



UFSM

Dissertação de Mestrado

**REFERÊNCIA ÀS ENTIDADES NO PROCESSO DE
AQUISIÇÃO DE UM NOVO SISTEMA LINGÜÍSTICO:
OPERAÇÕES COGNITIVO-TEXTUAIS
EM NARRATIVAS DE CUNHO PESSOAL**

Débora Raquel Massmann Eleodoro

PPGL

Santa Maria, RS, Brasil

2005

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**REFERÊNCIA ÀS ENTIDADES NO PROCESSO DE
AQUISIÇÃO DE UM NOVO SISTEMA LINGÜÍSTICO:
OPERAÇÕES COGNITIVO-TEXTUAIS
EM NARRATIVAS DE CUNHO PESSOAL**

Débora Raquel Massmann Eleodoro

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Discurso e Aquisição, 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

**REFERÊNCIA ÀS ENTIDADES NO PROCESSO DE
AQUISIÇÃO DE UM NOVO SISTEMA LINGÜÍSTICO:
OPERAÇÕES COGNITIVO-TEXTUAIS
EM NARRATIVAS DE CUNHO PESSOAL**

elaborada por
Débora Raquel Massmann Eleodoro

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Letras

COMISSÃO EXAMINADORA:

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

Véronique Marie Braun Dahlet (USP)

Márcia Cristina Côrrea (UFSM)

Santa Maria, 13 de junho de 2005

Trilhei caminho por caminho
Vagarosa, cautelosamente
Uma coroa de estrelas senti
O mar, envolvia meus pés.
Desconhecia
O próximo, e último passo
Ele meu deu este caminhar
Para alguns, experiência.

Experience,
Emily Dickinson

***Para Rodnei,
meu porto seguro,
meu maior incentivador.***

Eu agradeço
pelo carinho, pelo incentivo, pela compreensão e pelo apoio
recebido de

Jorge e Lili Massmann
Rodenei Eleodoro
Mirian Rose Brum de Paula
Jaqueline Massmann, Jean Massmann e Diórgenes Albring
Gabriela Wendisch e Adriana Monfardini
Leomar, Ioneide e Lia Juliani

Eu agradeço também, em especial, as minhas informantes

Anne, Cathérine, Grazieli, Karen, Tatiana, Tiane e Vanessa

E as instituições

UFSM, CAPES e PPGL
que tornam possível a realização deste sonho.

SUMÁRIO

Resumo	xiii
<i>Résumé</i>	xiv
Introdução Geral	1
PRIMEIRA PARTE: QUADRO TEÓRICO E METODOLÓGICO	5
CAPÍTULO I	
CONSIDERAÇÕES SOBRE A AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: DA GÊNESE À CONSOLIDAÇÃO DE UMA DISCIPLINA	
1. Introdução.....	6
2. Aquisição de línguas estrangeiras : uma disciplina em desenvolvimento	10
2.1 A gênese de uma disciplina.....	12
2.1.1 Análise contrastiva	13
2.1.2 Análise de erros	17
2.1.3 Interlíngua	21
2.2 O desenvolvimento de linhas teóricas	24
2.2.1 Teoria da pidginização	25
2.2.2 Teoria do monitor	27
2.2.3 Modelo teórico de ALE de Bialystok	29
2.2.4 Gramática chomskiana e ALE	30
2.3 A consolidação de uma ciência	32
3. Considerações finais	37

CAPÍTULO II

AQUISIÇÃO E MEMÓRIA: MODELOS PARA O TRATAMENTO DA
INFORMAÇÃO LINGÜÍSTICA

1. Introdução.....	38
2. Memória: investigação antiga, problemática recente.....	39
2.1 Considerações sobre o conceito de memória	40
2.2 Compreendendo a complexa organização da memória.....	42
2.3 Aquisição e memória: algumas reflexões.....	46
3. Aquisição de línguas estrangeiras: modelos para o tratamento da linguagem.....	50
3.1 Em busca de um modelo de produção oral	51
3.2 A procura de um modelo de análise textual.....	53
3.2.1 <i>Quaestio</i> , representação mental e produção oral	53
3.2.2 Tipologia da <i>Quaestio</i>	56
3.2.3 <i>Quaestio</i> : a imposição de restrições	58
4. Considerações finais	62

CAPITULO III

EM BUSCA DE UM APARATO METODOLÓGICO PARA O ESTUDO DO
REFERENTE ENTIDADE EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

1. Introdução.....	63
2. Dado e método: a constituição de um <i>corpus</i> de análise.....	65
2.1 Considerações sobre o <i>lecte</i> do aprendiz.....	65
2.2 Composição e tratamento do <i>corpus</i>	67
3. Reflexões sobre o objeto de estudo: as produções narrativas.....	73

3.1 Narrativas de cunho pessoal.....	75
3.2 Estudando o referente entidade em narrativas de cunho pessoal.	76
4. Um mecanismo de referência extralingüística: o domínio das entidades.....	77
4.1 Sobre a análise do referente entidade.....	78
4.2 Os movimentos do referente entidade: uma abordagem longitudinal.....	79
4.3 Sobre a progressão da informação textual	85
5. Considerações finais.....	95
 SEGUNDA PARTE: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	 96

CAPÍTULO IV
ESTUDO LONGITUDINAL SOBRE O MOVIMENTO
DO REFERENTE ENTIDADE

1. Introdução.....	97
2. Constituição do <i>corpus</i> : da coleta ao tratamento dos dados.....	98
2.1 Do registro do <i>corpus</i> em Francês Língua Estrangeira (FLE).....	99
2.2 Do registro do <i>corpus</i> em Português Língua Materna (PLM).....	100
2.3 Do registro do <i>corpus</i> controle: Francês Língua Materna (FLM)....	101
3. Introdução de entidades: análises e considerações.....	103
3.1 Francês Língua Estrangeira: primeiro ciclo	103
3.2 Francês Língua Estrangeira: segundo ciclo:.....	106
3.3 Francês Língua Estrangeira: terceiro ciclo.....	108
3.4 Português Língua Materna: ciclo único.....	109
3.5 Francês Língua Materna: <i>corpus</i> controle.....	111
4. Manutenção de entidades: análises e considerações.....	112
4.1 Francês Língua Estrangeira: primeiro ciclo	113
4.2 Francês Língua Estrangeira: segundo ciclo.....	118
4.3 Francês Língua Estrangeira: terceiro ciclo	123

4.4 Português Língua Materna: ciclo único.....	127
4.5 Francês Língua Materna: <i>corpus</i> controle.....	130
5. Considerações finais.....	132

CAPÍTULO V

INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

1 Introdução.....	133
2 Sobre a progressão da informação... ..	134
3 Sobre a posição das entidades.....	140
4 Introdução e manutenção vs seleção lexical.....	143
4.1 Sobre a introdução de entidades.....	144
4.2 Sobre a manutenção de entidades.....	148
5 Considerações finais.....	155
Referências Bibliográficas.....	157

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Modelo de tabela para análise dos dados.....	81
TABELA 2: Modelo de análise do movimento referencial.....	84
TABELA 3: Modelo de análise da posição em FLE.....	85
TABELA 4: Modelo de análise da posição em PLM ou em FLM.....	85
TABELA 5: Introdução de referentes (PRIMEIRO CICLO)	106
TABELA 6: Introdução de referentes (SEGUNDO CICLO)	107
TABELA 7: Introdução de referentes (TERCEIRO CICLO).....	109
TABELA 8: Introdução de referentes (LÍNGUA PORTUGUESA)	111
TABELA 9: Introdução de referentes (<i>CORPUS</i> CONTROLE)	112
TABELA 10: Manutenção de referentes (PRIMEIRO CICLO)	118
TABELA 11: Manutenção de referentes (SEGUNDO CICLO)	122
TABELA 12: Manutenção de referentes (TERCEIRO CICLO)	127
TABELA 13: Manutenção de referentes (LÍNGUA PORTUGUESA).....	130
TABELA 14: Manutenção de referentes (<i>CORPUS</i> CONTROLE).....	132
TABELA 15: Introdução de entidades FLE (pré-verbal e pós-verbal).....	141
TABELA 16: Introdução de entidades PLM (pré-verbal e pós-verbal).....	141
TABELA 17: Introdução de entidades FLM (pré-verbal e pós-verbal).....	141
TABELA 18: Manutenção de entidades FLE (pré-verbal e pós-verbal).....	143
TABELA 19: Manutenção de entidades PLM (pré-verbal e pós-verbal).....	143
TABELA 20: Manutenção de entidades FLM (pré-verbal e pós-verbal).....	143
TABELA 21: Número de entidades em FLE e em PLM.....	144

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS (por ordem alfabética)

AGLE	Aquisição Guiada de Língua Estrangeira
ANGLE	Aquisição Não-Guiada de Língua Estrangeira
ALE	Aquisição de Língua Estrangeira
ALM	Aquisição de Língua Materna
ART. DEF.	Artigo Definido
ART/PRON.	Artigo e/ou Pronome Indefinido
INDEF.	
C	<i>Conditionnel</i>
E1	Entidade 1
E2	Entidade 2
E	Entidade
ESF	<i>Fondation Européenne de la Science</i>
F	<i>Futur</i>
FLE	Francês Língua Estrangeira
FP	<i>Futur Proche</i>
GRA	Graziele
HP- D	Projeto Heidelberger Forschungsprojekt “Pidgin-Deutsch”.
I	Introdução
ILE	Italiano Língua Estrangeira
IMP	<i>Imparfait/Pretérito Imperfeito</i>
INF	<i>Infinitif/Infinitivo</i>
KAR	Karen
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
M	Manutenção
MP	Momento de Produção
MPs	Manutenções Puras
MR	Movimento Referencial
NOME	
PRÓP.	Nome próprio
P01	Proposição 01
P02	Proposição 02
P	<i>Présent/Presente</i>
PC	<i>Passé Composé</i>
PE	Personagem
PLM	Português Língua Materna
PR. OBL./	Pronome Oblíquo e/ou Pronome Demonstrativo
PR. DEM.	
PR. PES.	Pronome Pessoal
PR. POS.	Pronome Possessivo
PR. POS.	Pronome Possessivo acompanhado de substantivo
(+SUBST.	
PP	Pretérito Perfeito
R	Reintrodução
T1	Momento (Tempo) determinado

TAT	Tatiana
TIA	Tiane
VAN	Vanessa
ZISA	<i>Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter</i>
<1>	<i>Procès a 1-estado</i>
<2>	<i>Procès a 2-estados</i>
<3>	<i>Procès a 3-estados</i>
(∅)	Verbo sem referência explícita à entidade movimentada
(←)	Posição Pré-verbal
(→)	Posição Pós-verbal

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I: CORPUS PRIMEIRO CICLO DE FLE	162
ANEXO II: CORPUS SEGUNDO CICLO DE FLE.....	170
ANEXO III: CORPUS TERCEIRO CICLO DE FLE.....	178
ANEXO IV: CORPUS CICLO ÚNICO PLM.....	186
ANEXO V: CORPUS CICLO ÚNICO FLM.....	197

RESUMO

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

REFERÊNCIA ÀS ENTIDADES NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE UM NOVO SISTEMA LINGÜÍSTICO: OPERAÇÕES COGNITIVO-TEXTUAIS EM NARRATIVAS DE CUNHO PESSOAL

Autora: Débora Raquel Massmann Eleodoro
Orientador: Mirian Rose Brum-de-Paula
Santa Maria, 13 de junho de 2005.

Este trabalho tem o objetivo de estudar a relação que se estabelece entre o movimento das entidades (seres vivos e objetos) e a progressão da informação textual em narrativas orais de cunho pessoal. Para desenvolver este estudo, um *corpus* longitudinal foi organizado a fim de acompanhar três momentos do processo de aquisição do Francês Língua Estrangeira (FLE) em um ambiente institucional. Fundamentados no modelo da *quaestio* (von Stutterheim & Klein, 1989), solicitamos a cinco adultos, estudantes do Curso de Letras da UFSM, que relatassem, em cada um dos três encontros, uma situação de perigo de vida que tenham vivenciado. O mesmo episódio foi narrado na língua materna dos aprendizes. Buscando complementar nosso *corpus*, organizamos, também, um grupo controle com duas narrativas em Francês Língua Materna (FLM). Depois de ter sido transcrito, o conjunto de dados foi segmentado em proposições a fim de analisar o movimento referencial das entidades e de investigar como a informação avançou ao longo do texto. A partir das análises realizadas, nós constatamos vários tipos de transferências (lexicais, estruturais, textuais e cognitivas). As transferências textuais e cognitivas manifestam-se, indiretamente, através de outros conhecimentos além daqueles puramente lingüísticos. Elas estão ligadas à atividade do aprendiz que utiliza de forma otimizada os dados de que dispõe a partir de sua experiência de linguagem e da relação que essa mantém com a cognição e a comunicação. As transferências lexicais e estruturais são mais evidentes. Elas são observadas em vários níveis e em todos os três ciclos considerados neste trabalho.

RÉSUMÉ

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

REFERÊNCIA ÀS ENTIDADES NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE UM NOVO SISTEMA LINGÜÍSTICO: OPERAÇÕES COGNITIVO-TEXTUAIS EM NARRATIVAS DE CUNHO PESSOAL

Autora: Débora Raquel Massmann Eleodoro
Orientador: Mirian Rose Brum-de-Paula
Santa Maria, 13 de junho de 2005.

Ce travail a pour but d'étudier le rapport qui s'établit entre le mouvement de la référence aux entités (êtres et objets) et la progression de l'information textuelle dans les récits oraux à caractère personnel. Pour développer cette étude, un *corpus* longitudinal a été organisé afin d'accompagner trois étapes du processus d'acquisition du Français Langue Étrangère (FLE) dans un environnement institutionnel. À partir du modèle de la *quaestio* (von Stutterheim & Klein, 1989), nous avons demandé à cinq étudiants du Cours de Lettres d'UFESM de nous relater, chacun respectivement au cours de trois périodes différentes, une situation de danger de vie qu'ils ont vécue, récit postérieurement raconté dans la langue maternelle des apprenants. Pour compléter ces données, nous avons également organisé un *corpus* contrôle, sur la base de deux autres récits en Français Langue Maternelle (FLM). Puis, après avoir été transcrit, l'ensemble de ces données est segmentée en propositions afin d'analyser le mouvement référentiel des entités et d'étudier comment l'information a avancé au cours du texte. À partir des analyses réalisées, nous avons constaté plusieurs types de transferts (lexicaux, structuraux, textuels et cognitifs). Les transferts textuels et cognitifs font surface par le biais des connaissances autres que purement linguistiques. Ils sont liés à l'activité de l'apprenant qui utilise de façon optimale les données dont il dispose à partir de son expérience du langage et la relation que celui-ci entretient avec la cognition et la communication. Les transferts lexicaux et structuraux sont plus évidents. Ils se font à plusieurs niveaux et dans tous les trois cycles pris en compte dans ce travail.

INTRODUÇÃO GERAL

Este trabalho de pesquisa aborda questões referentes à aquisição de línguas estrangeiras. Configurando-se como um domínio de investigação científica ainda recente, a disciplina Aquisição de Línguas Estrangeiras (ALE) caracteriza-se pela heterogeneidade de seu quadro teórico-metodológico. Diante dos estudos nesta área, podemos inferir que muitos fenômenos relativos ao processo de apropriação de uma língua estrangeira aguardam para serem explicados e, frente à variedade das abordagens empregadas, muitas das questões de pesquisa podem ter sido respondidas de maneira fragmentada.

Considerando estes fatores, nosso estudo fundamenta-se teórica e metodologicamente nos trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores da Fundação Européia da Ciência (E.S.F). Este programa de pesquisa tem se instaurado como um referencial nos estudos da ALE, não só pelo grande número de sistemas lingüísticos contemplados em suas pesquisas, mas também pela pertinência e pela homogeneização do seu aparato teórico.

Com base nas produções de autores deste programa de pesquisa, estudamos a apropriação do Francês Língua Estrangeira (FLE) por adultos jovens, em um meio guiado, ou seja, em um ambiente de intervenção didático-pedagógica que pretende auxiliar o processo de aquisição. Selecionamos como objeto de análise lingüística os movimentos de introdução e de manutenção do referente entidade (seres vivos e objetos). Investigando estes movimentos, podemos descrever e analisar a progressão da informação textual nas produções narrativas de estudantes brasileiros aprendizes de FLE.

Estamos trabalhando com a hipótese de que, no processo de aquisição em meio guiado, a Língua Materna (LM) dos informantes serve de fonte para um número considerável de transferências (principalmente, cognitivas) que estão subjacentes às produções em FLE. Ao longo deste estudo, consideramos as transferências da Língua Materna (LM) à produção em Língua Estrangeira (LE), não como fenômenos de reprodução passiva, mas como uma atitude ativa do

aprendiz que visa a comunicar-se utilizando de forma adequada os conhecimentos que possui (da LM e da LE). De acordo com Gaonac'h (1991), as transferências parecem ocorrer quando o novo sistema lingüístico já se encontra suficientemente desenvolvido. Dessa forma, podemos supor que as transferências ocorrem quando o aprendiz ultrapassou o patamar do *lecte de base*. Na tentativa de observar a pertinência desta hipótese, investigamos sistematicamente os movimentos do referente entidade no conjunto de narrativas que compõe o *corpus* desta pesquisa.

Como instrumento de coleta de dados, selecionamos o texto narrativo de cunho pessoal. Ao narrar um acontecimento de sua vida pessoal, o informante parece adquirir mais autonomia e segurança para relatar a sucessão de eventos na língua estrangeira que está adquirindo. Dessa forma, acreditamos que através deste tipo de produção, o processo de coleta torna-se mais espontâneo, pois o aprendiz tem a possibilidade de dominar a situação narrativa. Como se trata de um relato pessoal, ele pode determinar a ordem dos diversos episódios que compõem a história narrada e, assim, conseqüentemente, pode estabelecer também a maneira como as entidades vão ser movimentadas ao longo de sua produção.

Buscando organizar um *corpus* de análise lingüística, coletamos um conjunto de narrativas orais produzidas por universitários (alunos do Curso de Letras), falantes nativos do português do Brasil, que se encontravam no processo inicial de aquisição do francês na Universidade Federal de Santa Maria. A abordagem empregada para coleta dos dados foi longitudinal. Acompanhamos o processo de aquisição durante um ano, mediante a realização de três coletas de dados: uma em janeiro; uma em julho e outra em dezembro de 2003. É com base no material lingüístico fornecido por essas produções que empreendemos esta pesquisa.

Este trabalho de investigação científica está dividido em duas partes:

A primeira parte comporta o quadro teórico e metodológico. Ela é composta pelos três capítulos iniciais (Capítulo I, Capítulo II e Capítulo III).

A fim de contextualizar os estudos em ALE, apresentamos, no Capítulo I, um panorama sobre o desenvolvimento das pesquisas neste domínio. Composta de três fases cronologicamente distintas, esta retrospectiva contempla algumas teorias e modelos que foram relevantes na constituição da disciplina ALE.

Na tentativa de compreender as operações cognitivas que são mobilizadas quando do tratamento da informação lingüística, isto é, da compreensão e da produção da linguagem, abordamos, no Capítulo II, a relação que se estabelece entre memória e aquisição. Neste capítulo, reunimos ainda dois modelos teórico-metodológicos: o primeiro, de perspectiva psicolingüística, é empregado, em nosso estudo, para descrever os processos subjacentes à produção do discurso oral; o segundo, de abordagem funcionalista, é utilizado como parâmetro para a coleta e para a análise do *corpus* deste trabalho.

No Capítulo III, tratamos de questões metodológicas referentes à coleta e ao tratamento dos dados. Nossa reflexão parte da noção de *lecte* do aprendiz, passa pela constituição do *corpus* de análise desta pesquisa, percorre o conceito de texto narrativo e chega ao estudo do movimento do referente entidade e da progressão da informação textual em produções narrativas de cunho pessoal.

A segunda parte deste texto é composta pelos Capítulos IV e V. Nela, tratamos da descrição, da análise e da interpretação dos dados observados em nosso *corpus*. Ao longo destes dois últimos capítulos, descrevemos e investigamos como as entidades são introduzidas e mantidas em cada produção narrativa. Os mecanismos lingüísticos aplicados pelos informantes para fazer referência às entidades também são examinados.

PRIMEIRA PARTE:
QUADRO TEÓRICO E METODOLÓGICO

CAPÍTULO I

CONSIDERAÇÕES SOBRE A AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: DA GÊNESE À CONSOLIDAÇÃO DE UMA DISCIPLINA

“A aquisição de uma língua, materna ou estrangeira, é [...] um processo natural” (Klein).

1 Introdução

Ao falar sobre a aquisição de línguas naturais (maternas e estrangeiras), a maioria dos autores, assim como Klein (1989), costuma utilizar o termo processo para defini-la. Nessa perspectiva, o processo pode ser entendido como uma “ação continuada, realização contínua e prolongada de alguma atividade; [...] seqüência contínua de fatos; desenvolvimento”.

Dessa forma, quando Klein ressalta que a “aquisição de uma língua, materna ou estrangeira, é [...] um processo natural”, o autor sugere que ela pode ser compreendida como uma seqüência contínua de operações que apresenta determinada regularidade. Podemos considerar, portanto, que a apropriação de um sistema lingüístico é uma progressão natural, um desenvolvimento gradual em direção à língua-alvo.

Conforme o próprio Klein assinala, é possível aprimorar essa progressão natural através de uma intervenção didático-pedagógica. Esse procedimento pode, também, auxiliar na investigação da sistematicidade e do funcionamento dos processos cognitivos mobilizados durante a aquisição:

O ensino de línguas é uma tentativa de intervenção neste processo natural que visa à otimizá-lo. É claro que a intervenção, neste processo, é ainda mais eficiente quando conhecemos melhor as leis que regem o processo subjacente. É por isso que se torna importante estudar essas leis. Este é o objeto de pesquisa da aquisição de línguas. (Klein, 1989, p. 5)

Klein define, assim, o objeto de estudo da aquisição de línguas e sugere que esta disciplina trata de fenômenos relativos à apropriação de línguas, no plural, o que nos permite inferir que tal domínio de investigação científica pode ser composto por pesquisas que tratam da aquisição de línguas maternas e de línguas estrangeiras. Estudar as leis que regem os processos de aquisição de um sistema lingüístico parece ser um dos pontos comuns entre essas duas abordagens. No entanto, existem diferenças consideráveis entre a Aquisição de Língua Materna (ALM) e a Aquisição de Língua Estrangeira (ALE). A primeira ocorre na infância e constitui a aquisição inicial do indivíduo, sendo, conforme Klein, “duplamente primeira: é a primeira no tempo e é uma aquisição fundamental” (*ibidem*, p.13). No que diz respeito aos trabalhos desenvolvidos neste domínio, Brum-de-Paula (2003, p. 20) salienta que “as pesquisas sobre a aquisição da primeira língua têm uma tradição mais longa e são, por conseqüência, mais desenvolvidas que os estudos sobre a apropriação da LE (Língua Estrangeira)”; já a segunda, a ALE, ocorre, normalmente, na idade adulta (à exceção de casos de bilingüismo ou aquisição precoce de uma LE) e quando já existe um sistema lingüístico adquirido, ou seja, “o adulto, cognitivamente e socialmente desenvolvido, já domina sua LM (Língua Materna)” (*ibidem*, p. 21).

Considerando as particularidades dos processos de aquisição descritos acima, selecionamos, como objeto de estudo desta pesquisa, a aquisição de línguas estrangeiras. Podendo ocorrer em condições muito diferentes, em função da idade, dos estímulos e dos objetivos do aprendiz, esta apropriação lingüística, segundo Klein (1989), acontece, necessariamente, sob duas formas distintas: Aquisição Guiada de Língua Estrangeira (AGLE) e Aquisição Não-Guiada de

Língua Estrangeira (ANGLE). De acordo com o autor, a distinção que se propõe, entre guiado e não guiado, pode não corresponder, essencialmente, a formas diferentes de aquisição, mas é considerada de grande importância prática.

De uma forma bastante ampla, é possível dizer que na AGLE há um ensino sistemático da língua estrangeira em sala de aula; o mesmo não ocorre na ANGLE. Isso acontece porque esta aquisição é caracterizada pelo seu desenvolvimento em meio social, de maneira espontânea, ou seja, através das interações cotidianas estabelecidas pelo aprendiz com falantes nativos da língua-alvo. Nessas condições, de acordo com Klein (1989), parece não haver esforço intencional para guiar o processo de aquisição a fim de otimizá-lo e acelerá-lo. Na ANGLE, o aprendiz, normalmente um adulto imigrante, encontra-se em uma situação complexa em que, “para comunicar, ele deve aprender a língua, e para aprender a língua é necessário que ele comunique” (Klein, 1989, p. 30). Isso significa que a comunicação cotidiana torna-se a fonte do conhecimento lingüístico e, ao mesmo tempo, o objetivo principal da sua aquisição. Algo diferente acontece aos aprendizes da AGLE. Por sofrerem intervenções didático-pedagógicas sistemáticas, estes sujeitos, adultos ou crianças, apreendem o novo sistema lingüístico através de atividades que apresentam uma progressão gradual das dificuldades. Nessa perspectiva, o objetivo que os mobiliza parece não ser apenas a comunicação na LE, mas também a obtenção de resultados positivos nas avaliações realizadas pelo professor (Perdue, 1993, p.10).

Subjacente à distinção entre guiado e não-guiado, parece haver uma oposição entre o aprender (na AGLE) e o adquirir (na ANGLE). Tal oposição constitui, para alguns autores, como, por exemplo, Krashen (1977, 1981), a evidência de processos distintos de apropriação da LE. Em sua teoria, denominada Teoria do monitor (ingl.: *monitor-theory*; fr.: *théorie du contrôleur*), este autor considera que o aprender relaciona-se ao processo de aprendizagem de LE (*second language learning*) que seria característico dos ambientes institucionais (escolas de idiomas e universidades, entre outros). Já o adquirir, para este pesquisador, refere-se ao processo de aquisição de LE (*second*

language acquisition) que seria específico do meio não-guiado, ou seja, de ambientes em que a apropriação se dá através de interações com falantes nativos.

Diante da proposta de Krashen, é necessário lembrar que, em nossa pesquisa, seguimos uma orientação teórica embasada nos estudos do programa E.S.F. (Fundação Européia da Ciência), em que aquisição e aprendizagem são empregadas como variantes terminológicas e não como processos distintos de apropriação lingüística. Essa nossa escolha pode ser justificada pelo fato de que não há provas suficientes de que aquisição e aprendizagem constituam realmente processos diferenciados (Klein, 1989, p. 34).

Como podemos verificar, nesta breve introdução ao assunto, o estudo da apropriação de uma língua estrangeira constitui um domínio de investigação científica heterogêneo que ainda está se consolidando. São, justamente, a diversidade do quadro teórico-metodológico e a consolidação da disciplina ALE os temas que serão contemplados no tópico seguinte.

2 Aquisição de línguas estrangeiras: uma disciplina em desenvolvimento

De um modo geral, é possível dizer que as pesquisas em aquisição de línguas estrangeiras tratam do processo de apropriação, do funcionamento e da utilização de um novo sistema lingüístico. Na perspectiva teórica utilizada neste trabalho, a aquisição de línguas estrangeiras é compreendida como “um processo muito complexo, que é determinado por numerosos fatores, e cuja descrição sistemática – e, sobretudo, sua explicação – apresenta sérias dificuldades” (Klein, 1989, p. 38). A problemática inerente à descrição, à explicação e à análise das operações cognitivas envolvidas na apropriação de um novo sistema lingüístico parece instaurar-se, conforme sugere o autor, como uma tarefa árdua e desafiadora. Apesar disso, tal problemática tem manifestado o interesse de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. Reflexões oriundas da

Psicologia Cognitiva, da Psicolingüística e da Lingüística, entre outras, compõem o quadro teórico-metodológico da disciplina Aquisição de Línguas Estrangeiras. De acordo com Klein (1989), este quadro teórico-metodológico é interdisciplinar e apresenta-se, por vezes, fragmentado. Isso ocorre porque,

É difícil dar uma imagem clara do estado das pesquisas, pois o domínio é heterogêneo em diversos aspectos, no que diz respeito às questões fundamentais, aos métodos de pesquisa, às tentativas de explicação, e, igualmente, à terminologia. (*ibidem*, p. 11)

A heterogeneidade subjacente às pesquisas em ALE sugere que essa disciplina não possui uma tradição muito longa. Há, quatro décadas, aproximadamente, desenvolvem-se investigações sobre os fenômenos inerentes à apropriação de uma língua estrangeira, conforme sugerem Perdue & Gaonac'h (2000, p. 217): “os estudos empíricos que tratam da aquisição de segunda língua (L2) são relativamente recentes: quase não há registros deste tipo de investigação antes do final dos anos 60”.

As primeiras reflexões sobre a aquisição de línguas estrangeiras parecem estar relacionadas à problemática do ensino-aprendizagem de línguas. Segundo Liceras (1992), em meados da década de 60, pesquisas efetuadas na didática de línguas, com a finalidade de propor novos métodos de ensino e com o objetivo de desvendar e compreender a ocorrência de erros na produção em LE, possibilitaram a emergência de um novo campo de pesquisas, a Aquisição de Línguas Estrangeiras.

Na consolidação deste novo domínio de investigação científica, podemos distinguir, cronologicamente, três fases distintas. Na primeira fase, final dos anos 60, o desenvolvimento de pesquisas sobre o sistema dos aprendizes de LE concedeu, a esta variedade lingüística, o *status* de linguagem. Este reconhecimento foi, de acordo com Liceras (1992, p. 11), “o embrião da independência desta ciência cognitiva”. Já na segunda fase, meados da década de 70, a necessidade de explicar a apropriação de uma LE motivou o surgimento

de teorias e modelos aquisicionistas. É na terceira fase, mais precisamente, nos anos 80, que grandes grupos de pesquisa se organizaram a fim de investigar e de analisar sistematicamente o desenvolvimento da variedade lingüística de aprendizes de LE. Conforme assinalam Pujol & Véronique (1991), é no quadro destes grandes projetos de pesquisas que se desenvolve a maioria dos trabalhos empíricos em aquisição (abordagem empírica).

De acordo com Perdue & Gaonac'h (2000), as pesquisas desenvolvidas no decorrer destas três fases parecem ter privilegiado o estudo de línguas européias, como, por exemplo, o francês, o inglês, o alemão e o holandês. No que diz respeito ao quadro metodológico empregado, tais pesquisas parecem utilizar tanto abordagens transversais quanto abordagens longitudinais, pois de acordo com os autores: “vê-se um desenvolvimento (ligado às questões de pesquisa) que vai de estudos transversais, que analisam de maneira não comparativa a aquisição de uma única L2, a estudos longitudinais, concebidos para comparar sistematicamente a aquisição de várias L2” (p. 217). Na tentativa de observar como se efetua esse desenvolvimento, do transversal ao longitudinal, apresentamos, abaixo, algumas considerações sobre cada uma das fases mencionadas anteriormente.

2.1 A gênese de uma disciplina

Os primeiros trabalhos desenvolvidos sobre a aquisição de línguas estrangeiras estavam fundamentados em uma perspectiva teórica que pretendia investigar os erros produzidos pelos aprendizes no processo de aquisição. Embasados em teorias oriundas da psicologia, da lingüística e da psicolingüística, estes estudos possibilitaram que o erro, ao ser tomado como objeto de numerosas pesquisas, se tornasse um elemento importante no desenvolvimento da apropriação de uma LE. A tentativa de explicar a origem dos erros proporcionou a formulação de hipóteses e de teorias sobre o assunto. Na seqüência, agrupamos algumas das abordagens que tiveram e têm um papel fundamental na gênese da

disciplina ALE.

2.1.1 Análise contrastiva

O desenvolvimento da análise contrastiva ocorreu nos anos sessenta, um período em que vigoravam duas importantes correntes teórico-metodológicas: na psicologia, o behaviorismo instaurava-se como a teoria do momento; e, na lingüística, o estruturalismo consolidava-se como a doutrina da época. Em um contexto de muitas reflexões sobre a aprendizagem de LE e sobre as características estruturais dos sistemas lingüísticos, surge a análise contrastiva com a pretensão de investigar o papel do erro na aprendizagem de línguas estrangeiras. Conforme sugere Corder (1967), reflexões sobre os erros dos aprendizes na produção em LE germinaram tanto no campo do behaviorismo quanto no campo do estruturalismo e possibilitaram o desenvolvimento de métodos para o ensino de línguas, como, por exemplo, o método áudio-oral ou das habilidades fundamentais.

Ao acreditar que os erros na produção em LE eram desencadeados pela influência da LM do aprendiz, a análise contrastiva assume uma postura teórica que parece confirmar o legado que lhe foi deixado pelas correntes behaviorista e estruturalista. Isso ocorre porque, segundo Baralo (1999, p. 36), “os behavioristas interpretam os erros da interlíngua como a interferência dos hábitos da LM; neste sentido se identificam de maneira unívoca com as hipóteses da Análise Contrastiva e da teoria lingüística estruturalista”.

De fato, a análise contrastiva privilegiava o estudo das características estruturais de cada sistema lingüístico (LM e LE, por exemplo) com a finalidade de encontrar elementos motivadores de erros durante a apropriação de uma LE. Em sua essência, essa abordagem teórica considerava a hipótese de que as semelhanças estruturais – entre LM e LE – facilitavam a aquisição; enquanto que as diferenças estruturais poderiam ser fontes motivadoras de erros, pois

impunham dificuldades aos aprendizes e exigiam um esforço maior para que fossem apreendidas (Perdue & Gaonac'h, 2000). Dessa forma, trabalhando com a idéia de que “a aquisição de uma segunda língua é determinada pelas estruturas da língua que já possuímos” (Klein, 1989, p. 40), a análise contrastiva sugere a existência de transferências no processo de aquisição de um novo sistema lingüístico: transferências positivas ocorreriam com estruturas similares; ao passo que transferências negativas, também chamadas de interferências evidenciar-se-iam em estruturas díspares.

De um modo geral, o percurso traçado pela análise contrastiva no estudo das transferências interlingüísticas possibilitou o desenvolvimento de duas versões dessa teoria: uma radical e outra moderada. Conforme sugere Wardhaugh (1970), as duas versões parecem ser consideradas suspeitas por certos círculos lingüísticos. A utilização da versão moderada é possível, mas a radical parece ter sua aplicabilidade bastante reduzida. Apesar disso, percebemos que, na prática, a versão radical instaurou-se como principal fonte de fundamentação teórico-metodológica de pesquisas em análise contrastiva.

A versão radical foi iniciada e difundida por Lado. Sua obra, publicada em 1957, deu início às primeiras formulações da análise contrastiva, revelando que, através da comparação sistemática entre LM e LE, era possível identificar quais estruturas da língua-alvo seriam fontes de dificuldades e de erros para o aprendiz. A proposta desenvolvida por Lado tornou-se, na década de sessenta, uma teoria respeitada. Essa proposta, conforme sugere Klein (1989, p. 40) “foi durante anos a Bíblia dos professores de línguas estrangeiras”. A abordagem teórica por ele elaborada parece ter servido de embasamento para grande parte dos trabalhos efetuados em análise contrastiva, pois, de acordo com Wardhaugh (1970, p. 43) “a versão radical [...] é a que dizem empregar os que utilizam análises contrastivas como base para seu trabalho”.

A predominância da versão radical talvez possa ser explicada pelo fato de que essa abordagem trabalha em uma perspectiva teórica que está diretamente relacionada às origens da análise contrastiva. Nesse sentido, poderíamos dizer

que ela adota uma postura teórica que pretende utilizar a proposta metodológica da análise contrastiva em sua plenitude. Essa hipótese parece ser considerada por Wardhaugh quando, ao comparar as duas versões, o autor ressalta que

A versão moderada somente exige do lingüista que utilize o melhor conhecimento de que dispõe para dar conta das dificuldades que se observam na aprendizagem de segundas línguas. Não exige, como faz a versão radical, a previsão dessas dificuldades [...]. A versão moderada nos conduz a um método que exige menos, da teoria contrastiva que a radical [costuma exigir]. (1970, p. 45)

Independente da querela existente entre os adeptos dessas duas abordagens, o fato é que a análise contrastiva conquistou um lugar de destaque na consolidação da disciplina ALE. Isso se dá porque, além de se estabelecer como uma das primeiras reflexões sobre a problemática da aquisição de novos sistemas lingüísticos, ela conseguiu, também, manter-se em evidência no quadro das pesquisas em aprendizagem de LE por mais de uma década, conforme assinalam Pujol & Véronique (1992): “de 1957, data da obra de Lado, a 1969, a técnica da análise contrastiva dominou o universo da previsão e da explicação das dificuldades de ensino e de aprendizagem. Tratava-se de prever o papel negativo da L1 na apropriação da L2/LE”. Apesar disso, a análise contrastiva parece não ter conseguido resolver grande parte das questões com as quais se ocupou. Segundo Klein (1989), a aplicação da análise contrastiva, na prática, parece ter obtido pouco êxito, pois

as semelhanças e diferenças entre dois sistemas lingüísticos e o tratamento dos meios lingüísticos na produção e na compreensão real são coisas muito diferentes. A lingüística contrastiva trata dos primeiros, enquanto que a aquisição aborda os segundos. Não é a existência de uma determinada estrutura, descrita pelos lingüistas, que importa, mas a forma como o aprendiz apreende na compreensão e na produção. (Klein, 1989, p. 41)

Isso quer dizer que a análise contrastiva, ao privilegiar o estudo de transferências e de características estruturais da LM e da LE, não contemplava o processo de aquisição propriamente dito, isto é, a progressão gradual da variedade lingüística do aprendiz em direção à língua-alvo e o esforço cognitivo mobilizado na compreensão e na produção da linguagem (Perdue & Gaonac'h, 2000). As críticas em relação à pertinência dessa abordagem teórica tornaram-se freqüentes na década de setenta e possibilitaram o desenvolvimento de novas hipóteses que tentavam compreender e explicar as especificidades da variedade lingüística dos aprendizes de LE. Um exemplo disso é a emergência de estudos sobre análise de erros.

2.1.2 Análise de erros

As indagações e as polêmicas geradas em torno de questões teóricas, práticas e empíricas referentes à análise contrastiva impulsionaram as pesquisas sobre a importância do erro para o estudo da aquisição de línguas estrangeiras. Considerando que o erro pode converter-se em um aliado no tratamento e no estudo da variedade lingüística do aprendiz, a análise de erros tornou-se, no princípio da década de setenta, uma teoria conceituada. O *status* adquirido deve-se, em parte, à inquietação que essa proposta causou em muitos estudiosos, que, insatisfeitos com os resultados alcançados na análise contrastiva, mobilizaram-se para verificar a pertinência dessa nova abordagem teórica. Dessa forma, no quadro dos trabalhos em análise de erros, foram desenvolvidas interessantes teorias sobre a variedade lingüística do aprendiz de LE.

Embasada na lingüística chomskiana e em teorias cognitivistas de aprendizagem, a análise de erros, contrapondo-se à perspectiva teórica antecedente, propôs que uma porcentagem considerável dos erros ocorridos nas produções de aprendizes de LE poderia não ser originada pelas transferências negativas (interferências) da LM do aprendiz à LE que estava sendo adquirida. A hipótese considerada pela análise de erros sugere a existência de diferentes tipos de erros. Conforme ressaltam Pujol & Véronique (1992, p. 20), existiria “de um

lado interferências, e de outro lado erros [...] intralinguais. Estes últimos são erros encontrados tanto nos aprendizes de L2/LE quanto nas crianças que adquirem a L1”

Com base nessa hipótese, as investigações sobre a interferência entre os sistemas lingüísticos envolvidos na ALE, que ainda vigoravam, foram cedendo espaço para que novas pesquisas privilegiassem o estudo dos chamados “erros [...] intralinguais” (Pujol & Véronique, 1992, p. 20). Revelando traços de orientação chomskiana, Corder (1967) foi um dos precursores nas reflexões sobre o valor do erro no processo de aquisição e sua taxinomia. Na tentativa de demonstrar que os erros podem ser vistos como indícios do desenvolvimento da aquisição, este autor assinala que “é necessário [...] distinguir os erros [do aprendiz] oriundos do acaso das circunstâncias daqueles que refletem, em um momento determinado, seu conhecimento subjacente, ou, como se poderia chamar, sua “competência transitória” (Corder, 1967, p. 13)”. Nessa perspectiva, Corder propõe uma distinção entre erros (*erreurs*) e faltas (*fautes*).

As faltas, compreendidas como não-sistemáticas, estão ligadas à performance (*performance*) dos falantes e, portanto, parecem não ser muito significativas para o estudo do processo de aquisição da LE. Isso porque faltas podem ser cometidas tanto por falantes nativos como por aprendizes de LE. Os erros, por sua vez, considerados sistemáticos, estão relacionados à competência (*competence*) lingüística dos aprendizes. Através dos erros sistemáticos, parece ser possível observar a progressão da aprendizagem, pois eles revelam um conhecimento temporário ou, no dizer de Corder (1967), um conhecimento transitório da língua-alvo e podem ser entendidos como “o sinal de que o aprendiz está explorando o sistema de uma nova língua” (*ibidem*, p. 15).

Em estudos posteriores, o autor assinala que as produções dos aprendizes parecem constituir um tipo específico de dialeto, pois têm sistematicidade e gramaticalidade, e algumas das regras gramaticais que permitem sua explicação são, também, utilizadas para explicar a língua-alvo. Nesse sentido, o autor destaca que “a língua do aprendiz é, portanto, um dialeto na acepção lingüística

deste termo; se algumas regras gramaticais são comuns a dois falantes, estes falantes estão em relação de dialeto” (1971, p. 17). Diante de tal constatação, uma reformulação na nomenclatura inicial torna-se necessária e a expressão dialeto idiossincrático (*Idiosyncratic dialect*, Corder, 1971) passa a ser adotada para nomear a variedade lingüística dos aprendizes de LE.

A incorporação do termo idiossincrático, na teoria de Corder (1971), reflete o início de uma nova fase em seus estudos. Adotando uma postura inovadora, ele assinala que é necessário revisar as denominações utilizadas para fazer referências às faltas e aos erros observados na produção do aprendiz de LE. O emprego de termos como, por exemplo, faltas, erros e desvios pode comprometer o tratamento de fenômenos característicos à variedade lingüística do aprendiz – as chamadas idiossincrasias –, pois, de acordo com o autor, “se nós chamamos ‘desviantes’ ou ‘errôneas’ as frases idiossincráticas do aprendiz, a explicação é subentendida antes mesmo que a descrição seja feita” (1971, p. 21). O autor parece sugerir, assim, que, antes de definirmos as idiossincrasias como agramaticalidades, é necessário compreendermos a sistematicidade que está subjacente à variedade lingüística do aprendiz.

A cautela manifestada se deve ao fato de que as idiossincrasias se instauram no discurso dos aprendizes de LE, justamente, porque as regras da língua-alvo ainda não são conhecidas, ou porque elas ainda não foram totalmente assimiladas pelo falante. Ao chamar a variedade lingüística dos aprendizes de dialeto idiossincrático, Corder (1971) pretende colocar em evidência seu caráter instável que se estabelece quando o aprendiz adapta e reformula suas produções a fim de que seu interlocutor possa compreendê-lo. Essa instabilidade, de acordo com o autor, é uma característica essencial não só da variedade lingüística de aprendizes de LE, mas também dos demais dialetos idiossincráticos, como, por exemplo, a linguagem poética, o discurso dos afásicos e a variedade lingüística de crianças em processo de aquisição da LM. Isso indica que a aplicação do quadro teórico-metodológico da análise de erros não se restringe à aquisição de línguas estrangeiras; muito pelo contrário, segundo Corder (*ibidem*, p. 23), tal metodologia

pode ser empregada “igualmente – e eficazmente – a todos os dialetos idiossincrásicos”.

É, justamente, na aplicação da metodologia que a instabilidade descrita acima pode se instaurar como um desencadeador de dificuldade para o lingüista que, ao tentar descrever a variedade do aprendiz, tem de se apoiar em dados fragmentados que podem comprometer a interpretação de determinados enunciados. A fim de auxiliar no processo de tratamento dos dados, Corder (1971) estabeleceu que a análise de erros poderia se desenvolver em etapas: na primeira, identifica-se a idiossincrasia; na segunda etapa, faz-se a descrição do dialeto idiossincrásico baseando-se na comparação entre LM e LE; e, na terceira etapa, apresenta-se a explicação das características observadas no dialeto idiossincrásico do aprendiz. De acordo com autor, enquanto as duas primeiras etapas possuem um caráter estritamente lingüístico, isto é, trabalham com dados presentes na superfície da língua, a terceira etapa é de caráter psicolingüístico, uma vez que ela tenta descobrir como este dialeto se constrói e porque ele se constitui dessa maneira.

Conforme podemos verificar, o autor sugere o estudo descritivo da aquisição de uma LE. Segundo Baralo (1999, p. 38), o modelo metodológico proposto por Corder “constitui uma contribuição que segue tendo vigência até agora ainda que a fase explicativa não se tenha desenvolvido totalmente”. As contribuições deste autor às pesquisas em ALE não se limitam somente ao quadro metodológico. Considerando que as produções dos aprendizes de LE são regulares, que possuem gramaticalidade e que, além disso, podem ser descritas através de um conjunto de regras próprias ou regras compartilhadas com a língua-alvo, Corder (1973) lança as primeiras reflexões sobre a sistematicidade dessa variedade lingüística. Tais reflexões foram importantes no desenvolvimento de novas pesquisas e, principalmente, na consolidação da teoria da interlíngua, considerada como um importante referente teórico na investigação da aquisição de línguas estrangeiras.

2.1.3 Interlíngua

Como podemos observar, as investigações efetuadas por Corder (1967, 1971), no quadro dos estudos em análise de erros, parecem ter contribuído diretamente para o desenvolvimento das pesquisas em ALE. A noção de idiossincrasia, proposta em 1971, obteve considerável aceitação no domínio de estudos sobre a variedade lingüística do aprendiz. Trabalhos paralelos, realizados por Nemser (1971), já abordavam aspectos idiossincrásicos do sistema do aprendiz. Este autor sugeria que o processo de aquisição de LE fosse compreendido como o transcurso de uma série de sistemas aproximativos. Daí a variedade lingüística do aprendiz ser denominada sistema aproximativo. Investigações posteriores, empreendidas por Selinker (1972), também trataram da noção de idiossincrasia, tornando-a reconhecida de forma sistemática e definitiva (Baralo, 1999).

Fundamentada em teorias cognitivistas de tratamento da linguagem, a hipótese de interlíngua, formulada por Selinker, propõe uma teoria psicolingüística de apropriação de LE (Pujol & Véronique, 1991). Este autor supõe a existência de “comportamentos que nos permitem chegar a uma compreensão das estruturas psicolingüísticas e dos processos que subjazem às intenções de atuação significativa em uma segunda língua” (Selinker, 1972, p. 81).

Dessa forma, ele estabelece que, para abordar tais comportamentos e tais processos subjacentes à compreensão e à produção em LE, é necessário identificar e tratar de produções interlingüísticas dos falantes verificadas em situação comunicativa. Estudando a variedade lingüística do aprendiz, o autor sugere que essas produções interlingüísticas podem ser dispostas em três categorias diferentes: na primeira categoria, estão os enunciados produzidos na língua materna do aprendiz; na segunda, situam-se as produções enunciadas em sua interlíngua; e, na terceira, encontram-se os enunciados produzidos por falantes nativos da LE em questão.

Nessa perspectiva, as categorias propostas indicam que sejam estudados não apenas os enunciados idiossincrásicos, isto é, aqueles produzidos na interlíngua do aprendiz, mas todas as possibilidades de formulações lingüísticas – em LM e LE – produzidas pelo aprendiz e pelos falantes nativos da LE, em situação comunicativa. De acordo com o autor, essas três categorias parecem formar o conjunto de dados psicologicamente relevantes para a aquisição de LE e para a investigação da sistematicidade e da transitoriedade da interlíngua (Selinker, 1972).

Ao considerar que as produções interlingüísticas podem ter uma função importante na identificação, no tratamento e na análise de dados da variedade do aprendiz, Selinker parece lançar, implicitamente, as bases de um conceito de interlíngua que, mais tarde, será reconhecido. Em seu quadro teórico, a definição proposta sugere que a interlíngua seja considerada como um sistema lingüístico independente que ainda não adquiriu a fluência da LE alvo. Este conceito, aliado às reflexões do autor sobre as produções interlingüísticas, possibilitará que a interlíngua seja definida, posteriormente, como

a língua que se forma em um aprendiz de uma língua estrangeira à medida que ele é confrontado com elementos da língua-alvo, sem, no entanto, que ela coincida totalmente com essa língua-alvo. Na constituição da interlíngua entram a língua materna, eventualmente outras línguas estrangeiras previamente adquiridas e a língua-alvo.” (Vogel, 1995, p. 19)

Como podemos perceber, a definição proposta por Vogel assinala que os dados interlingüísticos possuem uma posição de destaque na constituição da interlíngua. Segundo Selinker (1972), a interlíngua parece resultar dessas produções interlingüísticas que são mobilizadas por uma estrutura psicológica latente, ativada quando da produção em LE. Ao falar sobre a estrutura psicológica latente, o autor ressalta que ela é composta por cinco processos diferentes: transferência lingüística; transferência de instrução; estratégias de aprendizagem

de LE; estratégias de comunicação em LE; e hipergeneralização do material lingüístico referente à língua-alvo. Tais processos parecem motivar a fossilização, isto é, a permanência de elementos da LM do aprendiz na sua interlíngua. A fossilização, nessa perspectiva, pode ser compreendida como um mecanismo da estrutura psicológica latente que, através das possíveis combinações entre os processos, possibilitaria a formação de uma interlíngua ou de uma competência fossilizável da interlíngua.

A hipótese da interlíngua adquiriu credibilidade e serviu de referencial teórico para o desenvolvimento de um número considerável de pesquisas sobre o processo de aquisição de LE. A partir da proposta teórica de Selinker, de acordo com Liceras (1992), compreendemos que, além de reconhecer o *status* de linguagem da variedade do aprendiz, é necessário que sejam desenvolvidas propostas teórico-metodológicas que expliquem e descrevam o processo de aquisição e o desenvolvimento deste sistema lingüístico. Esta foi a preocupação que mobilizou os estudiosos da linguagem na segunda fase da consolidação da disciplina ALE, apresentada a seguir.

2.2 O desenvolvimento de linhas teóricas

A intenção de Selinker (1972) de propor uma teoria psicolingüística de aprendizagem de LE, aliada ao reconhecimento de que a variedade do aprendiz pode ser considerada uma língua natural, despertou o interesse dos pesquisadores para a necessidade de se tentar elucidar como ocorre a aquisição da chamada interlíngua. Dessa forma, em meados da década de setenta, com a formulação de teorias e de modelos que tentam descrever e explicar o processo de apropriação lingüística, inaugura-se um segundo período na consolidação da disciplina ALE. Nesta fase, as investigações utilizaram abordagens oriundas da lingüística, da psicolingüística e da sociolingüística e, através delas, buscaram compreender os princípios que regiam a sistematicidade da interlíngua, como mostram as propostas teóricas reunidas abaixo.

2.2.1 Teoria da pidginização

Considerada adepta de uma abordagem mais sociolingüística para o tratamento da aquisição de línguas estrangeiras, a teoria da pidginização pretende identificar características comuns à formação de pidgin e à consolidação das primeiras etapas da ALE.

De fato, parece haver semelhanças entre os dois sistemas. O pidgin é um sistema lingüístico formado em circunstâncias muito específicas: ele se origina quando o falante de uma língua dominada (política, social e culturalmente) adquire os conhecimentos da língua dominante para fins bem determinados, como, por exemplo, relações comerciais e políticas (Klein, 1989). Obtendo, nessas condições, o *status* de uma segunda língua, o pidgin apresenta elementos estruturais pertencentes aos dois sistemas lingüísticos que lhe dão origem (a língua dominada e a língua dominante) e apresenta, ainda, características que lhe são próprias. De um modo geral, os pidgins têm um léxico bastante limitado e apresentam ausência de marca de tempo, de aspecto e de flexão verbal. Algumas dessas características também podem ser observadas nas etapas iniciais da ALE.

Essa constatação foi sugerida, inicialmente, por um estudo desenvolvido por Clyne (1968), em que se percebeu a existência de traços estruturais comuns entre o pidgin e a variedade lingüística utilizada por trabalhadores imigrantes na Alemanha. Tal sistema lingüístico foi denominado “pidgin-alemão” (*Pidgin-Deutsch*). Conforme Klein (1989), não apenas a terminologia proposta por Clyne, mas também sua hipótese de pidginização, vista como uma das etapas do processo de formação da variedade lingüística dos aprendizes, foram contempladas em pesquisas posteriores.

Em 1974, os trabalhos desenvolvidos pelo grupo de Heidelberg (H.P.-D, 1974-1978), sob a orientação de Klein e de Dittmar, tentaram relacionar os fatores lingüísticos e os fatores sociais implicados na aquisição de uma língua estrangeira

em meio não guiado.

Já em 1978, considerando que, assim como no caso dos pidgins, a variedade lingüística dos aprendizes de LE pode se estabilizar em níveis elementares do processo de aquisição, Schumann acredita que, subjacentes à aquisição de uma língua estrangeira (em meio não-guiado) e à formação de pidgins, existam processos sócio-psicológicos semelhantes. Para este autor, em ambas as situações, a nova cultura e a nova língua podem inibir o aprendiz e torná-lo inseguro. Nesse caso, este falante adotará uma postura de resistência em relação ao material lingüístico a que está exposto, como ressalta Klein (1989, p. 48), ele tentará evitar “tudo o que poderia colocar em perigo sua própria identidade social, cultural e lingüística”.

Com base em um extenso repertório de estudos sobre a pidginização, Andersen (1983) afirma que ela “é somente um dos processos que determinam o desenvolvimento de *lectes* de aprendizes específicos, e, em condições sociais particulares, podemos eventualmente assistir à formação de um pidgin” (Klein, 1989, p. 48). A partir de suas análises e de suas reflexões sobre os fenômenos concernentes a este assunto, Andersen estabelece que a pidginização pode ser descrita de maneiras diferentes: como um processo de apropriação lingüística que se dá em situações em que a exposição aos dados da nova língua é restrita; ou como um processo de apropriação que ocorre em situações de exposição suficiente, mas em que há *déficit* de assimilação do material lingüístico devido aos fatores sócio-afetivos. Nessa perspectiva, quando ressalta a importância dos aspectos sociais e afetivos (psicológicos) no processo de ALE ou de formação de pidgin, o autor demonstra compartilhar alguns traços teóricos com os trabalhos de Schumann (1978).

De acordo com o que acabamos de expor, a relação entre pidgin e *lectes* de aprendizes de LE despertou o interesse dos estudiosos da linguagem pelas semelhanças identificadas entre eles. Parece ter sido a partir de tais semelhanças que os pesquisadores da linguagem começaram a refletir sobre os fenômenos que estão subjacentes ao processo de aquisição lingüística relacionando-os com o

ambiente em que ela ocorre (meio guiado e não-guiado). Um exemplo disso é a teoria que explicitaremos na seqüência.

2.2.2 Teoria do monitor (ingl.: *monitor-theory*; fr.: *théorie du contrôleur*)

Uma das teorias mais discutidas de sua época, meados da década de setenta, a proposta de Krashen (1977, 1981) caracteriza-se pela adesão a uma abordagem mais lingüística para estudo da ALE. Denominada teoria do monitor (inglês: *monitor-theory*; fr.: *théorie du contrôleur*), interessa-se, entre outros aspectos, pelas relações que se estabelecem entre a aquisição em meio guiado e a aquisição em meio não-guiado.

De um modo geral, essa hipótese defende a idéia de que, na idade adulta, os aprendizes apropriam-se de um novo sistema lingüístico de duas maneiras diferentes: a aquisição, descrita como sendo não-consciente; e a aprendizagem, compreendida como sendo consciente. A primeira é considerada a mais importante e ocorre através das interações comunicativas que o aprendiz estabelece com falantes nativos da língua-alvo. Como a apropriação lingüística acontece, prioritariamente, em meio não-guiado, o aprendiz parece não ter consciência das regras e estruturas da língua-alvo que estão sendo assimiladas. Seu objetivo é suprir suas necessidades comunicativas, isto é, compreender e ser compreendido. O mesmo não ocorre na aprendizagem consciente, que se caracteriza pelas intervenções didático-pedagógicas, mediante as quais se apresentam as regras e as estruturas do novo sistema lingüístico explicitamente. Desse modo, como sugere Klein (1989), o autocontrole (ou monitor) possui um papel fundamental na aprendizagem da LE alvo, pois o aprendiz mobiliza-o, conscientemente, nas situações comunicativas a que está exposto.

A existência e a ativação desse autocontrole constituem o tema central da teoria de aprendizagem de LE formulada por Krashen. Para ele, a aprendizagem de uma LE torna-se possível pela emergência de um monitor, isto é, um

mecanismo que tem por função orientar, regular e influenciar o tratamento do material lingüístico que é apresentado ao aprendiz. Em outras palavras, cabe ao monitor fazer o processamento e a assimilação dos dados do novo sistema lingüístico. Segundo constata Klein (1989, p. 44), o sucesso da atuação deste mecanismo dar-se-á em uma situação de comunicação muito específica, isto é, quando “(a) o locutor dispõe de **tempo suficiente** para o tratamento lingüístico; (b) ele **diverge da forma correta**; (c) ele **conhece a regra** correta”.

Diante das condições propostas por Krashen, podemos inferir que o monitor só entra em ação quando a apropriação da LE se efetua em um ambiente guiado. Neste contexto, parece haver possibilidade das três etapas se concretizarem. Isso quer dizer que, para este autor, aquisição de uma LE e aprendizagem de uma LE constituem, efetivamente, processos diferentes de apropriação lingüística. Na realidade, conforme assinala Klein (1989), a teoria de Krashen parece erigir-se como uma hipótese sobre a maneira como a aquisição pode ser influenciada. Sua pertinência ainda não foi comprovada cientificamente. Talvez seja por isso que o próprio Krashen e outros pesquisadores, como, por exemplo, McLaughlin (1978) e Bialystok (1978) fazem, posteriormente, reformulações da proposta teórica inicial.

2.2.3 Modelo teórico de ALE de Bialystok

O modelo de aprendizagem de línguas estrangeiras proposto por Bialystok (1978) é fundamentado teoricamente por algumas considerações oriundas da teoria de Krashen. De cunho psicolingüístico, a proposta deste modelo é, segundo Liceras (1992), tratar das diferenças individuais características do processo de assimilação de uma LE e, além disso, contemplar aspectos distintos da linguagem, dando ênfase à produção e à compreensão.

Adotando uma metodologia bastante esquemática, o modelo estrutura-se a

partir de três componentes fundamentais: *aducto*, *educto* e conhecimento. O *aducto* representa o contato e a experiência do aprendiz com os dados da LE alvo. O *educto* descreve o modo como se utiliza a língua para compreender ou para produzir. Já o conhecimento, referindo-se à maneira como o aprendiz emprega as informações da LE que está adquirindo, apresenta-se dividido em três módulos: o conhecimento implícito, que tem por função armazenar informações que serão mobilizadas na compreensão e na produção da LE; o conhecimento explícito, que atua no tratamento, na estocagem e na explicitação das regras que estão subjacentes ao conhecimento implícito; e outros conhecimentos que são mobilizados quando das interações em LE, como, por exemplo, conhecimentos pragmáticos, culturais ou outras informações de caráter não-lingüístico. De acordo com Bialystok (1978), a diferença entre o conhecimento implícito e o conhecimento explícito não está no conteúdo da informação, propriamente dito, mas na maneira como estes conhecimentos operam sobre a informação lingüística. A autora ressalta que

Um amplo Conhecimento Implícito supõe uma grande capacidade de usar a L2 de forma eficaz, enquanto que um amplo Conhecimento Explícito não reflete necessariamente um sistema eficaz, mas, simplesmente, a capacidade de enumerar regras. (Bialystok, 1978, p. 177)

A relação que se estabelece entre os três componentes do modelo é descrita, por Bialystok, como sendo obrigatória e inconsciente. Já no que diz respeito às estratégias de aprendizagem, a autora as define como meios opcionais de assimilar a informação da LE que está disponível. Dessa forma, as estratégias são empregadas com o objetivo de aumentar, quantitativamente, os dados assimilados. São, portanto, iniciativas conscientes, colocadas em prática pelo aprendiz para otimizar a aprendizagem do novo sistema lingüístico. Foram repertoriadas pela autora quatro estratégias distintas: as práticas formal e funcional, a utilização do monitor, proposto por Krashen, e as inferências.

De um modo geral, o modelo teórico de ALE de Bialystok estabelece uma

metodologia que possibilita descrever os processos que podem ocorrer durante a aprendizagem de uma língua estrangeira. Apesar de ter recebido parte do legado da teoria de Krashen, a aplicação prática deste modelo e a pertinência das estratégias apontadas por Bialystok parecem necessitar de uma investigação mais sistemática, conforme ressalta a própria autora.

2.2.4 Gramática chomskiana e ALE

É inegável a influência de Chomsky nas pesquisas em aquisição de línguas estrangeiras. Na sua essência, a teoria chomskiana defende a existência de uma gramática universal, inata, que seria mobilizada quando da aquisição da língua materna. Apesar de o autor não ter abordado questões referentes à ALE, o seu postulado teórico despertou o interesse de muitos pesquisadores deste domínio de investigação científica e inspirou o desenvolvimento de teorias e modelos que tentaram, cada um a sua maneira, averiguar a pertinência da hipótese chomskiana para o estudo da ALE. Exemplo disso são os primeiros questionamentos sobre as propriedades da interlíngua propostos por autores como Corder (1967, 1971, 1973) e Selinker (1972), que parecem ter sido estimulados, em parte, pelos trabalhos de Chomsky.

De um modo geral, é possível apontar que, no quadro dos estudos sobre a apropriação de LE, a proposta teórica chomskiana teve um papel determinante no desenvolvimento de dois tipos específicos de trabalhos: um que orientava para a formulação de uma teoria de aquisição de LE, e outro que direcionava para a uma teoria da linguagem. O primeiro e segundo tipos podem ser descritos, respectivamente, como:

as propriedades da gramática universal e os fatos observados no processo de apropriação de uma L2/LE de uma parte, e a avaliação da pertinência das propriedades gramaticais gerais na aquisição da gramática de uma L2/LE de outra parte. (Pujol

& Véronique, 1991, p. 34)

Como se verifica, as duas abordagens são complementares e, evidentemente, estão em conformidade com o referencial teórico que lhes dá fundamentação. Isso equivale a dizer que, embora Chomsky não tenha contemplado a problemática da ALE, a sua teoria da Gramática Universal pôde ser aplicada neste domínio. Sua aplicação visa a questionar sobre o que vem sendo produzido no âmbito da ALE, pois, conforme Pujol & Véronique (p. 35), “a gramática chomskiana não propõe um modelo de aquisição *sui generis* [...]. Ela interroga, preferencialmente, o campo da aquisição de L2/LE sobre a validade de seu trabalho de construção teórica”. Nessa perspectiva, a teoria chomskiana torna-se importante nos estudos em ALE, pois sugere que este domínio científico reflita sobre a abordagem que tem adotado para explicar e descrever o processo de apropriação lingüística. Na realidade, reflexões sobre os constructos teóricos que dão embasamento à ALE já vinham sendo efetuadas e são elas as responsáveis pela formação da terceira fase da disciplina, conforme veremos na seção seguinte.

2.3 A consolidação de uma ciência

O caráter essencialmente explicativo das teorias e dos modelos que compõem a segunda fase da ALE foi tema de muitas discussões entre o final da década de 70 e o início da de 80. Essas discussões, somadas à pretensão dos pesquisadores de propor uma metodologia para a análise da variedade lingüística do aprendiz, possibilitaram a formação de uma nova fase das pesquisas em ALE. Conhecida como o período dos grandes grupos de pesquisas, a terceira fase é também aquela em que se realiza a maior parte dos trabalhos empíricos da disciplina. Em virtude disso, a ALE adquire o *status* de uma disciplina, ou seja, de um domínio de investigação científica que possui um objeto definido e um quadro

teórico-metodológico que possibilita sua descrição e sua análise.

Podemos enumerar quatro grandes pesquisas, uma nos Estados Unidos e três na Europa, que são importantes para a consolidação da disciplina ALE. Essas pesquisas tentaram, cada uma a sua maneira, formular meios que possibilitassem a análise sistemática da variedade lingüística de aprendizes de LE.

Nos Estados Unidos, destaca-se o estudo de Schumman (1978). Este autor tem o mérito de utilizar uma abordagem metodológica diferenciada para analisar as produções dos aprendizes de LE. Além disso, suas pesquisas tiveram grande influência no desenvolvimento de trabalhos posteriores dentro da ALE. A investigação de Schumman sobre o processo de aquisição do inglês, em meio não-guiado, por um falante nativo de língua espanhola, instaura-se como o primeiro estudo, dentro da disciplina ALE, a empregar uma abordagem longitudinal (Pujol & Véronique, 1991). Por abordagem longitudinal entende-se o estudo que tenta acompanhar as diferentes etapas do desenvolvimento da aquisição de um sistema lingüístico. Para isso, registram-se as produções (orais, no caso da aquisição de LE) do informante com intervalos de tempo preestabelecidos. Dessa forma, tem-se um conjunto representativo de dados que possibilitam observar a maneira como o sistema lingüístico está sendo adquirido e como ele evolui de uma etapa a outra. Utilizando essa abordagem, Schumman conseguiu observar a progressão da apropriação lingüística de seu informante e, além disso, pôde analisar, detalhadamente, o funcionamento da sua variedade lingüística.

Já no contexto europeu, destacam-se os seguintes projetos: H.P.-D. – *Heidelberger Forschungsprojekt "Pidgin-Deutsch"* – (1974 – 1978); Z.I.S.A. – *Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter* – (1975); E.S.F. (*Fondation Européenne de la Science*) – (1981).

Sob a orientação de Klein e de Dittmar, o projeto H.P.-D. tinha por objetivo observar a apropriação do alemão, como língua estrangeira, em um ambiente não-guiado. Para isso, foi adotada uma abordagem transversal, que utiliza o registro de um número relativamente grande de informantes. Dessa forma, o *corpus* desse estudo foi composto de dados conversacionais coletados com 48 informantes,

sendo metade falantes nativos de espanhol e metade falantes nativos de italiano. Os resultados obtidos pelo H.P.-D. indicam que alguns fatores extralingüísticos, como, por exemplo, a idade do aprendiz, seu contato com falantes da língua-alvo e o tempo de imersão no contexto dessa língua, podem ter uma importância maior, no desenvolvimento do processo de aquisição, do que fatores exclusivamente lingüísticos. De acordo com Pujol & Véronique (1991), a investigação proposta pelo H.P.-D torna-se relevante e original, no quadro dos estudos em ALE, por chamar a atenção dos pesquisadores para a relação que se estabelece entre os fatores lingüísticos e os fatores sociais subjacentes ao processo de apropriação de uma nova língua em meio natural.

Iniciado em 1975, o projeto Z.I.S.A. também centrou seu foco de análise na aquisição do alemão como LE em ambiente natural. Seu objetivo era estudar a ordem da aquisição de palavras e verificar a apropriação de regras gramaticais do alemão. Para isso, o projeto adotou uma abordagem mista, diferenciada para sua época: empregou tanto a abordagem transversal quanto a longitudinal. A primeira contou com a participação de 45 informantes (imigrantes), e a segunda, com as produções de 12 aprendizes (também imigrantes) que foram observados por um período de dois anos. Os resultados alcançados no âmbito desse projeto parecem confirmar sua hipótese de que “a produção em L2/LE é o resultado do **estado dos conhecimentos das regras** da língua e da **propensão para colocá-las em prática**” (Pujol & Véronique, 1991, p. 38).

Constituindo-se como um dos programas de pesquisa mais importantes e mais abrangentes da disciplina ALE, o projeto E.S.F. (Fundação Européia da Ciência) foi iniciado em 1981, com o objetivo principal de descrever e explicar o processo de aquisição de uma LE, em ambiente natural, por adultos imigrantes. Mais de duas décadas se passaram e, atualmente, a produção científica do grupo E.S.F. é tida como um referencial teórico e metodológico para as pesquisas sobre aquisição de línguas estrangeiras, por adultos, que se efetuam tanto no meio guiado quanto no meio não-guiado.

De um modo geral, os estudos desse programa de pesquisas pretendem

registrar e analisar um número considerável de dados produzidos por locutores de diferentes línguas maternas em processo de aquisição de uma LE. Os primeiros trabalhos tentaram “recolher de forma coordenada dados em um período de **30 meses** com 40 locutores falantes de **6 línguas fontes** diferentes” (Pujol & Véronique, p. 40). Metodologicamente, o estudo se configura da seguinte maneira: uma abordagem longitudinal, para a coleta do grupo de estudo, e uma abordagem transversal, para a coleta do grupo controle.

Dentro dessa perspectiva, é possível estudar uma variedade de fenômenos que estão subjacentes à apropriação de uma LE, seja ela guiada ou não. Questões relacionadas à temporalidade, à referência espacial, à construção e à compreensão de enunciados são alguns dos itens analisados. Tais análises podem adotar tanto uma perspectiva onomasiológica, quanto uma perspectiva semasiológica. A primeira abordagem parte do conceito (sentido) em direção às formas lingüísticas, e a segunda parte da forma lingüística em direção ao conceito (sentido).

Foi empreendendo este tipo de investigação que os trabalhos da Fundação Européia da Ciência (E.S.F.) puderam reformular e testar alguns conceitos e hipóteses que haviam sido postulados nas fases iniciais da disciplina ALE. Os estudos empreendidos por este programa de pesquisas sugerem que, durante a aquisição de uma LE (seja em ambiente guiado ou não-guiado), o aprendiz dispõe de um conhecimento lingüístico ainda limitado, da perspectiva da língua-alvo, através do qual ele estabelece suas interações comunicativas. Tal conhecimento constitui um sistema de expressão, isto é, um sistema lingüístico interiorizado que, no contexto do programa E.S.F., recebe o nome de *lecte* do aprendiz (Francês: *lecte de l'apprenant*; Alemão: *Lernervarietät*; Inglês: *learner variety*) (Klein, 1989).

Como se verifica, houve o resgate e a reformulação da teoria da interlíngua (Selinker, 1972; Corder, 1967, 1971, 1972). Nessa teoria, conforme Garat, para salientar

a existência de regularidades subjacentes às produções dos aprendizes forjou-se o termo ‘interlíngua’ (Selinker, 1972), desejando colocar em evidência, ao mesmo tempo,

o caráter sistemático e a natureza transitória dessas regularidades. (1999, p. 64)

Essa transitoriedade, que é contemplada na abordagem elaborada por Selinker, não é considerada na proposta do *lecte* do aprendiz. Nesta, admite-se a possibilidade de ocorrer fossilização de determinados *lectes*, como naqueles que se desenvolvem, principalmente, em meio não-guiado, anulando-se, neste caso, o caráter transitório.

Podemos perceber que os pesquisadores do E.S.F. não estão propondo, apenas, uma nova terminologia para a variedade lingüística do aprendiz. Eles a tratam como um sistema interiorizado sem atribuir-lhe, *a priori*, um caráter transitório. Além disso, sugerem e provocam reflexões sobre o seu funcionamento e sobre os fenômenos lingüísticos, psicolingüísticos e extralingüísticos que estão subjacentes ao processo de aquisição.

A disputa terminológica entre interlíngua (Selinker, 1972) e lecte do aprendiz (Klein, 1989) parece ser parte do resultado de um grande número de pesquisas que, nas últimas décadas, têm se destinado ao estudo da variedade lingüística dos aprendizes de LE. O termo interlíngua foi a expressão empregada durante muito tempo; no entanto, as pesquisas atuais têm optado pela expressão lecte, pois ela parece situar, de maneira mais adequada, a atividade psicolingüística mobilizada pelo locutor no processo de ALE (Garat, 1999). Além disso, segundo Garat, “a palavra *lecte* coloca [...] os sistemas dos aprendizes em um nível de igualdade com outros sistemas lingüísticos, independente das diferenças estruturais e funcionais que eles apresentam com estes *lectes*” (p. 67).

Como se pode observar, os trabalhos realizados no contexto do E.S.F., coordenados por pesquisadores como Klein (1989), von Stutterheim (1989), Perdue (1993), Gaonac’h (1995), e Pujol & Véronique (1991), entre outros, parecem retomar e reformular algumas questões teóricas que fizeram parte do desenvolvimento e da consolidação da ALE. As reflexões e os postulados desse grupo de pesquisa adquiriram importância dentro da disciplina e têm servido de embasamento para novas pesquisas. Um exemplo disso é o presente trabalho,

que se fundamenta, teórica e metodologicamente, nos autores que compõem esse programa de pesquisas.

3 Considerações finais

No decorrer deste capítulo, apresentamos um breve panorama sobre as pesquisas em aquisição de línguas estrangeiras. Como se verificou, estamos diante de uma disciplina muito recente. As diversas questões que ainda necessitam ser estudadas originam, evidentemente, um quadro teórico-metodológico muito fragmentado e bastante heterogêneo.

As três fases que foram descritas demonstram o processo de consolidação da ALE e, principalmente, apontam para a direção que ela está tomando, ou seja, para a formação de grandes grupos que tendem a homogeneizar procedimentos teóricos e metodológicos.

No capítulo seguinte, abordaremos alguns modelos teóricos concebidos dentro do programa E.S.F. que possibilitam a compreensão e a descrição de processos subjacentes à produção lingüística. As operações cognitivas mobilizadas quando da produção em LE e a relação que se estabelece entre memória e apropriação lingüística serão alguns dos temas contemplados na seqüência.

CAPÍTULO II

AQUISIÇÃO E MEMÓRIA: MODELOS PARA O TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO LINGÜÍSTICA

Evocar “a memória” no que concerne à aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira (L2) conduz sem dúvida, primeiramente, a considerar a memória como um instrumento para a aprendizagem da L2: memorizar o léxico, as estruturas sintáticas [...] constitui uma passagem obrigatória em direção à competência em L2. (Gaonac’h)

1 Introdução

Gaonac’h sugere a existência de uma relação direta entre operações mnemônicas e aquisição de uma segunda língua. Ao destacar que a memória pode ser considerada “como um instrumento para a aprendizagem da L2”, o professor de psicologia, que investiga as operações cognitivas relacionadas às atividades da linguagem, retoma uma problemática antiga cuja ambição é de desvendar a função da memória no processo de aquisição de novos conhecimentos. Afinal, até que ponto a memória influencia e otimiza a aquisição de novos sistemas lingüísticos e/ou de novas informações?

Na tentativa de responder à essa questão, estudiosos da psicologia cognitiva e da ALE direcionaram suas pesquisas à descrição e à análise de operações mnemônicas evidenciadas quando da aquisição de uma Língua Estrangeira (LE). Desse modo, foram elaborados modelos e teorias que levam em consideração a

compreensão e a produção (oral ou escrita) dos aprendizes, já que o tratamento da informação lingüística, que se evidencia via produção ou compreensão da linguagem, parece fornecer dados sobre o funcionamento da memória.

2 Memória: investigação antiga, problemática recente

A memória é necessária a todas as operações do espírito
(Pascal).

A memória humana é um sistema que permite o armazenamento e a recuperação da informação transmitida naturalmente pelos nossos sentidos. Quando vemos, ouvimos ou sentimos alguma coisa, isso influencia nossas lembranças, que são, de certa maneira, apenas registros de percepções (Baddeley).

Tanto Pascal quanto Baddeley destacam, em épocas diferentes, que a memória possui um papel fundamental na vida dos indivíduos. Ela tem, conforme assinala Lieury (1997, p. 4) “uma função misteriosa sobre a qual repousa um número considerável de nossas atividades (escolares, profissionais, etc.) e também nossa identidade pessoal e cultural”. Considerando esses três autores, percebemos que a memória desempenha múltiplas funções e que ela se caracteriza como um domínio de investigação complexo.

Essa complexidade inerente à memória tem atraído o interesse de muitos estudiosos, principalmente, de filósofos e de psicólogos. Conforme Baddeley (1992), as investigações sobre a memória iniciaram-se há aproximadamente 2000 anos no campo da filosofia; no entanto, o autor ressalta que seu estudo científico só iniciou no final do século XIX, com os trabalhos do cientista alemão Hermann Ebbinghaus.

Como é possível perceber, quando abordamos o tema memória, trabalhamos com uma questão de investigação antiga que, ao mesmo tempo, instaura-se como

uma problemática atual. As primeiras reflexões sobre a memória, de acordo com Lieury, concernem à explicação do seu funcionamento tanto no plano biológico como no plano psicológico. No contexto atual, as pesquisas envolvendo este assunto ampliaram-se e dedicaram-se à formulação de hipóteses e de teorias sobre o processo de memorização das informações às quais o ser humano está exposto. Atualmente, conforme Baddeley (1992, p. 17), “o objetivo da atividade científica é compreender e representar a natureza [...] da memória humana e explicitar essa compreensão de uma forma coerente: uma teoria, uma lei ou um modelo”.

Inseridos na perspectiva da psicologia cognitiva, mais precisamente, no trabalho de autores como Baddeley (1992), Lieury (1997) e Flôres (1997), passamos a tratar de conceitos importantes para a compreensão dos fenômenos de memorização e da relação que se estabelece entre memória e aquisição.

2.1 Considerações sobre o conceito de memória

A memória, de um modo geral, pode ser definida como uma capacidade biológica e psíquica que permite ao indivíduo armazenar, conservar e restituir informações. Essa definição pode parecer muito genérica para um estudioso da psicologia cognitiva, porque, nessa disciplina, a memória é compreendida como um conjunto complexo de operações que permitem ao indivíduo armazenar informações em diferentes níveis, isto é, a longo e a curto prazo. Ao falar sobre o conceito de memória, a partir da perspectiva da psicologia cognitiva, Baddeley (1992) salienta que

O emprego de um conceito único poderia sugerir que a memória é um sistema único [...]. Como nós veremos, não há só um sistema, mas vários. Esses sistemas cobrem períodos de armazenamento que vão de algumas frações de segundos até a duração completa de uma vida; sua capacidade de armazenamento varia de memórias-*buffer*

reduzidas (*buffer*), a sistemas de memórias a longo prazo cuja capacidade excede a de nossos poderosos computadores. (p. 13)

Compreendemos a partir daí que, para se definir, cientificamente, a memória, é necessário levarmos em consideração a sua complexidade. Esta pode ser descrita em dois níveis diferentes, conforme ressalta Flôres (1997).

O primeiro nível é composto pela **fase de aquisição**. Nessa etapa, ocorre a memorização de aspectos relativos à situação em que se encontra o indivíduo, como, por exemplo, tarefas que ele esteja desenvolvendo, acontecimentos, objetos e informações que o cercam. Na fase de aquisição, a duração temporal é muito relativa, ela vai depender do tipo de informação que está sendo adquirida e, também, da maneira como essa informação será tratada pelo sujeito. Flôres (*ibidem*, p. 5) assinala que, freqüentemente, a duração temporal “prolonga-se durante períodos mais longos, preenchidos por atividades de análise e de organização geralmente complexas”. É possível perceber, então, que, no processo de aquisição, a análise e a organização dos dados na memória representam tarefas árduas.

Uma vez armazenados, os dados poderão ser resgatados pelo indivíduo. Essa atividade é característica da fase seguinte à aquisição, a chamada **fase de atualização**. Nela, ocorre o processo de identificação e de restituição das informações (ou dados) que foram armazenadas na primeira fase. De acordo com Flôres, a fase de atualização é composta de quatro tipos de “ações mnemônicas” (reconhecimento, reconstrução, recordação e re-aprendizagem), isto é, quatro tipos de operações de busca que têm por objetivo resgatar as informações assimiladas.

De um modo geral, podemos dizer que a definição científica de memória, na psicologia cognitiva, abrange vários fenômenos mnemônicos que se configuram em etapas distintas do tratamento da informação. Além disso, nessa perspectiva teórica, conforme ressalta Baddeley (p. 16), “a memória não é constituída de uma única entidade, mas de um conjunto de sub-sistemas que têm

em comum a capacidade de poder estocar a informação”. Parece ser possível inferirmos, a partir daí, que não existe uma única memória, e sim diferentes tipos de memórias que possibilitam, ao indivíduo, a aquisição e a conservação das informações.

2.2 Compreendendo a complexa organização da memória

Conforme assinalamos anteriormente, existem diferentes tipos de memórias que se evidenciam em função dos estímulos que recebemos. Uma imagem, uma música ou um sentimento podem servir como agentes mobilizadores de determinadas lembranças. Nossa memória conserva, por períodos diferentes, informações que foram assimiladas a partir de estímulos visuais e/ou auditivos, dentre outras possibilidades sensoriais. Nesse sentido, é possível distinguir diferentes tipos de memória: memória sensorial, memória a curto prazo e memória a longo prazo, entre outras.

A memória sensorial é mobilizada a partir de estímulos de órgãos perceptivos, como, por exemplo, a visão, a audição e o tato. A combinação de diferentes percepções vai possibilitar a identificação e a restituição das informações. Ao falar sobre a memória sensorial, em sua obra, **La mémoire humaine : théorie et pratique**, Baddeley ressalta que

Para se ter uma idéia da memória humana, podemos, por exemplo, descrever a maneira como nossos estímulos auditivos e visuais são tratados e lembrados. [...] Seria, talvez, preferível considerar tais memórias sensoriais como parte integrante da percepção. Se este for o caso, a visão assim como a audição parecem, então, caracterizadas por uma etapa posterior, mas temporária, do armazenamento, que poderíamos chamar memória a curto prazo auditiva e visual da qual o vestígio persistiria alguns segundos. (1992, p. 21)

De acordo com as palavras do autor, verificamos que, na maioria das vezes, a memória sensorial caracteriza-se pela sua brevidade, isto é, por

armazenar a informação em um curto período de tempo. O autor enfatiza, ainda, que a terminologia empregada para definir as memórias sensoriais pode variar. Alguns autores, como Neisser (1967), utilizam os termos “memória icônica” e “memória ecóica” para fazer referência ao armazenamento de informações visuais e auditivas respectivamente.

Um segundo tipo de memória é a memória a curto prazo. Ela caracteriza-se por ser imediata e estar em uso constante. A memória a curto prazo possibilita a retenção de informações por um tempo específico. Ao falar sobre a composição e estruturação dessa memória, Lieury (1997) assinala que

A memória a curto prazo é vista como uma ativação de certas partes da memória a longo prazo. Ela relaciona informações situadas em diferentes módulos, a fim de tornar possível, por exemplo, ativar um nome e uma fisionomia para associá-los; agrupar várias palavras numa mesma categoria (memória-arquivo); ou reter a curto prazo dois números para multiplicá-los (memória de trabalho). (p. 51)

Conforme o autor, a memória a curto prazo pode ser compreendida como um conjunto complexo e fragmentado. Além disso, Lieury menciona a existência de três funções nessa memória. A primeira é a memória-*buffer*, que faz o armazenamento temporário das informações; a segunda é a memória-arquivo, que armazena determinadas informações classificando-as em categorias, o que possibilita a memorização de um maior número de dados; e a terceira é a memória de trabalho, isto é, as informações armazenadas temporariamente que podem ser resgatadas para a realização de operações mentais.

Quando tratadas, ou seja, adquiridas, analisadas e organizadas, as informações conservadas na memória a curto prazo podem ser transferidas para a memória a longo prazo. Apresentando uma capacidade de armazenamento de informações processadas que parece ser ilimitada, a memória a longo prazo divide-se em memória declarativa e memória não-declarativa. A memória não-declarativa, que se caracteriza por ser inconsciente, possibilita a aquisição e a

memorização de habilidades motoras, como, por exemplo, dirigir um carro, andar de bicicleta e caminhar. Já a memória declarativa configura-se como sendo consciente e se subdivide em memória episódica e memória semântica.

A memória episódica, ou autobiográfica, segundo Baddeley (1992, p. 15), pode ser considerada como “um registro de experiências da vida cotidiana que me constituem como pessoa”. Compreendida assim, ela apresenta-se ligada à história pessoal do indivíduo.

Ao falar sobre a memória semântica, Baddeley (*ibidem*, p. 381) salienta que ela “é um sistema pelo qual o indivíduo armazena seu conhecimento de mundo”. Quando especifica o que entende por conhecimento de mundo, o autor ressalta que isso é

só um pequeno componente da memória semântica, aquele de nosso conhecimento da significação das palavras. Um mínimo de 20.000 a 40.000 palavras é suscetível de representar o vocabulário familiar do homem [...], além disso, nós possuímos uma grande quantidade de outros conhecimentos: conhecimentos geográficos, conhecimentos de costumes sociais, conhecimentos sobre as pessoas e sobre as experiências de mundo, sobre a cor, o odor e a textura das coisas. Esse enorme estoque de informações constitui o centro de nossos sistemas de memória semântica. (Baddeley, 1992, p. 343)

É possível perceber, a partir daí, que a memória semântica é a memória do sentido das palavras, das regras e dos conceitos que permitem as representações mentais. Nela, armazena-se um conteúdo abstrato e relacional que se associa à significação dos signos lingüísticos. Pode-se dizer, de um modo geral, que a memória semântica constitui-se como um sistema central em que grande parte do conhecimento enciclopédico e lingüístico está armazenado.

2.3 Aquisição e memória: algumas reflexões

A relação que se estabelece entre memória e aprendizagem é muito mais complexa do que se pode imaginar. Salientamos que existem tipos diferentes de memórias que vão desempenhar funções mnemônicas distintas. Da mesma forma, é possível afirmar que a aprendizagem não pode ser descrita como um processo unitário, pois, de acordo com Baddeley (*ibidem*, p. 161), existem diferentes domínios de aprendizagem: “pode-se aplicar o termo aprendizagem a cada um dos quatro domínios [...]: recordar um episódio de sua vida privada, registrar uma nova informação, dominar um novo *savoir-faire*, adquirir um novo hábito”. Essas seriam, então, as possibilidades de aplicação para o termo aprendizagem, no contexto teórico da psicologia cognitiva. O autor assinala, ainda, que os principais estudos sobre memória e aprendizagem centram seu foco de análise nos dois primeiros domínios que são considerados como exemplos de “aprender o que”, enquanto que os dois últimos remetem a “aprender como”.

Vale ressaltar que, em nosso enfoque, abordamos a aprendizagem como sinônimo de registro de novas informações, uma vez que estamos inseridos em uma perspectiva teórica cujo objetivo é estudar, descrever e analisar o processo de aquisição de novos sistemas lingüísticos. Nesse sentido, consideramos de grande importância conhecer os princípios que regem a aquisição de novas informações e, também, acreditamos ser necessário compreender e identificar as leis que regulam a memorização e a assimilação desse tipo de informação.

De um modo geral, para que o processo de aprendizagem e de tratamento das informações ocorra com sucesso, é necessário, conforme Baddeley (1992), que se cumpram as seguintes etapas:

se você tem alguma coisa a aprender, você deve, evidentemente, antes de tudo, prestar atenção. Em segundo lugar, uma certa experiência será necessária e, em terceiro lugar, o conteúdo deverá ser organizado. Isso inclui a necessidade de relacionar a nova informação ao que você já conhece. Enfim, será necessário que um certo

tipo de consolidação intervenha, ainda que, contrariamente aos três aspectos precedentes da aprendizagem, pois esta não é totalmente controlada pelo sujeito. (p. 161)

Atenção, experiência, organização de conteúdos e sua consolidação são, segundo o autor, fundamentais nesse processo. Percebemos, desse modo, que a aquisição de novas informações requer um ambiente e uma preparação específicos. Destacamos que a atenção do aprendiz é de importância fundamental para que os novos dados sejam memorizados e adquiridos adequadamente.

A assimilação de novas informações também depende da maneira como elas são apresentadas aos aprendizes. A aprendizagem torna-se mais produtiva quando a informação é disponibilizada em etapas progressivas. Dessa forma, o aprendiz parece conseguir tratar os novos dados com mais êxito, pois a sobrecarga cognitiva é menor quando os dados a serem tratados seguem essas etapas. Em relação a este assunto, o autor ressalta que “em geral, a aprendizagem é mais eficaz quando a atividade pedagógica é distribuída em vários dias do que quando ela é acumulada em uma única sessão. Em particular, os próprios itens são melhor assimilados quando sua apresentação é dividida em etapas do que quando é concentrada” (Baddeley, 1992, p. 190).

Outro fator que pode ser considerado importante na relação memória/aprendizagem é a predisposição a aprender, isto é, a motivação. Para Klein (1989), nos estudos em ALE, o emprego do termo motivação costuma fazer referência direta à teoria da motivação de cunho behaviorista. A fim de evitar qualquer equívoco terminológico, ele sugere o emprego do termo predisposição a aprender para representar “a totalidade de fatores que levam o aprendiz a aplicar sua capacidade de aquisição lingüística a uma determinada língua” (p. 59). Conforme Flôres (1997), quanto maior for a predisposição de aprendizagem do indivíduo maior será sua disponibilidade e sua capacidade para aprender e para memorizar as novas informações. O autor afirma que a predisposição tem uma dupla função no processo de assimilação de novos conhecimentos, “de um lado, ela sensibiliza o sujeito em relação à tarefa ou a alguns aspectos da situação e ela

é, assim, fonte da atenção que lhe dirigimos; por outro lado, ela intervém na mobilização das atividades de memorização e em sua manutenção até a finalização da tarefa” (Flores, 1997, p. 75).

Na ALE, essa predisposição pode ser integrativa ou instrumental. A predisposição integrativa mobiliza o aprendiz a apropriar-se e a memorizar informações da língua-alvo pela necessidade que tem de se integrar socialmente à nova comunidade lingüística. O interesse, neste caso, está em compreender e ser compreendido e não em dominar o novo sistema lingüístico. Já a predisposição instrumental refere-se às necessidades comunicativas deste aprendiz no processo de integração lingüística. Em outras palavras, podemos dizer que essa predisposição estimula o aprendiz a assimilar, a tratar e a dominar, corretamente, os elementos fonológicos, lexicais, sintáticos e morfológicos da língua-alvo. Isso acontece porque, segundo Klein (1989, p. 56), “o grau de domínio e de utilização dessas formas é decisivo para o grau de integração na comunidade”. Embora tratando de interesses distintos, ambas pré-disposições ativam o processamento e a memorização do material lingüístico e, dessa forma, influenciam, diretamente, no processo de aquisição de uma LE.

De um modo geral, podemos dizer que a memória tem uma função fundamental no processo de aprendizagem de novas informações. Cabe às operações mnemônicas fazer o processamento dos novos dados. Por processamento, entendemos, aqui, a análise, a organização e a retenção das informações.

É necessário lembrar que a apresentação das novas informações, em etapas progressivas, pode auxiliar e otimizar as operações mnemônicas. Essa constatação possibilitou o desenvolvimento de novas teorias e métodos para o ensino/aprendizagem. A relação entre a memória e a aprendizagem de novos conhecimentos parece ter sido reconsiderada. Na prática, falta saber até que ponto a complexidade subjacente aos processos de aquisição e de memorização vem sendo tratada de maneira adequada.

Na realidade, desvendar os segredos, investigar os processos, elaborar

teorias e modelos sobre a memória são alguns dos objetivos que vêm desafiando e mobilizando os pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. A busca pela compreensão das operações mnemônicas pode ser explicada pela importância que elas têm em nossa vida. Elas são essenciais, necessárias e indispensáveis. De fato, é através de tais operações que apreendemos informações, realizamos tarefas e atividades profissionais e/ou escolares, identificamos pessoas, adquirimos e utilizamos sistemas lingüísticos e, principalmente, nos constituímos como sujeitos, isto é, definimos nossa identidade individual e cultural. Pudemos constatar que a noção de memória envolve fenômenos diversos e complexos. Neste breve enfoque sobre o assunto, expusemos uma reflexão inicial sobre tais fenômenos e sua função no processo de aquisição.

Conforme mencionamos anteriormente, conhecer os princípios que regem a aquisição e entender as leis que regulam a memorização e a assimilação de novos conhecimentos são questões relevantes em nossa pesquisa. Na tentativa de compreender e de investigar essa relação, descrevemos, na seqüência, modelos teórico-metodológicos que, através da investigação da produção oral dos sujeitos, abordam este assunto.

3 Aquisição de línguas estrangeiras: modelos para o tratamento da linguagem

Compreender a maneira como os aprendizes assimilam, utilizam e combinam os conhecimentos de um novo sistema lingüístico pode ser apontado como um dos principais objetivos que mobilizam as pesquisas em ALE. Na tentativa de formular teorias e modelos sobre a relação memória e aquisição, este domínio de investigação científica embasa-se, também, em reflexões teóricas propostas pela lingüística cognitiva. Conforme assinala Rieussec (1995, p. 37), a lingüística cognitiva “procura dar conta dos mecanismos da percepção, da

memória e da inteligência que entram em ação durante a aprendizagem”. Essa perspectiva também é considerada nos estudos em aquisição de línguas estrangeiras, como podemos verificar nos trabalhos empreendidos por Gaonac’h (1995) e por pesquisadores em ALE como Perdue (1993), Noyau (1990), Lavaur (1995) e Rieussec (1995), entre outros.

Dessa forma, adotando uma orientação cognitivo-textual, apresentamos, a seguir, dois modelos que serão utilizados no tratamento e na análise dos dados coletados em nossa pesquisa. Compondo nosso referencial teórico-metodológico, estão o modelo psicolingüístico de produção do discurso – concebido por Levelt (1989) – e o modelo de análise semântico-textual, denominado modelo da *quaestio* – elaborado por von Stutterheim & Klein (1989). Ambos os modelos servem de suporte para a investigação de operações mentais mobilizadas quando da produção oral de textos narrativos em Língua Estrangeira (LE), e também possibilitam o estudo da relação entre memória e aquisição.

3.1 Em busca de um modelo de produção oral

Inserido em uma perspectiva psicolingüística, Levelt (1989) defende a idéia de que diferentes operações cognitivas são mobilizadas quando da produção do discurso. Ele vai elaborar um modelo de produção oral que pretende explicar como e o que ocorre entre as intenções comunicativas do locutor e o discurso articulado. Conforme Brum-de-Paula (2003): “Levelt vai [...] propor um modelo da produção da linguagem que contempla diferentes operações mentais realizadas no locutor quando da transformação de intenções, de pensamentos e de sentimentos em discurso articulado” (p. 30-31). Levelt apresenta, em sua proposta teórica, três operações lingüístico-cognitivas diretamente relacionadas entre si: conceitualização, formulação e articulação.

A conceitualização caracteriza-se por apresentar uma mensagem pré-lingüística, uma unidade mínima de sentido. De acordo com Espinar (2000b, p. 2),

conceitualizar é, portanto, “gerar uma intenção de comunicação e ativar distintos conhecimentos”.

Esses conhecimentos a serem ativados, nesta etapa do processo de produção oral, encontram-se armazenados na memória. Assim, é possível perceber que a relação entre memória e aquisição torna-se fundamental, pois para articular sua intenção comunicativa, o locutor precisa selecionar “em sua memória as informações a transmitir entre os conhecimentos procedimentais, declarativos e conhecimentos da situação discursiva de que ele dispõe” (Brum-de-Paula, 2003, p. 32).

Depois de selecionados, os conhecimentos que compõem a intenção comunicativa do locutor recebem os componentes lexicais e morfológicos que permitirão sua linearização. Esta etapa é chamada de formulação e, assim como a conceitualização, encontra-se no domínio pré-lingüístico. Formular consiste, segundo Espinar (2000b, p. 2), “em selecionar algumas unidades léxicas e dar-lhes um lugar no enunciado e uma morfologia”. Em outras palavras, é possível dizer que, na fase da formulação, a mensagem recebe uma estrutura lingüística que possibilitará sua articulação. Conforme Brum-de-Paula (2003), “quando da formulação da mensagem, o locutor traduz esta estrutura conceitual em estrutura lingüística” (p. 32).

Percorridas estas duas etapas iniciais, a intenção comunicativa do locutor está pronta para ser verbalizada na fase final que é chamada de articulação, ou seja, a fala propriamente dita.

Dessas três etapas de produção do discurso propostas por Levelt, as pesquisas que pretendem investigar o processo de aquisição de uma LE e que buscam estudar as operações mentais mobilizadas quando da produção oral de textos narrativos em LE, focalizam-se nas duas primeiras etapas: conceitualização e formulação. Isso ocorre porque, a partir delas, torna-se possível resgatar unidades mínimas de sentido que servirão como objeto de análise de trabalhos de cunho semântico-cognitivo. Com base nessas duas operações lingüístico-cognitivas, von Stutterheim & Klein (1989) propõem o modelo de análise

semântico-textual, chamado modelo da *quaestio*, que pode enriquecer o modelo proposto por Levelt (1989).

3.2 A procura de um modelo de análise textual

Privilegiando alguns aspectos cognitivos inerentes à produção do discurso, von Stutterheim & Klein (1989) elaboram um modelo semântico-textual que pretende analisar a construção de textos narrativos, descritivos e argumentativos. O modelo da *quaestio*, como se tornou conhecido, foi proposto, segundo Espinar (2000a), quando os dois pesquisadores buscavam uma abordagem metodológica para análise textual que tornasse possível a investigação concomitante de dois níveis semânticos: a macroestrutura e a microestrutura textual. A primeira diz respeito aos componentes gerais de um texto, isto é, a dois planos discursivos intitulados trama (estrutura principal) e pano de fundo (estrutura complementar); e a segunda trata de elementos mais específicos, como, por exemplo, de expressões anafóricas, de expressões dêiticas e do movimento referencial no interior das proposições. A proposta dos lingüistas alemães era, conforme salienta Espinar (*ibidem*, p. 2), “enunciar princípios que regem a construção de um texto, mas articulando estes dois níveis semânticos assim definidos (muitas vezes chamados global e local dentro do modelo).”

3.2.1 *Quaestio*, representação mental e produção oral

Em termos gerais, os autores supõem que todo texto responde a uma *quaestio*, isto é, a uma pergunta, explícita ou implícita, que vai guiar a intenção comunicativa do locutor e estruturá-la lingüisticamente. Essa *quaestio* ativa e possibilita a seleção de diferentes conhecimentos e informações que serão verbalizados. Conforme sugere Perdue (1993, p. 10), ela “funciona como um filtro

entre [...] [as] intenções comunicativas [do locutor] e sua formulação lingüística, pois ela determina a seleção das informações e sua linearização”. Nesse sentido, a *quaestio* caracteriza-se como um elemento desencadeador do processo de produção oral, uma vez que ela motiva a conceitualização de uma mensagem pré-lingüística e a formulação dessa mensagem em discurso articulado.

A produção textual do locutor, mobilizada pela *quaestio*, pode ser compreendida como sendo “o resultado de representações mentais diversas” (Brum-de-Paula, 2003, p. 34). De acordo com Brum-de-Paula, essas representações podem ser comparadas “a ‘saberes’ que agem uns sobre os outros e que estão dispostos em seis níveis sucessivos”(ibidem).

Segundo a autora, os três primeiros níveis “pertencem ao domínio da psicologia”. Em estudos que abordam textos narrativos, mais especificamente, narrativas de cunho pessoal, estes níveis se estruturam da seguinte maneira: o nível I está relacionado com o mundo real (o locutor seleciona um dos acontecimentos de sua vida para relatar). Na tentativa de selecionar um acontecimento pessoal, o sujeito ativa o plano do “saber registrado” (p. 34) e desencadeia uma representação mental inicial sobre este acontecimento (nível II). Dessa forma, um conjunto de processos mnemônicos age sobre essa representação, formada no nível anterior, e motiva a constituição de outro plano, o do “saber transformado” (nível III).

Conforme assinala Brum-de-Paula (2003), a *quaestio* só começa a determinar a organização da produção textual do locutor depois que o terceiro nível se consolidou, já que ela tem a função de estimular uma parte do saber transformado (no nível IV), isto é, a “representação global que o sujeito tem de uma situação e que se encontra em alguma parte em sua memória a longo prazo, estocada sob a forma de proposições” (Brum-de-Paula, 2003, p. 35). É nesta etapa do processo de produção do discurso, que ocorre a conceitualização da mensagem pré-lingüística, uma das operações lingüístico-cognitivas descritas no modelo de Levelt (1989) apresentado anteriormente. Em seguida, no nível da representação do discurso (nível V), essa mensagem pré-lingüística adquire forma

linear, mas não possui ainda os componentes lingüísticos para ser verbalizada, isto é, “trata-se de uma estrutura conceitual colocada em formato proposicional” (*ibidem*). A partir daí, a mensagem pré-lingüística do locutor recebe os componentes gramaticais que possibilitam que ela seja expressa lingüisticamente (nível VI), ou seja, a intenção comunicativa é verbalizada.

Estes três últimos níveis contemplam processos cognitivos semelhantes aos propostos por Levelt (conceitualização, formulação e articulação). Isso ocorre porque, segundo Brum-de-Paula (*ibidem*), ambos os modelos trabalham em uma perspectiva psicolingüística em que se considera a relação direta entre processos cognitivos (mobilizados na produção oral), memória e aquisição. Dessa forma, nossa idéia de que os dois modelos podem completar-se parece ser confirmada.

3.2.2 Tipologias da *Quaestio*

A *quaestio* pode ser entendida como um mecanismo que filtra, isto é, que seleciona as intenções comunicativas do locutor para que elas possam ser transformadas – através das três fases enunciadas por Levelt – em material lingüístico articulado. Nessa perspectiva, conhecer cada tipo de *quaestio* e compreender sua sistematicidade faz-se necessário, uma vez que o tipo de texto a ser produzido pelo locutor dependerá, diretamente, da natureza da *quaestio* formulada, seja ela implícita ou explícita. Nesse sentido, von Stutterheim & Klein (1989) sugerem três *quaestios* principais, responsáveis pela produção de três tipos de textos diferentes: narrativo, descritivo e argumentativo.

A *quaestio* narrativa pode ser elaborada, teoricamente, da seguinte maneira: O que aconteceu após T1 para PE? Neste caso, a tarefa do locutor é especificar uma seqüência de eventos que aconteceram após o momento T1 para PE. As variantes dessa *quaestio* narrativa solicitam, ao locutor, o mesmo tipo de atividade, possibilitando, contudo, a produção de narrativas bem determinadas, como podemos verificar na seqüência:

- “O que aconteceu contigo?” – sugere a elaboração de uma narrativa de

cunho pessoal.

- “O que aconteceu ao menino nesta história?” – propõe a produção de uma narrativa que se desenvolverá com base em um suporte visual, constituindo, portanto, uma narrativa através de imagens.
- “O que aconteceu a Charles Chaplin depois que eu saí da sala?” – evidencia a formulação de uma narrativa fundamentada em uma montagem do filme **Os tempos modernos**, caracterizando-se, então, como uma narrativa ficcional.

Cada *quaestio* descrita acima determina o tipo de resposta, estruturando-a em forma de texto narrativo. Espinar (2000a) ressalta que, no modelo proposto por von Stutterheim & Klein (1989), o texto é “somente uma parte fragmentada do discurso definida por características homogêneas referenciais, informativas e de coesão” (Espinar, 2000a, p. 5).

Nessa perspectiva, pela diversidade de fenômenos que contempla, o texto narrativo tornou-se objeto de estudo nas pesquisas em ALE. As produções narrativas permitem investigar questões relacionadas aos elementos dêiticos, ao movimento referencial (coesão e coerência textual) e à temporalidade, entre outros.

Como acabamos de ver, a *quaestio* narrativa parece estar presente em uma grande variedade de pesquisas que tratam da ALE. Mas ela não é a única. A *quaestio* descritiva também tem figurado em muitos estudos deste domínio científico. Ela tem sido aplicada com êxito nas pesquisas que investigam fenômenos referentes à espacialidade. Por outro lado, os mesmos resultados não podem ser atribuídos à *quaestio* argumentativa. Na realidade, a pertinência da aplicação do modelo para a elaboração de textos argumentativos ainda precisa ser comprovada, pois, até o presente momento, não foram registrados resultados satisfatórios sobre a utilização do modelo para este tipo de produção.

A partir do que foi apresentado, precisamos acrescentar que, conforme von Stutterheim & Klein (1989), cada *quaestio* permite distinguir, em nível

macroestrutural, duas estruturas discursivas: a estrutura principal ou a trama da narrativa e a estrutura complementar, também chamada de pano de fundo da narrativa. As proposições que compõem a narrativa vão se dividir entre estes dois planos discursivos da seguinte maneira: proposições que respondem diretamente à *quaestio* compõem a trama; e proposições que não respondem diretamente à *quaestio* fazem parte do pano de fundo. Essa estrutura – trama e pano de fundo – é uma das restrições impostas pela *quaestio*, como veremos a seguir.

3.2.3 *Quaestio*: a imposição de restrições

Ao descrever seu modelo de análise semântico-textual, von Stutterheim & Klein (1989, p. 41) ressaltam que “a estrutura de um texto é restringida tanto em nível global como em nível local pela natureza da *quaestio* a qual o texto, em sua totalidade, deve (e é produzido para) responder”. De acordo com os autores, essas restrições permitem:

- a divisão do texto nos dois planos discursivos descritos anteriormente (trama e pano de fundo);
- o preenchimento de diferentes domínios referenciais;
- o movimento dos referentes entre proposições;
- a designação dos componentes do tópico e do foco.

As restrições impostas pela *quaestio* possibilitam uma investigação mais sistemática da produção oral do falante. Tais restrições, como os próprios autores ressaltam, compreendem tanto a macroestrutura (estrutura global) quanto a microestrutura textual (estrutura local).

Em nível de macroestrutura, é possível observarmos o desenvolvimento da espinha dorsal da narrativa (von Stutterheim & Klein, 1989), isto é, o encadeamento do conjunto de proposições composto pela seqüência de eventos

que formam a trama da narrativa (estrutura principal). De modo simultâneo, podemos investigar o pano de fundo da narrativa (estrutura complementar) que é composto por proposições que fornecem informações adicionais para a compreensão do texto. No pano de fundo, encontramos, por exemplo, eventos concomitantes ou anteriores aos eventos cronologicamente apresentados na trama narrativa. É neste conjunto, formado por trama e por pano fundo, que podemos observar, descrever e analisar o modo como ocorre a progressão da informação dentro de um texto.

A progressão dessa informação textual é assegurada pelo movimento de distintos referentes que ocorre em nível de microestrutura textual. Neste plano semântico-discursivo, a narrativa pode ser considerada como uma teia formada por vários referentes. De acordo com von Sturterheim & Klein (1989), estes referentes, que vão preencher as proposições do texto, pertencem a diferentes domínios referenciais, como, por exemplo o domínio das entidades (objeto de estudo desta pesquisa); o domínio do espaço; o domínio do tempo; o domínio do *procès* (ações, *processus* e estados); o domínio da modalidade. Ao falar sobre o preenchimento dos domínios referenciais, Brum-de-Paula ressalta que

Esses referentes (pertencentes a diferentes domínios referenciais) são distribuídos nas proposições que compõem o texto. Essas proposições, que são divididas ou em trama, ou em pano de fundo, formam um todo coerente e coeso em que circulam, de uma proposição a outra, diferentes informações que dizem respeito aos cinco domínios referenciais. (2003, p. 35)

É através do preenchimento destes domínios referenciais que se forma a proposição. Para Klein (1994), a proposição é compreendida como uma unidade mínima de sentido para a interpretação de qualquer enunciado. Já Espinar (2000b) descreve e explica de maneira mais sistemática o conceito de proposição. Para esta autora, uma proposição pode ser definida “pelo seu conteúdo semântico-referencial que corresponde à representação mental de uma situação *pensada e expressada* (Slobin, 1991)”. O núcleo dessa proposição é o *procès*

(ações, *processus* e estados) que se define por suas características temporais e relacionais. Associadas ao *procès*, encontram-se as entidades que são relacionadas pelo locutor e sobre as quais se fala. Von Stutterheim & Klein (1989, p. 47) ressaltam ainda que “este núcleo está, então, localizado num *frame* ou estrutura situacional – através da referência a uma faixa de tempo e a um lugar – e finalmente, a “periferia” resultante lhe dá a modalidade”.

Conforme ressaltamos anteriormente, é o movimento destes diferentes domínios referenciais dentro das proposições que permite o desenvolvimento da informação enunciada. De acordo com Brum-de-Paula (2003, p. 36), “um texto coerente, produzido em resposta a uma questão, implica um movimento referencial (MR) destes cinco domínios semânticos”.

Quando abordam o movimento referencial, os dois pesquisadores alemães ressaltam que o “movimento referencial é a maneira pela qual a informação dos cinco domínios de referência muda de uma proposição para outra” (1989, p. 47). Nessa perspectiva, repertoriamos três movimentos diferentes:

- Introdução – acontece quando os referentes aparecem pela primeira vez no texto.
- Manutenção – ocorre quando o domínio de referência é mantido, apesar de variar a maneira como ele é expresso linguisticamente na proposição seguinte. Este movimento é característico do referente entidade.
- Mudança – evidencia-se quando o domínio referencial é diferente, mas continua relacionado com as informações veiculadas anteriormente. Este é o movimento típico do referente tempo.

Quando trata do movimento referencial, Brum-de-Paula (2003) ressalta que, possivelmente, possam existir dois grandes movimentos referenciais: a introdução – quando os referentes são inseridos pela primeira vez; e a continuação – a qual estão vinculados os demais movimentos descritos anteriormente, ou seja, manutenção e mudança. Através deste movimento constante que se estabelece

entre os diversos domínios referenciais, a *quaestio* também, em nível de microestrutura textual, vai restringir o preenchimento dos componentes do tópico e do foco. Utilizando como exemplo a pergunta “O que aconteceu contigo?”, podemos dizer que o tópico é a alternativa evidenciada na pergunta e que o foco é o elemento que o falante vai selecionar, a partir da alternativa dada, para ser especificado. Dessa forma, von Stutterheim & Klein salientam que a *quaestio*

afunila o foco da resposta para incluir apenas aqueles eventos que poderiam ter acontecido com o locutor durante o tempo passado [...]. A proposição que responde à *quaestio*, e que estabelece a alternativa levantada, pode repetir o tópico, tanto completamente, quanto em parte; assim como pode também elaborar em cima dele. Mas deve ter também uma parte que expresse o foco, isto é, que especifique um evento e atenda as condições mencionadas acima. (1989, p. 44)

A partir daí, parece ser possível dizer que os componentes tópico e foco atuam como elementos que possibilitam a coesão na produção textual dos informantes. Na conceituação proposta por von Stutterheim & Klein, tópico e foco “são os componentes do significado da proposição, por exemplo, uma pessoa, uma ação, uma faixa de tempo, e não os meios pelos quais o significado é expresso” (1989, p. 42).

A produção de um texto, que responda à *quaestio* de forma coerente e coesa, parece mobilizar diferentes processos cognitivos. Se a tarefa de elaborar uma resposta adequada à *quaestio* já é difícil em língua materna, as dificuldades cognitivas parecem aumentar quando se tenta produzir em língua estrangeira.

De um modo geral, podemos dizer que a elaboração de modelos que tentam explicar o processo de produção do discurso (oral ou escrito) demonstra a preocupação de muitos pesquisadores em tentar desvendar a complexidade que está subjacente aos fenômenos da linguagem. As duas abordagens descritas aqui – o modelo de produção da oralidade, de Levelt (1989), e o modelo da *quaestio*, de von Stutterheim e Klein (1989) – trabalham em uma perspectiva similar,

interessando-se pela relação que se instaura entre operações lingüístico-cognitivas, memória e aquisição. Na seqüência deste trabalho, aplicaremos estes modelos no tratamento dos dados oriundos do *corpus* de nossa pesquisa.

4 Considerações Finais

Ao longo deste capítulo, tratamos das relações entre memória e aquisição de novos sistemas lingüísticos ou de novas informações. Primeiramente, apresentamos reflexões sobre o conceito de memória e sobre a organização dos processos mnemônicos; em seguida, descrevemos dois modelos metodológicos que têm sido empregados no estudo das relações que se estabelecem entre memória e Aquisição de Línguas Estrangeiras (ALE).

A partir deste referencial teórico apresentado, foi possível constatar que essa relação (memória/ALE) envolve fenômenos diversos e complexos. De um modo geral, podemos dizer que a elaboração de modelos que tentam explicar o processo de produção do discurso (oral ou escrito) demonstra a preocupação de muitos pesquisadores em tentar desvendar a complexidade que está subjacente aos fenômenos da linguagem.

O interesse por estes temas pode ser explicado pela importância que eles têm em nossa vida. De fato, como já mencionamos anteriormente, é com base no conjunto desses três elementos que apreendemos informações, realizamos tarefas e atividades profissionais, identificamos pessoas e adquirimos e utilizamos (novos) sistemas lingüísticos. A seguir, tentaremos demonstrar, a partir de nosso *corpus*, como estes três elementos (operações lingüístico-cognitivas, memória e aquisição) interagem e articulam-se durante a produção do discurso oral.

CAPÍTULO III

EM BUSCA DE UM APARATO METODOLÓGICO PARA O ESTUDO DO REFERENTE ENTIDADE EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

O objeto da pesquisa se desdobra em dois momentos. O primeiro concerne à problemática, ao passo que o segundo momento consiste em delineá-la ao longo da dissertação. Entende-se a problemática como um conjunto de indagações cujos elementos são ligados, e é justamente essa ligação de elementos que orientará a dissertação, prefigurando as etapas do seu desenvolvimento. Por sua vez, o embasamento teórico tem a função de assentar o objeto da pesquisa [...]. Enfim, o *corpus* se apresenta como materialidade que é necessário fazer significar, destacando-se do pano de fundo composto do entrecruzamento da problemática com a teoria (Dahlet).

1 Introdução

Os estudos que tratam da aquisição de línguas naturais (maternas e estrangeiras) podem ser descritos como heterogêneos e fragmentados. A diversidade das teorias e dos métodos que tentam compreender e analisar o processo de apropriação lingüística parece ser o indício de que a aquisição de línguas (materna e estrangeiras) é uma disciplina de pouca idade, pois conforme ressalta Perroni (1996, p. 15), “se a maturidade de uma disciplina pode ser calculada em grande parte por uma metodologia unitária e consensual, então a aquisição da linguagem [...] parece encontrar-se hoje ainda na primeira infância”.

Considerando que a aquisição da linguagem encontra-se na primeira

infância, conforme salienta a autora, o que podemos dizer, então, sobre o estágio de desenvolvimento da Aquisição de Línguas Estrangeiras (ALE)? Na realidade, se comparada à tradição dos estudos em aquisição da linguagem, entenda-se aqui, pesquisas que contemplam a aquisição da língua materna, a ALE pode ser apresentada como uma disciplina, extremamente, jovem, isto é, que se encontra ainda nos primeiros meses de vida. Conforme salientamos no Capítulo I, o nascimento recente deste novo domínio de investigação científica pode explicar, em parte, a falta de unicidade de seu quadro metodológico. Diante da diversidade de pesquisas nessa área, torna-se necessário explicitarmos, com clareza, a metodologia empregada para a coleta e para o tratamento dos dados que compõem nosso trabalho.

Este capítulo tratará de questões que concernem ao quadro metodológico que fundamenta e possibilita o estudo dos movimentos do referente entidade nas produções em Francês Língua Estrangeira (FLE). O objetivo desta pesquisa é investigar a progressão da informação textual que se estabelece através do referente entidade no *lecte* de aprendizes adultos. Os informantes selecionados são universitários, falantes nativos do português do Brasil, que se encontram em processo de aquisição do FLE, em ambiente guiado. A análise que efetuamos utiliza-se de produções narrativas, mais especificamente, de narrativas de cunho pessoal. A abordagem teórico-metodológica empregada possibilita que, além dos movimentos de introdução e de manutenção, sejam contemplados, também, os elementos lingüísticos empregados para fazer referência às entidades ao longo do texto.

Neste capítulo, nosso percurso metodológico é explicitado da seguinte maneira: inicialmente, questões sobre o *lecte* do aprendiz são contempladas; em seguida, são destacados aspectos referentes à constituição do *corpus*; mais adiante, a concepção de texto narrativo, empregada neste estudo, é delimitada; por fim, é apresentado o modelo de descrição e de análise do movimento referencial, que fundamenta esta análise.

2 Dado e método: a constituição de um *corpus* de análise

2.1 Considerações sobre o *lecte* do aprendiz

Como observamos no Capítulo I, a variedade lingüística dos aprendizes que se encontram em processo de apropriação de uma segunda língua, há muito tempo, tem despertado o interesse dos pesquisadores em ALE. Corder (1967, 1971, 1973) e Selinker (1972) podem ser apontados como os primeiros estudiosos da linguagem a tomar consciência da importância de se investigar essa variedade lingüística em desenvolvimento. Deve-se a estes autores o nascimento da noção de interlíngua (Selinker, 1972), expressão que foi utilizada, durante alguns anos, para fazer referência ao sistema lingüístico dos aprendizes em processo de aquisição. No entanto, com o advento do programa de pesquisas do E.S.F., o termo cunhado por Selinker passa a concorrer com o conceito de *lecte* do aprendiz.

Mas o que significa a expressão *lecte* do aprendiz? A fim de explicar esta terminologia, propomos uma breve reflexão sobre a palavra *lecte*. Seu significado dificilmente será encontrado em simples dicionários de línguas. A busca em dicionários específicos, como os de lingüística, também pode ser frustrada, caso eles não sejam muito recentes. Como assinala Garat (1999, p. 65), na maioria dos dicionários, o termo *lecte* aparece “como componente de palavras tais como “dialeto” ou “idioleto”, mas não aparece sozinho.” Isso ocorre porque esta expressão, além de ser ainda muito nova, é empregada quase que exclusivamente nos estudos em ALE.

Neste domínio de investigação científica, há uma necessidade constante de “diferenciar os sistemas e os sub-sistemas subjacentes às produções dos aprendizes sem confundi-los com o que se chama “língua fonte” e “língua-alvo”” (Garat, 1999, p. 65). Dessa forma, forjou-se o termo *lecte*, que “permite situar

melhor a atividade psicolingüística de construção de uma língua estrangeira” (*ibidem*). A autora ressalta que a noção de *lecte* parece adequar-se ao contexto dos estudos em ALE, porque o *lecte* pode ser definido como um sistema lingüístico interiorizado que possibilita as trocas comunicativas entre os locutores. Tais trocas só se tornam possíveis quando os interlocutores compartilham, ainda que parcialmente, de um mesmo *lecte* (Garat, 1999).

Quanto ao significado da nomenclatura – *lecte* do aprendiz –, freqüentemente mencionada no decorrer de nosso trabalho, podemos dizer que ela é utilizada para nomear “as diversas variedades de língua que um aprendiz elabora no decorrer de sua aquisição” (Klein, 1989, p. 231). Compreendemos que, durante o desenvolvimento da aquisição de um novo sistema lingüístico, o indivíduo, para suprir suas necessidades comunicativas, formula e utiliza diferentes *lectes*. Estes *lectes*, segundo Klein (*ibidem*), aproximam-se cada vez mais da língua-alvo e tornam-se, portanto, um importante objeto de estudo, pois representam sistemas tão naturais quanto as línguas (naturais), se os considerarmos nos contextos em que se formam (Garat, 1999).

É supondo que o processo de aquisição de uma LE pode ser descrito através da sucessão de vários *lectes* que constituímos o *corpus* desta pesquisa. No tópico seguinte, abordaremos questões referentes à organização e ao tratamento dos dados que compõem o nosso *corpus* investigativo.

2.2 Composição e tratamento do *corpus*

“o *corpus* é um objeto vivo”
(Dahlet).

A escolha e a organização do *corpus* de pesquisa representam etapas fundamentais no desenvolvimento de qualquer investigação científica. Antes de

constituirmos o *corpus* de um estudo, é necessário concebê-lo, o que, conforme Dahlet,

significa dotá-lo de uma direção, sendo esta pressentida pela teoria de referência e definida pela problemática inicial. Em outras palavras, convém elaborar detalhadamente um *protocolo de pesquisa* cuja função é explicitar por extenso as *condições de produção* do determinado *corpus* a ser constituído. (2000, p. 129)

De acordo com a autora, a conexão entre problemática inicial, teoria de referência e *corpus* de investigação parece ser reforçada e assegurada pela elaboração e pela descrição do protocolo de pesquisa. Nessa perspectiva, a explicitação deste protocolo torna-se indispensável ao desenvolvimento do trabalho científico. Tendo isso em conta, explicitamos, na seqüência, questões relativas à composição e ao tratamento do *corpus* analisado neste estudo.

Pretendendo investigar a progressão da informação textual que se estabelece através do movimento do referente entidade, optamos por coletar produções narrativas orais. O *corpus* deste trabalho é composto por cinco informantes, todos universitários, falantes nativos do português do Brasil, com idade entre 19 e 21 anos. Em nossas análises, eles serão identificados pelas três primeiras letras de seus nomes: GRAZiele, KARen, TATiana, TIANe e VANessa.

Para compor este *corpus*, organizamos três ciclos de gravações, todas realizadas na Universidade Federal de Santa Maria. As narrativas que compõem o primeiro ciclo foram registradas em janeiro de 2003. Nesta data, os informantes possuíam o equivalente a 150 horas-aula de Língua Francesa, em meio guiado, o que sugere que estes aprendizes encontravam-se, aproximadamente, no mesmo nível de aquisição. O segundo encontro ocorreu em julho de 2003 (segundo ciclo de coleta) e, nesta ocasião, a carga-horária aproximava-se das 220 horas-aula. Nos dois encontros iniciais, os dados foram coletados pela professora Gabriela Wendisch, também mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Apoiada nas produções deste mesmo *corpus*, ela desenvolveu um estudo

de caso sobre a gramaticalização do *passé composé* na variedade lingüística de estudantes brasileiros aprendizes de FLE. O terceiro momento de coleta aconteceu em dezembro do mesmo ano e, nesta ocasião, participamos do processo de gravações em FLE e acompanhamos o registro dessas mesmas produções narrativas também em Português Língua Materna (PLM). Neste terceiro ciclo, os informantes contabilizavam um total de, aproximadamente, 300 horas de FLE. Essa carga horária equivale aos quatro primeiros semestres do currículo do Curso de Letras da instituição que visava a formar professores de língua e literatura francesa, inglesa e/ou portuguesa.

Interrogados sobre seus conhecimentos em línguas estrangeiras, os informantes selecionados para este estudo afirmaram que, ao entrarem na universidade, não possuíam conhecimentos de outras línguas. Eles salientaram, ainda, que o único sistema lingüístico que, realmente, dominavam era a língua portuguesa do Brasil, sua Língua Materna (LM). O aspecto monolíngüe deste grupo de informantes confere ao nosso *corpus*, *a priori*, um caráter homogêneo. Resta saber até que ponto suas produções em FLE confirmam essa homogeneidade.

No registro das três etapas do processo de aquisição do FLE, solicitamos aos informantes que cada um deles relatasse, em FLE, uma situação de medo intenso ou de perigo de vida. Este relato foi guiado pela *quaestio*: “*Qu’est-ce qui s’est passé avec toi ?*”. Através dela, cada informante produziu um texto narrativo de cunho pessoal. O episódio selecionado na primeira coleta foi apenas repetido nas demais. Essa estratégia metodológica, inspirada em Labov (1993) e sugerida por von Stutterheim & Klein (1989) no modelo da *quaestio*, permitiu acompanhar parte do processo de aquisição do FLE de cada aprendiz, pois a história foi sempre a mesma e os entrevistados tinham um envolvimento pessoal com os acontecimentos relatados. Dessa forma, as três produções registradas de cada aprendiz representam *lectes* distintos pertencentes a um mesmo sujeito, isto é, uma variedade lingüística que a cada nova observação parece aproximar-se mais da língua francesa, a língua estrangeira alvo.

Conforme indicamos acima, depois de coletados os dados em FLE, pedimos que, no último encontro, os aprendizes narrassem o mesmo episódio em língua portuguesa. Os dados produzidos na LM dos informantes podem servir para identificarmos as possíveis transferências que o aprendiz parece fazer da LM para o *lecte* que ele está utilizando em um determinado momento do processo de aquisição. As narrativas coletadas em LM também servem de suporte para o pesquisador no caso de ele não compreender determinadas passagens das narrativas produzidas em FLE. Além disso, estes dados podem ser utilizados como base para análises comparativas entre os demais sistemas lingüísticos envolvidos nesta aquisição (FLE, PLM, FLM). Para viabilizar este tipo de investigação, organizamos, também, um grupo controle que foi composto de narrativas de cunho pessoal produzidas por adultos, falantes nativos da língua francesa.

Como trabalhamos com um *corpus* que se compõe, exclusivamente, de produções orais, o registro, em fitas k-7, das narrativas de cada informante, tanto do grupo investigativo, quanto do grupo controle, mostrou-se uma necessidade, assim como a transcrição destes relatos tornou-se fundamental à realização das análises. Na realidade, o processo de transcrição pode ser caracterizado como um trabalho árduo e lento, mas de extrema importância para o desenvolvimento da pesquisa, embora, durante sua realização, certas informações tenham sido suprimidas ou acrescentadas. Isso acontece porque

a transcrição não é uma operação mecânica, mas uma verdadeira reconstituição perceptiva das condições de produção [...]. Essa tarefa corresponde à primeira interpretação e simplificação dos dados recolhidos que passam pelo *filtro* da percepção do pesquisador e adquirem, aos poucos, características do texto escrito, mesmo quando o sistema de codificação ou transcrição utilizado consegue preservar, de modo mais ou menos fiel, as informações veiculadas pelo comportamento interacional do(s) informante(s). (Brum-de-Paula, 2000, p. 80)

Nessa perspectiva, a primeira transcrição que realizamos pode ser caracterizada, de acordo com Brum-de-Paula, como uma “verdadeira reconstituição perceptiva das condições de produção” (*ibidem*). Essa transcrição serve apenas para que o pesquisador tenha uma visão geral do texto. É a partir dessa visão geral que o tratamento dos dados se estabelece. Por tratamento de dados, estamos entendendo os processos de segmentação e de análise, propriamente dita, que estão apresentados nos anexos deste estudo.

Na segmentação da narrativa, utilizamos uma unidade mínima de sentido denominada proposição. A proposição é definida por von Stutterheim & Klein (1989) como uma estrutura semântica de base que se constitui de dois núcleos, um interno e um externo. Conforme já mencionamos, é através do referente *procès* (estados, eventos e ações) que toda a proposição se organiza. Este referente é um elemento relacional e é, a partir dele, que os dois núcleos se estabelecem. Dessa forma, temos que o núcleo interno da proposição se origina quando o referente *procès* alia-se ao referente entidade (seres vivos e objetos); quanto ao núcleo externo, cabe a ele a tarefa de localizar esta proposição no tempo e no espaço e, também, de conferir-lhe uma modalidade (Brum-de-Paula, 2003).

Através do processo de segmentação de nosso *corpus*, temos acesso ao nível semântico-cognitivo intitulado por Levelt (1989) conceitualização, onde se encontra a mensagem pré-lingüística, isto é, uma unidade mínima de sentido. A conceitualização é uma das etapas definidas pelo autor que está subjacente à produção do discurso. De acordo com Brum-de-Paula (2003, p. 17), “a proposição parece estar ligada ao conteúdo da mensagem e refere-se ao sentido armazenado e conservado na memória. Ela nos permite privilegiar, descrever e tratar do conteúdo (independente dos meios lingüísticos que aparecem na estrutura de superfície do discurso)”.

Realizada a segmentação das narrativas, iniciamos o processo de análise de dados. Considerando que estamos investigando o conteúdo conceitual de informantes com um sistema lingüístico em construção, nossas análises são

efetuadas com base em duas abordagens diferentes: a onomasiológica e a semasiológica (Trévisé & Porquier, 1985).

Na abordagem onomasiológica, contemplamos o estudo dos dados repertoriados através da descrição proposicional, adotando uma perspectiva conceitual, funcional e textual de análise que parte do sentido em direção às formas lingüísticas correspondentes. Em outras palavras, podemos dizer que nossa análise vai “das funções das predicções verbais em direção às formas lingüísticas adquiridas no discurso” (Kintsch *apud* Brum-de-Paula, 2003, p. 18). Conforme ressaltam Trévisé & Porquier (1985, p. 24), “essa [...] abordagem remete a uma teoria semântica geral, ligada às representações mentais”. No presente trabalho, a realização de uma análise onomasiológica auxilia na identificação e na compreensão das conceitualizações de nossos locutores e também possibilita verificar se a LM dos aprendizes influencia na organização das intenções comunicativas, ou seja, na conceitualização das mensagens verbalizadas por estes locutores em LE, o que pode caracterizar uma transferência de cunho cognitivo.

Adotando um percurso de análise inverso, a abordagem semasiológica parte das marcas lingüísticas em busca do sentido, isto é, “trata-se de reconstituir, através de uma perspectiva semasiológica, a perspectiva onomasiológica do locutor aprendiz e, assim, primeiramente, interpretar o discurso oral observável para depois descrevê-lo” (*ibidem*, p. 23-24). O emprego deste tipo de análise permite observar, de maneira mais sistemática, a relação que se estabelece entre formas e funções lingüísticas.

Como se verifica, estamos propondo realizar um estudo que tenta contemplar tanto o nível semântico-cognitivo quanto o nível lingüístico, o do discurso articulado. Para abordar estes níveis semântico-discursivos, selecionamos o texto narrativo como o objeto de estudo desta pesquisa.

3 Reflexões sobre o objeto de estudo: as produções narrativas

“A narrativa é um “objeto mundano”, presente em todas as culturas e aparentemente bem delimitado. Cada um de nós sabe intuitivamente do que ela trata” (Fayol).

Os textos narrativos se fazem presentes na história de qualquer indivíduo desde os primeiros anos de vida. Como observa Fayol, este tipo de produção textual é comum a todas as culturas e a todas as línguas. Contar um evento pessoal, relatar uma história ficcional ou narrar um determinado episódio são algumas das habilidades que desenvolvemos paralelamente à aquisição de nossa língua materna. No entanto, por trás desta atividade, relativamente simples e comum, ocorrem fenômenos complexos que envolvem operações cognitivas, processos mnemônicos e comportamentos culturais, sociais, contextuais e lingüísticos.

Por englobar essa série de atividades, o texto narrativo tem sido empregado como instrumento investigativo em diferentes domínios das ciências humanas. Nos trabalhos desenvolvidos na psicologia e na psicanálise, por exemplo, a produção de narrativas orais é utilizada como um instrumento que auxilia na compreensão do outro. Para as pesquisas em psicolingüística, as narrativas produzidas pelos informantes possibilitam investigar os processos cognitivos que estão subjacentes à produção e à compreensão do discurso. Já nos estudos em aquisição de línguas naturais (línguas maternas e línguas estrangeiras), o texto narrativo, por apresentar uma seqüência de eventos ordenados temporalmente, “constitui [...] um tipo de discurso privilegiado para o estudo da temporalidade” (Noyau, 1990, p. 102).

De fato, no atual contexto das pesquisas em ALE, a narrativa tem figurado como protagonista em um grande número de trabalhos, principalmente, naqueles que tratam do movimento de referentes, como, por exemplo, o tempo, o espaço e as entidades. Sendo a narrativa um objeto de estudo comum a diferentes disciplinas, torna-se necessário delimitarmos a concepção de texto narrativo empregada na perspectiva teórica que nos fundamenta.

De um modo geral, podemos dizer que a narrativa é “um método de recapitulação da experiência passada que consiste em fazer corresponder a uma seqüência de eventos (supostamente) reais uma seqüência idêntica de proposições verbais” (Labov, 1993, p. 463). Neste processo de recapitulação, o que caracteriza e define o texto narrativo é, justamente, a capacidade de resgatar na memória, de enumerar e de verbalizar uma série de eventos, respeitando uma sucessão temporal própria. Nessa perspectiva, a narrativa é o resultado de um conjunto de fenômenos lingüístico-cognitivos. Em outras palavras, compreendemos que, para produzir um texto narrativo, o locutor realiza um trabalho de planificação e de formulação de suas intenções comunicativas (Levelt, 1989), isto é, “ele seleciona em sua memória as informações que serão expressas, decide a ordem de apresentação dessas informações, e coloca este complexo informacional na linguagem” (Perdue, 1993, p. 10). No caso deste trabalho, o que vai ativar este processo lingüístico-cognitivo é a *quaestio* – “*Qu’est-ce qui s’est passé avec toi ?*” – cuja resposta, elaborada pelo aprendiz, estrutura-se em forma de texto narrativo de cunho pessoal.

3.1 Narrativas de cunho pessoal

Conforme verificamos no Capítulo II, a aplicação do modelo cognitivo-textual da *quaestio* possibilita que três tipos de textos narrativos sejam produzidos: a narrativa através de imagens, a narrativa ficcional e a narrativa de cunho pessoal.

Nos dois primeiros casos, o fato de o entrevistador conhecer o material utilizado como suporte para a produção do texto pode deixar o locutor pouco à vontade ou sem objetivo narrativo (normalmente, narramos um evento que nosso interlocutor desconhece) e, dessa forma, representar um obstáculo para o desenvolvimento da narrativa. Já no último caso, isso parece não acontecer.

Quando trabalhamos com narrativas de cunho pessoal, o informante é o senhor da história. Cabe a ele organizar e desenvolver, temporalmente, a seqüência de eventos que compõem o fato narrado (fato este que o pesquisador desconhece). Essa autonomia parece dar-lhe segurança no processo de produção, pois a história é totalmente sua e só ele sabe ou imagina como os fatos aconteceram. Ninguém, neste caso, questiona se ele está narrando episódios reais ou fictícios.

Segundo Brum-de-Paula (2003), as narrativas que remetem às histórias de vida de cada aprendiz (fatos trágicos e episódios cômicos, entre outros) sugerem uma situação mais informal, mais familiar de produção lingüística. Para a autora, este tipo de ambiente “pode garantir um discurso espontâneo sem a autocensura do discurso vigiado” (*ibidem*, p. 70). Isso significa que os dados coletados, neste contexto, tendem a representar um estado em que o aprendiz presta menos atenção à forma (em oposição ao conteúdo). Desse modo, a variedade lingüística coletada aproxima-se da maneira como o *lecte* do aprendiz realmente se encontra naquele momento do processo de aquisição e naquela situação específica de comunicação (a de produção de uma narrativa oral). É na tentativa de registrar dados nessas condições que desenvolvemos esta pesquisa. No tópico apresentado a seguir, tentamos relacionar nosso instrumento de coleta, o texto narrativo de cunho pessoal, com nosso objeto de análise lingüística, o movimento do referente entidade.

3.2 Estudando o referente entidade em narrativas de cunho pessoal

De acordo com as observações anteriores, as narrativas de cunho pessoal possibilitam que a artificialidade do processo de coleta de dados seja minimizada. Ao contar sua história de vida, o aprendiz tende a articular melhor suas intenções comunicativas em LE. Quanto maior a sua espontaneidade, melhor será a amostra coletada na qual ele introduz e movimenta os distintos domínios referenciais que

vão compor o seu texto. Dessa forma, o estágio de desenvolvimento de seu *lecte* é refletido com uma transparência maior.

Nas narrativas de cunho pessoal, o aprendiz, ao tentar responder a *quaestio* “*qu’est-ce qui s’est passé avec toi?*”, estrutura uma produção textual que vai moldar-se de acordo com as restrições impostas por essa *quaestio* inicial, como, por exemplo: a organização em forma de texto narrativo, a narração dos eventos no passado e a instauração do autor como protagonista da história, conforme sugere a pergunta inicial. Na realidade, as imposições da *quaestio* vão além dessas. Conforme já verificamos no Capítulo II, von Stutterheim & Klein (1989) salientam que a *quaestio* restringe a estrutura do texto produzido para respondê-la tanto em nível de macroestrutura quanto em nível de microestrutura textual.

Considerando o tempo de exposição à língua e as restrições impostas pela *quaestio*, procuramos observar a maneira como cada informante tenta superar as dificuldades lingüístico-textuais e cognitivas que estão subjacentes à produção textual solicitada, centrando nossa análise lingüística no movimento referencial das entidades. Para isso, nos propomos a fazer uma descrição geral dos movimentos de introdução e de manutenção das entidades com o objetivo de verificar como a progressão da informação textual é assegurada em distintos momentos do processo de aquisição do FLE. Os procedimentos de descrição e de análise dos dados do *corpus* deste trabalho estão expostos no Capítulo IV, logo a seguir.

4 Um mecanismo de referência extralingüística: o domínio das entidades

“Adquirir uma competência referencial é um vôo importante da aquisição lingüística.”
(Chini).

Os mecanismos de referência podem ser descritos como instrumentos de base no processo comunicativo, pois é através deles que podemos identificar e observar a progressão das diferentes informações. Além disso, estes mecanismos permitem ancorar as produções narrativas no tempo e no espaço.

Conforme podemos verificar, os instrumentos de referência textual desempenham uma importante função nas interações comunicativas de nosso cotidiano. Exercendo um papel quase que elementar, os diferentes domínios referenciais são empregados nos mais diversos contextos comunicativos. Mas, subjacente a esta (aparente) simplicidade, os mecanismos de referência textual revelam sua complexidade, que pode ser observada tanto no processo de sua aquisição em LM ou LE, como também no processo de sua investigação e análise lingüística.

A complexidade deste elemento básico da comunicação tem sido alvo de pesquisas em diferentes domínios científicos ao longo do tempo. Na filosofia, Frege e Wittgenstein são alguns dos pesquisadores que se dedicaram ao estudo dos mecanismos de referência. Na lingüística, o número de estudiosos neste assunto é ainda maior, dentre os quais destacamos Benveniste e Ducrot. Nos estudos lingüísticos, vale ressaltar, ainda, um conjunto de pesquisas que, nas últimas décadas, têm se dedicado a este assunto com a finalidade de compreender a sistemática do funcionamento e da aquisição dos diferentes domínios referenciais no processo de apropriação de línguas estrangeiras. Como exemplo disso, podemos apontar os trabalhos empreendidos pelos pesquisadores do programa E.S.F., como Klein, Noyau (que privilegiam o referente tempo), von Stutterheim, Watorek (espaço) e Chini (entidades e espaço). É com base no referencial teórico-metodológico deste grupo de pesquisadores que desenvolvemos este estudo.

Dessa forma, utilizando o modelo da *quaestio* (von Stutterheim & Klein, 1989), que foi concebido no seio do programa E.S.F., nós organizamos um *corpus* longitudinal com o objetivo de investigar o movimento referencial das entidades nas produções narrativas de estudantes brasileiros aprendizes de FLE.

Explicitamos, abaixo, os mecanismos de descrição e de análise que foram empregados em nosso trabalho.

4.1 Sobre a análise do referente entidade

Em cada sistema lingüístico, os mecanismos empregados para fazer referência às entidades fazem parte de um conjunto de dispositivos que servem para referir a realidade extralingüística (Chini, 2005, p. 5). Independente da língua em questão, estes mecanismos constituem funções comunicativas de base, isto é, funções que estão entre as primeiras categorias lingüísticas a serem adquiridas e que se fazem presentes na maioria das situações comunicativas.

Conforme sugere Chini (2005), o estudo da referência às entidades no processo de aquisição de LE tem se mostrado um campo de investigação pouco explorado. Quando tratam dos domínios referenciais na ALE, a maioria dos pesquisadores prefere investigar os referentes tempo e espaço. A autora ressalta, ainda, que grande parte das pesquisas tem privilegiado línguas européias de maior prestígio, como o alemão, o francês e o inglês, entre outras. Estudos que contemplam o referente entidade no *lecte* de estudantes brasileiros, aprendizes de FLE, são em número muito reduzido.

Considerando este contexto, devemos salientar que a probabilidade de compararmos os resultados obtidos com pesquisas que envolvam os mesmos sistemas lingüísticos parece ser pequena. Por isso, optamos por analisar sistematicamente os dados coletados. Dessa forma, a investigação foi organizada em uma perspectiva longitudinal, que nos possibilitou acompanhar a maneira como a progressão da informação textual se estabeleceu, através da referência às entidades, em diferentes momentos do processo de aquisição. Os dados alcançados nesta análise foram, inicialmente, examinados quantitativamente e, em seguida, passaram por uma análise qualitativa. Em outras palavras, podemos dizer que os dados numéricos repertoriados foram descritos, analisados

(discutidos) e interpretados.

4.2 Os movimentos do referente entidade: uma abordagem longitudinal

O procedimento de coleta e de tratamento de dados adotado neste estudo foi inspirado nos trabalhos sobre aquisição de LE desenvolvidos pelos pesquisadores do programa E.S.F.. Dessa forma, as produções registradas em cada ciclo foram segmentadas em proposições e, em seguida, analisadas. O procedimento de análise foi efetuado em forma de grade. Para cada narrativa organizamos uma grade, composta por três colunas. Na primeira coluna, enumeramos as proposições que compõem o texto do informante e identificamos os dois planos discursivos: as proposições que compõem a trama aparecem em negrito; as demais pertencem ao pano de fundo da narrativa.

Na segunda coluna, apresentamos a análise do movimento referencial. As primeiras linhas são reservadas para as entidades (E). Cada entidade é enumerada de acordo com sua introdução na narrativa (a primeira entidade a ser introduzida será identificada por E1, a segunda por E2, a terceira por E3 e assim sucessivamente até que todas as entidades introduzidas sejam repertoriadas). Ao lado desta identificação inicial, marcamos, também, a maneira como cada entidade (seres vivos e objetos) está sendo movimentada ao longo do texto. Para isso, nos orientamos através de dois movimentos básicos da entidade, propostos por von Stutterheim & Kein (1989, p. 16-17), que são:

1. Introdução (I) – representa a primeira aparição da entidade no texto, isto é, a primeira vez em que uma entidade é mencionada no relato.
2. Manutenção (M) – ocorre quando a referência à entidade é mantida ao longo do texto.

Na mesma linha em que reconhecemos as entidades e em que

identificamos o tipo de movimento, assinalamos também, através do uso de setas, a posição da entidade em relação ao verbo. A entidade pode ocupar uma posição pré-verbal (\leftarrow) ou pós-verbal (\rightarrow), ou ainda ter sua referência reconstruída (inferida) através da flexão verbal e, neste caso, será identificada por (\emptyset).

Na última linha, desta coluna, explicitamos o tipo de *procès* (que pode ser <0>, <1> ou <2> estados) de cada proposição. A classificação empregada nos permitiu diferenciar as proposições que respondiam, diretamente, à *quaestio* inicial – e, portanto, compunham a trama – daquelas que forneciam informações complementares e faziam parte do pano de fundo. Vale ressaltar que, no âmbito deste estudo, não vamos detalhar e nem mesmo analisar questões subjacentes à classificação do *procès*.

Na terceira coluna, nós apontamos os meios lingüísticos e discursivos empregados pelo informante. A primeira linha traz os itens lexicais utilizados para fazer referência às entidades. Estes itens podem ser explícitos (pronomes e artigos, entre outros) ou implícitos (\emptyset). Na segunda linha, apresentamos o tempo verbal através do qual o *procès* é veiculado. Este tempo é identificado pelo seguinte código: P (*Présent/Presente*), PC (*Passé Composé*), PP (Pretérito Perfeito), INF (*Infinitif/Infinitivo*), IMP (*Imparfait/ Pretérito Imperfeito*), FP (*Futur Proche*), F (*Futur*), C (*Conditionnel*). A terceira linha comporta o *procès* propriamente dito. Nela vamos expor os meios lingüísticos (na maioria, verbos) que foram selecionados pelo informante para expressar o *procès* da proposição.

Na seqüência, apresentamos o modelo de grade de análise aplicado neste estudo. A narrativa que ilustra o procedimento analítico que empregamos serve apenas para fins de exemplificação. Esta produção foi dispensada de nosso *corpus* por não preencher os requisitos da faixa etária selecionada para esta pesquisa.

Organizar nossa investigação através de uma grade de análise (*grille d'analyse*) possibilita que demarquemos as duas operações lingüístico-cognitivas do modelo de produção oral organizado por Levelt (1989): a conceitualização que, em nossas tabelas, compreende as duas primeiras colunas (proposições e

movimento referencial) e a formulação da mensagem que concerne à terceira coluna (meios lingüísticos e discursivos). Essas operações são mobilizadas pela *quaestio* inicial “*Qu’est-ce qui s’est passé avec toi?*” a qual o texto, em seu conjunto, tenta responder. (Brum-de-Paula, 2003, p. 52)

TABELA 1 : Modelo de tabela para análise dos dados.

	Conceitualização	Formulação
Proposições	Movimento referencial	Meios lingüísticos e discursivos
1. le 31 décembre je suis chez ma copine	←E1= je, ma (I) E2→=copine (I) <1>	Je, ma copine P Être chez ma copine
2. nous sommes bien contents	←E1(M)/ E2 (M)= nous (M) <1>	nous P Être bien contents
2'. à boire	E1 (M)/ E2 (M) = ∅ (M) <1>	∅ INF Boire
3. Bien, arrive le moment	E=? <2>	0 P Arriver lê moment
4. nous sommes à boire le champagne	E1 (M-2'')/ E2 (M-2'') = nous (M- 2'') <1>	Nous P+INF Être à boire
5. et puis ça nous sommes allés à une fête dans une ville	E1 (M)/ E2 (M) = nous (M) <1>	Nous PC [ÊTRE] aller
6. à côté de notre ville	E1 (M)/ E2 (M) = notre (M) E3= notre ville (I) <1>	Notre ville, Une ville P Être à cote de notre ville
7. qui s’appelle Dona Francisca,	E3= Dona Francisca <0>	Dona Francisca P S’appeler Dona Francisca
8. l’autre notre ville s’appelle Agudo.	E1 (M)/ E2 (M) = notre (M) E3= l’autre, notre ville (M) <0>	L’autre, Notre ville P S’appeler Agudo
9. et pendant le retour nous sommes dans un jeu de voiture	E1 (M)/ E2 (M) = nous (M) E4= voiture (I) <1>	nous P Être dans un jeu
10. je me sens très, très avec peur,	E1= je (M) <1>	Je P Avoir peur
11. la situation c’est terrible,	E=? <1>	0 P Être terrible
12. la voiture est très vite	E4= La voiture (M-9) (M) <1>	La voiture P Être très vite
13. et je me sens avec peur G – <i>Vous étiez en train de faire une compétition?</i>	E1= je (M-10) <1>	Je P Sentir peur
14. Oui. Et quand nous sommes arrivés à D. Francisca	E1 (M)/ E2 (M-14)) = nous (M-9) (M) <1>	Nous PC [ÊTRE] arriver
15. je me sens plus bien	E1= je (M) <1>	Je Me sentir bien
C’est ça.	Retorno ao MP	

Depois de realizada esta análise inicial, separamos as narrativas de acordo com a data da gravação. Para cada ciclo, organizamos duas tabelas diferentes que vão dar conta, respectivamente, dos dois movimentos referenciais de base: introdução e manutenção. Em cada uma delas, nós contabilizamos e organizamos os seguintes elementos:

- 1.o número de proposições
- 2.o número de entidades;
- 3.os mecanismos lingüísticos explícitos empregados na referência às entidades (pronomes, artigos e numerais, entre outros);
- 4.os mecanismos lingüísticos implícitos empregados na referência às entidades (verbos e elipse do sujeito, entre outros);
- 5.a posição das entidades em relação ao verbo: pré-verbal (\leftarrow) ou pós-verbal (\rightarrow) e, também, (\emptyset), quando a referência à entidade pode ser reconstruída através de um verbo.

Com base nos dados obtidos na segmentação das narrativas, configuramos a tabela apresentada logo a seguir, que é composta de seis colunas. Na primeira coluna, apresentamos uma lista de itens lexicais que, em algum momento, foram utilizados, pelo grupo de informantes, para fazer referência às entidades em suas narrativas. Dentre os itens que compõem esta lista, podemos citar os pronomes pessoais (Pr. Pes.), pronomes possessivos (Pr. Pos.), pronomes oblíquos e/ou pronomes demonstrativos (Pr. Obl./Dem.), artigos definidos (Art. Def.), artigos e/ou pronomes indefinidos (Art./Pr. Indef.), nomes próprios, numerais e verbo sem referência explícita à entidade movimentada (\emptyset). Logo após a explicitação destes itens lexicais, introduzimos uma linha, de cor cinza, cuja função é informar sobre o número total de ocorrências do movimento que está sendo analisado.

Na seqüência, nesta mesma coluna, são apresentadas as informações que concernem à posição das entidades em relação ao verbo. Quando as referências

às entidades ocupam uma posição pré-verbal, elas são identificadas pelo (\leftarrow); quando essas referências ocupam uma posição pós-verbal, elas são representadas através de (\rightarrow); e quando as referências ocorrem através de verbo sem referência explícita à entidade movimentada, elas são marcadas pelo símbolo (\emptyset).

As outras cinco colunas são divididas e identificadas em função do nome de cada informante que está sendo analisado. Ao lado das iniciais do nome de cada um deles, informamos, entre parênteses, o número de proposições da narrativa em questão. Para fins de exemplificação, expomos, abaixo, uma das tabelas que especifica o movimento de introdução das entidades no primeiro ciclo de gravações.

TABELA 2: Modelo de análise do movimento referencial.

Informantes:	GRA (17)		KAR(16)		TAT(38)		TIA (45)		VAN (38)	
Item lexical	%		%		%		%			
Pr. Pes.	---	---	1	33,4	4	66,8	4	80	---	---
Pr. Pos. (+ subst.)	3	43,0	2	66,6	---	---	---	---	3	50
Pr. Obl. (lui)	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Art. Def.	---	---	---	---	1	16,6	1	20	1	33,4
Art/pron. Indef.	2	28,6	---	---	1	16,6	---	---	2	16,6
Nome próp.	1	14,2	---	---	---	---	---	---	---	---
Numeral	1	14,2	---	---	---	---	---	---	---	---
\emptyset (verbo)	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Total de introduções	7	100	3	100	6	100	5	100	6	100
Pré-v (\leftarrow)	5	71,4	2	66,6	3	50	2	40	6	100
Pós-v (\rightarrow)	2	28,6	1	33,4	3	50	3	60	---	---
\emptyset (verbo)	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Os dados obtidos nestas tabelas possibilitam que visualizemos, através do movimento do referente entidade, como se estabelece a progressão da informação lingüística em diferentes etapas da aquisição do FLE. O detalhamento desta análise será apresentado no Capítulo IV, logo a seguir.

A fim de detalhar e de comparar a posição das entidades em relação ao verbo, nos sistemas lingüísticos envolvidos nesta aquisição (FLE, PLM e FLM), estruturamos uma última tabela, através da qual pretendemos, acompanhar o processo de transformação das conceitualizações ao longo da aquisição de FLE. Dessa forma, nossa tabela foi composta de quatro colunas: na primeira,

identificamos cada informante; na segunda coluna, expomos os dados da posição pré-verbal e pós-verbal repertoriados no primeiro ciclo de registros; na terceira, apresentamos os dados verificados no segundo ciclo; e, na quarta coluna, detalhamos os percentuais observados no terceiro ciclo de coletas em FLE. Acompanhemos o modelo abaixo:

TABELA 3: Modelo de análise da posição em FLE.

	1° CICLO		2° CICLO		3° CICLO	
	Pré-verbal	Pós-verbal	Pré-verbal	Pós-verbal	Pré-verbal	Pós-verbal
GRA	83,3%	16,6%	100%	---	50%	50%
KAR	100%	---	---	100%	50%	50%
TIA	60%	40%	100%	---	---	100%
TAT	50%	50%	33,4%	66,6%	50%	50%
VAN	100%	---	100%	---	33,3%	66,6%

O mesmo modelo de tabela é utilizado para repertoriar os dados em PLM e em FLM, nestes casos, porém, não há um acompanhamento longitudinal, mas apenas transversal, isto é, os dados são apresentados em um único ciclo.

TABELA 4: Modelo de análise da posição em PLM e/ou FLM

	PLM	
	Pré-verbal	Pós-verbal
GRA	100%	---
KAR	40%	60%
TIA	---	100%
TAT	100%	---
VAN	50%	25%

4.3 Sobre a progressão da informação textual

Ao investigarmos o referente entidade (seres vivos e objetos), é interessante que, além de estudarmos seus movimentos (de introdução e de manutenção), também prestemos atenção na posição que cada entidade ocupa em relação ao *procès*. É com base neste posicionamento que observamos como a relação entre o tópico e o foco auxiliou no desenvolvimento da informação textual

e na constituição da narrativa.

O estudo que desenvolvemos envolve duas operações lingüístico-cognitivas propostas por Levelt (1989): a conceitualização e a formulação da mensagem que será veiculada. Essas operações são ativadas pela *quaestio* inicial que guia a produção do falante. Conforme já detalhamos, no Capítulo II, a *quaestio* “funciona como um filtro entre [...] [as] intenções comunicativas [do locutor] e sua formulação lingüística, pois ela determina a seleção das informações e sua linearização” (Perdue, 1993, p. 10). Em outras palavras, compreendemos que a *quaestio* constitui-se como um elemento desencadeador do processo de produção oral, uma vez que ela motiva a conceitualização de uma mensagem pré-lingüística e a formulação dessa mensagem em discurso articulado. Nessa perspectiva, temos que, relacionada às intenções comunicativas do locutor, a conceitualização é representada pelo domínio referencial das entidades, pelo preenchimento dos componentes tópico e foco e pelo movimento referencial. Nesta operação lingüístico-cognitiva, as informações estão sob forma de proposição. Já o nível da formulação é configurado pela seleção lexical e pela ordem das informações que serão veiculadas (a posição que a referência às entidades ocupa, em relação ao verbo). Para acessarmos estas duas operações que estão subjacentes à produção textual, partimos da articulação da mensagem, ou seja, da produção oral, propriamente dita.

Diante do que acabamos de expor, ressaltamos, mais uma vez, que foi a *quaestio* “*Qu’est-ce qui s’est passé avec toi ?*” que guiou a produção oral de nossos informantes. É, a partir desta pergunta inicial explícita, que estudamos a relação que se estabelece entre o movimento das entidades e a conseqüente progressão dessa informação dentro do texto. O fluxo da informação, que se estabelece através dos movimentos das entidades e dos demais referentes, cria uma espécie de teia textual. É através dos movimentos de cada domínio referencial, e no nosso caso, principalmente, das entidades, que podemos identificar o que constitui o tópico e o que constitui o foco de cada proposição.

A maneira como as entidades circulam entre os elementos do tópico e do

foco nos permite estabelecer diferentes tipos de progressão da informação textual, dos quais destacamos: a progressão linear e a progressão com tópico constante. Ambas foram empregadas por Combettes (1977, 1978, 1988) para tratar da dinâmica da informação textual, ou seja, da progressão da informação ao longo do texto. Na tentativa de complementar nossa análise, que segue a proposta de von Stutterheim & Klein (1989), utilizamos os trabalhos sobre a organização textual desenvolvidos por Combettes (*ibidem*), ressaltando que as duas perspectivas não são similares, o que, todavia, não exclui a possibilidade de uma aproximação entre elas.

Dessa forma, pensamos ser necessário esclarecer que os modelos (esquemas) de progressão da informação textual apresentados, na seqüência, foram retirados de Combettes (1977, 1978, 1988). Já a nomenclatura (tópico e foco) aplicada a estes modelos, bem como sua definição, foram elaborados por von Stutterheim & Klein (1989) no modelo da *quaestio*.

Na teoria de Combettes, a progressão da informação está relacionada à teia textual que se forma entre tema e rema. Ao tentar definir estes termos, o autor parece propor uma dicotomia entre informação mantida (tema) e informação introduzida (rema), assinalando que “cada frase se insere em um contexto e carrega [...] “informações novas”; [...] ela contém também um “ponto de partida”, conhecido e admitido que a remete a este contexto; [...] distinguimos, então, o tema (ponto de partida) do rema (informação nova)” (Combettes, 1988, p. 15). A pertinência da aplicação desta nomenclatura às análises para as quais foi formulada é demonstrada ao longo dos trabalhos de Combettes (1977, 1978, 1988) e foi reforçada nos estudos de Dupont, Favaux & Ghenet (1994). No entanto, esta terminologia não equivale aos componentes tópico e foco do modelo da *quaestio*. Segundo von Stutterheim & Klein (1989), a distinção entre foco e tópico não deve ser confundida com “informação mantida” e “informação introduzida”, mesmo que “em alguns casos, essas dicotomias possam se equivaler” (p. 5). A fim de elucidar esta questão, os autores apresentam o seguinte exemplo:

- “Lá vão Peter e Mary. De qual deles você gosta mais, dele ou dela?”
- dele (eu gosto mais ... dele...)” (von Stutterheim & Klein, *ibidem*).

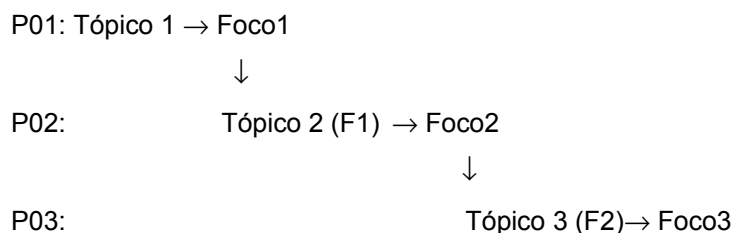
A explicação que estes pesquisadores elaboram para diferenciar tema e rema de tópico e foco é que “a alternativa levantada é entre Peter e Mary e o foco da resposta é Peter. Mas, obviamente, Peter já tinha sido introduzido, assim como tudo mais na resposta, que vem a ser uma repetição [...] do tópico [veiculado na *quaestio*]” (von Stutterheim & Klein, 1989, p. 6). Entendemos, a partir daí, que tópico e foco não são similares à tema e rema ou à informação mantida e informação nova. Conforme observamos no exemplo anterior, o tópico pode ser definido como as alternativas apresentadas na *quaestio*, isto é, como o leque de possíveis eventos ocorridos com o informante, suscetíveis de serem narrados; já o foco pode ser descrito como o evento escolhido pelo falante para ser especificado na resposta, ou seja, no decorrer do relato.

Considerando a *quaestio* “*qu’est-ce qui s’est passé avec toi ?*”, que orientou as produções do grupo de informantes que compõem o *corpus* deste estudo, entendemos que: o tópico representa as alternativas possíveis, ou seja, acontecimentos vividos pelo informante; já o foco representa o elemento (ou melhor, o evento) destas alternativas que o informante selecionou para relatar.

Relacionando estes dois quadros teórico-metodológicos, notamos que Combettes (1977, 1978, 1988) estabelece a frase como unidade de análise, colocando-se, dessa forma, no nível textual. Já von Stutterheim & Klein (1989) apresentam a proposição como unidade de análise, localizando-se, dessa forma, no nível cognitivo-textual.

Conhecendo as especificidades destas duas perspectivas, apresentamos, abaixo, o resultado do entrecruzamento que tentamos fazer para analisar o conjunto de dados de nossa pesquisa. Dessa forma, duas possibilidades de progressão da informação textual são observadas nos movimentos de introdução e de manutenção das entidades.

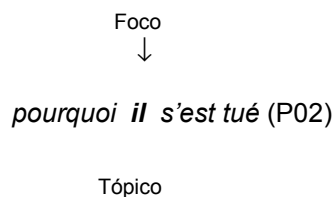
A primeira possibilidade é a progressão linear, que apresenta um movimento de foco para tópico. Neste tipo de progressão, a entidade que está em foco, em posição pós-verbal, dá origem ao tópico, posição pré-verbal, da proposição seguinte. Por isso, dizemos que a progressão textual se estabeleceu de forma linear, conforme o esquema de Combettes (1988, p. 91), apresentado a seguir:



→ (Progressão linear)

A fim de melhor explicitar este esquema, apresentamos dois exemplos em que este tipo de progressão foi repertoriado:

KAR(3): *Bien. C'est juste sur la mort de **mon grand-père*** (P01)



TAT (3): *Avec **moi**, s'est passé l'histoire de mort de **ma tante***, (P01)



A partir desses exemplos, compreendemos que a progressão linear está relacionada, normalmente, com a introdução de novas entidades na posição pós-

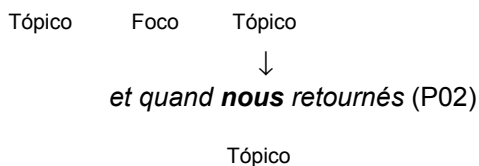
verbal. No entanto, conforme sugerem os fragmentos apresentados acima, este tipo de progressão também pode tratar do movimento de manutenção. Isso acontece quando a entidade que foi introduzida em foco dá origem ao tópico da proposição subsequente, ou seja, ela é mantida em posição pré-verbal.

A segunda possibilidade de progressão da informação textual considerada neste estudo é a progressão com tópico constante. Esta progressão é caracterizada, como o próprio nome sugere, por apresentar um movimento de tópico constante, isto é, o mesmo tópico aparece em proposições sucessivas enquanto que o foco é modificado, como demonstra o esquema, proposto por Combettes (1988, p. 91):

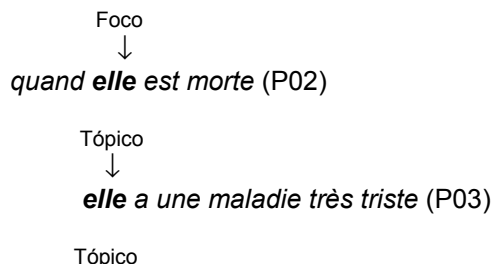


Na tentativa de esclarecer a aplicação deste modelo, expomos alguns exemplos:

GRA (2): *Un jour **moi et mes amis nous** sommes allés à une fête* (P01)



TAT (2): *cette histoire de comme **ma tante** est morte....* (P01)



Conforme podemos verificar, estes dois exemplos retratam situações

distintas. No fragmento de GRA (2), notamos que (P01) apresenta uma estrutura complexa em que há um foco e dois tópicos: o primeiro tópico, expresso pelo item “*moi*”, é mantido a partir das informações veiculadas na *quaestio*; o segundo, veiculado através do item “*nous*”, é uma retomada da referência às entidades precedentes, ou seja, aquela expressada pelo primeiro tópico (*moi*) e aquela representada pelo foco desta proposição (*mes amis*). A estrutura proposicional empregada por GRA (2), três entidades (duas em tópico e uma em foco), é pertinente, de acordo com a teoria de von Stutterheim & Klein (1989). Estes autores salientam que uma mesma proposição pode apresentar mais de um foco ou mais de um tópico.

No caso do segundo fragmento, deparamo-nos com um outro tipo de organização referencial. Este exemplo retrata uma estrutura proposicional menos complexa. Na produção de TAT, cada unidade de sentido é composta por apenas uma entidade que ocupa a posição de foco ou de tópico. Para os autores do modelo da *quaestio*, a presença de apenas uma entidade, em tópico ou em foco, nos textos narrativos, também é possível, já que este tipo de produção, freqüentemente, relata “eventos singulares em uma estrutura espaço-temporal, [em que] a referência, geralmente, é feita a uma pessoa específica, o narrador, ou a um grupo de pessoas – os protagonistas da história” (1989, p. 16). Abordando, ainda, os textos narrativos, von Stutterheim & Klein ressaltam que, em relação ao movimento referencial, a manutenção da entidade protagonista pode ser considerada de grande representatividade para o desenvolvimento da informação textual e para a coerência do relato.

De fato, observando os exemplos supracitados, percebemos que a progressão com tópico constante está relacionada à manutenção de entidades que pode se configurar de forma explícita, em posição pré-verbal ou de forma implícita, através do uso de verbos sem referência explícita à entidade movimentada (\emptyset). Este tipo de progressão é observado, com mais freqüência, nos textos narrativos em que são relatados acontecimentos sucessivos. Neste tipo de produção textual “as frases se articulam, poderíamos dizer, em torno de um

personagem [...]; o emprego de um tempo verbal com bordas [...] acrescenta a isso o valor de desenvolvimento cronológico”, conforme assinala Combettes (1988, p. 96). Partilhando da mesma opinião, Dupont, Fauvaux & Ghenet (1994) ressaltam que “as *seqüências narrativas* seguem quase sempre uma progressão com tema constante. Este tema constitui um ponto de ancoragem e cria automaticamente, com a ajuda eventual de alguns advérbios de tempo, um efeito de “*chronologisation*” da ação” (p. 34). Com base nas observações destes autores, entendemos, portanto, que a progressão com tópico constante se estabelece como o desenvolvimento textual característico das produções narrativas.

As duas possibilidades de organização do fluxo da informação textual, apresentadas acima, foram repertoriadas, em nossas análises, através de uma adaptação dessas progressões aplicada ao desenvolvimento de um único referente: a entidade. Como foi possível constatar, as duas progressões destacadas aqui apresentam mais afinidade com um tipo de movimento referencial, isto é, ou com a introdução ou com a manutenção. De acordo com Combettes (1988), ainda existe uma terceira possibilidade de se organizar o fluxo da informação que pode se desenvolver através de uma progressão com temas derivados, também chamada, na terminologia empregada por Dupont, Favauux & Ghenet (1994, p. 32), de progressão “*éclatée*”. Neste caso, os tópicos são originados de um tema central, ou hipertema, que se encontra no início do texto. Este tipo de progressão costuma ser encontrado, principalmente, em textos descritivos.

Considerando o que acabamos de expor, compreendemos que os textos narrativos são organizados com base em diferentes recursos que visam a possibilitar o desenvolvimento da informação. Dentre estes recursos, destacamos a combinação de possibilidades de movimentação das entidades; a ocupação das posições pré-verbal ou pós-verbal e o uso de verbos sem referência explícita à entidade movimentada (\emptyset); e as progressões linear e com tópico constante. Todos esses recursos estão presentes nas narrativas que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Ao longo de nossas análises, fomos confirmando a idéia de que as produções narrativas não se restringem a um tipo exclusivo de desenvolvimento informacional. A combinação das duas possibilidades descritas anteriormente confere aos textos analisados coesão e coerência, conforme constatamos nos exemplos a seguir:

KAR (2): *Bien c'est l'histoire de la mort de **mon grand-père**.* (P01)

Foco



***Il** est mort* (P02)

Tópico

il** s'est tué après la mort da **ma grand-mère
(P03)

Tópico

Foco

*qui **elle** est pour le cancer et...*(P04)

Tópico

TIA (2): ***Je** t' ai raconté l'histoire de **mon frère*** (P01)

Tópico Foco

Foco



*quand **il** avait dix ans,* (P02)

Tópico



*quand **il** avait pneumonia* (P03)

Tópico

***il** a passé dix jours dans l'hôpital à Santa Cruz* (P04)

Tópico

Mes parents a resté beaucoup préoccupé avec lui et moi aussi
(P05)

Foco

Tópico Foco

A partir destes exemplos, notamos que, os textos narrativos se organizam através da combinação de diferentes progressões. Esses esquemas não são restritos à produção textual guiada pela *quaestio*, na realidade, eles fazem parte de um conhecimento adquirido, é experiência linguageira do locutor.

5 Considerações finais

Ao longo deste capítulo, tentamos explicitar, de forma mais sistemática, aspectos metodológicos que fundamentam esta pesquisa: apresentamos a definição de *lecte*, descrevemos a constituição do *corpus* e explicitamos o conceito de texto narrativo empregado neste trabalho. Além disso, tentamos detalhar a organização das tabelas que servem de ferramentas para o tratamento de nossos dados.

Com base neste aparato metodológico, iniciaremos, no capítulo subsequente, a descrição e a análise do conjunto de narrativas que formam o nosso *corpus*.

SEGUNDA PARTE:
DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

CAPÍTULO IV

ESTUDO LONGITUDINAL SOBRE OS MOVIMENTOS DO REFERENTE ENTIDADE

“a continuidade de um texto resulta de um equilíbrio variável entre duas exigências fundamentais: uma exigência de *progressão* e uma exigência de *repetição*.”
(Maingueneau) .

1 Introdução

O fluxo da informação textual é garantido pelo movimento de distintos referentes que preenchem as proposições do texto. Através da introdução e da manutenção, os cinco domínios referenciais (entidades, tempo, *procès*, espaço e modalidade) circulam ao longo do texto. Dessa forma, o falante alcança o equilíbrio necessário para fazer com que as informações avancem, possibilitando, assim, a continuidade textual. Na tentativa de compreender a relação que se estabelece entre o movimento referencial e o desenvolvimento textual nas produções narrativas em FLE, selecionamos o referente entidade como nosso objeto de investigação científica.

No âmbito deste capítulo, apresentamos uma análise descritiva dos movimentos de introdução e de manutenção do referente entidade. Com base nos dados repertoriados, além de observarmos a maneira como os movimentos se estabeleceram ao longo do texto, também investigamos a progressão da informação textual em narrativas orais produzidas por falantes nativos do

português do Brasil, aprendizes de FLE, em meio guiado. Organizamos nossa análise em forma de tabelas, através das quais mostramos os elementos lingüísticos empregados pelos informantes para fazer referência às entidades de seu relato. Dividimos o presente capítulo em duas partes: a primeira contempla o movimento de introdução e a segunda o movimento de manutenção. Para cada movimento apresentamos uma análise descritiva que trata, inicialmente, das produções em FLE; em seguida, dos relatos na língua materna dos informantes (língua portuguesa do Brasil); e, por fim, das narrativas produzidas por nativos da língua francesa que formam o nosso *corpus* controle. Os resultados obtidos em nossa análise serão apresentados no Capítulo V.

2 Constituição do *corpus*: da coleta ao tratamento dos dados

No decorrer desta seção, detalhamos “as condições de produção” de nosso *corpus* (Dahlet, 2000, p. 129), isto é, os procedimentos de coleta e de descrição dos dados que o compõem. A organização deste *corpus* foi orientada pela nossa preocupação de compreender mais sistematicamente como se estabelece a referência às entidades, e, a partir dela, como se estrutura a progressão da informação textual nas narrativas orais de aprendizes de FLE, falantes nativos do português do Brasil.

Diante dessa problemática inicial, decidimos organizar um *corpus* longitudinal, para que pudéssemos observar três momentos do processo de aquisição do Francês Língua Estrangeira. Para complementar a análise, fizemos um recorte transversal da língua materna destes informantes (a língua portuguesa) e da língua-alvo (a língua francesa). As peculiaridades deste conjunto de dados são explicitadas nos tópicos seguintes.

2.1 Do registro do *corpus* em Francês Língua Estrangeira (FLE)

O conjunto de narrativas que compõem o primeiro ciclo de gravações impressiona pela maneira como estes informantes articularam suas intenções comunicativas dentro dos limites lingüísticos de seus *lectes*. É necessário ressaltarmos, novamente, que estes estudantes não tinham conhecimentos de outro sistema lingüístico além da sua língua materna. Lembramos, também, que a primeira coleta, realizada pela colega Gabriela Wendisch, ocorreu em janeiro de 2003. Neste período, o grupo de informantes, selecionados para a constituição do *corpus* deste estudo, estava concluindo o segundo semestre de aquisição de FLE, em meio guiado, na Universidade Federal de Santa Maria.

O número de proposições, em cada texto, foi variado: três informantes produziram seus relatos com, aproximadamente, 16 proposições; os demais utilizaram um número bem maior para articular sua história (na narrativa de TAT, contamos 38 proposições e, na produção de TIA, enumeramos 45). Verificamos, também, que o número de entidades em cada texto foi diversificado: KAR movimentava três entidades ao longo da história; TIA desenvolveu sua narração com base em cinco; TAT e VAN empregaram seis entidades no decorrer de seu relato; já GRA utilizou sete entidades para compor sua produção.

O segundo ciclo de gravações, monitorado ainda por Gabriela Wendisch, é composto por dados coletados no mês de julho de 2003, momento em que nossos informantes terminavam o terceiro semestre de FLE em meio guiado. Nesta fase, eram somadas, aproximadamente, 220 horas-aula. O processo de coletada seguiu os mesmos princípios da primeira gravação. A *quaestio* a ser respondida foi a mesma lançada no mês de janeiro e a resposta a essa pergunta-guia também deveria narrar o mesmo evento.

Nas produções deste segundo ciclo, percebemos algumas diferenças em relação ao primeiro. Uma dessas diferenças está, por exemplo, no número de proposições de cada narrativa. Neste segundo momento, houve uma redução considerável no número de proposições em todos os relatos como, podemos verificar, nos seguintes dados: GRA (5), KAR (10), TAT (27), TIA (23) e VAN (19)

proposições. Essa baixa quantitativa refletiu, também, no número de entidades de cada texto, bem como no seu movimento referencial.

Para compor o terceiro e último conjunto de dados, realizamos um procedimento diferente. Nesta coleta, os dados foram registrados por mim a fim de criar uma situação comunicativa em que o interlocutor/pesquisador não tivesse conhecimento da história que estava sendo contada pela terceira vez. Dessa forma, imaginávamos que nossos informantes pudessem fornecer mais detalhes sobre o evento que estava sendo narrado.

Observando o conjunto destes dados, percebemos que, em alguns casos, nossa estratégia deu certo, como, por exemplo, nas narrativas de TIA e de VAN, cada uma delas com 38 proposições. Já em relação aos demais informantes, parece que não obtivemos sucesso, pois eles mantiveram um número de proposições próximo do utilizado no ciclo anterior (GRA com 9, KAR com 12 e TAT com 13 proposições). No que concerne ao número de entidades introduzidas, verificamos que os números mantiveram-se semelhantes aos do segundo ciclo.

2.2 Do registro do *corpus* em Português Língua Materna (PLM)

Na ocasião em que coletamos o último ciclo de narrativas em FLE, solicitamos aos informantes que relatassem o mesmo evento em língua portuguesa. Este tipo de registro possibilitou que observássemos como se estabeleceu à referência às entidades nas produções em LM e, além disso, que desenvolvêssemos um estudo comparativo entre os sistemas lingüísticos envolvidos nessa aquisição.

As narrativas produzidas na língua materna dos informantes se destacam pela sua extensão. De fato, o alto número de proposições constitui uma característica marcante neste conjunto de dados. Na organização de cada relato foram contabilizadas, aproximadamente, 45 proposições, à exceção do texto de GRA que se desenvolveu com base em 14 unidades proposicionais. Ao longo

destas proposições, cada informante movimentou um número variado de entidades: nas narrativas de KAR e de TAT, observamos a movimentação de sete; no relato de TIA, enumeramos seis entidades; na produção de VAN, contabilizamos a inserção de cinco entidades; e, no texto de GRA, verificamos a ocorrência de quatro. Estes dados sugerem que os informantes se sentem mais à vontade quando falam em LM e podem, conseqüentemente, dominar a movimentação das entidades constantes na história a ser relatada.

Os mecanismos lingüísticos empregados na referência a essas entidades, a maneira como elas foram movimentadas ao longo do texto e a sua posição em relação ao verbo constituem alguns dos elementos que analisamos.

2.3 Do registro do *corpus* controle: Francês Língua Materna (FLM)

O *corpus* controle deste trabalho caracteriza-se por apresentar um conjunto de dados relativamente pequeno, pois é composto por narrativas de duas informantes. Nosso objetivo, quando da organização deste instrumento de pesquisa, era obter uma amostra dos critérios de estruturação textual empregados por um falante nativo da língua francesa, na produção de um texto narrativo. Dessa forma, acreditamos que, apesar de pequeno, o *corpus* coletado foi suficiente para atender ao objetivo deste estudo.

As duas informantes selecionadas são falantes nativas da língua francesa e não possuem conhecimentos da língua portuguesa. A informante I tem 37 anos e, além do francês (sua língua materna), ela domina outros dois sistemas lingüísticos: o inglês e o bretão, língua regional da Bretanha. A informante II tem 51 anos e, além da língua francesa, ela domina outras três línguas: o inglês, o italiano e o polonês. A formação acadêmica destas duas informantes é a seguinte: a primeira é portadora de um “*Diplôme d’État d’Éducatrice Spécialisée*”, o equivalente à “*licence*”, isto é, a três anos depois do “*bac*”. A segunda possui o “*Deuxième Cycle d’Études en Architecture*” cujo equivalente é a “*maîtrise*”, ou

seja, quatro anos depois do “*bac*”.

Os critérios de coleta dessas narrativas foram os mesmos utilizados na constituição do restante do *corpus*. Diante da *quaestio* “*qu’est-ce qui s’est passé avec toi ?*”, cada informante produziu um texto em que relatou algum evento de seu passado. Dessa forma, registramos, na produção da informante I, que será identificada pela expressão INF-I, um total de 21 proposições que foram divididas em trama, com 9 proposições, e pano de fundo, com 12 proposições. Já na narrativa da informante II, INF-II, observamos a utilização de 18 proposições para compor seu relato sendo que 4 delas fizeram parte da trama narrativa e 14 do pano de fundo.

Analisando os dois relatos, percebemos uma disparidade interessante no que concerne ao número de entidades movimentadas em cada produção. Na narrativa da INF-I, verificamos que duas entidades circularam ao longo do texto. Já na da INF-II, observamos que oito entidades foram empregadas. A fim de articular suas intenções comunicativas e de movimentar essas entidades, as duas informantes empregaram diferentes mecanismos lingüísticos conforme demonstra a análise que será apresentada na seqüência.

3 Introdução de entidades: descrição dos dados

Nesta seção, vamos investigar a introdução das entidades em cada um dos diferentes momentos que compõem este estudo. Os meios lingüísticos empregados também serão abordados. A organização dos dados em tabelas permite que façamos uma comparação entre distintos momentos do *lecte* de nossos informantes.

Entendemos que o movimento de introdução configura-se quando o referente é mencionado pela primeira vez no texto, isto é, quando a nova entidade é apresentada e incorporada ao relato. Os meios lingüísticos para a sua inserção podem ser variados, mas, de acordo com Chini, (2005, p. 7), que desenvolveu um

trabalho similar sobre a aquisição do italiano língua estrangeira, grande parte das introduções são efetuadas através de sintagmas nominais compostos por pronomes ou artigos indefinidos que se encontram em posição pós-verbal.

Nos próximos itens, descrevemos os meios lingüísticos utilizados na introdução das entidades, bem como sua posição em relação ao verbo, em cada um dos três momentos registrados.

3.1 Francês Língua Estrangeira: primeiro ciclo

A introdução de novas entidades, no primeiro ciclo, ocorreu com base em itens lexicais diversos que pertenciam a categorias gramaticais distintas. Analisando os mecanismos lingüísticos através dos quais essas introduções foram configuradas, notamos que algumas categorias gramaticais estiveram presentes em todos os relatos. Exemplo disso são os pronomes possessivos, que, através de sintagmas nominais, como, por exemplo, “son père”, “mon grand-père”, “ma tante”, “mon frère” e “ma petite soeur”, ocuparam um lugar de destaque na preferência de todos os informantes. Como podemos observar, nos dados da tabela exposta logo a seguir, em todos os relatos, a maioria das novas entidades foi inserida com base nestes elementos. Vejamos alguns exemplos do emprego de tais itens:

GRA (1): *après son père est venu* (P12)

KAR (1): *je vais raconter sur mon grand-père qui une fois* (P01)

TAT (1): *s’est passé avec ma tante* (P01)

TIA (1): *une histoire qui s’est passé avec mon frère* (P01)

VAN (1): *un jour quand ma petite soeur a deux ou trois ans* (P01)

Além dessa categoria, que foi empregada por todos os informantes, verificamos a utilização de outras classes gramaticais, que ocuparam uma posição periférica na preferência dos aprendizes, pois foram empregadas em percentuais menores e não estiveram representadas em todas as narrativas. Este é o caso,

por exemplo, de elementos, como, “autre voiture”, “autre tante” e “une personne”, “un voisin” que – pertencentes à categoria dos artigos e/ou pronomes indefinidos – foram verificados nas produções de GRA, VAN e TAT, como podemos acompanhar nos fragmentos agrupados abaixo:

GRA (1): *dans autre voiture qui est venue (P06)
parce que une personne qui est passé dans le rue (P13)*

VAN (1): *donc un voisin il vient en courant (P07)
dans une personne adulte ce courant électrique il serait fatal (P12b)*

TAT (1): *autre tante passé pour la même chose (P27')*

A presença destes mecanismos lingüísticos sugere que eles ainda estão sendo adquiridos. Sua utilização discreta demonstra que os aprendizes podem estar fazendo hipóteses sobre a organização destes elementos na língua-alvo.

Além destes itens lexicais, notamos, que algumas introduções foram efetuadas através de sintagmas nominais formados com artigos definidos seguido de substantivo, como “la médecin” e “le médecin”. Este mecanismo lingüístico aparece em número reduzido, apenas duas informantes inseriram novas entidades através deste recurso, conforme os exemplos a seguir:

TIA(1): *et ma maman a émmené mon frère à la médecin (P16)*

VAN (1): *et le médecin il a dit que (P12)*

Algumas categorias foram utilizadas por apenas uma informante. Este é o caso, por exemplo, da narrativa produzida por GRA. Ao empregar os itens lexicais “deux amies”, na P01, e “Márcia”, na P02, esta aprendiz foi a única a inserir novas entidades fazendo uso da classe dos numerais e dos nomes próprios. Observemos, abaixo, o contexto em que tais itens lexicais foram aplicados:

GRA (1): *un jour deux amies qui s'appellent michele et karen (p01)
ont été invitées pour une fête de Márcia (P02)*

O uso de elementos lingüísticos pertencentes à categoria dos pronomes

oblíquos não foi verificado nas análises sobre a introdução de novas entidades neste primeiro ciclo. Também não encontramos nenhuma introdução através de verbo sem referência explícita à entidade movimentada (\emptyset). A ocorrência de movimentações com base nestes dois recursos referenciais parece ser mais recorrente no movimento de manutenção.

Observando a introdução de entidades no primeiro ciclo, verificamos que há uma preferência por introduzi-las em posição pré-verbal (\leftarrow). Em todas as produções verificamos a presença deste recurso nos seguintes percentuais: GRA – 83,3 %; KAR – 100%; TAT – 60%; TIA – 50%; e VAN – 100%. Notamos, ainda, que as informantes GRA, TIA e TAT realizaram algumas inserções em posição pós-verbal. Estes dados revelam que, em relação ao verbo, as introduções foram localizadas ora em posição pré-verbal ora em posição pós-verbal, mas no que concerne aos componentes do tópico e do foco, essas introduções estabeleceram-se em foco. Segue, abaixo, a tabela com os dados relativos a introdução de entidades no primeiro ciclo de gravações.

TABELA 5: Introdução de referentes (PRIMEIRO CICLO)

Informantes:	GRA (17)		KAR (16)		TAT (38)		TIA (45)		VAN (16)	
Item lexical	---	%	---	%	---	%	---	%	---	%
Pr. Pes.	---	---	---	---	3	60	3	75	---	---
Pr. Pos.	2	33,3	2	100	---	---	---	---	2	40
Pr. Obl.	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Art. Def.	---	---	---	---	1	20	1	25	1	20
Art/pron. Indef.	2	33,3	---	---	1	20	---	---	2	40
Nome próp.	1	16,6	---	---	---	---	---	---	---	---
Numeral	1	16,6	---	---	---	---	---	---	---	---
\emptyset (verbo)	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Total de introduções	6	100	2	100	5	100	4	100	5	100
Pré-v (\leftarrow)	5	83,3	2	100	3	60	2	50	5	100
Pós-v (\rightarrow)	1	16,6	---	---	2	40	2	50	---	---
\emptyset (verbo)	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

3.2 Francês Língua Estrangeira: segundo ciclo

Para introduzir um novo referente, percebemos que todos os aprendizes continuam se apoiando em sintagmas nominais, compostos, principalmente, pela classe dos pronomes possessivos, seguidos de substantivo. A utilização de

elementos, como “*mes amies*”, “*mon grand-père*”, “*ma tante*”, “*mon frère*” e “*ma petite soeur*” é um exemplo disso. Acompanhemos, a seguir, como cada informante aplicou estes recursos na introdução de suas entidades:

GRA (2): *un jour moi et mes amies nous sommes allées à une fête* (P01)

KAR (2): *bien c'est l'histoire de la mort de mon grand-père* (P01)

TAT (2): *cette histoire de comme ma tante est morte* (P01)

TIA (2): *je t'ai raconté l'histoire de mon frère* (P01)

VAN (2): *c'est d'un choque électrique.. ma petite soeur* (P01)

De acordo com os exemplos, existe uma acentuada preferência pela classe dos pronomes possessivos. Itens lexicais relacionados a essa categoria são utilizados com frequência nos dois movimentos que analisamos (introdução e manutenção). Os dados a seguir demonstram, numericamente, a amplitude desta preferência: GRA, KAR, TAT e VAN – 100% das introduções com pronomes possessivos – e TIA – 33,4% de pronomes oblíquos e 66,6% de pronomes possessivos.

Investigando a posição de inserção das entidades em relação ao verbo, verificamos algumas disparidades entre o primeiro e segundo ciclo. Nas narrativas de GRA, TAT e VAN, as introduções são efetuadas, exclusivamente, em posição pré-verbal (\leftarrow). No relato de KAR, notamos que todas as inserções são organizadas em posição pós-verbal (\rightarrow). Já na produção de TIA, as introduções são combinadas da seguinte maneira: 33,4% das entidades em posição pré-verbal (\leftarrow) e 66,6% em posição pós-verbal (\rightarrow). Estes dados demonstram que a posição da referência à entidade em relação ao verbo foi bastante heterogênea. No entanto, é necessário ressaltar que, em relação aos componentes do tópico e do foco, determinados pela *quaestio*, as introduções sempre ocupam o foco da proposição. Vejamos os dados deste ciclo, na tabela abaixo:

TABELA 6: Introdução de referentes (SEGUNDO CICLO)

	GRA (5)		KAR(10)		TAT(27)		TIA (23)		VAN (20)	
Item lexical	%		%		%		%		%	
Pr. Pes.	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Pr. Pos.	1	100	2	100	4	100	2	66,6	1	100
Pr. Obl.	---	---	---	---	---	---	1	33,4	---	---
Art. Def.	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Art/pron. Indef.	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Nome próp.	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Numeral	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
∅ (verbo)	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Total de introduções	1	100	2	100	4	100	3	100	1	100
Pré-v (←)	1	100	---	---	4	100	1	33,4	1	100
Pós-v (→)	---	---	2	100	---	---	2	66,6	---	---
∅ (verbo)	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

3.3 Francês Língua Estrangeira: terceiro ciclo

No terceiro ciclo, a introdução de novas entidades seguiu padrões muito semelhantes àqueles dos ciclos anteriores. Em outras palavras, percebemos que a categoria dos pronomes possessivos continuou em destaque na preferência dos aprendizes. Exemplo disso é o uso de itens lexicais, como “*mon grand-père*”, “*ma tante*”, “*mon frère Jean*”, “*ma petite soeur*”, “*sa femme*”, que foram empregados com frequência. Acompanhemos, nas passagens apresentadas abaixo, alguns exemplos da utilização destes mecanismos:

KAR (3): *bien c'est juste sur la mort de mon grand-père pourquoi (P01)
et après la mort da sa femme, il a devenu un peu triste (P06)*

TAT (3): *avec moi s'est passé l'histoire de mort de ma tante (P01)*

TIA (3): *j'ai raconté l'histoire de mon frère Jean (P01)*

VAN (3): *c'est passé avec ma petite soeur (P01)*

Com base em nossas análises, verificamos que, assim como aconteceu nas narrativas do segundo ciclo, a categoria dos pronomes possessivos foi bastante utilizada na introdução de novas entidades. Nas cinco narrativas coletadas em FLE, este recurso foi empregado nas seguintes porcentagens: GRA – 60%; KAR, TAT, TIA e VAN – 100%.

Na narrativa de GRA, notamos ainda que 20% das introduções foram

efetuadas através do sintagma nominal “la *voiture*” composto por um artigo definido, seguido de substantivo, como mostra o exemplo abaixo:

GRA (3): *la voiture est tombée* (P03)

Na maioria das narrativas, a combinação de posições das entidades em relação ao verbo foi o recurso mais utilizado: GRA, KAR, TIA e VAN introduzem suas entidades, tanto em posição pré-verbal quanto em posição pós-verbal; já TAT prefere inserir as novas entidades somente em posição pós-verbal. O conjunto de dados descrito acima pode ser visualizado na tabela a seguir:

TABELA 7: Introdução de referentes (TERCEIRO CICLO)

	GRA (9)		KAR(13)		TAT(13)		TIA (38)		VAN (38)	
Item lexical		%		%		%		%		%
Pr. Pes.	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Pr. Pos.	3	80	2	100	1	100	2	100	3	100
Pr. Obl.	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Art. Def.	1	20	---	---	---	---	---	---	---	---
Art/pron. Indef.	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Nome próp.	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Numeral	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
∅ (verbo)	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Total de introduções	4	100	2	100	1	100	2	100	3	100
Pré-v (←)	2	50	1	50	---	---	1	50	1	33,3
Pós-v (→)	2	50	1	50	1	100	1	50	2	66,6
∅ (verbo)	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

3.4 Português Língua Materna: ciclo único

Nas narrativas em PLM, verificamos que a seleção lexical foi mais diversificada do que em FLE. Mesmo assim, notamos que os itens lexicais pertencentes à classe dos pronomes possessivos continuaram obtendo uma expressividade maior em comparação com as demais classes. Como exemplo disso, podemos apontar os sintagmas “o meu vô”, “minha tia”, “o meu irmão” e “minha irmã”, conforme passagens apresentadas abaixo:

KAR (PLM): o meu vô era uma pessoa muito assim, muito querida por todos (P01)

TAT (PLM): bom, é a história da morte da minha tia (P01)

TIA (PLM): foi sobre o meu irmão (P01)

VAN (PLM): minha irmã tomou um choque terrível, (P02)

Na realidade, nas narrativas em PLM, mais de cinquenta por cento das introduções de KAR, TAT e TIA foram efetuadas através de elementos lingüísticos que se enquadram no grupo dos pronomes possessivos. Essas proporções revelaram que, mesmo nas produções em língua materna, essa categoria gramatical está na preferência da maioria dos informantes.

Paralelamente ao emprego de pronomes possessivos, verificamos a incidência de outras classes, como, por exemplo, de pronomes e/ou artigos indefinidos. Percebemos que estas categorias fizeram-se presentes, nas narrativas de GRA, KAR, TAT e VAN, através dos seguintes itens lexicais: “uma amiga”, “todo mundo”, “outra tia” e “um tio meu”. Apresentamos, abaixo, algumas proposições em que verificamos a ocorrência destes mecanismos:

GRA (PLM): eu e uma amiga fomos para São Sepé numa festa (P01)

KAR (PLM): bá, ajudava todo mundo, principalmente a minha mãe (P03)

TAT (PLM): e depois apareceu outra tia (P36)
ai na época faleceu um tio meu (P37)

VAN (PLM): arrancou um fio da parede (P03)

Além dos mecanismos lingüísticos e das categorias apontadas acima, percebemos, também, o emprego de outros elementos lexicais que se inserem em diferentes classes, como, por exemplo:

- O uso de sintagma verbal composto por “ela (+ verbo)”, da categoria dos pronomes pessoais, nas seguintes passagens:

VAN (PLM): que ela tomou um choque terrível (P02)

- A utilização de sintagmas nominais compostos por artigos definidos, seguidos de substantivo, como “o carro”, “o meu avô” e “o médico”, nos fragmentos:

GRA (PLM): e o carro caiu (P04)

KAR (PLM): o meu avô era uma pessoa muito assim, muito querida por todos (P01)

TIA (PLM): o médico fez radiografia (P17)

- A ocorrência de sintagmas nominais formados por numerais e seguidos de substantivo, como, por exemplo, “dois filhos”, na seguinte proposição:

KAR (PLM): ele teve dois filhos (P40)

A presença destes elementos ocorreu em quantidades inferiores, como se pode acompanhar na tabela apresentada a seguir.

Quanto à posição dessas entidades em relação ao verbo, notamos que alguns informantes preferiram combinar a posição pré-verbal com a posição pós-verbal (confira a tabela abaixo). Outros informantes, como, por exemplo, GRA e TIA, fizeram todas as suas introduções em posição pré-verbal.

De um modo geral, compreendemos que este conjunto de dados reflete a heterogeneidade das preferências articulatórias deste *corpus*, pelo menos no que diz respeito à introdução das entidades no texto narrativo.

TABELA 8: Introdução de referentes (LÍNGUA PORTUGUESA)

Item lexical	GRA (14)		KAR(46)		TAT(44)		TIA (48)		VAN (47)	
		%		%		%		%		%
Pr. Pes.	---	---	---	---	---	---	---	---	1	20
Pr. Pos.	---	---	3	60	3	50	3	60	1	20
Pr. Obl./pr. dem.	---	---	---	---	---	---	1	20	---	---
Art. Def.	1	25	---	---	---	---	1	20	---	---
Art/pron. Indef.	2	75	1	20	3	50	---	---	1	20
Nome próp.	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Numeral	---	---	1	20	---	---	---	---	---	---

∅ (verbo)	---	---	---	---	---	---	---	1	20
Total de introduções	3	100	5	100	6	100	5	4	100
Pré-v (←)	3	100	2	40	---	---	5	2	50
Pós-v (→)	---	---	3	60	6	100	---	1	25
∅ (verbo)	---	---	---	---	---	---	---	1	25

3.5 Francês Língua Materna: *corpus* controle

Nas narrativas produzidas em Francês Língua Materna, verificamos que as introduções do referente entidade foram realizadas com base em duas categorias gramaticais: artigos definidos e artigos e/ou pronomes indefinidos. Nossas análises indicam que sintagmas nominais (compostos por artigos e/ou pronomes indefinidos seguidos de substantivos), como, por exemplo, “*les autres nageurs*”, “*la voiture*” e “*des amis*”, estiveram presentes nas produções de ambas as informantes. Observemos, a seguir, algumas proposições que ilustram o emprego dos elementos lingüísticos que acabamos de apontar:

INF-I: *Et puis on se faisait beaucoup de souci pour les autres nageurs à côté*
(P18)

INF-II: *la voiture qui venait en face* (P16)
Et on est parti de Varsovie pour Zakopane avec des amis (P04)

Já em relação à posição das entidades em relação ao verbo, verificamos que a INF-I realizou suas introduções em posição pós-verbal (→), enquanto que a INF-II combinou as possibilidades disponíveis: ela fez 28,5% de suas introduções em posição pré-verbal (←) e 71,4% em posição pós-verbal (→), conforme mostram os dados a seguir:

TABELA 9: Introdução de referentes (CORPUS CONTROLE)

Item lexical	INF-I (21)		INF-II (18)	
		%		%
Pr. Pes.	---	---	---	---
Pr. Pos.	---	---	---	---
Pr. Obl./pr. dem.	---	---	---	---
Art. Def.	1	100	2	28,5
Art/pron. Indef.	---	---	5	71,4
Nome próp.	---	---	---	---
Numeral	---	---	---	---
∅ (verbo)	---	---	---	---

Total de introduções	1	100	7	100
Pré-v (←)	---	---	2	28,5
Pós-v (→)	1	100	5	71,4
∅ (verbo)	---	---	---	---

4 Manutenção de entidades: descrição dos dados

O movimento de manutenção das entidades assegura a coesão e a coerência do texto narrativo. Assim, este movimento pode ser considerado importante para a progressão da informação textual. Entendemos por manutenção o movimento das entidades que já foram introduzidas nas proposições do texto ou da *quaestio*. Esta movimentação pode ocorrer de forma direta, ou seja, da proposição precedente à proposição em análise, ou de forma indireta, isto é, a entidade introduzida na proposição X, por exemplo, é retomada depois de um intervalo na proposição Y (von Stutterheim & Klein, 1989).

Segundo Brum-de-Paula (2003), o movimento de manutenção é específico do domínio das entidades. De acordo com esta autora, a manutenção dos referentes “é assegurada pela repetição pura e simples de um elemento lingüístico, pela utilização de meios anafóricos, de expressões descritivas ou de inferências (o referente pode ser recuperado através das operações inferenciais)” (Brum-de-Paula, 2003, p. 36).

Vejamos, abaixo, uma descrição mais detalhada de como se configura a manutenção das entidades em cada um dos diferentes momentos que acompanhamos.

4.1 Francês Língua Estrangeira: primeiro ciclo

Nas narrativas do primeiro ciclo de análise, observamos que a seleção lexical empregada contemplou itens de diferentes classes gramaticais. Devemos destacar que sintagmas nominais compostos por categorias de base, como, por

exemplo, a dos pronomes pessoais (+ *verbe*) e a dos pronomes possessivos (+ substantivo), foram empregados por todos os informantes. Isso demonstra que este grupo de aprendizes já ultrapassou o patamar do *lecte* de base, em que a produção é caracterizada por ser rudimentar e por não apresentar, de modo sistemático, as flexões verbais e as concordâncias entre singular e plural, dentre outras características.

A partir de nossas análises, notamos que, dentre os meios lingüísticos utilizados por estes falantes para manter a referência às entidades, destacam-se os seguintes elementos: “il (+ *verbe*)”, “elle (+ *verbe*)”, “il (+ *verbe*) + son revolver”, “elle ma maman (+ *verbe*)”, “mon frère il (+ *verbe*)”, “ma grand-mère”, “mon frère”, “sa voiture”, “son père”, “mes grand-parents”. Observemos alguns exemplos:

GRA (1): *et sa voiture a tombé sur buraco* (P07)
a fait une liaison pour son père (P14)
il est resté très préoccupé (P16)

KAR (1): *un jour il a pris son revolver* (P06)
et il s'est suicidou-se (P08)

TAT (1): *et elle a passé pour deux mois dans le l'hôpital* (P09)
elle a vivre avec chez mes grand-parents (P21)
ma grand-mère s'est mort (P29)

TIA (1): *et mon frère il a pris la pneumonie* (P05)
et la médecin.. quand elle a examiné mon frère (P17)

VAN (1): *elle a pris un courant électrique très fort* (P02)
après elle ma maman a emmené à l'hôpital (P11)

Além destes mecanismos, arrolamos o uso de sintagmas nominais compostos por itens lexicais da classe dos artigos definidos (seguidos de substantivo), como “le médecin”, “le pulmão de mon frère” e “le son coeur il”; e, também, da classe dos artigos e/ou pronomes indefinidos (seguidos por substantivos ou por verbos), como “autre voiture”, “une des mes amies”, “tout le monde” e “ninguém (+ *verbe*)”. Observemos os exemplos:

GRA (1): *dans autre voiture qui est venue* (P06)

une de mes amies a cassé un bras (P08)

KAR (1): *tout le monde a resté triste (P05)*
mais ninguém pensé (P11)

TAT (1): *et tout le monde sentir beaucoup cette chose (P19”)*

TIA (1): *le pulmão de mon frère est tout noir (P18a)*
et tous le jours le médecin a faire l'examen dans le pulmão (P26)

VAN (1): *le son coeur il est très bon (P12a)*

Os exemplos apresentados sugerem que estes mecanismos são mais recorrentes em situações específicas como, por exemplo, explicações, reformulações e discursos relatados, talvez seja por isso que eles apareçam em percentuais menores.

Ao tratarmos da manutenção, percebemos também que os verbos sem referência explícita à entidade movimentada (\emptyset) são empregados desde o primeiro ciclo, o que indica a existência de possíveis transferências da LM à LE. Sua ocorrência se deu nas narrativas de GRA, TAT, TIA e VAN. Vejamos alguns exemplos:

GRA (1): ***une de mes amies** a cassé un bras (P08)*
*et **est restée** très malade dans un hôpital (P09)*

TAT (1): ***elle** a découvert dans une visite au bureau du docteur (P06)*
*et **a découvert** (P07)*

TIA (1): *donc **mes parents** a restés préoccupés (P19)*
*et **a emmené** mon frère à l'hôpital (P20)*

VAN (1): *Un jour quand **ma petite soeur** a deux ou trois ans (P01)*
***elle** a pris un courant électrique très fort (P02)*
*et **elle** a resté comme mort (P03)*
*donc ma maman **a mis** dans la terre (P04)*

Esses exemplos configuram-se como pequenas amostras da maneira como este recurso é utilizado por nossos informantes. Como podemos verificar, as possibilidades lingüísticas de manutenção através deste mecanismo são muito heterogêneas. Na realidade, os fragmentos apresentados acima demonstram duas

situações distintas em que a entidade é mantida através de uma estrutura verbal sem que haja uma referência, lingüisticamente, explícita.

Nos exemplos retirados das produções de GRA e TAT, a entidade, destacada em negrito é movimentada e mantida através de um verbo, também marcado em negrito e sublinhado, na proposição seguinte. É a conjugação deste verbo que nos permite perceber que a entidade da proposição precedente está sendo mantida.

Dos quatro exemplos apresentados, anteriormente, é necessário que dispenseamos uma atenção especial para os fragmentos retirados dos relatos de TIA e VAN. Em ambos os casos, notamos que, além da entidade que está sendo mantida pelo verbo, existe uma outra entidade, introduzida e/ou retomada, na proposição em análise (TIA – P20 e VAN – P04).

No caso da narrativa de TIA, observamos que, apesar da conjugação do verbo não estar gramaticalmente de acordo com o referente movimentado, ainda assim, podemos compreender que esta informante mantém a entidade “*mes parents*”, em P20, empregando um *passé composé*, em terceira pessoa do singular, “*a emmené*”. Percebemos, também, nesta mesma proposição, a presença da entidade “*mon frère*” que está sendo retomada. Este movimento é possibilitado pelo verbo “*emmener*” que solicita um complemento: “*emmener quelqu’un*”, conforme verificamos no exemplo retomado a seguir:

TIA (1): *donc **mes parents** a restés préoccupés (P19)*
*et **a emmené** mon frère à l’hôpital (P20)*

(Entidade mantida) (Entidade retomada)

Na produção de VAN, também encontramos um caso interessante de manutenção através de verbo sem referência explícita à entidade movimentada (∅). Em P04, esta informante emprega uma estrutura lingüística que, embasada em um verbo, além de manter a protagonista, “*petite soeur*”, introduz uma segunda entidade no relato, “*maman*”. Esta nova entidade é colocada em

evidência no contexto proposicional. Mas, na verdade, esta proposição é composta por duas entidades: uma, com referência explícita, que foi introduzida e identificada por “*ma maman*”, conforme acabamos de averiguar; e outra entidade, com referência implícita, que foi mantida e identificada através do conjunto verbal “*a mis*”, cuja base verbal é “*mettre*”, um item relacional que supõe – assim como “*emmener*”, no caso anterior – um complemento, “*mettre quelqu’un ou quelque chose*”. É através das características deste verbo e, também, das informações fornecidas pelo contexto do relato que resgatamos a entidade que está sendo mantida, no caso, a “*petite soeur*”, conforme podemos observar no fragmento em análise:

VAN (1): *Un jour quand **ma petite soeur** a deux ou trois ans (P01)*
***elle** a pris un courant électrique très fort (P02)*
*et **elle** a resté comme mort (P03)*
*donc ma maman **a mis** dans la terre (P04)*

(Entidade introduzida) (Entidade mantida)

Além dos recursos destacados acima, verificamos a ocorrência de dupla marcação da entidade movimentada, isto é, a referência à entidade que está sendo mantida é realizada através de dois elementos explícitos. Observemos alguns exemplos:

KAR (1): *bien quand sa femme il mort (P02)*

TIA (1): *et mon frère il a pris la pneumonie (P05)*
Parce que ma maman elle n’est pas su (P07)

VAN(1): *donc un voisin il vient en courant (P07)*
Et le médecin il dit que (P12)
le son coeur il est très bon (P12a)

Nos casos apresentados acima, o aprendiz retoma a entidade através de um sintagma nominal formado por um item lexical da ordem dos pronomes possessivos ou dos artigos indefinidos (seguido de substantivo) e faz a

renomeação deste referente através de um pronome pessoal.

Além de repertoriar os mecanismos lingüísticos empregados na manutenção dos referentes, investigamos, também, a posição em que estes referentes foram mantidos. Nossa análise demonstra que todos os informantes optaram pela posição pré-verbal (←) indicando que preferiram organizar a referência às entidades, geralmente, através de um movimento que manteve o mesmo tópico. Outro fato interessante que também contribuiu para que a progressão se estabelecesse desta maneira, foi a manutenção através de verbo sem referência explícita à entidade movimentada (∅) que, neste ciclo, foi empregado em quatro produções: GRA, TAT, TIA e VAN. Manutenções em posição pós-verbal apontam, normalmente, para uma progressão linear.

O conjunto de dados que descrevemos pode ser acompanhado na tabela apresentada na seqüência. Estes dados refletem o movimento de manutenção de entidades no primeiro ciclo de gravações, em cada uma das cinco narrativas.

TABELA 10: Manutenção de referentes (PRIMEIRO CICLO)

Informantes:	GRA (17)		KAR (16)		TAT(38)		TIA (45)		VAN (16)	
Item lexical		%		%		%		%		%
Pr. Pes.	4	16,6	9	59,9	19	55,8	11	24,9	7	49,9
Pr. Pos.	12	50	2	13,3	5	14,7	23	52,2	5	35,7
Pr. Obl.	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Art. Def.	---	---	---	---	1	2,9	5	11,3	1	7,1
Art/pron. Indef.	3	12,5	4	26,6	4	11,7	---	---	---	---
Nome próp.	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Numeral	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
∅ (verbo)	5	20,8	---	---	5	14,7	5	11,3	1	7,1
Total de manutenções	24	100	15	100	34	100	44	100	14	100
Pré-v (←)	13	54,1	13	86,6	26	76,4	28	63,6	12	85,7
Pós-v (→)	7	29,1	2	13,3	4	11,7	11	24,9	1	7,1
∅ (verbo)	4	16,6	---	---	5	14,7	5	11,3	1	7,1

4.2 Francês Língua Estrangeira: segundo ciclo

Ao estudar o movimento de manutenção de entidades, no ciclo intermediário da coleta de nossos dados, verificamos que o uso de sintagmas verbais formados por itens lexicais como “*je (+ verbe)*”, “*moi + je (+ verbe)*”, “*il (+*

verbe)”, “elle (+ verbe)” “nous (+ verbe)”, pertencentes à categoria dos pronomes pessoais, continuou em destaque na preferência dos informantes.

GRA (2): *et quand nous retournés (P02)
et nous téléphonons à Saint Pierre (P05)*

KAR (2): *il a resté très triste (P05)
et il décide de se tuer. (P08)*

TAT (2): *et quand elle est morte (P02)
parce que apesar d'elle ne pas c'est une tante proche de moi (P17)*

TIA (2): *parce que moi j'ai dix ans (P06)
mais il a récupéré très bien (P10)*

VAN (2): *elle a restée bien (P07)
parce que j'ai sa image dans la mémoire (P13)*

Além disso, verificamos que sintagmas nominais compostos com elementos lingüísticos do tipo “ma mère”, “ma tante”, “mon frère”, “son revolver”, “sa fille”, da categoria dos pronomes possessivos (seguidos de substantivo), também foram usados a fim de manter a referência às entidades ao longo do texto. Observemos alguns exemplos:

KAR (2): *il prend son revolver. (P09)*

TAT (2): *parce qu'elle a restée avec sa fille (P10)
et quand ma tante est morte (P12)
et ma mère a souffrir aussi (P21)*

TIA (2): *donc elle a emmené mon frère à l'hôpital (P17)*

Nossas análises revelaram que sintagmas nominais compostos por itens lexicais da classe dos artigos e/ou pronomes indefinidos (seguido de substantivo) foram empregados, mas em pequenas proporções, como já havíamos assinalado nas manutenções do primeiro ciclo. A seguir, expomos um fragmento que ilustra esta ocorrência:

TAT (2): *parce que apesar d'elle ne pas c'est une tante proche de moi (P17)
mais j'ai souffrir aussi (P18)
parce que c'est un parent de moi (P19)*

A fim de possibilitar a manutenção das entidades, verificamos o aparecimento de novos itens lexicais que vêm auxiliar na manutenção dos referentes, como “lui” e “me”, que se enquadram no grupo dos pronomes oblíquos. De fato, nesta etapa da aquisição, eles foram empregados em número significativo, se comparados com as produções anteriores. Observamos que três aprendizes empregam este recurso em suas produções. Vejamos alguns exemplos:

KAR (2): *et la vie s'est finie pour lui* (P07)

TIA (2): *mes parents a resté beaucoup préoccupés avec lui et moi aussi* (P05)

VAN (2): *parce que me fait très mal* (P16)

Além dos meios lingüísticos apontados acima, nossa investigação revelou que a manutenção através de verbo sem referência explícita à entidade movimentada (\emptyset) continuou sendo empregada, mas, agora, em uma proporção menor do que a verificada nas produções anteriores. Nos registros efetuados neste ciclo, observamos a utilização deste mecanismo, somente, nas produções de TAT e VAN. No relato de TAT, notamos que a manutenção da entidade “*ma mère*”, de uma proposição à outra, é realizada pela conjugação verbal, isto é, através do verbo “*rester*”, no *passé composé*, conjugado em terceira pessoa do singular, conforme mostra o exemplo logo abaixo. A utilização deste recurso já havia sido comentada no tópico anterior, quando KAR e a própria TAT empregaram-no para manter suas entidades nas narrativas do primeiro ciclo. Observemos, a seguir, como a manutenção do referente foi estruturada por TAT, neste segundo ciclo:

TAT (2): *parce que la même temps **ma mère** est malade aussi* (P21)
*et **a restée** à l'hôpital* (P22)

As manutenções realizadas através de verbos sem referência explícita à entidade movimentada (\emptyset), nas produções de VAN, possuem algumas

peculiaridades. Neste segundo ciclo de registro de dados, deparamo-nos com uma situação de uso deste recurso semelhante àquela produzida por ela na primeira coleta. Esta informante, quando faz manutenções com verbo sem referência explícita à entidade movimentada (\emptyset), emprega-o juntamente com a introdução ou com a retomada de outra entidade. Dessa forma, para resgatar o referente, que está sendo mantido pelo verbo, é necessário levar em consideração o contexto da narrativa e as características do verbo em questão. No exemplo que expomos a seguir, observamos que o conjunto verbal, cujo núcleo é “*emmener*”, está servindo de base para a manutenção da entidade “*elle*” veiculada na proposição precedente. Este verbo, como comentamos anteriormente, pede um complemento – “*on a emmené quelqu’un ou quelque chose*” –, que, neste caso, não está explicitado linguisticamente, mas que pode muito bem ser resgatado pelo contexto narrativo. Com base neste contexto e nas características do verbo empregado, compreendemos que a entidade protagonista “*elle – petite soeur*” está sendo mantida nesta proposição através deste conjunto verbal.

VAN (2): *parce qu’**elle** a restée très mal au moment de l’accident (P05)*
*mais après on **a emmené** à l’hôpital (P06)*

(entidade retomada) (entidade mantida)

***elle** a restée bien (P07)*
*mais **son doigt il** est jusqu’aujourd’hui sans un morceau à cause de le choque.*
 (P08)
ça c’est terrible pour moi (P09)
*parce que moi que **a rencontré** au moment de l’accident (P10)*

(entidade mantida) (entidade retomada)

Nos exemplos acima, notamos que, conforme comentamos anteriormente, VAN, ao empregar este recurso de manutenção, também introduz ou reintroduz outra entidade. No caso de P06, percebemos que a informante retoma uma entidade utilizando para isso o item lexical “*on*”, pertencente à categoria dos artigos e/ou pronomes indefinidos, e mantém a entidade anterior através da

conjugação verbal. Já na proposição P10, percebemos que VAN aplica o mesmo recurso de manutenção utilizado em P06, agora para retomar de forma implícita a entidade referida em P07. Para isso, emprega um verbo no *passé composé*, conjugado em terceira pessoa do singular. Nesta mesma proposição, VAN mantém, explicitamente, a referência à entidade que a representa, utilizando para isso o item “*moi*”.

Nos dois fragmentos apontados acima, percebemos que o movimento de manutenção é realizado, basicamente, através do *procès*, que, freqüentemente, é expresso por um verbo ou por um conjunto verbal. Em ambos os exemplos, a entidade principal, isto é, aquela de quem se está falando, fica subentendida pelo contexto lingüístico, já que ela é, implicitamente, mantida ou retomada no e pelo conjunto verbal, isto é, no e pelo *procès*.

Ao longo desta descrição, notamos que a maioria das manutenções ocupou a posição pré-verbal, o que, freqüentemente, institui um movimento de tópico constante. Verificamos as seguintes porcentagens para esta posição: GRA – 100%; KAR – 72,7%; TAT – 76,6%; TIA – 80%; e VAN – 76,4%. Estes números indicam que houve a manutenção de um mesmo tópico em proposições sucessivas (progressão com tópico constante). As manutenções em posição pós-verbal foram observadas em quatro narrativas com porcentagens discretas. A maioria das entidades mantidas nesta posição constituiu-se como foco e deu origem ao tópico da proposição seguinte. Desse modo, estabeleceu-se uma progressão linear.

TABELA 11: Manutenção de referentes (SEGUNDO CICLO)

Item lexical	GRA (5)		KAR (10)		TAT(27)		TIA (23)		VAN (20)	
		%		%		%		%		%
Pr. Pes.	6	85,7	1	9,1	15	50	14	70	10	58,8
Pr. Pos.	---	---	9	81,8	11	36,6	5	25	2	11,7
Pr. Obl.(lui/me)	---	---	1	9,1	---	---	1	5	2	11,7
Art. Def.	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Art/pron. Indef.	1	14,3	---	---	2	6,6	---	---	1	5,8
Nome próp.	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Numeral	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Ø (verbo)	---	---	---	---	2	6,6	---	---	2	11,7

Total de manutenções	7	100	11	100	30	100	20	100	17	100
Pré-v (←)	7	100	8	72,7	23	76,6	16	80	13	76,4
Pós-v (→)	---	---	3	27,2	5	16,6	4	20	2	11,7
∅ (verbo)	---	---	---	---	2	6,6	---	---	2	11,7

4.3 Francês Língua Estrangeira: terceiro ciclo

Neste terceiro momento do processo de aquisição do FLE em meio guiado, o movimento de manutenção não apresenta grandes diferenças em relação ao que já foi observado e descrito. Em todas as narrativas, verificamos manutenções através de itens lexicais pertencentes à categoria dos pronomes pessoais, como, por exemplo, “je (+ verbe)”, “elle (+ verbe)”, “il (+ verbe)”, “nous (+ verbe)” e “ils (+ verbe)”, conforme observamos nos exemplos apresentados a seguir:

GRA (3): elle est tombé sur un morro oui (P06)
nous avons s'appellé mon père et ma mère (P08)

KAR (3): et il s'est tué (P02)
pourquoi il était um homme très calme (P04)

TAT (3): elle est morte à dix ans (P02)
et quand elle est mort (P10)
je suis triste (P11)

TIA (3): elle a laissé passer beaucoup de temps (P09)
et je jamais a vu ils préoccupés de cette manière (P18)

VAN (3): parce que elle a toute rouge (P09)
et son doigt il reste jusqu'aujourd'hui sans un petit morceau de peau
(P10)

Além do uso destes elementos lingüísticos, percebemos que a classe dos pronomes possessivos também se fez presente, no terceiro ciclo de narrativas, através dos seguintes itens: “ma mère”, “mon père”, “mon amie Karen”, “mon amie”, “mon frère”, “sa femme”, “son doigt il (+ verbe)” e “ses affaires, ses travaux, ses travail”. Vejamos alguns exemplos:

GRA (3): et quand je suis en train de retourner avec mon amie Karen ah... (P02)
mon amie a cassé le bras (P04)

KAR (3): et après la mort da sa femme, il a devenu un peu triste (P06)
parce que j'ai vu mon père et ma mère très préoccupé (P17)

TIA (3): *c'est pour ça que mon frère est resté dans l'hôpital* (P10)

VAN (3): *et son doigt il reste jusqu'aujourd'hui sans un petit morceau de peau.*

(P10)

et ma mère en train de faire ses affaires, ses travaux, ses travail, (P14)

Gostaríamos de chamar a atenção para os exemplos retirados da produção de VAN (3). Em P10, verificamos que a referência à entidade é mantida através da estrutura “*son doigt il*”, que demonstra uma dupla marcação da referência. Já em P14, notamos que, quando VAN utiliza o pronome possessivo “*ses*”, no plural, ela formula diferentes hipóteses sobre a concordância entre este pronome e o substantivo ao qual ele está ligado. Observe: “*ses affaires*, *ses travaux*, *ses travail*”. O percurso que ela estabelece demonstra que a sua dificuldade não está na aplicação do pronome possessivo, mas sim na concordância deste item (no plural) com o substantivo “*travaux/travail*”, que apresenta um plural, poderíamos dizer, um pouco mais complexo.

Além da seleção lexical já descrita, percebemos que o uso de verbo sem referência explícita à entidade movimentada (\emptyset) também foi observado. Analisemos os exemplos retirados das narrativas de KAR e de TAT que organizam algumas manutenções em torno deste recurso.

No fragmento retirado da narrativa de KAR, por exemplo, a entidade é mantida através de um conjunto verbal, cuja conjugação – *passé composé*, em terceira pessoa do singular – aponta para a manutenção da entidade “*il*”, veiculada na proposição anterior. Observemos, abaixo, como KAR aplicou este recurso na manutenção dessa entidade:

KAR (3): *et un jour il prend son arme* (P08)

et a tiré sur lui dans la tête (P09)

A manutenção através de verbo sem referência explícita à entidade movimentada (\emptyset), no relato de TAT, foi muito similar àquelas efetuadas por VAN nos ciclos anteriores. No caso de VAN, além da entidade que, implicitamente,

estava sendo mantida através do verbo, havia a inserção ou a retomada, explícita, de outra entidade.

Este mesmo procedimento foi aplicado por TAT. De fato, notamos que, em P13, esta informante tenta organizar sua intenção comunicativa através de “*aimer*”: é através deste verbo que a entidade “*elle*” está sendo mantida. Novamente, é pelas características do verbo (transitivo: “*aimer quelqu’un ou quelque chose*”) e pelo contexto da narrativa que conseguimos reconstruir e resgatar essa manutenção subjacente. Além disso, temos de ressaltar que, nesta proposição, assim como verificamos nas narrativas de VAN (primeiro e segundo ciclo), há uma retomada, explícita, da entidade “*je*”, como verificamos neste exemplo:

TAT (3): *je suis très triste* (P11)
*parce que **elle** est une tante très joviale* (P12)
*et **j’aime*** (P13)

Ainda investigando os mecanismos lingüísticos e as categorias gramaticais mobilizadas na manutenção das entidades, notamos que o emprego de itens lexicais que se enquadram no grupo dos pronomes oblíquos continuou sendo aplicado na referência às entidades. Isso indica que, mesmo aparecendo em percentuais menores, esta categoria gramatical já faz parte do repertório lingüístico dos aprendizes e, gradativamente, vai sendo incorporada à produção destes falantes. Nesta terceira etapa de registros, percebemos o uso deste mecanismo na narrativa de TIA, que empregou “*lui*” e de VAN que utilizou “*je l’ai vu*”, conforme podemos observar nos exemplos:

TIA (3): *J’ai restée très préoccupée avec lui* (P05)

VAN (3): *parce que je l’ai vu après* (P30)

Observando estes exemplos, pensamos ser interessante retomar alguns fragmentos em que este elemento lexical foi empregado nas manutenções ao longo deste *corpus*. Parece-nos que hipóteses sobre o funcionamento do item “*lui*”

estão sendo formuladas e testadas a cada nova produção. Conforme já destacamos, o aparecimento destes elementos ocorreu no segundo ciclo de registro e sua aplicação nas referências às entidades no terceiro ciclo demonstra que ele está se estabilizando no repertório lingüístico dos falantes. Vejamos alguns exemplos:

KAR (2): *et la vie s'est finie pour lui* (P07)

KAR (3): *et a tiré sur lui dans la tête* (P09)

TIA (2): *mes parents a resté beaucoup préoccupé avec lui et moi aussi* (P05)

TIA (3): *j'ai restée très préoccupée avec lui* (P05)

VAN (3): *parce que je l'ai vu après* (P30)

Nestes cinco fragmentos, temos uma amostra do percurso de inserção e de assimilação de um novo elemento lingüístico à variedade dos aprendizes. Notamos que os informantes tentam empregar este elemento, em alguns casos, isso ocorre de maneira adequada, como, por exemplo, na produção de VAN (3); já em outras, não. Esta instabilidade concernente aos novos itens lexicais é comum no processo de aquisição de uma LE.

Verificamos, ainda, que o uso de elementos lingüísticos da classe dos pronomes e/ou artigos indefinidos também teve uma redução marcante neste terceiro ciclo. O mesmo aconteceu com a classe dos artigos definidos.

Já no que concerne à posição das manutenções em relação ao verbo, verificamos que, nesta etapa, nossos informantes também tendem a combinar as duas posições e aliá-las ao emprego de verbos sem referência explícita à entidade movimentada (\emptyset). Temos de ressaltar que a posição pré-verbal estabeleceu-se como a mais empregada. Isso aponta para a manutenção de um mesmo tópico em proposições sucessivas. A seguir, expomos a tabela que reflete o conjunto de dados referentes ao último ciclo de análise deste movimento.

TABELA 12: Manutenção de referentes (TERCEIRO CICLO)

Item lexical	GRA (9)		KAR(13)		TAT(13)		TIA (38)		VAN (38)	
		%		%		%		%		%
Pr. Pes.	5	41,6	5	31,25	9	90	23	65,7	22	73,3
Pr. Pos.	7	58,4	5	31,25	---	---	9	25,7	8	22,8
Pr. Obl. (lui/me)	---	---	---	---	---	---	1	2,8	1	2,8
Art. Def.	---	---	---	---	---	---	---	---	2	5,7
Art/pron. Indef.	---	---	2	12,5	---	---	---	---	---	---
Nome próp.	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Numeral	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Ø (verbo)	---	---	4	25	1	10	2	5,7	2	5,7
Total de manutenções	12	100	16	100	10	100	35	100	35	100
Pré-v (←)	10	83,3	12	75	9	90	30	85,7	30	85,7
Pós-v (→)	2	16,6	1	12,5	---	---	3	8,5	3	8,5
Ø (verbo)	---	---	3	18,7	1	10	2	5,7	2	5,7

4.4 Português Língua Materna: ciclo único

As manutenções em LM são realizadas, prioritariamente, com base em elementos lingüísticos pertencentes a duas categorias: a dos pronomes pessoais, como, por exemplo, “eu (+ verbo)”, “ela (+ verbo)”, “ele (+ verbo)”, “nós (+ verbo)” e “eles (+ verbo)”; e a dos pronomes possessivos, como em “minha amiga”, “os meus pais”, “o nosso carro” e “nossa casa”. A seguir, agrupamos alguns exemplos que ilustram o emprego destes itens lexicais:

GRA (PLM): quando nós estávamos voltando (P05)
e o nosso carro caiu num barranco (P07)
agente levou minha amiga pro hospital (P13)

KAR (PLM): ela tem uma admiração enorme por ele assim (P05)
eles viviam um casamento meio conturbado (P19)

TAT (PLM): eu não lembro direito (P10)
e quando ela faleceu (P33)

TIA (PLM): que quando ele tinha dez anos (P03)
porque os meus pais ficaram muito preocupados (P07)

VAN (PLM): tavam reformando a casa, nossa casa (P21)
ela não podia tomar banho no chuveiro (P37)

Como sugerem os exemplos, no movimento de manutenção, a classe dos pronomes pessoais possui uma discreta vantagem de emprego em relação à dos pronomes possessivos.

Prosseguindo a investigação dos recursos utilizados nas manutenções,

verificamos que todos os informantes, em proporções discretas, utilizam-se de itens lexicais da categoria dos pronomes e/ou artigos indefinidos. Essas manutenções se configuram da seguinte maneira:

KAR (PLM): uma pessoa que eu sempre tive muita curiosidade de conhecer também (P06)

TAT (PLM): e fez muita falta pra todos da família (P09)

VAN (PLM): um fio que ia pra máquina de lavar roupa (P04)

Além destes mecanismos, repertoriamos, também, a incidência dos seguintes elementos:

4 “essa” (pronomes demonstrativo) e “dessas duas” (preposição + pronomes demonstrativo + numeral):

KAR (PLM): ele tinha um caso com essa mulher. (P39)

TAT (PLM): aí na mesma época faleceu um tio meu meu né, (P37)
marido de uma irmã dessa (P38)
que faleceu (P39)
dessas duas que faleceram (P40)

5 “ninguém” e “outra mulher”, da classe dos artigos e/ou pronomes indefinidos:

KAR (PLM): só que ninguém sabe como (P14)
depois ele arrumou outra mulher (P31)

6 “o meu irmão” e “o fio”, da categoria dos artigos definidos:

TIA (PLM): e daí o meu irmão foi internado no mesmo dia (P30)

VAN (PLM): mas ela arrancou o fio (P08)

7 “comigo” e “te”, pertencentes à classe dos pronomes oblíquos

GRA (PLM): e uma amiga que tava comigo (P8')

TIA (PLM): bom a história que eu te contei (P01)

Quanto ao emprego de verbos sem referência explícita à entidade movimentada (\emptyset), notamos que este recurso foi bastante utilizado pela maioria dos informantes para assegurar a manutenção dos referentes no texto. Observemos algumas passagens que confirmam estes dados:

KAR (PLM): **ele** simplesmente pegou o revolver (P16)
E **se matou** (P17)

TAT (PLM): mas **ela** tinha na beira, quase quarenta (P11).
não **chegava a** quarenta ainda (12)

TIA (PLM): que quando **ele** tinha dez anos (P03)
passou dez dias no hospital (P04)
É, a **minha mãe** não sabia, (P21)
ela achava que era uma gripe normal assim, (P22)
não deu bola. (P23)
Só que os dias foram passando, (P24)
ele foi ficando cada vez mais doente né (P25)
e aí **levou** no médico (P26)

VAN (PLM): que **ela** tomou um choque terrível (P02)
arrancou um fio da parede (P03)

ela colocou o dedinho, (P13)
por isso que **queimou** (P14)
de uma maneira que não nasce mais, (P15)
não **tem metade do dedo** (16)

Em todos os exemplos citados, percebemos que a manutenção da entidade principal ocorre através da flexão verbal. O conjunto verbal, com conjugação, em terceira pessoa, e o contexto vão possibilitar que a referência à entidade seja resgatada.

Ao observarmos a posição da manutenção das entidades em relação ao verbo, verificamos que continua ocorrendo a combinação das possibilidades pré-verbal e pós-verbal e o uso de verbos sem referência explícita à entidade movimentada (\emptyset). É necessário salientar que, mesmo fazendo essa combinação, o percentual de manutenções em posição pré-verbal foi maior para todas as informantes (confira a tabela abaixo).

	GRA (14)		KAR(46)		TAT(44)		TIA (48)		VAN (47)	
Item lexical		%		%		%		%		%
Pr. Pes.	5	31,2	34	53,1	19	44,1	19	42,2	23	48,9
Pr. Pos.	6	37,5	9	14	9	20,9	13	28,6	3	6,3
Pr. Obl./pr. dem.	1	6,25	1	1,5	3	6,9	1	2,2	4	8,4
Art. Def.	1	6,25	2	3,1	2	4,6	1	2,2	5	10,5
Art/pron. Indef.	3	18,75	6	9,3	1	2,3	3	6,6	1	2,1
Nome próp.	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Numeral	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Ø (verbo)	---	---	12	18,7	9	20,9	8	17,9	11	23,1
Total de manutenções	16	100	64	100	43	100	45	100	47	100
Pré-v (←)	12	75	36	56,2	22	51,1	34	74,8	29	61,7
Pós-v (→)	4	15,3	16	25	12	27,9	3	6,6	7	14,7
Ø (verbo)	---	---	12	18,7	9	20,9	8	17,9	11	23,1

4.5 Francês Língua Materna: *corpus* controle

Observando o desenvolvimento das narrativas em FLM, verificamos que o número de manutenções realizadas por cada informante foi bem aproximado. Na narrativa da INF-I, contabilizamos dezessete manutenções em uma produção que contou com 21 proposições. Já no relato da INF-II, repertoriamos catorze manutenções em um texto que se organizou em 18 proposições. Este número de manutenções assegurou a progressão textual de cada narrativa.

Nos relatos em FLM, a manutenção, através de mecanismos lingüísticos como, por exemplo, “*je (+ verbe)*” e “*nous (+ verbe)*”, que compõem a classe dos pronomes pessoais, constitui-se como uma das preferidas pelas informantes.

INF-I: *et dans l'après-midi puisque nous habitons en ce moment-là tous en bord de mer (P05)*
et nous nous sommes rendus jusqu'à une petite crique sauvage donc (P08)

INF-II: *et en fait j'avais le soleil en face (P12)*
j'ai pas pu me rabattre (P14)

Além dos pronomes pessoais, constatamos que outras categorias fizeram-

se presentes. Dentre elas, destacamos os seguintes itens lexicais:

1 “on (+ verbe)”, “les autres”, “tout le monde”, “un bus”, “les routes” “une charrete à cheval” e “des boues”, da classe dos artigos e/ou pronomes indefinidos;

1 verbos sem referência explícita à entidade movimentada (\emptyset).

Observemos alguns exemplos que reúnem os mecanismos detalhados acima:

INF-I: *tout le monde s'est baigné* (P09)
*et puis on se faisait beaucoup de souci pour **les autres nageurs** à côté*
(P18)
*qui **avaient** aussi beaucoup de mal à revenir* (P19)

INF-II: *et en Pologne, à ce moment là, les routes étaient très mauvaises* (P08)
pleines des boues (P09)
et à un moment on a doublé un bus (P11)
et devant le bus il y avait une charrete à cheval (P13)

No que concerne à posição que estes mecanismos ocupam em relação ao verbo no contexto da proposição, observamos que ambas as informantes demonstraram uma preferência acentuada pela posição pré-verbal (confira os dados expostos abaixo). O uso de verbo sem referência explícita à entidade movimentada (\emptyset) também foi observado nas duas produções, mas em números discretos. A utilização destes dois recursos (pré-verbal e (\emptyset)) indica a presença de uma progressão com tópico constante. Já a posição pós-verbal, em que a entidade, freqüentemente, é colocada na posição foco aponta para uma progressão linear, isto é, o foco de uma proposição pode dar origem ao tópico da proposição seguinte. O uso deste recurso foi verificado apenas na narrativa da INF-II em proporções pequenas. Observemos, na tabela abaixo, o conjunto de dados das produções em FLM:

TABELA 14: Manutenção de referentes (*CORPUS* CONTROLE)

Item lexical	INF-I (21)		INF-II (18)	
		%		%
Pr. Pes.	15	88,2	5	35,5
Pr. Pos.	---	---	---	---
Pr. Obl./pr. dem.	---	---	---	---
Art. Def.	---	---	3	21,3
Art/pron. Indef.	1	5,8	5	35,5
Nome próp.	---	---	---	---
Numeral	---	---	---	---
∅ (verbo)	1	5,8	1	7,1
Total de manutenções	17	100	14	100
Pré-v (←)	16	94,1	10	71
Pós-v (→)	---	---	3	21,3
∅ (verbo)	1	5,8	1	7,1

5 Considerações finais

Ao longo deste capítulo, apresentamos a descrição dos dados que compõem o *corpus* deste estudo. Este procedimento possibilitou que tivéssemos um retrato dos movimentos de base (introdução e manutenção) do referente entidade, em diferentes etapas do processo de aquisição do FLE em meio guiado. Além disso, permitiu que pudéssemos verificar quais são os mecanismos lingüísticos empregados para movimentar essas diferentes entidades ao longo do texto e, assim, possibilitar a progressão da informação textual. Este procedimento descritivo, conforme foi possível observar, não privilegiou apenas os relatos em FLE, ele também foi aplicado às produções registradas em PLM e em FLM, com a finalidade de complementar nossa análise.

É através desta estratégia investigativa que pretendemos, no capítulo seguinte, retomar os resultados obtidos e compará-los uns com os outros. Com isso, buscaremos retomar a hipótese formulada, no início deste trabalho, a fim de verificar sua pertinência em relação aos fenômenos lingüísticos observados na variedade lingüística destes aprendizes de FLE.

CAPÍTULO V

INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando abordamos a produção oral, mergulhamos no domínio da *performance*, da realização lingüística submetida aos imponderáveis de uma tarefa que se desenvolve em tempo real (*on-line*). [...] o estudo da oralidade permite o acesso a sistemas lingüísticos imersos no ambiente em que eles se originam, se transformam ou desaparecem. (Brum-de-Paula & Espinar)

1 Introdução

Os estudos que contemplam a produção oral, tanto em língua materna como em língua estrangeira, possibilitam o registro de variedades lingüísticas submetidas “aos imponderáveis de uma tarefa que se desenvolve em tempo real (*on-line*)”, conforme salientaram Brum-de-Paula & Espinar (2000, p. 70). Além disso, de acordo com as autoras, os trabalhos que tratam da oralidade conseguem investigar os “sistemas lingüísticos imersos no ambiente em que eles se originam, se transformam ou desaparecem” (*ibidem*). Nessa perspectiva, nos propomos, no decorrer deste capítulo, a compreender e interpretar os dados registrados, tentando identificar o processo de transformação dos *lectes* investigados ao longo da aquisição do FLE em meio guiado.

Diante do que acabamos de expor no Capítulo IV, percebemos que as produções em FLE revelaram algumas características que estão subjacentes à

aquisição de um novo sistema lingüístico. Os dados registrados nos permitiram acompanhar e descrever parte do desenvolvimento da variedade lingüística de cada aprendiz. A fim de apresentar a análise dos dados coletados, organizamos este capítulo tentando seguir as três operações lingüístico-cognitivas propostas por Levelt (1989), no modelo de produção do discurso. Dessa forma, este capítulo divide-se da seguinte maneira: inicialmente, tratamos da progressão da informação que se estabeleceu através dos componentes tópico e foco (nível da conceitualização); em seguida, investigamos a posição das entidades em função do verbo (nível da conceitualização e da formulação); e, por fim, estudamos a seleção lexical aplicada à referência às entidades (nível da articulação).

2 Sobre a progressão da informação...

Aplicando a *quaestio* “*qu’est-ce qui s’est passé **avec toi?***”, tentamos coletar narrativas de cunho pessoal. Esta pergunta guiou a produção oral dos locutores (von Stutterheim & Klein, 1989) e também ativou diferentes operações lingüístico-cognitivas (Levelt, 1989): a conceitualização, a formulação e a articulação, responsáveis pela transformação das intenções comunicativas em linguagem articulada. Dentre estas operações, nesta seção, dedicamo-nos a estudar alguns aspectos da conceitualização de uma mensagem pré-lingüística.

A conceitualização caracteriza-se como a primeira etapa do processo de produção do discurso (Levelt, 1989). É nesta etapa que a *quaestio* vai ativar e filtrar uma intenção comunicativa (cujas informações estão estocadas sob forma de proposições). De acordo com von Stutterheim & Klein (1989), essa *quaestio* restringe o preenchimento dos domínios referenciais, a definição dos componentes do tópico e do foco e o movimento referencial, dentre outras imposições. Nessa perspectiva, compreendemos que uma das características essenciais da atividade mental é o fato de ela ser estruturante, conforme assinala Gaonac’h (1991). Este autor propõe a hipótese de que o aprendiz

possui um “sistema cognitivo” com organização própria; a atividade cognitiva corresponde aos processos cujo objetivo é tratar o material apresentado (podemos dizer, de maneira mais geral, “tratar da informação”), não somente de acordo com as características inerentes a este material, mas de acordo com os esquemas extraídos do sistema cognitivo e suscetíveis de serem aplicados a este material. (Gaonac’h, *ibidem*, p. 108)

Diante do que acabamos de expor, compreendemos que este aspecto estruturante da atividade mental é, justamente, o ponto de que tratam os didaticistas, como Galisson, por exemplo, para quem

a abordagem cognitivista ou estruturante coloca, em princípio, que a aprendizagem de uma competência comunicativa estrangeira depende da auto-estruturação dos materiais verbais e não-verbais e consiste, para o aprendiz, em construir as regras relacionadas ao código e ao seu emprego através da descoberta e da experimentação de seu funcionamento. (Galisson *apud* Gaonac’h, 1991, p. 108)

Conforme podemos verificar, esta perspectiva está fundamentada na análise cognitiva “da resolução de problemas ou da aquisição de conceitos” (Gaonac’h, 1991, p. 108). Em outras palavras, entendemos que, diante das limitações de seu *lecte*, o aprendiz, visando a comunicar uma determinada intenção comunicativa, depara-se com uma grande variabilidade e com algumas regularidades; desse modo, a atividade cognitiva do falante precisa “detectar as regularidades e as condições de variabilidade. Esta atividade não se faz por acaso: ela é guiada pelas estruturas cognitivas do aprendiz” (*ibidem*). Dito de outra forma, esta atividade parece ser orientada por duas operações lingüístico-cognitivas propostas por Levelt (1989), no seu modelo de produção oral: a conceitualização e a formulação.

Dessa forma, para trabalharmos com estas duas etapas cognitivas, segmentamos os relatos coletados em unidades mínimas de sentido, as

proposições. No nível da conceitualização, observamos a progressão da informação textual através dos componentes tópico e foco, e constatamos que dois tipos de desenvolvimento textual foram empregados: a progressão linear e a progressão com tópico constante.

A primeira foi verificada, principalmente, quando novas entidades eram inseridas nos relatos. Conforme sugere o modelo proposto por von Stutterheim & Klein (1989), a *quaestio* restringe o preenchimento dos domínios referenciais e a constituição dos componentes do tópico e do foco. Isso quer dizer que, no caso do domínio das entidades, a *quaestio* determina que as introduções ocorram sempre em foco. De fato, foi isso que aconteceu em todos os ciclos de FLE e, também, nas narrativas registradas na língua materna dos informantes e nos relatos que compõem o *corpus* controle deste estudo. Considerando que as introduções têm de ocorrer sempre em foco, compreendemos que a progressão textual que caracteriza o movimento de introdução é a linear, pois, quando uma entidade é introduzida em foco, ela poderá dar origem ao tópico da proposição seguinte, onde esta entidade será mantida. Isso aponta para um movimento de foco para tópico que não ocorre somente nas produções em FLE, mas também, nas demais. Nossas análises revelaram que a maioria das entidades introduzidas foi movimentada de forma linear. Dizemos a maioria porque nem todas as entidades inseridas são movimentadas ao longo do texto. Em alguns casos, depois de introduzida, a entidade é abandonada pelo informante, ou por ela se tratar de uma coadjuvante do relato exercendo um papel periférico no desenvolvimento textual, ou por faltar meios lingüísticos adequados (nas produções de FLE) para mantê-la na narrativa.

Já o segundo tipo de progressão da informação textual foi verificado no movimento de manutenção das entidades. Ao estudarmos os componentes do tópico e do foco, notamos que a maioria das entidades é mantida em tópico nos três sistemas lingüísticos envolvidos nesta aquisição (FLE, PLM e FLM). Este tipo de movimento possibilita que a informação se desenvolva de forma constante, ou seja, um mesmo tópico é mantido em proposições sucessivas. Na superfície da

língua, estas manutenções podem ocorrer de forma explícita – através de um item lexical, como, por exemplo, o “il” (+ verbo) –, ou de forma implícita – nos casos em que a referência às entidades têm de ser reconstruída ou inferida através do *procès*, que, normalmente, é expresso por um conjunto verbal.

Este tipo de progressão textual, em que se tenta manter um tópico constante, é, freqüentemente, utilizado em textos narrativos a fim de conferir encadeamento à narração. Na verdade, conforme assinalaram Dupont, Fauvaux & Ghenet (1994), a progressão com tópico constante é o desenvolvimento textual característico das produções narrativas.

De acordo com a descrição realizada no Capítulo IV, notamos que, nos três sistemas lingüísticos envolvidos nesta aquisição, a maioria dos informantes optou por combinar as possibilidades de progressão da informação textual. No caso das línguas maternas isso já era esperado. Mas, no caso do FLE, isso poderia ou não acontecer.

Relacionada com a conceitualização das intenções comunicativas de cada locutor, que são ativadas pela *quaestio* “*Qu’est-ce qui s’est passé avec toi ?*”, verificamos uma interessante diferença entre as narrativas em FLE e aquelas em FLM no que se refere à escolha de entidades protagonistas. A maioria dos informantes em FLE não respondeu inteiramente à *quaestio*, pois houve mudança de entidade em relação ao que havia sido solicitado na pergunta inicial. Eles optaram por relatar eventos cuja personagem principal foi, quase sempre, uma pessoa muito próxima do narrador (a amiga, a tia, o irmão, a irmã, o avô, são algumas das entidades que atuaram como protagonistas nas narrativas em FLE). Dessa forma, o informante narrou uma sucessão de eventos em relação aos quais foi, na maior parte do tempo, um espectador, e não um ator da história. Isso pode ter acontecido porque, de acordo com Garat (1999), o aprendiz de LE, em meio guiado, parece ter mais facilidade de relatar eventos que aconteceram com pessoas próximas a ele do que de narrar fatos em que ele foi o protagonista. Este comportamento refletiria o tipo de atividade que o aprendiz está habituado a realizar em sala de aula, pois, freqüentemente, o professor propõe tarefas, como,

por exemplo, leitura de textos acadêmico-científicos, produção oral e/ou escrita de narrativas e descrições, em que o uso da terceira pessoa é muito mais recorrente do que o da primeira. Isso demonstra que o aprendiz sente-se seguro para falar de alguém mais do que de si mesmo, em função do tipo de situação ao qual está exposto no meio guiado.

Já nos relatos em FLM, notamos que a *quaestio* foi respondida de maneira pertinente. Nessas respostas, os fatos narrados ocorreram diretamente com as próprias informantes, ou seja, elas posicionaram-se como a entidade principal de suas histórias. Os acontecimentos relatados haviam sido vivenciados por elas mesmas. Nessas condições, as duas informantes não foram espectadoras dos relatos, mas, pelo contrário, elas atuaram no desenvolvimento da narrativa.

Essa diferença, entre o informante que narra uma sucessão de eventos baseando-se no seu ponto de vista de espectador e aquele que relata embasando-se na sua perspectiva de entidade atuante, pode ser resultado da maneira como a *quaestio* filtrou as intenções comunicativas de cada aprendiz, e da forma como ela ativou as três operações lingüístico-cognitivas. No nível da conceitualização, representações distintas parecem ter sido mobilizadas; no nível da formulação, a ordem, a morfologia e a recuperação lexical podem ter sido modificadas em função dessa conceitualização; no nível da articulação, a produção da narrativa de cunho pessoal pode apresentar características que refletem a seleção da informação realizada na primeira etapa (conceitualização) do modelo psicolingüístico de produção da linguagem (Levelt, 1989).

A partir do que observamos em nossas análises, percebemos que, de fato, a *quaestio* ativou e filtrou intenções comunicativas diferentes nos falantes de FLE e de FLM. Como já ressaltamos, isso pode ter tido um impacto nas conceitualizações geradas pelos informantes, tendo em vista a representação que cada grupo de falantes tem dos fatos. Diante dessa representação distinta, que parece ter ocorrido em função da resposta dada à *quaestio*, é possível que estejamos diante de dois tipos diferentes de construção narrativa: a primeira, característica dos textos em FLE, apresenta um narrador espectador, que

observou os fatos, mas não os vivenciou de forma plena, isto é, não foi a entidade protagonista da história; o segundo tipo de construção narrativa, específica das produções em FLM, comporta um narrador atuante, ou seja, que vivenciou e experimentou os fatos, atuando como protagonista da história relatada. Em outras palavras, nossas análises revelaram que, através de uma mesma *quaestio*, podemos coletar narrativas de cunho pessoal que se organizam de maneiras distintas. Assim, entendemos que, dentro de uma mesma tipologia textual pode haver variações de perspectiva de relato, o que configura introduções e movimentos referenciais diferentes.

3 Sobre a posição das entidades....

No tópico anterior, tratamos da primeira operação lingüístico-cognitiva proposta por Levelt (1989). Nesta seção, além de retomarmos o nível da conceitualização, também abordamos o nível da formulação. Conforme já salientamos ao longo deste trabalho, a *quaestio* funciona como um filtro entre as intenções comunicativas do locutor e sua articulação lingüística. Em outras palavras, compreendemos que a *quaestio* constitui-se como um elemento desencadeador do processo de produção oral.

Nessa perspectiva, depois que a intenção comunicativa (nível da conceitualização) se organizou em unidades conceituais (proposições), ela passa para o nível da formulação. Esta operação lingüístico-cognitiva é responsável por estabelecer a ordem das informações que serão veiculadas (a posição que a referência às entidades ocupa em relação ao verbo) e atribuir-lhe os componentes lexicais e morfológicos. De acordo com Brum-de-Paula (2003), no nível da formulação, cada unidade conceitual, supramencionada, recebe os atributos necessários para ser transformada em uma unidade lingüística.

No que concerne às narrativas em Francês Língua Estrangeira (FLE), notamos que a posição das introduções em relação ao *procès*, freqüentemente,

expresso por um verbo, na superfície da língua, ocorreu tanto em posição pré-verbal quanto em posição pós-verbal. A observação deste posicionamento nos permitiu comparar as conceitualizações e as formulações realizadas ao longo do processo de aquisição, segundo Levelt (1989). Através deste tipo de análise, podemos formular hipóteses sobre as possíveis transferências cognitivas que parecem ter ocorrido entre a LM e a LE. Desse modo, tentamos observar a maneira como as informações relativas ao referente entidade são tratadas pelo informante nessas duas etapas do modelo de produção da fala. Observemos os dados comparativos na tabela abaixo:

TABELA 15: Introdução de entidades FLE (pré-verbal e pós-verbal)

	1° CICLO		2° CICLO		3° CICLO	
	Pré-verbal	Pós-verbal	Pré-verbal	Pós-verbal	Pré-verbal	Pós-verbal
GRA	83,3%	16,6%	100%	---	50%	50%
KAR	100%	---	---	100%	50%	50%
TIA	60%	40%	100%	---	---	100%
TAT	50%	50%	33,4%	66,6%	50%	50%
VAN	100%	---	100%	---	33,3%	66,6%

Como podemos notar, no primeiro ciclo, houve uma preferência dos informantes pela posição pré-verbal (as introduções são efetuadas antes do verbo). Esta, também, é uma tendência observada nas introduções em PLM (confira a tabela 16). No segundo ciclo de FLE, notamos um movimento diferenciado: nem todos os informantes introduzem novas entidades na posição pré-verbal. Isso sugere que há uma reestruturação dos *lectes* dos locutores em relação ao modo de se introduzir uma entidade dentro de um relato. Já no terceiro ciclo, verificamos que a tendência constatada no primeiro ciclo se inverteu: as introduções são efetuadas, principalmente, em posição pós-verbal. Estes dados nos levam a levantar uma hipótese acerca das prováveis transferências, de cunho cognitivo, da LM à LE: elas realizar-se-iam com mais evidência no primeiro ciclo.

		PLM	
		Pré-verbal	Pós-verbal
GRA		100%	---
KAR		40%	60%
TIA		---	100%
TAT		100%	---
VAN		50%	25%

		FLM	
		Pré-verbal	Pós-verbal
INF-I			100%
INF-II		28,5%	71,4%

Conforme já assinalamos acima, estes percentuais apontam para uma disparidade entre os sistemas investigados no que se refere às conceitualizações. Os primeiros relatos em FLE tendem a seguir os mesmos parâmetros da LM, o português do Brasil. No entanto, essa influência vai sendo atenuada no decorrer do processo de aquisição, e vão-se apresentando semelhanças com as produções dos falantes nativos quanto ao modo de se introduzir entidades. De fato, nas últimas produções em LE (3º ciclo), verificamos que a tendência se inverteu e grande parte das introduções ocorreu em posição pós-verbal. Essa constatação nos permite compreender que, ao longo do processo de aquisição de FLE, as conceitualizações parecem ir sendo modificadas. Isso ocorre em função da exposição ao novo sistema lingüístico (*input*) e, conseqüentemente, dos novos conhecimentos adquiridos (*intake*). Nessa perspectiva, entendemos que estes *lectes* vão se modificando e se aproximando da língua-alvo, mesmo que os meios lingüísticos empregados, na superfície da língua, ainda não sejam os mais adequados.

Conforme ressaltamos anteriormente, a posição que as entidades ocupam em relação ao *procès*, freqüentemente expresso por um verbo, auxiliou-nos a identificar e a comparar as conceitualizações e as formulações, entre os ciclos de FLE e, também, entre estes e os sistemas lingüísticos envolvidos nesta aquisição.

Para o movimento de manutenção, as diferenças entre pré-verbal e pós-verbal, em uma perspectiva longitudinal, são bem evidentes. Nossas análises revelaram que, nos três ciclos do processo de aquisição de FLE, a maioria das entidades foi mantida antes do verbo. Essa mesma tendência também foi verificada no conjunto de narrativas coletadas em PLM e em FLM (conferir tabela 19 e 20). No que concerne à posição pós-verbal, verificamos que seu emprego

ocorreu em proporções discretas em todas as produções analisadas (FLE, PLM e FLM).

TABELA 18: Manutenção de entidades FLE (pré-verbal e pós-verbal)

	1° CICLO		2° CICLO		3° CICLO	
	Pré-verbal	Pós-verbal	Pré-verbal	Pós-verbal	Pré-verbal	Pós-verbal
GRA	54,1%	29,1%	100%	---	83,3%	16,6%
KAR	86,6%	13,3%	72,7%	27,2%	75%	12,5%
TIA	76,4%	11,7%	76,6%	16,6%	90%	---
TAT	63,6%	24,9%	80%	20%	85,7%	8,5%
VAN	85,7%	7,1%	76,4%	11,7%	85,7%	8,5%

TABELA 19: Manutenção de entidades PLM (pré-verbal e pós-verbal)

	PLM	
	Pré-verbal	Pós-verbal
GRA	75%	15,3%
KAR	56,2%	25%
TIA	51,1%	27,9%
TAT	74,8%	6,6%
VAN	61,7%	14,7%

TABELA 20: Manutenção de entidades FLM (pré-verbal e pós-verbal)

	FLM	
	Pré-verbal	Pós-verbal
INF-I	94,3%	---
INF-II	71%	21,3%

Conforme podemos verificar, a manutenção da referência às entidades configura-se de maneira similar, isto é, segue os mesmos princípios de organização tanto na língua materna do aprendiz quanto na língua-alvo. Isso nos leva a formular a hipótese de que, como a língua fonte e a língua-alvo comportam-se da mesma maneira, no que concerne à manutenção das entidades, isso parece indicar que a elaboração deste movimento é menos problemática para os aprendizes de FLE do que o movimento de introdução descrito anteriormente.

4 Introdução e manutenção vs seleção lexical...

Dentro do nosso quadro de análise, propomo-nos, agora, a tratar da seleção lexical empregada pelos aprendizes para dar conta da referência às entidades no decorrer de seus relatos. Nessa perspectiva, temos de ressaltar que

continuamos no nível da formulação, segunda operação lingüístico-cognitiva, de acordo com Levelt (1989). É importante mencionar, também, que é através da produção oral dos falantes (articulação) que conseguimos acessar o nível da formulação e da conceitualização. Em outras palavras, compreendemos que é através dos elementos que são articulados pelo locutor, na terceira operação lingüístico-cognitiva (Levelt, 1989), definida como a verbalização da mensagem, ou seja, a fala propriamente dita, que contemplamos as duas primeiras etapas do processo de produção da linguagem.

4.1 Sobre a introdução de entidades...

No movimento de introdução, nas narrativas em FLE, uma diferença observada foi o número de entidades introduzidas em cada produção. Nos primeiros relatos coletados, verificamos que os textos foram mais extensos e um número maior de entidades foi inserido. Isso pode ter acontecido porque o falante, diante de uma situação de comunicação em que tinha de relatar um acontecimento pessoal, provavelmente, tentou dar conta de todos os detalhes relacionados a este evento. Dessa forma, introduziu muitos dos personagens envolvidos nesse acontecimento, nem sempre, conseguindo mantê-los ao longo do relato. Nossas análises revelaram que quanto maior o número de entidades inseridas menor a coesão textual, pois o falante tem dificuldade de manter o seu encadeamento. Cada entidade supõe eventos diferentes, e, em função das limitações do seu *lecte*, o aprendiz sente dificuldade para dar conta da concomitância de eventos relacionados a essas entidades ao longo do relato. Vejamos, na tabela a seguir, o número de entidades inseridas em cada ciclo da produção de FLE e, também, nos relatos em PLM:

TABELA 21: Número de entidades em FLE e em PLM

	FLE - 1º CICLO	FLE - 2º CICLO	FLE - 3º CICLO	PLM
GRA	6	1	4	3
KAR	2	2	2	5
TAT	5	4	1	6
TIA	4	3	2	5
VAN	5	1	3	4

Conforme sugerem os dados apontados acima, houve uma diferença quanto ao número de entidades presentes nos três ciclos analisados. A tendência da maioria dos informantes foi de diminuir a quantidade de referentes nas narrativas em FLE a partir do segundo ciclo.

Diante desses dados quantitativos acerca do número de entidades introduzidas, uma hipótese, oriunda de uma análise superficial, foi levantada: os aprendizes estariam desaprendendo a LE? Imaginamos, inicialmente, que estes textos (do 2º e do 3º ciclo), em vez de apresentarem progressões em relação à primeira produção em FLE, apontavam para regressões, ou seja, aparentemente, os aprendizes não demonstravam indícios de evolução em direção à língua-alvo. Afinal, como a produção de um aprendiz de LE, que se encontra em processo de aquisição, pode conter uma diminuição do número de entidades nos ciclos posteriores à primeira coleta?

Uma explicação possível para este dado é a de que, no primeiro ciclo, o aprendiz tenha selecionado o número de participantes do relato (nível conceitual) como se fosse tratar dessa informação na sua LM (conferir, na tabela 21, a semelhança numérica entre o número de entidades apresentado FLE – 1º ciclo e em PLM). No entanto, diante das limitações de seu *lecte* (em FLE), o informante pode não ter conseguido dar conta da referência a todas as entidades inseridas. Dessa forma, nos ciclos seguintes, ele pode ter reorganizado suas intenções comunicativas em função dessas limitações.

Com efeito, a partir do segundo ciclo, percebemos que a maioria dos informantes é mais seletiva, preferindo introduzir apenas as entidades que desempenham funções importantes para o desenvolvimento do relato. Esta reorganização pode significar uma progressão em termos de objetividade

narrativa. Além disso, ela também pode se caracterizar como uma estratégia do informante que, para não expor o seu *lecte*, pode ter reduzido o número de personagens e restringido a sua história. Neste caso, entendemos que o aprendiz exclui determinadas informações consideradas periféricas, como, por exemplo, a descrição de sensações, os comentários e as justificativas. Em outras palavras, buscando diminuir a margem de erro de sua produção em LE, o informante, seleciona as informações que, de fato, são relevantes para a sua narrativa.

Esta diminuição do número de entidades introduzidas (e, conseqüentemente, mantidas) pode indicar que houve uma tendência de se facilitar a produção textual. Esta tendência, conforme afirma Klein (1989), não é uma escolha consciente do aprendiz. Na realidade, o autor sugere que se trata de uma estratégia do processador lingüístico (ou sistema cognitivo) de cada falante, que, tentado evitar uma sobrecarga, opta pela facilidade, ou, em outras palavras, pelas informações suscetíveis de serem tratadas por ele durante a linearização do discurso. Nessa perspectiva, entendemos que deve ser menos oneroso, cognitivamente, falar de uma ou de duas entidades, pois isso pressupõe, também, um menor número de eventos, concomitantes ou não. De fato, para Coirier, Gaonac'h & Passerault (1996),

um dos maiores problemas encontrados pelo [aprendiz na produção] de um texto é expressar, em uma seqüência de enunciados necessariamente linear, o encadeamento textual, os conteúdos cognitivos cujas inter-relações são, freqüentemente, caracterizados por uma estrutura multidimensional. Nas seqüências narrativas, por exemplo, pode acontecer que alguns acontecimentos sejam simultâneos; eles deverão, no entanto, ser enunciados sequencialmente na ordem do discurso. (p. 129)

A fim de registrar relatos mais detalhados e tentando resgatar o número de entidades presentes no primeiro ciclo, na última coleta de dados em FLE, trocamos de entrevistador (conferir, no Capítulo II, o tópico 2.2). Mesmo assim, as narrativas continuaram com um número de entidades muito próximo daquele

verificado no segundo ciclo (como se pode verificar na tabela precedente). Isso nos leva a acreditar que, de fato, esta redução do texto e, conseqüentemente, do número de entidades introduzidas esteja relacionada a uma estratégia do processador lingüístico de cada aprendiz. Na tentativa de dar conta das suas intenções comunicativas, o locutor, inconscientemente, tende a seguir a opção mais acessível, mais fácil, que possibilita o desenvolvimento textual sem muita sobrecarga cognitiva.

A opção pela facilidade também parece ter sido aplicada no que diz respeito aos itens lexicais empregados na introdução de novas entidades em Francês Língua Estrangeira (FLE). Nossa análise revelou que elementos lingüísticos de base como, por exemplo, “son père”, “mon grand-père”, “ma tante”, “mon frère” e “ma petite soeur”, da categoria dos pronomes possessivos, e elementos do tipo “la médecin”, “le médecin” e “la voiture”, pertencentes à classe dos artigos definidos, entre outros, são os mais empregados. O que despertou a nossa atenção foi o fato de que, nas produções em FLE, em todos os registros houve uma notável preferência pelo uso de sintagmas nominais compostos por pronomes possessivos (seguidos de substantivo). De certa forma, a presença destes elementos foi determinada pelo tipo de texto produzido: narrativas de cunho pessoal em que as entidades inseridas, normalmente, eram amigos e/ou familiares do informante, ocasionando o emprego de itens definidos (pronomes possessivos e artigos definidos, por exemplo) mais que de indefinidos (artigos e/ou pronomes indefinidos, por exemplo).

Nas narrativas Português Língua Materna (PLM), a introdução de novas entidades foi realizada com base em uma combinação de meios lingüísticos que pertenciam a categorias distintas. Verificamos que diferentes elementos foram aplicados, como, por exemplo, “minha tia” e “minha irmã” (classe dos pronomes possessivos), “uma amiga”, “todo mundo”, “outra tia” e “um tio meu” (categoria dos artigos e/ou pronomes indefinidos) e “o carro”, “o meu irmão” “o meu avô” e “o médico” (do grupo dos artigos definidos), entre outros elementos. Diante destes dados, constatamos que as entidades são inseridas com base em uma seleção

lexical mais heterogênea daquela verificada em FLE. Isso já era previsto, pois estamos analisando narrativas registradas na língua materna destes informantes.

Os meios lingüísticos aplicados na referência às entidades nos relatos em Francês Língua Materna (FLM) não foi tão diversificada. Isso aconteceu porque, ao se estabelecerem como protagonistas dos seus relatos, estas locutoras tiveram de selecionar itens lexicais bem específicos, que faziam referência à primeira pessoa. A introdução de outras entidades ocorreu através de itens, como, por exemplo, “*les autres nageurs*”, “*la voiture*” e “*des amis*” (artigos definidos e artigos e/ou pronomes indefinidos).

4.2 Sobre a manutenção de entidades

Manter a referência às entidades, sob determinando ponto de vista, pode ser considerada uma tarefa simples, já que fazemos isso, constantemente, quando narramos algum evento. No entanto, por trás dessa aparente simplicidade, o movimento de manutenção pode revelar-se um fenômeno complexo, quando investigado durante o processo de aquisição de uma segunda língua, principalmente.

Quando tratamos do movimento de manutenção, constatamos que há dois tipos de manutenções possíveis: a manutenção direta, que ocorre de uma proposição a outra; e a manutenção indireta, que não ocorre em proposições sucessivas, mas com um intervalo entre uma proposição e outra. Neste último caso, manter uma entidade demanda, da parte do aprendiz, um trabalho cognitivo mais oneroso. Isso ocorre porque, subjacente a este tipo de manutenção, atuam processos mnemônicos diversos que, somados ao conhecimento lingüístico-contextual dos informantes, tornam possível a movimentação das entidades na superfície da língua. Em outras palavras, compreendemos que, para manter um referente ao longo do texto, o aprendiz precisa resgatar em sua memória as informações sobre a entidade mantida; em seguida, ele tem de processar o

conjunto de informações que, juntamente com esta entidade, será veiculado.

Dessa forma, percebemos que, para manter a referência às entidades, os aprendizes empregaram sintagmas nominais organizados, principalmente, com base em pronomes pessoais e em pronomes possessivos. Nas produções em FLE, verificamos que o uso de verbo sem referência explícita à entidade movimentada (\emptyset), em algumas fases do movimento de manutenção, conquistou a preferência dos informantes, enquanto que outros elementos tiveram sua utilização reduzida, como, por exemplo, sintagmas nominais formados a partir de artigos e/ou pronomes indefinidos.

Na tentativa de explicar a diminuição do uso de sintagmas indefinidos na manutenção de entidades nas narrativas em LE, Chini (2005, p. 7) assinala que estes recursos parecem ser empregados, com mais frequência, na introdução de um novo referente, em que se fala de uma maneira mais genérica da entidade que está sendo inserida no relato. No caso das manutenções a tendência é utilizar elementos definidos, como, por exemplo, pronomes pessoais, pronomes possessivos, artigos definidos e pronomes demonstrativos, entre outros.

Em relação ao que foi apontado pela pesquisa de Chini (2005), os dados de nosso *corpus* demonstraram algumas diferenças no que se refere à seleção lexical. Isso certamente ocorreu porque, em nosso estudo, trabalhamos com narrativas de cunho pessoal, enquanto que na pesquisa realizada por esta autora, as narrativas foram organizadas a partir do filme “Os tempos modernos”. Com base neste suporte visual, os informantes tinham de relatar uma sucessão de eventos em que o papel de protagonista é desempenhado por Charles Chaplin e sua companheira no filme. Na tentativa de dar conta desta atividade comunicativa, a seleção lexical contemplou alguns elementos diferentes daqueles verificados no *corpus* deste estudo, pois os informantes seguiram, muitas vezes, a introdução dos personagens que foi imposta pelas imagens do filme.

Nossas análises revelaram que, desde os primeiros registros, os mecanismos lingüísticos empregados na manutenção das entidades são compostos por categorias de base, isto é, aquelas que são adquiridas logo nas

primeiras etapas do processo de aquisição, como, por exemplo, “il (+ *verbe*)”, “elle (+ *verbe*)”, “il (+ *verbe* + *son revolver*)”, “elle ma maman (+ *verbe*)”, “mon frère il (+ *verbe*)”, “ma grand-mère”, “mon frère”, “sa voiture”, “son père”, “mes grand-parents”.

Ao observarmos a maneira como a referência às entidades foi organizada, podemos notar que os informantes de FLE, apesar das limitações de seus *lectes*, estão trabalhando de forma a otimizar os conhecimentos de que dispõem, a fim de organizar uma produção textual coesa e coerente. Como exemplo disso, podemos retomar composições do tipo: “(il + *verbe* + son revolver)”, “elle ma maman (+ *verbe*)”, “mon frère il (+ *verbe*)”, que revelam a tentativa do aprendiz de criar redundância, isto é, uma teia referencial em que, através da manutenção da referência às entidades, a informação possa avançar de forma encadeada.

A preferência por estes itens já havia sido observada no movimento de introdução de referentes. Naquele caso, destacamos que estes elementos eram empregados apenas por alguns aprendizes. No caso da manutenção, é necessário ressaltar que todos os informantes vão apropriar-se desses recursos para fazer, em um momento ou outro, a manutenção de suas entidades no texto.

Quando voltamos ao *corpus* a fim de investigar a manutenção da referência às entidades, observamos que o fenômeno da dupla marcação é bastante recorrente. Por dupla marcação da entidade estamos entendendo a referência dupla (ou pleonasma) à mesma entidade, na mesma proposição.

Na busca de uma explicação para este fenômeno, supomos que, por um lado, este tipo de marcação constante pode sugerir a existência de instabilidades no *lecte* e, conseqüentemente, denotar insegurança, da parte dos aprendizes de FLE, quanto à manutenção dos referentes em seu texto. Por outro lado, a utilização deste recurso, que focaliza e destaca a entidade mantida, pode conferir coesão ao texto que está sendo produzido.

Quando tentamos analisar este fenômeno da dupla marcação de uma entidade, é necessário salientar que este tipo de construção é utilizado, também, pelos falantes nativos de língua francesa. Exemplo disso é a P05 na produção da

INF-I:

INF-I: et dans l'après-midi puisque nous habitons en ce moment-là tous en bord de mer
(P05)

Trata-se de uma estratégia que serve para colocar em evidência uma informação julgada mais importante pelo locutor. Ela serve também para criar redundância e, conseqüentemente, coesão através da introdução-manutenção ou manutenção-manutenção da informação selecionada. Dessa forma, torna-se difícil, a partir destes três ciclos de registros, determinar se a utilização deste recurso pelos aprendizes de FLE está, de fato, vinculada à instabilidade do *lecte*, ou se essa estratégia languageira consiste numa apropriação correta de um fato de língua que está presente na produção oral do falante nativo. Retomemos alguns exemplos do *corpus* em FLE, em que a dupla marcação da entidade foi verificada:

KAR (1): *bien quand sa femme il mort* (P02)

TIA (1): *et mon frère il a pris la pneumonie* (P05)
Parce que ma maman elle n'est pas su (P07)

VAN(1): *donc un voisin il vient en courant* (P07)
Et le médecin il dit que (P12)
le son coeur il est très bon (P12a)

Em todas essas proposições (presentes em narrativas do primeiro ciclo), observamos a configuração de um fenômeno semelhante: a dupla referência à entidade que estava sendo mantida. Nos casos apresentados acima, o aprendiz retoma a entidade através de um sintagma nominal formado por um item lexical da ordem dos pronomes possessivos ou dos artigos indefinidos (seguidos de substantivos) e faz a renomeação deste referente através de um pronome pessoal. O emprego deste recurso foi observado nos demais ciclos de FLE, em percentuais menores, mas sua configuração foi muito semelhante à descrita acima. De qualquer forma, o emprego dessa dupla marcação da entidade é muito mais recorrente nas narrativas em FLE do que nas produções realizadas em FLM.

Ainda investigando os elementos lexicais empregados na manutenção da referência às entidades, verificamos que, a partir do segundo ciclo, novos itens lexicais começaram a aparecer nas produções em LE. Exemplo disso é o uso de “me” e de “lui”, da classe dos pronomes oblíquos. Observemos alguns fragmentos em que estes elementos foram verificados:

KAR (2): *et la vie s'est finie pour lui* (P07)

TIA (2): *mes parents a resté beaucoup préoccupés avec lui et moi aussi* (P05)

VAN (2): *parce que me fait très mal* (P16)

A utilização destes recursos na manutenção das entidades, ainda que em números discretos, sugere que está havendo uma progressão dos *lectes* investigados. Estes novos mecanismos ainda não são empregados com segurança como ocorre com outros elementos. Isso, possivelmente, acontece porque o aprendiz deve estar formulando e testando hipóteses sobre a aplicação e o funcionamento desses itens na língua-alvo e sobre a maneira de inseri-los dentro de sua produção.

Conforme verificamos em nossas análises, o número de ocorrência de pronomes oblíquos na manutenção é ainda pequeno, mas demonstra uma progressão evidente no desenvolvimento da variedade lingüística destes informantes. O emprego destes mecanismos, no segundo ciclo, revela que eles já haviam sido trabalhados em sala de aula, no período que antecedeu esta coleta, mas que ainda estavam sendo incorporados ao repertório lingüístico do informante. Isso nos leva a acreditar que estes elementos, em função de sua complexa organização no discurso, apresentam dificuldades para serem adquiridos, já que parecem não ser tratados, isto é, não ser assimilados da mesma maneira que outros elementos, como, por exemplo, os pronomes pessoais e os pronomes possessivos, verificados desde as primeiras coletas em FLE.

De acordo com nossos dados, o uso dos pronomes oblíquos, a partir do segundo ciclo, pode ou não estar relacionado à presença de mais de uma

entidade na proposição. Situações em que duas ou mais entidades têm de ser mantidas parecem ser propícias ao seu aparecimento, conforme sugere o exemplo seguinte, presente na produção de TIA.

TIA (2): *Mes parents a resté beaucoup préoccupé avec lui et moi aussi* (P05)

Como podemos observar, quanto mais entidades circulam em uma mesma proposição, maior a dificuldade do aprendiz em estabelecer as devidas referências. Isso acontece porque, cognitivamente, é oneroso e, estruturalmente, é mais complexo. Dessa forma, nossas análises revelaram que, quando a referência a mais de uma entidade tinha de ser mantida (na mesma proposição), os aprendizes de FLE, optaram por empregar verbos sem referência explícita à entidade movimentada (\emptyset), pronomes pessoais e/ou pronomes possessivos (conferir exemplo abaixo). Esta opção parece ser a mais fácil para o aprendiz, já que ele emprega categorias de base, que já foram assimiladas e testadas. Fazendo isso, ele evita expor o seu *lecte* e *errar* no emprego de itens lexicais que ainda estão sendo tratado, como é o caso, por exemplo, dos pronomes oblíquos. Em outras palavras, o locutor faz o que pode: utiliza os meios lingüísticos de que dispõe de modo otimizado; evita errar, errando. Dessa forma, ele permite ao analista reconstruir as hipóteses sobre a língua estrangeira que parecem estar sendo construídas e testadas através desses erros sistemáticos (Corder, 1967). Vejamos alguns exemplos:

TIA (1): *et ma maman a émmene mon frère à la médecin* (P16)
la médecin.. quand elle a examiné mon frère (P17)

Versão francesa: *le médecin.. quand il l'a examiné*

VAN (1): *et l'unique chose que arrive avec elle* (P13)
C'est que son doigt il reste queimado (P14)

Versão francesa: *et l'unique chose qui lui arrive*

VAN (2): *ça c'est terrible pour moi* (P09)
Parce que moi qui a rencontré au moment de l'accident (P10)

Versão francesa: *parce que moi, je l'a rencontrée au moment de l'accident*

Além destes recursos, constatamos que outro elemento lexical aplicado, discretamente, na manutenção das entidades foi “*on*”. É necessário salientarmos que o surgimento deste elemento lingüístico parece não ser comum nesta fase do processo de aquisição do Francês Língua Estrangeira (FLE), já que “*on*” é classificado como um daqueles itens lexicais cuja aquisição é mais tardia, embora este elemento esteja presente de modo recorrente nas produções orais dos falantes nativos (presente no *corpus* controle). Essa classificação se deve ao fato de este item lexical não ter um correlato direto na língua portuguesa. O mais próximo seria “a gente” ou “nós”, mas sabemos que “*on*” não é somente empregado neste sentido. Entre outras aplicações, ele serve, também, para indicar a impessoalidade do discurso, conforme no exemplo a seguir (que poderia ser produzido por um brasileiro, por exemplo):

Exemplo: *En France, on boit beaucoup de vin.* (Na França, bebe-se muito vinho)

Investigando as narrativas do terceiro ciclo, notamos que os aprendizes parecem dispor de uma variedade maior de elementos lingüísticos. Em outras palavras, compreendemos que, nesta etapa do processo de ALE, os aprendizes possuem uma possibilidade de diversificar a seleção lexical aplicando itens mais específicos. Isso faz com que algumas categorias não apareçam com a mesma frequência que nas fases iniciais da aquisição. O reaparecimento dos pronomes oblíquos reforça a nossa idéia de que os aprendizes estão formulando e testando hipóteses sobre o seu funcionamento. Para fins de exemplificação, retomamos os exemplos do segundo ciclo e acrescentamos fragmentos retirados de narrativas do terceiro ciclo:

KAR (2): *et la vie s'est finie pour lui* (P07)

KAR (3): *et a tiré sur lui dans la tête* (P09)

TIA (2): *mes parents a resté beaucoup préoccupé avec lui et moi aussi* (P05)

TIA (3): *j'ai restée très préoccupée avec lui* (P05)

VAN (3): *parce que je l'ai vu après* (P30)

5 Considerações finais

Como foi possível verificar, ao longo deste estudo, acompanhamos três etapas do processo de aquisição do FLE. A partir do trabalho lingüístico-cognitivo de cada falante, investigamos os movimentos do referente entidade nas produções narrativas de cunho pessoal. Este estudo nos possibilitou observar as influências da língua fonte nas produções em LE e, também, nos permitiu verificar parte das transformações dos *lectes* em direção à língua-alvo.

Diante dos dados coletados e dos resultados obtidos, é necessário assinalar que este trabalho contemplou um dos muitos fenômenos que estão subjacentes à aquisição de um novo sistema lingüístico. Conforme ressaltamos, no início deste estudo, a disciplina aquisição de línguas estrangeiras pode ser descrita como um domínio ainda em desenvolvimento onde muitas questões aguardam para serem investigadas. Nessa perspectiva, este trabalho de pesquisa nos auxiliou a compreender alguns dos processos cognitivos que são ativados quando da produção oral em LE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J.-M. & REVAZ, F. **L'analyse des récits**. Paris : Éditions du Sueil, 1996.
- ADAM, J.-M. **Le récit**. Paris : Presses universitaires de France, 1994(a).
- _____. **Le texte narratif**. Paris : Éditions Nathan, 1994(b).
- ANDERSEN, R. W., **Transfert to somewhere**. In: GASS, S. & SELINKER, L., p. 177-201, 1983.
- BADDELEY, A. **La mémoire humaine: théorie et pratique**. Saint-Martin-d'Hères (Isère): Presses Universitaires de Grenoble, 1992.
- BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 1999.
- BIALYSTOK, E. Un modelo teórico del aprendizaje de lenguas segundas. In: LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua**. Madrid : Visor, 1992. [Texto original publicado em 1978.]
- BRUM-DE-PAULA, M. R. **L'appropriation de la temporalité morphologique en langue étrangère : contextes linguistiques d'émergence et de structuration**. Lille : ANRT (Atelier National de Reproduction des Thèses), 2003.
- _____ & ESPINAR, G.S. Coleta, transcrição e análise em produções orais. In: **Letras**. Santa Maria, n. 21, jul/dez., p.127-132, 2000.
- _____ & LEAL, V. Le développement de la temporalité : une étude de cas. In: **Coleção Ensaios**. Santa Maria, v.1, jun/dez., p. 23-39, 2000.
- CHINI, M. Domaine des entités et reference personnelle en italien L2 : une etude transversale et comparative. In: : **Letras**. Santa Maria, n. 27, 2005. [no prelo]
- CLYNE, M. Zum Pidgin-Deutsch der Gastarbeiter. In: **Zeitschrift für Mundartforschung**. n. 35, p. 130-139, 1968.
- COIRIER, P., GAONAC'H, D. & PASSERAULT, J.-M. **Psycholinguistique textuelle : Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes**. Paris : Armand Colin, 1996.
- COMBETTES, B. **Pour une grammaire textuelle**. 2. ed. Bruxelles : DeBoeck-Duculot, 1988.
- _____. Thématization et progression thématique dans les récits d'enfants. In: **Langue Francaise**. n. 38, p. 74-86, 1978.
- _____. Ordre des éléments de la phrase et linguistique du texte. In **Pratiques**, n.13, p. 91-101, 1977.

CORDER, S. P. 1973. La sollicitation de données d'interlangue. In: **Langages**. Paris, n. 57, p. 29-37, 1980. [Texto original publicado em 1973]

_____. Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs. In: **Langages**. Paris, n.57, p. 17- 28, 1980. [Texto original publicado em 1971.]

_____. Que signifient les erreurs des apprenants ? In: **Langages**. Paris, n.57, p. 09-15, 1980. [Texto original publicado em 1967.]

DAHLET, V. O proceder da pesquisa: quais as relações entre problemática, dissertação e corpus? In: **Letras**. Santa Maria, n.21, jul/dez, p.127-132, 2000.

DUPONT, D., FAUVAUX, T. & GHENET, M. **La dynamique de l'information**. Bruxelles : DeBeck-Duculot, 1994.

ESPINAR, G. S. Narración, descripción y argumentación según el modelo de la Quaestio. In: BUSTOS TOVAR, J. J. et al. (eds). **Actas del I Simposio Internacional de Análisis del Discurso. Lengua, discurso, texto**. Universidad Complutense de Madrid, Madrid : Visor, 2000(a).

_____. La proposición: una unidad semántico-conceptual para el estudio de la referencia en el discurso y de las relaciones interproposicionales. In: MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, M. et al. (eds). **Cien años de investigación semántica de Michel Bréal a la actualidad. Actas del Congreso Internacional de Semántica**. Universidad de La Laguna. 27-31 octubre 1997, Madrid, Ediciones Clásicas, 2000(b).

FAYOL, M. **Le récit et sa construction: une approche de psychologie cognitive**. Paris : Delachaux & Niestlé, 1994.

FIORIN, J. L. (org). **Introdução à lingüística**. São Paulo: Contexto, 2002.

FLÔRES, C. **La mémoire**. Paris : Presses Universitaires de France, 1997.

GAONAC'H, D. La mémoire dans l'apprentissage des langues vivantes : fonctionnement, acquisitions, utilisation. In: **La mémoire**. LXXXIX ème. Année. n. 2, p. 09-21, 1995.

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

GARAT, M. J. Autour de la "langue", "lecte" et "discours": quels termes et quelles réalités pour nos recherches. In: **Coleção Ensaios** - Revista do Mestrado em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: Editora Gráfica Pallotti, p. 61-79, 1999.

HOUAISS. **Dicionário de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KLEIN, W. **Time in Language**. Londres: Routledge, 1994.

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

_____. & DITTMAR, N. **Developing grammars. The Acquisition of German Syntax by Foreign Workers.** Berlin: Springer, 1979.

KRASHEN, S. El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2. In: LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua.** Madrid : Visor, 1992. [Texto original publicado em 1977]

KRASHEN, S., **Second language acquisition and learning.** Oxford: Pergamon Press, 1981.

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

LAVAUUR, J-M. Le traitement cognitif des textes en langue étrangère : organisation et récupération des connaissances en mémoire. In: **La mémoire.** LXXXIX ème. Année. n. 2, p. 25-34, 1995.

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

LEVELT, W. J. M. **Speaking: from intention to articulation.** Cambridge : Mass: M.I.T. Press, 1989.

LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua.** Madrid : Visor, 1992.

LIEURY, A. **A memória: do cérebro à escola.** São Paulo : Editora Ática, 1997.

McLAUGHLIN, B. The monitor model: some methodological considerations. In: **Langages Learning**, n. 28, p. 309-332, 1978.

MAINGUENEAU, D. **Aborder la linguistique.** Paris : Éditions du Seuil, 1996.

_____. **Eléments de linguistique pour le texte littéraire.** Paris: Bordas, 1990.

NEMSER, W. Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas. In: LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua.** Madrid : Visor, 1992. [Texto original publicado em 1971.]

NOYAU, C. Structure conceptuelle mise en texte et acquisition d'une langue étrangère. In: **Langages.** Paris, n. 100, p. 101-114, 1990.

PERDUE, C. & GAONAC'H, D. Acquisition des langues secondes. In: Kail, M. & Fayol, M. **L'acquisition du langage: Le langage en développement – Au-delà de trois ans.** Paris : Presses Universitaires de France, p. 215-246, 2000.

PERDUE, C. **L'acquisition du français et de l'anglais par des adultes : former des énoncés**. Paris : CNRS Éditions, 1995.

_____. Comment rendre compte de la "logique" de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte? In: **Études de linguistique appliquée**. n. 92. Paris : Hachette, p. 8-22, 1993.

PERRONI, M. C. "O que é o dado em aquisição da linguagem?" In: Castro, M. F. P. (orgs.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas : Editora da UNICAMP, p.15 -29, 1996.

PUJOL, M. & VÉRONIQUE, D. L'acquisition d'une langue étrangère recherches et perspectives. In: **Cahier de la section des sciences de l'éducation**. n. 63, 1991.

RIEUSSEC, A. Mémoire et apprentissage des langues secondes : quelles implications pratiques ? In: **La mémoire**. LXXXIX ème. Année. n. 2, p. 35 – 49, 1995.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à lingüística: domínio e fronteiras**. São Paulo : Cortez, p. 203 – 232, 2001.

SCHUMANN, J. **The pidginization process**. Rowley (Mass): Newbury House, 1978.

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

SLOBIN, D. I. De 'pensée et langage' à 'penser pour parler'. Comunicação apresentada na **Conferência Wenner-Gren La relativité linguistique repensée**. Jamaica, mai, 1991. Tradução francesa: Lydia Paiva, 23 p. 1993-1994.

TRÉVISE, A. & PORQUIER, R. Acquisition d'une langue 2 en milieu naturel : quelles méthodologies de description ? In: **Langue Française**, Paris, n.68, p. 18-31, 1985.

VÉRONIQUE, D. Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives. In: **AILE**, Paris, n.01, p.5-35, 1992.

VOGEL, K. **L'interlangue : la langue de l'apprenant**. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 1995.

VON STUTTERHEIM, C. & KLEIN, W. Referencial movement in descriptive and narrative discourse. In: DIETRICH, R. & GRAUMANN, C. F. (eds.). **Language processing in social context**. Amsterdam : Elsevier, p. 39-67, 1989.

WARDHAUGH , R. La hipótesis del análisis contrastivo. In: LICERAS, J. M. **La**

adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua. Madrid : Visor, 1992. [Texto original publicado em 1970.]

WEEDWOOD, B. **História concisa da lingüística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WENDISCH, G. **A gramaticalização do passé composé em narrativas orais: um estudo de caso.** Santa Maria: UFSM, 2005. Dissertação de Mestrado.

ANEXO I: *CORPUS* PRIMEIRO CICLO DE FLE

Informante: GRA (1)
1ª gravação 06.01.2003
Entrevistadora: Gabriela

Proposições	Movimento referencial	Meios lingüísticos e discursivos
1. Un jour deux amies qui s'appellent Michele et Karen	←E1= Deux amies (l) <0>	Deux amies P (3ª p. pl.) S'appeler
2. ont été invitées pour une fête de Márcia	E1= ∅ (M) E2 →= Márcia (l) <1>	∅, Márcia PC (3ª p. pl.) [AVOIR] être inviter
3. au chemin dans la fête une voiture a interrompé des pasajes des mes amies	E1 →= mes amies (M) ←E3 = une voiture (l) E4 →= mes (M -da <i>quaestio</i>) <2>	Mes amies, une voiture PC? (3ª p. pl.) [AVOIR] interrompre
4. et sa voiture a tombé dans um...	←E1= sa (M) ←E5 = voiture (l) <2>	Sa voiture P? PC? INF? (3ª p. sing.) [AVOIR?] tomber
5. et au chemin dans la fête elle ont essayé de devier	←E1= elle (M) <1>	elle PC (3ª p. sing.) [AVOIR] essayer de dévier
6. dans autre voiture qui est venue	←E3 = autre voiture (M-3) <1>	Autre voiture PC (3ª p. sing.) [ÊTRE] venir
7. et sa voiture a tombé sur buraco	←E1= sa (M - 4) ←E5 = voiture (M -4) <2>	Sa voiture PC [AVOIR?] [ÊTRE?] tomber
8. une de mes amies a cassé un bras	←E1 = une de mes amies (M) ←E4= mes (M - 3) <2>	Une des mes amies PC (3ª p. sing.) [AVOIR?] casser
9. et est restée très malade dans un hôpital	E1= ∅ (M) <1>	∅ P? PC? INF? (3ª p. sing.) [ÊTRE?] rester très mal
10. l'autre resté aussi malade	←E1= l'autre (M) <1>	L'autre PC? INF? IMP? (3ª p. sing.) [ÊTRE?] rester aussi malade
11. mais non a cassé rien	E1= ∅ (M) <2>	∅ PC (3ª p. sing.) [AVOIR] casser
12. après son père est venu	E1= son (M) ←E6 = son père (l) <1>	Son père PC (3ª p. sing.) [ÊTRE] venir
13. parce que une personne qui est passé dans le rue	←E7= une personne (l) <1>	Une personne PC (3ª p. sing.) [ÊTRE] passer
14. a fait une liaison pour son père	E1 →= son (M - 10) E6 →= père (M - 12) E7 = ∅ (M) <1>	∅, son père PC (3ª p. sing.) [AVOIR] faire
15. il est venu	←E6= il (M) <1>	il PC (3ª p. sing.) [ÊTRE] venir
16. il est resté très preocupé	←E6=il (M) <1>	il PC(3ª p. sing.) [ÊTRE] rester très preocupé
17. et a emmené mes amies...	E1 →= mes amies (M -1) E4 → = mes (M - 8) E6= ∅ (M) <1>	∅, mes amies. PC (3ª p. sing.) [AVOIR] emmener
ET C'EST ÇA...	Retorno ao MP	

Informante: KAR (1)
1ª gravação 13.01.2003
Entrevistadora: Gabriela

Proposições	Movimento referencial	Meios lingüísticos e discursivos
1. Je vais raconter sur mon grand-père qui une fois	←E1= Je, mon (M) E2→= grand-père <1>	Je, mon grand-père P (1ª p. sing.) Aller raconter
2. bien quand sa femme il mort	←E2= sa (M) ←E3= sa femme, il (l) <2>	Sa femme, il P? PC? (3ª p. sing.) [ÊTRE?] mourir
3. il a resté très dépressif et	←E2= il (M) <1>	Il (3ª p. sing.) PC? P? [AVOIR?] [ÊTRE?] rester
4. il a resté beaucoup triste et	←E2= il (M) <1>	il PC? P? (3ª p. sing.) [AVOIR?] [ÊTRE?] rester triste
5. tout le monde a resté triste	←E1(R-1) = tout le monde (M) <1>	PC? P? [AVOIR?] [ÊTRE?] rester triste
6. un jour il a pris son revolver	←E2= il (M- 4) E2→= son <2>	Il, son PC (3ª p. sing.) [AVOIR] prendre son revolver
7. et a disparu sur la tête	E2→= ∅ (M) <2>	∅ PC (3ª p. sing.) [AVOIR] (tirer)
8. et il s'est suicidou-se	←E2= il (M) <2>	il PC (3ª p. sing.) [ÊTRE] SUICIDAR-SE
9. et... il est une personne très ah..	←E2= il (M) <1>	il P (3ª p. sing.) Être une personne (merveilleuse)
comment je vais dire		
10. il est uma pessoa... c'est une personne merveilleuse et	←E2= il (M) <1>	Il P(3ª p. sing.) Être une personne merveilleuse
11. mais ninguém pensé	E1(R-5)→= ninguém (M) <1>	ninguém PC? INF? P? IMP? (3ª p. sing.) [AVOIR?] penser
12. qu'il fait cette chose	←E2= il (M) <1>	il P? FP? F? (3ª p. sing.) faire
13. parce que il a resté beaucoup triste	←E2= il (M) <1>	il PC? (3ª p. sing.) [AVOIR?] rester
14. et elle morte pour à cause de cancer ah OK	←E3= elle (M -2) <1>	elle PC? P? INF? (3ª p. sing.) Mourir pour cause d'un cancer
15. C'est terrible	E=? <1>	0 P (3ª p. sing.) Être terrible
16. c'est une histoire triste. tragique	E=? <1>	0 P (3ª p. sing.) Être une histoire tragique

Informante: TAT (1)
 1ª gravação 06.01.2003.
 Entrevistadora: Gabriela

Proposições	Movimento referencial	Meios lingüísticos e discursivos
1. S'est passé avec ma tante,	E1→= ma (M) E2→ = tante (l) <1>	Ma tante PC (3ªp. sing.) [ÊTRE] se passer
2. s'est passé à sept ans après	E=? <1>	0 PC (3ªp. sing.) [ÊTRE] se passer
3. et elle a découvrir une malade	←E2= elle (M-1) <2>	elle PC? INF? P? (3ªp. sing.) [AVOIR] découvrir
4. que c'est terrible	E=? <1>	0 P (3ªp. sing.) Être terrible
je pense	MP	
pour tout le monde qui passe pour cette chose	MP	
c'est terrible,	MP	
5. c'est le cancer	E=? <1>	0 P (3ªp. sing.) Être le cancer
6. elle a découvert dans une visite au bureau du docteur	←E2= elle (M-3) E3→= docteur (l) <2>	elle PC (3ªp. sing.) [AVOIR] découvrir
7. et a découvert	←E2= ∅ (M) <2>	∅ PC (3ªp. sing.) [AVOIR] découvrir
7°. qu'il y a un cancer dans votre système système	E2→= votre =son (M) E=? <1>	∅ P(3ªp. sing.) Y avoir
7°. qui elle fait le manger	←E2= elle (M) <1>	elle P (3ªp. sing.) Faire le manger
8. et elle a passé pour différents traitements comme par exemple la chimiothérapie ah...	←E2= elle (M) <2>	elle PC? (3ªp. sing.) [AVOIR?] [ÊTRE?] passer
9. et elle a passé pour deux mois dans le l'hôpital	←E2= elle (M) <1>	elle PC? (3ªp. sing.) [AVOIR?] [ÊTRE?] passer deux mois à l'hôpital
10. elle a faire des "bienes" (melhoras)	←E2= elle (M) <1>	elle PC? P? INF? (3ªp. sing.) [AVOIR?] faire
11. elle a passé pour deux mois à se maison	←E2= elle, se =sa (M) <2>	elle PC? (3ªp. sing.) [AVOIR?] [ÊTRE?] passer
12. mais elle a commencé sentir beaucoup de dolor	←E2= elle (M) <2>	elle PC + INF (3ªp. sing.) [AVOIR] commencer + sentir
13. et elle a retourné à le bureau du docteur	←E2= elle (M) E3→= docteur (M-6) <1>	Elle PC? P? INF? (3ªp. sing.) [AVOIR?] [ÊTRE?] retourner
14. il a confirmé qui	←E3= il (M) <2>	il PC (3ªp. sing.) [AVOIR] confirmer
14a. le cancer a em vez de diminuir ah	E=? <1>	0 INF. diminuir
14b. c'est commenço à crescer grandir	E=? <1>	0 P + INF (3ªp. sing.) [être] commencer + à grandir
15. et elle à novou passé à rester à l'hospital pour... pendant beaucoup de temps	←E2= elle (M-13) <1>	elle PC? P? INF (3ªp. sing.) PC + INF [AVOIR?] [ÊTRE?] passer + à rester
16. pour faire différents traitements	E=? <1>	0 INF faire
17. mais infelizment impossible reverter le	E=?	0

malade	<1>	INF reverter
18. et elle a mourir de cette malade depuis de six mois dans l'hospital	←E2= elle (M-15) <2>	elle P? PC? INF? (3 ^{ap} . sing.) [AVOIR?] [ÊTRE?] mourir
19. et tout la famille s'est...	←E1(M-1)= tout la famille (M) <1>	Tout la famille P (3 ^{ap} . sing.) être
19'. parce qu'elle c'est une personne très jeune	←E2= elle (M-18) <1>	Elle P(3 ^{ap} . sing.) Être un personne très jeune
19". et tout le monde sentir beaucoup cette chose	←E1(M-19)= tout le monde (M) <1>	Tout le monde INF Sentir
20. principalement mes grand-parents maternel qui elle a été une personne très proche des mes grand-parents	←E1= mes (M) ←E2= elle (M-19') ←E4= mes grand-parents (l) <1>	Mes grand-parents maternel, elle PC (3 ^{ap} . sing.) [AVOIR] être
20'. parce qu'elle n'est mari pas.	←E2= elle (M) <1>	elle P (3 ^{ap} . sing.) Être mariée
21. Elle a vivre avec chez mes grand-parents	E1→= mes (M-20) ←E2= elle (M) E4→= mes grand-parents (M-20) <1>	Elle, mès grand-parents P? PC? INF? (3 ^{ap} . sing.) [AVOIR?] vivre
22. et elle a senti beaucoup	←E2= elle (M) <1>	Elle PC (3 ^{ap} . sing.) [AVOIR] sentir
23. tant qui ma grand-mère euh six mois après	←E1= ma (M-21) ←E5= ma grand-mère (l) <1>	Ma grand-mère IMP? PC? (a eu?) (3 ^{ap} . sing.) Avoir
24. elle a teve un derrame de cérebro	←E5= elle (M) <1>	elle P? PC? IMP? (3 ^{ap} . sing.) [AVOIR] avoir
25. E passé sept année avec cette seulement dans une "batte"	E5= ∅ (M) <1>	∅ P? INF? PC? (3 ^{ap} . sing.) [AVOIR?] [ÊTRE?] passer
26. elle soufrou beaucoup	←E5= elle (M) <1>	Elle P? PC? (3 ^{ap} . sing.) Souffrir
27. et après quatre année je pense	MP	
27'. autre tante passé pour la même chose	←E6= autre tante (l) <1>	Autre tante INF? P? PC? (3 ^{ap} . sing.) [AVOIR?] [ÊTRE?] passer
28. et a vu mourir aussi	←E5= ∅ (M-26) <1>	∅ PC + INF (3 ^{ap} . sing.) [AVOIR] voir + mourir
29. ma grand-mère s'est mort	←E1- ma (M-23) ←E5= ma grand-mère (M) <2>	Ma grand-mère PC (3 ^{ap} . sing.) [ÊTRE] mourir
30. seulement vit à mourir un temps depuis	←E5= ∅ (M) <1>	∅ P + INF (3 ^{ap} . sing.) Venir à mourir
C'EST ÇA.	RETORNO AO MP	

Informante: TIA (1)
 1ª Gravação 13.01.2003
 Entrevistadora: Gabriela

Proposições	Movimento referencial	Meios linguísticos e discursivos
Je vais raconter	MP	
1. une histoire qui s'est passé avec mon frère	E1→= mon (M) E2→= frère (l) <1>	Mon frère PC (3ª p. sing) [ÊTRE] passer
2. quand il avait six ans	←E2= il (M) <1>	il IMP (3ª p. sing) Avoir six ans
3. nous habitons à Santa Cruz do Sul	←E1 (M-1) / E2 (M) = nous (M) <1>	nous IMP (3ª p. pl.) habiter
4. et il y avait inverno	E=? <1>	0 PC? IMP? (3ª p. pl) [AVOIR] être? Avoir?
5. et mon frère il a pris la penumonie G- <i>Ahran. Avec six ans?!</i> Avec six ans. Oui	←E1= mon (M-3) ←E2= frère, il (M-3) <2>	Mon frère, il PC (3ª p. sing) [AVOIR] prendre
6. et c'est terrible ça	E=? <1>	0 P (3ª p. sing) Être terrible
7. parce que ma maman elle n'est pas su	←E1= ma (M-5) ←E3= maman, elle (l) <1>	Ma maman, elle PC? (3ª p. sing) [ÊTRE?] savoir
8. qui c'est la pneumonie	E=? <1>	0 P (3ª p. sing) Être la pneumonie
9. et elle a pensé	←E3= elle (M-7) <2>	elle PC (3ª p. sing) [AVOIR] penser
9a. qui c'est la gripe une chose G- <i>plus simples...</i> - plus simples	E=? <1>	0 P (3ª p. sing) être
10. et s'est passé beacoup des jours	E=? <1>	0 PC (3ª p. sing) [ÊTRE] passer
11. et mon frère est toujours malade	←E1= mon (M-7) ←E2= frère (M-5) <1>	Mon frère P (3ª p. sing) être
12. toujours avec des froid	E2= ∅ (M) <1>	∅ P ∅ (3ª p. sing) être
13. et tossir	E2= ∅ (M) <1>	∅ INF tossir
14. et à expirer	E2= ∅ (M) <1>	et INF expirer
15. et mon père a resté préoccupé avec ça	←E1= mon (M-11) ←E4= père (l) <1>	Mon père P? PC? INF (3ª p. sing) [AVOIR] rester préoccupé
16. et ma maman a emmené mon frère à la médecin	←E1= ma, mon (M) ←E2= mon frère (M-14) E4→= ma maman (M-9) E5→= la médecin (l) <2>	Ma maman, mon frèr, la médecin PC (3ª p. sing) [AVOIR] emmener
17. et la médecin.. quand elle a examiné mon frère	E1→= mon (M) E2→= mon frère (M) ←E5= médecin, elle (M) <1>	La médecin, elle, mon frère PC (3ª p. sing) [AVOIR] examiner
18. elle dit que	←E5= elle (M) <2>	Elle P (3ª p. sing) dire
18 a. le pulmão de mon frère est tout noir	←E1= mon (M-17) ←E2= le pulmao de mon frère (M) <1>	Le pulmão de mon frère P (3ª p. sing) Être noir
18b. avec jusqu'une parte comme ça qui est bonne	E=? <1>	0 P (3ª p. sing) Être bonne (une parte)
18c. pour respirer	E=?	0

	<2>	INF. respirer
19. donc mes parents a restés préoccupés	←E1= mes (M-18a) ←E3 (M-15) / E4 (M-16) = mes parents (M) <1>	Mes parents P? PC? INF? (3 ^a p. sing) [AVOIR] rester préoccupés
20. et a emmené mon frère à l'hôpital	E1→= mon (M) E2→= frère (M-18a) E3/E4= ∅ (M) <2>	∅, mon frère PC (3 ^a p. sing) [AVOIR] emmener
21. et il est immédiatement interné à l'hôpital	←E2= il (M) <1>	il P? PC? (3 ^a p. sing) [ÊTRE] interné
22. parce que c'est très grave	E=? <1>	0 P (3 ^a p. sing) être grave
23. donc mon frère a passé dix jours G- dix jours? - dix jours à l'hôpital avec la pneumonie	←E1= mon (M-20) ←E2= mon frère (M-21) <1>	Mon frère P? PC? INF? (3 ^a p. sing) [AVOIR] passer dix jours à l'hôpital
24. et ma maman a acheté beaucoup des remédios	←E1= ma (M) ←E3= ma maman (M-20) <1>	Ma maman PC (3 ^a p. sing) [AVOIR] acheter
25. pour curer ça	E=? <1>	0 INF curer
26. et tous les jours le medecin a faire l'examen dans le pulmão	←E5= le médecin (M-18) E2 →= le pulmão (M) <1>	Le medecin P? PC? INF? [AVOIR] faire
27. pour savoir	E=? <1>	0 savoir
28. se le espace noir à passer	E=? <1>	0 INF. passer
29. et ça a été très difficile	E=? <1>	0 PC (3 ^a p. sing) [AVOIR] être très difficile
30. mais depois, depuis dix jours il est meilluer	←E2= il (M-26) <1>	il P? PC? INF? (3 ^a p. sing) [ÊTRE] meilluer
31. et ma maman a emmené mon frère chez nous	←E1= ma, mon (M-24) E2→= mon frère (M) ←E3= ma maman (M-24) E1(M-24) / E2 (M) / E3 (M-24)→= nous (M) <1>	Ma maman, mon frère, chez nous PC (3 ^a p. sing) [AVOIR] emmener
32. pour tomer des remédios	E2= ∅ (M) <1>	∅ INF. tomer
33. et pour curer tout	E=? <1>	0 INF. curer
34. mais c'est une semain, deux semaine terrible pour ma famille	E1(M-31) / E2 (M-32) / E3 (M-31) / E4 (M-20)→= ma famille (M) <1>	Ma famille P (3 ^a p. sing) Être une semaine terrible
35. parce que tout le jour ils ne savons pas	← E2 (M)/ E3 (M) / E4 (M) = ils (M) <1>	ils P? PC? (3 ^a p. pl.) Savoir
36. va melhorar	E=? <1>	0 P? INF? FP? (3 ^a p. sing) Aller "melhorer" ou non
37. et ça c'est terrible G- et tu avais quel âge dans cet époque?	E=? <1>	0 P (3 ^a p. sing) Être terrible
38. j'avais dix ans	←E1= je (M-34) <1>	Je IMP (1 ^a p. sing) Avoir dix ans
39. aujourd'hui, j'ai vingt ans	←E1= je (M) <1>	je P (1 ^a p. sing) Avoir vingts ans

Informante: VAN (1)

Entrevistadora: Gabriela
1ª gravação 06.01.2003

Proposições	Movimento referencial	Meios lingüísticos e discursivos
1. Un jour quand ma petite soeur a deux ou trois ans	←E1= ma (M) ←E2= petite soeur (l) <1>	Ma petite soeur P (3ª p. sing) Avoir deux ans
2. elle a pris un courant électrique très fort	←E2= elle (M) <2>	Elle PC (3ª p. sing) AVOIR prendre
3. et elle a restée comme mort	←E2= elle (M) <1>	elle PC? INF? IMP? (3ª p. sing) [ÊTRE?] rester
4. donc ma maman a mis dans la terre	←E1= ma (M-1) E2= ∅ (M) ←E3= maman (l) <2>	Ma maman PC (3ª p. sing) AVOIR mettre
5. pour tirer la électricité	E=? <1>	0 INF tirer
6. mais rien arrive	E=? <1>	0 P (3ª p. sing) arriver
7. donc un voisin il vient en courant	←E4= un voisin (l) <1>	il Présent + en coruant (3ª p. sing) Venir en courant
8. et il fait massage vasculaire	←E4= il (M) <1>	il P (3ª p. sing) Faire massage vasculaire
9. et elle commence à respirer à nouveau	←E2= elle (M-4) <2>	elle PC? INF? IMP? (3ª p. sing) [AVOIR?] commencer à respirer
10. mais après beaucoup de temps presque quinze ou vingt minutes elle reste comme mort à cause de la électricité	←E2= elle (M) <1>	elle P (3ª p. sing) rester
11. après elle ma maman a emené à l'hopital	←E1= ma (M-4) ←E3= elle, maman (M-4) <2>	Ma maman PC (3ª p. sing) AVOIR émmener
12. et le médecin il dit que	←E5= le medecin, il (l) <2>	il P (3ª p. sing) dire
12a. Le son coeur il est très bon	←E2= le son coeur, il (M-10) <1>	Le son coeur, il P (3ª p. sing) être bon (coeur)
12b. parce que probablement ah... dans une personne adulte ce courant électrique il serait fatal	←E6=une personne adulte (l) <1>	Une personne adulte C (3ª p. sing) être fatal
13. et l'unique chose que que arrive avec elle	E2→= elle, (M-12a) <2>	elle P(3ª p. sing) Rester queimado
14. c'est que son doigt il reste queimado	E2= son doigt, il (M) <1>	Son doigt, il P rester
C'EST ÇA	RETORNO AO MP	

ANEXO II: *CORPUS* SEGUNDO CICLO DE FLE

Informante: GRA (2)
 2ª Gravação 17.07.2003
 Entrevistadora: Gabriela

Proposições	Movimento referencial	Meios lingüísticos e discursivos
1. Un jour moi et mes amis nous sommes allés à une fête	←E1= moi, mes (M) ←E2= amies (l) ←E1/ E2 = nous (M) <1>	Moi et mès amies, nous PC (3ªp. pl) [ÉTRE] aller
2. et quand nous retournés	←E1(M)/E2(M)= nous (M) <1>	nous PC? INF? IMP? (3ªp. pl) [ÉTRE?] retourner
3. nous battons dans un... G – un arbre? une arbre	←E1(M)/E2(M)= nous (M) <2>	nous P (3ªp. pl) Battre dans une arbre
4. une de mes amies a cassé le bras...	←E2= Une de mes amies (M) <2>	Une des mes amies PC (3ªp. pl) [AVOIR] casser
5. et nous téléphonons à Saint Pierre ..	←E1(M)/E2 (M)= nous (M-3) (M) <1>	nous PC? P? INF? (3ªp. pl) [AVOIR?] téléphoner
C'EST ÇA..	Retorno ao MP	

Informante: KAR (2)
2ª Gravação 17.07.2003
Entrevistadora: Gabriela

Proposições	Movimento referencial	Meios lingüísticos e discursivos
1. Bien c'est l'histoire de la mort de mon grand-père	E1→ = mon (M) E2→ = grand-père (l) <1>	Mon grand-père P (3ªp. sing) Être l'histoire de la mort de mon grand père
et il a qu'est-ce que c'est?	MP	
2. Il est mort	←E2= il (M) <2>	Il PC (3ªp. sing) [ÊTRE] mourrir
est parce que	MP	
comment se dit	MP	
se matou?	MP	
G – s'est tué		
3. il s'est tué après la mort da ma grand-mère	E1→= ma (M-1) ←E2= il (M) E3→= grand-mère (l) <2>	Il, ma grand-mère PC (3ªp. sing) [ÊTRE] tuer
4. qui elle est pour le cancer et...	←E3= elle (M) <1>	elle PC? (3ªp. sing) [ÊTRE] mourrir (à cause du cancer)
5. et il a resté très triste	←E1= il (M-3) < 1>	il PC? (3ªp. sing) [AVOIR?] [ÊTRE?] rester triste
6. il a resté dépressif	←E2= il (M) <1>	il PC? (3ªp. sing) [AVOIR?] [ÊTRE?] rester dépressif
7. et la vie s'est finie pour lui	E2→= lui (M) <1>	lui PC (3ªp. sing) [ÊTRE] finir la vie
8. et il decide de se tuer. G- Et comment est-ce qu'il a fait ça?	←E2= il (M) <2>	Il P (3ªp. sing) Decider de se tuer
9. il prend un arma? Arme? G – revolver? - il prend son revolver	←E2= il , son (M) <2>	il P (3ªp. sing) Prendre son revolver
10. et il lance non atirar? G – s'est tiré? - s'est tiré dans la tête dans ses chambre C'EST ÇA.	←E1= il, ses (M) <2>	Il, ses PC (3ªp. sing) [ÊTRE] tier dans la tête
	Retorno ao MP	

Informante: TAT (2)
2ª gravação - 15.07.2003
Entrevistadora: Gabriela

Proposições	Movimento referencial	Meios lingüísticos e discursivos
Je ne me rappelle pas	MP	
comme je t'ai conté...	MP	
1. cette histoire de comme ma tante est morte....	←E1= ma (M) ←E2= tante (I) <2>	Ma tante PC (3ª p. sing.) [ÊTRE] mourir
2. quand elle est morte	←E2= elle (M) <2>	elle PC (3ª p. sing.) [ÊTRE] mourir
3. elle a une maladie très triste	←E2= elle (M) <1>	elle P (3ª p. sing.) Avoir une maladie
je pense	MP	
4. parce que c'est une maladie terrible	E=? <1>	0 P [ÊTRE] une maladie terrible
4'. qui c'est cancer	E=? <1>	0 P [ÊTRE] le cancer
5. et elle a souffrir beaucoup de cette maladie	←E2= elle (M-3) <1>	elle P? PC? INF? (3ª p. sing.) [AVOIR] souffrir
6. parce que elle est restée à l'hôpital pour beaucoup de temps	←E2= elle (M) <1>	elle PC (3ª p. sing.) [ÊTRE] rester
7. et a souffrir	E2= Ø (M) <1>	Ø P? PC? INF? [AVOIR] souffrir
8. parce que elle a douleurs terribles avec Dans l'estomac	←E2= elle (M) <1>	Elle P (3ª p. sing.) Avoir douleurs terribles
9. Et ma grand-mère aussi a souffrir aussi	←E1 = ma (M-1) ←E3= grand-mère (I) <1>	Ma mère P? PC? INF? (3ª p. sing.) [AVOIR] souffrir
10. parce qu'elle a restée avec sa fille	←E3= elle, sa (M) E2→= fille (M-8) <1>	Elle, sa fille P? PC? INF? (3ª p. sing.) [AVOIR] rester
11. et elle a vu ça passer pour toute cette chose	←E3= elle (M) <1>	elle PC +INF (3ª p. sing.) [AVOIR] voir + passer
12. et quand ma tante est morte	←E1 = ma (M-9) ←E2= tante (M-10) <2>	Ma tante PC (3ª p. sing.) [ÊTRE] mourir
13. ma grand-mère a souffrir un enfarte	←E1 = ma (M) ←E3= grand-mère (M-11) <1>	Ma grand-mère P? PC? INF? (3ª p. sing.) [AVOIR] souffrir un enfarte
14. et pour tout les choses qu' elle avait souffrir avec sa fille,	E2→= fille (M-10) ←E3= elle, sa (M) <1>	Elle, sa fille IMP + INF (3ª p. sing.) Avoir souffrir
15. pour tout les problèmes qu'elle a emmené aussi.	←E3= elle (M) <1>	elle PC (3ª p. sing.) [AVOIR] emmener
C'est ça je pense. G – Et pour toi? Comment c'était ça?	MP	
Comme? G – La maladie de ta tante pour toi?	MP	
16. Pour moi c'est triste	←E1 = moi (M-13) <1>	Moi P (3ªp. sing.) Être triste
17. parce que apesar d'elle ne pas c'est une tante proche de moi	E1→= moi (M) ←E2= elle, une tante (M-14) <1>	Elle, une tante P (3ªp. sing.) être
18. mais j'ai souffrir aussi	←E1= je (M) <1>	Je P? PC? INF? (1ªp. sing.) [AVOIR] souffrir
19. parce que c'est un parent de moi	E1→= moi (M) E2→= un parent (M-17) <1>	Moi P (3ªp. sing.) Être un aprent
20. et ma mère a souffrir aussi	←E1= ma (M) ←E4= mère (I) <1>	Ma mère P? PC? INF? (3ªp. sing.) [AVOIR] souffrir

21. parce que la même temps ma mère est malade aussi	←E1= ma (M) ←E4= mère (M) <1>	Ma mère P (3 ^{ap} . sing.) Être malade
22. et a resté à l'hôpital	E4= ∅ (M) <1>	∅ P? PC? INF? (3 ^{ap} . sing.) [AVOIR] rester
23. mais c'est une autre maladie différent	E=? <1>	0 P (3 ^{ap} . sing.) Être
24. mais c'est un période beaucoup difficile pour toute la famille	E1 (M-21)/E2 (M-19)/E3 (M-15)/E4(M)→= toute la famille (M) <1>	Toute la famille P (3 ^{ap} . sing.) Être un période difficile
25. parce que mon oncle est mort aussi la même époque	←E1= mon (M) ←E5= oncle (l) <2>	Mon oncle PC (3 ^{ap} . sing.) [ETRE] mourrir
26. et c'est terrible ce moment	E=? <1>	0 P (3 ^{ap} . sing.) Être terrible

Informante: TIA (2)
2ª Gravação 09.07.2003
Entrevistadora: Gabriela

Proposições	Movimento referencial	Meios linguísticos e discursivos
1. Je t'ai raconté l'histoire de mon frère	←E1= je, mon (M) E2→= frère (l) ←E3= te (l) <1>	Je mon frère PC (1ª p. sing) [AVOIR] raconter
2. quand il avait dix ans,	←E2= il (M) <1>	il IMP (3ª p. sing) Avoir dix ans
3. quand il avait pneumonia,	←E2= il (M) <1>	il IMP (3ª p. sing) avoir
4. il a passé dix jours dans l'hôpital à Santa Cruz	←E2= il (M) <1>	il PC [AVOIR?] [ÊTRE?] passer 10 jours dans l'hôpital
5. mes parents a resté beaucoup préoccupé avec lui et moi aussi	E1→= moi, mes (M-1) E2→= lui (M) ←E4= parents (l) <1>	Mes parents, lui, moi P? PC? INF? (3ª p. sing) [AVOIR?] [ÊTRE?] rester
6. parce que moi j'ai dix ans	←E1= moi, je (M) <1>	Moi, je P (1ª p. sing) Avoir dix ans
7. que-est-ce que se passe là,	E=? <1>	0 P? INF? PC? (3ª p. sing) [ÊTRE?] passer
8. qu-est-ce que si s'est grave ou si s'est	E=? <1>	∅ P (3ª p. sing) Être grave
9. donc j'ai resté beaucoup préoccupé	←E1= je (M-7) <1>	je PC? INF? (1ª p. sing) [AVOIR?] rester beaucoup préoccupé
10. mais il a récupéré très bien	←E2=il (M-5) <1>	il PC (3ª p. sing) [AVOIR?] récupérer
11. et aujourd'hui il est un garçon très forte.	←E2=il (M) <1>	il P (3ª p. sing) Être un garçon très forte
12. Il a quatorze aujourd'hui	←E2=il (M) <1>	il P (3ª p. sing) Avoir quatorze ans
13. et dans cet époque là c'est l'hiver,	E=? <1>	0 P (3ª p. sing) Être l'hiver
14. c'est beaucoup froid	E=? <1>	0 P (3ª p. sing) Être beaucoup froid
15. et c'est à cause de ça	E=? <1>	0 P (3ª p. sing) Être à cause de ça
15'. qu'il a prendre la pneumonia	←E2=il (M) <1>	il P? PC? INF? (3ª p. sing) [AVOIR] prendre la pneumonie
16. et ma maman elle ne savait pas	←E1= ma (M-9) ←E4= maman (M-5) <1>	Ma maman IMP (3ª p. sing) savoir
16'. si qu'est-ce qu'il était	E=? <1>	0 IMP (3ª p. sing) être
16". si c'est la grippe ou non	E=? <1>	0 P(3ª p. sing) Être la grippe ou non
17. donc elle a emmené mon frère à l'hôpital	E1→= mon (M-16) E2→= frère (M-15') ←E4= elle (M-16) <2>	Elle, mon frère PC (3ª p. sing) [AVOIR] émmener à l'hôpital
18. et elle a se surpriendeu	←E4= elle (M) <2>	elle P? PC? (3ª p. sing) [AVOIR] se surprendre
19. parce qu'elle n'imaginait pas	←E4= elle (M) <1>	elle IMP (3ª p. sing) imaginer
19'. que c'est la pneumonia.	E=? <1>	0 P

	<1>	Être la pneumonie
C'est ça que je me souviens	RETORNO AO MP	

Informante: VAN (2)
 2ª Gravação 15.07.2003.
 Entrevistadora: Gabriela

Proposições	Movimento referencial	Meios lingüísticos e discursivos
1. c'est d'un choque électrique... Ma petite soeur	E1→= ma (M) E2→= petite soeur (l) <1>	Ma petite soeur P (3ªp. sing) être
2. elle a....		
je ne sais pas	MP	
comme dire	MP	
tomar um choque,	MP	
2'. levar um choque électrique	←E2= elle (M) <2>	elle INF Levar um choque
3. quand elle a deux ans		
je pense	MP	
3'. ou trois	←E2= elle (M) <1>	elle P (3ªp. sing) Avoir deux ans ou trois
4. et ça c'est terrible	E= ? <1>	0 P (3ªp. sing) être terrible
5. parce qu'elle a restée très mal au moment du de l'accident	←E2= elle (M-3-3') <1>	elle PC? INF? IMP? (3ªp. sing) [AVOIR] rester
6. mais après on a emmené à l'hôpital	←E1= on (M-1) (M) E2= ∅(M) <2>	On, ∅ PC (3ªp. sing) [AVOIR] émmener à l'hôpital
7. elle a restée bien	←E2= elle (M) <1>	∅ PC (3ªp. sing) AVOIR rester bien
8. mais son doigt il est jusqu'aujourd'hui sans un morceau à cause de le choque.	←E2= son doigt, il (M) <1>	Son doigt, il P (3ªp. sing) être sans morceau
9. Ça c'est terrible pour moi	E1→= moi (M-6) <1>	moi P (3ªp. sing) être terrible poru moi
10. parce que moi que a rencontré au moment de l'accident	←E1= moi (M) E2= ∅ (M-8) <2>	Moi, ∅ PC (1ªp. sing) [AVOIR] rencontrer
11. et j'ai dix ans		
je pense...	MP	
11.' Onze	←E1= je (M) <1>	je P (1ªp. sing) Avoir dix ou onze ans
12. et c'est terrible	E=? <1>	0 P (1ªp. sing) être terrible
13. parce que j'ai sa image dans la mémoire	←E1= je (M-11-11') <1>	je P (1ªp. sing) Avoir l'image dans la mémoire
14. et c'est la pire	E=? <1>	0 P (3ªp. sing) être la pire
15. que j'ai	←E1= je (M-13)) <1>	je P (1ªp. sing) avoir
16. parce que me fait très mal	←E1= me (M) <1>	me P Faire très mal
17. de me souviens de cet image de ma petite enfance.	←E1= me (M) <1>	Me, ma petite enfance présent Me souvenir

ANEXO III: *CORPUS* TERCEIRO CICLO DE FLE

Informante: GRA (3)
3ª Gravação: 19.12.2003
Entrevistadora: Débora

Proposições	Movimento referencial	Meios lingüísticos e discursivos
1. Un jour, je suis allée chez mon amie Vanessa à São Sepé	←E1= je, mon (M) E2→= amie Vanessa (l) <1>	Je, mon amie Vanessa PC (1ª p. sing.) [ETRE] aller
2. et quand je suis en train de retourner avec mon amie Karen ah...	←E1= je, mon (M) E3→= amie Karen (l) <1>	Je, mon amie Karen G (1 p. sing.) être + en train de + retourner
3. la voiture est tombée	←E4= La voiture (l) <2>	la voiture PC (3ª p. sing.) [ETRE] tomber
4. Mon amie a cassé le bras	←E1= mon (M-3) ←E3= amie (M - 2) <2>	Mon amie, le bras PC (3ª p. sing.) [AVOIR] casser
5. Et mon père et ma mère sont restés très nerveux pour le temps	←E1= mon, ma (M) ←E5= père et mère (l) <1>	Mon père <u>et</u> ma mère PC (1 p.pl) [ETRE] rester très nerveux
6. Elle est tombée sur un morro oui	←E4= elle (M-4) <2>	elle PC (3ª p. sing.) [ETRE] tomber
7. et mon amie devenue avec le bras cassé.	←E1= mon (M-5) ←E3= amie (M - 4) <1>	Mon amie, le bras P? PC? INF? (3ª p. sing.) DEVENIR? OU [ÊTRE DENEVIR?]
8. Nous avons s'appellé mon père et ma mère	←E1 (M) /E2 (M-1) /E3 (M)= nous (M) E1→= mon, ma (M) E5→ = père et mère (M -5) <2>	Nous, mon père <u>et</u> ma mère PC (3ªp.pl) [AVOIR ?] [ETRE?] S'appeler
9. ils sont venus et	←E5= ils (M) <1>	Ils PC (3ªp.sing.) [ETRE] venir
C'EST ÇA.	Retorno ao MP	

Informante: KAR (3)
3ª gravação 19.12.2003
Entrevistadora: Débora

Proposições	Movimento referencial	Meios lingüísticos e discursivos
Bien, l'histoire que j'ai raconté est sur la mort de ma grand-mère et aussi de mon grand-père	MP	
1. Bien. C'est juste sur la mort de mon grand-père pourquoi..	E1→= mon (M) E2→= grand-père (l) <1>	Mon père P (3ªp. sing.) Être
2. il s'est tué.	←E2= il (M) <2>	il PC (3ªp. sing.) [ÊTRE] TUER
Et, et quand, je veux dire qui...	MP	
como é que é "ninguém"? D – <i>Personne.</i>	MP	
Et personne, de personne est pera aí poderia?	MP	
3. tá ninguém poderia imaginar,	←E1= ninguém (M-1) (M) <1>	ninguém C (3ªp. sing.) imaginer
4. pourquoi il était un homme très calme,	←E2= il (M-2) <1>	Pourquoi IMP Être très calme
Très.... comment je vais dire		
5. il est oui calme D- <i>Oui</i>	←E2= il (M) <1>	il P (3ªp. Sing.) Être calme
6. Et après la mort da sa femme, il a devenu un peu triste	←E2= sa, il (M) ←E3= femme (l) <1>	Sa femme, il PC (3ªp. Sing.) [AVOIR?] [ÊTRE?] devenir un peu triste
7. parce que ma grand-mère elle est mort de cancer	←E1= ma (M-1) ←E3= grand-mère, elle (M) <1>	Ma grand-mère, elle PC (3ªp. Sing.) [ÊTRE] mourir
8. et un jour il prend son arme	←E2= il, son (M-6) <2>	Il, son P (3ªp. Sing.) prendre
9. et a tiré sur lui dans la tête D – <i>Il est mort?</i>	E2=∅ (M) <2>	∅, lui PC (3ªp. Sing.) [AVOIR] tirer
10. et il est mort. D – <i>Et il a habité, combien de temps il a habité tout seul après la mort?</i>	←E2= il (M) <2>	il PC (3ªp. Sing.) [ÊTRE] mourir
11. Après la mort que c'est sept, huit ans D - <i>C'est beaucoup de temps</i> – Oui. C'est beaucoup de temps	E2= ∅ (M) E3= ∅ (M-7) <1>	∅, ∅ PC (3ªp. Sing.) sept ou huit ans (il a habité)
12. Notre famille a pensé que c'est pour ça. et aussi par la dépression.	←E1(M-7) / E2 (M) / E3 (M)= notre famille (M) E2= ∅ (M) <1>	Notre famille, ∅ PC (3ªp. Sing.) [AVOIR] penser <foc>

Informante: TAT (3)
3ª Gravação - 19.12.2003.
Entrevistadora: Débora

Proposições	Movimento referencial	Meios lingüísticos e discursivos
1. Avec moi, s'est passé l'histoire de mort de ma tante,	←E1 = moi, ma (M) E2→= tante (l) <1>	Moi, ma tante PC (3ª p. sing.) [ETRE] passer
2. elle est morte à dix ans,	←E2= elle (M) <2>	elle PC (3ª p. Sing) [ETRE] mourir
3. et elle a une maladie très grave,	←E2= elle (M) <1>	elle P (3ª p. sing) Avoir une maladie très grave
4. ce maladie qui s'appelle cancer,	E= ? <0>	0 P (3ª p. sing.) S'appeler
5. et elle a souffri beaucoup de cette maladie	←E2= elle (M-3) <1>	elle PC (3ª p. sing.) [AVOIR] souffrir
6. et c'est très tragique	E=? <1>	0 P (3ª p. sing.) etre tragique
7. parce que dans une période de la maladie, elle a méloré	←E2= elle (M-5) <1>	elle PC (3ª p. sing.) [AVOIR] melhorer???
8. mais c'est une méloré superficial	E=? <1>	0 P (3ª p. sing.) Être une melhora superficial
9. parce que c'est une maladie terrible	E=? <1>	0 P (3ª p. sing.) Être une maladie terrible
10. et quand elle est mort	←E2= elle (M-7) <2>	elle PC (3ª p. sing.) ETRE] mourir
je me rappelle que	MP	
11. je suis très triste	←E1= je (M-1) <1>	je P (3ª p. sing.) Être trsite
12. parce que elle est une tante très joviale très gaie	←E2= elle (M-10) <1>	Elle, une tante P (3ª p. sing.) Êre très joviale, très gaie
13. et j'aime	←E1=je (M-11) E2= ∅ (M) <1>	Je, ∅ P (3ª p. sing.) Aimer
ET C'EST ÇA.	RETORNO AO MP	

Informante: TIA (3)
3ª Gravação 19.12.2003
Entrevistadora: Débora

Proposições	Movimento referencial	Meios lingüísticos e discursivos
1. J'ai raconté l'histoire de mon frère, Jean,	←E1= je, mon (M) E2→= frère, Jean (l) <1>	Je, mon frère Jean PC (1ªp.sing) [AVOIR] raconter
2. quand il avait dix ans	←E2= il (M) <1>	il IMP (3ªp.sing) Avoir dix ans
3. il a un problème de pneumonie	←E2= il (M) <1>	il P (3ªp.sing) avoir
4. et il a resté dans l'hôpital pour dix jours.	←E2= il (M) <1>	il P? PC? INF? (3ªp.sing) [AVOIR] rester
5. J'ai resté très préoccupée avec lui	←E1= je (M-1) E2→= lui (M) <1>	Je, lui P?PC? INF? (1ªp.sing) [AVOIR] rester préoccupée
6. et ma maman elle est désespérée	←E1= ma (M) ←E3= maman, elle (l) <1>	Ma maman, elle P (3ªp.sing) Être désespérée
7. parce que elle ne pas compris bien	←E3= elle (M) <1>	Elle P (3ªp.sing) Être comprendre????
7'. qu'est-ce que se passe	E=? <1>	0 P? PC? (3ªp.sing) Se passer? [ETRE?] passer?
8. et elle ne savait pas	←E3= elle (M-7) <1>	elle IMP savoir
8'. qu'est-ce qu'elle peut faire	←E3= elle (M) <1>	elle P + INF(3ªp.sing) Pouvoir faire
8". Pour aider.	E2= ∅ (M-5) <1>	∅ INF aider
9. Elle a laissé passer beaucoup des temps,	←E3= elle (M-8) <1>	elle PC+ INF (3ªp.sing) [AVOIR] laisser + passer
10. c'est pour ça que mon frère est resté dans l'hôpital	←E1= mon (M-6) ←E2= frère (M-8") <1>	Mon frère PC [ETRE] rester à l'hôpital
11. parce que si elle savait	←E3= elle (M-9) <1>	Elle IMP (3ªp.sing) savoir
11'. déjà quelque chose pour faire	E=? <1>	0 INF faire
11". ou qu'est-ce que se passe	E=? <1>	0 P? INF? PC? (3ªp.sing) [ÊTRE?] passer
11"". qui c'est la pneumonie	E=? <1>	0 P (3ªp.sing) Être la pneumonie
12. talvez ça ne marche pas	E=? <1>	0 P (3ªp.sing) MARCHER
en résumant	MP	
13. il a passé très bien ces jours qu'il a passé dans l'hôpital	←E2= il (M-10) <1>	il P? PC? INF? (3ªp.sing) [AVOIR?] [ÊTRE?] passer?
14. et aujourd'hui il est très fort	←E2= il (M) <1>	il P (3ªp.sing) Être très fort
15. et il vivre très bien. D – Oui. D'accord. Et ça cet histoire là, cet événement là, ça t'as causé beaucoup de peur?	←E2= il (M) <1>	il P? INF? (3ªp.sing) Vivre
16. Oui,	E1= ∅ (M-10) <1>	∅ P (1ªp.sing) avoir cause beaucoup de peur
17. parce que j'ai vu mon père et ma mère très préoccupé	←E1= je, mon, ma (M) ←E3= mère (M-11") ←E4= père (l)	Je, ma mère, mon père PC (1ªp.sing) [AVOIR] voir très préoccupés

	<1>	
18. et je jamais a vu ils préoccupés de cette manière	←E1= je(M) E3 (M) / E4 (M) →=ils (M) <1>	Je, ils PC (1 ^o p.sing) [AVOIR] voir préoccupés
19. donc je suis très préoccupé	←E1= je (M) <1>	Je P (1 ^o p.sing) Être préoccupée
20. parce que j'ai pensé que	←E1= je (M) <1>	Je PC (1 ^o p.sing) [AVOIR] penser
20a. mon frère va mourir	←E1= mon (M) ←E2= frère (M-15) <1>	Mon frère P + INF (3 ^o p.sing) Aller mourir
20b. ou qu'est-ce que se passe	E=? <1>	0 P? PC? (3 ^o p.sing) [ETRE?] se passer??
21. et moi j'ai seulement deux ans	←E1= moi, je (M-20a) <1>	Moi, je P (1 ^o p.sing) Avoir dix ans
22. et je ne compris bien si...	←E1= je (M) <1>	je P? PC? (1 ^o p.sing) [AVOIR?] comprendre
23. Et je ne compris bien	←E1= je (M) <1>	je P? PC? (1 ^o p.sing) [AVOIR?] comprendre
24. si c'est une situation grave	E=? <1>	0 P (3 ^o p.sing) Être une situation grave ou très grave
25. au point de préoccupé beaucoup	E=? <1>	0 P? (1 ^o p.sing) préocuper
26. donc je pense que	←E1= je (M-24) <1>	je P? PC? (1 ^o p.sing) [AVOIR?] penser
27. moi je me préoccupé beaucoup	←E1= moi je, (M) <1>	Moi, je me P? PC? (1 ^o p.sing) préocuper
28. parce que ma maman c'est à cause de	←E1= ma (M) ←E3= ma maman (M-19) <1>	Ma maman INF (3 ^o p.sing) Savoir
29. ne savoir pas	E=? <1>	0 P? INF? (3 ^o p.sing) Savoir
30. qu'est-ce que se passe.	E=? <1>	0 P? PC? (3 ^o p.sing) [ETRE?] passer

Informante: VAN (3)
3ª Gravação 18.12.2003.
Entrevistadora: Débora

Proposições	Movimento referencial	Meios lingüísticos e discursivos
Je vais raconter à nouveau la même l'histoire.	MP	
1. C'est passé avec ma petite soeur	E1→=ma (M) E2→=petite soeur (l) <1>	Ma petite soeur PC? (3ª p. sing) [ÊTRE?] passer
2. Un jour quand elle a pren� un choqe électronique	←E2= elle (M) <2>	elle PC? (3ª p. sing) [AVOIR?] [ÊTRE?] prendre
3. Et elle a restée presque morte	←E2= elle(M) <1>	elle PC? (3ª p. sing) [AVOIR?] [ÊTRE?] rester
4. Elle a presque trois ou quatre ans,	←E2 elle (M) <1>	elle P(3ª p. sing) Avoir 3 ou 4 ans
Je pense	MP	
5. Et elle a pren� le fil �l�trique de la machine de laver le linge?	←E2 elle (M) <1>	elle PC? (3ª p. sing) [AVOIR] prendre le fil
6. Et elle a pren� un choqe trop, trop fort.	←E2 elle (M) <2>	elle PC? (3ª p. sing) [AVOIR] prendre un choqe
7. Elle a tombé	←E2 elle (M) <2>	elle PC? (3ª p. sing) [AVOIR?] [ÊTRE?] tomber
8. Et c'est terrible	E=? <1>	0 P (3ª p. sing) �tre terrible
9. Parce que elle a toute rouge	←E2= elle (M-7) <1>	elle PC? (3ª p. sing) [AVOIR?] [ÊTRE?] rester
10. Et son doigt il reste jusqu'aujourd'hui sans un petit morceau de peau.	←E2=son doigt (M) <1>	Son doigt P (3ª p. sing) rester
11. Oui. C'est terrible D – <i>Et ta mère, elle était où?</i>	E=? <1>	0 P (3ª p. sing) �tre terrible
12. Ma mère, elle était � la cuisine	←E1 ma (M-1) ←E3= mère, elle (l) <1>	Ma mère, elle IMP (3ª p. sing) �tre � la cuisine
13. Et la petite sortie	←E2 la petite (M-10) <2>	La petite PC? P? INF? (3ª p. sing) [ETRE?] sortir
14. Et ma mère en train de faire ses affaires, ses travaux, ses travail,	←E1= Ma (M-12) ←E3= ma mère, ses ... (M-12) <1>	Ma mère, ses En train de + INF. (3ª p. sing) En train de faire
Je ne sais pas D – <i>Et toi, tu étais chez toi?</i>	MP	
15. � l'�cole, � l'�cole parce que ma tante,	E1→=�, ma (M) E4→= ma tante (l) <1>	�, Ma tante *IMP (1ª p. sing) {être � l'�cole} (interpreta�o pelo contexto)
16. j'étais � l'huitième...	←E1= je (M) <1>	Je IMP (1ª p. sing) �tre � l'huti�me
Je pense... D – <i>Donc, ta mère a appellé le médecin... ou quelque chose comme ça?</i>	MP	
17. Elle a fait les premiers... D – <i>Secours. - Secours, oui.</i>	←E3= elle (M-14) <1>	elle PC (3ª p. sing) [AVOIR] faire
18. Elle a mettre la petite dans un... D – <i>Dans un trou, peut-être.</i> – Dans un trou, oui, dans la terre	←E2= la petite (M-13) ←E3= elle (M) <2>	Elle, la petite PC? (3ª p. sing) [AVOIR] mettre
19. pour tirer la électricité de son corps	E2→= son corps (M) <1>	� INF. tirer
20. Et après elle a �menn� � l'hôpital.	←E3= elle (M) <2>	elle PC (3ª p. sing) [AVOIR] �mmener
Les enfants ils sont toujours comme �a. Terrible.	MP	
Elle est un diable. Petite diable, terrible.	MP	

D – <i>Et après elle a resté à l'hôpital ou quoi?</i>		
21. Presque deux ou trois heures	←E2= ∅ (M-18) <1>	∅ PC (3 ^a p. sing) [AVOIR] rester presque 2 ou 3 heures
22. mais après beaucoup de temps elle ne peut pas prendre la douche	←E2= elle (M) <1>	elle P (3 ^a p. sing) Pouvoir prendre la douche
23. parce que l'électricité elle vient avec l'eau	E=? <2>	0 P (3 ^a p. sing) Venir
24. et elle prend des choques toujours	←E2= elle (M-22) <2>	elle P (3 ^a p. sing) Prendre des choques
25. elle doit prendre le bain D – <i>Elle se met dans quelque chose pour se baigner</i>	←E2= elle (M) <1>	elle P (3 ^a p. sing) Devoir
26. Oui, mais à la douche pas	E=? <1>	0 P (3 ^a p. sing) Ne pas se baigner à la douche
27. parce que elle prend les choques D – <i>Et toi? Est-ce que s'est passé quelque chose comme ça avec toi? Ou pas?</i>	←E2= elle (M-25) <2>	elle P (3 ^a p. sing) Prendre les choques
28. Non {ça n'est pas passé avec moi}	E1→= ∅ (M-16) <1>	∅ PC (1 ^a p. sing) [AVOIR?] [ETRE?] rester
29. mais dans ce jour j'ai resté très mal	←E1= je (M) <1>	Je P? PC? INF? (1 ^a p. sing) [AVOIR] rester
30. parce que je l'ai vu après	←E1= je (M) ←E2= l'ai vu (M-27) <2>	Je, elle PC (1 ^a p. sing) [AVOIR] VOIR
31. et elle est trop trop mal. D – <i>le doigt brûlé?</i>	←E2= elle (M) <1>	Elle P (3 ^a p. sing) être trop mal
32. Oui, très grand.	E=? <1>	0 P(3 ^a p. sing) Bruler
33. Jusqu'aujourd'hui elle ne jamais mettre à nouveau son morceau de peau...	←E2= elle (M-31) <1>	Elle, son P? PC? INF? (3 ^a p. sing) [AVOIR?] mettre
34. c'est terrible	E=? <1>	0 P (3 ^a p. sing) Être terrible
35. dans ce jour j'ai pleuré beaucoup	←E1= je (M-30) <1>	je PC (1 ^a p. sing) [AVOIR] pleurer
36. j'ai tombé	←E1= je (M) <2>	je PC (1 ^a p. sing) [AVOIR?] [ETRE?] tomber
37. Parce que elle est terrible,	←E2= elle (M-34) <1>	elle P (3 ^a p. sing) Être terrible
38. ses yeux sont trop grands sa langue terrible	←E2= ses, sa (M) <1>	Ses yeux, sa langue P (3 ^a p. sing) Être trop grand (les yeux) <foc>
C'EST ÇA	Retorno ao MP	

ANEXO IV: *CORPUS* CICLO ÚNICO PLM

Informante: GRA - PORTUGUÊS

Gravação 18.12.2003

Entrevistadora: Gabriela

Proposições	Movimento referencial	Meios lingüísticos e discursivos
1. Eu e uma amiga fomos para São Sepé numa festa	←E1= eu (M) ←E2= uma amiga (I) <1>	Eu e uma amiga PP (1ª p. pl.) Ir numa festa
2. e quando a gente tava retornando	←E1(M)/E2(M)= a gente (M) <1>	A gente IMP + gerúndio (3ª p. sing) Estar retornar
3. aconteceu um acidente	E=? <2>	0 PP (3ª p. sing) Acontecer um acidente
4. e o carro caiu...	←E3= o carro (I) <2>	O carro PP (3ª p. sing.) cair
5. Quando nós estávamos voltando	←E1(M-2)/E2(M-2)= nós (M) <1>	Nós PP + gerúndio (1ª p. pl) Estar voltar
6. aconteceu o acidente	E= ? <2>	0 PP (1ª p. pl) Acontecer um acidente
7. e o nosso carro caiu num barranco.	←E1(M-5)/E2(M-5) = o nosso (M) ←E3= carro (M-4) <2>	O nosso carro PP (3ª p. sing.) Cair num barranco
8. E a minha amiga...	←E1= a minha (M) ←E2= a minha amiga (M) <1>	A minha amiga I (3ª p. sing.) Estar comigo
9. Era um barranco.	E=? <0>	0 PP (3ª p. sing.) Ser um barranco
8'. E uma amiga que tava comigo,	E1→= comigo (M-8) ←E4= uma amiga (I) <1>	E uma amiga IMP. (3ª p. sing.) Estar comigo
10. uma outra amiga quebrou o braço	←E4= uma outra amiga (M) <2>	Uma outra amiga PP (3ª p. sing.) quebrar
11. Daí nós chamamos o meu pai e a minha mãe,	E1→= meu, minha (M-9) ←E1(M-8') / E2(M-8) / E4(M-8')= nós (M) E5→= o meu pai (I) E6→= a minha mãe(I) <2>	Nós O meu pai e a minha mãe P (3ª p. pl.) chamar
12. eles vieram	←E5(M)/E6 (M)= eles (M) <2>	Eles PP (3ª p. pl.) vir
13. a gente levou minha amiga pro hospital	←E1(M-11) / E2 (M-11) / E4 (M-11) / E5(M) / ←E6(M)= a gente (M) E1→= minha (M) E4→= amiga (M-11) <2>	A gente Minha amiga PP (3ª p. sing.) Levar para o hospital
14. e ela ficou dois dias no hospital.	←E4= ela (M) <1>	ela PP (3ª p. sing.) Ficar no hospital

Informante: KAR (PORTUGUÊS)

Gravação 18.12.2003

Entrevistadora: Gabriela

Proposições	Movimento referencial	Meios lingüísticos e discursivos
Tá é que é assim	MP	
1. o meu vô era uma pessoa muito assim, muito querida por todos.	←E1= meu (M) ←E2= avô (I) E3→= todos (I) <1>	O meu avô, todos IMP (3ªp. sing.) Ser muito querido
2. Ele era um amor assim.	←E2= ele (M) <1>	Ele IMP (3ªp. sing.) Ser um amor
3. Bá ajudava todo mundo, principalmente a minha mãe.	E1→= minha (M-1) E2= ∅ (M) E4→= mãe (I) E3→= todo mundo (M-1) <1>	∅, minha mãe IMP (3ªp. sing.) ajudar
4. Pai da minha mãe.	E1→= minha (M) E2→= pai (M) E4→= mãe (M) <0>	Pai da minha minha ∅ être?
5. Ela tem uma admiração enorme por ele assim.	E2→= ele (M) ←E4= ela (M) <1>	Ela, ele P (3ªp. sing.) Ter admiração
6. Uma pessoa que eu sempre tive muita curiosidade de conhecer também.	←E1= eu (M-4) ←E2= uma pessoa (M) <1>	Uma pessoa, eu IMP (1ªp. sing.) Ter curiosidade
Acho que por isto que eu escolhi contar essa história porque...	MP	
7. sempre falaram muito bem dele	E2→= dele (M) E3= ∅ (M-3) <1>	∅, dele PP (3ªp. pl.) falar
G- Tu não o conhecestes	E1= ∅ (M-6)	∅, ∅
8. Não,	E2= ∅ (M) <1>	IMP (3ªp. sing.) ∅ (Conhecer)
9. tinha dois anos	E1= ∅ (M) <1>	∅ IMP (1ªp. sing.) Ter dois anos
10. quando ele faleceu.	←E2= ele (M-8) <2>	Ele PP (3ªp. sing.) falecer
11. E daí... depois assim que a minha vô faleceu ta	←E1= minha (M-9) ←E5= vô (I) <2>	Minha vô PP (3ªp. sing.) falecer
12. ele viveu	←E2= ele (M-10) <1>	Ele PP (3ªp. sing.) viver
eu acho	MP	
13. que um tempo de sete a oito anos ele viveu com outra mulher	←E2= ele (M) E6→= outra mulher (I) <1>	Ele, outra mulher PP (3ªp. sing.) Viver com outra mulher
14. só que ninguém sabe como	←E3= ninguém (M-7) <1>	Ninguém P (3ªp. sing.) Se Matar
15. que ele se matou	←E2= ele (M-13) <2>	Ele PP (3ªp. sing.) Se Matar
16. ele simplesmente pegou o revólver	←E2= ele (M) <2>	Ele PP (3ªp. sing.) Pegar o revolver
17. e se matou	E2= ∅ (M) <2>	∅ PP (3ªp. sing.) Se matar
assim sabe	MP	
G- Tua vô faleceu e ele arrumou outra companheira?		
18. arrumou.	E2= ∅ (M) <1>	∅ PP (3ªp. sing.) Arrumar
Claro, eu penso que é por isso, justamente por isso talvez porque	MP	
19. eles viviam um casamento meio conturbado	←E2 (M)/ E6 (M-13) = eles (M) <1>	Eles IMP (3ªp. pl.) viver
Acho que	MP	

20. ele traía ela, alguma coisa assim	←E2= ele (M) E6→= ela (M) <1>	Ele, ela IMP (3ªp. sing.) trair
e eu acho que	MP	
21. pelo fato dela ter morrido também,	←E5= dela (M-11) <2>	Dela INF Ter morrido
22. que morte estranha a dela também	E5→= dela (M) <1>	Dela Ø ter uma morte estranha
agora falando	MP	
23. ela morreu praticamente,	←E5= ela (M) <2>	Ela PP (3ªp. sing.) morrer
24. câncer de mama	E5=Ø(M) <1>	Ø Ø Ø (ter/morrer de) câncer de mama)
25. mas ela não queria	←E5= ela (M) <1>	Ela IMP (3ªp. sing.) Não querer
26. tirar a mama	E5= Ø (M) <1>	Ø INF Tirar a mama
27. e um dos pedidos que ela fez pra ele	E2→= ele (M-20) ←E5= ela (M) <1>	Ela, ele PP (3ªp. sing.) Fazer um pedido
28. foi dizer assim	E2= Ø (M) E5= Ø (M) <2>	Ø, Ø PP + INF Ser de dizer
28'. tu não deixa	←E2= tu (M) <1>	Tu P (2ª p. sing.) deixar
28". me tirem a mama	←E5= me (M) <1>	Me ???? tirar a mama
29. ela era muito vaidosa assim.	←E5= ela (M) <1>	Ela IMP (3ªp. sing.) ser vaidosa
Ai deus o livre	MP	
30. se a minha mãe fizesse isso né.	←E1= minha (M-11) ←E4= mãe (M-5) <1>	Minha mãe IMP (3ªp. sing.) fazer
Mas foi mais por isso talvez seja por isso que ele também <i>G – E aí ela faleceu de câncer e aí...</i>	MP	
31. Depois ele arrumou outra mulher	←E2= ele (M-28') E6→= outra mulher (M-20) <1>	Ele, outra mulher PP (3ªp. sing.) Arrumar outra mulher
32. e daí algum tempo depois ele se matou assim	←E2= ele (M) <2>	Ele PP (3ªp. sing.) Se matar
33. ninguém esperava.	←E3= ninguém (M-14) <1>	Ninguém IMP (3ªp. sing.) esperar
34. Ele era muito...ah uma pessoa maravilhosa <i>G – E como que ele se matou?</i>	←E2= ele, uma pessoa (M-31) <1>	Ele, uma pessoa IMP (3ªp. sing.) Ser maravilhoso
35. Pegou um revólver dele,	E2→= Ø, dele(M) <2>	Ø, dele PP (3ªp. sing.) Pegar um revolver
36. ele tinha arma né	←E2= ele (M) <1>	Ele IMP (3ªp. sing.) Ter arma
37. na cabeça direto assim.	←E2= na cabeça (M) <2>	Na cabeça Ø Ø (atirar/ disparar)
38. Daí ele já tava até na casa dessa.	←E2= ele (M) E6→= dessa (M-31) <1>	Ele, dessa IMP (3ªp. sing.) Esta na casa
39. Ele tinha um caso com essa mulher.	←E2= ele (M) E6→= essa mulher (M) <1>	Ele, essa mulher IMP (3ªp. sing.) Ter um caso
40. Ele teve dois filhos	←E2= ele (M) E7→= dois filhos (I) <1>	Ele, dois filhos IMP (3ªp. sing.) Ter dois filhos

41. não que ele morasse com essa mulher.	←E2=ele (M) E6→= essa mulher (M-39) <1>	Ele, essa mulher IMP (3ªp. sing.) morar
42. Daí ele foi passar uma noite lá com ela	←E2= ele (M) E6→= ela (M) <1>	Ele, ela PP+INF (3ªp. sing.) Ir passar uma noite
daí até não sei	MP	
43. se a casa era dele	E2→= dele (M) <1>	Dele IMP (3ªp. sing.) Ser dele
é uma confusão assim,	MP	
44. até hoje meus tios são menor do que eu	E1→= meus, eu (M-30) ←E7= tios (M-40) <1>	Meus tios., eu P (3ªp. sing.) Ser menor que eu
45. até em casa aí ele se atirou,	←E2= ele, se (M-43) <1>	Ele, se PP (3ªp. sing.) Se atirar
46. se deu um tiro.	E2= ∅ (M) <1>	∅ PP (3ªp. sing.) Se dar um tiro
E aí foi essa história que eu contei	MP	

Informante: TAT (PORTUGUÊS)

Gravação 18.12.2003

Entrevistadora: Gabriela

Proposições	Movimento referencial	Meios lingüísticos e discursivos
1. Bom, é a história né da morte da minha tia	E1→= minha (M) E2→= tia (I) <1>	Minha tia P (3ªp. sing.) Ser a história
2. ela tinha uma doença bastante grave né,	←E2= ela (M) <1>	Ela IMP (3ªp. sing.) Ter uma doença
3. que se chama câncer, câncer no estômago	E=? <1>	0 P (3ªp. sing.) Chamar-se cancer
4. e ela sofreu muito	←E2= ela (M-2) <1>	Ela PP (3ªp. sing.) Sofrer muito
5. durante todo o período que ela ficou hospitalizada	←E2= ela (M) <1>	Ela PP (3ªp. sing.) Ficar hospitalizada
6. e quando ela morreu	←E2= ela (M) <2>	Ela PP (3ªp. sing.) morrer
7. eu fiquei muito triste	←E1= eu (M-1) <1>	Eu PP (3ªp. sing.) Ficar triste
8. porque ela era uma pessoa bastante jovem, alegre, dinâmica assim	←E2= ela (M-6) <1>	Ela IMP (3ªp. sing.) Ser uma pessoa jovem
9. e fez muita falta pra todos da família. G – Quantos anos ela tinha?	E1→= todos da família (M-7) E2= ∅ (M) <1>	∅ P (3ªp. sing.) Fazer falta
10. Eu não lembro direito	←E1=eu (M) <1>	Eu P (3ªp. sing.) Não lembrar direito
11. mas ela tinha na beira, quase quarenta,	←E2= ela (M-9) <1>	Ela IMP (3ªp. sing.) Ter na beira de 40
12. não chegava a quarenta ainda	E2= ∅ (M) <1>	∅ IMP (3ªp. sing.) Não chegar a 40
13. quando ela faleceu G - E tu me disseste que ela faleceu e logo depois ou antes teu vô também...?	←E2= ela (M) <1>	Ela PP (3ªp. sing.) falecer
13a. Não minha vô.	E1→= minha (M-9) E3→= vô (I) <1>	∅, minha vô ∅ (3ªp. sing.) falecer antes da vô
14. Ela teve um, uma...	←E3= ela (M) <1>	Ela IMP (3ªp. sing.) ter
ai agora me faltou o nome	MP	
15. o problema da veia entupida no cérebro.	E=? <1>	0 P (3ªp. sing.) Entupir (veia)
Agora não lembro o nome. G – Logo em seguida também?	MP	
16. Isso, menos de um anos depois	E=? <1>	0 ∅PP (3ª p. sing.) ∅ morrer
17. ela ficou sete anos mais ou menos sete, oito anos	←E3= ela (M-14) <1>	Ela PP (3ªp. sing.) Ficar sete anos
18. e aí faleceu em 2001 G – E aí tu me contaste também que a tua família	E3= ∅ (M) <2>	Ela PP (3ªp. sing.) falecer
19. É depois que ela faleceu	←E2= ela (M-13) <1>	Ela PP (3ªp. sing.) faleceu
20. a família toda se destruturalizou	←E1= a família toda (M-14) (M) <1>	A família toda PP (3ª p. sing.) Se destruturalizar
21. porque ela era uma das queridas do meu avô	E1→= meu (M) ←E2= ela (M-19) E4→= avô (I) <1>	Ela PP (3ªp. sing.) Ser querida

22. e era uma pessoa	E2= ∅ (M) <1>	∅, uma pessoa IMP (3ªp. sing.) Ser uma pessoa
23. que organizava assim a vida lá, dentro da casa do meu avô,	E1→= meu (M-22) E2= ∅(M) E4→= avô (M-22) <1>	Ela IMP (3ªp. sing.) Organizar
24. que a minha vó, embora ela era bem ativa na época ainda	←E1= minha (M) ←E3= avó, ela (M-18) <1>	Minha avó, ela IMP (3ªp. sing.) Ser ativa
25. mas ela sofria ainda de pressão alta,	←E3= ela (M) <1>	ela IMP (3ªp. sing.) sofrer
26. já tava de bastante idade	E3= ∅ (M) <1>	∅ IMP (3ªp. sing.) Estar com bastante idade
27. e quem fazia as coisas assim pro meu avô	E1(→)=meu (M-24) E4 (→)= avô (M-23) <1>	Meu avô IMP (3ªp. sing.) Fazer
28. não deixava	E=? <1>	0 IMP (3ªp. sing.) deixar
29. ele fazer besteira	←E4= ele (M-27) <1>	Ele IMP (3ªp. sing.) Fazer besteira
30. porque ele costuma	←E4= ele (M) <1>	Ele P (3ªp. sing.) costumar
31. fazer muita besteira,	E4= ∅ (M) <1>	∅ INF Fazer besteira
32. era ela	E2→= ela (M-23) <1>	Ela IMP (3ªp. sing.) Ser
33. e quando ela faleceu,	←E2= ela (M) <2>	Ela PP (3ªp. sing.) falecer
34. ele mesmo sentiu muito	←E4= ele (M-32) <1>	Ele PP (3ªp. sing.) Sentir muito
35. e aí a casa meio que decaiu	←E1= a casa (M-25) (M) <1>	A casa PP (3ªp. sing.) decair
36. e depois apareceu outra tia,	E5→= outra tia (I) <2>	Outra tia PP (3ªp. sing.) aparecer
37. aí na mesma época faleceu um tio meu né,	E1→= meu (M-27) E6→= um tio (I) <2>	Um tio meu PP (3ªp. sing.) falecer
38. marido de uma irmã dessa	E2→= dessa (M-33) E6→= marido(M) E7→= uma irmã (I) <1>	Marido, irmã, dessa IMP (3ªp. sing.) Ser marido
39. que faleceu,	E2= ∅ (M) <2>	∅ PP (3ªp. sing.) Falecer
40. dessas duas que faleceram	←E2(M)/ E5 (M-37)= essas duas (M) <2>	Essas duas PP (3ªp. pl.) Falecer
41. e aí foi indo a coisa foi bem,	E=? <1>	0 PP (3ªp. sing.) Ir ficando
42. ficando pior,	E=? <1>	0 G Ficar pior
43. digamos assim.	E1= ∅ (M-38) <2>	∅ (3ªp. pl) dizer
É isso.	MP	

Informante: TIA (PORTUGUÊS)

Gravação 18.12. 2003

Entrevistadora: Gabriela

Proposições	Movimento referencial	Meios lingüísticos e discursivos
1. Bom a história que eu te contei	←E1= eu (M) ←E2= te (l) <1>	Eu, te PP (1ªp. sing.) contar
2. foi sobre o meu irmão	←E1= meu (M) ←E3= irmão (l) <1>	Meu irmão PP (3ªp. sing.) Ser
3. que quando ele tinha dez anos	←E3=ele (M) <1>	Ele IMP (3ªp. sing.) Ter dez anos
4. passou dez dias no hospital	E3= ∅ (M) <1>	∅ PP (3ªp. sing.) Passar dez dias no hospital
5. devido a uma pneumonia que ele teve	←E3= ele (M) <1>	Ele IMP (3ªp. sing.) Ter pneumonia
6. e que eu fiquei muito preocupada	←E1=eu (M-2) <1>	Eu PP (3ªp. sing.) Ficar preocupada
7. porque os meus pais ficaram muito preocupados,	←E1= meus (M) ←E4= pais (l) <1>	Meus pais PP (3ªp. pl.) Ficar preocupado
8. eles não sabiam	←E4= eles (M) <1>	Eles IMP (3ªp. pl.) saber
9. o que fazer	E4= ∅ (M) <1>	∅ INF fazer
10. e eu e a minha irmã que éramos crianças,	←E1= eu, minha (M-7) ←E5= irmã (l) <1>	Eu e minha irmã IMP (1ªp. pl.) Ser criança
11. a gente pensava que fosse uma coisa muito grave <i>G – Vocês eram mais velhas?</i>	←E1 (M)/ E5 (M)= a gente (M) <1>	A gente IMP (3ªp. sing.) pensar
12. Nós, mais velhas do que ele, sim.	←E1 (M)/ E5 (M)= nós (M) E3→= ele (M-5) <2>	Nós, ele IMP (3ªp. pl.) Ser mais velha
13. E esses dez dias pra mim foram assim bem preocupantes	←E1= mim (M) <1>	Mim PP (3ªp. pl.) Ser preocupantes
14. porque eu pensava	←E1= eu (M) <2>	Eu IMP (3ªp. sing.) pensar
14'. que o meu irmão ia morrer	←E1= meu (M) ←E3= irmão (M-12) <1>	Meu irmão IMP+ INF (3ªp. sing.) Ir morrer
15. porque eu não sabia <i>G – E o que que aconteceu?</i>	←E1= eu (M) <1>	Eu IMP (3ªp. sing.) saber
16. Ele melhorou, mas assim,	←E3=ele (M-14') <1>	Ele PP (3ªp. sing.) melhorar
17. o médico fez a radiografia,	←E6= o médico (l) <2>	O médico PP (3ªp. sing.) Fazer radiografia
18. viu	E6=∅ (M) <2>	∅ PP (3ªp. sing.) ver
19. que ele tava com os dois pulmões bem comprometidos já,	←E3= ele (M-16) <1>	Ele IMP (3ªp. sing.) estar
20. tava com um espacinho muito pequeno de pulmão saudável ainda. <i>G – E ele ficou doente a partir de uma gripe, assim?</i>	E= ? <1>	∅ IMP (3ªp. sing.) estar
21. É, a minha mãe não sabia,	←E1= minha (M-15) ←E4= mãe (M-8) <1>	Minha mãe IMP (3ªp. sing.) saber
22. ela achava que era uma gripe normal assim,	←E4= ela (M) <1>	Ela IMP (3ªp. sing.) Ser uma gripe
23. não deu bola.	E= ?	∅ PP (3ªp. sing.)

	<1>	Não dar bola
24. Só que os dias foram passando,	E=? <1>	0 PP (3ªp. pl.) Ir passando
25. ele foi ficando cada vez mais doente né	←E3= ele (M- 19) <1>	Ele PP (3ªp. sing.) Ir ficando
26. e aí levou no médico	E4= ∅ (M-21) E6→= médico (M-18) <2>	∅, médico PP (3ªp. sing.) Levar ao médico
27. pra ver, se era uma gripe ou alguma coisa mais assim	E4= ∅ (M) <1>	0 IMP (3ªp. sing.) Ser gripe
28. mas não pensou	E4= ∅ (M-26) <1>	∅ PP (3ªp. sing.) Não pensar
29. que fosse uma coisa tão grave	E=? <1>	0 IMP (3ªp. sing.) Ser um coisa grave
30. e daí o meu irmão foi internado no mesmo dia	←E1= meu (M-21) ←E3= irmão (M-25) <2>	Meu rimao PP (3ª p. sing.) Ser internado
31. e ainda bem que ela levou naquele dia	←E4= ela (M-28) <1>	Ela PP (3ªp. sing.) levar
32. porque se deixasse passar mais tempo,	E=? <1>	0 IMP+INF (3ªp. sing.) Deixar passar mais tempo
33. sabe-se lá né	E=? <1>	0 P (3ªp. sing.) saber
34. podia acontecer uma coisa terrível.	E=? <1>	0 IMP + INF (3ªp. sing.) Poder acontecer
35. É e daí durante esses dias, lá na minha casa foi um tormento assim né	←E1= minha casa(M-30) <1>	Minha PP (3ªp. sing.) Ser um tormento
36. porque meu pai não falava com a gente,	←E1= meu (M) ←E4= pai (M-31) (M) E1 (M)/ E4(M-31)/ E5 (M-	Meu pai, a gente
37. a minha mãe sempre preocupada	←E1= a minha (M) ←E4= mãe (M-) <1>	A minha mãe ∅ (3ªp. sing.) Preocupada
38. e a gente não queria perguntar	←E1 (M)/ E4 (M-)/ E5 (M-36)= A gente (M) <1>	A gente IMP + INF. (3ªp. sing.) Querer pergutnar
39. como é que tava a situação	E=? <1>	0 IMP (3ªp. sing.) estar
40. porque eles ficavam muito nervosos	←E4= eles (M-38) <1>	Eles IMP (3ªp.pl.) Ficar nervoso
41. e porque eles mesmos não sabiam	←E4= eles (M) <1>	Eles IMP (3ªp. sing.) saber
42. se o tratamento ia dar certo ou não	E=? <1>	0 IMP + INF. (3ªp. sing.) Ir dar certo
43. porque tinha.	E=? <1>	0 IMP (3ªp. sing.) ter
44. que tomar muitos antibióticos, coisas assim..	E=? <1>	0 INF. Tomar antibióticos
45. mas no fim, depois desse dez dias, ele melhorou	←E3= ele (M-30) <2>	Ele PP. (3ªp. sing.) melhorar
46. e foi pra casa,	E3=∅ (M) <2>	∅ PP (3ªp. sing.) Ir pra casa
47. agora ele tá tri bem	←E3= ele (M) <1>	Ele P (3ªp. sing.) Estar bem
48. nunca mais teve problemas...	E3=∅ (M)	∅

Informante: VAN (PORTUGUÊS)

Gravação 18.12.2003

Entrevistadora: Gabriela

Proposições	Movimento referencial	Meios lingüísticos e discursivos
1. É foi que,	E=? <1>	0 PP (3ª p. sing) ser
2. minha irmã tomou um choque terrível,	←E1= minha (M) ←E2= irmã (I) <2>	Minha irmã PP (3ª p. sing) Tomar um choque
3. arrancou um fio da parede	E2=∅ (M) E3→= um fio (I) <2>	∅, um fio PP (3ª p. sing) Arrancar o fio
4. um fio que ia pra máquina de lavar roupa.	←E3= um fio (M) <1>	Um fio IMP (3ª p. sing) Ir para a máquina de lavar
5. Ela arrancou o fio,	←E2= ela (M-3) E3→= o fio (M) <2>	Ela, o fio PP (3ª p. sing) Arrancar o fio
6. não sei como	E1= ∅ (M-1) <1>	∅ P (1ª p. sing) saber
7. ela conseguiu	←E2= ela (M-5) <1>	Ela PP (3ª p. sing) conseguir
8. mas ela arrancou o fio	←E2= ela (M) E3→= o fio (M-5) <2>	Ela, o fio PP (3ª p. sing) arrancar o fio
9. e aí ela tomou um choque bem forte, assim,	←E2= ela (M) <2>	Ela PP (3ª p. sing) Tomar um choque
10. e a minha mãe tava na cozinha... G – Ah tá. Era um fio da máquina de lavar roupa. A máquina tava ligada... e ela e o fio da parede que ia da tomada	←E1= minha (M-6) ←E4= mãe (I) <1>	Minha mãe IMP (3ª p. sing) Estar na cazonha
11. Onde ligava a máquina de lavar roupa	E=? <1>	0 IMP (3ª p. sing) ligar
12. ela arrancou	←E2= ela (M-9) <2>	Ela PP (3ª p. sing) arrancar
13. ela colocou o dedinho,	←E21= ela (M) <2>	Ela PP (3ª p. sing) Colocar o dedo
14. por isso que queimou	E2= ∅ (M) <2>	∅ PP (3ª p. sing) queimar
15. de uma maneira que não nasce mais,	E=? <1>	0 P (3ª p. sing) nascer
16. não tem metade do dedo	E2= ∅ (M-14) <1>	∅ P (3ª p. sing) Não ter metade do dedo
e aí foi bem horrível assim	MP	
17. e daí a mãe pegou ela,	E2→= ela (M) ←E4= a mãe (M-10) <2>	Ela, a mãe PP (3ª p. sing.) pegar
18. levou ela	E2→= ela (M) E4= ∅ (M) <2>	∅, ela PP (3ª p. sing) levar
19. colocou ela num buraco de terra assim	E2→= ela (M) E4= ∅ (M) <2>	∅, ela PP (3ª p. sing) Colocar num buraco
20. porque era quando	E=? <1>	0 IMP (3ª p. sing) ser
21. tavam reformando a casa, nossa casa	E1(M-10)/E2(M)/E4(M-19)→= nossa (M) E5= ∅ (I) <1>	∅, Nossa casa IMP, + G (3ª p. sing) Estar reformando
22. e aí tinham trocado a antena parabólica de lugar	E5= ∅ (M)	∅ IMP (3ª p. sing)

	<1> E=?	Ter trocado 0 IMP (3ª p. sing) ter
23. e aí tinha um monte de terra solta,	<1> ←E4= a mãe (M-21) E2→= ela (M-21) <2>	A mãe, ela PP (3ª p. sing) colocar
24. porque daí a mãe colocou ela ali	E=? <1>	0 Ø (3ª p. sing) Ø(estar/ser)
25. naquela terra solta	E=? <1>	0 INF Tirar a eletricidade
26. pra tirar a eletricidade	←E2= ela (M-24) E4= Ø (M-24) <1>	Ø, ela PP (3ª p. sing.) Levar pro hospital
27. e aí levou ela pro hospital	←E1= eu (M-21) <2>	Eu PP (3ª p. sing) Chegar ao hospital
28. e aí quando eu cheguei no hospital G – <i>Ela tava desmaiada.</i>	←E2= ela (M-30) <1>	Ela IMP (3ª p. sing) Estar melhor
29. ela já tava melhorzinha assim,	←E2=os olhos dela (M) <1>	Os olhos dela IMP (3ª p. sing) Estar horrível
30. mas os olhos dela tavam horríveis assim	←E2=Ø (M) <1>	Ø IMP (3ª p. sing) Estar dilatados
31. né tavam horríveis dilatados, pra fora,	←E2=a língua dela, a boca dela (M) <1>	A língua dela, a boca dela IMP (3ª p. sing) Ser pra fora
32. a língua dela era horrível até... um pedação assim pra fora da boca dela	←E2=ela, os dedos (M) <1>	Ela, os dedos IMP (3ª p. sing) Estar
33. e ela tava meio, bastante os dedos assim,	←E21=os dedos dos pés (M) <1>	Os olhos dela IMP (3ª p. sing) Ficar roxos
34. os dedos dos pés ficaram roxos, bastante tempo	E2= Ø (M) <1>	Ø IMP (3ª p. sing) Ser uma gracinha
35. e era uma gracinha	←E2= Ela (M) <2>	Ela IMP (3ª p. sing) Tomar choque
36. porque ela tomava choque,	←E2= Ela (M) <2>	Ela IMP (3ª p. sing) Não poder tomar banho
37. ela não podia tomar banho no chuveiro	←E2= Ela (M) <2>	Ela IMP (3ª p. sing) Tomar choque
38. porque ela tomava choque G – <i>Depois do acidente.</i>	←E2= Ela (M) <2>	Ela IMP (3ª p. sing) Ter que tomar banho
39. É um dois ou três meses, ela tinha que tomar banho só na banheira	E2= Ø (M) <2>	Ela IMP (3ª p. sing) Tomar choque
40. não podia tomar banho no chuveiro	←E2= Ela (M) <2>	Ela IMP (3ª p. sing) Tomar choque
41. porque ela tomava choque G - <i>Ficou uma energia...E que idade ela tinha Vanessa?</i>	E=? <1>	0 Ø Ø (ficar uma energia)
42. Uns três pra quatro anos,	←E1= eu (M-31) <1>	Eu PP (3ª p. sing) Nao saber
43. eu não sei até hoje	←E2= ela (M-44) <2>	Ela PP (3ª p. sing) Conseguir arrancar
44. como ela conseguiu arrancar aquele fio, até hoje,	←E1= eu (M-46) ←E4= a mãe (M-27) <1>	Eu, a mãe P (1ª p. sing) Conseguir entender
45. eu não consigo, nem eu nem a mãe né simplesmente entende,	←E2= ela (M-47) <1>	Ela P (3ª p. sing) ser
46. como é que ela, daquele tamanho		

ANEXO V: *CORPUS* CICLO ÚNICO FLM

Informante I : FRANCÊS Língua Materna
Gravação: Novembro/2004
Entrevistadora: Gabriela

Proposições	Movimento referencial	Meios lingüísticos e discursivos
1. Alors c'était une fois	E=? <1>	0 IMP être une fois
2. Lorsque j'avais environ dix-huit ans	(←) E1= je (M) <1>	Je IMP Avoir dix-huit ans
3. Vers la fin d'été nous faisons une fête avec environ une quinzaine de personnes à peu près du même âge	(←) E1= nous (M) <1>	Nous IMP Faire une fête
4. et puis la fête durait toute la journée	E=? <1>	0 IMP Durer tout la journée
5. et dans l'après-midi puisque nous habitons en ce moment là tous en bord de mer	(←) E1= nous (M-2) <1>	Nous IMP habiter
6. Nous avons décidé d'aller	(←) E1= nous (M) <2>	Nous PC + INF [AVOIR] décider d'aller
7. nous baigner	(←) E1= nous (M) <1>	Nous INF baigner
8. Et nous nous sommes rendus jusqu'à une petite crique sauvage donc	(←) E1= nous (M) <2>	Nous PC [ÊTRE] rendre
9. Et nous nous sommes baignés	(←) E1= nous (M) <1>	Nous PC [ÊTRE] baigner
10. tout le monde s'est baigné	(←) E1= tout le monde (M) <1>	Tout le monde PC [ÊTRE] baigner
11. Et à un moment donné on s'amusait très très bien	(←) E1= on (M) <1>	On IMP S'amuser
12. Et puis à un moment donné on s'est rendu compte que	(←) E1= on (M) <1>	On PC [ÊTRE] rendre compte
13. On n'arrivait pas à revenir	(←) E1= on (M) <1>	On IMP + INF Arriver à revenir
14. Parce qu'il avait un courant très très fort	E=? <1>	0 IMP Avoir un corant très fort
15. Et donc on se laissait partir vers le large	(←) E1= on (M-13) <1>	On IMP + NF Lisser partir
16. Alors heureusement on s'est rendu compte suffisamment tôt	(←) E1= on (M) <1>	On PC [ÊTRE] render compte
17. Et on a pu revenir mais avec beaucoup beaucoup beaucoup de mal	(←) E1= on (M) <1>	On PC + INF [AVOIR] pouvoir revenir
18. Et puis on se faisait beaucoup de souci pour les autres nageurs à côté	(←) E1= on (M) E2 (→) = les autres (I) <1>	On, les autres IMP Faire beaucoup de souci
19. Qui avaient aussi beaucoup de mal à revenir	E2= ∅ (M) <1>	∅ IMP + INF Avoir beaucoup de mal à revenir
20. Mais finalement ça s'est bien passé	E=? <1>	0 PC [ÊTRE] passer
21. On a réussi à revenir mais très très très fatigués sur le bord de l'eau	(←) E1= on (M-18) <1>	On PC +INF [AVOIR] reussir à revenir
voilà l'histoire	Retorno ao MP	

Informante II: FRANCÉS Língua Materna

Gravação: Novembro/2004

Entrevistadora: Gabriela

Proposições	Movimento referencial	Meios lingüísticos e discursivos
1. j'ai eu un accident de voiture	(←) E1=je (M) <1>	je PC être une fois
2. j'étais en Pologne	(←) E1= je (M) <1>	Je IMP Être en Pologne
3. Et c'était le lendemain de Noël	E=? <1>	0 IMP Être le lendemain de Noël
4. Et on est parti de Varsovie pour Zakopane avec des amis	(←) E1= on (M-2) E2 (→) = des amis (I) <2>	On, dés amis PC [ÊTRE] partir
5. Et il faisait du soleil	E=? <1>	0 IMP Faire du soleil
6. Mais la veille il avait neigé	E=? <1>	0 IMP Avoir neigé
7. Et la route était toute blanche, brillante avec le soleil	(←) E3= La route (I) <1>	La route IMP Être toute blanche
8. Et en Pologne, à ce moment là, les routes étaient très mauvaises	(←) E3= les routes (M) <1>	Les routes IMP Être très mauvaises
9. Pleines des boues,	E3= Ø (M) <1>	Ø IMP Ø pleines des boues
10. il y avait des bus, des chevaux, des charretes à cheval, des vélos, et tout n'importe quoi	E=? E4 (→) = des bus (I) E5 (→) = des cheveaux (I) E6(→) = des charretes à cheval (I) E7(→) = des vélos (I) <1>	0, des chevaux, des charretes à cheval, des velos IMP avoir
11. Et à un moment on a doublé un bus	(←) E1= on (M-4) E4 (→)= un bus (M) <2>	On, un bus PC [AVOIR] doubler
12. Et en fait j'avais le soleil en face	(←) E1= je (M) <1>	Je IMP Avoir le soleil en face
13. Et devant le bus il y avait une charrette à cheval	(←) E4= le bus (M-11) E6 (→) = une charrete à cheval (M- 10) <1>	Lê bus, une charrete à cheval IMP Y avoir
14. J'ai pas pu me rabattre	(←)E1= je (M-12) <2>	Je PC + INF [AVOIR] pouvoir se rabattre
15. Et j'ai pas vu	(←) E1= je (M) <2>	Je PC [AVOIR] voir
16. La voiture qui venait en face	(←) E8= la voiture (I) <2>	La voiture IMP venir
17. C'est une voiture blanche, sur la route blanche, brillante	E3 (→) = La route (M-8) (←) E8= une voiture (M) <0>	Une voiture P Être une voiture blanche
18. Et je l'ai vu au dernier moment	(←) E1= je (M-15) <2>	Je PC [AVOIR] voir
Voilà. C'est un petit danger.	Retorno ao MP	

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)