



**A EXPRESSÃO DA TEMPORALIDADE EM NARRATIVAS ORAIS DE
APRENDIZES INICIANTE DE PORTUGUÊS DO BRASIL L2:
UM ESTUDO ORIENTADO PELO SIGNIFICADO**

**THE EXPRESSION OF TEMPORALITY IN ORAL NARRATIVES BY
BEGINNING L2 BRAZILIAN-PORTUGUESE LEARNERS:
A MEANING-ORIENTED STUDY**

Aparecida de Araújo Oliveira¹
Kelly Yasmin Belarmino Almeida²
Keven Xavier do Carmo³
Laviny Vitória Braga Vicente⁴
Rafael Macário Fernandes⁵

Resumo: As narrativas caracterizam-se principalmente por apresentar uma sequência temporal de eventos semanticamente relacionados, frequentemente intercalados com enunciados que trazem informação de fundo. Denominamos temporalidade a relação de referência temporal que permite a localização dos eventos em uma sequência no tempo. Essa referência é expressa através de diferentes recursos pragmáticos, lexicais e morfológicos. No caso de uma segunda língua, a aquisição da expressão da temporalidade frequentemente se dá em três estágios, nomeados com base nesses recursos. Realizamos uma análise orientada pelo significado de amostras de interlíngua na “variedade básica” de português do Brasil como segunda língua, a partir de narrativas baseadas em um livro infantil, eliciadas de seis aprendizes iniciantes, falantes de diferentes línguas maternas (italiano, holandês, alemão e espanhol). Identificamos a interlíngua de um aprendiz com o estágio pragmático e a dos demais, com o estágio lexical. Como esperado, as amostras dos aprendizes hispano-falantes apresentaram características diferentes das dos demais aprendizes, destacando-se o emprego de morfemas temporais de sua língua materna com radicais do português e a ausência de formas bases previstas para esse estágio. Em síntese, não encontramos tais morfemas em padrões regulares em nenhuma amostra, exceto por formas muito frequentes na língua alvo, adquiridas de maneira não analisada. Ainda assim, concluímos que todas as narrativas foram coerentes e que a proximidade entre uma língua materna e sua língua alvo pôde alterar as características desses estágios considerados universais.

Palavras-chave: temporalidade; interlíngua; variedade básica; universais discursivos.

¹ Professora Associada da Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, MG, Brasil. aparecida.oliveira@ufv.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8888-6496>

² Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, MG, Brasil. Bolsista de IC FAPEMIG 2018-2019. kellyyasminba@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1593-4274>

³ Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, MG, Brasil. Voluntário de IC 2018-2019. keven.carmo@ufv.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5853-5388>

⁴ Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, MG, Brasil. Voluntária de IC 2019-2020. lavinybragapf@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7925-9933>

⁵ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil. rafael.macario@usp.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6742-3206>

Abstract: A narrative's central feature is a temporal sequence of semantically related events, often intertwined with utterances conveying background information. We refer to temporality as the establishment of temporal reference that allows locating events in a time sequence. Learners express this kind of reference through different pragmatic, lexical, and morphological means. As for a second language, the acquisition of the expression of temporality often develops in three stages, named after these resources. We carried out a meaning-oriented analysis of samples of the so-called "basic variety" of Brazilian-Portuguese interlanguage from narratives based on a children's book, elicited from six beginners, speakers of four different native languages (Italian, Dutch, German, and Spanish). We identified one learner's interlanguage as in the pragmatic stage and the others' as in the lexical stage. As expected, Spanish speakers' samples showed different characteristics from the other learners'. This was so, particularly regarding the use of Spanish temporal morphemes with Portuguese verb roots and the absence of base-form verbs predicted for this stage. In sum, we did not find any regular use of past morphemes apart from verb forms widespread in the target language and probably acquired by rote. Still, we found all the narratives coherent and concluded that the proximity between a learner's mother tongue and their target language could change the characteristics of these universal stages.

Keywords: temporality; interlanguage; basic variety; discourse universals.

INTRODUÇÃO⁶

Como destacado por Klein *et al.* (1993, p. 73), "a temporalidade é uma categoria fundamental da experiência e da cognição humana e todas as línguas humanas desenvolveram uma ampla gama de dispositivos para expressá-la"⁷. Nessa perspectiva, aprender um outro idioma além da língua materna implica, entre outras coisas, vencer barreiras comunicativas causadas pela diversidade. Este artigo relata um estudo de caso sobre a aquisição da expressão da temporalidade no português do Brasil como segunda língua (PBL2) por aprendizes iniciantes adultos, com base em padrões discursivos e linguísticos universais propostos por W. Klein. Para esse fim, realizamos uma análise orientada pelo significado de seis narrativas elicitadas a partir de um estímulo comum, conhecido na literatura como estórias da rã (cf. a seção **Metodologia**). Empregamos a expressão "segunda língua" com base na definição ampla atribuída ao termo por Gass e Mackey (2011, p. 1)⁸, em face da diversidade linguística dos participantes da pesquisa, do contexto de aprendizagem investigado (cf. seções **Metodologia** e **Análise**) e de nossa intenção de não produzir alegações categóricas a respeito da influência de outras línguas.

Um caminho tradicional em estudos da aquisição de L2 tem sido a investigação de interferências da língua materna (L1), iniciada com o conceito de transferência (positiva ou negativa), associado à Hipótese da Análise Contrastiva (VAN PATTEN; WILLIAMS, 2015, p. 20). Esse conceito evoluiu até o presente sob diferentes nomes (cf. ODLIN, 1989; 2003, sobre a influência de L1; JARVIS; PAVLENKO, 2008, sobre a influência interlinguística; JARVIS, 2016, sobre transferência conceitual). Essas décadas

⁶ Somos gratos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, pela bolsa de IC institucional concedida ao projeto no ano de 2018-19, às pessoas que, generosamente, cederam seu tempo para participar voluntariamente de nossa pesquisa e, também, aos pareceristas anônimos, por todas as suas importantes sugestões para o aprimoramento de nosso original.

⁷ Nossa tradução do original: "temporality is a fundamental category of human experience and cognition, and all human languages have developed a wide range of devices to express it."

⁸ Segundo Gass e Mackey (2011, p. 1), o termo "segunda língua" abrange, entre outras coisas: (1) o aprendizado em ambientes de segunda língua e língua estrangeira; (2) o aprendizado em contextos de sala de aula e de aprendizagem naturalística; (3) o aprendizado de uma segunda, terceira ou quarta língua, e daí por diante". Nossa tradução livre do original: "The term *second language* is used in this book as a cover term to include, *inter alia*: (1) learning in both second and foreign language environments, (2) learning in both classroom and naturalistic settings, and (3) learning a second language as well as learning a third, fourth, language, and so on."

de pesquisa evidenciam, sem dúvida, a influência da língua materna na aquisição de diversos aspectos de uma L2.

Contudo, chamou-nos a atenção a proposta universalista de Klein (1986) e Klein *et al.* (1993) sobre a aquisição da expressão da temporalidade, pouco comum nos estudos sobre PBL2. Esses autores identificam três estágios na aquisição da expressão da temporalidade – pragmático, lexical e morfológico – que se caracterizam por recursos não linguísticos, que os aprendizes de L2 trazem como falantes de uma L1, e recursos linguísticos de L2, que eles adquirem paulatinamente. Tais recursos permitem estabelecer sequências temporais em uma narrativa (cf. também BARDOVI-HARLIG (2000) e OLIVEIRA (2015)). Pretendemos, primeiramente, demonstrar que a presença de tais padrões é natural em narrativas de aprendizes iniciantes de PBL2 e, em segundo lugar, observar indícios de influência da L1 que possam ser aprofundados em estudos posteriores.

Na literatura sobre a aquisição da expressão do tempo no PBL2, encontramos os trabalhos de Vannier (2003), Im (2004), Orra (2013) e Cintra (2016), que investigam a aquisição da morfologia tempo-aspectual, isto é, o último estágio descrito por Klein. Essa escolha favorece uma abordagem metodológica orientada pela forma e não pelo significado. Uma consequência da primeira tornou-se conhecida como o “viés do paradigma flexional”, que Klein *et al.* (1993, p. 74-75) caracterizam como “gerad[or] de um quadro incompleto e potencialmente enganoso do processo de desenvolvimento”⁹. Através de seus estudos orientados pelo significado, esses autores revelaram uma gama diversificada de recursos que aprendizes adultos de L2 utilizam para expressar a temporalidade. E, também, que, enquanto a aquisição do vocabulário tende a ocorrer de forma idiossincrática, aspectos estruturais da língua alvo emergem em padrões universais.

A seguir, discutimos a expressão da temporalidade no PB, a proposta de Klein sobre a aquisição da expressão da temporalidade e algumas poucas questões relacionadas ao ensino de gramática de L2. Depois disso, apresentamos a metodologia empregada, a análise e os resultados.

1. UM POUCO SOBRE A TEMPORALIDADE NA LINGUAGEM

A temporalidade está na essência de narrativas (KLEIN; VON STUTTERHEIM, 2005, p. 30-31), uma vez que a estrutura global desses textos é constituída por eventos individuais unidos em relações temporais e, também, espaciais e causais. Existe uma tendência a se associar a temporalidade à rica e diversificada morfologia verbal encontrada nas línguas naturais. Entretanto, Klein (1986, p. 124-125) apresenta dois sentidos para temporalidade. No sentido amplo, refere-se à marcação temporal de eventos, ações, estados etc., englobando três categorias principais encontradas em muitos idiomas completamente desenvolvidos: referência temporal, aspecto e tipo de ação. O sentido restrito corresponde à referência temporal. E é aquele adotado neste artigo quando buscamos identificar os vários recursos que os participantes empregam para estabelecer uma relação entre o evento e um ponto de referência no tempo (dêitico ou do calendário) – antes, depois ou simultaneamente com o tempo do enunciado ou outro tempo culturalmente definido.

Para solucionar a tarefa de localizar uma situação no tempo, os falantes nativos podem usar estruturas lexicalmente compostas, de diferentes tamanhos, tais como “no

⁹ Tradução nossa do original: “We think that this ‘inflexional paradigm bias’, whilst in accordance with traditional research on temporality in general linguistics, yields an incomplete and potentially misleading picture of the developmental process.”

primeiro dia depois que ela voltou da visita à família”, itens lexicais individuais com significado temporal inerente, tais como “ontem”, “depois” e “agora”, e recursos gramaticais (COMRIE, 1985, p. 1, 4, 8). A gramaticalização da referência temporal corresponde aos tempos verbais.

Outra categoria temporal importante é o aspecto, definido por Comrie (1976, p. 3-4) como “modos diferentes de observar a constituição interna de uma situação”¹⁰ (Cf. também KLEIN, 1986, p. 124). A principal distinção aspectual marcada em várias línguas, incluindo o PB, é aquela entre situações conceitualizadas em termos de sua estrutura temporal interna (imperfectivas) e aquelas vistas globalmente, como completadas e sem divisões internas (perfectivas) (COMRIE, 1976, p. 18, 24; 1985, p. 28). Em geral nas narrativas, uma situação descrita como imperfectiva fornece o pano de fundo para outra descrita como perfectiva (KLEIN; VON STUTTERHEIM, 2005, p.32), como no exemplo abaixo, de um corpus de narrativas de falantes nativos do PB (cf. a seção **Metodologia**).

(1) Enquanto ele **dormia** <PAST-IPFV>, o sapo **fugiu**<PAST-PFV>. (Port_2018-3)

Por último, o tipo de ação (significado inerente ou aspecto lexical) difere das duas categorias anteriores por ser exclusiva do léxico. São propriedades temporais da situação expressas por itens lexicais ou morfemas derivacionais. De acordo com Travaglia (2016, p. 46, 48), as situações relatadas em (2) e (3) abaixo duram por uma certa extensão temporal e são, por isso, denominadas durativas. Também podemos dizer que os verbos em negrito são inerentemente durativos, ainda que os adjuntos adverbiais também contribuam para esse significado durativo. Já os verbos que designam situações que duram apenas uma breve fração de tempo, como *explodir* (4) e *acordar* (5) (TRAVAGLIA, 2016, p. 48), são considerados pontuais devido à natureza das próprias situações que codificam. Os adjuntos adverbiais e a morfologia flexional transmitem a ideia de repetição (4) e atemporalidade (5).

- (2) Ele estava **nadando** desde as 6 horas da manhã.
- (3) D. Maria **passeia** todos os dias na praia.
- (4) De tempos em tempos <ADV> **explodia**<IPFV> uma bomba.
- (5) Sempre <ADV> **acordo** às 6 horas.

Podemos observar em (6) a maneira como o desconhecimento do aspecto inerente no PB e sua relação com a morfologia afeta a produção da aprendiz.

(6) *The* sapo em um caixa ... e agora ele só **sent**a lá enquanto à noite eles *eles vê*...? *Vemos. Vemos? The sapo.* [... enquanto à noite eles ficam olhando o sapo.]”... (Ger_2018_1)

O sentido não marcado de *sentar* em português é inerentemente pontual, e um significado durativo seria obtido com construções mais complexas, como “*ele fica sentado lá enquanto à noite*...”. Nesse mesmo exemplo, também observamos o emprego do verbo *ver* (involuntário) no lugar de *olhar* (volitivo), que seria mais adequado para descrever a cena estática no início da estória (cf. **Anexo**), em que o menino, sentado com o queixo apoiado nas mãos, e o cão, empoleirado sobre a jarra, observam o sapo. Além disso, *sentar* e *ver* não são tipicamente durativos e o presente simples não evoca esse significado nesses casos.

¹⁰ Nossa tradução do original: “different ways of viewing the internal constituency of a situation”.

Outra característica temporal importante relacionada ao tipo de ação é a telicidade. Uma situação télica só acontece quando termina (COMRIE, 1976, p. 41-44). Esse conceito já fora empregado por Vendler (1967, p. 97 passim) em sua reconhecida tipologia de aspecto inerente. Entre outras contribuições, ele propôs as categorias de *accomplishment* e *achievement* (“processo télico” e “evento télico”, respectivamente, em TRAVAGLIA, 2016, p. 65). *Assar um bolo* expressa um processo télico, isso é, uma ação télica durativa, que requer a chegada a um ponto final para “ser o que é”. Esse contrasta com *chegar a uma conclusão/ à porta / ao final*, não durativa mesmo que a análise/o caminho que leva a essas posições metafóricas ou concretas possam naturalmente requerer algum tempo. As duas outras categorias propostas por Vendler são atividades e estados. Ao investigar a aquisição do pretérito em espanhol L2, Andersen (1986 apud Bardovi-Harlig, 2000, p. 217) observou que a aquisição da morfologia do pretérito pode estar ligada ao conceito de telicidade e pontualidade, uma vez que a seguinte ordem foi observada: processo télico pontual > processo télico durativo > processo atélico durativo > estados (situações atélicas e durativas). Esses são resultados de um estudo longitudinal e não podem ser obtidos de uma pesquisa transversal como a relatada neste artigo.

Finalmente, além da marcação de tempo e de aspecto, o português apresenta afixos (*re-*, *-itar*, *-ecer*, *-ejar* etc.), construções perifrásticas (*acabar de* - perfectivo, *ficar X-ndo* – durativo, etc.) e meios lexicais. Entre estes, os advérbios *já* e *ainda* codificam aspecto. O primeiro enfatiza a perfectividade de formas verbais originalmente perfectivas. O último faz o mesmo com a imperfectividade (TRAVAGLIA, 2016, p. 264, 269). Outras classes lexicais que também expressam o tempo são preposições simples e complexas (*durante*, *até*, *antes de*, *depois de* etc.) e conectivos (*quando*; *enquanto* etc.).

Uma rede tão complexa de recursos linguísticos como essa apenas brevemente descrita nesta seção certamente exigirá um longo tempo para ser adquirida e não emergirá facilmente ou toda de uma vez na interlíngua do aprendiz de PBL2, o que nos motiva a investigar os outros recursos que permitem ao aprendiz narrar eventos.

2. A AQUISIÇÃO DA EXPRESSÃO DA TEMPORALIDADE EM L2 POR ADULTOS

Como narradores adultos em sua L1, esses aprendizes dispõem do conhecimento pragmático intuitivo necessário à construção de narrativas, tais como o que é foco e o que é tópico, ou sobre a necessidade de o primeiro evento da sequência narrativa representar uma âncora temporal para os demais, além de restrições quanto às informações de fundo. Porém, os aprendizes adultos de L2 podem ter que ajustar suas possibilidades comunicativas às limitações de seu repertório linguístico (KLEIN; VON STUTTERHEIM, 2005, p. 41, 52).

Como ocorre na aquisição de quaisquer aspectos linguísticos, no que diz respeito à expressão gramatical da temporalidade, os aprendizes também têm que lidar com diferenças entre sua L1 e a L2. Comrie (1985, p. 7) lembra que algumas línguas fazem uso mais ostensivo do léxico e outras se apoiam mais fortemente na gramática. Nem todas codificam distinções de tempo e de aspecto. Por exemplo, Slobin (1996, p. 79-80) menciona a ausência de marcação morfológica dos aspectos progressivo e imperfectivo no alemão, que é a L1 de um dos participantes. Em narrativas semelhantes, elicitadas em alemão L1, Slobin observou uma tendência ao uso do mesmo tempo verbal, como em *Der Junge fällt vom Baum runter... und die Bienen gehen hinter dem Hund her*. [O menino **caiu** da árvore... e as abelhas **perseguem** o cachorro.]

Outra dificuldade a ser vencida é o fato de certos morfemas gramaticais codificarem múltiplos significados (VANPATTEN *et al.* 2004, p. 3, 6-7). Os aprendizes talvez não consigam adquirir todos os significados que uma forma expressa ou adquiram essas conexões forma-significado em uma maneira que difere da língua alvo (cf. OLIVEIRA, 2015, p. 110-115 sobre a aquisição do *present-perfect* por aprendizes de PB como língua materna). Além de um sistema com três paradigmas de conjugação verbal, o português dispõe de morfemas gramaticais, como *-i, -ei, -ou, -ia*, que expressam mais de um significado (passado, pessoa do discurso, aspecto, modo) e não podem ser decompostos. Em se tratando da aquisição de uma L2, o conhecimento explícito sobre a gramática da L2 não garante o emprego de tal informação para a comunicação espontânea (ELLIS; SHINTANI, 2014, p. 74-75). Além disso, aprendizes iniciantes tendem a priorizar a comunicação sobre a precisão, donde não se deve esperar, na interlíngua do PB, um rápido desenvolvimento desses morfemas, cuja complexidade é comparável ao sistema de casos no alemão.

Klein (1986) e Klein *et al.* (1993) chamam a atenção para o fato de que nem a interlíngua fossilizada em estágios mais tardios nem a inicial no estágio pragmático apresentam flexão de tempo ou de aspecto. Mesmo assim, esses aprendizes conseguem produzir narrativas bastante complexas, baseando-se especialmente em regras discursivas, como o Princípio da Ordem Natural, o uso de informações contextuais (referência implícita), o contraste de eventos e o discurso apoiado na fala do interlocutor para localizar eventos no tempo. A interlíngua consiste, então, de substantivos e adjuntos adverbiais com ou sem preposição e raríssimos verbos. Não são encontrados nessa etapa verbos de ligação (cópula), como no exemplo (6) da aprendiz alemã, repetido aqui para facilitar a leitura.

(7) (6) *The sapo em um caixa ... e agora ele só senta lá enquanto à noite eles eles vê...? Vemos. Vemos? The sapo. [... enquanto à noite eles ficam olhando o sapo.]”... (Ger_2018_1)*

Em comum, o léxico temporal constitui-se dos mesmos advérbios (de tempo e lugar) e conectivos – *então, aqui, lá, antes, depois*, além de nomes do calendário. Nesse estágio, não há flexão nominal e, por razões óbvias, também é impossível a marcação da temporalidade por meios morfológicos. Essas observações se referem à interlíngua de aprendizes de alemão de diversas línguas maternas (investigados por Klein) e inglês (investigados por Bardovi-Harlig). Um ponto importante a ser avaliado é se essas mesmas características estão presentes em interlínguas de falantes e aprendizes de línguas românicas, por exemplo, o caso de aprendizes de PBL2 falantes nativos de espanhol e italiano em comparação com aprendizes falantes nativos de alemão e holandeses.

Nem sempre os recursos pragmáticos são suficientes para expressar conceitualizações mais complexas. E o desenvolvimento linguístico natural ao processo de aquisição de línguas leva ao início da “variedade básica”, ou estágio lexical. Como se lê em Bardovi-Harlig (2000, p. 36-37), aqui tipicamente estão advérbios temporais e locativos, conectivos, termos do calendário e dias da semana, já que os tipos verbais, em número crescente, apresentam-se em uma forma básica, embora seja possível encontrar esporadicamente recursos pragmáticos da fase anterior e algum exemplar de morfologia temporal da fase posterior. E advérbios temporais de frequência (correspondentes a *duas vezes, frequentemente*), localização (correspondentes a *agora, depois, ontem às seis*) e duração (correspondentes a *por muitos anos*, e o SN *a semana inteira*) são adquiridos antes de advérbios de contraste, estes últimos correspondendo a *já* e *ainda* no PB (cf. final da seção 0 abaixo). De todas as classes lexicais, conectivos como “*e*”, “*porque*” e

“*assim*” são encontrados mais frequentemente. Em (8), o uso do conectivo *porque* introduzindo o motivo/causa inverte a ordem dos fatos narrados.

- (8) Eu fiz curso de França, *française*, mas eu esqueci tudo. **Porque**<CONEC> eu não praticar. (German_2018_1).

Os aprendizes adquirem o léxico e seu conteúdo gramatical ao longo de um período de tempo, e, aos poucos, parte deles ingressa no estágio morfológico, inicialmente de maneira assistemática. Essa etapa constitui-se de uma série de fases caracterizadas pelo domínio de um tempo verbal, notadamente em primeiro lugar, o passado simples em contexto perfectivo, seguido de outros tempos verbais e outros contextos, sem, contudo, haver o abandono das estratégias anteriores (cf. OLIVEIRA, 2015).

3. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA EM L2

As opiniões sobre o ensino de aspectos gramaticais em L2 são diversificadas. No caso de recursos linguísticos complexos e abstratos¹¹ como a morfologia tempo-aspectual, estabelecer conexões de forma-significado pode ser difícil e necessitar de algum tipo de instrução que chame a atenção do aprendiz para a forma linguística (NASSAJI, 2017, p. 216). Por outro lado, há autores que não recomendam o ensino de gramática para iniciantes, antes de terem adquirido um vocabulário “substancial” da L2 (cf. R. ELLIS, (2008 (2002), p.31). Esse autor (p. 23) considera a natureza mais lexical (palavras e grupos de palavras que aparecem frequentemente juntos) e “naturalmente agramatical” da interlíngua nesse período como uma “poderosa razão” para se refletir sobre a validade do ensino de gramática para iniciantes.

Pelo que sabemos, o ensino explícito da morfologia modo-temporal através de paradigmas é uma demanda comum de aprendizes estrangeiros adultos de PBL2¹² (cf. GRANNIER, 2003, p. 159). Essa autora avalia que “sempre há espaço para as regularidades da língua”, desde que observadas as características de cada aprendiz (p. 164). Para isso, recomenda que professores usem atividades com foco-na-forma (cf. LONG; ROBINSON, 1998) com textos contendo o conteúdo gramatical a ser estudado. E sugere que se tenha à mão textos classificados em grupos de acordo com os tempos verbais neles encontrados.

Como toda pesquisa em aquisição de L2, nossa análise pretende inspirar reflexões de natureza pedagógica, que, entretanto, extrapolam o escopo do artigo. Portanto, nossa discussão sobre o tema se reduz a esta breve seção.

4. METODOLOGIA

Com base no conteúdo das seções 1 e 2 acima, analisamos amostras de interlíngua nas narrativas de aprendizes iniciantes de PBL2 visando a responder à seguinte questão: Que estratégias esses aprendizes usam para expressar a temporalidade na L2?

¹¹ Sobre como estabelecer o grau de complexidade de uma forma linguística e sua relação com o significado, cf. VAN PATTEN *et al.* (2004).

¹² Somos agradecidos à Professora Dra. Idalena Chaves por chamar nossa atenção para esse fato motivador e nos apresentar a seus estudantes estrangeiros na Universidade Federal de Viçosa.

Nossa hipótese é que esses aprendizes iniciantes, de um modo geral, ainda não são capazes de empregar a morfologia tempo aspectual do português com consistência, apesar de conseguirem produzir narrativas coerentes.

Os dados empregados neste estudo são amostras de um corpus de narrativas da rã (*frog stories*, segundo modelo empregado em incontáveis estudos na tradição de Dan Slobin)¹³. Esse corpus é composto por 32 narrativas orais em português L1 e L2, distribuídas entre os seguintes idiomas nativos: PB (14), espanhol (10), holandês (3), inglês (2), alemão (1) e italiano (2). Cada um à sua maneira, todos os participantes contam a mesma estória encontrada no livro infantil *Frog, where are you?* (MAYER, 1969), seguindo o protocolo proposto por Bamberg (1985)¹⁴. O livro contém 24 cenas que podem ser vistas no **Anexo**. Também foram analisados aqui excertos da entrevista introdutória realizada com cada participante antes da tarefa de narração. Tarefas como essa, que promovem o uso da língua e não focam em um aspecto gramatical específico, são o que Krashen (2002 (1981), p. 54) denomina testes integrativos, que revelam o resultado da aquisição, em contraste com testes de pontos específicos, que revelam o aprendizado de regras.

As narrativas foram elicitadas de participantes de ambos os sexos, com idade entre 24 e 28 anos, matriculados em diferentes programas de pós-graduação na Universidade Federal de Viçosa e que vinham assistindo a 4h/a semanais de PBL2 por cerca de 40 dias em uma mesma turma. Conforme informado pela professora, os aspectos gramaticais em questão chegavam implicitamente (foco-na-forma) até os alunos através da leitura de artigos em português, que eram trabalhados em sala. Na sequência, sempre havia explicação explícita da morfologia modo-temporal por exposição dos paradigmas verbais, sempre a partir de questionamentos trazidos pelos alunos.

Como é comum em pesquisas com aprendizes, os participantes foram todos voluntários e, por isso, não dispomos de uma amostra aleatória. Porém, os exemplos analisados mais abaixo ilustram os aspectos teóricos discutidos neste artigo. As seis narrativas variaram em extensão, embora tenham sido produzidas por aprendizes com aproximadamente a mesma experiência com a língua portuguesa na época da coleta de dados: em torno de dois meses desde sua chegada ao Brasil, o que permitiu que fossem considerados verdadeiros iniciantes. Havia dois falantes nativos de italiano, dois de espanhol, uma de alemão e uma de holandês, todos falantes de inglês em nível intermediário ou acima e alguns, de outras línguas. No texto, também citamos exemplos de falantes nativos do PB, que produziram a mesma narrativa oral.

Realizamos uma análise dos dados “orientada pelo significado” (BARDOVI-HARLIG, 2004), ou “pelo conceito” (BARDOVI-HARLIG, 2018), ou seja, partimos dos significados temporais expressos nas narrativas dos aprendizes e fomos, então, identificar as várias formas que usaram para expressar tais conceitos. Com esse procedimento, todas as estratégias que o aprendiz empregar, semelhantes ou não às da língua alvo, são identificadas e agrupadas de uma maneira sistemática, permitindo a identificação do estágio em que sua interlíngua se encontra. Já uma investigação orientada pela forma verifica somente o estágio morfológico, permitindo, por exemplo, averiguar se o uso de um tempo verbal se aproxima do padrão alvo em termos de forma e/ou significado.

¹³ Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UFV, número 2.538.183.

¹⁴ Uma descrição completa do método empregado neste estudo pode ser encontrada no portal do projeto *Childes Talk Bank*, no endereço <https://childes.talkbank.org/access/Frogs/0docs/0frogs.html>.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nesta seção, aplicamos os tipos de estratégias descritas por Klein e seus seguidores a amostras do corpus de aprendizes.

5.1 Recursos pragmáticos:

Na ausência de um léxico diversificado de verbos, advérbios etc. e, por consequência, de flexão tempo-aspectual, as primeiras estratégias empregadas pelo aprendiz iniciante para expressar a passagem do tempo são de natureza pragmática.

5.1.1 A Ordem cronológica consiste em se mencionar os eventos de maneira icônica, na mesma ordem de ocorrência (KLEIN, 1986, p. 127-128). Como estratégia pragmática, esse recurso dispensa o emprego de uma morfologia tempo-aspectual normalmente adquirida mais tarde. Os participantes narraram a estória folheando o livro e, por isso, esperávamos encontrar trechos em ordem cronológica que apenas espelhassem a sequência das cenas retratadas. Portanto, não prevíamos encontrar nenhuma retomada de algum evento anterior, que exigisse, por exemplo, o emprego do mais que perfeito. E a ausência confirmada de quebra dessa ordem não pode, sozinha, ser considerada uma opção à falta de conhecimento morfológico. Porém, foi possível identificar amostras sem verbos ou com verbos não flexionados e afirmar tratar-se desse tipo de estratégia (ordem cronológica), já que, em nenhuma dessas duas narrativas, encontramos indicações de um sistema morfológico complexo na L2.

No exemplo (9), sem empregar verbos de ação e, menos ainda, recursos gramaticais para expressar o passado, o aprendiz italiano consegue narrar as cenas em que o menino e o cachorro procuram o sapo na floresta. Inicialmente, o princípio da ordem cronológica é demonstrado pela sequência de localizações: eles procuram o sapo perto de casa e, a seguir, na floresta. Igualmente, a abelha (colmeia) e a coruja são apresentadas na mesma ordem em que aparecem na estória de figuras. A falta de verbos de ação é compensada lexicalmente pelo SN “muita aventura”, recurso coesivo que limita o potencial comunicativo da narrativa, mas permite o prosseguimento da sequência. Alguns poucos advérbios mais comuns no PB, como “depois” e “agora”, também ajudam a estabelecer a ordem cronológica. A forma *duran*, que não conseguimos interpretar, é exclusiva da sua IL.

- (9) Duran menino e cachorro **cercarono** [procurar] ah sapo é perto de sua casa e depois é numa na floresta, (...) foi mais difícil de tudo **trovar** [encontrar] ah sapo, menino e cachorro **vedere** [ver] depois eh **vedere** abi a abelha e a coruja ali. Muita aventura na floresta agora. (Ita_2018_1)

Em (10), além da forma infinitiva *cair*, não há verbos de ação e a ordem cronológica (descrições estáticas nos trechos sublinhados) prevalece como estratégia temporal, ao lado de referências às páginas do livro (em negrito).

- (10) ... **aqui** eles *in the* ...eles são *in the janela do quarto* e **aqui** ... **the ... in the** janela também, mas *the- the cachorro ele ... *falls**. ... (...) Ele cair com *the* caixa... **and the* cabeça...* e **em** **the** outra foto você vir **the** ... caixa e ... **broken** [quebrada]. **It's broken**. (Ger_2018_1)

Em (11), observamos uma combinação de ordem cronológica, verbos conjugados e no infinitivo, a locução prepositiva *antes [de]* e o advérbio *depois*. Situar o primeiro

evento no país de origem contrastando-o com o locativo *aqui* também contribui para o estabelecimento dessa ordem. Entretanto, esses usos incipientes de morfologia temporal nem sempre seguem o padrão esperado na L2: *cheguê₁* e *cheguê₂*.

- (11) Eu **tinha**<PAST-IPFV> dez aulas na Holanda <tempo 1> antes eu **cheguê₁** <PAST-PFV> aqui<tempo 2>. Depois eu **fala...** (...) eu **cheguê₂**<PAST-PFV> em Brasil, em fevereiro 15 <tempo 1> e depois eu **aprender** <INF> muito<tempo 2>. Muito rápido, mais rápido do que em Holanda. (Dutch_2018_1)

5.1.2 Discurso apoiado em andaimes (*Scaffolded discourse*) é uma segunda estratégia citada por Bardovi-Harlig (2000, p. 31; 334-335) e implica contar com a fala anterior para dar sequência ao discurso. O interlocutor estabelece o contexto e fornece os recursos morfológicos. Para Littlewood (2004, p. 519), este é um recurso de que os aprendizes de L2 lançam mão para chegar a níveis de aprendizagem inalcançáveis sem esse suporte vindo de um colega ou do professor. O principal benefício é fornecer ao aprendiz insumo linguístico compreensível necessário à aquisição (KRASHEN, 2002, p. 395; GASS; MACKEY, 2015, p. 181).

Nas entrevistas, são comuns respostas curtas a perguntas mais longas do entrevistador. Mesmo ocorrendo entre falantes nativos, esse recurso revela uma estratégia pragmática caso seja recorrente no discurso de aprendizes de L2. De fato, Bardovi-Harlig (2000, p. 61) também observou redução no uso de adjuntos adverbiais quando o aprendiz se apoia no discurso do interlocutor. Em nosso exemplo (12), o aprendiz responde à pergunta sem usar verbos e também aproveita o tema de sua permanência, introduzido pela interlocutora, já acrescentando o tempo que pretende permanecer no Brasil. Emprega a preposição temporal *desde* e pontos de referência do calendário, como é característico nos estágios iniciais da IL.

- (12) Entrevistadora: E aqui, português, cê tá aqui há...
Ita_2018_2: Desde primeiro de março até meio julho, apenas quatro mês e meio.
Entrevistadora: Então você tem basicamente um mês e meio - de português - de sua experiência de português.

Em (13) abaixo, a estratégia de andaime é revelada com clareza: todas as respostas do aprendiz dependem da fala do interlocutor para estabelecer o contexto da pergunta e a referência temporal. Muito certamente, a forma verbal *foi*, que aparece na reprodução de parte da última pergunta da entrevistadora, é reconhecida por ele de maneira não analisada. O emprego de formas verbais irregulares e frequentes como essa normalmente antecede o uso de morfologia regular de passado (KLEIN *et al.*, 1993, p. 109). A ausência de um pronome possessivo (*meu*) no último enunciado parece corroborar o emprego da estratégia de andaime.

- (13) Entrevistadora: E a sua língua materna?
Italian_2018_1: Italiano.
Entrevistadora: E também, que outras línguas... Você fala alguma língua estrangeira que você aprendeu antes de português?
Italian_2018_1: Inglesa.
Entrevistadora: Inglês?
Italian_2018_1: Inglês.
Entrevistadora: E há quanto tempo você está aqui no Brasil, tá envolvido com a aprendizagem de português?
Italian_2018_1: Dos mês
Entrevistadora: Antes disso você não estudava português, não né?

Italian_2018_1: Non escultar, non guardar firme, *movie* nada.
Entrevistadora: Nada, né? Então o seu primeiro contato foi aqui no Brasil?
Italian_2018_1: Primeiro contato foi aqui em Brasil.

Além desses, não foi possível encontrar outros casos claros, até mesmo em função do tipo de tarefa monológica. Para um exemplo mais explícito dessa estratégia, sugerimos ao leitor a leitura de Trévise (1987 apud BARDOVI-HARLIG, 2000, p. 31).

5.1.3 Referência implícita é a que pode ser inferida a partir de determinado contexto (BARDOVI-HARLIG, 2000, p. 25). O processamento de elipses de sujeito é um caso muito estudado de referência implícita; porém, esta última também se aplica à progressão cronológica dos eventos em uma narrativa, os quais constituem a estrutura principal desses textos, como explicitado por Klein e Von Stutterheim (2005). De acordo com as restrições do tópico da narrativa propostas por esses autores (p. 42) naquilo que denominam movimento referencial, o primeiro enunciado que traz um evento da sequência deve mencionar explicitamente um intervalo no tempo, o qual servirá de referência para os eventos subsequentes. Segundo essa restrição ou princípio, os eventos devem fazer referência explícita – pela morfologia verbal ou por advérbios como “então”, “depois”, etc. –, ou implícita, a esse intervalo inicial, permitindo ao ouvinte/leitor inferir que se trata de eventos do mesmo tópico.

A própria observância da ordem cronológica mencionada mais acima é uma estratégia de inferência. Entretanto, o falante dispõe de outros meios pragmáticos para solucionar a tarefa de manter a ordem temporal. Uma dessas estratégias é emprego do conhecimento enciclopédico do interlocutor, como nos casos abaixo.

O exemplo (14) apresenta uma sequência de enunciados que descrevem eventos (o menino abriu a janela; o cachorro caiu da janela) e estados (a cabeça do cachorro fica agarrada no pote de vidro; o pote não mais está na cabeça do cachorro). Esses enunciados expressam, no trecho sublinhado, uma mudança de estado que inclui uma relação causal com conectivo exposto. No entanto, fica a cargo do interlocutor inferir o evento intermediário correspondente à mudança de estado propriamente dita: o pote de vidro se quebrou (e foi assim que o cachorro se livrou do problema). Cabe ao leitor estabelecer o elo que “falta” na sequência narrativa.

(14) O menino abriu- abre a janela com o cachorro e a cabeça do cachorro está no vidro. Ele tem um pequenininha problema e depois o cachorro caio de janela no chão em fora e porque ele caiu, o vidro... copo não está na sua cabeça agora. (Dutch_2018_1)

Em (15), o trecho sublinhado inclui três estados, sendo o último deles (o menino está na cabeça do bicho) o resultado de um evento não exposto: ele teria subido nos chifres do bicho, pensando serem galhos de uma árvore. Isso é comprimido na sequência de estados. Tal estratégia é bem sucedida porque se apoia no *frame* de uma busca na floresta, dominada pelo interlocutor, segundo o qual uma visão melhor pode ser obtida de cima da árvore.

(15) Ele chama outra vez para o sapo mas o sapo na-não está daqui. Só tem um grande bicho. É um bicho com chifres. E o menino está na cabeça dessa bicho. (Dutch_2018_1)

A mesma estratégia é empregada em (16), onde o aprendiz relata um evento (o menino vê o casal de sapos e, depois, muitos sapos pequenos) e, na sequência, o desejo que o menino tem de cumprimentar o sapo maior, feito, na maior parte, em L1. O enunciado seguinte traz o resultado de algum tipo de evento implícito: o menino recebeu

um filhote de presente (?). Quando o domínio do léxico de L2 é deficitário, como o caso desse aprendiz, é possível que a estratégia de referência implícita não seja suficiente para atender ao objetivo comunicativo e, dessa forma, a estratégia comunicativa de *code-switching* (TARONE, 1981) é empregada com frequência ¹⁵.

- (16) Perto do tronco, o menino e cacharro *vedere* sapô com uma menina sapô, e depois *vedere* muito meninos de sapô e... de menino, menino *vole salutar* a sua *prima* sapoa mais grande, *portare con sé- a sap- a pequena sapô*. (Ita_2018-1)

A referência implícita a um evento na sequência narrativa também pode ser obtida por meio do discurso direto, como em (17). Para o aprendiz de L2, o discurso direto reduz a complexidade no nível do enunciado, ao mesmo tempo em que introduz um evento de fala na estrutura narrativa, sem que o conteúdo do mesmo (a sequência de interjeições) integre a cadeia principal de eventos (KLEIN; VON STUTTERHEIM, 2005). O trecho entre aspas leva o leitor a inferir que o menino externou seu desapontamento com o sumiço do sapo, adicionando-o à estrutura principal da narrativa antes do evento explícito seguinte (*eles olham...*). Tal inferência resulta do conhecimento da estrutura global do texto.

- (17) Ele... ele embora. Ele não está no vidro. “oh não não não não”, eles olha, eles procuram pra o sapo na as botas na o vidro. (Dutch_2018_1)

5.2 Estágio lexical

Como mencionamos na Seção 2, essa etapa da aquisição da temporalidade em L2 é marcada pelo uso mais intenso de recursos lexicais que de outros, quando o emprego exclusivo de recursos pragmáticos não é suficiente para o sucesso na tarefa comunicativa. Em contraste com a aquisição de L1, os advérbios são adquiridos antes da morfologia tempo-aspectual (SHIRAI, 2009, p. 169) e permitem a construção da sequência cronológica de eventos, como em (18). Mesmo que a forma verbal (*senta*) esteja inadequada do ponto de vista aspectual, o conectivo *enquanto* permite a interpretação de duração e simultaneidade.

- (18) E<CONEC> **agora**<ADVT> eles têm ele the sapo em um caixa, caixa, e<CONEC> agora<ADVT> ele só senta lá **enquanto**<CONEC> à noite eles vê? Vemos. Vemos? The sapo sapo? (German_2018_1)

Abaixo, o exemplo (19) é uma amostra do aprendiz mais iniciante entre todos os participantes da pesquisa. O cenário com os personagens da estória é estabelecido com uma forma verbal estranha ao português e à L1 (*háimos*= ‘temos’ ?), exclusiva de sua IL.

¹⁵ Esse fenômeno é bastante frequente nas fases iniciais da interlíngua, como no caso da informante Berta, hispano-falante aprendiz de francês L2 (Cf. DIETRICH, KLEIN; NOYAU, 1995). Outras definições de *code-switching* vão além de seu emprego como estratégia comunicativa. O termo é definido por Javier e Marcos (1989, p. 453) como “uma mudança de uma língua para outra no nível lexical, fonêmico, semântico ou gramatical [a shifting from one language to another at the lexical, phonemic, semantic, or grammatical level will be considered an instance of code-switching]. Como salientado por esses autores, fatores neurológicos, linguísticos e, ainda extralinguísticos, como o stress, podem levar à mudança de língua. Entre estes últimos, encontram-se também o tópico da conversação, o contexto social e ou interlocutor (Cf. MYERS-SCOTTON, 1993). Jarvis e Pavlenko (2008, p. 169) consideram *code-switching* não intencional como uma das manifestações de atrito conceitual, isto é, a perda não patológica de conceitos representados pela língua, observada entre falantes bilíngues autênticos, ou quando uma nova L2 passa a ocupar um papel importante na comunicação de um falante.

Os advérbios *depois* e *ali*, o advérbio **ante** sem a preposição “de” e o conectivo *e* constroem a sequência linear de eventos. Junto com os SN *mañana* e *esta noche* do espanhol (pontos de referência temporal), o participante sintetiza a orientação da narrativa (no sentido laboviano) e uma sequência de dois eventos – (i) o menino e o cachorro vão dormir e (ii) o sapo foge do pote. Não há verbos conjugados que estabeleçam tal sequência; apenas a forma infinitiva *dormir* e uma construção pouco clara com o verbo “ir” – *foi biã*. Apesar disso, consideramos que a tarefa é bem sucedida.

(19) Em esta história // nós / eh *haimos* menino, cacharro, sapô, esta... **esta noche**<NN1> **ante**<PREPT> dormir. **Depois**<CONEC> menino e cacharro **dormir**<INF> *dórmala*, a sapo foi... foi biã, **e**<CONEC> **depois**<ADVT> **mañana**<NN1>, o menino e cacharro é *vedera vedera* acordar que o sapo não, não estava **ali**<ADVL>. (Italian_2018_1)

A Tabela 1 abaixo sintetiza os itens lexicais encontrados nas amostras. Como podemos observar, os advérbios mais frequentes são os que fornecem uma localização no tempo.

Tabela 1: Conectivos, advérbios e preposições encontradas nas amostras

	Conectivos	Adj. adverbiais e SNs	Preposições ou loc. prep.
Ita_1	(13) e; (1) pois	(5) depois; (3) aqui; (2) ali; (1) agora	(1) *ante (de)
Ita_2	(26) e; (1) mas; (1) porque	(7) então; (7) depois(e); (1) lá; nunca	(1)*ante (de); desde
Dutch_1	(41) e; (8) mas; (3) porque	(6) daqui; (4) depois ~; (3) agora; aqui; (1) antes; dali	(1) antes (de)
Ger_1	(79) e; (17) mas; porque; (12) também; (6) quando; (1) enquanto	(22) aqui; (14) agora; (9) lá; (3) antes; então; (2) já; (1) tarde; manhã; noite	---
Spa_2	(29) e; (2) **también; (1) **entanto; **mientras; como; quando; que; tanto ...como; **pero; **mientras;	(6) depois; (3)*Entãuns; (1) **mañana siguiente; *ao amanhã; a noite	(1) durante
Spa_5	(26) e; (4) também; (3) mas; (2) **mientras; (1) para que; (1) que	(5) despois; (2) após; depois; aqui; de manhã; dois meses; então	(1) Desde

Fonte: a pesquisa

Advérbios e conectivos se tornam ainda mais relevantes quando consideramos a ausência de morfemas gramaticais de tempo. As formas verbais nesse estágio são usualmente “base” ou *default*. No inglês, costumam ser o *bare infinitive* (*go, say*), no italiano e no espanhol, a terceira pessoa do plural, e no português L2, são o infinitivo e a 3PS. No exemplo abaixo, a ordem cronológica e o conectivo *e* garantem a sequência temporal na narrativa realizada no presente histórico. Chama a atenção o verbo *pular*, empregado como transitivo direto, tendo como objeto o participante que normalmente seria sujeito. Como salientam VanPatten *et al.* (2004), é muito comum que, ao adquirir uma conexão forma-significado, o aprendiz a adquira parcialmente, ou associada a um uso que não existe na língua alvo. Nesse caso, a valência verbal não corresponde ao PB.

(20) E o menino está na cabeça dessa bicho e o cachorro procura mais para o sapo e o bicho com chifres andar com o menino e o sapo e ele colocar o- coloca- não, ele coloca... o bicho com chifres coloca... o- *put*, ele puxa **pular**<INF>... o bicho com chifres **pular**<INF> o menino e o cachorro na lago. Plup! (Dutch_2018_1)

Na Tabela 2 a seguir, apresentamos os tipos e número de ocorrências das formas verbais presentes nas amostras analisadas.

Tabela 2: Formas verbais

Ita_2018_1	(5) *videra; (4) foi; (2) dormir ; *tiene; (1) acordar ; **cercaron; *encontró; * escultar ; estava; **finish; guardar ; áimos (?); **portato; **portar; **salutar; **trovar; **videre; *vole
Ita_2018_2	(8) vai; (4) está; (3) estudei; (2) acho; buscar; cair ; escapa; *fuge; olhan; sair ; trazer; (1) atacar; buscaram; *cader; cai; caiu; chama; corendo; dormindo; dormir; encontrar; és; estava; fala; faz; fazer; *fujando; grita; ir; levar; olha; olham; ouvir ; quebrando; recuperar; *sobrar/soprar; tem; tenho; vam/ vão; vem; volta
Dutch_2018_1	(14) está; (9) tem; (5) caiu; (3) acordar ; chama; coloca; olha; procura; (2) chamam; cheguê; fom; ouve; pular ; (1) abre; abriu; andar ; aprender ; colocar ; conseguir ; dormir; entende; estude; faça; fala; falar; faz; ficou; olham; posso; procuram; *put; puxa; seguir ; subir ; tinha; veem.
Ger_2018_1	(19) acho; (17) tem; (11) sei; (7) buscar ; (5) **fall; senta; vi; (4) andar ; **fell; (3) fala; falar ; fiz; quer; vai; (2) busca; cair ; corar=correr; corta=picar; ouvir ; sabem; **stuck; tocar; vemos; vir; (1) achei; acordam; **appear; **appeared; aprende; chama; cheguei; *coer=correr; corer ; cortam= picam; dormi; têm; dormimos; encontra; encontramos; encontrei; escreve; esqueço; está; estar; estava; estou; explode; **falls; fica; foi; **follow; **follows; **gonna; gosta; **happen; ir; **know; **lain; **leaving; **looks; nadar ; pegar; pensa; praticar; precisa; sabe; **scream; sentam; **standing; temos; **think; ** touch; vejo; **wake
Spa_2018_2	(5) estava; (4) foi; **salió; (3) dormir; (3) ficava; tem; **cayó (2) tinha; **mordió; **buscar; lembro; *ten; **encontró; **salieron; (1) mudou; vai; ficou; é; guardou; chamar; acho; tentou; subir; ir; encontrar; tomou; sei; têm; caiu; morder; fazia; *quebro; **preguntar; **es; **están; *saió; *saieron; **quedó; **corrió; **persiguiendo; **estavan; **comprendió; **despedió; **encontraron; **cayeron; **dice; **empezaron; **salir; **fícaron; **rompió; **gritaban; **fueron; **subió; **mirar; *saen; **quedó; **sé
Spa_2018_5	(5) **cae; olha; fica; está; (4) estão; buscando; vão; (3) **sae; sai (2) joga; **saliendo; toma; quebra; **sube; olhando; **fican; **continuan; (1) tem; diz; faz; **estan; dormido; **escuchan; **llegué; são; falo; **despiden; ten; *voltan; *olhan; entendo; **veo; há; estava; continuar; correndo; **piquen; **llamar; continua; ruge; **vuela; **lambe; *chaman; vê; **corriendo; **rompe; **van; **saen; **sigue ; **arroja; lança; buscam; **es; desperta; abre; olhar; é; leva; mete.

Fonte: a pesquisa

5.3 Estágio morfológico

Quando o aprendiz já adquiriu um léxico em L2 que permita comunicar eventos mais comuns e frequentes, aparentemente ele está pronto para perceber padrões morfológicos de temporalidade. A aquisição dessa morfologia permite a construção de uma narrativa mais complexa, inclusive no que diz respeito aos eventos de fundo:

- (21) Depois eh então que o menino e o cachorro estão eh em na cama, **estão** eh **dormindo** e o sapo sair de do vaso do vitro e e fuge... fuge da o quarto (Ita_2018_2)

Quando disponíveis na IL, os recursos morfológicos também permitem a expressão de eventos fora da ordem cronológica, como nesta sequência produzida por Spanish_2018_2:

- (22) A - eles encontraram <PST-PFV-3PL> *detrás* desse *árbol* a família da *rana*
B - que ele **tinha** <PST-IPFV-3SG> em ao recipiente de *vidrio*.

Nesse caso, (22) A se refere a um evento mais recente que de (22) B e essa quebra na ordem cronológica se dá pelo contraste entre o aspecto perfectivo e o imperfectivo dos predicados, mesmo que *tinha* não expresse inequivocamente a noção de *mais-que-perfeito* como *tinha tido / tivera*. De todo modo, está claro que a rã estivera com o menino antes do momento do encontro entre o menino e a família. Um falante nativo do PB possivelmente acrescentaria o advérbio *antes* ao verbo *tinha* para deixar claro que a rã estivera, mas não mais estava, com o menino. Entretanto, essa é uma informação facilmente inferida do contexto.

6. SÍNTESE DA PRODUÇÃO DOS PARTICIPANTES

Propomos aqui uma avaliação das amostras em termos dos estágios da aquisição da temporalidade identificados por Klein. Nenhum participante produziu enunciados de alta complexidade sintática, o que vai ao encontro do limitado acervo de recursos morfológicos. Porém, cabe aqui uma ressalva importante. Os dados na Tabela 2 acima apresentam referências morfológicas de temporalidade, que nem sempre coincidem com a língua alvo, tal como ocorre frequentemente na aquisição da L1 (“eu fazi”). Consideramos que sejam reflexo de processo de memorização. Por outro lado, a presença expressiva dessa morfologia nas amostras dos falantes de espanhol L1 e, um pouco menos nas amostras de falantes de italiano L1, contrasta com sua ausência nas narrativas de falantes de alemão L1 e holandês L1. Esse fato nos leva a pensar que os falantes das línguas neolatinas demonstram um conhecimento de propriedades formais de tempo/modo/aspecto não disponível para os demais aprendizes.

A entrevista e a narrativa do participante **Ita_2018_1** apresentam apenas os advérbios e conectivos esperados da etapa pragmática. Foram encontrados muito poucos verbos lexicais e a maioria deles pertence à sua L1, marcados na Tabela 2 com dois asteriscos. Há também algumas formas verbais características de sua IL, isto é, não pertencem ao PB e parecem ser influenciadas pela L1. Apenas uma forma verbal (*foi*) é empregada com adequação à L2. Acreditamos que essa forma ingressou no repertório do aprendiz de maneira não analisada, tendo em vista não haver outras ocorrências do verbo *ser*. O infinitivo aparece como forma base preferida. Entretanto, é possível perceber a estrutura temporal da narrativa porque o participante se vale de estratégias como ordem cronológica e referência implícita.

A interlíngua dos demais participantes se encontra no **estágio lexical**:

A narrativa de **Ita_2018_2** tem um número bem maior de tipos verbais (25) e uma morfologia incipiente para o presente do indicativo, bem como para o presente contínuo, o que não garante a aquisição de morfemas de tempos do passado. Entretanto, há ainda verbos no infinitivo como forma base e algumas formas verbais idiossincráticas. Esse participante também faz uso de advérbios de localização temporal e espacial e de frequência apenas. Sua narrativa é mais complexa que a do participante anterior, tendo em vista que é capaz de produzir enunciados que constituem informação de fundo para eventos da linha temporal da estória.

A aprendiz **Dutch_2018_1** empregou 28 tipos verbais diferentes na narrativa e entrevista, com formas no infinitivo e 3S e 3P no presente do indicativo, este último, na descrição de estados – *eles olham*¹⁶ *muito feliz* – e relato de eventos em ordem

¹⁶ Nesse caso, além da aquisição incompleta da morfologia de pessoa que se encontra em variação livre, também observamos a aquisição ainda incompleta e parcialmente inadequada do significado na conexão forma-significado do verbo *olhar* (VAN PATTEN *et al.*, 2004), que pode ter sido influenciada pela língua inglesa, que dispõe do verbo *look* (‘atividade de olhar’ e ‘estado = parecer’).

cronológica – *Eles olha, eles procuram pra o sapo na as botas na o vidro; o menino e o cachorro acordar*. Também observamos, com frequência, os advérbios de lugar *daqui* e *aqui*, respectivamente usados para se referir à estória sendo narrada (*o sapo não está daqui*) e a algum contexto real: ‘aqui no Brasil’, ‘aqui nesta página’. Junto com o SN *noite* e o SP *na manhã*, a ordem cronológica e o conectivo *e* foram os recursos usados amplamente na expressão da sequência temporal, conforme previsto. Por fim, encontramos um único morfema de passado, no contraste *abre/abriu*.

A aprendiz alemã **Ger_2018_1** produziu uma longa e detalhada narrativa, em termos dos eventos e estados dos personagens, empregando um léxico mais robusto e diversificado, com 34 tipos verbais e um número maior de tipos adverbiais e nominais. Encontramos ainda outros conectivos além daqueles esperados no estágio pragmático, introduzindo comentários de fundo na narrativa, mesmo que a aprendiz não dispusesse de recursos morfológicos para expressão da temporalidade e fizesse uso sistemático do presente (cf. exemplo (18)) e do infinitivo como forma base (cf. Tabela 2). Algumas conexões forma-significado apresentavam usos típicos da interlíngua (*corar/coer/corer*=correr; *cortar*=picar (abelhas); *fala*=chama). Como estratégia comunicativa, empregava, ainda, muitos verbos em inglês (não em L1).

A participante **Spanish_2018_2** se mostrou em um estágio lexical ainda incipiente, produzindo 20 tipos verbais que pudemos considerar do PB e 24 tipos em espanhol. Como ocorre com outros participantes, empregou também algumas formas verbais não analisadas, frequentes no insumo a seu dispor, como *acho*, *sei*, *é* e *foi*. Encontramos alguns verbos em variação livre como *cair* e *caer*, este último do léxico de L1. Diferentemente dos participantes já mencionados, não foi encontrada uma forma base, como o presente do indicativo 3S ou o infinitivo. Em vez disso, encontramos uma morfologia tempo-aspectual do espanhol aplicada a verbos do português. Seu repertório de advérbios, preposições e conectivos também se comparava àqueles do período pragmático, com destaque para o conectivo *e* associado à ordem cronológica. Encontramos aqui uma interlíngua fortemente apoiada na L1.

Nosso sexto participante, **Spanish_2018_5**, apresentou um volume maior de tipos verbais em português L2 (30) somados a 17 de sua L1, algumas formas aparentemente em variação livre¹⁷ (*corriendo x correndo; llamar seu sapo x chaman ao sapo; há um ave x hay muitos sapos*) em uma narrativa mais longa. Também não encontramos uma forma base; em vez disso, observamos certos empregos de raízes verbais do português com terminações do espanhol, como em *eles voltan para casa* ou ainda em *Eles chaman ao sapo*. Seu léxico de conectivos e advérbios era ainda limitado, como ocorreu com os demais participantes.

Como se viu, as interlínguas dos dois falantes nativos de espanhol L1 apresentam características distintas que discutimos aqui. De acordo com Rocha e Robles (2017, p. 657), falsos cognatos respondem pelo maior percentual de interferência no nível semântico entre espanhol L1/PB L2. Como acontece com falantes nativos de outras L1, a narrativa dos aprendizes hispano-falantes apresentou conexões forma-significado com mapeamentos semânticos diferentes da L2. Porém, acreditamos que a proximidade entre os dois idiomas tenha desempenhado um papel relevante. *Olhar* em (23) é inadequadamente aplicado em contexto não agentivo.

(23) Ele **olha** que não estão, eh, o sapo. Fica muito preocupado (Spanish_2018_5)

¹⁷ Na verdade, não há dados suficientes para afirmações categóricas sobre os tipos de variação: livre ou motivada pelo contexto fonológico ou morfológico.

Como apontado pelas mesmas autoras (p. 661), também observamos a interferência de L1 na sintaxe em uma das narrativas, com o emprego da construção **ir a INF**, muito semelhante ao português **ir INF**.

- (24) ele compredió que o rana salió para **ir a encontrar** com sua família. (Spanish_2018_2)
(25) ele **foi a dormir** e ao amanhã, durante a noite, a rana saió do recipiente. (Spanish_2018_2)

7. CONCLUSÕES

Com relação à pergunta de pesquisa, o estudo apresentou em detalhes as diferentes estratégias empregadas pelos aprendizes. Esperamos que o tipo de análise realizada, orientada pelo significado, possa contribuir para o ensino do PBL2.

Demonstramos o potencial comunicativo de aprendizes muito iniciantes desse idioma e, também, que, conforme a hipótese apresentada na seção 2, a interlíngua desses aprendizes não ia além da chamada “variedade básica” (pré-morfológica) descrita por Klein e seus associados. Pelos critérios lexicais – advérbios, expressões nominais denotando períodos ou pontos de referência no tempo e volume de tipos verbais – e morfológicos – morfemas gramaticais de tempo e aspecto –, classificamos um participante no estágio pragmático e os cinco demais, no estágio lexical. Os conectivos mais frequentes do PB, advérbios de lugar e temporais de localização, encontrados em quase todas as amostras, também caracterizam esse estágio. Porém, as semelhanças param aqui.

Fazemos uma ressalva aos hispano-falantes, que se beneficiam de um conhecimento prévio de morfossintaxe de L1, muito próxima daquela da língua alvo. Observamos uma mescla frequente de raízes verbais de L2 com flexões de L1 nas amostras desses participantes, o que os coloca mais próximos do terceiro estágio da aquisição da temporalidade. Contrastam com os falantes nativos de alemão e holandês, os quais, apesar de também já ter tido o mesmo ensino formal da morfologia tempo-aspectual do passado no PBL2, não empregaram tais recursos em sua narrativa ou na entrevista. Também acreditamos que a proximidade entre o espanhol e o PB tenha impedido a emergência de duas características do estágio lexical, que são a ausência de cópula e a escolha de uma forma base – infinitivo ou 3PS para os verbos empregados – como vemos na interlíngua dos falantes de línguas germânicas. Esses achados, obtidos de forma sistemática, relativizam a universalidade da variedade básica proposta por Klein, ou seja, mostram-na condicionada pela L1 do aprendiz.

Houve também diferenças individuais, independentes da L1. Apesar de todos os participantes terem produzido narrativas com o mesmo tipo de estrutura universal reconhecida por falantes nativos, esse conhecimento pragmático nem sempre se refletiu no domínio dos recursos linguísticos para narrar em L2, como argumentam Klein e von Stutterheim (2005, p. 52). Entre os participantes, observou-se que quanto maior o número de tipos verbais individuais, maior a quantidade de informação de fundo encontradas nas narrativas. Essa observação corrobora o que se afirmou na **Introdução** a respeito do caráter idiossincrático da aquisição do léxico em contraste com a da gramática.

No tocante ao desenho transversal do estudo, nossas conclusões foram limitadas pelo curto período de disponibilidade desses estudantes na nossa universidade (um semestre letivo). Não foi possível, em tempo hábil, realizar um levantamento inicial sobre o conhecimento vocabular e gramatical da língua portuguesa de cada participante. A inclusão de tarefas de descrição de rotinas poderia tornar mais reveladora a investigação sobre aspectos lexicais e gramaticais na interlíngua. Contudo, com o objetivo de explorar

a expressão da temporalidade passada por aprendizes em um dado momento, o uso de narrativas nos pareceu favorável, uma vez que oferecem a estrutura temporal “mais rica” (KLEIN et al., 1993, p. 82).

Finalmente, não nos atemos à eficácia de uma abordagem ao ensino do fenômeno estudado. Essa é uma das questões que poderão ser tratadas, oportunamente, por pesquisas futuras. Além disso, a partir do que este trabalho demonstrou sobre a influência da L1, outros poderão apontar modelos de instrução diferenciados que beneficiem grupos específicos de aprendizes de PBL2.

REFERÊNCIAS

- ANDERSEN, R. W. El desarrollo de la morfología verbal en el Español como segundo idioma. In: MEISEL, J. M. (Ed.). *Adquisición de lenguaje/Aquisição de linguagem [Acquisition of language]*. Frankfurt: Vervuert, 1986. p. 115-138.
- BAMBERG, M. G. W. *Form and function in the construction of narratives: developmental perspectives*. 1985. Unpublished doctoral dissertation (Ph.D.) -, University of California at Berkeley.
- BARDOVI-HARLIG, K. Concept-oriented analysis: A reflection on one approach to studying interlanguage development. In: GUDMESTAD, A.; EDMONDS, A. (Ed.). *Critical Reflections on Data in Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 2018. cap. 7, p. 171–196. (Language Learning & Language Teaching).
- BARDOVI-HARLIG, K. The emergence of grammaticalized future expression in longitudinal production data. In: VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J.; ROOT, S.; OVERSTREET, M. (Ed.). *Form meaning connections in second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. cap. 6, p. 115-137.
- BARDOVI-HARLIG, K. *Tense and aspect in second language acquisition: form, meaning and use*. Malden, Oxford: Blackwell Publishers, 2000.
- CINTRA, M. C. *Considerações sobre o emprego do futuro do subjuntivo na produção escrita de aprendizes italianos de PLE*. 2016. Mestrado em Linguística e Português, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara. 168 f.
- COMRIE, B. *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. 139 p. (Cambridge Textbooks in Linguistics).
- COMRIE, B. *Aspect: an introduction to the study of verbal aspect*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976. 142 p. (Cambridge Textbooks in Linguistics, v. 2).
- DIETRICH, R.; KLEIN, W.; NOYAU, C. *The acquisition of temporality in a second language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1995. 288 p. (Studies in Biligualism, v. 7).
- ELLIS, R.; SHINTANI, N. *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. London; New York: Routledge, 2014. 388 p. (Routledge Introductions to Applied Linguistics).
- ELLIS, R. *Instructed second language acquisition: A literature review*. Wellington: Ministry of Education, New Zealand, 2005. 58 p.
- ELLIS, R. The place of grammar instruction in L2 curriculum. In: HINKEL, E. e FOTOS, S. (Ed.) *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. 2002. Reimpressão, New York / London: Routledge, 2008, p. 17-34.
- GASS, S. M.; MACKEY, A. Input, interaction, and output in second language acquisition. In: VANPATTEN, B. e WILLIAMS, J. (Ed.). *Theories in second language acquisition: an Introduction*. 2 ed. New York/London: Routledge, 2015. cap. 10.
- GASS, S. M.; MACKEY, A. *Data elicitation for second and foreign language*. New York/ London: Routledge, 2011. 212 p.
- GRANNIER, D. M. O onde e o como na sistematização gramatical no ensino de português como língua estrangeira. In: GÄRTNER, E.; HERHURTH, M. J. P., et al (Ed.). *Contribuições para a Didáctica do Português Língua Estrangeira*. Frankfurt am Main: Teo Ferrer de Mesquita, 2003. p. 157-172.
- IM, D. B. *Aquisição do tempo composto em português, como língua estrangeira e segunda língua, por coreanos*. 2004. 187 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2004.
- JARVIS, S. Clarifying the scope of conceptual transfer. *Language Learning*, 66, n. 3, p. 608-635, 2016.
- JARVIS, S.; PAVLENKO, A. *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York: Routledge, 2008. 287 p.

- JAVIER, R. A.; MARCOS, L. R. (1989). The role of stress on the language-independence and code-switching phenomena. *Journal of Psycholinguistic Research*, n. 18, v. 5, p. 449-472, 1989. Doi:10.1007/bf01067310.
- KLEIN, W. *Second language acquisition*. Tradução JANKOWSKI, B. Cambridge/New York/Melbourn: Cambridge University Press, 1986. (Cambridge Textbooks in Linguistics). 202 p.
- KLEIN, W.; DIETRICH, R.; NOYAU, C. The acquisition of temporality. In: PERDUE, C. (Ed.). *Adult language acquisition: crosslinguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. v. II - The results, cap. 3, p. 284.
- KLEIN, W.; VON STUTTERHEIM, C. How to solve a complex verbal task: text structure, referential movement and the Quaestio. *Letras*, n. 30-31, p. 29-67, Jan-Dez 2005.
- KRASHEN, S. D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon, 2002 (1981). Internet. 150 p. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf. Acesso em: 22/12/2019
- KRASHEN, S. D. Taipei. *The comprehensible input hypothesis and its rivals*. Taipei: 2002. p. 395-404.
- LITTLEWOOD, W. Second Language Learning. In: DAVIES, A. e ELDER, C. (Ed.). *The Handbook of Applied Linguistics*. Malden/Oxford: Blackwell Publishing, 2004. cap. 20.
- LONG, Michael; ROBINSON, Peter. Focus on form: Theory, research and practice. In: DOUGHTY, Catherine e WILLIAMS, Jessica (eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 15-41.
- MAYER, M. *Frog, where are you?* New York: Dial Books for Young Readers, 1969.
- MYERS-SCOTTON, C. *Duelling Languages: Grammatical Structure in Codeswitching*. Oxford: Claridon, 1993.
- NASSAJI, Hossein. Grammar Acquisition. In: LOEWEN, Shawn; SATO, Masatoshi (Eds.). *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. New York / London: Routledge, 2017. p. 205-223.
- ODLIN, T. *Language transfer: crosslinguistic influence in Language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- ODLIN, T. Transfer. In: DOUGHTY, C. J. e LONG, M. J. (Ed.). *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 2003. cap. 15, p. 436-486.
- OLIVEIRA, A. de A. Distinct Grammars and their Role in Interlanguage Development. *Gláuks*, v. 15 n. 1, p. 101-120, 2015.
- ORRA, S. A. *Tempo, aspecto e modo verbais e o gênero textual carta do leitor: Análise de tarefas do Celpe-Bras*. 2013. 100 f. Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- PERDUE, C. (ed.). *Adult language acquisition: crosslinguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. 253 p.
- ROCHA, N. A.; ROBLES, A. M. del P. A. Interferências linguísticas na interlíngua em alunos hispanofalantes de português como língua estrangeira. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 25, n. 2, p. 641-680, 2017.
- ROMAINE, S. Variation. In: DOUGHTY, C. J. e LONG, M. H. (Ed.). *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 2003. cap. 14, p. 409-436.
- SHIRAI, Y. Temporality in first and second language acquisition. In: KLEIN, W. e LI, P. (Ed.). *The expression of Time*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2009. p. 167-194.
- SLOBIN, D. I. Adult language acquisition: a view from child language study. In: PERDUE, C. (Ed.). *Adult language acquisition: crosslinguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. v. II- The results, cap. 1, p. 239-252.
- SLOBIN, D. I. From “thought and language” to “thinking for speaking”. In: GUMPERZ, J. J. e LEVINSON, S. C. (Ed.). *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. cap. 3, p. 70-96.
- TARONE, E. Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy. *TESOL Quarterly*, v. 15, n. 3, p. 285-295, September 1981.
- TRAVAGLIA, L. C. *O aspecto verbal em português: a categoria e sua expressão*. 5 ed. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2016. 332 p.
- TRÉVISE, A. Towards an analysis of the (inter)language activity of referring to time in narratives. In: PFAFF, C. W. (Ed.). *First and second language acquisition processes*. Cambridge: Newbury House, 1987. p. 225-251.
- VANNIER, A. H. *Pretérito perfeito composto em PLE: um tempo verbal inútil?* 2003. 81 f. Mestrado em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2003.

- VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. Early theories in SLA. In: _____ (Ed.). *Theories in Second Language acquisition: an introduction*. 2nd. ed. New York: Routledge, 2015. chap. 2, p. 20-33.
- VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J.; ROTT, S. Form-meaning connections in second language acquisition. In: VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J., et al (Ed.). *Form-meaning connections in second language acquisition*. Mahwah/London: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. chap. 1, p. 1-26.
- VENDLER, Z. Verbs and times. In: VENDLER, Z. (Ed.). *Linguistics in philosophy*. Ithaca: Cornell University Press, 1967. p. 97-112.

Anexo

Páginas inicial e final do instrumento de coleta de dados



Fonte: MAYER, M. (1969)

Recebido: 23/2/2021
Aceito: 14/4/2022
Publicado: 11/8/2022