

A REFERÊNCIA AO TEMPO EM TEXTOS NARRATIVOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES APRENDIZES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Mirian Rose Brum-de-Paula¹¹⁸
Katiane Teixeira Barcelos Casero¹¹⁹
Bruna Santana Dias-Cavalheiro¹²⁰

RESUMO

Para construir um texto narrativo, o locutor necessita selecionar, ordenar e articular as informações que intenciona enunciar. É preciso que alguns acontecimentos sejam organizados de modo cronológico para que emerge a trama, o primeiro plano do discurso. A tarefa adquire complexidade maior quando eventos não ancorados no eixo do tempo são reportados. Surge, então, o pano de fundo, o segundo plano do discurso. Construir o pano de fundo da narrativa, constituído de processos concomitantes, anteriores ou posteriores aos reportados na trama, exige o emprego de diferentes elementos especializados para expressar esses movimentos. Neste estudo, tentamos identificar os recursos empregados por crianças e adolescentes, em processo de aquisição da linguagem, para resolver o problema da *quebra da linearidade* do discurso no que diz respeito à simultaneidade, principalmente. A análise da produção - oral e escrita - correspondente a duas cenas da história *Frog, where are you?* (MAYER, 1969) permitiu constatar que os textos analisados carecem de recursos linguísticos para dar conta da concomitância em textos narrativos.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição da linguagem. Narrativa. Concomitância.

ABSTRACT

To write a narrative text, the speaker needs to select order and articulate the pieces of information that he or she intends to enunciate. It is necessary to organize some events chronologically in order to the plot, or the first level of discourse, emerge. The task becomes even more complex when the facts to be reported are not organized according to the time axis. At this moment, the background, or second level of discourse, arises. Building the narrative background, comprised of concomitant, previous or subsequent to the plot, requires the use of different specialized elements to express such movements through the time. In this study, we try to identify the resources used by children and teenagers, in process of language acquisition to solve the issue of the breaking up of the linearity of speech related to simultaneity, mainly. The analysis of production - oral and written - of two scenes from the story *Frog, where are you?* (MAYER, 1969) allowed to establish that the texts analyzed are deprived of linguistic resources to deal with concomitance in narrative texts.

KEYWORDS: Language acquisition. Narrative. Concomitance

Introdução

O presente artigo tem por objetivo expor resultados parciais relativos ao processo de desenvolvimento da linguagem no que concerne aos recursos empregados por crianças e adolescentes para marcar a posterioridade e, principalmente, a simultaneidade em narrativas orais e escritas. A pesquisa foi motivada pela hipótese de que narrar eventos sequenciais seria menos oneroso cognitivamente do que narrar eventos concomitantes. Seria esperado, portanto, que crianças e adolescentes mais amadurecidos do ponto de vista cognitivo, alunos de séries mais avançadas, conseguissem produzir narrativas mais complexas, ou seja, contendo

¹¹⁸ Professora Associada do Centro de Letras e Comunicação da UFPel. brumdepaula@yahoo.fr

¹¹⁹ Universidade Federal de Pelotas - PIBIC/CNPq - Licenciatura em Letras. kb.casero@gmail.com

¹²⁰ Universidade Federal de Pelotas - PROBIC/ FAPERGS. brunasantanadias@gmail.com

expressão linguística explícita tanto para situações alinhadas de modo cronológico, quanto para acontecimentos simultâneos.

O artigo possui quatro seções. Na primeira, apresentamos algumas características - do tipo de texto trabalhado - que contribuíram para o desenvolvimento da problemática acima enunciada. Na segunda, explicamos o modelo da *quaestio* (STUTTERHEIM e KLEIN, 2005), segundo o qual a produção textual é vista como uma resposta a uma questão. Na terceira, tratamos da metodologia empregada neste estudo. Na quarta, reportamos os resultados obtidos a partir do conjunto de dados selecionados. Enfim, expomos as nossas conclusões.

1. Texto narrativo: sequência e concomitância

Narrar acontecimentos já ocorridos implica ancorar o discurso em algum momento do passado, anterior ao da enunciação. Constantemente efetuada pelo falante, esta atividade é complexa do ponto de vista cognitivo, pois, para realizá-la, o locutor necessita rememorar fatos, apresentar personagens, localizar no tempo e no espaço pessoas, animais e objetos. Ele precisa, além disso, restabelecer o plano de ação que motiva as personagens a agir, falar, pensar (TRABASSO e NICKELS, 1992). Ainda, para que a narração se concretize, os eventos reportados devem estar dispostos em sequência, alinhados de forma cronológica, pois somente “adquirem sentido e se organizam se estiverem dispostos segundo uma série temporalmente estruturada” (BREMONT, 1966). A presença de uma única personagem pode, junto com a sucessão temporal da história (movimento posterior), contribuir para garantir a unidade dos fatos reportados. Porém, quando a história possui duas ou mais personagens envolvidas em diferentes situações, o locutor também necessita expressar a simultaneidade. Nesse caso, há quebra da linearidade do discurso. Esses movimentos das informações (posteriores ou concomitantes) emergem, na superfície do discurso, dos elementos linguísticos que o locutor dispõe. Flexão verbal, conectores e expressões temporais são alguns desses elementos, mas conhecimentos não linguísticos também contribuem para que essas informações se concretizem no discurso.

Em relação ao grupo de informantes selecionado nesta investigação e aos recursos linguísticos - e não linguísticos - por ele empregados para dar cabo da tarefa complexa solicitada - a produção de um texto narrativo -, qual seria a relação existente entre os conteúdos explicitamente marcados durante a comunicação, as informações a serem inferidas pelos sujeitos nela envolvidos e o próprio grupo de informantes?

No que concerne à linearização do discurso, Levelt (1982) argumenta que ela é dependente e restringida pelo *conhecimento mútuo* e pelas limitações da memória humana. O conhecimento mútuo refere-se aos saberes compartilhados pelos interlocutores. Esses saberes sofreriam o impacto de aspectos de cunho pragmático e cultural, estando, igualmente, vinculados ao conteúdo da situação de comunicação. Os limites da memória concernem aos aspectos intrínsecos relacionados ao seu funcionamento. Por exemplo, mesmo quando a tarefa desempenhada não inclui uma efetiva verbalização, a memória empregaria representações mentais assentadas em bases verbais, o que dificultaria a sua realização para quem está em fase de aquisição da linguagem, pois o domínio da língua ainda não está consolidado (GAONAC'H, 1995). Ainda, em relação à expressão da concomitância, esta exigiria a manutenção de um número maior de informações na memória. De fato, enquanto o locutor, verbalmente, tenta dar conta de ações realizadas por uma das personagens, eventos associados a outras personagens já estariam disponíveis na memória aguardando o momento de serem explicitados. Dito de outro modo, enquanto algumas informações já estariam sendo produzidas (fase da articulação do discurso), outras estariam sendo formuladas (fase da formulação do discurso). Haveria, portanto, sobrecarga relativa ao processamento dessas informações. Por conseguinte, narrar acontecimentos segundo uma ordem linear parece compreender uma atividade mais simples do que a de reportar eventos que não se encontrem assim dispostos.

Há ordens de acontecimentos culturalmente definidas e conhecidas que não necessitam ser marcadas no discurso. Em um restaurante, por exemplo, primeiro comer e somente depois pagar. Além de casos como esse, é sabido que as causas precedem os efeitos ou, ainda, que a ordem em que os eventos efetivamente ocorreram tende a coincidir com a ordem imposta pelo fluxo da fala. Trata-se, pois, do impacto, no discurso, do *princípio da ordem natural* (PON). Desse modo, “para quem escuta, a ordem da enunciação corresponderia à ordem dos acontecimentos”. O PON “permite reportar informações e ter acesso a elas de maneira fácil, rápida e natural”. (BRUM DE PAULA; FERREIRA-GONÇALVES, 2013).

Seguir esse princípio significa, para o nosso processador linguístico, optar mais facilmente por marcar linguisticamente - ou não - a ordem dos fatos a serem contados, pois tanto o locutor quanto o ouvinte podem recuperá-la sem a presença de elementos linguísticos especializados para assumir essa função. Narrar fatos contendo uma única personagem implica um maior apoio nesse princípio. De fato, seguindo a perspectiva de uma única entidade, o caráter cronológico - em que eventos se encontram dispostos em sequência - emerge naturalmente. Não ocorre o mesmo quando outras entidades surgem, pois outros

eventos, associados a elas, deverão ser reportados. Posteriores, concomitantes ou anteriores aos eventos que fazem parte da trama, esses movimentos darão origem ao segundo plano discursivo, o pano de fundo. O pano de fundo é, conseqüentemente, o lugar da diversidade, pois o conjunto variado de movimentos referenciais que nele podem surgir implica, necessariamente, um número equivalente de elementos linguísticos que possam expressá-lo.

2. Modelo da *quaestio*

O modelo de produção do discurso denominado *quaestio* foi formulado por dois linguistas alemães, Cristiane Von Stutterheim e Wolfgang Klein na década de 80. Desde então, tem sido aprimorado pelos próprios autores ou pesquisadores que o adotam. Stutterheim e Klein (2005) destacam que, para entender como o falante resolve uma tarefa verbal complexa, é preciso investigar como uma ideia torna-se verbo. Com esse propósito, os autores alemães sustentam a hipótese de que um texto emerge de uma *GESAMTVORSTELLUNG* (GV) e de uma *quaestio*. A GV corresponde ao corpo complexo de informações envolvido durante a sua produção; a *quaestio*, à pergunta - explícita ou implícita - que guia a produção textual. A *quaestio* filtraria as informações estocadas na memória dando origem a um texto descritivo, argumentativo ou narrativo. De maneira simples, seguindo o raciocínio desses pesquisadores, um texto pode ser definido como uma resposta a uma *quaestio* efetivamente produzida ou intimamente formulada.

Em se tratando de um texto narrativo, o locutor não só necessita selecionar as informações que visem a responder a essa *quaestio*, como também deve saber organizar os eventos a serem reportados resolvendo, assim, o problema da linearização do discurso.

Ao produzir um texto - oral ou escrito -, o locutor é, pois, orientado por uma intenção comunicativa, representada por uma *quaestio*. Essa *quaestio* restringe diferentes informações, pois atua na seleção dos conteúdos a serem veiculados. Em relação a textos narrativos, uma questão do tipo “o que aconteceu com *p* (personagem) no momento *t* (tempo)?” orienta respostas que (i) possuam eventos situados no passado, (ii) contenham acontecimentos dispostos em sequência envolvendo *p*, principalmente, e (iii) encerrem processos que se caracterizem como acontecimentos.

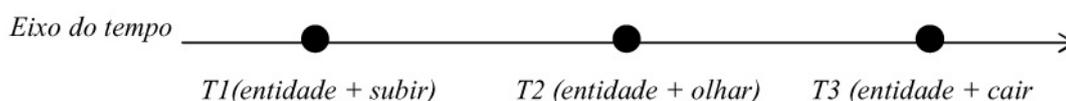
A *quaestio* define, então, a trama – o esqueleto da narrativa - e o pano de fundo – informações complementares às reportadas no primeiro plano do discurso -, pois o que não compõe o primeiro plano faz parte do segundo. O pano de fundo não é homogêneo. As informações nele contidas podem desempenhar várias funções, como explicar, predicar

existência, retomar eventos anteriores aos já relatados e dar cabo de eventos concomitantes. Além disso, diferentes meios linguísticos podem expressá-las. Para melhor compreender o que é trama e pano de fundo, apresentamos o exemplo seguinte:

<i>INFORMANTE: S6, 12 ANOS- PRODUÇÃO: NARRATIVA ORAL</i>	
<i>Fragmento segmentado em proposições⁴</i>	
<i>1. ai eli subiu num troncu</i>	<i>(trama)</i>
<i>2. i olhô prá dentru</i>	<i>(trama)</i>
<i>3. si tava lá</i>	<i>(pano de fundo)</i>
<i>4. ai saiu uma curuja</i>	<i>(pano de fundo)</i>
<i>5. i eli caiu</i>	<i>(trama)</i>
<i>6. u cacho[r]u saiu co[r]endu das abelha</i>	<i>(pano de fundo)</i>

Figura 1: trama e pano de fundo – informante S6

Como é possível observar na Figura 1, as proposições 1, 2 e 5 contêm processos que ocupam intervalos de tempo bem definidos, ou seja, quando o menino olhou para dentro do buraco (2), ele já havia subido na árvore (1). Quando o menino caiu (5), ele já não mais estava olhando para dentro do buraco (2). Esses três eventos fazem, consequentemente, parte da trama. Podemos representar esses eventos do seguinte modo:



As proposições 3, 4 e 6 não fazem parte da trama narrativa. Em 3, há mudança de entidade, o que enfraquece a relação existente entre 2 e 3 e a consequente cronologia do texto. O menino estava à procura de uma rã (anterior a 1) e pensa poder encontrá-la naquele local (3). Logo, *estar lá* diz respeito à rã. Interpretamos 2 e 3 como eventos parcialmente simultâneos. Em 4, há introdução de uma nova personagem, ou seja, a coruja. Por esse motivo, não é possível identificar em 4 um processo que ocorra após o processo constante em 2 ou 3. De fato, quando o menino olha para dentro do buraco, a coruja pode dele estar saindo. Enfim, algo semelhante ocorre em 6. É, pois, dessa maneira que distribuímos as diferentes proposições dos textos analisados entre trama e pano de fundo.

3. Metodologia

3.1. Composição do corpus

Os dados utilizados para este estudo fazem parte do Banco de Narrativas de Agudo (BANA). Trata-se de narrativas orais e escritas coletadas por bolsistas da UFSM em uma

escola rural do município de Agudo, situado no interior do Rio Grande do Sul. As coletas realizaram-se em duas etapas: durante a primeira, os informantes cursavam as 2ª, 4ª e 6ª séries do ensino fundamental e, no período da segunda etapa, efetuada um ano depois, as mesmas crianças e adolescentes cursavam as 3ª, 5ª e 7ª séries, o que caracteriza uma amostra longitudinal.

Ao total foram 130 produções orais e 123 escritas. Essa diferença ocorreu em função da ausência de alguns alunos no dia da coleta da narrativa escrita. Os dados foram organizados sob forma de banco de dados pelos integrantes do grupo de pesquisa Emergência da Linguagem Oral (ELO) da UFPel e está em vias de publicação.

3.2. Coleta de dados

O livro *Frog, where are you?* (MAYER, 1969) foi empregado nas coletas empreendidas por ser composto apenas por imagens e por ser muito utilizado em estudos da área da aquisição da linguagem. Os diferentes estudos realizados que utilizaram esse livro possibilitam comparações dos resultados obtidos.

Tendo como base os estudos de Stutterheim e Klein (2005), a seguinte pergunta foi explicitamente formulada aos estudantes: *o que aconteceu com o menino nessa história?* Os informantes produziram, então, dois textos em cada coleta. Em um primeiro momento, um texto na modalidade oral e, em outro momento, um texto na modalidade escrita.

No que diz respeito à produção oral, os alunos a realizaram na própria escola, mas fora do contexto de sala de aula. Eles foram, então, convidados a folhear o livro e, em seguida, a contar a história. Quanto às produções escritas, o mesmo livro foi utilizado em ambiente de sala de aula, sem a participação do professor da escola.

3.3. Análise dos dados

Analizamos os textos oriundos da produção de 10 sujeitos, com idades entre 8 e 13 anos, sendo que cada um produziu uma narrativa na modalidade oral e outra na modalidade escrita em cada uma das coletas. No total, 40 narrativas foram empregadas neste trabalho. O quadro abaixo ilustra a configuração do conjunto de textos selecionado.

Informantes	1ª COLETA (2008) 2ª, 4ª e 6ª Séries					2ª COLETA (2009) 3ª, 5ª e 7ª Séries				
	Idades					Idades				
	8	9	10	11	12	9	10	11	12	13
S1	X X					X X				
S2	X X					X X				
S3		X X					X X			
S4		X X					X X			
S5			X X					X X		
S6			X X					X X		
S7				X X					X X	
S8				X X					X X	
S9					X X					X X
S10					X X					X X

Legenda: X Narrativa oral X Narrativa escrita

Quadro 1: Distribuição dos informantes

Os informantes deram conta de toda a história contida no livro; porém, para este estudo, selecionamos apenas as cenas A e B (Figura 2), pois elas proporcionam diferentes perspectivas dos eventos nelas contidos. Ademais, nessas duas imagens existem fatos dispostos em sequência e fatos que ocorrem ao mesmo tempo. Com essa escolha, visamos a responder as perguntas seguintes: como crianças e adolescentes distribuem as informações temporais entre os dois planos discursivos? Que estratégias discursivas e que elementos linguísticos são empregados pelos informantes para dar conta dessa tarefa? Eles marcam de modo explícito a concomitância existente entre o aparecimento da coruja, a caída do menino, a fuga do cachorro e a ação das abelhas?

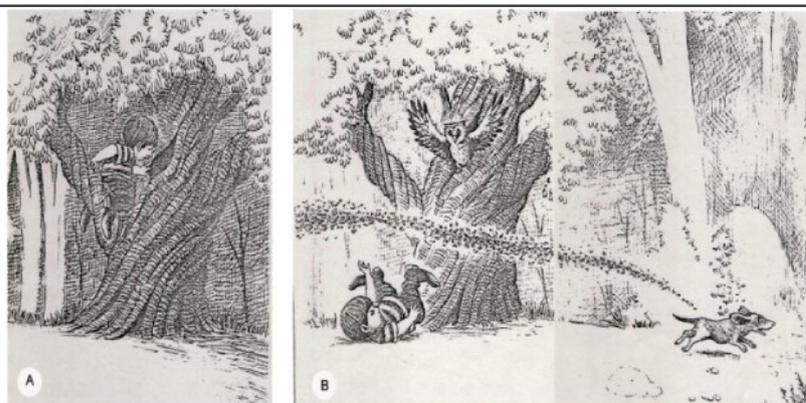
Causalidade e Simultaneidade em *Frog, Where are you?* (MAYER, 1969)

Figura 2: cenas A e B

Tendo à disposição os fragmentos dos textos que se referem a essas duas cenas, partimos, para a realização das análises, do nível conceitual em direção ao nível do discurso. Com base nos estudos de Noyau (1995), Sanz-Espinar (1997) e Brum-de-Paula (2003, 2005), o primeiro passo foi segmentar o trecho em proposições. Após, identificamos o plano discursivo, isto é, verificamos se a proposição fazia parte da trama ou do pano de fundo. Em seguida, o movimento referencial foi classificado com as seguintes etiquetas: *após*, *anterior*, *simultâneo* ou *indefinido*. Esta última foi concedida a movimentos referenciais que não puderam ser identificados como posteriores ou concomitantes. Depois, empregamos a tipologia de Klein (1994) para classificar os tipos de processos de cada proposição - processos de zero (0E), um (1E) ou dois estados (2E). Por fim, foram repertoriados a base e o tempo verbal empregados.

4. Modalidade oral e escrita

Com o intuito de verificar se, na modalidade escrita, haveria uma maior facilidade dos informantes em quebrar a linearidade do texto, realizamos o Gráfico 1.

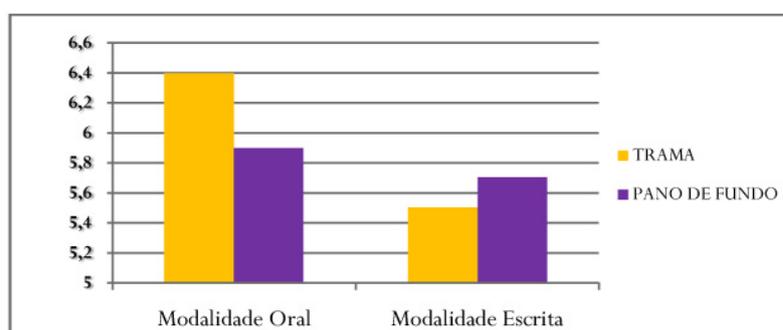


Gráfico 1: Distribuições das proposições entre trama e pano de fundo

O Gráfico 1 compreende as proposições produzidas em cada plano do discurso relativas às cenas *A* e *B*. A partir dele, podemos observar que há um número maior de proposições na modalidade oral (duas primeiras colunas) do que na modalidade escrita (duas últimas colunas) e que, na escrita, o pano de fundo (última coluna) é mais expressivo do que a trama (terceira coluna).

Explicamos essa configuração da seguinte maneira:

a) ainda que, na escrita, o informante tivesse mais tempo para a organização das informações que desejava expressar, o texto oral foi mais longo porque essa modalidade é por ele melhor dominada. O texto escrito é, conseqüentemente, menor, pois essa modalidade está em fase de aquisição,

b) a tarefa de contar uma história oralmente encontra apoio no *princípio da ordem natural*, portanto, apesar de não dispor de muito tempo para produzir o seu texto, o locutor tende a recuperar as informações segundo o modo como foram armazenadas na memória, ou seja, em sequência. Como resultado, a trama tende a ficar mais robusta,

c) na modalidade escrita, além de ter mais tempo para a formulação do texto, o locutor conta com signos gráficos. Empregando-os, há um aumento da capacidade de seu processador linguístico, pois ele fica menos sobrecarregado selecionando e, principalmente, guardando informações a serem, posteriormente, reportadas,

d) a criança, em fase de aquisição da modalidade escrita, pode não ter a sua disposição os elementos linguísticos necessários para a expressão das informações que deseja veicular. É possível, também, que o aprendiz produza textos mais curtos devido a um monitoramento mais intenso da sua produção.

5. Pano de fundo e movimento referencial: modalidade escrita

Como a configuração global dos textos apresentada - no item anterior - não permite identificar se a informação temporal, presente no pano de fundo, é posterior, anterior ou concomitante aos eventos reportados na trama, realizamos o Gráfico 2, contendo esses movimentos dos textos escritos:

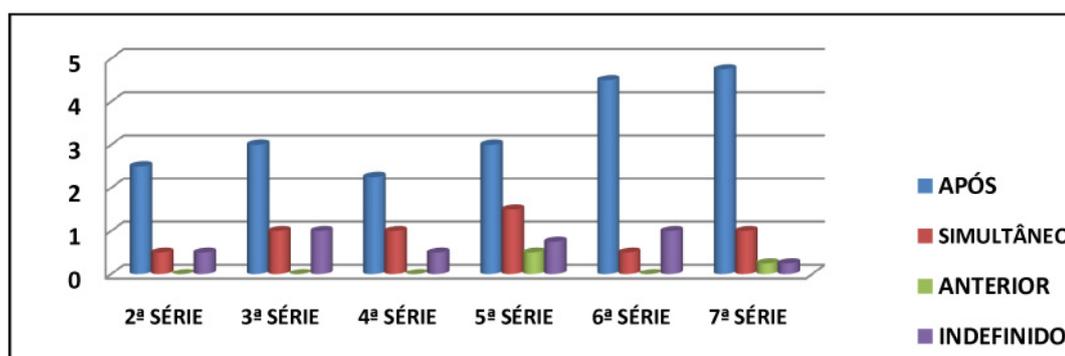


Gráfico 2: Movimento referencial do domínio temporal por série – modalidade escrita

Constatamos que:

a) o movimento *após* (primeira coluna de cada série, em azul) domina. Há uma progressão ascendente desse movimento. Isso pode significar que, embora a expressão da posterioridade já estivesse, aparentemente, desenvolvida desde a 2ª série, os informantes continuam, nas séries subsequentes, a adquiri-la. Para expressá-lo, o informante emprega o pretérito simples do indicativo. Percebido como um contexto favorável à emergência de novas

formas verbais, o pano de fundo abriga o pretérito simples mais tarde do que na trama. O seu lugar preponderante no pano de fundo reforça o caráter linear que todo texto narrativo deve compreender,

b) a referência a eventos *simultâneos* (segunda coluna, em vermelho) é o segundo movimento preponderante do pano de fundo. A expressão da simultaneidade é, principalmente, realizada por meio do pretérito imperfeito. Esse movimento tende a aumentar conforme a idade e a série dos informantes. É o que ocorre entre as 2ª e 5ª séries, principalmente.

c) o movimento *anterior* (terceira coluna, em verde) é pouco expressivo, mas é mais recorrente a partir da 5ª série. Marcá-lo não parece simples. De fato, para indicar uma ação anterior a outra já passada, o informante necessita dispor de recursos linguísticos mais sofisticados como, por exemplo, o pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo. Esta aquisição é tardia e, portanto, rara nos dados analisados.

d) quanto ao movimento indefinido (última coluna, em roxo), ele oscila de uma série para outra, mas é bem expressivo. Adotamos esse movimento quando não conseguimos classificar um evento como *posterior* ou *simultâneo*. A dificuldade de interpretar tal movimento esteve vinculada, com regularidade, à introdução de novas personagens associadas a processos concomitantes aos reportados na estrutura principal da narrativa como é possível verificar na Figura 3:

INFORMANTE: S10, 12 ANOS- PRODUÇÃO: NARRATIVA ESCRITA	
<i>Fragmento segmentado em proposições</i>	
1. então o menino resolveu	(trama)
2. subir até o pé de árvore	(pano de fundo)
3. de repente caiu	(trama)
4. e de lá saiu uma coruja	(pano de fundo)
5. o rato saiu correndo	(pano de fundo)

Figura 3: trama e pano de fundo – informante S10

As novas entidades (presentes em 4 e 5) tornam o texto menos coeso e quebram a cronologia linear da narrativa. Não é possível, então, estabelecer se os fatos relatados são posteriores, simultâneos ou anteriores ao último evento da trama. A situação demanda o emprego de elementos linguísticos pouco recorrentes nos dados analisados como, por exemplo, conectores *e/* ou o pretérito imperfeito do indicativo. O fato de os informantes não marcarem de modo explícito o movimento simultâneo dificultou, assim, a sua identificação. O

movimento pode, então, ser ora interpretado como *posterior*, o que reforçaria ainda mais a linearidade dos textos; ora identificado como *simultâneo*, o que implicaria uma aquisição menos descontínua relativa à concomitância, mesmo que o informante ainda não possua os meios adequados para expressá-la.

6. Trama, pano de fundo e morfologia verbal

Na tarefa proposta aos informantes deste estudo, as narrativas reportadas deveriam estar situadas no passado, o que favoreceria a utilização de elementos linguísticos especializados para esse fim. Os processos selecionados pelos locutores deveriam estar distribuídos na trama e no pano de fundo. Na superfície do discurso, muitas dessas situações deveriam estar potencialmente marcadas por meio de verbos no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito do indicativo. Era esperado, também, que os dois planos do discurso influenciassem na distribuição tanto do tempo, quanto do aspecto, pois a literatura da área sugere a existência de um laço entre a morfologia verbal, a trama e o pano de fundo (BARDOVI-HARLING, 1995).

Essas expectativas foram parcialmente confirmadas, pois a distribuição da morfologia verbal (e a sua ausência) dependeu, igualmente, dos desenvolvimentos cognitivo e escolar dos informantes. Na trama narrativa, as crianças empregaram verbos no pretérito simples, principalmente. No pano de fundo, porém, o uso do imperfeito foi raro. Verificamos que, nas duas modalidades de linguagem, o imperfeito é associado a poucos verbos, em geral, aos verbos *ter* e *estar* desempenhando poucas funções. Na modalidade escrita, outras bases verbais foram empregadas, mas esse procedimento foi ainda menos comum.

Associado a *ter* e *estar*, o imperfeito foi, sobretudo, empregado para atestar ou negar a existência de uma entidade e informar ou negar a localização de uma entidade no espaço (crianças de 9 e 10 anos). Na modalidade escrita, o verbo *estar* teve seu uso ampliado e foi utilizado também para indicar trajetória e ação (crianças acima de 10 anos).

Enfim, o pretérito simples do indicativo é o tempo verbal mais precoce e o mais recorrente tanto na trama quanto no pano de fundo. O imperfeito é raro e é empregado a fim de predicar existência. As funções do imperfeito aumentam nas produções das crianças mais velhas e de nível escolar mais avançado, mas isso ocorre de forma pouco expressiva, o que aponta uma emergência tardia desse tempo verbal no que concerne às formas e às funções que possa adotar. Para explicar essa emergência tardia destacamos:

(i) o caráter multifuncional desse tempo verbal;

- (ii) a ausência de autonomia referencial do imperfeito, pois se apoia sobre ancoragens temporais já introduzidas no discurso. Trata-se de um tempo correferencial que mantém relações de simultaneidade com outra entidade temporal;
- (iii) uma possível falha do sistema escolar, que não estaria assegurando a aquisição dos elementos linguísticos necessários para que a criança possa organizar, de modo apropriado, as informações que deseja expressar e
- (iv) uma baixa frequência do imperfeito nas produções dos adultos (a ser confirmada).

7. Conclusões

Sugerimos, com o trabalho realizado, que o pano de fundo é um contexto potencial para a aquisição de novas formas verbais. Dominar elementos da língua que possam expressar a simultaneidade - e a anterioridade - significa quebrar a sequência cronológica do discurso, o que contribui para o desenvolvimento do segundo plano do discurso. Os resultados obtidos na pesquisa concernem os fragmentos selecionados, unicamente. Novas investigações estão em curso a fim de verificar se esses resultados persistem - no caso da análise de todas as proposições de cada narrativa - ou encontram-se restritos às cenas escolhidas e, conseqüentemente, às situações por elas veiculadas.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J.-M. *Le récit*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- BARDOVI-HARLIG, K. A narrative perspective on the development of the tense/ aspect system in second language acquisition. *SSLA (Studies in Second Language Acquisition)*, nº 17, 1995.
- BREMOND, C. La logique des possibles narratifs. *Communications*, nº 8. Paris: Seuil, 1966.
- BRUM-DE-PAULA, M. R. *L'appropriation de La temporalité morphologique en langue étrangère: contextes linguistiques d'émergence et de structuration*. Lille: ANRT, 2003.
- _____. Da intenção à articulação: modelizações e análise proposicional. In: GUIMARÃES, E.; BRUM-DE-PAULA, M.R. (Orgs.) *Sentido e memória*. Campinas: Pontes, 2005.
- BRUM-DE-PAULA; M. R.; FERREIRA-GONÇALVES, G. A oralidade e o desenvolvimento da escrita. 2013. (No prelo)
- GAONAC'H, D. La mémoire dans l'apprentissage des langues vivantes: fonctionnement, acquisitions, utilisation. *Les langues modernes*, nº 2. Paris: Nathan, 1995.
- KLEIN, W. *Time in language*. Londres; Nova York: Routledge, 1994.
- KLEIN, W.; STUTTERHEIM, C. V. How to solve a complex verbal task: text structure, referential movement and the quaestio. *Letras*, Santa Maria, v. 30 e 31, 2005.

LEVELT, W.J. M. The speaker's linearisation problem. In: *Philological transactions of the Royal Society of London*, nº 295, série B, 1982.

MAYER, M. *Frog, where are you?* New York; Dial Press, 1969.

NOYAU, C. Referenciación temporal y estructuración del discurso narrativo en lengua no-materna. In: *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*. Madrid: Edelsa, 1995.

SANZ-ESPINAR, G. La proposición: una unidad semántico-conceptual para el estudio de la referencia en el discurso y de las relaciones interproposicionales. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE SEMÁNTICA. 1997, Madrid. *Cien años de investigación semántica de Michael Bréal a la actualidad. Anais*. Universidad de la Laguna .Madrid: Ediciones Clásicas, 1997.

TRABASSO, T. ; NICKELS M.. The development of goal plans of action in the narration of a picture story. *Discourse Processes*, nº 15, 1992.