UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS MESTRADO EM LETRAS

MARINA VERNIANO

AQUISIÇÃO DE EXISTENCIAIS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PORTUGUÊS-INGLÊS

MARINA VERNIANO

AQUISIÇÃO DE EXISTENCIAIS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PORTUGUÊS-INGLÊS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de São Paulo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Cognição.

Orientador: Prof. Dr. Marcello Marcelino.

Na qualidade de titular dos direitos autorais, em consonância com a Lei de direitos autorais nº 9610/98, autorizo a publicação livre e gratuita desse trabalho no Repositório Institucional da UNIFESP ou em outro meio eletrônico da instituição, sem qualquer ressarcimento dos direitos autorais para leitura, impressão e/ou download em meio eletrônico para fins de divulgação intelectual, desde que citada a fonte.

Verniano, Marina.

Aquisição de existenciais em contexto de educação bilíngue português-inglês / Marina Verniano – $2022.-131~\rm f.$

Dissertação (Mestrado em Letras). — Guarulhos : Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Humanas.

Orientador: Marcello Marcelino.

The acquisition of existential sentences in bilingual contexts Portuguese-English.

1. Aquisição de linguagem. 2. Contexto bilíngue. 3. Verbos existenciais. I. Marcelino, Marcello. II. Título.

MARINA VERNIANO

AQUISIÇÃO DE EXISTENCIAIS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PORTUGUÊS-INGLÊS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de São Paulo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Marcello Marcelin	o (Orientador)		
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP			
Profa. Dra. Marina Rosa Ana Aug	usto (Titular Externo)	-	
Universidade do Estado do Rio			
Profa. Dra. Marcia Veirano Pint	to (Titular Interno)	-	
Universidade Federal de São F	Paulo – UNIFESP		
Profa. Dra. Helena Guerra Vi	cente (Suplente)	-	
Universidade de Brasíl	lia – UnB		



A special kind of beauty exists which is born in language, of language, and for language.

Gaston Bachelard

He built a small house, called cocoon, around himself. He stayed inside for more than two weeks. Then he nibbled a hole in the cocoon, pushed his way out and... he was a beautiful butterfly!

Eric Carle, The Very Hungry Caterpillar

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Marcello Marcelino, por ter me aceitado como orientanda e por toda orientação, dedicação e paciência. Agradeço a ele por me ensinar tudo o que sei e por me inspirar. Agradeço a ele por toda redação corrigida, por todos os comentários (que são sempre os melhores) e por todos os ensinamentos. Esta pesquisa não teria sido feita se não fosse por você, Professor! Obrigada!

Agradeço à Professora Marina Augusto e à Professora Marcia Veirano Pinto, por terem aceitado fazer parte desta banca e por terem feito diversas contribuições à minha pesquisa.

Agradeço à Professora Marcia Veirano Pinto, por toda orientação e ajuda na análise dos meus dados às vésperas do Natal, e por toda a colaboração na construção desta pesquisa. Obrigada, Professora!

Agradeço à Professora Telma Magalhães, por ter participado de todo o desenvolvimento desta pesquisa e por ter colaborado com a formação dela. Obrigada, Professora!

Agradeço aos professores que fizeram parte da minha formação, principalmente, àqueles que me mostraram a beleza nos Estudos Linguísticos! Obrigada, Marcello Marcelino, Marcia Veirano Pinto, Telma Magalhães, Fernanda Cruz, Orlando Vian Junior, Janderson Lemos, Indaiá Bassani e Rafael Minussi!

Agradeço às crianças participantes do corpus desta pesquisa. Vocês foram cruciais para o desenvolvimento dela! Obrigada, meus pequenos!

Agradeço à direção e à coordenação da escola em que a pesquisa foi realizada, por todas as assinaturas e por todo o suporte, mas, principalmente, por terem aberto as portas da escola para que eu pudesse realizar essa pesquisa.

Agradeço aos meus primeiros alunos de Educação Infantil, por terem despertado em mim o amor pela aquisição de linguagem.

Agradeço à minha mãe, Katia Esper Izar Verniano, por ser uma das poucas pessoas que conseguiu compreender tudo o que eu passei durante essa pesquisa, por me inspirar e me motivar, por acreditar em mim e por me fazer ser quem eu sou. Obrigada, mãe!

Agradeço ao meu pai, Hermes Eduardo Rosales Verniano, por me apoiar e me incentivar em todas as minhas escolhas, mesmo achando que elas são um pouco "fora da régua". Agradeço a ele por me fazer ser quem eu sou. Obrigada, pai!

Agradeço à minha irmã, Amanda Izar Verniano, por estar presente em minha vida e por me fazer mais feliz, independentemente de qualquer coisa! Obrigada, garotinha!

Agradeço à minha vovó, Marlene Esper Izar, por me lembrar que preciso comer e descansar para conseguir estudar.

Agradeço ao meu vovô, Boulos Youssef Izar, por conversar comigo em árabe e francês desde sempre, e me mostrar que eu amo estudar línguas.

Agradeço ao meu vovozinho, Sebastião Hermes Verniano, por me inspirar e me incentivar a entrar na vida acadêmica.

Agradeço à minha família, por estar comigo em todos os momentos da minha vida e por me fazer mais feliz. Obrigada, titias, titios e primas.

Agradeço à minha amiga, Jessica Kwan Wah Mak, por estar comigo desde a graduação e por sempre ter me feito enxergar o meu amor pela Linguística. Agradeço a ela por todos os empurrões, por toda a ajuda e por estar sempre ao meu lado. Agradeço a ela por todas as dicas, toda ajuda e toda revisão! Obrigada, amiga!

Agradeço ao meu amigo, Lucas Machado, por ter acompanhado essa pesquisa de perto e por ter me dado alguns empurrões também. Agradeço a ele por toda ajuda e por toda revisão! Obrigada, amigo!

Agradeço ao Grupo de Estudos AGeAL, e a todos os meus colegas participantes dele. Todos os encontros foram cruciais para o desenvolvimento desta pesquisa. Obrigada, gente!

Agradeço às minhas amigas Ana Flávia Lourenço e Caroline Aguiar, por terem feito parte da minha formação em Letras, e por serem as primeiras pessoas a saberem que a minha área era a Linguística.

Agradeço à Marília Neri, por todo apoio durante esses dois anos.

Agradeço aos quebra-cabeças que montei, aos treinos de Circo e aos treinos de Kung Fu, pois eles me ajudaram a aliviar a tensão.

RESUMO

Baseada da Teoria Gerativa, proposta por Noam Chomsky (1981, 1986, 1995), esta pesquisa investiga a aquisição de verbos existenciais na língua inglesa por crianças de 5 e 6 anos de idade falantes de português brasileiro (PB) como primeira língua (L1) e inseridas em um contexto de educação bilíngue com exposição de 5 horas semanais à língua inglesa. Enquanto o PB pode se utilizar dos verbos *haver*, *ter* e *existir* para construções existenciais e manter a posição do sujeito vazia (NASCIMENTO e KATO, 1995; VIOTTI, 1999; KATO, 2019), a língua inglesa necessita da concatenação do expletivo there à copula be (there-to be), o que também é conhecido na literatura como there-insertion (MILSARK, 1979; McCAWLEY, 1998), devido à obrigatoriedade de preenchimento da posição do sujeito para essa língua. Essa diferença estrutural é explicada através do Parâmetro do Sujeito Nulo (PSN) (CHOMSKY, 1981; RIZZI, 1982), no qual o PB é uma língua de sujeito nulo parcial, e o inglês, uma língua marcada negativamente ao PSN, levando a processos de aquisição de linguagem distintos. Dessa forma, a partir da coleta de dados de produção espontânea (DEMUTH, 1998) e de produção eliciada (THORNTON, 1998), esta pesquisa gerou um corpus com dois grupos de crianças e as respectivas professoras de cada grupo. O primeiro (grupo A), composto por 6 crianças, recebeu input enriquecido e direcionado (MARCELINO, 2017, 2019), rico em sentenças existenciais; o segundo (grupo B), composto por 2 crianças, não. Com base em estudos acerca das diferenças paramétricas entre as línguas e em estudos sobre bilinguismo e aquisição de linguagem (HERSCHENSOHN, 2000; GUASTI, 2002; SLABAKOVA, 2016; MARCELINO, 2017, 2018), cabe aqui analisar e descrever a utilização do existencial there to be, pelos sujeitos, com observância a possíveis influências nos processos de aquisição, que possam gerar a produção e/ou representação mental correta e incorreta do verbo. A pesquisa se desenvolveu com base no (i) desenho de um panorama sobre a aquisição de verbos existenciais em segunda língua (L2); (ii) na análise da forma em que esses verbos refletem diferenças na representação mental e nos processos de aquisição de segunda língua (AL2), a partir de suas estruturas, com e sem input direcionado; (iii) na análise e verificação das possíveis influências do ter-existencial (L1) na aquisição do there to be em L2. Na análise de dados, esta dissertação fez a normalização dos dados do corpus, para que possíveis vieses de frequência fossem eliminados, e utilizou o software #LancsBox versão 6.0, através do qual foi possível computar o número de ocorrências de existenciais de ambos os grupos, bem como das professoras. Após a análise dos dados através do software, é perceptível a diferença de produção dos grupos A e B, sendo o primeiro, exposto ao input enriquecido, com maior índice de produção de orações com there to be do que o segundo. Os resultados desta pesquisa apontam para a confirmação do papel do input enriquecido e planejado no processo de aquisição da L2 em contexto de educação bilíngue, corroborando a ideia de que apenas a exposição prematura nesse contexto, não basta.

Palavras-chave: Aquisição de linguagem; Bilinguismo; Verbos existenciais; Paradigma gerativista; Bilíngues consecutivos de infância.

ABSTRACT

Based on the Generative Theory, proposed by Noam Chomsky (1981, 1986, 1995), this study investigates the acquisition of existential sentences in English, by 5 and 6-year-old native speakers of Brazilian Portuguese (BP) in a bilingual education context, where they are exposed to 5 hours of English a week. While BP can use verbs such as haver, ter and existir in order to build existential sentences and maintain the subject position empty (NASCIMENTO e KATO, 1995; VIOTTI, 1999; KATO, 2019), English needs to merge the expletive there and the copula be (there-to be), also known as there-insertion (MILSARK, 1979; McCAWLEY, 1998), as a means to fill the subject position. The difference between these two languages can be explained through the Null Subject Parameter (CHOMSKY, 1981; RIZZI, 1982), marked positively in BP (more precisely, BP is a partial null subject language), but negatively in English, leading to two different acquisition processes. Through spontaneous data collection (DEMUTH, 1998) and elicited data (THORNTON, 1998), a corpus was created out of two groups of children, divided into A and B. A is composed of six children who have received robust input (MARCELINO, 2017, 2019) enriched with existential sentences and B is formed by two children who have not received robust input. Considering studies on parametric variation among languages, bilingualism and language acquisition (HERSCHENSOHN, 2000; GUASTI, 2002; SLABAKOVA, 2016; MARCELINO, 2017, 2018), this study aims to analyze and describe the uses of the existential structure there to be produced by the subjects in groups A and B, in an effort to identify what factors play a role in the acquisition processes of existential sentences and, hence, generate a correct or incorrect mental representation of the structure. This investigation was developed based on (i) an overview of the acquisition of existential verbs in a second language (L2); (ii) the analysis of the way in which these verbs reflect differences in mental representation and in the processes of second language acquisition (L2A), based on their structures, with and without robust child-directed input; (iii) the analysis and verification of the possible influences of ter-existential (L1) in the acquisition of there to be in L2. Methodologically, the #LancsBox 6.0 software was used and the corpus data was normalized to eliminate frequency biases. The number of occurrences of existential structures produced by both groups A and B as well as the teachers was computed. Results show a noticeable difference in the production of groups A and B. The input-enriched group A shows a higher rate of production of clauses with there to be than the regular group B. Such results outline the importance of the role of enriched and planned input to the L2 acquisition process in bilingual education contexts, corroborating the idea that simple premature exposure in such contexts may not be enough.

Key words: Language acquisition; Bilingualism; Existential verbs; Generative Paradigm; Consecutive early bilinguals

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Sentenças existenciais em PB e língua inglesa
Tabela 2 – Classificação dos verbos de acordo com o número de argumentos2
Tabela 3 - Características das sentenças existenciais em PB.
Tabela 4 - Características das sentenças existenciais em língua inglesa3
Tabela 5 - Tipos de input fornecidos aos grupos A e B
Tabela 6 - Caracterização das professoras participantes do corpus
Tabela 7 - Total de itens do subcorpus de fala das professoras
Tabela 8 - Caracterização das crianças do grupo A6
Tabela 9 - Caracterização das crianças do grupo B6
Tabela 10 - Total de itens dos subcorpora de alunos dos Grupos A e B, e dos alunos do Grupo
A individualmente.
Tabela 11 - Caracterização e período das aulas assistidas na primeira fase de coleta
Tabela 12 - Caracterização da segunda fase de coleta de produção eliciada6
Tabela 13 - Total de itens da segunda fase de coleta
Tabela 14 - Caracterização da segunda fase de coleta de produção espontânea6.
Tabela 15 - Caracterização da segunda fase de coleta de produção eliciada6
Tabela 16 - Símbolos utilizados para transcrição de dados
Tabela 17 - Ocorrências normalizadas de there to be, have-gramatical, *have-agramatical e ten
existencial na fala das professoras A e B na fase 1 (setembro/2020 – dezembro/2020)7
Tabela 18 - Ocorrências normalizadas de there to be, have-gramatical, *have-agramatical e ten
existencial na fala dos alunos dos grupos A e B na fase 1 (setembro/2020 – dezembro/2020)
90
Tabela 19 – Ocorrências normalizadas de there to be na fala das crianças do grupo A na fase
(setembro/2020 – dezembro/2020)
Tabela 20 -Ocorrências normalizadas de *have-existencial na fala das crianças do grupo A n
fase 1 (setembro/2020 – dezembro/2020)
Tabela 21 - Ocorrências normalizadas de <i>have-gramatical</i> na fala das crianças do grupo A n
fase 1 (setembro/2020 – dezembro/2020)
Tabela 22 - Ocorrências normalizadas de ter-existencial na fala das crianças do grupo A na fas
1 (setembro/2020 – dezembro/2020)
Tabela 23 - Ocorrências normalizadas de there to be, have-gramatical, *have-agramatical e ten
existencial na fala dos alunos do grupo A na fase 2 (março e abril de 2021)11

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O <i>input</i> na aquisição. (MARCELINO, 2017b, p. 39)16
Figura 2 - Variação de haver e ter em construções existenciais na história do português.
(CALLOU, 2019, p. 82)26
Figura 3 - Percentuais de uso do ter-existencial em cinco capitais (RE – Recife; SSA – Salvador;
RJ – Rio de Janeiro; SP – São Paulo; POA – Porto Alegre). (CALLOU, 2019, p. 92)27
Figura 4 - Percentuais de uso do ter-existencial em cinco capitais (RE – Recife; SSA – Salvador;
RJ – Rio de Janeiro; SP – São Paulo; POA – Porto Alegre), por faixa etária. (CALLOU, 2019,
p. 93)27
Figura 5 - Representação arbórea de verbos inacusativos
Figura 6 - Representação arbórea da sentença "There is an actor in the room"31
Figura 7 - Representação arbórea da sentença "Tem/Há um homem na porta."32
Figura 8 - Representação arbórea de there-insertion. (McCAWLEY, 1998, p. 95)37
Figura 9 - Representação arbórea de "There is an actor in the room"
Figura 10 - Aquisição de L147
Figura 11 - Processo de AL2 do grupo A
Figura 12 - Processo de AL2 do grupo B
Figura 13 - Aquisição de L2 no contexto desta pesquisa
Figura 14 - Ferramenta KWIC do software #LancsBox versão 6.070
Figura 15 - Linhas de concordância no software #LancsBox 6.0
LISTA DE GRÁFICOS
Gráfico 1 - Ocorrências normalizadas de there to be na fala das professoras na fase 1
(setembro/2020 – dezembro/2020)75
Gráfico 2 - Ocorrências normalizadas de sentenças com have-gramatical na fala das professoras
na fase 1 (setembro/2020 – dezembro/2020)
Gráfico 3 - Ocorrências normalizadas de there to be e have-gramatical da professora A na fase
1 (setembro/2020 – dezembro/2020)
Gráfico 4 - Ocorrências normalizadas de there to be e have-gramatical da professora B na fase
1 (setembro/2020 – dezembro/2020)

Gráfico 5 – Ocorrências normalizadas de <i>there to be, have-gramatical</i> e <i>ter-existencial</i> pela
professora do grupo A na fase 1 (setembro/2020 – dezembro/2020)87
Gráfico 6 — Ocorrências normalizadas de <i>there to be</i> , <i>have-gramatical</i> e <i>ter-existencial</i> da
Professora B na fase 1 (setembro/2020 – dezembro/2020)
Gráfico 7 - Ocorrências normalizadas de <i>there to be</i> – professora e alunos do grupo B na fase 1
(setembro/2020 – dezembro/2020)92
Gráfico 8 – Ocorrências normalizadas de <i>there to be</i> – professora e alunos do grupo A na fase
1(setembro/2020 – dezembro/2020)
Gráfico 9 - Ocorrências normalizadas de estruturas existenciais no grupo A na fase 1
(setembro/2020 – dezembro/2020)
Gráfico 10 - Ocorrências de there to be na fala das crianças do grupo A (setembro/2020 -
dezembro/2020)
Gráfico 11 - Ocorrências normalizadas de <i>there to be</i> na fala dos alunos do grupo A na fase 2
(março e abril de 2021)113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AL1 Aquisição de Primeira Língua
- AL2 Aquisição de Segunda Língua
- DLP Dados Linguísticos Primários
- GU Gramática Universal
- IL Item Lexical
- LC Linguística de Corpus
- LI Lexical Item
- L1 Primeira Língua
- L2 Segunda Língua
- NSP Null Subject Parameter
- PB Português Brasileiro
- PC Parâmetro de Composição
- PLD Primary Linguistic Data
- PSN Parâmetro do Sujeito Nulo
- PM Programa Minimalista
- SE Sentenças Existenciais

SUMÁRIO

1	INT	[RO	DUÇÃO	15	
2	OS	EXI	STENCIAIS	21	
	2.1	Intr	odução	21	
	2.2	Alg	gumas considerações paramétricas	21	
	2.3	Os	existenciais em PB	25	
	2.3.	.1	Ter e Haver no PB	25	
	2.3.	.2	Ter-existencial no PB	28	
	2.4	Os	existenciais em inglês	34	
	2.5	O s	istema computacional	39	
	2.6	Coı	nsiderações	40	
3 L	ED INGU		ÇÃO BILÍNGUE E AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM: CONSIDERAÇÕES CAS		
	3.1	Edı	ıcação bilíngue no Brasil		
	3.2		uisição de linguagem		
	3.3	_	uisição de linguagem em contextos bilíngues: considerações linguísticas		
4	ME	TOI	OOLOGIA	59	
	4.1	Intr	odução	59	
	4.2				
	4.3				
	4.4	Col	eta de produção eliciada	66	
	4.5	Tra	nscrição dos dados	67	
	4.6	Ana	álise dos dados	69	
5	AN	ÁLI	SE E DISCUSSÃO DOS DADOS	72	
	5.1 planej		dução linguística das professoras na fase 1 (setembro a dezembro de 2020): A e enriquecido X <i>Input</i> não planejado	-	
	5.1.	.1	Ocorrências de there to be	74	
	5.1.	.2	Ocorrências de have-gramatical	79	
	5.1.	.3	Ocorrências de *have-existencial (agramatical)	84	
	5.1.	.4	Ocorrências de ter-existencial	84	
	5.1.	.5	Uso do expletivo it	88	
	5.1.	.6	Considerações	89	
	5.2	Pro	dução linguística das crianças na fase 1 (setembro a dezembro de 2020)	90	
	5.2	1	Ocorrências de there to he	91	

5.2.2	5.2.2 Ocorrências de <i>have-gramatical</i>		
5.2.3	Ocorrências de *have-existencial (agramatical)	99	
5.2.4	Ocorrências de ter-existencial e uso de língua portuguesa	103	
5.2.5	Uso do expletivo it	105	
5.2.6	Produção linguística individual dos alunos do grupo A	107	
5.2.7	Considerações	110	
5.3 Se	gunda etapa de coleta de dados (março e abril de 2021)	111	
5.3.1	Produção eliciada do grupo A	112	
5.3.2	Produção eliciada de LIVM	116	
5.3.3	Produção espontânea de MAR	119	
5.4 Co	onsiderações linguísticas sobre o <i>input</i> de professores no ensino bilíngu	ıe121	
6 CONSI	DERAÇÕES FINAIS	124	
7 REFER	RÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126	

1 INTRODUÇÃO

A educação bilíngue no Brasil parece continuar crescendo consideravelmente, em especial, no estado de São Paulo. Hoje, o número de escolas bilíngues no país é tão grande quanto a heterogeneidade entre elas: há variedade de metodologias, materiais didáticos e principalmente no tempo de exposição a essa segunda língua (L2). De acordo com Marcelino (2009), o termo bilinguismo gera confusão pois pode se referir a um indivíduo que fala duas línguas, a palestras em duas línguas e até mesmo a determinadas competências, como um Secretário Executivo Bilíngue. Consequentemente, a definição de indivíduo bilíngue é confusa, pois pode se referir à capacidade do falante de produzir sentenças com sentido em duas línguas (HAUGEN, 1969) ou à proficiência nativa em duas línguas em um mesmo indivíduo (BLOOMFIELD, 1933), por exemplo. Foge do escopo deste trabalho discutir o que está por trás do tipo de bilíngue¹, pois tal como Marcelino (2019) afirma, "(...) atualmente, ao nos referirmos à Educação Bilíngue, estamos na verdade tratando de uma pluralidade de situações em que duas línguas são utilizadas das mais diversas formas." (p. 59-60). Dessa forma, nesta pesquisa, utilizarei o termo bilinguismo e palavras relacionadas a ele, para me referir às crianças que participaram dela, bem como ao contexto bilíngue no qual elas estavam inseridas e, aqui, tratarei de uma das questões prementes do contexto bilíngue: a questão linguística.

No bojo dessa discussão, será inevitável deparar-se com questões pertinentes: como se dá a aquisição de L2 no contexto de educação bilíngue? No que ela difere da aquisição em institutos de idiomas? Como acontece o desenvolvimento de uma criança que ainda está na fase de aquisição de sua L1? Abarcarei as questões sempre dentro da perspectiva do contexto desta pesquisa, na certeza da impossibilidade de exaurir tal discussão. Sabemos que as principais diferenças entre os contextos bilíngues e os institutos de idiomas são o tempo de exposição e a maneira pela qual a criança será exposta à L2, além do papel da língua no processo. No instituto de idiomas, prioritariamente a língua é tratada como o objeto de estudo em si, a ser desenvolvido. Enquanto no contexto de educação bilíngue, a L2 é um mecanismo através do qual o aprendiz interage, pesquisa, e desenvolve seu conhecimento: aqui, as aulas não são de L2, mas sim em L2. Assim, em contextos bilíngues, não é possível ensinar a L2 como língua estrangeira, focada na análise do uso da forma, tal como ela é ensinada em institutos de idioma, porque estamos tratando de contextos diferentes de ensino e de fases de aquisição diferentes. Há ainda um mito que circula no contexto de educação bilíngue que aponta para o fato de a

_

¹ Para uma cobertura maior do termo e suas implicações, referir-se a Wei (2000), Flory & Souza (2009) e referências lá citadas.

criança ser uma "esponja" que adquire a língua através do contato com ela. Marcelino e Weissheimer (2021) nomeiam esse mito de "teoria da esponja", e referem-se a ele como a crença de que basta a exposição a uma língua para que a criança adquira a língua sem maiores problemas. Diante dessa problemática, como se dá o desenvolvimento linguístico de uma criança inserida em um contexto bilíngue? De acordo com Noam Chomsky (1981, 1986), a aquisição da linguagem se dá a partir de um *input* robusto e não apenas pela facilidade de aquisição de linguagem das crianças.

Para a Teoria Gerativa de Chomsky, que é a base teórica dessa pesquisa, a mente é dividida em módulos e, entre eles, existe um módulo específico para a linguagem: a *faculdade da linguagem*. Neste módulo da mente há aquilo que chamamos de Gramática Universal (GU)², que é a existência de um conjunto de regras universais que serão acessadas a partir da exposição da criança à língua-E, ou seja, ao *input*, em outras palavras, a língua presente no ambiente em que a criança está inserida. No espírito de Chomsky, Marcelino (2017b) explica que "(e)ste *input* contém os dados linguísticos primários (do Inglês, PLD – *Primary Linguistic Data*), do qual a criança extrai informações essenciais, na forma de *triggers* (gatilhos) para marcar os parâmetros de sua primeira língua (L1) e construir sua gramática." (p. 39). Abaixo, coloco a figura retirada de Marcelino (2017b), que exemplifica o papel do *input* no processo de aquisição de linguagem:

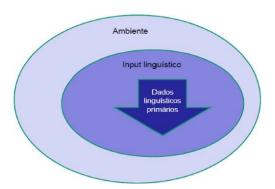


Figura 1 - O input na aquisição. (MARCELINO, 2017b, p. 39).

Em relação à aquisição de segunda língua (AL2) por crianças, que é o foco deste trabalho, é possível dizer que, até certo ponto, ela pode acontecer da mesma maneira que a AL1, com a diferença de que já existe um sistema linguístico dominante ou em construção no

inicial da aquisição da linguagem. Esse estágio corresponde ao estado natural da cognição humana antes do contato da criança com a língua-E de seu ambiente. A GU é interpretada, portanto, como uma propriedade do cérebro humano. Essa propriedade é a concretização biológica de nossa faculdade da linguagem (...). (KENEDY, 2013, p.

94).

² "(...) UG is a theory of the "initial state" of the language faculty prior to any linguistic experience." (CHOMSKY, 1986, p. 3). Kenedy (2013, p. 94) explica a definição clássica: "Os gerativistas compreendem a GU como o *estágio*

processo de aquisição de linguagem. Dessa forma, a criança desenvolvendo a L2, além de contar com a sua facilidade para o desenvolvimento da linguagem, precisa contar com o *input* rico e robusto, que exponha a criança aos dados linguísticos primários (DLP). Na Figura 1, a seta azul escuro representa DLP no processo de aquisição de primeira língua. É possível que haja *input* da L2 no ambiente, mas sem os dados linguísticos primários, a aquisição de linguagem não seria favorecida. Essa discussão será retomada posteriormente.

Com base no papel do *input* proposto por Chomsky, investigarei, neste estudo, a aquisição da estrutura *there to be* na língua inglesa por dois grupos de crianças³ brasileiras de 5 e 6 anos de idade inseridas em um contexto bilíngue de exposição a 5 horas⁴ semanais de língua inglesa (1 hora por dia), onde o primeiro grupo (grupo A), recebeu *input* robusto e planejado, ou seja, foi exposto a um *input* previamente pensado pela professora, e, por isso, rico em estruturas existenciais, ou, em outras palavras, rico em DLP, e o segundo (grupo B) não recebeu *input* planejado, ou seja, um *input* sem planejamento prévio, e, consequentemente, pobre em estruturas existenciais, ou em DPL. A estrutura *there to be* é utilizada para a construção de sentenças existenciais na língua inglesa e foi selecionada para esta pesquisa devido à falta de equivalência desta, no português brasileiro (PB), onde o verbo *ter* é utilizado na maioria das sentenças existenciais. Segundo Viotti (1999), as sentenças existenciais na língua portuguesa são aquelas construídas com os verbos *ter* e *haver* em sua forma impessoal. A autora afirma que:

(i) as sentenças existenciais com o verbo ter são predominantes no português falado. Análise quantitativa feita em um corpus parcial retirado do Projeto NURC mostra que, de um total de 661 ocorrências, 50,98% das sentenças existenciais foram construídas com *ter*, enquanto somente 23,14% foram construídas com *haver* (...). (p. 5)

Ainda, segundo Callou (2019), há predominância do *ter-existencial* no PB desde a década de 70, e esta, vem crescendo com o passar dos anos. Veja os exemplos abaixo:

(1)

- a. Tem uma maçã em cima da mesa.
- b. Há uma maçã em cima da mesa.
- c. Existe uma maçã em cima da mesa.
- d. Tem um homem no jardim.
- e. Há um homem no jardim.

³ A descrição e caracterização dos grupos e sujeitos participantes dessa pesquisa será feita no Capítulo 4 – Metodologia.

⁴ Em ambiente presencial, as crianças eram expostas a 10 horas semanais de língua inglesa (2 horas por dia), mas devido à pandemia de COVID-19, as aulas passaram a acontecer no formato remoto e a exposição foi reduzida a 5 horas semanais.

- f. Existe um homem no jardim.
- g. Tem vários animais no quintal.
- h. Há vários animais no quintal.
- i. Existem vários animais no quintal.

As sentenças em (1) mostram que sentenças existenciais em PB podem ser construídas com os verbos *ter*, *haver* e *existir*, e são sentenças possíveis e gramaticais na língua portuguesa, onde a posição de sujeito encontra-se vazia, visto que o PB é considerado uma língua de Sujeito Nulo Parcial. Isso tem relação com o Parâmetro do Sujeito Nulo (PSN) (CHOMSKY, 1981), que será retomado no próximo Capítulo. Partindo, então, para a língua inglesa, encontramos os seguintes tipos de sentenças:

(2)

- a. An apple is on the table.
- b. There is an apple on the table.
- c. A man is in the garden.
- d. There is a man in the garden.
- e. Many animals are in the yard.
- f. There are many animals in the yards.

No inglês, para que uma sentença como (2a) se torne existencial, é necessário que aconteça um movimento sintático chamado inicialmente de *there-insertion* (MILSARK, 1979)⁵. Esse movimento é obrigatório, porque, diferentemente do PB, a língua inglesa é marcada negativamente para o PSN. Dessa forma, sentenças como as que aparecem em (3), que equivaleriam às sentenças existenciais do PB, seriam agramaticais, justamente por possuírem a posição de sujeito vazia.

(3)

a. *Have an apple on the table.

- b. *Have a man in the garden.
- c. *Have many animals in the yard.

Devido a essas diferenças paramétricas entre as línguas, é comum que existam esses tipos de erros no processo de AL2, onde há a transferência estrutural da L1 para L2, que pode ser mais local (traços), ou até mesmo resultante da não remarcação correta do parâmetro no processo de aquisição de linguagem, e é justamente isso que será investigado nesta pesquisa.

⁵ A nomenclatura *there-insertion* é equivocada, pois se refere a um movimento sintático e não à inserção de um elemento no processo de derivação da sentença. No próximo Capítulo, discorrerei mais sobre esse movimento e sobre a nomenclatura dada a ele.

Com base neste cenário, esta pesquisa busca:

- (i) Desenhar um panorama sobre a aquisição de verbos existenciais em segunda língua (L2);
- (ii) Analisar de que forma esses verbos refletem diferenças nos processos de AL2, com e sem *input* planejado e enriquecido;
- (iii) Verificar e analisar as possíveis influências do *ter-existencial* (L1) na aquisição do *there to be* em L2;
- (iv) Observar de que forma o estudo da aquisição em L2 pode contribuir para o melhor entendimento do funcionamento da faculdade da linguagem.

Com isso, pretende-se responder as seguintes perguntas:

- (i) De que forma acontece a aquisição de existenciais por crianças de 5 e 6 anos inseridas em um contexto bilíngue, diante de uma carga horária específica e planejamento de *input*?
- (ii) Qual a relevância do *input* robusto no processo de aquisição de linguagem destas crianças?
- (iii) De que forma a aquisição dos existenciais nos ajuda a entender melhor a faculdade da linguagem descrita por Chomsky?
- (iv) Quais são as interferências da L1 no processo de AL2 de crianças em contextos bilíngues?

A relevância deste estudo se dá por diversos fatores. Começarei citando Marcelino (2017b):

A aquisição da L2 no contexto de educação bilíngue suscita questões sobre o processo de aquisição ainda em uma idade em que a criança pode, em princípio, se valer de suas habilidades inatas de aquisição e atingir um *final attainment* diferenciado, em relação às possibilidades do aprendiz adulto. Ademais, os estudos de aquisição nesse contexto são escassos e poderiam contribuir muito para a área, através de estudos comparativos, que se somariam aos estudos sobre adultos a fim de melhor se compreender a natureza da faculdade da linguagem. (p. 63).

Conforme dito anteriormente, a educação bilíngue está em alta, mas como apontado por Marcelino (2009, 2017b), a maioria dos estudos versa sobre aquisição de L2 por adultos. Ainda, os estudos realizados com crianças, geralmente abordam as facilidades que elas têm em algumas competências durante os processos de aquisição e os benefícios que a AL2 pode trazer a elas. Neste estudo, tratarei de uma questão linguística e, consequentemente, de dificuldades que as crianças podem encontrar no processo de aquisição de linguagem em um contexto bilíngue, e este é o primeiro ponto de relevância desta pesquisa, visto que praticamente não há pesquisas sobre aquisição em contexto escolar bilíngue.

Em segundo lugar, conforme afirma Viotti (1999), as sentenças existenciais do inglês são estudadas em maior escala. Entretanto, ainda hoje não existem estudos sobre a aquisição de verbos existenciais do inglês por crianças brasileiras em contextos bilíngues, que é justamente o objetivo deste trabalho. Com isso, será possível não só analisar o processo de aquisição de uma estrutura, como também de identificar a marcação de parâmetros e acesso à GU, já que tratarei de uma estrutura que não possui equivalência nas línguas em questão.

Em terceiro lugar, esta pesquisa criou o próprio corpus para análise. Até o momento, não existem bancos de dados com crianças brasileiras em fase de aquisição de L2 em contexto de educação bilíngue. Dessa forma, a criação desse corpus, poderá facilitar futuros trabalhos na área ou até mesmo incitar pessoas a estudarem a AL2 por crianças e, consequentemente, promover o aumento de pesquisas na presente área de estudos.

Esta dissertação divide-se em 6 partes: a Introdução, Os Existenciais, a Educação Bilíngue e Aquisição de Linguagem: considerações linguísticas, a Metodologia, a Análise e Discussão de Dados e as Considerações Finais. Na introdução, situei o leitor acerca do objeto de estudo dessa pesquisa e do contexto bilíngue em que ela se insere. No Capítulo 2, Os Existenciais, abordo as sentenças existenciais na língua inglesa e no PB. No Capítulo 3, Educação Bilíngue e Aquisição de Linguagem: considerações linguísticas, faço algumas considerações linguísticas sobre o tema e situo o assunto dentro da Perspectiva Gerativa de Aquisição de Linguagem. O Capítulo 4 contém a Metodologia desta pesquisa, onde descrevo os métodos adotados para a construção do corpus e análise de dados, bem como a descrição dos sujeitos envolvidos e do contexto bilíngue em questão. No Capítulo 5, apresento a discussão e análise de dados. Por fim, no Capítulo 6, apresento a conclusão desta pesquisa e algumas possibilidades para pesquisas futuras. A seguir, abordo o objeto de estudos específico deste trabalho: os existenciais.

2 OS EXISTENCIAIS

2.1 Introdução

Neste Capítulo, apresento e descrevo as sentenças existenciais (SE) dentro do âmbito desta pesquisa. Como vimos na introdução, o Português Brasileiro (PB) diferencia-se do inglês de forma significativa nesta estrutura. Enquanto o PB se vale do *ter-existencial*, na maioria das sentenças, o inglês recorre ao *there to be*.

Tabela 1 - Sentenças existenciais em PB e língua inglesa.

Português Brasileiro (PB)	Inglês	
Tem uma maçã em cima da mesa.	There is an apple on the table.	
Tem um homem no jardim.	There is a man in the garden	
Tem vários animais no jardim There are many animals in the garde		

O simples quadro acima exemplifica *a priori* duas questões importantes relativas à estrutura em estudo: (i) sua relação com alguma diferença paramétrica entre PB e inglês; (ii) sua organização, como é derivada; ou a representação mental da estrutura. Iniciarei com as diferenças paramétricas entre as línguas.

2.2 Algumas considerações paramétricas

Na Teoria Gerativa, a gramática de uma língua, conforme exposto por Chomsky (1998), é definida a partir da seleção de traços de um inventário universal e da ordenação deles em itens lexicais, que são acessados pelo sistema computacional para construir expressões sintáticas que são interpretadas nas interfaces. Esses traços podem ser formais (categorias gramaticais), fonológicos (sons das palavras) e semânticos (significados da língua). Dessa forma, na aquisição de linguagem, o papel da criança é analisar esses dados e traços linguísticos e marcar os parâmetros específicos de sua língua. Essa marcação paramétrica refere-se à Teoria de Princípios e Parâmetros (CHOMSKY, 1981, 1986), que afirma que as línguas possuem princípios universais e parâmetros específicos. Os princípios, por serem universais, valem para todas as línguas naturais, já os parâmetros, em sua visão clássica, são binários, podendo ser +/-ou 1/0, e são responsáveis por tornarem as línguas diferentes umas das outras. Um parâmetro, ao ser marcado positivamente ou negativamente, leva a criança a acessar um *cluster* de

estruturas relacionadas a ele – o que caracteriza a "explosão linguística" no processo de aquisição.⁶

A respeito da Teoria de Princípios e Parâmetros, Lydia White (2000) afirma que:

The enriched relationship between linguistic theory and L2 acquisition theory can largely be attributed to the introduction of the Principles and Parameters framework (CHOMSKY, 1981). This framework accommodated variation between languages by introducing the concept of parameters (...). (WHITE, 2000, p. 130)

O apontamento da autora, refere-se à importância da Teoria para o entendimento das variações entre as línguas, o que é crucial para esta pesquisa, visto que os existenciais em PB e em inglês funcionam de forma diferente devido a diferenças paramétricas, ou de traços entre as duas línguas.

No processo de aquisição, vide introdução, a criança exposta ao *input* de sua língua é capaz de desenvolver a gramática de sua L1 (CHOMSKY, 1981, 1986). Entretanto, em contextos bilíngues, a situação é diferente, visto que existe mais de uma língua em jogo. Tratarei disso no próximo Capítulo. Nesta seção, farei algumas considerações a respeito das diferenças paramétricas entre o PB e a língua inglesa, relevantes para esta pesquisa.

Antes de adentrar essa discussão, entretanto, é importante mencionar o princípio que rege o parâmetro da discussão desta pesquisa: o Princípio de Projeção Estendida (EPP)⁷, que prevê que toda oração tem sujeito, conforme Chomsky (1986b), citado em Hawkins (2001). Dessa forma, as sentenças de todas as línguas do mundo obrigatoriamente possuem sujeito, mas nem todas as línguas o apresentam da mesma forma e, de acordo com Hawkins (2001), uma única diferença paramétrica entre as línguas, pode dar origem a uma série de consequências sintáticas e é sobre essa diferença que discorrerei brevemente a seguir.

Ao adquirir tanto o PB quanto o inglês, a criança chega à estrutura Sujeito – Verbo – Objeto (SVO), definindo uma ordem de palavras em suas respectivas línguas. As duas estruturas, entretanto, apesar de estarem presentes em ambas as línguas, não são idênticas, havendo uma importante marcação paramétrica que as diferencia. Enquanto o PB possibilita que o sujeito seja omitido em algumas estruturas, o inglês não permite tal fenômeno⁸, como podemos ver nos exemplos em (4).

(4)

⁶ Há um debate na área atualmente sobre a natureza dos parâmetros. Este assunto está além do escopo deste trabalho, mas trago os conceitos necessários e relevantes para esta pesquisa.

⁷ Do inglês Extended Projection Principle (EPP).

⁸ Com exceção de algumas estruturas coordenadas, como *I woke up*, __ had breakfast and __ went to work; e de alguns gêneros textuais, como em cartas, diários, mensagens de texto: __Felt depressed yesterday ou __Sent by email.

- a. (Eu) Comi uma maçã ontem.
- b. I ate an apple yesterday.
- c. *Ate an apple yesterday.
- d. (Ø) Chove muito aqui.
- e. It rains a lot in here.
- f. *Rains a lot in here.

Com os exemplos apresentados, fica clara a obrigatoriedade do sujeito para a língua inglesa e a não obrigatoriedade para a língua portuguesa, a depender da sentença e do contexto. Em (4a), temos um sujeito sem matriz fonética [eu], que pode ser identificado pela flexão do verbo e não precisa estar explícito na estrutura da sentença, mas o mesmo não pode ocorrer em (4c). Já as sentenças (4d), (4e) e (4f) exemplificam ainda melhor essa característica, pois, nesses casos, o sujeito, vazio de referência semântica, conhecido como expletivo, não deve ser pronunciado em PB, mas a mesma sentença em inglês (4f), seria agramatical, devido à exigência de matriz fonética para o expletivo nessa língua. Isso se deve a uma diferença paramétrica entre as línguas, o Parâmetro do Sujeito Nulo (PSN), sendo o PB uma língua de marcação positiva (+PSN), posteriormente considerada *parcial*, e o inglês uma língua que não admite o sujeito nulo (-PSN).

O PSN foi descrito pela primeira vez na teoria gerativa em 1981, onde Chomsky propõe as seguintes características para línguas (+PSN), atualmente consideradas línguas de sujeito nulo consistente:

- (i) missing subject
- (ii) free inversion in simple sentences
- (iii) "long wh-movement" of subject
- (iv) empty resumptive pronouns in embedded clause
- (v) apparent violations of the * [that-t] filter (CHOMSKY, 1981, p. 240).

No entanto, é importante ressaltar que línguas (+PSN) não funcionam, necessariamente, da forma sugerida por Chomsky (1981) e posteriormente discutida e confirmada por Rizzi (1982).

Kato e Negrão (2000) propuseram uma subparametrização do Parâmetro do Sujeito Nulo. De acordo com as autoras, línguas (+PSN) podem ser divididas em dois grupos: (a) línguas ricas em morfologia de concordância, como italiano, espanhol e português europeu; (b) línguas que não são ricas em morfologia de concordância e que permitem o SN através da correferência, como chinês e o japonês. As línguas do tipo (a) possuem um controlador interno que permite o uso do SN: a concordância; línguas do tipo (b), por sua vez, possuem um

⁹ Embora haja uma discussão sobre o fato de o PSN ser parcial em PB, o foco deste trabalho é o expletivo, e este é sempre nulo em Português Brasileiro.

controlador externo à sentença: a correferência. Posteriormente, Hawkins (2001) também se refere a estudos que abordam o PSN em línguas como o grego e como o chinês, sendo o grego uma língua de tipo (a), e o chinês, conforme proposto por Kato e Negrão (2000), do tipo (b). Na discussão proposta pelo autor, ele também aborda o italiano, espanhol, coreano e japonês, e estabelece algumas relações entre sujeitos e objetos nulos, além de apresentar algumas pesquisas sobre línguas (+PSN) e (-PSN). Quanto ao PB, seria ele uma língua de tipo (a) ou de tipo (b)?

Holmberg, Nayudu e Sheehan (2009) apresentam a noção de que algumas línguas podem ser consideradas línguas de Sujeito Nulo Parcial, ou seja, "(...) languages which allow null subjects but under more restricted conditions than consistent null-subject languages." (p. 59). Segundo tal análise, as condições seriam "(a) when the subject is a generic pronoun (...) and b) when the subject is controlled by an argument in a higher clause" (p. 59-60). No artigo, os autores apresentam PB, finlandês e marati como línguas que obedecem a essas condições e, consequentemente, são de Sujeito Nulo Parcial. Além disso, eles também apresentam outras línguas, como chinês e japonês a fim de mostrar que estas se comportam de maneira semelhante ao PB, finlandês e marati, o que remete às discussões propostas por Kato e Negrão (2000) e Hawkins (2001).

Kato e Duarte (2014) retomam as ideias de Holmberg, Nayudu e Sheehan (2009) e propõem que o PB é, de fato, uma língua de Sujeito Nulo Parcial e que, apesar de apresentar alguns sujeitos nulos através da concordância, se assemelha a línguas do tipo (b). De acordo com elas, isso vem acontecendo por dois motivos: (i) o PB tem enfrentado o enfraquecimento do sistema flexional verbal: o pronome *tu* vem sendo substituído por *você* e o pronome *nós*, por *a gente*; (ii) "o Português Brasileiro (PB) vem mostrando um declínio na ocorrência do sujeito nulo referencial (...)" (p. 2). Segundo as autoras, é possível perceber que o sujeito nulo em PB não é utilizado da mesma forma que em outras línguas (+PSN), pois não ocorre em todas as circunstâncias descritas pela definição clássica do parâmetro, devido a variações linguísticas pelas quais a língua passou. ¹⁰ De relevância para este trabalho, é o fato de que nas sentenças existenciais em PB, o expletivo deve sempre ser nulo, e isso está ligado à marcação positiva do parâmetro, mesmo com o sujeito nulo sendo parcial¹¹.

¹⁰ Os motivos que levam o PB a ser considerado uma língua de sujeito nulo parcial não são relevantes para esta pesquisa. Para uma discussão maior sobre esse tema, ver Holmberg, Nayudu e Sheehan (2009), Kato e Duarte (2014) e Camacho (2016) e referências lá citadas.

¹¹ Da mesma forma, também é relevante para este estudo que o mesmo expletivo, em inglês, deve sempre ter matriz fonética (não nulo).

Em outras palavras, as sentenças existenciais em PB são sentenças em que o sujeito nulo é licenciado, o que não ocorre na língua inglesa, que é uma língua (-PSN) e que segue o PSN na forma proposta por Chomsky (1981) e Rizzi (1982). Explicitarei nas próximas seções deste Capítulo o funcionamento delas em PB e no inglês. Por ora, retomo os exemplos apresentados no início deste Capítulo em (5), e apresento de que forma o PSN age na construção de sentenças existenciais:

(5)

- a. (Ø) Tem uma maçã em cima da mesa.
- b. There is an apple on the table.
- c. *Have an apple on the table.
- d. (Ø) Tem um homem no jardim.
- e. There is a man in the garden
- f. *Have a man in the garden.
- g. (Ø) Tem vários animais no jardim
- h. There are many animals in the garden.
- i. *Have many animals in the garden.

A partir dos exemplos em (5), fica clara que a principal diferença entre elas é a existência do *there* no inglês, associado ao *be*, que é utilizado a fim de preencher a posição de sujeito, que não pode ficar vazia, vide à marcação negativa ao PSN. Dessa forma, o que torna as sentenças (5c), (5f) e (5i) agramaticais é a ausência do sujeito. Posto isso, passo a explicar o segundo ponto de diferença entre as existenciais: a organização e representação mental das estruturas nas duas línguas, e de que forma o PSN interfere nisso.

2.3 Os existenciais em PB

2.3.1 Ter e Haver no PB

De acordo com Viotti (1999), as sentenças existenciais do PB apresentam as seguintes características:

- (i) uma posição de sujeito vazia;
- (ii) um verbo de conteúdo semântico fraco, incapaz de estabelecer relações temáticas com seu(s) argumento(s);
- (iii) uma "coda", expressão usada por Milsark (1974, 1977) para designar tudo o que segue o verbo em uma sentença existencial, em que, em geral, se realiza uma predicação e cujo estatuto sintático é necessário tornar preciso;

(iv) a presença geral de elementos dêiticos¹², usualmente na coda, estabelecendo uma "ancoragem" das sentenças em um campo espaço-temporal. (VIOTTI, 1999, p. 7)

Na introdução, mostrei que as sentenças existenciais do PB são formadas por três tipos de verbos: ter-existencial, haver e existir, sendo que a maioria delas é construída com o verbo ter. Callou (2019) aborda a trajetória dos existenciais no PB, mais especificamente, dos verbos ter e haver e apresenta as mudanças pelas quais esses verbos passaram no decorrer dos anos. Tanto ter quanto haver possuíam significado de posse no português medieval, sendo o segundo mais utilizado que o primeiro. Quanto ao significado existencial, o ter-existencial começou a ser utilizado no meio do século XV e seu uso vem crescendo desde então, fazendo com que o uso de haver-existencial diminua, como pode ser observado na Figura 2.

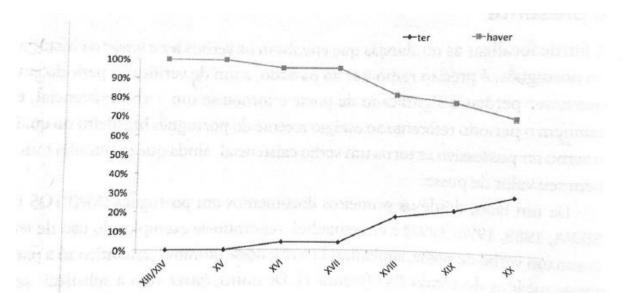


Figura 2 - Variação de *haver* e *ter* em construções existenciais na história do português. (CALLOU, 2019, p. 82)

Segundo a autora, a transformação de *ter-possessivo* em *ter-existencial* aconteceu através de um processo de gramaticalização "em que ter e haver perdem o conteúdo lexical quando passam de um verbo pleno a um elemento gramatical" (CALLOU, 2019, p. 83), o que remete justamente às características propostas por Viotti (1999) quando ela se refere aos existenciais como verbos de conteúdo semântico fraco, que não atribuem papéis temáticos¹³. Ainda abordando a trajetória de *ter* e *haver*, Callou apresenta uma série de gráficos que indicam

¹² Os elementos dêiticos são aqueles que indicam lugar ou tempo em que um enunciado é produzido. Conforme proposto por Viotti (1999), em sentenças existenciais, esses elementos tendem a aparecer na coda, tal como na seguinte sentença: "Tem um perfume de flores **aqui nesta sala.**" (VIOTTI, 1999, p. 160).

¹³ Os verbos são utilizados para descrever situações e cada verbo deve obedecer à estrutura argumental imposta pela GU, ou seja, cada verbo seleciona um número fixo de argumentos obrigatórios. Esses argumentos devem receber papéis temáticos que são responsáveis por definir a função do argumento no evento. Exemplo: o verbo *comer* seleciona dois argumentos, um **agente** e um **tema**. Os verbos de conteúdo semântico fraco, como os verbos existenciais, não atribuem papel temático pois os argumentos selecionados por eles não fazem parte da grade argumental imposta pela GU.

o aumento do *ter-existencial*, inclusive em textos escritos entre as décadas de 70 a 90, e afirma que a variação no uso pode ser justificada por faixa etária e por regionalismo. Nas Figuras 3 e 4, apresento dois gráficos retirados do PROJETO Nurc (Norma Urbana Culta), o primeiro referente ao uso de *ter* e *haver* de acordo com região (SP – São Paulo; RJ – Rio de Janeiro; POA – Porto Alegre; RE – Recife; SSA – Salvador) na década de 1970, e o segundo referente à variação entre *ter* e *haver* de acordo com região e faixa etária:

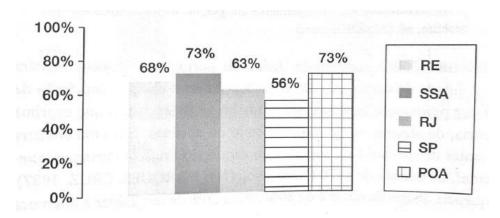


Figura 3 - Percentuais de uso do *ter-existencial* em cinco capitais (RE – Recife; SSA – Salvador; RJ – Rio de Janeiro; SP – São Paulo; POA – Porto Alegre). (CALLOU, 2019, p. 92).

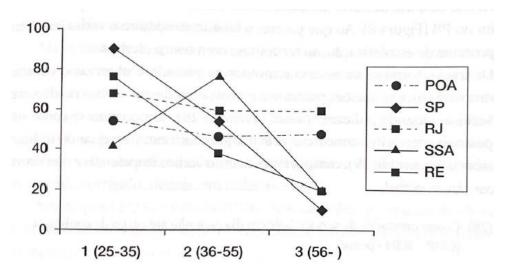


Figura 4 - Percentuais de uso do *ter-existencial* em cinco capitais (RE – Recife; SSA – Salvador; RJ – Rio de Janeiro; SP – São Paulo; POA – Porto Alegre), por faixa etária. (CALLOU, 2019, p. 93).

A Figura 3 mostra a variedade no uso do *ter-existencial* de acordo com os dialetos. Porto Alegre e Salvador, por exemplo, são as capitais com maior índice de uso da estrutura. Entretanto, o que chama a atenção é que todas as capitais apresentam um uso superior a 50%, o que indica que o uso do *haver* já estava sendo deixado de lado àquela época. A Figura 4, por sua vez, mostra o uso do *ter-existencial* de acordo com a faixa etária. A única capital que foge do padrão é Salvador; as outras quatro indicam maior índice de uso da estrutura em idades mais jovens e é interessante perceber que o maior índice do *ter-existencial* entre os 25 e 35 anos se

encontra em São Paulo, da mesma forma que o menor índice a partir dos 56 anos também está nessa capital.

De modo geral, ambos os gráficos mostram que o uso do *ter-existencial* prevalece sobre o uso do *haver* e que idades mais jovens tendem a optar pelo *ter*. Levando isso em consideração e o fato de que esta pesquisa visa avaliar o processo de aquisição de existenciais por crianças de 5 e 6 anos de idade, aqui, farei um recorte e olharei somente para as sentenças existenciais com o verbo *ter* ¹⁴. Posto isso, passo agora a um detalhamento maior do funcionamento dessas sentenças no PB.

2.3.2 Ter-existencial no PB

Conforme exposto na seção 2.2, as sentenças existenciais no PB possuem a posição de sujeito vazia, devido à marcação positiva para o PSN, que permite expletivos nulos. Para entender melhor o funcionamento delas, é preciso entender, além do parâmetro, de que tipo de verbo estamos falando, ou seja, quantos e quais argumentos são selecionados e se há ou não concordância entre o verbo e os seus argumentos.

De modo geral, os verbos são classificados de acordo com o número de argumentos que selecionam e com os papéis temáticos que atribuem, podendo ser acusativos (selecionam dois argumentos e atribuem caso para os dois), inacusativos (selecionam apenas o argumento interno (complemento) e não atribuem caso para ele), inergativos (selecionam apenas o argumento externo (especificador) e são verbos em que o especificador é o agente da ação) e verbos ergativos (selecionam apenas o argumento externo (especificador) e são verbos em que o argumento cumpre papel de agente e tema). Para fins deste trabalho, considero a Tabela 2, baseada em Radford (1997) e Adger (2002), apenas como referência aos tipos de verbos, suas seleções temáticas e os casos tipicamente associados a elas.¹⁵

¹⁴ Para um maior detalhamento sobre as origens de *ter* e *haver*, ver Callou (2019).

¹⁵ Uma vez que o foco deste trabalho é analisar as sentenças existenciais em PB e inglês, não cabe aqui abordar toda a discussão acerca das línguas com sistemas nominativos e sistemas ergativos. Por esse motivo, restrinjo-me à Tabela 2, que aborda os tipos de verbo e seus casos. Para o leitor interessado, ver (Bonfim) Duarte (2012).

Tabela 2 – Classificação dos verbos de acordo com o número de argumentos

	NUMBER OF ARGUMENTS (θ-ROLES)	TYPE OF ARGUMENT	θ-ROLES	EXAMPLE
ACCUSATIVE	2	External and Internal	Agent and theme	The girl likes apples.
UNACCUSATIVE	1	Internal	Theme	The horse fell .
ERGATIVE	1	External	Agent/Theme	The vase broke into pieces.
UNERGATIVE	1	External	Agent	Alison ran.

Visto que, em sentenças existenciais, o verbo *ter* possui a posição de sujeito vazia e que, por ser um verbo de conteúdo semântico fraco, não atribui papel temático ao seu complemento, pode-se dizer que ele está mais próximo dos verbos inacusativos, pois seleciona apenas o argumento interno, mas a verdade é que não há consenso entre os linguistas a respeito disso.

Alguns autores como Viotti (1999) e Callou e Avelar (2001) assumem a existência de apenas um verbo *ter*, que daria conta de sentenças possessivas e existenciais. Outros, como Nascimento e Kato (1995) e Kato (2019) diferenciam o *ter-possessivo* do *ter-existencial* e isso se dá por uma série de fatores. Neste trabalho, sigo o posicionamento defendido por Nascimento e Kato (1995) e Kato (2019) de que o *ter-existencial* se comporta de maneira diferente do *ter-possessivo*, e passo, agora, a explanar de que forma as sentenças existenciais são formadas no PB de acordo com os autores¹⁶.

Nascimento e Kato (1995) abordam os nominais pós-verbais nos verbos inacusativos e, para isso, apresentam análises acerca das sentenças existenciais no inglês, no francês e no português. Segundo eles, as sentenças existenciais, de modo geral, são uma subclasse dos verbos inacusativos e eles as utilizam no artigo a fim de mostrar ao leitor de que forma os nominais pós-verbais aparecem em sentenças com esse tipo de verbo. O fato de os autores apontarem os existenciais como uma subclasse de verbos inacusativos já é suficiente para diferenciar o *ter-existencial* do *ter-possessivo*, tendo em vista a seleção do número de argumentos. Entretanto, conforme é exposto por eles, a seleção do número de argumentos não é o ponto de maior relevância, mas sim o preenchimento da posição do sujeito e o tipo de argumento que é selecionado pelo verbo.

¹⁶ Para a visão de que *ter-existencial* e *ter-possessivo* são o mesmo verbo, ver Viotti (1999) e Callou e Avelar (2001).

Quanto ao primeiro ponto, já foi apresentado aqui que o PB é uma língua de sujeito nulo parcial, consequentemente, a posição de sujeito não precisa ser preenchida¹⁷. Entretanto, se considerarmos a representação mental de sentenças "sem sujeito", essa posição não deixa de existir, como pode ser visto na representação arbórea na Figura 5:

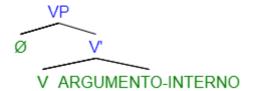


Figura 5 - Representação arbórea de verbos inacusativos.

Essa representação mostra o comportamento de verbos inacusativos no PB, em que há a seleção de argumentos internos e a posição de sujeito, apesar de continuar existindo, permanece vazia, pois não há um argumento foneticamente realizado. A partir disso, os autores propõem duas possibilidades para o preenchimento do sujeito na representação mental de sentenças existenciais no PB, a primeira parecida com a língua inglesa (representação em 6a e 6b), e a segunda com a língua francesa (representação em 6c e 6d)¹⁸:

- (6) Tem/Há um homem na porta.
 - a. $[IP [DP e] INFL [VP ter/haver [DP e [D' [D e] [N' [QP um] [N' homem [P'' [DP [Loc. \Theta] P'' na porta]]]]]]]]]$
 - $b. \quad \left[\ _{IP} \ Loc. \ \Theta_i \ \left[\ _{VP} \ ter \ / \ haver \ \left[_{DP} \ \left[_{DP} \ t_i \ \right] \ \left[_{D'} \ e \ \left[\ _{N'} \ \left[_{QP} \ um \right] \right] \ _{N'} \ homem \ \left[_{P''} \ \left[_{DP} \ t_i \ \right] \ \left[_{P'} \ na \ porta \right] \ \right] \ \right] \ \right] \ \right]$
 - c. $[_{IP}[_{DP}e]_{[I'}Loc. \Theta + INFL]_{[VP}ter / haver [_{DP}e[_{D'}[_{D}e]_{[N'}[_{QP}um]]_{[N'}homem [_{P''}[_{DP}e[_{P'}na sala]]]]]]]]]$
 - d. $[IP \text{ pro }_i[I] \text{ Loc. } \Theta_i + INFL_i][VP \text{ ter } / \text{ haver } [DP[t_i][D'[D]][N'[QP]][N'] \text{ homem}[P''][DP[t_i[P']]]]]]]]$

(NASCIMENTO e KATO, 1995, p. 43-44)

Seguindo a linha do inglês, que será detalhada na próxima seção, a posição de sujeito seria preenchida por um locativo Θ não nulo que se assemelharia ao "there" existente na língua inglesa, e se move para a posição de sujeito. Já, se optarmos por uma análise parecida com a existente no francês, Nascimento e Kato (1995) se valem da sentença em (6c)¹⁹ que hipotetiza que "Loc. Ø' possa c1iticizar-se, reproduzindo as propriedades de 'y', do Francês. Isto

¹⁷ O PSN em português guarda uma relação direta também com a escolarização. Quanto maior o grau de instrução, maior o uso de sujeitos nulos, em especial na escrita. Para mais detalhes, ver Magalhães (2006).

¹⁸ Para um maior detalhamento sobre os existenciais no francês, ver Nascimento e Kato (1995).

¹⁹ Exemplo (26) no texto original (Nascimento e Kato, 1995).

corresponde a dizer que o predicado complexo complemento dos existenciais 'ter' e 'haver' pode ser licenciado por uma Cadeia Nominativa do tipo "(...) [$Pro_{i \; EXP1.}$, Loc. Θ_{i} , t_{i} , t_{i}]" (p. 44). Kato $(2019)^{20}$ retoma alguns exemplos de Nascimento e Kato (1995) a fim de explicar melhor o funcionamento desses tipos de sentenças:

(7)

- a. There is an actor in the room.
- b. $[P e T]_{VP} be [DP e]_{NP} an actor [PP [DP there [P' in the room]]]]]]$
- c. [IP there_{nom} is [VP be [DP an actor [NP an actor [PP [DP there [P' in the room]]]]]]]

(8)

- a. Tem um cara na porta.
- b. $[PP \text{ pro INFL } [PP \text{ ter/haver } [PP \text{ e } [PP \text{ um cara } [PP \text{ DP Loc } \emptyset] [P]]]]]]]$
- c. [IP pro Loc Ø-tem/há [vP ter/haver-[DP um cara [NP um cara [PP[DP Loc Ø][p' na porta]]]]]]

(KATO, 2019, p. 108)

Em (7), ela apresenta a derivação de uma sentença existencial no inglês e mostra que, nela, o expletivo *there* é movido para a posição de sujeito, a fim de suprir a marcação [-PSN] da língua inglesa, o que pode ser melhor visualizado a partir das representações na Figura 6:

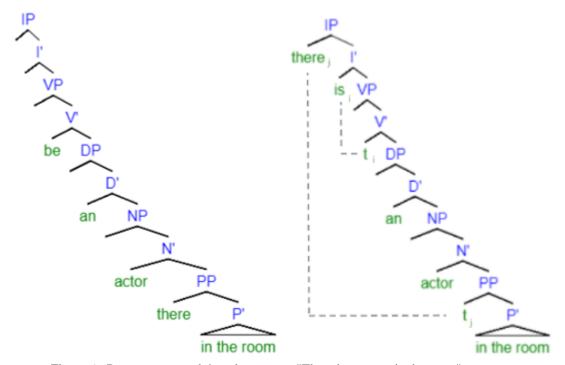


Figura 6 - Representação arbórea da sentença "There is an actor in the room".

²⁰ Na representação de Kato (2019), a autora não chama a atenção para o efeito de definitude, como fez em Nascimento e Kato (1995).

31

A primeira representação arbórea se refere à derivação da sentença sem os movimentos, e, a segunda, mostra o suprimento da marcação [-PSN], onde o *there* já foi movido para o especificador de IP, e deixa um vestígio (t_j) em sua posição de origem. Além disso, a segunda representação também mostra o movimento do verbo be, para que ele seja conjugado – este, também deixa um vestígio (t_i) em sua posição inicial.

Já em (8), não há a necessidade de movimento sintático para o preenchimento do sujeito no processo de derivação da sentença, pois o PB é marcado positivamente para o Parâmetro do Sujeito Nulo. Conforme formulado por Kato (2019), "No português, o locativo é um clítico nulo, antes expresso como *hi*, assim como no francês y". (KATO, 2019, p. 108), como pode ser visto nos exemplos a seguir:

(9)

- a. Il y-a um homme a la porte.
- b. pro Ø-tem um cara na porta. (Ø=hi)

(KATO, 2019, p. 108)

A partir dos exemplos em (9), é possível perceber que há a checagem dos "traços" em francês e português, mas não há representação fonética em PB, diferentemente do inglês. O que fica claro com as representações arbóreas da sentença na Figura 7, em que a primeira árvore mostra os elementos *in situ*, e a segunda, com movimento, mostrando a posição de sujeito (especificador de IP) vazia e o verbo na forma impessoal.

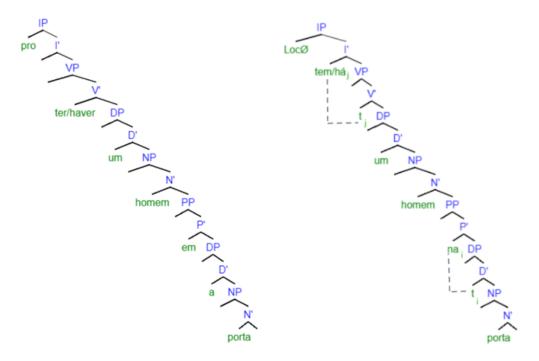


Figura 7 - Representação arbórea da sentença "Tem/Há um homem na porta."

Assim, assumirei que os existenciais no PB se assemelham ao francês no que diz respeito ao preenchimento da posição do sujeito e à concordância verbal. Em outras palavras, mesmo que PB seja [+PSN] e francês seja [-PSN], as línguas guardam semelhanças em relação ao preenchimento da posição de sujeito e, consequentemente, da concordância verbal, nos quais o PB apresenta um clítico nulo e o francês apresenta o pronome y, levando à não concordância entre verbo e sujeito e tornando as sentenças existenciais como sentenças impessoais, diferentemente das sentenças em inglês que apresentam o expletivo there para o preenchimento da posição de sujeito e, logo, apresentam a concordância verbal (there is-sing., there are-pl. e there's, coloquialmente utilizado para singular e plural).

Kato (2019, p. 108) ainda apresenta sentenças como "Existem problemas nessa tese" e "Existe problemas nessa tese", a fim de mostrar a possibilidade de sentenças existenciais com concordância verbal variável no PB. Entretanto, não trataremos de sentenças com esse tipo de verbo nesta pesquisa.

Passando agora para o tipo de argumento que é selecionado pelo verbo, Nascimento e Kato (1995) propõem que os complementos das sentenças existenciais são as *small clauses*. As *small clauses* podem ser consideradas predicados, pois nelas há a junção [SUJEITO + PREDICADO]. Em (8a) o DP [um cara na porta] é considerado uma *small clause*, que tem como núcleo a preposição *em* e funciona como predicado da sentença. Dessa forma, isso reforçaria a ideia proposta por Viotti (1999), de que os verbos existenciais são verbos de conteúdo semântico fraco, onde não acontece a atribuição de papéis temáticos, pois não há atribuição de papel temático a predicados. Kato (2019) à luz de Kuroda (1976), reforça essa afirmação ao definir as sentenças existenciais como sentenças do tipo tético²¹, pois elas acontecem em apenas um ato cognitivo, que se dá pela ordem de suas formações: VS.

Por fim, mas não menos importante, retomo aqui uma característica essencial nas sentenças existenciais em PB que está diretamente relacionada ao PSN e à discussão exposta até o momento: a concordância verbal. Como pôde ser observado nos exemplos do início deste Capítulo, as sentenças existenciais com os verbos *ter* e *haver* são produzidas com o verbo no impessoal, ou seja, não há concordância entre verbo e seu complemento²², por isso a semelhança ao francês. Tal ponto faz com que o PB se afaste de línguas [+PSN], pois estas

²¹ Segundo Kuroda (1976), existem dois tipos de julgamento para as sentenças: o julgamento categórico e julgamento tético. O primeiro refere-se à estrutura sujeito-predicado; o segundo representa apenas um ato cognitivo, responsável por descrever um único evento ou estado. Para mais detalhes sobre esses julgamentos, ver KURODA, 1976, p. 1-16.

²² Há concordância verbal em sentenças com o verbo *existir*, por exemplo, mas não entrarei nesta discussão nesta pesquisa.

ainda mantêm a concordância entre verbos inacusativos e seus complementos, como o espanhol, por exemplo. Segundo Kato (2019), "Hoje o PB exibe um comportamento uniforme das construções existenciais e inacusativas, assemelhando-se ao francês e ao inglês, e afastando-se das línguas românicas do PSN, que obrigam a concordância com os nominais pós-verbais somente em construções inacusativas." (p, 106). Isso reforça a ideia de que o PB seja uma língua de sujeito nulo parcial e de que ele se assemelhe mais a línguas do tipo (b), como chinês e japonês, conforme mostrei na seção 2.2.

Posto isso, é possível afirmar que a representação mental das sentenças existenciais no PB possui a posição de sujeito preenchida por um clítico nulo, nominais pós-verbais como *small clauses*, onde o sujeito é um clítico nulo e há ausência de concordância verbal, como pode ser sintetizado na Tabela 3. Passo, agora, a discorrer sobre a estrutura das sentenças existenciais no inglês.

Tabela 3 - Características das sentenças existenciais em PB.

Representação mental de sentenças	
com ter-existencial em PB	
[+PSN]	
Verbo Inacusativo	
Posição de sujeito: clítico nulo	
Posição pós-verbal: small clause	
Sem concordância verbal	

2.4 Os existenciais em inglês

Tal como no PB, para entender as sentenças existenciais no inglês, é preciso entender, primeiramente, o tipo de verbo envolvido na construção. Viotti (1999) apresenta uma série de propostas a fim de explicar a sintaxe das existenciais no PB. Uma delas é a Proposta Ergativa, onde a autora cita Stowell (1978) para explicar de que forma as existenciais acontecem em línguas como o inglês ou o italiano, por exemplo. Seguindo essa linha, o verbo *be*, do inglês assemelha-se aos verbos ergativos, por não atribuir papel temático à posição de sujeito²³. Uma sentença como "[e] is [sc[a man] [in the yard]]" (VIOTTI, 1999, p. 17) pode gerar duas sentenças diferentes, sendo a primeira do tipo locativa e a segunda do tipo existencial (VIOTTI, 1999, p. 17):

²³ Retomarei essa discussão na próxima sessão ao falar dos existenciais na língua inglesa.

34

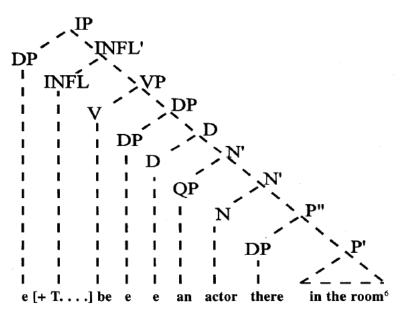
(10)

- a. $[A man_i]$ is $[sc[t_i]$ [in the yard]].
- b. [Thereⁱ] is [sc[a manⁱ] [in the yard]].

A Proposta Ergativa é de relevância para essa pesquisa, principalmente no que diz respeito à fraqueza do verbo nesse tipo de sentença, onde não ocorre a atribuição de papéis temáticos – ponto em comum entre PB e inglês. Seguindo essa mesma linha, Nascimento e Kato (1995), como já apresentei anteriormente, propõem que as sentenças existenciais no inglês se comportam como verbos inacusativos, tal como no português. Entretanto, o comportamento verbal não significa a mesma representação mental de estruturas. De acordo com os autores, as existenciais no inglês possuem como núcleo a cópula *be* e acontecem a partir da junção do expletivo [*there* + *be*], gerando sentenças como em (10b). Eles ainda explicam que a principal diferença entre as sentenças do tipo (10a) e do tipo (10b) é que em sentenças como (10b) "(...) uma entidade é atribuída a um lugar, o que significa que o NP é o predicado de um adverbial, uma relação que seria transparente se elas fossem analisadas como uma predicação por "minioração" (p. 37). Em outras palavras, o complemento das sentenças existenciais no inglês também se caracterizaria como uma *small clause*. Em (11), apresento um exemplo retirado de Nascimento e Kato, bem como sua representação arbórea para explicar esse tipo de formação:

(11) There is an actor in the room.

[IP There i[is [DP [t_i] [De] [N' an actor [P'' t_i [p' in the room]]]]]].



(NASCIMENTO e KATO, 1995, p. 36-38)

A partir dessa estrutura, os autores consideram a *small clause* [an actor in the room] como complemento da sentença, e o expletivo *there*, que é o especificador de PP, é movido

para a posição de especificador da sentença, formando as sentenças existenciais no inglês. Dessa forma, pode-se afirmar que há semelhança entre as existenciais no PB e no inglês no que diz respeito ao complemento do verbo: em ambas as línguas, o complemento é caracterizado como uma *small clause*, com a diferença de que, no inglês, a concordância verbal acontece, justamente porque a posição de sujeito é preenchida, seguindo a estrutura SVO e impossibilitando que elas sejam impessoais. Consequentemente, o ponto de diferença entre elas está no preenchimento do sujeito, que é um clítico nulo no PB e o expletivo *there* no inglês.

Segundo Kayne (2019, p. 24), a língua inglesa possui quatro subtipos de there:

- (i) Expletive *there*;
- (ii) Locative there;
- (iii) The there of therefore, akin thereby, thereof;
- (iv) Deictic there.

Não cabe aqui explicitar cada um deles, mas sim analisar de que forma o primeiro deles, expletive there, aparece nas sentenças existenciais do inglês. Milsark (1979) refere-se a elas da seguinte forma: "I shall at the outset reserve the term existential sentence (abbreviated ES) to designate all and only those English sentences in which there appears an occurrence of the unstressed, non-deictic, "existential" there." (p. 9). Diferente de Kayne²⁴ (2019), Milsark (1979) assume o *there* de sentenças existenciais como um elemento não-dêitico e é dessa forma que o trataremos aqui.

Conforme apresentado nas seções anteriores deste Capítulo, o inglês é marcado negativamente para o PSN: [-PSN], o que impossibilita a ocorrência de sentenças sem o preenchimento da posição do sujeito. Hawkins (2001) ao abordar a discussão acerca dos sujeitos nulos, afirma que "(u)p to this point we have been assuming that the specifier of IP in tensed clauses – the position occupied by the subject – is either filled directly by an AGENT-like argument or expletive pronoun (...)" (p. 197). Ainda, o autor afirma que a língua inglesa precisa que o sujeito seja preenchido, mesmo que não haja a atribuição de papéis temáticos. Essa questão paramétrica, abordada por Hawkins (2001) e outros autores, é o que leva o expletivo there a ocorrer nas sentenças existenciais ou, em outras palavras, o there concatena-se ao especificador de IP em sentenças existenciais conforme apontado por Nascimento e Kato (1995). Essa concatenação, vide introdução, foi conhecida como there-insertion inicialmente, a fim de corresponder à necessidade da língua inglesa de inserir um elemento na derivação para

²⁴ Kayne (2019) propõe a fusão do *expletive there* e *deictic there*, mas essa análise não será adotada nesta pesquisa. Para maiores detalhes, ver KAYNE, 2019, p. 19-57.

satisfazer a obrigatoriedade de preenchimento do sujeito. Entretanto, é importante reforçar que não há a inserção de nenhum elemento novo na derivação da sentença, mas apenas um movimento sintático, que coloca o expletivo *there* na posição de especificador de IP. McCawley (1998) afirma que:

Existential there has commonly been treated in transformational grammar in terms of a transformation -**There-insertion**- that inserts there in subject position (under conditions that will be sketched below) and moves the original subject into the V' in a position immediately following the verb (...). (McCAWLEY, 1998, p. 95)

O autor exemplifica essa inserção a partir das seguintes representações arbóreas:

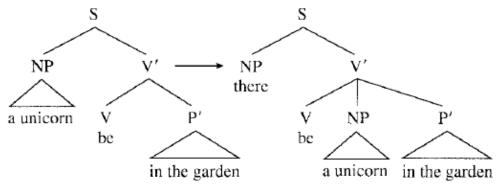


Figura 8 - Representação arbórea de there-insertion. (McCAWLEY, 1998, p. 95).

Segundo ele, o *there-insertion* acontece unicamente para suprir a necessidade paramétrica da língua inglesa para o preenchimento do sujeito. Entretanto, esse movimento sintático não é livre e deve obedecer a quatro regras:

First, the verb must have an appropriate meaning, typically one that ascribes existence or "visibility" to the subject (...). Second, generally the verb may not be followed by another NP (...). Third, to treat all instances of existential there as derived through an application of There-insertion, one must make the transformation obligatory in the important case of "pure existential" sentences with be (...). Fourth, There-insertion requires that the subject have an "existential" interpretation (...). (McCAWLEY, 1998, p. 95-96)

O autor apresenta exemplos de sentenças agramaticais pela falta de cumprimento das regras acima. Abaixo, apresento um exemplo referente a cada uma das regras, respectivamente:

(12)

- a. There arose/*ended a commotion.
- b. *There shouted a man curse.
- c. There is Santa Claus -> *A Santa Claus is.
- d. *Yesterday there occurred that tragic event.

Se retomarmos os exemplos de sentenças existenciais no inglês, apresentados no início desse Capítulo, podemos perceber que as sentenças obedecem às regras de *there-insertion* e, assim, são todas gramaticais.

Por fim, a última questão importante das SE no inglês é a concordância verbal. Já foi mencionado na subseção anterior que as sentenças existenciais no inglês possuem concordância verbal, mas isso ainda não foi detalhado. Se, por um lado, o PB não possui concordância verbal nas SE por construir sentenças impessoais e sem sujeito, por outro lado, o inglês possui a concordância devido à obrigatoriedade do sujeito nessas orações. Conforme exposto até aqui, o *there* concatena-se a Spec de IP nas existenciais no inglês a fim de satisfazer a marcação negativa do PSN, consequentemente, a cópula *be*, gerada em V, sobe para INFL na derivação da sentença, e por ser um elemento verbal necessita da concordância para que permaneça na posição pós-sujeito da oração, como pôde ser observado na Figura 6, repetida agora como Figura 9:

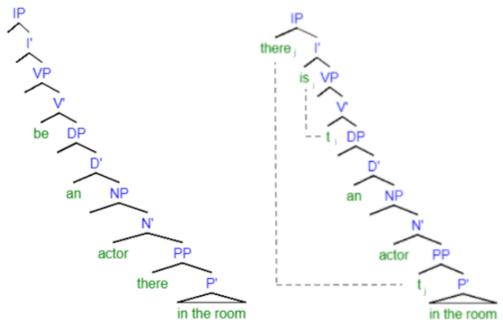


Figura 9 - Representação arbórea de "There is an actor in the room".

A segunda representação arbórea mostra a concatenação de *there* ao especificador de IP, bem como o movimento da cópula *be* à posição de pós-sujeito, o que torna *be* um verbo conjugado nessa sentença.

Dessa forma, a representação mental das sentenças existenciais no inglês contém os seguintes elementos: posição de sujeito preenchida pelo expletivo *there*, nominais pós-verbais como *small clauses*, onde o sujeito é o expletivo *there* e a presença de concordância verbal:

Tabela 4 - Características das sentenças existenciais em língua inglesa.

Representação mental de sentenças

existenciais no inglês

[-PSN]

Verbo Inacusativo

38

Posição de sujeito: expletivo there

Posição pós-verbal: small clause

Com concordância verbal

2.5 O sistema computacional

Até aqui, fica claro de que forma acontecem as representações mentais das estruturas existenciais em PB e em inglês. Antes de passar para o próximo Capítulo, entretanto, é importante entender de que forma essas representações se inserem na fase atual do gerativismo: o Programa Minimalista (PM) e quais as relações entre o PM e a aquisição de existenciais nesta pesquisa.

De modo geral, o PM surgiu para dar continuidade à Teoria de Princípios e Parâmetros, mas de forma mais econômica. Segundo Ferrari Neto (2012), a palavra "minimalista" está diretamente ligada à tese principal do programa, em que a ideia é otimizar a aplicação de operações. O autor afirma que, já que a faculdade da linguagem possui um *design ótimo*, a linguagem deve ser capaz de atingir grande eficiência de descrição com um número mínimo de operações, consequentemente, o sistema computacional sempre opta por operações menos custosas, o que Chomsky chama de "least effort". Segundo o autor "(t)his would follow from the assumption that shorter derivations are always chosen over longer ones." (CHOMSKY, 2015, p. 126). O que Chomsky chama de derivações mais curtas tem a ver com o conceito do gerativismo chamado de numeração: "Let us take a numeration to be a set of pairs (LI, i), where LI is an item of the lexicon and i is its index, understood to be the number of times that LI is selected." (p. 207). Em outras palavras, a numeração diz respeito ao o número de vezes que um item lexical deve aparecer na derivação de uma sentença, logo, uma sentença com um índice de numeração maior, é mais custosa. Veja os exemplos abaixo:

(13)

a. There is an actor in the room.

 $N = \{is_1, an_1, actor_1, in_1, the_1, room_1, there_1\}$

b. Tem um cara na porta.

 $N = \{tem_1, um_1, cara_1, na_1, porta_1\}$

A partir de (13), é possível perceber que a sentença em (13a) é mais custosa para o sistema computacional se comparada à (13b), visto que a sua numeração é maior, pois contém um IL (item lexical) e um movimento (*move*) a mais. Além disso, considerando o funcionamento

ótimo e econômico do sistema computacional, o PM reduziu as operações sintáticas, antes utilizadas, a apenas duas: *merge* e *move*. Logo, derivações com menos operações, são menos custosas. Voltando às sentenças em (13), mais uma vez, (13b) é menos custosa que (13a), pois não necessita da operação sintática *move*, que é obrigatória na derivação de (13a) para satisfazer o PSN. É importante ressaltar que Chomsky (1995b) deixa claro que derivações ao serem computadas para o efeito de economia de passos devem pertencer ao mesmo conjunto de derivações comparáveis (reference set). Há ainda diferentes propostas de como se define um reference set²⁵. A teoria de Chomsky não se propõe inicialmente a dar conta das imbricações das derivações e processamento dos (diferentes tipos de) indivíduos bilíngues, mas traz inspiração para levantamentos de hipóteses. Um indivíduo bilíngue que possui um repertório linguístico com dois sistemas linguísticos distintos, cada um representante de uma das línguas (Marcelino, 2020), poderia, em princípio, comparar as sentenças em (13) em número de passos derivacionais e concluir que fazer a derivação na língua A ou B é menos ou mais custoso, pois a língua A pode exigir passos a mais que a língua B (13). Obviamente que a teoria, conforme desenvolvida nas referências da literatura, não considera esse cenário. Mas o bilíngue português-inglês, em discussão aqui, poderia se valer de *code-switching* para a estrutura menos custosa, ou ainda apenas aplicar a derivação menos custosa, na estrutura da língua mais custosa, para esta derivação específica, gerando algo como "have a man at the door". O desafio aqui é se observar que o bilíngue em posse dos dois sistemas comete um "deslize" a fim de economizar passos derivacionais, diferentemente do bilíngue que não domina as derivações, e produz a derivação oriunda do sistema conhecido (língua B) no sistema em desenvolvimento (língua A). Teríamos assim duas interpretações derivacionais para "have a man at the door".

Essa contextualização, no âmbito desta pesquisa, é importante pois mostra que apenas uma diferença paramétrica entre as línguas afetaria as sentenças sendo derivadas pelo sistema computacional. Essa facilidade e/ou dificuldade ficará mais clara no Capítulo 5, quando apresentarei os dados coletados. Por ora, é importante saber que elas existem.

2.6 Considerações

Como visto até aqui, os existenciais nas duas línguas, PB e inglês, são bastante divergentes em termos de estrutura e representação mental. Isso apenas já seria suficiente para

_

²⁵ Para detalhamento das propostas, ver Chomsky (1995b) e Fox (1995), in: COLLINS (2001).

que se possa entender a dificuldade de um aprendiz desenvolvendo a L2. Entretanto, os aprendizes deste estudo são jovens, e não podem se valer de questões metalinguísticas para diferenciar as duas estruturas nas duas línguas. Por conta disso, apresentei também as diferenças estruturais entre as línguas, que são mais locais e tratadas, pela teoria, em termos de traços e parâmetros. Após a apresentação dessas diferenças, pode-se dizer que a produção de sentenças existenciais na língua inglesa é mais custosa do que a produção de sentenças existenciais no PB, devido, principalmente, ao movimento sintático *there-insertion*, que ocorre por conta da marcação negativa ao PSN.

Na perspectiva aquisicionista, a solução lógica para sanar os problemas de aquisição de existenciais por falantes de PB como L1, seria um *input* robusto e rico, que, em termos de educação bilíngue, se traduz em planejamento do *input* direcionado ao aprendiz, como forma de exposição à estrutura a ser aprendida e é sobre isso que discorrerei no próximo Capítulo.

3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE E AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM: CONSIDERAÇÕES LINGUÍSTICAS

3.1 Educação bilíngue no Brasil

Em 2014, o Instituto de Pesquisa Data Popular apresentou alguns dados sobre o conhecimento da língua inglesa pela população brasileira no ano de 2013. Os dados mostram que 10,3% da população brasileira, entre 18 e 24 anos, sabe inglês, e apenas 3,5% da população entre 35 e 50 anos, tem conhecimento da língua. Esses dados, apesar de antigos, mostram o aumento do conhecimento de um segundo idioma em gerações mais jovens. De acordo com a pesquisa, esse aumento acontece devido à globalização, que torna o conhecimento de uma segunda língua importante para melhores desenvolvimentos acadêmicos e melhores posições e oportunidades no mercado de trabalho, o que justifica o aumento de institutos de idiomas no Brasil desde o início dos anos 80. Entretanto, esses institutos vêm perdendo espaço para as escolas bilíngues que vêm surgindo no país, há pelo menos uma década.

Conforme apontado na introdução, a variedade e heterogeneidade das escolas bilíngues é grande e isso se dá, majoritariamente, além da falta de regulamentação, pela complexidade e amplitude do termo, que não é exclusividade do Brasil. Na introdução, discorri brevemente acerca do assunto, e, agora, retomo a ideia com maior respaldo bibliográfico. Segundo Slabakova (2016) "Definitions of bilingualism start from minimal proficiency in two languages and range over to nativelike command of two languages." (p. 93). Da mesma forma, Megale (2005) aborda os conceitos de bilinguismo e as formas em que estes refletem na educação bilíngue. De acordo com ela, o bilinguismo pode ser unidimensional (BLOOMFIELD, 1934; MACANAMARA, 1967; TITONE, 1972), ou seja, aquele que visa o controle nativo de duas línguas, ou multidimensional (HARMERS e BLANC, 2000)²⁶, que aponta para uma amplitude do termo, visando um indivíduo bilíngue como aquele que possui uma competência mínima em uma das 4 habilidades das línguas, mas essa também não é uma caracterização definitiva: Wei (2007) apresenta 36 caracterizações de bilíngues. Ao apontar para a educação bilíngue, Megale cita Mackey (1972), que afirma que a variedade na utilização do termo pode se dar por questões políticas, sociais, étnicas e até mesmo de importância da língua, o que fica muito evidente em Wei, que mostra, inclusive, que vários termos distintos têm o mesmo significado, apenas com um recorte diferente. Marcelino (2017b), por sua vez, define bilíngue a partir do processo de

²⁶ Os autores consideram seis dimensões para composição de um indivíduo bilíngue: competência relativa, organização cognitiva, idade de aquisição, presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente, status das duas línguas envolvidas e identidade cultural. Para detalhes, ver Megale (2005).

aquisição e das visões de Haugen (1969) e de Thiery (1978), as quais menciono a seguir por acreditar serem de significância para esta pesquisa:

Bilingualism... may be of all degrees of accomplishment, but it is understood here to begin at the point where the speaker of one language can produce *complete*, *meaningful utterances* in the other language. From here it may proceed through all possible gradations up to the kind of skill that enables a person to pass as a native in more than one linguistic environment. (HAUGEN, 1969, p. 6-7 apud MARCELINO, 2017, p. 56-57).

A true bilingual is someone who is taken to be one of themselves by the members of two different linguistic communities, at roughly the same social and cultural level. (THIERY, 1978, p. 146 apud MARCELINO, 2017b, p. 57)

Além das concepções acima citadas, o autor se vale de uma visão aquisicionista para amparar as definições de Haugen e Thiery apresentando três tipos de indivíduos bilíngues: bilíngues simultâneos (aqueles que adquirem L1 e L2 ao mesmo tempo); bilíngues consecutivos (aqueles que adquirem e consolidam a L1 e, somente após esse processo, passam a adquirir a L2, geralmente em institutos de idiomas e em contextos instrucionais em que a língua é o objeto de estudo); e, por fim, os bilíngues consecutivos de infância, onde se inserem as crianças participantes desta pesquisa:

(iii) bilíngues consecutivos de infância – o mais provável de surgir como resultado de educação bilíngue no Brasil. Este aprendiz desenvolve a L2 em um contexto onde a língua é utilizada como veículo de comunicação, forma de constituição e de obtenção de conhecimento. A língua (L2) não é utilizada apenas como o objeto de estudo em si, mas passa a ser em grande parte, a língua de instrução também. O contexto em que o aprendiz está inserido, no entanto, é constituído de brasileiros, e, portanto, menos favorável para o uso da L2 todo o tempo, especialmente em momentos de interação entre as crianças e pré-adolescentes. Se os membros da comunidade linguística "escola" utilizarem a língua para comunicação, a naturalidade e a cultura de se utilizar a língua aumentam, bem como a exposição à língua pela criança/pré-adolescente, aumentando a possibilidade de ganhos na aquisição. (MARCELINO, 2009, p. 6-7)

Dessa forma, é possível perceber que, assim como os outros autores aqui mencionados, Marcelino (2009, 2017b) também identifica o termo "bilíngue" como um termo amplo e que abrange diversos níveis de proficiência. Entretanto, é interessante notar que o autor, apesar de se valer da ampla abrangência do termo, se baseia no critério verbal para definir o tipo de bilíngue, e é esse o critério utilizado nesta pesquisa, tendo em vista a idade de aquisição das crianças participantes do corpus, que dominam apenas a linguagem verbal.

Uma reportagem sobre a educação bilíngue no Brasil, publicada no segundo semestre de 2019, no website Metrópoles²⁷, apresenta dados levantados pelo Ministério da Educação (MEC), de que à época, o Brasil possuía cerca de 40 mil escolas privadas e, de acordo com um levantamento feito pela Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (ABEBI), cerca de 3% dessas

²⁷ Disponível em: https://www.metropoles.com/conteudo-especial/educacao-do-amanha-2019/dados-registram-aumento-na-procura-por-ensino-bilingue-no-brasil. Acesso em: 23 jun, 2021.

instituições, aproximadamente 1,2 mil, possuíam algum tipo de programa destinado à educação bilíngue. No segundo semestre de 2020, outra reportagem sobre o mesmo assunto foi publicada pelo website Terra²⁸ e apresentou um novo levantamento feito pela ABEBI indicando um aumento de 6 a 10% no número de instituições destinadas ao ensino bilíngue nos últimos 5 anos no país. Estes dados são recentes, e conforme já apontado por Megale (2005) e Marcelino (2009), esse aumento vem acontecendo desde os anos 2000, e foi a partir daí que os institutos de idioma começaram a perder seu protagonismo, e passaram a ser englobados nas escolas regulares e escolas de educação bilíngue.

Com isso, as escolas bilíngues acabaram por solucionar dois problemas, até então enfrentados pelas famílias: a aquisição de uma segunda língua²⁹ e a formação escolar da criança. Tais fatores foram resolvidos, pois as famílias passaram a suprir a necessidade de formação escolar e de aquisição de um segundo idioma em um só local, evitando gastos extras e economizando tempo de estudo e até mesmo de locomoção.

É em meio a esse pano de fundo que a variedade de escolas bilíngues no país aumenta e, consequentemente, impacta o processo de aquisição da L2 em questão. Abaixo, apresento alguns dos diversos tipos de escolas bilíngues existentes no Brasil, bem como os seus sistemas de funcionamento:

- (i) Escolas Internacionais: são aquelas que adotam o currículo de seus países de origem, priorizando, dessa forma, o idioma de onde elas vêm, seguindo, inclusive, o calendário escolar do país de origem.
- (ii) Escolas Internacionais Brasileiras: são escolas que nasceram a partir do crescimento das escolas bilíngues, em geral, mas obtiveram uma chancela internacional que define suas práticas pedagógicas e filosóficas, fornecendo diplomas internacionalmente reconhecidos, como o IB (*International Baccalaureate*). Essas devem acomodar tanto o currículo internacional como o currículo brasileiro (BNCC).
- (iii) Escolas Bilíngues: "Possuem um único currículo, com base no qual são feitas escolhas no que se refere a quais componentes curriculares serão ministrados em inglês ou em português.³⁰" (MEGALE, 2019, p. 24);

44

Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/dino/escolas-bilingues-vem-ganhando-cada-dia-mais-a-preferencia-de-pais-de-alunos,1e8c9ca4fd86b891b354f52fa81d0d9bzjgkjyef.html. Acesso em: 23 jun, 2021.
 É importante ressaltar que escolas bilíngues e institutos de idiomas referem-se à aquisição de uma ou mais

²⁹ É importante ressaltar que escolas bilíngues e institutos de idiomas referem-se à aquisição de uma ou mais línguas além da L1 do falante que, no caso desta pesquisa, é a língua portuguesa. Ao me referir à L2, aqui, estarei me referindo à língua inglesa.

³⁰ A autora cita as línguas inglês e português, mas isso pode variar de acordo com a instituição de ensino.

- (iv) Escolas com Programas Bilíngues³¹: "Nelas, há a incorporação de um currículo, que, em geral, é fornecido por um sistema de ensino ou uma instituição que visa a implementação de programas bilíngues em escolas regulares." (MEGALE, 2019, p. 24);
- (v) Escolas com currículo optativo: "Oferecem um período extra no qual os alunos, por opção, têm uma complementação em seus estudos em inglês, seja por meio de projetos desenvolvidos nessa língua (...)." (MEGALE, 2019, p. 25).

Os modelos acima apresentados são, de certo modo, uma generalização do que pode ser encontrado hoje no mercado de escolas bilíngues do Brasil e, como pode ser observado, a maior diferença entre estes modelos está no tratamento/importância da língua para a escola e no tempo de exposição da criança à língua, o que é fruto da amplitude do termo, e influencia diretamente no processo de aquisição da L2. A descrição detalhada da escola das crianças participantes desta pesquisa será feita no próximo Capítulo. Por ora, adianto que a pesquisa foi realizada em uma escola com um Programa Bilíngue e, conforme já foi mencionado, essas crianças seriam melhor classificadas como bilíngues consecutivos de infância. Na próxima seção, discorro brevemente sobre os processos de aquisição de linguagem de primeira e de segunda língua e sigo fazendo considerações linguísticas desses processos de aquisição no contexto dessa pesquisa.

3.2 Aquisição de linguagem

Na introdução, apresentei brevemente o processo de aquisição de linguagem de primeira língua (AL1) de acordo com o Paradigma Gerativista de Aquisição de linguagem (CHOMSKY, 1981, 1986). Retomo aqui o que foi apontado com maior aprofundamento e a correlação com o processo de aquisição da L2.

Ao nos referirmos à aquisição de primeira língua, o primeiro fator a ser considerado é o período crítico ou período sensível. A Hipótese do Período Crítico, conforme apontado por Slabakova (2016), foi discutida inicialmente por Wilder Penfield (1959), mas o termo foi popularizado por Eric Lenneberg (1967) e refere-se à ideia de que, se não exposta à língua dentro de um determinado período, a criança não será capaz de adquiri-la posteriormente, justamente porque a Gramática Universal precisa ser acessada para ser ativada. Tal fator é

³¹ As escolas com Programas Bilíngues variam no que diz respeito às metodologias e às abordagens adotadas, ao tratamento da língua, ao número de horas dedicadas à L2 e ao tipo de *input*. Esta pesquisa foi realizada em uma escola com um Programa Bilíngue. Este será descrito no próximo Capítulo.

verdade no que diz respeito à AL1, entretanto, a discussão se estende ao quadro da AL2, como veremos adiante.

O segundo fator de relevância e determinante para AL1, é o Problema Lógico de Aquisição de Linguagem ou a Pobreza de Estímulo. Proposto por Chomsky (1986), esse argumento permeia os estudos gerativistas e diz respeito à capacidade humana de adquirir linguagem, mesmo sendo exposta a um *input* precário e fragmentado:

(...) num tempo bastante curto (mais ou menos dos 18 aos 24 meses), a criança, que é exposta normalmente a uma fala precária, fragmentada, cheia de frases truncadas ou incompletas, é capaz de dominar um conjunto complexo de regras ou princípios básicos que constituem a gramática internalizada do falante. (SCARPA, 2017, p. 245).

Ou seja, a Pobreza de Estímulo diz respeito à capacidade da criança de adquirir a língua através de um *input* que não é de qualidade. Tal fator é um forte argumento para a existência da GU, por exemplo, e é crucial para o desenvolvimento da L1 do falante.

Ambos os fatores apresentados são muito discutidos nos estudos acerca da aquisição de linguagem e a verdade é que a bibliografia sobre a AL1 é extensa e possui diversos pontos de vista. Herschensohn (2000) mostra que, por um lado, alguns autores acreditam que a aquisição aconteça somente por fatores externos e, por outro, mostram que a aquisição acontece devido à existência de algo biológico nos seres humanos. Segundo a autora "Hirsh-Pasek and Golinkoff resolve the differences between the two sides by proposing that it is through a coalition of resources — internal grammatical predisposition, social factors, cognitive strategies and cues in the input that the child puts together a grammar." (HERSCHENSOHN, 2000, p. 86) e é esta a linha de abordagem seguida nesta pesquisa.

A Figura 1, retirada de Marcelino (2017b) e inspirada em Kato (2005), que foi apresentada na introdução, sintetiza o processo de AL1: a criança, dentro do período crítico/sensível, é exposta ao *input* (que contém os dados linguísticos primários da L1) e a sua GU é acessada, levando à marcação paramétrica da língua e, consequentemente, à aquisição. Aqui, é importante notar que o *input* recebido pela criança no processo de AL1 é natural, caótico, fragmentado, não organizado em nível de complexidade, e baseado em evidências positivas, conforme proposto por Marcelino (2018), e, mesmo em meio a esse *input*, a marcação paramétrica acontece, levando à aquisição. Na próxima seção deste Capítulo, apresentarei maiores detalhes a respeito da marcação paramétrica em AL1 e AL2, e estabelecerei algumas relações destas com os dados coletados. Por ora, apresento a Figura 10, que sintetiza o curso linear da AL1:

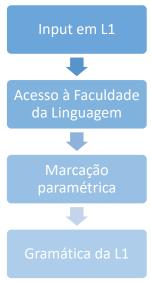


Figura 10 - Aquisição de L1.

Com relação à aquisição de segunda língua (AL2), foco desta pesquisa, seria possível afirmar que ela acontece dessa mesma forma? Existe acesso à GU? Existe um período crítico ou sensível na AL2? Quais as variáveis presentes no processo de AL2? Herschensohn (2000) afirma que:

While both kinds of acquisition may arrive at similar looking grammars, the process they follow is distinct. L1A is strictly systematic in its schedule of development and shows clustering of syntactic parameter setting; L2A appears random by comparison, and the final product of L2A never achieves the completeness of L1. Nevertheless, both processes show the constraints of UG on the intermediate and final state grammars. (HERSCHENSOHN, 2000, p. 102)

Os apontamentos da autora são válidos no que dizem respeito às diferenças nos processos de aquisição, entretanto, esses processos podem variar de acordo com os diversos contextos em que a aquisição pode acontecer. Dentre eles, ela afirma que o período sensível e o estado inicial de aquisição são os principais responsáveis pelas diferenças entre AL1 e AL2 e que as decodificações em ambos os processos são as mesmas, mas, diferentemente da AL1, quando a criança adquire a L2, já existe um sistema dominante.

Tal como na AL1, os termos período crítico e/ou sensível também são muito discutidos entre os linguistas, e parece não haver acordo entre eles. Autores como Long (2005), DeKeyser e Larson-Hall (2005) e Hyltenstam e Abrahamsson (2003) afirmam que é impossível atingir a gramática "nativelike" se o aprendiz de L2 já passou do período crítico. Dehaene (2020), tal qual Herschensohn (2000), por sua vez, afirma que, com o passar do tempo a capacidade de aquisição de linguagem, por exemplo, diminui, mas não se torna inacessível e, por isso, o período deve ser intitulado Período Sensível, e não Período Crítico. Outros autores como Birdsong (2005), Donaldson (2011), Flege (2009), Montrul (2009), Muñoz e Singleton (2011), Rothman (2008), Singleton (2005) e Slabakova (2008, 2016) corroboram a hipótese de Período

Sensível e afirmam a existência deste para alguns módulos da gramática na AL2. Herschensohn (2007) e Slabakova (2016) também trazem protagonismo para o papel do *input* e do desenvolvimento linguístico como parte da necessidade imposta pela função social em casos de imersão. Slabakova (2016) apresenta um estudo feito por Yeni-Komshian, Flege e Liu (2000), que mostra que bilíngues precoces têm a pronúncia em L2 melhor do que bilíngues tardios, corroborando a ideia de um período crítico para algumas categorias da gramática.

Como pode ser observado, a discussão acerca deste tópico é extensa e existem pesquisas que comprovam ambas as faces da moeda. Nesta pesquisa, considerarei a existência do Período Crítico/Sensível na AL2, não de forma a justificar a falta de completude do processo, como comumente é feito (BLEY-VROMAN, 1990), mas a fim de justificar o processo de aquisição e possibilidade de acesso à GU, tendo em vista a idade de aquisição das crianças participantes do corpus.³² Lembro que os participantes do estudo não podem se valer de elementos metalinguísticos para a aquisição, portanto, o critério comunicação e compreensão verbal é crucial para a análise dos níveis de aquisição dessas crianças e possibilita possíveis inferências com relação ao período crítico/sensível no qual elas se encontram.

Dada a presença do período crítico/sensível na AL2, seria possível afirmar que a questão da Pobreza de Estímulo também está presente nesse processo? Para Montrul e Yoon (2009), sim:

While in many ways input overdetermines the grammar – in the sense that some particular structures of the language may be very frequent and obvious – there are many other ways in which input underdetermines the complexity of the system, since many abstract properties of language are not readily observable from the input and cannot therefore be acquired inductively. These are the now famous Abundance of the Stimulus and Poverty of the Stimulus problems, germane to both first language (L1) and L2 acquisition. (MONTRUL; YOON, 2009, p. 291-292)

Marcelino (2017a) segue a mesma linha dos autores e mostra que aprendizes brasileiros de inglês como L2 adquirem estruturas relacionadas ao Parâmetro de Composição (PC)³³, mesmo sem terem sido expostos a elas. Segundo o autor, as diferenças entre AL1 e AL2 é que o *cluster* de estruturas relacionados ao PC é adquirido instantaneamente após a marcação do parâmetro no processo de AL1, e gradativamente no processo de AL2: "In sum, L2 seems to be subject to a gradual clustering effect rather than the L1 instantaneous acquisition of the cluster" (p. 142).

³³ O PC proposto por Snyder (1995, 2001) "(...) predicts that its positive setting allows endocentric, bare-root compounding as fully "creative process" and consequently triggers a cluster of related properties, which Snyder called The Descriptive Generalization". (MARCELINO, 2017a, p. 124-125).

³² A discussão acerca do período crítico ou período sensível na AL1 e AL2 é extensa e, ainda hoje, não há consenso entre os autores. Para mais informações sobre pesquisas nesta área, ver Herschensohn (2007); Slabakova (2016); e Dehaene (2020).

Até aqui, é possível perceber que são várias as questões que permeiam as pesquisas sobre aquisição de segunda língua³⁴, e não cabe a esta pesquisa responder a todas elas, tampouco saná-las, uma vez que algumas se aplicam mais a um contexto do que a outro, conforme o tipo de escola bilíngue (vide descrição na seção 3.1 acima). Assim, enfatizo o recorte da escola com programa bilíngue, limitando alguns dos possíveis questionamentos.

Levando esses dois pontos em consideração, como se dá o processo de aquisição da L2? White (2000) apresenta cinco hipóteses sobre o processo de AL2 e todas elas abordam duas questões centrais:

- (i) Há acesso à GU no processo de AL2?
- (ii) Há transferência de L1 para L2 no processo de AL2?

Considerando a presença da Pobreza de Estímulo no processo de AL2 dentro do contexto dessa pesquisa, pode-se afirmar que a Faculdade da Linguagem é acessada durante o processo, respondendo à primeira pergunta. Quanto à transferência de L1 para L2, os dados que serão apresentados no Capítulo 5, mostrarão que ela também está presente. Entretanto, ainda é válido apresentar as hipóteses citadas por White (2000), as quais menciono a seguir.

Autores como Schwartz e Sprouse, 1996) apontam para transferência total da L1 e acesso parcial à GU; Epstein, Flynn e Martohardjono (1996, 1998); Flynn e Martohardjono (1994) e Flynn (1996) defendem a não transferência de L1 e acesso total à GU; Schwartz (1998), Schwartz e Sprouse (1994, 1996) advogam em favor da transferência e do acesso total; Vainikka e Young-Scholten (1994, 1996a, 1996b) apontam para a transferência parcial e acesso total; e, por fim, Beck (1979, in press); Eubank, Beck e Aboutaj (1997); Eubank, Bischof, Huffstutler, Leek e West (1997) afirmam que a transferência de L1 e o acesso à GU são parciais.

Apesar de datadas, as hipóteses e discussões acima estão presentes da Teoria Gerativa ainda hoje, embora de forma diferente. Em um dado momento, discutia-se *se* havia acesso, e como ele era, pois a teoria acerca da AL2 ainda estava se firmando e precisava de uma agenda que defendesse semelhanças linguísticas no processo da L2 em relação aos processos cognitivos existentes e indiscutíveis para L1, e capturados pela teoria gerativa. Hoje, muitos linguistas consideram apenas a existência de uma Faculdade da Linguagem, que precisa ser acessada através do *input*, para que a aquisição aconteça. Para fins desta pesquisa, seguirei essa ideia atrelada à linha proposta por White (2000) de que, talvez, a melhor hipótese para responder a essas perguntas seja uma hipótese menos global, ou seja:

49

³⁴ Para uma descrição dos diferentes processos de AL2 e das diferentes teorias que permeiam esse assunto, ver Herschensohn (2000, 2005) e Slabakova (2016).

- Existe a possibilidade de acesso à GU, e esta, depende de uma série de fatores, como idade do falante e estrutura a ser adquirida, por exemplo;
- A transferência de L1 para L2 é possível e natural, e também pode depender de uma série de fatores, conforme a hipótese de Transferência e Acesso Parciais.

Postas essas considerações, abordo agora, o tipo de *input* presente na AL2 e de que forma os parâmetros e traços se fazem presentes nesse processo. Da mesma forma que na AL1, a criança adquirindo uma L2 precisa ser exposta aos dados linguísticos primários dessa língua, a fim de que a marcação paramétrica aconteça através de dados suficientes impressos no *input*. Entretanto, diferentemente da L1, o *input* em L2 não acontece necessariamente da mesma forma, pois, tal como Marcelino (2018) afirma, o *input* em L2 tende a ser modificado, organizado por nível de complexidade (do mais fácil para o mais difícil), baseado em regras e com evidências positivas e negativas. Certamente, esse tipo de *input* é característico de institutos de idiomas, e difere-se do *input* presente nessa pesquisa, que foi feita com crianças ainda não alfabetizadas e inseridas em um contexto de educação bilíngue. Dessa forma, retomo a ideia inicial dessa pesquisa, que busca comparar o processo de AL2 de existenciais através de dois tipos de *input* diferentes, e proponho as seguintes características para cada um deles:

Tabela 5 - Tipos de input fornecidos aos grupos A e B.

Input do Grupo A	Input do Grupo B
Planejado;	Não Planejado;
Rico em dados linguísticos primários;	Pobre em dados linguísticos primários;
Não organizado em nível de complexidade;	Não organizado em nível de complexidade;
Baseado em evidências positivas.	Baseado em evidências positivas.

Retomando, então, a Figura 1, apresentada na introdução, apresento as Figuras 11 e 12, em que 11 mostra o processo de AL2 do grupo A e, 12, o processo de AL2 do grupo B:

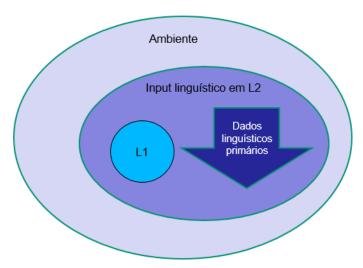


Figura 11 - Processo de AL2 do grupo A.

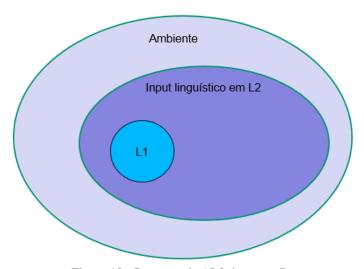


Figura 12 - Processo de AL2 do grupo B.

Considerando a existência de uma língua dominante no sistema, representada pelo círculo azul nas imagens, o papel da criança não se resume à marcação paramétrica através da exposição ao *input*, mas sim à reordenação de traços ou ordenação de novos traços, através desse *input*. Montrul e Yoon (2009) assumem que:

If a feature does not exist in L1 but exists in L2, parameter resetting involves adding (and assembling) a formal feature to the relevant functional category in L2. If a feature exists in L1 and L2, but is packaged differently, parameter resetting would entail figuring out the correct assemblage of the feature in L2. (MONTRUL e YOON, 2009, p. 297)

Conforme proposto pelos autores, a marcação ou remarcação paramétrica no curso da L2 é possível e pode variar de acordo com o parâmetro em questão. Como abordado no Capítulo anterior, a aquisição de existenciais acontece de maneira distinta entre PB e língua inglesa por influência do Parâmetro do Sujeito Nulo. Dessa forma, a tarefa aquisicional das crianças participantes dessa pesquisa foi a de remarcar o PSN de acordo com a língua inglesa, e não

somente ajustar os traços relacionados a ele. Em outras palavras, no ensino de inglês, em geral, o tema é tratado como uma simples questão de "substituir" o *ter-existencial* por *there to be*; no entanto, uma simples estrutura está atrelada a um processo mais amplo de aquisição: a remarcação de parâmetro, em toda sua complexidade. Aqui, o papel da criança vai além de captar os dados linguísticos, como é o caso da AL1.

Abordarei mais algumas considerações paramétricas na próxima seção deste Capítulo, me aprofundando nas considerações linguísticas de um contexto bilíngue. Por ora, proponho que o processo de aquisição de segunda língua das crianças participantes dessa pesquisa tenha acontecido da seguinte forma:

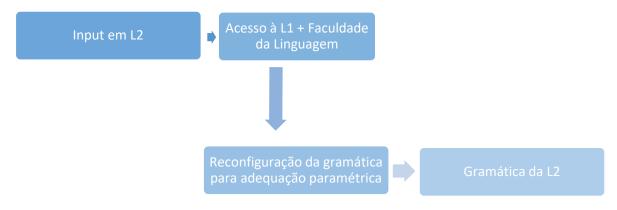


Figura 13 - Aquisição de L2 no contexto desta pesquisa.

3.3 Aquisição de linguagem em contextos bilíngues: considerações linguísticas

Até agora, apresentei a amplitude do bilinguismo no Brasil, a variedade dos tipos de escola, os conceitos básicos para o processo de aquisição de linguagem, e de que forma acontece a aquisição no contexto desta pesquisa. Passo, agora, ao ponto de maior relevância deste trabalho: a aquisição de linguagem e o desenvolvimento linguístico das crianças inseridas em contextos bilíngues. Nesta seção, me aprofundarei no tipo de *input* e na marcação paramétrica, que são pontos cruciais para o processo de aquisição de linguagem. Além disso, apresentarei alguns conceitos importantes e presentes no processo de AL2, que poderão ser vistos com maiores detalhes a partir da análise de dados, no Capítulo 5.

Conforme já apresentado aqui, a variedade de escolas bilíngues e a abrangência do termo trazem consequências ao processo de aquisição de linguagem dos indivíduos inseridos nesses ambientes e isso acontece porque há uma série de fatores que influenciam a AL2. Segundo

Marcelino (2019), o tempo de exposição à língua e o tipo de *input* recebido pela criança estão interligados e são cruciais para esse processo, afetando diretamente o desenvolvimento linguístico da criança. Sobre o tempo de exposição, o autor afirma que quanto maior o contato com a língua, melhor será o processo de aquisição de linguagem. Entretanto, como vimos na seção anterior, nem sempre o contexto bilíngue no qual a criança está inserida é capaz de proporcionar grande quantidade de exposição ao idioma. De acordo com ele: "Há programas que expõem a criança por 30 minutos diários e programas que promovem imersão completa na L2. Seja qual for a escolha, esta deve ser guiada por embasamentos em pesquisas e teorias relevantes." (MARCELINO, 2017, p. 58). Em outras palavras, mesmo que o tempo de exposição seja curto, como é o caso desta pesquisa, é preciso que haja embasamento para que ele aconteça da melhor forma possível, o que leva a um ponto central: o tipo de *input* recebido pela criança. Marcelino (2017) afirma que:

(...) saber palavras e pendurá-las na estrutura da L1 não caracteriza aquisição e tampouco a estrutura da L2. Há de se observar a diferença entre a L2 em uso e a L2 sendo parafraseada com a estrutura da L1 com algumas palavras da L2 inseridas. (...). A crença de que a criança desenvolverá e se tornará falante da língua simplesmente por estar exposta à língua não garante que isso ocorra. Comumente a criança é capaz de entender tudo, mas não responde em L2, utilizando-se apenas de sua L1, e eventualmente recorrendo à vocabulário e expressões adquiridas. (MARCELINO, 2017, p. 59)

Esse, infelizmente, é o retrato da educação bilíngue no Brasil: crianças "bilíngues receptivas" que compreendem aquilo que é dito pelos professores e, ora produzem sentenças na língua portuguesa com palavras soltas em L2, ora respondem automaticamente em L1 e esse cenário é impactado pela precariedade de *input*. Posteriormente, em 2019, o autor acrescenta que:

Acreditar que apenas utilizar a L2 com a criança é suficiente constitui um pequeno, mas impactante, mito. Existe a necessidade do planejamento de um programa de desenvolvimento linguístico, com enfoque no enriquecimento do *input* direcionado às crianças. Do ponto de vista aquisicional, um tipo de *input* não planejado não supre a "necessidade" linguística daquela capacidade natural de desenvolvimento da linguagem que os pequenos têm a seu dispor. Comumente, esse modelo resulta em crianças bilíngues que entendem tudo na L2, mas respondem sempre em L1; em outras palavras, tornam-se ouvintes proficientes na língua utilizada na escola. (MARCELINO, 2019, p. 67)

Esse mito ao qual o autor se refere está diretamente ligado à Teoria da Esponja (MARCELINO e WEISSHEIMER, 2021), mencionada na introdução, e tem a ver com a importância do *input* no processo de aquisição de linguagem, e essa importância não é mencionada apenas por ele. Slabakova (2016) diz que a idade de aquisição não é unicamente decisiva para *nativelikeness*, e diz que a quantidade e a qualidade de *input* são essenciais para o processo. A autora apresenta duas pesquisas que indicam a importância do *input* no processo de AL2. A primeira, feita por Muñoz (2014), mostra que o *input* é mais importante do que a

idade de aquisição: "(s)he argues that cumulative exposure and especially contact with high quality input are better predictors of oral performance in the foreign language than AoA³⁵." (SLABAKOVA, 2016, p. 97). A segunda, feita com *heritage speakers*, por Montrul (2008) comprova que a idade de aquisição não é tão importante assim, visto que, muitas vezes a L2 é melhor desenvolvida por conta de um *input* de melhor qualidade, que, no caso deste estudo, foi um *input* escolar.

A partir das pesquisas expostas, Salabakova (2016) afirma que o *input* "(...) has to be diverse, wide-ranging and rich in registers (home language, school, language, professional language, etc.). It also has to be socially and communicatively important for the individual." (SLABAKOVA, 2016, p. 98). Além disso, ela cita outros autores que deixam claro o tipo ideal de *input* que deve ser fornecido e o que deve ser considerado para que ele aconteça de forma eficaz:

Knowing a language includes being able to produce grammatical sentences, but also knowing in what context they are appropriate and relevant. Thus, it is imperative to heed O'Grady, Lee, and Kwak's (2009: 72) warning that "[i]n considering the role of input frequency in language acquisition (first or second), it is vital to bear in mind a key point: what counts is not how many times learners hear a particular form—it is how many times they encounter mappings between a form and its meaning." In sum, language input is useful only when the communicative discourse situation can be mapped onto the linguistic sign and the fit between the two can be evaluated in social interaction. (SLABAKOVA, 2016, p. 99)

Dessa forma, para que a aquisição de L2 aconteça, é necessário o planejamento linguístico prévio, pois a simples exposição à língua não é suficiente mesmo para crianças, em especial, em um período curto de tempo. Esse planejamento, por sua vez, deve conter os dados linguísticos primários da língua em questão, como pôde ser observado na seta azul presente na Figura 11^{36} da seção anterior, a fim de fornecer informações suficientes para que a criança faça ou refaça a marcação paramétrica da língua. Caso contrário, a hipótese é a de que serão formados os famosos "bilíngues receptivos".

Pensando no contexto desta pesquisa, o tempo de exposição à língua inglesa para ambos os grupos foi curto. Conforme exposto anteriormente, os grupos A e B foram expostos a 5 horas semanais de língua inglesa. Dessa forma, não seria possível afirmar que somente a quantidade de tempo de exposição à língua foi determinante para o processo de aquisição dessas crianças. No entanto, a partir dos dados analisados, será possível perceber a relevância dos tipos de *input*

³⁶ É importante reparar que a seta azul não está presente na Figura 12, justamente porque não há planejamento linguístico prévio no *input* fornecido ao grupo B, consequentemente, esse *input* carece de dados linguísticos primários na língua inglesa.

³⁵ AoA: Age of Arrival – termo utilizado para se referir à idade que o falante chega a um país para aprender uma L2.

fornecidos aos participantes da pesquisa e, consequentemente, corroborar as ideias propostas por Montrul (2008), Muñoz (2014), Salabakova (2016) e Marcelino (2017, 2019).

Passando para o segundo ponto crucial da AL2, teço mais algumas considerações sobre a marcação de parâmetros. Anteriormente, apresentei a posição de Montrul e Yoon (2008), que será seguida nesta pesquisa e que diz respeito à possibilidade de marcação e/ou remarcação paramétrica na AL2. No artigo escrito pelos autores, eles apresentam duas hipóteses sobre o assunto: a *Lexical Parameterization Hypothesis*, que diz que os parâmetros devem ser fundamentados lexicalmente, ou seja, os itens lexicais devem conter ingredientes necessários para a caracterização dos parâmetros; e a *Functional Parameterization Hypothesis*, que diz que esses ingredientes são encontrados nos traços das categorias funcionais, ou seja, aqueles que vêm da classe de traços sintáticos, considerando, então, os traços formais como equivalentes a parâmetros.

A partir das duas hipóteses, Montrul e Yoon (2008) assumem a Functional Parameterization Hypothesis como sendo parte do processo de aquisição de linguagem e como uma forma de explicar como a marcação de parâmetros acontece. Segundo eles, o sistema computacional é invariável e universal e as operações sintáticas (merge e move) são as mesmas, mas guiadas por categorias funcionais das línguas e é essa a diferença entre elas. Logo, o papel do aprendiz está na diferenciação das categorias funcionais entre L1 e L2, que leva à marcação paramétrica. Além disso, os autores ainda afirmam que os parâmetros são interdependentes, o que significa que a marcação de um pode influenciar na marcação de outro, facilitando, assim, o processo de aquisição de linguagem. Para eles, os parâmetros são limitados por traços, ou seja, eles adicionam e subtraem traços. Dessa forma, se um traço não existe na L1, então ele deve ser adicionado à L2. Se ele existe na L1, mas é ordenado de forma diferente na L2, ele precisa ser reordenado (às vezes subtraído e reordenado) e se ele existe na L1, mas não existe na L2, precisa ser subtraído. No caso das crianças participantes desta pesquisa, o papel delas foi o de compreender que o PB pode possuir sentenças sem sujeito, devido à marcação parcial ao PSN e, por isso, entender que o inglês se comporta de forma diferente, pois necessita do sujeito em todos os tipos de orações. Assim, os participantes dessa pesquisa precisaram subtrair o traço [+ sujeito nulo] e adicionar o traço [- sujeito nulo], ou seja, elas precisaram remarcar o PSN para adquirir as estruturas existenciais no inglês.

Tendo entendido o papel das crianças participantes desta pesquisa, resta-nos entender de que forma essa subtração e adição de traços acontece. Evidentemente, o tipo de *input* é essencial para que a remarcação paramétrica aconteça – seria impossível esperar a remarcação

paramétrica na fala das crianças com ausência da estrutura em questão. Entretanto, o *input*, apesar de muito importante, é apenas uma parcela do processo de aquisição de linguagem. Há também elementos semânticos importantes que contribuem para o desenvolvimento linguístico. Guasti (2002) afirma que a aquisição de linguagem acontece através de referentes, nos quais as crianças encontram referências no mundo para aquilo que é ensinado a elas, e que os substantivos concretos, por exemplo, são mais fáceis de serem adquiridos, diferentemente de substantivos abstratos ou verbos. Em outras palavras, para a autora, nomear objetos é um ato mais fácil e mais simples do que entender e produzir estruturas com verbos, pois é difícil encontrar referências concretas de elementos verbais no mundo. Desse modo, para que a aquisição de verbos aconteça, a criança precisa de algumas "dicas sintáticas": "Syntactic cueing of verb meaning is a way to get past these difficulties: to determine the meaning of a verb (or of a noun), one needs to look at the syntactic context in which the verb is inserted." (GUASTI, 2002, p. 82). Ou seja, a criança se utiliza do contexto em que o verbo é proferido, bem como do léxico que ela já conhece para entender o significado do verbo em questão e, dessa forma, facilitar o seu processo de aquisição de linguagem.

Considerando que o objetivo desta pesquisa é a aquisição do existencial there to be, antes de adquirir o verbo e de remarcar o PSN, as crianças precisam compreender o significado dele, bem como, os contextos em que ele pode ou não ser utilizado. Para isso, elas utilizaram uma série de dicas sintáticas que as levaram a entender o funcionamento do there to be na língua inglesa. Essas dicas referem-se ao contexto sintático que propicia, ou não, o uso do existencial em língua inglesa e estão diretamente relacionadas aos tipos de input fornecidos pelas professoras. A partir dos dados que serão apresentados no Capítulo 5, foram identificados dois tipos de uso de there to be na fala das professoras: (i) o there to be utilizado para explicar/ensinar o conteúdo das aulas; (ii) e o there to be como parte da rotina de aula, para falar de situações corriqueiras e do dia a dia. A análise de dados mostrou que o primeiro tipo de uso é o mais comum e refere-se ao contexto sintático proposto por Guasti (2002), ou seja, momentos que propiciam o uso de existenciais – nesta pesquisa, os momentos em que as crianças aprenderam sobre alguns lugares, como o deserto e a selva. O segundo tipo, por sua vez, não se encaixa no contexto sintático mencionado pela autora, mas está mais próximo do planejamento linguístico esperado no processo de AL2.

Enquanto a professora do grupo A identificou os contextos que favoreciam o uso de *there to be* e, dessa forma, enriqueceu o seu *input* nesses momentos, e passou a utilizar mais a estrutura em momentos não tão comuns (contexto 2), a professora do grupo B acabou utilizando

estruturas menos custosas ao sistema computacional no contexto 1 e, no segundo, raramente utilizou o *there to be*. Consequentemente, o *input* fornecido ao grupo B foi um *input* fraco em termos de DLP. Isso será retomado no Capítulo 5.

Por fim, na seção anterior apresentei algumas hipóteses que discorrem a respeito do acesso à Gramática Universal e da interação da L1 com a L2. Lá, também expus que essa pesquisa seguirá uma proposta mais abrangente, que considera tanto o acesso à GU, quanto a transferência/interação entre línguas, como possibilidades presentes na AL2. Para explicar melhor o que foi mencionado anteriormente, recorro à Slabakova (2016), que afirma que "(...) L1 transfer [is] the theoretical proposal postulating that, in acquiring a second language, learners are influenced by the particular parameter value in their native language." (p. 19). Ainda, a autora exemplifica essa transferência utilizando o PSN: "For instance, if the learners' L1 is a null-subject language and they are acquiring a non-null-subject language, they might tend not to pronounce subjects, at least at first. That is exactly what the theory of L1 transfer predicts." (SLABAKOVA, 2016, p. 20).

A fim de explicar melhor essa afirmação, Slabakova (2016) refere-se a um estudo feito por White (1985), em que a autora testou a aquisição do Parâmetro do Sujeito Nulo em falantes de espanhol como L1 e inglês como L2 vs. falantes de francês como L1 e inglês como L2. Nessa pesquisa, Lydia White (1985) verificou a marcação [-PSN] em aprendizes de inglês com cinco níveis de proficiência diferentes e percebeu que, em níveis de proficiência menores, os aprendizes tiveram maior dificuldade na utilização dos sujeitos, ou na percepção da obrigatoriedade deles. Além disso, a autora também percebeu maior dificuldade nos falantes de espanhol como L1, que é uma língua [+PSN], se comparados aos falantes de francês como L1, que é uma língua [-PSN]. Entretanto, em ambas as línguas, após uma maior exposição ao *input*, e, consequentemente, maior nível de proficiência, os aprendizes passaram a obter melhores resultados.

A partir dos dados coletados nesta pesquisa, será possível perceber a transferência do PB para a língua inglesa, no que diz respeito ao uso dos existenciais. Entretanto, apesar da presença da transferência, os dados apresentam oscilação entre o uso correto do *there to be* e a produção de sentenças agramaticais, que se assemelham à estrutura do PB, o que não tem relação somente com o nível de proficiência das crianças, mas pode ser explicado pela Hipótese de Flutuação, proposta por Ionin (2003):

The Fluctuation Hypothesis (FH):

¹⁾ L2-learners have full access to UG principles and parameter settings.

²⁾ L2-learners fluctuate between different parameter settings until the input leads them to set the parameter to the appropriate value. (IONIN, 2003, p. 23)

Segundo a autora, a gramática da L2 é restringida pela GU e, dessa forma, faz com que os erros produzidos pelos aprendizes, também sejam. Além disso, esses erros são fruto da flutuação do falante entre a L1 e a L2, o que não o impossibilita de produzir estruturas que não existam em nenhuma das línguas em questão, desde que elas sejam restringidas pela GU.

Por agora, teci algumas considerações linguísticas que são essenciais para o processo de aquisição de linguagem e que, muitas vezes, não fazem parte das escolas bilíngues e de suas variações, ora por falta de formação de professores, ora por falta de estruturação na grade escolar. Além disso, apresentei algumas variáveis que estão presentes no processo de AL2 e que se aplicam ao contexto deste trabalho. No próximo Capítulo, apresento a metodologia desta pesquisa e a descrição dos dois grupos participantes dela. Esses grupos fazem parte de um Programa Bilíngue com exposição de 5 horas semanais à língua inglesa e foram estruturados com base na importância do *input* no processo de aquisição de linguagem: o grupo A recebeu *input* robusto e planejado, enquanto o grupo B recebeu *input* não planejado, este aparentemente a forma *default* na educação bilíngue.

METODOLOGIA

4.1 Introdução

Após ter delineado o objeto de estudo desta pesquisa e ter discorrido sobre a aquisição de linguagem dentro do contexto bilíngue, passo à descrição da formação do corpus³⁷ e à descrição dos métodos que foram utilizados para acessar as estruturas existenciais.

Conforme dito anteriormente, o corpus dessa pesquisa foi formado por dois grupos de crianças de 5 e 6 anos de idade, o grupo A e o grupo B, e suas respectivas professoras. O primeiro grupo, composto por 6 crianças, recebeu input robusto e planejado, rico em existenciais e, o segundo, composto por apenas 2, recebeu input não planejado. O número díspar de crianças de ambos os grupos aconteceu devido à pandemia de COVID-19, que desencadeou uma série de cancelamentos de matrícula na escola e no Programa Bilíngue. Essa disparidade, entretanto, foi resolvida na análise de dados através da normalização/frequência normalizada deles. Veirano Pinto (2013) cita McEnery e Hardie (2012:49) ao abordar a normalização de dados na Linguística de Corpus (LC):

> Essa frequência, ainda segundo os autores responde a seguinte pergunta: "A cada quantas x palavras em um texto devemos esperar encontrar uma determinada palavra?" O cálculo utilizado para respondê-la é o seguinte:

> frequência normalizada (fn) = número de ocorrências da palavra no corpus ÷ número de ocorrências do corpus x a base da normalização.

> As bases de normalização comumente utilizadas são 1.000 e 1 milhão, sendo que o propósito dessa normalização é a compreensão da significância dos resultados, pois ao serem normalizados terão uma base única de comparação. Assim, a escolha de uma ou outra base poderá depender do tamanho do corpus. (VEIRANO PINTO, 2013, p. 149-150)

Dessa forma, a base de normalização utilizada para o corpus desta pesquisa foi a base 1.000, e o cálculo de frequência normalizada foi realizado para computar as ocorrências de todas as estruturas relevantes. Por conseguinte, a análise de dados tornou-se igualitária, mesmo com a disparidade de integrantes.

A coleta de dados aconteceu em dois momentos: no segundo semestre de 2020, com a participação dos grupos A e B e entre março e abril de 2021, apenas com a participação do grupo A³⁸. Os objetivos da primeira fase de coleta foram:

³⁷ O corpus completo desta está disponível no Repositório de Dados da Unifesp. Ele pode ser acessado no link www.repositoriodedados.unifesp.br através da referência Verniano, Marina, 2022, "Corpus de aquisição de língua inglesa por crianças de 5 e 6 anos.", doi:10.5072/FK2/AO8KDJ, Repositório de Dados de Pesquisas UNIFESP Dataverse, V1.

³⁸ No ano de 2021 (segunda fase de coleta), as crianças dos grupos A e B passaram a frequentar as aulas do Programa Bilíngue na mesma turma com a professora do grupo A. Dessa forma, uma das crianças do grupo B pôde participar da segunda fase de coleta de dados. Conforme apresentarei adiante, a computação desses dados foi feita de forma distinta.

- i) Computar o número de ocorrências de estruturas relevantes para esta pesquisa na fala de alunos e professoras;
- ii) Identificar as influências do ter-existencial (L1) na fala das professoras de ambos os grupos;
- iii) Identificar as influências do *ter-existencial* (L1) na fala das crianças em processo de AL2;
- iv) Identificar as diferenças nos processos de aquisição com e sem *input* planejado e enriquecido.

Na segunda fase, os objetivos foram:

- i) Verificar o processo de aquisição de sentenças existenciais por crianças que receberam *input* direcionado e enriquecido, em um período maior de tempo;
- ii) Verificar as influências do *ter-existencial* (L1) na fala das crianças em processo de AL2 a longo prazo.

No primeiro momento, foi feita a coleta de dados naturalísticos, ou seja, de produção espontânea (DEMUTH, 1998) e de dados eliciados (THORNTON, 1998). No segundo, a ideia inicial era fazer apenas a coleta de produção eliciada, mas como houve momentos de produção espontânea de um dos alunos, esses dados também foram coletados. A seguir, apresento a caracterização dos grupos e os detalhes das abordagens de coleta.

4.2 Descrição do corpus e caracterização dos sujeitos

O corpus deste trabalho é constituído de dois grupos simultâneos de crianças de 5 e 6 anos inseridas no mesmo contexto bilíngue com exposição de 5 horas semanais à língua inglesa³⁹, além das duas professoras responsáveis por ministrar as aulas de cada grupo. Na Tabela 6, apresento a caracterização das professoras e, na Tabela 7, apresento o número de itens totais do subcorpus formado pelas falas das professoras, ou seja, o total de palavras do corpus de cada uma delas. Sigo apresentando a caracterização dos grupos de crianças.

Tabela 6 - Caracterização das professoras participantes do corpus.

PROFESSORA	ANOS DE EXPERIÊNCIA	FORMAÇÃO
PROFESSORA A	7 anos	Letras; Mestrado em Letras (em curso).

³⁹ Em ambiente presencial, as crianças eram expostas a 10 horas semanais de língua inglesa (2 horas diárias). Devido à pandemia de COVID-19, as aulas passaram a acontecer no formato remoto e passaram a ter duração de apenas 1 hora diária. No segundo momento de coleta de dados (1° semestre de 2021), as crianças passaram a ser expostas novamente a 10 horas semanais de língua inglesa (2 horas diárias).

PROFESSORA B	18 anos	Pedagogia; Letras (em curso); Pós-graduação em
		Gestão Escolar (em curso).

Tabela 7 - Total de itens do subcorpus de fala das professoras.

	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO	TOTAL
PROFESSORA A	10.505	6519	4467	2680	24.171
PROFESSORA B	6018	3958	4898	665	15.529

Conforme exposto na introdução deste Capítulo, o grupo A foi composto por 6 crianças que receberam *input* planejado e rico em dados linguísticos (MARCELINO, 2017, 2019), e o grupo B, composto por apenas 2 crianças, recebeu *input* não planejado. Um questionário foi enviado aos pais das crianças de ambos os grupos a fim de levantar dados sobre o contato que elas têm com a língua inglesa dentro e fora da escola. A Tabela 8 apresenta as informações do grupo A, seguida da Tabela 9, que apresenta as informações do grupo B. Por fim, a Tabela 10 apresenta o total de itens dos seguintes subcorpora: crianças do grupo A, e de cada criança individualmente⁴⁰; e crianças do grupo B.

Tabela 8 - Caracterização das crianças do grupo A.

PSEUDÔNIMO	NASCIMENTO	INGRESSO NO PROGRAMA BILÍNGUE (PB)	CONTATO COM INGLÊS FORA DA ESCOLA
CLA	21/10/2014	2019	Não
LIV	10/03/2015	2020	Não
LO	27/08/2014	2018	Não
MAR	11/09/2014	2019	Sim
MAY	17/07/2014	2017	Sim
STE	12/03/2015	2019	Não

Tabela 9 - Caracterização das crianças do grupo B.

PSEUDÔNIMO	NASCIMENTO	INGRESSO NO PROGRAMA BILÍNGUE (PB)	CONTATO COM INGLÊS FORA DA ESCOLA
LIVM	12/06/2015	2019	Não

_

⁴⁰ Na análise de dados, que será apresentada no próximo Capítulo, após a computação de ocorrências dos grupos A e B, foi feita a computação de ocorrências de cada criança individualmente do grupo A. Isso foi feito a fim de verificar se o contato com a língua inglesa fora da escola teve influência sobre os dados obtidos, ou, se somente o *input* fornecido pela professora foi suficiente. Como não há contato externo com a língua inglesa por parte das crianças do grupo B, a análise de produção linguística individual dessas crianças não foi feita.

AYR	26/06/2015	2019	Não

Tabela 10 - Total de itens dos subcorpora de alunos dos Grupos A e B, e dos alunos do Grupo A individualmente.

	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO	TOTAL
GRUPO A	3792	1961	1772	1292	8817
GRUPO B	866	637	1453	71	3027
CLA	288	207	394	10	899
LIV	195	199	150	65	609
LO	1025	345	477	373	2220
MAR	645	518	311	441	1915
MAY	1366	615	379	330	2690
STE	113	47	25	69	254

Levando em consideração o número díspar de crianças, bem como o fato de que há duas crianças do grupo A com contato externo à língua inglesa, na análise de dados, computarei as ocorrências dos grupos e as ocorrências individuais de cada criança do grupo A, a fim de verificar se o contato externo com o idioma influencia na produção da estrutura *there to be* na fala das crianças que receberam *input* robusto e planejado e, consequentemente, tornar esta pesquisa mais igualitária. Quanto aos dados individuais das crianças do grupo B, estes não serão computados devido aos seguintes fatores:

- (i) As crianças do grupo B não possuem contato com a língua inglesa fora da escola,
 e, por esse motivo, não será necessário verificar se uma delas produz mais do que a outra devido ao contato externo;
- (ii) A análise dos dados mostrará que as crianças do grupo B carecem da estrutura there to be. Por isso, não foi necessário verificar a produção linguística delas individualmente.

As crianças de ambos os grupos estavam matriculadas em um programa bilíngue de uma escola particular da zona norte da cidade de São Paulo. Devido à Pandemia de COVID-19, as aulas presenciais passaram a acontecer no formato remoto, através da Plataforma *Google Meet*. Por exigência da instituição de ensino, todas as aulas *online* deveriam ser gravadas pela plataforma. Dessa forma, após autorização da escola, as aulas gravadas de setembro a dezembro de 2020 foram assistidas para a primeira fase de coleta de dados. A seguir, apresento a Tabela 11 com a descrição geral da primeira fase de coleta do corpus:

Tabela 11 - Caracterização e período das aulas assistidas na primeira fase de coleta.

	GRUPO A	GRUPO B
PERÍODO	Setembro – Dezembro/2020	Setembro – Dezembro/2020
NÚMERO DE AULAS	69 aulas	65 aulas ⁴¹
ASSISTIDAS		
DURAÇÃO DAS	1 hora	1 hora
AULAS		
NÚMERO DE	6 crianças	2 crianças
CRIANÇAS		
TIPO DE COLETA	Espontânea e eliciada	Espontânea e eliciada
AMBIENTE	Remoto	Remoto
TIPO DE INPUT	Planejado e enriquecido	Não planejado

Nesta primeira fase, todas as aulas gravadas foram assistidas por completo, e foram feitas gravações de áudio com a produção linguística relevante para este trabalho, tanto das crianças, quanto das professoras. As produções relevantes para essa etapa da pesquisa foram:

- 1. Sentenças com there to be (gramaticais e agramaticais) de alunos e professoras;
- 2. Sentenças com *have-existencial de alunos e professoras;
- 3. Sentenças com *have* no sentido existencial gramatical de alunos e professoras;
- 4. Sentenças com ter-existencial de alunos e professoras;
- 5. Sentenças com o uso gramatical e agramatical do expletivo *it* de alunos e professoras.

Na segunda fase de coleta (março e abril de 2021), as aulas também estavam acontecendo no formato remoto. Dessa forma, elas continuaram a ser gravadas pela Plataforma *Google Meet*. Nesta etapa (entre 17 de março de 2021 e 8 de abril de 2021)⁴², o *input* robusto e planejado continuou acontecendo e foi feito um planejamento prévio, onde a professora do grupo A preparou seis intervenções que propiciassem a produção de existenciais pelos alunos. Essas intervenções foram atividades de produção oral, as quais foram inseridas dentro do plano de aula da professora de acordo com o conteúdo que estava sendo desenvolvido naquele momento. Assim, a professora A se baseou no tema "School, school objects and school places"

⁴² Devido ao tempo de duração dessa pesquisa, seria inviável coletar dados na segunda etapa por um período maior de tempo. Dessa forma, a segunda fase de coleta de dados foi mais curta.

⁴¹ Algumas gravações de aula do grupo B não foram encontradas, por isso o número de aulas assistidas do grupo B é menor que o número de aulas assistidas do grupo A.

(escola, objetos escolares e locais da escola), e preparou seis atividades que abordassem o tema e que propiciassem o uso de *there to be* pelas crianças.

Em paralelo a isso, foram anotados todos os momentos de produção espontânea dos alunos, para que as gravações de aula fossem assistidas com foco nelas. Neste momento, não foi computada a quantidade de *input* que os alunos receberam, e somente 5 alunos do grupo A participaram desta etapa da pesquisa, devido ao cancelamento de matrícula de um dos alunos no Programa Bilíngue. Além disso, conforme mencionado no início deste Capítulo, no ano de 2021 as crianças dos grupos A e B passaram a frequentar as aulas do Programa Bilíngue na mesma turma, com a professora do grupo A. Uma das crianças do grupo B também cancelou sua matrícula, então, somente a criança LIVM estava frequentando as aulas. Dessa forma, ela também fez parte da coleta de produção eliciada, participando de três intervenções⁴³. Assim, na análise, será possível comparar a produção eliciada de alunos que receberam *input* planejado à produção eliciada de uma aluna que não recebeu.

Da mesma forma que na primeira fase de coleta, os trechos das intervenções, bem como os trechos de produção espontânea, foram assistidos e foram feitas gravações de áudio de todas elas. A Tabela 12 mostra os detalhes de produção eliciada da segunda fase da pesquisa, seguida da Tabela 13, que apresenta o total de itens do corpus da segunda fase. A Tabela 14 mostra os momentos de produção espontânea dessa mesma fase.

Tabela 12 - Caracterização da segunda fase de coleta de produção eliciada.

	DATA	NÚMERO DE	DURAÇÃO	TIPO DE
		CRIANÇAS		PRODUÇÃO
INTERVENÇÃO 1	17/03/2021	5	6 minutos	Eliciada
INTERVENÇÃO 2	18/03/2021	5	5 minutos	Eliciada
INTERVEÇÃO 3	19/03/2021	5	4 minutos	Eliciada
INTERVENÇÃO 4	22/03/2021	5	8 minutos	Eliciada
INTERVENÇÃO 5	24/03/2021	5	8 minutos	Eliciada
INTERVENÇÃO 6	07/04/2021	5	8 minutos	Eliciada

⁻

⁴³ O total de itens na produção linguística de LIVM não foi computado pelos seguintes motivos: (i) os ela só participou de 3 intervenções; (ii) o total de itens dos alunos do grupo A foi computado a fim de verificar as influências do contato externo com a língua inglesa no processo de AL2, e, dessa forma, tornar os resultados da pesquisa mais igualitários; como LIVM não possui contato externo com o idioma e não participou de todas as intervenções, os dados individuais dela não foram computados.

Tabela 13 - Total de itens da segunda fase de coleta.

	TOTAL DE ITENS
GRUPO A	1476
CLA	290
LIV	136
LO	390
MAR	235
MAY	305

Tabela 14 - Caracterização da segunda fase de coleta de produção espontânea.

DATA	NÚMERO DE CRIANÇAS	DURAÇÃO	TIPO DE PRODUÇÃO
23/03/2021	1	48 segundos	Espontânea
06/04/2021	1	36 segundos	Espontânea
06/04/2021	1	37 segundos	Espontânea
08/04/2021	1	44 segundos	Espontânea

Tendo exposto a descrição dos sujeitos participantes desta pesquisa, bem como a estruturação e descrição do corpus e as fases de coleta de dados, explicarei, agora, os tipos de coletas e métodos utilizados.

4.3 Coleta de produção espontânea

Segundo Katherine Demuth (1998), "(...) spontaneous production data are useful only when collected systematically and with careful attention to details that affect the quality of the resulting corpus." (p. 4). De acordo com a autora, é necessário que a coleta seja planejada e para isso é preciso levar em consideração o objeto de estudo, as perguntas de pesquisa, o tempo de gravação dos dados e os contextos em que cada criança está inserida, além do contexto em que a coleta de dados irá acontecer.

Com base nisso, a primeira fase de coleta de produção espontânea dos grupos A e B foi feita com o foco nos momentos de produção oral das crianças e nos momentos de explicação de atividades e conteúdos pelas professoras, sempre pensando nas diferenças de *input* ao qual as crianças dos grupos estavam sendo expostas e considerando os cinco tipos de estruturas apresentados anteriormente. A seleção de cada estrutura foi feita após o entendimento das diferenças paramétricas entre PB e língua inglesa. Dessa forma, foi possível traçar possíveis

estruturas existentes no processo de AL2 e, a partir de uma pré-análise das aulas foi possível identificar a ocorrência das estruturas previamente selecionadas. Assim, nos momentos em que as gravações de setembro a dezembro foram assistidas, essas cinco estruturas foram consideradas como parte fundamental para formação do corpus, constituindo o recorte da coleta nessa primeira fase.

Na segunda etapa de coleta, visto que o foco da pesquisa era identificar a aquisição da estrutura *there to be*, somente esta foi considerada como parte de produção espontânea das crianças. Assim, todos os momentos em que a estrutura acontecia espontaneamente na fala dos alunos, o período de ocorrência foi anotado e a coleta foi feita após a aula.

4.4 Coleta de produção eliciada

Segundo Rosalind Thornton (1998), "(e)licited production is an experimental technique designed to reveal children's grammars by having them produce particular sentence structures." (p. 77) e, ao contrário do que a maioria pensa, não diz respeito à repetição de sentenças pelas crianças, mas sim ao fornecimento de informações suficientes para que elas produzam determinada estrutura. Ainda, a autora afirma que "(t)he production data from children reveal what children do say, and when correct controls are included in the experiment as well, they also reveal what children cannot say." (p. 79). Com isso em mente, toda a coleta de produção eliciada desta pesquisa não visou somente a produção correta de existenciais, mas também as dificuldades pelas quais as crianças passam para produzir essas estruturas, bem como os erros comuns que estão relacionados a elas, em observância ao problema desenvolvimental. ⁴⁴ Com isso, as cinco estruturas propostas anteriormente também foram consideradas como parte do corpus nas fases de coleta de produção eliciada.

Dessa forma, na primeira etapa da pesquisa, apesar de não terem sido delineados experimentos e/ou sessões de coleta, foram propostas, por ambas as professoras, atividades com a possibilidade de produção linguística das crianças e esse tipo de coleta foi considerado como coleta de dados eliciados. A grande diferença entre as propostas de atividades das professoras, é que a professora do grupo A, devido ao seu *input* planejado, propões atividades com a possibilidade de produção de existenciais pelas crianças, a professora do grupo B, não.

⁴⁴ O problema desenvolvimental, característico de estudos em AL2, visa a explicação e observação ao desenvolvimento do conhecimento sintático em L2 através do tempo: por que certas estruturas são adquiridas antes de outras, contrariando até mesmo a ordem apresentada em livros de instrução, por exemplo? Por que certas estruturas permanecem difíceis até mesmo para alunos avançados da L2? A mudança na produção é vista como indício de que o aprendiz mudou a representação mental da gramática.

A segunda etapa de coleta de dados foi pensada para que a pesquisa tivesse mais dados para análise a fim de avaliar a produção de sentenças existenciais após um período maior de exposição ao *input* robusto. Por esse motivo, somente as crianças do grupo A participaram, além de LIVM. Para essa etapa de coleta, o *input* robusto continuou acontecendo e, além disso, foram preparadas seis intervenções pela professora do grupo A e as intervenções propostas tinham relação com o conteúdo que estava sendo desenvolvido com as crianças naquele momento. Na Tabela 12, apresentada na seção 4.2 desse Capítulo, apresentei a caracterização geral das intervenções feitas na segunda etapa da pesquisa. Agora, na Tabela 15, apresento mais detalhes sobre cada uma delas.

Tabela 15 - Caracterização da segunda fase de coleta de produção eliciada. 45

	DATA	DURAÇÃO	CONTEÚDO
INTERVENÇÃO 1	17/03/2021	6 minutos	Ambientes escolares e objetos
			escolares
INTERVENÇÃO 2	18/03/2021	5 minutos	Ambientes escolares e objetos
			escolares
INTERVENÇÃO 3	19/03/2021	4 minutos	Ambiente escolares
INTERVENÇÃO 4	22/03/2021	8 minutos	Objetos escolares
INTERVENÇÃO 5	24/03/2021	8 minutos	Objetos escolares
INTERVENÇÃO 6	07/04/2021	8 minutos	Objetos escolares

4.5 Transcrição dos dados

Segundo Demuth (1998), é importante que as gravações sejam duplicadas para que não haja riscos de perdê-las nos momentos de transcrição. Dessa forma, todas as aulas gravadas foram salvas no computador e na plataforma *Google Drive*, bem como, as gravações de áudio de produção linguística relevante para esta pesquisa. Isso foi feito a fim de garantir a integridade dos dados e de evitar possíveis perdas no corpus coletado. Da mesma forma que as aulas e gravações, todas as transcrições também foram salvas no computador e no *Google Drive*.

A respeito da transcrição de dados, a autora menciona que:

Each file, or transcript, should include information about the child and the recording situation, such as the child's name (using a preselected pseudonym), the child's age, the date and site of the recording, and participants in the recording session (e.g., mother, siblings, other relatives, friends). (p. 14 - 15).

⁴⁵ Embora a Tabela 14 seja parecida com a Tabela 11, a 14 capitaliza o tipo de conteúdo que foi abordado nas intervenções da segunda etapa de coleta de dados.

Considerando isso, as transcrições foram feitas diretamente no *Google Docs* e possuem um cabeçalho com as seguintes informações: data da aula gravada, título da gravação em áudio (data da aula e nome do arquivo), contexto de produção linguística, minutos da gravação original em que esse trecho pode ser encontrado e duração do trecho recortado. A partir disso, abaixo de cada cabeçalho, foi feita a transcrição literal dos dados, onde foram considerados vícios de fala, gírias, reformulações e interrupções. Na Tabela 16, apresento os símbolos utilizados durante a transcrição para a representação dos fenômenos encontrados no momento da transcrição de dados.

Tabela 16 - Símbolos utilizados para transcrição de dados.

SÍMBOLO	SIGNIFICADO	
Xxx	Representa momentos em que não se compreende o que é dito por professoras e alunos.	
/	Representa momentos de reformulação de fala de professoras e alunos.	
Yyy	Representa estruturas que não são pronunciadas corretamente, mas possuem significado.	
[ação]	Representa ações e/ou expressões presentes no momento de fala que são relevantes para o entendimento do discurso.	
()	Representa a contração ou redução de alguma palavra. Exemplo: o(lha).	

Após a transcrição de todos os dados, que foi feita mensalmente, os dados foram divididos entre as produções linguísticas das crianças e as produções linguísticas das professoras. Isso foi feito, a fim de que pudesse ser computado o tipo de *input* e as respostas a ele separadamente. Dessa forma, considerando a primeira fase de coleta de dados, foram criados quatro arquivos por mês: falas da professora do grupo A, falas da professora do grupo B, falas dos alunos do grupo A e falas dos alunos do grupo B. Além disso, também foram criados arquivos individuais de cada uma das crianças do grupo A, a fim de que fossem computadas, além das produções em grupos, as produções individuais dessas crianças.

A respeito da segunda fase, a transcrição de todas as intervenções foi feita em único arquivo do *Google Docs* e, novamente, a fala dos alunos foi separada da fala da professora. Entretanto, conforme mencionado anteriormente, somente a fala das crianças foi utilizada para a análise de dados nessa etapa da pesquisa. Separadamente a isso, foi criado um arquivo com a interação entre professora e LIVM, criança do grupo B, a fim de identificar de que forma ela respondia às eliciações com *there to be*. Por fim, foi criado um único arquivo com as produções espontâneas da segunda etapa da pesquisa, em que não foi necessário separar as falas de crianças e professora, visto que, para esse tipo de produção, o número de ocorrências não é importante, mas sim o contexto em que a estrutura é produzida. Em seguida, todos os arquivos foram transformados em formato .txt para que pudessem ser analisados pelo *software* #LancsBox versão 6.0, conforme apresentarei adiante.

4.6 Análise dos dados

A análise de dados foi feita pelo *software #LancsBox* versão 6.0, através de sua ferramenta KWIC (*Key Word in Context*). Essa ferramenta, de acordo com o manual, é utilizada para gerar uma lista de todas as ocorrências de um termo do corpus na forma de linhas de concordância. Segundo Berber Sardinha (2004),

A concordância é uma listagem das ocorrências de um item específico, dispostas de tal modo que a palavra de busca (aquela que se tem interesse em investigar) aparece centralizada na página (ou tela do computador). A palavra de busca é acompanhada do seu cotexto original, isto é, das palavras que ocorreram junto com ela no corpus. (p. 187).

Dessa forma, a partir das linhas de concordância, é possível verificar o número de ocorrências de determina palavra ou estrutura, chamadas de *node*, e entender em que tipo de contexto ela está ocorrendo. A Figura 14 apresenta o funcionamento da ferramenta KWIC, através da qual foram construídas as linhas de concordância para essa pesquisa. A Figura 15 também apresenta as linhas de concordância, mas com a classificação alfabética pós-*node*, onde foi possível organizar em ordem alfabética todas as palavras que apareceram após o expletivo *there*⁴⁶.

⁴⁶ Aqui, é importante mencionar que também houve a ocorrência de *there*-locativo no corpus. Dessa forma, esses foram eliminados manualmente no momento de computação de ocorrências e de análise de dados. Nas figuras 14 e 15, entretanto, é possível ver somente o expletivo *there*.



Figura 14 - Ferramenta KWIC do software #LancsBox versão 6.0.

```
moe. MAR: Loreninha. MAR: Lorena, how is
                                                        in the sky? LO: Yes, teacher. Primeiro
                                               there
                                                        in the sky? Quem não falou mesmo,
     uma coisa. MAY: The rain. MAY: What's
                                               there
              rain in the sky, MAY: What (is)
                                              (there)
                                                        in the sky? STE: Por que a
             CLA: In the sky, CLA: What (is)
                                               there
                                                        in the sky? STE: Sun? STE: Hmm.
essas fotos, STE: Hmmm, STE: Hmm, STE:
                                              There
                                                        is [REPETE A TEACHER], STE: A quail.
   repete as palavras ditas pela mãe). LIV:
                                              There
                                                        is a sun. LO: Me, me. LO:
                bla bla bla in the sky. MAR:
                                              There
                                                        is bla bla bla, MAR; A planet,
                                                        is in the jungle? MAR: A fish.
  CLA: Teacher, LIV: Gustavo, LIV: Gu, what
                                               there
  Lorena, LIV: Lorena, LIV: Clara, LIV: What
                                                        is in the sky? CLA: Hmmm o
                                               there
       Livia, what's there in the jungle? LIV:
                                              There
                                                        is is bird, CLA; Teacher, LIV; Gustavo,
```

Figura 15 - Linhas de concordância no software #LancsBox 6.0.

Assim, na primeira etapa de coleta de dados, o número de ocorrências de *there to be*, *have-existencial, have gramatical⁴⁷ e ter-existencial na fala dos alunos e das professoras em momentos de produção espontânea e de produção eliciada foi computado através da ferramenta KWIC e verificação manual das ocorrências. Os números de ocorrências foram computados mensalmente a fim de: (i) verificar possíveis influências dos contextos de produção nos existenciais de acordo com cada mês; (ii) avaliar os tipos de *input* fornecidos pelas professoras em cada mês; (iii) verificar e avaliar a produção linguística das crianças em resposta ao *input* recebido. Quanto ao expletivo *it*, que é o quinto tipo de estrutura relevante para o corpus, não foi interessante para a análise computar o número de ocorrências dele, mas sim verificar os momentos em que ele apareceu ou deixou de aparecer correta e incorretamente na fala das professoras e alunos – a ferramenta KWIC também foi utilizada para isso.

Ao pensar na primeira fase de coleta de dados, o intuito foi comparar o *input* proposto pelas professoras de ambos os grupos e comparar os dados linguísticos produzidos pelo grupo A e pelo grupo B, levando em consideração as diferenças contextuais de cada criança e principalmente as diferenças de *input* ao qual elas foram expostas, conforme já foi exposto na introdução deste Capítulo.

⁴⁷ Lembro que há sempre a possibilidade de esquiva (*avoidance*): ao invés de "*There are a lot of trees in the forest*", o falante pode optar por uma versão gramaticalmente correta como "*we have a lot of trees in the forest*".

Considerando a segunda fase de coleta, as mesmas estruturas foram analisadas através da mesma ferramenta. Entretanto, neste momento, não foi necessário computar a produção linguística da professora, pois o objetivo era verificar a possibilidade de marcação correta do PSN pelos alunos do grupo A.

Esta pesquisa visa entender as relações existentes entre as estruturas e a teoria gerativa e, para isso, recorreu a um programa computacional (#LancsBox) para verificar a frequência de ocorrências de uma série de estruturas. Dessa forma, o seu viés é quali-quantitativo, pois além de computar a quantidade de ocorrências de cada estrutura, visa estabelecer relações entre o número delas e o gerativismo. A análise comparativa das estruturas foi feita através de notações formais⁴⁸, que recorreram a diferenças de projeções funcionais, movimento e *Merge* interno vs. Merge externo, com uma possível explicação das formas agramaticais através não somente de interferência da L1, mas também com base em considerações sobre economia derivacional, que pressupõe que as derivações construídas de forma ótima, com menor número de passos derivacionais, são preferidas pelo sistema computacional (CHOMSKY, 1995). Este ponto é de especial interesse, pois partindo do pressuposto que o bilíngue possui dois sistemas linguísticos que compõem um repertório linguístico, foi possível tecer uma argumentação que considera dois sistemas linguísticos (L1 e L2) cada qual com uma derivação para sentenças existenciais. A comparação entre os dados advindos das duas turmas em contexto bilíngue e de suas respectivas professoras forneceu informações que, em hipótese, podem corroborar que as formas agramaticais são mais econômicas (pois são corretas na L1, e otimamente construídas em relação à estrutura em L2), o que traz informações sobre a especial dificuldade do there to be para o brasileiro, com vistas ao PSN. Tendo exposto isso, passo agora à análise dos dados.

_

⁴⁸ A notação formal foi escolhida porque o presente trabalho parte do paradigma gerativista de aquisição de linguagem. Dessa forma, o fenômeno será descrito através de referências a princípios, parâmetros e representações através de árvores sintáticas.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nos Capítulos anteriores, apresentei o objeto de estudo dessa pesquisa, bem como o contexto em que ela está inserida e os métodos utilizados para a construção e análise do corpus. Neste Capítulo, apresentarei os dados coletados e a análise que foi feita a partir deles. Conforme exposto na Metodologia, os dados desta pesquisa foram coletados em dois momentos: no segundo semestre de 2020 e entre março e abril de 2021, sendo que, no primeiro momento de coleta, foi relevante para a pesquisa computar não só a produção linguística dos alunos, como também a das professoras, a fim de analisar o tipo de *input* ao qual os alunos eram expostos; no segundo momento, somente a produção linguística do grupo A foi computada, além da produção linguística de uma das alunas do grupo B, a aluna LIVM. Dessa forma, este Capítulo está organizado em 4 seções: a seção 5.1, que apresenta os dados e a análise da fala das professoras, que referem-se à primeira etapa de coleta de dados (setembro a dezembro de 2020); a seção 5.2, que apresenta os dados e análise das falas dos alunos em grupo e individualmente, também referente à primeira etapa de coleta (setembro a dezembro de 2020); a seção 5.3, que apresenta os dados e análise da produção linguística dos alunos do grupo na segunda etapa de coleta (março e abril de 2021); e a seção 5.4 que aborda questões linguísticas na fala de professores em contextos bilíngues. Em todas elas, me basearei nos cinco tipos de estruturas propostos na metodologia, que são retomados a seguir:

- 1. Sentenças com there to be (gramaticais e agramaticais): There is a monkey on this page;
- 2. Sentenças com *have-existencial: *Have a monkey on this page;
- 3. Sentenças com *have* no sentido existencial gramatical: *We have a monkey on this page*;
- 4. Sentenças com ter-existencial em PB: Tem um macaco na página⁴⁹;
- 5. Sentenças com o uso correto e incorreto do expletivo it: It rains in here.

5.1 Produção linguística das professoras na fase 1 (setembro a dezembro de 2020): *Input* planejado e enriquecido X *Input* não planejado

Conforme apresentei anteriormente, a única diferença entre os grupos A e B está no tipo de *input* que foi recebido por eles, no qual, o primeiro, recebeu *input* planejado e rico em

⁴⁹ Reforço que, as sentenças com *ter-existencial* foram consideradas para a construção do corpus como forma de representar a origem da dificuldade das crianças em utilizar o *there to be* na língua inglesa.

sentenças existenciais e o segundo, não. Na Tabela 17, apresento o número de ocorrências normalizadas dos quatro primeiros tipos de sentenças na fala das professoras dos grupos A e B⁵⁰. O quinto tipo de sentença, referente às sentenças com o expletivo *it*, não faz parte desta Tabela e será analisado ao final desta seção. Ainda, reforço que todas as ocorrências apresentadas nesta pesquisa estão com a frequência normalizada, a fim de que a comparação entre os dois grupos se tornasse possível e adequada.

Tabela 17 - Ocorrências normalizadas de *there to be*, *have-gramatical*, *have-agramatical e ter-existencial na fala das professoras A e B na fase 1 (setembro/2020 – dezembro/2020).

MÊS	N° DE AULAS	PROFESSORA	THERE TO BE	HAVE GRAMATICAL	*HAVE AGRAMATICAL	TER EXISTENCIAL
SETEMBRO	21	GRUPO A	20,2	1,9	0	0
	20	GRUPO B	3,2	8,5	0	1,7
OUTUBRO	20	GRUPO A	10,4	2,1	0	0
	19	GRUPO B	1,9	5,3	0	1,6
NOVEMBRO	19	GRUPO A	6,2	0,9	0	0
	17	GRUPO B	0,9	2,5	0	4,3
DEZEMBRO	9	GRUPO A	4,5	1,5	0	0
	7	GRUPO B	0,1	0,3	0	0,6
TODOS OS MESES	69	GRUPO A	41,4	6,6	0	0
	63	GRUPO B	6,3	16,7	0	8,4

A partir do número de ocorrências de todos os meses, é perceptível que a professora do grupo A possui um número muito maior de ocorrências com *there to be* comparada às ocorrências da professora do grupo B, sendo 41,4 ocorrências a cada 1.000 palavras para A, e 6,3 ocorrências a cada 1.000 palavras para B. Além disso, o número de ocorrências totais gramaticais com *have* é maior na fala da professora do grupo B, com 16,7 ocorrências a cada 1.000 palavras, comparada à fala da professora do grupo A, com 6,6 ocorrências a cada 1.000 palavras. Entretanto, o que chama atenção nos dados é a presença do *ter-existencial* na fala da professora do grupo B, o que indica o uso da língua portuguesa em sala de aula e pode justificar o uso menor de *there to be*, por exemplo. Outro ponto de relevância é a diminuição no número de ocorrências de *there to be* na fala da professora do grupo A no decorrer dos meses, o que

palavras. Essa normalização foi necessária para evitar viés de frequência, devido às diferenças de tamanho do corpus de cada professora.

⁵⁰ Todos os números apresentados nesta pesquisa estão normalizados, ou seja, número de ocorrências a cada 1.000

pode refletir diretamente na produção linguística dos alunos, que será apresentada na próxima seção. A seguir, cada tipo de estrutura será analisada individualmente.

5.1.1 Ocorrências de there to be

O primeiro tipo de estrutura relevante para esta pesquisa é a estrutura *there to be*, que se refere justamente ao que deve ser aprendido pelas crianças que fazem parte desse corpus. Antes de apresentar e analisar as ocorrências dessa estrutura, retomo os dois contextos apresentados no Capítulo 3 a respeito da utilização do *there to be*: (i) explicar/ensinar o conteúdo das aulas; (ii) como parte da rotina de aula, para falar de situações corriqueiras e do dia a dia.

O Gráfico 1 mostra o número de ocorrências normalizadas de sentenças com *there to be* de ambas as professoras ao longo dos meses. Conforme apresentei na introdução desta seção, é esperado que a professora do grupo A produza um número maior de sentenças com esse tipo de estrutura, devido ao planejamento linguístico prévio do *input*, e que a professora do grupo B, produza um número menor de sentenças, pois não houve planejamento nesse sentido. Além disso, também mencionei que um dos pontos de atenção é a queda de produção de sentenças com *there to be* na fala da professora do grupo A, com apenas 6,2 ocorrências a cada 1.000 palavras no mês de novembro, e 4,5 em dezembro. Uma possível justificativa para essa queda é o tipo de contexto em que as sentenças foram utilizadas, por isso, para a análise, levarei em consideração os dois contextos propostos no início desta seção: a explicação do conteúdo das aulas e as situações do dia a dia.

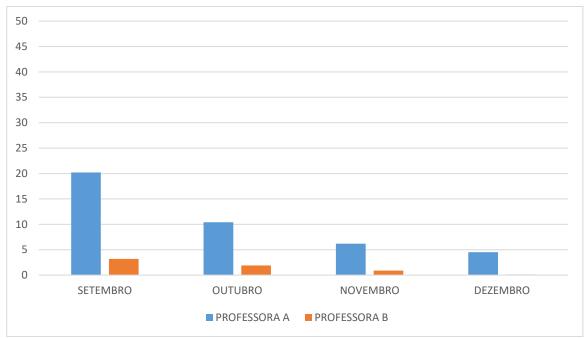


Gráfico 1 - Ocorrências normalizadas de *there to be* na fala das professoras na fase 1 (setembro/2020 – dezembro/2020).

Considerando o primeiro tipo de contexto, referente ao conteúdo que estava sendo desenvolvido em aula, foi possível perceber, através da fala das professoras, que alguns assuntos propiciaram o uso do *there to be*⁵¹, enquanto outros, não. No mês de setembro, por exemplo, o conteúdo desenvolvido com as crianças foi referente ao deserto e à selva, em que os alunos aprenderam características desses ambientes e animais que vivem em cada um deles. Nos exemplos de sentenças utilizadas pelas professoras, (14) mostra as ocorrências da professora A, que será representada por TA (*Teacher A*) e (15) mostra as ocorrências da professora B, que será representada por TB (*Teacher B*). Esses exemplos contêm somente a produção linguística das professoras, a fim de mostrar os tipos de estruturas utilizadas por elas, por isso, por ora, não há apresentação dos diálogos entre professoras e alunos.

(14)

- a. TA: MAR, what's there in the jungle? What can we find in the jungle?
- b. TA: There's monkeys in the jungle.
- c. TA: What's there in the desert?
- d. TA: So there is a camel in the desert. Yes?

(15)

a. TB: Look, AYR, **there is** a howling coyote auuu that wants to eat the quails, and **there is** a snake too, olha a snake sss, they want to eat the quails.

_

⁵¹ O que retoma a ideia de contexto sintático (GUASTI, 2002).

b. TB: xxx that looks like Amazon very much, look, **there is** a river, many trees, mountains, olha as montanhas aqui o(lha), **there are** mountains, this is huge. É muito muito muito grande, it's amazing.

É notório que a professora do grupo B utiliza a língua portuguesa em sua fala e abordarei esse aspecto mais adiante. O importante a partir dessas falas é mostrar que o conteúdo trabalhado pelas professoras era o mesmo no mês de setembro e que ambas as professoras utilizaram sentenças com *there to be* para abordar o assunto. Entretanto, a professora do grupo A propõe interação entre professora e alunos, e isso pode ser visto através das perguntas feitas por ela, diferentemente da professora do grupo B, que apenas apresenta os animais e características do local, sem proporcionar momentos de interação. Esse convite à interação pode ser interpretado como um convite à produção, feito de forma natural, um estímulo para que a língua seja utilizada no contexto de forma relevante.

No mês de outubro, o conteúdo desenvolvido com os alunos foi referente ao céu, clima e estações do ano. Foi possível observar sentenças existenciais para desenvolver o conteúdo com os alunos na fala da professora do grupo A, mas não na fala da professora do grupo B, como pode ser visto em (16). Novamente, aqui apresento somente a produção linguística da professora.

(16)

- a. TA: It's a rainbow. xxx **there's** a rainbow in the sky, yeah? This is a rainbow. Alright.
- b. TA: So **there are** here four types of weather: sunny, rainy, snowy and windy. In which of these weathers do we use a kite? When can we fly a // fly a kite? Is it when it's rainy? No. Is it...

Os exemplos em (16) mostram o uso de *there to be* como parte do ensino do conteúdo daquele mês e apresentam a interação entre professora e alunos, visto que a professora do grupo A faz perguntas às crianças.

No mês de novembro, em que o uso de *there to be* caiu consideravelmente na fala da professora do grupo A, o conteúdo que foi desenvolvido com as crianças era referente a movimentos e a ações. Ainda assim, foi possível identificar a estrutura em momentos de ensino do conteúdo nas falas da professora do grupo A, mas em menor quantidade. Nas falas da professora do grupo B, não há ocorrências de *there to be* para o ensino deste conteúdo. Em (17) é possível observar um dos momentos em que a professora A utilizou a estrutura existencial para falar sobre o conteúdo das aulas.

(17)

TA: Now I have a question for you: **what's there** to see in the playground? **What's there** to do in the playground? Hmm **what's there** in the playground?

Por fim, no mês de dezembro, o conteúdo desenvolvido foi referente ao Natal e foi possível identificar a estrutura *there to be* no ensino deste na fala da professora A. Novamente, não há ocorrências de *there to be* na fala da professora do grupo B neste tipo de contexto. Em (18) é possível ver um exemplo de sentença utilizada pela professora do grupo A.

(18)

So on Christmas **there's** a snowman, **there's** hot chocolate, yes? So **there's** a snowman and **there's** hot chocolate. Let me get a picture.

Com base nos dados apresentados até agora, é possível confirmar a hipótese de que a estrutura there to be foi mais utilizada em setembro e outubro, pois o conteúdo que estava sendo desenvolvido em sala de aula propiciava esse uso. Diferentemente de novembro, por exemplo, momento em que o uso caiu consideravelmente. Outra questão importante que pode ser observada é que o único mês em que a professora do grupo B utiliza os existenciais para esse tipo de contexto, é o mês de setembro e é justamente o mês em que a professora do grupo A mais utiliza esse tipo de estrutura.

No Capítulo 3, Slabakova (2016) foi citada por mencionar a importância de saber em qual contexto cada estrutura deve ser utilizada. Conforme apresentado, a autora cita O'Grady, Lee e Kwak's (2009: 72) para abordar o assunto e, retomo parte da citação aqui: "[i]n considering the role of input frequency in language acquisition (first or second), it is vital to bear in mind a key point: what counts is not how many times learners hear a particular form—it is how many times they encounter mappings between a form and its meaning." (O'Grady, Lee, and Kwak's 2009: 72 apud Salabakova, 2016, p. 99). Dessa forma, a alta ocorrência de there to be no mês de setembro pode corroborar a ideia de que, em alguns conteúdos, o uso de existenciais é mais exigido do que em outros, como ao falar de ambientes, por exemplo. Além disso, saber utilizar determinada estrutura gramatical em um contexto específico faz parte do input planejado e facilita o processo de aquisição de linguagem, visto que, conforme proposto pelos autores, a frequência do uso de uma estrutura não é tão importante quanto o contexto em que ela é utilizada, o que ocorre naturalmente na aquisição de L1, mas demanda preparação e planejamento na AL2.

Passando, agora, para o segundo tipo de contexto em que o *there to be* foi utilizado, é possível dizer que ele aparece em todos os meses na fala de ambas as professoras. Em (19)

apresento algumas ocorrências da professora A, e em (20), algumas ocorrências da professora B:

(19)

- a. TA: Yes, you can use markers. Take a // look at me here // take a look at the book, **there are** two letters in the middle of the page. What letter is it here? Who knows this letter here? Hm? What letter is it? (SET/2020)
- b. TA: No, there are // no, here there are no coconuts, but here in the book, there's coconuts, right? (OUT/2020)
- c. TA: LO, LO, **there are** two options to do the activity: or glue, or paint, ok? You choose. Yes? I'm going to use both. (NOV/2020)
- d. TA: You wanna start? Ok, so you choose the numbers, ok? Here **there are** no numbers but you pretend **there is** a number, so one two three four five, ok? Go ahead, CLA. (DEZ/2020)

(20)

- a. TB: Today is letter B. Take a look, this is the uppercase of letter B, there is uppercase. So B. And **there is** letter B lowercase, ok? The lowercase is like this. (SET/2020)
- b. TB: Look at my water, I have a bottle of water here, **there is** ice inside, can you see? Ice. A teacher colocou gelo, ice, because I am feeling very hot today. It's super hot. (OUT/2020)
- c. TB: Exactly what I was telling you about the words, ok? So here **there is** only one clap, can you repeat with me? Repete com a teacher: me. Can you say me? Me. (NOV/2020)
- d. TB: We are in the spring, that's the spring, right? A gente tá na primavera, that's spring. **There is** autumn, que é o outono, winter que é o inverno, que o nosso inverno nem é tão pesado assim, né? Nosso inverno nem é tão frio. (DEZ/2020)

Os trechos acima mostram que a estrutura *there to be* não é necessariamente utilizada apenas para o ensino do conteúdo, ou em contextos estritamente específicos, mas sim como parte das aulas das crianças e é justamente neste ponto que a professora do grupo A se distancia da professora do grupo B. A partir dos trechos apresentados, fica clara a presença dos existenciais nas aulas do grupo A, como parte do *input* proporcionado pela professora, que optava por perguntar "what's there on the page?" e não "what do we have on the page?" ou "what do we see on this page?", por exemplo. De fato, esses tipos de ocorrência também

ocorrem na fala da professora do grupo B, mas em menor quantidade e em situações esporádicas, o que pode indicar uma dificuldade de falantes de PB como L1 ao utilizarem os existenciais no inglês como L2. Essa hipótese será desenvolvida melhor a partir da análise das outras estruturas.

5.1.2 Ocorrências de have-gramatical

No Capítulo 2, apresentei as diferenças paramétricas e estruturais das sentenças existenciais em PB e inglês. A partir da análise proposta nele, pode-se afirmar que as sentenças existenciais no inglês são mais custosas para o sistema computacional, se comparadas às sentenças existenciais no PB. Paralelamente a isso, a estrutura SVO predominante em ambas as línguas pode servir como facilitadora na construção de sentenças que indicam existência, como já foi apresentado anteriormente, e esse é o caso das sentenças com *have-gramatical*: é uma estrutura que segue a ordem presente em ambas as línguas, PB e inglês, mas que não necessita do movimento sintático *there-insertion* e, por esse motivo, é mais fácil de ser processada.

Ao final da última seção, sugeri que falantes de PB como L1 parecem ter dificuldade na construção de sentenças com *there to be* no inglês. Essa hipótese foi criada devido ao baixo número de sentenças com *there to be* na fala da professora do grupo B e pode ser melhor descrita se olharmos para as ocorrências de *have-gramatical*, como uma alternativa menos custosa às sentenças existenciais no inglês. O Gráfico 2 mostra o número de ocorrências a cada 1.000 palavras de sentenças com *have-gramatical* na fala das professoras dos grupos A e B e os Gráficos 3 e 4 apresentam as ocorrências de *there to be* e *have-gramatical* da professora do grupo A e da professora do grupo B respectivamente.

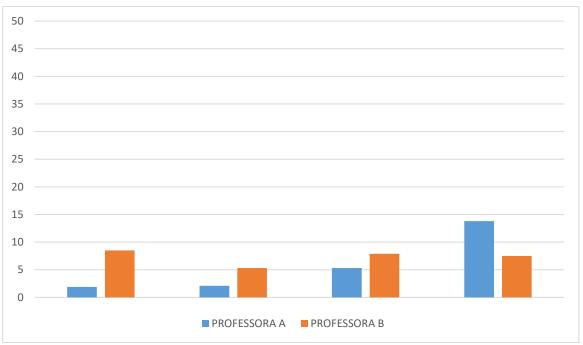


Gráfico 2 - Ocorrências normalizadas de sentenças com have-gramatical na fala das professoras na fase 1 (setembro/2020 — dezembro/2020).

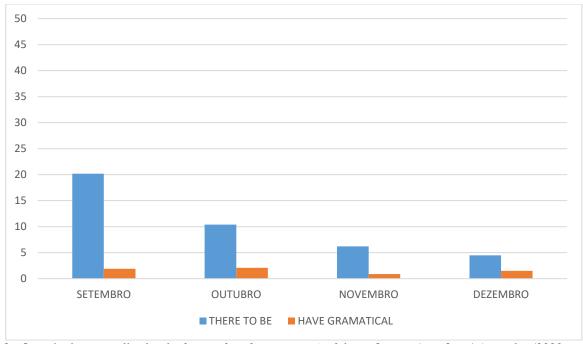


Gráfico 3 - Ocorrências normalizadas de *there to be* e *have-gramatical* da professora A na fase 1 (setembro/2020 – dezembro/2020).

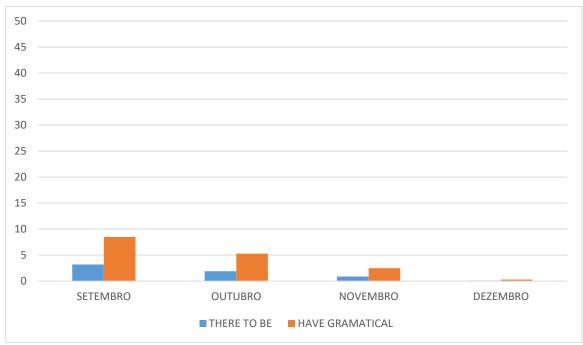


Gráfico 4 - Ocorrências normalizadas de *there to be* e *have-gramatical* da professora B na fase 1 (setembro/2020 – dezembro/2020).

A partir do Gráfico 2, é possível perceber que a professora do grupo B utiliza mais sentenças com *have*-gramatical, se comparada à professora do grupo A, e isso já era um dado esperado, dada a hipótese de que as sentenças com *have* são menos custosas para o sistema computacional. Ao analisarmos os Gráficos 3 e 4, essa hipótese é reforçada, pois quanto maior o número de sentenças com *there to be*, menor o número de sentenças com *have-gramatical*, como pode ser visto no Gráfico 3, que representa a fala da professora A. Contrariamente a ele, o Gráfico 4, responsável por representar a fala da professora B, mostra que quanto maior a ocorrência de *have-gramatical*, menor a ocorrência de sentenças com *there to be*. Por fim, é ainda válido afirmar que o número de ocorrências de *have-gramatical* na fala da professora do grupo A, apesar de menor, ainda ocorre, o que pode, mais uma vez, reforçar a facilidade de falantes de PB a utilizarem sentenças desse tipo como uma alternativa a sentenças com *there to be*.

Com relação aos contextos de uso desse tipo de estrutura, também se nota um padrão seguido na fala de ambas as professoras, que optavam por usar o *have-gramatical* em momentos nos quais queriam saber o que havia nas casas dos alunos, ou ao falar sobre alguns materiais que seriam necessários para as aulas. É importante notar que todas as sentenças apresentadas são gramaticais e possíveis na língua inglesa, mas, aqui, estão sendo consideradas como uma alternativa às sentenças com *there to be*, em termos de *input* planejado, e maior exposição à estrutura. Em (21) apresento alguns exemplos de fala da professora A e, em (22), da professora B.

(21)

- a. TA: It's a toilet paper roll, **do you guys have toilet paper rolls in your houses?** Yes? Do you have it, STE? (SET/2020)
- ta: To make snow // to make snow, we need conditioner and we need baking soda. Everybody has baking soda and hair conditioner? If you don't have it... (OUT/2020)
- c. TA: **Do you guys have a mirror in your houses?** Yes or no? It's a mirror. (NOV/2020)
- d. TA:Ok. LO, do vou have glue in your house? MAR has. (DEZ/2020)

(22)

- e. TB: Sunny is hot. Sunny is hot for you, right? I think it's a beautiful weather today. **Do you have a swimming pool in your house**, AYR? (SET/2020)
- f. TB: Do you have something purple? (OUT/2020)
- g. TB: Precisar de paper, ok? Yes. Colored paper. Você tem folha colorida aí na sua casa? Do you have it? (NOV/2020)

O padrão seguido pelas professoras é claro: ambas se referem a coisas que existem na casa das crianças e todas as sentenças apresentadas acima podem ser reestruturadas para que o *there to be* apareça nelas, como pode ser observado a seguir:

(23)

- a. Are there toilet paper rolls in your houses, guys?
- b. Are there baking soda and hair conditioner in your house?
- c. Is there a mirror in your houses, guys?
- d. Is there glue in your house?
- e. Is there a swimming pool in your house?
- f. Is there something purple with you?
- g. Is there colored paper in your house?

Aqui, é importante perceber que esse tipo de ocorrência acontece na fala das duas professoras, o que indica que, mesmo com o planejamento de *input*, a professora do grupo A ainda utiliza o *have* no sentido existencial. Paralelamente a esse tipo de uso, também foi possível verificar o uso do *have-gramatical* em contextos mais corriqueiros e referentes a atividades do dia a dia, da mesma forma que aconteceu com o *there to be*. Em (24) apresento algumas ocorrências na fala da professora A, e em (25) na fala da professora B.

(24)

- a. TA: Jet ski. Good. So I have a word here, take a look, there's a word here: jellyfish. Jellyfish is with J, LO said. (SET/2020)
- b. TA: K5, take a look at the page. **Here, we have the words on the bottom of the page.** So: snow, cloud, hail and raindrops, ok? So I'll say the words again: snow, cloud, hail and raindrops. (OUT/2020)
- c. TA: Ok, so take a look B-O-Y, what is written here, K5? It's written BOY, yeah? Boy. Here we have // there's only one boy. (NOV/2020)
- d. TA: Love. And guys, let me see, all of your names have the letter L, see... (DEZ/2020)

(25)

- e. TB: And letter A lowercase, we have two types of letter A. (SET/2020)
- f. TB: Let's see LIVM. LIVM, do you have any word that starts with letter Q? (OUT/2020)
- g. TB: We have a different one today, we have snowy, we have snowy here, we have windy, we have stormy, right? We have foggy too. This is foggy, see. Foggy is when the clouds come down. (OUT/2020)
- h. TB: Three, four, five, six, seven, very good, we have seven of them. Congratulations, seven reflections. (NOV/2020)
- i. TB: **We have the alphabet board**, can you help me to sing the alphabet, guys. Turn on your microphones and let's say the alphabet together. (DEZ/2020)

Novamente, ao analisar essas sentenças, é possível reestruturá-las para que o *there to be* esteja presente nelas, como mostrarei em (26). O interessante, entretanto, é perceber que nas sentenças (24a) e (24c), a professora do grupo A utiliza o *have-gramatical* inicialmente e, em seguida, reestrutura as sentenças utilizando o *there to be*. Esses exemplos são de extrema significância para esta pesquisa, pois indicam, mais uma vez, a facilidade de falantes de PB de seguirem a estrutura SVO, ao invés de utilizarem sentenças com *there to be*, que necessitam de um movimento sintático. Ainda, é importante notar que a reestruturação em (24a) e (24c) só acontece devido ao planejamento linguístico prévio da professora, mas fica evidente que o seu sistema computacional opta por sentenças menos custosas.

(26)

- a. There's a word here.
- b. Here, there are words on the bottom of the page.
- c. Here there's only one boy.

- d. There's the letter L in all of your names.
- e. There are two types of letter A.
- f. Are there any words that start with letter Q?
- g. There's a different one today, there's snowy, there's windy, there's stormy, right? And there's foggy too.
- h. There are seven of them.
- i. There is our alphabet board, can you help me sing the alphabet, guys?

Os exemplos apresentados nessa subseção parecem confirmar a hipótese de que as sentenças com *there to be* são mais custosas e, por esse motivo, falantes de PB como L1 optam por sentenças menos custosas e de estrutura semelhante ao PB. Dessa forma, é importante o planejamento linguístico, a fim de que estruturas mais custosas sejam fornecidas aos aprendizes para que eles possam adquiri-las devidamente, ao menos no estabelecimento de uma representação mental para a estrutura. Os impactos desses tipos de *input* serão vistos na próxima seção deste Capítulo. Agora, passo a analisar as três últimas estruturas propostas na introdução na fala das professoras.

5.1.3 Ocorrências de *have-existencial (agramatical)

Ambas as professoras participantes dessa pesquisa possuem alto nível de proficiência na língua inglesa, conforme exposto na metodologia. Dessa forma, a ausência de sentenças agramaticais na fala das professoras já era um dado esperado. Essa ausência de ocorrências pode ser um indicativo de que as professoras já marcaram negativamente o PSN e, por isso, não constroem orações sem sujeito na língua inglesa, tampouco transferem a estrutura existencial do PB para o inglês. Apesar de não haver ocorrências ser um dado esperado, foi importante verificar a existência desse tipo de estrutura na fala das professoras a fim de compará-las à fala dos alunos, que apresentarei adiante.

5.1.4 Ocorrências de ter-existencial

Como alguns dos dados apresentados já mostraram, há o uso de PB na fala da professora do grupo B, o que não acontece na fala da professora do grupo A. Conforme apontado anteriormente por Marcelino (2017, 2018, 2019), de modo geral, o uso de L1 para o ensino de uma L2, em contexto de Educação Bilíngue, por parte do professor, não é bem-vindo ao

processo de aquisição de segunda língua⁵², pois há de se evitar o uso da L1 como uma espécie de "amparo" com o qual o aluno se acostuma, visto que a criança deve ser exposta a um *input* robusto para marcar corretamente os parâmetros da língua e, então, adquiri-la. De forma semelhante, o modo como professora do grupo B utiliza a L1 em sala de aula, em que há a mistura de L1 e L2 e checagem recorrente de significados, através da L1 pode diminuir o foco cognitivo na L2, uma vez que o aprendiz já espera uma "checagem" ou uma "dica" sobre significado em sua L1.

De modo geral, o uso de PB é recorrente nas aulas da professora do grupo B, o que gera, automaticamente, um problema no *input* que está sendo fornecido aos alunos, onde, muitas vezes, acontece *code-switching*, em que são misturadas palavras e estruturas em L1 e L2 a fim de facilitar o entendimento do aprendiz. Esta pesquisa, entretanto, foca-se apenas nas estruturas existenciais e, por esse motivo, não caberá aqui avaliar todo o tipo de *input* que foi fornecido aos alunos do grupo B. Dessa forma, as sentenças existenciais em PB também foram computadas como produção relevante para o corpus, visto que parte desta pesquisa busca mostrar os efeitos de um *input* planejado e enriquecido no processo de aquisição de L2 por crianças em contexto de educação bilíngue. Abaixo, apresento alguns exemplos de sentenças com *ter-existencial* na fala da professora do grupo B:

(27)

- a. TB: Look at that, AYR, now they are still scared, eles continuam com medo, because now they have different things to be scared of, tem um monte de coisa nova pra ficar com mais medo, there's a tiger, a monkey, a different snake. (SET/2020)
- b. TB: Yes, guavas there are two types, tem dois tipos, tem uma que é white dentro e tem uma que é red dentro, and they are delicious. (SET/2020)
- c. TB: I know where the cat is in many places, olha só onde que tem um cat. Tem um cat in the box, que ele tá dentro da box, tem um cat que tá in front of the box... (OUT/2020)
- d. TB: A gente vai circular, ok? We're going to circle only the words that end with P sound, alright? Sing, is there a P? Tem som de P aqui? O som do P [makes

_

⁵² Salve algumas exceções, em que é necessário o uso de L1 para a checagem ou verificação de certo vocabulário ou estrutura. Há possibilidades e recomendações para se recorrer ao uso de L1 em sala de aula, inclusive o papel desse uso por aprendizes e professores, que deve ser diferenciado. Lembro que neste estudo, o foco está exclusivamente no desenvolvimento linguístico e cognitivo. As discussões acerca do uso da L1 nesses contextos são vastas, dependem das características específicas de cada contexto, apresentam controversas ideológicas e fogem do escopo deste trabalho, de cunho linguístico.

P sound], **aqui tem esse som?** No. Baby, **tem esse som aqui**, o(lha)? Baby. Ah, no. But what is the baby doing? Que que o bebê tá fazendo aqui? [snores]. (NOV/2020)

e. TB: Esse é o outro pink, aqui o(lha), **não tem dois azuis esse também** o(lha), eu tenho esse blue, tenho esse blue, tenho esse blue, o(lha) um monte de blue. **Também tem um monte de pink, ok?** (DEZ/2020)

Sentenças como (27c) e (27e) apresentam o uso do ter-existencial sozinho, onde a professora, apesar de utilizar palavras soltas em língua inglesa, se vale da estrutura da língua portuguesa e, automaticamente a utiliza. Já as sentenças como (27b) e (27d) apresentam dados curiosos pois, ao mesmo tempo em que a professora utiliza o there to be, ela o traduz como ter-existencial. Esse tipo de construção apareceu diversas vezes na fala da professora do grupo B e, por um lado, indica que a professora sabe utilizar sentenças que necessitam do movimento sintático there-insertion. Por outro, mostra a equivalência semântica do there to be ao ter-existencial no inglês, por falantes de PB como L1, pois é dessa forma que a estrutura é traduzida pela professora. Já foi apresentado aqui que não há construções agramaticais com *have-existencial na fala das professoras. Entretanto, o estabelecimento dessa equivalência de there to be com o ter-existencial pode explicar a origem de possíveis erros na produção linguística das crianças participantes dessa pesquisa e, de forma mais ampla, de brasileiros aprendizes de L2 em níveis mais básicos. Por fim, a sentença (27a) apresenta os três tipos de estruturas mencionados aqui: there to be, have-gramatical e ter-existencial. Esse tipo de construção, a meu ver, é um reflexo das relações existentes em todas as estruturas selecionadas para esta pesquisa, em que todas possuem o sentido existencial e podem ser utilizadas de diversas maneiras diferentes. O Gráfico 5 mostra as ocorrências de there to be, have-gramatical e ter-existencial em PB na fala da professora do grupo A, e o Gráfico 6 mostra as mesmas ocorrências na fala da professora do grupo B.

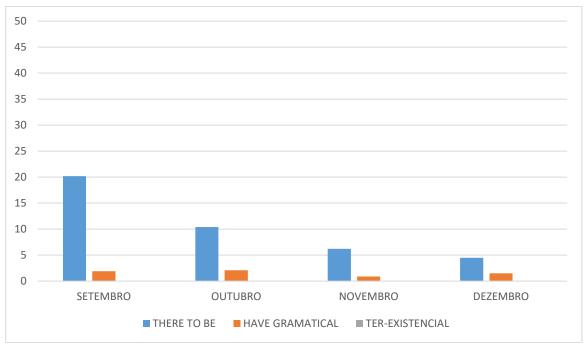


Gráfico 5 – Ocorrências normalizadas de *there to be, have-gramatical* e *ter-existencial* pela professora do grupo A na fase 1 (setembro/2020 – dezembro/2020).

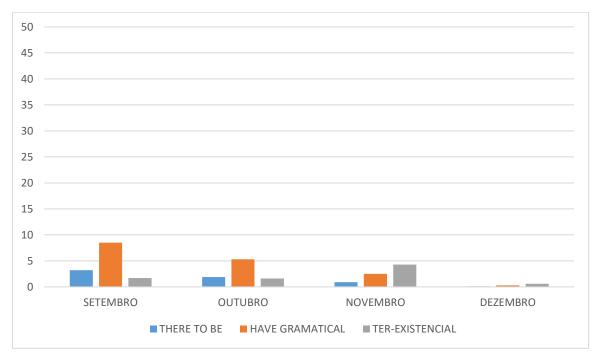


Gráfico 6 – Ocorrências normalizadas de *there to be*, *have-gramatical* e *ter-existencial* da Professora B na fase 1 (setembro/2020 – dezembro/2020).

A partir deles, é possível reforçar a hipótese de facilidade no uso de sentenças com *have-gramatical* por falantes de PB, visto que, quanto maior o uso de *there to be*, menor o uso de *have-gramatical* e, quanto maior o uso de *have-gramatical*, menor o uso de *there to be*. Isso, de modo geral, justifica o baixo número de ocorrências de existenciais em L2 na fala da professora do grupo B, e pode ser explicado pela falta de planejamento de *input*. Além disso,

os gráficos também mostram a utilização de PB pela professora do grupo B, o que não ocorre na fala da professora do grupo A. Esse uso de L1 interfere diretamente no processo de aquisição de linguagem das crianças, como poderá ser observado adiante.

5.1.5 Uso do expletivo it

A última estrutura relevante para essa pesquisa, são as construções com o expletivo *it*. Conforme apresentado anteriormente, esse tipo de construção é relevante pois remete à marcação do PSN. Na introdução, apresentei sentenças como (i) It rains a lot in here e (ii) Chove muito aqui, que deixam clara a diferença paramétrica entre PB e inglês e mostram a necessidade do expletivo *it* no inglês para o preenchimento da posição de sujeito. Dessa forma, foi importante verificar o uso do expletivo na fala das professoras a fim de avaliar o tipo de *input* que estava sendo fornecido por elas e de verificar se o PSN foi de fato marcado corretamente. Aqui, é importante ficar claro que o uso do expletivo *there* está relacionado ao movimento sintático *there-insertion*, que acontece justamente para que a posição do sujeito seja preenchida, satisfazendo a marcação negativa para o PSN.

Na subseção 5.1.3, mostrei que não há ocorrências de sentenças agramaticais com *have-existencial* na fala das professoras. Dessa forma, espera-se que o uso do expletivo também seja utilizado corretamente por elas, e isso de fato acontece. De modo geral, ambas as professoras utilizam o expletivo *it* corretamente. Entretanto, há algumas sentenças proferidas pela professora do grupo B (sentenças apresentadas em (28)) que merecem um pouco mais de atenção.

(28)

a. TB: Can you see it, Livia? Can you see it, Ayrton? And you, João Victor? Can you see it? Outside? **How is the weather like today?**

CHI⁵³: xxx.

CIII . AAA.

TB: Sunny? For me is partly cloudy. (NOV/2020)

b. TB: For me is not sunny, for me it is partly cloudy, até choveu um pouquinho agora, não foi? (NOV/2020)

As sentenças em (28) são recorrentes na fala da professora do grupo B, e, apesar de parecerem um simples deslize de linguagem, elas podem ter sido geradas por um problema

⁵³ CHI é a sigla de *children*, geralmente utilizada quando não se sabe qual criança disse a sentença, ou quando uma criança de fora do corpus fala durante a gravação.

paramétrico, ou pelo estágio de flutuação (IONIN, 2003)⁵⁴. Esse tipo de deslize é comum em falantes de PB como L1 e inglês como L2, devido à existência do material fonético "for me", que antecede o verbo, dando a impressão de que a posição de sujeito foi preenchida. O que explicaria, por exemplo, a ausência de sentenças com *have-existencial, em que não há a impressão de preenchimento de sujeito, mas a presença de sentenças como "*for me is partly cloudy". Como pode ser visto, em (28a), a professora não utiliza o *it* para se referir ao clima, já em (28b), no primeiro momento ela profere a sentença sem o expletivo, mas em seguida o insere em sua frase. Esse tipo de desvio é relevante, pois faz parte do *input* que estava sendo oferecido às crianças e impacta diretamente no processo de aquisição de linguagem delas, uma vez que os dados apresentados podem ser controversos.

Paralelamente a esses desvios, a partir dos dados, também foi possível perceber momentos em que o *it* poderia ter sido utilizado pela professora do grupo B, mas não foi. Esses momentos, que serão apresentados em (29), referem-se a situações em que o uso do expletivo não é obrigatório, mas quando se trata de *input* planejado e robusto, seria melhor se o expletivo estivesse presente nessas estruturas, lembrando que um dos papéis do planejamento é tornar rico, robusto e repetitivo o elemento que se pretende tornar saliente estabelecendo-se a relação entre forma e significado no contexto.

(29)

- a. TA: Yes! Your birthday is next week, I know that. So, Marco, ask your friends, what day is it today? What day is it today, K5?
- b. TB: One, two, three [teacher sings the weekdays song]. Very good, so if yesterday was Tuesday, what day is today?

Apesar de ambas as estruturas estarem gramaticalmente corretas, em termos de qualidade de *input*, a sentença proferida pela professora do grupo A "what day is **it** today?" é melhor, justamente por estar fornecendo o expletivo *it* aos alunos. Na seção 5.4 esse ponto será retomado.

5.1.6 Considerações

Até o momento, apresentei os dados presentes na fala das professoras dos grupos A e B e, a partir deles, foi possível analisar de que forma aconteceu o *input* em ambos os grupos dentro da primeira etapa de coleta de dados. Em linhas gerais, pode-se afirmar que o *input* da

⁵⁴ Os motivos que levam a professora do grupo B a cometer esses deslizes não são o foco desta pesquisa.

professora do grupo A foi planejado e repleto de sentenças existenciais, mas, ainda assim, mostrou a dificuldade de falantes de PB como L1 em construir sentenças com o *there to be* em L2. Com relação ao *input* fornecido pela professora do grupo B, é possível dizer que foi um *input* fraco em existenciais e fraco como um todo, pois há a mistura de língua inglesa e PB em diversos momentos. Além disso, com esse tipo de *input* também foi possível estabelecer as relações entre as três principais estruturas apresentadas *there to be*, *have-existencial* gramatical e *ter-existencial*, e reforçar a ideia de que falantes de PB optam por sentenças menos custosas e talvez mais próximas à L1. Passo, agora, a apresentar a produção linguística das crianças de ambos os grupos a fim de analisar de que forma elas responderam ao *input* que receberam.

5.2 Produção linguística das crianças na fase 1 (setembro a dezembro de 2020)

Seguindo a mesma linha de estruturas propostas na metodologia, todas elas foram consideradas ao analisar a produção linguística dos alunos. A Tabela 18 apresenta o número de ocorrências normalizadas de cada estrutura em cada um dos grupos. Novamente, apresentarei cada uma das estruturas individualmente e, ao final, abordarei a quinta estrutura que não faz parte da Tabela: o expletivo *it*.

Tabela 18 - Ocorrências normalizadas de *there to be*, *have-gramatical*, *have-agramatical e ter-existencial na fala dos alunos dos grupos A e B na fase 1 (setembro/2020 – dezembro/2020)

MÊS	ALUNOS	THERE TO BE	HAVE (GRAMATICAL)	*HAVE (AGRAMATICAL)	TER EXISTENCIAL
SETEMBRO	GRUPO A	4,3	0,5	4,4	3,0
	GRUPO B	0	0	0	6,9
OUTUBRO	GRUPO A	2,6	0	1,2	1,8
	GRUPO B	0	0	0	1,3
NOVEMBRO	GRUPO A	0,1	0,1	0,5	4,3
	GRUPO B	0	0	0	6,2
DEZEMBRO	GRUPO A	0,3	0,3	0,4	0,9
	GRUPO B	0	0	0	0
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	GRUPO A	7,3	0,9	6,6	9,7
	GRUPO B	0	0	0	14,5

À primeira vista, os dados podem parecer esperados, visto que os alunos expostos ao input planejado possuem produção linguística de existenciais e os alunos que não receberam

⁵⁵ Da mesma forma que anteriormente, os dados dos alunos também foram normalizados. Dessa forma, os dados apresentados na tabela equivalem ao número de ocorrências a cada 1.000 palavras.

90

esse tipo de *input*, não possuem. Entretanto, ao analisar cada tipo de produção e relacioná-las aos tipos de *input* recebido pelos alunos, é possível identificar uma série de particularidades na produção linguística das crianças e de que forma cada tipo de produção relaciona-se ao tipo de *input* recebido por elas.

5.2.1 Ocorrências de there to be

Iniciarei, novamente, com as ocorrências de maior relevância para esta pesquisa: as ocorrências de *there to be*, que é a estrutura que deve ser adquirida pelos alunos através do *input* planejado. A partir dos dados, dois fatores chamam a atenção: (i) não há ocorrências de *there to be* na fala dos alunos do grupo B; e (ii) o número de ocorrências de *there to be* na fala dos alunos do grupo A parece ser decrescente.

Considerando o primeiro fator, ele pode ser facilmente explicado pela pobreza de *input* que foi proposta a esses alunos e pela falta de interação entre professora e alunos. Essa pobreza de *input* pôde ser observada na seção anterior, em que os dados da professora do grupo B apresentam a mistura de L1 e L2 e a falta de consistência na organização e planejamento da fala dela. Quanto à falta de interação entre professora e alunos, isso também pôde ser observado nos dados anteriores, onde a professora opta por expor e explicar situações, em vez de proporcionar momentos em que as crianças pudessem produzir oralmente em língua inglesa. Em resposta a esses dois pontos, é justificável que não haja produção de existenciais na fala das crianças do grupo B. A apresentação do uso de *there to be* pela professora e alunos do grupo B está expressa no Gráfico 7.

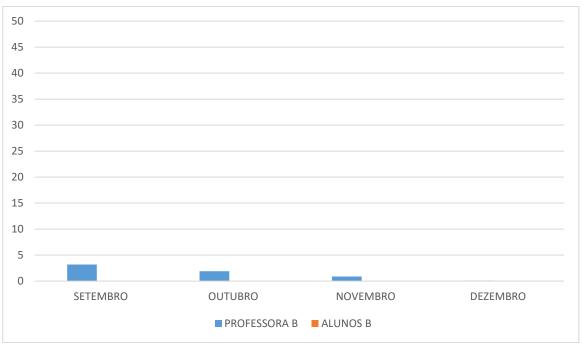


Gráfico 7 - Ocorrências normalizadas de *there to be* – professora e alunos do grupo B na fase 1 (setembro/2020 – dezembro/2020).

Partindo, então, para o segundo fator, o Gráfico 8 mostra as ocorrências de *there to be* na fala da professora do grupo A e na fala dos alunos deste mesmo grupo:

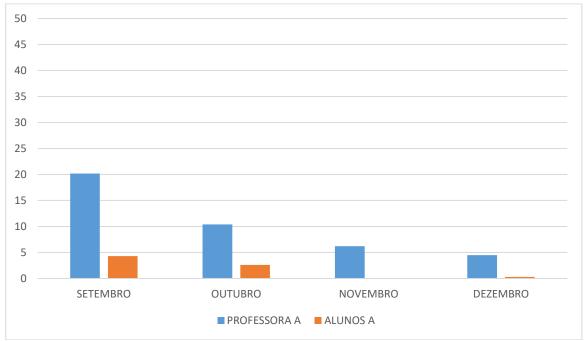


Gráfico 8 – Ocorrências normalizadas de *there to be* – professora e alunos do grupo A na fase 1(setembro/2020 – dezembro/2020).

O processo de aquisição de linguagem é gradativo e, de modo geral, espera-se que, quanto maior o tempo de exposição à língua ou à determinada estrutura, maior a produção linguística do aprendiz. O Gráfico 8, entretanto, mostra que, ao longo dos meses, houve uma oscilação na produção de sentenças com *there to be*. Ao mesmo tempo, os dados também

mostram que, quanto menor o *input* fornecido pela professora, menor a produção linguística dos alunos. Ambos os fatores estão atrelados.

White (2000) mostra que a ausência de produção não está relacionada à ausência da estrutura em si, ou à representação mental, conforme apresentado no Capítulo 3. Considerando a colocação da autora, a oscilação de produção dos existenciais é justificável, principalmente pelo fato de que os bilíngues em estudo estão em processo de aquisição de linguagem. Paralelamente a isso, já foi mencionado que a variação no uso de *there to be* pelas professoras tem a ver com os contextos e tópicos que propiciam, ou não, o uso da estrutura. Dessa forma, é justificável que, da mesma forma que houve a diminuição na fala das professoras, houve também na fala dos alunos, o que pode ser explicado pelo tipo de contexto e tópicos tratados nas aulas.

Ao apresentar a produção de *there to be* na fala da professora do grupo A, sugeri a existência de contextos que propiciassem o uso desse tipo de estrutura. Se o que foi sugerido anteriormente estiver correto, podemos considerar que os alunos produziram mais sentenças existenciais nos meses em que a professora utilizou essa estrutura para ensinar determinados conteúdos: setembro, outubro e dezembro, o que corrobora a ideia proposta por Slabakova (2016), conforme apontado anteriormente. No mês de novembro, como já discutido, apesar de utilizar o *there to be* para ensinar o conteúdo, a professora utiliza a estrutura mais vezes como parte da rotina de aula. Além disso, ao ensinar o conteúdo, a interação entre professora e alunos é promovida e há maiores momentos de produção linguística por parte das crianças, o que pode justificar o maior uso da estrutura nos meses mencionados. Outro fator a ser considerado é que, independentemente do *input* recebido, a produção linguística geral dos alunos foi menor com o passar dos meses e o uso de PB por eles passou a ser maior nos últimos dois meses de aula e isso poderia ser justificado pelo cansaço das crianças, por exemplo. Em (30) apresento alguns dados de diálogos entre professora A e alunos do grupo A no mês de setembro:

(30)

a. TA: What you are supposed to do... Do you see that the jungle is colorful? What colors do you see in the jungle? What colors are...

MAR: xxx from the jungle.

TA: There's green, there's red. What else?

MAR: There's...

TA: What else is there in the jungle?

MAR: Orange?

TA: Hm?

MAR: There is orange.

TA: Yes, what else?

LIV: Blue.

TA: There's orange.

CLA: Colorful.

LO: **There is red.** (01-SET-2020)

b. TA: But, MAR, MAR, tell me about your drawing. I told you about my drawing.

There's a monkey, there's a butterfly, there's a toucan, what about yours?

MAR: there's [?] a monkey and there is two boys. This is a monkey

TA: Uhum.

MAR: this is a boy.

TA: Uhum. (04-SET-2020)

c. TA: There's a desert bird in the desert. Now, MAR, what's there in the desert?

MAR: A desert fox.

TA: Hmm, there's a desert fox in the desert. MAR, can you choose someone to ask the question?

MAR: MAY, what's there in the desert?

MAY: Is a desert xxx não é spider, teacher. Not a spider, (por)que é difícil de falar o que é isso.

TA: Ah with xxx? It's a scorpion.

MAY: Scorpian and the snake and the spider.

TA: So, there's a scorpion, a snake and a spider in the desert. Ok. Now,

MAY, can you choose someone to ask a question?

MAY: Ô, teacher, what's there on the desert?

TA: Ah... there's a... there's a snake in the desert. LIV, what's there in the desert? LIV? Livia is frozen to me. LIV? So I'm gonna ask LO. LO, what's there in the desert?

LO: Hmm the desert have mountains.

TA: Hmm there's mountains in the desert. Now, LO, can you ask STE?

LO: STE, what's there in the desert? (17-09-2020)

d. TA: MAR, as your // as your microphone is on, can I ask you a question? So, MAR, what's there in the sky?

MAR: There's bla bla in the sky

TA: No, there's no bla bla bla in the sky. I'm asking again. MAR, what's there in the sky?

MAR: There is bla bla bla.

TA: MAR, MAR, now seriously, tell me what's there in the sky.

MAR: A planet. (30-09-2020)

A partir dos dados apresentados acima, é possível perceber a interação existente entre professora e alunos, a interação entre alunos, e de que forma a professora A reage às respostas das crianças. Em todos os exemplos apresentados, a professora fornece a estrutura aos alunos, e tende a reformular a resposta das crianças nos momentos em que eles não apresentam a estrutura corretamente, ou deixam de produzi-la, o que tem relação com a evidência positiva, que faz parte, geralmente, do processo de aquisição de primeira língua. Além disso, a partir de (30), é interessante perceber a variedade na resposta das crianças, onde há ocorrências de palavras soltas na língua inglesa, frases completas em inglês e frases que misturam PB e inglês. Essa variedade nas respostas pode indicar as diferentes fases de aquisição de cada criança, mas independentemente dela, é possível notar maior facilidade das crianças em produzirem perguntas com a estrutura existencial, se comparadas às sentenças afirmativas, por exemplo. Isso pode estar atrelado à linguagem direcionada à criança, pois a professora do grupo A faz diversas perguntas no decorrer das aulas e as crianças as reproduzem.⁵⁶ Além disso, em (30c), é possível perceber uma construção sem sujeito na fala de MAY e uma construção com o havegramatical na fala de LO. Abordarei essas duas construções mais adiante. Agora, apresento em (31) alguns dados do mês de outubro do grupo A.

(31)

a. TA: Here **there are four seasons:** winter // I think I will write the names of the seasons, so it gets easier for you. Winter, spring, summer, fall. MAY, MAY, you are going to start. Which one is your favorite season, MAY? Winter, spring, summer or fall?

MAY: The spring. No, the spring.

TA: The winter?

⁵⁶ Retomarei esse ponto na seção 5.4, na qual farei considerações linguísticas a respeito da fala do professor bilíngue em sala de aula.

MAY: The winter.

TA: Why?

MAY: Porque lá...

TA: Because.

MAY: Because lá tem neve.

TA: Because there's snow.

MAY: Because.

TA: xxx.

MAR: Snow é bom pra fazer bo // bolinha de neve.

TA: MAY, say: because there is snow.

MAY: **Because, there is snow**. Eu até xxx snow xxx. TA: Ok. Now, MAR, can you tell us which one is your favorite season.MAR: Summer. TA: Summer. Why, MAR? MAR: **Because there is sun** and I can go to the pool. TA: Hmm, that's good. (15-OUT-2020)

b. MAR: Como // how can I say perso... // tem um personagem.

TA: There is a character.

MAR: There is a character on the Sonic, his name is shadow.

TA: Aah, the name of the character is Shadow? (25-OUT-2020)

c. MAY: STE, what's there in the sky?

CLA: LIV, what's there in the sky?

LIV: MAR, what's there in the sky?

LIV: What is there on Halloween?

MAY: MAR, what is there on the Halloween? (OUT/2020)

Os dados apresentados em (31a) e (31b) mostram novamente o diálogo e interação entre professora e alunos. Em (31a), a professora auxilia a aluna MAY a produzir a sentença com *there to be* e, em seguida, o aluno MAR produz uma sentença do mesmo tipo espontaneamente. Em (31b), MAR pergunta à professora como dizer uma sentença com *ter-existencial* na língua inglesa, o que é interessante pois mostra que o aluno sente a ausência desse tipo de estrutura em sua gramática de L2 e não transfere, nesse momento, o *ter-existencial* da L1 para L2, por exemplo. Por fim, os dados em (31c) pertencem a dias diferentes do mês de outubro e são frases independentes, fora do diálogo entre professora e alunos, a fim de mostrar novamente a facilidade dos alunos em produzir perguntas com *there to be*, que pode ser justificada pelo *input* direcionado a eles.

Em (32), apresento a única ocorrência de *there to be* no mês de novembro, e em (33) as três ocorrências referentes ao mês de dezembro, novamente do grupo A:

(32)

TA: So for example, LO went to Beto Carrero, yes? So, LO, can you tell us about Beto Carrero in English? But say it in English.

LO: Hmmm.

TA: So you can say...

LO: How can I say "teve show".

TA: There wa// there// there was a show, there was a concert.

LO: There was a show.

TA: Hm? (03-NOV-2020)

(33)

a. TA: On this page, what's there on the page? There is a whale, there's a mouse, there's a hippo, there's an elephant, there's a chick and there is a bird, ok? And here on the balance...

LO: And there is a dog.

TA: What, LO?

LO: And there is a dog. (01-DEZ-2020)

b. TA: Do you know something else related to Christmas?

MAY: The hat, teacher, the hat of the...

TA: A Christmas hat.

MAY: No, teacher, the Christmas of the // do Papai Noel.

TA: Christmas hat // Santa's hat, yes?

MAY: Uhum.

MAR: Teacher, você já sabe o que eu disse, você já sabe o que eu disse.

TA: What did you say, MAR?

MAY: Teacher, e mais uma coisa, there is snow.

TA: What, MAY?

MAY: Snow. (08-DEZ-2020)

A única ocorrência de *there to be* no mês de novembro, apresentada em (32), é semelhante à ocorrência (31b), pois a aluna LO busca por uma estrutura equivalente ao *terexistencial* em sua L2, e não a encontra, pedindo, então, auxílio à professora, que fornece a estrutura à aluna. Esse tipo de dado, apesar de ser o mesmo tipo de produção apresentado em (31b), é um dado que se difere dos padrões encontrados em setembro e outubro, pois está mais

relacionado à repetição da estrutura e não à produção dela em contextos que propiciam esse uso. Diferentemente disso, os dados apresentados em (33), que se referem ao mês de dezembro, seguem a mesma linha de dados que apareceram nos meses anteriores. Em (33a), a professora faz perguntas sobre uma atividade utilizando a estrutura em questão e a aluna LO, que não possui contato com a língua fora da sala de aula, responde a professora espontaneamente com a presença de *there to be* em sua fala; (33b), por sua vez, apresenta apenas um pedaço de um longo diálogo entre professora e alunos. Nesse diálogo, a professora, assim como fez nos meses anteriores, fornece a estrutura *there to be* aos alunos e conversa com eles sobre determinado assunto, até que MAY, espontaneamente, produz uma sentença existencial.

A partir dos dados apresentados até aqui, é possível retomar a ideia de que alguns contextos favorecem o uso de existenciais, enquanto outros, não. Esse fator pode ser uma das justificativas para a oscilação na produção linguística das crianças, visto que, o mês de novembro é o mês em que há apenas uma ocorrência e que esta ocorrência está fora de contexto. Além disso, retomo aqui que, tal como apontado por White (2000), a ausência de produção linguística, não significa a ausência da estrutura necessariamente, mas pode indicar que o aprendiz apenas não possui todos os recursos necessários para produzir determinada sentença, por exemplo. De qualquer forma, analisar as ocorrências de existenciais na fala das crianças reforça a importância do *input* nesse processo. Por um lado, a produção de existenciais das crianças do grupo A acontece em resposta ao *input* recebido por elas. Por outro, as crianças do grupo B não possuem produção alguma deste tipo de estrutura.

5.2.2 Ocorrências de have-gramatical

As sentenças com *have-gramatical* tendem a ser mais fáceis de serem produzidas por falantes de PB como L1, tendo em vista a estrutura da língua, conforme já apresentei na fala das professoras. Entretanto, os dados dos alunos não mostram essa facilidade, mas sim um número maior de ocorrências agramaticais com *have*, se comparado às ocorrências gramaticais. Apresentarei as ocorrências de **have-exitencial* na próxima subseção. Agora, em (34), apresento algumas das poucas sentenças com *have-gramatical* na fala das crianças do grupo A. Quanto ao grupo B, novamente, não houve ocorrências de sentenças com *have-gramatical*.

(34)

- a. LO: Hmm the desert have mountains. (SET/2020)
- b. LO: What **do you have** in the sky? (SET/2020)
- c. MAY: Teacher, I have a playdough gigante em casa. (DEZ/2020)

d. MAY: I don't have cotton on my house. (DEZ/2020)

As sentenças em (34a) e (34b) inserem-se em um contexto diferente das sentenças em (34c) e (34d). Nas duas primeiras, a aluna está utilizando *have* para falar do conteúdo que está sendo trabalhado nas aulas. Inclusive, as duas construções estão inseridas em momentos em que a professora estava oferecendo *input* rico em existenciais aos alunos e havia interação entre professora e alunos para que eles produzissem em L2. Esse ponto, é interessante para essa pesquisa na medida em que mostra a equivalência do *there to be* a sentenças SVO com *have*, por exemplo. O contexto das duas últimas já se parece mais ao contexto de produção das professoras, que optavam pelo *have* para falar sobre objetos e materiais que havia na casa dos alunos. Em (34c) e em (34d), MAY está se referindo a coisas que tem ou não em sua casa, por exemplo.

O fato de os alunos do grupo A produzirem poucas sentenças com *have-gramatical* pode ser explicado a partir da quantidade de sentenças com **have-existencial*, que abordarei na próxima subseção. Por ora, é interessante perceber que as crianças do grupo B não só não produzem sentenças com *there to be*, mas também carecem de sentenças com *have-gramatical*, o que pode ser mais um indicativo de que a qualidade do *input* impacta no processo de AL2 em contexto bilíngue, e que a interação entre professor e aluno é essencial para o processo de aquisição de linguagem, pois a forma como o professor aborda o conteúdo e conduz as aulas, é o que dá oportunidade aos alunos de produzirem em língua inglesa⁵⁷, um elemento faltante no contexto da aula do grupo B.

5.2.3 Ocorrências de *have-existencial (agramatical)

Conforme apresentei anteriormente, não há ocorrências de *have-existencial na fala das professoras, e isso é justificado pelo nível de proficiência delas. Diferentemente delas, os alunos do grupo A produzem grande quantidade de sentenças desse tipo, mesmo sem terem sido expostos a essa estrutura. Segundo Sonja Eisenbeiss "(c)hildren's input does not contain as many speech errors and incomplete utterances as one might think." (2010), e para confirmar isso, a autora cita Newport et al. (1977) com a descoberta de que 99,44% do *input* fornecido por pais às crianças, era gramaticalmente correto. Em (35), é possível ver alguns tipos de sentenças produzidas pelos alunos do grupo A ao longo dos meses:

(35)

⁵⁷ Isso será retomado na seção 5.4.

a. MAY: Teacher...

TA: So you will tell me what's there in the jungle. Yes, MAY.

MAY: Have a lot of girls and one boy?

TA: Yes! Today there's lots of girls and only one boy. (09-SET-2020)

b. TA: There's a monkey in the jungle. MAY, your turn. What's there in the jungle?

MAY: Have tiger, have elephants, have frogs, have snake.

TA: Hmm now, MAY, can you choose, can you choose a friend to ask. Can you, can you ask it to a friend, so "what's there in the jungle?".

MAY: What's there in the jungle, teacher? (09-SET-2020)

c. TA: Why, LO, is it your favorite season?

LO: Because **have hmmm snow** e dá pra fazer como fala boneco de neve? **Tem urso polar?**

TA: Ah, because there is snow, because we can make a snowman, because there's a polar a bear.

LO: Because [her] is [have com there is] snow, polar bear and. (15-OUT-2020)

d. TA: MAR, MAR, talk in English. You know how to say it in English. Hm... "when we...".

MAR: And when we the entrada have a robot, have a lot of robot and people with costume.

TA: Uhum. (03-NOV-2020)

e. MAY: Ô teacher, tem uma música que se chama... teacher.

TA: Yes, Lolo. Hm, MAY.

MAY: **Have a music que called watermelon sugar** - [Mayla sings the song]. (23-NOV-2020)

f. MAY: Teacher, faz muito tempo e xxx a cama. **Now have four of us**. Teacher? Seu microfone.

TA: Sorry. I said now there // now there's four of us, yes? (11-DEZ-2020)

Todas as sentenças com *have-existencial apresentadas em (35) são agramaticais na língua inglesa e indicam a transferência de estrutura da L1 para L2, ou seja, a transferência do ter-existencial do PB para a língua inglesa. Como já foi apontado no Capítulo 3 dessa pesquisa, a transferência é um fator presente no processo de AL2 e pode indicar possíveis estágios de

aquisição de linguagem. Neste momento, relembro dois argumentos a fim de substanciar a discussão da produção dessas estruturas:

- (i) Conforme já mencionado, White (2000), argumenta que a ausência de produção linguística, não significa a ausência da estrutura necessariamente, mas pode indicar que o aprendiz apenas não possui todos os recursos necessários para produzir determinada sentença;
- (ii) A ausência da produção também pode decorrer do período de flutuação, conforme proposto por Ionin (2003).

Ao observar as produções dos alunos em momentos diferentes, é possível notar que há uso de there to be, e também há uso de have-gramatical e de *have-existencial. A produção do there to be pode ser indicativo de evidência da representação mental para tais estruturas por parte dos bilíngues no estudo. O have-gramatical (em L2) também aparece como evidência de aquisição, e reflexo do input recebido. O have-gramatical (ter - em L1) também é muito utilizado em PB⁵⁸, assim é possível que os dados em inglês venham se somar aos dados do PB na representação dessas estruturas. Lembro que estamos tratando de aprendizes bilíngues, e esses são diferentes de monolíngues, pois possuem dois sistemas linguísticos contidos em um repertório de linguagem (MARCELINO, 2019). Dessa forma, parece bastante plausível que os aprendizes bilíngues se valham de todo seu repertório disponível na hora de suas produções linguísticas. Em seu repertório, há dois sistemas que representam sentenças existenciais de acordo com os respectivos parâmetros de cada uma das línguas. Deixo aqui como uma especulação "educated" que os bilíngues podem ter acesso a todo seu repertório e mesmo possuindo as duas estruturas para representar um conceito (there to be e ter/*have-existencial), utilizem a sintaxe menos "custosa" cognitivamente, com menos itens lexicais e menos "movimento" 5960.

Além disso, os dados em (35) apresentam características específicas do processo de aquisição dessas crianças e corroboram as ideias de que há momentos em que o *there to be* é mais exigido e de que o *input* faz, de fato, a diferença.

⁵⁸ "Eu tenho duas televisões em casa", "Você tem fermento para bolo?"

⁵⁹ Lembro o Capítulo 2, que traz as representações das duas estruturas em PB e em inglês, em que a estrutura em inglês é mais custosa em passos derivacionais.

⁶⁰ Ainda a título de elucubração, o aprendiz bilíngue, em posse de dois sistemas em seu repertório único, se vale dos itens lexicais da língua que está utilizando, mas utiliza de recursos sintáticos menos custosos para a representação do existencial (com o respaldo de White (2000), de que ausência da produção não implica ausência da representação). Isso caracterizaria a interação entre os dois sistemas, possivelmente fundamentando a "hipótese da flutuação" de Ionin (2003), diferentemente de mera substituição (esta sugerida pelo termo transferência ou interferência), em que *ter=have* resultando em "have an apple on the table". Obviamente, esta nota permanece como uma hipótese a ser testada em estudo futuro, uma vez que foge dos objetivos delineados nesta pesquisa.

Os dados apresentados em (35b), por exemplo, mostram que MAY utiliza o *haveexistencial na sentença afirmativa, mas formula a sentença interrogativa com there to be, o que remete à facilidade dos alunos de produzirem perguntas no contexto e tópico apropriados. Além disso, é possível ver em (35a), (35c) e (35f) que a professora parafraseia os alunos logo após o uso de sentenças agramaticais, a fim de expô-los à forma correta de se dizer a sentença. Com relação aos contextos de produção, os dados mostram que as maiores ocorrências de *haveexistencial acontecem nos meses de setembro e outubro, que são os mesmos meses em que acontece o maior uso de there to be pelos alunos e pela professora A. Essas ocorrências, por mais que sejam agramaticais, reforçam a ideia de que os momentos em que o conteúdo estava sendo desenvolvido com os alunos, foram os momentos de maior produção e, por consequência, de maior transferência de L1 para L2. Além disso, os dados em (d) e (e), por exemplo, mostram que os alunos estavam utilizando a estrutura para falar de assuntos corriqueiros e não sobre o conteúdo da aula. Por fim, o alto número de ocorrências desse tipo de estrutura também justifica o baixo número de ocorrências com have-gramatical na fala dos alunos. Quanto ao grupo B, novamente, não há produção linguística das crianças, o que indica três pontos importantes: o input ao qual as crianças estavam expostas não foi suficiente; as crianças do grupo B estão em outra fase de representação mental da estrutura em relação às crianças do grupo A, visto que não produzem nenhum tipo de estrutura que foi apresentada até o momento; e, por fim, não há muitas oportunidades para a produção linguística delas, tendo em vista o tipo de interação entre elas e a professora. Em 9, apresento um Gráfico que sintetiza as ocorrências de estruturas na fala do grupo A; o mesmo não será feito com os alunos do grupo B, pois não houve ocorrências de nenhuma das estruturas relevantes.

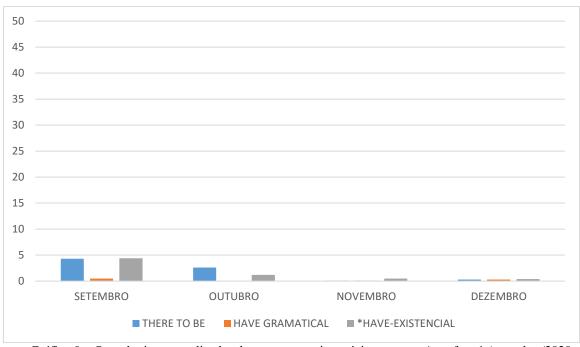


Gráfico 9 – Ocorrências normalizadas de estruturas existenciais no grupo A na fase 1 (setembro/2020 – dezembro/2020).

5.2.4 Ocorrências de ter-existencial e uso de língua portuguesa

Na subseção 5.1.4, foram apresentados dados que mostram o uso de língua portuguesa pela professora do grupo B, mais especificamente, o uso de sentenças com *ter-existencial*. Da mesma forma, esse tipo de estrutura também foi encontrado na fala das crianças de ambos os grupos. Antes de apresentar alguns exemplos delas, discorrerei brevemente sobre o uso de língua portuguesa pelos alunos nas aulas assistidas e de que forma esse uso reflete o cenário de educação bilíngue no Brasil. Reforço que não cabe a esta pesquisa avaliar e analisar a quantidade de L1 que foi utilizada durante as aulas, nem pelos alunos, nem pelas professoras, mas sim, analisar especificamente a aquisição da estrutura *there to be* e relacioná-la aos tipos de *input* recebidos pelos grupos. No entanto, é inevitável não esbarrar nessa questão, que é capaz de representar as fases de aquisição de linguagem de cada criança.

De modo geral, o PB foi muito utilizado nas aulas assistidas, principalmente pelos alunos do grupo B. Tendo em vista o tipo de *input* recebido por esse grupo, a produção linguística das crianças em PB é esperada, pois esses alunos não recebem dados linguísticos primários suficientes para construírem sentenças na L2 e, ao assistir às aulas, é possível perceber o uso de palavras soltas em L2 na estrutura da L1 e o uso de pequenas frases em L2, que fazem parte da rotina de aula e são ouvidas diariamente pelas crianças. Quanto ao grupo A, o PB também é presente na fala das crianças, e varia de acordo com cada aluno: há alunos que

utilizam muito a língua portuguesa e, outros, muito pouco. No entanto, além do PB, é possível perceber a construção de sentenças na L2 e a tentativa de produzir orações na língua inglesa pelas crianças, como os dados já mostraram. Isso poderia ser um indicativo de que as crianças do grupo A encontram-se em diferentes fases de desenvolvimento de sua L2, se comparadas às crianças do grupo B, o que pode ser um reflexo do tipo de *input* recebido pelos grupos e do tipo de interação entre alunos e professora. Posto isso, apresento em (36) alguns exemplos de produção com *ter-existencial* do grupo A e, em (37), do grupo B.

(36)

a. MAY: Logo, logo // **Tem um monte de girls, mas logo logo vai ter mais boys**, né?

TA: Yes.

MAY: Tem mais girls nessa sala, não é?

TA: There are // there are more girls in the classroom than uh // than boys. (10-SET-2020)

b. TA: This is an angel.

LIV: Também tem papai do céu.

TA: Yeah.

LO: In Portuguese é um anjo, teacher.

XXX

MAY: Ah tá, é um anjinho, teacher.

LO: Tem anjo, tem Deus, tem Nossa Senhora Aparecida. (16-OUT-2020)

c. LO: Ô teacher, só tem mesmo meninas, ainda nenhum menino.

TA: Only girls, yes? You see? They are absent today.

LO: Eba.

CLA: Ô teacher, **aqui tem one, two de girls**. One, two, three // one, two, three, four, five, six, seven.

TA: Seven girls. (25-NOV-2020)

d. LIV: Teacher.

TA: Yes, LIV.

LIV: Também // também tem um presente.

TA: Very good, there are presents, yes? We can add presents tomorrow. Now do you remember... (03-DEZ-2020)

(37)

a. TB: Do you have a swimming pool in your house? Uma piscina? Do you have a swimming pool in your house?

AYR: Tem swimming pool.

TB: **Tem swimming pool? Tem?** Yes or no?

AYR: Quê? Que que é isso?

TB: é piscina. (04-SET-2020)

b. TB: Look at your T-shirt, there's the Spider Man.

AYR: É por causa que tem bolsinho.

TB: Yeah and it's red, see it's red, very good. Everybody has something red. Now let's see here, guys, we have the days... (15-OUT-2020)

c. LIVM: Olha a capinha do meu tablet.

TB: Ah, it's red, very good.

LIVM: Tem um flamingo aqui.

TB: Yes, and it's red, very good. I have something red too, Livia. Livia, look what I have, look. It's a flower. (05-NOV-2020)

De modo geral, não há muito o que discorrer sobre as produções em PB das crianças. É interessante notar, entretanto, que em (36a) e (36d), a professora do grupo A responde às alunas com o *there to be* em sua fala, na tentativa de chamar a atenção para a estrutura. Além disso, o uso do *ter-existencial* nos exemplos em (36) acontece em momentos em que professora e alunos estavam utilizando o *there to be* para falar sobre algum tópico da aula, o que indica, mais uma vez, o uso da L1 no lugar da L2. As produções em (37), por sua vez, mostram não só o uso de *ter-existencial*, mas também a grande quantidade de PB na fala das crianças, que produzem sentenças completas em L1, mas não em L2.

5.2.5 Uso do expletivo it

Ao apresentar o expletivo *it* na fala das professoras, expliquei que o uso dele está diretamente ligado à marcação negativa para o PSN e, a partir dos dados, foi possível perceber que as professoras, de modo geral, o utilizam corretamente, pois já marcaram o PSN na L2. Diferentemente delas, as crianças de ambos os grupos estão em outra fase de aquisição de linguagem e, dessa forma, não foram encontradas ocorrências do uso correto do expletivo na fala das crianças do grupo B e, no grupo A, apesar de terem sido encontradas algumas ocorrências, elas são ocorrências em frases de rotina, que são faladas pela professora diariamente. Além disso, foi possível identificar diversas sentenças em que o uso do expletivo

não aconteceu por parte dos alunos. Em (38), apresento alguns dados do grupo A e, em (39), do grupo B.

(38)

a. MAY: Is my turn. (21-SET-2020)

b. TB: Your sister is sleeping? Yes?

MAY: Is perto de mim. (25-SET-2020)

c. MAY: Teacher, is the night, is the night. (01-OUT-2020)

d. TB: Here it is cloudy.

LO: Here is sunny.

CLA: Tá sunny. (10-OUT-2020)

e. TB: Ask your friends about the day, LIV.

LIV: What day is it today?

TB: What day is it today, K5? (12-OUT-2020)

f. LO: [sings the months song] how day is it today, K5? (13-OUT-2020)

(39)

a. TB: That's turtle in English.

AYR: Yes, is a turtle, mas é uma turtle de // de // é uma turtle de // é uma tartaruga marinha. (07-OUT-2020)

b. TB: tá tudo white. It's becoming cloudy. And for you, AYR, how is it like⁶¹ for you?

AYR: Is sunny. (05-NOV-2020)

c. TB: Sunny? For me is partly cloudy.

LIV: For me is partly cloudy and hot. (11-NOV-2020)

A partir dos dados apresentados em (a), (b), (c) e (d) de (38) e (a), (b) e (c) de (39), é possível perceber a ausência do expletivo na fala dos alunos. Em (38e) e (38f), no entanto, o expletivo é utilizado pelas alunas, mas em uma estrutura que é utilizada diariamente pela professora do grupo A. Considerando os dados acima apresentados, bem como todo o corpus, é possível afirmar que ainda há a transferência da L1 para L2 na produção linguística das crianças, visto que, elas constroem a maioria de suas orações sem sujeito expresso na língua inglesa. Essa questão pode sugerir a ausência da marcação negativa para o PSN e justificar, por

⁶¹ Embora não seja o objeto de estudo deste trabalho, os dados coletados da professora do grupo B mostram a substituição consistente de *what* por *how. Não analisarei o fenômeno aqui, mas é importante salientar que os dados são fornecidos inconsistentemente aos alunos e que isso poderia ser facilmente sanado através do planejamento linguístico, objeto de estudo desta dissertação.

exemplo, o alto número de ocorrências com *have-existencial pelas crianças do grupo A. Além disso, a estrutura parece começar a emergir, mesmo timidamente, nos aprendizes do grupo de *input* planejado.

5.2.6 Produção linguística individual dos alunos do grupo A

Conforme proposto na metodologia, após realizar a análise de produção linguística de ambos os grupos, foi considerado necessário para esta pesquisa, a computação e análise de produção individual de cada criança do grupo A. Aqui, relembro que a análise individual foi realizada somente com o grupo A, a fim de verificar as influências do contato externo com a língua inglesa no processo de AL2 das crianças. Dessa forma, nas Tabelas a seguir, apresento a produção das quatro estruturas analisadas na fala de cada uma das crianças do grupo A. Todos os números apresentados correspondem aos dados normalizados, ou seja, número de ocorrências a cada 1.000 palavras.

Tabela 19 – Ocorrências normalizadas de *there to be* na fala das crianças do grupo A na fase 1 (setembro/2020 – dezembro/2020).

THERE TO BE				
	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO
CLA	0,22	0,22	0	0
LIV	0,79	0,45	0	0
LO	0,68	0,22	0,11	0,22
MAR	1,0	1,24	0	0
MAY	1,0	0,45	0	0,11
STE	0,56	0	0	0

Tabela 20 —Ocorrências normalizadas de *have-existencial na fala das crianças do grupo A na fase 1 (setembro/2020 — dezembro/2020).

*HAVE-EXISTENCIAL				
	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO
CLA	0,11	0	0	0
LIV	0	0	0	0
LO	0,68	0,68	0	0,11
MAR	0,22	0	0,22	0
MAY	3,4	0,56	0,34	0,34
STE	0	0	0	0

Tabela 21 - Ocorrências normalizadas de *have-gramatical* na fala das crianças do grupo A na fase 1 (setembro/2020 – dezembro/2020).

HAVE-GRAMATICAL				
	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO
CLA	0	0	0	0
LIV	0	0	0	0
LO	0,45	0	0	0,11
MAR	0,11	0	0,11	0
MAY	0	0	0	0,22
STE	0	0	0	0

Tabela 22 - Ocorrências normalizadas de *ter-existencial* na fala das crianças do grupo A na fase 1 (setembro/2020 – dezembro/2020).

TER-EXISTENCIAL EM PB				
	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO
CLA	0,34	0,34	10	0
LIV	0	0,22	0,11	0,11
LO	1,47	0,45	1,92	0,11
MAR	0	0,45	0,79	0
MAY	0,90	0,34	0,22	0,68
STE	0,11	0	0,11	0

Considerando as ocorrências das quatro estruturas, pode-se dizer que os alunos que mais produziram foram MAR, MAY e LO, inclusive em PB, e que os alunos com as menores produções foram CLA, LIV e STE e, ao considerar o número de itens total do corpus de cada criança, fica evidente que as três últimas crianças falaram menos como um todo.

Partindo para as ocorrências de *there to be*, as maiores produções foram as de LO, MAR e MAY, sendo que os dois últimos possuem contato com a língua inglesa fora da sala de aula e LO, apesar de não possuir contato com a L2 além das aulas, foi a única aluna que produziu a estrutura em todos os meses de coleta. Quanto ao menor número de ocorrências, pode-se dizer que a aluna STE é a que menos produz, pois, apesar de o seu número de ocorrências ser maior que o de CLA no mês de setembro, algumas delas aconteceram por repetição da fala da professora, ou de sua mãe. O Gráfico 10 apresenta as ocorrências de *there to be* por aluno no decorrer dos meses na primeira fase de coleta de dados.

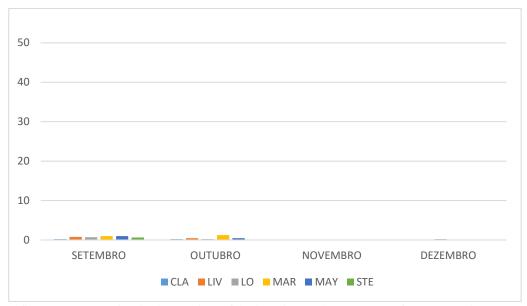


Gráfico 10 - Ocorrências de *there to be* na fala das crianças do grupo A na fase 1 (setembro/2020 – dezembro/2020).

Com os dados apresentados através do Gráfico, é possível perceber que, em geral, a produção de *there to be* pelos alunos é baixa e, na maioria das vezes, inferior a 1 ocorrência a cada 1.000 palavras. Entretanto, é importante perceber que, mesmo os alunos que não possuem contato com a língua inglesa fora da sala de aula, produzem a estrutura, o que significa que ela é somente fruto do *input* ao qual as crianças foram expostas. Além disso, é importante lembrar que o contato fora da sala de aula não significa a exposição à estrutura em questão, principalmente se levarmos em consideração a dificuldade de falantes de PB na utilização de *there to be*, e, claro, a dificuldade de monitoramento do *input* externo à sala de aula.

Passando para as ocorrências de *have-gramatical*, elas são pequenas, conforme exposto anteriormente, e aparecem, novamente, na fala dos três alunos que mais produzem LO, MAR e MAY, o que pode indicar maior fluência na língua inglesa por parte desses três alunos, ou maiores oportunidades de interação entre a professora e eles.

Quanto às ocorrências de *have-existencial, o que mais chama a atenção nos dados é que as alunas STE e LIV não produzem nenhuma sentença desse tipo, o que pode estar atrelado ao fato de que elas são as alunas que menos produzem durante as aulas. Considerando as aulas assistidas como um todo, é possível perceber grande quantidade de uso de PB por parte das alunas e, ao considerar as ocorrências das outras estruturas em suas falas, é possível perceber que a estrutura que elas mais produzem é o there to be, pois é isso que estava sendo solicitado delas e, diferentemente dos outros alunos, elas não oscilam entre a estrutura do PB e da língua inglesa. Ao mesmo tempo em que elas não produzem muitas orações com there to be, elas não oscilam entre a estrutura do PB e do inglês, ou produzem os outros tipos de estruturas. Isso

levanta a hipótese de que as duas alunas talvez estejam em um nível aquisicional inferior ao de outros alunos, mas que conseguem produzir estruturas com a *target-language* quando solicitadas.

Por fim, ao analisar as ocorrências das estruturas na fala de cada aluno, fica claro que o contato com a língua inglesa fora da sala de aula pode influenciar no processo de aquisição de linguagem dessas crianças, entretanto, tal como proposto por Marcelino (2017)⁶², o contato que o aprendiz possui com a L2 fora do contexto de ensino é difícil de ser controlado, por conseguinte, não se pode afirmar que o contato que as crianças MAR e MAY tem com a língua fora do ambiente escolar, seja um fator determinante para a aquisição do *there to be*, embora possa ter impacto na significação e relevância do uso e importância da língua. Além disso, a aluna LO, que não possui contato com a língua fora da escola, é a única que produziu a estrutura em todos os meses. De modo geral, os dados individuais mostram que o curso da AL2 é diferente para cada uma das crianças presentes nessa pesquisa e, enquanto algumas apresentam maior fluência, outras apresentam mais dificuldade.

5.2.7 Considerações

A partir da análise dos dados dos alunos dos grupos A e B, é possível fazer algumas considerações acerca do processo de aquisição de linguagem dessas crianças e acerca da relevância de um *input* planejado e enriquecido no processo de AL2.

Em primeiro lugar, pode-se afirmar que as crianças dos grupos A e B estão em fases diferentes de aquisição de linguagem, e isso pode ser visto através do tipo de produção linguística de cada um dos grupos. É evidente também que cada uma das crianças, individualmente, encontra-se em um estágio diferente de aquisição, visto que nem todas produzem da mesma forma, mas não cabe aqui avaliar o processo de AL2 de cada uma delas. Outro fator interessante é que, mesmo em estágios diferentes de AL2, a compreensão oral dos grupos é muito boa e isso pode ser justificado pelos apontamentos de Marcelino (2017), que discorre sobre os bilíngues receptivos, e mostra que eles são capazes de compreender, mas não produzem naturalmente a L2. Esse fator é verdadeiro ao grupo B, já que as crianças são capazes de entender a professora, mas não de produzir sentenças em L2. Quanto ao grupo A, apesar de

_

⁶² Conforme apresentado no Capítulo 3, o estudo de Marcelino (2017a) investiga a aquisição do Parâmetro de Composição por falantes de PB em processo de aquisição de inglês como L2. Embora a pesquisa do autor seja com adultos, suas considerações se aplicam diretamente a esta pesquisa, visto que o autor afirma a impossibilidade de controlar o contato externo dos aprendizes com o idioma, além do efeito gradual (cascata) na marcação do parâmetro, o que é apresentado como uma das principais diferenças nos processos de AL1 e AL2.

ainda misturarem L1 e L2, demonstrando interação entre as duas línguas, vide Marcelino (2019), as crianças são capazes de formular sentenças em inglês, o que indica que, além de receptivas, elas também conseguem ser produtivas e estão desenvolvendo a gramática da L2, ou, em outras palavras, estão construindo a representação mental da língua inglesa.

Em segundo, o papel do *input* no processo de AL2 ficou evidente após a análise dos dados. As crianças do grupo A produzem estruturas existenciais, produzem estruturas com *have-gramatical* e produzem estruturas com **have-existencial*. As do grupo B, por outro lado, não produzem nenhum tipo dessas estruturas. Dessa forma, fica claro que a exposição a um *input* robusto e planejado previamente é de importante relevância para o processo de AL2.

Por fim, não se pode dizer que os alunos do grupo A marcaram corretamente o PSN para a L2 em questão, tampouco afirmar que eles adquiriram a estrutura *there to be*, visto que ainda existe muita oscilação na produção linguística das crianças. Entretanto, pode-se dizer que eles estão em processo de marcação desse parâmetro⁶³, e, por esse motivo, foram coletados mais alguns dados entre março e abril de 2021, que apresentarei a seguir, a fim de verificar a produção linguística dessas crianças em um prazo maior de tempo.

É importante ressaltar também que a coleta de dados foi feita durante a pandemia da COVID-19, em que a exposição das crianças ao inglês caiu pela metade, apenas em número de horas. Além dessa diminuição, estabeleceu-se um vínculo *online* com as turmas, e não há como avaliar o impacto que isso teve neste estudo. Mas a julgar pelos achados desta pesquisa, é possível vislumbrar a possibilidade de que os efeitos da instrução com *input* planejado poderiam ter sido mais eficazes no modo presencial e com o dobro do número de horas.

5.3 Segunda etapa de coleta de dados (março e abril de 2021)

Com o intuito de verificar o processo de AL2 com *input* direcionado em um período maior de tempo, foram organizadas seis intervenções para o grupo A, que já foram explanadas no Capítulo anterior, em que as crianças puderam participar de atividades que propiciassem o uso de *there to be*. Da mesma forma que na primeira etapa de coleta, nesta segunda etapa, além de ter sido computado o valor total de ocorrências de cada uma das estruturas, elas também

marcação pode realmente ser caracterizada por um processo.

_

⁶³ Enquanto a marcação de parâmetro é apontada em estudos aquisicionais de L1 como instantâneo, o mesmo não parece ser verdadeiro em contexto de L2. Marcelino (2017a) traz essa questão, inclusive com referência ao efeito de *clustering*, em consonância com outros pesquisadores de AL2 citados em seu trabalho. Ou seja, em L2, a

foram computadas na fala de cada criança individualmente, com exceção do expletivo *it*⁶⁴. Além disso, é importante lembrar que, nesta segunda etapa, a criança STE não fez parte da coleta de dados, pois ela já não estava mais matriculada no Programa Bilíngue do colégio.

Paralelamente à coleta de produção eliciada do grupo A, houve a coleta de produção eliciada de uma das alunas do grupo B, a aluna LIVM, conforme exposto no Capítulo anterior. Aqui, reforço que a participação da aluna não foi planejada previamente, porém, como ela passou a fazer parte do mesmo grupo, a produção linguística dela foi computada a fim de verificar a utilização do *there do be* na fala de uma criança que não foi exposta ao *input* robusto e planejado.

Por fim, relembro que, dentro do período em que a produção eliciada foi feita, um dos alunos do grupo A produziu espontaneamente sentenças com *there to be*, e esses dados também foram coletados. Dessa forma, nesta seção, apresentarei a produção eliciada dos alunos do grupo A; a produção eliciada da aluna LIVM, pertencente ao grupo B; e a produção espontânea do aluno MAR, pertencente ao grupo A.

5.3.1 Produção eliciada do grupo A

Conforme proposto na Metodologia, a coleta de produção eliciada refere-se a momentos em que a estrutura é fornecida aos alunos a fim de que eles a produzam dentro de determinado contexto. A Tabela 23 mostra o número de ocorrências totais de cada estrutura a cada 1.000 palavras, bem como o número de ocorrências por criança.

Tabela 23 - Ocorrências normalizadas de *there to be*, *have-gramatical*, **have-agramatical* e *ter-existencial* na fala dos alunos do grupo A na fase 2 (março e abril de 2021).

	THERE TO BE	HAVE (GRAMATICAL)	*HAVE (AGRAMATICAL)	TER EXISTENCIAL
Todos os alunos	51,4	4,7	8,8	8,8
CLA	8,1	0	0,6	6,0
LIV	4,0	0	0	0
LO	6,0	1,3	3,3	2,7
MAR	18,9	0	0	0
MAY	12,1	3,3	4,7	0

-

⁶⁴ Como a segunda etapa de coleta de dados foi voltada à produção eliciada do *there to be*, as ocorrências de sentenças com o expletivo *it* não foram computadas, pois essa não era a estrutura em questão, e também por questões de pouco tempo hábil. Porém os dados existem, e podem ser utilizados em estudos futuros, na tentativa de traçar uma relação entre a aquisição do *there to be* e do PSN.

A partir dos dados apresentados na Tabela, é possível perceber que houve grande produção de *there to be* na fala dos alunos. Entretanto, as outras três estruturas, apesar de aparecerem em menores quantidades, ainda estão presentes. O Gráfico 11 apresenta as ocorrências totais de *there to be* e de cada aluno individualmente.

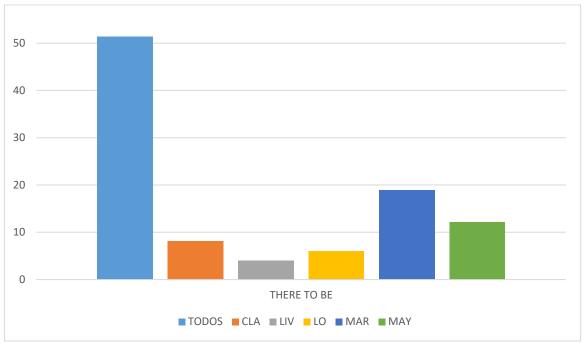


Gráfico 11 - Ocorrências normalizadas de *there to be* na fala dos alunos do grupo A na fase 2 (março e abril de 2021).

O Gráfico 11 mostra que todas as crianças do grupo A continuaram produzindo sentenças com *there to be* e, os dados individuais mostram que, apesar de MAR e MAY continuarem sendo as crianças com os maiores números de ocorrências, a produção linguística dessa estrutura nas falas de CLA, LIV e LO também aumentou. Esse aumento de ocorrências na fala do grupo A pode ser justificado pela quantidade de *input* pelo qual as crianças passaram, e também, por estarem em um ambiente mais controlado, já que nesta segunda etapa foi coletada a produção eliciada dos alunos. Em (34) apresento um diálogo entre as crianças e a professora do grupo A, em que elas utilizam o *there to be*.

(34)

CLA: LIV, what's there in the school?

LIV: In the school... how can I say mesmo lousa?

TA: Board.

LIV: Board.

TA: In the school, there is a board. Yes? Let's say it, LIV.

LIV: In the school, there is a board.

TA: Ok. LIV, can you ask the question to MAR?

LIV: MAR, hmm...

TA: What's there in the school...

LIV: What there is the school?

MAR: **There is** a gym.

TA: Hmm there's a gym in the school. MAR, can you ask the question to MAY?

MAR: MAY, what's there in the school?

MAY: **There is** materials, **there is** tables, **there is** alphabet, **there is** the... board, the chairs, the tables.

Na primeira etapa de coleta, o que chamou a atenção foi o alto número de perguntas com *there to be*. Na segunda, entretanto, apesar de as perguntas continuarem aparecendo, o número de ocorrências de sentenças afirmativas aumentou muito. Em (34) é possível perceber tanto a ocorrência de perguntas quanto a de sentenças afirmativas na fala das crianças, e o aumento desse tipo de sentença tende a estar relacionado ao tempo de exposição à estrutura.

Paralelamente ao uso correto do *there to be*, a Tabela 23 também mostra a ocorrência das outras estruturas que estão relacionadas ao existencial, e os dados apresentaram certa oscilação na fala das crianças, em que há a mistura de *have e there, como pode ser visto em (35).

(35)

a. TA: I remember. CLA, what's there in the classroom?

CLA: Hm there in the classroom, hm chair.

TA: One thing, ok. There's a chair in the classroom. Yeah? Ok. Alright. Now, hm, CLA, you are going to ask MAY, can you ask MAY, CLA?

CLA: MAY, what's there in the classroom?

MAY: There have desk, there have chairs, and board, and notebooks.

TA: Ok. So, there is a desk, there's boys, there's a notebook. Ok, now, MAY...

MAY: Não, teacher, não é boys, é board.

TA: Board. There is a board. Ok. Sorry. I'm sorry. MAY, now you are going to ask LO. Can you ask LO?

MAY: LO, what have on the classroom?

LO: Hmm in the classroom... how can I say mesmo lição de... How can I say mesmo... In the classroom, have...

TA: In the classroom, there's...

LO: In the classroom, there's... how can I say alfabeto mesmo?

TA: The alphabet.

LO: The alphabet, notebooks and tables.

b. MAY: Ô teacher.

TA: Hm?

MAY: I know.

TA: What, Mayla? What else is there?

MAY: O cat.

TA: The cat.

MAY: Have trees, have cats.

LO: Olha que bonitinho xxx.

TA: There's trees, there's cats. Alright, it's beautiful. Sayuri, do you wanna say something? No? No. Alright. Clara?

CLA: Ô teacher, também tem o bird.

TA: There's a bird.

Os diálogos em (35) podem ser justificados, novamente, pelo Período de Flutuação (IONIN, 2003). As crianças CLA, MAY e LO oscilam entre there to be e *have-existencial, e acabam produzindo sentenças que seguem a estrutura do PB, mas são produzidas em inglês, como "what have on the classroom?", "in the classroom, have...", ou "have trees, have cats". Esses dados mostram que, mesmo após um longo período de input robusto e planejado, as crianças ainda estão em processo de aquisição da estrutura em questão e, a partir dos dados individuais, é possível perceber que cada uma das crianças segue um curso de aquisição diferente, visto que algumas delas não produzem sentenças com *have-existencial, por exemplo. Além disso, os diálogos em (a) e (b) também mostram de que forma a professora do grupo A responde às sentenças agramaticais produzidas pelas crianças, e isso será discutido na última seção deste Capítulo.

Por fim, além de sentenças agramaticais e em PB, a segunda fase de coleta também apresentou sentenças com *have-gramatical*, como pode ser visto em (36).

(36)

MAY: There is pencils, there is crayons. Teacher.

TA: Hm?

MAY: Como eu falo lápis grafite?

TA: It's a pencil. The others are colored pencils.

MAY: Pencil, colored pencils, I have scissors, I have an eraser, I have... glue, I

have sharpener, I have... my crayons on my pencil case.

A fala de MAY apresentada em (36) é muito semelhante ao uso de have-gramatical que

apareceu no primeiro momento de coleta de dados, onde o have é utilizado em momentos em

que o there to be poderia aparecer. Entretanto, o que chama a atenção nesse contexto de

produção é que, inicialmente MAY utiliza o there to be a fim de dizer o que há em seu estojo

e, em seguida, ela passa a dizer o que pertence a ela, ou o que ela possui, com *o have-possessivo*.

Esse tipo de dado não apareceu na fala das crianças na primeira etapa de coleta: não houve a

utilização do there to be substituída pelo have-gramatical, o que pode mostrar que, no primeiro

momento de coleta, as crianças estavam em outro estágio de aquisição de linguagem. Além

disso, a substituição feita por MAY mostra que o sistema computacional tende a seguir

estruturas mais próximas à L1, revelando certa dificuldade na produção de sentenças com there

to be.

De modo geral, os dados coletados nessa segunda fase mostram que o *input* robusto e

planejado fez a diferença no processo de aquisição de linguagem, visto que houve aumento na

produção de sentenças com there to be, inclusive individualmente. Ao mesmo tempo, os dados

também mostram que a AL2 é um processo longo e não linear, pois o uso de PB e de sentenças

agramaticais com *have-existencial, apesar de menor, ainda aconteceu, e pode indicar o Período

de Flutuação no qual as crianças se inserem, bem como o tempo necessário para a

"estabilização" da representação mental da estrutura. Por fim, os dados também mostram a

forma como a professora do grupo A interage com as crianças e as corrige, mesmo que

indiretamente, e isso será abordado na seção 5.4, onde farei algumas considerações linguísticas

acerca do input do professor.

5.3.2 Produção eliciada de LIVM

Conforme exposto no Capítulo anterior, a aluna LIVM, pertencente ao grupo B, fez

parte de três das intervenções do grupo A. Em (37) apresento os três diálogos dos quais ela

participa, e sigo discorrendo sobre a produção linguística presente neles.

(37)

a. MAY: LIVM, what there in the school?

LIVM: Playground and... deixa // como é sala de aula em inglês mesmo?

TA: Classroom.

LIVM: Classroom and lunchbox.

116

TA: Ok. LIVM, can you ask the question do M?

LIVM: M, what is this // não sei como chama.

TA: What's there in the school?

LIVM: Manu, what's there in the school?

b. TA: What's there in your pencil case?

LIVM: Is the... is colored pencil.

TA: Hm?

LIVM: Glue, scissors...

TA: Uhum.

LIVM: Como se diz mes // como se diz mesmo apontador?

TA: Sharpener.

LIVM: Sharpener. And mais um marca texto que é marca texto.

TA: Highlighter.

LIVM: Highlighter só isso.

TA: Now, LIVM...

LIVM: E também tem...

TA: Can you ask A, LIVM?

LIVM: Arthur, what's the in this pencil case?

c. CLA: LIVM, what there in the // in the pencil case?

LIVM: Hmm what can I say canetinha?

TA: Markers.

LIVM: Markers.

TA: So there are markers.

LIVM: Colored pencil.

TA: Hm?

LIVM: Glue.

TA: Uhum. So there are markers, there are colored pencils, there's glue and

there's a sharpener, yes?

LIVM: Is a sharpener, is pencil.

TA: Uhum, there is a pencil.

LIVM: How can I say régua?

TA: Ruler.

LIVM: Ruler.

TA: Now, Livia, can you ask the question to A?

LIVM: A, what in // in the pencil case?

Nos três diálogos apresentados, é possível perceber a diferença de produção linguística de LIVM entre a primeira e a segunda etapa de coleta de dados. Enquanto que, na primeira fase, a aluna produzia sentenças prioritariamente em PB com algumas palavras soltas em inglês, nesta segunda fase, ela tenta utilizar mais a L2. Isso pode ser explicado por diversos fatores, como o tipo de interação entre professor e aluno, em que a professora dá maiores oportunidades para a produção linguística e reforça o uso da língua inglesa; maior exposição à língua inglesa, visto que a aluna passou a ter aulas com a professora do grupo A, que somente utiliza a L2 em suas aulas; ou até mesmo pelo contexto de aula em que a aluna está inserida, onde os outros alunos tentam sempre produzir em L2. Entretanto, apesar de o uso de L2 ser maior por parte da aluna, o uso de *there to be* não acontece.

O diálogo apresentado em (37a) mostra que a aluna não consegue produzir a estrutura sozinha, entretanto, consegue repeti-la após a fala da professora. Conforme proposto por Borer e Wexler (1987) e Felix (1992), a criança só é capaz de repetir estruturas que ela já possui em seu sistema computacional, dessa forma, se LIVM consegue repetir a pergunta, isso significa que ela já possui a estrutura, mas ainda não é capaz de produzi-la sozinha, talvez ainda falte o estabelecimento entre forma e significado, mencionado anteriormente. No entanto, os diálogos em (37b) e (37c) mostram a dificuldade da aluna na produção de *there to be*, pois este se encontra ausente tanto em sentenças afirmativas, quanto em sentenças interrogativas, onde a aluna acaba produzindo orações com palavras em inglês, mas que não seguem nem a estrutura do PB, nem a do inglês, como "what in the pencil case?". Além disso, as produções da aluna mostram a sua dificuldade na utilização de verbos, o que remete à ideia proposta por Guasti (2002), que afirma existir maior dificuldade na aquisição de verbos, se comparada à aquisição de substantivos, por exemplo, pois, para adquiri-los, a criança necessita de algumas dicas sintáticas.

Do ponto de vista aquisicional, é possível que LIVM não esteja no mesmo momento de aquisição que os alunos do grupo A, tanto pela dificuldade na produção de *there to be*, quanto pela construção de suas sentenças. Apesar de haver a tentativa da aluna na produção em língua inglesa, suas sentenças carecem de estrutura da língua e são compostas apenas por substantivos e algumas conjunções. Esse tipo discurso é um reflexo do tipo de *input* ao qual LIVM havia sido exposta no decorrer de 2020, e reforça as ideias propostas por Marcelino (2009, 2017,

2019) de que a falta de planejamento de *input* leva a "bilíngues" que carecem da estrutura da L2, justamente pela ausência de exposição aos dados linguísticos primários da língua.

5.3.3 Produção espontânea de MAR

No mesmo período em que a coleta de produção eliciada aconteceu, o aluno MAR produziu espontaneamente algumas sentenças com *there to be*. Em (38) apresento os quatro trechos em que essas produções aconteceram.

(38)

a. TA: See, guys, it's a vowel.

MAR: There is A, there is A and...

TA: What, MAR? What did you say, MAR?

MAR: **There is** only letter A.

TA: Yes, sweetie, there's only letter A here, so if it starts with A, the article must be AN. An airplane.

b. TA: MAR.

MAR: There is foot, and firetruck, and xxx.

TA: Food or foot?

MAR: Foot, feet, and firetruck.

TA: There's a firetruck too. So, let me get a firetruck.

MAR: xxx.

TA: So, MAR said "teacher, there is a firetruck", yeah?

c. TA: It didn't work?

MAR: Work.

TA: It worked?

MAR: I click on // on the pra student, **and is that**.

TA: Ok.

MAR: There is log in and I don't know, sign in.

TA: Marco, I've sent you another one, it's about Sonic.

MAR: Ok.

d. MAR: Ô teacher, eu queria do C4, C4.

TA: C4? What is C4?

MAR: C4, the bomb. There is a // there is there C4.

LO: You can put xxx.

MAR: Go to the timer, go to the timer.

T: Hm?

MAR: And you will see...

MAY: xxx.

TA: MAY, MAR is speaking.

MAR: C4 bomb, C4 bomb.

TA: Which one?

MAR: This! See?

TA: Ah! C4 timer, ok.

Ao apresentar as ocorrências de *there to be* da primeira fase de coleta de dados, sugeri a existência de dois contextos para a produção da estrutura: (i) contextos que propiciam o uso do existencial, tal como sugerido por Salabakova (2016); e (ii) situações do dia a dia, em que o *there to be* foi utilizado pela professora do grupo A devido ao planejamento linguístico prévio. Dessa forma, ficou evidenciado que o maior uso de existenciais aconteceu em contextos do tipo (i), que pode ser considerado o contexto mais fácil para a produção desse tipo de estrutura. Entretanto, todas as ocorrências espontâneas de MAR aconteceram em contextos do tipo (ii).

Em (a), a professora estava ensinando o uso de artigos indefinidos para os alunos, e MAR utiliza o existencial para falar sobre as letras que vê nas palavras. Em (b), o *there to be* aparece quando o aluno fala sobre palavras que começam com a letra do dia. Por fim, em (c) e (d), o existencial é utilizado para falar de algumas coisas que aparecem na tela do computador, pois as aulas estavam acontecendo no formato remoto.

Considerando que essas quatro produções aconteceram fora do momento de eliciação, dentro de um contexto mais difícil para a produção de existenciais, e que o aluno MAR não produziu sentenças agramaticais na segunda etapa de coleta, pode-se dizer que esse aluno sugere uma possível marcação negativa do PSN em língua inglesa e, dadas as condições em que ele se insere, essa possível marcação pode ter relações com o contato que ele tem com a língua inglesa fora da sala de aula⁶⁵, mas também com o *input* robusto e planejado ao qual ele foi exposto, que o levaram a produzir orações com *there to be* em contextos em que a estrutura é necessária, mas que não propiciam esse uso, o que remete justamente ao que foi feito pela professora do grupo A na primeira etapa de coleta de dados.

⁶⁵ Reforço que não há como controlar o contato que o aluno possui com a língua inglesa fora do contexto de sala de aula ou o seu impacto no desenvolvimento como um todo.

Quanto aos outros alunos do grupo A, não houve produções espontâneas na segunda etapa de coleta, o que pode indicar a não marcação negativa ao PSN em L2⁶⁶, ou até mesmo a dificuldade de utilização de sentenças existenciais fora do contexto (i), visto que, no primeiro momento de coleta as alunas LO e MAY produziram espontaneamente esse tipo de dado dentro do contexto (i).

5.4 Considerações linguísticas sobre o *input* de professores no ensino bilíngue

Esta pesquisa focou na análise da aquisição da estrutura there to be em um contexto bilíngue específico através de dois tipos de input diferentes. Entretanto, seria inevitável não esbarrar nos impactos que esses tipos de input podem ter sobre o processo de AL2 como um todo. A partir da análise proposta até o momento, é evidente que o input planejado e robusto é essencial para o processo de aquisição de linguagem, visto que, as crianças do grupo A tiveram um desenvolvimento melhor no que diz respeito à aquisição de there to be, se comparadas às crianças do grupo B. Além disso, com os dados da segunda fase, foi possível perceber a inconsistência na fala de uma das alunas do grupo B, o que reforça ainda mais a importância do input. Agora, retomarei alguns pontos que foram mencionados anteriormente a fim de evidenciar os impactos que o tipo de input pode causar no processo de aquisição de linguagem, para além da aquisição do there to be; além de mostrar que a análise acerca do input não é relevante apenas para o desenvolvimento linguístico da criança, mas também para o aprimoramento do professor bilíngue.

De modo geral, os dados apresentados na seção 5.1 mostram dois estilos de aulas, bem como dois tipos de interação entre professor e alunos. Por um lado, a professora do grupo A só utiliza a língua inglesa (L2) para falar com os alunos e propõe diversos momentos de interação entre ela e as crianças, bem como entre as próprias crianças. Por outro, a professora do grupo B utiliza PB (L1) e inglês (L2) para falar com os alunos e propõe poucos momentos de interação com as crianças e/ou entre elas, o que leva a uma menor produção linguística por parte dos alunos. Evidentemente, a escolha da língua e o tipo de interação proposto são cruciais para o desenvolvimento da linguagem e, acredito que neste momento, já esteja claro que o uso de L1

menos diferença nos estágios aquisicionais.

⁶⁶ Mas pode ser também que o aluno ainda esteja em fase de "flutuação" e necessite de mais tempo para a estabilização da representação mental necessária. De qualquer forma, isso é consistente com o processo aquisicional, que desde meados dos anos 70 aponta que há diferenças de tempo, de uma criança para outra, mas

para o ensino de L2 não é eficaz, tampouco a falta de interação entre professor e alunos. No entanto, esses não são os únicos pontos de relevância quando se trata do processo de AL2.

A partir dos dados apresentados nesse Capítulo, foi possível perceber que, na primeira fase de coleta, as crianças do grupo A produziram mais perguntas com there to be a sentenças afirmativas e/ou negativas e foi sugerido que isso aconteceu devido ao discurso direcionado às crianças: a professora está sempre fazendo perguntas a elas, e, consequentemente, elas produzem mais perguntas. Esse discurso ou input direcionado é o primeiro fator linguístico a ser considerado nesta seção, pois está relacionado ao planejamento de *input*.

Hadley, Rispoli, Fitzgerald e Bahsen (2011)⁶⁷ propõem que o *input* dos pais fornecido à criança tem papel fundamental na aquisição inicial da morfossintaxe. Não obstante, esta pesquisa reforça a ideia proposta pelos autores, pois mostra os efeitos do input na produção linguística em L2, tanto devido ao maior número de perguntas, quanto pela presença da estrutura there to be na fala das crianças do grupo A. Por outro lado, pode-se dizer que a produção linguística do grupo B também é um reflexo da linguagem que é direcionada a eles: a fala deles, tanto na primeira, quanto na segunda fase de coleta é inconsistente e não possui estrutura gramatical da língua inglesa, o que remete ao *input* recebido por essas crianças, onde a professora se valeu da "linguagem sanduíche" para o ensino do idioma.

Outro ponto de relevância é a forma como as professoras respondem aos alunos e, de que forma elas propõem correções e/ou sugestões de melhoria. No Capítulo 3, foi exposto que no contexto dessa pesquisa, as crianças seriam expostas somente à evidência positiva, conforme proposto por Marcelino (2016). Dessa forma, a professora do grupo A opta por reformular algumas das sentenças dos alunos, ora por estarem erradas, ora por não estarem completas, e isso ficou claro a partir dos dados apresentados anteriormente, tanto na primeira, quanto na segunda fase. Para Sonja Eisenbeiss (2003) "(r)eformulations contrast children's non-targetlike forms with the target form for the intended meaning and thus suggest that the child's for is inappropriate." e é justamente isso que é feito pela professora do grupo A. Diferentemente dela, a professora do grupo B tende a pedir que os alunos repitam algumas estruturas, mas não parece estar muito interessada em reforçar o uso de língua inglesa por parte das crianças, muito provavelmente por falta de consciência linguística da importância do *input*.

Por fim, a partir dos dados coletados, foi possível perceber a dificuldade do falante de PB como L1 em produzir sentenças com o there to be, e já foi mostrado que essa dificuldade tem relação com o que é mais ou menos custoso para o sistema computacional. Considerando

⁶⁷ Para maior aprofundamento ver Hadley; Rispoli; Fitzgerald; Bahsen (2011).

isso, o planejamento de *input* não é útil somente para os alunos, mas também para os professores que, ao planejarem as estruturas que utilizarão em aula, optarão por produzir sentenças mais custosas ao sistema computacional e que se distanciam da estrutura do PB, a qual eles estão mais acostumados. Esse exercício de planejamento traz para o professor de ensino bilíngue a possibilidade de se conscientizar sobre a necessidade de determinadas estruturas e também de planejar estruturas que ele mesmo evita sem perceber. Isso demanda análise e estudo, além de orientação, ao mesmo tempo que rompe com a máxima da "criança que é uma esponja", pois fica evidente que apenas exposição da criança à língua alvo não é suficiente para o complexo processo de aquisição. Dessa forma, sentenças como "what day is today?" ou "what do we have here?" seriam deixadas de lado, pois, apesar de corretas gramaticalmente, se assemelham mais à estrutura do PB, sendo assim menos problemáticas no estabelecimento de suas respectivas representações mentais, e acabam deixando o professor na zona de conforto e, consequentemente, privando o aluno de receber um *input* mais adequado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a relevância do papel do *input* robusto e planejado no processo de aquisição de segunda língua em contextos bilíngues, especificamente, no processo de aquisição da estrutura *there to be*. Para isso, foi necessário compreender as diferenças paramétricas entre PB e língua inglesa, a fim de que se pudesse entender as diferentes representações mentais das estruturas existenciais e, assim, verificar os processos de aquisição das mesmas.

A partir da análise dos dados de professoras e crianças, foi possível verificar as influências do *ter-existencial* na construção de sentenças existenciais na língua inglesa, seja pela utilização do *have-gramatical*, que se aproxima à estrutura do PB, ou pela transferência/ interação da estrutura de L1 para L2, com a utilização do *have-existencial. Assim, os dados parecem apontar para a preferência do sistema computacional por orações menos custosas a ele, e, consequentemente, nos fazem entender um pouco mais sobre a Faculdade da Linguagem. Este dado, particularmente, é relevante, pois embora em dados momentos o bilíngue possa produzir, ou oscilar entre sentenças em inglês, com *have-existencial e com there-insertion, fica por conta da interpretação e análise do contexto e dados, se a produção se deve por falta de mera produção e não por falta de representação mental, dado que o sistema pode se valer da representação menos custosa no momento da produção, mesmo contendo a representação mental adequada, com interesse na economia.

Com relação ao *input* robusto e planejado, ficou claro que os dados linguísticos primários, na forma de planejamento, são essenciais para o processo de aquisição de linguagem, visto que, os bilíngues do grupo A apresentaram a produção da estrutura *there to be*, além de uma fala mais consistente em L2, diferentemente dos bilíngues do grupo B, que não só carecem da estrutura, como também não são capazes de construir sentenças em L2, utilizando palavras soltas na língua inglesa atreladas à estrutura do PB. Além da existência do cuidadoso planejamento linguístico no grupo A, é importante ressaltar a consistência do uso da L2 pela professora do grupo A *versus* a inconsistência e uso exacerbado de *code-switching* (L2/L1) pela professora do grupo B.

Ademais, esta pesquisa também foi capaz de fazer algumas considerações linguísticas acerca dos tipos de *input* fornecidos pelas professoras. Essas considerações mostraram os diversos impactos que o *input* tem sobre a aquisição de linguagem, e de que forma os contextos bilíngues podem ser afetados por ele. Em primeiro lugar, a falta de planejamento de *input* priva o aprendiz de ter contato com os Dados Linguísticos Primários da L2, e o impede de construir

a representação mental da língua. Em segundo, a produção linguística do aprendiz de L2 possui relação direta com o tipo de *input* ao qual ele é exposto: as crianças do grupo A, de modo geral, apresentam consistência em suas falas, diferentemente das crianças do grupo B, que carecem da estrutura da L2. Em terceiro, o tipo de interação fornecido pelas professoras também foi crucial para o desenvolvimento linguístico dos alunos, tanto em âmbito de produção linguística, quanto em âmbito de representação mental da estrutura: é preferível oferecer um ambiente que dê a oportunidade do aprendiz de produzir em L2, mesmo com os seus possíveis erros.

Ainda, é importante reiterar o leitor de que a presente pesquisa focou na aquisição da estrutura *there to be* e, para isso fez algumas considerações acerca do Parâmetro do Sujeito Nulo e de suas relações com o processo de aquisição das sentenças existenciais em inglês. Entretanto, é inevitável negar que este estudo foi afetado pela pandemia de COVID-19, principalmente pelo número díspar de crianças participantes e pelos impactos das aulas remotas no processo de AL2 dos alunos. Dessa forma, é relevante que a coleta de dados aqui apresentada, seja refeita em ambiente presencial e com um número mais igualitário de participantes. Ainda, também é possível se aprofundar na questão paramétrica e avaliar, por exemplo, além da aquisição de *there to be*, a aquisição do expletivo *it*, que foi utilizado aqui somente como um guia para o processo de AL2.

Por fim, esta dissertação, indiretamente, também aponta para a variedade de cenários bilíngues existentes no Brasil, com diferentes professores, contextos e tempo de exposição, e foi capaz de abordar uma questão linguística crucial que permeia a área, comumente negligenciada em estudos de educação bilíngue: a aquisição e desenvolvimento da segunda língua. Este trabalho difere-se de outros estudos sobre Educação Bilíngue, que comumente focam em práticas de ensino, metodologia e abordagens, que embora importantes, não devem ser o único foco da área, que é atravessada claramente por dois códigos ainda em construção, mostrando toda sua complexidade. Evidentemente, há uma série de questões linguísticas que ainda precisam ser abordadas dentro do contexto bilíngue, tanto na fala de alunos, quanto na de professores. Há também diversos contextos bilíngues que podem ser explorados em âmbito acadêmico, principalmente com enfoque na aquisição de L2 por crianças – uma área em constante crescimento e que carece de estudos formais para amparar e nortear as suas práticas pedagógicas.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADGER, David. Core Syntax: a minimalist approach. Oxford University Press, 2002.

BLEY-VROMAN, R. **The logical problem of foreign language learning**. Linguistic Analysis, 20, p. 3-49. 1990.

BORER, H.; WEXLER, K. The maturation of syntax. In: ROEPER; WILLIAMS. **Parameter Setting**. Dordrecht: D. Reidel. 1987.

CALLOU, Dinah. Os verbos ter e haver na língua portuguesa: revisitando algumas questões. IN: GONÇALVES, Elisângela (Org.). **As construções existenciais em foco**. Salvador: Edufba, 2019. p. 79 – 101.

CALLOU, D.; AVELAR, J. O. de. Sobre ter e haver em construções existenciais: variação e mudança no português do Brasil. Gragoatá, Niterói, n. 9, p. 85-100, 2001.

CHOMSKY, Noam. **Knowledge of language. Its nature, origin, and use**. New York: Prager Publishers, 1986.

CHOMSKY, N. Lectures on government and binding: the Pisa Lectures. Foris Publication, 1981.

CHOMSKY, N. The Minimalist Program. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

COLLINS, Chris. Economy Conditions in Syntax. In: BALTIN, Mark; COLLINS, Chris. **The Handbook of Contemporary Syntactic Theory**. Massachusetts: Blackwell Publishers, 2001. p. 45-61).

DEHAENE, S. How we learn. New York: Viking Books, 2020.

DEMUTH, Katherine. Collecting Spontaneous Production Data; THORNTON, Rosalind. Elicited Production; VILLIERS, Jill de; ROEPER, Thomas. Questions after Stories: On Supplying Context and Eliminating It as a Variable. In: McDANIEL, Dana. **Methods for Assessing Children's Syntax Language, Speech, and Communication**. Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT Press, 1996.

EGBERT, J.; LARSSON, T.; BIBER, D. **Doing Linguistics with a Corpus: Methodological Considerations for the Everyday User**. Cambridge Elements. Cambridge University Press, 2020.

EISENBEISS, Sonja. **Talking to children: The role of child-directed speech in language development**. University of Essex, 2010. Disponível em: http://essex.academia.edu/SonjaEisenbeiss/.

FERRARI-NETO, José; TAVARES SILVA, Cláudia Roberta (Org.) Programa Minimalista em Foco: princípios e debates. Curitiba: Editora CRV, 2012.

HADLEY; RISPOLI; FITZGERALD; BAHNSEN. Predictors of Morphosyntactic Growth in Typically Developing Toddlers: Contributions of Parent Input and Child Sex. 2011.

HAWKINS, Roger. Subjects, Objects and Other Participants in Clauses. In: **Second Language Syntax: a Generative Introduction**. Massachusetts: Blackwell Publishers, 2001. HERSCHENSOHN, Julia. **Language Development and Age**. New York: Cambridge University Press, 2007.

HERSCHENSOHN, Julia. **The second time around: minimalism and L2 acquisition**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 2000.

HOLMBERG, A.; NAYUDY, A.; SHEEHAN, M. Three partial null subject languages: a comparison of Brazilian Portuguese, Finish and Marathi. Studia Linguistica, v. 63(1), p. 59-97. 2009.

IONIN, Tania. **Article Semantics in Second Language Acquisition**. Doctor of Philosophy at the Massachusetts Institute of Technology. 2003.

KATO, Mary. Verbos existenciais e verbos inacusativos: uma classe natural no português brasileiro. IN: GONÇALVES, Elisângela (Org.). **As construções existenciais em foco**. Salvador: Edufba, 2019. p. 103 – 120.

KATO, Mary; DUARTE, Maria Eugênia. Restrições na distribuição de sujeitos nulos no Português Brasileiro. **Veredas: Sintaxe das Línguas Brasileiras**. 2014– ISSN: 1982-2243.

KAYNE, Richard S. The unicity of *there* and the definiteness effect. IN: GONÇALVES, Elisângela (Org.). **As construções existenciais em foco**. Salvador: Edufba, 2019. p. 19 – 57.

MAGALHÃES, T. M. V. O sistema pronominal sujeito e objeto na aquisição do português europeu e do português brasileiro. UNICAMP: Tese de Doutorado. 2006.

MARCELINO, Marcello. Aquisição de segunda língua e bilinguismo. **Revista Intercâmbio**, v. XXXV: 38-67, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISNN: 2237-759X.

MARCELINO, M.. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas **Revista Intercâmbio**, volume XIX: 1-22, 2009.

MARCELINO, Marcello. Considerations on the role of input in L2 acquisition: ELT and Bilingual Contexts. **Revista Intercâmbio**, v. XXXVII: 76-97, 2018. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X.

MARCELINO, Marcello. O desenvolvimento linguístico de crianças bilíngues. In: MEGALE, Antonieta (Org.). **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 59 - 71.

MARCELINO, M. The compounding parameter and L2 acquisition. IN: K. Bellamy; M. Child; P. González; A. Muntendam; M. C. P. Couto. (org.). **Multidisciplinary approaches to bilingualism in the hispanic and lusophone world**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 13: 123-147, 2017.

MARCELINO, M. Educação Bilíngue e dúvidas comuns das famílias. In: MEGALE, A. (org.) **Desafios e práticas na educação bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. (p. 47-62).

MARCELINO, M; WEISSHEIMER, J. Como promover oralidade em aula de L2 na Educação Bilíngue. IN: MEGALE, Antonieta (Org.). **Educação Bilíngue: Como Fazer?** São Paulo: Fundação Santillana, 2021. p. 29 - 43.

MEGALE, Antonieta. Bilinguismo e Educação Bilíngue. IN: MEGALE, Antonieta (Org.). **Educação Bilíngue no** Brasil. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 13 - 28.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – **ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

MEGALE, Antonieta. Saberes necessários para a docência em escolas bilíngues no Brasil. IN: MEGALE, Antonieta (Org.). **Desafios e Práticas na Educação Bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 13 – 26.

MILSARK, Gary. **Existential sentences in English**. New York and London: Garland Publishing, 1979.

MONTRUL, S. & YOON, J. Putting parameters in their proper place: A response to Lardiere. Second Language Research 25, 2, 2009. p. 287-307.

NASCIMENTO, M. do & KATO, M. A. O estatuto dos nominais pós-verbais dos verbos inacusativos. **Revista de Estudos Lingüísticos**. Belo Horizonte 1: 31-74. 1995.

PINTO, Marcia Veirano. A linguagem dos filmes norte-americanos ao longo dos anos: uma abordagem multidimensional. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Tese de Doutorado. 2013.

RADFORD, Andrew. Syntactic Theory and the Structure of English: a minimalist approach. Cambridge University Press, 1997.

SARDINHA, Tony Berber. Análise de palavras em contexto: concordâncias. In. SARDINHA, Tony Berber. **Linguística de Corpus**. Rio de Janeiro: Editora Manole, 2004.

SLABAKOVA, Roumyana. **Second Language Acquisition**. New York: Oxford University Press, 2016.

VERNIANO, Marina, 2022, "Corpus de aquisição de língua inglesa por crianças de 5 e 6 anos.", doi:10.5072/FK2/AO8KDJ, Repositório de Dados de Pesquisas UNIFESP Dataverse, V1.

VIOTTI, Evani. **A sintaxe das sentenças existenciais do português do Brasil**. (Tese de doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

WHITE, Lydia. Second Language Acquisition: From Initial State to Final State. 2000.

WEI, Li. Dimensions of Bilingualism. IN: WEI, Li (ed). The Bilingualism Reader (2nd edition). London: Routledge, 2007. p. 3-22.