



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS GERMÂNICAS

LARISSA DO NASCIMENTO SOUSA

**A INTERFERÊNCIA DAS DIFERENÇAS PARAMÉTRICAS NO PROCESSO DE
AQUISIÇÃO DE LÍNGUA INGLESA POR CRIANÇAS BILÍNGUES FALANTES DE
PORTUGUÊS BRASILEIRO: UM ESTUDO DE CASO**

Salvador

2018

LARISSA DO NASCIMENTO SOUSA

**A INTERFERÊNCIA DAS DIFERENÇAS PARAMÉTRICAS NO PROCESSO DE
AQUISIÇÃO DE LÍNGUA INGLESA POR CRIANÇAS BILÍNGUES FALANTES DE
PORTUGUÊS BRASILEIRO: UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado de Língua Estrangeira Moderna ou Clássica, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia-UFBA, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Letras: Língua Inglesa.

Orientador: Prof. Dr. Dannel da Silva Carvalho

Salvador

2018

Sistema de Bibliotecas da UFBA

COLAR AQUI A FICHA CATALOGRÁFICA



FOLHA DE APROVAÇÃO

Aluno: Larissa do Nascimento Sousa

Título do Trabalho: A interferência das diferenças paramétricas no processo de aquisição de Língua Inglesa por crianças bilíngues falantes de Português Brasileiro: Um estudo de caso

EXAMINADOR (ES):

Prof. Dr. Dannel da Silva Carvalho

Prof. Dr. João Paulo Lazzarini Cyrino

Profa. Dr. Samara de Souza Almeida Ruas

PARECER:

NOTA: 9,0 APROVADO (X) REPROVADO () REFORMULAR ()

LOCAL: Instituto de Letras, Salvador- BA DATA: 19 /12 / 2018

SALVADOR

2018

Aos meus pais, Raquel e Osvaldo, sem os quais nada em minha vida teria sido possível. Obrigada pela ajuda, pelos incentivos, compreensão, pelo amor incondicional e por acreditar em mim, mesmo quando eu já não acreditava.

AGRADECIMENTOS

À minha família, principalmente aos meus pais, Raquel e Osvaldo, que me incentivaram, batalharam, apoiaram, se sacrificaram e, sempre estiveram comigo em cada passo. Obrigada por terem acreditado em mim mesmo quando eu já não acreditava, obrigada! À minha avó, Regina, que me acolheu em sua casa, quando eu precisei sair de Morro de São Paulo para poder ingressar na universidade.

Agradeço à coordenadora do programa bilíngue da escola Girassol, que me ajudou, foi paciente e me acolheu tão bem durante à pesquisa na escola; agradeço também aos professores e as crianças que tornaram a minha estada produtiva e prazerosa, obrigada pelo carinho, compreensão e atenção para comigo. Agradeço também ao seu orientador, professor e pesquisador incrível que serviu de ponte para o nosso encontro e abriu portas, quando ninguém mais o fez.

Agradeço também aos meus poucos e fiéis amigos que sempre me fizeram sorrir em tantos momentos difíceis, obrigada por tratarem os momentos com leveza e me fazerem sentir especial. Obrigada aos que perguntaram como eu me sentia.... Vocês não têm ideia do quanto foi importante. Agradeço também aos meus amigos que entenderam a minha ausência meu distanciamento e, por vezes, falta de paciência, principalmente, quando me perguntavam “Como anda o TCC? ”. Obrigada a todos aqueles que entenderam que tudo isso foi uma fase, muito importante e turbulenta, que me realizaria profissional e pessoalmente.

E, um agradecimento mais que especial ao Prof. Dr. Danniell da Silva Carvalho e à Profa. Dra. Lílian Teixeira de Sousa, sem a ajuda dos quais nada disso seria possível. Obrigada, professores, por todas as correções, sugestões de textos, respostas aos meus milhares de e-mails, obrigada pelas orientações, carinho e paciência! Obrigada por me fazerem sentir leve através de suas orientações e me fazerem ter certeza que conseguiria, apenas através de suas palavras. Obrigada por acreditarem em mim e me acompanharem nessa caminhada.

Obrigada a todos que contribuíram direta ou indiretamente para este trabalho e/ou meu bem-estar.

*“Education is the most powerful weapon which
you can use to change the world.”*

(Nelson Mandela)

RESUMO

O trabalho consistiu na coleta e análise de dados de duas turmas do programa bilíngue de uma escola da cidade de Salvador, com o objetivo de verificar como crianças falantes nativas de português brasileiro adquirem a língua inglesa, com foco central na aquisição das estruturas que comportam diferenças paramétricas entre os dois idiomas: a concordância negativa, o movimento-wh e o parâmetro de sujeito nulo. O trabalho teve como embasamento teórico os princípios da gramática gerativa, desenvolvida por Chomsky (1957) e (1994), bem como os estudos bilíngues, principalmente, os apresentados por Hamers & Blanc (2000). Através de um estudo de caso descritivo, procurou-se apresentar a interferência da língua materna durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, mesmo quando esta aprendizagem é realizada em contexto bilíngue desde muito cedo, o que foi o caso dos integrantes da pesquisa em questão. As crianças participantes do estudo começaram a adquirir a língua inglesa em um programa bilíngue a partir dos 6 anos de idade; além disso, muitas delas possuem contato com a L2/LE fora da sala de aula. Com o objetivo de ilustrar a realidade desse processo de aprendizagem, fizemos menção, também, à mistura que as crianças realizam entre o idioma estrangeiro e a língua materna e como parece natural o seu processo de aprendizagem, bem como a constante criação e adaptação de palavras e o *code-switching* que realizam de maneira rápida e eficiente. O processo de pesquisa consistiu na observação integral de aulas de duas horas diárias por cerca de quatro semanas, na qual foram realizadas gravações de áudio e anotações dos dados coletados, com o mínimo de interação possível. Dessa forma, a pesquisa se tratou de um estudo menos controlado devido à dificuldade de coleta de dados e, portanto, os mais variados dados surgiram, o que favorece ideias para novas pesquisas.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição da linguagem. Teoria gerativa. Bilinguismo. Estudo de caso.

ABSTRACT

The work consisted in the collection and analysis of data from two classes of a bilingual program of a school in Salvador, with the aim of verifying how native Brazilian Portuguese speaking children acquire the English language, with the focus on the acquisition of structures including the differences between the two languages: Negative Concord, Wh-movement and the Null Subject Parameter. The work was based on the principles of the Generative Grammar, developed by Chomsky (1957), as well as the Bilingual Studies, especially those presented by Hamers & Blanc (2000). Through a descriptive case study, we tried to present the interference of the mother tongue during the process of learning a foreign language, even when the learning is carried out in a bilingual context very early in life; that was the case of the members of the research in question. The children participating in the study started to acquire the English language in a bilingual program at the age of 6; in addition, many of them have contact with the L2 / FL outside the classroom. To better illustrate the reality of this learning process, we also mentioned the mixture between both, the foreign language and the mother tongue, that the children make and how it seems a natural learning process, as well as the constant creativity and adaptation of words and the code-switching they perform quickly and efficiently. The research process consisted on the observation of full two hours classes a day for four weeks where audio recordings and annotations of the collected data were performed, with minimum interaction as possible, thus, the study was not a controlled study and therefore most varied data has emerged which favors ideas for further research.

KEYWORDS: Language acquisition. Generative theory. Bilingualism. Case study.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tipos de estudo de caso.....	55
Tabela 2 – Informações sobre os integrantes da pesquisa (turma de 1° ano).....	57
Tabela 3 - Informações sobre os integrantes da pesquisa (turma de 4° ano).....	58
Tabela 4 – Movimento-Wh.....	66
Tabela 5 - Concordância negativa (Turma de 4° ano).....	68
Tabela 6 – Parâmetro do Sujeito nulo.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GU	Gramática Universal
L2	Segunda Língua ou Língua Estrangeira
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
CN	Concordância Negativa
CS	Code-Switching
DN	Double Negation
PSN	Parâmetro de Sujeito Nulo
HPC	Hipótese do Período Crítico
PC	Período Crítico

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	ARCABOUÇO TEÓRICO	15
2.1	INFORMAÇÕES PRELIMINARES: a teoria gerativa e a Gramática Universal (GU)	16
2.1.1	A FACULDADE DA LINGUAGEM E O INATISMO	17
2.1.2	A LINGUAGEM POSSUI UMA ORIGEM BIOLÓGICA: o gene FOXP2 e sua contribuição para os estudos da linguagem	23
2.1.3	A CRIATIVIDADE LINGUÍSTICA: a característica inata aos seres humanos	24
2.1.4	O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE L1 E L2	27
2.1.5	TEORIA DOS PRINCÍPIOS E PARÂMETROS	30
2.2	BILINGUISMO E BILINGUALIDADE: DEFINIÇÃO DE CONCEITOS	33
2.2.1	BILINGUISMO: um fenômeno multidimensional	33
2.2.2	CLASSIFICAÇÃO DE UM INDIVÍDUO BILÍNGUE DE ACORDO COM A IDADE DE AQUISIÇÃO	36
2.2.3	BILINGUISMO VERSUS BILINGUALIDADE	39
2.2.4	A IMPORTÂNCIA DO PERÍODO CRÍTICO PARA A AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA	41
2.3.5	A EDUCAÇÃO BILÍNGUE E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE UMA L2	45
	CONCLUINDO A SEÇÃO	47
3	METODOLOGIA	48
3.1	EDUCAÇÃO BILÍNGUE: escolas bilíngues versus programas bilíngues	49
3.2	O QUE É UM ESTUDO DE CASO?	51
3.3	CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTAIS DOS ESTUDOS DE CASO	53
3.4	TIPOS DE ESTUDO DE CASO	54
3.5	COLETA DE DADOS	55
3.6	SUJEITOS E LOCAL DA PESQUISA	56
3.7	MÉTODOS E TÉCNICAS EMPREGADOS	58

	CONCLUINDO A SEÇÃO	59
4	ANÁLISE	61
4.1	COMENTÁRIOS GERAIS	62
4.2	O MOVIMENTO-Wh	64
4.3	CONCORDÂNCIA NEGATIVA	68
4.4	O PARÂMETRO DO SUJEITO NULO	71
4.5	A MISTURA CRIATIVA DE IDIOMAS E O <i>CODE-SWITCHING</i>	76
	CONCLUINDO A SEÇÃO	78
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
	REFERÊNCIAS	83

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a teoria gerativa (CHOMSKY, 1994), todos os seres humanos possuem em seu código genético uma capacidade que permite adquirir e desenvolver a linguagem e tal característica é exclusiva à espécie. Dentre os vários argumentos a favor da Gramática Universal, que, como veremos no decorrer do texto é a capacidade inata que um indivíduo possui de adquirir pelo menos um idioma durante a sua vida, está a criatividade linguística do falante, a qual prevê a produção e/ou compreensão de quaisquer sentenças em sua língua materna. O indivíduo é capaz de proferir e também de julgar a gramaticalidade de sentenças nunca antes proferidas ou ouvidas por ele. A Gramática Universal também propõe a existência de princípios e parâmetros entre as diversas línguas do mundo. Os princípios são universais e seriam equivalentes às leis que regem as línguas, aquilo que há em comum entre os idiomas. Como exemplo podemos citar a existência do sujeito em todo e qualquer idioma; os parâmetros são as diferenças que podem existir e são fixados na mente do falante durante a infância a partir dos dados produzidos pelos falantes da comunidade em que vivem e que servirão de *input*. É fato que todas as línguas possuem sujeito (princípio) mas a ocorrência desse, não é obrigatório em todas elas (parâmetro).

Neste trabalho abarcamos os conceitos de L1 e L2 que são conceitos-chave e largamente divulgados na área de aquisição da linguagem. Há contudo, algumas divergências quanto às definições. Como é apresentado no decorrer do trabalho, alguns teóricos fazem uma discriminação entre L2 e Língua Estrangeira, outros, como Schmid (2013), as veem como tendo a mesma interpretação. De acordo com esse autor, abordaremos a perspectiva que propõe que a L1 diz respeito à língua materna do falante, aquela adquirida durante a infância dentro do contexto familiar e também da comunidade; já a língua estrangeira é o idioma adquirido, frequentemente, em contextos formais.

Neste trabalho contamos com o português brasileiro como a L1 e a língua inglesa como a L2. No decorrer dos capítulos as características de cada idioma são apresentadas mais detalhadamente. O conceito de bilinguismo no qual nos apoiamos é o desenvolvido por Hamers e Blanc (2000) que afirmam que uma série de características devem ser consideradas ao se definir o que é bilinguismo. Assim, analisamos nesse estudo o bilinguismo do tipo exógeno e infantil, ou seja, a L2 é adquirida antes do fim do Período crítico de aquisição e a L2 não se encontra presente na comunidade na qual o indivíduo vive, dessa forma, o local de

aprendizagem seria a escola. A partir da perspectiva aqui apresentada, investigamos a interferência das diferenças paramétricas no processo de aquisição de uma L2, o inglês, por crianças brasileiras que começaram a aprender a língua inglesa como uma segunda língua, antes do fim do período crítico (geralmente, início da puberdade). O problema da pesquisa foi, então, identificar se as crianças que aprendem inglês como bilíngues (sendo falantes nativas de PB) sofrem a interferência das diferenças paramétricas durante o processo de aquisição da L2, já que estão aprendendo quase que simultaneamente duas línguas com parâmetros distintos.

Os objetivos específicos da pesquisa foram identificar a influência do português brasileiro como língua materna na aquisição do inglês como L2; caracterizar o comportamento das crianças em relação à realização da negação, considerando os fenômenos da concordância negativa e *double negation* e, a utilização do sujeito nulo, bem como em relação ao parâmetro de movimento-Wh. Desse modo, realizamos uma cuidadosa observação de como se dá o processo de aquisição do inglês como L2 em crianças sob contexto de bilinguismo exógeno, no Brasil, através da observação da interferência dessas diferenças paramétricas.

No que diz respeito à concordância negativa, os idiomas são, essencialmente, categorizados em dois: os idiomas que apresentam concordância negativa, como o português brasileiro, e os que apresentam *double negation*, como o inglês. Sabendo que existe diferença entre os idiomas, este trabalho, além de promover discussões importantes sobre o tema, fornece dados relevantes para a compreensão de como as crianças aprendem as estruturas negativas de uma língua (o inglês) que possui parâmetro diferente do português brasileiro; além disso, no que tange ao movimento-Wh os idiomas podem ser divididos, segundo as teorias que abordamos no decorrer do trabalho, em três categorias básicas: as línguas como o inglês, nas quais o elemento-Wh deve ser sempre deslocado para a formação de sentenças gramaticais, línguas nas quais as estruturas-Wh permanecem *in situ* e, idiomas como o PB nos quais as duas opções são possíveis. No que tange ao PSN as línguas, como veremos no decorrer do trabalho, são divididas em duas categorias: as línguas que permitem SN como o PB e línguas que não o permitem, como o inglês.

O estudo foi realizado a partir da coleta de dados da fala de crianças bilíngues da escola Girassol, localizada na cidade de Salvador através de anotação e gravação de áudio. No primeiro momento, foi feita uma análise detalhada da bibliografia para o embasamento teórico do trabalho aqui proposto, depois, trabalhamos com a observação de aulas para a coleta de dados na escola; as crianças brasileiras integrantes da pesquisa têm idade entre 6 e 11 anos, estavam em um ambiente o mais neutro possível, ao qual estavam acostumadas, seguindo com

as atividades normalmente propostas pelo professor. Observamos aulas completas, com os temas mais variados, o que proporcionou a coleta de dados muito variados, tudo com a autorização da escola, pais e do comitê de ética em pesquisa¹.

O trabalho encontra-se dividido em cinco capítulos. Na primeira seção, é apresentado o arcabouço teórico da pesquisa no qual há a exposição das principais teorias e conceitos que dão suporte à pesquisa em questão. Na segunda seção, apresentamos a metodologia da pesquisa e os materiais e métodos utilizados para a coleta de dados. No terceiro capítulo, fazemos a análise e quantificação dos dados coletados, tentando evidenciar as diferenças e particularidades do processo de aquisição de L2 em contexto escolar bilíngue, tendo em vista as diferenças paramétricas dos idiomas. No último capítulo, apresentamos as considerações finais.

¹ Projeto aprovado com o protocolo 97925718.1.0000.5531

1 ARCABOUÇO TEÓRICO

“A linguagem é reflexo da realidade. Tem um papel ativo no processo de aquisição do conhecimento.”

(Mestre Ariévlis)

A teoria gerativa proposta por Chomsky (1957) aponta que a linguagem possui uma origem inata, nascida com o indivíduo e qualquer indivíduo que não sofresse de nenhum problema cognitivo seria capaz de adquirir pelo menos uma língua durante o curso de sua vida, sem que nenhum esforço fosse necessário. Seria necessário então, apenas a exposição à língua para que, através do *input* linguístico, os parâmetros fossem fixados. É com base na teoria inatista que nos apoiaremos para analisar as diferenças paramétricas apresentadas pela fala de crianças bilíngues falantes de inglês e que possuem o português brasileiro como língua nativa. Assim, apresentaremos, nesta seção, informações preliminares a respeito da gramática gerativa, conceitos importantes para o trabalho como a Gramática Universal (GU), competência e desempenho linguístico, inatismo linguístico, e a teoria dos princípios e parâmetros. Trataremos, ainda, do conceito de bilinguismo, que, de acordo com a teoria proposta por Hamers & Blanc (2000), é um fenômeno multidimensional e que, por isso, não pode ser analisado sob padrões monolíngues; segundo os autores, um indivíduo bilíngue é mais do que a soma de dois indivíduos monolíngues. Vale salientar ainda, e isso ficará claro ao decorrer da seção, que o bilinguismo não é um fenômeno estático e raro como por muito tempo se acreditou, o bilinguismo pode ser encontrado em todo o mundo, nas mais variadas formas de aquisição e para os mais variados propósitos; o que acontece é que devido a classificações antigas de bilinguismo muitos indivíduos ainda não se identificam como tal. Como veremos, ser bilíngue não quer dizer possuir fluência equivalente e alta em dois idiomas, para o propósito de nosso trabalho, ser bilíngue é ser capaz de se comunicar em pelo menos dois idiomas (escrita ou oralmente) e essa habilidade de comunicação poderá variar de acordo com o contexto no qual a L2 foi adquirida, a idade de aquisição, dentre outras dimensões importantes para o estudo bilíngue.

2.1 INFORMAÇÕES PRELIMINARES: a teoria gerativa e a Gramática Universal (GU)

O gerativismo é uma corrente teórica linguística com mais de cinquenta anos de atividade que tem como principal teórico Avram Noam Chomsky, professor emérito do Instituto Tecnológico de Massachusetts, o MIT. Chomsky possui uma formação estruturalista, mas começou a se opor aos objetivos dessa teoria. O estruturalismo tinha como principal objetivo a observação e classificação dos dados, mas o teórico considerava necessária a formação de uma teoria capaz de abarcar a análise de dados e assim criar uma explicação não apenas sobre os enunciados, mas também sobre as frases que pudessem vir a ser produzidas pelos falantes.

Desenvolvida por Noam Chomsky e outros pesquisadores desde 1957, a partir da publicação de um livro chamado *Syntactic Structure* (Estruturas Sintáticas), que tinha por objetivo estudar as sentenças produzidas ou passíveis de serem produzidas por falantes nativos de determinada língua, a teoria gerativa se ocupa das línguas e da linguagem e propõe que a linguagem é inata aos seres humanos, ou seja, nascida com o indivíduo. Segundo Chomsky (1997) aponta, a faculdade da linguagem humana pode ser considerada como uma propriedade inata à espécie e algo que variaria pouco de indivíduo para indivíduo:

Provavelmente os fenômenos análogos mais significativos são encontrados nos insetos, um bilhão de anos distantes na evolução. Não há hoje nenhuma boa razão para desafiar a visão cartesiana de que a habilidade para fazer uso de sintagmas linguísticos para expressar pensamentos formados livremente marque ‘a verdadeira distinção entre o homem e o animal’ ou a máquina, quer entendamos por ‘máquina’ os autômatos que fascinaram a imaginação nos séculos 17 e 18, quer os que estão estimulando o pensamento e a imaginação em nossos dias. (CHOMSKY, 1997. p.54. tradução A. G.; A. T. A., 1994.)

Chomsky (1997) aponta ainda que a faculdade da linguagem possui um papel importantíssimo em todos os aspectos da vida dos seres humanos.

A Gramática Gerativa dedica-se, primeiramente, ao estudo da sintaxe das línguas, mas como um meio de descrição dos fenômenos que compõe a Gramática Universal (GU). Chomsky (1957) alvitra que nascemos com uma gramática internalizada que é capaz de se adaptar a qualquer língua, pois já contém todas as estruturas previamente preparadas que apenas aguardam ser ativadas quando expostas ao idioma durante o período de aquisição.

O Gerativismo foi inicialmente desenvolvido como um modelo que rejeitava os princípios apresentados pelo modelo behaviorista, desenvolvido por pesquisadores como Leonard Bloomfield na primeira metade do século XX e por Skinner (1957), no livro intitulado

Verbal Behavior, e, pode ser considerada uma teoria que dominava a psicologia e a linguística da aprendizagem. Segundo o modelo behaviorista, a linguagem era interpretada como uma resposta a estímulos que o indivíduo recebia através da interação social. Brown (2008) aponta que a teoria behaviorista propõe que os indivíduos nascem como uma *tábula rasa*, um quadro em branco, sem nenhuma noção do mundo ou de sua língua e aguarda ser preenchido; essas crianças seriam então, formadas pelo ambiente em que vivem e, paulatinamente, condicionadas através de reforço. No decorrer da seção, apresentaremos melhor as características da teoria behaviorista bem como da oposição proposta por Chomsky, a teoria gerativa.

2.1.1 A FACULDADE DA LINGUAGEM E O INATISMO

A linguística chomskiana surge em antagonismo a uma escola linguística particular, o estruturalismo americano, contudo, ao desenvolver a sua perspectiva linguística, Chomsky se contrapôs a uma teoria da psicologia chamada behaviorismo. Leonard Bloomfield, um dos mais importantes estruturalistas americanos compartilhava dos mesmos desígnios da teoria behaviorista utilizada na psicologia (GLENDAK, 2015). Além disso, em seu livro de 1957, *Verbal Behavior*, Skinner aponta que se uma resposta é emitida, isso pode a força do estímulo e reforçar a resposta recebida, mesmo depois do período de aquisição, é necessário pois uma vez reforçada o indivíduo continuará a produzi-la e, a frequência com que a produzirá vai depender muito do reforço recebido. É em resposta à proposta de Skinner que Chomsky formula a teoria gerativa, como meio de explicar o processo de aquisição da linguagem de outra forma que não através de estímulos e respostas. Como veremos no decorrer do trabalho, Chomsky propõe um modelo que sugere a natureza inata da linguagem e a capacidade de origem biológica que os seres humanos possuem de adquirir idiomas.

Glendayk (2015) aponta ainda que, segundo os behavioristas, o comportamento de qualquer ser, a contar dos menos desenvolvidos até os seres humanos, poderia ser descrito e elucidado a partir das reações a estímulos, sejam eles internos e/ou externos. Dessa forma, a teoria behaviorista propõe que todo e qualquer aspecto da vida humana pode ser explicado através de estímulos e respostas. Alguns autores (BATTISTELLA, 2010; LIGHTBOWN & SPADA, 1993) ressaltam que os behavioristas pressupunham que uma língua é adquirida através da imitação e formação de hábitos. Segundo essa perspectiva, as crianças aprenderiam através da imitação e prática dos estímulos que adquiririam através do ambiente ao redor delas.

Alguns autores apontam que parte dos behavioristas não acreditavam que a habilidade linguística fosse uma característica particular da espécie humana e, para comprovar tal teoria, realizaram uma série de experimentos com animais, esses animais eram ensinados a “falar” através de estímulos e respostas a esses estímulos. Em algumas dessas pesquisas, chimpanzés eram ensinados a utilizar a língua de sinais; os chimpanzés não foram os únicos animais a serem observados e testados no que diz respeito a utilização da linguagem, mas, sem dúvida, foram os que deram os resultados mais satisfatórios. Os chimpanzés eram capazes de se “expressar” utilizando a língua de sinais, mas eles não faziam uso criativo da língua, pois tudo aquilo que tinham adquirido, mais tarde ficou comprovado, era baseado nos estímulos que eram expostos e se as respostas que recebiam eram positivas ou não. Dessa forma, ficou claro que uma das maiores características distintivas entre os seres humanos e as outras espécies animais, no que diz respeito ao uso da linguagem, não reside na inaptidão física dos animais de utilizar uma língua, mas no uso criativo que o ser humano faz da linguagem.

Brown (2008) apresenta a linguagem como uma parte fundamental do comportamento humano e psicólogos comportamentais a examinam como uma alternativa para formular teorias consistentes a respeito da aquisição de língua materna. A perspectiva behaviorista destaca os aspectos de comportamento linguístico mais perceptíveis, as respostas mais facilmente observadas e, as relações ou associações entre essas respostas e eventos no mundo em que as cercam. Sendo assim, o autor aponta que um behaviorista pode considerar a produção de respostas corretas a estímulos como sendo um comportamento linguístico eficaz. Assim, se uma resposta é reforçada ela se torna habitual ou condicionada e, portanto, as crianças produzem códigos linguísticos que são reforçados. Isso é verídico também para a compreensão assim como a produção de respostas. O indivíduo aprende a compreender um enunciado através da resposta apropriada e reforço a essa resposta.

A teoria gerativa, por outro lado, pressupõe que os indivíduos nascem predispostos a aprender qualquer idioma a que sejam expostos durante seu período de aquisição, de forma natural, sem que seja necessária instrução formal, pois os parâmetros entre as línguas ainda não foram fixados.

Chomsky desenvolveu duas réplicas à hipótese da *tábula rasa*², desenvolvida por Bloomfield. O primeiro argumento ele denominou de *o problema lógico da aquisição da linguagem* e refere-se aos estímulos que a criança recebe durante os primeiros anos, a fase de

² Conceito aristotélico desenvolvido em oposição às ideias de Platão.

aquisição linguística; Kenedy (2013) aponta que por mais diversificados que esses estímulos possam ser, possuem uma finitude; o segundo foi denominado como *o argumento da pobreza de estímulos*. O primeiro dos argumentos formulados por Chomsky diz respeito à finitude dos estímulos aos quais as crianças são expostas, isso quer dizer que não importa o quão rico ou diversificado esses sejam, são finitos. O tempo de aquisição linguística das crianças é bastante curto, dentro de um período de 3-4 anos elas adquirem boa parte do sistema linguístico da língua ou das línguas (no caso de contextos bilíngues e multilíngues) na qual estão inseridas, depois disso, elas adquirem, basicamente, apenas léxico. O argumento da *pobreza de estímulo* não diz respeito apenas à incompletude e inconsistência das sentenças às quais as crianças têm acesso durante o período de aquisição, chamando atenção para o fato que a criança constrói um conhecimento linguístico muito grande e variado em um período curto de tempo, o que leva os teóricos gerativistas a apontar que o conhecimento adquirido por elas não poderia apenas ser deduzido através dos estímulos linguístico que recebem do ambiente. O *input* que a criança recebe durante seu período de aquisição é considerado pobre o que leva à nomenclatura do argumento. A base para esse fenômeno seria, então, que os falantes possuem um conhecimento muito mais vasto do que ao *input* que têm acesso durante a aquisição seria capaz de fornecer.

De acordo com Teixeira de Sousa & Carvalho (2018, no prelo), o indivíduo adquirente da língua encontra-se no centro dos estudos gerativos, ao contrário do estruturalismo norte-americano, que tinha o linguista como o seu ponto de partida. Segundo os autores, Chomsky foi o responsável pela mudança drástica em relação ao foco dos estudos.

A teoria gerativa não só considera o falante como ponto central de seus estudos como também propõe que a linguagem seja de origem inata. A teoria sugere que a linguagem é uma característica biológica e, dessa forma, todo indivíduo nasceria com a habilidade de adquirir ao menos uma língua durante a sua vida:

[...] um indivíduo humano parece possuir alguma predisposição genética para adquirir e usar uma língua de maneira tão rápida e natural, seja qual for a língua (português, alemão, inglês, xavante, sueco, guarani...) e mesmo que haja mais de uma língua em seu ambiente (como é o caso de comunidades bilíngues ou multilíngues) parece ser fruto de uma disposição biológica exclusiva da espécie humana. Tal resposta é conhecida como a hipótese do *inatismo linguístico*. (KENEDY, 2013, p.54)

A nossa faculdade da linguagem pode ser considerada como inata (CHOMSKY, 1975; GELDEREN, 2013), pois nos possibilita gerar um conjunto de regras, ou gramática, através da exposição, um tanto caótica, à língua do nosso ambiente. As sentenças criadas por um falante, também podem ser infinitas no que diz respeito ao seu tamanho, dependendo apenas de nossa

vontade, tempo e energia. Além disso, nesse modelo teórico, a aquisição da linguagem não se trata de uma mera imitação, mas sim de uma interação entre a nossa GU e à exposição a uma língua-E específica.

De acordo com Gelderen (2013), Noam Chomsky e o modelo gerativo apresentaram uma alternativa para a linguística descritiva e o behaviorismo a apresentado por Skinner (1957) e ainda trouxe uma revolução no campo da linguística, psicologia e ciência cognitiva. O novo modelo tem como ponto central o aprendiz/o usuário da língua e isso diria respeito à *competência* que este indivíduo tem de falar ao menos um idioma, a sua habilidade linguística; e, às vezes, o foco também se encontra nas estruturas produzidas pelos falantes que seriam a forma de expressar a sua *competência*, é o *desempenho* ou *performance* que fazem da língua. Chomsky (1997) salienta que a faculdade da linguagem apresenta um papel indispensável na vida dos seres humanos, em todas as circunstâncias, e é a responsável pelo sucesso da espécie.

Segundo Brown (2008), acreditava-se que as crianças eram capazes de gerar uma quantidade infinita de sentenças, embora fosse claro que o DAL (Dispositivo de Aquisição da Linguagem) não fosse tão facilmente encontrado no cérebro por não se tratar de um aglomerado de células que pudessem ser isoladas e localizadas neurologicamente. Toda essa investigação sobre o DAL gerou grande quantidade de pesquisas no campo da linguística-psicológica.

Chomsky (1965) apontou a existência de propriedades inatas da linguagem para explicar a maestria da criança em sua língua nativa em um período curto de tempo apesar da natureza abstrata das regras que regem essa língua. Esse conhecimento inato, de acordo com Chomsky, foi inserido em “uma pequena caixa preta” metafórica no cérebro, um dispositivo de aquisição da linguagem (**DAL**). McNeill (1996) descrever o **DAL** considerando quatro propriedades linguísticas inatas:

1. A capacidade de saber diferenciar discursos de outros sons presentes no ambiente;
2. A capacidade de organizar códigos linguísticos em diversas categorias que depois serão filtradas;
3. Conhecimento de que certos tipos de sistemas linguísticos são possíveis e outros não são;
4. A capacidade de se envolver em constantes avaliações do sistema linguístico em desenvolvimento de forma a ser capaz de construir o sistema linguístico mais simples através do input linguístico disponível. (BROWN, 2008, p. 37, tradução nossa)³

³No original: Chomsky (1965) similarly claimed the existence of innate properties of language to explain the child's mastery of a native language in such a short time despite the highly abstract nature of the rules of language. This innate knowledge, according to Chomsky, was embodied in a metaphorical "little black box" in the brain, a language acquisition device (**IAD**). McNeill (1966) described the **LAD** as consisting of four innate linguistic properties:

1. The ability to distinguish speech sounds from other sounds in the environment
2. The ability to organize linguistic data into various classes that can later be refined
3. Knowledge that only a certain kind of linguistic system is possible and that other kinds are not

Nessa corrente, aborda-se o estudo da gramática que se desenvolve especificamente na sintaxe, que constitui um nível autônomo e central para a explicação da linguagem; refutando algumas outras teorias, Chomsky (1957) indica a existência de uma Gramática Universal (GU) na mente de todos os falantes, a qual discorre acerca da capacidade que todos possuem para o aprendizado de quaisquer línguas. A GU pode ser definida, inicialmente, como os aspectos sintáticos que são comuns a todas as línguas do mundo. Dessa forma, supõe-se que apesar da variação que existe entre os idiomas, existiria uma gramática tácita a todos eles:

Os gerativistas compreendem a GU como o estágio inicial da aquisição da linguagem. Esse estágio corresponde ao estado natural da cognição linguística humana antes do contato com a língua-E do seu ambiente. A GU é interpretada, portanto, como uma propriedade do cérebro humano. Essa propriedade é a concretização biológica da nossa faculdade da linguagem. (KENEDY, 2013, p.94)

Segundo os estudos realizados por Chomsky, todas as línguas teriam como ponto de formação o estágio inicial da GU. Segundo o autor, é através desse ponto de partida compartilhado por todos os idiomas que podemos explicar a enorme similaridade entre as línguas. Contudo, é importante ressaltar que a GU não se trata de conhecimento específico de determinada língua e nem podemos considerá-la como sendo a mesma coisa que a língua-I (língua-I corresponde as habilidades mentais que possibilitam que o indivíduo compreenda e produza expressões linguísticas). A GU é uma disposição biológica, uma capacidade e, para que a GU seja transformada na gramática de uma língua específica, é necessário que o indivíduo receba *input* da língua-E do seu ambiente (língua utilizada na comunidade em que vive); é somente através dos estímulos recebidos e do contato com a língua-E do ambiente que a GU será capaz de gerar a língua-I do falante.

O conceito de GU não é algo inteiramente novo, segundo Kenedy (2013), René Descartes já apresentava, no século XVII, o que parece ser a antecessora da GU. De acordo com o autor, Descartes acreditava e considerava de grande importância para o estudo da linguagem humana o fato de que por mais estúpidos que os indivíduos pudessem ser, eles sempre possuem a habilidade de juntar palavras a fim de formar sentenças que possam expressar a plenitude de seus pensamentos. O autor atesta ainda que para Chomsky o filósofo poderia, nesse sentido, ser considerado um dos precursores da teoria da gramática universal (GU). Em 1637 Descartes já apontava que as palavras e também as frases das quais fazemos uso são, de

4. The ability to engage in constant evaluation of the developing linguistic system so as to construct the simplest possible system out of the available linguistic input

alguma forma, acidentais, ou seja, é possível observar uma variabilidade dependendo do indivíduo e do contexto em que este se encontra; contudo, o uso dessas palavras e frases mostra-se fundamental e, de alguma maneira, universal para todos os indivíduos.

Segundo nos apontam os estudos de Brown (2008) e de muitos outros pesquisadores, os teóricos gerativistas fizeram diversas tentativas para explicar a razão pela qual todas as crianças, independentemente dos estímulos recebidos de seu ambiente, nascem com um conhecimento inato, uma predisposição a aprender⁴, pelo menos, uma língua.

Segundo Kenedy (2013) demonstra, ao falar do *problema de Platão*, apenas quem é capaz de aprender poderia adquirir uma língua ou qualquer outro tipo de conhecimento socialmente compartilhado. A partir disso, o autor aponta que animais não são capazes de adquirir uma linguagem sofisticada como a humana, embora tenham a capacidade de aprender diversas outras coisas. A hipótese inatista, surge, então, como uma forma de explicar o problema de Platão, uma forma de tentar explicar o porquê apenas a espécie humana possui uma competência linguística inata, uma habilidade única de comunicação que, até hoje, nenhum outro animal apresentou algo parecido e que todos os seres humanos compartilham, isso tudo porque a linguagem é uma característica genética, algo comum à nossa espécie:

O inatismo linguístico sustenta, portanto, a tese de que a predisposição para a linguagem é uma característica biológica do *Homo sapiens*. O gerativismo, como já sabemos, é uma teoria linguística e não uma ciência biológica. Dessa forma, devemos entender que a hipótese inatista para aos gerativistas é uma postulação abstrata e não um achado empírico sobre o mundo concreto. Com o inatismo, a linguística gerativa levanta a hipótese de que existam no genoma humano, materiais genéticos inatos que se destinam especificamente à aquisição da linguagem. (KENEDY, 2013, p.74)

Chomsky propôs uma das teorias atualmente mais bem aceitas no que diz respeito a aquisição da linguagem. Segundo o autor, a linguagem, ao contrário do que Bloomfield vinha propondo, não é uma característica exclusivamente derivada da experiência; a linguagem, segundo Chomsky, é uma característica genética, inata a todos os indivíduos. Segundo a teoria inatista proposta pelo autor, todos os seres humanos têm a capacidade biológica de adquirir pelo menos um idioma, de forma natural e sem grandes dificuldades, desde que expostos à língua do seu ambiente durante o período da aquisição linguística. Chomsky (1997) estabelece que a aquisição de uma língua é algo que acontece com a criança e não algo que ela executa; o ambiente tem um papel crucial de fornecer os dados que servem de *input* para que a criança

⁴ Aprender e adquirir, nesse trabalho, serão utilizados como sinônimos.

fixe os parâmetros de sua língua, mas como já foi dito (e continuará sendo) ao decorrer da seção, a linguagem é algo inato à espécie humana e, embora seja necessário o contato com o ambiente para ativar as estruturas da língua elas já se encontram pré-determinadas no estado inicial da GU, assim sendo, o autor destaca que “em suas propriedades essenciais e mesmo até o mínimo detalhe as línguas são moldadas na mesma forma” (CHOMSKY, 1997, p.58).

Segundo Vitral (2015), a existência da GU é relativamente fácil de ser comprovada, uma vez que existem alguns fenômenos linguísticos que não poderiam ser explicados sem a mesma. A semelhança entre determinados idiomas, idiomas esses que não passaram por um processo de proximidade; outro exemplo seria a forma com as crianças adquirem a linguagem, de uma forma rápida e homogênea a despeito de classe social e dos dados não homogêneos fornecidos pelos adultos:

As características da aquisição da linguagem desfavorecem a ideia de que a aquisição da linguagem se dá pela transmissão de estruturas linguísticas externas (que o adulto domina) para a criança que as intrometa. As coisas não se passam assim. Há evidências que mostram que o ambiente linguístico da criança apenas ativa estruturas que já são de posse da mesma. Além disso, a aquisição da linguagem é homogênea, isto é, independe de classe social, grau de estimulação e tem lugar entre 1 e 4 anos; a aquisição também é completa, ou seja, a criança aprende todo o sistema linguístico. Não há casos de aprendizagem parcial: seria uma hipótese absurda a criança aprender as frases interrogativas, mas não saber estruturar nem interpretar as frases relativas porque a mãe trabalha fora e não tem tempo de ensinar. (VITRAL, 2015, p.71)

A hipótese inatista continua na base das propostas e especulações, não tendo ainda sido comprovada, mas nos últimos anos, os estudos no campo da genética avançaram e foram encontradas respostas que parecem promissoras. Acredita-se que o gene FOXP2 seja responsável pela linguagem. Segundo Souza (2009) e Kenedy (2013), no ano de 2001 os primeiros estudos começaram a ser feitos a esse respeito, mas muito antes disso já havia especulações. Para acreditar na existência de um gene responsável pela linguagem é necessário, no entanto, que acreditemos que a linguagem é uma função biológica ou seja, inata.

2.1.2 A LINGUAGEM POSSUI UMA ORIGEM BIOLÓGICA: o gene FOXP2 e sua contribuição para os estudos da linguagem

O gene FOXP2, segundo relata-nos Rastier (2009), é um dos 70 genes que compõe o cromossomo 7 e seria responsável pela formação de uma proteína composta por cerca de 170 aminoácidos e responsável pela arquitetura do cérebro humano; o gene seria ainda responsável

por algumas das afasias hereditárias presentes em famílias. Segundo Kenedy (2013), o FOXP2 é um gene capaz de gerar neurônios e neurotransmissores.

Em uma das pesquisas realizada por cientistas britânicos, liderada pelo professor da Universidade de Oxford e integrante do Projeto Genoma Humano, Anthony Monaco, e publicada na revista Nature (2001), foi descoberto que três gerações de uma família (denominada por eles K.E.) possuíam um mesmo problema em relação à linguagem denominado dispraxia oral do desenvolvimento. Todos esses indivíduos apresentavam dificuldade na articulação de sons de palavras e, todos possuíam um mesmo defeito no gene em questão. Seria dubitável, contudo, que os geneticistas e linguistas acreditassem que a linguagem seria de fato, inata, ainda era muito pouco para comprovar as hipóteses, porém, o suficiente para consolidar a teoria.

Um gene é uma quantidade específica de DNA e a diferença básica entre os seres humanos e os chimpanzés em termos biológicos estaria exatamente nos genes. Compartilhamos cerca de 95% do nosso DNA com os chimpanzés, a diferença entre os seres não está na maior ou menor quantidade dos genes. A diferença reside, principalmente, no diferente uso que cada espécie faz desses genes.

Para Chomsky, a criatividade linguística é o principal aspecto caracterizador do comportamento linguístico humano, aquilo que mais fundamentalmente distingue a linguagem humana do sistema de comunicação animal, mas em termos práticos, o que seria essa criatividade?

2.1.3 A CRIATIVIDADE LINGUÍSTICA: A característica inata aos seres humanos

A criatividade linguística é a capacidade de criar sentenças sem nunca as ter ouvido anteriormente, capacidade que todo ser humano, independente de classe social, raça e religião possui de maneira inata, salvo em casos de problemas físicos e/ou cognitivos. Como já foi explicado, o inatismo diz respeito à capacidade biológica, ou seja, que nasce com o indivíduo. Para melhor entender o conceito de criatividade, é necessário abordar as ideias de desempenho e competência linguística. O desempenho é a execução de forma concreta da língua, o uso das estruturas que existem na mente do falante e é determinado, em certo ponto, pelo contexto em

que este (o indivíduo) está inserido; a competência é a capacidade, inata, que todo o indivíduo possui de usar as estruturas contidas em seu cérebro, é o conhecimento possuído acerca da gramática interna.

Segundo Kenedy (2013), a competência linguística humana é a língua-I⁵ que corresponde à nossa capacidade de gerar e assimilar expressões linguísticas compostas por elementos da língua-E⁶ pertencente a nosso meio. Segundo o autor, essa capacidade é usada todas as vezes que proferimos, ouvimos, escrevemos ou lemos uma sentença e também está contida em nossa mente mesmo quando estamos em silêncio e sem utilizar a linguagem de qualquer maneira que seja. Quando a linguagem não é necessária (quando dormimos, por exemplo), a competência linguística permanece em repouso em nossa cognição e só retorna à atividade quando iniciamos uma conversa, lemos ou escrevemos algo, ou seja, quando a ativamos, quando fazemos uso da linguagem.

O desempenho linguístico ou performance seria, por sua vez, o uso concreto da nossa competência, pois essa última não é meramente caracterizada pela habilidade na movimentação dos músculos bucais tampouco fazer uso de nossa audição. Kenedy (2013) explica que só utilizamos esses órgãos como forma de expressão da linguagem, tanto é que é possível produzir a linguagem sem se utilizar dos órgãos bucais (língua de sinais) ou utilizar esses órgãos e não ser capaz de produzir a linguagem (um papagaio “falando”), como exemplifica o autor. No mais, os gerativistas alegam que uma língua não é inteiramente simétrica no que diz respeito à competência e ao desempenho do falante uma vez que sabemos muito mais a respeito da língua do que aquilo que deixamos transparecer; sendo assim, fica claro que o nosso saber linguístico não é a mesma coisa que o nosso fazer linguístico e que a habilidade de usar uma língua (performance linguística) não é, de nenhuma maneira, a mesma coisa que possuir conhecimento acerca dessa língua (competência).

Os deslizes da linguagem são um forte argumento em favor da hipótese de que nossa competência linguística não é redutível a nosso desempenho linguístico. O que sabemos sobre uma língua (a nossa competência linguística, a nossa representação linguística⁷) não parece ser sempre perfeitamente refletido no que fazemos com essa

⁵ Língua-I, de acordo com Kenedy (2013), corresponde ao conjunto de capacidade e habilidades mentais que tornam um determinado indivíduo capaz de produzir e compreender uma quantidade infinita de expressões linguísticas presentes em seu ambiente. A língua-I, seria então, o conhecimento linguístico das pessoas.

⁶ A língua-E diz respeito ao idioma, a língua. Por ser compartilhada pelos indivíduos de uma comunidade, pode ser considerada um fenômeno social.

⁷ *Representação* pode ser definida como a forma através da qual uma estrutura é representada na competência linguística do falante.

língua (o nosso desempenho linguístico, o nosso acesso às representações linguísticas)⁸. (KENEDY, 2013, p.60)

Para que não reste nenhuma dúvida sobre os conceitos em questão, analisaremos a seguinte situação:

- (1) Um indivíduo surdo não possui nem a capacidade e nem a criatividade para aprender e executar uma língua, correto? Errado!

Seria de se esperar que um indivíduo surdo não possuísse as habilidades linguísticas necessárias para “falar” pois, afinal, ele não o faz. Contudo, isso é algo muito errôneo pois, como já foi dito durante a seção e muitos pesquisadores gerativistas apontam: a linguagem é uma característica biológica, inata a todos os seres humanos. Todo o ser humano possui a habilidade inata de adquirir e se expressar em pelo menos um idioma (o que estiver presente no ambiente do qual faz parte). O que explicaria, então, essa “incapacidade” desse indivíduo?

Todo e qualquer indivíduo é criativo, sua mente tem todos os elementos necessários para adequar-se à gramática de uma língua, portanto, é capaz de executá-la. Então, por qual motivo um indivíduo surdo não pode falar? (aqui não se referindo à língua de sinais). Segundo sugerem gerativistas, há um problema quanto ao desempenho da língua, pois mesmo todo ser humano sendo dotado da capacidade, da competência linguística, é necessário que seja exposto à sua língua para que assim possa selecionar internamente as estruturas adequadas ao uso. Um indivíduo surdo não “fala” (no sentido oral do termo) devido à deficiência que possui em seu aparelho auditivo, ou seja, por não ouvir ele não tem acesso ao *input* oral que, normalmente, é produzido. Vale salientar que a língua de sinais é uma língua completa e apresenta as mesmas estruturas da língua que é oralizada; o processo de aprendizagem acontece de maneira natural e espontânea se a criança é exposta a condições favoráveis para que receba o *input*. Segundo Quadros & Cruz (2011), os indivíduos surdos, com pais surdos, adquirem a linguagem da mesma maneira que crianças ouvintes, a criança só precisaria ser exposta ao *input* do seu ambiente para que os parâmetros do seu idioma fossem fixados; ainda segundo os autores, a língua de sinais apresentaria análise em todos os seus níveis (fonológico, morfológico, sintático, pragmático e semântico).

A criatividade linguística é a capacidade individual de reagir a diferentes situações linguísticas sem nunca ter presenciado ou participado delas anteriormente. A criatividade

⁸ Acesso é a maneira pela qual a representação é manipulada durante o desempenho linguístico.

linguística pode ser definida, segundo Kenedy (2013), como a principal propriedade das línguas naturais, é um termo técnico que concerne a nossa capacidade de produzir e compreender sentenças e discursos de maneira ilimitada. O autor aponta que cada frase proferida ou ouvida por nós é inédita, isso quer dizer que ela é única e não fruto de mera repetição e, por isso, a criatividade poderia ser caracterizada como sendo de uso ilimitado e que, todos os seres humanos seriam capazes de produzir e compreender frases e discursos inteiramente novos.

2.1.4 O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE L1 E L2

Brown (2008) aponta o quanto é notável a incrível habilidade que as crianças possuem de comunicação. Desde que são bebês, as crianças começam a balbuciar e vocalizar ou, de forma não-verbal expressar um enorme número de mensagens. Quando atingem o fim do primeiro ano de vida, as crianças começam a fazer tentativas específicas de imitar palavras e sons que ouvem ao seu redor e é por volta dessa época que elas pronunciam as suas primeiras palavras. Por volta dos 18 meses já são capazes de utilizar as conhecidas sentenças “telegráficas”, sentenças, normalmente, formadas por três palavras. Com o tempo, a produção verbal dessas crianças aumenta e elas começam a produzir cada vez mais palavras e combinações de palavras por dia; quando atingem os 2 anos de idade já são capazes de compreender sentenças e construções mais complexas. Nessa fase, o repertório das crianças encontra-se bem mais amplo e elas são capazes de produzir perguntas e também sentenças negativas.

Aos 3 anos, podem compreender uma grande quantidade de *input* linguístico. A fala delas e a sua capacidade de compreensão encontra-se mais ampla. Conforme as crianças internalizam estruturas cada vez mais complexas, elas expandem os seus vocabulários e melhoram a sua capacidade de comunicação. Na idade escolar elas não só aprendem o que devem, mas também o que não é apropriado falar conforme aprendem sobre o contexto social de uso da língua, contudo, sem que houvesse essa habilidade inata, a capacidade com a qual nossos cérebros encontram-se previamente preparados para adquirir uma língua de forma, relativamente, rápida e, aparentemente, sem esforço, nada disso seria possível.

É evidenciado por alguns estudos e pelo que Kenedy (2013) apresenta, que crianças ainda muito pequenas, com 3 ou 4 anos possuem habilidades que vão muito além da mera

memorização de palavras. Essas crianças já dominam, de forma muito espontânea e sem aparente esforço, uma vasta quantidade de itens lexicais e são capazes de produzir e compreender uma infinidade de sentenças e discursos; além disso, não é necessário que essas crianças passem por um exaustivo treinamento para que sejam condicionadas a produzir determinadas estruturas e receber algum tipo de prêmio ao produzirem as estruturas da forma desejada pelo adulto.

De fato, a aquisição da linguagem é um fenômeno compulsório entre os humanos. As crianças não podem escolher não adquirir a língua do ambiente. A aquisição de uma língua é muito mais algo que acontece com a criança do que algo que a criança faz. Somente situações específicas extraordinariamente anômalas, como deficiências cognitivas grave ou isolamento social severo, podem impedir o desenvolvimento da linguagem na mente de uma criança. (KENEDY, 2013, p.53)

É importante evidenciar que os estudos gerativos, apesar de terem tido maior foco na aquisição de língua materna, também se dedica ao estudo da segunda língua (L2)⁹. Segundo Ruas (2018, no prelo), os estudos referentes à aquisição de segunda língua (ASL) tiveram início na década de 1980 e têm por objetivo investigar o papel da GU no processo da aquisição. Os pesquisadores gerativistas têm interesse em investigar como o aprendiz da L2 consegue adquirir um conhecimento inconsciente na L2 assim como o tem na sua L1¹⁰ e que vai além do que é adquirido através do *input* que é, como já foi apresentado, considerado pobre:

Embora se leve em conta o papel desempenhado pela língua nativa do aprendiz, gerativistas se debruçaram mais especificamente na suposição de que as representações mentais de uma língua são restritas por universais próprios da linguagem humana. Esses universais linguísticos restringem o “espaço de hipótese”, de modo que a representação da interlíngua também estaria prevista na GU. Por trás dessas questões, está a ideia de que o papel do aprendiz é reconfigurar as propriedades formais de sua L1 para alcançar a gramática da L2 no estágio final. (RUAS, 2018 no prelo, p.157)

No que diz respeito à aquisição da L2, a teoria gerativa conta com duas hipóteses principais: a primeira delas se refere ao papel da GU e da L1 e a segunda, visa identificar a natureza e os estágios do processo de aquisição da linguagem. Ruas (2018, no prelo) aponta as seguintes questões para o estudo da L2 sob perspectiva gerativa:

a GU está disponível?;
a GU está presente nos estágios iniciais da aquisição de uma segunda língua?; e a GU opera apenas nos estágios subsequentes? Como desdobramento das questões anteriores: há transferência dos valores paramétricos da L1?; e em quais estágios

⁹ Alguns autores fazem uma distinção entre L2 e LE, contudo, para os propósitos desse trabalho consideraremos os termos como sendo equivalentes. (RUAS, no prelo)

¹⁰ Aqui, o mesmo que língua materna.

ocorre a transferência? Quanto à natureza dos estágios inicial e final: o estágio inicial corresponde à GU ou à gramática da L1?; e no estágio final, há convergência ou divergência com a gramática alvo? (RUAS, 2018, no prelo. p. 157)

Podemos citar três hipóteses (WHITE, 2003 a, b; RUAS, 2018, no prelo) que tentam explicar o acesso que o falante faz à GU: O *Não Acesso*, o *Acesso Direto* e o *Acesso Indireto*. A hipótese do *Não Acesso* propõe que durante a aquisição da L2 o falante só seria capaz de acessar a GU através da sua L1, isso quer dizer que os falantes não teriam como escapar dos seus já fixados princípios e parâmetros; a hipótese do *Acesso Direto* diz que a interlíngua¹¹ demonstra algumas restrições dos princípios da GU, além disso, alguns parâmetros, diferentes dos já contidos na L1, são fixados; já o *Acesso Indireto* concerne ao acesso, inconsciente, que o aprendiz faz através da sua L1, através da exposição ao *input* da L2 novas estruturas serão aprendidas e assim, novos princípios e parâmetros serão fixados, dessa vez correspondentes à gramática da L2. É importante ressaltar que no que corresponde ao estágio final da GU muitas hipóteses foram formuladas; para as finalidades do estudo aqui apresentado faremos uso da hipótese denominada *Transferência Total/ Acesso Total*: Ruas (2018, no prelo) White (2003a, b) e outros pesquisadores concordam que há uma transferência da gramática da L1 nos estágios iniciais de aquisição de uma L2 e, a posteriori, há acesso à GU. Os teóricos que compactuam com essa teoria acreditam que são através das “falhas” presentes na L2 que o adquirente da língua estrangeira adquiriria e desenvolveria a gramática dessa L2. Ao fim da aquisição, o falante poderá ou não ter alcançado o nível de um falante nativo da L2 que aprendeu.

White (2003a, b) assinala que acesso não implica dizer que haverá necessariamente convergência na gramática final do falante de L2. Acrescenta também que desempenho não reflete fielmente a competência do falante, de maneira que esta seja muitas vezes subestimada pela performance. A hipótese defendida pela autora – *Transferência Total/Acesso Total* – daria conta tanto da possibilidade de convergência, quanto de divergência entre a gramática final do falante de L2 e a do nativo. (RUAS, 2018, no prelo. p. 162)

Dessa forma, para o sucesso do estudo em questão, no que diz respeito aos objetivos da pesquisa, levaremos em consideração que quando o indivíduo inicia o processo de aprendizagem de uma L2 tardiamente torna-se mais difícil adquirir a língua estrangeira. Contudo, não é impossível adquirir uma L2 depois da adolescência como alguns autores apontam, apenas devido ao estado já fixo dos princípios e parâmetros da L1 do falante, a L2

¹¹ Vale salientar que alguns autores definem interlíngua como sendo um estágio intermediário entre a língua materna do aprendiz e a L2 que está adquirindo.

passa a ser baseada na L1; com isso, no caso de línguas com parâmetros distintos, é nesse contexto que ocorrem as falhas de desempenho mais frequentes durante a aquisição.

Como veremos no decorrer dos capítulos, o português e o inglês farão parte de nosso objeto de estudo. Os idiomas em questão apresentam características paramétricas distintas em várias instâncias, mas as que focaremos serão a negação, a realização dos pronomes expletivos e perguntas por crianças bilíngues.

Quando os parâmetros de um indivíduo já se encontram instaurados na GU é normal ocorrer deslizes para alguém que começou a aprender a L2 com tardança. O nosso interesse nesse trabalho, contudo, é investigar como se dá esse processo de aquisição e fixação de parâmetros L1 versus L2 quando a língua estrangeira é adquirida ainda na infância e os parâmetros da língua materna do indivíduo ainda não estão inteiramente fixados. Haverá, de fato, maior facilidade para aprender línguas estrangeiras enquanto crianças?; não estando os princípios e parâmetros fixados na mente do indivíduo será, realmente, mais fácil adquirir os princípios da e parâmetros da L2?; aprender uma L2 em conjunto com a L1, durante a infância, é prejudicial para o desenvolvimento da língua materna da criança?; conseguindo essas crianças compreender a L2, conseguirão elas se expressar no idioma estrangeiro ou usarão a sua língua materna para meios de comunicação? Essas são algumas das questões que tentaremos responder através da observação de crianças inseridas em contexto de educação bilíngue¹².

2.1.5 A TEORIA DOS PRINCÍPIOS E PARÂMETROS

De acordo com Kenedy (2013), a GU compreende o estágio inicial da aquisição da linguagem e esse estágio seria formado por dois grupos de elementos: os princípios que tem com a característica principal a sua universalidade, ou seja, são comuns em todas as línguas e, os parâmetros, que se referem a características particulares dos idiomas e, nessa fase da GU, ainda não estão fixados. Ao longo do processo de aquisição, apenas o que é útil à sua língua permanece, além disso, a Teoria Gerativa afirma que os Princípios estão ativos nas línguas desde o nascimento do indivíduo, mas os Parâmetros precisam ser fixados ao longo da vida e isso vai depender de uma série de fatores incluindo o contexto sociocultural em que vive esse indivíduo e, principalmente, do *input* da língua da comunidade que o cerca. Os princípios

¹² No decorrer do trabalho faremos a distinção entre escolas bilíngues e escolas que possuem programas bilíngues.

seriam equivalentes às leis que regem as línguas, aquilo que há em comum entre os idiomas, como exemplo podemos citar a existência do sujeito em todo e qualquer idioma. Já os parâmetros são as divergências ou diferenças que podem existir. Continuando com o exemplo anterior, é fato que todas as línguas possuem sujeito (princípios), mas o uso desses, não é obrigatório em todas elas (parâmetro). Em português, tanto faz um indivíduo proferir qualquer uma das seguintes frases:

(2) Eu estou com fome.

(3) Está chovendo.

Em línguas como o português a presença do sujeito é não obrigatória (frase 3), há a possibilidade de sujeito não foneticamente realizado. Já em línguas como o inglês o sujeito deve estar sempre presente, por isso, apenas a primeira das frases acima poderia ser traduzida literalmente.

(4) I am hungry.

(5) It is raining.

É possível observar, nas frases em língua inglesa, que mesmo quando não há sujeito semântico (frase 5), ele deve ser expresso e por isso utiliza-se o pronome expletivo *It*. Não existe a possibilidade de orações em que o sujeito não apareça no inglês e esse seria um parâmetro entre as línguas, o que as distingue uma da outra. Portanto, tendo o ser humano uma gramática interna, com informações referentes a todas as línguas, precisa selecionar as que se adequam à língua utilizada por ele, isso ocorre no período de aquisição linguística, que é quando os parâmetros são fixados.

Roberts (2010) apresenta cinco dos mais estudados parâmetros entre as línguas. No que diz respeito ao parâmetro de sujeito nulo (PSN), o autor indica que a grande motivação desse parâmetro é o fato que alguns idiomas permitem que as sentenças não contenham nenhum referente, sujeito pronominal; em outras línguas, isso é impossível. Como já foi apresentado no decorrer desse capítulo, no primeiro dos casos podemos citar o PB e no segundo a língua inglesa. Sendo assim, o português brasileiro seria uma língua de sujeito nulo não estrita enquanto o inglês não. Segundo Roberts (2010), alguns idiomas permitem sujeitos nulos expletivos e não referencias; segundo o autor define, há duas categorias distintas, mas relacionada dentro desse parâmetro: a possibilidade que uma língua se carrega de utilizar sujeito nulo e, se esse sujeito nulo pode ou não ser referencial. Em inglês, esse parâmetro é negativo, em italiano positivo e

em português (bem como em alemão) é parcialmente positivo; o autor destaca que o PSN está intimamente relacionado com a concordância verbal e que, geralmente, os idiomas que apresentam essa propriedade possuem uma maior riqueza na flexão verbal, normalmente, caracterizando cada pessoa e número do verbo de maneira particular e distinta, português e italiano são um bom exemplo disso.

Outro parâmetro entre as línguas está a concordância negativa que, segundo Roberts (2010) tem muito a ver com a presença ou ausência itens negativos e a sua interação na sentença, é um parâmetro que está mais relacionado com a semântica do que com a sintaxe. Em algumas línguas há a possibilidade da coexistência de mais de uma partícula negativa na sentença sem que elas se anulem e alterem a polaridade da sentença; em outras, a presença de mais de uma partícula negativa, geralmente, se anulam mutuamente e a sentença deixa de ser uma sentença negativa passando a ter uma interpretação positiva. As primeiras são conhecidas como línguas de concordância negativa, como o português, e as últimas são as chamadas línguas de *double negation*¹³, como o inglês:

(6) I said nothing. /I didn't say anything.

(7) I didn't say nothing. (Interpretação positiva)

Em PB a tradução literal de quaisquer umas das sentenças seria possível e a interpretação negativa ainda seria mantida:

(8) Eu disse nada.

(9) Eu não disse nada.

Outro parâmetro que vale a pena mencionar é o Movimento-WH ou QU. Como aponta Roberts (2010), em inglês o Movimento-Wh/QU é obrigatório e a sua não ocorrência torna uma sentença agramatical:

(10) “* Have you read how many books?” (ROBERTS, 2010, p.83)

Em inglês, é estritamente necessário a moção das QU para o SpecCP, em outras línguas, apesar de existirem os mesmos tipos de perguntas, esse deslocamento não é necessário. Idiomas

¹³ Será utilizado o termo em inglês pois o termo ‘dupla negação’ pode ter uma definição um pouco diferente.

como o inglês que realizam, obrigatoriamente, o movimento das QU possibilita também que os complementos de suas preposições sejam movidos e as preposições sejam ‘deixadas para trás’:

(11) Who did you speak to? (ROBERTS, 2010, p.84)

Há também o parâmetro de movimento de verbo e o de ordenação das palavras na sentença. O primeiro diz respeito à posição para a qual o verbo se movimenta em relação aos seus complementos; em alguns idiomas, como o inglês, nada pode estar entre o verbo e seus complementos em outros, advérbios, por exemplo, podem aparecer entre os verbos e seus complementos. O parâmetro de ordem de sentença se refere à interação entre os verbos e os objetos e suas respectivas posições nas sentenças; as línguas são, basicamente, divididas em línguas OV e línguas VO. Em línguas predominantemente SOV os verbos auxiliares, geralmente, aparecem após o verbo principal, já em línguas SVO os auxiliares precedem o verbo principal na sentença, as línguas românicas e o inglês compartilham esse parâmetro. Alguns desses parâmetros são comuns entre o PB e o inglês padrão, outros completos opostos. Na seção de análise são apresentados mais detalhadamente os parâmetros analisados nesse trabalho.

2.2 BILINGUISMO E BILINGUALIDADE: DEFINIÇÃO DE CONCEITOS

“One language sets you in a corridor for life. Two languages open every door along the way.”

(Frank Smith)¹⁴

2.2.1 BILINGUISMO: um fenômeno multidimensional

Quando lemos ou ouvimos a palavra bilinguismo nos parece claro, erroneamente, do que se trata: um indivíduo bilíngue é aquele que possui alta e equivalente competência em dois idiomas; é o indivíduo capaz de se expressar de maneira natural em todas as áreas do

¹⁴ Saber uma língua te coloca em um corredor na vida, mas saber duas línguas te proporciona abrir todas as portas ao longo do caminho. (tradução nossa)

conhecimento nas duas línguas que domina; o indivíduo bilíngue deve ser capaz de se comunicar de maneira clara e precisa em todas as situações e também ser capaz de entender tudo o que lhe falam; ser bilíngue, para muitos, é ter a fluência de uma falante nativo e ser capaz de utilizar, constantemente, as duas línguas que domina.

O conceito de bilinguismo parece, à primeira vista, não ser problemático. De acordo com o dicionário Webster (1961) bilíngue é definido como ‘ter ou fazer uso de dois idiomas principalmente se falado com a fluência característica de um indivíduo nativo; pessoa que utiliza dois idiomas de maneira habitual e com o controle de um falante nativo’ e bilinguismo como ‘o constante uso oral de duas línguas’. Na visão popular, ser bilíngue é igual a falar duas línguas com perfeição; essa é também a abordagem de Bloomfield (1935, p. 56) que define o bilinguismo como ‘o controle nativo de dois idiomas’. (HAMERS & BLANC, 2000. p.6, tradução nossa)¹⁵

Contudo, alguns teóricos apresentam o bilinguismo de forma mais ampla e passam a o considerar não apenas como um fenômeno unidimensional, mas como um fenômeno multidimensional e cheio de variáveis. É sob a perspectiva de pesquisadores como Hamers & Blanc (2000) que nos apoiaremos no decorrer desse trabalho. Bilingualidade é, então, o estado psicológico de um indivíduo capaz de acessar mais de um código linguístico, é capaz de se comunicar (HAMERS, 1981; HAMERS & BLANC) e pode variar em um grande número de dimensões que podem ser psicológicas, cognitivas, psicolinguísticas, linguísticas, etc.

Neste trabalho nos faremos valer dos conceitos de L1 e L2 que são amplamente difundidos dentro da área de aquisição da linguagem. Há, contudo, algumas divergências. Alguns teóricos fazem distinção entre L2 e Língua Estrangeira outros, as veem como tendo a mesma interpretação:

Tem-se notado que a aquisição monolíngue de língua nativa é relativamente uniforme e homogênea: todos os falantes expostos a uma língua desde o nascimento, a menos que sejam afetados por alguma deficiência linguística, irão, de um modo geral, seguir o mesmo caminho de aquisição a uma mesma velocidade e alcançarão um conhecimento nativo completo de sua L1. Aprendizes de uma L2, por sua vez, apresentam uma grande variabilidade no que diz respeito à aquisição e geralmente acabam estagnados e sendo fossilizados a um ponto do desenvolvimento. Embora o fator de proficiência mais fortemente preditivo seja a idade em que o processo de aquisição começou, a Idade de Aquisição ou AoA (idade na qual os falantes atingem

¹⁵ No original: The concept of bilingualism seems at first sight to be non-problematical. According to Webster’s dictionary (1961) bilingual is defined as ‘having or using two languages especially as spoken with the fluency characteristic of a native speaker; a person using two languages especially habitually and with control like that of a native speaker’ and bilingualism as ‘the constant oral use of two languages’. In the popular view, being bilingual equals being able to speak two languages perfectly; this is also the approach of Bloomfield (1935: 56), who defines bilingualism as ‘the native-like control of two languages.’

o nível em que a língua estrangeira é geralmente falada) não é determinista: nem todos os bilíngues iniciais atingem o nível de um nativo e alguns aprendizes atrasados podem passar por nativos. (SCHMID, M. S., 2013, tradução nossa).¹⁶

De acordo com a perspectiva apresentada, os conceitos de L1 e L2 aqui utilizados serão os mesmos propostos por Schmid (2013), no qual L1 diz respeito à língua materna (LM), ou seja, a língua adquirida durante a infância, através de contato direto com familiares e comunidade; a L2 diz respeito à Língua Estrangeira adquirida, muitas vezes apenas em contextos formais e pode ou não ser adquirida durante a infância. No caso deste estudo contaremos como L1 o português brasileiro, no Brasil sendo desenvolvido em todos os contextos: familiar, escolar, cultural, etc.; e a língua inglesa como L2, sendo desenvolvida parcialmente nas escolas que possuem programas bilíngues, nos quais os indivíduos aprendem algumas disciplinas (matemática, ciências, geografia, por exemplo) através da língua inglesa, mas como parte de um curso extra curricular que, por ser opcional, é realizado no turno oposto ao qual os estudantes fazem suas aulas regulares, na língua materna.

O conceito de bilinguismo aqui utilizado será o desenvolvido por Hamers & Blanc (2000) que afirmam que devido ao fato de o bilinguismo não ser um fenômeno unidimensional é necessário considerar as seguintes dimensões para o seu estudo: idade de aquisição da L2, contexto no qual o falante está inserido, cultura, competência relativa e organização cognitiva. O bilinguismo analisado nesse estudo será o infantil, que se refere à Língua 2 adquirida antes dos 10/11 anos; Bilinguismo Exógeno, no qual não há presença da Língua 2 na comunidade, o indivíduo, basicamente, só tem contato com o idioma na escola. Os autores mencionam ainda, o que diz respeito à cultura, como os indivíduos bilíngues se identificam com a cultura da L2: se é um indivíduo bicultural, que se identifica tanto com a cultura da sua LM quanto com a da L2; monocultural, pois se identifica apenas com um dos grupos; acultural, pois é identificado apenas com a cultura da L2 e, por fim, descultural, quando não se identifica culturalmente com nenhum dos grupos, mas essa dimensão do bilinguismo não será verificada no presente trabalho. Tentaremos ainda, verificar se os indivíduos participantes desse estudo sofreram ou sofrem prejuízo na aquisição da sua L1 ao adquirir a L2, sendo classificados, dessa forma, dentro do bilinguismo subtrativo, nesse tipo de bilinguismo o desenvolvimento cognitivo da

¹⁶ No original: It has often been observed that the outcome of monolingual native language acquisition is relatively uniform and homogenic: all speakers who are exposed to one language from birth, unless they are affected by some language-specific disability, will roughly follow the same path of acquisition at the same rate and eventually reach full native knowledge of their L1 (e.g. Bialystok5) 2001:21). L2 learners, on the other hand, show great variability in their rate of acquisition and ultimate attainment and often fossilize at a certain stage of development. While the most strongly predictive factor of ultimate proficiency appears to be the age at which the acquisition process began, AoA is not deterministic: not all early bilinguals reach the native target, and some late learners can pass for natives. (Schmid, M. S., 2013)

criança bilíngue é retardada em comparação com a aquisição da sua LM; e, quando não há perda, em nenhuma instância, enquadra-se no bilinguismo aditivo, uma situação na qual a criança usufrui da maior quantidade de benefícios através da sua experiência como um indivíduo bilíngue.

De acordo com os conceitos de Bilinguismo e Bilingualidade¹⁷ desenvolvidos por Hamers & Blanc (2000), uma vez que são fenômenos multidimensionais devem ser investigados de tal forma contrapondo com as teorias até então desenvolvidas na área de estudos bilíngues, que propunham e analisavam o fenômeno através de uma única dimensão, desconsiderando suas outras facetas e, geralmente, definem o bilinguismo em termos de competência do falante, sendo assim, insatisfatórias de acordo com os autores nos quais nos apoiaremos.

Os autores estabelecem uma distinção entre os dois termos, segundo eles, o termo Bilingualidade pode ser definido como o estado psicológico de um indivíduo que possui acesso a mais de um código linguístico para fins de comunicação e interação na sociedade na qual está inserido. Esse acesso a diferentes códigos linguísticos é multidimensional e pode variar de acordo com as várias dimensões sociais e psicológicas: competência do falante, idade de aquisição, organização cognitiva, exogeneidade ou endogeneidade, identidade cultural e status social, entre outros.

2.2.2 CLASSIFICAÇÃO DE UM INDIVÍDUO BILÍNGUE DE ACORDO COM A IDADE DE AQUISIÇÃO

De acordo com a sua competência, um indivíduo bilíngue pode ser um bilíngue balanceado¹⁸, ou seja, possui uma competência equivalente nas duas línguas. Essa competência não precisa, necessariamente, ser alta, o importante para esse conceito é que o nível de competência nas diferentes línguas seja o mesmo; ou, pode ser um bilíngue dominante, o qual possui uma competência maior em uma das línguas, sendo ela, geralmente, a sua LM. Os autores apontam que um indivíduo que adquire em casa dois idiomas, ainda durante a infância, foi educado nos dois idiomas e usa ambos de maneira regular tanto em casa quanto no trabalho

¹⁷ *Bilinguality*, de acordo com Hamers e Blanc (2000).

¹⁸ *Balanced bilingual*.

é, muito provavelmente, um bilíngue balanceado; já o indivíduo que cresceu em um país no qual sua L1 é considerada uma L2 pela maioria de seus habitantes, foi educado na língua do país (que é diferente da sua LM), utiliza sua língua materna apenas em âmbitos familiares e, muitas vezes, não é capaz nem de escrever e nem de ler na sua LM, etc. Esse indivíduo pode ser considerado como fazendo parte do grupo de bilíngues dominantes, podendo, nesse caso, ser dominante na L2 quando adquirida na infância ou na LM. De uma forma similar, as crianças envolvidas nesse estudo também fazem parte dessa última categoria, pois, aprendem a L2 apenas em um dos âmbitos de suas vidas. Essas crianças aprendem a L2 (Inglês) na escola em contexto de educação bilíngue, muito provavelmente não a utilizam em casa com seus pais e a L2 é diferente da sua L1 (Português Brasileiro) e é pouco utilizada em seu dia a dia fora do ambiente escolar. Essa seria uma situação quase que “ideal” para a aquisição de uma L2, em um contexto bilíngue. Em contexto escolar bilíngue, a instituição procura oferecer um ambiente o mais natural possível para que a criança adquira a L2 de forma comparada à sua L1. Quanto a idade de aquisição, pode ser dividida em três categorias básicas:

1. Bilinguismo infantil
 - 1.1 Simultâneo
 - 1.2 Consecutivo
2. Bilinguismo adolescente
3. Bilinguismo adulto

O Bilinguismo infantil é considerado aquele no qual se adquire uma outra língua ainda na infância, geralmente até os 11 anos de idade e pode ser subdividido em duas categorias: o bilinguismo infantil simultâneo e o bilinguismo infantil consecutivo. No primeiro, as crianças adquirem as duas línguas ao mesmo tempo, quase sempre em contexto familiar na qual a família é bilíngue e isso acarretará em uma criança falante de duas línguas maternas, possuindo assim, uma competência equivalente nas duas línguas; no segundo, a criança aprende as línguas na infância, antes dos 11 anos, mas de forma não simultânea (de maneira consecutiva). A segunda língua é, geralmente, adquirida em contexto escolar e, dessa maneira, já não é classificada como uma LM e sim como uma L2. Nesse trabalho, analisaremos as crianças pertencentes ao segundo grupo, crianças brasileiras bilíngues que começaram a aprender a língua inglesa em contexto escolar antes dos 11 anos de idade, que fazem parte de uma escola que possui um programa bilíngue. Consideraremos, inicialmente, que um programa bilíngue pode ser classificado como um meio/tentativa de introduzir uma segunda língua de forma natural, ou seja, o indivíduo

participa de aulas de diversas disciplinas, ministradas na língua estrangeira, no nosso caso em inglês. Essas aulas ocorrem em turno oposto ao que os alunos estudam, mas contêm as mesmas (ou parte das) disciplinas e, apenas, as disciplinas relacionadas diretamente à LM da criança são ministradas na L1, no nosso caso o Português. A diferença básica entre um programa bilíngue e uma educação bilíngue é que no último a língua estrangeira é utilizada em todas as instâncias da escola: corredores, portaria, secretaria, etc.

O bilinguismo adolescente é o adquirido por indivíduos com idade entre 11 e 17 anos, adquirido ou não em contexto escolar. A questão é que ao adquirir um idioma estrangeiro após os 11 anos, o indivíduo já conta com os princípios e parâmetros da sua LM fixados e, acredita-se que para acessar a GU, pelo menos inicialmente, seja necessário o fazer por meio da sua L1. Esse acesso através da sua LM pode acarretar em confusões linguísticas, confusões gramaticais e semântica e diversos outros problemas, principalmente, quando se trata de línguas de parâmetros muito diferentes. No bilinguismo adulto, a aquisição da L2 ocorre sempre depois dos 17 anos, mas quanto aos problemas enfrentados pelos adquirentes da língua são similares aos do bilinguismo adolescente. Vale ressaltar que para os fins desse estudo trabalharemos com a hipótese de que adquirir uma língua é algo comum e inato a todos os indivíduos, mas que quanto mais cedo essa língua é adquirida, mais natural será seu processo de aquisição e execução.

Em conformidade com Hamers & Blanc (2000), no que diz respeito à comunidade na qual os indivíduos estão inseridos podem ser considerados como parte do bilinguismo endógeno ou do bilinguismo exógeno. Um idioma endógeno é aquele utilizado como uma LM pela comunidade e pode ou não ser utilizado de maneira oficial; o bilinguismo exógeno é o utilizado de maneira não institucional, ou seja, o falante pode ser bilíngue em português e inglês no Brasil, mas não encontrará a L2 presente no caminho para a escola ou trabalho, não utilizará a língua para se comunicar com um outro indivíduo qualquer na rua (embora, ocasionalmente, isso possa acontecer), a L2 não possui comunidade que a possui como L1 no país em que está sendo adquirida como L2, essa é a situação vivenciada pelas crianças brasileiras que são parte desse estudo.

2.2.3 BILINGUISMO VERSUS BILINGUALIDADE

De acordo com Salgado & Dias (2010), o Bilinguismo poderia ser definido como uma conjuntura social na qual duas ou mais línguas estão em contato, a Bilingualidade, por sua vez, é definida como a manifestação de cada indivíduo a respeito do bilinguismo, contudo, são termos de difícil definição e ainda não há um consenso sobre eles. Segundo as autoras, a partir dessa perspectiva é possível considerar que cada indivíduo, que conhece um segundo idioma, conta com um grau diferente de Bilingualidade; essa Bilingualidade seria, então, bastante versátil e variaria de acordo com as situações de Bilinguismo apresentadas para o falante, a Bilingualidade de cada indivíduo varia de acordo com a sua necessidade, de acordo com a necessidade apresentada pelo contexto social em que se encontra. “[...] em dados contextos é útil e produtiva a mistura de códigos para se atingir os objetivos comunicacionais pretendidos; enquanto em outros contextos (como no caso de um indivíduo bilíngue em conversa com um indivíduo monolíngue) a mistura não terá o mesmo valor.” (SALGADO & DIAS, 2010, p. 145).

É interessante mencionar que, de acordo com alguns autores (GROSJEAN, 1985a; HAMERS & BLANC, 2000), os bilíngues desenvolvem alguns padrões comportamentais únicos de acordo com sua bilingualidade. É comum encontrar indivíduos bilíngues conversando entre si e fazendo empréstimos das línguas que falam para tornar a comunicação mais acurada e precisa, dentre outras coisas, embora do ponto de vista de muitos indivíduos monolíngues isso possa parecer como um desvio às normas das línguas ou baixo nível de proficiência.

Nesse trabalho, um indivíduo bilíngue, assim como alvidram Hamers & Blanc (2000), Grosjean (apud SALGADO & DIAS, 2010, p.146) será o indivíduo que pode fazer uso de mais de um código linguístico, em qualquer que seja o nível, não sendo necessário ser “fluyente” em todos as instâncias do idioma (sintaxe, fonologia, etc.). Em algumas áreas da linguística por muitas incompreensões e falta de consenso a respeito de alguns termos, o bilinguismo pode ser considerado como mal interpretado por muitos. Muitas pessoas acreditam que o bilinguismo é um fenômeno raro e encontrado apenas em alguns países e que os indivíduos bilíngues são igualmente competentes e fluentes nas línguas que adquirem, não possuem sotaque da L1 e são capazes de interpretar e traduzir sem se quer terem sido treinados para isso. A realidade não é bem assim, o bilinguismo é um fenômeno presente em quase todo o mundo e não há distinção de classe social e faixa etária, além disso, pesquisas estimam que metade do mundo é composta

por indivíduos bilíngues. A maioria desses indivíduos adquiriram suas línguas durante fases diversas de suas vidas e, raramente, possuem fluência equivalente nelas e poucos são os bilíngues capazes de interpretar e traduzir com maestria (GROSJEAN, 1996).

Nesse trabalho, assim como em Grosjean (1996), consideraremos o indivíduo bilíngue como sendo aquele que é capaz de utilizar mais de uma língua no seu dia a dia. Essa definição, ao contrário do que algumas teorias propunham, abarca uma grande quantidade de indivíduos. Seriam bilíngues então o imigrante que tem dificuldade ao se comunicar verbalmente e ainda não sabe falar e nem ler no idioma estrangeiro; um especialista em línguas que é capaz de falar, compreender, ler e escrever com enorme proficiência, a criança ainda em fase de aquisição na escola e também o cientista que só é capaz de ler e escrever cientificamente e quase não sabe ou não tem oportunidade de falar o idioma, etc. Dessa maneira, é possível observar que o bilinguismo não se trata de um fenômeno estático, uniforme e raro para todos os indivíduos, muito pelo contrário. O bilinguismo possui uma natureza dinâmica e pode variar de pessoa para pessoa de acordo com a maneira, contexto de aprendizagem e uso do idioma:

Na realidade, indivíduos bilíngues adquirem e utilizam os seus idiomas por propósitos diferentes, em diferentes domínios das suas vidas, com pessoas diferentes. E é precisamente por causa das diferentes necessidades e usos que fazem dos idiomas que, raramente, os bilíngues desenvolvem fluência equivalente nos seus idiomas. O nível de fluência alcançado em uma língua (mais precisamente, em uma habilidade linguística) dependerá das necessidades exigidas para aquela língua e será parte de um domínio específico.

Portanto, é perfeitamente normal encontrar indivíduos bilíngues que só possam ler e escrever em uma das suas línguas, ou que possuam competência oral reduzida no idioma que só utiliza com um grupo específico e limitado de indivíduos, ou ainda, os que só são capazes de falar sobre um tema específico em apenas uma das línguas que domina. (GROSJEAN, 1996, p.2, tradução nossa)¹⁹

Grosjean (1996) aponta, ainda, que por muito tempo os indivíduos bilíngues eram classificados de acordo com seu desempenho linguístico, de acordo com aquilo que produziam, isso porque os pesquisadores não levavam em consideração que os bilíngues adquirem diferentes idiomas para servirem a diferentes propósitos e os utilizar em diferentes contextos de suas vidas. Segundo as perspectivas anteriores a respeito dos estudos de bilinguismo, os indivíduos bilíngues eram, frequentemente, avaliados de acordo com a fluência que possuíam

¹⁹ No original: In fact, bilinguals acquire and use their languages for different purposes, in different domains of life, with different people. It is precisely because the needs and uses of the languages are usually quite different that bilinguals rarely develop equal fluency in their languages. The level of fluency attained in a language (more precisely, in a language skill) will depend on the need for that language and will be domain specific. It is thus perfectly normal to find bilinguals who can only read and write one of their languages, who have reduced speaking fluency in a language they only use with a limited number of people, or who can only speak about a particular subject in one of their languages.

nos idiomas e, segundo o autor, para medir essa “fluência” eram considerados os padrões de indivíduos monolíngues e, muitas vezes, por esse motivo, muitos bilíngues consideravam-se incompetentes e, frequentemente, tentavam esconder o conhecimento acerca do idioma que dominavam menos. É possível observar que nos anos mais recentes os bilíngues começaram a ser vistos de uma forma distinta. Teorias mais modernas propõem que os indivíduos bilíngues não podem ser classificados como a soma de dois indivíduos monolíngues e, por isso, as classificações acerca do bilinguismo apresentadas anteriormente são consideradas, por muitos pesquisadores, como sendo inadequadas.

É importante salientar que ao aprender uma L2 o indivíduo está envolto em uma série de processos linguísticos, psicológicos e sociais. Alguns autores (BIALYSTOK, 2001a, b; FINGER & BRENTANO, 2010) apontam que certos aspectos linguísticos, cognitivos e metalinguísticos parecem ser desenvolvidos precocemente nos indivíduos bilíngues que tiveram contato intenso e constante, durante a infância, com a L2 que estava adquirindo, em contexto natural, em contraste com as crianças monolíngues. Por muito tempo, o bilinguismo foi considerado por um ponto de vista negativo, entretanto, na atualidade, parece estar sendo visto através de uma ótica diferente. Falar mais de uma língua não só disponibiliza mais de um código linguístico ao falante, mas também pode modificar a visão de mundo que o indivíduo tem porque um idioma não pode ser, pelo menos não inteiramente, dissociado da cultura da qual faz parte, ou seja, quando aprendemos um novo idioma, adquirimos também parte da cultural na qual ele está inserido e isso pode nos tornar mais tolerantes, uma vez que, muitas vezes, a intolerância vem do desconhecimento:

No que diz respeito ao bilinguismo infantil, mais especificamente, é grande o número de investigações que indicam que o uso diário de duas ou mais línguas leva a um desenvolvimento precoce de certos processos cognitivos pelas crianças, como a atenção seletiva (MARTIN-RHEE e BIALYSTOK, 2008; CARLSON e MELTZOFF, 2008), além de evidenciar que o bilinguismo traz vantagens metalinguísticas (CROMDAL, 1999). (BRENTANO & FINGER, 2010, p.122.)

2.2.4 A IMPORTÂNCIA DO PERÍODO CRÍTICO PARA A AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA

Para esse trabalho é importante também levar em consideração a Hipótese do Período Crítico (doravante HPC), que segundo alguns autores diz respeito à maior facilidade ao adquirir um idioma (seja o idioma materno do falante ou a L2) durante um período específico que iria até mais ou menos o início da puberdade. Segundo essa hipótese, o indivíduo que inicia o

processo de aquisição da linguagem antes dos 12 anos obteria mais sucesso quanto a fluência e desempenho linguístico. Isso ocorreria devido à lateralização do cérebro; quando adquirimos uma segunda língua durante a idade adulta, essa língua se aloca em um hemisfério diferente do qual se encontra a L1. As línguas maternas são alocadas no hemisfério esquerdo do cérebro e, a(s) L2(s) adquirida(s) tardiamente, no direito. A lateralização do cérebro é um dos principais pontos estudados pelos teóricos que estudam o bilinguismo. Essa proposta aponta que o cérebro humano está dividido em dois hemisférios e, geralmente, que o hemisfério esquerdo contenha maior quantidade de funções linguísticas, mas nenhum dos dois hemisférios é mais importante que o outro no que diz respeito à aquisição da linguagem, seja a de primeira língua ou a de segunda.

Pesquisadores (PENFIELD & ROBERTS, 1959; HAMERS & BLANC, 2000), apontam que a aparente facilidade com a qual crianças, ainda muito jovens, dominam mais de um idioma comparado com o esforço que muitos adultos exercem para aprender o mesmo idioma é graças à maior plasticidade cerebral que a criança possui. Segundo os autores, algumas evidências neuropsicológicas demonstram que a lateralização dos hemisférios do cérebro no que diz respeito aos idiomas, embora esteja presente desde o nascimento, vai se desenvolver durante a infância e aprender uma L2 influencia nesse processo.

Como aponta Lenneberg (1967) apud Hamers & Blanc (2000) a HPC para a aquisição de línguas termina com a maturação neuropsicológica e acontece por volta da puberdade. Segundo o autor, o desenvolvimento linguístico precisa ser ativado na idade entre 3-12 anos para que o processo aconteça de maneira natural; a hipótese propõe que qualquer língua adquirida depois desse período (chamado crítico) terá uma diferença significativa daquela(s) aprendida(s) durante a infância. Segundo Santana (2004), a concepção da HPC não é recente; segundo a autora a teoria já está em desenvolvimento desde 1915 e surgiu através dos estudos do neurologista Hughlings-Jackson, que afirma que a aquisição da linguagem deveria ocorrer o mais cedo possível, caso contrário o seu desenvolvimento poderia ser prejudicado e se tornar mais complicado. A HPC fundamenta-se na importância do *input* para a aquisição.

De acordo com Bona (2013); Pietta & Casagrande (2016), uma das coisas mais fascinantes a respeito da aquisição de uma L2 é o fato de que a aquisição pode ter uma significativa diferença entre os adultos, mas parece ocorrer de maneira similar entre as crianças e isso pode ser, de alguma forma, um modo de comprovar a HPC também no que corresponde à aquisição de uma L2. Pietta & Casagrande (2016) argumentam ainda que não há um consenso a respeito da influência do PC na aquisição de uma L2, mas as pesquisadoras apontam a

importância da idade de aquisição para a hipótese em questão; fica registrado que quanto mais tardia a aprendizagem, pode ser mais complicado aprender e desenvolver certas estruturas da língua. Outra característica notável apontada pelas autoras é que a gramática, especificamente a sintaxe e a fonologia de um idioma, pode sofrer prejuízo no caso de uma aquisição linguística tardia, (depois da fixação dos princípios e parâmetros) isso pode ser mais um argumento a favor da HPC.

Quando aprendemos uma L2 após o PC da aquisição a língua estrangeira se fixará no lado direito do cérebro e faremos uso da L1 (que está no hemisfério esquerdo) para nos ajudar a acessar nossa GU e assim executar o idioma estrangeiro. Por isso, é normal quando um indivíduo bilíngue tardio confunde as estruturas da L2 com as estruturas da L1, quando utilizando a L2 acabam se confundindo e utilizando palavras da L1 durante uma conversa (sem perceber) tudo isso porque está mais habituado a usar o hemisfério esquerdo do cérebro e, essa transferência, mesmo que inconsciente, pode levar algum tempo.

No que concerne a aquisição de L2, a HPC, segundo Newport & Jackson (1999) e Santana (2004), as crianças parecem possuir uma vantagem em relação aos adultos ao adquirir uma segunda língua e isso deve-se ao fato da maturação do cérebro, pois a habilidade inata que os seres humanos possuem de aprender línguas diminuem com a sua maturação, com a fixação dos princípios e parâmetros da L1. Vale salientar que não há impossibilidade de aprender uma L2 durante a fase adulta, mas também fica claro que as crianças possuem grande vantagem; é possível observar que no que diz respeito à aquisição, as crianças, geralmente, possuem proficiência equivalente, quanto aos adultos isso nem sempre é observado. Levando esse ponto em consideração, analisaremos nesse trabalho a capacidade linguística infantil quando a aprendizagem e execução de estruturas negativas em uma língua com parâmetros diferentes do PB, o inglês, a realização de pronomes em um idioma que exige a presença de um pronome na sentença em todas as circunstâncias, e também o comportamento das estruturas-Wh. Como será explicado no próximo capítulo, o PB é um idioma de concordância negativa no qual dois ou mais marcadores negativos não se anulam mutuamente e a sentença mantém sua interpretação negativa, e o inglês²⁰ é um idioma de *Double negation*, no qual duas partículas negativas na sentença se anulam e assim há uma mudança na polaridade da sentença.

A HPC, segundo Pietta & Casagrande (2016), além de explicar as “falhas” quanto à aquisição de uma LM, é um elemento fundamental para explicar a falta de sucesso quanto à

²⁰ Inglês americano ou britânico standard.

aquisição de uma L2. Essa hipótese aponta que com a perda da plasticidade do cérebro torna-se mais difícil que um indivíduo adulto adquira uma L2, mas não impossível. Segundo Hamers & Blanc (2000), aprender uma L2 durante o PC, em condições normais, pode, muito provavelmente, levar ao falante/adquirente da língua a conseguir uma fluência muito próxima a dos falantes nativos do idioma, em todas as habilidades linguísticas.

Como já foi apontado no decorrer desse capítulo, um indivíduo bilíngue é mais do que a soma de dois indivíduos monolíngues e fica claro que as medidas convencionais e até então utilizadas para medir a bilinguagem de um indivíduo não contam com grande acuracidade. Por muito tempo se pensava que crianças bilíngues sofressem prejuízos cognitivos devido ao contato precoce com um segundo idioma, mas pesquisas recentes vêm demonstrando que os resultados são muito mais positivos do que negativos.

Consoante com Hamers & Blanc (2000), algumas pesquisas iniciais apontam que crianças bilíngues sofriam de retardação acadêmica, possuíam menor QI e eram consideradas socialmente mal ajustadas quando comparadas às crianças monolíngues; em suma, o bilinguismo era considerado como a causa de uma inferioridade na inteligência. Segundo os autores, alguns teóricos ainda propunham que conforme a proficiência na L2 aumentava, a proficiência na L1 diminuía porque a proficiência de um indivíduo bilíngue não poderia ser superior à de um indivíduo monolíngue, dessa forma, quanto mais um indivíduo bilíngue soubesse acerca de um idioma, menos saberia sobre o outro para que, unidos, pudessem compor o conhecimento equivalente a um único idioma, mas estudos mais recentes demonstram não só que o bilíngue pode ter competência extremamente alta nos idiomas que possuem, mas também que podem até ultrapassar a proficiência de um indivíduo monolíngue.

Segundo Hamers & Blanc (2000) apontam, alguns estudos demonstram que os indivíduos bilíngues não são bons apenas em atividades linguísticas, mas também em outras atividades cognitivas como por exemplo o pensamento criativo maior quando comparado com os monolíngues; crianças bilíngues são melhores em identificar a mistura de idiomas. Mohanty & Perregaux (1997) e Hamers & Blanc (2000) concluem que as crianças bilíngues são capazes de desenvolver habilidades reflexivas especiais que se generalizam para outros processos metacognitivos. Ao desenvolver essas habilidades, as crianças bilíngues são capazes de ter maior controle sobre suas funções cognitivas e as usam de modo mais efetivo, dessa maneira serão capazes de melhorar sua performance em uma grande variedade de tarefas acadêmicas sendo assim, os autores apontam que por contarem com habilidades metalinguísticas superiores os indivíduos bilíngues podem ser considerados como melhores aprendizes.

É importante mencionar ainda que pesquisas demonstram que quanto mais cedo um indivíduo adquire um segundo idioma, mas benefícios poderá adquirir com o bilinguismo decorrente disso. Diversos autores, assim como Ben-Zeev (1997a) e Hamers & Blanc (2000), as crianças desenvolvem uma estratégia que as possibilita analisar o *input* linguístico que recebem, o que as possibilita superar a possível interferência causada por um ambiente bilíngue; Reynolds (1991) e Hamers & Blanc (2000) sugere ainda que a necessidade apresentada à criança bilíngue de dominar dois (ou mais) sistemas linguísticos amplia a eficiência dos seus sistemas de inteligência e a sua performance em várias tarefas metalinguísticas.

2.2.5 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE UMA L2

Como salienta Hoexter (2017), nos últimos anos o número de instituições bilíngues aumentou, pelo menos, as instituições que se auto intitulam como tal. O que a autora salienta é que o Brasil ainda não possui uma forma de regulamentar essas instituições em nível nacional; dessa forma, há escolas que oferecem em seu currículo horas extras de contato com a língua estrangeira, mas não em um âmbito bilíngue. Uma educação bilíngue é aquela na qual a criança é inserida em um ambiente no qual a L2 esteja presente, a L2 é apenas o meio, ou seja, diversos assuntos são desenvolvidos através dela e não o contrário:

Atualmente, não existe uma regulamentação específica para a definição de uma escola bilíngue. Mas, de modo geral, a proposta pedagógica dessas escolas é o uso da segunda língua (Inglês, Japonês, Alemão, etc.) para o ensino dos conteúdos das diversas disciplinas do currículo estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC). Os conteúdos curriculares são trabalhados de modo integrado com outras disciplinas possibilitando que o aluno adquira uma segunda língua. (HOEXTER, 2017, p.19)

Dessa maneira, uma educação bilíngue no Brasil diz respeito à utilização de outra língua, além do português para ensinar os componentes curriculares (ciências, matemática, geografia, entre outros). Não se trata do mero ensino de um idioma estrangeiros, mas do ensino de diversos assuntos através da L2. Como já foi apresentado anteriormente, muitos autores consideram a fluência igual a de falantes nativos como sendo um ponto fundamental e desejável ao se falar de bilinguismo, contudo, nesse trabalho consideraremos bilíngue o indivíduo que pode fazer uso de uma segunda língua em alguma instância, seja ela a escrita, a leitura, a compreensão ou oralização. Ser bilíngue, para os propósitos dessa pesquisa, não se trata de ser capaz de passar por um nativo, e, estudos contemporâneos vêm mostrando que isso nem deveria

ser o desejado, mas não iremos nos aprofundar nas definições, apenas o suficiente para ser possível entender as análises das próximas seções.

Educação, definida como ‘comunicação organizada e sustentável desenvolvida para proporcionar aprendizado’ (UNESCO, 1976), tem como objetivo desenvolver a organização do conhecimento e habilidades especializadas. Nas sociedades modernas esses objetivos são alcançados através do desenvolvimento do letramento no ambiente escolar. (HAMERS & BLANC, 2000, p. 318, tradução nossa)²¹

Na literatura de estudos bilíngues, uma educação bilíngue pode envolver uma série de diferentes “tipos de educação”, nesse trabalho, contudo consideraremos como educação bilíngue a mesma proposta por Hamers & Blanc (2000), segundo a qual dois idiomas são utilizados como meio de instrução e não inclui o tipo de ensino no qual a língua estrangeira é tratada como uma disciplina e não é utilizada em outras atividades acadêmicas. Os autores propõem três categorias como meio de classificar a educação bilíngue:

- (1) A instrução acontece nos dois idiomas, simultaneamente.
- (2) Em um primeiro momento, a instrução acontece na L1 e o aprendiz é ensinado dessa maneira até que seja capaz de utilizar a L2 como meio de aprendizado.
- (3) A maior parte da instrução acontece através da L2, e a L1 é introduzida em um ponto mais tardio, primeiro como uma disciplina e depois como um meio de instrução.²²

O tipo de educação bilíngue com a qual estaremos trabalhando nesse estudo se encaixa no item (2) em que as crianças aprendem a língua inglesa como um meio para aprender outros conteúdos, de forma que podem utilizar a sua L1 quando não sabem determinado termo ou pedir maiores explicações dessa forma, embora seja incentivado o uso da L2 a utilização da L1 não é proibida em sala de aula. Consideramos essa postura de extrema importância para o aprendizado pois dessa maneira as crianças acabam esquecendo que estão aprendendo uma L2 e a tendência é que os seus desempenhos sejam mais naturais, sem toda a rigidez exigida pelos cursos de língua padrão. Nesse tipo de educação é raro ver a criança se auto corrigir e também é raro ver o professor corrigir a criança de maneira direta (geralmente, o professor repete a estrutura utilizada pela criança de maneira correta, para ser mais sutil) a partir dessas constatações é possível observar que, embora também necessário, os indivíduos envolvidos em

²¹ No original: Education, defined as an ‘organized and sustained communication designed to bring about learning’ (UNESCO, 1976), aims at developing the organization of knowledge and skilled abilities. In modern societies these goals are attained through the development of literacy skills in a school environment.

²² No original: (1) Instruction is given in both languages simultaneously.

(2) Instruction is given first in L1 and the pupil is taught until such time as he is able to use L2 as a means of learning.

(3) The largest proportion of instruction is given through L2, and L1 is introduced at a later stage, first as a subject and later as a medium of instruction. (HAMERS & BLANC, 2000, p.322)

um contexto de educação bilíngue não estão preocupados unicamente em utilizar estruturas gramaticalmente corretas, mas sim em poder se comunicar. Dessa maneira, como propõe Hamers & Blanc (2000), uma educação bilíngue pode ser considerada aquela em que em um dado momento, por um número grande de motivos e por tempo variado, de forma simultânea ou consecutiva, a instrução é feita através de dois idiomas.

Como já foi apresentado anteriormente, o bilinguismo é um fenômeno complexo e precisa ser analisado em sua multiplicidade; é necessário analisar o bilinguismo e a bilinguidade de acordo com a sua natureza multidimensional que abarca uma gama de áreas do conhecimento (psicolinguística, sociologia, linguística e outras). Nesse trabalho, no entanto, não nos deteremos em todas elas devido a sua diversidade, é necessário que algumas de suas dimensões sejam estudadas em trabalhos futuros. No decorrer desse trabalho compactuaremos com as hipóteses que apontam que o bilinguismo não é um fenômeno raro, como por muito tempo se acreditou, há indivíduos bilíngues de diversas faixas etárias, em diversos contextos culturais e sociais e que atravessaram os mais variados processos de aquisição. Ser bilíngue não significa ser proficiente em todas as instâncias do idioma, o fenômeno possui diferentes níveis, ser bilíngue para nós é utilizar mais de um idioma no dia a dia ou, pelo menos, ser capaz de utilizar mais de um idioma na vida diária.

CONCLUINDO A SEÇÃO

Neste trabalho observaremos duas línguas com parâmetros diferentes no que diz respeito à construção de sentenças negativas, a utilização dos pronomes, alguns aspectos de estruturação de sentenças, etc., mas antes de chegarmos lá, na análise propriamente dita, é necessário entender como as línguas são adquiridas segundo a perspectiva gerativa. Nesta seção, vimos quais são os principais conceitos da teoria em questão e, mais adiante, no decorrer dos próximos capítulos veremos a importância dessas explicações iniciais para a análise do nosso objeto de estudo. Assim, foi apontado que a habilidade de adquirir pelo menos uma língua durante o curso da vida é uma característica inata à espécie humana, algo nascido com o indivíduo, ficou claro que, segundo a perspectiva inatista de aquisição da linguagem, todo e qualquer indivíduo humano possui essa habilidade.

Como já foi apontado no decorrer deste capítulo, um indivíduo bilíngue é mais do que a soma de dois indivíduos monolíngues e fica claro que as medidas convencionais e até então utilizadas para medir a bilinguagem de um indivíduo não contam com grande acuracidade. Nesse trabalho nos apoiaremos na teoria gerativa e na perspectiva bilíngue propostas por autores como Hamers & Blanc (2000) para analisar o nosso objeto de estudo.

O objetivo desse capítulo foi, então, introduzir os principais conceitos da teoria gerativa e dos estudos bilíngue utilizados durante toda a pesquisa e trabalho, afim de contextualizar o fenômeno apresentado do trabalho; alguns desses conceitos, contudo, serão melhores aprofundados no decorrer dos próximos capítulos.

3 METODOLOGIA

“Não há só um método para estudar as coisas. ”
(Aristóteles)

Na presente seção de metodologia veremos, basicamente, a definição de educação bilíngue, bem como a diferenciação entre escola bilíngue e uma escola que possui um programa bilíngue. A análise feita nesse trabalho se baseará no estudo de caso e, por isso, faz-se necessário a conceituação desse método científico bem como a sua importância nos estudos acadêmicos e para o estudo em questão. Nessa seção veremos ainda a definição das crianças que compõem nosso grupo de estudo, levando em conta a faixa etária, quantidade de indivíduos, o contexto familiar em relação ao uso da língua inglesa, a data em que a coleta de dados foi iniciada e finalizada, duração de coleta, contexto das aulas, material utilizado durante a coleta, contato e envolvimento das crianças para com o pesquisador durante as aulas bem como a metodologia utilizada para observação das aulas e a coleta de dados.

3.1 EDUCAÇÃO BILÍNGUE: escolas bilíngues versus programas bilíngues

De acordo com Baker (2001), para compreender a educação bilíngue é necessário fazer uma distinção inicial entre bilinguismo infantil simultâneo ou bilinguismo infantil consecutivo. Segundo o autor, essa distinção é capaz de diferenciar as crianças que foram expostas a mais de um idioma desde o nascimento daquelas que começaram a adquirir uma L2 mais tardiamente. No bilinguismo simultâneo poderíamos citar o exemplo de uma criança que vive com pais de nacionalidades diferentes que falam em diferentes idiomas com a criança, dessa forma, o indivíduo estaria adquirindo dois idiomas ao mesmo tempo, sem ser ensinado, apenas através do contato; já no caso de um aprendizado consecutivo, a criança adquiriria primeiro a sua língua materna e depois adquiriria a L2. A aquisição de segunda língua de maneira consecutiva pode acontecer através de dois meios: informal e formal.

Baker (2001) aponta que a aquisição de uma segunda língua é, geralmente, alcançada através do processo informal de aquisição (nas ruas, na vizinhança). Segundo o autor, muitas vezes as crianças podem adquirir uma ou mais línguas, além da língua materna, de maneira rápida e sem que os pais tenham tido intenção que isso acontecesse. Alguns exemplos desse tipo de aquisição seriam a aquisição de uma L2 através do contato com os amigos, desenhos animados, etc. Algumas pesquisas apontam que a quase acidental aquisição de L2 através desses meios mais informais pode ser tão influente quanto a educação formal e, às vezes, mais eficiente que as aulas de idioma.

Quando a L2 não é adquirida dentro da comunidade da qual o indivíduo está inserido (o que caracterizaria uma aquisição de maneira mais natural), a escola é a maior responsável por proporcionar um ambiente para aquisição de uma língua estrangeira. São diversas as maneiras pelas quais essa aquisição pode ocorrer, entre elas as aulas de imersão.

Vale salientar que, assim como o autor apresenta, durante os primeiros anos da infância o processo de se tornar um indivíduo bilíngue é, quase sempre, algo inconsciente para a criança, tão natural quanto aprender a andar. No contexto escolar, a criança geralmente não é quem detém o poder de decidir a(s) língua(s) da sala de aula, é uma decisão, geralmente, imposta pelos professores e/ou governo. Para os imigrantes o aprendizado de uma segunda língua é, muitas vezes, mais uma necessidade do que uma escolha devido a urgência de conseguir um trabalho e se comunicar melhor no país; para outros adultos, a aquisição de uma segunda língua pode ser considerada mais como uma escolha.

No que diz respeito à idade de aquisição de uma L2, Baker (2001) apresenta que quanto menor for a idade na qual uma L2 é adquirida, maior será a proficiência do falante no idioma. Alguns argumentos apontam que quanto mais jovem for o indivíduo, mais fácil e eficiente será a aquisição do idioma estrangeiro, contudo, outros argumentos apontam que crianças mais velhas são capazes de adquirir um idioma estrangeiro de forma ainda mais eficiente e rápida do que as crianças mais jovens.

Por exemplo, um jovem de 14 anos de idade aprendendo espanhol como uma segunda língua teria capacidade intelectual superior do que uma criança de 5 anos de idade aprendendo espanhol. Dessa forma, durante a adolescência menos tempo é necessário para adquirir uma segunda língua se comparado com o tempo necessário durante a infância. (BAKER, 2001, p.97, tradução nossa)²³

Alguns autores (SINGLETON, 1989; BAKER, 2001) alvejam algumas características a respeito da idade de aquisição e o bilinguismo. (1) Aprendizes jovens de uma segunda língua não são, de nenhuma forma nem melhores e nem piores na aquisição de uma L2 do que aprendizes mais tardios, embora muitos fatores estejam em jogo durante o processo de aquisição: motivação, qualidade de ensino, fixação de parâmetros, etc; (2) Indivíduos que adquirem uma L2 durante a infância tendem a ter um nível mais alto de proficiência do que os que aprendem depois da infância. Essa tendência pode ser devido ao contexto social o qual a língua é adquirida bem como às particularidades do aprendizado individual. Além disso, as crianças pequenas aparentam aprender o sistema fonológico do novo idioma com mais facilidade se comparado com os adultos; (3) em um contexto de educação formal, o aprendiz mais velho, inicialmente, aparenta aprender mais rapidamente do que os mais jovens. Embora, a quantidade de anos que um indivíduo é exposto à L2 é um fator muito importante para o sucesso da aprendizagem²⁴ de uma língua estrangeira. Os autores apontam que as crianças que começam a aprender uma L2 durante os primeiros anos escolares e seguem adquirindo a língua durante todos os seus anos na escola tendem a demonstrar um nível maior de proficiência na L2 do que as que começam mais tarde, contudo, é importante salientar que aprendizes tardios de uma L2 também podem apresentar um alto nível de proficiência, especialmente quando estão motivados a aprender um novo idioma.

Dessa forma, Megale (2005) aponta que o termo ‘Educação Bilíngue’ faz referência a diferentes tipos de educação dependendo do país, atendendo a diferentes funções e em

²³ For example, a 14-year-old learning Spanish as a second language has superior intellectual processing skills than the five-year-old learning Spanish. Therefore, less time is required in the teenage years to learn a second language than in the younger years.

²⁴ Ao longo do trabalho os termos aquisição e aprendizagem serão utilizados como sinônimos.

diferentes contextos e podem variar de acordo com questões étnicas, de acordo com os professores, com as legislações do país e também devido a questões sócio-políticas.

De acordo com o seu objetivo, a educação bilíngue pode ser classificada em três diferentes programas. O primeiro deles é o programa compensatório em que a criança é instruída primeiramente na L1, visando sua melhor integração no contexto escolar. O segundo é o programa de enriquecimento, nele, de acordo com Cox e Assis-Peterson (2001), ambas as línguas são desenvolvidas desde a classe de alfabetização e são utilizadas como meio de instrução de conteúdo. O terceiro programa é o de manutenção do grupo, no qual a língua e a cultura das crianças pertencentes ao grupo minoritário são preservadas. (MEGALE, 2005, p.8)

De acordo com Mello (2010), existe o programa bilíngue de manutenção que tem como objetivo o encorajamento à continuação de uso da língua minoritária bem como a afirmação da identidade cultural do falante, esse tipo de programa busca desenvolver a L2 sem que haja a perda da L1 do falante; há também o programa de enriquecimento que, de modo geral é parecido com o anterior, mas tem a característica de não apenas preservar a língua minoritária, mas também transformá-la em um língua da comunidade, incentivando aos falantes da língua majoritária a também adquiri-la.

Nesse trabalho, a educação bilíngue discutida é a descrita por Hamers & Blanc (2000) definida como qualquer tipo de educação na qual pelo menos duas línguas são utilizadas para fins educacionais e, elas podem aparecer simultânea ou consecutivamente, embora os autores não caracterizem como educação bilíngue os contextos nos quais a L2 é ensinada como disciplina, sem fins acadêmicos. O programa bilíngue que fez parte desse estudo é o da Escola Girassol, na qual as crianças aprendem o inglês como L2, em contexto bilíngue, a língua é utilizada como um meio de instrução para outras disciplinas (matemática, ciências, geografia) no turno oposto ao qual as crianças estudam disciplinas regulares, incluindo o inglês como disciplina.

3.2 O QUE É UM ESTUDO DE CASO?

De acordo com Yin (2015), a pesquisa de estudo de caso seria uma das diversas maneiras possíveis de se realizar uma pesquisa nas ciências sociais, e, embora seja o método preferencialmente escolhido, métodos como experimentos, levantamentos, histórias e análises de arquivos também podem ser utilizados. O método de estudo de caso seria, preferencialmente, utilizado quando as principais questões da pesquisa são “como” e/ou “por quê” determinado fato acontece, quando o pesquisador não tem controle total sobre os eventos comportamentais

e, ainda, quando o ponto central do estudo é um fenômeno contemporâneo. Dessa forma, um estudo de caso costuma investigar um evento ou fenômeno da contemporaneidade em seu contexto de mundo real e pode incluir casos únicos ou múltiplos desse fenômeno.

O autor aponta cinco preocupações que o pesquisador deve ter em mente para realizar um estudo de caso de maneira apropriada: 1) Conduzir a pesquisa de maneira rigorosa; 2) evitar confusões com casos de ensino; 3) saber como chegar a conclusões generalizadas quando desejado; 4) guiar cuidadosamente o nível de esforço e, por fim, 5) compreender a vantagem comparativa da pesquisa de estudo de caso. É importante salientar que, apesar da pesquisa de caso ser considerada, como aponta o autor, uma das formas mais leves de pesquisa, o desafio geral a torna difícil.

O estudo de caso é, então, uma investigação do tipo empírica que procura investigar os fenômenos contemporâneos com profundidade e em seu contexto de mundo real, sendo assim, seria correto dizer, segundo Yin (2015), que o estudo de caso é um método de pesquisa que pode ser utilizado nas etapas iniciais de uma investigação, com o intuito de generalizar hipóteses, mas seria equívoco dizer que é um método utilizado apenas nesse tipo de situação, o estudo de caso não precisa, necessariamente, ser apenas um método de preparo para “a verdadeira pesquisa”, ele pode ser também o único método pelo qual a pesquisa é executada. “O ‘caso’ é assim, um sistema delimitado; algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado como uma entidade única, singular.” (MARLI & ANDRÉ, 1984 página?) É importante salientar que para alguns autores como Meirinhos & Osório (2010), o estudo de caso se trata de um método experimental do tipo hipotético dedutivo, do qual o conhecimento é extraído através de uma realidade natural ou social, esse conhecimento é estável e quantificável, a partir do distanciamento entre o investigador e do fenômeno estudado. “Um caso pode ser algo bem definido ou concreto, como um indivíduo, um grupo ou uma organização, mas também pode ser algo menos definido ou definido num plano mais abstrato como, decisões, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais. ” (MEIRINHOS & OSÓRIO, 2010, p.52)

O estudo de caso, como método de pesquisa, é utilizado em diversas situações. Segundo Yin (2015), ele pode contribuir para o conhecimento acerca de fenômenos individuais e/ou grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados. É um método de pesquisa bastante comum e importante em áreas como a psicologia, sociologia, ciências políticas, antropologia, assistência social, educação, administração e áreas afins.

Não há uma fórmula para identificar a aplicabilidade ou não de um estudo de caso, mas segundo Yin (2015), um fator determinante são as questões de pesquisa levantadas pelo investigador; quanto mais as questões de pesquisa desse investigador tiverem por objetivo explicar a maneira como ou a razão pela qual determinado fenômeno acontece, bem como quando as questões de pesquisa do investigador exigem uma análise mais aprofundada de um determinado fenômeno, mais adequado será a utilização desse método de pesquisa.

3.3 CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTAIS DOS ESTUDOS DE CASO

Os estudos de caso têm o objetivo de relatar as especificidades e particularidades como genuína por si mesma. Esse tipo de investigação, segundo apontam Marli e André (1984), toma como base o desenvolvimento de um conhecimento particular, que tem por objetivo a compreensão de eventos particulares (os casos). A autora aponta ainda características que, fundamentalmente, aparecem ligadas ao estudo de caso:

- (1) Os estudos de caso visam a descoberta.
- (2) Os estudos de caso enfocam na interpretação através do contexto, ou seja, a pesquisa de estudo de caso só poderá ter uma compreensão mais completa do fenômeno estudado se o pesquisador levar em consideração o contexto no qual este fenômeno está inserido.
- (3) Os estudos de caso buscam retratar as diferentes e muitas vezes conflitantes visões presentes em uma realidade social. Nesse tipo de pesquisa, o investigador tenta responder as diversas e conflitantes situações através da explicitação dos princípios que conduzem as suas representações, isso tudo através dos relatos das representações e interpretações dos informantes da pesquisa.
- (4) Os estudos de casos fazem uso de uma grande variedade de fonte de informação. Quando o pesquisador realiza uma pesquisa de caso, é constante o uso de estratégias como a triangulação de dados; esses dados são coletados de em momentos e situações variadas e procedente de diferentes informantes. O pesquisador tem ainda a possibilidade de utilizar diferentes tipos de triangulação, sejam elas de métodos e/ou teorias e ainda tem a possibilidade de analisar seus dados fazendo uma combinação dos diferentes tipos de triangulação.
- (5) “Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.” (MARLI & ANDRÉ, 1984). O pesquisador tem o objetivo de descrever

a experiência que teve durante o estudo de maneira que quem esteja lendo possa fazer suas próprias generalizações naturalísticas. Dessa forma, o leitor poderá fazer suas próprias indagações e verificar se o estudo de caso em questão poderá ser utilizado a seu favor, em uma outra pesquisa, por exemplo.

- (6) Os estudos de caso buscam fazer um retrato da realidade de maneira completa e profunda. Os estudos de caso buscam retratar a diversidade de dimensões contida em um determinado fenômeno, dando foco na totalidade do fenômeno, mas também focalizando aspectos específicos desse fenômeno.
- (7) Os relatórios de uma pesquisa de estudo de caso têm a tendência de ser escritos em uma linguagem um pouco mais acessível que os relatórios de outros tipos de pesquisa. Os relatos desse tipo de pesquisa possuem, geralmente, um estilo narrativo, ilustrado por figuras, citações, exemplos e descrições.

Marli & André (1984) apontam que a característica mais distintiva de um estudo de caso é a sua ênfase na singularidade, na particularidade do fenômeno estudado; nesse tipo de pesquisa o objeto de estudo é tratado como único, como uma representação singular de uma realidade/fenômeno. Além disso, o estudo de caso preza pelo conhecimento obtido através da experiência e, por isso, deve deixar claro a distinção entre descrição e interpretação, evidências primárias e secundárias, afirmações gerais e depoimentos, e por último, entre resumos e citações.

3.4 TIPOS DE ESTUDO DE CASO

Para alguns autores (YIN, 1994; COUTINHO & CHAVES, 2002), o estudo de caso pode ser dirigido por um dos três motivos: explorar, explicar ou descrever um fenômeno. Em essência, os estudos de caso parecem herdar características das pesquisas qualitativas, de acordo com a opinião de alguns autores.

Apesar de alguma diferenciação, por vezes, conceptual, conforme o enquadramento epistemológico dos autores, existe, contudo, na bibliografia, um conjunto de características que ajudam a dar forma à metodologia do estudo de caso, como a natureza da investigação em estudo de caso, o seu caráter holístico, o contexto e a sua relação com o estudo, a possibilidade de poder fazer generalizações, a importância de uma teoria prévia e o seu caráter interpretativo constante. (MEIRINHOS & OSÓRIO, 2010, p.52)

Alguns autores apontam (YIN, 1993 MEIRINHOS & OSÓRIO, 2010) que alguns tipos específicos de estudo de casos como, por exemplo, o estudo de caso do tipo descritivo, atribuem maior importância ao contexto e, por esse motivo, tendem a apresentar uma descrição exaustiva de um determinado fenômeno dentro de seu respectivo contexto. É importante salientar ainda que, consoante com as ideias de certos autores (YIN, 2005; MEIRINHOS & OSÓRIO, 2010) poucos são os estudos de caso que chegam ao fim exatamente como foram planejados, o projeto pode ser modificado devido a novas constatações que podem ser importantes durante a coleta de dados. Dessa maneira, Yin (1993) aponta um critério para facilitar a classificação dos estudos de caso e, assim, chega a classificação de seis diferentes tipos de estudo de caso:

	Únicos	Múltiplos
EXPLORATÓRIOS	Exploratórios únicos	Exploratórios Múltiplos
DESCRITIVOS	Descritivos únicos	Descritivos Múltiplos
EXPLANATÓRIOS	Explanatórios únicos	Explanatórios Múltiplos

Tabela 1- Tipos de estudo de caso (Yin, 1993)

A pesquisa apresenta nesse trabalho consistiu em um estudo de caso descritivo múltiplo, pois três dos parâmetros entre as línguas foram analisados e o *corpus* de pesquisa foi constituído através dos dados coletados a partir de mais de um informante.

3.5 COLETA DE DADOS

De acordo com Yin (2001), a preparação necessária para a realização de um estudo de caso envolve habilidades prévias do pesquisador, ou seja, é necessário treinamento e preparação para as especificidades do estudo de caso.

Para ajudar a preparar o pesquisador a realizar um estudo de caso de alta qualidade, deve-se planejar sessões intensivas de treinamento, desenvolver e aprimorar protocolos de estudo de caso e conduzir um estudo piloto. Esses procedimentos são especificamente desejáveis se a pesquisa tiver como base um projeto de casos múltiplos ou envolver vários pesquisadores (ou ambas as coisas). (YIN, 2001, p. 79)

Em vista disso, é importante frisar que a característica que melhor identifica um estudo de caso é o fato dessa abordagem metodológica possuir um plano de investigação que abarca uma investigação intensiva e detalhada de um fenômeno, o chamado caso. Além disso, é um

método de investigação científica com forte cunho descritivo. Yin (2001) salienta ainda a importância de um pesquisador bem preparado e experiente para que seja capaz de lidar com a incessante interação entre a teoria estudada com os dados que estão sendo coletados, contudo, não há nenhum tipo de teste para comprovar o quanto um pesquisador é ou não adequado para utilizar a metodologia de estudo de caso. Nesta seção, apresentaremos os detalhes da coleta, o local de pesquisa, os sujeitos e os métodos e técnicas empregadas durante a coleta de dados.

3.6 SUJEITOS E LOCAL DE PESQUISA

A nossa pesquisa consistiu da observação e análise de aulas em duas turmas da Escola Girassol, localizada no bairro do Itaigara, Salvador - BA. A escola em questão é uma escola particular que fornece uma série de atividades extracurriculares para seus alunos, uma dessas atividades é o programa bilíngue de ensino de língua inglesa. Um programa bilíngue, como já foi apresentado, tem como objetivo o ensino de língua inglesa de maneira natural e transformar as crianças, ainda jovens, em indivíduos bilíngues; para isso a escola utiliza o inglês como meio de ensino e não como o objetivo.

Em um contexto de educação bilíngue, seja em escola bilíngue ou em um programa bilíngue, as crianças utilizam a língua inglesa como meio de aprendizado; aprendem geografia, ciências e matemática, por exemplo, através da língua inglesa, dessa forma, os indivíduos têm a possibilidade de aprender um idioma de maneira mais natural do que os ensinados nos cursos livres e na maioria das escolas. Na Escola Girassol, as aulas do programa bilíngue acontecem no turno oposto ao qual as crianças têm suas aulas regulares, ou seja, se as crianças têm suas aulas regulares durante o turno matutino, terão as aulas do programa bilíngue no turno vespertino. Vale salientar que se tratam de aulas, então todos os dias trabalham temas relacionados a ciências, matemática, geografia, etc., como em uma disciplina regular, mas ministrada em língua inglesa.

Para a coleta de dados, contamos com a participação de uma turma de 1º ano e uma turma de 4º ano escolares, as crianças tinham, respectivamente, 6/7 anos e 10/11 anos. A nossa pesquisa consistiu da observação alternada das aulas de duas turmas da escola Girassol a partir do dia 27 de agosto de 2018, sendo, respectivamente, segunda e quarta na turma de primeiro

ano e terça e quinta na turma de quarto ano, salvo exceções devido a algum imprevisto, a pesquisa teve duração de quatro semanas.

Os integrantes da pesquisa fazem parte de dois grupos: a turma de 1º ano que contou com crianças com idade entre 6 e 7 anos; e a turma de 4º ano que é uma turma mista composta por alunos que estudam nas turmas de 4º e 5º anos na educação regular oferecida pela escola e possuem entre 10 e 11 anos de idade. Os critérios utilizados para classificar os integrantes da pesquisa foram: idade, quanto tempo o indivíduo possui em ensino bilíngue, o tempo que tem estudando inglês como disciplina na escola e se usa ou não, de alguma forma, inglês fora do âmbito escolar, em casa. Os dados de cada informante são apresentados nas tabelas abaixo:

TURMA 1º ANO				
Informante	Idade	Tempo na educação bilíngue	Tempo estudando inglês	Usa inglês em casa?
A1	6 anos	1º ano	Desde o maternal	Sim
A2	6 anos	1º ano	Desde o maternal	Sim
A3	7 anos	1º ano	Desde o maternal	Sim
A4	6 anos	1º ano	Desde o maternal	Sim
A5	7 anos	1º ano	Desde o maternal	Sim
A6	7 anos	1º ano	Desde o maternal	Sim
A7	6 anos	1º ano	Desde o maternal	Sim
A8	6 anos	1º ano	Desde o maternal	Sim
A9	7 anos	1º ano	Desde o maternal	Sim
A10	6 anos	1º ano	Desde o maternal	Sim
A11	6 anos	1º ano	Desde o maternal	Sim
A12	6 anos	1º ano	Desde o maternal	Sim
A13	7 anos	1º ano	Desde o maternal	Sim
A14	6 anos	1º ano	Desde o maternal	Sim
A15	6 anos	1º ano	Desde o maternal	Sim

Tabela 2- Informações sobre os integrantes da pesquisa (turma de 1º ano)

Na turma de 1º ano, a pesquisa foi realizada com um total de 15 crianças e consistiu na observação de duas horas de aula diárias, ao fim da coleta foi obtido o total de 115 sentenças; já na turma de 4º ano que observamos consistia de uma turma mista, na qual, crianças de 10 e 11 anos que, no curso regular, cursavam 4º e 5º anos, respectivamente, foram colocadas para

estudar juntas no programa bilíngue devido ao nível de inglês que apresentavam, formaram um total de 11 informantes e foi obtido um total de 174 dados.

TURMA 4º/5º ANO				
Informante	Idade	Tempo na educação bilíngue	Tempo estudando inglês	Usa inglês em casa?
I1	10 anos	Desde 1º ano	Desde o maternal	Sim
I2	10 anos	Desde 1º ano	Desde o maternal	Não
I3	10 anos	Desde 1º ano	Desde o maternal	Sim
I4	11 anos	Desde 2º ano	Desde o maternal	Não
I5	11 anos	Desde 2º ano	Desde o maternal	Não
I6	10 anos	Desde 1º ano	Desde o maternal	Não
I7	10 anos	Desde 1º ano	Desde o maternal	Sim
I8	11 anos	Desde 2º ano	Desde o maternal	Não
I9	10 anos	Desde 1º ano	Desde o maternal	Não
I10	11 anos	Desde 2º ano	Desde o maternal	Não
I11	10 anos	Desde 1º ano	Desde o maternal	Não

Tabela 3- Informações sobre os integrantes da pesquisa (turma de 4º ano)

3.7 MÉTODOS E TÉCNICAS EMPREGADOS NA COLETA

A pesquisa consistiu na observação de aulas no turno vespertino de segunda a quinta-feira, aulas com duas horas de duração das 13h30 às 15h30. Durante a observação das aulas, utilizamos caderno e caneta para fazer anotações dos dados e um celular para fazer gravação de áudio para posterior análise e estudo detalhado caso algo fosse perdido durante a observação das aulas; procuramos não interferir com a rotina escolar das crianças e, por isso, não tínhamos muita interação com elas. Algumas interações foram feitas durante as observações por solicitação do professor ou das crianças.

É importante apontar que no início do período de observação a maior parte das crianças, das duas turmas, ficaram um pouco tímidas devido à presença de uma pessoa com a qual não estavam acostumadas em suas respectivas salas de aulas, mas isso foi apenas em um primeiro momento. No decorrer dos dias as crianças se acostumaram e voltaram a agir normalmente e,

principalmente, as da turma de 1º ano, passaram a solicitar para a professora que incluísse a pesquisadora durante as atividades da classe, tiravam dúvidas a respeito das atividades e sentiam falta quando a pesquisadora não comparecia a sala e perguntavam o motivo pelo qual isso tinha acontecido.

No decorrer do trabalho foram observados três parâmetros e foi feita uma comparação entre o inglês padrão e o português brasileiro, visando identificar, através de um estudo de caso descritivo, a interferência dessas diferenças no que tange à aquisição de uma segunda língua. É importante apontar que, de acordo com Roberts (2010), os parâmetros são, geralmente, classificados como sendo binários, ou seja, as línguas podem ou não apresentar determinada característica. Os parâmetros deveriam prever os aspectos da aquisição de língua materna, como já foi apresentado anteriormente e como atesta Roberts (2010), durante a aquisição da sintaxe da língua materna, o que ocorre, basicamente, é a fixação dos valores paramétricos do idioma além disso, os parâmetros podem indicar que aspectos sintáticos estariam sujeitos a mudança com o decorrer do tempo. Assim, na seção de análise é apresentado, de forma um pouco mais profunda, três dos cinco parâmetros apresentados nesse trabalho: o parâmetro de sujeito nulo, o movimento-WH/QU e a concordância negativa, parâmetros em que é possível observar as diferenças entre o PB e o inglês padrão.

As diferenças paramétricas aqui apresentadas têm por objetivo analisar as dificuldades e/ou facilidades que as crianças aprendendo inglês em contexto bilíngue apresentam ao adquirir um idioma que, às vezes, mostra grandes diferenças em relação ao PB. É importante salientar também que, apesar de as diferenças paramétricas serem o foco do trabalho, também será apresentado algumas características particulares dessas crianças ao fazer uso de uma L2 e ao mesmo tempo de sua língua materna, fazendo misturas, além de fazer uso da característica que mais amplamente distingue os seres humanos dos demais animais: a criatividade linguística.

CONCLUINDO A SEÇÃO

Nessa seção, foi apresentada a definição de um estudo de caso, bem como suas principais características, além dos tipos mais comuns desse método científico. Foi apresentada também a definição de uma educação bilíngue, que, de acordo com Baker (2001), é aquela na qual pelo menos duas línguas são utilizadas como meio de instrução, não se trata de um curso

de idiomas, mas as disciplinas (matemática, geografia, ciências) são, dependendo do tipo de educação bilíngue, ensinados na L2. Vimos no decorrer do trabalho que educação bilíngue bem como bilinguismo são termos de difícil definição e tudo variará de acordo com o propósito do bilinguismo ou do ensino bilíngue. Contudo, algo em que todas definições concordam é que a L2, em uma educação bilíngue, deve ser utilizada como meio de instrução e não apenas como uma disciplina.

Nessa seção, identificamos ainda os nossos sujeitos de pesquisa, o local no qual a pesquisa foi realizada, período e tempo de duração. Apresentamos ainda os métodos e os materiais utilizados durante a coleta de dados, além da quantidade de dados obtida em cada uma das turmas e o seu total.

4 ANÁLISE

“Nenhum trabalho de qualidade pode ser feito sem concentração e auto sacrifício, esforço e dúvida”

(Max Beerbohm)

Nesta seção, os dados coletados durante a fase de pesquisa foram quantificados e analisados de acordo com a sua ocorrência visando identificar pistas de como as crianças atravessam o processo de aquisição de uma L2 com parâmetros tão diferentes do PB. Considerando os objetivos da pesquisa, já apresentados no decorrer do trabalho, observamos os efeitos das diferenças paramétricas no processo de aprendizagem de língua inglesa em contexto escolar bilíngue por crianças falantes nativas de PB. Foram verificadas as diferenças no processo de aquisição de estruturas-Wh, já que o PB é um idioma no qual os elementos-Wh podem permanecer *in situ* e, na língua inglesa, os elementos-Wh precisam, obrigatoriamente, ser deslocados para a formação de sentenças gramaticais.

Verificamos ainda as diferenças apresentadas entre o inglês padrão que se caracteriza por ser uma língua de *double negation* enquanto o PB é uma língua de CN. As línguas pertencentes ao primeiro grupo têm a característica de não permitir mais de uma estrutura negativa na sentença sem que a polaridade dessa seja alterada, nas línguas do segundo tipo, duas ou mais partículas negativas podem coexistir sem que se anulem e a polaridade da sentença seja alterada. E, por fim, vimos também as diferenças que dizem respeito ao parâmetro de sujeito nulo, em algumas línguas como PB, as sentenças podem apresentar ou não sujeito, já em línguas como o inglês eles são sempre obrigatórios, mesmo quando possuem apenas função sintática.

Durante o capítulo, são feitas ainda menções à criatividade linguística mesmo em uma L2 o que favorece a existências de uma GU, como foi apresentado no decorrer do trabalho. Além disso, algumas curiosidades observadas a respeito da mistura dos dois idiomas, pelas crianças, muitas vezes sem perceber e o uso constante do chamado *code-switching*.

No decorrer deste capítulo, observaremos as três diferenças paramétricas entre o português brasileiro e o chamado inglês padrão através dos dados coletados a partir da fala de dois grupos de crianças brasileiras com idade entre 6 e 11 anos que aprendem inglês em um contexto escolar bilíngue, em um programa bilíngue. O objetivo foi verificar, através das

sentenças produzidas, as principais interferências realizadas ao aprender uma L2 nesse tipo de contexto tendo começado a adquirir a L2 antes do fim do PC.

Este capítulo encontra-se dividido de maneira que cada um dos parâmetros analisados segue explicados em seção própria, sendo assim, na seção 4.1 são apresentados os comentários gerais acerca dos dados coletados nas duas turmas, na seção 4.2 apresentamos o movimento-Wh, na 4.3 a concordância negativa e, na 4.4 o parâmetro de sujeito nulo, além disso, dedicamos uma seção especial ao fenômeno conhecido como *code-switching* já que se trata de um fenômeno bastante prolífero nos dados obtidos durante a pesquisa.

4.1. COMENTÁRIOS GERAIS

Foi complicado fazer uma quantificação, divisão e classificação dos dados devido à forma utilizada para a coleta. Por a pesquisa ter consistido de observação de aulas através de gravação de áudio e anotações, de forma não controlada, todos tipos de dados surgiram e, muitas vezes, em pouca quantidade.

Na turma de quarto ano, alguns alunos tinham boa proficiência, mas demonstravam certa resistência ao falar Inglês e, por isso, o professor precisava sempre incentivar para que falassem a língua na sala de aula. Quando o professor se ausentava da sala e a professora assistente permanecia, era ainda mais difícil que as crianças fizessem uso da L2 e acabavam recorrendo muito à L1. Além disso, foi possível observar uma mistura frequente entre o português e o inglês, mas menos que nas turmas iniciais, pois já possuíam maior desenvoltura e já tinham a habilidade de expressar suas ideias na L2 e de usar sentenças negativas em conformidade com as regras da L2, na maioria dos casos. O que foi observado, contudo, é que os estudantes que tinham pelo menos um dos pais que falavam a língua inglesa como língua estrangeira apresentavam maior desenvoltura em sala de aula, seja no uso da língua inglesa (em todos os aspectos), seja na participação, o modo como leem na L2, etc.

Os alunos, de um modo geral, não apresentavam dificuldade com a negação. Já adquiriram as estruturas, mas às vezes foi possível observar que traduziam literalmente do português para o inglês e isso, muitas vezes, não respeitava as estruturas da L2. Essa mistura, geralmente, acontecia quando estavam nervosos respondendo uma atividade, defendendo o

ponto de vista deles, quando faziam debates, em momentos de maior tensão, embora também acontecesse com menos frequência em momentos de maior tranquilidade.

De forma geral, as duas turmas estudadas nesse trabalho utilizavam muito português durante as aulas, apenas em atividades direcionadas pelo professor conseguiam usar a L2. Muitas vezes eram flagrados usando português, o professor não repreendia, mas incentivava a utilização do inglês e, muitas vezes, quando paravam para refletir, eram capazes de expressar exatamente a mesma ideia que estavam expressando em PB na L2.

Possuem um vocabulário bom e as maiores dificuldades apresentadas de um modo geral, são as perguntas-Wh, a negação e o uso dos pronomes de um modo geral, mas principalmente do pronome expletivo *it*, já que em sentenças similares, em PB, seria um caso de sujeito nulo.

Foi observado, nas duas turmas participantes do estudo, que as crianças conheciam várias músicas em inglês e eram capazes de cantar junto com elas (alguns dos alunos) o que leva a acreditar que têm o hábito de escutar músicas na L2. No que diz respeito às crianças da turma de 1º ano, ficou atestado que eles compreendem relativamente bem quando as professoras falam em inglês, mas ainda não conseguem se expressar muito na língua estrangeira, apenas frases feitas curtas ou previamente memorizadas. Só utilizam a negação para responder questões mais simples. De uma forma geral, os dois grupos de crianças misturam bastante português e inglês e fazem invenções criativas quando não sabem uma palavra ou simplesmente acrescentam um sotaque em palavras do português.

Na turma de primeiro ano, mais do que a turma de quarto ano, é muito comum que a professora fale em inglês e eles respondam em português quase que instantaneamente. De um modo geral, as crianças das duas turmas não têm um senso de tempo acurado, é bastante comum utilizarem o presente no lugar do passado, especialmente em sentenças com verbos auxiliares, como mostram os exemplos que compõem o *corpus* da pesquisa:

(12) I4- “Teacher, I don’t get my workbook.”

(13) I6- “Me, me! I don’t participate!”

(14) I6- “I don’t see her.”

Os informantes acima tinham a intenção de utilizar o verbo auxiliar no passado, já que estavam informando ao professor que, respectivamente, tinham retirado o item errado de seu armário, que ainda não tinham participado da correção da atividade e que não tinham visto a colega naquele dia.

Apesar de nos dados acima os parâmetros mencionados nesse estudo não aparecerem em grande quantidade, no *corpus* já é possível verificar algumas diferenças fundamentais entre os idiomas e, assim, algumas dificuldades enfrentadas por aprendizes de L2, mesmo quando a aprendem desde cedo e em contexto bilíngue.

As crianças da escola Girassol que participam do programa bilíngue começam a fazer parte desse programa de ensino a partir do 1º ano, com idade de 6-7 anos, por isso, as observações na turma de primeiro ano se mostrou pouco prolífera em relação aos parâmetros discutidos no decorrer da seção, pois as crianças, por estarem no primeiro ano, sabiam pouco a respeito da L2, utilizando muitas “frases feitas” e memorizadas para facilitar a comunicação na aula.

Os dados da pesquisa demonstraram que as crianças ainda encontram dificuldade no que diz respeito ao uso de sentenças negativas, principalmente quando estão mais preocupadas em expressar suas ideias ao participar de um debate, ao discutir um tema com colegas e/ou professores em que o que se tem a dizer sobressai à importância das regras gramaticais, mas essas dificuldades pouco têm a ver com a concordância negativa em si, como veremos no decorrer da seção.

4.2 O MOVIMENTO-Wh

Como a maioria dos parâmetros apresentados no decorrer desse trabalho, as línguas são, basicamente, divididas em duas categorias: (1) línguas com movimento-Wh; e (2) línguas de Wh *in situ*. No PB o elemento-Wh pode tanto permanecer *in situ* quanto ser deslocado; em idiomas como o inglês, por outro lado, o movimento-Wh é obrigatório para a formação de sentenças gramaticais.

Cheng (1991) propõe uma tipologia das línguas naturais, separando-as em dois grupos: as línguas de QU *in situ* e as línguas de movimento QU. As primeiras nunca efetuariam o movimento do elemento QU e as do segundo tipo nunca deixariam o elemento interrogativo em sua posição argumental. Além disso, a autora também apresenta uma análise para algumas línguas que possuem o elemento QU *in situ* apenas opcionalmente, fato que também ocorre em PB. (GROLLA, 2000, p. 77)

O PB, então, não faria parte de nenhuma das duas categorias de línguas e sim, de uma língua intermediária que permitiria tanto Wh *in situ* quanto Wh deslocado, o que o fundamentalmente diferiria das línguas pertencentes ao grupo em que se encontra o inglês, no qual, sentenças com Wh *in situ* seriam “proibidas” e agramaticais. Um ponto interessante na

observação desse fenômeno em específico seria observar se as crianças usariam com mais frequência sentenças com deslocamento, já que o movimento está presente nas duas línguas.

Esses são alguns exemplos do tipo de movimento-Wh que pode acontecer no PB:

(15)²⁵

- a. Que livros (que) o João disse que a Maria comprou (cv) em Paris?
- b. Que meninos (que) a Maria disse que encontrou eles na festa?
- c. O João disse que a Maria gosta de quem?
- d. Quem (que) o João disse que a Maria gosta?
- e. O que (que) é que eu devo comprar?

(Exemplo de número (23) retirado de GROLLA, 2000, p. 27)

Segundo Lopes-Rossi (1996), apesar da língua inglesa ser classificada como um idioma de movimento-Wh, em algumas situações, como no caso de perguntas múltiplas e perguntas-eco, o elemento-Wh pode permanecer *in situ*, o que leva a autora a concluir que mesmo em línguas em que o parâmetro-Wh é marcado positivamente, em algumas situações como o de perguntas múltiplas “Who saw what?”²⁶ e em contexto de perguntas-eco, o elemento pode permanecer na sua posição de origem.

A literatura acerca dos dados sobre aquisição de interrogativas WH de línguas que apresentam elementos WH tanto descolados como *in situ*, como é o caso do Português Brasileiro (doravante PB) e do Francês (cf. Crisma 1992), tem mostrado que interrogativas com WH deslocado são produzidas antes daquelas cujo elemento WH permanece *in situ*. Ou, de outra maneira, a aquisição das interrogativas WH *in situ* é considerada tardia em relação às demais estruturas envolvendo o nóculo CP. (FERREIRA SELL, 2002. p.56)

Segundo o que Ferreira Sell (2002) aponta, existem três tipos de línguas de acordo com o parâmetro-Wh: há línguas em que o elemento-Wh permanece *in situ*, em outras, o elemento-Wh é deslocado e, em línguas como o PB as duas opções são possíveis. Como todos os parâmetros, esse também precisa ser marcado positiva ou negativamente através do *input* que o indivíduo recebe.

Em línguas como o inglês nas quais o elemento-Wh precisa ser deslocado para o início da sentença interrogativa, a criança recebe através do *input* fornecido pela fala mais

²⁵ A numeração aqui apresentada segue a numeração da monografia e não a numeração da autora.

²⁶ Exemplo retirado de Lopes-Rossi (1996, p.33)

sistematizada do adulto que acaba por fornecer dados mais regulares do que aqueles fornecidos às crianças falantes de PB; talvez pelo fato de as crianças brasileiras terem acesso às duas marcações paramétricas não os adquiram simultaneamente. Pesquisas apontam (SIKANSI, 1999; GROLLA, 2000 e FERREIRA SELL, 2002) que as primeiras sentenças produzidas pelas crianças brasileiras são as com o elemento-Wh deslocado e, só por volta dos três anos e nove meses começam a produzir as sentenças com o elemento-Wh *in situ*.

Segundo as autoras Sikansi (1999) e Ferreira Sell (2002), a razão para a aquisição tardia das sentenças interrogativas com o elemento-Wh *in situ* em PB se dá devido aos diferentes contextos que essas aparecem se comparadas com as sentenças nas quais há movimento-Wh.

[...] no caso das interrogativas com WH deslocado, o falante admite a possibilidade de que seja vazio o conjunto sobre o qual o elemento WH deslocado opera. Por outro lado, as interrogativas com WH *in situ* ocorrem em contextos semelhantes àqueles das perguntas-eco, nos quais o falante assume que o ouvinte tem como preencher o valor da variável X que substitui o elemento WH da interrogativa. (FERREIRA SELL, 2002, p. 58)

O total de dados de sentenças com elementos-Wh que apareceram no *corpus* são apresentados na Tabela 4 abaixo:

MOVIMENTO-WH				
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
Wh-deslocado	18	100%	4	100%
Wh <i>in situ</i>	0	0%	0	0%
Total	18	100%	4	100%
Turma de 4º ano			Turma de 1º ano	

Tabela 4- Movimento-Wh

Na coleta de dados realizada com os dois grupos de crianças, uma turma de 1º ano e uma turma de 4º/5º ano, as duas turmas, apesar de comportarem crianças com faixa etária distintas e em diferentes níveis de proficiência da L2, apresentaram dados bastante semelhantes. As crianças eram capazes de utilizar as estruturas de maneira correta de acordo com o parâmetro da L2. Apesar da pouca quantidade, os dados sugerem que houve uma preferência pelo deslocamento do elemento-Wh, característica presente nos dois idiomas. Embora a turma de primeiro ano quase não tenha apresentado estruturas com elemento-Wh. É importante dizer que devido à pouca quantidade de dados, a curta duração da pesquisa e o fato de não ter se tratado de um ambiente controlado pelo pesquisador, não houve dados suficiente para uma análise mais profunda, seria interessante, no entanto, que a hipótese da preferência por sentenças comuns às

duas línguas em relação ao parâmetro seja explorada em outros trabalhos. Ao que parece, as crianças das duas turmas, aprendendo inglês em contexto bilíngue, não apresentam grandes dificuldades com o parâmetro em questão. Para ilustrar a natureza dos dados coletados, apresentamos algumas das sentenças produzidas pelas crianças das duas turmas:

(16) I1- “Teacher, how we write how?”

(17) I3- “I know what is the word!”

(18) I3- “She was the first person who go to Kansas.”

As três sentenças apresentadas acima foram coletadas na turma de quarto ano e, apesar de a última e a penúltima sentença possuírem erros gramaticais, de um modo geral, as crianças não apresentaram dificuldade com a diferença paramétrica existente entre PB e o inglês.

(19) A1- “How are you?”

A sentença acima ilustra perfeitamente o tipo de estruturas com elemento-Wh coletada na turma de primeiro ano, o que aparenta ser o tipo de estrutura tipicamente ensinada para facilitar a comunicação em sala de aula. As crianças dessa turma ainda não utilizavam estruturas mais complexas com o elemento-wh.

4.3 CONCORDÂNCIA NEGATIVA

De acordo com alguns autores (ZANUTTINI, 2004; GIANAKIDOU, 2007; ZEIJSTRA, 2008) as línguas são classificadas em dois grupos básicos, as que apresentam concordância negativa e as de *double negation*.

A concordância negativa quer dizer então que quando uma língua carrega a possibilidade de duas partículas negativas em uma sentença, elas permanecem com uma interpretação negativa, ou seja, não se neutralizam. Esse padrão é bastante comum entre a maior parte das línguas românicas, o português incluso. As línguas germânicas, por outro lado, são classificadas como línguas de *double negation*, o que significa dizer que duas ou mais partículas negativas, quando coocorrem neutralizam-se mutuamente e assim formam uma interpretação positiva.

Ex:

(20) I didn't do nothing.

No inglês padrão, a sentença acima seria interpretada da mesma forma que a positiva a seguir:

(21) I did something.

(22) We didn't see nobody.

Aqui do mesmo modo.

(23) We saw someone.

No tocante a concordância negativa, vale salientar que é um fenômeno no qual os idiomas podem, basicamente, ser classificados em duas categorias: algumas línguas, como o português, apresentam dois ou mais itens negativos sem que se anulem ou modifiquem a polaridade da sentença, mantendo a interpretação negativa da mesma; em outras línguas, por outro lado, dois ou mais itens negativos em uma mesma sentença transformam a sua interpretação negativa em positiva. No primeiro caso temos as línguas de concordância negativa e no segundo as de *Double negation*. Assim, enquanto em algumas línguas a presença de dois ou mais itens negativos faz com que se anulem mutuamente gerando, dessa forma, uma sentença positiva, em outras línguas, os itens concordam entre si e mantêm a interpretação negativa da sentença. No primeiro caso, temos línguas de DN e no segundo, as línguas de CN.

CONCORDÂNCIA NEGATIVA		
Concordância negativa	Quantidade	Porcentagem
	1	2%
Não concordância	64	98%
Total	65	100%

Tabela 5 – Concordância negativa (Turma de 4º ano)

Na turma de primeiro ano não foi possível observar grandes dificuldades no que diz respeito à CN, pois, por serem ainda iniciantes no aprendizado da LE, pouco utilizam sentenças com estruturas negativas complexas e se restringem mais às Yes/No- questions; já na turma de quarto ano, na qual temas e estruturas mais complexas eram trabalhadas com mais frequência, as crianças eram incentivadas a dar respostas completas e argumentar mais, conseqüentemente, utilizavam, costumeiramente, estruturas com partículas negativas. No que diz respeito a esse parâmetro, as crianças da turma de 4º ano apresentaram apenas um dado no qual utilizavam duas partículas negativas na mesma sentença, sendo assim, de maneira geral, não

desrespeitaram o parâmetro da língua inglesa que é uma língua de *double negation*, na qual duas partículas negativas na mesma sentença alteram a interpretação desta. Contudo, foi possível observar que, apesar de não utilizarem duas partículas negativas na mesma sentença, sempre que proferiam sentenças negativas para expressar uma ideia passada, a maior parte das vezes, não usavam o tempo verbal apropriado no verbo auxiliar, por exemplo:

(24) I3- “We don’t see this. We don’t see this page!”

(25) I6-“ Me, me! I don’t participate!”

Nas duas sentenças apresentadas acima os informantes tentavam expressar ideias no passado, mas utilizaram o verbo auxiliar no presente. Os mesmos informantes eram capazes de produzir sentenças com o tempo verbal correto nos contextos negativos apresentados acima. Outra característica observada nos dados concernente à CN está relacionada aos itens de polaridade negativa; esses itens ficaram de fora da tabela pois se tratavam de resposta a perguntas, como veremos nos exemplos (28) e (29).

De acordo com Giannakidou (2006), a dependência negativa²⁷ é uma relação na qual um item negativo, o chamado dependente, precisa coocorrer com outro item negativo na sentença para que seja licenciado; esse item precisa estar em uma relação de c-comando com o outro item negativo. Como exemplo e para melhor ilustrar a relação de c-comando necessária para a formação de uma sentença gramatical, apresentamos o mesmo exemplo apresentado pela autora:

(26) a. Bill didn’t see any student.

b. *Any student didn’t see Bill.

(Exemplo (2) retirado de Giannakidou, 2006, p.2)

Any é um Item de Polaridade Negativa (IPN) e, por isso, só pode ocorrer dentro do escopo negativo. A sentença (26a) é gramatical, pois o IPN está sendo c-comandado pela outra partícula negativa da sentença; na sentença (26b) o item não se encontra em uma posição de c-comando, por isso a sentença é agramatical, além disso, a autora aponta que muitos dos IPN (*any, anything, anyone*, etc) não podem aparecer como respostas negativas fragmentadas, como mostra o exemplo:

²⁷ Negative dependency.

(27) Q: Whom did you talk to?

A: *Anybody.

(Exemplo (26) retirado de Ginnakidou, 2006, p. 10)

Dessa forma, apresentamos os dois dados encontrados durante a pesquisa que ferem as características apresentadas acima, uma vez que há a utilização de partículas neutras como *any* ou *anything*, que são partículas que precisam ser licenciadas por outro operador negativo na sentença para que sejam consideradas gramaticais:

(28) Professor- “Which one will float?”

I1- “Any of them!”

(29) Professor- “What do you think about the Easter Island?”

I4- “Anything!”

As sentenças acima apresentam itens de polaridades negativas, elementos raros no PB, o que sugere que esses itens estão sendo usados como pronomes negativos por interferência da L1 dos informantes. Ao que parece, os informantes ainda não apreenderam os traços desses itens lexicais e os estão usando como pronomes negativos, que podem ocorrer livremente na sentença.

(30) I5- “None didn’t like her.”

A sentença (30) apresentada acima é caracterizada pela presença de duas partículas negativas na mesma sentença: *none* e *didn’t*, o que, de acordo com os parâmetros do inglês, modificaria a polaridade da sentença transformando-a em uma sentença positiva, esse tipo de estrutura quase não ocorre no português (ex. *Ninguém não gosta dela*), já que o PB é uma língua de concordância negativa não-estrita, o que significa que basta uma palavra negativa na posição sujeito para ser licenciada, ou seja, nesse caso não é necessário a utilização da negação. Por isso, é interessante salientar que o único dado de CN apresentado nos dados da pesquisa é justamente uma estrutura pouco usual no PB, o que talvez sugira que não se trata de uma simples tradução da L1 das crianças para a língua estrangeira, o que evidencia que o processo de aquisição em contexto bilíngue é muito mais complexo do que um simples uso da estrutura da língua x com o léxico da língua y.

É interessante mencionar que nenhuma das sentenças apresentadas acima poderiam ser consideradas gramaticais de acordo com a gramática do inglês padrão se apresentadas como tendo uma interpretação negativa. Na sentença (30) a presença de dois itens com polaridade negativa na mesma sentença transformaria a sentença em uma positiva, pois, dois itens negativos, em inglês, se transformam em positivo; já as sentenças (28) e (29) são agramaticais pela falta de itens negativos, uma vez que, *any* e *anything* são consideradas partículas neutras e necessitariam de uma partícula com polaridade negativa na sentença para licenciá-las.

4.4 O PARÂMETRO DE SUJEITO NULO

O parâmetro de sujeito nulo pode ser definido, de maneira geral, como “ uma interpretação de sujeitos referenciais (i. e. definidos) em sentenças finitas e declarativas nas quais um pronome, sintagma nominal ou expressão referencial não estaria realizado foneticamente com a posição de sujeito permanecendo vazia”. (VERÍSSIMO, 2017, p.77)

De acordo com Biberauer et. al. (2009), o PSN é sempre definido como sendo um parâmetro único embora possa contar com um grande número de variabilidade e mais de um parâmetro estar envolvido no processo de determinação se um idioma pode ou não ser marcado positivamente no que diz respeito ao PSN. Parte da bibliografia tradicional divide as línguas em duas categorias no que diz respeito a esse parâmetro:

- (1) **Línguas de sujeito nulo** (que marcam positivamente a ausência do sujeito na sentença).
- (2) **Línguas que não permitem sentenças sem sujeito sintático** (línguas que marcam negativamente o parâmetro).

No primeiro grupo de línguas podemos citar o italiano que permite a ausência do sujeito em qualquer circunstância, no segundo grupo idiomas como o inglês no qual o sujeito é obrigatório e, o PB que não exige a presença de sujeito nas sentenças, mas que não permite, como o italiano, a ausência do sujeito em qualquer circunstância.

Alguns autores (NOVAES, 1996; SOARES DA SILVA, 2006, entre outros) apontam que a marcação positiva do PSN tem relação com a concordância entre sujeito e verbo, dessa forma, compreende-se que uma morfologia verbal rica seria a responsável por licenciar o parâmetro

em questão (CHOMSKY, 1981; RIZZI, 1988; SOARES DA SILVA, 2006). É importante salientar, contudo, que uma morfologia verbal rica não é a única responsável para a marcação positiva do parâmetro, segundo pesquisadores (CHOMSKY, 1981; SOARES DA SILVA, 2006) há outras propriedades associadas ao parâmetro de sujeito nulo:

a) SUJEITO NULO PRONOMINAL:

(1) ___ Ho trovato il libro.

b) INVERSÃO LIVRE DO SUJEITO

(2) Ha mangiato Giovani.

c) MOVIMENTO LONGO DE WH- (SUJEITO)

(3) L'umo [che; mi domando [chi ___i abbia visto]].

d) PRONOMES RESUMPTIVOS (DE RETOMADA) VAZIOS EM ORAÇÕES SUBORDINADAS

(4) Eco la ragazza_i [che mi domando [chi crede [che ___i possa SV]]].

e) VIOLAÇÕES APARENTES DO FILTRO “THAT-TRACE”

(5) Chi credi [che ___i partirà].

(Exemplos retirados de SOARES DA SILVA, 2006, p. 19-20)

Seguindo o que alguns autores explicitam (CHOMSKY, 1981; SOARES DA SILVA, 2006.), a diferença paramétrica entre o PB e o inglês padrão, no que diz respeito ao PSN estaria justamente na morfologia verbal mais abastada da primeira, essa morfologia “rica” seria a responsável por licenciar a presença do sujeito nulo nas línguas.

A referência do pronome apagado, segundo o autor, só poderia ser recuperada pelo morfema número-pessoa ligado ao verbo. No caso de a língua ter uma morfologia flexional verbal “pobre”, sem uma quantidade suficiente de desinências distintiva, a expressão do pronome seria necessária para que ele pudesse ser interpretado. (SOARES DA SILVA, 2006, p.20)

Dizendo isso, é importante salientar que, ao contrário da língua inglesa, que sempre exige a presença do sujeito em qualquer sentença, e de línguas como o italiano, que pode apresentar sujeito nulo em todas as situações sendo a ausência do sujeito é mandatória, no PB o sujeito nulo não se comporta da mesma forma. Biberauer et. al. (2009) ressaltam a

possibilidade de se usar ou não o sujeito nas chamadas línguas de sujeito nulo parciais²⁸, que é o caso do PB, enquanto em alguns contextos, é obrigatório o uso de sujeito nulo em línguas como o italiano e totalmente vetado nos idiomas da categoria do sueco e do inglês.

De acordo com a análise de dados apresentada por Simões (1999), em PB o sujeito nulo que não possui interpretação referencial pode aparecer livremente, porém nos mesmos contextos do pronome anteriormente manifestado e com restrições de distribuição nos níveis do discurso e da sentença quando possui uma interpretação referencial. Além disso, através dos dados coletados pela autora, é possível observar que os sujeitos nulos do PB ocorrem com mais frequência na terceira pessoa do discurso, seguidos pela primeira pessoa e pela segunda.

Na análise de Figueiredo Silva (1996), assumida como base deste trabalho, afirma-se que nem mesmo os sujeitos nulos referenciais de frases declarativas são livres em sua ocorrência em PB adulto. A autora sustenta que, para que uma frase como (5) receba interpretação referencial, é necessário que haja um antecedente disponível para a categoria vazia no discurso imediatamente precedente. Nessa afirmação, contudo, a autora não está considerando os casos em que tal antecedente possa estar ausente devido à sua fácil identificação no contexto pragmático imediato. (SIMÕES, 1999, p.115)

De acordo com a autora, nas chamadas línguas tipicamente *pro-drop*, que permitem a ampla utilização do sujeito nulo, como o português europeu e o italiano, as crianças de idade a partir de três anos já utilizam largamente o SN nas sentenças e essa característica, geralmente, se mantém até a idade adulta; em línguas como o PB, as crianças com idade de três anos ainda não demonstram o emprego de SN em grande escala, segundo o que é apontado pela autora, nessa característica o PB poderia ser comparado aos idiomas, como o inglês, nos quais o SN é proibido ou restrito.

Segundo alguns autores (VERÍSSIMO, 2017; HOLMBERG & ROBERTS, 2009), as línguas que marcam o PSN positivamente podem ser classificadas da seguinte maneira:

- (1) Línguas canonicamente *pro-drop*
- (2) Línguas parcialmente *pro-drop*
- (3) Línguas radicalmente *pro-drop*
- (4) Línguas de expletivo nulo

Dentre os três parâmetros apresentados nesse trabalho, o PSN foi o que ocorreu mais abundantemente nos dados das duas turmas, embora, mais uma vez, os dados tenham sido pouco prolíferos na turma de primeiro ano. De forma geral, o inglês é uma língua que não

²⁸ Partial Null Subject Languages.

permite sentenças sem sujeito visíveis, diferentemente do PB no qual sentenças com ou sem sujeitos visíveis são possíveis e perfeitamente gramaticais, talvez devido à morfologia verbal mais abastada da última; como já foi dito, esse parâmetro não tem relação apenas com a presença do sujeito na sentença, mas também implica em outras características que distinguem os dois idiomas: a posição do verbo em relação ao sujeito em perguntas, por exemplo. Vejamos alguns dados abaixo:

(31) I2- “Is good!”

(32) I1- “Teacher, is not this problem. I didn’t get it. The problem is that I don’t know anything about coals.”

(33) I4- “Teacher, I can read?”

(34) I2- “I can drink some water?”

O mais rotineiro ao se utilizar o PSN em inglês é a não utilização do sujeito gramatical *it* que para falantes nativos de PB pode não ter significado palpável, apesar de não acontecer constante e unicamente. Embora não se trate de uma ocorrência frequente, as sentenças (35) e (36) ilustram a ausência de sujeitos semânticos observada durante a coleta de dados.

(35) I7- “Because don’t have material.” (Sujeito semântico **eu**)

(36) I7- “Teacher, I didn’t understand!”

Professor- “You didn’t?”

I7- “Didn’t.”

Além disso, nas sentenças (33) e (34) apresentadas acima, o verbo *can* encontra-se após o sujeito e os falantes marcaram a interrogação apenas através da entonação. Contudo, em inglês, para se caracterizar como uma pergunta o verbo e o sujeito precisam trocar de posição, o que indica uma influência do PB na realização desses dados. Também na sentença (36), o informante responde ao professor “Didn’t” para expressar o seu não entendimento de um exercício, utilizando apenas o verbo auxiliar sem nenhum sujeito para acompanhá-lo.

Abaixo apresentamos a quantidade e a porcentagem de SN e sujeitos expressos pelas duas turmas:

SUJEITO NULO

	Turma de 4º ano		Turma de 1º ano	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
Sujeito nulo	30	52%	1	3%
Sujeito preenchido	28	48%	34	97%
Total	58	100%	35	100%

Tabela 6 – Parâmetro do Sujeito nulo

O que pode ser observado na tabela acima é que a turma de 4º ano, apesar de estar mais tempo na educação bilíngue, sofre mais interferência da LM no que diz respeito ao PSN do que a turma de 1º ano, recém iniciada na educação de contexto bilíngue. Na turma de 4º ano o percentual de SN chega a 52% dos dados, comparado a 48% nos quais o sujeito está presente; já na turma de 1º ano apenas 3% dos dados comportaram o sujeito nulo. É importante frisar que as crianças da turma de primeiro ano, justamente por estarem se iniciando na educação bilíngue, têm um conhecimento e uso mais limitados da língua inglesa do que a turma de quarto ano, talvez por isso, tenham produzido menos estruturas com SN, já que na maior parte do tempo misturam o idioma estrangeiro à LM. Uma outra explicação possível seria a de que as crianças nessa faixa etária utilizem pouco o sujeito nulo, mas para comprovar que se trata de uma fase de aquisição que independe do contexto bilíngue seria necessário verificar como essas crianças fazem uso do sujeito no PB, o que não foi possível na presente pesquisa.

Vale ressaltar que o sujeito nulo ocorreu na fala de diversos informantes e de maneira variada e sempre com os pronomes *I* ou *It*, principalmente com esse último, por se tratar de um pronome utilizado em estruturas nas quais em PB faríamos uso do SN. Além disso, as mesmas crianças que faziam uso de SN também expressavam o sujeito, sem nenhuma dificuldade, em frases similares. Um dado que chama atenção, no entanto, diz respeito justamente ao *it*, que se trata de um pronome expletivo, um tipo de item que não existe em português. Nesse caso, assim como no uso de itens de polaridade como pronomes negativos, temos a interferência de itens morfológicos que estão presentes numa língua e não na outra. Embora mais pesquisas, com dados controlados, sejam necessárias, o que os resultados da análise dos parâmetros da concordância negativa e do sujeito nulo parecem indicar é a forte interferência da morfologia, mais do que da sintaxe, na aquisição em contexto bilíngue. Nesse sentido, seria interessante observar como as crianças se comportam diante de itens que não fazem parte da sua língua materna, uma análise desse tipo poderia trazer evidências tanto para o processo de aquisição quanto para os estudos de mudança linguística em contexto bilíngue.

4.5 A MISTURA CRIATIVA DE IDIOMAS E O *CODE-SWITCHING*

De acordo com Bullock & Toribio (2009), *Code-Switching* (CS) é a habilidade que os indivíduos possuem de alternar entre os códigos linguísticos dentre as línguas que dominam, sem esforço aparente. Segundo o que as autoras apontam, boa parte do público acredita que o CS se trata, na verdade, de uma espécie de corrupção linguística, enquanto para os linguistas o fenômeno demonstra, muitas vezes, o nível de proficiência do falante bilíngue.

Evidentemente, CS não se trata da mistura aleatória de duas línguas, como popularmente assumido. No entanto, essa percepção equivocada persiste, conforme evidenciado pelas várias metáforas e termos atribuídos às variedades de fala bilíngue. [...] pesquisas têm demonstrado amplamente que o CS não representa um colapso na comunicação, mas reflete a manipulação hábil de dois sistemas linguísticos para várias funções comunicativas. (BULLOCK & TORIBIO, 2009, p.4, tradução nossa)²⁹

De acordo com as autoras, todos os falantes selecionam, dentro de seu repertório linguístico, a variedade da língua que irá utilizar de acordo com o contexto, suas intenções e/ou necessidade; mesmo os indivíduos monolíngues são capazes de alternar entre as variedades dialetais mais adequadas ao contexto. Assim, as autoras determinam que o CS não é um fenômeno de fácil definição e a alternância linguística pode acontecer através da inserção de uma única palavra ou mesmo através da mudança de uma porção maior do discurso. Além disso, ao contrário do que se pode pensar, esse fenômeno pode ser utilizado por indivíduos bilíngues com diferentes níveis de proficiência e para diferentes propósitos, como preencher lacunas linguísticas, expressar ou reafirmar a identidade étnica do falante, bem como alcançar certos objetivos linguísticos.

Por fim, o fato de um indivíduo bilíngue mesclar as línguas que domina não demonstra pouca proficiência nos idiomas e, sim, a sua habilidade de utilizar todos os recursos que lhe são disponibilizados (nos dois ou mais idiomas que domina) para alcançar os objetivos comunicativos.

²⁹ No original: Clearly, CS is not the random mixing of two languages, as is popularly assumed. Nevertheless, this misperception endures, as evidenced by the various metaphors and terms ascribed to bilingual speech varieties. [...] a significant body of research has amply demonstrated that CS does not represent a breakdown in communication, but reflects the skillful manipulation of two language systems for various communicative functions.

Alguns autores (MUYSKEN, 2000; BULLOCK & TIBIRIO, 2009) sugerem ainda que os indivíduos bilíngues podem empregar três estratégias diferentes ao fazer uso de CS: (1) alternância³⁰, processo pelo qual as línguas permanecem parcialmente separadas; (2) lexicalização correspondente³¹, na qual os idiomas compartilham estruturas gramaticais semelhantes; e, (3) inserção³², estratégia na qual há a incorporação de um constituinte, que pode ser uma palavra ou frase. Abaixo são apresentados alguns exemplos retirados do *corpus* da pesquisa:

(37) A2- “I’m very excited porque meu time no Ipad está em primeiro lugar.”

(38) A6- “The date is three!

A5- “É, hoje é three.”

(39) Professora- “Which color do you want?

A4- “Tem blue?”

Como já foi apontado, para alguns autores, existiria uma fase durante a qual o processo de aquisição de um ou mais idiomas seria mais “natural”. O período crítico de aquisição da linguagem seria, então, o período no qual se o indivíduo começasse a adquirir uma L2 o processo de aquisição seria mais natural, pois os parâmetros de sua LM ainda não estariam fixados.

Dito isto, todos os integrantes deste estudo de caso iniciaram os estudos da língua inglesa ainda muito jovens e ingressaram na educação bilíngue antes do fim do PC, quase todos com idade de 6 ou 7 anos, talvez por isso, mesmo quando não dominavam o vocabulário ou não conheciam o assunto não hesitavam em misturar os idiomas ou mesmo criar palavras baseadas nos sons mais comuns da língua inglesa e, às vezes, pegavam palavras em português inseriam na sentença e a falavam com um sotaque, como demonstram os exemplos abaixo:

(41) Professor- “Where is your bed? Is your bed in the kitchen?”

A2- “No, in my quart!”

(42) A13- “I’m super excited é because no feriado eu ganhei um monte de brinquedos.”

³⁰ *Alternation.*

³¹ *Congruent lexicalization.*

³² *Insertion.*

(43) A3- “I’m very excited and sad because meu tio vai chegar hoje de NY and sad because meu tio e dindo ainda não me deram meu presente de aniversário.”

(44) A4- “Uma woman e um man em uma loja de roupas.”

(45) A6- “Você tem que fazer o drawing do que você fez no fim de semana.”

O interessante é como isso tudo ocorria em instantes, quando não sabiam uma palavra ou mesmo com pronunciar algo, não perdiam tempo pensando, se tratava de algo instintivo como o que acontece em nossa LM.

Muitos falantes proficientes de uma L2 não se sentam como tal, pois não conseguem utilizar todas as sentenças gramaticalmente corretas, porque não possuem uma pronuncia impecável ou porque não dominam todo o vocabulário. O que os integrantes desse estudo demonstraram é que ser bilíngue é ter essa versatilidade, essa capacidade e coragem de se arriscar; ser bilíngue não se trata de acertar sempre, é muito mais sobre ser capaz de utilizar mais de um idioma (seja lendo, escrevendo, falando ou ouvindo). O interessante é que, apesar de os alunos mais jovens se arriscarem e criarem muito mais, os alunos da turma de quarto ano continuaram fazendo misturas de idiomas e inventando palavras, mas em menor quantidade, talvez por já possuírem um vocabulário e conhecimento mais amplo a respeito da língua; neste ponto do ensino já são capazes de entender como funciona boa parte das estruturas da L2, pois têm mais acesso a livros, textos, áudio e conteúdos que facilitaram isso e, talvez por isso, não tenham tanta necessidade de correr riscos e se aventurar na língua.

Do ponto de vista dos estudos linguísticos, embora ainda haja poucos estudos sobre multilinguismo, o uso do *code-switching* tem ganhado cada vez mais importância, por sua ocorrência não apenas na aquisição, mas correntemente em contextos multilíngues, mesmo na fala de adultos proficientes em vários idiomas. Assim, embora esse não tenha sido um dos objetivos da pesquisa em seu início, optamos por apresentar os dados acima, especialmente por sua frequência no *corpus*.

CONCLUINDO A SEÇÃO

Nesta seção apresentamos algumas características de três dos parâmetros existentes entre o PB e o inglês: Movimento-Wh, CN e o PSN; além disso, trouxemos a quantificação dos

dados da pesquisa realizada bem como exemplos das sentenças coletadas como forma de melhor ilustrar os fenômenos aqui retratados. Além disso, apresentamos algumas particularidades da fala das crianças participantes da pesquisa em relação à mistura e alternância de idiomas. O objetivo foi descrever algumas das particularidades de se adquirir um idioma estrangeiro e a dificuldade encontradas pelo aprendiz, principalmente no que diz respeito ao processo de aquisição das diferenças paramétricas entre o PB e o inglês padrão, mesmo quando a aquisição da L2 é feita sob contexto bilíngue, como foi o caso dos integrantes da pesquisa em questão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos no decorrer do trabalho que ser bilíngue não se trata de falar dois idiomas com perfeição, ser bilíngue se trata da habilidade de utilizar mais de um idioma em qualquer instância e esta habilidade pode, mas não precisa, ser equivalente; ser bilíngue, então, é ser capaz de usar um outro idioma, seja lendo, escrevendo e/ou escutando. Sendo assim, considerando a natureza inata da linguagem e as características de um indivíduo bilíngue expostas no decorrer do trabalho, foi feita uma breve discussão acerca dos processos observados na aquisição de L2 ainda durante o período crítico.

Para caracterizar essas diferenças fizemos observação de quatro semanas de aula em duas turmas em um programa bilíngue da escola Girassol, onde, com o objetivo de coletar dados mais verossímeis, pouca interferência por parte do pesquisador foi realizada. É importante salientar que um processo de coleta de dados desse tipo é uma tarefa complicada, pois diversos tipos de informações se apresentam durante a coleta, informações essas que podem ou não ter a ver com a proposta de trabalho. Contudo, uma coleta de dados com pouco ou nenhuma interferência do pesquisador pode ser mais próxima da realidade estudada e o conjunto de dados melhor representar o fenômeno estudado na pesquisa. É relevante evidenciar, ainda, que pesquisas nas quais os dados sejam controlados são necessárias para a confirmação e ampliação dos resultados aqui apresentados.

De forma geral, o que se observou foi que as crianças participantes da pesquisa possuíam grande criatividade linguística na L2, o que, de alguma maneira, pode ser um indício da GU proposta por Chomsky. Além disso, eram capazes de alternar entre idiomas muito rapidamente; mesmo as crianças de 6/7 anos, apesar de não falarem muito o idioma, eram capazes de entender quase que integralmente o que a professora falava na L2 e, apesar de muitas vezes não serem capazes de responder na L2, conseguiam compreender o que era dito, o que, de acordo com o que foi apresentado durante o trabalho, por si só, já os tornaria bilíngues.

O trabalho visou também dar maior visibilidade ao processo de aquisição de língua estrangeira no Brasil, e, principalmente, no tocante a como esse processo de aquisição acontece, quais as principais interferências da LM ao se aprender um idioma em contexto bilíngue e antes do fim do PC da aquisição. Faz-se necessário salientar que quanto mais cedo uma L2 é adquirida mais natural será o seu processo de aquisição e, conseqüentemente, mais proficiente será o falante; isso acontece devido à fixação dos parâmetros entre as línguas. Através dessa pesquisa,

observamos três diferenças paramétricas entre o PB e o inglês, diferenças essas relacionadas ao movimento-Wh, à concordância negativa e ao parâmetro de sujeito nulo.

No tocante ao movimento-Wh, apesar de o inglês e o PB possuírem características distintas, observamos comportamento semelhante nos dois idiomas. Houve a preferência, por parte das crianças bilíngues participantes do estudo, pelo deslocamento do elemento-Wh, assim, apesar do PB ser um idioma que permite Wh *in situ*, não encontramos nenhum dado desse tipo durante a nossa pesquisa; com a CN algo similar aconteceu, apesar de o PB ser um idioma tipologicamente diferente do inglês padrão que é um idioma de DN, as crianças integrantes desse estudo não apresentaram grades dificuldades com a execução da negação; além disso, verificamos os dados relacionados ao PSN, dado esse que os participantes da pesquisa apresentaram maior dificuldade, principalmente em relação ao uso do pronome expletivo *it*. Dessa forma, os dados dessa pesquisa sugerem que as maiores interferências da LM das crianças no processo de aquisição de L2 não se encontra unicamente na sintaxe, mas, principalmente, na morfologia da língua.

É necessário evidenciar que apesar de o processo de aquisição de uma L2 durante a infância ser mais natural, justamente devido à fixação dos parâmetros, o aprendizado de uma L2 durante a idade adulta não se trata de nada excêntrico; é admissível que falantes tardios de uma L2 sejam proficientes no idioma estrangeiro, bem como o falante jovem não o ser.

Por fim, para melhor se entender as particularidades da aquisição de uma língua estrangeira ainda cedo na infância é necessário que novos estudos sejam realizados; esse estudo foi apenas uma introdução ao tema, apenas um impulso nesse mundo tão vasto da teoria gerativa e dos estudos bilíngues. O estudo de caso aqui retratado foi uma tentativa de dar maior visibilidade ao assunto e de melhor entender como se dá o processo de aquisição bilíngue. Espera-se que o trabalho aqui desenvolvido possa, de alguma maneira, ser útil para entender como funciona esse fenômeno.

É relevante assinalar que a grande maioria dos integrantes desse estudo de caso apresentaram uma criatividade “surpreendente” ao utilizar a L2. Como já foi retratado no decorrer desta monografia, a habilidade de adquirir línguas é inata aos seres humanos e a GU seria a responsável por conter as informações sobre os idiomas e, dessa forma, qualquer indivíduo que não possuísse algum tipo de desabilidade física e/ou cognitiva que pudesse vir a impedir a aquisição de um idioma poderia adquirir pelo menos uma língua natural durante o curso de sua vida.

No que diz respeito ao CS, as turmas, de maneira geral, pareciam fazer uso desse recurso como forma de se expressar melhor, muitas vezes por não conhecer a palavra na língua inglesa. A turma de primeiro ano fez muito o uso desse recurso, boa parte das vezes por não ter vocabulário suficiente para expressar sua ideia apenas na L2, por isso, a coleta de dados das diferenças paramétricas se mostrou pouco prolífera nessa turma, quando não sabiam algo utilizavam o equivalente em PB.

Na turma de quarto ano, por outro lado, o tipo de CS mais observado foi o que os integrantes da pesquisa falavam frases completas em PB (geralmente com os colegas) e quando percebiam olhares do professor trocavam para inglês, instantaneamente; outra característica frequente eram frases com palavras do PB inseridas no discurso, geralmente por falta de conhecimento da palavra equivalente na L2.

Além de tudo, devido à natureza dos dados coletados, demos atenção especial ao fenômeno conhecido como *code-switching* que se trata de um fenômeno próprio da fala bilíngue (apesar de indivíduos monolíngues também usarem, de maneira distinta) e consiste na alternância do código linguístico utilizado através da inserção de palavras ou mesmo frases completas de outro idioma durante um discurso. Vale salientar que esse tipo de estratégia só é utilizada por indivíduos bilíngues em meio a outros indivíduos que possam compreender os dois idiomas de que faz uso, portanto, não se trata de um uso acidental da língua, pelo contrário.

A pesquisa apresentada nesse trabalho consistiu de um estudo de caso do tipo descritivo que contou com a coleta de dados por meio de anotação e gravação de áudio em duas turmas de educação bilíngue. Pesquisas desse tipo são eficientes para a obtenção de dados mais naturais, que os indivíduos utilizam costumeiramente, mas para a ampliação e confirmação dos dados aqui apresentados, faz-se necessário a realização de novas pesquisas, além de ser interessante observar qual o comportamento das crianças ao entrar em contato com itens não existentes em sua LM, uma análise desse tipo poderia trazer evidências de como se dá o processo de aquisição de línguas e também servir para ilustrar algumas mudanças linguísticas do contexto bilíngue de aquisição.

REFERÊNCIAS

- BAKER, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 3.ed. Grã Bretanha: Multilingual Matters Ltd, 2001.
- BARBOSA, P.; DUARTE, M. E. L.; KATO, M. A. “Null Subjects in European and Brazilian Portuguese”. In: *Journal of Portuguese Linguistics*, volume 4, n. 2. 2005. P. 11-52.
- BATTISTELLA, T. L. *A relação entre a percepção, a produção e a consciência fonológica na aprendizagem do inglês como língua estrangeira*, 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- BAUM, W. M. *Compreender o behaviorismo: comportamento, cultura e evolução*. Trad. SILVA, M. T. A. (et.al). 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BIBERAUER, T. et. al. *Parametric Variation: Null Subjects in Minimalist Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- BRENTANO, L. de S.; FINGER, I. Habilidade linguística e metalinguística diferenciadas no aprendizado em currículo bilíngue. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 35 n. especial, p. 120-144, jul.-dez., 2010. <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>>.
- BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 5.ed. White Plains, NY: Pearson Longman, 2007.
- BULLOCK, B. E.; TORIBIO, A. J. (Eds.). *The Cambridge handbook of linguistic code-switching*. New York, NY, US: Cambridge University Press, 2009.
- CHOMSKY, N. *Estruturas sintáticas*. A. C. Calafate, Herds., Ltda. Póvoa de Varzim: 1980. Comunicação, 2004. p. 343- 354.
- CHOMSKY, N. Novos Horizontes no Estudo da Linguagem. DELTA, 1997, vol.13, no.spe, p.51-74. CHOMSKY, Noam. O conhecimento da língua: sua natureza, origem e uso. Tradução A. Gonçalves e A. T. Alves. Lisboa: Caminho, 1994.
- COUTINHO, C. P.; CHAVES, José Henrique. *O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação. 15:1 (2002) 221-243.
- FERREIRA SELL, F. S. A aquisição das interrogativas WH in situ em Português Brasileiro. *Working papers em Lingüística*, UFSC, 6, pp. 56-76, 2002.
- GELDEREN, E. V. *Clause Structure*. Reino Unido: Cambridge, 2013.
- GEWEHR-BORELLA, S.; ZIMMER, M. C.; KICKHÖFEL, U. Comparando a percepção de crianças monolíngues e bilíngues. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 35 n. especial, p. 102-119, jul.-dez., 2010. <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>>.

- GIANNAKIDOU, A.; ZEIJLSTRA, H. The Landscape of Negative Dependencies: *N-words and negative concord*. In Blackwell companion to syntax, ed. Martin. Everaert and Henk van Riemsdijk. London: Blackwell, 2006.
- GLENDAY, C. A linguística de Chomsky em contraposição ao Estruturalismo e ao Behaviorismo. *InterSciencePlace-Revista Científica Internacional*. Ano 2 – N° 08 julho/Agosto – 2009. Disponível em: < <http://www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/issue/view/8>>. Acessado em: 19 out.
- GROLLA, E. B. *A aquisição da periferia esquerda da sentença em português brasileiro*. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 2000.
- GROSJEAN, F. Living with two languages and two cultures. In: PARASNIS, I. (Ed.). *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- HAMERS, J.; BLANC, M. *Bilinguality and bilingualism*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- HOEXTER, F. Q. Educação bilíngue na educação infantil. *Revista Intercâmbio*, v. XXXV: 18-37, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X.
- KENEDY, E. *Curso básico de linguística gerativa*. São Paulo: Contexto, 2013.
- LESSA DE OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso. Aquisição de constituintes-QU em dois dialetos do português brasileiro. 2003. 128 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270947>>. Acesso em: 30 out. 2018.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. *A Sintaxe Diacrônica das Interrogativas-Q da Português*. Tese de Doutorado, Campinas: Unicamp, 1996.
- MARLI, E. D. A. A. ; ANDRE, M. E. D. A. . *Estudo de Caso: Seu Potencial Em Educação*. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), n.49, p. 51-54, 1984. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1427/1425>. Acesso em: 15 out. 2018.
- MEGALE, A. H. 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].
- MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. EDUSER: revista de educação, Rio de Janeiro, v.2 n.2, p. 49-65, mar/jun. 2010. Disponível em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24/27>. Acesso em 02 set. 2018.
- MELLO, H. A. B. Educação bilíngue: uma breve discussão. 118 *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010.
- MIOTO, C.; FIGUEIREDO SILVA, M. C.; LOPES, R. *Novo manual de sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2013.
- MUYSKEN, P. *Bilingual speech: A typology of code-mixing*. Cambridge, UK e New York: Cambridge University Press, 2000.

PIETTA, A. C.; CASAGRANDE, S. *O Período crítico de aquisição da linguagem e as influências na aquisição de L2: Questões teóricas*. Repositório Digital UFFS. [S.I.] 2016. Disponível em: < <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/326> >. Acesso em: 15 ago. 2018.

QUADROS, R. M. de; CRUZ, C. R. *Língua de sinais : instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RASTIER, F. *Tem a linguagem uma origem?* Rev. bras. psicanál v.43 n.1 São Paulo mar. 2009.

ROBERTS, I. *Diachronic syntax*. Nova Iorque: Oxford University Press, 2010.

RUAS, S. S. Aquisição de Segunda Língua e aprendizagem de línguas estrangeiras: Representação e Interlíngua. *AntipodeS - Revue électronique d'études de langue française en terres non francophones*, São Salvador da Bahia de todos os Santos, nº 1, juillet / décembre 2018, mis en ligne le nn mois 2018. URL : <https://portalseer.ufba.br/index.php/Antipodes>.

SALGADO, A. C. P.; DIAS, F. H. Desenvolver a Bilingualidade; Foco da educação bilíngue e do ensino de línguas. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 35 n. especial, p. 145-153, jul.-dez., 2010. Disponível em:< <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>.

SANTANA, A. P. *Idade Crítica para aquisição da linguagem*. São Paulo: Distúrbios da linguagem. Distúrbios da Comunicação, São Paulo, 16(3): 343-354, dezembro, 2004.

SCHMID, M. S. *First language attrition: state of the discipline and future directions.* Linguistic Approaches to Bilingualism, 3 (1). 94-115, 2013.

SIKANSI, N. S. *A aquisição das interrogativas -Q do Português do Brasil*. Memorial para qualificação de Tese de Doutorado. Campinas, São Paulo, 1999.

SINGLETON, D. *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters, 1989.

SKINNER, B. F. *Verbal behavior*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1957.

SOARES DA SILVA, H. *O parâmetro do sujeito nulo: confronto entre o português e o espanhol*. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa – curso de Pós-Graduação em Letras Vernáculas. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2006. 117 p.

SOUZA T. N. U.; Payão L. M. C.; Costa R. C. C.; *Apraxia da fala na infância em foco: perspectivas teóricas e tendências atuais*. Pró-Fono Revista de Atualização Científica. 2009. Jan.-mar. 21(1)75-76.

TEIXEIRA DE SOUSA, L.; CARVALHO, D. S. (Org.). *Gramática Gerativa em Perspectiva*. Salvador, 2018. No prelo.

VERÍSSIMO, Victor. A evolução do conceito de parâmetro do sujeito nulo. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 7, p. 76-90, jan./jun. 2017.

YIN, K.R. *Application of Case Study Research*. Sage Publication, California, 1993.

_____. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

_____. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZEIJLSTRA, H. *Sentential Negation and Negative Concord*. Dissertação de Doutorado, Amsterdam: Universidade de Amsterdam, 2004.