



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

**LARISSA DO NASCIMENTO SOUSA**

**A NEGAÇÃO NA AQUISIÇÃO BILÍNGUE: INFLUÊNCIA  
TRANSLINGUÍSTICA NA AQUISIÇÃO DE INGLÊS E ESPANHOL**

**SALVADOR**

**2022**

LARISSA DO NASCIMENTO SOUSA

**A NEGAÇÃO NA AQUISIÇÃO BILÍNGUE:  
INFLUÊNCIA TRANSLINGUÍSTICA NA  
AQUISIÇÃO DE INGLÊS E ESPANHOL**

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: História e funcionamento das línguas naturais / Linha - Teoria da Gramática

Orientadora: Profa. Dra. Lillian Teixeira de Sousa

SALVADOR

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

---

S725                      Sousa, Larissa do Nascimento.  
A negação na aquisição bilingue: influência translinguística na aquisição de inglês e espanhol / Larissa do Nascimento Sousa. – Salvador, 2022.  
74 f. : il.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lilian Teixeira de Sousa.  
Dissertação (Mestrado – História e funcionamento das línguas naturais)  
- Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2022.

1. Aquisição da linguagem. 2. Bilinguismo simultâneo. 3. Influência translinguística. I. Sousa, Larissa do Nascimento. II. Título.

CDU 81'243  
CDD 410

---

**Nome: Larissa do Nascimento Sousa**

**Título: A NEGAÇÃO NA AQUISIÇÃO BILÍNGUE: INFLUÊNCIA  
TRANSLINGUÍSTICA NA AQUISIÇÃO DE INGLÊS E ESPANHOL**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e  
Cultura da Universidade Federal da Bahia para a obtenção do título de  
Mestra em Linguística.**

**Aprovado em: 16/ 12 / 2022.**

**Banca Examinadora**

**Orientador: Profa. Dra. Lílian Teixeira de Sousa**

**Instituição: UFBA Assinatura: \_\_\_\_\_**

**Profa. Dra. Cristiani Namiuti Instituição: \_\_\_\_\_**

**Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_**

**Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_**

**Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_**

Aos meus pais, Raquel e Osvaldo.

## AGRADECIMENTOS

O processo de pesquisa sempre gera transformações. As transformações atravessadas por essa pesquisa e por mim não foram pequenas, mas foram essenciais para nos tornarmos o que somos hoje. A vontade de estudar teoria gerativa veio meio como que por acaso, ainda na época da graduação. Me lembro como se fosse hoje, era o meu primeiro semestre da graduação em Letras e a professora estava sorteado os temas que iríamos apresentar no seminário. Meu grupo, meio como uma jogada do destino, ficou com a responsabilidade de falar sobre teoria gerativa. Então, o meu primeiro agradecimento é por esse dia em que a teoria gerativa me escolheu.

Com o passar do tempo quem foi escolhendo a teoria gerativa fui eu, pois a cada coisa nova que aprendia via como ela se alinhava à minha visão de mundo e as características da aquisição da linguagem bilíngue.

Agradeço à minha orientadora, Lílian, que desde o início me ajudou, mesmo quando não era a minha orientadora ainda. Agradeço pelos textos, conselhos, força de vontade e paciência.

Agradeço aos meus pais, que me ajudaram a segurar a barra e não desistir pelo meio do caminho.

Agradeço a todos os professores que passaram pela minha vida durante essa jornada, todos e cada um de vocês foram essenciais. Agradeço aos meus alunos, que a cada dia aguçam mais a minha curiosidade sobre a aquisição bilíngue.

Agradecemos aos amigos que ficaram, mesmo com toda a ausência e falta de comunicação.

Agradeço a Deus por me dar força e coragem para continuar, mesmo quando tudo parecia estar perdido.

Por fim, mas de forma nenhuma menos importante, agradeço a UFBA que desde o início fez parte da construção desse trabalho.

*Negation is the mind's first freedom, yet a negative habit is fruitful only so long as we exert ourselves to overcome it, adapt it to our needs; once acquired it can imprison us.*

( Emil Cioran)

SOUSA, L. do N. A negação na aquisição bilíngue: influência translinguística na aquisição de inglês e espanhol.[dissertação]. Salvador: Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2022.

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo verificar a interferência translinguística na *Bilingual First Language Acquisition* (BFLA) de inglês e espanhol. A BFLA pode ser definida com a aquisição simultânea de dois idiomas, o que quer dizer que o indivíduo adquire duas L1s durante o seu processo de aquisição. Dessa forma, o tipo de bilinguismo aqui estudado é o bilinguismo simultâneo, no qual as crianças adquirem desde a primeira infância dois idiomas, sendo que um desses idiomas é apenas utilizado no seio familiar. Buscamos verificar se há influência de uma língua sobre a outra no que tange o processo de aquisição da negação. Para tanto, apresentamos nesse trabalho algumas conceituações de bilinguismo e a importância do contexto de aquisição, falamos também sobre a aquisição bilíngue e aquisição da linguagem sobre a perspectiva gerativa. Além disso, através de dados coletados na plataforma *CHILDES* buscamos criar hipóteses sobre os estágios de aquisição da negação em indivíduos bilíngues simultâneos. Como aporte teórico essencial para a pesquisa temos Hamers e Blanc (2000), Chomsky. Através da análise dos dados aqui apresentados, nos parece plausível sugerir que há influência de uma língua sobre a outra no que diz respeito à aquisição de estruturas negativas. Dessa forma, como será apresentado no decorrer do trabalho, acreditamos que as crianças bilíngues atravessam os estágios de aquisição de estruturas negativas de maneira precoce, se comparadas a crianças de mesma idade adquirindo apenas uma língua. Contudo, por se tratar de um estudo exploratório e pioneiro, outras pesquisas precisam ser feitas para a confirmação das nossas hipóteses.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aquisição da linguagem; bilinguismo simultâneo; negação; influência translinguística.



SOUSA, L. do N. Negation in bilingual acquisition: the cross-linguistic influence in the acquisition of English and Spanish.[dissertation]. Salvador: Letters Institute , Federal University of Bahia, 2022.

## **ABSTRACT**

The present work aims to verify the cross-linguistic influence in the Bilingual First Language Acquisition (BFLA) of English and Spanish. BFLA can be defined as the simultaneous acquisition of two languages, which means that the individual acquires two L1s during his/her acquisition process. Thus, the type of bilingualism studied here is simultaneous bilingualism, in which children acquire two languages from early childhood, and one of these languages is only used within the family. We seek to verify if there is influence of one language over the other in terms of the acquisition process of negation. Therefore, we present in this work some conceptualizations of bilingualism and the importance of the acquisition context, we also talk about bilingual acquisition and language acquisition from a generative perspective. In addition, through data collected on the CHILDES platform, we sought to create hypotheses about the stages of denial acquisition in simultaneous bilingual individuals. As an essential theoretical contribution to the research, we have Hamers and Blanc (2000), Chomsky. Through the analysis of the data presented here, it seems plausible to suggest that there is influence of one language over the other with regard to the acquisition of negative structures. Thus, as will be presented throughout the work, we believe that bilingual children go through the stages of acquiring negative structures at an early age, compared to children of the same age acquiring only one language. However, as this is an exploratory and pioneering study, further research needs to be done to confirm our hypotheses.

**KEYWORDS:** Language acquisition; simultaneous bilingualism; negation, cross-linguistic influence.

## LISTA DE TABELAS E FIGURAS

<b>Tabela 1:</b> Etapas da aquisição da linguagem L1 e L2 (adaptada de ALMEIDA e FLORES, 2013).....	18
<b>Tabela 2:</b> Tipos e contextos de bilinguismo simultâneo.....	21
<b>Tabela 3</b> - elementos negativos.....	37
FIGURA 1 - Como acessar o CHILDES.....	48
FIGURA 2 - Como acessar o corpus bilíngue.....	49
FIGURA 3 - Como encontrar corpus por pesquisador.....	50
FIGURA 4 - Como acessar as transcrições.....	51
FIGURA 5 - Como acessar os dados.....	51

## LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

CN	Concordância Negativa
DN*	<i>Double Negation</i>
PB	Português brasileiro
ES	Espanhol <i>Standard</i>
IS	Inglês <i>Standard</i>
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
BFLA*	Bilingual First language acquisition

\*Optamos por manter as siglas em inglês, pois, geralmente são usadas dessa forma.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	13
<b>2 O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE L1 E OS DESAFIOS NA AQUISIÇÃO DE L2</b>	
INTRODUÇÃO	16
2.1 AQUISIÇÃO DE L1 SOB A PERSPECTIVA GERATIVA	19
2.2 O FALAR BILÍNGUE: o processo de aquisição da linguagem em contexto bilíngue	23
2.4 BILINGUISMO SIMULTÂNEO	26
2.5 BILINGUISMO CONSECUTIVO	27
2.6 INFLUÊNCIA TRANSLINGÜÍSTICA NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	28
<b>CONCLUINDO A SEÇÃO</b>	25
	30
<b>3 A NEGAÇÃO E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM</b>	31
INTRODUÇÃO	
3.1 O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA NEGAÇÃO NO INGLÊS COM L1	32
3.2 O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA NEGAÇÃO NO INGLÊS COMO L2	37
3.3 O FENÔMENO DA CONCORDÂNCIA NEGATIVA	40
<b>CONCLUINDO A SEÇÃO</b>	47
<b>4 METODOLOGIA</b>	49
INTRODUÇÃO	49
4.1 PLATAFORMA CHILDES: o que é e como funciona	50
4.2 COMO ACESSAR O CHILDES	54
4.3 CORPUS E INDIVÍDUOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	54
4.4 SELEÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA	57
4.5 COLETA DE DADOS DOS CORPORA	57
<b>CONCLUINDO A SEÇÃO</b>	59
<b>5 ANÁLISE DE DADOS</b>	60
INTRODUÇÃO	60
5.1 ESTÁGIOS DA AQUISIÇÃO DA NEGAÇÃO	60
5.2 VERIFICAÇÃO DOS DADOS	62
5.3 DESCOBERTAS	67
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	67
	69
<b>REFERÊNCIAS</b>	
<b>ANEXOS</b>	71

## 1 INTRODUÇÃO

A aquisição bilíngue é algo que vem sendo estudado há muito tempo, por pesquisadores diferentes e com diversos propósitos. No entanto, muito do que acontece durante o processo de aquisição simultânea de duas ou mais línguas ainda é um mistério. Surgindo das inquietações e curiosidades de como se dá esse processo, nos interessamos por estudar a aquisição de estruturas negativas em crianças adquirindo espanhol e inglês concomitantemente. Isso porque a forma de realização da negação se dá de maneira distinta entre essas línguas, no espanhol o item negativo é sempre pré-verbal, enquanto no inglês a negação, normalmente pós-verbal, pode aparecer também afixada ao verbo auxiliar.

(1) a. John didn't paint anything. (Inglês) (BLANCHETTE, 2015, p. 5)

b. No me gustó eso allá no (Espanhol) (Schwegler 1991a:95)

Além disso, a diferença entre essas línguas envolve uma etapa do processo de aquisição da negação, a concordância negativa (CN). O fenômeno da CN se refere à coocorrência de itens negativos numa mesma sentença sem que um anule o outro e é apontada como uma das características que distingue propriedades estruturais das línguas naturais, distinguindo, por exemplo, o inglês e o espanhol.

(2) a. Maria hasn't always paid taxes. (Inglês) (ZANUTTINI, 2001, p.189)

b. No ha venido nadie. (Espanhol)

Not has come n-body

Assertion: Nobody came (OVALLE; GUERZONI, 2004, p.21)

Embora a CN diferencie línguas, segundo Lighbown e Spada (2013), ela é também uma etapa da aquisição da negação mesmo em contexto de línguas que não apresentam essa propriedade. Dessa forma, buscamos investigar se o processo de aquisição da negação seria afetado de alguma forma durante o processo de aquisição bilíngue de línguas com essa diferença em específico.

Durante a construção dessa pesquisa, coleta e análise de dados várias perguntas surgiram, muitas delas ainda levarão algum tempo para serem respondidas, já que o trabalho em questão se trata

de algo inédito e pouco explorado na área de aquisição simultânea de línguas. Por outro lado, algumas dessas perguntas e também das descobertas já são capazes de iluminar o caminho para pesquisas futuras e preparar o campo da aquisição da linguagem para outras indagações. Assim, essa pesquisa tem um caráter pioneiro e exploratório que visa identificar se há influência translinguística na aquisição concomitante de espanhol e inglês por crianças.

De antemão, queremos deixar claro que outras pesquisas ainda precisarão ser feitas para que as nossas hipóteses sejam confirmadas, além disso, outros métodos também precisam ser aplicados. Contudo, nos parece coerente considerar que as crianças bilíngues (de espanhol e inglês) parecem atravessar as fases de aquisição de estruturas negativas de maneira anterior aos seus pares monolíngues. Assim sendo, como veremos ao final do trabalho, podemos supor que há influência translinguística entre os idiomas e que essa influência parece acelerar aquisição das estruturas negativas.

Alguns conceitos são essenciais para que estabeleçamos o nosso campo de estudo. Entre eles a Gramática Universal ou GU, os conceitos de L1 e L2 e a definição de Bilinguismo, como veremos a seguir. De acordo com a teoria gerativa (CHOMSKY, 1994), a faculdade da linguagem é uma característica dos seres humanos, inata em seu código genético, a habilidade que lhes permite adquirir e desenvolver a linguagem e essa aptidão é exclusiva dessa espécie. Neste estudo, por ser relevante para entender o contexto da pesquisa, discutimos os conceitos de L1 e L2, que são os conceitos-chave difundidos na área de aquisição da linguagem. No entanto, existem algumas discrepâncias sobre suas interpretações. Conforme será apresentado no decorrer do trabalho, alguns teóricos fazem a chamada discriminação entre a L2 e uma língua estrangeira, outros, como Schmid (2013), consideram-nas mesma interpretação. Segundo este autor, abordaremos a perspectiva que propõe esta L1 refere-se à língua nativa do falante, adquirida durante a infância dentro contexto familiar e comunitário; uma língua estrangeira é uma língua adquirida, muitas vezes em um contexto formal. Precisamos deixar claro que, nesse trabalho, todas as crianças apresentadas como participantes da pesquisa estavam adquirindo, simultaneamente espanhol e inglês *standard*, durante a primeira infância, como será melhor apresentado na seção de metodologia.

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. Além disso, apresentamos a ideia de transferência linguística e como o conceito se aplica ao nosso trabalho.

O presente trabalho surge como uma inquietação, como toda a pesquisa. Surgiu através da curiosidade e da vontade de entender um pouco melhor como funciona a aquisição da linguagem de

indivíduos bilíngues, mais especificamente como se comportam os estágios de aquisição da negação para esses indivíduos.

É primordial deixar claro que não existem muitos trabalhos que tratem sobre a aquisição bilíngue envolvendo línguas com parâmetros distintos como o espanhol e o inglês *standard*, em relação a aquisição da negação. Levando isso em consideração, vamos fazer um estudo de caráter exploratório com dados coletados através da plataforma *CHILDES* com o corpora de alguns pesquisadores, como será melhor apresentado no terceiro capítulo. Nosso intuito, portanto, é tentar entender um pouco melhor como esse tipo de aquisição funciona e que tipo de influência (se houver alguma) ocorre durante esse processo. Por se tratar de um estudo exploratório, como poderá ser visto no decorrer do texto, buscaremos, através da observação e análise de dados, apontar um caminho que nos ajude a compreender melhor o fenômeno aqui descrito.

Assim, o trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE L1 E OS DESAFIOS NA AQUISIÇÃO DE L2, falamos sobre a aquisição da linguagem sob a perspectiva gerativa, definimos indivíduos bilíngues, contexto de aquisição e o bilinguismo de uma maneira mais ampla. No capítulo dois, A NEGAÇÃO E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, falamos sobre a negação nas línguas germânicas e românicas e apresentamos as diferenças paramétricas em relação à concordância negativa. No capítulo três apresentamos a metodologia utilizada durante a coleta de dados. No capítulo quatro buscamos fazer um estudo exploratório com o objetivo de compreender como se dá o processo de aquisição da negação e se há ou não influência translinguística durante esse processo.

## 2 O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE L1 E OS DESAFIOS NA AQUISIÇÃO DE L2

---

“Language is power, life and the instrument of domination and liberation.”

(Angela Carter)

Quando falamos em aquisição da linguagem precisamos levar em consideração que há grande divergência entre as teorias a respeito de como se dá o processo de aquisição de uma L1 e o processo de aquisição de uma L2, seja essa última em contexto bilíngue ou não. Quando trabalhando nessa área, é importante para o pesquisador delimitar e descrever amplamente qual a perspectiva, o ponto de vista e, acima de tudo, o objeto de pesquisa que está adotando em seu trabalho. Esse não é um trabalho simples, pois há um grande número de teorias que abrangem esse campo de estudo, por esse motivo, apresentaremos detalhadamente o conceito de bilinguismo que adotamos, bem como o contexto de aquisição das crianças envolvidas nesse estudo.

Sob a perspectiva da gramática gerativa, a aquisição de uma L1 se dá através de uma capacidade inata e intuitiva desde que haja exposição da criança a qualquer língua natural durante o período crítico de aquisição que vai dos primeiros dias de vida até mais ou menos a puberdade.<sup>1</sup> Já para o campo do bilinguismo, o processo de aquisição de uma L2 pode se dar de maneiras diferentes dependendo de como se compreende o bilinguismo e o contexto de aquisição bilíngue ao qual a criança, adolescente ou adulto está exposto. Portanto, ao se falar em aquisição de uma L2 é preciso definir qual o tipo a que se refere, a idade em que a L2 está sendo adquirida, o contexto de aquisição etc..

Entre todos os animais, é exclusiva ao homem a capacidade de falar. Por falar não nos referimos a realizar algum tipo de comunicação como as abelhas fazem, por exemplo; por falar nos referimos à capacidade inata e de caráter biológico que os seres humanos possuem de adquirir uma língua:

[...] dentre todos os animais, apenas o bicho homem fala. Evidentemente, existem alguns animais capazes de articular sons muito parecidos com os dos seres humanos, como faz o papagaio, mas isso não é o que chamamos propriamente de falar. [...] mesmo sem ter a capacidade de falar como nós, muitos animais têm sistemas sofisticados de comunicação,

---

<sup>1</sup> Há divergências a respeito do intervalo de tempo que corresponde ao período crítico de aquisição. Alguns autores apontam que esse período se encerra nos primeiros anos da puberdade, outros apontam que isso pode acontecer ainda mais cedo; outras pesquisas ainda sugerem que é provável que haja mais de um período crítico durante o processo de aquisição da linguagem.



como é o caso das abelhas, que, por meio de uma dança, são capazes de informar a que distância da colmeia e em que direção fica a fonte para a extração do pólen. (GROLLA & FIGUEIREDO SILVA, 2014, p.14)

De acordo com Grolla e Figueiredo Silva (2014), apesar de outros animais possuírem um sistema de comunicação muitas vezes complexo, a linguagem utilizada pelos seres humanos possui determinadas características que a distingue de qualquer outro tipo de comunicação. Segundo as autoras, as linguagens humanas e animais podem apresentar características como (a) arbitrariedade, (b) dualidade, (c) descontinuidade, (d) produtividade e criatividade e (e) recursividade. Algumas dessas características podem ser encontradas tanto na linguagem humana quanto na animal, outras são exclusivas à espécie humana. Abaixo veremos especificações acerca dessas características, segundo Grolla e Figueiredo Silva (2014):

- (a) **Arbitrariedade** – quando se diz que a linguagem é arbitrária se refere à falta de relação entre o som e o significado; não há nada nas características de um objeto que implique o nome que esse terá. O som e o significado de uma palavra não passa de uma convenção estabelecida entre os falantes daquela língua ou seja, “a relação entre o som e o significado é arbitrária e nenhum grupo de sons está restrito a só poder ter um tipo único de significado” (GROLLA e FIGUEIREDO SILVA, 2014, p.18). Essa característica não é única à linguagem utilizada pelos seres humanos pois, segundo alguns estudiosos, o canto dos pássaros e as formas utilizadas pelas abelhas durante sua comunicação não parecem ter ligação direta com o significado que transmitem.
- (b) **Dualidade** – se refere aos dois níveis de estruturação presente nas línguas naturais. As línguas naturais são organizadas em dois níveis de modo que os elementos do nível inferior se combinam para formar os elementos do nível superior.
- (c) **Descontinuidade** – diz respeito à percepção que temos das coisas. Os seres humanos possuem uma percepção que é categorial, ou seja, é sempre tudo ou nada. Grolla e Figueiredo Silva (2014) exemplificam isso através dos fonemas /b/ e /p/. As autoras apontam que não existe meio termo entre esses dois fonemas, uma hora ouviremos *b* e na outra *p*; ao contrário da linguagem humana, a linguagem animal é considerada como sendo contínua, tome o canto dos pássaros como exemplo. Segundo as autoras, através da intensidade do seu canto, alguns pássaros podem expressar o quanto desejam um território, por exemplo. Embora estejam transmitindo a mesma mensagem (demarcação territorial), através da intensidade demonstram

o quão importante o território é para eles. Pensando nisso e no que foi observado por cientistas, é possível que a característica de descontinuidade seja exclusiva à espécie humana.

(d) **Produtividade e criatividade** – “a produtividade diz respeito à possibilidade de construção e interpretação de novos sinais” (GROLLA e FIGUEIREDO SILVA, 2014, p.19) e a criatividade diz respeito à capacidade de criação e interpretação de sentenças que nunca ouvimos ou produzimos anteriormente; a criatividade está diretamente relacionada com a característica inata da linguagem humana pois não precisamos estar exposto a todos os dados da nossa língua para poder compreender e produzir novas elementos linguísticos. A criatividade linguística parece ser, também, exclusiva à espécie humana.

(e) **Recursividade** - essa é uma das principais características da linguagem humana e, segundo alguns autores, se trata de uma característica universal e exclusiva à espécie humana.

O processo de aquisição da linguagem envolve certas propriedades distintas que ocorrem em determinadas fases da vida para que toda criança adquira pelo menos uma língua durante o curso de sua vida. Essa língua adquirida pela criança acontece de maneira natural e sem esforço, pois, segundo a teoria gerativa, a linguagem é uma característica inata e de caráter biológico.

As crianças adquirem uma língua quando ainda são muito novinhas, numa fase em que elas mal conseguem amarrar os sapatos ou desenhar círculos. [...] o processo de aquisição da linguagem, além de ser universal, é também rápido, uma vez que por volta dos 5 anos de idade, quase toda a complexidade de uma língua já está adquirida. (GROLLA e FIGUEIREDO SILVA, 2014, p.61)

Como estamos falando de aquisição da linguagem, os termos apresentados acima são cruciais para a compreensão do que é a linguagem humana e como ela se comporta e o que difere essa linguagem do sistema de comunicação animal. Sem ter essa distinção clara em nossas mentes, como seria possível falar sobre a aquisição da linguagem sob a perspectiva gerativa e a aquisição bilíngue? Sem saber o que é a linguagem humana, não é possível falar sobre a aquisição e muito menos sobre bilinguismo.

Neste capítulo abordaremos conceitos importantes para todo o trabalho e observaremos as diferenças cruciais entre a aquisição de uma L1 e a aquisição de uma L2, quais as diferenças e as interferências que podem ocorrer devido ao processo e ao contexto ao qual o indivíduo está inserido.

## 2. 1 AQUISIÇÃO DE L1 SOB A PERSPECTIVA GERATIVA

Todas as crianças adquirem, aparentemente sem esforço, pelo menos uma língua natural. Esse processo se dá de forma inerente sem que seja necessário nenhum tipo de instrução formal ou atenção especial; a criança não precisa ser ensinada e assim, fica claro que a linguagem é algo que acontece com a criança e não algo que a criança faz. A teoria da gramática gerativa desenvolvida por décadas agora, que teve seu início com Chomsky (1957) aponta que a linguagem possui gênese inata, ou seja, que já teria nascido com o indivíduo.

De acordo com Chomsky (1997, p.49), “os estudos da linguagem é um dos ramos mais antigos de investigação sistemática”. Além disso, segundo o autor, a faculdade da linguagem parece ser uma característica exclusiva à espécie humana e varia pouco de indivíduo para indivíduo e não existiria nada em outras espécies que possuísse uma característica análoga.

Segundo Goodluck (1991), dentro da linguística se acredita que o *gap* existente entre a evidência linguística a qual a criança tem acesso e o sistema linguístico que a criança constrói (a sua competência gramatical) é tão grande que só é possível explicar a aquisição da linguagem se assumirmos que a criança conta com o seu conhecimento dos princípios da gramática. Segundo a autora, o sistema linguístico envolve regras abstratas e complexas para serem aprendidas sem a ajuda de um conhecimento inato à criança. Dessa forma, a ideia geral é que a criança nasce equipada com um conjunto de instruções que definem e limitam como uma língua pode ser. Esse conhecimento inato é chamado de Gramática Universal ou GU. Assim, é esse conhecimento da Gramática Universal que vai ajudar a criança fornecendo uma análise do *input* que ela recebe e conduzindo-a para longe de várias regras que, de certa forma, são compatíveis com o *input* que a criança recebe, mas não são encontradas em nenhuma língua humana.

Segundo essa perspectiva, para que um indivíduo adquira uma língua é necessário apenas que seja exposto a ela para que assim possa ter contato com o *input* linguístico necessário para a marcação paramétrica da(s) língua(s) que virá a adquirir. A teoria gerativa se ocupa das línguas e da linguagem e tem como proposta a característica inata da linguagem humana. O autor ainda aponta que a faculdade da linguagem pode ser considerada como um órgão especializado da mesma forma que se refere aos outros órgão do corpo humano que, por exemplo, compõem o sistema visual ou sistema imunológico ou mesmo o circulatório e, da mesma forma que os outros órgãos, não pode ser retirado do corpo sem que haja um prejuízo em sua estrutura e também no resto do corpo pois, segundo aponta o autor, um

órgão “é parte de um subsistema que é parte de uma estrutura mais complexa.” (CHOMSKY, 1997, p.50)

Ao contrário dos outros animais, em poucos anos de vida, tornamo-nos falantes exímios da nossa língua materna. O processo é rápido, eficaz e universal e não carece de lições formais. Para que tal aconteça, apenas é necessário que a criança seja exposta a sons da fala e a situações de interação em que esses sons ocorram na convivência quotidiana com falantes. (SIM-SIM, 2017, p.3)

Chomsky aponta ainda que, provavelmente, um fenômeno análogo à linguagem esteja presente nos insetos, mas que não há nenhuma boa razão para não acreditar que “a habilidade para fazer uso de sintagmas linguísticos para expressar pensamentos livremente marque ‘a verdadeira distinção entre o homem e o animal’ ou a máquina” (CHOMSKY, 1997, p.54).

É amplamente difundido dentre os teóricos gerativistas que a faculdade da linguagem que possuímos é inata e ela nos proporciona a habilidade de gerar um conjunto de regras (ou gramática) através de *input* desordenado e confuso. Como já apresentado por outros autores (CHOMSKY, 1975; CHOMSKY, 1997; KENEDY, 2013; GELDEREN, 2013 etc.) as sentenças que um falante é capaz de produzir podem ser infinitas, ou seja, os seus tamanhos dependem unicamente do tempo e energia do falante em produzi-las. Muitas vezes devido ao tamanho dessas sentenças, a sua compreensão pode ser prejudicada devido a capacidade de processamento cerebral dos indivíduos, mas isso nada tem a ver com a habilidade que falantes possuem de produzir e interpretar sentenças gramaticais e infinitas em tamanho.

CHOMSKY (1997) destaca que a faculdade da linguagem é a responsável pelo sucesso da espécie humana e possui um papel indispensável em todas as circunstâncias e aspectos. Segundo o que já foi apresentado em trabalhos anteriores, a gramática gerativa possui com dedicação primária o estudo da sintaxe das línguas para que consiga fazer uma descrição dos fenômenos que compõem a Gramática Universal (doravante GU). Já em 1957 Chomsky aponta que nascemos com uma gramática internalizada que possui como característica primordial se adaptar a quaisquer línguas, pois já computam, e estão previamente preparadas, as estruturas que apenas aguardam serem ativadas através da exposição ao *input* linguístico da língua sendo adquirida.

É difundido entre os pesquisadores e estudiosos da gramática gerativa que independente dos estímulos e da qualidade do *input* que recebem do ambiente em que se encontram, as crianças são capazes de adquirir pelo menos uma língua natural durante o curso de suas vidas; os teóricos gerativistas vem tentando explicar como isso acontece e de que maneira, mas se acredita que toda e

qualquer criança já nasce com um conhecimento inato que a deixa predisposta a adquirir línguas de maneira natural e sem esforço aparente.

Durante seus estudos na área da GG, Chomsky aponta que o processo de aquisição da linguagem é algo que acontece com a criança e que o ambiente no qual a criança se encontra exerce um papel fundamental em seu desenvolvimento. No modelo definido por Chomsky, a criança descobre a gramática da sua língua enquanto é exposta a ela e só é capaz de desvendar as gramáticas das línguas das quais recebe *input* linguístico.

Para Chomsky, os princípios subjacentes à estrutura das línguas naturais são universais e geneticamente transmitidos. As línguas naturais são realizações particulares da linguagem humana, não divergem arbitrariamente entre si, partilham propriedades universais, e as crianças nascem predispostas biologicamente para adquirir qualquer língua constituída de acordo com essas propriedades. Chomsky designou esta capacidade especificamente humana como Language Acquisition Device (Dispositivo/Mecanismo de Aquisição da Linguagem) (LAD). (SIM-SIM, 2017, p. 9-10)

De acordo com Chomsky, uma das características essenciais do processo de aquisição da linguagem humana é a rapidez e a universalidade com que acontece. O processo se dá mais ou menos no mesmo período, com a mesma rapidez e seguindo os mesmos estágios, independente de contexto social, nacionalidade e tipo de exposição a qual a criança está inserida. Desde que haja exposição linguística adequada, qualquer criança (ausente de patologias que interfiram no processo), sob qualquer contexto e exposta a quaisquer línguas, tem a capacidade e adquirirá pelo menos uma língua.

É essa mesma capacidade que permite que o falante de qualquer língua, tendo adquirido um número finito de regras gramaticais da referida língua, compreenda e produza qualquer frase nunca anteriormente ouvida ou produzida nessa língua. Adquirir uma língua significa para Chomsky progredir de um estado zero de conhecimento até ao conhecimento adulto, ou estável. (SIM-SIM, 2017, p.10)

É importante salientar, contudo, que assim como apontado por Meisel (2004) a capacidade que o ser humano possui de adquirir línguas não se restringe a apenas uma. O autor aponta que o ser humano está predisposto a adquirir duas ou múltiplas línguas ao mesmo tempo (aquisição bilíngue ou multilíngue), a depender do contexto linguístico.

É relativamente consensual que uma criança parece ter muito mais facilidade em adquirir uma segunda língua do que um adulto. Um indivíduo que, desde a infância precoce, é exposto no seu dia a dia a uma L2 irá, com muita probabilidade, atingir um estágio final de aquisição semelhante ou muito próximo ao de um falante nativo nos vários domínios do saber linguístico (desde a pronúncia à sintaxe). Pelo contrário, um sujeito que começa a adquirir uma segunda língua em fase adulta, mesmo que viva durante várias décadas no país onde se fala a L2, terá muito mais dificuldades em atingir uma competência nativa nessa língua, sobretudo da sua estrutura sonora. (ALMEIDA e FLORES, 2017, p. 289)

O primeiro dos argumentos apresentados por Chomsky está relacionado com a exposição das crianças a estímulos finitos, o que quer dizer que não importa a riqueza ou diversidade desses

estímulos, eles são finitos. O tempo de duração do processo de aquisição da criança também é bastante curto, em cerca 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, no período posterior a isso virão a adquirir, basicamente, apenas o vocabulário das línguas em questão. O chamado 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.

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 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 os estudos realizados por Chomsky, todas as línguas apresentam como estágio inicial a GU. Segundo o autor, é através desse ponto de partida compartilhado por todas as línguas que podemos explicar a vasta similaridade entre as línguas. Entretanto, 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.

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.

## 2.2 O FALAR BILÍNGUE: o processo de aquisição da linguagem em contexto bilíngue

Ser bilíngue, ao contrário do que é amplamente difundido, é a regra do mundo e não a exceção. De acordo com vários autores ( GROSJEANG, 1982; SCHEUDER, ROBERT, 1992; GAUTHIER, 2012; BIALYSTOK, 2017), metade da população mundial é bilíngue em alguma extensão. Contudo, de acordo com Almeida (2017), os primeiros ensaios que abordavam o conceito de bilinguismo

apresentavam o fenômeno como sendo uma característica dos indivíduos que possuíam amplo domínio de duas línguas:

Os primeiros ensaios sobre o bilinguismo definem-no como o domínio perfeito de duas línguas, ou seja, encaram a competência bilingue como um grau idealizado de conhecimento a atingir em ambas as línguas. (...) Mais recentemente, a definição de bilinguismo deixou de tomar por base essa noção de proficiência idealizada. O termo ‘bilingue’ passou a designar falantes que possuem competência linguística em pelo menos duas línguas. (ALMEIDA, 2017, p.275)

Na visão da autora, ser bilíngue não é mais uma característica a ser atribuída aos indivíduos que possuem habilidade equivalente e alta em duas línguas; ser bilíngue é ter competência em pelo menos duas línguas (podendo ser mais de duas) e apresentar variabilidade no nível de proficiência e domínio das habilidades linguísticas (compreensão, escrita, fala e leitura). A autora aponta ainda que o contexto de aquisição, a idade em que as línguas são adquiridas e a regularidade com que se mantêm contato com elas também são pontos a serem levados em consideração quando falando de bilinguismo, “em todo o caso, é sempre necessário que o falante tenha contacto regular com duas (ou mais) línguas durante um determinado período para que o conhecimento linguístico se construa” (ALMEIDA, 2017, p. 275).

Segundo Lightbown e Spada (2013), o desenvolvimento linguístico de uma criança que adquire múltiplas línguas durante a infância é de grande importância para o mundo como um todo. Segundo as autoras, a maior parte das crianças do mundo são expostas a mais de uma língua, o que nos leva a ressaltar que ser bilíngue é a regra e não a exceção. Algumas crianças adquirem várias línguas desde a primeira infância enquanto outras só são expostas quando começam a sua educação escolar.

De acordo com alguns teórico da área (GROSJEAN, 1989; HAMERS e BLANC, 2000; SOUSA, 2018; SALGADO e DIAS, 2010) todo e qualquer indivíduo que faz uso de dois códigos linguísticos distintos pode e deve ser considerado como um indivíduo bilíngue, independente do seu nível de proficiência e sem que necessite ser fluente em todas as instâncias das línguas (sintaxe, fonologia, morfologia, etc.), além disso, para ser bilíngue, não é necessário possuir uma competência balanceada nas línguas. Da forma apresentada ao decorrer desse trabalho, ser bilíngue é fazer uso de dois ou mais códigos linguísticos e independe da idade e contexto de aquisição.

(...) 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).



Abaixo é possível ver de forma sintetizada, as informações do processo de aquisição de L1 e L2 e as diferenças em cada uma das etapas:

	<b>Aquisição de L1</b>	<b>Aquisição de L2</b>
<i>Estágio Inicial</i>	Aquisição simultânea de L1 (2L1), estágio inicial igual em ambas as línguas, a criança ainda não faz uso de palavras funcionais.	A criança já faz uso de frases mais complexas em uma das línguas quando começa a adquirir a outra.
<i>Percurso de aquisição</i>	O percurso de aquisição de 2L1 se assemelha ao processo de aquisição monolíngue das respectivas línguas, no que diz respeito aos estágios da aquisição.	Ao adquirir a L2 depois da L1 a criança pode atravessar etapas em relação à aquisição monolíngue dessas línguas.
<i>Ritmo de aquisição</i>	A aquisição de duas L1 acontece de forma acelerada.	A aquisição de uma L2 acontece de maneira mais lenta.
<i>Transferência entre línguas</i>	Na aquisição de 2L1 a interação entre as línguas acontece de maneira mais reduzida.	Interação entre uma L1 e uma L2 parece ocorrer com mais frequência pois a última teve uma duração mais limitada de tempo.
<i>Uniformidade</i>	Ocorre de maneira uniforme e seguindo estágios parecidos.	Marcada por maior variabilidade e podendo ser influenciada por diversos fatores como a idade de aquisição, por exemplo.

**Tabela 1:** Etapas da aquisição da linguagem L1 e L2 (adaptada de ALMEIDA e FLORES, 2013).

Como veremos no decorrer desse capítulo, de forma geral, o bilinguismo pode ser dividido em duas categorias: a) bilinguismo simultâneo e b) bilinguismo consecutivo, sendo que cada um desses pode apresentar subdivisões. Portanto, buscamos definir cada um desses tipos de bilinguismo para melhor entender as suas particularidades, processo de aquisição e os diversos fatores que estão envolvidos e são fundamentais para esse processo como, por exemplo, a idade de aquisição e o contexto social.

Vale salientar que apesar de estudos demonstrarem que o desenvolvimento linguístico de crianças monolíngues e crianças bilíngues se desenvolver a uma velocidade parecida nas duas situações, pode haver grande variabilidade no processo de aquisição da linguagem atravessado pelas crianças, especialmente às pertencentes ao segundo grupo. É possível observar ainda que apesar das diferenças encontradas entre o processo de aquisição das crianças dos dois grupos, é possível observar uma equivalência quanto aos estágios atravessados por elas.

Assim, sendo bilingue ou monolíngue, uma criança geralmente começa a balbuciar entre os 6 e os 12 meses; a primeira palavra costuma ser produzida entre os 12 e os 18 meses; durante o terceiro ano de vida a criança começa a juntar palavras para formar frases; por fim, por volta dos 5 anos de idade, uma criança tem a capacidade de contar uma história curta (De Houwer 2009). Existe apenas uma área da linguagem em que as crianças bilingues apresentam um atraso aparente: a aquisição do vocabulário. (ALMEIDA e FLORES, 2017, p. 281)

“Meisel (2008), por exemplo, propõe que várias propriedades morfossintáticas deixam de ser adquiridas de forma nativa se a criança contactar com a língua-alvo apenas a partir dos 4 anos de idade.” (Almeida e Flores, 2017, p. 290) Esse “período crítico” apontado por Meisel é o que exatamente marcaria a distinção entre o bilinguismo simultâneo e bilinguismo consecutivo, como veremos de maneira mais detalhada no decorrer do capítulo.

Vale a pena ressaltar que assim como os indivíduos que estão adquirindo suas L1 os aprendizes de L2 não aprendem somente através da imitação. É possível observar que eles também são capazes de produzir sentenças que nunca ouviram. Essas sentenças novas e originais parecem ser baseadas em processos cognitivos internos e conhecimento prévio que interage com a língua com a qual estão em contato em seu ambiente. Tanto a aquisição de primeira quanto de segunda língua são melhor descritas como sistemas em desenvolvimento com suas próprias regras e padrões em evolução, e não como versões imperfeitas da língua alvo. (LIGHTBOWN e SPADA, 2013 p. 48, tradução nossa)<sup>2</sup>

## 2.4 BILINGUISMO SIMULTÂNEO

Em geral, o bilinguismo simultâneo, podendo ser chamado também de *Bilingual First Language Acquisition* (BFLA), é caracterizado pela aquisição de duas ou mais línguas de maneira concomitante desde o nascimento, assim, a criança adquirindo essas línguas é definida como falante de duas L1 (2L1). Esse é um tipo de bilinguismo que acontece com bastante frequência, nos mais variados contextos e por motivos diferentes.

Segundo Almeida e Flores (200), podemos identificar pelo menos três tipos principais de BFLA: (1) a criança tem contato com as duas línguas desde o nascimento e as duas línguas são utilizadas no cotidiano da comunidade na qual a criança vive (duas línguas majoritárias), como exemplo as autoras citam o uso do inglês e do francês no Quebec, Canadá; (2) a criança está inserida em uma comunidade bilingue e tem contato com duas línguas desde a infância, mas uma dessas línguas não é oficial e considerada de pouco prestígio que é o caso de línguas de imigração. A língua

---

<sup>2</sup>No original: Like first language learners, second language learners do not learn language simply through imitation and practice. They produce sentences that are not exactly like those they have heard. These new sentences appear to be based on internal cognitive processes and prior knowledge that interact with the language they hear around them. Both first and second language acquisition are best described as developing systems with their own evolving rules and patterns, not simply as imperfect versions of the target language. (LIGHTBOWN e SPADA, 2013, p.48).

de imigração possui forte representação na sociedade a qual a criança pertence, mas é considerada uma língua minoritária ou minorizada e, por vezes, chamada de língua de herança; e (3) A língua minoritária possui apanho exclusivo familiar, fora do seio familiar as crianças têm pouco ou nenhum contato com a língua e essa é ainda considerada de pouco prestígio, o que, muitas vezes acaba acarretando na falta de uso dessa língua. Esses, de acordo com Almeida e Flores (2017) são os três principais contextos de aquisição de bilinguismo simultâneo, na tabela abaixo podemos ver de maneira mais sintetizada:

**Tabela 2:** Tipos e contextos de bilinguismo simultâneo

**BILINGUISMO SIMULTÂNEO**

<i>Tipo de aquisição</i>	<i>Contexto de aquisição</i>	<i>Exemplos</i>
Desde o nascimento – duas línguas maioritárias.	As duas línguas são utilizadas em igual medida e possuem o mesmo prestígio na sociedade – línguas oficiais.	Inglês e francês – Quebec, Canadá. castelhano e catalão – Calúnia.
Desde o nascimento – uma língua maioritária e uma língua de menor prestígio.	Alto grau de suporte e utilização da língua pela a comunidade de imigração.	castelhano e o inglês, nos Estados Unidos. português e francês, na França.
Desde o nascimento – uma língua minoritária e de pouca utilização.	Pouco ou nenhum uso da língua pela comunidade externa, a utilização da língua minoritária se restringe ao seio familiar.	francês ou búlgaro, em Portugal.

Vale salientar que esses são apenas alguns dos contextos mais comuns de BFLA, mas é possível encontrar outras formas de aquisição e nos contextos mais variados. O bilinguismo é (WEI, MOYER, 2008; BHATIA, RITCHIE, 2012; EDWARDS, 2012; DEWAELE, 2015; ) um fenômeno bastante complexo e de diversas facetas, portanto não caberia aqui analisar todas as suas particularidades portanto, optamos por apenas caracterizar aquelas que julgamos mais relevantes para o estudo em questão.

## 2.5 BILINGUISMO CONSECUTIVO

O bilinguismo consecutivo ou *Bilingual Second Language Acquisition* (BSLA) se refere à aquisição consecutiva de duas línguas. O que é importante nesse tipo de aquisição é que o indivíduo

ou já adquiriu a sua L1 ou a está adquirindo quando começa a ter contato com outra língua, portanto, qualquer outra língua que venha a adquirir será considerada a sua L2.

É um caso de quase unanimidade entre os teóricos da área que as crianças parecem ter maior facilidade ao adquirir uma L2, se comparada com um adulto, tanto no que diz respeito aos aspectos fonológicos quanto à sintaxe. Segundo Almeida e Flores (2017), um indivíduo exposto a uma L2 desde a infância e com certa regularidade no dia a dia chega a atingir um estágio final que muitas vezes se assemelha ao de um falante nativo, ao contrário, quando um indivíduo inicia a aquisição da L2 já na fase adulta, é muito pouco provável que adquira um nível de proficiência tão alto quanto aquele do falante nativo daquela língua, especialmente no que diz respeito aos aspectos sonoros da língua em questão.

## 2.6 INFLUÊNCIA TRANSLINGUÍSTICA NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Se procurarmos a definição de transferência em um dicionário, encontramos entre as definições a seguinte: “Ato pelo qual um direito é passado de uma pessoa a outra; transmissão: transferência de propriedade.” (TRANSFERÊNCIA, 2022). De acordo com Odlin (2003), em se tratando de línguas, transferência pode ser definida como a influência resultante das similaridades e diferenças entre a língua-alvo e qualquer outra língua que tenha sido previamente (e talvez imperfeitamente) adquirida. Veremos que de acordo com Odlin (2003) toda aquisição de linguagem ocorre em uma matriz social e, portanto, será útil considerar alguns dos fatores sociais relevantes para a transferência. Nem todos os *backgrounds* irão desempenhar um papel na influência interlinguística, mas alguns claramente fazem a diferença. Segundo o autor, pesquisas apontam que havia uma diferença entre o uso de certas palavras dependendo se o bilíngue vivia na Rússia ou nos Estados Unidos.

Schachter (1988) argumenta que uma das características da aquisição de segunda língua a torna substancialmente diferente da aquisição de primeira língua: transferência e fossilização. O último termo pode ser definido informalmente como uma estagnação no aprendizado, embora como os pesquisadores podem demonstrar seja a estagnação parcial ou total, ambas são problemáticas, assim como a realidade psicológica e social do fenômeno para indivíduos altamente proficientes. (ODLIN, 2003, p. 457, tradução nossa)<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup>NO ORIGINAL: Schachter (1988) has argued that two characteristics of second language acquisition make it substantively different from the acquisition of a first language: transfer and fossilization. The latter term can be defined informally as the cessation of learning, although just how researchers can demonstrate either partial or total cessation is problematic, as is the psychological or social reality of the phenomenon for highly proficient individuals.

Ainda segundo o autor, não há como negar que frequentemente os aprendizes de língua não se tornam proficientes na língua-alvo que estão adquirindo, mas diversos fatores são responsáveis pelas dificuldades desses aprendizes. Uma das dificuldades que Odlin (2003) cita é justamente a transferência entre as línguas sendo adquiridas/aprendidas, dependendo da faixa etária e contexto em que ocorre. Dessa forma, segundo o autor, a aparente não “natividade” no sotaque do aprendiz é, talvez, a mais visível forma de transferência, porém não a única. Contudo, quando o autor sugere que a transferência pode influenciar de alguma forma o aparecimento da fossilização na aprendizagem de uma língua, parece claro assumir que a transferência seria apenas algo comum na aquisição adulta? Para alguns autores, isso pode ser sim uma realidade:

Por outro lado, se houver pouco ou nenhum acesso aos princípios (por questões maturacionais ou outros fatores), parâmetros específicos (ex: ordem de palavras ou uso ou não de pronomes) parecem conduzir a aquisição de segunda língua em formas não vistas na aprendizagem de línguas de crianças. (ODLIN,2003, p.458. tradução nossa).<sup>4</sup>

Contudo, esse não é o ponto de vista que seguiremos neste estudo. Acreditamos que na BFLA é possível encontrar transferência linguística e que essa transferência pode afetar o processo de aquisição de uma ou ambas as línguas no processo de aquisição. Porém, muito do que é dito aqui, ainda se caracteriza como um estudo de caráter exploratório que necessita de mais dados e uma coleta mais controlada para comprovar o que, por enquanto, se encontra no campo das hipóteses.

É preciso levar em consideração uma série de fatores quando tratando de influência translinguística no campo do BFLA, dentre esses pontos podemos mencionar o tipo de relação que a criança tem com as línguas adquiridas e a faixa etária, por exemplo:

(...) a influência translinguística pode ser relacionada à dominância da língua. Crianças bilíngues, tipicamente, têm uma língua dominante e uma língua menos dominante. (ex Grosjean,1982). O que pode ser caracterizado com uma língua dominante de uma criança pode ser definida em diversas maneiras, por exemplo, a língua na qual a criança possui maior proficiência (UNSWORTH, CHONDROGIANNI e SKARABELA,2018) (DIJK et. al, 2021, p.901, tradução nossa).<sup>5</sup>

Um ponto central para a nossa pesquisa é que, como apontaremos no capítulo de análise, parece haver uma transferência de propriedades de uma língua para a outra e devido a isso, as crianças bilíngues parecem atravessar os estágios de aquisição da negação anteriormente às crianças

<sup>4</sup> NO ORIGINAL: On the other hand, if there is little or no access to the principles (because of maturational or other factors), specific parameters (e.g., word order or the use or non-use of pronouns) may steer second language acquisition in ways not seen in the language learning of children.

<sup>5</sup> NO ORIGINAL: A third factor that has been related to cross-linguistic influence is language dominance. Bilingual children typically have a dominant and a weaker language (e.g., Grosjean, 1982). What counts as a child's dominant language can be defined in various ways, for example, as the language a child is most proficient in (e.g., Unsworth, Chondrogianni & Skarabela, 2018).

monolíngues. Odlin (2003) aponta que as crianças adquirindo duas línguas ao mesmo tempo na primeira infância parecem não apresentar nenhuma ou pouca mistura entre as línguas que falam, mas alguns tipos de misturas aparecem, incluindo a chamada transferência linguística.

## **CONCLUINDO A SEÇÃO**

O objetivo deste estudo é, então, analisar o processo de aquisição da linguagem de crianças bilíngues simultâneas e identificar se há ou não interferência das estruturas de uma língua sobre a outra e, no caso de haver, qual é exatamente essa influência.

Assim, buscamos nos debruçar mais profundamente no decorrer do trabalho como um todo sobre o *BFLA* que se refere às línguas adquiridas na primeira infância, independente do contexto em que acontece e do status das línguas na comunidade e verificar o papel da influência translinguística no processo de aquisição da negação e como a criança adquirindo as duas línguas simultaneamente atravessa os quatro estágios de aquisição.

### 3 A NEGAÇÃO E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

De acordo com o dicionário Oxford, negação é o ato ou o efeito de negar. Contudo, sabemos que para a linguística a conceituação é bem mais complexa e vem sendo estudada há muito tempo e pode-se perceber que é um fenômeno que envolve diversas áreas como a semântica, sintaxe, pragmática e psicolinguística.

De acordo com Horn (2020), a negação é uma característica indispensável de todas as línguas humanas, mas está ausente em outros sistemas de comunicação animal, mesmo que também sejam complexos.

No âmago da faculdade mental da linguagem, a negação interage de maneira significativa com princípios de morfologia, sintaxe, forma lógica e semântica composicional, bem como com processos de aquisição de linguagem e processamento de sentenças, daí o papel proeminente desempenhado pelo trabalho de negação. no desenvolvimento da lógica, semântica, teoria linguística, cognição e teoria psicanalítica e literária. (HORN,2020, tradução nossa)<sup>6</sup>

O autor ainda aponta que a negação é, em todas as línguas, menos marcada e específica que uma afirmação. Isso pode ser ilustrado, segundo ele, que todas as línguas possuem marcador negativo, enquanto apenas algumas possuem marcadores para afirmação.

De acordo com Zafra et. al (2018), a negação é um importante fenômeno de processamento linguístico para a maioria das línguas naturais.

uma vez que as pistas de negação agem como operadores que podem alterar o significado das palavras que estão dentro de seu escopo, alterando o valor de verdade das proposições (Horn, 1989). A negação é um fenômeno linguístico principal cujo tratamento ainda não foi resolvido, nem mesmo para o inglês, devido à sua complexidade e às múltiplas formas de que pode aparecer (sintática, lexical e morfológica). (ZAFRA et. al., 2018, tradução nossa)<sup>7</sup>

Há autores que associam a posição do elemento negativo à sua função e interpretação. Teixeira de Sousa (2012, p.35) aponta que “nos estudos lógico-semânticos, a negação é entendida como uma operação em que uma sentença (S1) é convertida em outra (S2), de forma que S2 é verdadeira se S1 é

---

<sup>6</sup> NO ORIGINAL: At the core of the mental faculty of language, negation interacts in significant ways with principles of morphology, syntax, logical form, and compositional semantics, as well as with processes of language acquisition and sentence processing, whence the prominent role played by work on negation in the development of logic, semantics, linguistic theory, cognition, and psychoanalytic and literary theory.

<sup>7</sup> NO ORIGINAL: since negation cues act as operators that can change the meaning of the words that are within their scope by changing the truth value of propositions (Horn, 1989). Negation is a main linguistic phenomenon whose computational treatment has not been solved yet, not even for English, due to its complexity and the multiple forms in which it can appear (syntactic, lexical and morphological).

falsa e vice versa.” Contudo, alguns autores apontam que apenas isso não é suficiente para distinguir entre os tipos de negação.

Dahl (1979) através do uso de sentenças em inglês, define três tipos de negação:

(3) It is not raining.

(4) It is false that it is not raining.

(5) It is not the case that it is raining.

De acordo com Teixeira de Sousa (2012), as três sentenças acima são parecidas e podem ser contidas na mesma definição de negação. Contudo, a sentença (3) se diferencia das sentenças apresentadas em (4) e (5), pois essas últimas não têm uma oração encaixada e, portanto, podem ser caracterizadas como sentenças de negação única. Segundo a autora, as negações em (4) e (5) são conhecidas como negações *denial*, pois negam aquilo que foi dito anteriormente por participantes da conversação e, são dessa forma, caracterizadas como negação externa.

Assim, é possível dizer que a negação está dividida em dois tipos básicos: a interna e a externa:

A distinção entre esses dois tipos de negação é, muitas vezes, relacionada ao escopo, isto é, ao alcance da negação. Assim, uma negação pode ter escopo sobre o predicado, resultando em ‘A não é B’, ou sobre o enunciado, resultando em ‘A é B – é falso’. Essa distinção entre negação interna e externa é também tratada por negação descritiva versus negação metalinguística, respectivamente. (TEIXEIRA DE SOUSA, 2012, p. 35-36).

Além da definição de interna ou externa, a negação pode ser nominal, se está contida no sintagma nominal, ou sentencial, se tem escopo sobre toda a sentença. A negação nominal é a que aparece primeiramente no processo de aquisição, já que para a ocorrência da negação sentencial, a criança precisa adquirir outras categorias, como Tempo. A relação entre negação e Tempo já foi bastante explorada em estudos gerativistas, especialmente por causa da posição do item negativo, antes ou depois de verbos flexionados, em diversas línguas. Laka (1994), por exemplo, defendia uma diferença paramétrica entre línguas em que a negação teria escopo sobre Tempo, como no espanhol, ou o oposto, como no inglês.

### 3.1 O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA NEGAÇÃO NO INGLÊS COM L1

De acordo com Thornton e Rombough (2015), a criança atravessa diversos estágios “não adultos” até atingir a gramática final da língua. O primeiro estágio de aquisição da negação no inglês, segundo as autoras, é quando a criança expressa a negação através do posicionamento do elemento



negativo *no* ou *not* ao final de palavras ou mesmo de sentenças. A negação sentencial acontece quando uma proposição é negada, como demonstram os exemplos retirados de Thornton e Rombough (2015, p. 134):

- (6) a. Susie doesn't like flavored pretzels

*Susie/ neg/ gosta/ saborizado/ pretzels*

*(Susie não gosta de pretzels com sabor.)*

A negação sentencial deve ser distinguida da negação anafórica que é representada pelo exemplo a seguir:

- (7) a. Q: Do you like pretzels?

*v. aux. / você/ gosta/ pretzels*

*(Você gosta de pretzels?)*

A: No, I like nuts.

*Neg/ Eu / gosto/ nozes.*

*(Não, eu gosto de nozes.)*

Vale a pena mencionar que, de acordo com Thornton et al (2016), Bellugi (1967) já apresentava a ideia dos três estágios para a aquisição da negação. Aqui, seguiremos a posição de Lightbown e Spada (2013) que apresentam os estágios de desenvolvimento da negação de maneira clara e sucinta e ainda propõe um contraste entre L1 e L2. Segundo o que é apresentado pelas autoras, contamos com quatro estágios da aquisição da negação. Ainda assim, como veremos, os estágios acontecem de forma similar tanto na aquisição de inglês *standard* (daqui para a frente IS) como L1 quanto como L2:

Bellugi (1967) distingue três estágios da negação. No primeiro estágio, a negação é considerada primitiva. A negação é executada pelo uso do 'not' (e em algumas circunstâncias o 'no') no começo ou no fim do que Bellugi nomeia como o núcleo da expressão, que pode ser uma palavra, frase ou mesmo uma sentença. No segundo estágio da aquisição, a negação aparece no início da sentença. Como no estágio um, as crianças continuam utilizando o marcador 'not' (e 'no') no estágio dois. [...] Finalmente, no estágio três, as crianças adquiriram um uso produtivo de auxiliares negativos e afirmativos. De acordo com Bellugi, nesse estágio as crianças alcançaram um uso produtivo de negação sentencial. (THORNTON et al, 2017, p.6, tradução nossa)<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Bellugi distinguished three stages of negation. At the first stage, negation was said to be primitive. Negation was instantiated by the use of not (and, to a lesser extent, no) at the beginning or the end of what Bellugi termed the nucleus of the utterance, which could be a word, a phrase, or possibly even a sentence. At the second stage of acquisition, negation appeared sentence-internally. As in stage one, children continued to use the negation marker not (and no) at stage two. [...] Finally, at stage three, children gained productive use of both affirmative and negative auxiliary verbs. According to Bellugi, children at stage three had achieved productive use of sentential negation. (THORNTON et al, 2017, p.6).

A negação anafórica está disponível para as crianças desde os estágios iniciais de aquisição, a negação sentencial, por outro lado, demora um pouco mais para ser adquirida e atingir a gramática utilizada pelos adultos.

O uso produtivo de negação sentencial no inglês necessita não apenas de conhecimento sintático dos itens negativos, mas também do conhecimento de como esses marcadores negativos interagem com os morfemas que expressão tempo/aspecto e concordância. Esses morfemas são, frequentemente, omitidos por crianças falantes nativas de inglês durante a fase de aquisição “Infinitivo opcional” também conhecido como “Raiz infinitiva”. (THORNTON e ROMBOUGH, 2015, p.133, tradução nossa)

De acordo com as autoras, é necessário um conhecimento linguístico considerável para que as crianças falantes de língua inglesa (como L1) possam produzir estruturas negativas compatíveis com aquelas produzidas por adultos. A complexidade que as crianças enfrentam ao realizar essa atividade é melhor ilustrada através das sentenças com pronome de terceira pessoa, devido à necessidade de um morfema [s] final nos verbos. A aquisição precisa, então, ter o potencial de revelar a interação da negação com tempo/aspecto e a concordância na gramática utilizada por crianças jovens. As autoras apontam ainda que as crianças atravessam dois estágios de aquisição dos itens negativos, estágios esses que não podem ser comparados à gramática do adulto:

[...] esboçaremos uma proposta alternativa sobre o desenvolvimento da negação por Thornton & Tesan (2013). Primeiro, será útil revisar brevemente a literatura sobre o status do uso que as crianças não fazem de sentenças com sujeitos de terceira pessoa. Como vimos anteriormente, Bellugi (1967) concluiu que *don't* era uma forma de negação não analisada por crianças no estágio 2 e não um verbo auxiliar. Propostas subsequentes, de Harris e Wexler (1996), Guasti e Rizzi (2004) e Schütze (2010) argumentaram contra essa conclusão. Todos esses relatos sustentam que as crianças conhecem a composição morfológica de *don't*. Por exemplo, Guasti e Rizzi tratam a forma morfológica não como o produto da cliticização de *not* e *do*. Pensa-se que a forma que não concorda *don't* não aparece porque às vezes as crianças não conseguem movê-la para além de T para o AgrSP; nessa posição inferior, ele não consegue expressar o morfema 3SGS. Para Schütze (2010), *do* é subespecificado no estágio infinitivo opcional e é inserido na representação da sentença puramente para apoiar o *n't*, o que é considerado a forma preferida de negação das crianças. Isso explica a aparência do *don't* nas gramáticas das crianças em contextos de terceira pessoa. (THORNTON e ROMBOUGH, 2015, p. 138)<sup>9</sup>

Como já foi apresentado em Sousa (2018) através da coleta de dados de negação em duas turmas de ensino bilíngue, o que é possível observar nos dados coletados na pesquisa é a constante utilização de *don't* onde deveria ser utilizado o *doesn't* ou o *didn't* o que, talvez, corrobore as

---

<sup>9</sup> No original: [...] we will outline an alternative proposal about the development of negation by Thornton & Tesan (2013). First, it will be useful to briefly review the literature on the status of children's use of *don't* in sentences with third person subjects. As we saw earlier, Bellugi (1967) concluded that *don't* was an unanalyzed form of negation by children at stage 2 and not an auxiliary verb. Subsequent proposals, by Harris & Wexler (1996), Guasti & Rizzi (2004), and Schütze (2010) argued against this conclusion. These accounts all contend that children know the morphological composition of *don't*. For example, Guasti & Rizzi treat the morphological form *don't* as the product of cliticization of *not* onto *do*. The nonagreeing form *don't* is thought to surface because children sometimes fail to raise *don't* beyond T to AgrSP; in this lower position it fails to express the 3SGS morpheme. For Schütze(2010), *do* is underspecified at the Optional Infinitive stage and inserted into the sentence representation purely to support *n't*, which is argued to be children's preferred form of negation. This explains the appearance of *don't* in children's grammars in third person contexts. (THORNTON e ROMBOUGH, 2015, p. 138)

afirmações feitas pelas autoras. Isso acontece, principalmente, na turma de 4º ano, já que a turma de alunos mais jovens pouco usa sentenças negativas, a não ser aquelas formadas pelo *no* ou pelo *not*.

As crianças da turma de primeiro ano quase não fazem uso de sentenças negativas com itens de polaridade negativa e com verbos auxiliares. Como é o primeiro ano que estão inseridas e uma educação bilíngue, ainda utilizam muito o PB como alternativa. Quando não sabem ou esquecem algo em inglês, automaticamente, inserem o português.

De acordo com o que nos apresentam Lightbown & Spada (2013), as crianças adquirindo inglês como L1 aprendem as funções dos elementos negativos desde muito cedo, “[...] eles aprendem a comentar o desaparecimento de um objeto, a recusar uma sugestão ou mesmo rejeitar uma asserção, mesmo quando ainda estão na fase em que usam apenas uma palavra.” (LIGHTBOWN & SPADA, 2013, p.22, tradução nossa). Sendo assim, apesar de ainda não utilizarem a negação da mesma forma que é utilizada pelo adulto falante nativo daquela língua, as crianças já compreendem o seu conceito e são capazes de expressar os seus pensamentos através de palavras negativas, embora ainda fora da forma padrão da língua que falam. Alguns pesquisadores vêm mostrando que por mais que as crianças já sejam capazes de compreender o conceito por trás da negação desde muito jovens, o tempo que demora até que elas sejam capazes de expressar esses conceitos em sentenças (com o mesmo padrão adulto da língua) é um pouco mais longo; antes de serem capazes de expressar a negação nas sentenças com palavras e ordem de palavras adequadas, as crianças tendem a usar apenas uma palavra e/ou gestos. É notável e de importante menção que não encontramos estudos que façam comparação entre as características do inglês e do espanhol *standard* no que diz respeito à aquisição bilíngue simultânea das duas línguas citadas. Portanto, no decorrer do trabalho, apresentamos características individuais das línguas ou de línguas com marcação paramétrica similares, no intuito de compreender como funciona a aquisição do ES e do IS.

De forma geral, apesar das diferenças e particularidades entre as línguas, o processo de aquisição da negação tende a apresentar um padrão bastante específico e está dividido em estágios. Abaixo, de acordo com Lightbown & Spada (2013) é possível observar os estágios que as crianças atravessam ao adquirir o padrão da negação do inglês como sua L1:

### **Estágio 1**

A negação é geralmente expressa através da palavra ‘*no*’; a palavra ‘*no*’ pode aparecer sozinha ou pode ser a primeira palavra de um enunciado.

Exemplos:

(8) a. No.

*(Não)*

b. No cookie.

*(Não biscoito)*

c. No comb hair.

*(Não pentear cabelo)*

### **Estágio 2**

Nesse estágio os enunciados se tornam mais longos e o sujeito da sentença já passa a ser incluído. A palavra negativa precede o verbo; sentenças que expressam rejeição e proibição geralmente apresentam o uso do ‘*don’t*’.

Exemplos:

(9) a. Daddy no comb hair.

*(Papai, não pentear cabelo)*

b. Don’t touch that.

*(Não toque nisso)*

### **Estágio 3**

Nessa fase de aquisição, os elementos negativos já são inseridos em sentenças mais complexas. As crianças começam a utilizar outras formas de negação além do ‘no’, incluindo palavras como ‘*can’t*’ e ‘*don’t*’. As sentenças que as crianças criam nesse estágio parecem obedecer ao padrão utilizado no IS, pois elas adjungem a partícula negativa ao auxiliar ou ao verbo modal. Contudo, as crianças ainda não são capazes de flexionar esse itens de acordo com a pessoa e o tempo.

Exemplos:

(10) a. I can’t do it.

*(Eu não posso fazer.)*

b. He don’t want it.

*(Ele não quer.)*

## Estágio 4

Nessa etapa, as crianças já conseguem produzir os elementos negativos com as formas corretas dos auxiliares e dos verbos modais (respeitando pessoa e tempo). A língua que elas possuem agora já é bastante complexa, mesmo assim, podem apresentar algumas dificuldades em relação a algumas características dos itens negativos.

Exemplos:

(11) a. You didn't have supper.

(*Você não jantou.*)

b. She doesn't want it.

(*Ela não quer.*)

c. I don't have no more candies.

(*Eu não tenho nenhum doce.*)

É nesse estágio da aquisição que podemos notar a presença da Concordância Negativa (CN). No exemplo (6c) é possível observar que há a coocorrência de dois itens negativos na mesma sentença com a persistência da interpretação negativa da mesma. É importante mencionar que as línguas se distinguem entre aquelas que apresentam CN e aquelas em que a presença de dois itens negativos numa mesma sentença leva à interpretação afirmativa com um item anulando o outro, as línguas que apresentam essa propriedade são definidas como *Double Negation* (DN). Dessa forma, é possível notar que mesmo em contexto de línguas DN, durante essa fase, as crianças em fase de aquisição atravessam um período de CN; até que por meio da exposição ao *input* da língua adquirem a forma *default* da sua L1, esse é um processo comum na aquisição das línguas naturais.

Esse estágio comum na aquisição de negação nas línguas parece indicar que a CN é na verdade a forma *default* das línguas naturais e que apenas com o tempo e exposição ao *input* da L1 que estão adquirindo é que as crianças seriam capazes de marcar o IS como uma língua DN e não como uma língua CN como grande parte das línguas românicas. Será a semelhança desse estágio da aquisição da negação com a forma *default* do ES que pode influenciar e/ou interferir no processo bilíngue (ES-IS)? Esse é um dos questionamentos que nos levaram a essa pesquisa.

### 3.2 O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA NEGAÇÃO NO INGLÊS COMO L2

O processo de aquisição da negação e de sentenças negativas na aquisição de L2 acontece de forma bastante similar àquela descrita na aquisição de L1. Os estágios que os aprendizes<sup>10</sup> atravessam são basicamente os mesmos que os aprendizes de L1, como é mostrado por Lightbown & Spada (2013). Ainda segundo a pesquisa das autoras, apesar do processo de aquisição se dar de maneira semelhante, o processo pode apresentar algumas particularidades devido, principalmente, à L1 a qual os aprendizes tiveram acesso. O objetivo deste trabalho é exatamente esse, tentar identificar se há influência entre as línguas durante o processo de aquisição e quais os efeitos de tal influência. Enquanto não chegamos lá, Lightbown & Spada (2013) identificam também 4 estágios no processo de aquisição da negação. Vejamos abaixo:

### **Estágio 1**

O item negativo, normalmente ‘no’ ou ‘not’, costuma aparecer antes do verbo ou do elemento que está sendo negado. Nesse estágio, algumas similaridades com a L1 do aprendiz podem, segundo as autoras, interferir no processo e acarretar um atraso no progresso do aprendiz.

Exemplos retirados de Lightbown e Spada (2013):

(12) a. No bicycle.

*(Bicicleta não.)*

b. I no like it.

*(Eu não gosto.)*

c. Not my friend.

*(Meu amigo não.)*

### **Estágio 2**

Nessa fase, o aprendiz pode começar a fazer um uso alternado entre as formas ‘no’, ‘not’ e ‘don’t’ a depender da situação.

Exemplos:

(13) a. He don’t like it.

*(Ele não gosta.)*

---

<sup>10</sup> Nesse trabalho aprendiz e adquirente será considerado a mesma coisa. Para os fins da pesquisa e trabalho a distinção não se faz necessária.

- b. I don't can sing.

*(Ele não pode cantar.)*

É importante observar que nessa fase de aquisição ainda não há a marcação de número-pessoa, como pode ser visto no exemplo (13a), tampouco utilização da forma adequada do auxiliar *can*. Dependendo da L1 do aprendiz, essa é uma fase que pode persistir por mais ou menos tempo. Tempo de exposição e *input* adequado também podem ser cruciais nessa etapa.

### **Estágio 3**

Os aprendizes já começam a empregar de forma adequada os elementos negativos e os posicionam após os verbos auxiliares (por exemplo 'are', 'is' e 'can').

Exemplos:

- (14) a. You can not go there.

*(Você não pode ir.)*

- b. He was not happy.

*(Ele não estava feliz.)*

- c. She don't like rice.

*(Ela não gosta de arroz.)*

Nesse estágio, dependendo da L1 do aprendiz, várias generalizações podem ser feitas de forma errônea. Lightbown & Spada (2013) exemplificam falantes de alemão como L1, língua na qual o padrão é utilizar a negativa pós-verbal podem generalizar o padrão auxiliar-negação presente nesse estágio e produzir sentenças fora do padrão default do inglês:

Exemplo:

- (15) a. They come not [to] home.

*(Eles não vem para casa.)*

### **Estágio 4**

Nessa fase de aquisição o verbo auxiliar ‘do’ já começa a ser marcado em relação a tempo, pessoa e número e a grande parte das interlínguas parecem apresentar o mesmo padrão da língua-alvo<sup>11</sup> do aprendiz.

Exemplos:

(16) a. It doesn’t work.

*(Não funciona.)*

b. We didn’t have supper.

*(Nós não jantamos.)*

c. I didn’t went there.

*(Nós não fomos lá.)*

É importante observar que, como demonstrado pelo exemplo (16c), mesmo nesse estágio alguns aprendizes continuam marcando tempo, pessoa e número no auxiliar e também no verbo principal, e alguns permanecem mais ou menos tempo nesse estágio.

É relevante levar em consideração que ainda há poucos trabalhos sobre o tema, em que haja uma coleta de dados do tipo mais controlado especificamente criada para observar o comportamento dos elementos negativos e a aquisição da negação como um todo na aquisição BSLA. Portanto, esse estudo possui um caráter exploratório e visa entender um pouco melhor como funciona esse processo. O nosso objetivo é tentar entender melhor o fenômeno da influência translinguística na aquisição bilíngue e apontar caminhos para pesquisas futuras.

### 3.3 O FENÔMENO DA CONCORDÂNCIA NEGATIVA

A CN é um tema de grande relevância e constantemente endereçado na teoria gerativa de aquisição da linguagem, no que diz respeito às diferenças entre as línguas. Como a vasta literatura tem

---

<sup>11</sup> Língua-alvo, nesse trabalho, nunca se refere a qualidade, prestígio ou superioridade da língua que o aprendiz está adquirindo. Utilizamos esse termo por falta de um melhor.



apresentado no decorrer dos anos, as línguas naturais podem ser classificadas em dois tipos básicos em relação a este traço: as línguas CN e as línguas de *double negation*<sup>12</sup> (DN).

Roberts (2010) apresenta cinco dos mais estudados parâmetros entre as línguas. No tocante à concordância negativa o autor propõe que 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; 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 PB e o ES, e a maior parte das línguas românicas e as últimas são as chamadas línguas de *double negation*, como o inglês *standard*<sup>13</sup>.

Segundo diversos autores (SWART; SAG, 2002; ZANUTTINI, 2004; GIANAKIDOU, 2007, ZEIJSTRA, 2008; DE SWART; e SOUSA, 2018), as línguas CN são aquelas em que duas ou mais partículas negativas na mesma sentença não se anulam mutuamente e, assim, permitem uma interpretação negativa desta sentença. Desta forma, “concordância negativa é um termo geral utilizado para os casos nos quais múltiplas ocorrências de constituintes fonológicos negativos expressam uma única negação” (DE STWART e SAG, 2002, p. 37, tradução nossa).

O inglês *standard* é comumente descrito com uma língua *double negation*. Em línguas desse tipo cada partícula negativa contribui força semântica independente. Duas partículas desse tipo na mesma oração, geralmente, se anulam, resultando em uma sentença afirmativa. Outros dialetos do inglês permitem a concordância negativa. Em sentenças com concordância negativa, as duas partículas negativas representam uma única negação semântica. (THORNTON et al, 2016, p.1, tradução nossa).<sup>14</sup>

Como já apresentado por outros autores (ZEIJLSTRA,2008; DÉPREZ, ESPINAL, 2020; SWART, 2020) as línguas são classificadas, basicamente, em duas categorias: línguas CN e línguas DN; enquanto o PB e o ES são línguas CN e dois ou mais elementos negativos em uma sentença não alteram a polaridade desta e a sentença continua com uma interpretação negativa. O inglês *standard* ,

<sup>12</sup> Optamos por manter o termo *double negation*, em inglês, ao invés do termo dupla negação, em português. O primeiro se adequa melhor às proposições feitas neste trabalho enquanto o segundo pode apresentar interpretação um pouco díspar.

<sup>13</sup> Nesse trabalho sempre nos referiremos ao inglês *standard* ou IS, como optamos por nos referir, pois outras variedades do inglês (o afro americano, por exemplo).

<sup>14</sup> No original: Standard English is typically described as a double negation language. In double negation languages, each negative marker contributes independent semantic force. Two negations in the same clause usually cancel each other out, resulting in an affirmative sentence. Other dialects of English permit negative concord. In negative concord sentences, the two negative markers yield a single semantic negation. (THORNTON et al, 2016, p.1)

a presença de dois ou mais elementos com polaridade negativa faz com que os elementos não se anulem e, conseqüentemente, mantenham a sua interpretação negativa. Vejamos os exemplos abaixo:

- (17) a. Eu não sei de nada, não.  
 b. Eu nunca vi ninguém assim.  
 c. Eu não comi nada, não.  
 d. Eu não vi nada.  
 e. Não entendi, não.

Nas cinco sentenças apresentadas em (17), os elementos **nada**, **ninguém** e ‘**não** final de sentença’ são elementos negativos. Nas sentenças, eles concordam entre si e apresentam uma única interpretação negativa, em concordância. Como pode ser observado, o PB permite mais de dois elementos negativos na mesma oração e a interpretação negativa das oração persiste. Em outras línguas, de outra sorte, os elementos se anulam e juntos formam uma sentença com interpretação positiva, a velha regra matemática de menos com menos é igual a mais ( $- + - = +$ ). Então, traduzindo literalmente as sentenças em (3) para o IS, obteríamos as sentenças que afirmariam exatamente o oposto<sup>15</sup> que suas equivalentes em PB:

- (18) a. I don't know nothing at all.

*(I know something)*<sup>16</sup>

- b. I never saw nobody like this.

*(I saw someone like this)*

- c. I didn't eat nothing.

*(I ate something.)*

- e. I didn't see nothing.

*(I saw something.)*

- f. I didn't understand nothing.

<sup>15</sup> Vale ressaltar que algumas variedades do inglês como, por exemplo o inglês afro americano (AAE, Afro American English) permitem a concorrência de duas ou mais partículas negativas na mesma sentença e a interpretação de tal sentença permanece negativa por esse motivo, esse trabalho se atém apenas à variedade do IS.

<sup>16</sup> Interpretação positiva das sentenças.

*(I understood something.)*

Como pode ser observado, as sentenças em (18) só são gramaticais em IS se apresentarem uma interpretação positiva e, desta maneira, seriam completos opostos das apresentadas em (17) que mantêm a sua interpretação negativa. Em (18), os elementos **don't**, **nothing**, **never** e **nobody**, quando coocorrem em uma mesma sentença, se neutralizam e transformam a oração em positiva. Visto desta maneira, o objetivo do trabalho é verificar como as crianças bilíngues inglês – espanhol interpretam e reanalisam as diferenças entre as duas línguas durante o processo de aquisição. Há diferença e/ou interferência ao adquirir um ou outro valor de traço? Como se configura a interlíngua neste processo? E quais são os ajustes necessários para que as duas línguas sejam amplamente desenvolvidas? Esses são alguns dos questionamentos que temos em mente e tentaremos responder no decorrer do trabalho. É importante deixar claro que em muitos momentos fazemos menção ao português brasileiro, por falta de informações sobre o espanhol, já que as duas são línguas compartilham muitas características no que tange os elementos negativos e a forma como são adquiridos.

Como mencionado por Coles-White (2016), a CN é um fenômeno comum e pode ser encontrado tanto em variedades *standards* de línguas quanto em dialetos, variedades não-*standards* de uma língua.

A concordância negativa é um fenômeno linguístico que ocorre em muito dialetos, sejam eles variedades *standards* ou não. A concordância negativa é um processo sintático complexo no nível da oração e é parte do sistema negativo que muitas crianças afro americanas desenvolvem na aquisição da gramática do inglês afro americano (no original: AAE). A concordância negativa pode ser definida como a expressão de dois elementos negativos em um ambiente sintático ou sentença na qual há a concordância e, por isso, são interpretados juntos, como uma única negação (Martin, 1992). (COLES-WHITE, 2016, p.213, tradução nossa)<sup>17</sup>

A negação é o ato ou o efeito de negar, mas essa noção, como vimos até o momento, pode ser expressa de formas diferentes nas línguas do mundo. Em IS, apenas uma partícula negativa é necessária para negar uma proposição (*no*, *none*, *nothing*, *nobody* etc.) e pode conter também um item de polaridade negativa que tem como característica a sua neutralidade e só podem ser utilizados em determinados contextos (*any*, *anything*, *anybody* etc.); em inglês não podem coocorrer mais de uma partícula negativa na mesma sentença; caso contrário, a sentença se torna uma sentença positiva, como demonstrado pelos exemplos em (18).

---

<sup>17</sup> No original: Negative concord is a linguistic phenomenon that occurs in many standard and nonstandard dialects of languages. Negative concord is a complex, clause-level syntactic process and is part of the negation system that many African American children develop in the acquisition of AAE grammar. Negative concord may be defined as the expression of two negative elements in a syntactic environment or sentence where they are in agreement and, therefore, are interpreted together as a single negation (Martin, 1992). (COLES-WHITE, 2016, p.213)

Os exemplos abaixo ilustram o funcionamento da CN no inglês afro americano (AAE) e no IS. Como pode ser observado, o exemplo em (18a) o comportamento do AAE é similar ao que o PB apresenta, contudo, as crianças que fazem parte desse estudo foram e são exposta somente à variedade *standard* da língua inglesa e, por esse motivo, escolhemos o IS para ser a língua que contrastaremos com o ES.

(19) a. He don't have no friends.

*(He doesn't have any friends or He has no friends.)*

b. He don't like going there with no friends.

*(He doesn't like going there without friends.)<sup>18</sup>*

Thornton et al (2016) apontam que em alguns contextos sentenças com dois marcadores negativos podem apresentar uma interpretação ambígua, podendo tanto ser interpretada como uma sentença DN como uma sentença de CN. Como demonstram os exemplos abaixo:

(20) a. John didn't eat nothing before running the marathon.

b. There is something that John ate before running the marathon. (DN)

c. There is nothing that John ate before running the marathon. (NC)<sup>19</sup>

Como apontado por Fonseca (2005), há uma série de propriedades que devem ser consideradas importantes para definir se uma língua será do tipo CN ou DN. A autora aponta, por exemplo, que o movimento do verbo determina a posição da negação. Se “o operador da negação é um núcleo de NegP, um X<sup>o</sup>, a negação vai aparecer em posição pré-verbal; quando o operador da negação está em Spec de NegP, um XP, a negação vai surgir em posição pós-verbal.” (FONSECA, 2005, p.46). Além disso, dependendo da posição que a negação ocupa, a língua poderá ser caracterizada como uma língua CN e apresentar concordância. Quando a negação é núcleo X<sup>o</sup>, é possível que a língua seja marcada positivamente para o parâmetro CN, uma língua [+CN]; se, contudo, a negação na língua for pós-verbal e a negação está em Spec de XP, a língua, muito provavelmente, marcará negativamente para esse parâmetro e, assim, será uma língua [-CN].

Portanto, observamos que a co-variação de propriedades nas línguas determinam o tipo de negação que as línguas terão. Os traços de V, se fortes ou fracos, em I ou C, indicam se uma língua terá a negação pré ou pós-verbal. A negação em X<sup>o</sup> produz línguas com negação pré-verbal, [+CN]; enquanto a negação em Spec determina negação pós-verbal, gerando

<sup>18</sup> Exemplo retirados de Coles-White, 2016, p.213.

<sup>19</sup> Exemplos retirados de Thornton et al, 2017, p.2.

línguas [-CN]. Esse conjunto de propriedades condiciona o aparecimento da negação nas línguas e se admitirão CN ou não. ( FONSECA, 2005, p.47)

Zeijlstra (2004) aponta que é possível identificar quatro tipos de itens que apresentam propriedades que contam como itens negativos nas línguas, são eles: (1) marcadores negativos; (2) quantificadores negativos; (3) *n-words*; e (4) itens semi-negativos. Esses itens não estão presentes em todas as línguas e são diferenciados a partir das suas propriedades sintáticas, semânticas e lexicais. Os marcadores negativos são itens que geralmente representam as negações sentenciais como demonstrados pelos exemplos abaixo adaptados de Zeijlstra (2004, p. 38-39):

- (21) a. Marcelo **não** come bolo.  
b. Marcelo does **not** eat cake.

Os quantificadores negativos, por sua vez, são elementos negativos e expressam a negação não apenas sobre a sentença ou constituinte, mas também ligam uma variável dentro daquela sentença ou constituinte:

- (22) a. Frederico não vê **nada**.  
b. Frederic sees **nothing**.

O autor aponta ainda a existência de elementos negativos que dependendo da posição que ocupam na sentença podem dar ou não origem para a negação. Algumas vezes, a interpretação desses elementos negativos é equivalente a dos quantificadores negativos e, algumas vezes, é similar a dos quantificadores existenciais não negativos:

- (23) a. **Ninguém** come **nada**.  
b. **Ninguém** chegou.  
c. **Non** ha telefonato **nessuno**.

Neg ligou ninguém

*(Ninguém telefonou)*

Além disso, há alguns elementos que não são estritamente negativos, mas que apresentam uma conotação negativa. Alguns verbos e preposições têm a propriedade de designar uma interpretação negativa:

- (23) a. Maria assassinou João sem uma faca.

Na tabela abaixo, veja os quatro itens assim resumidos:

**Tabela 3** - elementos negativos

Elemento negativo	Propriedades	Exemplos
Marcador negativo	Produz negação sentencial.	Niet (holandês) Not (inglês)
Quantificador negativo	Quantificador que sempre introduz uma negação e liga uma variável dentro do domínio da negação.	Nothing (inglês) Niets (holandês)
N-words	Quantificadores que introduzem negação em configurações sintáticas específicas.	Personne, Rien (francês) Nessuno (italiano)
Itens semi-negativos	Verbos ou preposições que têm uma conotação negativa e podem ser parafraseadas em uma sentença negativa verdadeira.	Sans (francês) Few (inglês)

O ES apresenta características similares ao PB, já que ambos são línguas românicas e apresentam a possibilidade de concordância negativa \. De acordo com Herburger (2001), é importante fazer uma distinção entre os itens de polaridade negativa (NPIs), elementos negativos (NEs) e as n-words para melhor compreender o funcionamento da CN nas línguas.

De acordo com a autora, NEs são compostos pelos quantificadores (*nobody, no one, nothing, nowhere, never*), pelos determinantes negativos (*no, none*), negações sentenciais e de constituinte (*not*), a conjunções negativa *neither...nor* e o adjetivo *neither*. Os NEs possuem uma distribuição que pode ser classificada como livre, pois não precisam ser licenciados e, além disso, são considerados como itens negativos por si só, devido à sua interpretação. Como demonstrado logo abaixo, ainda segunda a autora, com a exceção do NE *not*, todos os outros possuem uma contraparte fonológica que funciona como um NPI:

**NE**

not

nobody, no one

nothing

**NPI**

-

anybody, anyone

anything

nowhere	anywhere
no	any
never	ever
neither ... nor	either ... or
neither	either
not even	even

É importante levar em consideração que o que distingue os NPIs dos NEs é o fato de que os primeiros não são capazes de transmitir a ideia de negação isoladamente e, por isso, precisam ser sempre licenciados em contextos negativos. As n-words, por sua vez, possuem características distintas a depender da posição que ocupam em relação ao verbo. N-words pós-verbais precisam ser licenciadas por um item negativo, enquanto as pré-verbais não exigem licenciamento e podem aparecer de forma isolada na sentença. Os exemplos abaixo ilustram essa diferença no espanhol (HERBURGER, 2001, p.5 -6):

(24) A   ninguno   de   ello los    olvidó.  
       para n-body   de   eles.cl.   esqueceu.3S

\* ‘Ele se esqueceu de nenhum deles.’

(25) No   se   olvidó   de   ninguno   de ellos.  
       not   cl.   esqueceu   de   ningum   deles.

‘Não se esqueceu de nenhum deles.’

## CONCLUINDO A SEÇÃO

É vital que lembremos as características distintivas da negação. Toda e qualquer língua possui marcadores negativos e expressam a negação de alguma maneira. Enquanto algumas línguas possuem a característica CN, outras línguas apresentam a característica DN. O que buscamos investigar é se essas características distintivas podem vir a interferir no processo de aquisição das línguas por

crianças bilíngues falantes de ES e IS. Há prejuízos e/ou interferências no processo de aquisição? Os estágios de aquisição são afetados?

Como observado no decorrer do capítulo, o ES e a maior parte das línguas românicas são classificadas como línguas CN e, por isso, podem conter mais de um operador negativo na mesma sentença sem que essa perca a sua interpretação negativa. O inglês *Standard* (nesse trabalho chamado de IS) é uma língua de DN e mais de uma partícula negativa na mesma sentença altera a polaridade dessa e a sentença passa a contar com uma interpretação positiva. Contudo, vale ressaltar que o inglês afro americano apresenta a característica CN, assim como o ES. A característica CN está presente em várias variedades das línguas, sejam elas *standards* ou não e é uma característica distintiva entre as línguas.

Outro ponto chave, e talvez o mais relevante do capítulo, foram os estágios que as crianças atravessam durante a aquisição da negação. São quatro os estágios apresentados aqui, e são bastante similares, de maneira geral, na aquisição de inglês como L1 e na aquisição de inglês como L2. O estágio 1 é o que a criança expressa a negação através da utilização de uma palavra negativa, que pode aparecer sozinha ou como primeira palavra de um enunciado; no estágio 2 os enunciados se tornam um pouco mais longos e há a inclusão do sujeito da sentença, além disso, a palavra negativa passa a preceder o verbo; no estágio 3, os elementos negativos passam a ser inseridos em sentenças mais complexas e as crianças passam a utilizar outras formas de negação além do *no* e *not*, palavras como *can't* e *don't* também começam a aparecer; no quarto e último estágio, as crianças fazem uso dos elementos negativos de forma correta e passam a fazer uso de verbos modais, mas também é nessa fase que algumas dificuldades quanto ao uso dos elementos negativos começam a aparecer. Embora a aquisição seja similar como vimos, é possível que durante a aquisição de inglês como L2 possa haver alguma interferência no processo e nos estágios através da L1 da criança. O objetivo do nosso trabalho é, então, identificar se e em quais estágios da aquisição o ES interfere e como isso ocorre. No capítulo de análise verificaremos essa questão um pouco mais profundamente.



---

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

(Aristóteles)

Como mencionado anteriormente, há poucos trabalhos sobre aquisição bilíngue da negação envolvendo línguas com parâmetros distintos. Assim, optamos por realizar um estudo de caráter mais exploratório para, então, levantar hipóteses sobre como o processo de aquisição bilíngue envolvendo a negação se dá. Para tanto, o presente estudo foi realizado através da observação de dados coletados por diversos pesquisadores, disponíveis gratuitamente na plataforma de dados *CHILDES*. Como será melhor apresentado no decorrer do capítulo, o *corpus* deste estudo consiste na pesquisa feita por diversos pesquisadores que investigaram características da aquisição da linguagem bilíngue em crianças falantes de espanhol e inglês.

Neste capítulo conheceremos a plataforma de dados *CHILDES*, em que consiste e como os dados desse estudo estão organizados. Além disso, apresentaremos ainda o perfil dos sujeitos participantes do estudo em questão, caracterizando suas idades, contextos sociais no qual estão inseridos, contexto familiar e a forma com a qual estão expostos e interagem com as línguas em questão. Dessa forma, visamos identificar como os indivíduos bilíngues falantes de uma língua românica e de uma língua germânica lidam com as diferenças existentes em relação à realização de estruturas negativas e a sua interpretação. Visamos identificar se há interferência de uma língua sobre a outra e se sim, qual tipo de interferência é exercida.

#### 4.1 PLATAFORMA *CHILDES*: o que é e como funciona


O Child Language Data Exchange System - *CHILDES* é um dos componentes do Sistema *TalkBank*, por sua vez, é um sistema para compartilhar e estudar as interações conversacionais. Esse sistema se trata de um projeto organizado por Brian McWhinney na universidade de Carnegie Mellon com o suporte e cooperação de centenas de contribuidores e dezenas de colaboradores. O objetivo do *TalkBank* é hospedar as pesquisas que são fundamentais na área de comunicação humana com ênfase

na comunicação falada. Atualmente, o *TalkBank* disponibiliza um repositório com pesquisa de quatorze diferentes áreas, e os dados disponíveis foram coletados através da contribuição de pesquisadores que trabalham, internacionalmente, em cerca de trinta e quatro línguas diferentes que são comprometidos com os princípios do livre compartilhamento dos dados. O sistema agrupa um total de 230 corpora de cerca de 30 línguas diferentes e se caracteriza pela presença de transcrições de interação verbal espontânea entre crianças, crianças e os seus pais, crianças e seus professores; algumas das transcrições ainda apresentam vídeos e/ou áudios. Os dados disponibilizados pelo *TalkBank* são acessados e utilizados por milhares de pesquisadores em todo o mundo e resultam em milhares de artigos publicados. O *TalkBank* foi financiado de 1999 a 2004 por uma bolsa da National Science Foundation (BCS - 998009, KDI, SBE) para a universidade de Carnegie Mellon a Universidade da Pennsylvania.

#### 4. 2 COMO ACESSAR O *CHILDES*

A plataforma CHILDES está disponível online através do seguinte endereço: <https://childes.talkbank.org/> . A primeira página apresenta diversas informações sobre a plataforma, seu criador, os princípios e link direto para os corpora presentes na plataforma. O acesso aos *corpora* se dá através da aba *index to corpora*.

CHILDES



Child Language Data  
Exchange System

CHILDES is the child language component of the TalkBank system.

System	Database	Programs
<a href="#">**Ground Rules**</a> <a href="#">Contributing New Data</a> <a href="#">IRB Principles</a>	<div style="border: 2px solid red; padding: 2px;"><a href="#">**Index to Corpora**</a></div> <a href="#">Browsable Database</a> <a href="#">TalkBankDB database search</a> <a href="#">Hints on Downloading</a>	<a href="#">CLAN</a> <a href="#">XML creator</a> and <a href="#">XML Schema</a> <a href="#">Related Software</a>
Links	Teaching	Manuals
<a href="#">Other Child Language sites</a> <a href="#">Research based on CHILDES</a> <a href="#">Child Language Diaries</a> Data	<a href="#">Topics in Language Acquisition</a> <a href="#">Teaching Resources</a> <a href="#">YouTube Examples</a> <a href="#">Bibliographies</a>	<a href="#">CHAT Transcription Manual</a> <a href="#">CLAN Program Manual</a> <a href="#">Tutorial Screencasts</a> <a href="#">Overviews, Other Languages</a>
Contact	Phonology and Fonts	Morphology
Brian MacWhinney : <a href="#">homepage</a> How to subscribe to <a href="#">Mailing Lists</a>	<a href="#">Phon and PhonBank</a> Unicode and IPA for <a href="#">Mac</a> Unicode and IPA for <a href="#">Windows</a>	<a href="#">Part of Speech Analysis by MOR</a> <a href="#">MOR/POST/MEGRASP Manual</a> <a href="#">MRC lexical dictionary</a>
Media, CA	Resources	Versions
<a href="#">CA analysis</a> <a href="#">Digitized video</a> <a href="#">Digitized audio</a>	<a href="#">Building a New Corpus</a> <a href="#">CCT Computerized Comprehension</a> <a href="#">LEAT Assessment Tool</a>	<a href="#">Derived Corpora and Counts</a> <a href="#">XML version of the database</a> <a href="#">Database Versioning</a>

---

CHILDES is supported by grants R01-HD23998 and R01-HD051698 from NIH

FIGURA 1 - Como acessar o *CHILDES*

O banco de dados com todas as pesquisas disponíveis na plataforma está disponível nessa aba. Em nosso caso, selecionamos a língua como critério de seleção. Salientamos que, na plataforma, há pesquisas em diversas línguas como: chinês, inglês e espanhol. Além disso, há uma entrada que dá acesso aos dados de crianças adquirindo duas línguas de maneira simultânea (bilinguismo), que foi a que utilizamos nessa pesquisa.

CHILDES		CHILDES Corpora	
<p>This page provides an index to CHILDES corpora, organized by language group and data type. In accordance with TalkBank rules, any use of data from these corpora must cite at least one corpus reference (see citation info on corpus page) and acknowledge CHILDES grant support – NICHD HD082736.</p> <p>Signed contribution forms are available <a href="#">here</a>.</p> <p>Corpora that focus on early child phonology can be found at the <a href="#">PhonBank site</a>. The majority of PhonBank corpora contain transcriptions of child productions without inclusion of the overall conversation. However, there are six PhonBank corpora (Davis, Lyon, Paris, Providence, Yamaguchi, and WeistJarosz) that have full transcriptions. Those corpora are included here in the CHILDES database and their transcriptions in Phon format can be found at the PhonBank website.</p>			
Collection	Description	Collection	Description
<a href="#">Bilingual</a>	children learning two or more languages	<a href="#">Celtic</a>	Irish and Welsh
<a href="#">Clinical-MOR</a>	language disorders - English	<a href="#">Clinical</a>	language disorders - other languages
<a href="#">Chinese</a>	Cantonese, Mandarin, Taiwanese	<a href="#">DutchAfrikaans</a>	Dutch and Afrikaans
<a href="#">EastAsian</a>	Korean, Indonesian, Thai	<a href="#">Eng-AAE</a>	North America
<a href="#">Eng-NA</a>	North America	<a href="#">Eng-UK</a>	United Kingdom
<a href="#">French</a>	French	<a href="#">German</a>	German
<a href="#">Japanese</a>	Japanese	<a href="#">Romance</a>	Catalan, Italian, Portuguese, Romanian
<a href="#">Scandinavian</a>	Danish, Swedish, Icelandic, Norwegian	<a href="#">Slavic</a>	Bulgarian, Croatian, Czech, Polish, Russian, Serbian, Slovenian
<a href="#">Spanish</a>	Spanish	<a href="#">Other - 1</a>	Arabic, Basque, Berber, Cree
<a href="#">Other - 2</a>	Estonian, Farsi, Greek, Hebrew, Hungarian	<a href="#">Other - 3</a>	Jamaican, Nungon, Quechua, Sesotho, Tamil, Turkish
<a href="#">Frogs</a>	Frog story narratives	<a href="#">MAIN</a>	MAIN narratives
<a href="#">Narrative</a>	Other narratives	<a href="#">XLing</a>	Crosslinguistic studies

FIGURA 2 - Como acessar o corpus bilingue

Ao selecionarmos a entrada *bilingual*, fomos direcionados para uma parte onde as pesquisas estão divididas por línguas e pesquisadores. Como é possível visualizar na imagem a seguir, não são muitos os *corpora* disponíveis de crianças bilíngues, principalmente que se enquadrem na faixa etária e línguas desejadas para essa pesquisa.

Como forma de ilustrar a etapa de busca na plataforma, a seguir, apresentaremos um exemplo de como ter acesso ao banco de dados de um dos pesquisadores que utilizamos para realizar a pesquisa descrita neste trabalho.

CHILDES		Bilingual Corpora			
<p>This page provides an index to the Bilingual data. There are also data from bilinguals telling the Frog Story in the AarsenBos and Miami studies in the Frogs folder. You can also browse the Bilingual corpora from <a href="#">this link</a>.</p>					
Corpus	Languages	Age_Range	N	Media	Comments
<a href="#">Almeida</a>	Portuguese-French bilingual	1;0;3;10	1	video	in <a href="#">PhonBank</a>
<a href="#">Amsterdam</a>	2 French-Dutch, one Italian-Dutch	2-5	3	audio	unlinked for one child
<a href="#">Bailleul</a>	French-Russian	2;4-3;8	1	audio	case study in France
<a href="#">Biro</a>	Spanish-Catalan-Hungarian	1;7-3;7	1	video	case study in Barcelona
<a href="#">BISLI</a>	Russian-Dutch and Russian monolinguals with and without SLI	3-9	420	-	narratives
<a href="#">CHCC</a>	Chinese-English	1;07-4;11	3	audio	3 Chinese heritage learners in US
<a href="#">CUHK</a>	Chinese-English	2-4	7	audio	small samples recorded by students at CUHK
<a href="#">DeHouwer</a>	Dutch-English	2;7-3;4	1	audio	case study, unlinked
<a href="#">DeHouwer/Bornstein</a>	Dutch-French and Dutch-English	1;1 and 1;8	34	video (password)	early MOT-CHI interaction
<a href="#">Deuchar</a>	Spanish-English	1;3-3;3	1	audio	case study in UK, unlinked
<a href="#">FallsChurch</a>	Japanese-English	1;7-2;7	1	audio	CHILDES and PhonBank
<a href="#">FerFuLice</a>	Spanish-English	1;0-6;5	2	audio	twins in Valladolid, unlinked
<a href="#">Gelman</a>	Marathi-English	2;7-4;11	28	-	book reading and free play
<a href="#">GNP</a>	French-English	1;2-4;0	5	waiting	study of language selection in Montreal
<a href="#">Guthrie</a>	Chinese-English	6;4-8;0	14	-	classroom interactions in first grade
<a href="#">Hacohen</a>	Hebrew-English	1;9-2;4	1	audio	case study in Israel, unlinked

FIGURA 3 - Como encontrar corpus por pesquisador


A primeira etapa foi clicar no nome do pesquisador que se adequa às características que procurávamos em nossa pesquisa. Abaixo, está a nova janela da página do pesquisador; é nela que se explica melhor do que trata a pesquisa e como a coleta de dados foi realizada. Nesta página, acessamos o *browsable transcripts* para ter acesso aos dados coletados.

Meu Drive - Google Drive x Cópia de CAPÍTULO III - Metodol x CAPÍTULO IV - análise de dados x CHILDES Spanish-English Deuchar x +

chilides.talkbank.org/access/Biling/Deuchar.html

Work Read books C. Journals Online courses Tools Dictionaries Read articles Blogs Private class Activities Sites Research data Watch movies Create reference Outros favoritos

### CHILDES Spanish-English Deuchar Corpus

 Margaret Deuchar  
Department of Linguistics  
University of Wales  
m.deuchar@gmail.com  
[website](#)

Participants:	1
Type of Study:	case study
Location:	United Kingdom
Media type:	audio
DOI:	doi:10.21415/TS0C7H

[Browsable transcripts](#)  
[Download transcripts](#)  
[Link to media folder](#)

#### Citation information

Publications using these data should cite:

Deuchar, M., & Quay, S. (2000). *Bilingual acquisition: Theoretical implications of a case study*. Oxford, UK: Oxford University Press.

In accordance with TalkBank rules, any use of data from this corpus must be accompanied by the above reference.

#### Project Description

This corpus is a study of M., a girl born in Brighton, England on 24-JUN-1985. M. lived in Brighton and was an only child during the period under investigation. Her mother, Margaret Deuchar, was the investigator, and is a linguist. Her father is a civil engineer. Her mother was born and brought up in England, speaking English, and learned Spanish in early adulthood. Her English was standard with an RP accent slightly modified by southern English features (most of her childhood was spent in Hampshire). Her father was born in Cuba where he lived until age 7, after which he lived mostly in the Dominican Republic and Panama, most of that time being spent in the latter until early adulthood, when he moved to England. He was brought up by Cuban parents speaking Cuban Spanish; his Spanish was also influenced by that spoken in Panama, where he spent his middle and later childhood. He learned English as a second language, starting in secondary school. From the time of their marriage (four years before M.'s birth) the parents spoke Spanish with one another. During the period of data collection, M. was exposed to Spanish from both parents in the home. She was exposed to English from caretakers in the creche and from her maternal grandmother, who spent one day per week with her. The grandmother spoke standard English with a fairly conservative RP accent. At age 1;3, M. heard, on the average, English 48% of the time, and Spanish 52% of the time (calculated on the basis of 12 waking hours per day, 7 days per week).

The major goal was to determine, by means of a case study of an infant acquiring English and Spanish simultaneously between the ages of 1;3 and 3;3, whether the child had an initial linguistic system which subsequently divided into two, or whether a division corresponding to the two sources of linguistic input could be ascertained from the beginning of linguistic production.

#### Collection & transcription

Video and audio recordings were made weekly of spontaneous interactions between M. and her Spanish-speaking father on one hand, and M. and her English-speaking grandmother on the other. M.'s mother was also present at some of the recordings in both languages. In addition to the weekly recording, studio-quality audio recordings were made at age 1;11 and monthly from age 2;3 onwards in order to obtain elicited data of sufficient quality for the voicing study. Daily diary records were also kept by M.'s mother when interacting with M. and were supplemented by observations in the creche attended by M.. Most of the recordings took place at home in a rectangular room – half of which was the living room and half, the dining room. There was no partition separating the two areas.

<https://www.bangor.ac.uk/bilingualism/people/Margaret.php.en> he made, of which there are in total 95 made with an English speaking interlocutor, mostly the maternal grandmother, and 125 with a Spanish speaking interlocutor, mostly the father. These recordings were made weekly

26°C Limpo

POR PTB2 22:54 30/10/2022

FIGURA 4 - Como acessar as transcrições

No *browsable transcripts* o pesquisador terá acesso a uma lista de entradas em cada uma das línguas com os dados coletados pelo pesquisador em questão, como demonstra a imagem a seguir:

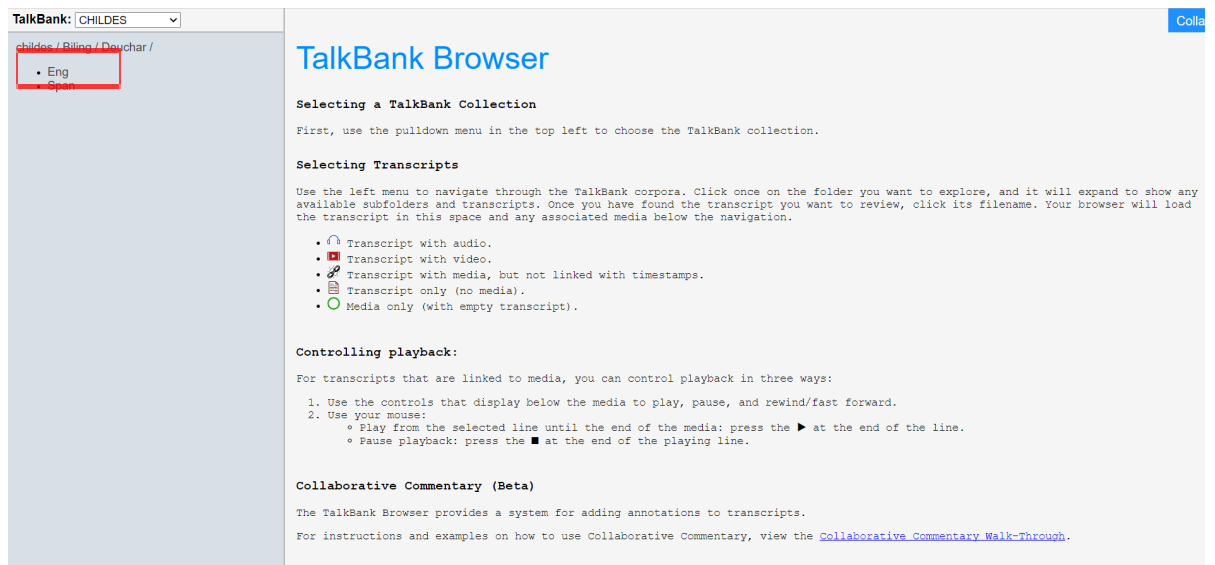


FIGURA 5 - Como acessar os dados

Dessa forma, o pesquisador deverá selecionar se quer ter acesso aos dados coletados em qual língua. Aqui, para o efeito de explicação do funcionamento da plataforma, assumiremos ter escolhido os dados coletados em inglês. Depois de selecionar a opção, temos acesso a uma lista de entradas, geralmente, categorizada por dia de coleta de dados. A próxima etapa é selecionar a gravação e transcrições a que deseja ter acesso.

Nessa página é possível ter acesso a informações específicas da coleta de dados, informação sobre os participantes da pesquisa como faixa etária no momento da gravação e à transcrição dos dados coletados. Em alguns casos, é possível ter acesso à gravação de áudio e em casos mais raros, também à gravação de vídeo.

### 4.3 CORPUS E INDIVÍDUOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Após avaliar cuidadosamente, os dados disponíveis na plataforma, chegamos ao *corpus* deste estudo, que consiste nos dados coletados pelos seguintes pesquisadores: Raquel Fernández Fuertes, Juana Licerias, Margaret Deuchar e María Jesús Pérez-Bazán.

Cada uma dessas pesquisadoras utilizou de diferentes critérios para selecionar e interagir com as crianças que estavam sendo estudadas, contudo, o que todas tinham em comum era a faixa etária inicial das crianças e as línguas que elas falavam.

## FUERTES E LICERAS

Os dados coletados por Fuertes e Liceras consistiam em dois participantes gêmeos idênticos, falantes de espanhol e inglês. Os participantes nasceram em uma família de classe média, na Espanha. O pai das crianças era falante nativo de espanhol e a mãe falante nativa de inglês americano. Cada um dos pais se comunicava com as crianças exclusivamente em sua língua nativa, mas a comunicação entre eles é em espanhol. Contudo, é importante enfatizar que as crianças estão inseridas em um contexto social monolíngue e, portanto, segundo a literatura, o bilinguismo é caracterizado com bilinguismo individual.

Além disso, durante o primeiro ano de vida das crianças, a mãe era a principal responsável por cuidar delas. O pai estava presente durante o dia todo, durante o final de semana, mas durante a semana ficava mais tempo ausente. Com a idade de 1 ano e 10 meses as crianças começaram a frequentar uma creche onde a língua falada era o espanhol (por cuidadores e também por outras crianças). Fora isso, as crianças apenas mantinham contato com o inglês com a mãe, com os avós maternos (quando visitavam) e durante as viagens de verão para os Estados Unidos, onde passavam dois meses em contato com a língua.

As pesquisadoras fizeram uma coleta de dados dos 1;01 a 6;11, compondo um total de 178 sessões. Desse total, 117 foram realizadas em contexto de língua inglesa, seja por contar com um interlocutor falante de inglês (entrevistadores) ou por contar com a participação da mãe das crianças. 61 dessas sessões tiveram contexto de língua espanhola (entrevistador ou o pai das crianças). As gravações em espanhol foram realizadas em sessões intervaladas de 2-3 semanas até que as crianças completassem 3 anos, e depois uma vez por mês. As gravações em inglês, por sua vez, foram realizadas de maneira mais frequente, mas as gravações são mais curtas e realizadas em dias consecutivos. As crianças foram gravadas em ambientes naturalísticos, geralmente em casa, geralmente os dois estavam juntos nas sessões, brincando com o interlocutor e comum dos pais.

## DEUCHAR

O *corpus* da pesquisadora consistiu na coleta de dados de uma menina nascida em Brighton, na Inglaterra. A menina vivia em Brighton e era filha única durante toda a duração da pesquisa. A pesquisadora e linguista Margaret Deuchar, era a investigadora e também a mãe da menina. O pai da menina era engenheiro civil. A mãe da menina nasceu e cresceu na Inglaterra, falando inglês padrão e aprendeu espanhol no início da vida adulta. O pai da participante da pesquisa, por sua vez, nasceu em

Cuba, onde viveu até completar 7 anos de idade, depois, viveu a maior parte na República Dominicana e no Panamá; apenas no início da vida adulta, ele se mudou para a Inglaterra. Ele foi criado por pais cubanos, falando espanhol cubano, mas sofreu alguma influência do tempo passado no Panamá, onde viveu durante boa parte da infância. O pai da participante da pesquisa apenas aprendeu inglês quando como segunda língua, na escola. Desde o casamento até o nascimento da participante da pesquisa, os pais se comunicavam em espanhol.

Dessa forma, na época da coleta de dados, a criança era exposta a espanhol através de ambos os pais. A criança tinha contato com o inglês através dos cuidadores, na creche e de sua vó materna, que passava um dia por semana com ela. Com a idade de 1 ano e 3 meses a criança pesquisava tinha contato com o inglês cerca de 48% do tempo e espanhol 52% do tempo, embora a mãe da criança tenha aprendido espanhol na vida adulta, sendo considerado para uma L2 e, isso pode influenciar de alguma forma o processo de aquisição da criança. O objetivo era, através de um estudo de caso, determinar se uma criança adquirindo inglês e espanhol simultaneamente com idade entre 1;3 e 3;3 possuía um sistema linguístico dividido em dois (um para cada língua) ou se a divisão correspondente às duas fontes de *input* linguístico poderiam ser apuradas desde o início da produção linguística da criança estudada.

Como forma de coleta de dados, a pesquisadora realizou a gravação de vídeos e áudios semanais da interação espontânea da criança com o seu pai (em espanhol) e com a sua avó materna (em inglês). A mãe da criança também estava presente em algumas das gravações de ambas as línguas.

Além da gravação semanal, foram feitas gravações de áudio com qualidade de estúdio aos 1;11 anos e mensalmente a partir dos 2;3 anos, a fim de obter dados elicitados com qualidade suficiente para o estudo de vozeamento. Registros diários também foram feitos pela mãe da criança ao interagir com ela e complementados por observações na creche que a criança frequentava. A maioria das gravações ocorreu em casa, em uma sala retangular – metade da qual era a sala de estar e metade, a sala de jantar. Não havia divisória separando as duas áreas.

O *corpus* disponível no *CHILDES* representa apenas uma pequena amostra das gravações realizadas por Deuchar, das quais são no total 95 com interlocutor anglófono, majoritariamente a avó materna, e 125 com interlocutor falante de espanhol, majoritariamente o pai. Essas gravações foram feitas semanalmente durante um período de 2 anos, da idade de 1;3 a 3;3.



## PÉREZ

Os dados que Pérez apresenta provêm de uma tese de doutorado inédita: Prevendo o desenvolvimento bilíngue inicial: Rumo a um modelo probabilístico de análise. Os seis participantes da pesquisa têm entre 2;0 e 3;0 anos. Os pais vivem em uma área monolíngue dos Estados Unidos (Michigan) sem suporte para a língua minoritária (espanhol). Segundo a pesquisadora, os seus resultados mostraram que as crianças se desenvolvem como bilíngues equilibrados quando recebem pelo menos 90% de entrada regular de espanhol de ambos os pais em casa. Essas crianças se envolvem em menos troca de código.

As gravações foram feitas durante 90 minutos a cada duas semanas com 30 minutos com a mãe, 30 com o pai e 30 com ambos. As tarefas incluíam refeições, vestir-se, tomar banho, brincar livremente e ler livros. Não havia instruções sobre qual linguagem deveria ser usada. As crianças e idades de registro foram Carla 2;0-3;3, Alberto 1;8-3;0, João 2;0-3;3, Tina 2;2-2;11, Sheila 2;2-2;11, e Antônio 2;11-3;2.

### 4.4 SELEÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA

Para essa pesquisa, selecionamos, como mencionado, *corpora* de crianças falantes de espanhol e inglês em contexto de aquisição bilíngue. O objetivo da pesquisa é verificar o comportamento da negação quando adquirindo as duas línguas de maneira simultânea. Dessa forma, não foi levado em consideração o país no qual as crianças nasceram, a quantidade de tempo de exposição em cada língua e nem a forma como se dava o contato das línguas. O critérios importantes para a nossa investigação era que as crianças tivessem contato (em maior ou menor escala) com as duas línguas, todos os dias, dentro ou fora de casa e que o contexto familiar fosse de pais com línguas nativas distintas (inglês e espanhol).

### 4.5 COLETA DE DADOS DOS CORPORA

A seleção do *corpora* da pesquisa foi realizada *entre* maio e agosto de 2022 e a coleta de dados foi realizada no período entre setembro e outubro de 2022. A coleta de dados foi feita através da

análise cuidadosa de cada um dos *corpora* das pesquisadoras apresentadas acima. Observamos cada uma das frases com o objetivo de encontrar algum vestígio de negação, o que não se mostrou uma tarefa fácil, já que os dados coletados pelas pesquisadoras, de uma maneira geral, apresentaram a característica de fala espontânea das crianças. Além disso, as pesquisadoras tinham por objetivo verificar aquisição bilíngue de maneira geral, não realizando experimentos para coletar dados específicos com negação. Ao final da coleta chegamos a um total de 65 sentenças contendo elementos negativos.

Ademais, outro ponto importante a ser mencionado, é o fato de que a faixa etária em que a maior parte das crianças se encontravam era anterior a utilização de frases mais complexas e, portanto, poucas sentenças contendo negação foram encontradas.

Levando isso em consideração, usamos os dados das pesquisadoras, selecionando apenas as frases que continham elementos negativos, sejam em inglês, espanhol ou uma mistura das duas línguas. Para fazer a coleta utilizamos as transcrições dos dados disponibilizados pelas pesquisadoras. Não escutamos todas as gravações disponibilizadas, apenas dos dados que pareciam ambíguos, para poder checar a forma dita pelas crianças. Como os apresentados a seguir:

no I wanna play with the cars.

it (i)s not so is not so is not so.

Dados como esses tornavam difícil identificar se havia pausa ao proferir os elementos negativos apenas observando a transcrição dos áudios. Nesses casos, ouvimos também as gravações para tentar identificar o modo de produção por parte das crianças.

Após fazer a seleção de todas as sentenças, separamos as informações em tabelas, divididas por pesquisadoras e contendo informações como: informações sobre o informante, localização da frase no *corpus* e o idioma na qual foi proferida.

Abaixo apresentamos algumas tabelas que ilustram a quantidade de dados coletados:

<b>PESQUISADOR</b>	<b>TOTAL</b>	<b>INGLÊS</b>	<b>ESPAÑHOL</b>
Fuertes e Licerias	11	11	0
Deuchar	15	15	0
Pérez	38	15	23

Se formos levar em consideração o o total de dados coletados por criança, então a tabela pode ser representa da seguinte maneira:

<b>CRIANÇA</b>	<b>TOTAL</b>	<b>INGLÊS</b>	<b>ESPAÑHOL</b>	<b>CODE SWITCHING</b>
Alberto	20	14	4	2
Simon	12	12	0	0
Chi	15	15	0	0
Antonio	6	1	3	2
Carla	12	0	12	

### **CONCLUINDO A SEÇÃO**

Nesse capítulo apresentamos a plataforma *CHILDES*, como funciona, um pouco de sua origem e maneira como está organizada. Além disso, apresentamos a forma como foi realizada a seleção dos *corpora* e a coleta de dados. Identificamos ainda as características da coleta de dados de cada um dos pesquisadores. Por fim, apresentamos a quantidade de dados coletados por pesquisador e também por criança participante da pesquisa. No próximo capítulo, faremos a análise dos dados e apresentaremos algumas hipóteses.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISE DE DADOS

---

“A imaginação é a mais elevada forma de pesquisa.”

Nesse capítulo iremos retomar algumas ideias apresentadas no decorrer do texto, com o intuito de tornar claras e embasar as hipóteses que apresentaremos. Em primeiro momento, revisitaremos os quatro estágios de aquisição da negação segundo Lightbown e Spada (2013) e faremos uma análise dos dados coletados da plataforma *CHILDES* à luz dessas hipóteses. Todas as crianças aqui apresentadas são crianças bilíngues em aquisição simultânea. O bilinguismo que todas as crianças estão expostas, de uma forma ou de outra, se refere à aquisição de duas línguas desde o nascimento; uma dessas línguas é, necessariamente, minoritária, de pouca ou nenhuma utilização pela comunidade na qual a criança vive. Nesse tipo de bilinguismo a criança tem acesso a uma dessas línguas apenas através da interação familiar. A língua minoritária aqui pode tanto ser o espanhol quanto o inglês, a depender do país em que a criança vive.

Buscamos, através da análise dos dados coletados na plataforma *CHILDES* entender um pouco melhor como as crianças bilíngues atravessam os estágios de aquisição e qual o papel de uma língua sobre a outra.

#### 5.1 ESTÁGIOS DA AQUISIÇÃO DA NEGAÇÃO

Como visto anteriormente, pesquisas indicam que a criança atravessa diversas etapas “não-adultas” até chegar ao estágio final da gramática da língua. Há algumas divergências segundo a quantidade de estágios atravessados pelas crianças e parece não haver um consenso a respeito de que em que faixa etária cada uma das fases acontece. Essa divergência parece existir devido ao grande número de fatores que devem ser levados em consideração quando se trata de aquisição de línguas, principalmente a aquisição bilíngue, como contexto de aquisição, idade, tempo de exposição, entre outros fatores.

Para os efeitos dessa pesquisa, levaremos em consideração os quatro estágios de aquisição apresentados por Lightbown e Spada (2013), são eles: estágio 1 - uma palavra negativa; estágio 2 - negação pré-verbal; estágio 3 - uso de verbos auxiliares; estágio 4 - concordância negativa.

Vale a pena mencionar que é necessário conhecimento linguístico considerável para que as crianças falantes de inglês com L1 sejam capazes de produzir estruturas negativas compatíveis com aquelas produzidas por adultos. A complexidade que as crianças enfrentam ao realizarem essa atividade pode ser melhor ilustrada por meio das sentenças com pronomes de terceira pessoa, devido à necessidade de um morfema *-s* final nos verbos. A aquisição precisa, então, ter o potencial de revelar a interação da negação com a categoria de tempo/aspecto dos verbos e a concordância utilizada por crianças jovens.

No estágio 1 - uma palavra negativa - a negação é, geralmente expressa através do uso do *no* ou, em alguns casos, do *not*, de maneira isolada ou como primeira palavra da sentença. No estágio 2 - negação pré-verbal - a criança começa a produzir enunciados mais longos; nessa etapa o sujeito da sentença passa a ser incluído e as palavras negativas são usadas antes do verbo. As sentenças apresentadas nessa etapa, geralmente, indicam rejeição ou proibição e, normalmente, já incluem o uso do *don't*.

Já no estágio 3 - uso de verbos auxiliares - as sentenças utilizadas pelas crianças passam a ser mais complexas e outros elementos negativos passam a ser inseridos na construção dessas. Dessa forma, as crianças passam a fazer uso de elementos como o *can't* e *don't*. As sentenças produzidas nessa etapa da aquisição já parecem seguir o padrão do inglês standard, pois já fazem uso de partículas negativas em conjunto com auxiliares ou verbos modais. Contudo, as crianças parecem ainda não conseguir fazer flexão de tempo e pessoa.

No quarto e último estágio - concordância negativa - as crianças conseguem produzir elementos negativos com as formas apropriadas dos verbos auxiliares e modais. Nessa fase, as crianças já possuem uma linguagem bastante complexa, mas ainda podem apresentar alguma dificuldade em relação a algumas características dos itens negativos. É quando as crianças se encontram neste período de aquisição que podemos notar a presença da concordância negativa. Nessa fase da aquisição há o aparecimento de dois elementos negativos na mesma sentença, com a persistência da interpretação negativa. Esse fenômeno ocorre mesmo em línguas que são tipicamente consideradas como línguas DN, como é o caso da maior parte das línguas germânicas (como o inglês *standard*). Dessa maneira, mesmo as crianças falantes de inglês em sua variedade padrão atravessam

um período pelo qual a CN faz parte da gramática das suas línguas. Com o tempo e exposição ao *input* da sua língua, as crianças adequam a sua gramática à gramática utilizada pelos adultos em sua L1.

Dessa forma, o que propomos como nossa hipótese é que crianças bilíngues aparentam atravessar as etapas de aquisição da linguagem de maneira distinta daquelas consideradas crianças monolíngues, o que, no caso das primeiras, pode sugerir transferência translingüísticas que, de alguma maneira, influencia os estágios de aquisição da negação.

## 5.2 VERIFICAÇÃO DOS DADOS

Nessa etapa iremos verificar algumas das sentenças produzidas pelas crianças observadas neste estudo como forma de tentar entender melhor como funciona a aquisição da negação e o percurso atravessado pela criança em aquisição bilíngue durante essas etapas.

Abaixo é possível ver na tabela que encontramos 12 dados da criança Simon, todos eles proferidos em língua inglesa.

CRIANÇA	TOTAL DE DADOS	DADOS INGLÊS	DADOS ESPANHOL	DADOS C/ CODE SWITCHING
Simon	12	12	0	0

Por volta dos 2 anos e 6 meses Simon já é capaz de produzir sentenças mais complexas com o uso de verbos auxiliares como o *can't* que são consideradas formas mais complexas de negação e que começam a aparecer aplicadas da mesma maneira usada pelo adulto no estágio 3 de aquisição. Embora não tenhamos acesso à faixa etária em que normalmente acontecem, aos 2 anos e 6 meses parece ser mais precoce do que o que é apresentado pelas crianças monolíngues.

(24) I **can't** squeeze it .

Geralmente, as crianças monolíngues começam a fazer uso de perguntas e negativas a partir dos 28 meses. Isso indica que parece pouco provável que aos 2 anos e 6 meses, como Simon, apenas dois meses após o início do processo elas já dominem o uso de verbos auxiliares na modalidade adulta da língua.

Segundo estudo de caso realizado por Vasconcelos, Scarpa e Danone (2019), de maneira geral, anteriormente aos 29 meses de vida as crianças monolíngues estudadas produziam apenas negações como forma de rejeitar e opor-se às proposições feitas pelos pais. Apenas a partir do 29º mês que ela começa a produzir negações epistêmicas, funcionais e de ausência. Segundo as autoras, é nesse momento que as crianças estudadas começam a produzir proposições negativas que não estão relacionadas à reação do que é dito por seus pais. Dessa forma, nos parece correto inferir que apenas um mês de iniciado o processo, as crianças monolíngues ainda não conseguiriam produzir sentenças da mesma forma que apresentada por Simon.

As autoras ainda apontam que independente da língua, a função de recusa aparenta ser a primeira a ser exposta. Sendo assim, observando os estágios de aquisição descritos por Lighthown e Spada (2013), é possível assumir que a fase de recusa/rejeição seria o primeiro estágio da aquisição da negação.

Vemos ainda que a criança daqui em diante chamada como A. (criança anônima, apenas porque não foi informado o nome da criança em questão) assim como Simon, não apresentou dados relevantes para a nossa pesquisa em espanhol. No entanto, A. produziu 14 dados em inglês, como demonstrado pela tabela abaixo:

CRIANÇA	TOTAL DE DADOS	DADOS INGLÊS	DADOS ESPANHOL	DADOS C/ CODE SWITCHING
Anônima	14	14	0	0

Como já mencionado anteriormente, parece correto afirmar que as crianças que estão adquirindo duas línguas simultaneamente atravessam os estágios de aquisição da negação de forma anterior àquelas monolíngues. Esse fato pode ser exemplificado pelos dados de A. que aos 2 anos e 5 meses já parece se encontrar no estágio 4 da aquisição, no qual já é capaz de produzir as formas adequadas dos verbos auxiliares:

(25) A.: may be should have .

A.: now you can build (.) this on (.) can't you (.) now .

Avó: <what a person> [//] what about this person ? /

A.: oh !

A.: but she hasn't yyy

Contudo, ao mesmo tempo que A. usa os verbos auxiliares de maneira similar ou idêntica a forma usada pelo adulto, ainda parece apresentar certa dificuldade no que se trata à configuração de sentenças negativas de maneira geral, como ilustra o exemplo a seguir da interação entre A e a sua avó:

(26) Avó: yes (.) oh yes the ship's at the bottom of the sea is it ?

A.: no take off bottom sea .

Além disso, na mesma faixa etária, parece que A. ainda tem uma certa dificuldade com o uso do *no*, empregando-o, por vezes, em sua forma nominal:

(27) Avó: can they do row row again ?

A.: no let uo row row .s n

Além disso, um outro forte indicador de A. se encontrar no início do estágio 4 de aquisição é que é nessa fase que é possível notar o aparecimento da concordância negativa. Nessa fase de aquisição há a persistência negativa mesmo em línguas que são consideradas DN, como é o caso do inglês *standard*. Esse fato pode ser ilustrado pelo dado de A. na faixa etária de 2 anos e 5 meses:

(28) Avó: green shoes (.) will it be those (.) that's right .

A.: no is nobody here .

Contudo, com os dados coletados com outros objetivos, é difícil afirmar com certeza em que fase de aquisição A. se encontra, principalmente pois é difícil dizer se os dados anteriores contradizem o dado de CN ou se A. pode se encontrar no início do estágio 4 de aquisição.

Alberto começa a ter os seus dados coletados aos 2 anos e 4 meses e produzia frases negativas relevantes para essa pesquisa tanto em inglês quanto em espanhol. Conseguimos selecionar um total de 20 dados produzidos por Alberto sendo 14 em inglês, 4 em espanhol e dois no qual a criança mistura os dois idiomas, fazendo o chamado code-switching, como ilustrado pela tabela a seguir:

CRIANÇA	TOTAL DE DADOS	DADOS INGLÊS	DADOS ESPANHOL	DADOS C/ CODE SWITCHING
Alberto	20	14	4	2



O que podemos observar através dos dados de Alberto foi que ele parece estar em um estágio anterior se comparado com os dados das outras crianças apresentadas até agora. Enquanto as outras crianças, na mesma faixa etária já apresentavam um gramática adulta, ele parece ter alguns problemas na execução de sentenças com verbos auxiliares, por exemplo:

(29) Pai: tú tomas leche .

Alberto: no , xxx do n(o)t [?]

Outras produções que podemos perceber nos dados de Alberto são as chamadas negação de rejeição, que pertencem ao estágio 2 de aquisição da negação, como demonstra o exemplo abaixo:

(30) Pai: this is the special water .

Alberto: no: drink [=! crying]

Aos 2 anos e 7 meses Alberto consegue utilizar verbos auxiliares de acordo com a gramática adulta:

(31) Alberto: now I can't because you know.

Por outro lado, observando os dados de Antonio, apresentados abaixo, é possível verificar que apesar de também estar adquirindo espanhol e inglês em contexto bilíngue e de maneira simultânea, ele apresenta poucos dados relevantes para a nossa análise. Desses dados, três são em espanhol, dois apresentam *code-switching* e apenas em em inglês:

CRIANÇA	TOTAL DE DADOS	DADOS INGLÊS	DADOS ESPANHOL	DADOS C/ CODE SWITCHING
Antonio	6	1	3	2

Outra característica interessante a respeito dos dados de Antonio é que só conseguimos encontrar dados com negação quando a criança estava na faixa etária de 2 anos e 11 meses. Isso talvez sugira que o processo de aquisição e a forma pela qual as crianças atravessam os estágios de aquisição não sejam tão uniformes como pensado no primeiro momento, mesmo para aquelas crianças que se encontram em contexto de aquisição similar.

Aos 2 anos e 11 meses, por exemplo, Antonio parece se encontrar no final do estágio 1 de aquisição - usando a palavra negativa como única palavra ou a primeira palavra do enunciado e no

início do estágio 2 - no qual a palavra negativa aparece antes do verbo e geralmente indica proibição ou rejeição:

(32) Mãe: un poquito más de café .

Mãe: okey , ahora tómatelo .

Antonio: xxx mucho es es no mucho .

Através do único dado em inglês que observamos, é possível perceber algo similar ao que foi demonstrado pelos dados em espanhol, como ilustra o exemplo a seguir:

(33) Antonio: Mommy look at this .

Antonio: no I wanna play with the cars .

CRIANÇA	TOTAL DE DADOS	DADOS INGLÊS	DADOS ESPANHOL	DADOS C/ CODE SWITCHING
Carla	12	0	12	0

Carla produziu um total de 12 sentenças contendo negação, a partir dos 2 anos e 3 meses. E, apesar de viver na mesma casa em que Antonio, parece atravessar os estágios de aquisição de maneira diferente ao seu irmão, já que conseguia produzir sentenças parecidas às de Antonio em uma idade anterior à do seu irmão.

(34) PAI: yo estoy maliño igual que tú Carla.

Carla: yo no estoy maliña

Isso parece sugerir que, embora importante, o contexto de aquisição não é o único fator que deve ser considerado ao analisar os dados de aquisição bilíngue, já que Carla parece estar na mesma fase de aquisição das estruturas negativas que o seu irmão, Antonio, mas com alguns meses de antecedência. Para essa pesquisa não foi possível controlar o contexto de aquisição ao qual as crianças estavam inseridas, já que as pesquisas feitas pelos pesquisadores e descritas aqui tiveram outros propósitos que não a aquisição de estruturas negativas.

### 5.3 DESCOBERTAS

À vista disso, baseado na coleta de dados e nos estágios da aquisição da negação (LIGHTBOWN e SPADA, 2013), nos parece razoável considerar que as crianças bilíngues parecem atravessar os estágios de aquisição anteriormente, se comparadas às crianças monolíngues, o que talvez sugira a influência dos idiomas entre si, acelerando o processo, de alguma forma. Além disso, é possível notar através dos dados que as categorias de tempo e aspecto parecem estar relacionados com o uso da negação.

Se levarmos em consideração o que foi apresentado a respeito das etapas de aquisição atravessada pelas crianças, é possível notar que as autoras não especificam a faixa etária na qual as crianças atravessam cada uma das etapas. Dessa forma, através da observação dos dados coletados, criamos hipóteses acerca da aquisição e produção de sentenças contendo elementos negativos por crianças bilíngues. Assim, parece razoável afirmar que crianças bilíngues parecem atravessar os estágios de aquisição de elementos negativos de maneira anterior àquelas que são monolíngues.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, com dados contrastantes e com pouca pesquisa na área de aquisição bilíngue de estruturas negativas, é difícil afirmar com certeza como se dá esse processo de aquisição. Baseado nos dados apresentados neste estudo, a nossa hipótese é que as crianças bilíngues simultâneas parecem atravessar os estágios de aquisição da negação anteriormente às crianças monolíngues. Esse fenômeno sugere que existe uma interferência translinguística e que essa influência parece acelerar a forma e a faixa etária em que a criança atravessa os estágios de aquisição da negação.

Contudo, vale salientar que se trata de uma suposição e mais pesquisas são necessárias para verificar essa hipótese, já que os dados que tivemos acesso foram coletados por pesquisadores que visavam identificar características gerais da aquisição bilíngue e não particularidades sobre a aquisição da negação.

Sendo assim, para que a nossa hipótese possa ser verificada, é preciso que seja feita uma pesquisa mais específica. Além disso, é vital a elaboração de um experimento que vise coletar e verificar as nuances da aquisição bilíngue de estruturas negativas, fazendo um contraste entre as

particularidades das línguas germânicas e das línguas românicas, pois uma coletada de dados espontâneos não se mostram suficientes para a comprovação da nossa hipótese.

Pre vemos que a nossa hipótese poderia ser verificada através de experimentos nos quais as crianças seriam expostas a situação, nos dois idiomas, nas quais precisassem produzir estruturas contendo elementos negativos. A produção do experimento precisaria ser voltado para coletar dados de cada um dos quatro estágios da aquisição para poder ter uma amostra mais real de como e em qual faixa etária cada um dos estágios acontecem. Para conseguir verificar se há realmente a interferência translinguística e se essa de fato oferece vantagem na aquisição das estruturas negativas, é necessário que seja incluído no grupo de controle, crianças monolíngues falantes de ambos idiomas estudados.

Somente dessa forma será possível começar a criar uma imagem mais clara a respeito da aquisição bilíngue simultânea de estruturas negativas, os estágios atravessados pelas crianças e se e como as línguas influenciam umas às outras nesse processo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.; FLORES, C. **Bilinguismo**. Em Maria João Freitas & Ana Lúcia Santos (eds.), aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português, 275–304.

Berlin: Language Science Press. DOI:10.5281/zenodo.889439.

BLANCHETTE, Frances. **English negative concord, negative polarity, and double negation**. City University of New York, 2015.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 5 ed. White Plains, Nova Iorque: Pearson Longman, 2008.

CHOMSKY, N. **Novos horizontes no estudo da linguagem**. D.E.L.T.A., vol.13, nº Especial, 1997, .49-72.

CHOMSKY, N. **Reflections on Language**. Pantheon Books, Estados Unidos, 1975.

COLES-WHITE, D'Jaris. **Negative Concord in Child African American English**: Implications for Specific Language Impairment. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*.

47. 212-22. 10.1044/1092-4388(2004/018), 2016. Disponível em:[https://www.researchgate.net/publication/8628397\\_Negative\\_Concord\\_in\\_Child\\_African\\_American](https://www.researchgate.net/publication/8628397_Negative_Concord_in_Child_African_American)

DÉPREZ, V.; ESPINAL, M. T.(org.). **Oxford Handbook of Negation**. Oxford University Press, 2020.

English\_Implications\_for\_Specific\_Language\_Impairment. DE SWART, H.; IVAN, A. Sag. **Negation and Negative Concord In Romance**. *Linguistics and Philosophy*. 25(4): 373-417, 2002. Disponível em://lingo.stanford.edu/sag/papers/negcon-fin.pdf.

FONSECA, H. D. C. da. **Aquisição da sintaxe da negação no português brasileiro como segunda língua (L2)**. Tese. (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP : [s.n.], 2005. Disponível em:http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269152 .

GELDEREN, E. V. **Clause Structure**. Reino Unido: Cambridge, 2013.

- 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. Disponível em <http://home.uchicago.edu/~giannaki/pubs/Giannakidou.zeijlstra.proofs.SC2017.pdf>.
- GROLLA, E.; FIGUEIREDO SILVA, M. C. **Para conhecer aquisição da linguagem**. São Paulo: Contexto, 2014.
- LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**: 4. ed. Reino Unido: Oxford University Press, 2013.
- OVALLE, Luis Alonso; GUERZONI, Elena. Double negatives, negative concord and metalinguistic negation. **Proceedings of CLS**, v. 38, n. 1, p. 15-31, 2004.
- SIM-SIM, I. **Aquisição da linguagem**: Um olhar retrospectivo sobre o percurso do conhecimento. In: FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. (eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*, 3–31. Berlin: Language Science Press. DOI:10.5281/zenodo.889417.
- SOUSA, L. do N. **A interferência das diferenças paramétricas no processo de aquisição de língua inglês por crianças bilíngues falantes de português brasileiro**: um estudo de caso. 2018. 89f. Trabalho de conclusão de curso (monografia) – Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2018.
- THORNTON, R. et al. **Two negations for the price of one**. *Glossa: a journal of general linguistics* 1(1): 45. 1–30, 216. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5334/gjgl>.
- THORNTON, R.; ROMBOUGH, K. **The Syntax-PF Interface in Children’s Negative Sentences**, *Language Acquisition*, 22:2, 132-157, 2015. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/loi/hlac20> .
- TRANSFERÊNCIA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/transferencia/> . Acesso em: 15/11/2022.
- VAN DIJK, C., VAN WONDEREN, E., KOUTAMANIS, E., KOOTSTRA, G., DIJKSTRA, T., & UNSWORTH, S. (2022). **Cross-linguistic influence in simultaneous and early sequential bilingual**

**children:** A meta-analysis. *Journal of Child Language*, 49(5), 897-929.  
doi:10.1017/S0305000921000337

ZANUTTINI, Raffaella; BALTIN, Mark; COLLINS, Chris. Sentential negation. 2001.

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

ZEIJLSTRA, Hedde. Negative concord is syntactic agreement. *Ms., University of Amsterdam*, v. 5, p. 113, 2008.

## ANEXO

**PESQUISA:** <https://chilides.talkbank.org/access/Biling/FerFuLice.html>

INFORMANTE	LOCALIZAÇÃO	DADOS	IDIOMA
Simon 2:6	Frase 291	I can't squeeze it .	inglês
Simon 3:6		It's not it's not a real raffle it's for playing .	inglês
Simon 3:6	Frase 61/62	[^ a Simon] but do you know how to write them ? /CHI2: [- eng] not yet .	inglês
Simon 3:6	Frase 556/557	SUS: [- eng] [^ refiriéndose a la parte superior del póster] you know what's this for?	inglês
Simon 3:6	Frase 592	CHI2: [- eng] is [/] is I don't know.	inglês
Simon 5:5	Frase 87	CHI2: [- eng] she [///] the [///] then you get him and den [: then] you have to do again until you don't have any.	inglês
Simon 5:5	Frase 88	CHI2: [- eng] but if you don't and another one haves [= has] them you can get (h)im .	inglês
Simon 5:5	Frase 131	CHI2: [- eng] and if you don't have him you don't and if da [: the] odder [: other] one doesn't have him dat [: that] you're forced [?] to you have to pick from dere [: there] .	inglês
Simon 5:5	Frase 381	CHI2: [- eng] we don't have payus [: pairs]	inglês
Simon 5:5	Frase 536	CHI2: [- eng] and sin(ce) we get a li:on and we don't want to u(se) and we didn't have it .	inglês
Simon 5:5	Frase 800	CHI2: [- eng] you can't put things there because then you can't see anythin(g) +...	
Simon 5:5	Frase 918	CHI2: [- eng] no we (a)re not (i)s (be)cause they (a)re letting us see deor [: their] cawds [: cards] .	

**PESQUISA:** <https://childes.talkbank.org/access/Biling/Deuchar.html>

INFORMANTE	LOCALIZAÇÃO	DADOS	IDIOMA
2:5:2	Frase 50/51	CHI: may be should have ./ CHI: now you can build (.) this on (.) can't you (.) now .	inglês
2:5:2	Frase 100/101/102	GRA: <what a person> [//] what about this person ? / CHI: oh ! /CHI: but she hasn't yyy	Inglês
2:5:2	Frase 174	CHI: they don't &mm do row row a boat .	Inglês
2:5:2	Frase 216/217	GRA: yes (.) oh yes the ship's at the bottom of the sea is it ? /CHI: no take off bottom sea .	Inglês
2:5:2	Frase 219	CHI: you don't really .	Inglês
2:5:2	Frase 254	CHI: they won't wake up .	Inglês
2:5:2	Frase 271/272	GRA: can they do row row again ?/CHI: no let uo row row .s n	inglês
2:5:2	Frase 316	CHI: she's not going in there .	Inglês
2:5:2	Frase 317	CHI: she's not going out [>] .	inglês
2:5:2	Frase 320/321	GRA: xxx [=! laughs] I don't think she'll stay there will she ? /CHI: no (...) on your head.	inglês
2:5:2	Frase 387/388	GRA: oh no this is my jersey ./ CHI: no that's your	
2:5:2	Frase 401	CHI: I had a little nut tree nothing could it bear but a silver nutmeg and a golden pear (.) the king of Spain's daughter came to visit me and all for the sake of my little nut tree (.) what a yyy .	inglês
2:5:2	Frase 407/408	GRA: that's all right (.) now what about another one ? / CHI: I've done nut tree .	inglês
2:5:2	Frase 176/177	GRA: green shoes (.) will it be those (.) that's right ./ CHI: no is nobody here .	inglês
2:5:2	Frase 367/368	GRA: it isn't lost is under the chair over there ./ CHI: no (.) aren't .	

**PESQUISA:** <https://sla.talkbank.org/TBB/childes/Biling/Perez/Alberto/020415.cha>

INFORMANTE	LOCALIZAÇÃO	DADOS	IDIOMA
Alberto 2:4:15	Frase 3	CHI: no cabe?	espanhol
Alberto 2:4:15	Frase 68/69	FAT: I (wi)ll get you clean up . / CHI: oh no it was your wallet , Daddy .	inglês
Alberto 2:4:15	Frase 108/109	CHI: you talk about the fence , Daddy. / CHI: I don't talk about the fence.	inglês
Alberto 2:4:15	Frase 111	CHI: I'm not eating the apple .	inglês
Alberto 2:4:23	Frase 94/95	FAT: tú tomas leche . / CHI: no , xxx do n(o)t [?]	espanhol
Alberto 2:4:23	Frase 207-209	FAT: agua por favor . / FAT: sí sólo un poquito. /CHI: no: [=! crying] .	espanhol



Alberto 2:4:23	Frase 210/211	FAT: this is the special water . /CHI: no: drink [≠! crying]	inglês
Alberto 2:4:23	Frase 260/261	FAT: no tengo lo siento . / CHI: you d(o) n(o)t have fresas?	inglês
Alberto 2:4:23	Frase 265	CHI: Mama no tiene fresas .	espanhol
Alberto 2:4:23	Frase 287/288	FAT: hipoto [//] hipota [//] hipopótamo [/] hipopótamo . /CHI: I do n(o)t have hipotamo@c .	inglês
Alberto 2:7:4	Frase 118	CHI: now I can't because you know .	inglês
Alberto 2:7:19	Frase 8/9	FAT: quieres un poquito? /CHI: I do n(o)t need xxx .	inglês
Alberto 2:7:19	Frase 79/80	FAT: eres tan pequeño . /CHI: I (a)m not pequeño .	Inglês/espanhol
Alberto 2:7:19	130/131	FAT: quieres un time+out? / CHI: no time out .	inglês
Alberto 2:7:19	Frase 156	CHI: please do n(o)t slow down .	ingles
Alberto 2:10: 13	Frase 1- 3	FAT: we have to clean some things up . /CHI: no! /CHI: I can't!	inglês
Alberto 2:10: 13	Frase 6/7	FAT: we have to clean for Mommy . / CHI: I don't want to do that.	inglês
Alberto 2:10: 13	Frase 14/15	FAT: la pluma es para la caballo [//] el caballo? / CHI: no she is carrying it .	inglês
Alberto 2:10: 13	Frase 24/24	FAT: si el camión para la nieve . /CHI: this is not camión .	Inglês/espanhol
Alberto 3:0:6	Frase 15	CHI: I can't eat soup .	inglês

**PESQUISA:** <https://sla.talkbank.org/TBB/childes/Biling/Perez/Antonio/021117.cha>

INFORMANTE	LOCALIZAÇÃO	DADOS	IDIOMA
Antonio 2:11:17	Frase 55-57	MOT: un poquito más de café . / MOT: okey , ahora tómatelo . /CHI: xxx mucho es es no mucho .	espanhol
Antonio 2:11:17	Frase 140/141	MOT: qué quieres melón? / CHI: no: melón y sandía:	espanhol
Antonio 2:11:17	Frase 264/265	CHI: Mommy look at this . / CHI: no I wanna play with the cars .	inglês
Antonio3:0:21	Frase 32/33	MOT: y que hiciste con Carla , jugaste mucho? CHI: no , Carla no se portó bien .	Espanhol
Antonio 3:01:22	Frase 1/2	CHI: es muy grande. / CHI: it (i)s not so is not so is not so.	Espanhol/inglês
Antonio 3:01:22	Frase 16/17	FAT: yeah , is that the excavator? CHI: yeah , no , no it's a grúa.	Inglês/espanhol

**PESQUISA:** <https://sla.talkbank.org/TBB/childes/Biling/Perez/Antonio/021117.cha>

<b>INFORMANTE</b>	<b>LOCALIZAÇÃO</b>	<b>DADOS</b>	<b>IDIOMA</b>
Carla 2:03:13	Frase 16/17	FAT: oh [x 2] Carla's turn . /CHI: no no quiero [= 2 syll].	espanhol
Carla 2:03:13	Frase 61-63	CHI: deja . / FAT: no puedo . / CHI: no puedes .	espanhol
Carla 2:04:01	Frases 28-30	CHI: Papi , mi agua [//] tu bebes mi ag [//] mi vaso de agua . / CHI: Papi esto es para ti . / CHI: es para mi no .	espanhol
Carla 2:04:01	Frases 54/55	MOT: claro , que no se caiga la leche . / CHI: mami no caiga agua .	espanhol
Carla 2:04:01	Frases 74-76	FAT: es verdad el otro dia yo no pude ir al aeropuerto . / MOT: mmmm . / CHI: otro día no?	espanhol
Carla 2:04:15	Frases 1/2	CHI: estas trabajando en la mesa , Carla? /CHI: no sirve no sirven los botones .	espanhol
Carla 2:04:15	Frases 2/3	FAT: no sirven los botones?/ CHI: no sirven los botones	Espanhol
Carla 2:04:15	Frases 8/9	FAT: lo que le prestó Jessica . / CHI: no sirve .	espanhol
Carla 2:04:15	Frases 49/50	FAT: sí ese día , en Ann Arbor , Michigan . / CHI: no no quiero .	espanhol
Carla 2:04:15	Frases 90/91	FAT: otra vez? / CHI: no , este cuento .	espanhol
Carla 2:04:15	Frases 107/108	FAT: así que se pusieron el: la ropa para salir . / CHI: no tienen chaqueta no tienen chaqueta	espanhol
Carla 2:04:15	Frases 136/137	FAT: yo estoy maliño igual que tú Carla . / CHI: yo no estoy maliña	espanhol