


## **Teorias de Aquisição da Linguagem e o Professor de Educação Bilíngue: a importância do planejamento linguístico**


***Language acquisition theories and bilingual education teachers: the importance of language planning***

***Teorías de Adquisición del Lenguaje y el Profesor de Educación Bilingüe: la importancia de la planificación lingüística***

Marcello Marcelino<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-4205-486X>

Marina Izar Verniano<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-0055-4153>

**RESUMO:** Este artigo investiga a importância do *input* planejado e enriquecido em contextos bilíngues (MARCELINO, 2018, 2019; SLABAKOVA, 2016), os quais focam, geralmente, no desenvolvimento pedagógico, e deixam de lado as questões linguísticas. Com base em um estudo sobre a aquisição de sentenças existenciais em língua inglesa (*there to be*), o qual envolve crianças de 5 e 6 anos de idade (VERNIANO, 2022), nós mostramos que existe uma relação entre o *input* planejado e enriquecido, que foi utilizado por uma das professoras (Grupo A), e a produção de sentenças com *there to be*. Além disso, a comparação entre a produção linguística dos Grupos A e B mostra que o uso consistente de língua inglesa feito pela professora do Grupo A impacta diretamente na produção de língua inglesa das crianças desse mesmo grupo. Por sua vez, a falta de produção de sentenças com *there to be* pelas crianças do Grupo B, as quais não receberam *input* planejado e enriquecido suscita perguntas acerca da importância do desenvolvimento linguístico para professores de educação bilíngue, que deve ser baseado em teorias de aquisição de linguagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Planejamento linguístico. Aquisição de Segunda Língua. Educação Bilíngue.

### **ABSTRACT:**

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística. E-mail: marcello.marcelino@unifesp.br

<sup>2</sup> Mestre em Letras - Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: mverniano@unifesp.br

The aim of this study is to discuss the importance of enriched input in the context of Bilingual Education (MARCELINO, 2018, 2019; SLABAKOVA, 2016), where the main focus lies in pedagogical issues, while linguistic elements are often neglected. Referencing a study about the acquisition of existential structures (*there to be*) involving 5- and 6-year-olds in Early Years (VERNIANO, 2022), we show that there is a positive correlation between the planned and enriched input used by one of the teachers (Group A) and the production of the target structure. The comparison between the two groups (A and B) also shows that the consistent use of language by the teacher (Group A) impacts the consistent use of English by her learners. The lack of production of the target structure by the learners of group B, with no enriched input, raises questions about the importance of Linguistic Education for Bilingual Education teachers, with specific attention to theories of language acquisition.

**KEYWORDS:** Language planning. Second Language Acquisition. Bilingual Education.

**RESUMEN:** Este artículo investiga la importancia del *input* planificado y enriquecido en contextos bilingües (MARCELINO, 2018, 2019; SLABAKOVA, 2016), los cuales se enfocan, generalmente, el desarrollo pedagógico y dejan de lado las cuestiones lingüísticas. Basado en un estudio sobre adquisición de sentencias existenciales en lengua inglesa (“*there to be*”), en el cual están involucrados niños de 5 y 6 años de edad (VERNIANO, 2022), mostramos que existe una relación entre el *input* planificado y enriquecido, que fue utilizado por una de las maestras (Grupo A), y la producción de sentencias con *there to be*. Además, la comparación entre la producción lingüística de los Grupos A y B muestra que el uso consistente de la lengua inglesa por parte de la maestra del Grupo A impacta directamente en la producción de la lengua inglesa de los niños de ese mismo grupo. A su vez, la falta de producción de sentencias con *there to be* por parte de los niños del Grupo B, los cuales no recibieron *input* planificado y enriquecido, suscita cuestiones sobre la importancia del desarrollo lingüístico para maestros de educación bilingüe, que debe estar basado en teorías de adquisición del lenguaje.

**PALABRAS CLAVE:** Planificación lingüística. Adquisición de Segunda Lengua. Educación Bilingüe.

## 1. Introdução

O crescimento da educação bilíngue, desde o início dos anos 2000, tem nos apresentado diversos obstáculos a serem superados, desde diretrizes básicas sobre quanto tempo se deve, ou pode, dedicar à segunda língua (L2) presente na escola de educação bilíngue até a formação do professor para atuar nesse contexto, embora haja um documento norteador em vias de aprovação<sup>3</sup>, que sugere que, a partir de 2022, o professor atuante deve possuir diploma de educação superior e um curso de extensão de 120 horas em educação bilíngue, ou lato sensu, ou mestrado, ou doutorado. Além,

---

<sup>3</sup> Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) 190/2020 e Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 9 de julho de 2020, e aguardam homologação pelo Ministério da Educação (MEC).

obviamente, de comprovação de proficiência na L2.

Este artigo levanta a questão da formação do professor de inglês para atuação na educação bilíngue para além do aspecto pedagógico, ao focar no ponto de vista linguístico<sup>4</sup>. Muitos trabalhos sobre formação de professores trazem o protagonismo para questões de abordagens, de metodologias e de filosofias de ensino, o que deixa a formação linguística do professor para atuar nesse contexto em segundo plano, ainda muito influenciada por elementos e por modelos de ensino de inglês no Brasil. Dessa forma, este trabalho discute, estritamente do ponto de vista linguístico, fatores de formação que o professor atuante na área de educação bilíngue deve ter, a fim de assistir, de motivar e de estimular um ambiente propício ao desenvolvimento de uma L2. Após essa introdução, iniciamos com uma breve discussão sobre teorias de aquisição de linguagem, passamos para o contexto bilíngue de relevância para essa discussão e, na sequência, apresentamos um experimento sobre a consciência linguística do planejamento e do enriquecimento do *input* direcionado a aprendizes no contexto de educação bilíngue em uma escola de São Paulo.

Este trabalho divide-se em 5 partes: introdução; seção 2, que aborda o papel das teorias de aquisição da linguagem e a relação destas com os contextos bilíngues; seção 3, que trata da metodologia utilizada para o experimento que é exibido neste trabalho; seção 4, com a análise dos dados coletados a partir do experimento; e, por fim, conclusão.

## 2. A aquisição da linguagem

### 2.1 A primeira língua (L1)

A partir da perspectiva linguística chomskyana, todo ser humano é dotado da capacidade natural, e típica da espécie humana, de desenvolvimento da linguagem, também conhecida como Faculdade da Linguagem (cf. CHOMSKY, 1981, 1982, 1986). Assim, uma criança desenvolve sua primeira língua (L1) através da exposição a um *input* robusto, rico e contínuo presente no ambiente. Esse *input* contém os Dados Linguísticos Primários (PLD, do inglês *Primary Linguistic Data*) utilizados pelo aprendiz para marcar os

---

<sup>4</sup> As Diretrizes Nacionais dispõem não apenas sobre o ensino bilíngue português-inglês, mas também mencionam a educação indígena e a LIBRAS. Este trabalho, entretanto, limita-se ao contexto português-inglês.

parâmetros daquela língua e construir sua gramática, desse modo, a gramática é a própria língua, e não o conceito típico por trás da noção de gramática. É importante enfatizarmos o papel do meio, do contexto e do ambiente nessa empreitada, pois somente por meio da exposição aos dados linguísticos primários, a criança determina características gerais e definitórias de sua gramática em construção: por exemplo, e pertinente para este trabalho, se sua língua admite (ou não) sujeitos nulos (como português, espanhol, italiano) uma criança com L1 português, espanhol ou italiano, aprendendo inglês, terá que marcar que sua língua não admite sujeitos nulos, tal como o francês e o alemão.

Ainda nessa perspectiva aquisicionista, a marcação do parâmetro é atrelada à definição de características maiores na língua, como a disponibilização de um número de estruturas que são conectadas a ele; assim, quando a criança marca um parâmetro específico na língua, por exemplo o Parâmetro de Sujeito Nulo (+/-), todas as outras estruturas relacionadas a essa propriedade tornam-se disponíveis para a criança, conforme reconhecido no pioneiro trabalho de Hyams (1986)<sup>5</sup>. Isso daria conta do fato de que crianças, ao aprenderem sua primeira língua, passam por uma “explosão linguística”, literalmente indo de poucas palavras a um grande nível de produção em um pequeno espaço de tempo, daí o termo aquisição “instantânea”. Observemos que uma vez marcado o parâmetro na língua, o efeito de *cluster* (estruturas ligadas ao parâmetro) é continuado e o complexo de estruturas gramaticais torna-se disponível para interpretação, futura ou presente, a depender de questões de maturidade cognitiva e de relevância contextual. Estruturas relacionadas ao pensamento mais abstrato e hipotético, e que levam mais tempo para desenvolver-se, por exemplo, ou a interpretação de passivas e de estruturas de verbo+partículas em inglês, que parecem também levar mais

---

<sup>5</sup> A literatura e as discussões sobre o Parâmetro do Sujeito Nulo (PSN) são vastas e extrapolam o escopo deste capítulo. Dentro de uma visão paramétrica de aquisição, o parâmetro foi inicialmente proposto por Chomsky (1981) como um conjunto de propriedades (*cluster*) associadas à sua marcação positiva (+), dentre as quais: a) sujeitos nulos; b) expletivos nulos; c) sujeitos pospostos/ inversão “livre” sujeito-verbo; d) movimento longo do wh-sujeito; e) categoria vazia resumptiva em sentenças encaixadas; f) aparente violação do filtro \*[that-t] (cf. RIZZI, 1982); e g) concordância rica sujeito-verbo. Kato e Duarte (2017) apontam que a propriedade abstrata que define uma língua de sujeito nulo constitui um problema para a visão macroparamétrica, bem como a presunção de todas as propriedades correlatas, que nem sempre estão presentes. Para uma discussão e um aprofundamento da complexidade desse fenômeno, ver Kato e Duarte (2017). Para uma descrição detalhada do PSN, bem como um histórico das suas propriedades, ver Camacho (2016). A própria visão de *cluster* tem sido alvo de debate, com base nas reformulações propostas à noção de parâmetro. Neste trabalho, referimo-nos à formulação conforme proposto por Snyder (1995). Para uma discussão sobre o conceito e a evolução da noção de parâmetro, desde sua concepção como parametrização de Princípios Universais até o ponto em que se estabelece como conjunto de traços associados ao léxico, ver Gallego (2011) e referências lá citadas.

tempo para surgir na fala, serão interpretadas de acordo com o repertório e desenvolvidas ao longo dos anos.

## 2.2 A aquisição da linguagem: a segunda língua (L2)

Os estudos em aquisição de segunda língua (AL2) pautam-se, em grande parte, nos estudos sobre aquisição de L1, na tentativa de se compreender as distinções, as semelhanças e os processos diferenciados. Na perspectiva gerativista, o ser humano é dotado da habilidade natural de desenvolvimento da linguagem oral, e, no contexto de estudos em L2, investigamos, entre outras coisas, o desenvolvimento natural da segunda língua em variados contextos. Utilizamos, aqui, o termo *bilíngue* como referência a um indivíduo que fala duas línguas<sup>6</sup>. Marcelino (2017) especifica os principais tipos de bilíngues encontrados no contexto de instrução, em que o termo se relaciona e faz intersecção com estudos de aquisição de L2, com suas possíveis diferenças de perspectivas. Assim, os seguintes tipos de bilinguismo podem ser encontrados no contexto atual de educação bilíngue, com base na visão da aquisição da linguagem:

a. Aquisição simultânea de duas línguas/bilinguismo de infância/precoce/simultâneo.

b. Aquisição de L2 na infância/bilinguismo consecutivo (ou sequencial) de infância.

c. Aquisição de L2 na idade adulta/ bilinguismo consecutivo/sequencial/tardio.

Neste trabalho, o enfoque recai sobre a aquisição de L2 na infância, ou bilinguismo consecutivo de infância, pois, como explicaremos na metodologia, a investigação foi em torno de crianças em fase pré-alfabética, em que o inglês era utilizado como língua de instrução. Esse contexto pode fomentar o processo de aquisição de forma mais natural, uma vez que o aprendiz se vale da L2 para obter conhecimento, interação e investigação em aula, para comunicar-se com o professor e para tornar o uso da linguagem (L2) parte integrante da rotina de classe. Diferentemente do que se acredita, no entanto, a criança não é uma “esponja”, que apenas absorve a linguagem no ambiente, mas o tipo de planejamento do *input* que o professor faz na sala de aula parece ter um papel fundamental no desenvolvimento linguístico dos pequenos aprendizes.

---

<sup>6</sup> Embora haja vários recortes sobre o que é um bilíngue, utilizamos, aqui, a referência à habilidade verbal, por considerarmos crianças no contexto de educação bilíngue em fase de pré-alfabetização.

### 2.3 O *input*

Uma premissa básica em qualquer trabalho que trate de aquisição é que, a fim de que a aquisição aconteça, é essencial que haja *input*, mesmo em abordagens que não o coloquem em primeiro plano. Neste trabalho, encaramos o *input* como a ferramenta principal de aquisição, de extrema importância. Conforme apontamos na introdução, os contextos de educação bilíngue capitalizam principalmente as questões metodológicas e filosóficas de ensino, deixando de lado o componente linguístico, que é indispensável, já que há, de fato, duas línguas envolvidas nesse processo.

Assim, nos moldes de Marcelino (2018)<sup>7</sup>, advogamos que o componente linguístico, na forma de planejamento de uso da linguagem no contexto bilíngue, deve receber atenção especial, com consciência clara, por parte do professor, do valor de um *input* enriquecido no processo aquisicional do aprendiz. Veremos, a seguir, como isso pode ser colocado em prática.

### 3. Metodologia

Considerando o papel do *input* no processo de aquisição de uma segunda língua, Verniano (2022) investiga os efeitos do *input* planejado e enriquecido na aquisição de *there to be*<sup>8</sup> em um contexto bilíngue de exposição de 5 horas semanais à língua inglesa (1 hora por dia)<sup>9</sup>. Em sua pesquisa, a autora analisou o processo de aquisição da estrutura com dois grupos de crianças em fase pré-alfabética (5 e 6 anos): o grupo A, que recebeu *input* planejado e rico em sentenças existenciais (MARCELINO, 2017, 2018), e o grupo B, que recebeu *input* não planejado. A escolha da estrutura deu-se devido às diferenças paramétricas entre PB (Português Brasileiro) e língua inglesa, em que PB é marcado positivamente para o Parâmetro do Sujeito Nulo (PSN), permitindo, assim, a construção de sentenças com a omissão do sujeito, tal qual a construção de sentenças existenciais na língua, em que os verbos *ter* e *haver* são utilizados em suas formas impessoais<sup>10</sup>; a língua inglesa, por sua vez, conforme mencionado nas seções anteriores,

<sup>7</sup> Para uma completa descrição e discussão do papel do *input* em diversas perspectivas, inclusive comparando o contexto de EFL com o contexto bilíngue, bem como sua função de “*trigger*” no processo aquisicional, ver Marcelino (2018) e trabalhos lá citados.

<sup>8</sup> A estrutura *there to be* é utilizada, em língua inglesa, para a construção de sentenças existenciais, ou seja, aquelas que indicam a existência de alguma coisa, como “There is a man in room”, o que seria traduzido para o PB como “Há um homem na sala” ou “Tem um homem na sala”.

<sup>9</sup> Como a pesquisa da autora foi realizada durante a pandemia da covid-19, todas as aulas assistidas para a formação do corpus aconteceram no formato remoto e, conseqüentemente, houve redução da carga horária das crianças, que, em ambiente presencial, eram expostas a 10 horas semanais de língua inglesa (2 horas por dia).

<sup>10</sup> *Tem/Há* um homem na sala.

é marcada negativamente para PSN, o que impossibilita a construção de orações sem sujeito, tornando necessário o movimento sintático *there-insertion* (MILSARK, 1979), em que o expletivo *there* é inserido na sentença para que a posição do sujeito seja preenchida<sup>11</sup> e satisfaça à marcação negativa ao PSN.

Com o propósito de verificar o processo de aquisição de *there to be* em contextos bilíngues, Verniano (2022) fez a coleta da produção espontânea (DEMUTH, 1996) e eliciada (THORNTON, 1998) de ambos os grupos, na qual considerou cinco estruturas relevantes, que foram selecionadas a partir das diferenças paramétricas entre as línguas:

1. Sentenças com *there to be* (gramaticais e agramaticais): *There is a monkey on this page*;
2. Sentenças com *\*have-existencial*: *\*Have a monkey on this page*;<sup>12</sup>
3. Sentenças com *have* no sentido existencial gramatical: *We have a monkey on this page*;
4. Sentenças com *ter-existencial* em PB: Tem um macaco na página ;
5. Sentenças com o uso gramatical e agramatical do expletivo *it*<sup>13</sup>: *It rains in here*.

A partir dessas estruturas, a coleta de dados foi organizada em dois momentos: no segundo semestre de 2020 (entre setembro e dezembro) e no primeiro semestre de 2021 (nos meses de março e de abril). Na primeira etapa de coleta de dados, a produção linguística espontânea foi coletada e eliciada das crianças e das professoras de ambos os grupos. Segundo a autora, o objetivo dessa etapa foi constatar os efeitos do *input* planejado e enriquecido no processo de AL2 dos bilíngues participantes, além de avaliar os tipos de *input* a eles fornecidos. Na segunda etapa, apenas a produção linguística das crianças do grupo A foi coletada, visando investigar os efeitos do *input* planejado em um período maior de tempo. Para fins deste artigo, somente a primeira etapa de coleta de dados será apresentada, visto que é somente nela que há a participação das professoras. A Tabela 1 sintetiza a caracterização do corpus referente à primeira fase de coleta da pesquisa.

---

<sup>11</sup> *A man is in the room -> There is a man in the room.*

<sup>12</sup> O uso de asterisco sinaliza que a sentença não é gramatical na língua relevante.

<sup>13</sup> De acordo com a autora, as sentenças com o expletivo *it* têm relação direta com a marcação negativa ao PSN, pois o expletivo é utilizado para suprir a necessidade da língua inglesa de possuir um sujeito foneticamente explícito em todas as suas orações.

**Tabela 1** – Caracterização e período das aulas assistidas na primeira fase de coleta<sup>14\*</sup>

	<b>GRUPO A (<i>input</i> planejado)</b>	<b>GRUPO B (<i>input</i> não planejado)</b>
<b>PERÍODO</b>	Setembro – dezembro/2020	Setembro – dezembro/2020
<b>NÚMERO DE AULAS ASSISTIDAS</b>	69 aulas	65 aulas <sup>15</sup>
<b>DURAÇÃO DAS AULAS</b>	1 hora	1 hora
<b>NÚMERO DE CRIANÇAS</b>	6 crianças	2 crianças
<b>TIPO DE COLETA</b>	Espontânea e eliciada	Espontânea e eliciada
<b>AMBIENTE</b>	Remoto	Remoto
<b>TIPO DE INPUT</b>	Planejado e enriquecido	Não planejado

Fonte: Adaptado por Marcelino e Verniano (2022).

Após a coleta de todos os dados, que foi feita através de gravações de áudio das estruturas relevantes, todos eles foram transcritos e analisados com a ferramenta KWIC (*Key Word in Context*), no *software #Lancsbox* versão 6.0. De acordo com a autora, a ferramenta, seguindo o manual, é utilizada para gerar uma lista de todas as ocorrências de um termo do corpus na forma de linhas de concordância. Além disso, após examinar o número total de ocorrências de cada estrutura, foi realizada a normalização estatística dos dados, com o objetivo de tornar a análise mais igualitária, tendo em vista o número díspar de crianças de ambos os grupos.

Tendo exposto os métodos empregados para o experimento realizado pela autora, discutiremos, na próxima seção, os resultados obtidos em sua pesquisa e de que modo estes podem explicar a necessidade de formação linguística do professor bilíngue.

## 4. Resultados

### 4.1 Produção linguística das professoras

Para analisar o tipo de *input* que foi fornecido às crianças participantes da

<sup>14</sup>

<sup>15</sup> Algumas gravações de aula do grupo B não foram encontradas, por isso, o número de aulas assistidas do grupo B é menor do que o número de aulas assistidas do grupo A.



pesquisa, Verniano (2022) computou o número de ocorrências de cada uma das estruturas na fala das professoras dos grupos A e B, com exceção das sentenças com o expletivo *it*, que também não serão abordadas neste artigo. A Tabela 3 ilustra o número de ocorrências a cada 1.000 palavras nas falas das professoras no decorrer dos meses da primeira etapa de coleta de dados.

**Tabela 2** – Ocorrências de *there to be*, de *have-gramatical*, de *\*have-agramatical* e de *ter-existencial* na fala das professoras A e B (setembro/2020 – dezembro/2020).

MÊS	Nº DE AULAS	PROFESSOR A	THERE TO BE	HAVE-GRAMATICAL	*HAVE-AGRAMATICAL	TER-EXISTENCIAL
SETEMBRO	21	GRUPO A	20,2	1,9	0	0
	20	GRUPO B	3,2	8,5	0	1,7
OUTUBRO	20	GRUPO A	10,4	2,1	0	0
	19	GRUPO B	1,9	5,3	0	1,6
NOVEMBRO	19	GRUPO A	6,2	0,9	0	0
	17	GRUPO B	0,9	2,5	0	4,3
DEZEMBRO	9	GRUPO A	4,5	1,5	0	0
	7	GRUPO B	0,1	0,3	0	0,6
<b>TODOS OS MESES</b>	<b>69</b>	<b>GRUPO A</b>	<b>41,4</b>	<b>6,6</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
	<b>63</b>	<b>GRUPO B</b>	<b>6,3</b>	<b>16,7</b>	<b>0</b>	<b>8,4</b>

Fonte: Verniano (2022, p. 70).

Com base na Tabela 3, Verniano (2022, p. 70) afirma que,

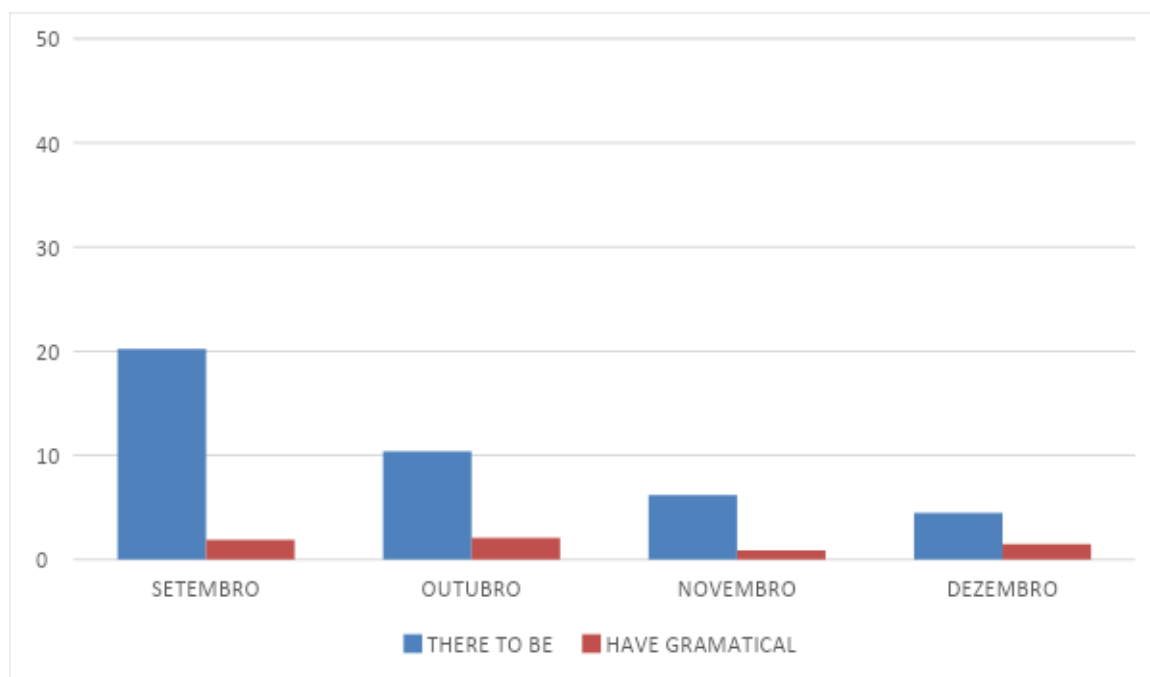
A partir do número de ocorrências de todos os meses, é perceptível que a professora do grupo A possui um número muito maior de ocorrências com *there to be* comparada às ocorrências da professora do grupo B, sendo 41,4 ocorrências a cada 1.000 palavras para A, e 6,3 ocorrências a cada 1.000 palavras para B. Além disso, o número de ocorrências totais gramaticais com *have* é maior na fala da professora do grupo B, com 16,7 ocorrências a cada 1.000 palavras, comparada à fala da professora do grupo A, com 6,6 ocorrências a cada 1.000 palavras. Entretanto, o que chama atenção nos dados é a presença do *ter-existencial* na fala da professora do grupo B, o que indica o uso da língua portuguesa em sala de aula e pode justificar o uso menor de *there to be*, por exemplo.

Podemos dizer que os dados obtidos na fala das professoras é esperado, haja vista que a professora do grupo A planejou o *input* que seria fornecido aos alunos, e, a professora do grupo B, não. Entretanto, Verniano (2022) chama a atenção para duas

questões fundamentais: o contraste entre ocorrências com *there to be* e com *have-gramatical* e o uso de PB pela professora do grupo B.

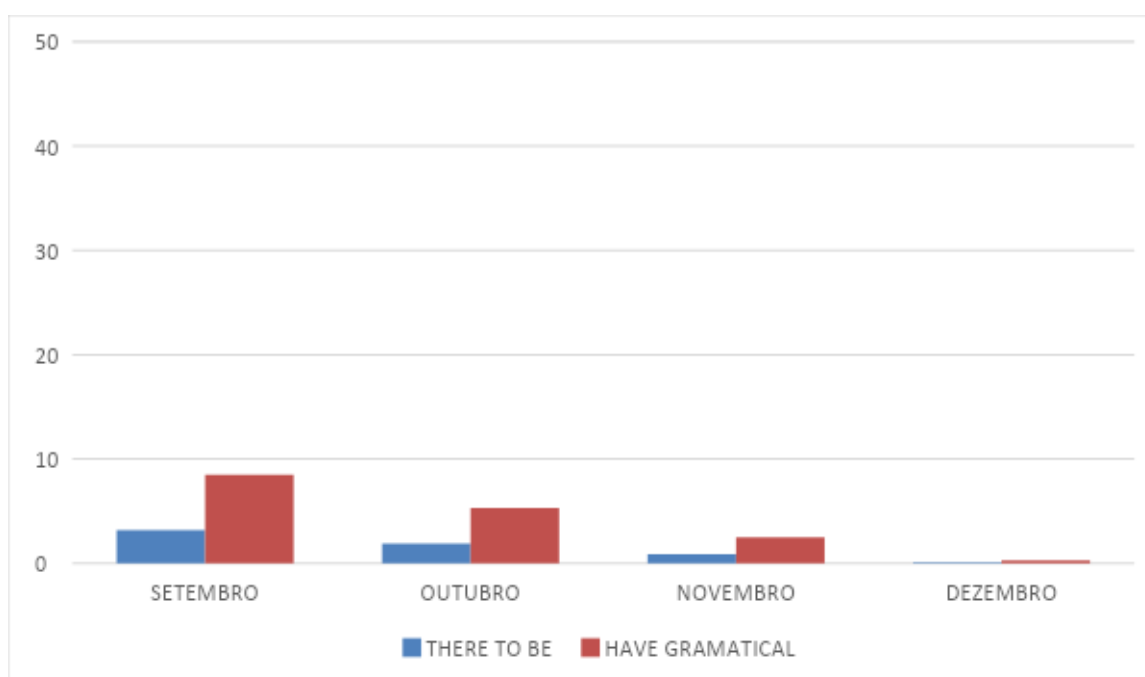
Considerando o primeiro fator de relevância, a autora traz os seguintes gráficos:

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



Fonte: Verniano(2022, p. 76).

**Gráfico 2** – Ocorrências de *there to be* e de *have-gramatical* da professora B (setembro/2020 – dezembro/2020).



**Fonte:** Verniano (2022, p. 77).

Os Gráficos 1 e 2 mostram que, quanto maior o uso de sentenças com *there to be*, menor o uso de sentenças com *have-gramatical*, e vice-versa. A utilização dessas estruturas tem relação com o planejamento linguístico prévio, que foi feito somente pela professora do grupo A, e evidencia a dificuldade de falantes de PB de construir sentenças com *there to be*, por exemplo, visto que a professora do grupo B opta por utilizar mais sentenças com *have-gramatical*, que apresenta estrutura sintática semelhante à sua L1. O alto número de sentenças com *have-gramatical*, do ponto de vista aquisicional, não é eficaz, uma vez que a criança bilíngue será exposta a estruturas semelhantes à sua L1 e, conseqüentemente, privada de sentenças que a levem a marcar o PSN negativamente, por exemplo. Isso aponta para uma questão imprescindível no quadro aquisicional: *a priori*, o enriquecimento do uso de *there* como construção existencial, por meio de *input*, traz mais ganhos ao aprendiz do que apenas a estrutura com o *there to be*. O *input* traz mais informações linguísticas para o desenvolvimento da gramática em construção, impactando não somente a construção específica, mas também uma importante diferença na tipologia das línguas no contexto de aquisição quanto ao PSN: PB [+] e Inglês [-]. Ainda, Verniano (2022) mostra um exemplo na fala da professora do grupo A que evidencia seu planejamento e sua consciência linguística, no qual ela inicia a sentença com o *have-gramatical* e substitui-o por *there to be*:

(1) TA: Jet ski. Good. **So I have a word here, take a look, there's a word here:**  
jellyfish. Jellyfish is with J, LO said (SET/2020).

(VERNIANO, 2022, p. 79).

O exemplo em (1) demonstra, mais uma vez, a facilidade de falantes de PB de utilizarem sentenças sintaticamente mais parecidas com a L1 e reforça a importância do planejamento linguístico prévio, a fim de que estruturas diferentes também apareçam na fala das professoras e façam parte do *input* fornecido por elas. No mais, esse exemplo explicita o uso consciente da linguagem direcionada ao aprendiz.

Em relação ao segundo fator, referente ao uso de PB pela professora do grupo B em sala de aula, Verniano (2022, p. 84-85) afirma que:

Conforme apontado anteriormente por Marcelino (2017, 2018, 2019), de modo geral, o uso de L1 para o ensino de uma L2, em contexto de Educação Bilíngue, por parte do professor, não é bem-vindo ao processo de aquisição de segunda língua, pois há de se evitar o uso da L1 como uma espécie de 'amparo' com o qual o aluno se acostuma, visto que a criança deve ser exposta a um *input* robusto para marcar corretamente os parâmetros da língua e, então, adquiri-la. De forma semelhante, o modo como professora do grupo B utiliza a L1 em sala de aula, em que há a mistura de L1 e L2 e checagem recorrente de significados, através da L1 pode diminuir o foco cognitivo na L2, uma vez que o aprendiz já espera uma 'checagem' ou uma 'dica' sobre significado em sua L1.

Não há muito o que discorrer acerca desse tópico somente com base na produção linguística da professora do grupo B. Contudo, exibiremos alguns exemplos produzidos por ela e, na próxima seção, os efeitos do uso de PB pela professora na produção linguística dos alunos. Em (2), exemplificamos algumas falas da professora do grupo B:

(2) (a) TB: Look at that, AYR, now they are still scared, eles continuam com medo, because now **they have different things** to be scared of, **tem um monte de coisa nova** pra ficar com mais medo, **there's a tiger, a monkey, a different snake** (SET/2020).

(b) TB: Yes, guavas **there are two types**, **tem dois tipos**, **tem uma que é white dentro e tem uma que é red dentro**, and they are delicious (SET/2020).

(c) TB: I know where the cat is in many places, olha só onde que tem um cat. **Tem um cat in the box**, que ele tá dentro da box, **tem um cat que tá in front of the box...** (OUT/2020).

(VERNIANO, 2022, p. 81).

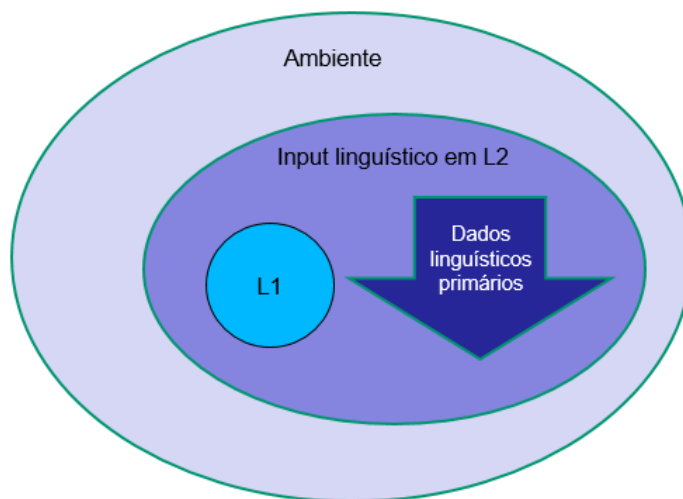
Os exemplos em (2) indicam as características do *input* não planejado, não consciente, que é fornecido pela professora do grupo B, pois não há construção de sentenças em PB ou em língua inglesa, mas, sim, a mistura das duas línguas em todas as suas falas. Dessa forma, o *input* da professora não carece só de estruturas existenciais, mas também de estruturas na língua inglesa, pois tudo o que é dito por ela em L2 é traduzido em seguida. Na próxima seção, debateremos os impactos desse *input* na fala dos alunos.

## 4.2 Produção linguística dos alunos

Na segunda seção deste artigo, tratamos da importância dos dados linguísticos primários para o processo de aquisição de linguagem. Considerando esses dados, Verniano (2022) apresenta as Figuras 1 e 2, que foram inspiradas em Kato (2005) e em

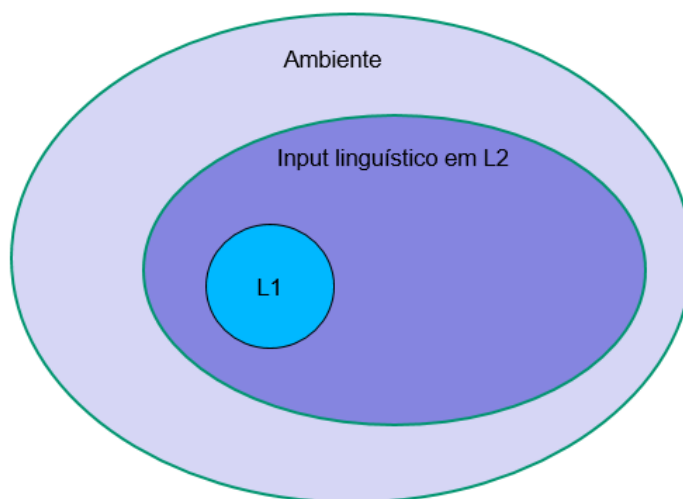
Marcelino (2017), com a intenção de exemplificar o processo de AL2 dos grupos A e B.

**Figura 1** – Ambiente de AL2 do grupo A



**Fonte:** Verniano (2022, p. 50).

**Figura 2** – Ambiente de AL2 do grupo B



**Fonte:** Verniano (2022, p. 50).

A partir das figuras, é nítido que os dados linguísticos primários, representados pela seta azul escuro (planejamento linguístico/*input* enriquecido), não estiveram presentes no processo de AL2 do grupo B, o que ficou claro a partir da breve exposição que fizemos do *input* fornecido a esse grupo, em que a fala da professora do grupo B

carece de estruturas existenciais e de estruturas na língua inglesa, além de consistência no uso da L2. A Tabela 3 traz as ocorrências das estruturas relevantes nas falas das crianças dos grupos A e B na primeira etapa de coleta de dados. Novamente, os dados estão todos normalizados, isto é, número de ocorrências a cada 1.000 palavras.

**Tabela 3** – Ocorrências de *there to be*, de *have-gramatical*, de *\*have-agramatical* e de *ter-existencial* na fala dos alunos dos grupos A e B (setembro/2020 – dezembro/2020)

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

Fonte: VERNIANO (2022, p. 86).

A Tabela 3 aponta os efeitos do *input* planejado e enriquecido, visto que os alunos do grupo A apresentam produção linguística de todas as estruturas relevantes para o corpus e os alunos do grupo B não apresentam a ocorrência de nenhuma das estruturas na língua inglesa.

Ao levantar as ocorrências de todas as estruturas na fala dos alunos, Verniano (2022) assevera que a oscilação no uso de *there to be* por parte dos alunos do grupo A pode guardar relação com os tipos de contexto que favorecem, ou não, o uso da estrutura, tal como proposto por Slabakova (2016). Além disso, em consonância com o defendido por White (2000), a ausência de produção linguística não significa a ausência da estrutura no sistema computacional, mas pode indicar diferentes fases de aquisição. No tocante ao uso de sentenças agramaticais com *\*have-existencial*, Verniano (2022) esclarece que o uso de sentenças na língua inglesa com a estrutura da língua portuguesa pode remeter ao Período de Flutuação, proposto por Ionin (2003):

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

nenhuma das línguas em questão, desde que elas sejam restringidas pela GU. (VERNIANO, 2022, p. 56).

Independentemente dos tipos de ocorrências e da oscilação dos dados, a pesquisa de Verniano (2022) sinaliza que o *input* planejado e enriquecido é necessário para o processo de AL2, pois, apesar de os dados mostrarem possíveis distintos estágios de aquisição na fala das crianças do grupo A, eles manifestam a ocorrência de estruturas esperadas no processo de AL2.

Quanto à produção linguística das crianças do grupo B, os dados apontam ausência das estruturas relevantes, com exceção das sentenças em PB. Ademais, a partir dos exemplos mencionados pela autora, fica evidente a inconsistência na produção linguística das crianças do grupo B, se comparada à produção linguística das crianças do grupo A. Em (3), ilustramos um diálogo entre a professora do grupo A e os alunos do mesmo grupo, e, em (4), um diálogo entre a professora do grupo B e os seus alunos do grupo.

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

MAY: *The spring. No, the spring.*

TA: *The winter?*

MAY: *The winter.*

TA: *Why?*

MAY: *Porque lá...*

TA: *Because.*

MAY: ***Because lá tem neve.***

TA: ***Because there's snow.***

MAY: *Because.*

TA: *xxx.*

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

TA: MAY, say: ***because there is snow.***

MAY: ***Because, there is snow. Eu até xxx snow xxx.***

TA: *Ok. Now, MAR, can you tell us which one is your favorite season.*

MAR: *Summer. TA: Summer. Why, MAR? MAR: **Because there is sun and I can go to the pool.** TA: *Hmm, that's good* (15-OUT-2020).*

(VERNIANO, 2022, p. 91-92).

(4) (a) TB: *Do you have a swimming pool in your house? Uma piscina? Do you have a swimming pool in your house?*

AYR: **Tem swimming pool.**

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

AYR: *Quê? Que que é isso?*

TB: *é piscina.* (04-SET-2020)

(b) LIVM: *Olha a capinha do meu tablet.*

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

LIVM: **Tem um flamingo aqui.**

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

(VERNIANO, 2022, p. 101).

Os diálogos expostos em (3) e em (4) demonstram que as crianças dos grupos A e B encontram-se em fases diferentes de aquisição de linguagem, posto que as crianças do grupo A são capazes de construir orações em língua inglesa, e, as crianças do grupo B, não. Em linhas gerais, o tipo de fala produzido pelas crianças do grupo B pode ser explicado pela ausência de dados linguísticos primários no *input* que lhes foi fornecido, conforme as Figuras 1 e 2. Não obstante, a fala do grupo B também pode ser resultado da língua portuguesa que é utilizada pela professora, e, da mesma maneira que a fala da professora do grupo B é inconsistente e carece de estruturas em L2, a fala das crianças desse grupo exprime as mesmas características.

### 4.3 Considerações

O experimento realizado por Verniano (2022) estabelece uma relação entre o tipo de *input* fornecido aos alunos e os efeitos que este tem sobre a produção linguística dos aprendizes no contexto de educação bilíngue. Ao avaliar o tipo de *input* fornecido, a pesquisa mostra que o sistema computacional do falante opta por sentenças menos custosas ao sistema computacional e/ou mais parecidas com a L1, lembrando, no



entanto, que a ausência da produção não significa a ausência da estrutura, o que pode dar conta de deslizos. Portanto, o planejamento linguístico do professor bilíngue é essencial: ele deve considerar os efeitos de sua fala no contexto de interação e de uso da linguagem na sala de aula, pois é a fonte mais real de linguagem a que o aprendiz tem acesso, logo o professor deve fazer bom uso desse posto, caso contrário, ele seguirá confortável no uso de estruturas simples e que carecem dos dados linguísticos primários da língua. Isso poderia ser, especulativamente, um dos motivos de haver tantos bilíngues no contexto de educação bilíngue que entendem bem a L2, mas apenas produzem a L1.

Com relação à produção linguística das crianças, os resultados evidenciaram que os dados linguísticos primários são essenciais para o processo de aquisição de segunda língua, o que fica claro não só pela ocorrência de sentenças existenciais na fala das crianças do grupo A, mas também pela ausência de estrutura da L2 na fala das crianças do grupo B.

## 5. Conclusão

Iniciamos este artigo apontando um déficit na organização do componente linguístico presente no contexto de educação bilíngue. Enquanto a educação bilíngue segue em crescimento no Brasil, com atenção plena às questões filosófico-educacionais e metodológicas, o elemento linguístico, de suma importância no contexto de aquisição da L2, permanece negligenciado e fora do radar do planejamento. Argumentamos, aqui, que, em consonância com teorias de aquisição de linguagem, o planejamento linguístico é necessário, a fim de tornar o *input* direcionado ao aprendiz robusto, contínuo e rico.

Valemo-nos de uma recente pesquisa, contrastando o grupo A, com planejamento linguístico, e o grupo B, sem planejamento linguístico, de crianças entre 5 e 6 anos, em que Verniano (2022) revela a relação diretamente proporcional existente entre o planejamento linguístico de um grupo em comparação ao outro. O planejamento se dá em torno de enriquecimento de estruturas existenciais com *there to be*, em que a professora do grupo A organiza suas aulas buscando atender-se para essas estruturas e fornecê-las de forma robusta a seus alunos. A coleta de dados, sua subsequente análise e os resultados mostram uma diferença considerável na produção dos dois grupos, com os aprendizes do grupo A apresentando produção maior não apenas das estruturas

relevantes, mas também da língua inglesa como um todo, de maneira mais consistente. Outra característica que contrasta as duas turmas no referente ao *input* é que a professora do grupo B vale-se de L1 durante a aula, indicando inconsistência no uso da L2.

Por fim, este trabalho traz reflexões fundamentais para o contexto de educação bilíngue do ponto de vista linguístico: a necessidade de uma conscientização e de uma formação linguística do professor desse contexto, bem como uma orientação maior por parte das escolas e um interesse em compreender os processos de aquisição de L2 no contexto específico de educação bilíngue, que é multivariado. As teorias de aquisição podem, assim, contribuir muito com a formação do professor, para que ele atue efetivamente como facilitador do desenvolvimento linguístico.

## Referências

CAMACHO, J. The null subject parameter revisited: the evolution from null subject Spanish and Portuguese to Dominican Spanish and Brazilian Portuguese. In: KATO, A. M.; ORDÓÑEZ, F. (org.). *The morphosyntax of Portuguese and Spanish in Latin America*. Oxford: Oxford University Press, 2016, p. 27-48.

CHOMSKY, N. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris, 1981.

CHOMSKY, N. *Some concepts and consequences of the theory of government and binding*. Cambridge: MIT Press. 1982.

CHOMSKY, N. *Knowledge of language: its nature, origins, and use*. New York: Praeger. 1986.

DEMUTH, K. Collecting spontaneous production data. In: McDANIEL, D.; CAIRNS, H. S.; McKEE, C. *Methods for assessing children's syntax*. Cambridge: MIT Press, 1996. p. 3-22.

GALLEGO, Á. J. Parameters. In: C. Boeckx. (org.). *The Oxford handbook of linguistic minimalism*. Oxford: Oxford University Press, 2011. p. 523-550.

HYAMS, N. *Language acquisition and the theory of parameters*. Dordrecht: D. Reidel, 1986.

IONIN, T. *Article semantics in second language acquisition*. 2003. Disponível em: <http://mitwpl.mit.edu/catalog/ioni01>. Acesso em: 10 jan. 2021.

KATO, M.A. A gramática do Letrado: questões para a teoria gramatical. In: M.S. Marques, E. Koller; Teixeira & A.S. Lemos. (Org.). *Ciências da Linguagem: 30 anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM (Universidade do Minho), 2005.

MARCELINO, M. Aquisição de segunda língua e bilinguismo. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 35, p. 38-67, 2017.

MARCELINO, M. Considerations on the role of input in L2 acquisition: elt and bilingual contexts. *Revista Intercâmbio*, São Paulo v. 37, p. 76-97, 2018.

MARCELINO, M. O Desenvolvimento linguístico de crianças bilíngues. In: MEGALE, A. (org.). *Educação bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 57-71.

MILSARK, G. *Existential sentences in english*. New York; London: Garland Publishing, 1979.

SLABAKOVA, R. *Second language acquisition*. New York: Oxford University Press, 2016.

VERNIANO, M. *Aquisição de existenciais em contexto de educação bilíngue português-inglês*. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2022.

WHITE, L. Second language acquisition: from initial state to final state. In: ARCHIBALD, J. (ed .). *Second language acquisition and linguistic theory*. Oxford: Blackwell Publishers, 2000. p. 130–155.

*Recebido em: 31 jan. 2022.  
Aprovado em: 04 mar. 2022.*

