

Sebastião Carlos Leite Gonçalves

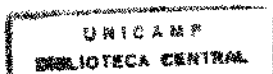
AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA:

O CASO DAS CRIANÇAS YUBA

Dissertação apresentada ao Curso de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Orientador: Profa. Dra. Maria Cecília Perroni

Campinas (SP)
Instituto de Estudos da Linguagem
1997



UNIDADE	BC
Nº CHAMADA	UNICAMP
	5586a
V.º	Es.
1.º VAO	30569
PRIO	28197
	0 0 1
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	29/05/97
Nº ORD	

CM-00099253-2

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL UNICAMP

5586a Gonçalves, Sebastião Carlos Leite
Aquisição do português como segunda língua - o caso das crianças Yupa / Sebastião Carlos Leite Gonçalves - - Campinas, SP [s. n.], 1997.

Orientador: Maria Cecília Perroni
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

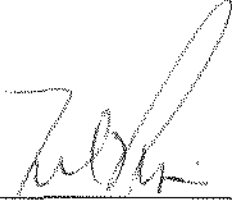
1. Aquisição de linguagem. 2. Aquisição de segunda linguagem. 3. Gramática gerativa. 4. Psicolinguística. I. Perroni, Maria Cecília. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

este exemplar é a redação final da tese
defendida por Sebastião Cadar

Leite Gonçalves

e aprovada pela Comissão Julgadora em
04/02/97.

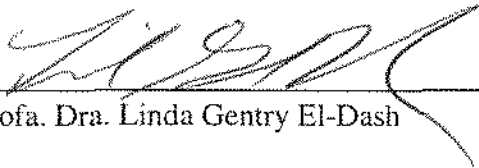
Profa. Dra. Maria Cecília Perroni



Profa. Dra. Maria Cecília Perroni - Orientador



Profa. Dra. Maria Lúza Braga



Profa. Dra. Linda Gentry El-Dash

Prof. Dr. Dercir Pedro de Oliveira (suplente)

Aos meus pais,
Termute Vieira Leite e
Agenor Leite Gonçalves (in memorian);

Às crianças Yuba,
Adonis Lintaro Yuba, Apoloni Satic Yuba, Cássio Kotaro Yuba,
Klaus Kojiro Kumamoto, Meali Yurika Tsujii e Olívia Mie Yuba.

DEDICO.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria Cecília Perroni, por ter me acolhido como orientando e pela constante solicitude com que me atendeu na execução deste trabalho. Foi também amiga dedicada, paciente em ouvir-me a cada dúvida (e quantas!), expondo sempre com firme clareza seu ponto de vista, num aconselhamento que em nenhum momento me faltou;

Ao Prof. Dr. Dercir Pedro de Oliveira (CEUL/UFMS), pelo incentivo, pela amizade e por ter me apontado os caminhos da vida acadêmica e as maravilhas que existem por detrás da linguagem;

Ao Prof. Dr. Jairo de Souza Nunes (IEL-UNICAMP), pelas críticas e sugestões apontadas. Os erros que persistiram por certos são meus;

Aos amigos de Ilha Solteira (SP), em especial à Darcy Hiroe Fujii Kanda, pelo incentivo e pela amizade incondicional, e ao Washington Luiz Pacheco de Carvalho, pela minha acolhida na cidade de Campinas;

À Direção, aos Professores e aos funcionários da EEPSG “Maria Helena Corrêa Santana” - Bairro Aliança, Mirandópolis (SP), pela acolhida e pelo breve convívio durante a fase de coleta dos dados;

Às Profas. Edna e Zelinda, grandes batalhadoras do ensino das séries iniciais;

A todos os membros da Colônia Yuba, em especial à Sátiko, pela atenção e cortesia com que sempre me recebeu na colônia;

Às crianças Yuba, com as quais, despretensamente, aprendi muito sobre a vida da colônia e a cultura japonesa;

À Yuli, que, por ter experienciado situação semelhante à das crianças sujeito desta pesquisa, ajudou-me a desvendar alguns “mistérios” da língua japonesa;

A todos os amigos (em especial, Paty, Sebaka, Sheila, Ivana e Maritza) que pacientemente souberam ouvir as minhas constantes lamentações (típicas de quem se depara com o trabalho de tese) e dos quais não faltaram estímulos;

A todos os meus familiares, por sempre terem acreditado em mim;

Ao CNPq, pelo financiamento da bolsa de estudo, sem a qual certamente não teria se tornado viável a minha dedicação aos estudos na pós-graduação.

SUMÁRIO

	página	
NOTAÇÕES USADAS NA TRANSCRIÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS DADOS	06	
LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS	08	
RESUMO	09	
CAPÍTULO I: PRELIMINARES: Sobre teorias, metodologia e objetivos		
1. Introdução	10	
2. O bilingüismo	13	
2.1. O "language transfer"	20	
2.2. A Hipótese da relexificação	35	
3. O inatismo	40	
3.1. A faculdade da linguagem	41	
3.2. O modelo de princípios e parâmetros	43	
3.3. O modelo de princípios e parâmetros e a aquisição da linguagem	47	
3.4. O parâmetro da linearidade	50	
3.5. O modelo de princípios e parâmetros e a aquisição bilíngüe sucessiva	52	
4. O fenômeno em estudo	55	
4.1. Contextualização sócio, histórica e cultural dos nipo-brasileiros da <i>Granja Yuba</i>	56	
4.2. Objetivos	59	
4.3. Os sujeitos	62	
4.4. Os dados	64	
CAPÍTULO II: A ORDENAÇÃO DOS CONSTITUINTES EM JAPONÊS E EM PORTUGUÊS		
1. Os níveis de análise	69	
1.1. O nível VP	73	
1.1.1. A linearidade dos constituintes de VP em Português	73	
1.1.2. A linearidade dos constituintes de VP em Japonês	77	
1.2. O nível NP	79	
1.2.1. A linearidade dos constituintes de NP em Português	79	
1.2.2. A linearidade dos constituintes de NP em Japonês	81	
2. Estágios em aquisição da linguagem	83	
CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO, ANÁLISE E COMPARAÇÕES DOS DADOS		
1. A presença de duas ordens de palavras nos dados das crianças yuba	86	
2. Os níveis VP e NP em L2	89	
2.1. O nível VP em L2	89	
2.1.1. Levantamento quantitativo do nível VP	99	
2.2. O nível NP em L2	105	
2.2.1. Levantamento quantitativo do nível NP	114	
3. Outros níveis de interferência de L1 em L2	117	
4. Comparação das construções VP e NP no Português adquirido como L2 (PL2)	120	
5. Diferenças individuais	122	
6. Comparação entre o Português adquirido como L1 e o Português adquirido como L2	126	
6.1. O nível VP	128	
6.2. O nível NP	133	
7. A tarefa da criança na aquisição do Português como L2	137	
CAPÍTULO IV: CONCLUSÕES		141
ABSTRACT	150	
BIBLIOGRAFIA	151	

NOTAÇÕES USADAS NA TRANSCRIÇÃO E NA APRESENTAÇÃO DOS DADOS

A transcrição dos dados dos informantes vem apresentada neste trabalho em duas colunas: a da esquerda refere-se exclusivamente à fala do Pesquisador e a do lado direito, à fala das crianças. A letra e os números indicados no parêntese logo abaixo da transcrição referem-se, nesta ordem, à letra inicial do nome da criança que produziu o dado; idade em anos, seguida do ponto e vírgula; idade em meses, seguida de dois pontos; idade em dias, seguida de um traço; número do inquérito, seguido de dois pontos; e, por último, o número da página de onde o dado foi extraído.

Foram adotadas as seguintes convenções¹ para a transcrição dos dados:

--\ --	: pausa na gravação
...	: pausa breve
(pausa)	: pausa longa
((dois colchetes))	: interferência externa ou gravação interrompida por interferência de terceiros
(fala entre parênteses)	: fala provável
(parênteses vazios)	: fala ininteligível
[colchetes]	: comentário relevante para o diálogo
::	: prolongamento de som
/	: reformulação da fala anterior ou assalto/abandono de turno
[sup]	: superposição de fala entre dois ou mais turnos
___ travessão ___	: fala fora do tópico
sí - la - ba	: fala silábica ou pronúncia pausada (palavra por palavra)
“aspas”	: menção à fala de outro ou leitura
(n x)	: n = número de vezes que a mesma fala se repete, intercalada por uma seqüência de som (uhm, ahm, quê, o quê) que significa que o falante não entendeu o turno do seu interlocutor.
[repete]	: repetição de fala igual ou semelhante a do turno anterior
ahm	: [ã]
aham	: [ã'rã]
uhm	: [u] (nasal)
uhum	: [u'ru] (nasal)

Quando se fez necessária a transliteração da língua japonesa, foi adotado o sistema Hepburn de transliteração, levemente modificado, conforme descrito por Mizutami e Mizutami (1986). Este sistema apresenta as seguintes diferenças em relação ao sistema fonético do Português: ch [tʃ]; ge, gi [ge,gi]; h [h]; j [ʒ]; r [r]; s [s]; sh [ʃ]; w [w]; y [j]. Foi convencionado ainda o emprego do acento circunflexo para as vogais longas.

¹ Algumas das convenções aqui adotadas estão baseadas naquelas usadas no Projeto NURC/SP.

A seguir, são esclarecidas as abreviaturas usadas neste trabalho. Todas seguem a forma empregada originalmente em Inglês.

A	: adjetivo (adjective)
AP	: sintagma adjetival (adjectival phrase)
C	: complementizador (complementizer)
Compl	: complemento
CP	: sintagma complementizador (complementizer phrase)
HF	: núcleo em posição inicial (head first)
HL	: núcleo em posição final (head last)
I	: flexão (inflection)
IP	: sintagma de flexão (inflectional phrase)
N	: nome ou substantivo (noun)
NP	: sintagma nominal (noun phrase)
O	: objeto (object)
P	: preposição (preposition)
PP	: sintagma preposicional (prepositional phrase)
S	: sujeito (subject)
Spec	: especificador (specifier)
UG	: gramática universal (universal grammar)
V	: verbo (verb)
VP	: sintagma verbal (verbal phrase)

Usou-se ainda:

L1	: primeira língua adquirida ou língua japonesa, em alguns casos. O contexto em que aparece permite a distinção.
L2	: segunda língua adquirida ou língua portuguesa, em alguns casos. O contexto em que aparece permite a distinção.
PL1	: Português adquirido como L1
PL2	: Português adquirido como L2

A identificação dos interlocutores no diálogo é dada abaixo.

A	: Apoloni Satie Yuba
C	: Cássio Kotaro Yuba
K	: Klaus Kojiro Kumamoto
L	: Adonis Lintaro Yuba
M	: Meali Yurika Tsujii
O	: Olívia Mie Yuba
P	: Pesquisador

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

página

FIGURAS

Figura 1: Aplicação do parâmetro da linearidade nos sintagmas nominais e verbais	120
Figura 2: Aplicação do parâmetro da linearidade por sujeito	123
Figura 3: Frequência de aplicação do parâmetro da linearidade correlacionada ao tempo de exposição à L2	125

QUADROS

Quadro 1: Possibilidades de ligação de parâmetros a partir de uma posição inicial neutra	45
Quadro 2: Possibilidades de ligação de parâmetros a partir de uma posição inicial não marcada	46
Quadro 3: Sinopse da coleta de material e dados das crianças informantes	68
Quadro 4: Combinação dos traços [$\pm T$, $\pm Agr$] nos dados das crianças yuba	92

TABELAS

Tabela 1: Verbos quanto à transitividade na aplicação do parâmetro da linearidade	100
Tabela 2: Propriedades semânticas do verbo na aplicação do parâmetro da linearidade	101
Tabela 3: Levantamento quantitativo das formas verbais no PL2 das crianças yuba estudadas	102
Tabela 4: Função sintática do PP interno ao NP correlacionada ao parâmetro da linearidade	115
Tabela 5: Traços semânticos do NP interno a PP e do núcleo do NP principal correlacionados às posições de complemento e de adjunto	115
Tabela 6: Flexão de verbos em contextos de primeira pessoa do singular no PL1 (Perroni, 1976)	130

RESUMO

O propósito deste trabalho é fazer um estudo dos estágios iniciais de aquisição do Português como segunda língua, por seis crianças de uma comunidade de nipo-brasileiros do Brasil. Até a idade escolar, fase em que começa a aquisição do Português (L2), estas crianças falam unicamente o Japonês (L1) como língua materna. Foi tomado como objeto de estudo um fenômeno sintático que diferencia o Japonês do Português: o parâmetro da linearidade (isto é, a ordem das palavras). O estudo realizado ampara-se no modelo de princípios e parâmetros da teoria da gramática gerativa (Chomsky, 1965, 1981 e 1986), correlacionado aos estudos sobre “language transfer” (Odlin, 1989). É mostrado que, nesta fase da aquisição de L2, as crianças transferem o parâmetro “head last” de sua L1 para a L2, uma língua de parâmetro “head first”, fato que contraria alguns estudos que negam a existência de “transfer” (Dulay e Burt, 1974; Dulay et al., 1982), principalmente no nível sintático (Felix, 1975; Paradis e Genesee, 1996).

CAPÍTULO I

PRELIMINARES: sobre teorias, metodologia e objetivos

I. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, dedico-me ao estudo da aquisição do Português, como segunda língua, em fases iniciais de aquisição, por crianças nipo-brasileiras, cuja língua materna é o Japonês. Essas crianças são moradoras de uma colônia rural constituída exclusivamente por japoneses e seus descendentes, a qual é conhecida como *Granja Yuba* e encontra-se localizada no município de Mirandópolis (SP). Como forma de delimitar o objeto de estudo para uma explicação da aquisição bilíngüe, já que muitos outros níveis de análise poderiam ser abordados, este estudo está centrado na aquisição de um fenômeno sintático: **a ordenação dos constituintes** nos sintagmas nominal (NP) e verbal (VP). A caracterização do processo de aquisição deste fenômeno está embasada nos estudos sobre transferência de linguagem, mais comumente conhecido na literatura como *language transfer* (Odlin, 1989), correlacionada aos pressupostos teóricos da teoria nativista de aquisição da linguagem (Chomsky, 1965, 1981, 1988; Radford, 1990; Haegman, 1991; Raposo, 1992)

O contato de culturas diferentes e, conseqüentemente, de línguas também diferentes foi o primeiro fato a chamar minha atenção para a viabilidade de um estudo lingüístico. As observações iniciais no trabalho de campo, aliadas às leituras que foram necessárias para a elaboração do pré-projeto deste trabalho, as quais enfocavam principalmente a aquisição bilíngüe, permitiram-me ver a contribuição que poderia ser dada aos estudos da aquisição bilíngüe através do enfoque de línguas de famílias diferentes (Português/Japonês), ao contrário do que comumente se tem encontrado na literatura, isto é, a abordagem de questões do bilingüismo envolvendo línguas próximas, tais como as indo-européias (espanhol/inglês, inglês/alemão, francês/inglês, espanhol/Português etc). No Brasil, pelo que

conheço sobre os trabalhos da área de aquisição da linguagem, é rara a abordagem aqui pretendida, embora a questão da ordem dos constituintes frasais seja assunto bastante estudado dentro da Lingüística.

Além da relevância teórica mencionada acima, o meu interesse pelo tema foi ainda mais aguçado pelo fato de ter sido constatado, logo no início dos trabalhos de campo, que as crianças yuba, que hoje constituem terceira e quarta gerações (sanseis e yonseis, respectivamente) de imigrantes japoneses (isseis - primeira geração a chegar no Brasil), têm como língua materna o Japonês e não o Português, como era de se esperar nos dias de hoje. Pela própria condição de isolamento² da comunidade rural onde vivem, somente em idade escolar, aproximadamente aos seis ou sete anos, é que as crianças yuba entram, mais freqüentemente, em contato com a língua portuguesa e com os costumes brasileiros, vindo assim a caracterizar a aquisição do Português como uma instanciação de segunda língua.

Embora soubesse que culturas em contato caracterizavam uma situação extremamente propícia para estudos lingüísticos nenhum fenômeno, em princípio, norteou a primeira fase da coleta dos dados que compõem o corpus desta pesquisa, vindo a ser definida a questão da ordenação dos constituintes frasais como um fenômeno de transferência de regra da gramática do Japonês para o Português em aquisição pela criança yuba somente após uma primeira análise do corpus. Nesta fase inicial de aquisição do Português, dentre os vários níveis de interferência de L1 em L2, possíveis de serem detectados na fala das crianças yuba, tais como o fonológico, o morfológico, o semântico, o pragmático, o lexical e o sintático, este último tem sido um dos mais evidentes, principalmente no que se refere à ordem das palavras, um dos pontos que difere a tipologia da língua japonesa da da língua portuguesa, razão por ter sido eleito objeto desta investigação.

Antes de adentrar na questão central deste trabalho, ainda neste capítulo, discorrerei sobre os conceitos que nele serão utilizados e o tratamento que estes têm recebido na teoria lingüística. Assim, serão abordados os temas bilingüismo, inatismo e *language*

² entenda-se o termo, primeiramente, no sentido de espaço geográfico que, por conseguinte, culmina no isolamento social, isto é, contato restrito com a cultura e os costumes brasileiros, incluindo aí a língua.

transfer, para em seguida, ser feita uma apresentação do fenômeno a ser estudado, dos objetivos do trabalho, dos dados e dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, com um breve relato do contexto sócio, histórico e cultural em que estes se encontram imersos. No capítulo II, são apresentados os dados nos quais as análises estarão baseadas e é feita uma breve descrição e comparação entre o Português e o Japonês, no que diz respeito ao comportamento sintático de NP e VP nessas duas línguas. O Capítulo III cuida de discutir e comparar os resultados e análises, enfocando a questão da transferência do parâmetro da linearidade do Japonês (“head-last”) para o Português (“head-first”) falado pelas crianças yuba nas fases iniciais de aquisição; a descrição e análise atém-se aos níveis VP e NP, principais alvos de contaminação pela gramática do Japonês. No capítulo IV encontram-se as principais conclusões da pesquisa.

2. O BILINGÜISMO

Os estudos dos fenômenos decorrentes de línguas em contato - em sentido lato - têm, de certo modo, contribuído para o conhecimento acerca do uso simultâneo de dois códigos lingüísticos distintos: o bilingüismo nas suas mais variadas formas de manifestação, seja ele decorrente de culturas em contato, de pais de línguas distintas, da imersão em uma comunidade de língua diferente etc.

Sendo estudado por várias áreas da Lingüística e interdisciplinas (Ensino de Línguas, Aprendizado de Segunda Língua, Psicolingüística, Sociolingüística e outras), o bilingüismo pode ser considerado, originalmente, como um fenômeno relativo aos estudos da área de Aquisição da Linguagem, já que no seu sentido primeiro, o termo refere-se àquele sujeito que tem mais de uma língua materna, ou seja, aquele que adquiri duas ou mais línguas ainda no período crítico do seu desenvolvimento lingüístico.

Todo trabalho de investigação começa obviamente por definir os termos com os quais irá operar. Tratando-se do fenômeno do bilingüismo, esta é uma tarefa nada fácil, uma vez que entre os estudiosos que se propuseram a estudar o fenômeno - lingüistas, psicólogos, psicolingüistas etc - parece ainda não existir um consenso acerca de uma definição exata e precisa do que seja o bilingüismo. Harding e Riley (1988) atribuem a dificuldade de precisar exatamente o conceito de bilingüe à impossibilidade de comparação das habilidades do indivíduo em duas línguas diferentes, já que não se mede as mesmas coisas, e acrescentam que isto *“também explica porque existem tantas definições diferentes de bilingüismo e porque, embora cada uma possa ser válida sobre um determinado tipo de bilingüismo, nenhuma é satisfatória ou exaustiva”* (p. 22; tradução minha).

O que pode ser constatado na literatura que trata deste assunto é que o fenômeno do bilingüismo é tratado de acordo com o variar das abordagens teóricas. Assim, por exemplo, psicólogos e psicolingüistas têm abordado o assunto, segundo o critério da origem; lingüistas, segundo o critério da competência lingüística; sociolingüistas definem o termo, segundo a função que a linguagem desempenha para o bilíngüe (para que e como

podem ser usadas as línguas); a abordagem sociológica define bilingüismo em termos de atitude, ou seja, segundo a reação das pessoas ao uso de duas línguas (Skutnabb-Kangas, 1983; citado por Salas-Muñoz, 1990). Desta forma, encontram-se na literatura definições extremadas para caracterizar um indivíduo bilíngüe, as quais prevêem desde uma habilidade mínima, como, por exemplo, somente a compreensão de uma segunda língua - o chamado **bilingüismo passivo** (De Heredia, 1989) - até o "*native-like control of two languages*" (Bloomfield, 1933; citado por Harding e Riley, 1988).

Em Harding e Riley (1988), encontram-se algumas das definições de bilingüismo que, no passado, foram sugeridas por lingüistas e pesquisadores do assunto, quais sejam:

"O domínio de duas ou mais línguas - bilingüismo ou multilingüismo - é uma habilidade especial. Bilingüismo e multilingüismo são termos relativos, uma vez que os indivíduos variam grandemente em tipos e graus de proficiência da língua. (Enciclopédia Britânica, 1965)

Bilingüismo [é] como o controle nativo de duas línguas... Naturalmente, não se pode definir um grau de perfeição em que um bom falante estrangeiro torna-se um bilíngüe: a distinção é relativa. (L. Bloomfield, 1933).

O fenômeno de bilingüismo [é] algo inteiramente relativo... Devemos, portanto, considerar bilingüismo como o uso alternado de duas ou mais línguas pelo mesmo indivíduo. (W.F. Mackey, 1962).

Bilingüismo é entendido...começar no ponto onde o falante de um língua pode produzir sentenças completas e com significado em outra língua. (E. Haugen, 1953).

Bilingüismo é um significado opcional ou obrigatório para dois modos de comunicação eficientes entre dois ou mais 'mundos' usando dois sistemas lingüísticos diferentes. (Van Overbeke, 1972)." (p. 22/23; traduções minhas)

Todas estas definições mostram a importância da natureza relativa do bilingüismo, não somente em termos de competência, mas também em termos de uso. Em que ponto da aquisição se pode decidir que alguém tornou-se um bilíngüe? Pode-se afirmar que mesmo um monolíngüe tem o domínio completo de sua língua materna? ou ainda, a simples compreensão de uma segunda língua é suficiente para caracterizar um indivíduo como bilíngüe? O que significa crescer sendo bilíngüe? O bilingüismo espontâneo pode ser

equivalente ao bilingüismo aprendido em escolas? A possibilidade de se levantar estas questões mostra que qualquer decisão definitiva acerca do bilingüismo será bastante arbitrária.

Dada a existência de vários tipos de bilingüismo, neste trabalho, está sendo abordado apenas aquele que é relevante para o estudo do desenvolvimento da linguagem da criança, ou seja, a aquisição de duas línguas ainda dentro do período crítico de desenvolvimento lingüístico, que vai de fases anteriores ao surgimento da linguagem (aproximadamente 18 meses) até o estágio final de fixação definitiva dos parâmetros que regem a língua – o início da puberdade, na maioria das pessoas, segundo Elliot (1982) e Slobin (1980); até à idade de 6 anos, segundo Pinker (1994:293) e Haegman (1991:16). Dentro do período crítico, a aquisição da linguagem, em termos gerais, se dá de maneira natural; fora dele, porém, ela se torna cada vez mais difícil e artificial.

O bilingüismo adquirido ainda dentro do período crítico de desenvolvimento lingüístico caracteriza o que na literatura é conhecido como **bilingüismo precoce** (De Heredia, 1989) ou **bilingüismo infantil** (Leopold, 1971). Levando em conta o contexto social de aquisição, o bilingüismo precoce está ainda subdividido em dois outros tipos: o **bilingüismo simultâneo** e o **bilingüismo sucessivo**. O primeiro trata da aquisição procedente de casamentos mistos, onde cada pai se dirige à criança em sua língua materna, ainda que sejam bilíngües, seguindo o princípio de Grammont: uma pessoa-uma língua. O segundo trata da aquisição de uma segunda língua, à medida que a criança cresce, se socializa e abandona o meio familiar, ou seja, de início predomina a língua dos pais, depois, progressivamente, a língua do ambiente. A ruptura se dá, normalmente, quando a criança ingressa na escola. Um terceiro tipo de bilingüismo, porém menos importante, é o denominado **bilingüismo passivo**, o qual caracteriza a criança que compreende tudo em uma língua sem que, nela, queira ou seja capaz de se expressar (De Heredia, 1989).

O bilíngüe precoce foi, durante muito tempo, considerado o bilíngüe potencialmente ideal, aquele que desde cedo desenvolveria nas duas línguas uma competência igual à de um monolíngüe. É aquele a quem Bloomfield denominou o *native-like speaker*,

que, numa concepção mais ampla de bilingüismo, é denominado de “equilíngue” ou de bilíngüe “equilibrado”.

Nos vários estudos dedicados ao bilingüismo precoce, bem como nos estudos da linguagem da criança, em geral, tem sido uma prática comum entre os pesquisadores adotar como sujeitos de suas pesquisas seus próprios filhos. Esta opção de trabalho tem recebido críticas contumazes, principalmente por parte daqueles pesquisadores adeptos do experimentalismo, que questionam a validade de estudos naturalistas realizados por mães/pais pesquisadores. Esta crítica torna-se, de certo modo, improcedente, uma vez que em qualquer pesquisa envolvendo o estudo de linguagem da criança, a invalidação ficaria antes por conta da análise dos dados empreendida pelo pesquisador e não por conta dos próprios dados em si, já que ao pesquisador, seja ele pai/mãe ou não, é quase impossível querer controlar o comportamento da criança. Tem-se ainda que, durante a fase de coleta dos dados, a descrição minuciosa da interação do adulto com a criança é que também irá conferir a validade dos resultados de uma pesquisa dessa natureza (Perroni, 1996). Essa postura metodológica talvez seja ainda explicada pela facilidade de acesso e acompanhamento quando se trata de um estudo longitudinal. A adoção deste tipo de metodologia no estudo do bilingüismo (estudo dos próprios filhos) conferiu a ele a alcunha de **bilingüismo de “elite”**, a despeito de sua pouca representatividade, em termos numéricos, em contraposição aos estudos do **bilingüismo de “massa”**, feitos em meio escolar, em comunidade de emigrados, por exemplo, que são, por sua vez, mais abrangentes (De Heredia, 1989). Verifica-se, dentre os trabalhos pioneiros sobre o bilingüismo, a opção dos pesquisadores pelo primeiro tipo de estudo.

Vildomec (1971) faz uma rápida abordagem dos primeiros trabalhos sobre o bilingüismo infantil, os quais merecem ser citados: o de Ronjat (1913), o de Pavlovitch (1920) e o de Leopold (1936), os quais apontaram para resultados convergentes. Ronjat (1913; citado por Vildomec, 1971) acompanhou o desenvolvimento lingüístico de seu filho, do ponto de vista do bilingüismo, até a idade de 4;10, utilizando o princípio de Grammont (uma pessoa-uma língua), tendo a criança adquirido o alemão da mãe e o francês do pai. Pavlovitch (1920; também citado por Vildomec, 1971) investigou a aquisição simultânea, por sua filha, do francês e do sérvio até a idade de 2;0, o que torna seu trabalho menos interessante, já que

seria esta a idade em que a criança começaria, de fato, a expressar-se nas duas línguas, de forma mais inteligível, e, ainda, pelo fato de o pesquisador ter adicionado ao seus estudos uma auto-análise do seu bilingüismo, com uma tentativa imatura de generalização (Leopold, 1971). Leopold (1936; citado por Vildomec, 1971) foi o que se dedicou a um estudo mais detalhado do bilingüismo de criança. Ele investigou o desenvolvimento bilíngüe (inglês, língua do ambiente, e alemão, língua do pai) de sua filha até a idade de 15;7, com atenção especial para os dois primeiros anos. Pelo acompanhamento do desenvolvimento bilíngüe de seus filhos, estes pesquisadores puderam constatar que a situação de bilingüismo não prejudica o desenvolvimento da criança, em qualquer âmbito, muito pelo contrário, parece apresentar somente benefícios, do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo geral, conclusões estas que mais tarde serão contestadas por alguns pesquisadores (cf. De Heredia, 1989 e Vildomec, 1971).

Estudos mais recentes sobre o bilingüismo têm se centrado mais nos fenômenos dele decorrentes (interferência, transferência, code-switching, tipologia das línguas envolvidas no bilingüismo etc), escusando-se de uma explicação do processo de aquisição bilíngüe em si. Um exemplo desta natureza é o trabalho de Salas-Muñoz (1990) que analisa o code-switching em instâncias de discurso relatado (direto e indireto) na fala de uma criança exposta simultaneamente ao Português e ao espanhol.

A pesquisa de Salas-Muñoz abrangeu o período de aquisição que foi dos 3;8 aos 4;9 anos de idade de sua filha. Ainda que não tenha sido propósito da autora – e ela é consciente disto –, esse período coberto pela pesquisa não forneceria elementos de análise necessários para um estudo longitudinal mais completo que contemplasse as etapas do processo de aquisição bilíngüe, o que tornaria seu trabalho mais interessante. A abordagem teórica adotada no desenvolvimento da pesquisa foi o sócio-interacionismo, tendo em vista que a maior parte dos dados coletados fazem parte da interação da mãe com a criança no ambiente de casa, no qual o espanhol era a língua privilegiada, em contraposição ao ambiente escolar, onde predominava o Português. Apesar da adoção dessa teoria, o que só vem a contribuir para o fortalecimento dessa linha de pesquisa, não se pode deixar de advertir que na análise dos dados a autora tomou como unidade a produção lingüística da criança e não a

interação em si, como propõe o interacionismo, haja vista que seu propósito primeiro foi o de investigar o discurso de sua filha e não a interação mãe-criança. Isso se revela sobretudo nas análises que a pesquisadora faz da consciência metalingüística e das auto-correções presentes na fala de seu sujeito, principal contribuição do trabalho ao estudo do bilingüismo. A perspectiva sócio-interacionista adotada fica tão somente por conta da contraposição à proposta sociolingüística “*que vê interlocutor presente (tu) separado do assunto (ele)*”. No desenvolvimento da pesquisa, foi considerado que o “*assunto não é neutro, mas marcado pelas vozes de várias interações que o instauram*” (p.93; grifo da autora), dificultando, desta forma, polarizar assunto/interlocutor como critério para o estabelecimento do code-switching.

Quanto à forma de aquisição bilíngüe, existem duas correntes de pensamento a respeito da organização das duas línguas na mente das crianças bilíngües: (i) aquela que pensa que as crianças vão de um estágio inicial misturado e combinam as duas línguas dentro de um sistema unificado (Leopold, 1978; Elliot, 1982; Vihman, 1985; Harding e Riley, 1988; De Heredia, 1989); e, (ii) aquela que acredita que as crianças mantêm ambas as línguas separadas desde o momento que começam a falar (Genesee et al., 1995; Paradis e Genesee, 1996).

No que diz respeito à primeira corrente de pensamento citada, um quadro mais ou menos consensual sobre a aquisição bilíngüe é descrito por Volterra e Taeschner (1978; citados por Vihman, 1985), Elliot (1982), Harding e Riley (1988) e De Heredia (1989), os quais descrevem a existência de três estágios pelos quais a criança passa durante a aquisição simultânea de duas línguas. Esses estágios são assim definidos:

(i) um primeiro estágio indiferenciado do ponto de vista sintático. Neste estágio, a criança tem somente um sistema lexical (vocabulário), o qual inclui palavras de ambas as línguas, mas onde as unidades constitutivas dos pares correspondentes entre uma e outra língua não se encontram emparelhados, ou seja, sem correspondência uma-a-uma. A criança opera sobre uma palavra para um conceito principal: ou somente uma das palavras (significante) do par é usada para um significado ou as duas palavras (significantes) do par são usadas para significados diferentes;

(ii) um segundo estágio, quando a criança começa a ter dois sistemas lexicais separados, mas aplica as mesmas regras gramaticais para ambas as línguas. Essa fase é

marcada por erros, confusões e defasagem entre as aquisições de uma mesma estrutura quando ela tem funções diferentes nas duas línguas. Uma evidência clara de que a criança está desenvolvendo dois sistemas separados é quando ela começa a ser capaz de traduzir de uma língua para outra. Quando se trata de línguas tipologicamente diferentes, é comum a criança usar um dos sistemas para as duas línguas;

(iii) um último estágio, quando cada língua segue seu caminho independente, tanto gramaticalmente quanto lexicalmente. Este é o estágio em que a consciência metalingüística da criança se completa, ou seja, ela associa o uso da língua a pessoas ou a situações.

As evidências para o estabelecimento de tais estágios estão baseadas em ocorrências de “code-mixing” (code-switching, transfer, empréstimos lexicais etc) presentes na fala das crianças durante o processo de aquisição de duas línguas. Parece difícil tentar estabelecer uma idade determinada a uma dessas fases, visto que estas estão postas em um *continuum* de desenvolvimento bilíngüe, o que vem a corroborar o fato de que o bilingüismo não é um estado transitório, ou seja, apenas uma etapa pela qual passa o falante de uma língua minoritária, no anseio de dominar uma língua majoritária. Espera-se então que passando por estas fases, a criança venha a ser um bilíngüe estável.

Contrariamente à essa primeira corrente de pensamento descrita nos parágrafos anteriores, Genesee et al. (1995), em uma pesquisa com crianças bilíngües do francês/inglês, mostram que essa indiferenciação lingüística não existe, ou seja, desde cedo, a criança é capaz de estabelecer o universo de cada uma das línguas que está adquirindo. Os autores examinaram a diferenciação de línguas em cinco crianças bilíngües no estágio em que categorias funcionais começavam a emergir. Estas crianças são filhas de pais com línguas dominantes diferentes, ou seja, a língua predominante da mãe era o Inglês e o do pai o Francês, e foram observadas com cada um dos pais, separadamente, e com ambos juntos, em ocasiões diferentes. Os resultados a que chegaram indicam que, mesmo misturando os dois códigos, essas crianças eram claramente capazes de diferenciar, ao menos no contexto familiar, entre suas duas línguas, tendo usado mais o Inglês do que o Francês para se comunicar com a mãe e mais o Francês do que o Inglês para se comunicar com o pai. A mistura de código presente na

fala das crianças estudadas foi analisada por esses pesquisadores em função do domínio da língua e em função da taxa de mistura de códigos dos pais.

Veja que os resultados a que esses autores chegaram, especificamente neste estudo, revelam uma diferenciação de códigos apenas no nível pragmático. Em estudo posterior (Paradis e Genesee, 1996), é mostrado que esta diferenciação estende-se também ao nível sintático, o que equivale a dizer que as crianças adquirindo duas línguas simultaneamente podem desenvolver a gramática de ambas como sistemas autônomos, livre de qualquer interferência de uma língua na outra. Outros níveis de análise, tais como o semântico, o lexical, o fonológico, o morfêmico etc, deveriam ser analisados pelos autores para que a proposta de indiferenciação pudesse ser descartada de vez.

Embora o presente trabalho não trate de bilingüismo simultâneo, mas de bilingüismo sucessivo, a princípio, a hipótese de indiferenciação lingüística inicial parece ser a que melhor sustenta os dados que serão utilizados para mostrar, na aquisição do Português pelas crianças yuba, o nível de interferência sintática da gramática do Japonês. Pelo menos na aquisição de L2, como será mostrado nos capítulos seguintes, a sintaxe de L2 não está livre da influência da língua previamente adquirida (L1).

2.1. O *Language Transfer*

Nos estudos sobre aquisição de L2, o “language transfer” tem sido uma questão bastante explorada e motivo de controvérsia. O termo “transfer” serviu primeiramente como uma definição técnica da teoria behaviorista de formação de hábitos (Dulay et al., 1982; Kellerman, 1984) para se referir a um processo descrito como o uso automático, incontrolado e subconsciente de comportamentos aprendidos anteriormente na tentativa de produção de novas respostas. Aplicado aos estudos de aprendizagem e ensino de línguas, o termo refere-se à transferência de elementos da língua nativa para os padrões da língua alvo, quando aprendizes

de L2 tentam se comunicar na língua que está em curso de aquisição (Gass, 1980). Já numa concepção mais ampla de aquisição de L2, segundo Odlin (1989), “*transfer é a influência resultante de similaridades e diferenças entre a língua alvo e alguma outra que foi previamente adquirida*” (tradução minha; p. 27).

O uso do termo “language transfer” tem sido motivo de discordância entre os lingüistas, tendo assim aqueles que o defendem e aqueles que o rejeitam. O termo parece estar intimamente relacionado aos estudos sobre aprendizagem e ensino de L2 – onde geralmente é reconhecido que aprendizes de L2, quando tentam se comunicar nesta segunda língua, freqüentemente “transferem” elementos de sua língua nativa para os padrões da língua alvo – e, ainda, pouco explorado na aquisição natural de L2, uma vez que o fenômeno da “transferência” tem sido considerado significativo mais para aquela situação do que para esta (Odlin, 1989). A rejeição do uso do termo deve-se sobretudo por ter sido a psicologia behaviorista a primeira a defini-lo tecnicamente e, hoje, ter perdido a sua importância.

O uso indiscriminado do termo “transfer” tem conduzido a diferenças de opiniões sobre ele. Alguns lingüistas (Corder, 1983; Kellerman, 1984; Dulay et al., 1982) sugerem abandonar o termo e usá-lo somente em casos muito restritos, como por exemplo propõe Kellerman (1984), que considera inadequado o uso do termo “transfer” para referir-se à influência de L1 sobre L2 e para referir-se ao papel de L1 como “catalisador” ou “inibidor” da aquisição de L2. A aversão do autor ao termo deve-se ao fato de que “transfer” pertence propriamente à teoria behaviorista de aprendizagem e, assim sendo, julga melhor manter os termos para seus domínios apropriados. Uma solução para o uso de um termo “teoricamente neutro”, nas palavras de Kellerman, e que possa englobar todos os fenômenos de influência de L1 sobre L2 é a adoção do termo **influência interlingüística** (cf. Kellerman e Sharwood Smith, apud Kellerman, 1984).

O fato de, tecnicamente, o termo “transfer” pertencer à psicologia behaviorista, na opinião de alguns autores (Hakuta, 1986 e Carroll, 1968; citados por Odlin 1989), não deveria ser motivo para o abandono do seu uso nos estudos de aquisição de L2, já que a noção behaviorista implica na extinção de hábitos anteriores, enquanto a aquisição de L2 não

necessita conduzir à substituição da primeira língua adquirida. Esta consideração mostra que o behaviorismo não poderá ser relevante para o estudo de fenômenos decorrentes do bilingüismo, sobretudo para o “language transfer”. É com base nestas considerações que, neste estudo, manteve-se o termo “transferência” e seus correlatos.

Outros estudiosos (Krashen e Terrel, 1983) preferem usar o termo **interferência** para se referirem à influência da língua nativa na performance de uma L2. Dulay et al. (1982), entretanto, distinguem interferência como dois fenômenos lingüísticos muito diferentes: um essencialmente psicológico, que se refere à influência de hábitos antigos quando novos hábitos estão sendo adquiridos, e outro essencialmente sociolingüístico, que se refere à interação de línguas quando duas comunidades de línguas estão em contato. Esta distinção esteve baseada nas definições de interferência e empréstimo lingüístico dadas por Weinreich e Haugen, respectivamente (citados por Dulay et al., 1982). Para Weinreich, interferência são *“aquelas instâncias de desvios das normas da língua, as quais ocorrem na fala de bilíngües, como um resultado de sua familiaridade com mais de uma língua, i.e., como um resultado de línguas em contato”* (tradução minha, in Dulay et al., 1982:99).

Krashen e Terrel (1983), ao tratarem do papel da L1 na aquisição de L2, concebem interferência de um modo amplamente diferente, concordando que o conhecimento de L1 entra, de algum modo, quando se tenta falar uma L2, mas não se trata de interferência no todo, ou seja, não é o resultado de L1 interferindo na performance de L2, mas o resultado de “ignorância” – a falta de aquisição de uma regra da língua alvo necessária para a sua performance. Assim, na visão destes autores a interferência só ocorre quando os usuários de L2 têm de falar, muito precocemente, antes de terem tido um tempo de “input” necessário para construir uma competência suficiente para se comunicarem em L2.

Em se tratando de situação de aprendizado de L2, sob instrução formal, como parece ser a tônica de Krashen e Terrel (1983), talvez os autores tenham alguma razão ao levantarem a questão do tempo de “input” para a construção da competência em L2, mas o mesmo não se aplica à aquisição de L2 em situação natural, ainda mais quando esta se dá dentro de um período de aquisição em que nem mesmo o processo de aquisição de L1 esteja

finalizado. Como encontrado em Radford (1990), para a aquisição de determinadas regras de L1, é necessário à criança uma experiência lingüística mínima, algo que pode ser estendido para a aquisição de L2, da forma como está sendo considerada neste trabalho, ou seja, ainda dentro de um período crítico de aquisição.

Com o crescimento das pesquisas sobre as influências interlingüísticas, consideravelmente nas últimas quatro décadas, a diversidade de situações em que o “language transfer” ocorre tem se tornado mais clara, como mostraram, por exemplo, as pesquisas de Weinreich (1953, 1958, citadas por Odlin, 1989) e outros. Weinreich usou o termo **interferência** para cobrir alguns casos de “transfer”, entretanto, seu conhecimento de bilingüismo mostra que os efeitos da influência interlingüística não são invariáveis; ao contrário, variam consideravelmente de acordo com o contexto social da situação de contato.

Os efeitos da influência interlingüística são distinguidos através do uso de dois termos: **“transfer” de empréstimo** e **“transfer” de substratum** (Odlin, 1989). O primeiro refere-se à influência de L2 sobre uma língua previamente adquirida, enquanto o segundo envolve a influência de uma língua fonte sobre a aquisição de uma língua alvo. O “transfer de empréstimo” normalmente começa no nível lexical e quando passa a ter um efeito maior sobre a semântica, há também uma grande interferência na sintaxe. O “transfer de substratum” é mais evidente na pronúncia (e, à vezes, também na sintaxe) do que no léxico. Se a pronúncia é o aspecto mais difícil de ser dominado em uma L2 (como alguns acreditam), a influência da fonética e da fonologia de L1 será mais penetrante do que qualquer outro subsistema da língua (semântica, discurso, sintaxe).

Considerando que a questão central do presente trabalho é a influência da língua nativa na aquisição de uma L2, o termo transferência e seus correlatos servirão como uma forma abreviada de “transfer de substratum”, exceto onde a distinção se fizer necessária.

Quanto às similaridades e divergências de regras entre L1 e L2, dois outros conceitos estão presentes nos estudos do “language transfer”: o “transfer” positivo e o “transfer” negativo. Uma vez constatado tratar-se de processo de transferência de regras de L1 para L2, os resultados podem ser classificados como **“transfer” positivo** ou **“transfer”**

negativo (Odlin, 1989). São classificados como “transfer” positivo as similaridades de regras entre L1 e L2, o que leva a efeitos positivos no uso dessas regras na aquisição de L2. O “transfer” negativo envolve as divergências de normas entre L1 e L2, fáceis de serem identificadas no uso de L2. A produção de determinados tipos de “erros” em L2 decorre exatamente do “transfer” negativo, como é o caso das crianças yuba, que usam a ordenação de palavras do Japonês para o Português que estão adquirindo.

Pelas definições até aqui arroladas, é possível perceber que, embora no nível conceitual o termo “transfer” varie de autor para autor, palavras chaves como **interferência**, **transferência**, **influência**, **interlinguagem**, inevitavelmente acabam por aparecer, qualquer que seja a definição adotada no estudo da influência de uma língua previamente adquirida sobre outra. O que deve ser ressaltado é que o fato lingüístico de influência, em termos gerais, não muda, ainda que se opte por esta ou por aquela definição; o que de salutar existe é a busca de um conceito que possa melhor expressar o fenômeno, em princípio, não negado existir, na maior parte dos autores.

O fenômeno do “language transfer” tem como base a **Hipótese da Análise Contrastiva** (Lado, 1957 e Fries, 1957; citados por Odlin, 1989) – comparação de dois sistemas lingüísticos –, alvo de críticas e contra evidências nos estudos de aquisição de L2. Os trabalhos dos anos 50 e 60, baseados na Análise Contrastiva (AC), atribuíram aos estudos contrastivos um valor de prognóstico de erros de interlinguagem extremamente excessivo, chegando a ser afirmado que diferenças lingüísticas são equivalentes à dificuldades lingüísticas (cf. Odlin, 1989).

Afirma ainda a AC que as tarefas de aquisição de L1 e a aquisição de L2 são processos distintos. De acordo com esta hipótese, a aquisição de L2 consiste em aprender um conjunto fixo de hábitos um a um. O aprendiz de L2 usa sua L1 como base de descoberta para a aquisição da língua alvo. Onde aspectos de L1 e L2 se igualam, nenhum novo hábito lingüístico é adquirido e o aprendizado é, dessa forma, facilitado. Onde aspectos das línguas envolvidas divergem, L1 interfere como um novo hábito para a L2 poder ser aprendida.

Nos anos 70, pesquisas empíricas começaram a mostrar que as dificuldades de aprendizagem de L2 nem sempre surgiam de diferenças interlingüísticas e tampouco eram prognosticáveis pela AC. O mais sério desafio para a validação da AC foi a explicação de erros que não parecem ser devidos à influência de uma língua sobre outra. Assim, a AC esteve dividida em versões fraca e forte.

Na versão fraca, o conceito é uma ferramenta usada para explicar os erros que ocorrem, sem uma tentativa de prever quais são esses erros. Nesta versão, o “language transfer” é considerado apenas como um significado para “explicar”, ou mais propriamente, justificar aos olhos do pesquisador um erro do aprendiz. Por outro lado, na versão forte, o “language transfer” é uma base para prever quais aspectos de L1 são susceptíveis de transferência ou não e, conseqüentemente, quais regras são aprendidas mais facilmente e quais são mais problemáticas. Pode-se, portanto, verificar que é de grande utilidade comparar duas línguas para determinar similaridades e diferenças em suas estruturas. Nesta perspectiva, alguns pesquisadores reivindicam que similaridades são mais facilmente aprendidas, enquanto diferenças resultam em um grande número de erros (Gass, 1980), para os quais o “language transfer”, pode não ser uma explicação viável, por um lado, mas por outro, pode apresentar-se como uma boa justificativa, senão a única.

Por conta dessa controvérsia em torno da AC, alguns estudiosos têm negado a existência da influência de L1 sobre a aquisição de L2. A posição mais forte, nesse sentido, tem sido sustentada pela **Hipótese da Construção Criativa**, originada dos trabalhos de Dulay e Burt (1974) e Dulay et al. (1982).

Essas pesquisadoras, com base em estudos experimentais envolvendo um amplo grupo de crianças com várias L1, adquirindo o inglês como L2, concluíram que a interferência é virtualmente nula em L2, apresentando uma freqüência de menos de 5% (Hatch, 1978:101), e consideram que os mecanismos cognitivos universais são a base para a organização de uma língua alvo em aquisição, e que é o sistema de L2, e não o de L1, que guia o processo de aquisição (Hatch, 1978:360). O argumento básico desta Hipótese é que os mesmos princípios que determinam a aquisição de L1 também determinam a aquisição de L2. Ainda essas

mesmas autoras, numa investigação das seqüências naturais na aquisição de oito morfemas gramaticais do Inglês, por crianças falantes do espanhol de várias localidades dos Estados Unidos, encontraram que as seqüências de aquisição foram exatamente as mesmas, de onde concluíram também que a interferência sintática da primeira língua foi quase não-existente para as crianças espanholas adquirindo o Inglês. Concluíram ainda que há uma mesma seqüência desenvolvimental para uma língua como o Inglês, independente de se ela é adquirida como L1 ou como L2.

Um posicionamento mais cauteloso sobre a utilização do fenômeno da transferência/interferência como uma explicação possível para determinados erros cometidos por crianças adquirindo L2 é apresentado por Felix (1975). Nesse seu trabalho, o autor reivindica uma análise mais sofisticada e cuidadosa dos dados de L2 na resposta à questão de se a interferência/transferência é ou não um fator importante na aquisição de L2. Para ilustrar este ponto, ele mostra dados de crianças falantes do Inglês aprendendo alemão que podem ser interpretados tanto como interferência quanto como erros de um estágio desenvolvimental. Nos dados sintáticos, Felix encontrou que exemplos de “transfer” eram raros e assistemáticos, sendo possíveis de serem atribuídos a outros fatores. Alguns exemplos (erros de ordem, interrogativas etc) são dados para mostrar que se deve ter mais cuidado ao se considerar a interferência/transferência como fonte de “erros”.

Felix é cuidadoso ao apontar que a interferência foi encontrada nos dados fonológicos dos sujeitos que estudou. A questão importante, ele sugere, é por quê a transferência/interferência ocorre em algumas áreas de aquisição de L2 e por que não é uma fonte importante de “erros” em sintaxe, posição também compartilhada por outros pesquisadores (Dulay e Burt, 1974; Dulay et al., 1982). Os dados do presente trabalho constituem contra-evidências para este postulado, questão que deverá ficar mais clara quando forem enfocados os “erros” de ordenação dos constituintes frasais presentes no Português das crianças yuba.

A preocupação central de Felix (1975) também encontra-se em outros trabalhos que, muito antes de colocar o “language transfer” como uma solução para os “erros”

produzidos em L2, procura verificar quais regras de L1 podem ou não ser transferidas para o processo de aquisição de L2 (Odlin, 1989; Gass, 1980, 1984; Tarallo e Myhill, 1983). As evidências de que a transferência de aspectos de L1 para L2 tem seu lugar apropriado são atestadas por várias pesquisas, envolvendo vários outros níveis de análise, como o fonológico (Itoh e Hatch, 1978), o sintático (Wode, 1978; Tarallo e Myhill, 1983; Vainnika e Young-Scholten, 1996; Schwartz e Sprouse, 1996) e o lexical (Yoshida, 1978).

Os estudos empíricos dos anos 60 e 70 mostraram que existem similaridades não somente entre alguns “erros” cometidos por aprendizes de variadas L1, mas que também existem similaridades entre alguns erros cometidos tanto na aquisição de L1 como na de L2. Para muitos pesquisadores, tais erros são indicadores do processo desenvolvimental em L1 e L2, os chamados **erros desenvolvimentais**. Os estágios de desenvolvimento são caracterizados à medida que os aprendizes começam a dominar determinadas estruturas da língua. Se erros de estruturas ocorrem, isso revela que o aprendiz encontra-se em estágio anterior àquele que é caracterizado pelo emprego daquelas estruturas. A sucessão de estruturas da língua que vão sendo dominadas pela criança constitui uma **seqüência desenvolvimental**, isto é, uma sucessão de fases da aquisição/aprendizado (para dominar novas estruturas).

No debate sobre o “language transfer”, a noção de seqüência desenvolvimental tem sido um conceito chave, especialmente desde que apareceram os estudos da aquisição de determinadas estruturas, em uma dada ordem, empreendidos por Dulay e Burt (1972, citado por Dulay e Burt, 1974; 1982). Para o estudo das seqüências naturais na aquisição de L2, estas pesquisadoras inspiraram-se nos estudos pioneiros de Brown (1973), os quais descrevem os processos desenvolvimentais do Inglês adquirido como língua materna por três crianças (Adam, Sarah e Eva). Dulay e Burt (1972; citados por Dulay e Burt, 1974) investigaram estratégias de aquisição do Inglês como L2 por crianças falantes nativas de diferentes línguas (Espanhol, Chinês, Norueguês e Japonês) e mostraram, através destes estudos (a maior parte são análise de erros), que “as crianças reconstruíram a sintaxe do Inglês de modos similares”, independente do conhecimento da língua materna (1974:37).

Para mostrarem a existência de uma mesma seqüência geral em que certas estruturas sintáticas do Inglês são adquiridas (com uma variação individual mínima), Dulay e

Burt (1974) compararam a ordem de aquisição de 11 funtores do Inglês (o plural *-s*, o progressivo *-ing*, a cópula *is*, os artigos *a*, *the*, o auxiliar *is*, o passador irregular, a 3a. pessoa do singular *-s*, o possessivo *nome's*, o caso de pronomes nominativo e acusativo, o passado regular *-ed* e o plural longo *-es*) por crianças falantes do Chinês e do Espanhol. Esses funtores são amplamente diferentes no Chinês e no Espanhol, e ambos diferem do Inglês, em certos modos. Naquele estudo, envolvendo crianças com diferentes “background” lingüístico, as autoras concluíram que os mecanismos cognitivos universais são a base para a organização de uma língua alvo, e também que é o sistema de L2, antes que o de L1, que dirige todo o processo de aquisição. Acrescentam as autoras que um processo de construção criativa³ também está envolvido na aquisição de L2, quando se trata de crianças expostas à fala natural do Inglês. Estes resultados mostraram-se muito próximos daqueles conseguidos por Brown (1973) no estudo da aquisição de L1, e estas similaridades foram vistas como fortes evidências para a existência de seqüências desenvolvimentais também em L2. Embora reconheçam que existem diferenças no êxito encontrado na aquisição de L2, em comparação com a aquisição de L1, Dulay e Burt atribuem estas diferenças a fatores outros (não lingüísticos), tais como motivação, ansiedade quanto aos erros cometidos, o ambiente da criança etc.

Em grande parte das evidências para as seqüências desenvolvimentais, Dulay, Burt e outros pesquisadores têm argumentado que o “language transfer” desempenha somente um papel mínimo na aquisição da gramática. Em outras palavras, a língua nativa, segundo esses autores, parece ter pouca influência (de facilidade ou dificuldade) na aquisição de determinadas estruturas da língua alvo, postulado que contraria os partidários da Análise Contrastiva.

Dulay et al. (1982) consideram que uma análise de dados empíricos que remeta à Análise Contrastiva pode revelar que, na performance de aprendizes de L2, a maioria dos erros não reflete a sua L1, e os erros cometidos em L2, principalmente os de caráter

³ Dulay e Burt definem construção criativa como “o processo em que as crianças gradualmente reconstroem regras para a fala que elas ouvem, guiadas por mecanismos universais inatos, os quais as levam a formular certos tipos de hipóteses sobre o sistema da língua que está sendo adquirida, até que a diferença entre o que elas ouvem e o que elas produzem esteja resolvida” (1974:37 - tradução minha).

gramatical, são comparáveis aos cometidos em L1. Citando seus estudos iniciais, onde analisaram cerca de cinquenta erros gramaticais cometidos por crianças aprendendo o Inglês como L2, estas pesquisadoras chegaram ao resultado de que menos de 5% de erros observados refletiam a L1 (Espanhol) das crianças estudadas. Reforçando a idéia de que tais erros parecem ser mais uma questão desenvolvimental – do tipo que pode ser cometido também por crianças aprendendo a L2, em questão, como sua primeira língua – do que erros de interlinguagem, as autoras citam ainda o trabalho de outros autores como Milon (em Dulay et al., 1982) e Gilles e Weber (id.), os quais estudaram crianças falantes do Japonês, do Espanhol, do Francês e do Grego, aprendendo Inglês nos Estados Unidos, tendo chegado à conclusão de que os erros de interlinguagem têm incidência muito baixa na performance de L2 (p. 102).

Constataram ainda estas mesmas pesquisadoras que “*parece haver pouca predisposição natural para a mistura de regras e estruturas de dois sistemas de línguas, à medida que os aprendizes têm a oportunidade de aprender e usar a nova língua em um ambiente parcialmente natural*” (p. 104; tradução minha). A motivação para as autoras concluírem isso decorre do fato de que os dados analisados apontam que os aprendizes, de fato, cometem erros gramaticais que não deveriam cometer se fosse verdade que eles aplicam em L2 as mesmas regras da L1, no caso de estas serem idênticas. Isso é visto como evidências adicionais para a falta de confiança dos aprendizes de L2 em regras gramaticais específicas de sua língua materna.

Contrariamente aos resultados de Dulay e Burt, citados acima, sobretudo no que se refere a “transfer” e à identidade de seqüências desenvolvimentais na aquisição de L1 e L2, Wode (1978) traz dados fonológicos e sintáticos de várias crianças adquirindo o Inglês e o alemão (tanto como L1 quanto como L2), para discutir estas questões. Embora confirme a existência de aquisição de L2 em uma seqüência desenvolvimental (seqüência ordenada de estágios), Wode discorda da existência de uma mesma seqüência de aquisição em L1 e L2. Sugere a autora que se pode falar que a aquisição L1 e L2 são regidas pelos mesmo princípios, os quais levarão à diferentes estruturas de superfície, dependendo da estrutura da L1 da criança. Na comparação entre a aquisição do alemão (L2) e do Inglês (L2), Wode constata

que a criança, de fato, faz uso de seu conhecimento de L1, mostrando que o “transfer” sintático tem seu lugar no processo de aquisição de L2, restando apenas saber com que sistematicidade isso acontece⁴.

De posição semelhante à de Wode (1978), Flynn (1987), a partir de seus estudos sobre a aquisição do Inglês como L2 relacionado a diferentes línguas (Espanhol e Japonês), apresenta uma hipótese melhor elaborada, conciliando pontos da Análise Contrastiva e pontos da Construção Criativa, dentro do esquema teórico do modelo de princípios e parâmetros da Gramática Universal.

Da maneira como foi proposta por Flynn, a **Hipótese de Marcação de Parâmetros** para um modelo de aquisição de L2 está baseada em critérios operacionais que levam em conta tanto o componente criativo quanto o componente contrastivo. Esse modelo teórico é formulado através de princípios lingüísticos significantes, gerais e abstratos, os quais possibilitam à condução de predições precisas de onde o conhecimento de L1 pode ou não influenciar a aquisição de L2.

Flynn, na sua formulação, não nega a influência de uma L1 previamente adquirida na aquisição de L2; apenas considera esta influência como um fator que atrasa a aquisição de certas propriedades de L2 (no caso estudado, as construções anafóricas), quando L1 e L2 apresentam valores diferentes para um mesmo parâmetro. Em outras palavras, para Flynn, na performance de L2, qualquer utilização de regra de L1, diferente da de L2, não é resultado de “transfer”, mas uma influência que atrasa o emprego adequado de regras de L2. Nesse caso, a autora considera que uma remarcação de parâmetro em L2 deve estar prevista e, para isto, a criança adquirindo L2 consulta a UG, via as regras de sua L1, já adquirida. Essa abordagem tanto contempla as similaridades entre os processos de aquisição de L1 e de L2 – principalmente no que diz respeito à força atuante da UG –, quanto as diferenças, relativamente ao fato de, no processo de aquisição de L2, a criança já contar com um língua adquirida anteriormente.

⁴ Wode exemplifica o “transfer” sintático mostrando que algumas das regularidade do alemão, relacionadas à posição de elementos negativos, foram transferidas para o Inglês (L2).

Apesar dos contra-argumentos para a AC, base para os estudos do “language transfer”, o mérito dos trabalhos enfocando este fenômeno permanece, já que existe um amplo e crescente corpo de pesquisa que indica que este, de fato, é um fator muito importante na aquisição de L2, sobretudo para um melhor entendimento da natureza da aquisição da linguagem. Abaixo, estão apresentadas algumas das razões, mencionadas por Odlin (1989), para se considerar o “language transfer” como um fenômeno presente nos estudos de L2:

(i) o ensino pode ser mais efetivo através de uma abordagem das diferenças entre línguas;

(ii) as similaridades nos erros em L2, produzidos por crianças de diferentes experiências lingüísticas, ajudarão a ver melhor as dificuldades de alguém que adquire uma segunda língua;

(iii) para os lingüistas históricos, o conhecimento sobre “language transfer” pode levá-los a perceber a relação entre línguas em contato e mudança lingüística; embora as línguas mudem por várias razões, o bilingüismo, que freqüentemente decorre de situações de línguas em contato, pode ser um fator de maior preponderância;

(iv) as pesquisas sobre o “language transfer” são também importantes para um melhor entendimento da natureza da aquisição da linguagem e é de interesse para os universais da linguagem. As pesquisas sobre L2 podem fornecer uma valiosa comparação empírica sobre o mérito das teorias universalistas.

Uma vez que o “language transfer” decorre de uma variedade de contextos sociais de aquisição, um entendimento minucioso das influências interlingüísticas depende muito do entendimento destes contextos. Muitas investigações sobre L2 são estudos de casos detalhados ou estudos experimentais envolvendo um número relativamente pequeno de sujeitos, e, por assim serem, nem sempre podem sugerir a importância da influência de outros fatores sociais, enquanto muitos estudos históricos o podem. Alguns têm reivindicado que o “language transfer” é mais significativo na aquisição afetada pela instrução formal e menos significativo na aquisição natural de L2 (cf. Wode, 1978; Krashen e Terrel, 1983). Esse postulado é provavelmente uma supersimplificação. Enquanto o “language transfer” é primeiramente um fenômeno psicológico, seus efeitos potenciais sobre a aquisição podem ser

amplos ou pequenos, dependendo das variações complexas dos cenários sociais em que a aquisição ocorre.

Supondo-se que a língua nativa não interfere na aquisição da língua alvo – como o fazem Dulay e Burt –, que outras influências poderiam ser consideradas para a facilidade ou dificuldade que a criança tem em adquirir uma determinada estrutura da língua alvo?

Embora a aquisição da ordem de palavras na frase não possa ser tratada da mesma forma que a aquisição de morfemas de Dulay e Burt, os estudos da ordenação de palavras em L2 tem sido uma fonte bastante interessante para um melhor entendimento sobre “language transfer”. Como atestado por Odlin (1989: 85), vários estudos de aquisição de L2 sobre ordem de palavras, sentenças relativas e negação têm se constituído como evidências para a confirmação da existência de “transfer” sintático.

Para os estudos de “transfer” de ordem de palavras, a tipologia (posição dos constituintes S(ujeito), V(erbo) e O(bjeto)) das línguas envolvidas na aquisição bilíngüe sucessiva, bem como a verificação do grau de flexibilidade quanto à estruturação dos constituintes sintagmáticos da sentença são fatores preponderantemente importantes para a investigação da presença de determinadas estruturas em L2 poderem ou não ser caracterizadas como “transfer”. Nos casos em que a ordem de palavras de línguas envolvidas no processo de aquisição de L2 difere, o “transfer” pode ser tido como uma explicação plausível para os erros de ordenação cometidos pelos falantes de L2 (Odlin, 1989: 91), direção que o presente trabalho seguirá para mostrar evidências de “transfer” sintático no processo inicial de aquisição do Português como L2 por crianças monolíngües do Japonês.

O grau de flexibilidade da ordenação dos constituintes frasais (S, V e O) parece também ser uma propriedade transferível na aquisição de L2. Estudos de aquisição de L2 enfocando este aspecto (Granfors e Palmberg, 1976; Trèvise, 1986; ambos citados por Odlin, 1989) mostram numerosos erros na ordenação de palavras na aquisição do Inglês (uma língua SVO, de ordem rígida), quando a L1 (Finlandês) dos aprendizes era uma língua SVO

flexível; quando, por outro lado, se tratava de uma L1 de ordem SVO mais rígida (Sueco), eram pouco frequentes os erros de ordenação de palavras na L2 (Inglês).

As contra-argumentações para o “transfer” de ordem de palavras na aquisição de L2 têm ficado por conta de alguns pesquisadores que adotam em seus trabalhos uma interpretação universalista, em termos de discurso ou de gramática universal. O argumento baseado no discurso (Muysken, 1984; citado em Odlin, 1989) sugere que, nos estágios iniciais, os modelos de ordem das palavras produzidos são “assintáticos” e refletem princípios universais de organização do discurso. Outros autores sugerem que na gramática universal (Zobl, 1986; citado em Odlin, 1989) algum princípio inato para a organização sintática estaria disponível tanto para a aquisição de L1 como para a de L2, aquela não tendo qualquer influência sobre esta.

Entretanto, esse argumento universalista não é verdadeiramente adequado, uma vez que vários outros estudos mostram claras evidências de “transfer” da ordem de palavras na aquisição de L2 (Appel, 1984; Jansen et al., 1981; Meisel, Clahsen e Pienemann, 1986; todos citados por Odlin, 1989; Vainikka e Young-Scholten, 1996; e outros). Flynn (1987), que também advoga que princípios universais têm um papel a cumprir no processo de aquisição de L2, mostra que parâmetros da L1 interferem na aquisição de L2, quando L1 e L2 não apresentam parâmetros convergentes para um mesmo princípio.

Vale, neste ponto, lembrar que além da possibilidade de ocorrência de “transfer” de ordem de palavra no nível oracional, a ordem interna dos constituintes sintagmáticos da sentença (NP, VP e outros) também é alvo de transferência de L1 para L2. As línguas naturais geralmente têm regras específicas de ocorrências de elementos (determinantes, especificadores e adjuntos) dentro dos constituintes sintagmáticos. Mesmo línguas com uma relativa ordem flexível podem demonstrar considerável rigidez na estruturação destes constituintes menores que compõem o sintagma, como é o caso do Português.

Considerando essa variação paramétrica entre as línguas (Chomsky, 1981; Radford, 1990), é de se esperar que se encontre “transfer” de ordem de palavras nos

constituintes sintagmáticos quando a estruturação de sintagmas se dá de forma diferente entre a primeira e segunda língua envolvidas no processo de aquisição de L2. Neste trabalho, especificamente, é esta a abordagem que pretendo, para mostrar que o “transfer” é a explicação possível, se não a única, para o tipo de estruturação dos sintagmas verbais e nominais presentes na fala de crianças nipo-brasileiras adquirindo o Português como L2, já que a ordenação estrutural destes dois sintagmas difere substancialmente na L1 e L2 em questão.

Resumidamente, três hipóteses circundam em torno dos estudos de aquisição de L2: (i) a Hipótese da Análise Contrastiva, a qual estabelece diferenças entre os processos de aquisição de L1 e L2 e, por conta disso, ressalta a interferência interlingüística; (ii) a Hipótese da Construção Criativa, a qual nega o fenômeno de transferência de regras de L1 para a aquisição de L2, por considerar que tanto L1 quanto L2 são regidas pelos mesmos princípios universais, não havendo diferenças entre os respectivos processos de aquisição; (iii) a Hipótese de Marcação de Parâmetros, que concilia ambas as hipóteses anteriores, dentro do modelo de princípios e parâmetros da Gramática Universal, mostrando que onde parâmetros (de um mesmo princípio) de L1 e de L2 se igualam nenhuma alteração ocorre na L2, e onde divergem, ocorre um atraso na aquisição de propriedades de L2, tendo, a criança, de proceder a uma remarcação do parâmetro em favor da L2 em aquisição.

A hipótese para a qual procurarei fornecer evidências é a de que no processo de aquisição de L2, quando esta diverge no valor do parâmetro em relação à L1, a criança emprega o parâmetro de sua L1 na L2 em aquisição, como resultado de uma estratégia de “transfer”. A remarcação⁵ do valor apropriado para L2 é possível, com base no “input” de L2 interagindo com a UG.

Em vista dos objetivos do presente trabalho, além da explicitação de conceitos e definições utilizados no estudo do “transfer”, arrolados nesta seção, um dos pontos para o qual chamo a atenção vai além das definições aqui apresentadas. Trata-se da negação da existência de “transfer” no processo de aquisição da sintaxe de L2 (Dulay e Burt, 1974; Dulay

⁵ a remarcação do valor de um parâmetro, durante o processo de aquisição de L2, não deve ser entendida como a extinção do valor previamente marcado na L1.

et al., 1982; Felix, 1975; Paradis e Genesee, 1996). Os dados que estão apresentados neste trabalho são contra-evidências para este postulado.

2.2. A Hipótese da Relexificação

Não fosse a falta de evidências empíricas para mostrar sua validação no presente estudo, a hipótese da relexificação exposta em Bickerton (1977), em princípio, apresentar-se-ia como uma outra possibilidade teórica de explicação para o uso do parâmetro “head-last” no Português em fase inicial de aquisição como L2 pelas crianças yuba. Entretanto, uma menção a esta hipótese merece ser feita, dado o seu poder explicativo.

Em seus estudos sobre processos de pidginização e criouliização, Bickerton (1977, 1981) conclui que a pidginização é um processo marcado pelas seguintes características: (a) o falante começa por usar sua língua nativa e vai relexificando (substituindo o léxico de sua língua nativa pelo léxico da língua alvo) somente algumas palavras chaves; (b) nos estágios iniciais, algumas palavras da língua alvo são completamente fonologizadas de acordo com o sistema fonológico da língua nativa; (c) subseqüentemente, à medida que o falante vai adquirindo e fonologizando o léxico da língua alvo, este vai se incorporando à estrutura sintática de superfície da língua nativa; (d) enquanto a relexificação não estiver completa para todos os itens gramaticais, a sintaxe da língua nativa será parcialmente mantida e alternará, de modo imprevisível, com as estruturas importadas da língua alvo (Bickerton, 1977: 54).

Dos estudos do Pidgin do Inglês Havaiano (Bickerton, 1981), no qual estiveram envolvidos falantes do Japonês e do Filipino, podem ser extraídos os seguintes exemplos de processo de relexificação, em estágio bastante adiantado, onde a estrutura da língua nativa dos falantes nativos ainda é mantida:

(1) exemplos de relexificação

- (a) *Ifu like meiki, mo beta make taim, mani no kaen hapai*
 If like make, more better die time, money no can carry
 If you wanted to build (a temple), you should do it just before you die - you can't take it with you
- (b) *tumach mani mi tink kechi do*
 plenty money I think catch thought
 I think he earns a lot of money, thought
- (c) *wok had dis pipl*
 work hard these people
 These people work hard

(Bickerton, 1981: 10-11)

Os exemplos (a) e (b) e o exemplo (c) foram produzidos, respectivamente, por um falante do Japonês e um do Filipino. Nestes exemplos, embora o léxico (refonologizado) tenha sido tirado predominantemente do Inglês, essencialmente os aspectos sintáticos característicos das respectivas línguas nativas é que distinguirão o falante Japonês do falante Filipino. O primeiro produz sentenças com o verbo em posição final, enquanto o segundo produz sentenças em que o verbo precede o seu sujeito. Em (a), o complemento *mani* (money) precede o núcleo verbal *kaen hapai* (can carry), mantendo assim a ordem OV, característica da sintaxe do Japonês. Em (b), o verbo *kechi do* (catch thought) da oração encaixada encontra-se em posição final, com o complemento *tumach money* (a lot of money) encabeçando toda a sentença. Em (c), o sujeito *dis pipl* (these people) segue o seu predicado *wok had* (work hard), caracterizando a ordem VS do Filipino.

Com relação à manutenção das estruturas sintáticas das línguas nativas (Japonês e Filipino), Bickerton descarta qualquer possibilidade de o falante estar usando um padrão sentencial diferente do padrão básico do Inglês como recurso de foco ou algum outro mecanismo enfático e apresenta os seguintes argumentos: (a) a ordem SOV foi mais freqüente para os falantes japoneses e a ordem VS, para os falantes filipinos; (b) uma vez que os falantes do japonês quase nunca produziram sentenças VS e os filipinos quase nunca SOV, o uso de estruturas não-SVO poderia dificilmente indicar foco ou algum recurso enfático particular, sendo, as ordens empregadas, meramente marcas de etnicidade (provavelmente não intencional). Desta forma, é assumido, portanto, que as diferenças na ordenação entre os falantes do Pidgin do Inglês Havaiano não são resultado de regras de movimento, mas antes devem-se à transição gradual das ordens VS e SOV (não marcadas nas línguas nativas dos

falantes) para a ordem não marcada SVO que caracteriza quase todas as línguas de contato (Bickerton, 1981:18).

Embora não tenha muitas evidências para uma afirmação categórica Bickerton (1977:54-55), considera que, provavelmente, o quadro apresentado acima não deve diferir muito no que respeita ao processo de aquisição natural de L2. Baseado em trabalhos de outros pesquisadores (Tsou, 1975; Gilbert e Orlovic, citados por Bickerton, 1977), considera o autor, que uma L2 (que não se trata de pidgn) é adquirida gradativamente via relexificação, ao menos nos estágios mais iniciais, onde a estrutura da língua nativa do falante é mantida até que o léxico de L2 seja suficiente para o falante se comunicar naquela língua, quando então ele passa a estruturar as sentenças, de acordo com as regras da língua alvo.

Odlin (1989), na discussão que apresenta sobre “transfer” sintático e padrões de ordem de palavras, diferentemente de Bickerton (1977), interpreta os dados dos falantes do pidgn do Inglês Havaiano como uma instanciação de “transfer” e não de relexificação. Para esta reivindicação, Odlin usa os mesmos argumentos de Bickerton, para justificar o processo de “transfer” que ali toma lugar. Diz Odlin:

“With regard to OV patterns, the claim has sometimes been made that they not reflect native language influence but instead discourse strategies. [...] Thus, it is possible to argue that even when a Japanese speaker uses OV patterns, a discourse strategy instead of transfer is at work. [...] More important, such claims do not square with comparative data on Hawaiian Pidgin English. Bickerton and Givón (1976) found that speakers of Philippine languages such as Ilocano and Tagalog, wich are VSO, produced a large number of VSX sentences, and they found that speakers of Japanese produced a large number of SXV sentences. Two additional facts strongly suggest **that word-order transfer is the best explanation of these findings**. First, the immigrants from the Philippines produced almost no SXV sentences, and the immigrants from Japan produced no VSX sentences. Second, the least proficient speakers in both groups tended to produce the largest number of variant patterns (whether SXV or VSX)” (1989:92; grifo meu).

Como já mencionado no parágrafo inicial desta seção, os dados que compõem o corpus do presente trabalho não sustentariam a hipótese de relexificação como uma estratégia de aquisição utilizada pelas crianças yuba. Em princípio, considerando que a relexificação é uma estratégia empregada nos estágios mais iniciais de aquisição de L2, não se poderia descartá-la como uma estratégia possivelmente empregada pelas crianças yuba na

aquisição do Português, já que a maioria das crianças sujeito desta pesquisa não mais se encontravam num processo (muito) inicial de aquisição L2⁶, a exceção de Cássio, quando os dados foram coletados. Essa situação poderia pressupor a utilização, pelas crianças, de uma estratégia diferente da de “transfer”, o que espero mostrar não ser o caso, já que os dados de que disponho apontam para uma estratégia diferente da de relexificação.

Embora não se possa desprezar a variação individual (cf. também Perroni, 1991) que existe no processo de aquisição da linguagem em geral, se se puder considerar que as crianças yuba empregam uma mesma estratégia de aquisição (a de transferência de linguagem), os dados de Cássio, que se encontra num estágio mais inicial de aquisição do Português L2, permitem desconsiderar a hipótese da relexificação. Nos dados desta criança não existe uma “mistura” de itens lexicais das línguas envolvidas que possa caracterizar um processo de relexificação. Nas poucas sentenças produzidas por esta criança, todos os itens lexicais que as compõem pertencem ao Português, sendo algumas dessas sentenças estruturadas de acordo com o parâmetro “head-last” do Japonês. São exemplos da produção de Cássio:

- (2) exemplos da produção de uma criança yuba em estágio mais inicial de aquisição do Português como L2
- | | |
|-------------------------------|-----------------------------|
| (a) [eu] num sabe [escrever] | (C, 06;07:00 - 1:13) |
| (b) tia [tio] ... pode leite? | (C, 06;07:05 - 4:54) |
| (c) esse [é] papagaio? | |
| (d) [pode] pintá papagaio? | (C, 06;07:12 - 13: 160-161) |
| (e) [pode] grama pintá? | |
| (f) tio ... dá uma [folha] | (C, 06;07:14 - 17:212) |

A impossibilidade de se obter dados lingüísticos (L2) dos estágios mais iniciais das demais crianças envolvidas nesta pesquisa – para que a hipótese de relexificação pudesse ser descartada de vez – levou-me a buscar informações a este respeito junto às professoras da escola onde as crianças yuba ingressam quando ainda são monolíngües do Japonês. Vários fatos frustraram minha expectativa com relação a obtenção dessas informações:

⁶ Quando iniciou-se a coleta dos dados (março/96), Olívia, Adonis e Klaus encontravam-se no início do terceiro ano de contato com o Português; Meali e Apoloni, no início do segundo ano; e, Cássio, no início do primeiro ano. O tempo de exposição destas crianças ao Português restringe-se às cinco horas diárias passadas na escola durante o período letivo de aula, o qual, no ano de 1996, iniciou-se em meados de fevereiro (ver item 4.3 deste capítulo para maiores informações sobre as crianças yuba).

(i) a professora que forneceu as informações sobre as crianças não é a mesma que as acompanhou no início da aquisição do Português; a professora que poderia informar com mais precisão não se encontra mais naquela escola; diante disto, consultamos várias outras professoras que já trabalharam com outras crianças Yuba em fase inicial de aquisição do Português L2;

(ii) pude constatar que faltam às professoras das séries iniciais uma sensibilidade mais desenvolvida para fatos lingüísticos que permeiam a linguagem das crianças, em geral, com as quais trabalham, razões que não cabem ser discutidas no âmbito deste trabalho;

(iii) embora não tenham demonstrado convicção em afirmar que há mistura de códigos na fala inicial do Português L2 das crianças yuba, o máximo que as professoras puderam informar a este respeito é que, nos processos interacionais envolvendo falantes do Japonês e/ou do Português, estas crianças parecem tratar os dois sistemas lingüísticos de modo diferente.

Embora frustrantes, as informações obtidas sobre os estágios iniciais das crianças indicam que estas parecem fazer uma diferenciação lingüísticas entre o Japonês e o Português. Até que as crianças adquiram um mínimo de itens lexicais do Português que as permitam se comunicar em L2, verifica-se um período de silêncio, no que se refere a interação com falantes da língua alvo, parecendo ser claro para a criança os entraves em se comunicar com indivíduos não falantes de sua língua nativa.

Durante as sessões de gravações, pôde ser constatado que essa diferenciação lingüística se estabelece quando a criança elege a língua que utilizará, em função do seu interlocutor. Como no caso em que o Pesquisador se apresentou como um não falante do Japonês, todas as vezes que as crianças se dirigiam a ele, um esforço era empreendido, de modo que toda a interação se dava na língua do interlocutor e não na da criança. Quando as sessões de gravações envolviam mais de uma criança yuba, a escolha da língua alternava-se entre o Japonês e o Português, de acordo com os envolvidos na interação dialógica: criança-criança, pesquisador-criança, respectivamente (ver item 4.4 deste capítulo, para maiores informações sobre os dados utilizados neste trabalho).

3. O INATISMO

Os estudos sobre aquisição da linguagem têm uma longa história, mas ganharam impulso a partir da década de 60, quando no interior da Psicolinguística começaram a surgir diversas áreas de estudos que tinham como objeto de investigação o processamento da linguagem. Estes estudos psicolinguísticos concentraram-se em três sub-áreas, quais sejam: a compreensão, a produção e a aquisição da linguagem. Com o intuito de tentar responder questões acerca da origem e do desenvolvimento da linguagem, os estudos sobre a aquisição da linguagem foram os que mais cresceram dentro da Psicolinguística.

Várias teorias sobre a aquisição da linguagem, com diferentes enfoques, foram propostas ao longo desses últimos 40 anos, a saber: **o behaviourismo**, de B.F. Skinner; **o inatismo**, de Chomsky; **o cognitivismo**, baseado nos estudos sobre o entendimento da inteligência, desenvolvidos por Piaget, a partir do final da década de 20; **o sócio-interacionismo**, representado, numa versão mais fraca, pelos trabalhos da linha do “manhês” (cf. Lemos, 1986), e a partir da década de 80, fortalecido pelos trabalhos de Lemos (1982; 1986; 1989). Uma outra teoria que merece ser mencionada, embora, ainda pouco explorada, é **a teoria do “toque de ouvido”**, proposta por Albano (1990). Pelo simples fato de coexistirem no interior da Psicolinguística diversas teorias preocupadas em explicar o processo de aquisição da linguagem, vê-se que este assunto parece ainda bastante controverso. A divergência entre essas correntes, de maneira geral, deve-se basicamente aos diferentes modos como cada uma tem concebido a linguagem e o seu desenvolvimento, o que, por conseguinte, acaba por diferenciar a metodologia e a unidade de análise com que cada uma delas tem operado.

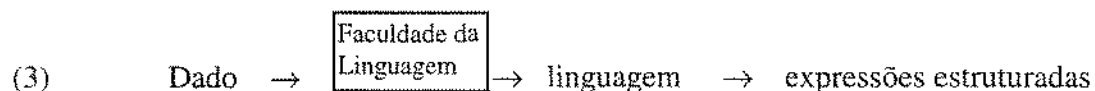
Diante do propósito deste trabalho, que é o de estudar a aquisição do fenômeno sintático da ordem das palavras que aparece nos dados de crianças em processo inicial de aquisição do Português como L2, optei por ter a teoria inatista como suporte teórico, já que a unidade de análise que servirá de evidências para a explicação do processo de aquisição bilíngüe é o sintagma, ou seja, um fato sintático, estando envolvidos na questão princípios para os quais parece ser esta a teoria que fornece respostas mais satisfatórias.

3.1. A faculdade da linguagem

O inatismo tem como pressuposto básico a capacidade inata do ser humano para linguagem, uma vez que esta é específica da espécie e independe de quaisquer outros tipos de conhecimento. Para Chomsky, o grande propagador da teoria inatista, a criança nasce com um potencial completo para a linguagem, que atinge seu pleno funcionamento com a maturação do “órgão mental”, a que chamou LAD (*Language Aquisition Device*) ou UG (*Universal Grammar*) ou ainda Faculdade da Linguagem, onde se encontra depositado o conhecimento lingüístico, tratado como um sistema de regras e princípios radicados na mente humana, responsáveis pela produção de estruturas lingüísticas, objeto primeiro dos estudos inatistas sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem na criança.

Partindo do princípio de que a linguagem independe de outros tipos de conhecimento, Chomsky concebe a mente humana como um sistema complexo, no qual vários componentes interagem entre si, um dos quais é reservado à Faculdade da Linguagem, caracterizada como um módulo autônomo que possui princípios e representações específicas, próprios da espécie (Raposo, 1992). É neste módulo que se encontra a gramática interna do falante – um sistema de regras e princípios que atua de forma computacional sobre a linguagem.

Em Chomsky (1988:34), encontra-se o seguinte esquema básico de sua teoria:



Este esquema prevê que a criança, que possui a faculdade da linguagem humana como parte de sua dotação genética, está exposta a um ambiente social em que se fala determinada língua. A faculdade da linguagem seleciona os dados relevantes do ambiente lingüístico e, fazendo uso destes dados, a criança vai construindo a gramática de uma língua particular, que vai sendo incorporada a sua mente. Quando o processo está completado, a

linguagem constitui o estado maduro da faculdade da linguagem, quando a pessoa, então, fala e entende determinada língua. Assim, o ambiente lingüístico da criança e suas experiências verbais são imprescindíveis para acionar o funcionamento desse mecanismo inato de aquisição da língua, sem no entanto determinar as propriedades finais atingidas pelo sistema; portanto, sem estar imersa num ambiente lingüístico, uma criança dificilmente aprende a falar. O meio lingüístico, entretanto, é determinante, apenas parcialmente no conteúdo daquilo que é aprendido, ou seja, se uma criança cresce num ambiente em que se fala o Japonês, por exemplo, obviamente ela aprenderá o Japonês e não outra língua.

Assim considerando, a criança, durante o processo de desenvolvimento lingüístico, pareceria ter papel semelhante ao do lingüista frente a uma língua desconhecida, pois ambos se vêem diante de um conjunto de dados lingüísticos, a partir do qual devem construir um sistema gramatical que lhes permitam compreender e explicar as estruturas da língua. Entretanto, essa visão da criança como um pequeno lingüista que constrói hipóteses sobre as regras de sua língua acaba perdendo sua razão de ser, uma vez que o ambiente lingüístico, durante o período de aquisição, é formado essencialmente por informações positivas da língua (expressões gramaticais), sobre as quais a criança desenvolve uma gramática interiorizada. Nesse processo, as informações negativas (expressões agramaticais) têm papel nulo e não contribuem para que a criança reforce essa ou aquela regra; a ela não são necessárias instruções gramaticais, quer sob forma de erros ou de explicações explícitas acerca das regras da língua. Somente quando atinge um certo grau de maturidade é que a criança será capaz de incorporar, a sua gramática, determinadas regras. Os dados primários da criança não se encontram organizados em paradigmas claros como os do lingüista, de forma que a ela seja possível a formulação de hipóteses como a dos cientistas. A linguagem, portanto, é algo que acontece com a criança, bastando, para tanto, que o adulto (ambiente) lhe forneça o “input” (dado), para que seu “órgão mental” seja ativado.

Uma vez desenvolvida a Faculdade da Linguagem, o falante tem acesso a um conhecimento sobre a estrutura de sua língua que o orienta no uso dela. Esse conhecimento foi denominado de **competência lingüística**, em contraposição à **performance lingüística**, que é o uso da língua pelo falante, em uma situação concreta de fala. Como a produção lingüística é

ainda considerada “um mistério”, a teoria trabalha apenas no nível da competência, assumindo a existência de um falante-ouvinte ideal que não é afetado pelas condições de agramaticalidade da língua (Chomsky, 1965).

Em resumo, para esta teoria, o desenvolvimento gramatical é visto como um processo “interativo”, ou seja, os princípios da gramática universal, que constituem o conhecimento mais inicial da criança, em relação à forma gramatical da língua, interagem com os dados do seu ambiente lingüístico para determinar uma gramática particular no estado adulto. A questão que surge então é quais aspectos da língua estão “disponíveis” para criança, desde que nasce, e quais devem ser “aprendidos” com base na exposição a uma língua particular.

3.2. O modelo dos princípios e parâmetros

Apoiada na sintaxe, a qual cuida de fornecer a sentença como unidade de análise, as investigações acerca da aquisição e do desenvolvimento da linguagem, dentro da perspectiva inatista, encontram-se solidamente amparadas no modelo de princípios e parâmetros, que trazem em seu bojo a importância dos universais da linguagem: a despeito das muitas diferenças superficiais, as línguas naturais têm em comum muitas características importantes, em níveis mais profundos. É na base do conhecimento dos universais lingüísticos que Chomsky sustenta aquilo que na sua teoria considera como inato: “*a Gramática Universal, entendida como a soma dos princípios lingüísticos geneticamente determinados, específicos à espécie humana e uniformes através da espécie*” (Raposo, 1992: 46).

Dentro desta teoria, o estudo do desenvolvimento sintático durante o processo de aquisição da linguagem segue a gramática gerativa, em particular a teoria da regência e ligação, e, desta forma, o modelo dos princípios e parâmetros tem possibilitado a junção de

estudos puramente gramaticais com estudos psicolinguísticos sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem.

No modelo de princípios e parâmetros proposto por Chomsky (1981), existe uma tendência à eliminação de regras, ficando o modelo composto essencialmente por princípios extremamente gerais, que supõem reger todas as línguas do mundo. Neste sentido, a Gramática Universal é constituída por dois tipos de princípios: um de caráter geral, rígido e invariável, que a gramática de qualquer língua tem incorporado, propriamente chamado de *Princípio*; e outro, de caráter mais aberto, chamado de *Parâmetro*, que nada mais é do que uma propriedade de uma língua particular, a qual deve ser aprendida. O parâmetro pode ter um ou outro valor, que será determinado pela experiência linguística da criança e, uma vez que o valor é aprendido, a variedade dos fatos segue os princípios gerais da linguagem (Chomsky, 1988).

Deste modo, para a construção da gramática de uma língua particular, a criança vale-se dos princípios universais e dos dados de sua experiência linguística, que lhe permitirá decidir qual valor atribuir a um determinado parâmetro, o qual, por hipótese, envolve uma escolha binária. A esse respeito, diz Raposo (1992:55):

“Quando todos os parâmetros estão ligados num desses valores, a criança já tem adquirido um sistema complexo de conexões entre os princípios universais rígidos e os parâmetros, o qual determina de um modo altamente específico as propriedades de cada língua particular. A aquisição é assim completamente identificada com o crescimento e a maturação da Gramática Universal, que passa de um estado apenas parcialmente especificado (com parâmetros por fixar) a um estado completamente especificado (com os parâmetros fixados)”

A idéia de que os parâmetros têm um valor “default” é promissora e tem aparecido em muitos estudos sobre aquisição da linguagem, começando com o de Hyams (1986). Num estado inicial de aquisição da linguagem, portanto, existiriam duas possibilidades lógicas para a posição de um parâmetro encontrar-se ligado:

(i) numa **posição neutra**, que somente assumirá um valor num determinado momento da experiência linguística da criança. Esta posição independe das duas posições possíveis em que um parâmetro pode ser fixado. “*Neste caso, a criança tem de decidir, a partir de sua*

experiência lingüística, se a fixação é feita em <+> ou em <->, ou seja, num determinado momento, o parâmetro é “ligado” num destes dois valores a partir de uma posição previamente neutra” (Raposo, 1992:). O quadro abaixo sintetiza esta idéia.

Quadro I: Possibilidade de ligação de parâmetros a partir de uma posição inicial neutra

Estado de aquisição	S_0	S_f	S_n
Valor do parâmetro	neutro	+	+
	neutro	-	-

S_0 = estado inicial de aquisição; S_f = estado final de aquisição; S_n = estágio intermediário

Para melhor entender a posição neutra do parâmetro no estado inicial de aquisição (S_0), tomemos como exemplo o parâmetro da linearidade⁷, para o qual existem dois valores possíveis de marcação no estado final de uma língua particular: “head-first” ou “head-last”. Considerando que a informação negativa tem papel nulo no processo de aquisição⁸ e supondo que no estado inicial de aquisição o parâmetro da linearidade seja neutro, em relação a qualquer uma das marcações possíveis do estado final, para a criança adquirindo o Português, a tarefa de fixar o parâmetro da linearidade no valor “head-first” não apresenta problema, pois ordenações de núcleo sintagmático seguido por seu complemento são abundantes nos dados a que a criança está exposta e assim permitirão à criança decidir que sua língua é efetivamente uma língua “head-first” e assim ligar o parâmetro neste valor. A criança que adquire o Português jamais fixaria o parâmetro na direção oposta, por duas razões básicas: primeiro, por ser abundante em seus dados lingüísticos primários construções “head-first” (evidências positivas), e, segundo, pelo fato de construções “head-last” nunca ocorrerem no sistema lingüístico final dos falantes de sua língua (evidências negativas indiretas). O inverso disto se aplica para a criança que aprende o Japonês, uma língua “head-last”.

⁷ a ordem linear dos constituintes internos de um sintagma está sujeita a variação paramétrica nas línguas naturais. Línguas de parâmetro “head-first” posicionam seus complementos após o núcleo do sintagma e línguas de parâmetro “head-last” posicionam seus complementos antes do núcleo do sintagma (ver seção 3.4. deste capítulo).

⁸ informações à criança sobre expressões inaceitáveis da Língua desempenham um papel nulo na aquisição da linguagem, pois as crianças tipicamente não recebem instruções gramaticais, quer sob forma de correção de erros, quer sob forma de explicitação de regras. A partir de informações unicamente positivas a criança desenvolve uma série de conhecimentos negativos sobre a língua. Assim é que o sistema lingüístico final incluirá o conhecimento de que determinadas expressões são inaceitáveis (Raposo, 1992: 40).

(ii) numa **posição não-marcada**. Hipoteticamente, é possível que o parâmetro tenha um valor primitivo não-marcado, <+> ou <->, ou seja, que o processo de aquisição se inicie em S_0 com o parâmetro marcado com um desses dois valores, mesmo antes de a criança ter tido qualquer experiência lingüística (cf. Raposo, 1992:57)⁹. Veja-se, neste caso, o que diz Raposo (1992:58):

“se a língua à qual a criança é exposta tiver para esse parâmetro valor idêntico ao da ligação inicial, a criança não procede a nenhuma alteração; se pelo contrário, a língua aprendida tem o valor oposto para o parâmetro, a criança terá de mudar o valor inicial com base nas expressões que ouve”

Os psicolingüistas que trabalham na teoria dos princípios e parâmetros têm favorecido mais esta última hipótese, cuja representação encontra-se no Quadro 2, dado a seguir.

Quadro 2: Possibilidade de ligação de parâmetros a partir de uma posição inicial não marcada

Estado de aquisição	S_0	S_f	S_n
Valor	-	-	-
do	+	+	+
parâmetro	-	+	+
	+	-	-

S_0 = estado inicial de aquisição; S_f = estado final de aquisição; S_n = estágio inter-mediário

Continuando com o parâmetro da linearidade para exemplificar essa marcação primitiva, suponhamos que a criança inicie o processo de aquisição com o valor do parâmetro da linearidade fixado na posição “head-last”. Se a criança cresce numa comunidade de falantes do Português, uma língua de parâmetro “head-first”, ela terá evidências positivas que contradizem diretamente a fixação original do parâmetro. Com base nessas informações, a criança aciona o valor oposto do parâmetro, ou seja, o “head-first”. Se por outro lado, a criança cresce ouvindo uma língua de parâmetro “head-last”, por exemplo, o Japonês, ela não toca no valor inicial do parâmetro, uma vez que no seu ambiente lingüístico não existem dados positivos que a levem a mudar a fixação predeterminada do parâmetro.

⁹ Este é um uso bem particular da expressão “não marcado”. Na verdade, quer dizer que a posição já vem marcada ou em <+> ou em <->, porém não se afirma qual seria necessariamente.

Em resumo, se for adotado o modelo em que os parâmetros são inicialmente neutros, em relação à sua ligação num estado final, há de se considerar que a informação negativa seja relevante na aquisição do sistema lingüístico final. Para a manutenção da versão forte da não pertinência da informação negativa no processo de aquisição da linguagem, a adoção que se mostra mais consistente é a do modelo em que os parâmetros possuem um valor inicial não-marcado, alterado apenas se houver evidências positivas contrárias nos dados primários a que a criança tem acesso (cf. Raposo, 1992:55-59). Por último, vale dizer que a questão do que constitui o estado inicial de aquisição é ainda uma questão aberta dentro dos estudos da aquisição da linguagem.

3.3. O modelo de princípios e parâmetros e a aquisição da linguagem

Como notado por Radford (1990), o sistema de categorias que primeiro se desenvolve na gramática da criança (monolíngüe, ao que parece) é o sistema de categorias lexicais. Advogando que as seqüências desenvolvimentais se explicam através do vocabulário funcional, por meio do qual a criança adquire a gramática de sua língua, o autor distingue três estágios no desenvolvimento do componente categorial na gramática da criança, a saber:

(i) um estágio pré-categorial, que caracteriza a fala de uma palavra, quando a categorização ainda não tem lugar na gramática da criança, de modo que, nesta fase, não há uma estrutura categorial;

(ii) um estágio lexical, que é caracterizado pela aquisição de um conjunto de categorias de palavras lexicais e suas projeções frasais; e,

(iii) um estágio funcional, marcado pela aquisição de categorias funcionais e sua projeção frasal (Radford, 1990:48).

Ao que tudo indica, esses estágios não devem diferir muito para a aquisição bilíngüe (cf. Vainnika e Young-Scholten, 1996). Deste modo, o fenômeno eleito para estudo

no presente trabalho está compreendido no estágio lexical, quando começam a emergir no Português falado pelas crianças yuba as categorias lexicais primárias, ou seja, N, V, P e A, conforme sistema de categorias adotado pela teoria X-barra (Chomsky, 1970; Stowell, 1981; citados por Raposo, 1992). Estarão ausentes neste trabalho as versões recentes da teoria X-barra, visto que não serão abordadas as categorias funcionais, a saber: determinantes (D), complementizadores (C) e as formas infinitivas e flexionais (I); esta última apenas servirá para discussão do nível VP, presente nos dados analisados.

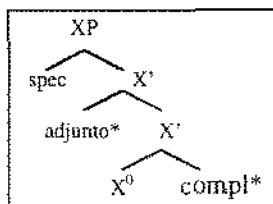
Todas as categorias de palavras podem ser projetadas (ou expandidas) dentro de categorias frasais de níveis mais altos, simetricamente. A assunção central do modelo X-barra é a de que qualquer categoria X, onde $X = N, V, P, A$, pode funcionar como um núcleo de um sintagma a ser projetado dentro de sua respectiva categoria sintagmática, XP, pela adição de três tipos diferentes de modificadores, a saber: especificadores, adjuntos e complementos:

(i) X pode ser projetado dentro de um sintagma XP, chamado X' (x-barra), pela adição de um ou mais complementos;

(ii) o X' resultante, pode, por sua vez, ser recursivamente projetado dentro de outro X', pela adição de um adjunto, sendo que este X' pode ainda ser projetado dentro de um X'' (x-duas barras ou XP = projeção máxima) pela adição de um especificador de tipo apropriado.

Em (4), tem-se a representação da projeção de categorias frasais dentro do modelo X-barra:

(4) esquema geral de projeção lexical, segundo o modelo X-barra



onde o asterisco indica a possibilidade de ocorrência de mais de um dos respectivos constituintes à direita ou à esquerda de X' ou X⁰.

A assunção central dos trabalhos recentes da teoria X-barra é de que todas as categorias de palavras são projetáveis de modo precisamente simétrico. Segue disto que não somente categorias lexicais (V, A, N e P), mas também as categorias funcionais (D, C e I) são projetáveis dentro de X' ou X". Levando em conta que categorias funcionais e categorias lexicais projetam-se de modo precisamente simétrico, citando Abney (1987), Radford (1990:53) aponta as seguintes propriedades das categorias funcionais:

- “(a) Functional elements constitute closed ... classes
- (b) Functional elements are generally phonologically and morphologically dependent. They are generally stressless, often clitics or affixes, and sometimes even phonologically null
- (c) Functional elements permit only one complement, which is in general not an argument. The arguments are CP, PP, and ... DP. Functional elements select IP, VP, NP
- (d) Functional elements are usually inseparable from their complement
- (e) Functional elements lack ... ‘descriptive content’. Their semantic contribution is second-order, regulating or contributing to the interpretation of their complement. They mark grammatical or relational features, rather than picking out a class of objects”

Uma outra propriedade de diferenciação entre categorias funcionais e categorias lexicais é que somente os itens pertencentes à categoria lexical são temáticos, ou seja subcategorizam argumento(s), de acordo com a sua estrutura argumental, ao passo que as categorias funcionais são atemáticas. Assim, não somente verbos têm estrutura argumental, mas também as outras categorias lexicais, quais sejam, nomes, preposições e adjetivos. Dentro da teoria de regência e ligação, a atribuição de papéis temáticos é regulada pelo critério theta que determina que a cada argumento é atribuído um e somente um papel theta e que cada papel theta é atribuído a um e somente um argumento (Haegman, 1991; Raposo, 1992).

3.4. O parâmetro da linearidade

Conforme esquema da teoria X-barra apresentado em (4), os especificadores são universalmente “filhos” de XP e “irmãos” de X', e os complementos são universalmente “filhos” de X' e “irmãos” de X⁰ (núcleo). A ordem linear entre esses constituintes (especificadores, núcleos e complementos), entretanto, não é um universal da linguagem, pois estão sujeitos a uma variação paramétrica. Dentro do modelo dos princípios e parâmetros (cf. 3.2 deste capítulo), o parâmetro que determina a ordem linear dos constituintes sintagmáticos é chamado de **parâmetro da linearidade** (Radford, 1990) ou **parâmetro da ordem linear** (Raposo, 1992). Este parâmetro estabelece que a ordem linear dos núcleos, complementos, adjuntos e especificadores varia de uma língua para outra. Como no caso em estudo, em Português (e em muitas outras línguas) os núcleos lexicais precedem seus complementos, enquanto, em Japonês, os núcleos seguem seus complementos, como ilustrado em (5), abaixo:

(5) exemplos de construções “head-last” em Japonês

- (a) Japonês: João-ga [Maria-o *but* -ta]
 João(nominativo) [Maria (acusativo) espancar (passado)]
 Português: João [*espancou* Maria] (Kuno, 1973; in Haegman, 1991:13)
- (b) Japonês: Taroo-ga [*Hanako-ni* tegami-o *Kai*-ta]
 Taroo(nominativo) [Hanako(dativo) carta(acusativo) escrever(passado)]
 Português: Taroo [*escreveu* uma carta **para Hanako**] (Kuno, 1978; in Raposo, 1992:186)

Na tradução de (5a,b) do Japonês para o Português, observa-se que os núcleos de VP, *espancar* e *escrever*, e de PP, *para*, precedem seus complementos, *Maria*, *uma carta* e *Hanako*, respectivamente. Assim, o Português, de forma consistente, posiciona os núcleos antes dos complementos, e é dito ser uma língua “**head-first**” (núcleo inicial). Ao contrário, observa-se exatamente o oposto na ordem do Japonês em (5a,b), onde os núcleos de VP, *but* (*but*-) e *Kaku* (*Kai*-), e de PP, *-ni*, seguem seus complementos, *Maria*, *tegami* e *Hanako*, respectivamente. Assim, também o Japonês, simetricamente, posiciona os núcleos depois de seus complementos, e, por esta razão, é dito ser uma língua “**head-last**” (núcleo final). Com estes exemplos, é possível mostrar que a ordenação relativa dos núcleos e complementos é um parâmetro em que as línguas diferem.

Aprimorando o esquema X-barra dado em (4), no que diz respeito à posição hierárquica $[X' \rightarrow X^0, \text{complemento}^*]$, Stowell (1981; citado por Raposo, 1992) propõe a existência de uma condição de adjacência em X' , a qual determina que o núcleo X^0 de X' ocorre sempre adjacente à fronteira de X' . Esta restrição impede que, quando um núcleo subcategoriza mais de um complemento (por exemplo, em caso de verbos bitransitivos), este não pode ocorrer entre eles, situação que parece não ser possível de se verificar em nenhuma língua humana (Raposo, 1992). Assim, a posição hierárquica de $[X^0, \text{compl}]$ como um universal permite apenas duas ordenações, a saber: (i) $[X^0, \text{compl}]$; ou, $[\text{compl}, X^0]$. De modo semelhante, esta ordenação aplica-se também entre o especificador e X' , ou seja: (i) $[X', \text{spec}]$; ou, $[\text{spec}, X']$.

Além do postulado por Stowell, descrito acima, Radford (1990) acrescenta que as línguas também variam com relação ao posicionamento de adjuntos à direita ou à esquerda do constituinte X' , ao qual eles são adjundidos. Ao que tudo indica, é provável que todos os parâmetros envolvam escolhas estritamente binárias, de maneira que dominando a ordem relativa dos constituintes dentro de uma determinada estrutura sintagmática da língua, a criança, em essência, terá estabelecido o valor dos três parâmetros seguintes:

(6) parâmetro da linearidade

- (i) parâmetro do núcleo: núcleo inicial ou núcleo final
- (ii) parâmetro do adjunto: adjunto inicial ou adjunto final
- (iii) parâmetro do especificador: especificador inicial ou especificador final.

(Radford, 1990: 60)

O que deve ter ficado claro até este ponto é que, uma vez que a ordenação dos constituintes varia de uma língua para outra, a criança, na aquisição de sua língua, estará diante da tarefa de determinar de sua experiência lingüística o lugar apropriado para cada um dos parâmetros da ordem das palavras, dado em (6). Tomando isto como certo e transpondo para a aquisição bilíngüe, proposta do trabalho que aqui se apresenta, espera-se que a criança yuba esteja em um estágio desenvolvimental em que se encontra em curso a fixação dos parâmetros do Português, visto que em suas falas encontramos tanto o parâmetro “head-first” como o “head-last”. Parece indiscutível o fato de elas já terem um conjunto

completo de categorias lexicais primárias, bastando-lhes “saber” como projetá-las, de acordo com o parâmetro da linearidade do Português e não do Japonês, como ocorre em suas falas.

Dentre as categorias lexicais primárias presentes no Português falado pelas crianças yuba, elegemos para uma investigação mais apurada as duas mais recorrentes, as que têm sido os maiores alvos de contaminação do parâmetro “head-last” do Japonês, a saber, NP e VP, fatos que podem conduzir a uma corroboração da existência de transferência de regras sintáticas de L1 para L2 e da hipótese de uma indiferenciação lingüística, em termos sintáticos, na aquisição bilíngüe, fenômenos estes contestados por alguns pesquisadores (Dulay e Burt, 1978; Felix, 1975; Genesee et al., 1995; Paradis e Genesee, 1996).

3.5. O modelo de princípios e parâmetros e a aquisição bilíngüe sucessiva

Diante do que foi exposto sobre o modelo de princípios e parâmetros, como poderia ser explicada a aquisição de L2? Já que todas as línguas são regidas pelos mesmos princípios, qual a tarefa de uma criança que adquire uma L2?

Se for levado em conta a aquisição de L2 ainda dentro do período crítico da aquisição da linguagem, pode ser extraída da teoria aqui abordada a seguinte interpretação sobre o desenvolvimento e aquisição do bilingüismo sucessivo

(i) os universais lingüísticos são princípios de natureza bastante abstrata presentes nas diversas línguas do mundo e impõem limites bastante precisos sobre a variedade de regras gramaticais possíveis na linguagem humana. Essas propriedades universais das gramáticas dificilmente podem ser atribuídas tão somente a uma inferência do falante com base na sua experiência lingüística. A única alternativa, aos adeptos da teoria inatista, é concebê-las como parte de um esquematismo inato aplicado pela mente humana aos dados da experiência lingüística. Essas restrições impostas pela gramática universal podem ser uma das explicações possíveis para a rapidez e perfeição com que as crianças se apropriam de um

sistema formal tão complexo quanto a gramática de uma língua. Desta forma, é de se esperar que a aquisição de L2, assim como o é a de L1, encontre amparo no modelo dos princípios e parâmetros, uma vez que, sendo a criança portadora dos princípios gerais que regem as duas línguas, o ambiente lingüístico terá um considerável papel também na aquisição de L2, já que a ele está atrelada a fixação de algumas propriedades idiossincráticas da língua;

(ii) retornando ao esquema dado em (3), é a Faculdade da Linguagem a responsável pela construção da gramática interna da língua, e estando a criança exposta a uma língua diferente da de sua L1, a ela será fornecido o “input” necessário para que a gramática dessa L2 seja construída e incorporada em sua mente, o que, num estado maduro, torna-la-á uma bilingüe proficiente, bastando para isso que sejam fixados os valores dos parâmetros específicos de L2, já que os princípios universais lhe são inatos;

(iii) quanto às possibilidades de ligação dos parâmetros, assumindo a hipótese de que o processo de aquisição se inicia com parâmetros não-marcados, o que parece ser mais consensual e lógico (no entanto, a questão ainda está em aberto), a criança adquirindo L2 deparar-se-á com duas situações: (a) quando se tratar de línguas com parâmetros semelhantes, quanto mais coincidentes forem os parâmetros a serem ligados nas duas línguas, mais rapidamente a criança adquiri-las-á; e, (b) em se tratando de línguas com parâmetros opostos, será exigido da criança um esforço somente no sentido de alternar o valor do parâmetro de uma língua para outra, situação que ocorrerá, de qualquer forma, dependendo da posição não-marcada assumida em cada uma das línguas (cf. Quadro 2). Por outro lado, assumindo a hipótese de que o processo de aquisição se inicia com parâmetros neutros, também esta não representaria qualquer problema para explicar a aquisição de L2, visto que através do “input” dessa língua a criança atribuiria o valor ao parâmetro de L2. Para esta última situação, ter-se-ia de assumir que L1 e L2 são adquiridas da mesma forma e a aquisição de L2 independe da aquisição de L1.

Considerando a base do inatismo de que “*o conhecimento de uma língua nasce e cresce na mente/cérebro da criança exposta a um ambiente lingüístico*” (Chomsky, 1988: 25; tradução e grifo meus), qualquer que seja a hipótese assumida, e mesmo considerando os mecanismos inatos da aquisição, o “input” lingüístico também tem papel preponderante na

aquisição de uma determinada língua, o que não é diferente para o caso do bilingüismo sucessivo. Voltando às etapas pelas quais a criança passa na aquisição de duas línguas (cf. 2, deste capítulo), se se considerar que existe uma indiferenciação lingüística no início do processo de aquisição, a hipótese de parâmetros não-marcados parece ser a mais consistente para o bilingüismo sucessivo, uma vez que, em um dado ponto da aquisição, se pressupõe a existência de uma indiferenciação em alguns sistemas (sintático, por exemplo), que vai se modificando ao longo de um *continuum*, através da diferenciação dos valores dos parâmetros de cada uma das línguas envolvidas. É neste sentido que se pode propor que a UG tem uma força ativa também na aquisição de L2. A criança não fica “presa” aos parâmetros já marcados em sua L1; ao contrário, a “remarcação” de parâmetros em L2 é possível, com base no “input” de L2 interagindo com a UG, processo, de certo modo, bastante facilitado pela marcação já existente em L1.

Finalizando esta seção, espero ter mostrado que a teoria inatista apresenta-se como uma das possibilidades para a explicação da aquisição bilíngüe sucessiva. A questão que fica os próximos capítulos seria: o que constitui o estado inicial de aquisição em L2, para uma criança que já tem fixado os parâmetros de uma língua previamente adquirida?

4. O FENÔMENO EM ESTUDO

O fenômeno do *Language Transfer* foi o fato linguístico que primeiro norteou o rumo deste trabalho. Na ausência de um corpus mínimo, em princípio, não fora determinado em que sistema lingüístico da aquisição do Português como L2 este fenômeno poderia ser explorado. Por certo, tinha-se apenas que em algum sistema este fenômeno manifestar-se-ia, já que o bilingüismo sucessivo das crianças yuba apresentava-se como uma situação bastante propícia para o aparecimento de tal fenômeno, como poderia ser pressuposto pelas leituras que deram origem ao projeto de pesquisa deste trabalho (Odlin, 1989; De Heredia, 1989; Elliot, 1989; Gass, 1980; Harding e Riley, 1988; Bar-Adon e Leopold, 1971; entre outras).

De fato, após a transcrição das primeiras gravações da fala das crianças yuba, foi possível verificar que a interferência do Japonês no Português que estava sendo adquirido manifestava-se em vários sistemas de regras da língua, quais sejam: morfológico, sintático, semântico, lexical e fonológico; sendo o sintático um dos mais recorrentes. A partir de então, verificou-se que, dentro da interferência sintática, a ordenação dos constituintes frasais do Português em aquisição era bastante afetada pela regra que determina a ordenação dos constituintes frasais em Japonês. Embora não se tivesse feito um levantamento quantitativo, foi possível verificar que esta interferência ocorria sobretudo na estruturação dos sintagmas verbais (VP) e dos sintagmas nominais (NP).

Para a escolha de uma teoria de aquisição da linguagem que pudesse explicar tal fenômeno, recorri à teoria dos princípios e parâmetros do modelo inatista de aquisição da linguagem (Chomsky, 1988; Hyams, 1986; Raposo, 1990; Radford, 1990; Haegman, 1991), já que a concepção de linguagem que estou adotando é a da língua como um sistema formal de regras.

Visando situar melhor o fenômeno em estudo e os objetivos deste trabalho, faz-se necessário, antes de tudo, uma contextualização da situação de contato e da causa geradora do bilingüismo abordado nesta pesquisa.

4.1. Contextualização sócio, histórica e cultural dos nipo-brasileiros da *Granja Yuba*

O bilingüismo abordado neste trabalho decorre da situação de contato de duas culturas diferentes: a japonesa e a brasileira. Despertou o meu interesse para um estudo da linguagem a existência de uma comunidade de japoneses que vive no Bairro Aliança do município de Mirandópolis (distante 600 km, aproximadamente, de São Paulo). Essa colônia rural de nipo-brasileiros, conhecida como **Granja Yuba**, de onde vêm os sujeitos desta pesquisa, encontra-se radicada no município de Mirandópolis (SP), desde a década de 20, e sua formação provém da política de imigração empreendida no país no início deste século. A comunidade é composta de um grupo de 29 famílias, cujo “modus vivendi” procura preservar a cultura japonesa, desde a língua até o trabalho agrário, conciliados a atividades artísticas e culturais. Este é um dos fatores primordiais para a unidade e integração do grupo, como idealizado pelo seu fundador, Isamo Yuba, que empresta seu nome à comunidade. Em princípio, chamou-me a atenção a língua japonesa como um dos traços culturais que essa comunidade faz questão de manter ao longo das gerações.

A causa geradora do bilingüismo da Comunidade Yuba tem fundamentação histórica e social. A emigração dos japoneses para um país cuja língua eles não dominavam e as dificuldades de assimilação e aculturação implicariam certos entraves ao crescimento social da comunidade que pretendia firmar-se em solo estrangeiro. Desta forma, o contato com uma civilização de língua diferente fez que esse grupo étnico se tornasse bilíngüe por força das circunstâncias, a título de sobrevivência.

A constituição da comunidade é decorrente da política migratória japonesa da década de 20. Segundo Gomes (1988), o processo de colonização japonesa, neste decênio, propiciou a vinda de 1.000 famílias orientadas pelo governo japonês, para ocupar e cultivar os quase 8.000 alqueires da Fazenda Aliança, adquiridos do então proprietário Senador Rodolfo Agripino Nogueira da Rocha Miranda. Os loteamentos foram divididos em três glebas, constituindo 3 núcleos: 1a., 2a. e 3a. Alianças. Os lotes eram vendidos a japoneses residentes no país ou, como a maioria deles, vendidos diretamente no Japão a interessados na migração para o Brasil. Couberam aos fundadores da Colônia Yuba os lotes de terra da 1a. Aliança,

com um total de 2.200 alqueires, onde, em 1924, começaram a ser levantadas as primeiras choupanas. Este grupo, caracterizou-se, então, como colonizadores proprietários, diferenciando-se daqueles que vieram como mão-de-obra contratada para as lavouras de café. Mesmo na condição de proprietários, o grupo se esbarra com as dificuldades de adaptação ao país que o recebia.

Diante da idéia de construção de uma nova vida e uma nova cultura, com base nos costumes e tradições japoneses, o fundador da Colônia, Isamu Yuba, um jovem idealista, coloca como propósito da comunidade “viver com a arte, orar e cultivar a terra” (Neves et al., 1992), como forma de romper com as adversidades encontradas em solo estrangeiro. Como esta, as colônias de japoneses vindas para o Brasil no início do século procuraram alternativas para tornar menos árdua sua instalação, como, por exemplo, a agremiação em torno de associações nipônicas (dos moços, das moças, dos senhores, das senhoras), clubes recreativos, manifestações artísticas (balé, escultura, música, teatro), cooperativas agrícolas (Comissão de Elaboração da História dos 80 Anos da Imigração Japonesa no Brasil, 1992)

Segundo registros da Revista “O Cruzeiro”, de 17.03.51, no ano de 1951, a Granja Yuba tornou-se uma das maiores da América do Sul, possuindo 320 galinheiros (cerca de 222.000 aves), com uma produção de ovos variando de 22 a 35 mil por dia (Ferreira, 1951).

Apesar de a comunidade tentar se manter num sistema social diferente do do Brasil, principalmente nas relações de trabalho, em que a valorização do ser está acima de qualquer outro valor material, conseguiu, de certa forma, essa diferenciação, pois o capitalismo brasileiro em grande avanço desde à época da fundação da Comunidade (década de 20) era uma realidade que não podia ser ignorada, acabando por deixar ali seus traços. O simples fato de a comunidade ter de se adaptar a um sistema diferente, mesmo por questão de sobrevivência, revela que a ideologia dominante parece ter interferido na evolução das significações ali presentes. Isso se nota, quando em 1955, a Granja Yuba sofreu uma grande derrocada, chegando à falência, atribuída aos grandes investimentos e à centralização do poder econômico. A falência acabou por provocar a divisão da comunidade; metade do grupo abandonou a Colônia, formando uma Comunidade Sinsei em outro município próximo,

vivendo em condições diferentes das da comunidade de origem: como arrendatários ou assalariados (Neves et al., 1992).

Hoje, encontram-se na comunidade Yuba cerca de 29 famílias (aproximadamente 90 pessoas) que se mantêm perseverantes nos propósitos que nortearam a fundação daquela comunidade. A lavoura de goiaba, desde 1976, é o produto de comércio da comunidade, que possui, hoje, 10 alqueires de terra, arrenda quatro, para trabalhar com a produção da goiaba, horta, granja, cogumelos, além da pecuária de pequeno porte. O dinheiro para essas famílias ainda não faz muito sentido. O que importa é a moradia, a saúde, a educação e a arte, que são garantidas com o trabalho dos mais jovens aos mais idosos, com cada um consciente de sua atribuição para o êxito geral da vida coletiva. Existe uma certa divisão de responsabilidades por setor: produção, comercialização, controle financeiro, controle administrativo e cultura.

Com respeito à manifestação artística presente na Comunidade Yuba, este é um dos aspectos que realça ainda mais a distinção do grupo na relação com a maioria dos brasileiros. É muito difícil para um trabalhador assalariado ter acesso à cultura e ao lazer e poder exercitá-los. Nesta comunidade, porém, esta é uma prática cotidiana que se põe em plena harmonia com o trabalho agrário. Para os membros da comunidade, trabalho e arte são a essência para a consolidação da hegemonia e coesão do grupo. Dentre a várias atividades artísticas, tais como a música, a escultura, a pintura, o teatro, destaca-se no seio da comunidade o “Balé Yuba”, cuja coreografia vai desde danças do folclore japonês, passando por temas brasileiros, chegando aos clássicos. As apresentações em todo o Brasil e no exterior, inclusive, já ultrapassam 500. Desde cedo, as crianças são estimuladas a desenvolver sua criatividade e a assumir a arte e agricultura como parte de suas vidas.

Um outro aspecto que a relação com a terra e arte desenvolve é a expressão corporal, dada a necessidade de o corpo estar apto, tanto física como psicologicamente, para realizar as tarefas do dia-a-dia, ou seja, a arte faz que o corpo esteja preparado para acompanhar as atividades do cotidiano. Senhoras, velhos, jovens e crianças, que durante o dia estão empenhados na lida com a dura vida do campo, à noite representam seus próprios

esforços, vivenciando a arte como complemento do seu trabalho. Essas apresentações artísticas (bale, teatro, música, escultura) bem como a prática de esportes (beisebol, principalmente), têm contribuído, até certo ponto, para a integração da comunidade na vida social da região de Mirandópolis, embora a Granja Yuba, no seu estilo de vida, possa ser considerada como uma pequena província japonesa, pois tudo o que lá existe apresenta-se como um pequeno “pedaço” do território japonês: a língua, os usos e costumes, a arquitetura, a religião, a dedicação ao trabalho, o ensino da língua para os mais novos, as artes e os esportes, a formação familiar, a culinária, o associativismo etc.

No que se refere às tradições, algumas ainda são mantidas, o que demonstra o grupo não estar ainda completamente assimilado e aculturado na região. Dentre elas podem ser citadas:

(i) o uso da língua: embora a maioria dos membros sejam bilíngües, na comunidade, a língua privilegiada é o Japonês. Pôde ser constatado, através dos trabalhos de campo desta pesquisa que as crianças yuba, até a idade escolar, mantêm-se unicamente proficientes na língua japonesa, devido à condição de isolamento da comunidade, vindo a adquirir o Português somente após ingressarem na Escola Estadual do Bairro Aliança, onde passam a conviver mais diretamente com hábitos e costumes brasileiros.

(ii) a ausência miscigenação: a manutenção de casamento intraetnia ainda é preservada pelos membros da Comunidade Yuba, visto que o casamento só acontece entre seus membros, que se auto-definem como “uma grande família”. Exceções têm ocorrido àqueles que se ausentam da comunidade por um longo período.

4.2. Objetivos

A maioria dos trabalhos observacionais sobre aquisição bilíngüe tem o inglês como uma das línguas constitutivas do par estudado e a outra sendo uma língua indo-européia.

São alguns exemplos: Inglês/Alemão (Leopold, 1978; Schlyter, 1990; Klinge, 1990; Parodi, 1990), Inglês/Francês (Celce-Murcia, 1978; Genesee et al., 1995; Paradis e Genesee, 1996; Trahey, 1996); Inglês/Espanhol (Dulay e Burt, 1974; Cancino, Rosansky e Schumann, 1978; Peck, 1978), entre outras. Uma porção menor tem abordado línguas tipologicamente diferentes, sendo, também a língua inglesa uma das envolvidas no estudo: Inglês/Japonês (Okamura-Bichard, 1985; Itoh e Hatch, 1978; Hakuta, 1978); Inglês/Chinês (Dulay e Burt, 1974; Huang e Hatch, 1978). Tarallo e Myhill (1983) já chamavam a atenção para este fato, advertindo que:

“...research in second language acquisition must give increased emphasis to study of L2 other than English: the more typologically different, the better” (p.72).

Estudos da aquisição bilíngüe envolvendo o Português têm sido raros, principalmente no tocante a sua relação com línguas tipologicamente diferentes. Foram encontrados na literatura estudos envolvendo o Português relacionado a uma língua próxima (em maior ou menor grau), como, por exemplo, ao Espanhol e ao Inglês (Salas-Muñoz, 1990; Valian e Eisenberg, 1996, respectivamente). Vários outros trabalhos abordando a situação de contato do Português com o Japonês foram empreendidos no Brasil, porém sem uma abordagem do processo da aquisição bilíngüe em si. São alguns exemplos, nesta linha, os trabalhos de Bárbara (1981), Suzuki (1984), Nawa (1989), Suzuki (1990) e Kimie-Jo (1993), todos tratando da manutenção e uso de língua. Ressalta-se que a grande maioria dos pesquisadores que se enveredaram por este caminho ou são japoneses ou descendentes, o que parece facilitar bastante o estudo, principalmente no que se refere às análises dos processos interacionais presentes nestes estudos.

A pesquisa que aqui está sendo apresentada centra-se no bilingüismo infantil sucessivo de crianças de uma colônia de nipo-brasileiros, onde o contato de línguas de famílias diferentes (Português/Japonês) caracteriza uma situação bastante propícia para seu estudo. Com os dados que compõem o corpus desta pesquisa sobre a aquisição do Português por crianças nipo-brasileiras, pretendo, neste trabalho, fazer uma avaliação do processo de aquisição inicial do Português como L2, através do enfoque do **parâmetro da linearidade**

(i.e., a ordenação das palavras), correlacionado com o fenômeno do *language transfer* (i.e., interferência de L1 na aquisição de L2).

Numa primeira análise do corpus, foi possível constatar a interferência do Japonês no Português que está sendo adquirido pelas crianças yuba, em vários níveis: sintático, fonológico, lexical, semântico etc, sendo mais notável a interferência da sintaxe de L1 em L2, em termos da ordenação dos constituintes frasais, a qual constitui um dos parâmetros em que algumas línguas se diferenciam umas das outras. Assim, a ordem linear de núcleos (V, N, A e P), complementos, adjuntos e especificadores nas línguas naturais está sujeita à variação paramétrica.

A interferência sintática que ocorre no Português das crianças yuba deve-se ao fato de estas já terem a gramática de L1, incorporada internamente, na idade que começam a adquirir L2, aproximadamente aos 6 anos (cf. Pinker, 1994; Haegman, 1991). Neste estágio, conforme dispõem as fases da aquisição bilíngüe (Vihman, 1985; Harding e Riley, 1988; Elliot, 1982; De Heredia, 1989), estas crianças vêm aplicando, indistintamente, as regras que já têm internalizadas, que no caso são as do Japonês, para ambas as línguas, resultando numa mistura de códigos em que o léxico pertence a L2 e a sintaxe pertence a L1, como, por exemplo, na construção dos sintagmas verbais que ora se estruturam como V-O, ora como O-V, ou na construção dos sintagmas nominais que ora se apresentam como N-compl, ora como compl-N.

Dito isto, constituem objetivos do presente trabalho:

(i) descrever uma etapa do desenvolvimento sintático do parâmetro da linearidade na gramática intermediária do Português falado pelas crianças yuba, com ênfase para o fato de a primeira língua destas crianças, o Japonês, diferir, em termos da ordenação dos constituintes frasais, do Português;

(ii) explicar a transferência de regra de L1 para L2, presente na fala das crianças yuba, especificamente na questão da ordenação dos constituintes frasais, à luz do modelo de princípios e parâmetros da teoria da gramática gerativa que, no concernente à aquisição da linguagem, ainda deixa em aberto a questão da marcação dos parâmetros no estágio inicial de

aquisição, ou seja, se livre de marcação, se marcado ou se não marcado (Chomsky, 1988; Raposo, 1992; Hyams, 1986);

(iii) comparar os dados das crianças yuba, adquirindo o Português como L2, com os dados de uma criança brasileira, adquirindo o Português como L1; e,

(iv) confrontar os resultados da pesquisa com aqueles da literatura que trata do mesmo assunto.

4.3. Os sujeitos

A situação a que as crianças yuba estão submetidas, no que se refere à aquisição do Português, caracteriza o que na literatura é chamado de **bilíngüismo precoce sucessivo** (De Heredia, 1989): a primeira língua adquirida é a japonesa e a aquisição do Português acaba por se caracterizar como um processo de aquisição de L2.

Neste trabalho estão apresentados os dados de seis crianças nipo-brasileiras em fase inicial de aquisição do Português, com idades variando entre 6;07 e 8;03 anos, a saber: Cássio Kotaro Yuba (6;07); Meali Yurika Tsujii (7;00); Apoloni Satie Yuba (7;05); Adonis Lintaro Yuba (7;07); Olívia Mie Yuba (8;03) e Klaus Kojiro Kumamoto (7;09). Todas as crianças são filhas de pais residentes da Granja Yuba, e constituem hoje, terceira ou quarta geração de imigrantes japoneses.

Cássio, Meali e Apoloni encontram-se cursando a primeira série, sendo que Meali e Apoloni, no ano de 1995, cursaram um ano de pré-escola. Adonis, Olívia e Klaus cursam a segunda série, tendo todos os três passado anteriormente pela pré-escola e primeira série. Paralelamente aos estudos na Escola Estadual do bairro, Meali, Apoloni, Olívia, Adonis e Klaus freqüentam também aulas de alfabetização em Japonês, ministradas por um membro da própria colônia, exclusivamente para as suas crianças. Cássio, embora não freqüente as mesmas aulas, já apresenta alguma proficiência em leitura e escrita em Japonês.

Quando ingressam na escola, as crianças yuba conhecem muito pouco ou quase nada do Português. Chegam expressando-se através de construções formulaicas de caráter prático para sua “subsistência” em um ambiente onde não se fala o Japonês, tais como “*pode bebê água*”, “*pode i[r] no banheiro*”, sem “conhecer” ao certo a significação destas palavras quando tomadas isoladamente; “conhecem” apenas o sentido geral das expressões, que parecem estar estocadas em suas memórias e são lembradas para o uso em um determinado contexto. A exposição das crianças ao Português restringe-se basicamente às cinco horas diárias que passam na escola. Durante a aula, as crianças não fazem mais do que escutar aquilo que a professora fala, mostrando-se pouco engajadas em qualquer interação dialógica, dando a impressão de que a língua ali falada é de pouca utilidade para elas. Na verdade, elas não sentem a necessidade e tampouco têm a oportunidade de falar. Já nos horários de recreação a oportunidade de interação com outras crianças, onde a língua é necessária, é bastante livre, como pude constatar.

Enquanto não apresentam um domínio um pouco mais extensivo do Português, como é o caso de Cássio, Meali e Apoloni, as crianças yuba, na escola, tendem a permanecer agrupadas (dentro e fora da sala de aula). A interação com as outras crianças se intensifica à medida que vão dominando mais o Português, como pude notar do início da coleta de dados (março/96, início das aulas) até o final (junho/96).

As crianças envolvidas nesta pesquisa, ao que pude perceber, comparando-as com as outras crianças brasileiras, não apresentam problemas de alfabetização. Com exceção de Cássio, as demais crianças já são capazes de reconhecer o alfabeto Português. No início da primeira série, todas sabiam escrever o nome, já em letra cursiva, bem como copiar da lousa as atividades propostas pela professora, o que não era algo comum entre as crianças brasileiras, inclusive algumas de segunda série.

Na comunidade onde vivem as crianças yuba, são esporádicas as visitas de brasileiros, e principalmente crianças falantes monolíngües do Português. Quando visitas ocorrem, são por períodos curtos, de modo que o contato das crianças yuba com falantes

monolíngües do Português é raro. Nas visitas que fazia à comunidade, anteriores ao trabalho de campo, propriamente dito, sempre procurava interagir com crianças e adolescentes, os quais se mostravam pouco receptivos: as crianças pelo próprio fato de não dominarem o Português, já que não sou falante do Japonês; os adolescentes, que já possuem um certo domínio do Português, por razões outras de ordem comportamental, talvez (identidade de faixa etária, timidez e outras). Ao contrário, os adultos sempre foram os mais receptivos, já que constituem uma geração intermediária, a mais biculturalizada. Com os velhos acontecia o mesmo que com as crianças: a língua era o entrave para a interação.

Na vida diária, as crianças gastam pouco tempo diante da televisão, o que não é uma prática comum, se comparada às crianças brasileiras. Quando o fazem, geralmente, assistem a programas japoneses, tais como filmes, documentários sobre o Japão, desenhos animados, esportes etc, gravados em vídeo. A programação brasileira é pouco vista, principalmente por crianças, o que também seria um tipo de “input” lingüístico que, de certa forma, ajudaria na aquisição do Português.

A saída das crianças da comunidade também é rara. Normalmente, vão até outras cidades (geralmente as circunvizinhas) para consultas médicas, odontológicas, acompanhar os pais em compras, apresentações artísticas, torneios esportivos etc. Outras viagens são feitas para visita a parentes que moram fora da Comunidade, como por exemplo, a São Paulo e a Bastos (SP). Nestes lugares, porém, certamente predomina o uso da língua japonesa, pois a interação com outros grupos da mesma etnia é muito constante.

4.4. Os dados

Os testes de julgamento de gramaticalidade de sentenças de L2 têm se constituído como uma das metodologias no estudo da aquisição de L2; entretanto não se mostram exequíveis para determinadas fases da aquisição em que a criança possa se encontrar,

como é o caso do presente estudo. Assim sendo, os dados que compõem o corpus desta pesquisa foram obtidos de um total de 14 horas e 05 minutos de gravações, em audio-tape, da fala de seis crianças yuba. Procurou-se fazer as gravações com as crianças, guardando, na medida do possível, um dia de intervalo, e a duração das sessões foram na sua grande maioria de 30 minutos cada uma, quando imprevistos não aconteciam ou quando as crianças não se mostravam dispostas à interação.

As gravações foram feitas em ambiente escolar¹⁰, onde a língua predominante é o Português, o que, de alguma forma, exerce uma certa influência sobre as crianças, levando-as a se comunicarem nesta língua, fato que motivou esta pesquisa. No início dos trabalhos de campo, foram feitas tentativas de gravação da fala das crianças na comunidade onde vivem, com o intuito de se obter uma situação o mais natural possível, porém essas tentativas foram infrutíferas, dado que a língua usada entre os membros daquela comunidade é exclusivamente a japonesa. Verificada essa impossibilidade, aproveitou-se a ocasião para coletar dados da rotina das crianças na comunidade, através da observação participante, como recomenda Tarallo (1990). Nesta oportunidade, já foram possíveis um primeiro contato e uma pré-seleção daquelas crianças que serviriam de sujeitos da pesquisa no ambiente escolar.

As gravações foram todas realizadas no período da manhã, no horário de aula das crianças, quando então o pesquisador as tirava da sala e as conduzia para uma sala na biblioteca da escola, onde prosseguia com as atividades escolares diárias propostas pela professora e aproveitava para, durante alguns intervalos, realizar as gravações de sua interação com as crianças. As interações se davam através de diálogos que, na maior parte das vezes, procuravam estimular a capacidade de narrar da criança, explorando fatos de sua vida diária na comunidade. Apesar de todo o processo interacional ter sido conduzido pelo pesquisador, as gravações se deram em situações normais, tendo sido mantida a preocupação de condução das sessões do modo mais natural possível, ou seja, foi dado às sessões um caráter observacional, e não experimental, ainda que as situações de gravação fossem sempre as mesmas.

¹⁰ EEPG "Maria Helena Corrêa Santana", Bairro Primeira Aliança, Município de Mirandópolis (SP).

As gravações foram realizadas em duas etapas: uma durante o mês de março/96 e outra no mês de junho/96. Foi adotada esta medida para que pudesse, a partir de um corpus mínimo, serem definidos os informantes e o fato lingüístico a ser investigado, já que, de princípio, não estavam definidos o fenômeno decorrente do bilingüismo das crianças yuba a ser investigado e nem a teoria de aquisição da linguagem a ser adotada.

De fato, de posse das primeiras sessões gravadas e transcritas, foi possível verificar que três dos informantes poderiam ser “descartados”: Cássio, Olívia e Adonis. O primeiro, por apresentar uma baixíssima produção lingüística em Português, já que este era o seu primeiro ano de contato com a língua, e o seu vocabulário ser restrito a expressões cristalizadas. Os dois últimos, por se encontrarem num nível de proficiência mais avançado, em relação ao fenômeno lingüístico eleito para a investigação, e também por serem menos falantes que as outras três crianças restantes, as quais se encontravam num mesmo nível de aquisição. O problema da ordem dos constituintes frasais aparecia com maior frequência na fala de Klaus, Meali e Apoloni, com os quais se seguiram as gravações da segunda fase da coleta dos dados, embora Klaus devesse estar no mesmo nível de Olívia e Adonis, não fossem as variações individuais que se sabe existirem tanto no processo de aquisição de L1 como no de L2 (Wode, 1978; Krashen e Terrel, 1983; Harding e Riley, 1988). Apesar da seleção dos informantes para a segunda fase, nenhum material coletado foi descartado, já que serviria de comparação com os dados dos informantes eleitos.

No total, foram realizadas 28 sessões de gravações, com variação de 15 a 60 minutos cada uma. Oito sessões da primeira fase envolveram a gravação conjunta de Cássio, Meali e Apoloni (01, 02, 04, 09, 11, 13, 15 e 17), totalizando 4h30”; cinco sessões da segunda fase envolveram a gravação conjunta de Meali e Apoloni, totalizando 2h15” (19, 21, 23, 25 e 27); dez sessões, entre a primeira e segunda fase, envolveram a gravação de Klaus, num total de 4h50” (03, 07, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26 e 28); uma sessão envolveu a gravação conjunta de Klaus e Adonis, num total de 30” (10); duas sessões envolveram a gravação de Olívia, num total de 1 hora (06 e 12); duas sessões envolveram a gravação de Adonis, num total de 1 hora (05 e 08). Das gravações envolvendo Klaus, Meali e Apoloni, principais fornecedores dos

dados para a pesquisa, tem-se um total de 12h05” (01, 02, 03, 04, 07, 09, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 e 28).

Procurei manter, na medida do possível, o menor tempo de intervalo entre as gravações e a transcrição dos dados (não mais do que 24 horas), para que o contexto dos processos interacionais, importantes para a interpretação de alguns dados, também pudesse ser registrado, monitorado pelas anotações feitas no decorrer das sessões. Foram transcritas somente as falas em Português das crianças yuba, já que algumas sessões foram gravadas com a presença de mais de uma criança yuba, como é o caso das sessões gravadas com Cássio, Meali e Apoloni, quando a língua usada entre eles obviamente não era o Português. Diante dos objetivos deste trabalho, que é o de estudar a aquisição do Português como L2, compõem o corpus final da pesquisa somente as sentenças faladas em Português. Os dados do Quadro 1, no final desta seção, mostram o período de idade das crianças coberto pela pesquisa e algumas informações sobre a coleta dos dados.

Complementam as gravações, algumas anotações feitas sobre o comportamento das crianças yuba, em sala de aula, nos horários de recreação e na comunidade onde elas vivem. A limitação dos dados gerais que compõem este trabalho não permite, obviamente, uma análise do processo de aquisição e desenvolvimento lingüístico dessas crianças, o que poderia tornar o trabalho ainda mais interessante sobre os processos de aquisição do Português como L2. Entretanto, os dados coletados servem aos objetivos a que esse trabalho se propõe.

Cabe ressaltar, por último, que, embora os dados tenham sido coletados em ambiente escolar, não se trata de uma situação de aprendizado de L2 (instrução formal), pois o processo de aquisição que ali se instaura se dá num contexto de alfabetização, onde a inserção das crianças no letramento independe da língua que ela entra falando naquela escola. Às crianças yuba, por serem monolíngües do Japonês quando ingressam na escola, não é dado nenhum tratamento diferenciado das demais crianças no processo de alfabetização. A aquisição de L2, portanto, segue um processo relativamente natural.

Quadro 3: Sinopse da coleta de material e dados das crianças informantes.

	DATA	SESSÃO	DURAÇÃO	INFORMANTES (idade)	FITA (lado)	
1a.	13.03.96	01	60"	C(6:07:00), M(7:00:11), A(07:05:02)	01 (A,B)	
	14.03.96	02	45"	C(6:07:01), M(7:00:12), A(7:05:03)	02 (A,B)	
	15.03.96	03	30"	K(7:09:20)	03 (A)	
	18.03.96	04	30"	C(6:07:05), M(7:00:16), A(7:05:07)	03 (B)	
	18.03.96	05	30"	L(07:07:17)	04 (A)	
	19.03.96	06	30"	O(8:03:25)	05 (A)	
	19.03.96	07	30"	K(7:09:24)	06 (A)	
	F	20.03.96	08	30"	L(07:07:19)	04 (B)
		20.03.96	09	30"	C(6:07:07), M(7:00:18), A(7:05:09)	07 (A)
	A	21.03.96	10	30"	K(7:09:26); L(07:07:20)	06 (B)
	S	22.03.96	11	30"	C(6:07:09), M(7:00:20), A(7:05:11)	07 (B)
		22.03.96	12	30"	O(8:03:28)	05 (B)
	E	25.03.96	13	30"	C(6:07:12), M(7:00:23), A(7:05:14)	08 (A)
		26.03.96	14	30"	K(7:10:2)	09 (A)
		27.03.96	15	15"	C(6:07:14), M(7:00:25), A(7:05:16)	08 (B)
		28.03.96	16	30"	K(7:10:04)	09 (B)
		29.03.96	17	30"	C(6:07:16), M(7:00:27), A(7:05:18)	10 (A)
		29.03.96	18	20"	K(7:10:05)	11 (A)
2a.	10.06.96	19	30"	M(7:03:08), A(7:07:29)	12 (A)	
	11.06.96	20	30"	K(8:00:17)	13 (A)	
F	12.06.96	21	30"	M(7:03:10), A(7:08:01)	12 (B)	
	13.06.96	22	30"	K(8:00:19)	13 (B)	
A	14.06.96	23	30"	M(7:03:12), A(7:09:03)	14 (A)	
	17.06.96	24	30"	K(8:00:23)	15 (A)	
S	17.06.96	25	15"	M(7:03:15), A(7:08:06)	14 (B)	
	19.06.96	26	30"	K(8:00:25)	15 (B)	
E	19.06.96	27	30"	M(7:03:17), A(7:08:08)	16 (A)	
	21.06.96	28	30"	K(8:00:27)	17 (A)	
TOTAL		28 sessões	845"	06 informantes	17 fitas	

* 845 minutos = 14 horas e 05 minutos

CAPÍTULO II

A ORDENAÇÃO DOS CONSTITUINTES EM JAPONÊS E EM PORTUGUÊS

Antes da descrição e análise da L2 em estudo, faz-se necessário, primeiramente uma breve comparação estrutural entre as línguas envolvidas no processo de aquisição bilíngüe a que as crianças yuba estão submetidas: o Japonês e o Português.

Em vista de terem sido escolhidos dois níveis sintáticos da produção das crianças yuba, NP e VP, para o estudo da ordem das palavras, a comparação que proponho fazer neste capítulo também se restringirá a esses dois níveis. Será usada a teoria da gramática gerativa para enfatizar as diferenças estruturais que existem entre o Português e o Japonês no que se refere a ordem linear dos constituintes de VP e NP .

Como poderá ser visto, essa comparação contrastiva inicial subsidiará todas as análises posteriores, uma vez que meu propósito primeiro neste trabalho é o de abordar a interferência de uma língua previamente adquirida, no caso o Japonês, na aquisição de uma L2, no caso o Português.

1. OS NÍVEIS DE ANÁLISE

A descrição e análise da ordenação dos constituintes frasais do Português das crianças yuba restringir-se-ão aos níveis NP e VP, por serem estes os que apresentaram maior variação quanto à linearidade. Em alguns momentos da análise, o nível PP também será

enfocado, devido à especificidade do NP escolhido para estudo; i.e., NP em cuja estrutura interna ocorre um PP.

Para verificação da aplicação do parâmetro da linearidade, foi selecionado um total de 617 sintagmas produzidos pelas crianças-sujeito, sendo 561 VPs e 56 NPs. A grande diferença entre o número de VP e NP - representando este 10% do total de VP - deve-se ao tipo de NP considerado. O material transcrito das 28 sessões de gravação da fala das crianças fornece, obviamente, um número de sintagmas e expressões em L2 muito maior do que os aqui mencionados; contudo, em vista do propósito do trabalho, o corpus teve de ser bastante delimitado.

Para a investigação do nível VP, foram usadas somente sentenças que continham um VP claramente expresso, ou seja, um VP composto do núcleo verbal e seu complemento, já que para o estudo do parâmetro da linearidade em VP, estes são os elementos essenciais. Em vista disso e do interesse em saber o que realmente faz parte da competência lingüística da criança yuba (nesta fase de aquisição do Português), foram descartadas desta análise pelo menos quatro tipos de sentenças:

(i) expressões cristalizadas ou fórmulas fixas de uso situacionalmente condicionado (Peters, 1983), do tipo “pode bebê água”, “pode i[r] no banheiro”. Estas expressões formulaicas foram desconsideradas, pois as crianças parecem não “saber” ao certo o significado relacional dos seus constituintes¹¹. Embora o uso de tais expressões seja situacionalmente condicionado, pelo fato de desconhecer o significado das unidades que as compõem, as crianças acabam por aplicá-las a outras situações (às vezes completamente inadequadas), como as ilustradas abaixo:

(7) exemplos de expressões formulaicas

- (a) [A está pintando um desenho com um canetinha hidrocor que começa a falhar e dirige-se a P]
 A: pode é ... *bebê água aqui?* [aponta para dentro da caneta hidrocor]
 (pausa)
 [A volta depois de colocar água na caneta]

¹¹ A esse respeito ainda, Peters (1983), citando Olson (1973), diz que estas expressões manifestam estruturas que não são produtivas na linguagem da criança naquele estágio particular, mas as expressões são usadas como uma unidade para algum propósito semântico ou pragmático específico, sem que a criança tenha conhecimento da estrutura interna da sentença enunciada.

P: o quê que você foi fazer Apoloni? (2x)

A: () canetinha mais

P: o quê que você colocou? [na canetinha] (2x)

A: *bebê água*

P: beber água? ... u::hm

(A, 7;7:29 - 19:240)

(b) [P leva A, M e C para darem uma volta no pátio da escola. Durante o passeio, C pede para tomar água. De volta à gravação, P pede que as crianças relatem o que viram]

P: agora... vão falar pra mim ... o que viram lá fora

M: fora?

P: o que que você viu Meali?

M: a:: um () basquete

P: que mais

M: parquinho

C: *bebê água*

M: banheiro [sup]

A: banheiro [sup]

(C, 06:07:16 - 17:212)

(ii) sentenças do tipo “*pode x*”, onde *x* é um nome. Nestas expressões está ausente o verbo principal (infinitivo) que com o modal “pode” compõe o significado da expressão, indicando permissão para se fazer alguma coisa. Embora, pelo contexto, seja inferível a significação do verbo principal, o qual subcategoriza o complemento, é difícil precisar qual seja esse. Nesses casos, sentenças “*pode x*” podem também ser analisadas como expressões formulaicas, onde *x* estaria numa mesma relação paradigmática da sentença “*bebê água*”, dado em (7), o que confirma estas como construções não analisadas. Veja os exemplos abaixo:

(8) exemplos de expressões “*pode x*”

- | | | |
|-----|---|----------------------|
| (a) | pode canetinha?
“pode [pintar com, desenhar com, usar] canetinha?” | (A, 7;05:02 - 01:06) |
| (b) | pode amarelo?
“pode [pintar de, usar o] amarelo?” | (M, 7;00:11- 01:24) |
| (c) | pode xixi?
“pode [ir fazer, fazer] xixi?” | (A, 7;05:07 - 04:47) |
| (d) | pode leite?
“pode [beber, tomar] leite?” | (C, 6;07:05 - 04:54) |
| (e) | pode banheiro?
“pode [ir ao] banheiro?” | (A, 7;05:11- 11:139) |
| (f) | pode essa aqui?
“pode [desenhar, copiar] essa aqui?” | (A, 7;05:14- 13:164) |
| (g) | pode mamona assassina?
“pode [desenhar] mamona assassina?” | (A, 7;05:09-09:116) |

(iii) sentenças decorrentes de imitação do modelo do interlocutor. Nesta situação, conforme já discutido em Gonçalves (1996), a criança, tendo o modelo do adulto (ou de outra criança) imediatamente próximo, tende a imitá-lo, tanto em termos de ordenação quanto de morfologia, como mostram os exemplos em (9), abaixo:

(9) exemplos de imitação

- (a) P: o nome da professora ... *você lembra?*
O: *eu lembra*
(O, 8;03:25 - 06:70)
- (b) P: vai ver a Meali lá
A: ó né ... é:: ó num pode né bebê água ... é ... quente
P: ahm?
A: quente assim ... num pode ... a::...gerado num pode
P: *não pode o que?*
A: é ... *num pode gerado*
(A,07;05:09 - 09: 112)
- (c) P: isso não é mamão Meali ... *isso aqui é uma maçã* [referindo-se a um desenho feito por M]
M: *isso aqui é mamão*
(M, 7;00:18 - 09: 117)
- (d) P: onde você comprou esse relógio?
K: não ... eu né ... é:: [fala em Japonês com L]
L: *ganhô na aniversário*
K: é ... *ganhô na a::/na:: na-versário*
(K, 7;09:26 - 10-132)

(iv) sentenças em que os núcleos verbais são representados por verbos inacusativos, ou em que os complementos são objetos nulos, como as dadas em (10):

(10) exemplos de sentenças com verbos inacusativos e/ou de objeto nulo

- (a) menina ganhô [Ø] né (K, 7;09:20 - 3:41)
(b) ela vai morrê (K, 7;09:20 - 3:42)
(c) num já aprendi [Ø] (K, 8;00:17- 20:251)
(d) pode arrancá [Ø] (M, 7;00:18 - 9,114)
(e) obáchan te dô [Ø] (M, 7;00:20- 11:140)
(f) eu pintá [Ø] (A, 07;05:03 - 2:24)
(g) eu desenha [Ø] (A, 07;07:29 19:327)

Quanto aos NPs, foram considerados neste estudo apenas aqueles em cuja estrutura interna ocorre um PP, em relação de complementação ou de adjunção ao núcleo do NP principal, como por exemplo em “pai do João”, “casa de pedra”, “folha de papel”. Somente nos

sintagmas em que o PP está em relação de complementação é que foi possível ser verificada a interferência do parâmetro da linearidade do Japonês. Além dessa marca formal, também a função semântica de posse parece favorecer a transferência de regra de L1 para L2, à medida que ocorre a junção de um nome a um PP (possuído + possuidor), como, por exemplo, no NP “*casa do João*”, em que a função de posse pode ser claramente identificada se se transformar este sintagma nominal em uma proposição do tipo “*João tem casa*”.

Embora os NPs com PP em relação de adjunção tenham apresentado baixíssima ocorrência de interferência de regra de L1 na sua estruturação, estes foram considerados apenas para efeitos comparativos, por possuírem os mesmos elementos constitutivos que os NPs com PP-complemento.

1.1. O nível VP

Do corpus da pesquisa, foram tomados para estudo da ordem linear somente os VPs que apresentaram uma estruturação interna completa, ou seja, verbos cujos complementos estiveram claramente realizados. Portanto, não foram levados em conta verbos que não subcategorizam complementos (verbos inacusativos) e verbos com objeto nulo.

1.1.1. A linearidade dos constituintes de VP em Português

Muitos autores que trabalham no esquema da gramática gerativa consideram o Português como uma língua S(ujeito)-V(verbo)-O(bjeto), tendo, portanto, o nível VP a seguinte estrutura, segundo as regras de reescritura categorial¹² (Raposo, 1992):

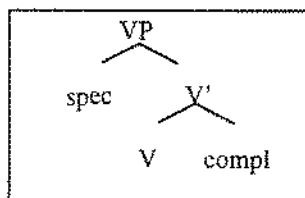
¹² As categorias colocadas entre parênteses curvos são facultativas na reescritura das regras, e aquelas sobrepostas entre chaves representam uma escolha alternativa, ou seja, são mutuamente exclusivas.

$$(11) \quad VP \rightarrow V \left(\left\{ \begin{array}{c} NP \\ PP \\ CP \end{array} \right\} \right) \left(\left\{ \begin{array}{c} PP \\ IP \end{array} \right\} \right)$$

$$(12) \quad VP \rightarrow V_{\text{cop}} \left\{ \begin{array}{c} NP \\ AP \\ PP \end{array} \right\}$$

Estas regras de reescritura categorial permitem gerar um conjunto de VP, em Português, potencialmente infinito, onde todos os complementos do núcleo V devem vir pospostos a este, de acordo com o parâmetro “head-first” do Português. A representação estrutural do nível VP em Português, para (11), segundo o princípio da teoria X-barra, é então dada em (13).

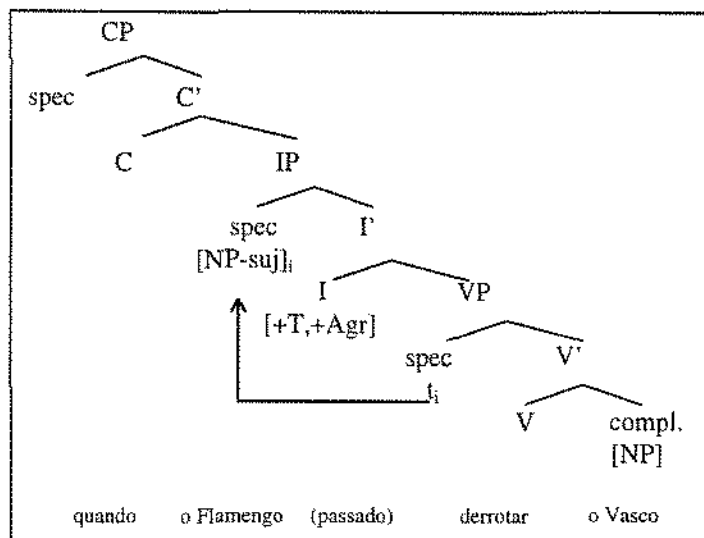
(13) Projeção do nível VP em Português



Em (13) a posição hierárquica de complemento (compl) pode ser ocupada tanto por NP, como por PP (ou ambos, no caso de verbos bitransitivos), como por IP e por CP. A posição de especificador (spec) é reservada para o argumento externo do verbo (NP-sujeito) que, após receber papel temático sobe para a posição de especificador de IP, para o recebimento de caso nominativo de I e, tornar-se então o sujeito da sentença.

Em (14), abaixo, é dada a representação estrutural completa para estruturas mais complexas do Português, tais como sentenças encaixadas, perguntas do tipo-Q etc, as quais estão fora do escopo deste trabalho.

(14) Projeção de estruturas complexas em Português



Pela representação dada em (14), vê-se que a estruturação de sentenças em Português tem como ordem básica a matriz SVO. Entretanto, diferentes tipos de ordenação são encontrados no Português, o que demonstra ser esta uma língua que apresenta um certo grau de flexibilidade quanto à disposição dos constituintes na sentença, podendo, desta forma ser possível a ocorrência de outras ordenações derivadas da ordem não-marcada SVO.

As diferentes ordenações encontradas no Português decorrem da movimentação dos constituintes frásicos dentro da sentença, denotando fenômenos de topicalização, deslocamento à direita, deslocamento à esquerda etc, os quais não cabe serem discutidos neste trabalho. Como assegura Pontes (1987:106), “quando não há perigo de confusão”, é possível a inversão dos constituintes S, V e O. Veja-se a ordenação de S, V e O nas sentenças abaixo, extraídas de Pontes:

(15) algumas ordenações possíveis no Português Brasileiro¹³

- | | |
|--|-------|
| (a) o leão devorou o menino | (SVO) |
| (b) as crianças tudo, esperam <i>t_i</i> | (SOV) |
| (c) fala, ao padre lazarista, o emissário paulista <i>t_i</i> <i>t_j</i> | (VOS) |
| (d) debatem, os lazaristas <i>t_i</i> grave dilema | (VSO) |

¹³ *t* é o vestígio deixado pelo constituinte movido da posição onde foi gerado.

Apesar da possibilidade de inversão dos constituintes S, V e O em alguns casos, o Português é uma língua em que a ordem das palavras tem um valor gramatical, pois, em construções transitivas, por exemplo, mudando-se a seqüência das palavras, muda-se o significado expresso pelo enunciado. Tomando o exemplo dado em (15a), a permuta entre S e O resultaria num enunciado cuja significação é completamente diferente do enunciado original (“o menino devorou o leão”).

Essa restrição de ordem para as construções transitivas deve-se ao fato de ser o Português uma língua sem marca morfológica de Caso¹⁴, ou seja, a ausência de um morfema que indique o Caso do NP (-sujeito ou -objeto) exige uma adjacência estrita entre os constituintes da oração para que a atribuição de Caso se dê por regência. Nesses casos, a ordem é uma estanciação do Caso (Raposo, 1992). Para os casos em que a ordenação é diferente de SVO, a atribuição de Caso não é afetada, pois todo constituinte movido da posição temática, local onde o Caso é atribuído, pousa em uma posição não-temática, deixando na posição de origem um vestígio. Cria-se, dessa forma, uma relação de dependência entre o elemento movido e seu vestígio.

Para além desta justificativa formal, outros fatores discursivos foram mostrados ser determinantes na ordenação dos constituintes frasais. Oliveira (1989), estudando quantitativamente a tipologia do Português do Brasil (PB), analisou sentenças das modalidades oral e escrita provenientes de três capitais do país. Quanto à ordenação dos constituintes, o fator modalidade (escrita x oral) parece ter sido o mais significativo, tendo, a modalidade falada favorecido mais a ordenação SVO (65%) do que a modalidade escrita; esta última apresentando uma freqüência de 44% para ordenações não-SVO. Outro fator que favoreceu a ordenação SVO foi a informatividade (primeira menção x já mencionado) do sujeito e/ou do objeto, a qual condicionou a presença de ordem não-SVO em apenas 5% do total das ocorrências analisadas.

¹⁴ Segundo a teoria do Caso, em gramática gerativa, todo NP foneticamente realizado exige uma manifestação de Caso. Um NP com matriz fonológica e sem marca Casual é rejeitado pela gramática. São atribuidores de caso, as categorias V, P e Infl [+Agr]. O NP-objeto recebe caso acusativo sob regência de V; o NP-objeto de preposição recebe caso oblíquo (ou ablativo) sob regência de P; e, o NP-sujeito recebe caso nominativo sob regência de Infl [+Agr] (Raposo, 1992).

A partir deste estudo quantitativo sobre o preenchimento, a supressão e a ordem do sujeito e do objeto, Oliveira aferiu, ao final, que ao PB não pode ser conferida uma forma tipológica rígida, e sugere uma tipologia XVX para a língua, onde X está “no mesmo plano de V e sua determinação vai depender da atualização da sentença” (p.63).

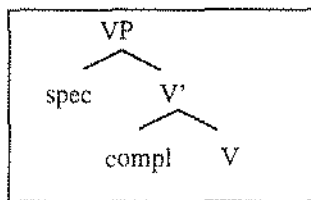
1.1.2. A linearidade dos constituintes de VP em Japonês

Ao contrário do Português, para o comportamento de VP, o Japonês é considerado como uma língua S(ujeito)-O(bjeto)-V(erbo), tendo, portanto as regras de reescritura categorial, para o nível VP, inversas à do Português. Para a formação de sentenças, em Japonês, o verbo em posição final é, portanto, uma obrigação que se impõe, tendo os demais constituintes uma relativa liberdade na sua ordenação (Kuno, 1990:4). Muitas das características do japonês parecem ser atribuíveis, ou ao menos relacionadas, ao fato de esta ser uma língua SOV, com a obrigação estrita de o verbo vir em posição final. Em (16), são dadas algumas das características apontadas por Kuno (1990:6), quais sejam:

- (16) (a) o japonês é uma língua posposicional (em oposição à preposicional);
 (b) o Japonês é uma língua de ramificação à esquerda;
 (c) no Japonês, palavras interrogativas do tipo-Q não têm de se mover para a posição inicial da sentença.

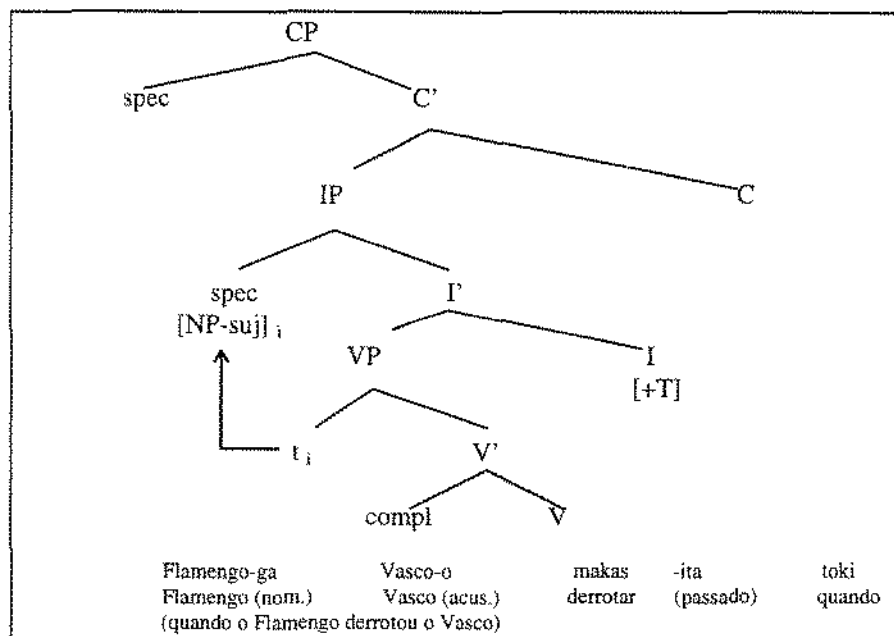
Segundo o parâmetro “head-last” do Japonês, as regras de reescritura categorial, para esta língua, posicionam os complementos de V à sua esquerda, indo o verbo para posição final da sentença. De acordo com (16a,b), a representação estrutural para o nível VP, em Japonês, é dada em (17) abaixo.

(17) Projeção do nível VP em Japonês



Em (17), a posição hierárquica do complemento, em princípio, comporta os mesmos constituintes do Português, para essa mesma posição hierárquica. A posição de especificador de VP também é reservada para um NP-sujeito da predicação. A representação estrutural para sentenças mais complexas do japonês é dada em (18).

(18) Projeção de estruturas complexas em Japonês



Segue de (18) que a estrutura básica do Japonês é a matriz SOV. Diferentemente do Português, o Japonês apresenta-se como uma língua mais rígida quanto à ordenação de seus constituintes. Essa rigidez fica por conta da posição ocupada pelo verbo, o qual, necessariamente, deve vir posicionado no final da sentença. Os demais constituintes têm uma relativa liberdade de ordenação, como mostram os exemplos citados por Kuno (1990:3), reproduzidos abaixo.

(19) ordenações possíveis no Japonês

- | | | |
|-----|--|---------------------|
| (a) | John ga Mary o but-ta | (SOV) |
| | João (nominativo) Maria (acusativo) espancar (passado) | |
| | João espancou Maria | |
| (b) | Mary o João ga but-ta | (OSV) |
| (c) | * John ga but-ta Mary o | (SVO) ¹⁵ |
| (d) | * But-ta John ga Mary o | (VSO) |

¹⁵ Asterisco precedendo uma sentença indica que esta é agramatical.

Ao contrário do que afirmamos para o Português, no item anterior, o Japonês é uma língua de Caso morfológico e nas construções transitivas, S e O gozam de certa liberdade de arranjo, sem contudo afetar a significação da sentença. Isso se deve ao fato de, em Japonês, a palavra trazer o Caso expresso no morfema que a acompanha (nos exemplos acima *-ga* e *-o*, marcas de nominativo e acusativo, respectivamente).

Em línguas de Caso morfológicamente realizado, como o Japonês, a condição de adjacência dos constituintes do enunciado não se aplica, porque o Caso é recuperado pela morfologia dos nomes. Entretanto, como já mencionado, o menor grau de flexibilidade do japonês fica por conta da restrição de o verbo ser o último dos constituintes a se posicionar na sentença.

Segundo nota de Kuno (1990:4), ordenações diferentes de SOV (19b), em Japonês, parecem não ser muito produtivas. Segundo o autor, a frequência de ordens não SOV, no Japonês falado, é de 1 para 17 SOV, o que equivale a uma frequência relativa de 5,9%.

1.2. O nível NP

Os NPs tomados para estudo da ordem linear são todos compostos de Nome + PP-complemento; este último, na grande maioria das ocorrências, define uma função semântica de posse (por exemplo em “*Pai do João*”, “*casa dele*” e outros).

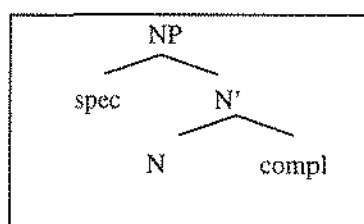
1.2.1. A linearidade dos constituintes de NP em Português

Segundo Raposo (1992), para o Português, a regra de reescritura categorial do NP é a dada em (20):

(20) NP → (D) N (PP)

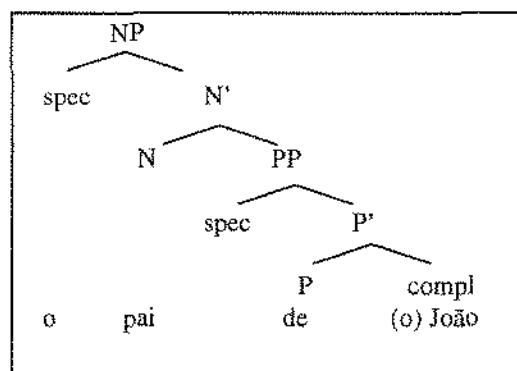
Em português, portanto, com base em (20), o núcleo de um NP pode opcionalmente vir acompanhado de um determinante (D, geralmente artigo) e/ou de um sintagma preposicional (PP). A representação estrutural de NP, em Português, é a dada em (21):

(21) Projeção do nível NP em Português



De acordo com (20) e (21), a posição hierárquica de especificador é reservada para os determinantes e a posição de complemento, para sintagmas preposicionais. A representação do NP que tem como complemento PP é a dada em (22), abaixo:

(22) Projeção do NP com PP-complemento em Português



Diferentemente do comportamento de VP, o qual mostra um certo grau de flexibilidade quanto ao arranjo de seus constituinte na sentença, o nível NP, aqui considerado, possui uma estrutura extremamente rígida, não sendo possível ordenações diferentes da apresentada em (22).

1.2.2. A linearidade dos constituintes de NP em Japonês

Por ser o Japonês uma língua posposicional (16a), falta-lhe preposição. Todas as relações funcionais e relações de Caso, que em Português seriam representadas por preposições, complementizadores, conjunções, são expressas, em Japonês, por determinadas “partículas”, que aparecem pospostas à categoria a que ela se liga. Por exemplo, N + *ga*, indica atribuição de Caso nominativo ao nome, correspondente, em Português à função de sujeito; N + *ni*, indica atribuição de Caso dativo ao nome, correspondente, em Português, à função de objeto indireto ou locativo; N + *o*, indica atribuição de Caso acusativo ao nome, correspondente, em Português, à função de objeto direto; N + *no*, indicando Caso genitivo, correspondente, em Português à função de posse; N + *wa*, especificando a função de tópico ou tema da sentença, e tantas outras.

Além da representação de relações de Caso (ou de topicalização) ou de funções que, em Português, são representadas por conjunções e preposições, as “partículas” usadas na língua japonesa servem ainda para indicar a “atitude” do falante em relação ao conteúdo da sentença, quando aparecem pospostas ao verbo, como, por exemplo, para indicar consenso (*-ne*); ênfase (*-yo*, *-tomo*); monólogo (*-na*); pergunta (*-ka*); etc. (Ono, 1992; Kuno; 1990).

Uma vez que a “partícula” *no*, em Japonês, é a que estabelece a função semântica de posse, dentre outras, a regra de reescritura, para esta língua, correspondente à dos NPs constituídos de N + PP, em Português, é a seguinte:

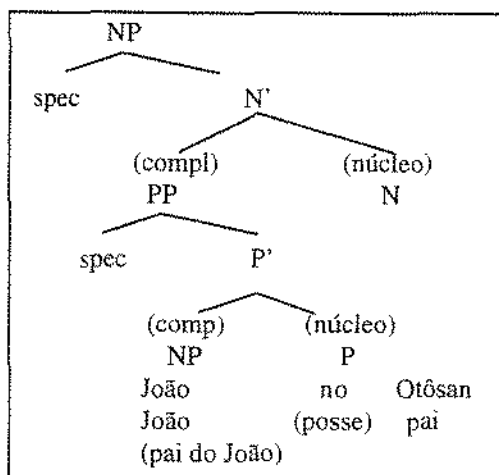
$$(23) \quad NP \quad \rightarrow \quad (NP-no)^{16} \quad N$$

Diferentemente do Português, determinantes, tais como artigos, não ocorrem no Japonês, conforme prevê a regra dada em (23). Segundo o parâmetro da linearidade do Japonês, o complemento do nome vem posicionado à esquerda de N, conforme dispõe o

¹⁶ Observe-se que a partícula *-no*, neste caso, funciona da mesma forma como o PP, em Português. Para efeitos de uniformidade de nomenclatura, doravante esta partícula será tratada como um PP, porém, leia-se “sintagma posposicional”, quando este vier à esquerda de N.

parâmetro “head-last” desta língua. Configuracionalmente, tem-se então para este tipo de NP, a representação dada em (24)¹⁷.

(24) Projeção do nível NP com PP-complemento em Japonês



Vê-se mais claramente a relação de posse existente entre o PP-complemento e o núcleo do NP, quando, em Japonês, o PP-complemento é codificado como um pronome pessoal, que, em Português, corresponderia ao pronome possessivo, como mostram os exemplos abaixo:

(25) exemplos, do Japonês, de relação de posse codificada em um pronome pessoal¹⁸

- (a) [_{NP}[_{PP} Watashi-no][_N ie]] = minha casa
eu-(posse) casa
- (b) [_{NP}[_{PP} Anata-no][_N ie]] = sua casa
você-(posse) casa
- (c) [_{NP}[_{PP} Kara-no][_N ie]] = casa dele
ele-(posse) casa

Para o tipo de NP aqui tomado para estudo, como em Português, uma rigidez na ordenação também é observada no Japonês, fato que não se liga à língua ser considerada como de ordenação tipológica rígida (Odlin, 1989:95).

¹⁷ a estrutura dada em (24) representa os casos de NP em cuja estrutura interna ocorre um PP que mantém relação de posse com o núcleo do NP, tratando-se pois de uma estrutura de núcleo + complemento, diferentemente de estruturação semelhante, cuja relação formal entre N e PP é de adjunção (p.ex. “livro de pano”) e não de complementação.

¹⁸ Nos dados das crianças yuba, construções deste tipo (possuidor + possuído) ocorreram somente com pronomes de 3a. pessoa ([d]ele mãe, dele casa etc). Os demais pronomes possessivos não apresentaram construções semelhantes.

2. ESTÁGIOS EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Partindo das evidências deste trabalho de que as crianças yuba adquirindo o Português como L2, num estágio inicial de aquisição¹⁹ transferem as projeções lexicais primárias de sua língua nativa para a língua alvo, faz-se necessário uma breve exposição do que se entende por estágio em aquisição, dentro do modelo dos princípios e parâmetros.

Nos estudos sobre aquisição da linguagem, segundo a perspectiva chomskyana, dois problemas têm sido alvo das maiores discussões: o problema lógico (**o que** capacita a criança a adquirir a língua) e o problema desenvolvimental (**como** a criança adquire a língua). Atendo-se ao segundo, o qual trata da aquisição em tempo real, amparado no modelo de princípios e parâmetros, e assumindo o processo do desenvolvimento gramatical como um conjunto de gramáticas sucessivas que caracteriza a competência lingüística da criança até que ela adquira a gramática dos falantes adultos de sua comunidade lingüística, duas tendências sobre a continuidade no processo da aquisição sintática são propostas:

(i) **a hipótese forte de continuidade** (Hyams, 1986; Pinker, 1984, apud Schwartz e Eubank, 1996); e,

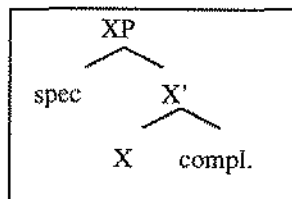
(ii) **a hipótese fraca de continuidade** (Borer e Wexler, 1987, apud Schwartz e Eubank, 1996; Felix, 1984). Diferenciando uma da outra, Schuartz e Eubank (1996:2) diz que:

“...proponents of strong continuity hypothesize that while the initial states comprises all of UG, lexical elements and language-specific properties of grammar dependent on them are acquired over time, leading to development in those areas of grammar that are subject to variation (i.e., parameter setting). By contrast, a weaker version of continuity proposes that, for example, only lexical projections may be available from the start, but that the functional phrase-structural projections are constructed gradually, based on X'-theory interacting with 'lexical learning' ”

¹⁹Neste primeiro momento, chamei de estágio inicial o tempo de exposição direta da criança ao português (1o. ano de C; 2o. ano de M e A; 3o. ano de L, O e K) e não em termos de desenvolvimento sintático, como proposto pelas hipóteses de continuidade (forte e fraca), expostas em Vainikka e Young-Scholten (1996), Hyams (1986) e Radford (1990). Como será exposto mais adiante, estas definições podem ser fundidas.

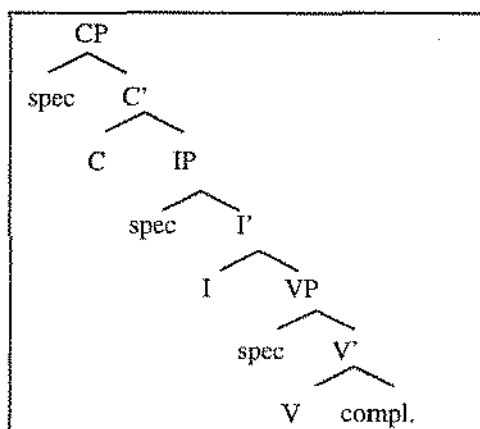
Assim, segundo essas duas hipóteses de continuidade, os esquemas estruturais à disposição da criança no estágio inicial da aquisição são diferentes, conforme mostrado em (30) e (31):

(30) esquema arbóreo proposto pela Hipótese de Continuidade Fraca no estágio inicial de aquisição



onde X = categorias lexicais primárias (V, N, P e A)

(31) esquema arbóreo proposto pela Hipótese de Continuidade Forte no estágio inicial de aquisição



À luz desta segunda hipótese da continuidade, e como proposto por Radford (1990), de que num estágio inicial de aquisição de L1, a criança “sabe” apenas como projetar as categorias lexicais primárias, ficando as categorias funcionais relegadas ao estágio seguinte (cf. 3.3, cap.I), Vainikka e Young-Scholten (1996) mostram que crianças e adultos falantes de várias L1 (Coreano, Turco, Italiano e Espanhol) adquirindo o Alemão como L2, em situação natural, começam a aquisição sintática com projeções lexicais, tais como a projeção de VP, enquanto as projeções funcionais amadurecem mais tarde (IP e CP, nesta ordem), através da interação da teoria X-barras com o “input” da língua, no caso, o Alemão. Mostram ainda as autoras que no estágio inicial de aquisição, as crianças e adultos falantes do Espanhol e Italiano

transferem a estrutura do VP de suas respectivas L1 para a estrutura do VP de L2, que, em termos do parâmetro da linearidade são diferentes.

Corroborando a hipótese da continuidade fraca, a qual estabelece uma seqüenciação de estágios em aquisição, há de se ter em mente que a UG constitui o conhecimento a priori da criança, geneticamente determinado, sobre estruturas das línguas possivelmente humanas, o que sugere que, durante o processo desenvolvimental, os vários princípios da UG emergem sucessivamente tornando-se operantes em uma ordem temporal específica (Felix, 1984). Em outras palavras, ainda que esse conjunto de princípios esteja completamente especificado no programa genético da criança, cada um dos princípios emerge em um ponto específico durante o processo de aquisição.

Parece ser a versão fraca da hipótese da continuidade a que melhor se aplica ao fenômeno focado neste estudo, o que procurarei demonstrar ao longo das análises dos VPs e NPs produzidos pelas crianças yuba. Pela limitação dos dados não é possível mostrar a transição de um estágio para o outro, mas é possível mostrar que o uso do parâmetro de L1 neste estágio caracteriza uma fase da aquisição, conforme demonstrado em trabalhos semelhantes (Vainnik e Young-Scholten, 1996). A concepção de estágio aqui adotada segue, portanto, a hipótese da continuidade fraca.

CAPÍTULO III

DESCRIÇÃO, ANÁLISE E COMPARAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, proceder-se-á à análise dos dados, descrevendo casos de manifestação da interferência do parâmetro HL do Japonês nas sentenças, em Português, produzidas pelas crianças yuba, bem como a aplicação correta do parâmetro HF, já que nesta fase do processo aquisicional, ambas as regras estão variando no Português em aquisição. Como já mencionado no capítulo precedente, serão abordados especificamente dois níveis de projeção, a saber: VP e NP.

I. A PRESENÇA DE DUAS ORDENS DE PALAVRAS NOS DADOS DAS CRIANÇAS YUBA

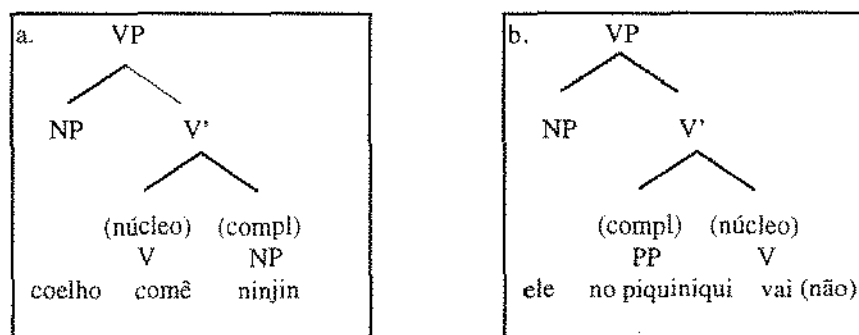
Os dados das crianças yuba mostram evidências de que na gramática do Português em aquisição encontram-se desenvolvidas as categorias lexicais primárias, i.e., A, N, V e P. No entanto, as projeções dessas categorias lexicais (AP, NP, VP e PP) têm variado quanto à sua linearidade, estruturando-se ora como núcleo-complemento, ora como complemento-núcleo, conforme dispõem os parâmetros das duas gramáticas em concorrência, neste ponto da aquisição, a saber: o “head-last” (HL) do Japonês (L1) e o “head-first” (HF) do Português (L2). Foi comum, na fala de uma mesma criança, numa mesma sessão de gravação e até numa mesma fala, a presença de ambas as ordens, como apresentado nos exemplos abaixo.

(23) exemplos de variação na ordem em VP e NP

- (a) [A tentando explicar o que o seu coelho comia]
 P: e quem dava comida pro coelho?
 A: é:: ninjin... ninjin é o que?
 P: ninji? ... quê que é ninjin?
 A: é comê ... coelho
 P: a: comer coelho?
 A: não ... *coelho* né:: *comê ninjin*
 M: ninjin ... sabe ninjin?
 P: o tio não sabe o que é nindi (...)
 A: a:: isso aqui ó [desenha uma cenoura]
 P: a:: eu sei ... é cenoura
 (A, 7;05:03 - 02:27)
- (b) [A contando sobre a ida a um piquenique]
 A: não ... é:: papai né ... é:: ... *ele* né ... *no piquiniqui vai não*
 P: não foi?
 A: é ... num foi.
 (A, 7;05:03 - 02:28)
- (c) [K falando sobre cachorros da colônia]
 P: quem que chama Raru lá [na colônia]?
 K: é:: Raru é *nome de gente* né ... e nenê tem dois ... de cachorro
 P: como é o nome do cachorro?
 K: é:: ... num sabe
 P: mas de quem é o cachorro?
 K: é do *Raru de papai* ... é do *Raru de mamãe*
 (K, 7;09:20 - 03:36)

Veja-se que (26a) e (26b) são exemplos próximos de uma mesma sessão (sessão 2), em que A produziu as duas ordens no nível VP (*coelho comê ninjin* e *ele no piquiniqui vai* [foi] *não*), cujas representações esquemáticas são dadas em (27).

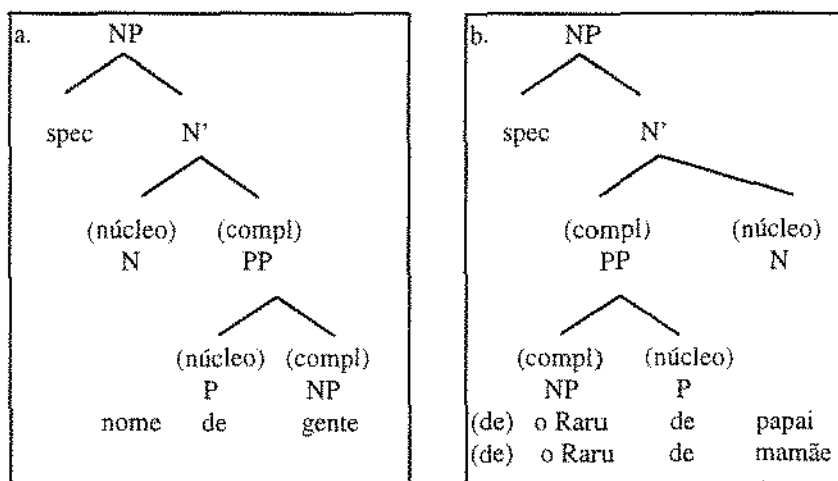
(27) exemplos da estruturação de VPs construídos pela criança yuba



O curto diálogo em (26c) mostra exemplos de ocorrência de duas ordens no nível NP, N-compl (*nome de gente*) e compl-N (*do Raru de papai, do Raru de mamãe*). Em

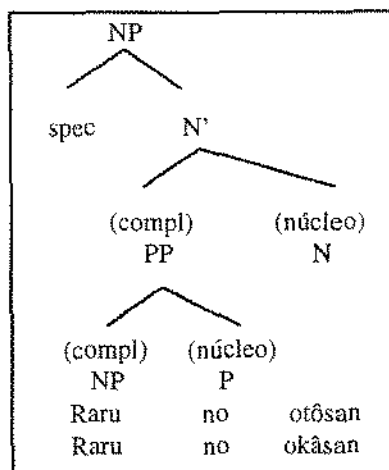
(26c), os NPs *Raru de papai* e *Raru de mamãe* têm como núcleo do sintagma os nomes *papai* e *mamãe*, respectivamente, e como complemento desses nomes, *Raru de*, conforme parâmetro HL do Japonês. Numa representação estrutural destes sintagmas, tem-se:

(28) exemplos da estruturação de NPs construídos pela criança yuba



Em (28b), vê-se claramente também a transferência da ordem do Japonês para o nível PP. Assim, o NP dado em (28b) comporta-se exatamente como mostrado na sua versão para o Japonês em (29), onde a “partícula” *no* corresponderia à preposição *de*.

(29) estruturação de NP com PP-complemento em Japonês



Seguindo o parâmetro HF do Português, a interpretação de (28b) resulta num sintagma como “papai do Raru” (= [o cachorro] é do papai do Raru), cuja representação estrutural é semelhante à dada em (28a).

2. OS NÍVEIS VP E NP EM L2

A variação paramétrica na ordem dos constituintes de VP e de NP foi encontrada nos dados dos principais sujeitos desta pesquisa: Apoloni, Meali e Klaus, o que mostra estarem estes num mesmo estágio de aquisição, com o parâmetro da linearidade do Português ainda por se fixar.

Os dados produzidos por Cássio não permitiram uma análise mais aprofundada, no que se refere ao parâmetro da linearidade, pela própria limitação do seu léxico em Português que, por consequência, limita sua produção em L2. Apesar disso, esses dados não foram descartados do corpus da pesquisa.

Nos dados de Olívia e de Adonis, não foi encontrada quase nenhuma divergência, em relação ao Português, quanto à ordenação dos constituintes frasais, o que indica já terem eles adquirido a ordem HF; qualquer variação de ordem (ao menos em VP) poderia ser plenamente explicada por algumas razões sintáticas (tal como a topicalização), pragmáticas, estilísticas ou de estratégia de comunicação, como as que ocorrem na fala de falantes do Português como L1. Os exemplos elencados a seguir, extraídos de Pontes (1987:153), mostram a variação na ordenação dos constituintes sentenciais em Português: (a) *mentiroso é ele*; (b) *mentiroso ele é*; (c) *ele é mentiroso*. De acordo com Pontes, a variação na ordem desses enunciados é explicada por se atribuir, ao último termo dos enunciados, o máximo valor de informatividade, uma justificativa fundada em princípios discursivos, e não sintáticos.

2.1. O nível VP em L2

Depois de mostrar que o parâmetro da linearidade encontra-se em variação no Português que está sendo adquirido pelas crianças yuba (cf. 1, deste cap.), parece claro, até este ponto, que ocorre uma transferência da ordenação dos constituintes de VP de L1 (HL) para o VP de L2 (HF), como mostram os exemplos adicionais, em itálico, dados em (32):

(32) exemplos de transferência do VP de L1 para L2²⁰

- | | | |
|-----|--|------------------------|
| (a) | (eu) [<i>bolo comê</i>]
"eu comi bolo" | (M, 7;00:11 - 1:12) |
| (b) | Apoloni né:: ... [<i>esse aqui pintô</i>]
"Apoloni pintou esse aqui" | (M, 7;00:25 - 15:184) |
| (c) | (eu) é:: [<i>bentô comeu</i>]
"eu comi bentô [lanche]" | (M, 7;00:25 - 15:184) |
| (d) | ó ... eu né ... eu né ... [<i>páscoa né ... complá</i>]
"eu vou comprar ovo de páscoa" | (M, 7;00:27- 17:213) |
| (e) | ele[<i>gosta de</i> [cocô comê]]
"ele gosta de comer cocô" | (K, 7;09:20 - 3:41) |
| (f) | ele gato né ... [<i>rato vai vê né</i>]
"ele, o gato, vai ver o rato" | (K, 7;09:24 - 7:95) |
| (g) | eles [<i>nome falô</i> né ... "Abel"]
"eles falaram (chamaram) o nome ... "Abel" | (K, 7;10:04 - 16:197) |
| (h) | (eu) [<i>churrasco comeu</i>]
"eu comi churrasco" | (K, 8;00:17 - 20:249) |
| (i) | (eu) [<i>aqui tudo arrumô</i>]
"eu arrumei tudo aqui" | (K, 08;00:19 - 22:273) |
| (j) | (eu) [<i>guembói tem</i>] na minha casa
"(eu) tenho 'gameboy' na minha casa" | (K, 8;00:25- 26:314) |
| (k) | cavalo [<i>essa aqui ó</i> [mostra capim]... <i>comê</i>]
"cavalo come isso aqui ó" | (A, 7;05:07 - 4:55) |
| (l) | (ela) [<i>pena né ... vai fazendo</i>] [tirando com a faca]
"ela vai tirando a pena com a faca" | (A, 7;05:09 - 9:111) |
| (m) | ele [<i>eu bati</i>]
"ele bateu em mim" | (A, 7;05:11 - 11:137) |
| (n) | amanhã ... (eu) [<i>goiaba te dá</i>]
"amanhã eu vou te dar goiaba" | (A, 7;05:18 - 17: 208) |
| (o) | eu [<i>Cíntia bateu</i> não]
"eu não bati na Cíntia" | (A, 7;08:08 - 27:319) |

Em alguns dos exemplos acima, a ausência de flexão verbal é verificada através de uma marca suprasegmental que caracteriza as formas infinitivas pelo cancelamento do *-r* final, com acentuação tônica da última sílaba do verbo. Essa marca é que permite diferenciar formas não flexionadas das flexionadas no tempo presente, com marcas de número e pessoa (*gostá* vs. *gosta*, *comê* vs. *come*, *batê* vs. *báti*). Outras formas flexionadas no tempo passado, com marcas de número e pessoa, são facilmente identificáveis por coincidirem com as do Português adulto (*comeu*, *puxô(u)*, *falô(u)*, *arrumô(u)*, *bateu*). No entanto, nem sempre as formas verbais flexionadas em pessoa e número apresentam concordância com o NP-sujeito a que se refere. Quanto ao tempo verbal, parece ainda não ser claro o uso adequado dos

²⁰ Para uma melhor compreensão das sentenças, elas foram reescritas abaixo, na forma que o contexto da interação permite interpretar. As marcas de pessoa e de tempo ausentes na forma produzida pela criança estão apenas na interpretação do ouvinte (pesquisador).

morfemas de marca temporal, usando, a criança, às vezes, uma forma em lugar de outra, como mostram as interpretações dadas aos enunciados dos exemplos acima. Desta forma, dizer que a criança yuba, neste ponto da aquisição do Português já domina plenamente o sistema flexional do verbo parece querer adiantar uma fase que ainda está por vir.

Neste ponto, coloca-se a questão do que significa afirmar que a criança **tem** um sistema de regra. Duas interpretações podem ser consideradas: (a) a do **sistema estar disponível** na Gramática Universal tornando-se efetivamente operante em um dado momento da aquisição, através da exposição ao “input”; ou, (b) a do **uso consistente e produtivo**. Através da descrição e análise do nível VP que aqui está sendo apresentada, espera-se endossar esta última opção.

Assumindo o postulado de Radford (1990), proposto para a aquisição de L1, no ponto de aquisição de L2 em que se encontra a criança yuba também pode-se dizer que sua gramática intermediária, neste momento, gera somente projeções frasais; no presente caso, o nível VP. Entretanto, os exemplos de construções gerundivas (32,l) e de construções negativas (32,o), seriam, para alguns autores²¹, evidências suficientes para se dizer que algumas categorias funcionais também já se encontram desenvolvidas neste ponto da aquisição.

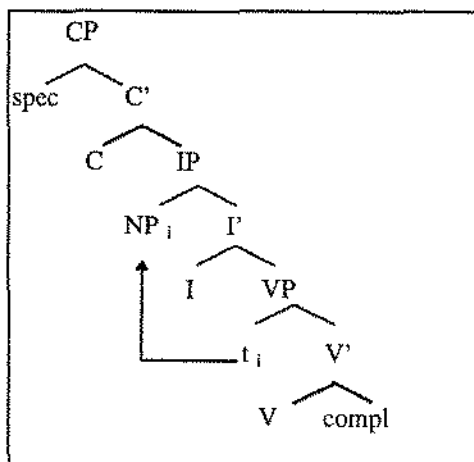
Para demonstrar que um nível IP ainda não está plenamente desenvolvido na gramática intermediária das crianças yuba, uma análise dos traços de concordância e de tempo deve ser empreendida. Para a afirmação de que há um traço [+T], uma informação temporal (passado, presente, futuro) deverá ser verificada na flexão verbal. Para a identificação de um traço [+Agr], deve ser clara a identidade de traços de pessoa e número entre o NP-sujeito lexicalmente realizado e a flexão verbal (Mateus et al., 1983).

Pela teoria da regência e ligação (Chomsky, 1981), os elementos flexionais do verbo, i.e., tempo [T] e concordância [Agr], estão em um nível mais abstrato de representação, não podendo ser partes integrantes do VP, sendo, pois gerados fora dele, constituindo assim uma categoria autônoma de flexão (IP), na qual incluem-se os verbos auxiliares e modais

²¹ essa observação me foi apontada pelo Prof. Dr. Jairo de Souza Nunes.

(Haegman, 1991). Como representado em (31), repetido em (33) abaixo para maior clareza, no nível IP, a flexão encontra-se mais próxima do NP-sujeito, [NP,IP]²², do que dos complementos verbais, o que, em termos estruturais, mostra a estreita relação sintática entre I e o NP-sujeito, estabelecendo aí o fenômeno da concordância especificador-núcleo.

(33) Representação estrutural de sentenças complexas do Português



Pelas sentenças dadas em (32), vê-se que algumas delas não trazem as marcas de **concordância** (de pessoa/número, como é o caso do Português) – [Agr] – e/ou de **tempo** – [T]. Através da combinação dos traços destas marcas é possível classificar as flexões verbais em quatro tipos: [+T,+Agr]; [+T,-Agr]; [-T,-Agr]; e [-T,+Agr]. Dessas combinações, as formas consideradas não-marcadas são as do tipo [+T,+Agr] e [-T,-Agr] (Raposo, 1992; Mateus et al., 1983).

A classificação da pequena amostra dada em (32), a qual, nestes termos, constitui uma boa representação dos dados globais das crianças Yuba está apresentada no Quadro 4, dado a seguir. O que se descreve para essa amostragem é confirmado mais adiante na exposição dos dados constantes na Tabela 3 (p. 102), os quais originam-se da produção lingüística total das seis crianças estudadas.

²² lê-se: NP imediatamente dominado por IP

Quadro 4: Combinação dos traços $[\pm T, \pm Agr]$ nos dados das crianças yuba

Sentenças dadas em (32)	Combinação de traços $[\pm T]$ e $[\pm Agr]$
(a), (d), (k), (n)	$[-T, -Agr]$ ²³
(b), (e), (f), (l), (m)	$[+T, +Agr]$
(c), (g), (h), (i), (j), (o)	$[+T, -Agr]$
-	$[-T, +Agr]$

Pelo quadro acima, vê-se que, na produção das crianças yuba, o traço $[+T]$ está mais presente (13 (b), (c), (e), (f), (g), (h), (i), (j), (l) e (m)) na flexão verbal do que o traço $[+Agr]$ (b), (e), (f), (l) e (m)). Obviamente, isso mostra uma recorrência maior de ausência do emprego de concordância $[-Agr]$ entre o NP-sujeito e o morfema de pessoa da flexão verbal. Essa constatação é verificada também na aquisição do Português L1, durante a qual as marcas de tempo emergem primeiro do que as de concordância (cf. Perroni, 1976).

As combinações $[\pm T]$ e $[\pm Agr]$ mostradas no Quadro 4 podem ser assim interpretadas:

(a) o traço $[+T, +Agr]$

(i) nas sentenças em que a marca $[+T, +Agr]$ está presente (29 (b), (e), (f), (l) e (m)), o traço $[+Agr]$ refere-se à flexão de terceira pessoa, considerada a forma não marcada em aquisição do Português como L1 e, por extensão, como L2, e, portanto, explicáveis, do ponto de vista aquisicional. A criança adquirindo o Português como língua materna produz os primeiros verbos em 3a. pessoa, mesmo em contextos de 1a. pessoa (cf. Perroni, 1976 e outros mais recentes). Por ser a forma não-marcada a mais recorrente nos dados das crianças yuba, a aparente concordância pessoa/número verificada pode ser considerada como mera coincidência decorrente da aplicação da forma de 3a. pessoa. Sendo assim, pode-se supor não se tratar de concordância propriamente dita. Contudo, se isso não constitui evidência satisfatória, o que possivelmente revelaria um sistema flexional de concordância efetivamente operante seria o caso em que estando o NP-sujeito na 1a. pessoa, a criança flexiona o verbo também na 1a. pessoa, ocorrências raras nos dados das crianças yuba (ver Tabela 3, p. 102);

²³ Observe-se que os exemplos dados em 29 (d,n) podem ainda ser interpretados como tendo ausente o verbo auxiliar (“vou comprar”, em (29d) e “vou te dar”, em (29n)), daí a razão de o verbo principal (comprar e dar) encontrar-se na forma infinitiva. Já em (29a,k) esta possibilidade de interpretação não se coloca, já que em (29a) a criança enuncia um evento ocorrido (“eu comi bolo”) e em (29k) um fato de natureza aspectual de recorrência (“cavalo come capim”).

(ii) numa interpretação otimista, pode-se atribuir [+Agr] aos exemplos da segunda linha do Quadro 4, casos em que o sujeito é de 3a. pessoa. Por outro lado, poder-se-ia também atribuir o traço [-Agr] aos mesmos exemplos, já que a flexão de 3a. pessoa do singular, em Português, é a não marcada flexionalmente (morfema \emptyset , cf. Mattoso Câmara, 1989), ficando assim difícil assegurar que se trata de concordância. Nessa interpretação, todos os exemplos da linha 2 do quadro apresentado acima, de fato, pertenceriam à linha 3 [+T,-Agr], o que fortalece a afirmação de que, também em L2, a categoria tempo é anterior à de concordância, como já apontado anteriormente.

(iii) quanto ao traço [+T], nessa fase a criança yuba não apresenta ainda um contraste claro entre as formas verbais de tempos diferentes, às vezes empregando umas em lugar das outras (comê/comi; bate/bateu, comê/come etc). O traço [+T] foi atribuído aos casos em que, pela interpretação do pesquisador, supõe-se uma oposição, ainda que incipiente, entre passado e presente, por exemplo. Vale repetir, porém, que essas oposições não se encontram operantes em todos os dados analisados, uma vez que, neste estudo, estou lidando com diversas crianças em diversas fases da aquisição do Português como L2. Talvez o contraste entre as formas verbais dos diferentes tempos pudesse ser melhor explorado se se tivesse tratando de estudo de um único caso.

(b) o traço [+T,-Agr]

(i) as sentenças que trazem a marca [+T, -Agr] podem também estar relacionadas à transferência de marcas do Japonês, que, segundo Raposo (1992), ao lado do chinês, é uma das línguas “*que distinguem entre orações finitas e não-finitas, mas onde o verbo não manifesta morfologia de acordo com o sujeito ou com qualquer outro constituinte da oração*” (p. 94). Embora seja este traço comum no Português oral adulto, para a 1a. e 3a. pessoas do plural (tal como em “*nós vai*”, “*eles falô*”), não o é para com a 1a. pessoa do singular, o que comumente ocorre na fala das crianças yuba (32 (c), (h), (i), (j) e (o));

(c) o traço [-T,-Agr]

(i) a marca [-T,-Agr] caracteriza, neste estágio, a precariedade de um paradigma de flexão de pessoa e de tempo desenvolvido na gramática do Português das crianças yuba. Pela gramática do Português adulto, sentenças com estes traços, como as dadas em (32),

seriam consideradas agramaticais, pela falta de morfemas flexionais, não sendo possível relacionar a elas uma referencialidade, tratada aqui nos termos da semântica formal ou semântica das condições de verdade (cf. Lyons, 1981). Segundo Lyons, a veracidade ou falsidade de uma sentença é o seu valor-verdade, e isto é invariável. No sentido a que aqui se faz acepção, a referência é estabelecida através do uso dêitico da categoria tempo gramatical, o qual é determinado em relação ao momento da enunciação. Sentenças nas formas infinitivas não permitem estabelecer-lhes condições de verdade, ou seja, saber que estado do mundo elas pretendem descrever, daí sua interpretação não ser possível nos domínios da sintaxe²⁴. Nos exemplos das crianças yuba esta referencialidade é recuperada apenas através do contexto em que as sentenças são produzidas, i.e., fora da sintaxe; o que, ainda assim, torna insustentável dizer que essas formas poderiam estar sob o escopo de um [T], por faltarem a elas marcas morfológicas claras na estrutura-S;

(ii) a ausência de marcas flexionais no verbo pode levar a propor que as formas não-finitas, ao lado das formas de 3a. pessoa, funcionariam em L2 também como formas não-marcadas do verbo, a partir da qual a relação paradigmática dos morfemas modo-temporal e número-pessoal vai sendo adicionada. Essa proposta, entretanto, exigiria estudos comparativos da aquisição do Português como L2, tomando várias outras L1 como referência, o que no presente momento não é possível ser feito;

(d) o traço [-T,+Agr]

(i) a marca [-T, +Agr] não ocorre nos dados das crianças yuba, uma vez que esta é uma marca que, em Português ocorre nos casos de infinitivo flexionado, restrito a orações subordinadas (com em “*eu deixei as crianças lerem o livro*”)²⁵, nível ainda não atingido pelas crianças fornecedoras das sentenças dadas em (32), ou seja, não há nos dados de Meali, Apoloni e Klaus sentenças complexas com subordinação.

Nesta fase de aquisição do Português como L2, foram encontradas ainda aplicações do parâmetro HF na estruturação de VPs produzidos pelas crianças-sujeito, aos

²⁴ Kato (1995), contrariamente, quando analisa as formas não-finitas produzidas por crianças, entende que essas formas estejam sob o escopo de tempo, pelo fato de elas terem uma referência definida dependente do Tempo do Ato de Fala; o que caracteriza um critério de análise que ultrapassa o sintático.

²⁵ exemplo extraído de Raposo (1992:84)

quais se aplica também a discussão apresentada acima sobre o nível IP ainda não encontrar-se **plenamente** desenvolvido. São alguns exemplos de construções de VP HF.

(33) exemplos de aplicação do parâmetro HF em VPs

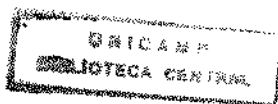
(a)	cachorro [_{VP} <i>comê osso</i>] "cachorro come osso"	(A, 7;05:03 - 2:31)
(b)	eu [_{VP} <i>comê carne</i>] "eu comi carne"	(A, 7;05:16 - 15:184)
(c)	eu [_{VP} <i>vai Bastos</i>] "eu vou a Bastos"	(A, 7;07:29 - 19:238)
(d)	eu [_{VP} <i>gostu meron (melão) mais</i>] "eu gosto mais de melão"	(A, 7;08:01 - 21:257)
(g)	(eu) [_{VP} <i>vai na Americá (EUA)</i>] "eu fui aos Estados Unidos"	(K, 7;09:20 - 3:33)
(e)	ajudante [_{VP} <i>fazê comida</i>] "o ajudante faz comida"	(K, 7;09:20 - 3:38)
(f)	eu [_{VP} <i>fazê índio</i>] "eu faço (encenação) um índio"	(k, 7;09:20 - 3:40)
(g)	eu [_{VP} <i>num trouxe de folha de desenho</i>] "eu não trouxe a folha de desenho"	(K, 7;09:20 - 3:46)
(h)	Sáki [_{VP} <i>morando na Yuba com me eu</i>] "Sáki mora no Yuba comigo"	(K, 8:00:17 - 20,253)
(i)	eu [_{VP} <i>báti não Daiane</i>] "eu não bati na Daiane"	(M, 7;00:20 - 11:137)
(j)	ele [_{VP} <i>comê pan-pan</i>] "ele [cachorro] comeu/comia pão"	(M, 7;00:27 - 17:206)
(k)	eu [_{VP} <i>qué [behê água]</i>] "eu quero beber água"	(M, 7;00:27 - 17:212)
(l)	Ana [_{VP} <i>bateu eu</i>] "Ana bateu em mim"	(M, 7;00:25 - 15:184)
(m)	eu [_{VP} <i>falá nihongô (japonês)</i>] "eu falei japonês" [em uma discussão com outra criança]	(M, 7;03:17 - 27:319)

Se for levando em conta:

(i) que uma definição de sujeito dada pela teoria gerativa é aquela que diz ser o sujeito o constituinte-NP em relação de concordância especificador-núcleo (com I), ou seja, é o [NP,IP];

(ii) que nos dados das crianças yuba ainda não se encontra um paradigma morfológico consistente (ou 100% operante) de concordância pessoa/número e nem de tempo, mostrado sobretudo nos exemplos dados em (32) e (33);

(iii) que, para os casos em que a concordância pessoa/número ocorre, sendo a grande maioria flexão de terceira pessoa, esta é considerada a forma não marcada (a não pessoa), tanto para aquisição de L1 e, por extensão, para a aquisição de L2;



(iv) que existe a possibilidade de serem analisados “*os casos de formas finitas no presente, sem concordância, [...] ou as formas ocasionais de passado simples [...] como um sufixo não finito, proposta encontrada em outros estudos*” (Kato, 1995:130);

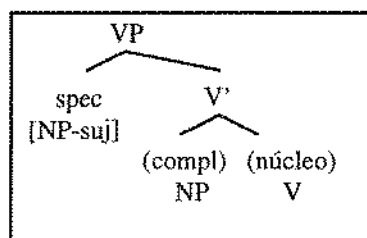
(v) que em todos os contextos de 1a. pessoa do singular, a flexão do verbo é marcada pelo morfema \emptyset ou está ausente (formas não finitas);

as análises empreendidas nesta seção indicam que, neste ponto da aquisição, a gramática destas crianças estudadas não tem tornado operativo o nível funcional IP e, portanto, ela restringe-se tão somente à projeção de VP. A interpretação alternativa de que falta apenas adquirir um paradigma morfológico, e, portanto, de que existiriam categorias funcionais neste ponto da aquisição, é defendida por alguns autores²⁶. Está fora do escopo deste trabalho querer resolver este impasse. O que se permite concluir é que a gramática das crianças yuba, neste ponto da aquisição, já permite algumas construções [+T], embora ainda não consistentemente.

Reforçando a posição que assumi inicialmente (cf. Radford, 1990), não se pode propor que um sistema IP já se encontra efetivamente operante na gramática intermediária das crianças yuba, já que as formas [+T] e [+Agr] não são aplicadas de forma consistente nas suas construções em L2. Nesta fase de VP apresentada, os exemplos em que o traço [+T] aparece evidenciam a aquisição ainda em curso de um sistema IP.

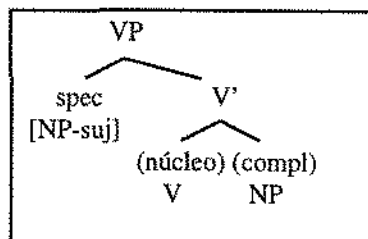
Em vista de não ter assumido um nível IP presente nos dados das crianças yuba, os sujeitos das sentenças produzidas em (32) devem, pois, ser analisados como ocupando uma posição interna de VP, i.e., a de [Spec,VP], como suposto pela UG que determina que os especificadores de categorias lexicais são seus sujeitos (Radford, 1990). Essa explicação serve tanto para o VP HF, como para o VP HL, como esquematizado configuracionalmente em (34).

(34) (a) configuração do VP HL dos dados das crianças yuba



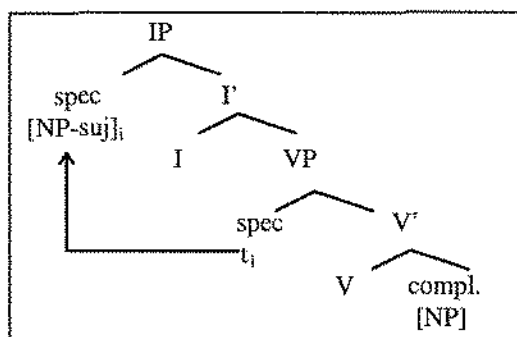
²⁶ Também esta observação me foi apontada pelo Prof. Dr. J.S.Nunes

(b) configuração do VP HF dos dados das crianças yuba



Como argumentado acima, as crianças yuba não têm desenvolvido, neste ponto da aquisição de L2, um nível IP. Se o sujeito é estruturalmente definido como [NP,IP], a conclusão óbvia, portanto, seria a de que as sentenças produzidas pelas crianças yuba não teriam sujeito, já que não existe IP. Uma explicação possível para a presença de NP com função de sujeito, mesmo estando ausente ainda o nível IP, é encontrada em Sportich (1988, citado em Raposo, 1992:289/290), que propõe ser na posição interna ao VP que o NP-sujeito é gerado para receber papel temático, como ilustrado nas configurações dadas em (34). Num estágio posterior de aquisição, quando o nível IP já tiver se tornado efetivamente operante, o NP sobe para a posição de [Spec,IP] para o recebimento de caso nominativo e assim a criança terá desenvolvido o nível IP, como representado em (35), quando então já se espera estar fixado o parâmetro de linearidade do Português.

(35) representação estrutural do nível IP



Até que (35) esteja desenvolvido por completo, e considerando a variação dada em (34), dois tipos principais de ordenações de sentenças são observáveis no Português em aquisição pelas crianças yuba: SVO e SOV; o primeiro por ser esta a ordenação dos constituintes da língua alvo, o Português; o segundo por influência da sintaxe do Japonês.

2.1.1. Levantamento Quantitativo do Nível VP

Embora o presente trabalho não esteja calcado na frequência com que o fenômeno em estudo ocorre, o levantamento quantitativo²⁷ apresentado neste item tem basicamente duas funções: (a) procurar convalidar as discussões até aqui arroladas, já que os números que se seguem superam aqueles apontados na literatura, especificamente aqueles relacionados ao “transfer” sintático; e, (b) permitir comparações com a aquisição do Português como L1, para além do plano qualitativo.

O parâmetro da linearidade em VP

De acordo com os critérios já expostos no capítulo precedente (ver seção 1), foi selecionado para estudo um total de 561 ocorrências de VPs, oriundas dos “corpora” das três principais crianças estudadas (A, M e K). Desse total, 19% dos VPs foram estruturados segundo o parâmetro da L1 das crianças (HL) e 81%, segundo o parâmetro do Português (HF). Considerando que 19% de “transfer” é um número bastante significativo para o estudo em questão, procurou-se verificar a existência de correlação da aplicação do parâmetro HL a outros grupos de fatores lingüísticos.

Para a investigação de um possível favorecimento da aplicação do parâmetro HL, o fator lingüístico eleito para análise foi o tipo de verbo empregado nas construções de VP. Para este fator, usou-se dois critérios para a classificação dos verbos: (i) um puramente formal, que leva em conta a estrutura argumental interna do verbo (cf. Mateus et. al., 1983); e, (ii) um puramente semântico, que considera as propriedades semânticas do verbo (cf. Halliday, 1985).

No primeiro critério estão incluídos verbos transitivos (direto, indireto e circunstancial) – aqueles que selecionam apenas um argumento interno – e verbos bitransitivos – aqueles que selecionam dois argumentos internos. Para completar este quadro, foram incluídos também os verbos copulativos, apesar de estes não serem considerados como verbos

²⁷ Para a realização do levantamento quantitativo, foi usado apenas o programa Makecell do “pacote” estatístico Varbrul, versão 1992, o qual é muito empregado nos estudos variacionistas. Apesar de ter-se empregado termos como “grupo de fatores”, a metodologia da Teoria da Variação Lingüística não foi aplicada até suas últimas conseqüências, apenas serviu para a realização do levantamento estatístico que aqui se está apresentando.

que subcategorizam argumentos. Não foram considerados os verbos intransitivos pelas razões já expostas anteriormente (cf. I, cap. II).

No segundo critério, seguindo a classificação proposta por Halliday (1985), estão incluídos os seguintes tipos de verbos: (a) material: aqueles que expressam processo com significado de ação (fazer) ou evento (acontecer); (ii) existencial: aqueles cujo significado expresso é o de existência (ter, existir, haver etc); (iii) mental: aqueles cujo significado expresso é o de percepção (sentir, ver etc), afeição (gostar, amar etc) ou cognição (pensar, saber, conhecer etc); (iv) relacional: aqueles cujo processo expresso tem um significado de atributo (ser) ou de identificação (ser de, ter etc); (v) verbal: aqueles cujo processo expresso liga-se a um ato verbal (louvar, dizer, falar, insultar, caluniar etc).

As Tabelas 1 e 2 apresentam a correlação da aplicação do parâmetro da linearidade com os tipos de verbos descritos acima.

Tabela 1: Verbos quanto à transitividade na aplicação do parâmetro da linearidade (dados de A, M e K).

Parâmetro	VP HL	VP HF
Tipo de verbo		
Transitivo Direto	85/381=22%	296/381=78%
Transitivo Indireto	9/33=27%	24/33=73%
Bitransitivo	6/27=22%	21/27=78%
Transitivo Circunstancial	4/53=8%	49/53 = 92%
Cópula	1/67=1%	66/67=99%
TOTAL	105/561=19%	456/561= 81%

A estrutura argumental do verbo não se mostrou um fator muito significativo que pudesse explicitar algo sobre a aplicação do parâmetro HL. Pelos dados da Tabela 1, vê-se que os verbos copulativos e os transitivos circunstanciais são estruturas com as quais o parâmetro HL esteve menos associado, apresentando uma frequência de 1% e 8% respectivamente, favorecendo, portanto, o emprego adequado do parâmetro de L2. Os demais tipos de verbos, transitivo direto, transitivo indireto e bitransitivo, apresentaram frequências muito próximas na construção do VP HL, ou seja, 22%, 27% e 22%, respectivamente, impossibilitando determinar a preferência por um tipo de verbo na aplicação deste parâmetro.

O critério formal não se mostrou significativo para uma explicação adicional da escolha deste ou daquele parâmetro para as construções de VP. Diferentemente, o critério semântico mostrou-se mais sensível a esta escolha, em alguns casos (cf. Tabela 2).

Tabela 2: Propriedades semânticas do verbo na aplicação do parâmetro da linearidade (dados de A, M e K).

Prop. semântica do verbo \ Parâmetro	VP Head Last	VP Head First
Material	53/268 = 20%	215/268 = 80%
Existencial	36/90 = 32%	54/90 = 58%
Mental	13/77 = 17%	64/77 = 83%
relacional	1/93 = 1%	92/93 = 99%
verbal	6/33 = 18%	27/33 = 82%
TOTAL	105/561=19%	456/561= 81%

Os verbos existenciais foram os que se mostraram mais relevantes na aplicação do parâmetro HL para as construções do VP. Dos VPs HL, os que apresentaram maior frequência foram aqueles com verbos existenciais, tendo apresentado um índice de 32%, seguido pelos verbos materiais, que apresentaram uma frequência de 20%. Os verbos relacionais, geralmente expressos por verbos copulativos, da mesma forma que estes, não se mostraram condicionadores da aplicação do parâmetro HL, tendo, ao contrário, favorecido em quase 100% das vezes as construções de VP HF.

Por esta rápida abordagem dos tipos de verbos envolvidos na construção do VP HL, vê-se que o critério semântico parece intervir mais diretamente do que os critérios formais, destacando-se o papel dos verbos existenciais na transferência do parâmetro da linearidade de L1 para L2. Este é um ponto interessante que merece mais estudos, nos quais a interface sintaxe/semântica deverá ter um lugar de destaque.

A flexão verbal

Para complementar a discussão sobre um sistema IP não encontrar-se plenamente desenvolvido na aquisição de L2 em estudo (cf. 2.1., deste cap.), a Tabela 3 a seguir traz um levantamento quantitativo das principais flexões verbais encontradas na totalidade dos dados das crianças yuba. Para este levantamento, segui procedimento semelhante ao de Perroni (1976) em seu estudo sobre a aquisição do Português como língua materna.

Tabela 3: Levantamento quantitativo das formas verbais no PL2 das crianças yuba estudadas.

Sujeito / Tempo / Flexão		A	M	C	Subt (A+M+C)	K	O	L	subt (K+O+L)	TOTAL (A+M+C+K+O+L)
		Presente (indicativo)								
Presente (indicativo)	1a.pes.	-	14,0%	-	6,1%	6,3%	-	4,8%	5,1%	5,4%
	3a./2a.pes.	4,7%	-	-	2,6%	2,7%	9,1%	1,6%	3,3%	3,1%
	3a.pes.	75,0%	62,0%	100%	69,6%	70,4%	81,8%	76,2%	73,0%	72,1%
	3a./1a.pes.	20,3%	20,0%	-	20,0%	19,7%	9,1%	17,5%	17,9%	18,4%
	1a./3a.pes.	-	4,0%	-	1,7%	0,9%	-	-	6,7%	0,9%
Subtotal		70,3%	61,7%	25,0%	65,3%	57,9%	61,1%	63,0%	59,2%	60,7%
Pretérito (Perf. + Imperf.) (indicativo)										
Prérito (Perf. + Imperf.) (indicativo)	1a.pes.	33,3%	14,3%	-	23,0%	12,1%	17,4%	26,1%	15,2%	15,8%
	3a./2a.pes.	-	-	-	-	1,0%	-	-	0,7%	0,6%
	3a.pes.	50,0%	71,4%	-	61,5%	49,5%	69,6%	47,8%	52,4%	53,1%
	3a./1a.pes.	16,7%	14,3%	-	15,4%	37,4%	13,0%	26,1%	31,7%	30,4%
Subtotal		6,5%	8,6%	-	7,4%	25,7%	31,9%	23,0%	26,6%	21,5%
Futuro (mediato) (ir + V)										
Futuro (mediato) (ir + V)	1a.pes.	33,3%	-	-	33,3%	20,0%	-	40,0%	24,0%	25,0%
	3a./2a.pes.	-	-	-	-	10,0%	-	-	8,0%	7,1%
	3a.pes.	-	-	-	-	40,0%	-	40,0%	40,0%	35,7%
	3a./1a.pes.	66,7%	-	-	66,7%	30,0%	-	20,0%	28,0%	32,1%
Subtotal		3,2%	-	-	1,7%	5,2%	-	5,0%	4,5%	3,8%
Pres. Pro- gressivo (aux. + ger.)										
Pres. Pro- gressivo (aux. + ger.)	1a.pes.	-	-	-	-	6,7%	40,0%	25,0%	17,9%	17,8%
	3a./2a.pes.	-	-	-	-	13,3%	-	-	7,1%	7,1%
	3a.pes.	-	-	-	-	33,3%	60,0%	75,0%	50,0%	50,0%
	3a./1a.pes.	-	-	-	-	46,7%	-	-	25,0%	25,0%
Subtotal		-	-	-	-	3,9%	6,9%	8,0%	5,0%	3,8%
Infinitivo										
Infinitivo	p/1a.pes.	50,0%	66,7%	100%	62,1%	44,4%	-	-	44,4%	55,3%
	p/3a.pes.	50,0%	33,3%	-	37,9%	55,6%	-	-	55,6%	44,7%
Subtotal		13,2%	18,5%	50,0%	16,5%	4,6%	-	-	3,2%	6,4%
Gerúndio										
Gerúndio	p/1a.pes.	33,3%	100%	-	60,0%	44,4%	-	100%	50,0%	53,3%
	p/3a.pes.	66,7%	-	-	40,0%	55,6%	-	-	50,0%	46,7%
Subtotal		3,3%	2,5%	-	2,8%	2,3%	-	1,0%	1,8%	2,0%
Imperativo										
Imperativo		100%	100%	100%	100%	100%	-	-	100%	100%
Subtotal		3,3%	8,6%	25,0%	6,2%	0,3%	-	-	0,2%	1,8%
TOTAL		51,7%	46,0%	23,3%	24,0%	67,8%	12,5%	17,6%	76,0%	100%

Para efeitos de comparação, no levantamento apresentado na tabela acima, são mostrados, em separado, o desempenho das crianças mais novas (A, M e C) e o desempenho das crianças mais velhas (K, O e L)²⁸. Segue então a discussão dos dados.

Quanto ao tempo verbal, o presente do indicativo foi o de maior recorrência, seguido pelo pretérito. Do total de verbos empregados pelas seis crianças, 60,7% (445/733) apresentaram flexão no tempo presente, contra 21,5%, (158/733) para o pretérito. A forma verbal de infinitivo foi a terceira mais freqüente, representando 6,4% (47/773) do total de ocorrências, contra 3,8% (28/773) tanto para o futuro imediato quanto para o presente progressivo e 2,0% (16/773) para as formas de gerúndio.

Apesar de não ser este um estudo longitudinal e nem ser o objetivo deste trabalho estabelecer uma ordem de aquisição, o recorte temporal representado por estes dados leva a crer que, quanto às formas de tempo, em L2, o presente emerge primeiro, seguido pelo pretérito; fato também verificável na aquisição do Português como L1 (cf. Perroni, 1976). Tomando os dados das crianças mais novas, verifica-se que o infinitivo é a segunda forma mais recorrente.

Quanto à flexão de pessoa, a grande maioria das formas verbais apareceram flexionadas em 3a. pessoa (72,1% no presente, 53,1% no pretérito, 35,7% no futuro imediato e 50% no presente progressivo), quando o contexto assim o exigia, o que não permite afirmar, como já apontado anteriormente (cf. 2.1, deste cap.), que se trata de concordância, por ser o morfema de 3a. pessoa a forma não marcada do verbo. O uso da 3a. pessoa como forma não marcada se confirma, quando verificado o seu emprego em contexto de 1a. pessoa, o qual representa a segunda maior freqüência em todos os tempos verbais (18,4% para o presente, 30,4% para o pretérito, 32,1% para o futuro imediato e 25% para o presente progressivo). O que poderia mostrar um sistema de concordância número/pessoa operante seria, pelo menos, a

²⁸ Inicialmente, elegi como as principais crianças deste estudo, apenas A, M e K, em razão do objetivo principal da pesquisa, que é o estudo do parâmetro da linearidade. Para o estudo do sistema de flexão verbal, aqui apresentado, considerei os dados de todas as crianças, para que se tenha uma idéia geral do sistema de flexão verbal em L2. Levando em conta o maior e o menor tempo de exposição ao Português, as crianças são aqui referidas como “crianças mais velhas” e “crianças mais novas”, respectivamente. Portanto, essa classificação não segue o critério idade.

presença de uma frequência mais alta de flexão de 1a. pessoa no contexto apropriado que superasse a flexão de 3a. pessoa empregada em contexto de 1a., o que não é o caso. Do total geral, a flexão de 1a. pessoa em contexto apropriado só foi maior que os casos raríssimos de flexão de 1a. pessoa empregada em contexto de 3a. (*ele quero ficá na gigante; ele falei* (κ), *obátchan te dô* (M)).

Analisando o desempenho das crianças mais novas comparativamente ao das mais velhas, um fato chama a atenção: o emprego de formas infinitivas. Para as crianças mais novas, o infinitivo foi a segunda forma verbal mais recorrente (16,5% > 29/176), empregada tanto para os contextos de 1a. pessoa quanto para os de 3a. pessoa. Para essas crianças, as formas infinitivas empregadas em contextos de 1a. pessoa são mais frequentes (62,1% > 18/29) que as flexões de 3a. pessoa empregadas em contextos de 1a. pessoa (20,0% > 23/115, para o presente e 15,4% > 2/13 para o pretérito).

Levando em conta o desempenho das crianças mais novas, tanto as formas infinitivas (16,5%) quanto as formas de gerúndio (2,8%) parecem dar lugar, no desempenho das crianças mais velhas, a flexões de pessoa, que em outros tempos são pouco produtivas na fala das crianças mais novas. Essas duas formas nominais em particular, empregadas com valor de tempo e pessoa, parecem manter uma estreita relação com o seu decréscimo na produção das crianças mais velhas e o aumento dos outros tempos, ausentes ou pouco produtivos no desempenho das crianças mais novas. Comparativamente, verifica-se que o futuro imediato e o presente progressivo crescem significativamente na produção das crianças mais velhas, podendo ter sido derivados, respectivamente, do infinito (p. ex., *eu desenhá* > *eu vô desenhá*), pela inserção do auxiliar “ir”, e do gerúndio (p.ex., *eu desenhando frôr* > *estou desenhando flor*), pela inserção de um verbo auxiliar.

O infinitivo, na forma como é realizado pelas crianças yuba, pode também dar origem a outros tempos. O cancelamento do “r” final, poderia favorecer o surgimento da flexão de presente, como por exemplo, em “*cavalo comê isso*” > “*cavalo come isso*”. Para uma afirmação mais categórica a esse respeito, seriam necessários dados mais precisos do

desenvolvimento lingüístico do Português dessas crianças. No momento, os dados de que disponho permitem apenas especulações.

Do que aqui foi apresentado, muitas similaridades com a aquisição do Português como língua materna podem ser estabelecidas, como será feito mais adiante. Entretanto, algumas constatações autorizam propor um ponto de reflexão para investigação futura, no que se refere à aquisição de L2: Seria a forma de 3a. pessoa do presente a não marcada em L2, como o *é* em L1? ou; em L2, a forma não marcada seria o infinitivo? ou ainda; ambas as formas (infinitivo e 3a. pessoa do presente) podem ser consideradas como não marcadas em L2?

2.2. O nível NP em L2

Além da ocorrência de transferência da ordenação do VP de L1 para o VP de L2, esse mesmo fenômeno foi possível de ser verificado também na construção de NPs que expressam uma função semântica de posse em sua estrutura interna, conforme exemplos adicionais, em *itálico*, dados em (36).

(36) exemplos de transferência do NP de L1 para o NP de L2²⁹

- (a) [A, M e P conversam sobre uma fita cassete que P deu a M, dias anteriores, e prometeu dar a A também]
- M: *é né mãe assim ó:* [fala em Japonês com A] ... *é "dá pra ela"*
 [A] *tá tio? ... é mãe fala*
- P: *é?*
- A: *num pódí dá mais*
- P: *ahm?*
- A: *num podia se/é né ... Meali mãe né ... fala assim "num pode dá"*
- P: *a: a mãe dela falou que não pode dar?*
- A: *é*
- P: *dar pra quem?*
- A: *você ... você num pódí dá*

(A,7;05:18 -17:201)

²⁹ Para uma melhor compreensão dos NPs, foram transcritos os contextos em que estes foram produzidos.

- (b) [P pergunta a A e M sobre o parentesco das crianças da colônia]
 M: meu irmão ... Umi
 P: o Daigo é seu irmão?
 [A ri]
 M: da Mie ... da Mie
 A: é ... sabe Mie? ... *ele irmã*
 [ainda na mesma seção e sobre o mesmo tópico]
 P: e Umi?
 A: Umi ... você é irmão [dirigindo-se à M]
 M: meu
 P: seu?
 A: não ... ele
 P: Kenzo?
 A: Kenzo?... *da Cássio irmã* ... você sabe Kenzo? [enfático]
 (A, 7;08:08 - 27:323)
- (c) [P perguntando à M e A sobre as criações da colônia]
 P: você mexeu na galinha? ... e aí
 A: mãe ó ... mãe né faz né assim ()
 P: sua mãe? ... quê que ela fez?
 M: é né *da Apoloni da mãe*...tem porco
 P: é?
 A: *ele porco* né ... *meu mãe porco* né ...[faz menção de sair da sala para perguntar algo para outra criança yuba na sala ao lado]
 [ainda na mesma seção e sobre o mesmo tópico]
 P: quem que dá comida pra galinha lá?
 A: milho
 P: quem que dá? ... mas quem que dá?
 M: *da Apoloni da mãe*
 (A, 7;07:29; M 7;03:08 - 19:232/234)
- (d) [P sabendo que na colônia há duas televisões de uso coletivo, indaga M sobre o assunto]
 P: tem televisão no Yuba?
 M: tem
 P: que tamanho que é a televisão?
 M: tamanho?
 P: grande... pequena
 M: grande é ... grande e pequena
 P: é? ... tem três?
 M: é
 P: três ou duas?
 M: é né ... tem no:: ... da:: da Yuba do:: ... da Yuba (mo) tem dois ... dois né ... é todo mundo ...agora ... *do Yuba do:: vovó* tem né ... grande ... da Yuba
 (M, 7;03:12 - 23:283)
- (e) [K contando sobre uma cachorra que teve filhotes]
 P: mas de quem é o cachorro? ... do Raru?
 K: é:: é do *Raru de papai* ... do *Raru de mamãe*
 (K, 7;09:20 - 3:36)
- (f) [K está folheando um livro e vê uma figura de eqüinos]
 K: que que é? ... esse é cachorro?
 P: não ... esse aí é tudo da família do cavalo
 K: assim pequeno?

P: é que só tá mostrando aqui o passar dos anos

K: eu já vi esse

P: onde que você viu esse aí?

K: você sabe Éder?

P: sei

K: é... *dele casa* tem

P: ahm?

K: é *dele casa* tem

(K, 7;10:04 - 16:195)

(g) [P pede a K que conte sobre um filme a que assistiu]³⁰

P: como que é a história do rei leão? [...] o que que acontece? ... conta aí a história pra mim ... eu não sei ... eu não assisti ainda

K: eu esqueci também ... o leão morre ... papai também morre/ papai morre ((tosse)) e o leão foi grande e... é:: *rei leão do seu'rmão* ... seu'rmão fez assim "quero matá" e foi [som onomatopaico] fez assim

(K, 8;00:17 - 20:244)

Note que os NPs onde ocorre a variação do parâmetro da linearidade são todos do tipo NP → (D) N PP, ou seja, são NPs cujos núcleos têm como complemento um PP e, opcionalmente, um determinante (geralmente artigo *o*, *a*) na posição de especificador desse NP. Embora o propósito deste capítulo seja a análise e discussão apenas dos níveis VP e NP, uma menção ao PP-complemento de N também deverá ser feita.

Nas construções dadas em (36), a aplicação do parâmetro HL do Japonês resulta numa inversão do complemento do nome (PP) com o núcleo do NP. Nas construções desse tipo, é importante notar que um falante monolíngüe do Português atribuiria a elas uma interpretação completamente diferente do significação pretendida pela criança. Os exemplos (36e) e (36g) ilustram essa possibilidade.

³⁰ Neste exemplo, no NP "*rei leão do seu'rmão*", "*seu'rmão*" equivale a "irmão". K não distingue entre "irmão/irmã" e "seu irmão/sua irmã", como mostra a transcrição a seguir, onde a consciência metalingüística desta criança começa a se desenvolver:

(i) [P pergunta a K sobre as aulas de japonês dadas na colônia]

P: você gosta lá [das aulas de japonês da colônia]

K: meu seu'rmão tá fazendo

P: oi?

K: meu se/...seu'rmão é menina?

P: irmão é menino

K: é? ... seu'rmão ... menino?

P: é seu'rmão [rj]... quem que é seu'rmão?

K: seu'rmão é menina? ... seu'rmão é pequena? [...] e irmão ... irmão também é menina? [...] irmão é pequeno ... eu tenho

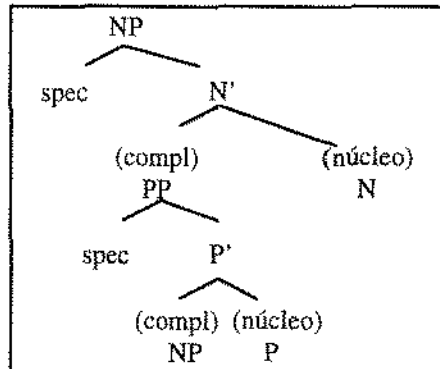
Veja que K quer fazer uma distinção, em termos lexicais, entre irmão mais novo/irmão mais velho e irmã mais nova/irmã mais velha, como no Japonês (otôto/onîtian e imôto/omîtian, respectivamente), mas não consegue, uma vez que essa seqüência persiste a cada vez que K faz uso da palavra "irmão/irmã".

Em (36e), quando a criança enuncia “Raru de Papai”, um falante monolíngüe do Português poderia interpretar tal enunciado como “o Raru é do Papai”, justamente pelo fato de o núcleo do NP (papai) construído pela criança estar ocupando a posição do complemento, de acordo com a estrutura-S do Português. Entretanto, o significado de (36e) é exatamente o contrário, i.e., conforme a estrutura do Japonês, tal enunciado deve ser interpretado como “o papai [é] de Raru” e foi exatamente esta a intenção da criança que o produziu. Em (36g), o enunciado “rei leão do [seu]irmão” (ver nota de rodapé anterior sobre o sintagma “seu`irmão”), semelhantemente ao que poderia ocorrer com (36e), também poderia ser interpretado como “o rei leão [é] do irmão”, quando, na verdade, o significado conferido pela criança foi “o irmão [é] do rei leão”.

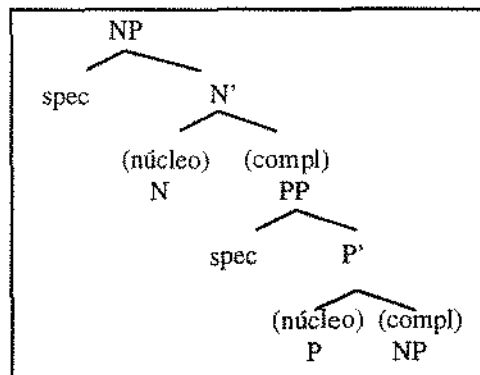
Tais interpretações são possíveis para um falante monolíngüe do Português, pelo fato de a alteração na forma [N + P(NP)] implicar também na alteração do significado [posse + possuidor]. Quando a inversão ocorre, o possuidor (*Raru, rei leão*) muda de função com o possuído (*papai, irmão*), passando este a exercer a função daquele. Veja-se que a possibilidade destas interpretações deve-se também em grande parte ao comportamento do PP. Nos exemplos (36e,g), a preposição, que cuida de estabelecer a relação de posse, mantém-se na posição que em Português relaciona a posse ao possuidor. Nos demais exemplos (36 a,b,c,d,f), a mesma interpretação talvez não se aplique, uma vez o PP não se comporta da mesma forma que nos exemplos (36e,g), às vezes a preposição sendo apagada, como em (36a), às vezes PP sendo anteposto ao núcleo de NP, como em (36b,f) e às vezes havendo uma mistura de anteposição e posposição do PP, como em (36c,d). Os exemplos dados em (36e,g) são os que mais fielmente refletem as construções feitas segundo o parâmetro da língua japonesa [(NP-p(re)(os)posição + N)], como dado em (23).

As representações esquemáticas do tipo de NP em análise, segundo o parâmetro da linearidade do Português e do Japonês, são as que foram apresentadas em (22) e (24), respectivamente, apresentadas novamente em (37) e (38), para maior clareza.

(37) representação do NP com PP-complemento, segundo o parâmetro HL

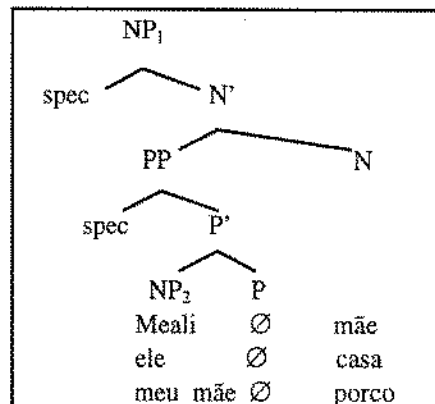


(38) representação do NP com PP-complemento, segundo o parâmetro HF

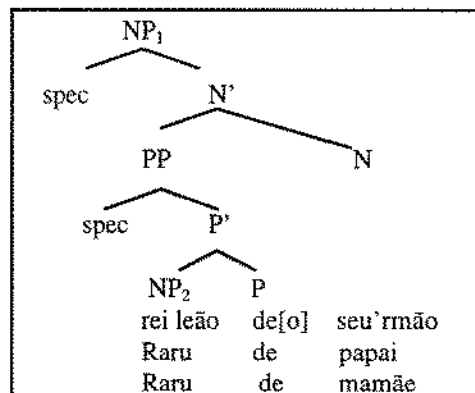


No Português das crianças yuba foram encontradas quatro maneiras diferentes de estruturação do NP com PP-complemento sob influência do parâmetro HL do Japonês. Para uma melhor visualização, estas ocorrências estão apresentadas nas suas formas arborescentes em (39) a (42), as quais retratam os exemplos dados em (36).

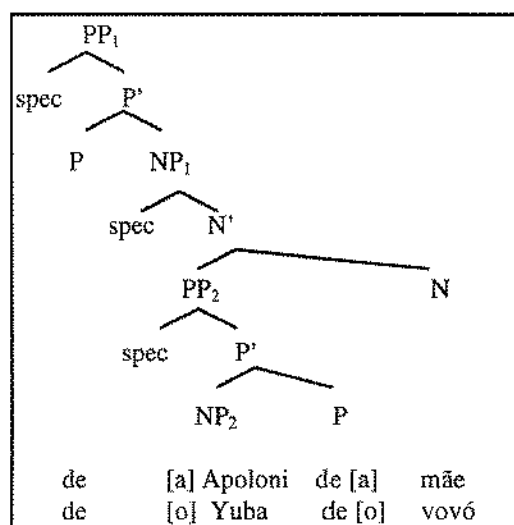
(39) posposição do núcleo de NP e ausência de núcleo no PP³¹



(40) posposição do núcleo de NP e do núcleo de PP

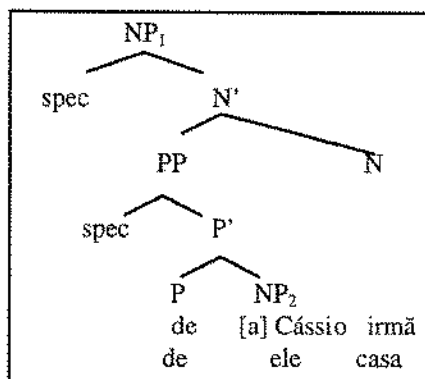


(41) posposição do núcleo de NP e preposição e posposição simultânea de núcleos conferidos ao PP



³¹ Em construções desse tipo, a ausência da preposição não permitiria determinar sua posição em relação ao núcleo, se à direita ou se à esquerda, já que ambas são ocorrências possíveis na fala das crianças yuba. Entretanto, optei por essa representação por ser ela a que caracteriza a estruturação do PP, enquanto o parâmetro HF ainda não está fixado por completo na L2, o que é o caso.

(42) Posposição do núcleo de NP e preposição do núcleo de PP



Em (39), o complemento é anteposto ao núcleo de NP₁, conforme estabelece o parâmetro do Japonês. Entretanto, em PP, a preposição não é realizada, o que levaria a um contra-argumento de que se trata de uma situação de N + N (*Meali mãe, ele casa, ele porco* etc), como comumente ocorre na fase de duas palavras conhecida universalmente, em aquisição de L1, fase em que não mais se encontram as crianças fornecedoras desses dados. As evidências de que se trata de um NP composto de um [(pseudo) PP] + [N], são extraídas dos próprios contextos de produção, razão pela qual foram transcritos em (36). Veja que em (36a), M está falando que sua mãe disse que P deveria dar [uma fita cassete] também para A, que ainda não havia ganhado (*é né mãe assim ó:: [] ... é “dá pra ele” tá tio? ... é mãe fala*). Entretanto, A desmente M, dizendo que a mãe de M falou que P “*num pode[ria] dá mais*”. Assim, quando A fala “*Meali mãe*”, tem-se claramente que sua intenção foi a de produzir “*Mãe da Meali*”, já que era sobre esta que M falava anteriormente, até que A retomasse o turno. Apesar de A já ter produzido PP semelhante com realização da preposição, ela não o produz sistematicamente por ainda estar sob forte influência do parâmetro da linearidade do Japonês e por ainda se encontrar em fase de aquisição das preposições do Português.

A mesma discussão se aplica para (36b), em que A primeiramente anuncia, através da expressão “sabe x” (*sabe Mie?*), o nome que deve servir de complemento ao NP, para depois retomá-lo através de um pronome anafórico, produzindo assim o NP “completo” (*ele irmã*), o que, em Português adulto, corresponderia a uma sentença de tópico marcado, do tipo “sabe Mie, Daigo é *irmão dela*”. Estas evidências permitem dizer claramente que se trata de um NP → (pseudo) PP + N, entretanto, pela ausência da preposição não se pode afirmar

nada sobre a estruturação de PP, ou seja, se este segue o parâmetro HL, como verificado em (40) ou se o HF, como verificado em (42) ou se ambos simultaneamente, como verificado em (41).

No exemplo dado em (40), à medida que a preposição surge para marcar o PP, a projeção do NP com PP-complemento estrutura-se exatamente como em Japonês, ou seja, tanto o NP₁ quanto o PP-complemento seguem o parâmetro HL do Japonês.

Nos exemplos dados em (41), o NP₁ (principal) é estruturado de acordo com o parâmetro HL, ou seja, o núcleo do NP₁ é posposto ao seu complemento (PP₂). PP₂, por sua vez, também segue o parâmetro HL, ou seja, seu núcleo posposto tem como complemento o NP₂. A aplicação do parâmetro HF ocorre no PP₁ que encabeça todo o sintagma. O núcleo preposicionado de PP₁ toma como complemento o NP₁. O resultado final de construções com esta estrutura, onde aparece uma duplicidade de preposição (uma encabeçando o sintagma principal e a outra interna a este) revela uma aplicação simultânea dos parâmetros HF e HL, o que pode ser interpretado como uma fase de transição no Português L2 das crianças yuba, i.e., uma passagem da aplicação do parâmetro de L1 (HL) para a aplicação do parâmetro da língua alvo (HF), conforme dispõe a gramática do Português adulto.

Nos exemplos dados em (42), a estruturação de NP₁ segue o parâmetro HL do Japonês, porém o PP-complemento já se encontra marcado de acordo com o parâmetro HF do Português.

Além das construções do NP como as apresentadas acima, ocorreram também construções em que o parâmetro HF foi adequadamente aplicado em L2. São alguns exemplos deste tipo:

(43) exemplos de aplicação do parâmetro HF nas construções de NPs com PP-complemento.

- | | |
|--|------------------------|
| (a) [NP [N irmã] [PP da Sáki]] | (A, 07;08:08 - 27:323) |
| (b) [NP [N casa] [PP do papai]] | (K, 07;09:20 - 3:33) |
| (c) [NP [N papai] [PP do Masin]] | (K, 07;09:24 - 7:90) |
| (d) [NP [N namorado] [PP da [NP[N mamãe][PP do Len]]]] | (K, 07;09:24 - 7:91) |
| (e) [NP [N casa] [PP dele]] | (K, 08;00:19 - 22:277) |
| (f) [NP [N irmã] [PP da Mie]] | (M, 07;03:17 - 27:323) |

Em vista de não ter sido possível um acompanhamento longitudinal das crianças sujeito no processo de aquisição de L2, uma proposta de uma ordem de aquisição do parâmetro HF na construção de NPs com PP-complemento não se mostraria de todo segura e consistente. Os tipos de construções de NP encontradas em L2 permitem apenas afirmar a existência de formas alternativas de as crianças construírem seus NPs e PPs. Pode até ser que essas formas alternativas caracterizem fases do processo de aquisição, postas em um *continuum*, entretanto nada pode ser afirmado a esse respeito. Se se puder estabelecer fases para os diferentes tipos de estruturação do NP em discussão (não necessariamente em uma ordem de aquisição), seriam estas as dadas em (44).

(44) “fases” de construção do NP com PP-complemento

- (i) uma fase em que o NP₁ é estruturado de acordo com o parâmetro HL e, no seu PP-complemento, está ausente o núcleo preposicional, sintagma que prefiro denominar de *pseudo-PP*, ficando o complemento de [N,N'] composto somente de um nome, como demonstrado em (39);
- (ii) uma fase em que o NP com PP-complemento estrutura-se de acordo com o parâmetro HL, tanto o NP₁ quanto o PP-complemento, como demonstrado em (40);
- (iii) uma fase em que o NP₁ é estruturado de acordo com o parâmetro HL e, no seu PP-complemento, ao contrário extremo da 1a. fase, ocorre uma duplicação do núcleo preposicional, ficando o [NP₂, P'] interpolado por dois núcleos preposicionais, como mostrado em (41);
- (iv) uma fase em que o NP₁ é estruturado de acordo com o parâmetro HL e o seu PP-complemento é estruturado de acordo com o parâmetro HF, como mostrado em (42);
- (v) por fim, uma fase onde tanto o NP₁ como seu PP-complemento são estruturados de acordo com o parâmetro HF do Português, como mostram os exemplos dados em (43).

Neste ponto, vale uma localização das crianças fornecedoras dos dados apresentados neste item, em relação às fases de estruturação de seus NPs. Nos dados de K foram encontrados muito poucos NPs sob influência da sintaxe do Japonês, porém os encontrados enquadram-se nos tipos descritos em (44ii) e (44iv) (*Raru de papai, dele casa*). A grande maioria de seus NPs seguem o parâmetro HF do Português (*casa do papai, papai do Masin*), o que, seguramente, demonstra ele já ter reestruturado seus NPs em Português, restando ainda alguns resquícios do parâmetro HL em seus dados.

A grande maioria dos NPs produzidos por M enquadra-se em (44iii) (*da Apoloni da mãe*). Nos seus dados foram encontrados apenas 01 NP pertencente à fase descrita

em (44iv) (*do Cássio mesa*) e 02 pertencentes à fase descrita em (44v) (*casa dele e irmã da Mie*). Assim, M é mais propensa a ser enquadrada na fase descrita em (44iii), da qual a duplicidade de núcleos preposicionais seria a marca.

Nos dados de A, foram encontrados apenas 01 NP pertencente à fase descrita em (44iv) (*da Cássio irmã*) e 02 pertencentes à fase descrita em (44v) (*irmã da Sáki*), num dos quais há também a presença de um pseudo-PP HF (*irmã Mie*). Seus NPs restantes pertencem todos à fase descrita em (44i) (*Meali mãe, ele casa*).

Nos dados de O e L, todos os NPs seguem o parâmetro HF do Português. Na pouca produção de C não foram encontrados NPs do tipo descrito nesta seção. Com relação aos principais sujeitos fornecedores dos dados, cada um encontra-se numa fase diferente, a saber: K, na fase descrita em (44v), com pequena influência das fases descritas em (44ii e iv); M, na fase descrita em (44iii), com pequena influência das fases descritas em (44iv e v); e, A, na fase descrita em (44i), com pequena influência das fases descritas em (44iv e v).

2.2.1. Levantamento Quantitativo do Nível NP

De acordo com o critério estabelecido para o estudo do comportamento de NP em L2 (ver cap. II, seção 1 e 1.1), foram obtidos dos “corpora” das 3 principais crianças sujeito desta pesquisa (A, K e M) 56 NPs constituídos de [N + PP], com PP tanto em posição de complemento quanto em posição de adjunção³². Do total de NPs analisados, 45% (25/56) foram construídos de acordo com o parâmetro da linearidade de L1 e 55% (31/56), de acordo com o parâmetro da linearidade de L2. Os dados da Tabela 4 mostram a frequência de aplicação do parâmetro da linearidade correlacionada à função sintática do PP interno aos NPs.

³² Nos dados das crianças yuba, os NPs internos aos PP-complementos retratam os casos de posse (*papai do Masin, casa do Klaus, amigo dele etc*) e os NPs internos aos PPs-adjuntos referem-se a atributos do núcleo de NP (*cocô de touro, leite de geradêra, folha de desenho etc*).

Tabela 4: Função sintática do PP interno ao NP correlacionada ao parâmetro da linearidade (dados de A,M e K).

Função de PP \ Parâmetro	HF	HL	TOTAL
Complemento	25/49 = 51%	24/49 = 49%	49/56 = 88%
Adjunto	06/07 = 86%	01/07 = 14%	7/56 = 12%
TOTAL	31/56 = 55%	25/56 = 45%	56/56 = 100%

Pelos dados expostos na tabela acima, verifica-se que, dos NPs selecionados, 88% tem um PP interno na posição complemento, contra 12% de PP interno na posição de adjunto. A frequência dos PPs estruturados como complemento esteve dividida quase que equitativamente entre o parâmetro HF e o HL, apresentando índices muito próximos (51% e 49%, respectivamente). Com relação aos PPs-adjuntos, estes foram estruturados na sua maioria de acordo com o parâmetro HF (86%), não sendo significativo quando estruturado de acordo com o parâmetro HL (apenas 1 ocorrência). A comparação destas duas formas de estruturação do PP-interno revela que este, na posição de complemento do núcleo de NP, favorece a transferência do parâmetro da linearidade de L1 para L2. Alia-se a esta marca formal, também uma marca semântica: a relação de posse. Uma investigação mais minuciosa de traços semânticos presentes nos NPs revela que a combinação dos traços [\pm humano] e [\pm animado] também intervém na aplicação do parâmetro da linearidade, conforme dispõem os dados apresentados na Tabela 5, abaixo.

Tabela 5: Traços semânticos do NP interno ao PP e do Núcleo do NP principal correlacionados às posições de complemento e de adjunto (dados de A,M e K).

NP interno a PP Núcleo	COMPLEMENTO				ADJUNTO		TOTAL	
	[+hum.]		[-hum,+anim.]		[-hum,-anim.]		HL	HF
	HL	HF	HL	HF	HL	HF		
[+hum.]	65% 19/29	35% 10/29	-	-	100% 1/1	-	67% 20/30	33% 10/30
[-hum,+anim.]	100% 2/2	-	100% 1/1	-	-	-	100% 3/3	-
[-hum,-anim.]	12% 2/16	88% 14/16	-	100% 1/1	-	100% 6/6	9% 2/23	91% 21/23
TOTAL	49% 23/47	51% 24/47	50% 1/2	50% 1/2	14% 1/7	86% 6/7	45% 25/56	55% 31/56

Dos dados acima, relativos à produção das três principais crianças estudadas, verifica-se que o traço [+hum.] favoreceu a aplicação do parâmetro HL em 67% (20/30) das ocorrências em que este traço esteve presente. Do lado oposto, o traço [-hum., -anim.] favoreceu enormemente a aplicação do parâmetro HF, tendo aparecido em 91% (21/23) das ocorrências formuladas segundo este parâmetro.

As constatações mais relevantes da tabela apresentada acima são as seguintes:

(i) os NPs com o traço [+hum] presente tanto no núcleo do NP quanto no NP interno a PP (*Meali mãe, da Apoloni da mãe, da Cássio irmã* etc) foram os que apresentaram uma maior recorrência em favor do parâmetro HL, com uma frequência de 65% (19/29);

(ii) quando ao núcleo do NP foi conferido o traço [-hum.,-anim.] e a seu complemento o traço [+hum] (*casa do Éder, casa do Klaus* etc), o parâmetro HF foi o mais aplicado, apresentando um índice de 88% (14/16) das ocorrências com estas características;

(iii) os NPs com PP interno na posição de adjunto (*folha de desenho, leite de geradera, dia de férias* etc) apresentaram em quase 100% das ocorrências o traço [-hum., -anim.] tanto no núcleo do NP quanto no NP interno a PP, sendo 86% deles construídos de acordo com o parâmetro HF.

Do levantamento quantitativo apresentado nesta seção, é possível assegurar que tanto fatores formais quanto fatores semânticos têm um papel importante na aplicação adequada do parâmetro da linearidade em L2. Os PPs-complementos e o traço [+humano] favorecem a transferência do parâmetro de L1 para a construção de NPs em L2. Afirmer, entretanto, qual deles emerge primeiro na L2 das crianças exigiria um estudo longitudinal que este trabalho não contempla.

3. OUTROS NÍVEIS DE INTERFERÊNCIA DE L1 EM L2

Além da interferência da ordem linear do Japonês, nas construções de VP e de NP em Português (L2), outros níveis de interferência foram detectados. A título de ilustração, seguem alguns exemplos dados em (45) a (47).

(45) ausência de movimento de palavras do tipo-Q para a posição inicial de sentença interrogativa, conforme regra dada em (16c):

- | | |
|--|------------------------|
| (a) cidade é <i>o quê?</i> | (A, 07;07:29 - 19:239) |
| (b) teato [teatro] é <i>o quê?</i> | (A, 07;08:01 - 21:254) |
| (c) esse aqui <i>qual é?</i> | (A, 07;05:02 - 1:6) |
| (d) você come <i>como que?</i> [como que você comia?] | (K, 7;09:26 - 10:129) |
| (e) ele tá vendo <i>pra quê?</i> [para onde ele está olhando?] | (K, 7;10:04 - 16:188) |

Veja que, de acordo com a regra dada em (16c), o Japonês é uma língua com ausência de movimento de palavras interrogativas para o início da sentença. As sentenças interrogativas são marcadas pela partícula *-ka* posposta ao verbo em posição final de sentença. Por analogia, esta possivelmente poderia ser uma das razões para a não movimentação de palavras do tipo-Q para o início da sentença, no Português das crianças yuba. Nestes casos, as palavras do tipo-Q em posição final, na L2, funcionariam como um marcador de sentenças interrogativas, como o é a partícula *-ka* em L1.

Note-se entretanto que os exemplos (45 a,b,c) são recorrentes e aceitáveis no Português Brasileiro, em que também é opcional o movimento de palavras do tipo-Q para posição inicial de sentença, quando se trata de sentenças matrizes. A produção desses exemplos poderia perfeitamente estar relacionada ao “input” recebido. Entretanto, a interpretação de ausência de movimento que está sendo conferida a esses exemplos é confirmada pelos exemplos (45 d,e), os quais já não são aceitáveis no Português Brasileiro. Veja então que a ausência de movimento é mais evidente para (45 d,e) o que permite considerar que em (45 a,b,c) ocorre o mesmo fenômeno.

Uma situação inversa à apresentada nos exemplos dados em (45) também foi encontrada na produção das crianças sujeito, ou seja, uma supergeneralização da regra de movimento de palavras do tipo-Q para o início da sentença. Houve algumas ocorrências em

que sentenças interrogativas diretas foram introduzidas por um marcador “*que*”, como mostra (45’), abaixo:

(45’) Supergeneralização de movimento de palavra do tipo-Q para início da sentença

- | | |
|--|-----------------------|
| (i) <i>que</i> pintá essa aqui?
“pinta esse aqui?” | (A, 07;05:02 - 1:7) |
| (ii) que num sabe esse aqui? [mostra desenho]
“sabe esse aqui?” | (A, 07;05:09 - 9:111) |

Esses exemplos adicionais dados em (45’) revelam que a regra de movimento de palavras do tipo-Q ainda não é consistentemente aplicada no Português L2 das crianças yuba, podendo ainda ser identificada à aplicação de parâmetros de sua L1. O que determina que as crianças yuba ainda estão sob influência das regras de sua L1 é também que as regras de movimento são de tal modo geral que são formuladas como princípios universais independentes (Raposo, 1992:116), permitindo assim que também estejam sujeitas a uma variação paramétrica entre as línguas.

(46) interferência morfológica (encontrada somente um caso em sentença interrogativa)

[P instruindo as crianças sobre as atividades escolares]

P: esse tem que pintar... esse aqui não

M: essa aqui tem que pintá *-ka*?

P: uhm ... oi

M: aqui pintá?

P: isso

M: isso *-ká*?

(M, 07;00:11- 1:7)

A presença da partícula *-ka* do Japonês nesta sentença produzida por M tem o mesmo estatuto que na língua japonesa, ou seja, a de marca de sentença interrogativa, embora seja redundante se se enfatizar que a entonação típica de pergunta em Português é usada pela criança. O que parece ainda não estar manifesto na consciência metalingüística dessa criança é a inexistência, em Português, de marcação dupla para pergunta. Tanto (45) como (46), além das várias outras ocorrências discutidas até aqui, constituem evidências incontestáveis da influência do Japonês no Português da criança yuba, em termos estruturais e morfológicos.

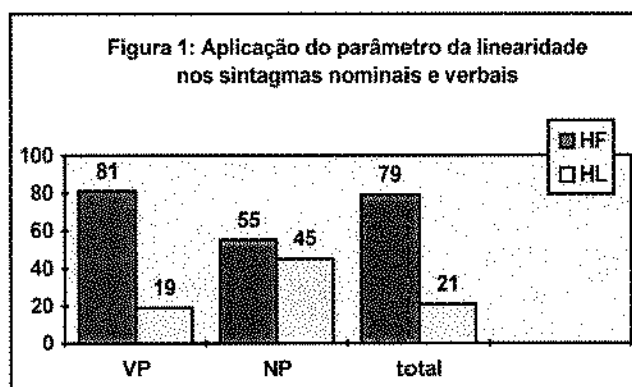
(47) interferência fonológica, principalmente no fonema [l], ausente no sistema fonológico do japonês:

(a) leite de geradêra [geladeira]	(K, 7;10:05 - 18:223)
(b) tem doi[s] Tcháporin [Chaplin]	(K, 7;10:02 - 14:171)
(c) eu gosta merón [melão]	(A, 07;08:01 - 21:257)
(d) ó ... garinha [galinha]	(A, 07;05:16 - 11:141)
(e) chocorate não esse aqui	(A, 07;05:09 - 9:110)

Pelo fato de o fonema [l] não pertencer ao sistema fonológico do Japonês, como do Chinês e outras línguas orientais, a criança transfere de sua L1 um fonema mais próximo, de mesmo ponto e posição articulatória, daquele de L2 – no caso, as líquidas, de [l] para [r] –, procedendo a refonologização de fonemas ausentes em sua L1. Na verdade, como já apontado na literatura da aquisição de primeira língua, desde a década de 40, o fonema [l] é o último a ser adquirido pelas crianças falantes de línguas que o possuem.

4. COMPARAÇÃO DAS CONSTRUÇÕES VP E NP NO PORTUGUÊS ADQUIRIDO COMO L2 (PL2)

Tendo em vista as seções anteriores, as quais cuidaram de descrever as construções NP e VP no Português L2 das crianças yuba, bem como de levantar a frequência de aplicação do parâmetro da linearidade presente nos dados das principais crianças estudadas (A, M e K) correlacionando-o a fatores lingüísticos, esta seção tem por objetivo comparar as produções das estruturas VP e NP, no que se refere à aplicação do parâmetro da linearidade. A Figura 1 apresenta a frequência de VP e de NP correlacionada aos parâmetros HF e HL.



Do total de sintagmas (NP e VP) analisados no presente estudo - 617 ocorrências dos “corpora” das 3 principais crianças (A, M e K) -, 21% (130/617) foram construídos sob a influência do parâmetro da L1 das crianças yuba (HL), e 79% (487/617) foram construídos de acordo com o parâmetro da língua alvo (HF). A proporção de ocorrência de NP foi de 1:10 da de VP. Mantida essa proporção, o parâmetro HL foi mais aplicado nas construções NP do que nas construções VP, tendo apresentado, respectivamente, uma frequência de 45% (25/56) e 19% (105/561). Os VPs das crianças yuba são predominantemente construídos de acordo com o parâmetro HF (81% > 456/561), ao passo que os NPs apresentam um certo equilíbrio entre as construções HF (55% > 31/56) e as construções HL (45% > 25/56).

A maior incidência do parâmetro HL nas construções NP deve-se sobretudo ao tipo de NP escolhido para análise [N + PP]. O PP-complemento é o mais significativo na

determinação da posição do núcleo do sintagma nominal. Somente neste tipo de sintagma é que se verificou a aplicação do parâmetro HL do japonês.

Se resta qualquer dúvida quanto à transferência de regras do Japonês para o PL2, espero que a comparação da frequência de aplicação do parâmetro HL, nas construções de NP (45%) e nas construções de VP (19%), tenha já resolvido esse impasse. Uma vez que se poderia atribuir as diferentes ordenações dos constituintes de VP no PL2 a outros fatores que não o de transferência do parâmetro da linearidade do Japonês (como, por exemplo, estilístico), para a ordenação dos constituintes de NP no PL2 diferente da ordenação do Português adulto não há outra explicação que não a de transferência do parâmetro HL do Japonês.

Dessa breve comparação, nota-se que o nível NP construído com base no parâmetro HL do Japonês constitui a mais forte evidência para validar a hipótese de “transfer” sintático, constituindo assim uma prova incontestada da presença de regras de L1 atuando no processo de aquisição do PL2.

5. DIFERENÇAS INDIVIDUAIS

Obviamente, o comportamento lingüístico das crianças-sujeito desta pesquisa não se mostrou homogêneo em relação ao parâmetro da linearidade, mesmo porque o tempo de exposição à língua alvo varia de criança para criança. Algumas diferenças já foram apontadas no Capítulo I, seção 4.3. A diferença que se mostra mais relevante para a discussão apresentada nesta seção é o tempo de exposição das crianças sujeito ao Português.

Como já mencionado no Capítulo I, o ambiente escolar é o maior responsável pelo contato das crianças yuba com o Português. Vale frisar, entretanto, que pelo fato de ocorrer no ambiente escolar, o processo de aquisição de L2 a que as crianças estão submetidas não se dá através de instrução formal, mas através do contato lingüístico com o Português restrito àquele ambiente, o que segundo McLaughlin (1984: 125) é uma situação que favorece a interferência de L1 em L2, já que há um desequilíbrio entre exposição e uso. Assim, o tempo de exposição à L2 se dá em função do tempo de frequência ao ambiente escolar, que nem sempre coincide com a série em que a criança se encontra, daí o fator série escolar não ser relevante para as discussões que aqui são levantadas.

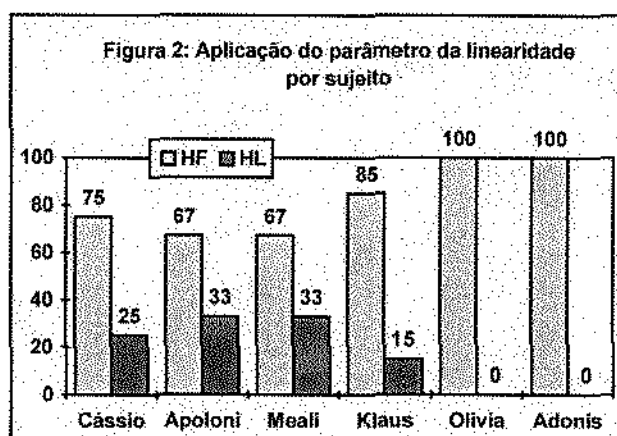
Quando da coleta dos dados (março/96), o tempo de exposição das crianças variava de 1 mês a 2 anos e 1 mês³³. Cássio estava entrando para o segundo mês de contato com L2, visto que 1996 foi o seu ano de ingresso na primeira série do primeiro grau. Apoloni e Meali, apesar de também estarem cursando a primeira série, mas por já terem cursado, no ano , de 1995, a pré-escola, em março/96, contavam com pouco mais de 1 ano de exposição a L2. Klaus, Adonis e Olívia, por se encontrarem na segunda série do primeiro grau e por também terem cursado um ano de pré-escola, contavam com pouco mais de 2 anos de exposição ao Português.

Em função do tempo de exposição à L2, podemos agrupar estas crianças em três fases:

³³ Em vista de o ambiente escolar ter um importante papel na aquisição de L2, o tempo a que me refiro deve ser entendido como período letivo escolar, ou seja, 5 horas diárias, 5 dias por semana e 10 meses por ano.

- (i) uma fase t1, na qual Cássio estaria enquadrado;
- (ii) uma fase t2, na qual se enquadrariam Meali e Apoloni; e,
- (iii) uma fase t3, na qual se enquadrariam Klaus, Olívia e Adonis.

Entretanto, em função da produção em L2, essa classificação se altera, face às variações individuais existentes no processo de aquisição da linguagem. Como mostra a Figura 2 abaixo, a frequência de aplicação do parâmetro da linearidade na produção de L2 variou entre as crianças, ou seja, algumas delas usaram mais o parâmetro HL do que outras e, no uso, o tempo de exposição parece ser um fator interveniente.

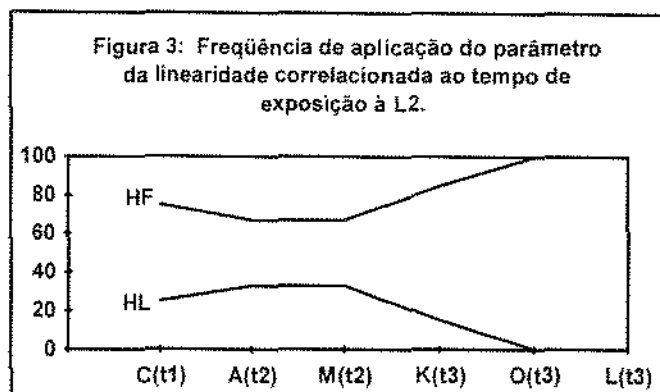


Pelo histograma acima, verifica-se que Meali e Apoloni apresentaram uma mesma frequência de aplicação do parâmetro da linearidade, tanto nas construções HF (67% > 61/90 e 67% > 69/104, respectivamente) quanto nas construções HL (33% > 30/91 e 33% > 35/104, respectivamente). Klaus apresentou uma frequência de aplicação do parâmetro HL menor que a das outras duas crianças. Embora os dados de Cássio figurem no gráfico acima, em números absolutos, tanto as construções HF (3 ocorrências) quanto as construção HL (1 ocorrência) apresentaram índices muito baixos de ocorrências e, portanto, não significativos para uma consideração mais incisiva sobre o comportamento lingüístico desta criança. O número reduzido de ocorrências lingüísticas na produção de Cássio justifica-se pela sua baixíssima produção em L2. Olívia e Adonis, em nenhum momento fizeram uso do parâmetro HL nas suas construções lingüísticas. Para essas duas últimas crianças, o parâmetro HF foi aplicado em 100% das vezes (96/96 e 126/126, respectivamente).

Entre Apoloni e Meali, a estratégia de aquisição parece não variar, uma vez que tanto o tempo de exposição à L2 quanto a frequência de aplicação do parâmetro da linearidade são exatamente os mesmos para ambas. Essa mesma asserção aplica-se também a Olívia e Adonis, os quais apresentam um mesmo tempo de exposição ao Português, com aplicação correta do parâmetro da linearidade, de acordo com as regras de L2.

A variação individual, entretanto, é mais marcante no caso de Klaus. Uma vez que se tem verificado que o tempo de exposição à L2 parece ser determinante na aplicação correta do parâmetro da linearidade, Klaus deveria apresentar o mesmo desempenho de Adonis e Olívia, entretanto, não é o que ocorre. Enquanto Olívia e Adonis não mais recorrem à ordenação de sua L1 para se comunicarem em L2, a estratégia de transferência de regras de L1 ainda persiste na produção lingüística (L2) de Klaus. Certamente esta criança mereceria um estudo de caso à parte, visto que seus dados revelam estar ela numa fase intermediária do processo de aquisição de L2, relativamente ao grupo de crianças estudado, quando deveria ela apresentar comportamento semelhante ao das crianças (O e L) que contam com um maior tempo de exposição ao Português. Um estudo de caso poderia, entre outras coisas, revelar que fatores não lingüísticos, tais como motivação, ansiedade quanto a erros cometidos, ambiente lingüístico, filtro afetivo etc, são também esclarecedores quanto ao êxito da criança na aquisição de L2.

Levando em conta o tempo de exposição de cada criança à L2, a discussão apresentada nesta seção revela que o tempo de exposição parece incidir diretamente na aplicação do parâmetro da linearidade, ou seja, a frequência de uso do parâmetro HL de L1 diminui na proporção que aumenta o tempo de exposição à L2, conforme Figura 3, abaixo. Isso equivale a dizer que o tempo de exposição tem relação direta com o conhecimento que a criança tem de L2. À medida que cresce o tempo de exposição à L2, cresce na mesma proporção o conhecimento acerca da língua.



Excluindo-se os dados de Cássio, percebe-se pelo gráfico acima que com o crescimento do tempo de exposição a que cada criança está submetida (t1, t2, t3), cresce a frequência de aplicação do parâmetro HF e decresce, na mesma proporção a frequência de aplicação do parâmetro HL. Provavelmente, num estudo longitudinal, as linhas do gráfico acima cruzariam em algum ponto do tempo t, quando a frequência de aplicação do parâmetro HF (supostamente menor em um tempo t mais próximo do estágio inicial de aquisição) ultrapassasse a do parâmetro HL (supostamente maior no mesmo tempo).

Comparando os dados das três crianças principais que mais fizeram uso do parâmetro da linearidade do Japonês (Apoloni, Meali e Klaus) com os dados das crianças em estágio mais adiantado da aquisição do Português L2 (Olívia e Adonis), pode-se generalizar que com o crescimento do tempo de exposição à L2 e, conseqüentemente, com o crescimento do seu conhecimento, a transferência de regras de L1 para L2 decresce e a proporção de tais “erros” atribuíveis à estratégia de transferência também decresce.

No que se refere ao uso do parâmetro HL nas construções VP e NP, as crianças também mostraram-se comportar de maneira semelhante à já apontada acima, na discussão geral da aplicação do parâmetro da linearidade, o que dispensa maiores comentários.

6. COMPARAÇÃO ENTRE O PORTUGUÊS ADQUIRIDO COMO L1 (PL1) E O PORTUGUÊS ADQUIRIDO COMO L2 (PL2)

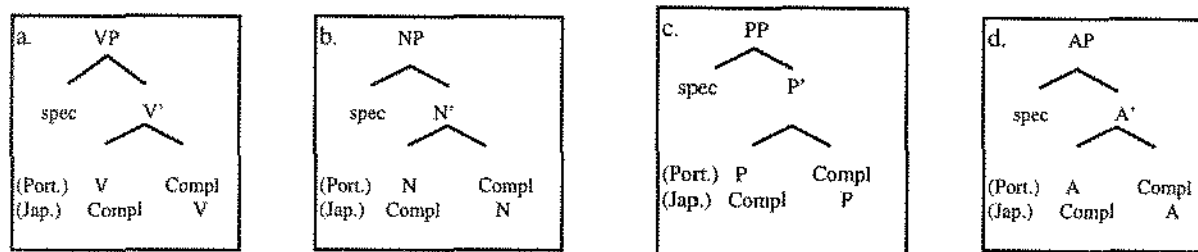
Como consta dos objetivos desta pesquisa, esta seção cuida de comparar os dados das crianças yuba adquirindo o PL2 com os dados de uma criança brasileira adquirindo o PL1. Por meio desta comparação, espero validar a hipótese de transferência do parâmetro da linearidade do Japonês para o PL2, mostrando que uma criança brasileira adquirindo o Português como língua materna não comete os mesmos “erros” de ordem que as crianças yuba cometem na aquisição do PL2. Uma vez que neste estudo elegeu-se apenas dois níveis de análise, VP e NP, a comparação que aqui será feita restringir-se-á também a estes mesmos dois níveis.

Como já apontado em vários estudos de aquisição da linguagem (Slobin, 1971; Bar-Adon, 1971; Brown, 1973 - citados por Perroni, 1976), é sempre esperado que à criança seja mais fácil adquirir a posição relativa dos elementos no enunciado do que aprender regras como flexão, fato que poderia explicar a primazia de categorias lexicais sobre categorias funcionais no processo de aquisição da linguagem (Radford, 1990).

De acordo com o modelo de princípios e parâmetros, instrumental utilizado no desenvolvimento dessa pesquisa, na UG, supondo-se a existência de um tipo de VP que consiste de um V e um NP-objeto, e um tipo de NP que consiste de N e um PP-complemento, como um princípio que prevê somente isso, mas não especifica a ordem relativa de V e NP-objeto e N e PP-complemento, a escolha da ordem é uma questão de variação paramétrica entre as línguas naturais. O modelo de princípios e parâmetros estabelece então que este tipo de VP e NP é o mesmo para todas as línguas, o que varia é tão somente a ordem como seus constituintes são arranjados no interior dos respectivos sintagmas. Uma exposição das diferenças de ordenação dos constituintes de VP e de NP do Japonês e do Português foi mostrada no Capítulo II. Para ambas as línguas, a aplicação do modelo de princípios e parâmetro mostrou-se consistente.

A facilidade que a criança adquirindo L1 tem em “fixar” o parâmetro da ordem das palavras de sua língua, segundo o modelo de princípios e parâmetros, deve-se em grande parte à consistente simetria com que as categorias lexicais são projetadas dentro de categorias sintagmáticas de níveis mais altos (Radford, 1990), como mostrado em (48).

(48) Projeções de categorias lexicais primárias em Português e em Japonês



Para efeitos de comparação da aquisição de NP e VP em PL1 e PL2, foi tomado como base o estudo empreendido por Perroni (1976). Em sua pesquisa de dissertação de mestrado, esta autora analisou o desenvolvimento da linguagem de sua filha Natália (N), uma criança falante do Português brasileiro como língua materna. O período de aquisição abordado foi dos 2;1 aos 2;8 anos de idade, fase que abrange a emergência de enunciados de diversas palavras, com um avanço sensível no domínio dos morfemas gramaticais (preposições, pronomes, flexões verbais etc). O tempo de aquisição considerado na pesquisa de Perroni esteve dividido em 2 períodos:

(i) dos 2;1:14 aos 2;5:3, período que se caracteriza pela aquisição do morfema de 1a. pessoa do singular do presente; e,

(ii) dos 2;5:3 aos 2;08:02, período caracterizado pelos processos de aquisição dos morfemas de 1a. pessoa do singular do pretérito perfeito (p.20).

Com este trabalho, foi possível a Perroni caracterizar aspectos da gramática portuguesa aos dois anos de idade, razão por ter sido este o trabalho escolhido para a comparação com os dados do Português das crianças yuba.

A comparação com os dados de Perroni (1976) é possível se for levado em conta que: (i) o tempo de exposição das crianças yuba variou de 1 mês a 2;1 anos, o que permitiria, ao longo de um tempo aparente (cf. Tarallo, 1990), constituir um perfil da criança

adquirindo L2, sem contudo desprezar as variações individuais³⁴; e, (ii) apesar de as crianças yuba contarem com um tempo menor de exposição ao Português (1;6 anos é a média), quando comparadas ao sujeito de Perroni (2;08), diferentemente deste, aquelas crianças já contam com um língua previamente adquirida até a idade escolar, quando começa a aquisição do Português. Esses fatores permitem estabelecer uma certa equivalência entre o sujeito de Perroni e as crianças yuba, podendo assim ser comparada a gramática de PL2 à de PL1.

6.1. O nível VP

Nos dados de Natália, foi verificada uma enorme preferência desta criança pela ordenação tipológica característica do Português, ou seja, pela seqüência (S)V(O)³⁵. De um total de 987 enunciados analisados por Perroni (1976), apenas 05 tiveram uma construção diferente da ordenação SVO, o que representa uma freqüência de 0,5%. Embora Perroni (1976) não tivesse trabalhado no esquema do modelo de princípios e parâmetros (mesmo porque à época da pesquisa este modelo ainda não havia sido desenvolvido), os dados de Natália podem ser interpretados segundo o parâmetro da linearidade.

Considerando a seqüência VO como a que representa o verbo e seu complemento (VP), pode-se dizer que Natália, a partir dos 2;1 anos já aplicava consistentemente o parâmetro HF do Português. São exemplos de construções VP de Natália:

(49) Exemplos de construções verbo-complemento em PL1

- (a) [_{VP} *pissii nu cúbi*]
"passar no clube"
- (b) o [_{VP} *vô bucá u beqêdu*]
"eu vou buscar o brinquedo" (N, 2;1:14 - G1)
- (c) [_{VP} *põe papátu nela*]
"põe sapato nela"
- (d) [_{VP} *dá pa mim éssa*]
"dá para mim essa"

³⁴ Relembrando, estou considerando ano o espaço de 10 meses, o qual corresponde ao período letivo escolar das crianças sujeito desta pesquisa, tempo de exposição efetiva ao Português. Assim, as crianças contariam com o seguinte tempo de exposição: C: 1 mês; M: 11 meses; A: 11 meses; O, K e L: 21 meses.

³⁵ O parêntese indica a possibilidade de ocorrência ou não do constituinte por ele encerrado.

- (e) *essi coeinhu* [_{VP} *é indu*]
 “esse coelhinho é lindo” (N, 2;2:4 - G3)
- (f) [_{VP} *foi na cóia*]
 “foi na escola” (N, 2;3:14 - G4)
- (g) [_{VP} *ão marrá essi aqui*]
 “vamos amarrar esse aqui”
- (h) a sua mãe [_{VP} *tirô u sapatu*]
 “a sua mãe tirou o sapato”
- (i) a minininha [_{VP} *tá tomando zeção*]
 “a menininha tá tomando injeção” (N, 2;5:3 - G5)
- (j) [_{VP} *num quêru fazê casinha*]
 “não quero fazer casinha”
- (k) [_{VP} *pódi tia meinha*]
 “pode tirar a meinha?” (N, 2;5:13 - G6)

Das 05 ocorrências apontadas por Perroni (1976) como não-SVO, apenas as duas mostradas em (50) apresentaram a seqüência complemento-verbo. Nas demais a seqüência VO foi mantida, porém com S ao final do enunciado, produzindo assim uma seqüência VOS (p. 26-27)

(50) exemplos de construções complemento-verbo em PL1

- (a) [_{VP} *u fiu tá kuguãnu*]
 (criança observa a boneca segurando um fio) (N, 2;1:14 - G1)
- (b) [_{VP} *a Miúcha di pégu*]
 (a criança estende os braços e pega a boneca Miúcha) (N, 2;2:4 - G3)

No que se refere à aplicação do parâmetro da linearidade, as construções dadas em (50) assemelham-se à produção das crianças yuba, mas não caracteriza de forma alguma a produção de Natália. As construções OV presentes nos dados desta criança representam, em termos percentuais, menos de 0,5% de sua produção, número bastante distante quando comparado ao total de construções OV das crianças yuba, o qual representa 21% (cf. Seção 4, anterior) da produção total das principais crianças consideradas para o estudo do parâmetro da linearidade, chegando a 33% da produção total de duas das crianças (A e M), tomadas individualmente (cf. Seção 5, anterior).

Como a própria autora aponta, “na linguagem informal que o adulto dirige à criança, parece haver uma preocupação de ordenação consistente em S-V-O” (p. 26), o que levaria a criança a também estruturar sua gramática tomando como base o “input” que recebe. As raríssimas construções complemento-verbo dadas em (50) não poderiam ser explicadas,

portanto, como resultantes da aplicação de um parâmetro diferente de HF, mas talvez por outros motivos não explorados, como a topicalização.

Por meio desta exposição, vê-se claramente que a ordem de palavras nas construções VP em PL1 é extremamente mais consistente que em PL2 (cf. 2, deste capítulo). A variação paramétrica encontrada nos dados das crianças yuba reflete, portanto, a gramática da língua materna já internalizada com a qual a criança conta durante o processo de aquisição de PL2.

Quanto ao sistema de flexão verbal em PL1, a criança começa empregando a flexão de 3a. pessoa em contextos onde a flexão de 1a. pessoa é exigida, mostrando assim a ausência do traço de concordância [+Agr], nas fases mais iniciais de aquisição do Português. A esse respeito, Perroni (1976) observa que à medida que a criança começa a empregar a flexão de 1a. pessoa nos contextos apropriados, a flexão de 3a. pessoa em contexto de 1a. diminui sistematicamente. Para ilustrar esse fenômeno, vale aqui transcrever o Quadro de no. 07 do trabalho de Perroni, aqui sob o número 6, o qual mostra a flexão dos verbos em contextos de primeira pessoa do singular.

Tabela 6: Flexão dos verbos em contextos de primeira pessoa do singular no PL1.

Col.	Presente Simples					Presente Progressivo		Pretérito Perfeito					Futuro Imediato	
	fl. 3a. pes.	%	fl. 1a. pes.	%	tot.	fl. 1a. pes.	%	fl. 3a. pes.	%	fl. 1a. pes.	%	tot.	fl. 1a. pes.	%
G1	14	87,5	02	12,5	16			01	100,0			01	04	100,0
G2	01	50,0	01	50,0	02			02	100,0			02	02	100,0
G3	03	42,86	04	57,14	07			04	100,0			04	01	100,0
G4	06	42,86	08	57,14	14			02	100,0			02	06	100,0
G5	06	20,0	24	80,0	30			06	85,72	01	14,28	07	01	100,0
G6	01	5,0	19	95,0	20					02	100,0	02	03	100,0
G7	02	6,25	30	93,75	32	02	100,0			05	100,0	05	04	100,0
G8	03	8,11	34	91,89	37			02	66,67	01	33,33	03	07	100,0
G9			14	100,0	14					03	100,0	03	05	100,0
G10	01	4,35	22	95,65	23			02	18,18	09	81,82	11	02	100,0
G11	01	3,03	32	96,97	33			02	14,29	12	85,71	14	07	100,0
G12	01	3,45	28	96,55	29			01	12,5	07	87,5	08	13	100,0
G13	02	6,45	29	93,55	31			03	21,43	11	78,57	14	08	100,0
G14			34	100,0	34			03	22,27	08	72,73	11	07	100,0
G15			21	100,0	21	02	100	03	50,0	03	50,0	06	20	100,0

(Perroni, 1976:78)

Pelos dados expostos no quadro acima, observa-se que nas etapas mais anteriores do processo de aquisição de PL1, “a porcentagem de formas na terceira pessoa do singular é superior à de formas flexionadas na primeira pessoa”, mas nas etapas subseqüentes, “a porcentagem de formas ainda na terceira pessoa vai caindo sistematicamente, enquanto que a de primeira vai subindo” (p. 77).

No tempo presente, somente a partir dos 2;2:8 anos de idade é que a flexão de 1a. pessoa do singular começa a superar a de 3a. pessoa, mostrando uma diferença significativa a partir dos 2;5:3 anos, quando a criança parece já estar entendendo o contexto apropriado de aplicação do morfema de 1a. pessoa do singular. Ainda que persista um número relativamente baixo de ocorrências de aplicação de 3a. pessoa para o contexto de 1a., ao final das fases estudadas (aos 2;7:19 e 2;7:27 anos), essa inconsistência desaparece por completo na produção da criança, quando esta flexiona o verbo no tempo presente.

No pretérito perfeito, o aparecimento da flexão de 1a. pessoa no contexto apropriado começa a despontar somente depois dos 2;5:3 anos, vindo a ganhar maior consistência a partir dos 2;6:25 anos. A flexão de 3a. pessoa em contexto de 1a. no pretérito imperfeito, ao contrário do que ocorre no tempo presente, não desaparece ao final das fases estudadas, embora figure em proporções bem menores.

No presente progressivo (apenas 04 ocorrências ao longo das 15 sessões de gravação) e no futuro imediato, todas as flexões verbais são de primeira pessoa.

Quando confrontamos os dados da Tabela 3 (p.102) com o Quadro 07 de Perroni (1976), dado acima, no que respeita à aquisição da flexão verbal, algumas similaridades entre o PL2 e o PL1 podem ser estabelecidas.

Tanto em PL1 como em PL2, é mais produtivo o uso de flexão da 3a. pessoa, mesmo em contexto de 1a., do que a flexão de 1a. pessoa. Embora não dispomos de dados longitudinais que possam mostrar o decréscimo das flexões de 3a. pessoa em favor das de 1a., como ocorre na aquisição de PL1, isto pode ser inferido, em PL2, quando comparada a produção, em números absolutos, das crianças mais novas com a produção das crianças mais

velhas. Para as primeiras, o uso da flexão de 1a. pessoa é bastante restrito; em números absolutos, há apenas 11 ocorrências para as quatro formas temporais (presente, pretérito perfeito, futuro e presente progressivo). Já para as últimas, para essas mesmas formas temporais, a flexão de 1a. pessoa é bem maior; em números absolutos, tem-se 50 ocorrências. Isso pode revelar que também em L2, à medida que decresce a flexão de 3a. pessoa em contexto de 1a. pessoa, a flexão de 1a. tende a subir.

Foi comum, para ambos os processos de aquisição, o uso da flexão de 3a. pessoa em contextos de 1a. pessoa. Em PL1, o emprego de 3a. pessoa em contextos de 1a. no tempo presente desaparece, à medida que cresce o tempo de exposição da criança à língua alvo. Entretanto, no pretérito esse uso ainda permanece por mais tempo. Quando, em PL2, comparamos a produção das crianças mais novas com a das crianças mais velhas, verificamos que, em todas as formas temporais, o uso de 3a. pessoa em contexto de 1a. permanece, para os dois grupos de crianças com diferentes tempo de exposição ao Português.

Em PL1, o presente progressivo e o futuro imediato apresentam flexão somente de primeira pessoa. Em PL2, entretanto, essas duas formas temporais apresentam a mesma variação de flexão em pessoa que as demais formas (presente e pretérito).

Para o que há de semelhante entre a aquisição de flexão verbal entre PL1 e PL2, vale por fim apontar que nestes dois processos de aquisição as categorias temporais precedem os morfemas de pessoa, ou seja, [T] antecede a [Agr]. Pelos dados apresentados, tanto em PL1 como em PL2 existe uma separação das flexões no tempo presente, pretérito e futuro imediato antes mesmo de as flexões de 1a. pessoa serem efetivamente empregadas.

Um ponto que difere o sistema de flexão verbal de PL1 do de PL2 é a presença de formas nominais (infinitivo e gerúndio), em L2, empregadas para contextos de 1a. e de 3a. pessoas. Para as crianças mais novas, essa forma “atemporal” e “impessoal” é a segunda mais recorrente, superando mesmo a flexão de pretérito. Nos dados das crianças mais velhas esse uso é bastante restrito, tendo já sido abandonado por algumas das crianças (O e L). Para o

PL1, o emprego de formas nominais para contextos onde é exigida uma flexão verbal parece não existir. Perroni (1976) não faz nenhuma menção a este respeito.

Embora seja pouco significativo, vale a pena mencionar que, em PL2, houve algumas ocorrências de flexão de 1a. pessoa em contexto em que a 3a. era a exigida, como mostram os enunciados dados em (51).

(51) flexão de 1a. pessoa em contexto de 3a.

- | | |
|--|-----------------------|
| (a) <i>ele quero ficá na gigante</i> | (K, 8;00:17 - 20:245) |
| “ele queria ficar na montanha” | |
| (b) <i>sabe obátchan? ele te dê</i> | (M, 7;00:20 - 11:139) |
| “sabe o vovô? ele me deu” [referindo-se a uma brochura com desenhos] | |

Já que outras explicações poderiam ser atribuídas a uma ordenação diferente da de V-complemento, se ainda permanecem dúvidas quanto à hipótese de transferência do parâmetro HL nas construções de VP em PL2, a comparação das construções de NP em PL1 e PL2, apresentada na seção seguinte, reforçará o que até aqui foi mostrado.

6.2. O nível NP

Antes de dar início à comparação entre o nível NP em PL1 e em PL2, vale lembrar que os NPs tomados para estudo em PL2 são aqueles em cuja estrutura interna ocorre um PP na posição de complemento de N, através do qual uma função semântica de posse pode ser identificada.

Com relação a esse mesmo tipo de NP, para os dados de Natália (N), Perroni (1976:46) afirma que:

“antes do conhecimento de meu, a criança marca a posse com a preposição seguida do nome do possuidor, ou amalgamada em pronomes pessoais ele/ela, quando não há preferência pelo próprio nome do possuidor. [...] É provável que a primeira expressão da noção de posse para a criança tenha sido: n + de + n, na ordem objeto possuído, preposição de, possuidor” (grifos da autora)

Em (52) são dados alguns exemplos, da produção de Natália, de NPs semelhantes aos estudados nos dados das crianças yuba:

(52) exemplos de NPs com PP-complementos em PL1

- (a) *qué vê o ábu deli*
“quero ver o rabo dele”
- (b) *o achá u ábu deli*
“eu vou achar o rabo dele”
- (c) *u bitidinho dela*
“o vestidinho dela”
- (d) *u patatinho dela*
“o sapatinho dela”
- (e) *u zoínhu dela* (N, 2;2:1 - G2)
“o olhinho dela”
- (f) *u zoínhu du gato* (N, 2;2:9 - G3)
“o olhinho do gato”
- (g) *ói bitidinho dela, ói*
“olha o vestidinho dela”
- (h) *na bolsa da titia*
“na bolsa da titia”
- (i) *u pocu tá dumindu na caminha deli*
“o porco está dormindo na caminha dele”
- (j) *é móli a perna dela* (N, 2;3:14 - G4)
“é mole a perna dela”
- (k) *botão di vitidu*
“botão do vestido”
- (m) *u pezinhu da mamãe tá di fóra* (N, 2;5:3 - G5)
“o pezinho da mamãe está de fora”

Diferentemente do que foi apresentado sobre as construções NP das crianças yuba (cf. 2.2, deste capítulo), o parâmetro HF é consistentemente aplicado por Natália nas construções do mesmo tipo de NP considerado, não havendo nenhuma variação quanto à ordenação dos constituintes internos.

Tanto em Português quanto em Japonês do adulto, a ordenação dos constituintes NPs com PP-complemento é invariável. A variação verificada no PL2 deve-se ao fato de as regras de ordenação, em Português e em Japonês, diferirem quanto à posição do núcleo do NP (cf. 1.2, cap. II). Veja que tanto no PL1 quanto no PL2, a relação semântica de possuidor e possuído é acessível à criança. O que difere o NP em PL1 do NP em PL2 é a posição em que os elementos possuidor e possuído ocorrem dentro do sintagma, como esquematizado abaixo:

(53) variação na posição dos constituintes internos de NP em PL1 e PL2

- a) PL1: $N_{\text{possuído}} + \text{Prep} + N_{\text{possuidor}}$
 b) PL2: $(\text{Prep}) + N_{\left\{ \begin{smallmatrix} \text{possuidor} \\ \text{possuído} \end{smallmatrix} \right\}} + (\text{Prep}) + N_{\left\{ \begin{smallmatrix} \text{possuidor} \\ \text{possuído} \end{smallmatrix} \right\}}$ ³⁶

Pelo esquema dado acima, vê-se que a regra utilizada pela criança para a construção do NP em PL1 é categórica, i.e., não admite variáveis, enquanto em PL2, a regra, nesta etapa da aquisição, prevê uma variação na posição ocupada pela preposição e pelos Ns (possuidor e possuído) constituintes do NP (para as formas alternativas de construção do NP em PL2, ver seção 2.2 deste capítulo).

A atenção aqui se volta para os NPs que, em PL2, são construídos permutando-se as posições de possuidor e possuído. Em Português, a rigidez da posição dos elementos integrantes do NP [N + PP (P + N)] que denota posse leva à identificação do elemento possuidor e do possuído. O N em primeira posição identifica o elemento possuído e o N em segunda posição, encabeçado por um [PP (P + N)], cuida de identificar o elemento possuidor. A permuta entre os Ns leva também à permuta das funções desempenhadas por estes, ou seja, o possuidor passa a possuído e vice-versa. Para tornar mais clara essa observação, veja-se um exemplo da produção de uma das crianças yuba:

(54) exemplo de construção de NP (possuidor + possuído) em PL2

ele porco né ... *meu mãe porco* né
 (o porco dele ... o *porco* da *minha mãe*)

(A: 7:07:29 - 19:232)

Se desconsiderarmos o pronome possessivo “meu” (mãe porco), não essencial para a determinação das relações semânticas de posse do NP em questão, o enunciado resultaria em “mãe porco”, cuja interpretação deve ser “o porco da mãe”. Entretanto, para um falante monolíngüe do Português que ouvisse o enunciado “mãe porco”, desconhecendo aí a transferência de regra do Japonês para o PL2, a interpretação provável seria “a mãe do porco”, algo bastante diferente da significação pretendida pela criança.

³⁶ O parêntese, “()”, indica a opcionalidade de ocorrência do constituinte por ele encerrado. A chave, “{ }”, representa uma escolha alternativa para a função do N, entretanto, a realização de uma das funções exclui a realização da outra de igual valor.

O fato de em Português adulto, e também em PL1, não haver a possibilidade de variação na ordenação dos constituintes do NP aqui abordado mostra que às construções Complemento-N em PL2 não pode ser atribuída uma outra explicação que não a de transferência do parâmetro da linearidade do Japonês. Se está claro que o parâmetro da linearidade é uma propriedade transferível para as construções de NP, será também para as construções de VP e outros sintagmas em que a questão da linearidade estiver em jogo.

Se resta qualquer dúvida quanto à hipótese de transferência do parâmetro da linearidade do Japonês para o PL2, espero que esta seção tenha cumprido o papel de resolver de uma vez por todas o possível impasse.

7. A TAREFA DA CRIANÇA NA AQUISIÇÃO DO PL2

Levando em conta o modelo de aquisição da linguagem adotado neste trabalho, cabe a esta última seção do presente capítulo tentar explicar qual é a tarefa da criança yuba na aquisição do PL2.

O desenvolvimento de uma L2, assim como o processo de aquisição de qualquer L1, deve ser considerado como um processo contínuo, através do qual mudanças vão ocorrendo, regras sendo substituídas ou adicionadas, até que um ponto final seja alcançado. Este ponto final é, naturalmente, o conhecimento da língua alvo (Corder, 1983). A questão que se coloca, para a aquisição de uma L2, é qual a natureza desse *continuum*.

No processo de reestruturação de L2, o ponto de partida é a língua que a criança traz para a tarefa de aquisição de L2, diferentemente da criança que adquire uma L1, a qual começa o processo de aquisição em um estado “default”, em que todos os princípios sujeitos à variação paramétrica ainda estão por ser marcados.

A propósito do que alguns pesquisadores de aquisição de L2 propõem, de que o “transfer” não existe na aquisição sintática de L2 (Dulay e Burt, 1978; Dulay et al., 1982; Felix, 1975; Paradis e Genesee, 1996) ou de que o “transfer” não é a única explicação para transferência de certas regras de L1 para L2 em aquisição, espero até este ponto ter sido possível mostrar que nenhuma outra explicação sustenta as evidências da transferência do parâmetro da linearidade do Japonês para o Português em aquisição pelas crianças yuba.

As interferências de regras do Japonês para o PL2 apresentadas até aqui fornecem evidências óbvias da influência da sintaxe de L1 na aquisição da sintaxe de L2. Essas constatações decorrem do fato de o complemento não vir consistentemente posicionado depois do núcleo sintagmático (de NP e VP), como determina a gramática do Português. Em vista de as crianças yuba já terem adquirido previamente uma língua, no caso o Japonês – ao menos a sintaxe (Pinker, 1994) –, a concorrência de duas gramáticas, neste ponto da aquisição do PL2, deve-se sobretudo ao fato de essas crianças trazerem para a tarefa de aquisição de L2,

o parâmetro da linearidade de sua L1, o qual já se encontra “fixado” e difere do parâmetro de L2.

Diferentemente, para a criança em processo de aquisição de L1, para a qual os princípios e parâmetros da UG, empiricamente falando, devem encontrar-se “abertos”, a variação na ordem de palavras (HF e HL) costuma não ocorrer. Segundo Brown (1973), os erros de ordem na aquisição de uma L1 são insignificantes e poucos, variando de 0 a 3,8%. Quando L1 e L2 diferem quanto ao parâmetro da linearidade, na aquisição sucessiva de L2, a assimetria na ordenação dos constituintes não deve ser encarada como meros “erros” de ordenação, mas antes como a transferência do parâmetro de L1, o que se caracteriza como um fenômeno de “transfer” negativo (Odlin, 1989; cf. 2.1, cap.I).

A partir da constatação de transferência do parâmetro da linearidade do Japonês para o PL2, tudo leva a crer que a criança yuba começa a aquisição do Português com o parâmetro da linearidade marcado de acordo com o parâmetro de sua L1, o HL. Não fosse a coleta de dados ter se iniciado em pontos da aquisição que não possibilitam um estudo evolutivo do processo, talvez ter-se-ia evidência de estágios anteriores no qual a variação paramétrica favorecesse ainda mais a aplicação do parâmetro HL do Japonês do que o HF do Português. Dessa forma, parece ser o parâmetro HL a marca inicial do processo de aquisição da ordem de palavras do PL2 das crianças yuba.

Para o ponto em que a gramática do PL2 das criança yuba difere, em termos de ordenação sintática, da do Português adulto, deve estar prevista, durante o processo de aquisição, uma reestruturação desta gramática inicial, que envolverá uma “remarcação” do parâmetro da linearidade, feita com base em evidências positivas do ambiente lingüístico da criança (Hyams, 1986). Até que o parâmetro da linearidade do Português não esteja “firmemente fixado”, uma simetria consistente nas projeções lexicais, como prevista para L1 (Radford, 1990), não será possível de ser verificada nos dados das crianças yuba.

Assim, temos que para o ponto em que os parâmetros de L1 e de L2 diferem, a criança que já tenha fixado as regras de L1 poderá transferi-las na produção de L2. Esta

interferência não mais se dará a partir do momento em que a criança tenha “remarcado” o parâmetro de sua L1 de acordo com o parâmetro da L2, em aquisição. No caso estudado neste trabalho, as crianças que não mais aplicam o parâmetro HL do japonês certamente já “remarcaram” o parâmetro da linearidade em L2, de acordo com o parâmetro HF do Português.

Para o caso em que os parâmetros entre L1 e L2 são iguais, a criança não procede a nenhuma alteração, pois qualquer transferência que opere de L1 produzirá um resultado positivo em L2 (“transfer” positivo).

Nesta perspectiva da aquisição da linguagem, a Gramática Universal (UG) desempenha um papel fundamental também na construção da gramática de L2. A UG com o princípio da linearidade, associado aos parâmetros HF e HL, é consultada tanto na aquisição de L1 como na aquisição de L2. A “remarcação” dos parâmetros de acordo com a gramática de L2 não representa qualquer dificuldade para a criança, uma vez que essa possibilidade lógica é também prevista na aquisição de L1, dependendo do parâmetro “default” com o qual a criança inicia o processo de aquisição (cf. seção 3.3, capítulo I).

A esse respeito, Flynn (1987) no estudo da aquisição de L2, também dentro do modelo de princípios e parâmetros, concluiu que diferenças sistemáticas são observáveis na aquisição de L2, conforme os parâmetros de L1 e L2 sejam iguais ou não. Investigando experimentalmente a aquisição do Inglês (língua HF) como L2, por falantes do Espanhol (língua HF) e do Japonês (HL), ambas como L1, Flynn confirma sua hipótese de que na aquisição do Inglês (L2), o valor do parâmetro da linearidade, já marcado pela experiência da aquisição do Japonês e do Espanhol, influencia na aquisição do Inglês L2. Como resultado do seu estudo, a autora conclui que no caso em que os valores desses parâmetros são diferentes para L1 e L2 (Japonês/L1 e Inglês/L2), um novo valor deve ser atribuído ao parâmetro para igualá-lo ao parâmetro de L2. Nos casos em que os valores do parâmetro da linearidade são iguais para L1 e para L2 (Espanhol/L1 e Inglês/L2), nenhuma nova atribuição é necessária.

Essa constatação de Flynn vem ao encontro do que era suspeitado também para a aquisição do Português como L2 pelas crianças com o Japonês como L1. O que foi possível verificar neste estudo é que a atribuição do parâmetro HF em L2, de forma a igualá-la ao Português adulto, encontra-se ainda em curso, daí a variação paramétrica encontrada nos dados dessas crianças.

CAPÍTULO IV

CONCLUSÕES

Neste Capítulo, serão apresentadas as principais conclusões sobre o Português em estágio inicial de aquisição pelas crianças yuba. De tudo o que foi até aqui apresentado sobre o PL2, algumas evidências encontram amparo em estudos já feitos sobre a aquisição de L2; outras refutam postulados e teorias estabelecidos para esta mesma questão. Longe de querer resolver definitivamente alguns impasses criados sobre este tema, as conclusões que aqui são apresentadas servirão para fortalecer a postura teórica adotada no desenvolvimento deste trabalho e para mostrar que o fenômeno de “transfer”, principalmente no nível sintático, não pode ser desconsiderado nos estudos de aquisição de L2.

Como visto no capítulo inicial, as crianças yuba ingressam na vida escolar com uma língua materna diferente da da grande maioria das crianças brasileiras. O que se espera encontrar, nos dias atuais, é que uma criança que entre em uma escola brasileira para ser alfabetizada já seja capaz de entender e falar a língua portuguesa com desembaraço, nas mais diversas circunstâncias de sua vida. Entretanto, a realidade das crianças yuba é bem diferente desta. Essa é uma situação bastante rara nos dias de hoje, haja vista o alto nível de aculturação e assimilação já atingido pelas diferentes colônias de emigrados que hoje se encontram no nosso país, tentando, as duras penas, conservar a cultura e, em especial, a língua de seus ancestrais. Ainda mais raro é constatar a existência de brasileiros nativos, e residentes no nosso país, que não falam o Português, como é o caso das crianças estudadas nesta pesquisa.

Bárbara (1981) estudou o grau de manutenção da língua japonesa entre os descendentes de japoneses residentes na cidade de São Paulo e verificou que a geração e a primeira língua adquirida são fatores importantes para a manutenção ou perda da língua

japonesa. Concluiu a pesquisadora que os indivíduos que adquiriram simultaneamente o Português e o Japonês caracterizaram-se como os maiores mantenedores da língua. Todas as gerações pesquisadas apresentaram, ainda que precariamente, algum nível de proficiência em Português, algumas até mesmo sem proficiência nenhuma em Japonês.

Comparativamente, é possível notar que os sujeitos do estudo de Bárbara (1981) pertencem a uma comunidade diferente da de onde procedem os sujeitos por mim estudados. Nesta, a manutenção do japonês é verificável em 100% dos membros da colônia, de 1a. a 4a. geração, e não se verifica outra língua materna que não a japonesa. Obviamente, neste caso, a manutenção da língua materna é propiciada sobretudo pela forma de vida da colônia (formação, cultura, tipo de sociedade, trabalho, localização) e seu reduzido contato com a língua e os costumes da grande maioria dos brasileiros.

Não tenho a intenção de, com estas observações, criticar ou desmerecer o estilo de vida dos Yubas. Muito pelo contrário; a partir das constatações relatadas acima, o fascínio por aquele estilo de vida foi o que me fez aproximar da colônia e, embuído do espírito de Linguísta, entender que ali havia um fato lingüístico possível de ser ricamente explorado. Como já mencionado na Introdução deste trabalho, estudos do PL2 têm sido raros, principalmente quando em processo de aquisição natural e por falantes de uma língua cuja tipologia difere bastante da do Português.

A partir dos estudos sobre aquisição de L2, várias hipóteses foram sugeridas para explicar fenômenos que decorrem da aquisição bilíngüe sucessiva e, neste estudo, ative-me à questão do “transfer”, fenômeno para o qual aponte evidências, no decorrer deste trabalho. Os resultados a que cheguei permitem algumas especulações comparativas com os estudos já feitos sobre as teorias de aquisição de L2, já que o modelo de Princípios e Parâmetros, orientação teórica por mim adotada, deixa em aberto a questão de marcação dos Parâmetros, tanto em L1 (cf. Raposo, 1992) quanto em L2 (cf. White, 1989).

Como mencionado no Capítulo I, a grande polarização para a questão do “language transfer” fica entre a Hipótese da Análise Contrastiva (Lado e Fries, 1957, citados

por Odlin, 1989) e a Hipótese da Construção Criativa (Dulay e Burt, 1974; Dulay et al., 1982). A primeira advoga que as tarefas de aquisição de L1 e de L2 são diferentes e, no processo de aquisição de L2, onde aspectos desta se igualam a aspectos da língua previamente adquirida, nenhum novo hábito lingüístico é adquirido e o aprendido é, dessa forma, facilitado. Por outro lado, onde aspectos das línguas envolvidas divergem, L1 interfere como um novo hábito para a L2 poder ser aprendida. A segunda nega qualquer influência de L1 no processo de aquisição de L2, concebendo os dois processos como autônomos, uma vez que mecanismos cognitivos universais são a base para a organização de uma língua alvo, seja ela adquirida como L1 ou como L2. Os possíveis erros encontrados no processo de aquisição de L2, nesta última hipótese, devem-se a um processo de construção criativa, tido como universal, que prevê a reconstrução de regras, de modo a criança ir eliminando as diferenças entre o que ela ouve e o que ela produz (Dulay e Burt, 1974: 34).

Neste trabalho, a hipótese da Análise Contrastiva basta para explicar que, da comparação entre o padrão estrutural do Japonês e do Português, a diferença sensível na ordem linear dos constituintes sintagmáticos NP e VP interfere na aquisição de L2, favorecendo a presença da regra da L1 das crianças yuba. O limitado poder explicativo dessa hipótese é, no entanto, superado quando, através do modelo de Princípios e Parâmetros, foi possível mostrar com clareza em que ponto L1 interfere na aquisição de L2, ou seja, quando os valores de um mesmo parâmetro não são iguais em L1 e L2: no presente estudo o parâmetro HL do Japonês interferindo na aquisição do parâmetro HF do Português.

Essa forma de explicar a presença de regras de L1 no processo de aquisição de L2 contraria a hipótese da Construção Criativa, na forma como é concebida por Dulay e Burt (1972) e Dulay et al. (1982). Embora admitam um mecanismo universal (UG) atuante na aquisição tanto de L1 quanto na de L2, o qual guia, separadamente cada um dos processos de aquisição, esses autores negam o que de mais evidente se percebe na aquisição de L2 das crianças yuba: o conhecimento de uma língua previamente adquirida. Na visão de Dulay e seus colaboradores, a aquisição de L2 é o resultado de uma interação pura entre a UG e o "input" de L2 (cf. White, 1989:48). Isso equivale a dizer que o fato de a criança trazer para a

tarefa de aquisição de L2 a gramática de sua L1 é irrelevante, algo que não vai ao encontro das evidências por mim interpretadas neste trabalho.

Dentro do Modelo de Princípios e Parâmetros, instrumental por mim adotado neste trabalho, nem uma e nem outra das hipóteses anteriores são, por si só, explicativas do processo de aquisição de L2. Tanto o componente contrastivo quanto o componente criativo são contemplados dentro de uma terceira hipótese proposta por Flynn (1987) e que mais se aproxima dos resultados por mim obtidos neste trabalho: a Hipótese da Marcação de Parâmetros.

Segundo Flynn (1987), um modelo teórico que se pretenda explicativo do processo de aquisição de L2 deve ser formulado em princípios lingüísticos significantes, gerais e abstratos, de modo a conduzir a predições precisas de onde o conhecimento de L1 pode ou não intervir na aquisição de L2. Assim Flynn conclui, baseada no modelo de marcação de parâmetros, que no ponto em que L1 e L2 se igualam, ao parâmetro de L2 não precisa ser atribuído um novo valor, e, no ponto em que divergem, um novo valor ao parâmetro de L2 precisa ser atribuído. Neste modelo, tanto atua a análise contrastiva, para estabelecer os graus de similaridades entre as línguas envolvidas, quanto atua a construção criativa, já que mecanismos universais, e aqui, mais precisamente a Gramática Universal com seus princípios, desempenham um papel fundamental na marcação dos parâmetros.

Minhas constatações permitem discordar de Flynn (1987), no ponto em que ela considera que há um atraso na aquisição de propriedades de L2 (anáfora, por exemplo) que são afetadas pelo parâmetro da linearidade, quando L1 e L2 divergem nos valores de um mesmo parâmetro. Por outro lado, concordo com a autora no ponto em que prevê que quando L1 e L2 têm valores diferentes para um mesmo parâmetro, L1 interfere na aquisição de L2 e um novo valor deve ser atribuído ao parâmetro em questão, via UG. A controvérsia está na forma diferente como se concebe a interferência de L1: a meu ver, no processo de aquisição de L2, a utilização de regras de L1 decorrentes do parâmetro da linearidade pode ser vista como uma estratégia de “transfer” de propriedades de L2 até que a criança atinja o modelo adulto da língua alvo, e não como atraso, como concebe Flynn.

Como já discutido em 2.2 (Cap. I), uma outra hipótese também é mencionada em Bickerton (1977) como explicativa do processo de aquisição de L2: a Hipótese da Relexificação, a qual prevê que, para o falante atingir um grau de proficiência para se comunicar em L2, ele passa antes por um processo de substituição do léxico de sua L1 pelo léxico de L2, mantendo, durante algum tempo a estrutura de L1, até que L2 seja adquirida por completo, tanto em estrutura quanto em léxico. Embora possa ter um certo poder explicativo, esta hipótese foi descartada do presente estudo, já que os dados que compõem o corpus analisado não apontam para um processo de relexificação como uma estratégia de aquisição do PL2.

Em vista da diversidade das línguas envolvidas no presente estudo, no Capítulo II, foi feita uma comparação entre o comportamento sintático dos sintagmas nominal (N + PP) e verbal (V + complemento) em Português e em Japonês. O ponto que difere estas duas línguas, dentro do modelo de Princípios e Parâmetros, estabelece para o Português o parâmetro “head-first” (núcleos sintagmáticos precedem seus complementos) e para o Japonês, o parâmetro “head-last” (complementos precedem seus núcleos sintagmáticos). Desse modo, todas as categorias lexicais (A, N, P e V), nas respectivas línguas, são projetadas, de acordo com o esquema X-barra, simetricamente do mesmo modo.

Conforme apresentado no Capítulo III, o recorte transversal do processo de aquisição do Português das crianças yuba aponta para uma variação na ordem das palavras, essa, ora se estruturando de acordo com o parâmetro HL do Japonês, ora de acordo com o parâmetro HF do Português. Essa constatação leva à conclusão de que, ao iniciar a aquisição do Português, as crianças yuba já contam com o parâmetro da linearidade marcado de acordo com a regra de sua L1, o Japonês. Assim, a variação nas construções HF e HL será mantida até que a criança proceda a uma remarcação do parâmetro da linearidade de acordo com a regra estabelecida para o Português, o que não significa a extinção do parâmetro previamente marcado em sua L1. As evidências que comprovam a influência do Japonês no PL2 das crianças yuba foram mostradas através da descrição das construções VP e NP das crianças yuba, as quais, posteriormente, foram comparadas com as de uma criança adquirindo o

Português como língua materna. A seguir, são apresentadas as principais conclusões da análise dos dados.

Primeiramente, foi mostrado que as crianças yuba, na fase de aquisição em que se encontram, não apresentam desenvolvidas categorias funcionais. Apenas projetam as categorias lexicais primárias, neste trabalho, representadas pelo estudo do comportamento de VPs e NPs, confirmando o que Radford (1990) já propunha para a aquisição de L1, ou seja, um estágio caracterizado pela aquisição de um conjunto de categorias de palavras lexicais e suas projeções frasais (cf. 3.3., cap. I). Para comprovação desta hipótese, enveredei-me pela análise da categoria de tempo e pessoa presentes nos dados das crianças yuba, o que me conduziu à conclusão de que, nesta fase, um sistema flexional (IP) ainda não se encontra operante em L2.

No que se refere à influência do Japonês no PL2 das crianças yuba, foi constatado que 19% dos VPs analisados foram construídos de acordo com o parâmetro HL do Japonês, o que foi analisado como resultado de “transfer” do parâmetro da linearidade de L1 para a L2, em fase inicial de aquisição. Nas construções de VP, propriedades semânticas do verbo (como verbos existenciais, materiais) mostraram-se fatores que favorecem o “transfer”, mais do que as propriedades formais (como a estrutura argumental do verbo).

Ainda que se quisesse atribuir às construções VP do PL2 uma outra interpretação que não a de “transfer” – como, por exemplo, a de que o “input” de L2 tem construções semelhantes àsquelas realizadas pelas crianças yuba (cf. 1.1.1., cap. II) –, as análises mostradas para o nível NP constituem evidências irrefutáveis da aplicação de regras do Japonês na aquisição do PL2.

Especificamente, foram considerados apenas os NPs do tipo [N + PP], em que o PP, na posição de complemento, estabelece uma relação semântica de posse com o N. De acordo com o parâmetro da linearidade do Português, que estabelece que núcleos precedem seus complementos, as funções semânticas, para este tipo de NP são então codificadas como [possuído + possuidor]. Em Japonês, segundo o parâmetro HL, para esse mesmo tipo de NP,

há uma inversão dos constituintes, resultando em [PP + N] e, conseqüentemente, também uma inversão das funções semânticas para [possuidor + possuído].

Do total de NPs analisados da produção das crianças mais novas, 45% foram construídos de acordo com o parâmetro HL do Japonês. Desse total, 88% eram do tipo [N + PP-complemento] e 12% do tipo [N + PP-adjunto], sendo o PP, neste último NP, caracterizador de uma função de atributo de N. Do levantamento quantitativo, foi possível concluir que tanto fatores semânticos quanto fatores formais contribuem para a transferência do parâmetro HL de L1 para L2. Os PP-complementos que estabelecem a relação de posse e o traço semântico [+ humano] dos nomes envolvidos nas construções NP favorecem o emprego do parâmetro HL em L2; no entanto, prever qual deles emerge primeiro na L2 das crianças yuba não me foi possível.

Da comparação do comportamento das construções VP e NP do PL2, as construções NP foram as mais afetadas pelo parâmetro da linearidade do Japonês, alcançando um índice de 45% do total de NPs analisados, contra 19% para as construções VP (cf. 4, cap. III). No total geral, a frequência de aplicação do parâmetro HL ficou em 21%, chegando a atingir 33% em algumas crianças. Se comparado à literatura, esses números mostram-se bastante significativos para convalidar a hipótese de “transfer” na aquisição de L2, uma vez que pesquisadores que negam a existência de “transfer” sintático dizem que estes números não chegam a 5% (Dulay e Burt, 1972; Dulay et al., 1982) ou é pouco significativo para validade da hipótese de “transfer” (Felix, 1975; Genesee et al., 1995; Paradis e Genesee, 1996).

O tempo de exposição à L2 mostrou-se ser um fator também determinante na aplicação correta do parâmetro da linearidade do Português. As crianças com maior tempo de exposição (Olívia e Adonis) não mostraram nenhuma influência do parâmetro HL em suas construções. Generalizando, é possível afirmar que com o aumento do tempo de exposição ao Português e com o crescimento do conhecimento da língua, o “transfer” decresce e, conseqüentemente, a proporção de construções atípicas em Português, atribuíveis à interferência de L1, também decresce.

Evidências maiores de que, na fase inicial de aquisição do PL2, as crianças yuba transferem o parâmetro da linearidade do Japonês foram dadas na comparação entre o PL2 dessas crianças e o PL1 de uma criança brasileira (cf. 6, cap. III). Foi mostrado, para o PL1, que ordenações diferentes das do Português adulto são raríssimas ou quase inexistentes. Uma criança adquirindo o PL1 não comete os mesmos “erros” de ordem de palavras que as crianças yuba, o que, certamente comprova a influência de L1 na aquisição de L2.

Empenhado ainda em mostrar que o “transfer” não é assistemático, como propõem alguns que não o negam por completo (Felix, 1975), no levantamento quantitativo, por mim realizado, tentei mostrar que o critério semântico determina mais a transferência do parâmetro da linearidade do Japonês para o PL2 do que o critério formal. No nível VP, os verbos que mais favoreceram o uso do parâmetro HL foram os do tipo existencial e material. No nível NP, quase 100% dos sintagmas nos quais foi aplicado o parâmetro HL são aqueles em cuja estrutura interna existe uma relação semântica de posse.

Do exposto até aqui, as seguintes conclusões gerais podem ser elencadas:

- (i) em sintaxe, “erros” de ordem ocorrem em L2 como transferência de L1, se os valores do parâmetro da linearidade das duas línguas são diferentes. Anulando-se a explicação de resultado de “transfer”, como as evidências dos dados presentes na fala das crianças Yuba seriam explicadas, sobretudo para as construções NP? Não parece haver outra alternativa que não atribuir a esses erros de ordem à questão de “transfer” do parâmetro do Japonês para o Português em aquisição, explicação que contraria a posição de alguns estudiosos da aquisição de L2 (Dulay e Burt, 1974; Dulay et al., 1982; Felix, 1975, Paradis e Genesee, 1996);
- (ii) o recorte temporal da fala das crianças yuba permitiu-me ver que, no processo de aquisição bilíngüe, aqui bilingüismo sucessivo, a diferenciação, pela criança, entre as línguas envolvidas se instaura, à medida que a criança elege a língua que usará em função de seu interlocutor: Japonês, nas trocas criança-criança, e Português, nas trocas pesquisador-criança. Entretanto, como mostrei no decorrer deste trabalho, é comum a criança usar a sintaxe de sua L1 e o léxico de L2, o que mostra que a diferenciação lingüística não se dá

em todos os sistemas ao mesmo tempo, como tentam sugerir alguns autores (Paradis e Genesee, 1996);

- (iii) os resultados a que cheguei indicam que, para os estudos de aquisição de L2, quando se tratar de línguas com parâmetros de valores diferentes para um mesmo princípio, uma estratégia de “transfer” de L1 para L2 pode tomar lugar. Para se atingir o modelo adulto de L2, o “input” que a criança recebe em L2 interagindo com a gramática universal, força também atuante no processo de aquisição de L2 (pelo menos ainda dentro de um período crítico de aquisição da linguagem), leva a criança a remarcar o parâmetro em questão, de acordo com a gramática de L2, sem que isso cause a extinção do valor do parâmetro já marcado em sua L1, desde que L1 seja mantida pela criança;
- (iv) além da distância tipológica entre as línguas ser um fator que fortemente proporciona a presença de regras de L1 atuando em L2, também o desequilíbrio entre a exposição à L2 e o uso efetivo dela parece propiciar o “transfer” como uma estratégia de aquisição de L2, fato já apontado por McLaughlin (1984:125).

Ao final deste trabalho, espero ter dado a minha contribuição aos estudos da aquisição da linguagem, principalmente no que se refere ao entendimento de estratégias empregadas na aquisição de segunda língua. Raras são as abordagens nesta área, ainda mais em se tratando do Português adquirido como L2, quando a L1 é uma língua tipologicamente diferente, como é o caso do Japonês.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyse the first stages of the acquisition of Portuguese as a second language by six children living in a Brazilian-Japanese community in Brazil (*Granja Yuba*). Until school age, when they start the acquisition of Portuguese as L2, these children speak only Japanese as their mother tongue (L1). I have chosen to investigate a syntactic phenomenon, which distinguishes the Japanese and the Portuguese languages: the parameter of linearity (cf. Radford 1990), that is, word order. In this study, the principles and parameters model of generative grammar theory (Chomsky 1965, 1981, 1988) has been used together with studies on language transfer (Odlin 1989). The results show that in the initial stages of second language acquisition the children transfer their L1's parameter of linearity (head-last) to L2 (a head-first language), thus contradicting other studies which deny the existence of language transfer at all (Dulay and Burt 1974; Dulay et al. 1982) or mainly at the syntactic level (Felix 1975; Paradis and Genesee 1996).

BIBLIOGRAFIA

- ALBANO, E.C. (1990) *Da fala à linguagem tocando de ouvido*. São Paulo: Martins Fontes.
- BARBARA, L. (1981). A primeira língua dos brasileiros descendentes de japoneses. *Cadernos PUC*, 9 (Aquisição de Linguagem e Problemas Metodológicos), pp. 42-63.
- BICKERTON, D. (1977). Pidginization and creolization: language acquisition and language universals. In: VALDAM, A. (ed.) (1977). *Pidgin and creole linguistics*. Indiana: Indiana University Press.
- _____ (1981). *Roots of languages*. Ann Arbor: Karoma Publisher.
- BROWN, R. (1973). *A first language: the early stages*. Cambridge: Harvard University Press.
- CANCINO, H., ROSANSKY, E.J. e SCHUMANN, J.H. (1978). The acquisition of english negatives and interrogatives by native Spanish speakers. In: HATCH, E.M. (ed.) (1978) *Second language acquisition: a book of readings*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- CELCE-MURCIA, M. (1978) The simultaneous acquisition of English and French in a two-years-old child. In: HATCH, E.M. (ed.) (1978). *Second language acquisition: a book of readings*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Massachusetts: MIT Press.
- _____ (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- _____ (1988). *Language and problems of knowledge: the Managua lectures*. 2nd. ed. Massachusetts: MIT Press.
- COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DA HISTÓRIA DOS 80 ANOS DA IMIGRAÇÃO JAPONESA NO BRASIL. (1992). *Uma epopéia moderna: 80 anos da imigração japonesa no Brasil*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa/Hucitec.
- CORDER, S.P. (1983). A role for the mother tongue. In: GASS, S. (ed.) (1983). *Language transfer in language learning*. Rowley: Newbury House.
- DE HEREDIA, C. (1989). Do bilingüismo ao falar bilíngüe. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (orgs.) (1989). *Multingüismo*. Campinas: Editora da UNICAMP.

- DULAY, H.C. e BURT, M.K.(1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, **24**, 1, p. 37-53.
- DULAY, H., BURT, M., KRASHEN, S. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.
- ELLIOT, A.J. (1982). *A linguagem da criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- FELIX, S.W. (1975). Interferência, interlanguage, e related issues. In: HATCH, E.M. (ed.) (1978). *Second language acquisition: a book of readings*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- FELIX, S.W. (1984). Maturational aspects of Universal Grammar. In. DAVIES, A., CRIPER, C., HOWATT, A.P.R. *Interlanguage*. Edinburg: Edinburg University Press.
- FERREIRA, J.(1951). O rei das galinhas. *O Cruzeiro*. Edição de 17.03.51. São Paulo, pp. 51-60.
- FLYNN, S. (1987). *A parameter setting model of L2 acquisition*. Dordrecht: Reidel Publishing.
- GASS, S. (1980). Language transfer and universal grammatical relations. *Language Learning*, **29**, 2, pp. 327-343.
- GASS, S. (1984). A review of interlanguage syntax: language transfer and language universals. *Language Learning*, **34**, 2, pp. 115-132.
- GENESEEE, F., NICOLADIS, E. e PARADIS, J. (1995). Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language*, **22**, 3, pp. 611-631.
- GOMES, C.A.Q.(1988). *A presença japonesa no município de Mirandópolis - SP*. Presidente Prudente: UNESP, monografia (mimeo.)
- GONÇALVES, S.C.L. (1996) Uma interpretação do bilingüismo na visão de duas teorias da aquisição da linguagem. In: *Anais do XLIV Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo*, Taubaté (SP), 1996 (a ser publicado).
- HAEGMAN, L. (1991). *Introduction to government and binding theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- HAKUTA, K. (1978). A report on the development of grammatical morphemes in a Japanese girl learning English as a second language. In: HATCH, E.M. (ed.) (1978). *Second language acquisition: a book of readings*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

- HALLIDAY, M.A.K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- HARDING, E. e RILEY, P. (1988). *The bilingual family: a handbook for parents*. 3rd. ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- HATCH, E.M. (ed.) (1978). *Second language acquisition: a book of readings*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- HUANG, J. e HATCH, E. (1978) A Chinese child's acquisition of English. In: HATCH, E.M. (ed.) (1978) *Second language acquisition: a book of readings*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- HYAMS, N.M. (1986). *Language acquisition and the theory of parameters*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- ITOH, H. e HATCH, E. (1978). Second language acquisition: a case study. In: HATCH, E.M. (ed.). (1978). *Second language acquisition: a book of readings*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- KATO, M.A. (1995). Raízes não finitas na criança e a construção do sujeito. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, **29**, pp.119-136.
- KELLERMAN, E. (1984). The empirical evidence for the influence of the L1 in interlanguage. In: DAVIES, A., CRIPER, C., HOWATT, A.P.R. (eds.) (1984). *Interlanguage*. Edinburg: Edinburg University Press.
- KIMIE-JO, C. (1993). *Comparação do comportamento lingüístico e para-lingüístico entre os japoneses e os nipo-brasileiros*. Shinshu, Japão: Shinshu University - School of Humanities, Dissertação de Mestrado (mimeo.).
- KLINGE, S. (1990). Prepositions in bilingual language acquisition. In: MEISEL, J. M. (ed.) (1990). *Two first languages: early grammatical development in bilingual children*. Dordrecht: Foris.
- KRASHEN, S.D., TERREL, T.D. (1983). Second language acquisition theory. In: _____. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Hayward: Alemany Press.
- KUNO, S. (1990). The structure of the Japanese language. 9th. ed. Massachusetts: MIT Press.

- LEMOS, C. T.G. de (1982). Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da ABRALIN*, 3, pp.97-126.
- ____ (1986). Interacionismo e aquisição de linguagem. *DELTA*, 2, 2, pp. 231-248.
- ____ (1989). Uma abordagem sócio-construtivista da linguagem: um percurso e muitas questões. *Anais do I Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: PUC/RS.
- LEOPOLD, W.F. (1971). The study of child language and infant bilingualism. In. BARADON, A., LEOPOLD, W.F. (ed.). (1971). *Child language: a book of readings*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- ____ (1978). A child's learning of two languages. In: HATCH, E.M. (ed.) (1978). *Second language acquisition: a book of readings*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- LYONS, J. (1981). *Language and Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McLAUGHLIN, B. (1984). *Second language acquisition in childhood: preschool children*. 2nd. ed. Hillsdale: Lawrence Erlbaun Associates.
- MATEUS, M.H.M., BRITO, A.M., DUARTE, I.S., FARIA, I.H. (1983). *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina.
- MATTOSO CÂMARA JÚNIOR, J. (1989). *Estrutura da Língua Portuguesa*. 19. ed. Petrópolis: Vozes.
- MIZUTAMI, O., MIZUTAMI, N. (1986). *An introduction to modern Japanese*. 23rd. ed. Tokyo: The Japan Time.
- NAWA, T. (1989). Bilingüismo e mudança de código: uma proposta de análise com os nipo-brasileiros residentes em Brasília. In: TARALLO, F. (org.) (1989). *Fotografias sociolingüísticas*. Campinas: Pontes.
- NEVES, J.M., CARVALHO, E.H., PEREIRA, C.L. (1992). *A comunidade Yuba*. Três Lagoas: CEUL/UFMS, monografia (mimeo.)
- ODLIN, T. (1989). *Language Transfer: cross linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OKAMURA-BICHARD, F. (1985). Mother tongue maintenance and second language learning: a case of Japanese children. *Language Learning*, 35, 1, pp. 63-89.

- OLIVEIRA, D.P. (1989). O preenchimento, a supressão e a ordem do sujeito e do objeto em sentenças do Português do Brasil: um estudo quantitativo. In: TARALLO (1989) (org.) *Fotografias Sociolinguísticas*. Campinas: Pontes.
- ONO, M. (1992). *Dicionário básico Japonês-Português*. São Paulo: Aliança Cultural Brasil-Japão.
- PARADIS, J., GENESEE, F. (1996). Syntactic acquisition in bilingual children. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 1, pp. 1-25.
- PARODI, T. (1990). The acquisition of word order regularities and case morphology. In: MEISEL, J. M. (ed.) (1990). *Two first languages: early grammatical development in bilingual children*. Dordrecht: Foris.
- PECK, S. (1978). Child-child discourse in second language acquisition. In: HATCH, E.M. (ed.) (1978). *Second language acquisition: a book of readings*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- PERRONI, M.C. (1976) *Aspectos da gramática do português aos 2;0 de idade*. Campinas: IEL/UNICAMP, Dissertação de Mestrado (mimeo.)
- _____ (1991). Diferenças individuais em aquisição da linguagem: um estudo sobre gêmeos. In: *Anais do II Encontro Nacional Sobre Aquisição Da Linguagem*, Porto Alegre: PUC-RGS, 1991.
- _____ (1996). O que é dado em aquisição da linguagem? In: CASTRO, M.F.P. (org.). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- PETERS, A. (1983). *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PINKER, S. (1994). *The language instinct*. Londres: Penguin Books.
- PONTES, E.S.L. (1987). *O tópico no Português do Brasil*. Campinas: Pontes.
- RADFORD, A. (1990). *Syntactic theory and the acquisition of English syntax: the nature of early child grammars of English*. Cambridge: Basil Blackweel.
- RAPOSO, E. (1992). *Teoria da gramática: a faculdade da linguagem*. Lisboa: Caminho.
- SALAS-MUÑOZ, X. C. (1990). *Segunda-feira não é lunes: code switching no discurso relatado na fala de uma criança exposta simultaneamente a espanhol e português*. Campinas: IEL/UNICAMP, Dissertação de Mestrado (mimeo)

- SCHLYTER, S. (1990). The acquisition of tense and aspect. In: MEISEL, J. M. (ed.) (1990). *Two first languages: early grammatical development in bilingual children*. Dordrecht: Foris.
- SCHWARTZ, B.D. e EUBANK, L. (1996). What is the 'L2 initial state'?. *Second Language Research*, **12**, 1, pp.1-5.
- SCHWARTZ, B.D., SPROUSE, R.A. (1996). 2 cognitive states and the full transfer/full access model. *Second Language Research*, **12**, 1, pp.40-72.
- SLOBIN, D.I. (1980). *Psicolinguística*. São Paulo: Nacional/Edusp.
- SUZUKI, M.E. (1990). *O japonês em situação de pseudo-imersão: o uso dos pronomes pessoais*. Campinas: IEL /UNICAMP, Dissertação de Mestrado (mimeo.)
- SUZUKI, T. (1984). *As expressões de tratamento da língua japonesa no Brasil: uso e processo de aculturação*. São Paulo: FFLCH/USP, Tese de Doutorado (mimeo.)
- TARALLO, F. (1990). *A pesquisa sociolinguística*. 3. ed. São Paulo: Ática.
- TARALLO, F., MYHILL, J. (1983) Interference and natural language processing in second language acquisition. *Language Learning*, **33**, 1, pp.55-76.
- TRAHEY, M. (1996). Positive evidence in second language acquisition: some long-term effects. *Second Language Research*, **12**, 2, pp. 111-139.
- VAINIKKA, A. e YOUNG-SCHOLTEN (1996). Gradual development of L2 phrase structure. *Second Language Research*, **12**, 1, pp. 7-39.
- VALIAN, V. e EISENBERG, Z. (1996). The development of syntactic subjects in Portuguese-speaking children. *Journal of Child Language*, **23**, 1, pp. 103-128.
- VIHMAN, M.M. (1985). Language differentiation by the bilingual infant. *Journal of Child Language*, **12**, 2, pp. 297-324.
- VILDOMEK, Verboj. (1971). Multilingualism. In: BAR-ADON, A., LEOPOLD, W.F. (ed) (1971). *Child language: a book of readings*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- WHITE, L. (1989). *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- WODE, H. (1978) Development sequences in naturalistic L2 acquisition. In: HATCH, E.M. (ed.) (1978) *Second language acquisition: a book of readings*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

YOSHIDA, M. (1978). The acquisition of English vocabulary by a Japanese-speaking child.
In: HATCH, E.M. (ed.) (1978) *Second language acquisition: a book of readings*. Rowley,
Massachusetts: Newbury House.