

Entre teoria e prática: Contribuições do Parâmetro do Sujeito Nulo para o ensino de L2 /

Between Theory and Practice: Contributions of the Null Subject Parameter to L2 Teaching

Marina Verniano*

Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de São Paulo. Mestra em Estudos Linguísticos (UNIFESP). Dedicar-se a pesquisas acerca da aquisição de segunda língua pelo viés da Teoria Gerativa.



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

Recebido em: 15 fev. 2025. **Aceito em:** 1 maio 2025.

Como citar este artigo:

VERNIANO, Marina. Entre teoria e prática: Contribuições do Parâmetro do Sujeito Nulo para o ensino de L2. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 14, n. 3, e6310, jun. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.15612166

RESUMO

Este artigo tem como objetivo mostrar como o conhecimento acerca da variação paramétrica entre as línguas (Chomsky, 1981) pode auxiliar o professor de segunda língua (L2) em sala de aula, facilitando o processo de aquisição de L2 (AL2) pelos alunos. A partir da Teoria de Princípios e Parâmetros (Chomsky, 1981) e de pesquisas sobre a (re)marcação paramétrica (Ionin *et al.*, 2004; Montrul; Yoon, 2009; Ionin; Montrul, 2010), este trabalho apresenta os dados coletados por Verniano (2022), que mostram os impactos do *input* linguístico planejado (Marcelino, 2017) na aquisição de sentenças existenciais em língua inglesa por crianças falantes de português brasileiro (PB) como primeira língua (L1). Os dados coletados pela autora evidenciam que o conhecimento sólido sobre a variação paramétrica entre PB e inglês e o entendimento eficaz das estruturas mais fáceis e mais difíceis de serem adquiridas, podem aprimorar o desempenho do professor em sala de aula e, conseqüentemente, o de seus alunos, corroborando a ideia de que a compreensão da Teoria de Princípios e Parâmetros pode efetivamente melhorar o ensino de L2.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição de L2; Parâmetro do Sujeito Nulo; *Input* linguístico; Contexto bilíngue; Prática docente.

ABSTRACT

This article shows how knowledge about parametric variation between languages (Chomsky, 1981) can help second language (L2) teachers in the classroom, facilitating the process of L2 acquisition (AL2) by students. Based on the

* marinaverniano@gmail.com

Principles and Parameters Theory (Chomsky, 1981) and research on parametric (re)setting (Ionin et al., 2004; Montrul; Yoon, 2009; Ionin; Montrul, 2010), this paper presents the data collected by Verniano (2022), which show the impacts of planned linguistic input (Marcelino, 2017) on the acquisition of existential sentences in English by children who speak Brazilian Portuguese (BP) as their first language (L1). The data collected by the author demonstrate that solid knowledge about the parametric variation between BP and English, in addition to an effective understanding of the easiest and most difficult structures to acquire, can improve the teacher's performance in the classroom and, consequently, that of their students, corroborating the idea that understanding the Theory of Principles and Parameters can effectively improve L2 teaching.

KEYWORDS: L2 acquisition; Null Subject Parameter; Linguistic input; Bilingual Context; Teaching practice.

1 Introdução

A Teoria de Princípios e Parâmetros (Chomsky, 1981) postula que todas as línguas naturais são regidas por princípios universais e por parâmetros específicos. Os princípios dão conta de explicar as similaridades entre as línguas, como o fato de que todas elas possuem uma posição sintática para o sujeito, o que é chamado de Princípio de Projeção Estendida (Chomsky, 1988). Em oposição, os parâmetros são responsáveis pela variedade entre as línguas: mesmo que todas elas apresentem uma posição sintática para o sujeito, a forma como ele será expresso poderá variar de acordo com a língua, e isso diz respeito à marcação do Parâmetro do Sujeito Nulo (PSN) (Chomsky, 1981; Rizzi, 1982). A noção original de parâmetro é binária, possibilitando a marcação positiva ou negativa a ele. Estudos recentes, entretanto, mostram que nem todas as estruturas¹ licenciadas por um parâmetro estão presentes de forma consistente em todas as línguas, dessa forma, considera-se a marcação parcial (Roberts, 2019). Assim, línguas que licenciam todas as estruturas sem condições de restrição, são consideradas línguas positivas ao PSN, como é o caso do português europeu (PE) ou italiano; caso nenhuma das estruturas seja licenciada, considera-se a marcação negativa a ele, como no inglês ou francês; por fim, as línguas em que as estruturas são licenciadas sob condições de restrição são chamadas de línguas de sujeito nulo parcial, como é o caso do português brasileiro (PB) ou finlandês² (Holmberg, 2010).

¹ As estruturas relacionadas à marcação do Parâmetro do Sujeito Nulo estão dispostas na Tabela 1 da subseção 2.2.

² Para além da marcação positiva, negativa e parcial, Holmberg e Roberts (2010) postularam 5 variações ao Parâmetro do Sujeito Nulo, as quais serão mencionadas na seção 2 deste trabalho. Para mais informações acerca dessa discussão referir-se a Holmberg, Nayudy e Sheehan (2009), Roberts e Holmberg (2010), Holmberg (2010), Sheehan (2014), Roberts (2019) e Kato e Duarte (2021).

À luz da Teoria Gerativa (Chomsky, 1981; 1986; 1995) e de estudos aquisicionistas com foco no bilinguismo (Herschensohn, 2000; Slabakova, 2016; Marcelino, 2017; 2018; 2019), Verniano (2022) realizou um experimento com 8 crianças brasileiras de 5 e 6 anos de idade, inseridas em um contexto bilíngue, em que adquiriam inglês como segunda língua (L2). O objetivo central do estudo foi o de verificar os impactos do *input* linguístico planejado na aquisição de sentenças existenciais em língua inglesa, as quais foram escolhidas por apresentarem uma diferença paramétrica: enquanto o PB é marcado parcialmente para o PSN, possibilitando sujeitos nulos sob determinadas circunstâncias, o inglês é marcado negativamente a ele, impossibilitando a ocorrência de sujeitos nulos na língua (Nascimento; Kato, 1995)³. Para tal, as crianças participantes pertenciam a dois grupos diferentes, onde o grupo 1 era exposto a um *input* planejado e rico em sentenças existenciais, como em “*There is an apple on the table*” (*Tem uma maçã em cima da mesa*), e o grupo 2, exposto a um *input* não planejado⁴. Os resultados da pesquisa mostram que o primeiro grupo foi capaz de produzir sentenças existenciais espontaneamente e em contextos de produção eliciada, diferentemente do grupo 2, que não apresentou nenhuma ocorrência dessa estrutura, comprovando, assim, a importância do *input* linguístico planejado na aquisição de segunda língua (AL2) (Verniano, 2022; Marcelino; Verniano, 2022). Para além desses achados, a autora também identificou outros aspectos fundamentais para que uma AL2 aconteça de forma eficaz, como os impactos negativos do uso de L1 em sala de aula, a importância da criação de contextos propícios para a produção de determinadas estruturas, os impactos do discurso do professor na fala do aluno e a importância do conhecimento das diferenças paramétricas entre L1 e L2 para uma AL2 mais eficiente. Esse último ponto foi o pano de fundo da pesquisa da autora, pois foi a partir da variação paramétrica entre PB e inglês que a pesquisa foi fundamentada. Dessa forma, o presente artigo, à luz da pesquisa de Verniano (2022), tem como objetivo mostrar de que forma o conhecimento das variações paramétricas entre as línguas, vide teoria de Princípios e Parâmetros (Chomsky, 1981), e, por conseguinte, a noção de quais estruturas são

³ Os detalhes das diferenças paramétricas entre PB e inglês encontram-se na 2.2.

⁴ O conceito de *input planejado* refere-se à ideia de que, no ensino de L2, não é suficiente que o professor apenas fale em L2 em sala de aula, mas sim que ele planeje o discurso que será utilizado, pensando em estruturas cruciais para o processo de aquisição de L2 de seus alunos (Marcelino, 2018). No caso da pesquisa de Verniano (2022), uma das professoras foi orientada a enriquecer o seu *input* com sentenças existenciais, enquanto a outra não recebeu a mesma orientação. Os resultados desses dois tipos de *input* serão apresentados mais adiante.

mais fáceis e mais difíceis de serem adquiridas, podem preparar melhor os professores de L2 para sala de aula e, conseqüentemente, melhorar e/ou facilitar o processo de aquisição de segunda língua de seus alunos.

Os estudos acerca da AL2 e da marcação paramétrica são vastos (Ionin *et al.*, 2004; Ionin; Montrul, 2010; Marcelino, 2017a; 2017b; Bruhn de Garavito; Valenzuela, 2008; Montrul; Yoon, 2009; Roberts, 2019) e, de modo geral, a maioria deles aponta para o fato de que, ao se adquirir uma nova língua, é necessário marcar novos parâmetros ou remarcar os parâmetros já adquiridos na L1, entretanto, a maioria desses estudos restringe-se ao escopo linguístico e não são mostradas formas eficientes de se usar o conhecimento paramétrico em sala de aula. Assim, este artigo focar-se-á em apresentar as diferenças da marcação do PSN em PB e em inglês, a fim de mostrar de que forma o conhecimento dessas diferenças poderá melhorar o processo de AL2 e como isso pode ser utilizado pelos professores dentro da sala de aula.

Este artigo divide-se em 5 partes: esta introdução; a seção 2, dividida em três subseções, as quais abordam a aquisição de L1 e L2, a noção do PSN e de que forma ele se aplica às existenciais em PB e inglês, e a (re)marcação paramétrica em L2; a seção 3 apresenta a metodologia utilizada por Verniano (2022) para coleta e análise de dados; a seção 4 dedica-se a explicar os dados quantitativos e qualitativos de Verniano (2022), por fim, a última seção dedica-se às considerações finais.

2 Aquisição de L2 e variação paramétrica

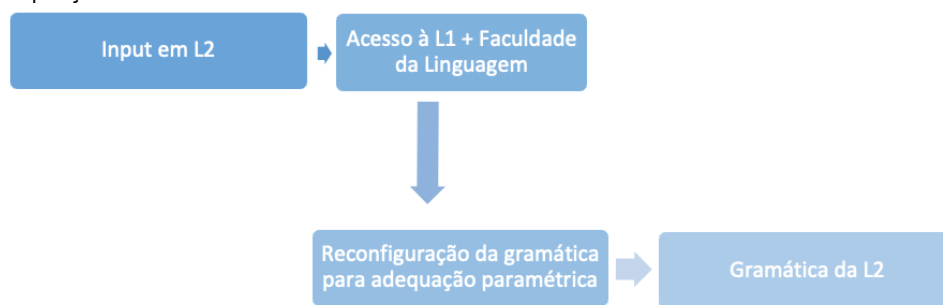
A presente seção apresenta os embasamentos teóricos que suportam a ideia defendida por Verniano (2022), de que o conhecimento da variação paramétrica é fundamental para um ensino eficaz de L2. Para isso, esta seção divide-se em 3 subseções: em 2.1 apresento de forma breve o processo de AL2; em 2.2 discorro sobre o PSN e a relação dele com as sentenças existenciais, foco do estudo de Verniano (2022); por fim, em 2.3 apresento os dados de Ionin *et al.* (2004) e Ionin e Montrul (2010) à luz de Montrul e Yoon (2009), os quais abordam a (re)marcação paramétrica durante a AL2 e, assim, estabeleço as relações desses estudos com a proposta de Verniano (2022).

2.1 Aquisição de linguagem

A aquisição de L1, dentro da perspectiva gerativa (Chomsky, 1981; 1986; 1995), inicia-se através da exposição da criança ao *input* linguístico, o qual contém, necessariamente, os dados linguísticos primários (DLP) da língua (Chomsky, 1981; 1986; Marcelino, 2018). De acordo com Marcelino (2018), os DLP são responsáveis por fornecer ao aprendiz as informações essenciais da língua que está sendo adquirida, e é a partir da exposição a eles que o falante passa a marcar os parâmetros dela. Quando um parâmetro é marcado, positivamente, parcialmente ou negativamente, ele aciona instantaneamente um *cluster* de estruturas relacionados a ele, assim, a cada parâmetro marcado, diversas estruturas são acionadas, formando a gramática de L1 do falante.

No que tange a AL2, o processo é parecido, mas o fato de o falante já possuir um sistema linguístico dominante (L1) faz com que a marcação de parâmetros não aconteça de forma tão simples. Nesse caso, é necessário que o aprendiz marque novos parâmetros ou até mesmo remarque alguns deles, como é o caso de falantes de PB adquirindo a língua inglesa: eles precisam remarcar, por exemplo, o PSN, de forma negativa, pois o inglês não permite construções sem sujeito. Dessa forma, o processo de aquisição de segunda língua pode ser resumido como na Figura 1:

Figura 1: Aquisição de L2.



Fonte: Verniano (2022, p. 52)

A partir da figura 1, Verniano (2022) explica que a AL2 não acontece de forma linear, como a AL1, e que o fato de o aprendiz já possuir um sistema linguístico dominante faz com que haja diversas

transferências de L1 para L2, as quais podem ser explicadas pela falta de fluência do falante, ou por períodos de flutuação (Ionin, 2003), os quais se referem a momentos em que o falante está em processo de marcação paramétrica e oscila entre estruturas de L1 e de L2, até que a (re)marcação do parâmetro de fato aconteça. A próxima subseção detalha o funcionamento do PSN e explica a sua relação com a aquisição de sentenças existenciais.

2.2 O Parâmetro do Sujeito Nulo e as sentenças existenciais

O Parâmetro do Sujeito Nulo (PSN) (Chomsky, 1981; Rizzi, 1982) é responsável por licenciar, ou não, a ocorrência de sujeitos nulos nas línguas naturais. Sendo o parâmetro mais estudado dentro da teoria gerativa, sabe-se atualmente que as línguas podem ser consideradas línguas de sujeito nulo consistente, sujeito nulo radical, sujeito nulo parcial, expletivos nulos, ou línguas negativas aos sujeitos nulos (Roberts; Holmberg, 2010)⁵. Para fins deste artigo, considerarei a marcação positiva, negativa e parcial ao PSN, sendo a primeira responsável por licenciar o *cluster* de estruturas relacionadas ao parâmetro sem condições de restrição, a segunda, não licenciando a ocorrência dessas estruturas, e a terceira licenciando as estruturas sob determinadas circunstâncias, como é o caso do PB. A Tabela 1 apresenta o *cluster* de estruturas relacionadas ao PSN.

Tabela 1: Estruturas relacionadas à marcação do Parâmetro do Sujeito Nulo.

Estruturas (Chomsky, 1981; Rizzi, 1982)	[+PSN]	[-PSN]
Sujeitos nulos	∅ <i>Bebi água.</i>	* <i>Drank water.</i>
Expletivos nulos	∅ <i>Chove.</i>	* <i>Rains.</i>
Sujeitos pós-verbais	∅ <i>Chegou um pai na reunião.</i>	* <i>Arrived a parent at the meeting.</i>

⁵ Existe uma vasta discussão acerca da noção de parâmetro e da marcação do PSN, a qual não cabe ser apresentada aqui. Para maiores detalhes acerca da marcação e da evolução do Parâmetro do Sujeito Nulo, referir-se a Holmberg, Nayudy e Sheehan (2009); Roberts e Holmberg (2010), Sheehan (2014), Roberts (2019), Kato e Duarte (2022), já citados na nota de rodapé 1.

Movimento longo de constituente WH	<i>Quem_i você falou que _____i vem pra festa?</i>	<i>*Who_i did you say that _____i comes to the party?</i>
Pronomes resumptivos nulos	<i>Este é o cachorro que eu acho que (ele) fugiu de casa.</i>	<i>*This is the dog that I think that (he) ran from home.</i>
Violação do filtro [that-t]	<i>Quem_i você acha que _____i saiu?</i>	<i>*Who_i do you think that _____i left?</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando o PB como uma língua de sujeito nulo parcial (Duarte, 1995; Holmberg; Nayudy; Sheehan, 2009; Kato; Duarte, 2022), todas as estruturas supracitadas estão presentes na língua, entretanto, nem todas elas acontecem livremente⁶. Em oposição, nenhuma dessas estruturas é possível na língua inglesa, devido à sua marcação negativa ao PSN. No que tange as sentenças existenciais, foco de estudo de Verniano (2022), uma das principais diferenças entre elas é que, em PB, elas são sentenças formadas com o *ter-existencial*⁷ (Nascimento; Kato, 1995; Viotti, 1999; Callou, 2019) e possuem a posição de sujeito preenchida por um clítico nulo (Nascimento; Kato, 1995)⁸, ou seja, sem qualquer item lexical foneticamente realizado. Em oposição, as sentenças existenciais do inglês são formadas pela *copula be* e possuem a posição de sujeito preenchida pelo expletivo *there*, o qual se move para especificador de IP a fim de suprir a marcação negativa ao PSN (Nascimento; Kato, 1995; Kato, 2019)⁹. A Tabela 2 mostra alguns exemplos de existenciais em PB e em inglês,

⁶ Segundo Kato e Duarte (2022), uma das causas da transição do PB de uma língua [+PSN] a uma língua de sujeito nulo parcial é o enfraquecimento do paradigma flexional, que se deu, dentre outros motivos, pela introdução dos pronomes *você* e *a gente*. Para mais detalhes acerca dos motivos que levaram o PB a ser uma língua de sujeito nulo parcial, referir-se a Kato e Duarte (2022).

⁷ Segundo Viotti (1999), as sentenças existenciais podem ser formadas pelos verbos *ter*, *haver* ou *existir*, entretanto, conforme apontado por Callou (2019), as sentenças existenciais predominantes no PB acontecem com o verbo *ter*. Por esse motivo, Verniano (2022) analisou somente as construções existenciais com esse verbo.

⁸ Para Viotti (1999; 2002), a posição do sujeito das sentenças existenciais não é preenchida por um clítico nulo, pois ela sequer é projetada. Para maiores detalhes acerca dessa visão, referir-se ao capítulo 5 de Viotti (1999) e a Viotti (2002).

⁹ Existe uma vasta discussão acerca da derivação das sentenças existenciais em inglês, principalmente no que diz respeito à posição em que o expletivo *there* é gerado. Aqui, assumirei a proposta adotada por Verniano (2022) de que o *there* é gerado na posição de especificador da *small clause* [there in the room] e movido para especificador de IP/TP para satisfação do Princípio da Projeção Estendida (EPP) (Nascimento; Kato, 1995; Kato, 2019). Há ainda outras visões que assumem o movimento do *there* para a posição de especificador, as quais não serão abordadas aqui (Hazout, 2004; Zawawi; Sultan; Jaludin, 2023). Por fim, para visões em que o *there* seja inserido diretamente na posição de especificador de TP, após a derivação sintática, referir-se a Carnie (2006).

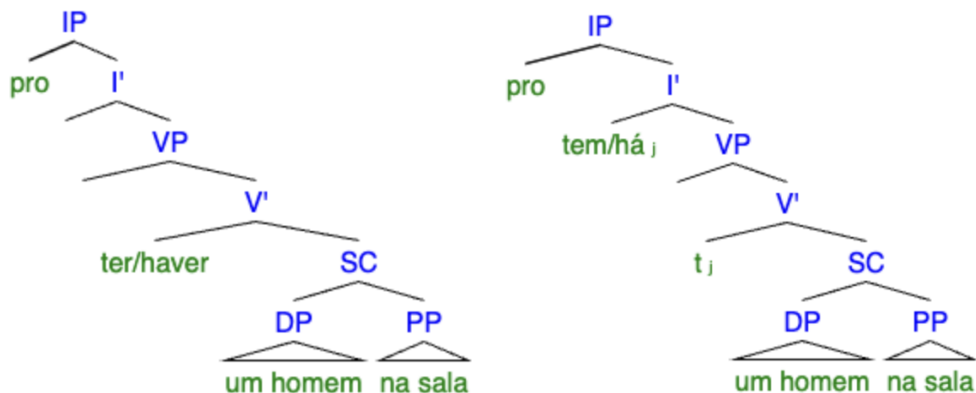
seguida das Figuras 2 e 3 as quais apresentam a representação arbórea das existenciais em PB e inglês respectivamente.

Tabela 2: Sentenças existenciais em PB e língua inglesa.

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

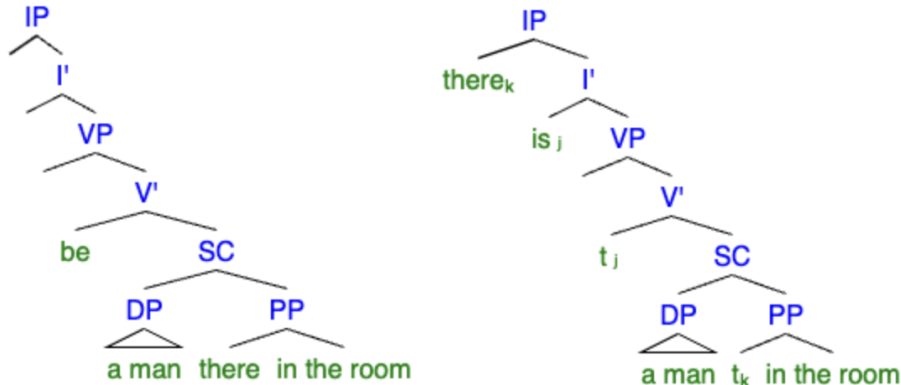
Fonte: Verniano (2022, p. 21) adaptado pela autora.

Figura 2: Representação arbórea de “Tem/Há um homem na sala”.



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 3: Representação arbórea de “There is an actor in the room”.



Fonte: Elaborado pela autora.

Os exemplos presentes na Tabela 2 e as Figuras 2 e 3 evidenciam alguns aspectos importantes acerca das sentenças existenciais. Em primeiro lugar, o preenchimento da posição do sujeito pelo expletivo *there* nas existenciais em inglês torna esse tipo de estrutura mais custoso para o sistema computacional, pois há a ocorrência da operação sintática de movimento e, conforme apontado por Chomsky (1995), as sentenças com um maior número de operações sintáticas são mais custosas para o sistema. Em segundo, é possível perceber que as existenciais em inglês apresentam concordância verbal¹⁰, diferentemente do PB, em que a concordância não é presente. Corroborando as análises de Viotti (1999; 2002), de Nascimento e Kato (1995) e de Kato (2019), Verniano (2022) aponta que as existenciais em PB são isentas de concordância pois não possuem sujeito, impossibilitando a concordância verbal. Em inglês, por outro lado, o sujeito está presente, tornando a concordância obrigatória que, nesses tipos de construção, acontecem com os nominais pós-verbais.

Para além das diferenças, em concordância com Nascimento e Kato (1995), Verniano (2022) também mostra que esse tipo de estrutura apresenta semelhanças entre as línguas investigadas neste estudo. Tanto o PB quanto o inglês utilizam verbos inacusativos nas sentenças existenciais, ou seja, aqueles que selecionam apenas o argumento interno. Ainda, o complemento delas comporta-se como uma *small clause*, onde há a junção de [sujeito] e [predicado], como em [homem na porta] ou [actor in the room]¹¹.

Posto isso, Verniano (2022) argumenta que, apesar de apresentarem semelhanças, as diferenças entre as sentenças existenciais se dão essencialmente pela marcação paramétrica distinta entre as línguas. Ainda, a autora afirma que as construções em inglês são mais custosas para o sistema computacional se comparadas às estruturas em PB, o que poderia gerar possíveis transferências de L1 para L2, dando origem a construções agramaticais, como em (1), ou ainda gerar a produção de estruturas equivalentes em PB e em inglês, mas que não apresentam a estrutura

¹⁰ *There is* é utilizado para o singular, *there are* para o plural e *there's* é utilizado coloquialmente para singular e plural (Verniano, 2022).

¹¹ A noção de *small clause* como complemento das sentenças existenciais na língua inglesa foi proposta por Stowell (1981, 1983). Para um detalhamento do funcionamento das *small clauses* em sentenças existenciais em PB e inglês, referir-se a Nascimento e Kato (1995) e a Kato (2019).

sintática de existenciais, como em (2). As construções dispostas em (2) comportam-se como orações possessivas e respeitam a ordem sintática SVO [sujeito-verbo-objeto] em ambas as línguas, não necessitando de movimentos sintáticos para as suas formações, sendo assim menos custosas para o sistema computacional (Verniano, 2022).

(1) **Have an apple on the table. (Tem uma maçã na mesa).*

**Have an actor in the room. (Tem um ator na sala).*

(2) *I have a table in my house. (Eu tenho uma mesa na minha casa).*

I have plants in my house. (Eu tenho plantas na minha casa).

Os dados coletados pela autora apresentam construções como em (1) e (2), e as produções em (2), segundo ela, apesar de não serem construções existenciais, são uma alternativa para os falantes de PB pois, além de serem menos custosas, não envolvem a remarcação do PSN, justamente pela equivalência dessa estrutura em ambas as línguas. Finalizo esta subseção com a Tabela 3, a qual sintetiza as principais características das existenciais em PB e inglês.

Tabela 3: Sentenças existenciais em PB e língua inglesa.

	Português Brasileiro (PB)	Inglês
Marcação paramétrica	[parcial ao PSN]	[-PSN]
Tipo de verbo	inacusativo	inacusativo
Posição de sujeito	clítico nulo	expletivo <i>there</i>
Posição pós-verbal	<i>small clause</i>	<i>small clause</i>
Concordância verbal	ausência de concordância	presença de concordância

Fonte: Verniano (2022) adaptado pela autora.

2.3 A (re)marcação paramétrica: uma apresentação de Montrul e Yoon (2009)

A fim de mostrar de que forma a (re)marcação paramétrica acontece durante a AL2, Verniano (2022) cita Montrul e Yoon (2009), que afirmam existir duas possibilidades para essa remarcação:

Se um traço não existe na L1, mas existe na L2, a remarcação paramétrica envolve adição (e a ordenação/combinação) de um traço formal à categoria funcional

relevante em L2. Se um traço existe em L1 e L2, mas é ordenado de forma diferente, a remarcação paramétrica envolve descobrir a forma correta de ordenar/combina esse traço na L2. (Montrul; Yoon, 2009, p. 297, tradução minha)¹²

Nas palavras de Verniano (2022, p. 55), “se um traço não existe na L1, então ele deve ser adicionado à L2. Se ele existe na L1, mas é ordenado de forma diferente na L2, ele precisa ser reordenado (às vezes subtraído e reordenado) e se ele existe na L1, mas não existe na L2, precisa ser subtraído.” Para ilustrar essa afirmação, Montrul e Yoon (2009) apresentam alguns estudos de AL2 em que há a remarcação paramétrica. Para fins deste artigo, apresentarei os dados de Ionin *et al.* (2004) e Ionin e Montrul (2010)¹³, pois estes assemelham-se aos dados da pesquisa de Verniano (2022).

Ionin *et al.* (2004) e Ionin e Montrul (2010) investigaram a genericidade no inglês e no espanhol. Conforme apresentado pelas autoras, a língua inglesa utiliza o artigo definido *the* para sentenças de plural definido, e não utiliza artigos para sentenças em que o plural não é definido. Em oposição, o espanhol utiliza o artigo definido *los* para os plurais definidos e não definidos. Exemplos dessas estruturas podem ser vistos em (3).

(3) **The** hungry dogs are dangerous. [plural definido]

Os cachorros famintos são perigosos.

Hungry dogs are dangerous. [plural não definido]

Cachorros famintos são perigosos.

Los perros hambrientos son peligrosos. [plural definido e não definido]

Os cachorros famintos são perigosos.

(Montrul; Yoon, 2009, traduzido pela autora)

Com base nos dados prévios das autoras, Montrul e Yoon (2009) mostram que falantes de espanhol como L1, ao adquirirem inglês como L2, precisam reordenar os traços de genericidade e

¹² Texto original: If a feature does not exist in L1 but exists in L2, parameter resetting involves adding (and assembling) a formal feature to the relevant functional category in L2. If a feature exists in L1 and L2, but is packaged differently, parameter resetting would entail figuring out the correct assemblage of the feature in L2. (Montrul; Yoon, 2009, p. 297).

¹³ O artigo de Montrul e Yoon (2009) apresenta uma prévia dos dados de Ionin e Montrul (2010), os quais só vieram a ser publicados em novembro de 2010.

subtrair o traço [+ genérico], pois este só será utilizado na ausência dos artigos definidos: [D, +Def, ±PI, ±Generic] → [D, +Def, ±PI]. Em contrapartida, falantes de inglês como L1 e aprendizes de espanhol como L2 precisariam adicionar o traço [+ genérico] às construções com o artigo definido: [D, +Def, ±PI] → [D, +Def, ±PI, ±Generic]. Além disso, Ionin *et al.* (2004) também investigaram de que forma falantes de coreano como L1, língua que não possui determinantes, adquiriram a língua inglesa e, de acordo com eles, não haveria a necessidade de reorganização de traços, somente de adição: os falantes de coreano precisariam aprender sobre a noção de determinantes e adicionar os traços relacionados a eles [D, +Def, ±PI].

Montrul e Yoon (2009) mostram que 60% dos falantes de coreano adquiriram o novo traço, diferentemente dos falantes de espanhol, os quais apresentaram mais dificuldade em subtrair e adicionar novos traços. Conforme Montrul e Yoon (2009, p. 301) afirmam, “esse estudo sugere que a reordenação de traços é uma tarefa difícil até mesmo quando a L1 e a L2 compartilham dos mesmos traços, entretanto, não é uma tarefa impossível”¹⁴. A partir disso, Verniano (2022) afirma que, de modo geral, o ensino de inglês como L2 trata o “aprendizado” de sentenças existenciais como uma simples substituição de *ter-existencial*, por *there to be* quando, na verdade, envolve “a remarcação de um parâmetro em toda a sua complexidade”. Segundo a autora:

No caso das crianças participantes desta pesquisa, o papel delas foi o de compreender que o PB pode possuir sentenças sem sujeito, devido à marcação parcial ao PSN e, por isso, entender que o inglês se comporta de forma diferente, pois necessita do sujeito em todos os tipos de orações. Assim, os participantes dessa pesquisa precisaram subtrair o traço [+ sujeito nulo] e adicionar o traço [- sujeito nulo], ou seja, elas precisaram remarcar o PSN para adquirir as estruturas existenciais no inglês. (Verniano, 2022, p. 55)

Essa subseção buscou explicar a complexidade da remarcação paramétrica durante a AL2. A partir dela, é possível compreender quais fatores estão envolvidos nela e de que forma acontece essa remarcação no âmbito das sentenças existenciais em PB e inglês. Por ora, já é possível identificar os benefícios do conhecimento paramétrico para o ensino de L2, mas isso ficará mais evidente na apresentação e análise de dados, que estão dispostos na seção 4.

¹⁴ Texto original: “(t)his study suggests that feature re-assembly is a difficult task even when the L1 and the L2 share the same features; however, it is not impossible [...]” (Montrul; Yoon, 2009, p. 301).

3 Metodologia

A pesquisa de Verniano (2022) foi realizada a partir da coleta de produção espontânea (Demuth, 1998) e de produção eliciada (Thornton, 1998) de dois grupos de crianças de 5 e 6 anos de idade e de suas respectivas professoras¹⁵. Todas as crianças participantes estavam matriculadas em uma escola da zona norte da cidade de São Paulo, e faziam parte do Programa Bilíngue do colégio, sendo expostas a 5 horas semanais de língua inglesa (1 hora por dia), via Google Meet¹⁶. O grupo 1, o qual recebeu *input* robusto e planejado, era composto por 6 crianças; o grupo 2, que recebeu *input* não planejado, por apenas duas crianças. O número díspar de crianças, de acordo com a autora, se deu como consequência da pandemia de COVID-19, a qual ocasionou diversos cancelamentos de matrículas na escola, entretanto Verniano (2022) afirma que, apesar da disparidade, os dados de ambos os grupos puderam ser analisados e comparados através da normalização/frequência normalizada deles¹⁷. De acordo com a autora:

[...] a base de normalização utilizada para o corpus desta pesquisa foi a base 1.000, e o cálculo de frequência normalizada foi realizado para computar as ocorrências de todas as estruturas relevantes. Por conseguinte, a análise de dados tornou-se igualitária, mesmo com a disparidade de integrantes. (Verniano, 2022, p. 59)

Com relação às estruturas relevantes, Verniano (2022) considerou as 5 estruturas listadas a seguir, as quais se relacionam às sentenças existenciais e à marcação do PSN, além disso, as 4 primeiras apresentam equivalência semântica. As estruturas estão listadas a seguir:

¹⁵ O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em 21 de novembro de 2020, sob o número CAAE: 38351420.1.0000.5505.

¹⁶ A coleta de dados de Verniano (2022) aconteceu durante a pandemia de COVID-19. Por esse motivo, as aulas de língua inglesa acompanhadas pelos alunos aconteciam de forma remota. Além disso, a autora afirma que, em ambiente presencial, as crianças eram expostas a 10 horas semanais de língua inglesa (2 horas por dia), e a redução a 5 horas semanais foi uma consequência da pandemia.

¹⁷ Para maiores detalhes acerca dos cálculos de frequência normalizada, referir-se a McEnery e Hardie (2012) e Veirano Pinto (2013). Para detalhes sobre os cálculos realizados especificamente na pesquisa de Verniano (2022), referir-se ao Capítulo 4 da dissertação da autora.

1. Sentenças com *there to be* (gramaticais e agramaticais): *There is a monkey on this page*;
2. Sentenças com **have-existencial*: **Have a monkey on this page*;
3. Sentenças com *have* no sentido existencial gramatical (sentenças com *have-gramatical*): *We have a monkey on this page*;
4. Sentenças com *ter-existencial* em PB: *Tem um macaco na página*;
5. Sentenças com o uso gramatical e agramatical do expletivo *it*: *It rains in here*¹⁸.

(Verniano, 2022, p. 63, adaptado pela autora)

Para fins deste artigo, considerarei as 4 primeiras estruturas para análise de dados. Além disso, é importante ressaltar que a coleta de dados de Verniano (2022) aconteceu em duas etapas, sendo a primeira com participação de ambos os grupos e de ambas as professoras, e a segunda somente com a participação do grupo 1. Aqui, somente a primeira etapa de coleta de dados será considerada, pois é a partir dela que podemos entender as relações do PSN e da sala de aula¹⁹. A Tabela 4 apresenta um resumo das principais características da primeira etapa de coleta de dados.

Tabela 4: Caracterização da primeira etapa de coleta de dados.

	Grupo A	Grupo B
Período	Setembro/2020 - Dezembro/2020	Setembro/2020 - Dezembro/2020
Número de aulas assistidas	69 aulas	65 aulas
Duração das aulas	1 hora	1 hora
Número de crianças	6 crianças	2 crianças
Número de professores	1 professora	1 professora
Tipo de coleta	Espontânea e eliciada	Espontânea e eliciada

¹⁸ O uso do expletivo *it* está relacionado à marcação do PSN, pois ele é utilizado apenas para fins de preenchimento da posição do sujeito na língua inglesa. Na pesquisa de Verniano (2022), entretanto, não houve a computação do número de ocorrências de *it*, houve apenas a verificação dos contextos em que ele aparecia ou deixava de aparecer. Neste artigo, não apresentarei os dados referentes à utilização do *it*.

¹⁹ O corpus completo desta está disponível no Repositório de Dados da Unifesp. Ele pode ser acessado no link www.repositoriodedados.unifesp.br através da referência Verniano, Marina, 2022, "Corpus de aquisição de língua inglesa por crianças de 5 e 6 anos.", doi:10.5072/FK2/AO8KDJ, Repositório de Dados de Pesquisas UNIFESP Dataverse, V1.

Ambiente	Remoto	Remoto
Tipo de input	Planejado e enriquecido	Não planejado

Fonte: Verniano (2022) adaptado pela autora.

Após a gravação de todas as aulas, a autora assistiu a todas elas e realizou gravações de áudio das produções relevantes para a pesquisa. Depois, essas gravações de áudio foram transcritas e os documentos foram passados para o formato .txt. Por fim, as transcrições foram adicionadas ao software #LancsBox versão 6.0 e, através da ferramenta KWIC (*Key Word in Context*), que permite localizar todas as ocorrências de determinada estrutura, Verniano (2022) computou o número de ocorrências de todas as estruturas relevantes e passou a analisar os contextos em que elas ocorriam.

4 Apresentação e análise de dados

Na presente seção apresentarei parte dos dados coletados por Verniano (2022). A pesquisa da autora apresentou uma análise quali-quantitativa, onde além da quantidade de ocorrências ser relevante, os tipos de produção linguística bem como os contextos em que eles estavam inseridos também fizeram parte da análise. Dessa forma, iniciarei a seção com as Tabelas 5 e 6, as quais apresentam o número de ocorrências das estruturas de professoras e alunos, depois, apresentarei alguns dados de produção linguística e discorrerei acerca deles. A Tabela 5 apresenta o número de ocorrências das professoras dos grupos A e B de cada uma das estruturas analisadas por Verniano (2022), seguida da Tabela 6, a qual contém as ocorrências das produções dos alunos de cada grupo²⁰. Reforço que os números presentes em ambas as tabelas referem-se às ocorrências normalizadas, ou seja, o número de ocorrências a cada 1.000 palavras.

²⁰ A fim de obter dados mais precisos, Verniano (2022) realizou a computação do número de ocorrências de ambos os grupos e de cada aluno individualmente. Aqui, entretanto, considerarei somente os números relacionados aos grupos como um todo. Para os detalhes acerca da produção individual de cada aluno, referir-se à Verniano (2022).

Tabela 5: Ocorrências normalizadas de *there to be*, *have-gramatical*, **have-agramatical* e *ter-existencial* na fala das professoras A e B na fase 1 (setembro/2020 – dezembro/2020).

Mês	Nº de aulas	Professora	There to be	Have-gramatical	*Have-agramatical	Ter-existencial
Setembro	21	GRUPO A	20,2	1,9	0	0
	20	GRUPO B	3,2	8,5	0	1,7
Outubro	20	GRUPO A	10,4	2,1	0	0
	19	GRUPO B	1,9	5,3	0	1,6
Novembro	19	GRUPO A	6,2	0,9	0	0
	17	GRUPO B	0,9	2,5	0	4,3
Dezembro	9	GRUPO A	4,5	1,5	0	0
	7	GRUPO B	0,1	0,3	0	0,6
Total de ocorrências durante os meses	69	GRUPO A	41,4	6,6	0	0
	63	GRUPO B	6,3	16,7	0	8,4

Fonte: Verniano (2022, p. 73) adaptado pela autora.

Tabela 6: Ocorrências normalizadas de *there to be*, *have-gramatical*, **have-agramatical* e *ter-existencial* na fala dos alunos dos grupos A e B na fase 1 (setembro/2020 – dezembro/2020)

Mês	Nº de aulas	Alunos	There to be	Have-gramatical	*Have-agramatical	Ter-existencial
Setembro	21	GRUPO A	4,3	0,5	4,4	3,0
	20	GRUPO B	0	0	0	6,9
Outubro	20	GRUPO A	2,6	0	1,2	1,8
	19	GRUPO B	0	0	0	1,3
Novembro	19	GRUPO A	0,1	0,1	0,5	4,3

	17	GRUPO B	0	0	0	6,2
Dezembro	9	GRUPO A	0,3	0,3	0,4	0,9
	7	GRUPO B	0	0	0	0
Total de ocorrências durante os meses	69	GRUPO A	7,3	0,9	6,6	9,7
	63	GRUPO B	0	0	0	14,5

Fonte: Verniano (2022, p. 90) adaptado pela autora.

A partir de ambas as tabelas é possível perceber que a professora do grupo A, a qual planejou o *input* linguístico, produziu mais sentenças existenciais se comparada à professora do grupo B, sendo 41,4 ocorrências a cada 1.000 palavras para A, e 6,3 ocorrências a cada 1.000 palavras para B. Essa produção teve um impacto direto na produção linguística das crianças: enquanto as crianças do grupo A produziram 7,3 ocorrências de *there to be* a cada 1.000 palavras, as crianças do grupo B não apresentam nenhuma ocorrência dessa estrutura²¹. Os exemplos desses tipos de ocorrências serão apresentados mais adiante.

Outro ponto notório é que tanto na fala das professoras quanto na dos alunos, o uso de *there to be* decresceu no decorrer dos meses. Verniano (2022) explica que isso pode ter acontecido por conta dos tipos de conteúdos que estavam sendo trabalhados em sala de aula. De acordo com a autora, alguns tópicos das aulas, como o aprendizado sobre os habitats do deserto e da selva, propiciaram o uso da estrutura, à medida que a professora e os alunos falavam sobre o que havia nesses lugares, já outros tópicos, como o *Halloween* ou o ensino de verbos de movimento, não favoreceram o uso de *there to be*. Ainda, ela também afirma que o mês de dezembro teve um número menor de aulas, o que afetou diretamente a quantidade de produção.

²¹ O número de ocorrências de *there to be* na fala dos alunos do grupo A pode ser explicado pelo que a psicolinguística chama de *efeito de priming estrutural* (Bock, 1986). Segundo Bock (1986), o *priming estrutural* consiste em um fenômeno cognitivo que leva os falantes a reutilizarem e/ou a produzirem estruturas sintáticas às quais eles já foram expostos (Santos; Mota, 2022). Este artigo baseia-se na pesquisa de Verniano (2022), em que a autora utiliza o termo *input planejado* e não se aprofunda em questões acerca do *priming* linguístico. Por esse motivo, os termos *input planejado*, *input robusto* ou *input rico em DLP* serão adotados aqui. Para maiores detalhes sobre os efeitos de *priming*, referir-se a Bock (1986) e a Santos e Mota (2022).

Com relação ao *have-gramatical*, apresentei anteriormente que Verniano (2022) pontua três aspectos referentes a essa estrutura: (i) é uma estrutura equivalente em PB e inglês, devido à estrutura SVO; (ii) ela não necessita da remarcação do PSN para ser produzida; e (iii) ela é menos custosa para o sistema computacional por não requerer movimento sintático. Considerando as quantidades de produção, a professora do grupo A produziu 6,6 ocorrências dessa estrutura a cada 1.000 palavras, em oposição, a professora do grupo B teve uma produção de 16,7 ocorrências a cada 1.000 palavras. Verniano (2022), ao apresentar exemplos desse tipo de produção, mostra que todas as ocorrências poderiam ser transformadas em orações com *there to be*. Em (4) apresento algumas delas, onde TA refere-se à *teacher A* (professora do grupo A), e TB à *teacher B* (professora do grupo B); em (5) mostro como essas frases poderiam ser reestruturadas com o *there to be*.

(4)

- a. TA: It's a toilet paper roll, **do you guys have toilet paper rolls in your houses?** Yes? Do you have it, STE? (SET/2020)
- b. TA: K5, take a look at the page. **Here, we have the words on the bottom of the page.** So: snow, cloud, hail and raindrops, ok? So I'll say the words again: snow, cloud, hail and raindrops. (OUT/2020)
- c. TB: Sunny is hot. Sunny is hot for you, right? I think it's a beautiful weather today. **Do you have a swimming pool in your house,** AYR? (SET/2020)
- d. TB: And letter A lowercase, **we have two types of letter A.** (SET/2020)

(5)

- a. Are there toilet paper rolls in your houses?
- b. Here there are words on the bottom of the page.
- c. Is there a swimming pool in your house?
- d. There are two types of letter A.

(Verniano, 2022)

A partir dos exemplos em (4) e da quantidade de produção de ambas as professoras, a autora afirma que o alto índice de *have-gramatical* e baixo de *there to be* da professora do grupo B pode ser

um indício da dificuldade de falantes de PB em produzir as sentenças existenciais em inglês, que pode ser justificada pelo fato de elas serem sentenças mais custosas para o sistema computacional (Chomsky, 1995) e com uma estrutura sintática diferente do PB, fazendo com que os falantes optem por estruturas equivalentes em L1 e L2, como nos exemplos apresentados em (4). Ainda, Verniano (2022) apresenta alguns exemplos de produção linguística da professora do grupo A que favorecem essa ideia:

(6)

- a. TA: Jet ski. Good. So **I have a word here, take a look, there's a word here: jellyfish.**
Jellyfish is with J, LO said. (SET/2020)
- b. TA: Ok, so take a look B-O-Y, what is written here, K5? It's written BOY, yeah? Boy.
Here we have // there's only one boy. (NOV/2020)

(Verniano, 2022, p. 83)

Os exemplos em (6) mostram que a professora do grupo A, inicialmente, produz sentenças com o *have-gramatical* e, em seguida, as reproduz com *there to be*. Segundo a autora:

Esses exemplos [...] indicam, mais uma vez, a facilidade de falantes de PB de seguirem a estrutura SVO, ao invés de utilizarem sentenças com *there to be*, que necessitam de um movimento sintático. Ainda, é importante notar que a reestruturação [das sentenças] só acontece devido ao planejamento linguístico prévio da professora, mas fica evidente que o seu sistema computacional opta por sentenças menos custosas. (Verniano, 2022, p. 83)

Esse ponto abordado por Verniano (2022) evidencia que a professora do grupo A só produziu mais sentenças com *there to be* pois estava se policiando para isso, caso contrário, o número de ocorrências seria menor. Isso remete à ideia central deste artigo: o conhecimento do professor acerca daquilo que é mais difícil de ser adquirido pode facilitar o ensino de L2. Evidentemente, não é possível afirmar que a professora A possuía o conhecimento das variações paramétricas entre PB e inglês, ou seja, o conhecimento metalinguístico consciente da remarcação do PSN, mas foi a partir do policiamento de seu discurso que ela passou a produzir sentenças mais custosas aos falantes de PB como L1, saindo, assim, de sua zona de conforto. Ainda, vale apontar que ambas as professoras, por não apresentarem a ocorrência de sentenças com *have-existencial*, possuem o conhecimento

inconsciente acerca do parâmetro, o qual não é suficiente para um *input* de qualidade em sala de aula, evidenciando a necessidade da conscientização dos professores de L2 em meio ao assunto.

Outro aspecto abordado pela autora e que se torna relevante para a presente análise é o fato de que todas as estruturas analisadas apresentam equivalência semântica, como pode ser observado em (7):

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

(Verniano, 2022, p. 85)

O exemplo em (7) mostra que a professora do grupo B utilizou o *ter-existencial*, o *have-gramatical* e o *there to be* em uma única frase. Segundo Verniano (2022, p. 86), “(e)sse tipo de construção [...] é um reflexo das relações existentes em todas as estruturas selecionadas para esta pesquisa, em que todas possuem o sentido existencial e podem ser utilizadas de diversas maneiras [...]”. Ainda, a autora argumenta que a equivalência semântica existente entre as estruturas pode dar alternativas ao falante, que pode oscilar entre sentenças com *have-gramatical* e *there to be*, sendo ambas possíveis e gramaticais em língua inglesa. Considerando a produção linguística das professoras como um todo, é possível afirmar que ambas remarcaram o PSN de forma negativa, pois nenhuma delas produz orações agramaticais, como **Have an apple on the table*, em contrapartida, a oscilação entre *have-gramatical* e *there to be* está presente.

Em oposição à fala das professoras, os alunos do grupo A produziram 6,6 ocorrências de **have-existencial* a cada 1.000 palavras, 7,3 ocorrências de *there to be*, conforme apontado anteriormente, e 0,9 ocorrências de *have-gramatical*²². Os alunos do grupo B, por sua vez, não apresentaram ocorrências de nenhuma dessas estruturas. Em (8) apresento alguns exemplos de **have-existencial* e em (9) apresento exemplos de *there to be* na fala do grupo A.

(8)

²² As ocorrências de *have-gramatical* na fala dos alunos não serão apresentadas ou discutidas aqui. De acordo com Verniano (2022), o número de ocorrências desse tipo de estrutura é baixo pois as crianças do grupo A ainda estão em processo de remarcação do PSN. Dessa forma, elas optam pela transferência da L1 para L2 na maioria dos casos, produzindo, assim, mais sentenças agramaticais com **have-existencial*.

a. MAY: Teacher...

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

MAY: **Have a lot of girls and one boy?**

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

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

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

TA: Uhum. (03-NOV-2020)

(Verniano, 2022, p. 100)

(9)

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

LO: **And there is a dog.**

TA: What, LO?

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

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

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

LIV: **What is there on Halloween?**

(Verniano, 2022, p. 96-97)

Levando em consideração os exemplos em (8) e (9), Verniano (2022) afirma que os alunos do grupo A estão em processo de remarcação do PSN, pois oscilam entre estruturas gramaticais com *there to be* e agramaticais com **have-existencial*. Além disso, a autora nota que a produção linguística da maioria dos alunos do grupo A é, de modo geral, consistente: há momentos em que os alunos produzem sentenças em PB e misturam PB e inglês, mas eles conseguem produzir frases completas em inglês. Com relação ao grupo B, Verniano (2022) observa que a única produção linguística presente é a de *ter-existencial*, ou seja, produção em L1, ainda, a autora afirma que, de modo geral, a produção linguística dessas crianças se mostrou inconsistente: a maioria das frases produzidas

estava na língua portuguesa, com algumas palavras soltas em língua inglesa, o que mostra que esses alunos encontram-se em uma fase diferente de aquisição, quando comparados aos alunos do grupo A, e isso pode ser um reflexo do tipo de *input* linguístico que eles receberam: um *input* que carece de DLP (Marcelino, 2017). Em (10) apresento alguns exemplos da produção linguística desses alunos.

(10)

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

AYR: **Tem swimming pool.**

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

AYR: Quê? Que que é isso?

TB: é piscina. (04-SET-2020)

- b. LIVM: Olha a capinha do meu tablet.

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

LIVM: **Tem um flamingo aqui.**

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

(Verniano, 2022, p. 105)

Em linhas gerais, os dados de Verniano (2022) mostram um reflexo do planejamento de *input* em sala de aula, conforme já discutido pela autora e por Marcelino e Verniano (2022). Para além desse planejamento, os dados explicitam a dificuldade de aquisição e de produção de sentenças existenciais (*there to be*) por falantes de PB como L1, a qual, conforme discutido anteriormente, é justificada pelo custo computacional desse tipo de estrutura e pela necessidade de remarcação paramétrica [+PSN] → [-PSN]. Naturalmente, conforme mencionado anteriormente, não se pode afirmar que os resultados da pesquisa remetem ao conhecimento consciente da variação paramétrica entre PB e inglês pela professora do grupo A, mas a partir deles, é possível perceber que o autopoliciamento realizado por ela em sala de aula acarretou um aumento de produção de *there to be*, que, por conseguinte, levou os alunos do grupo A ao início da remarcação desse parâmetro, evidenciando a necessidade do conhecimento consciente de professores de L2 acerca do assunto.

Considerações finais

O presente artigo apresentou as diferenças paramétricas entre PB e inglês com o foco nas sentenças existenciais. Enquanto o PB, marcado parcialmente ao PSN, apresenta as existenciais com o verbo *ter-existencial* e com a posição de sujeito preenchida por um clítico nulo (Nascimento; Kato, 1995), o inglês é marcado negativamente ao PSN e as suas sentenças existenciais são formadas com o *there to be*, onde o *there* é movido para especificador de IP a fim de satisfazer a marcação [-PSN]. A partir dessa explanação, bem como da apresentação de pesquisas que envolvem a (re)marcação paramétrica (Ionin *et al.*, 2004; Montrul; Yoon, 2009; Ionin; Montrul, 2010), este trabalho apresentou os dados coletados por Verniano (2022) a fim de mostrar de que forma o conhecimento da variação paramétrica entre as línguas, bem como a noção acerca de quais estruturas são mais fáceis e/ou mais difíceis de serem adquiridas, podem ajudar o professor de L2 a ter um melhor desempenho em sala de aula e, por conseguinte, facilitar e impulsionar o processo de AL2 de seus alunos.

Os dados de Verniano (2022) mostram que as estruturas existenciais em inglês são difíceis de serem adquiridas por falantes de PB como L1 devido às marcações paramétricas distintas, e por serem estruturas mais custosas para o sistema computacional (Chomsky, 1995), levando os falantes de PB fluentes em inglês, como é o caso das professoras, a optarem por alternativas menos custosas ao sistema, como o uso de *have-gramatical*; e levando os aprendizes de L2, os quais ainda não remarcam o PSN, a transferirem a estrutura da L1 para a L2, produzindo sentenças agramaticais, como com o **have-existencial*. Dessa forma, é necessário que o professor de L2 entenda os motivos que levam seus alunos a transferirem a L1 para a L2 em sala de aula, e que ele compreenda o que torna, por exemplo, as sentenças existenciais um tópico difícil de ser adquirido e até mesmo de ser produzido pelos próprios professores.

Em linhas gerais, esse artigo mostrou de que forma a Teoria de Princípios e Parâmetros (Chomsky, 1981) pode ser inserida dentro da sala de aula, e mostrou, através de dados reais de produção linguística, os benefícios que o conhecimento da variação paramétrica podem trazer para um desenvolvimento eficiente de AL2. Assim, é importante que os professores aprofundem-se na

teoria a fim de compreender as possíveis semelhanças e diferenças entre L1 e L2 para que, assim, eles possam modificar o *input* fornecido aos alunos com base em evidências científicas, e consigam identificar os porquês de cada “erro” cometido dentro da sala de aula.

CRedit
Reconhecimentos:
Financiamento: Não é aplicável.
Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética: A pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética da Universidade Federal de São Paulo. Processo n. 38351420.1.0000.5505, Parecer n.: 4.412.981 .
Contribuições dos autores:
VERNIANO, Marina. Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Software, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição.

Referências

- BOCK, K. *Syntactic persistence in language production*. Cognitive Psychology, 18, pp. 355-87, 1986.
- BRUHN DE GRAVITO, J.; VALENZUELA, E. The L2 acquisition of *ser* and *estar*: a matter of aspect. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11, p. 323–36, 2008.
- CALLOU, D. Os verbos *ter* e *haver* na língua portuguesa: revisitando algumas questões. In: GONÇALVES, E. (Org.). *As construções existenciais em foco*. Salvador: Edufba, 2019. p. 79 – 101.
- CARNIE A. *Syntax: A Generative Introduction*. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2006.
- CHOMSKY, N. *Knowledge of language: its nature, origins, and use*. New York: Praeger. 1986.
- CHOMSKY, N. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris, 1981.
- CHOMSKY, N. *Some concepts and consequences of the theory of government and binding*. Cambridge: MIT Press. 1982.

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

DEMUTH, K. Collecting Spontaneous Production Data; THORNTON, R. Elicited Production; VILLIERS, J.; ROEPER, T. Questions after Stories: On Supplying Context and Eliminating It as a Variable. In: McDANIEL, D. *Methods for Assessing Children's Syntax Language, Speech, and Communication*. Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT Press, 1998.

DUARTE, M. *A perda do princípio "Evite Pronome" no português brasileiro*. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade de Campinas, Campinas, 1995.

HAZOUT, I. The Syntax of Existential Constructions. *Linguistic Inquiry*, v. 35, n. 3, 2004. p. 393-430
HERSCHENSOHN, J. *The second time around: minimalism and L2 acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 2000.

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

HOLMBERG, A. Null subject parameters. In: BIBERAUER, T.; HOLMBERG, A.; ROBERTS, I.; SHEEHAN, M. (eds.). *Parametric variation: Null subjects in minimalist theory*. Cambridge: Cambridge University Press. 2010. p. 88-125.

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

IONIN, T.; MONTRUL, S. The Role of L1 Transfer in the Interpretation of Articles with Definite Plurals in L2 English. *Language Learning: a journal of research in language studies*. v. 60, p. 877-925, 2010.
IONIN, T.; KO, H.; WEXLER, K. Article semantics in L2-acquisition: the role of specificity. *Language Acquisition*, 12: 3-69, 2004.

KATO, M. Verbos existenciais e verbos inacusativos: uma classe natural no português brasileiro. In: GONÇALVES, E. (Org.). *As construções existenciais em foco*. Salvador: Edufba, 2019. p. 103 – 120.
KATO, M.; DUARTE, M. E. Parametric variation: The case of Brazilian Portuguese null subjects. In: BĂRĂNY, A.; BIBERAUER, T.; DOUGLAS, J.; VIKNER, St. (eds.). *Syntactic architecture and its consequences III: Inside syntax*. Berlin: Language Science Press, 2021. p. 357-398.

MARCELINO, M.; VERNIANO, M. Teorias de aquisição da linguagem e o professor de educação bilíngue: a importância do planejamento linguístico. *Entretextos*, Londrina, v. 22, n. 2Esp., p. 130-148, 2022. DOI: 10.5433/1519-5392.2022v22n2Esp.p130. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/45471>.

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

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

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

MARCELINO, M. The Compounding Parameter and L2 Acquisition. In: BELLAMY, K.; CHILD, M.; GONZÁLES, P.; MUNTENDAM, A.; COUTO, M. (Orgs.). *Multidisciplinary Approaches to Bilingualism in the Hispanic and Lusophone World*. 13ed. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017, v. 13, p. 123-147.

McENERY, T.; HARDIE, A. *Corpus Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

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

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

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

RIZZI, L. *Issues in Italian syntax*. Dordrecht: Foris. 1982.

ROBERTS, I. *Parameters Hierarchies and Universal Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 2019.

ROBERTS, I.; HOLMBERG, A. Introduction: Parameters in minimalist theory. In: BIBERAUER, T.; HOLMBERG, A.; ROBERTS, I.; SHEEHAN, M. (eds.). *Parametric variation: Null subjects in minimalist theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 1–57.

SANTOS, F; MOTA, M. Efeitos de priming estrutural na produção oral de inglês como L2. *Revista Linguística*, v. 18, n. 3, Rio de Janeiro, 2022, p. 50-72.

SHEEHAN, M. *Introduction to parameter hierarchies and Case*. Lecture notes, University of Campinas, 2014.

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

STOWELL, T. *The Origins of Phrase Structure*. Tese de Doutorado. Department of Linguistics, MIT. Cambridge, Mass, 1981.

STOWELL, T. Subjects across categories. *The Linguistic Review* 2, 1983, p. 285-312.

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

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

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

VIOTTI, E. A Estrutura Sintática das Sentenças Existenciais e o Efeito de Definitude: semelhanças e diferenças entre o inglês e o português do Brasil. *Revista Letras*, Curitiba, n. 58, p. 371-346. jul./dez. 2002. Editora UFPR.

ZAWAWI, A.; SULTAN F.; JALUDIN, A. Expletive there Structures: a minimalist approach. *3L: Language, Linguistics, Literature® The Southeast Asian Journal of English Language Studies*. v. 29(3), 2023. p. 125-147.