

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

DANIEL FAGUNDES MARTINS

**OS USOS DO MODAL *CAN* NO SERIADO INFANTIL *PEPPA PIG*:
UMA ABORDAGEM DA LINGUÍSTICA DE *CORPUS***

**GUARULHOS
2020**

DANIEL FAGUNDES MARTINS

**OS USOS DO MODAL CAN NO SERIADO INFANTIL *PEPPA PIG*:
UMA ABORDAGEM DA LINGUÍSTICA DE *CORPUS***

Dissertação apresentada, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras, ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo - Campus Guarulhos.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Veirano Pinto

**GUARULHOS
2020**

Na qualidade de titular dos direitos autorais, em consonância com a Lei de direitos autorais nº 9610/98, autorizo a publicação livre e gratuita desse trabalho no Repositório Institucional da UNIFESP ou em outro meio eletrônico da instituição, sem qualquer ressarcimento dos direitos autorais para leitura, impressão e/ou download em meio eletrônico para fins de divulgação intelectual, desde que citada a fonte.

MARTINS, Daniel Fagundes. **Os usos do modal *can* no seriado infantil *Peppa Pig*: uma abordagem da linguística de *corpus*.** Guarulhos, 2020. 91 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2020.

Martins, Daniel Fagundes.

Os usos do modal *can* no seriado infantil *Peppa Pig*: uma abordagem da linguística de *corpus* / Daniel Fagundes Martins. – Guarulhos, 2020.

91 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). – Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Humanas, 2020.

Orientadora: Marcia Veirano Pinto.

Modal *can* and its usage in the Peppa Pig animation: a corpus linguistics approach.

1. Linguística de *Corpus*. 2. Modal *can*. 3. Animação. 4. Ensino de Inglês para Crianças. I. Marcia Veirano Pinto. II. Os usos do modal *can* no seriado infantil *Peppa Pig*: uma abordagem da linguística de *corpus*.

DANIEL FAGUNDES MARTINS

**OS USOS DO MODAL *CAN* NO SERIADO INFANTIL *PEPPA PIG*:
UMA ABORDAGEM DA LINGUÍSTICA DE *CORPUS***

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, junto à Universidade Federal de São Paulo.

Área de concentração: Estudos Linguísticos
Orientadora: Profa. Dra. Marcia Veirano Pinto

Aprovado em 14/12/2020

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marcia Veirano Pinto (Orientadora)
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Profa. Dra. Juliana Pereira Souto Barreto (Titular Externo)
Universidade Federal de Sergipe - UFS

Prof. Dr. Orlando Vian Jr. (Titular Interno)
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Prof. Dr. Rodrigo Garcia Rosa (Suplente)
Faculdade Cultura Inglesa - SP

Dedico este trabalho a DEUS e à minha filha.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Profa. Dra. Marcia Veirano Pinto por acreditar no meu potencial ao me aceitar como seu orientando, guiando-me pelo mundo da Linguística de *Corpus*; por suas aulas e orientações, as quais foram fundamentais no desenvolvimento desta pesquisa.

Sou grato ao Prof. Dr. Orlando Vian Jr. por ter participado da minha banca de defesa, pelas suas considerações que contribuíram ricamente para uma melhor fluidez do texto da dissertação e por ter me aceitado como aluno especial na disciplina de Teoria do Gênero na Pós da UNIFESP, na qual pude vivenciar o que a academia esperaria de mim.

Agradeço à Profa. Dra. Juliana Pereira Souto Barreto, da Universidade Federal de Sergipe, pelos seus apontamentos, os quais enriqueceram o trabalho com um todo.

Sou grato aos bibliotecários da UNIFESP pelo olhar humanizado ao conceder empréstimos de livros que me ajudaram a passar na prova escrita e na construção de meu trabalho de pesquisa.

Agradeço à Lúcia Wutzl da Silva pelo material indicado, o qual me ajudou na construção de meu pré-projeto.

Sou grato ao meu amigo e colega de mestrado Marcos Roberto de Oliveira pelas conversas e indicação de apresentação de trabalho de pesquisa na IFSP de São José dos Campos.

Agradeço à Profa. Me. Giuliana Castro Brossi Lopes da Universidade Estadual de Goiás por ter me incentivado na escolha do Mestrado Acadêmico em Letras pela UNIFESP.

Sou grato aos professores da Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública da PUC-SP, em especial às professoras Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos e Prof. Me. Elizabeth Pow, pelas inúmeras leituras, trabalhos escritos solicitados e por ter sido lá o local onde eu fui oficialmente apresentado à Linguística de *Corpus*.

Agradeço ainda aos professores da especialização em didática em inglês da Faculdade Campos Elíseos por despertarem em mim o sonho de ser professor universitário.

“No word is an island.”

COXHEAD (2008)

RESUMO

O uso de filmes e programas de televisão no ensino de inglês como língua adicional é prática consagrada na literatura (BEDNAREK, 2018; VEIRANO PINTO e CONDI de SOUZA, 2011). No entanto, pouco se investigou sobre a linguagem de seriados de televisão infantil. Para preencher essa lacuna, este trabalho teve como objetivo principal identificar os usos do modal *can* em um *corpus* composto por todos os episódios das temporadas 1 a 5 do seriado infantil *Peppa Pig*. A abordagem da Linguística de *Corpus* forneceu o suporte teórico da pesquisa. O seriado britânico *Peppa Pig* foi escolhido por ter sido produzido para crianças em etapa pré-escolar, tendo assim uma linguagem que busca retratar aquela utilizada no cotidiano de crianças inglesas e por ser exibido em mais de 180 países. O *corpus*, composto por 261 transcrições dos episódios das cinco primeiras temporadas da série, totalizando 111.511 ocorrências e 5.079 itens, foi etiquetado com o etiquetador semântico *UCREL Semantic Analysis System (USAS)* e analisado com auxílio da suíte de ferramentas *#LancsBox*, ambos da Universidade de Lancaster, Inglaterra. A frequência das etiquetas foi contada com o auxílio do software estatístico *SPSS 23.0*. Essas ferramentas foram utilizadas para que os campos semânticos que se destacam — isto é, aqueles nos quais a frequência de *can* e suas formas negativas é superior a 500 em pelo menos quatro das cinco temporadas — fossem identificados, fornecendo o contexto semântico dos usos do modal. Dentre os campos semânticos salientes temos ações, tempo, movimento, quantidades, criaturas vivas, relações entre membros da família e atributos físicos. As 1.126 ocorrências de *can*, e suas formas negativas, têm como colocados mais frequentes os pronomes pessoais de primeira e segunda pessoas. Dentre os 15 usos de *can* e *can't/cannot* identificados, dois têm sentidos gerais e 13 específicos. Os resultados obtidos confirmam a hipótese de que crianças que assistiram, em inglês, todos os episódios das 5 primeiras temporadas do seriado *Peppa Pig* foram expostas a mais do que os três sentidos gerais de uso do modal *can* (habilidade, possibilidade e permissão), tradicionalmente apresentadas em materiais didáticos.

Palavras-chave: Linguística de *Corpus*. Modal *can*. Animação. Ensino de Inglês para Crianças.

ABSTRACT

The inclusion of films and television programs in English as a Foreign Language lessons has been a common practice in the past decades, as the literature in the field attests (BEDNAREK, 2018; VEIRANO PINTO and CONDI DE SOUZA, 2011). However, to date, there are few studies that look at the language of animation for children. To fill this gap, this study aims to identify the uses of the modal *can* in a corpus composed of all of the episodes from seasons 1 to 5 of the British preschool animated series *Peppa Pig*. Corpus Linguistics provided the theoretical framework for the study. The animation series *Peppa Pig* was chosen because, being produced for children in the preschool age range, its dialogues simulate the language used in situations that children encounter in their daily lives. To achieve the aforementioned objective the corpus—composed of 261 transcriptions of the episodes, totaling 111,511 tokens and 5,079 types—was tagged with the semantic tagger *UCREL Semantic Analysis System* (USAS) and analyzed with the *Lancaster University corpus toolbox* (#LancsBox), both developed by Lancaster University, England. The frequency of the tags was counted with the help of the statistical software SPSS 23.0. Both USAS and SPSS were used to identify the salient semantic fields in which the modal *can* occurs, that is, those in which the frequency of *can*, *can't*, and *cannot* is greater than 500 in at least four of the five seasons. This step was taken to contextualize the uses of the modal *can* semantically. The salient semantic fields identified are actions, time, movement, quantities, living creatures, relationships between family members, and physical attributes. The most frequent collocates of the 1,126 occurrences of *can* and *can't/cannot* are the first- and second-person personal pronouns. Three general uses and 12 specific uses of *can* and *can't/cannot* were identified. Such results confirm the hypothesis that children who watched all the episodes of the first five seasons of *Peppa Pig*, in English, have been exposed to many more uses of the modal *can* than the three uses (ability/inability, possibility, and permission) that typically figure in pedagogical materials.

Keywords: Corpus Linguistics. Modal *can*. Animation. Teaching English to Young Learners.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Linhas de concordância.	20
Figura 2 - Planilha de controle de metadados.....	27
Figura 3 - Transcrição automática.....	28
Figura 4 - Quadro de campos semânticos - USAS.....	31

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados gerais do CPP.....	32
Tabela 2 - Ocorrências de <i>can</i> nas temporadas.....	33
Tabela 3 - Ocorrências de <i>can't</i> e <i>cannot</i> nas temporadas.....	34
Tabela 4 - Frequência dos colocados.....	35
Tabela 5 - Frequência das formas afirmativa, interrogativa e negativa.....	36

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Padrão: <i>I can</i>	38
Quadro 2 - Padrão: <i>I can't</i>	39
Quadro 3 - Padrão: <i>Can I</i>	41
Quadro 4 - Padrão: <i>You can</i>	43
Quadro 5 - Padrão: <i>You can't</i>	44
Quadro 6 - Padrão: <i>Can you</i>	46
Quadro 7 - Padrão: <i>We can</i>	47
Quadro 8 - Padrão: <i>We can't</i>	48
Quadro 9 - Padrão: <i>Can we</i>	50
Quadro 10 - Padrão: <i>He can</i>	51
Quadro 11 - Padrão: <i>He can't</i>	52
Quadro 12 - Padrão: <i>Can he</i>	53
Quadro 13 - Padrão: <i>She can</i>	54
Quadro 14 - Padrão: <i>She can't</i>	55
Quadro 15 - Padrão: <i>Can she</i>	56
Quadro 16 - Padrão: <i>It can</i>	57
Quadro 17 - Padrão: <i>It can't</i>	58
Quadro 18 - Padrão: <i>Can it</i>	59
Quadro 19 - Padrão: <i>They can</i>	60
Quadro 20 - Padrão: <i>They can't</i>	61
Quadro 21 - Padrão: <i>Can they</i>	62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Frequência de <i>can</i> , <i>can't</i> e <i>cannot</i> nos campos semânticos.....	77
--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CPP	<i>Corpus</i> Peppa Pig
ILA	Inglês como Língua Adicional
L1	Primeira língua ou língua materna
L2	Segunda língua, língua adicional ou língua estrangeira
LC	Linguística de <i>Corpus</i>
OCR	Reconhecimento Óptico de Caracteres
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
QSN	Quadro de Saberes Necessários – Proposta Curricular de Guarulhos
USAS	UCREL <i>Semantic Analysis System</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
1.1 Linguística de Corpus	16
1.1.1 Elaboração e anotação de corpora	18
1.2 O modal <i>can</i>	22
2 METODOLOGIA.....	25
2.1 Escolha do <i>Corpus</i> de estudo.....	25
2.2 Coleta do <i>corpus</i>	27
2.3 Análise do <i>corpus</i>	29
3 ANÁLISE DOS RESULTADOS	32
3.1 Descrição quantitativa do <i>corpus</i> de estudo	32
3.2 Colocados mais frequentes de <i>can</i> e <i>can't/cannot</i>	34
3.2.1 Colocados de <i>can</i> associados ao pronome <i>I</i>	37
3.2.2 Colocados de <i>can</i> associados ao pronome <i>you</i>	42
3.2.3 Colocados de <i>can</i> associados ao pronome <i>we</i>	47
3.2.4 Colocados de <i>can</i> associados ao pronome <i>he</i>	51
3.2.5 Colocados de <i>can</i> associado ao pronome <i>she</i>	54
3.2.6 Colocados de <i>can</i> associado ao pronome <i>it</i>	57
3.2.7 Colocados de <i>can</i> associado ao pronome <i>they</i>	60
3.3 Usos dos modal <i>can</i> e suas formas negativas <i>can't</i> e <i>cannot</i> no CPP.....	64
3.3.1 Modalidade dinâmica	65
3.3.1.1 Habilidade/inabilidade	65
3.3.2 Modalidade deôntica	67
3.3.2.1 Permissão/Proibição.....	67
3.3.3 Modalidade epistêmica	72
3.3.3.1 Possibilidade/Impossibilidade	72
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	81
ANEXO I	85

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, foi possível notar uma crescente demanda relacionada ao ensino de língua inglesa para crianças. Parte disso se deve a mudanças no cenário mundial e políticas públicas de educação, refletidas nas alterações a redação dos artigos n. 29, 30 II, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2006). Na educação básica, pode-se citar como exemplos a alteração que ocasionou o aumento de um ano letivo no ensino fundamental e a matrícula obrigatória na pré-escola a partir dos 4 anos de idade.

Posteriormente a essas alterações, a resolução CNE/CEB nº 7 publicada em 14 de dezembro de 2010 normatizou a oferta optativa de uma disciplina de Língua Estrangeira na grade curricular do Ensino Fundamental I nos municípios e estados brasileiros, no âmbito de suas redes de ensino. Segundo tal normativa, a disciplina deve ser ministrada por professor especialista formado em Letras e com habilitação na respectiva língua. Assim, o “que antes era um diferencial de algumas escolas particulares de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, aos poucos, começou a ser oferecida nas escolas da rede pública brasileira, dependendo de iniciativas estaduais e municipais.” (LIMA BORGHI; SOUZA NETO, 2019).

Outra alteração refere-se à escolha de língua estrangeira na grade curricular das escolas. Essa escolha, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), poderia ser de qualquer língua, sendo essa escolhida pela comunidade escolar. Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) torna-se obrigatório o ensino da língua inglesa, que passa a ser vista não mais como estrangeira e sim como língua franca¹ (BRASIL, 2017, 2018).

Segundo Liberalli (2019 p. 36) “ao longo de sua produção, a BNCC (BRASIL, 2017, 2018) teve diferentes autores, governos e revisões. O documento final traz aspectos que avançam em relação a versões anteriores e outros que merecem críticas.” Uma delas é que o ensino de língua inglesa para crianças, na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, não foi abrangido pela BNCC (LIMA BORGHI; SOUZA NETO, 2019).

Esse fato gerou um Manifesto (vide Anexo I) elaborado por quatro pesquisadoras de Universidades Brasileiras: Cláudia Hilsdorf Rocha (IEL/UNICAMP- E-Lang/CNPq), Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL-FELICE/CNPq), Leandra Ines Seganfredo Santos (UNEMAT – GEPLIAS/CNPq) e Sandra Gattolin (UFSCar- E-Lang/CNPq) como forma de reivindicar políticas públicas nacionais e pesquisas direcionadas ao ensino de inglês para crianças.

¹Anna Mauranen (2018) define inglês como língua franca como uma “língua de contato entre falantes ou grupos de falantes nos quais pelos menos um falante a utiliza como segunda língua (MAURANEN, 2018, p. 8; tradução nossa).”

Como a BNCC não trata do ensino de inglês para esse público, os municípios que implantaram a disciplina de língua inglesa no currículo municipal para os anos iniciais do ensino fundamental ficaram com a tarefa de elaboração de propostas curriculares municipais para esta disciplina em consonância com a BNCC. Este foi o caso do município de Guarulhos, na Grande São Paulo, no qual esta pesquisa de mestrado foi realizada. Em 2010, o município iniciou a oferta de uma hora-aula de língua e cultura inglesa para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, em 2019, reelaborou sua proposta curricular denominada QSN - Quadro de Saberes Necessários (GUARULHOS, 2019), adequando-a à BNCC de modo a suprir a lacuna deixada pela normativa de nível nacional.

Apesar da existência de documentos oficiais como o QSN, a área de ensino de língua inglesa para crianças ainda carece de produções e pesquisas. Esta pesquisa busca contribuir para o preenchimento desta lacuna ao apresentar a descrição dos usos do modal *can* em material autêntico, o qual tem como foco o público pré-escolar. Os resultados desta pesquisa podem informar a elaboração de atividades didáticas por professores e criadores de conteúdo, que atuam no ensino de inglês para crianças. Embora já existam trabalhos que descrevem os usos do modal *can*, como por exemplo, o de Sarmiento (2008), que trata do uso dos verbos modais em manuais de aviação em inglês, Viana (2008) que analisa o uso dos verbos modais na escrita de aprendizes brasileiros de Inglês como Língua Estrangeira (doravante ILE), e Silva (2019), que investiga a aquisição dos auxiliares modais por falantes brasileiros de inglês como segunda língua, esses estudos descrevem os usos de *can* e suas formas negativas no universo adulto. Por isso, verifica-se que ainda há escassez de estudos embasados pela Linguística de *Corpus* (doravante LC) que se voltem para o universo infantil.

A ideia para este trabalho surgiu após a ocorrência de três eventos. O primeiro, refere-se a um breve debate que se deu no grupo, do aplicativo *WhatsApp*, dos professores de língua e cultura inglesa da Prefeitura de Guarulhos utilizado para o compartilhamento de suas práticas. Neste grupo, a colocação de cartazes nas salas de aula como forma de estimular o uso da língua inglesa em situações reais de uso foi sugerida. O exemplo enviado era um cartaz com a pergunta “*Can I go to the bathroom?*”. Uma professora reagiu a esse exemplo sugerindo o uso de *may* no lugar de *can* por se tratar de pedido de permissão. Essa professora relatou que aprendeu que o modal *may* deveria ser usado para expressar permissão, sugerindo a alteração “*May I go to the bathroom?*”. O embate que se seguiu foi finalizado após o envio de dois trechos de livros de gramática da língua inglesa, que mencionavam a possibilidade de uso do modal *can* para expressar permissão em contextos informais.

Este primeiro evento levou à análise de como *can* era abordado em livros didáticos voltados para crianças, utilizados em uma grande rede de escola de idiomas, localizada na cidade de Guarulhos/SP, conhecida pelo uso da abordagem comunicativa. O material em questão tem como público-alvo crianças de 6 a 7 anos de idade, e está organizado em quatro livros para serem completados em um semestre cada, de duas horas de aula de língua inglesa por semana. O material apresenta dois usos para o modal *can*: a expressão de habilidade/inabilidade (*ability/inability*) e permissão (*permission*).

Esse procedimento, por sua vez, levou à análise dos usos de *can* nas obras *Longman Grammar of Spoken and Written English Book* (BIBER *et al.*, 1999) e *Fowler's Dictionary of Modern English Usage* (FOWLER; BUTTERFIELD, 2015). Ambas trazem *can* como sendo tipicamente usado para expressar possibilidade, habilidade e permissão.

O descompasso observado entre as possibilidades de uso do modal *can*, aquelas apresentadas pelas gramáticas embasadas por língua em uso, os usos que os professores acreditam que o modal *can* pode ter para eles, bem como os usos que o material analisado apresenta às crianças motivou a presente pesquisa. O objetivo geral desta pesquisa é identificar e descrever os usos do modal *can*, e suas formas negativas, em um *corpus* composto pelos episódios do popular seriado de animação *Peppa Pig*, que retrata a linguagem do universo de crianças entre 4 e 7 anos de idade.

No futuro, esses resultados poderão ser utilizados na elaboração de materiais didáticos voltados para o ensino de inglês para crianças. Neste trabalho, o foco serão os colocados pronominais, haja vista que de acordo com Berber Sardinha e Veirano Pinto (2019, 2020) os seriados de animação infantis são marcados por interatividade e envolvimento em um discurso que emula, de modo simplificado, a interação face-a-face. Apesar dessa simplificação, a investigação e futuro uso desse tipo de linguagem em materiais didáticos se justifica porque ela é parte do cotidiano das crianças no mundo real, classificando-se assim como um dos registros² da língua inglesa e, como tal, merecendo ser estudada em si, isto é, sem ser comparada à linguagem natural (BEDNAREK *et al.*, 2020; PIAZZA *et al.*, 2011; TROTTA, 2018; WERNER, 2018). Para nortear as análises, são propostas as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Quais são os colocados pronominais mais frequentes de *can*, *can't* e *cannot* no seriado de animação *Peppa Pig*?

² Entende-se como registro neste trabalho a “variedade textual definida a partir do seu contexto de uso na sociedade” (BIBER; CONRAD, 2009, p. 2, tradução nossa)

- 2) Quais são os colocados dos padrões pronominais de *can*, *can't* e *cannot* no *corpus* de estudo?
- 3) Quais são as funções dos padrões pronominais de *can*, *can't* e *cannot* no *Corpus Peppa Pig*?
- 4) Quais são os usos gerais e específicos dos padrões pronominais de *can*, *can't* e *cannot* no *CPP*?
- 5) Quais são os campos semânticos cuja frequência *can*, *can't* e *cannot* é superior a 500 em pelo menos 80% do *corpus* analisado?

O presente trabalho encontra-se dividido em três capítulos. O primeiro apresenta uma descrição da LC, de sua visão de linguagem e conceitos-chave. O segundo evidencia a metodologia utilizada, fazendo a descrição dos procedimentos de coleta, etiquetagem e análise do *corpus* de estudo. O terceiro relata os resultados da análise. Esta dissertação se encerra com as considerações finais seguidas pelas referências e anexos.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, são apresentados os pressupostos teóricos que norteiam esta pesquisa. Ele está dividido em duas seções: a primeira trata da LC, sua visão de linguagem e conceitos-chave. A segunda apresenta a definição de modal e seus possíveis usos de acordo com a literatura.

1.1 Linguística de Corpus

A LC pode ser tratada como teoria ou metodologia, visto que não existe um consenso entre os teóricos sobre uma definição única em relação a ela (STEFANOWITSCH, 2020). Para os teóricos que a veem como metodologia, ela corresponde à “um conjunto de procedimentos, ou métodos, para o estudo da língua(gem)” (McENERY; HARDIE, 2012, p. 1, tradução nossa³). Já para os teóricos que a concebem a como teoria, como por exemplo Tognini-Bonelli (2001), Mahlberg (2005) e Teubert (2005) citados por Esimaje e Huston (2019), ela é muito mais do um método, pois “a LC já se encontra na posição de definir seu próprio conjunto de regras e conhecimentos antes deles serem aplicados” (TOGNINI-BONELLI, 2001, p. 1, tradução nossa⁴). Assim, mesmo que a LC possa ser utilizada como um método, ela tem o potencial de promover impactos e mudanças relevantes para as diferentes áreas de estudos linguísticos. Por este motivo, ela será tratada nesta pesquisa como uma abordagem.

Neste trabalho, entende-se que “a Linguística de *Corpus* trabalha dentro de um quadro conceitual formado por uma abordagem empirista e uma visão de linguagem como sistema probabilístico [...]” (BERBER SARDINHA, 2004, p. 30). A relação com o empírico, refere-se ao fato de a linguagem ser estudada por meio de exemplos reais da linguagem em uso (McENERY; WILSON, 2001) em oposição direta a exemplos que são frutos da introspecção do pesquisador. A linguagem é vista como um sistema probabilístico, uma vez que “embora muitos traços linguísticos sejam possíveis teoricamente, não ocorrem na mesma frequência” (BERBER SARDINHA, 2004, p. 30). Sendo assim, a análise feita neste estudo leva em consideração a probabilidade de ocorrência e não a possibilidade de ocorrência. Para identificar e descrever os usos de *can* no *Corpus Peppa Pig* os padrões linguísticos analisados serão a colocação, coligação e preferência semântica.

³ Do original em inglês: “a set of procedures, or methods, for studying language”

⁴ Do original em inglês: “corpus linguistics is in a position to define its own sets of rules and pieces of knowledge before they are applied”

Colocação é um par ou grupo de palavras que frequentemente aparecem juntas (ESIMAJE; HUNSTON, 2019) em textos escritos ou orais. Porém não basta que apenas ocorram juntas, é necessário que “a associação que um item lexical tem com outros itens ocorram com uma probabilidade maior do que o acaso em seu contexto (textual)” (HOEY, 1991, p. 6-7, tradução nossa⁵). Além disso, “é importante ressaltar que essas combinações ocorrem de forma natural e intuitiva para falantes nativos, porém falantes não-nativos precisam fazer um esforço extra para aprendê-las, pois elas geralmente são difíceis de serem adivinhadas.” (McCARTHY; O’DELL, 2017, p. 6, tradução nossa⁶).

Imagine a seguinte situação: Um estrangeiro que tem o inglês como língua materna aprendeu que a palavra *hot* pode ser traduzida como quente e que a palavra *dog* pode ser traduzida como cão ou cachorro. Assim, esse estrangeiro, ao chegar ao Brasil encontra uma barraca de lanches e pede um “cão-quente”, pois, fez uma tradução literal e desconhece que a colocação usada para aquele alimento é “cachorro-quente”.

Isso ocorre porque uma pessoa que nasceu e cresceu no Brasil passa anos escutando outros brasileiros falando português, sendo capaz de reconhecer, em sua língua materna, quais palavras se associam frequentemente umas com as outras. Por isso, na situação descrita, o falante de português do Brasil como L1 intuitivamente pediria um “cachorro-quente” e não um “cão-quente”. As palavras que coocorrem deste modo são chamadas de colocados (ESIMAJE; HUNSTON, 2019, p. 18).

Coligação é a associação que ocorre “entre itens lexicais e gramaticais”. (BERBER SADINHA, 2004, p. 40). Por exemplo, tomando-se a palavra *Sr.* como nódulo verifica-se que ela tende a atrair um substantivo masculino (João, Pedro, Antônio, Felipe etc.) e não um item lexical específico como ocorre na colocação.

Já a *preferência semântica* é a atração de uma palavra por campo semântico (BEDNAREK, 2008). Se analisarmos a palavra “beber” verificaremos que ela se associa a palavras como água, suco, refrigerante, as quais pertencem ao campo semântico dos alimentos líquidos, uma categoria de substantivos. O mesmo ocorre com o item lexical “comer”, que se associa a itens com salada, arroz, frango, bife (alimentos sólidos) em seu sentido básico e a bola, mosca, letra, fígado etc. em seu sentido metafórico. Ao mesmo tempo que um item lexical se associa atraindo certas palavras ele pode repelir outras. Por isso, dificilmente um falante

⁵ Do original em inglês: “the relationship a lexical item has with items that appear with greater than random probability in its (textual) context”

⁶ Do original em inglês: “A collocation is a pair or group of words that are often used together. These combinations sound natural to native speakers, but students of English have to make a special effort to learn them because they are often difficult to guess.”

nativo de português do Brasil falará beber arroz, beber frango, beber bife, pois o colocado para alimentos sólidos é o item lexical “comer”, já o item lexical “beber” tem associação semântica com alimentos líquidos.

Com base no exposto, percebe-se que a LC é muito mais do que um simples conjunto de regras e procedimentos para análise da língua(gem) em uso. Ela tem como base o empirismo e vê a língua como sistema probabilístico, o qual é usado como meio para identificações dos padrões de uso, dentre eles a colocação, coligação e preferência semântica. Tais padrões utilizados na análise do *corpus* deste estudo.

1.1.1 Elaboração e anotação de corpora

Um ponto importante na LC é definir com clareza o que vem a ser um *corpus*. *Corpus* é uma palavra que vem do latim e seu plural é *corpora*. Segundo Esimaje e Huston (2019, p. 7, tradução nossa⁷), *corpus* é “uma coleção de material escrito ou falado, produzido naturalmente, que é armazenado em computador e normalmente utilizado para pesquisa de análise linguística.” É importante salientar que os dados na LC provêm de textos naturais, os quais, de acordo com Berber Sardinha (2004, p. 16), “são aqueles que existem na linguagem e que não foram criados com o propósito de figurarem no *corpus*.” Como exemplos de fontes destes textos naturais podemos citar jornais, revistas, artigos científicos, livros, blogs, roteiros de peças de teatro ou filmes e até mesmo transcrições de falas, conversas, discursos ou entrevistas.

Outro fator a ser considerado é que os textos precisam ser “coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística” (BERBER SARDINHA, 2004, p. 3). Em outras palavras, o *corpus* precisa ser elaborado levando em consideração algum tipo de critério de seleção para ser representativo de: (1) um falar regional ou dialeto local, como inglês britânico, americano, *cockney* ou pronúncia recebida (*received pronunciation*); (2) um registro específico como inglês falado em telejornais, congressos acadêmicos ou animações para crianças; ou (3) que represente um grupo de pessoas, como, por exemplo, crianças de 6 e 7 anos de idade que cursam o primeiro ano do Ensino Fundamental I e estudam inglês em escolas de idiomas na cidade de Guarulhos. Em outras palavras, a coletânea não pode ser de textos aleatórios, ela precisa ser formada por textos que sigam critérios específicos com vistas a garantir a representatividade de uma língua, dialeto ou variedade linguística.

⁷ Do original em inglês: “A corpus (plural: corpora) is a collection of written or spoken material, occurring naturally, stored on computer, and typically used to carry out some kind of linguistic analysis”.

Existe ainda um terceiro ponto, trata-se do tamanho do *corpus*. De acordo com Esimaje e Huston (2019), ele precisa ser relativamente grande, ao ponto de ser difícil de ser manipulado apenas usando as mãos e os olhos. Entretanto, como esse critério é muito vago, preferiu-se neste trabalho utilizar a delimitação proposta por Stefanowitsch (2020, p. 38, tradução nossa⁸), a qual propõe que o *corpus* “deva ser grande o bastante para conter uma amostra de instâncias do fenômeno a ser investigado e grande o suficiente para análise”.

Porém, com um *corpus* muito grande surge o problema da quantidade de tempo demandado para se realizar a exploração destes dados. Por isso a LC atual está “condicionada à tecnologia, que permite não somente o armazenamento de *corpora*, mas também a sua exploração por meio de ferramentas computacionais para análise de *corpus*” (BERBER SARDINHA, 2004, p.15).

Dentre as ferramentas disponíveis para análise de corpora estão os *softwares* de concordância. No entanto, para que a análise dos textos possa ser feita de modo semiautomático, recomenda-se que os textos do *corpus* estejam em formato eletrônico com extensão .txt. Segundo Wutzl da Silva (2020) esse procedimento tem como finalidade evitar que caracteres escondidos atrapalhem a análise automática dos textos. Caso os textos não estejam em formato eletrônico, precisam ser transformados em arquivos digitais que possam ser lidos por esses programas.

Por exemplo, para que textos manuscritos ou impressos possam ser analisados pelas ferramentas computacionais de análise linguística eles precisam ser digitalizados. Uma das formas de se fazer isso é digitando o texto em um editor de texto como *WordPad* (bloco de notas). Outra possibilidade é o escaneamento e conversão do arquivo utilizando-se uma ferramenta de *OCR* (Reconhecimento Óptico de Caracteres⁹), que transforma uma imagem em texto digital. Uma gravação de áudio poderá ser transcrita manualmente ou automaticamente, por meio de ferramentas de reconhecimento de voz como a utilizada pelo *YouTube* para gerar legendas automáticas.

Dentre os concordanciadores tipicamente utilizados nas análises de *corpora* atualmente estão o *WordSmith Tools*, *AntConc*, *Sketch Engine* e *#LancsBox*. Esses programas computacionais de análise linguística permitem ao pesquisador explorar o *corpus* de forma mais rápida e eficaz. A maioria deles apresenta ferramentas utilizadas na investigação de *corpus* como geradores de: (1) listas de frequência de palavras; (2) linhas de concordância, que podem

⁸ Do original em inglês: “must be large enough to contain a sample of instances of the phenomenon under investigation that is large enough for analysis”.

⁹ Do original em inglês: “Optical Character Recognition”.

ser ordenadas por ordem alfabética de nóculo, colocados à direita ou à esquerda; (3) listas de colocados da palavra investigada, que podem ser identificados a partir de diferentes fórmulas estatísticas; (4) listas de palavras-chave; e (5) listas de n-gramas, que são sequências fixas de 2, 3, 4, 5 ou 6 palavras.

As listas de frequências mostram todas as palavras que aparecem no *corpus* e quantas vezes elas ocorrem, sendo geralmente, o ponto de partida da pesquisa com *corpus* (ESIMAJE; HUNSTON, 2019, p. 17). Esta ferramenta é muito útil para se identificar as palavras mais salientes no *corpus*.

A linha de concordância corresponde à palavra que está sendo investigada (nóculo) junto com uma amostra do seu ambiente linguístico, definido como um horizonte de palavras à direita e à esquerda do nóculo (McENERY; XIAO; TONO, 2006, p. 138). Na Figura 1, gerada a partir do *corpus* utilizado nesta pesquisa, é possível observar cinco linhas de concordância. Elas estão alinhadas pelo nóculo *can*, o qual aparece destacado na cor laranja.

Figura 1- Linhas de concordância.

Mummy come and play, too? Yes, we **can** all play in the garden. Peppa and
George is our patient. Oh, I see. **Can** the patient have a visitor? Just for
him feel better. Um, excuse me, doctor. **Can** you help me? I have a sore
have a sore tummy. That tickles. I **can** hear it rumbling. I think you're hungry,
is it? We have a new pet. **Can** you guess what it is? Dinosaur? No,

Fonte: *Print screen* do programa #LancsBox.

As linhas de concordância tornam visíveis as palavras que coocorrem com o nóculo. Por exemplo, o modal *can* é frequentemente acompanhado pelas palavras: *we*, *I* e *you*, que são pronomes pessoais do caso reto. Palavras que coocorrem deste modo são chamadas de colocados (ESIMAJE; HUNSTON, 2019, p. 18) e segundo Berber Sardinha (2004, p. 40), “a ocorrência de um nóculo juntamente com um de seus colocados constitui-se em uma colocação”.

Além do que já foi apresentado nesta seção, é possível ainda enriquecer o *corpus* fazendo uso de “anotações”. Anotações são formas de se atribuir informações extras aos itens lexicais de um *corpus*. Segundo Esimaje e Hunston (2019), “as anotações mais comumente feitas são denominadas “etiquetagem”, “etiquetagem de erros”, e “etiquetagem semântica””.

Etiquetagem é o processo pelo qual “se atribui uma classe gramatical para cada uma das palavras do *corpus*” (ESIMAJE; HUSTON, 2019, p. 19, tradução nossa¹⁰), podendo ser feita de forma automática ou semiautomática (quando após o trabalho feito pelo computador também existe a conferência humana). Segundo as autoras, este processo de etiquetagem, apesar de não ser necessário em alguns tipos de pesquisa, em outros propicia economia de tempo do pesquisador ao possibilitar a realização de buscas mais refinadas, gerando análises mais específicas.

O item lexical *can*, por exemplo, pode ser um modal ou um substantivo. Uma busca em um *corpus* não etiquetado trará tanto resultados do item lexical *can* como substantivo quanto como modal, porém, após a etiquetagem, pode-se realizar uma busca apenas pelas ocorrências de *can* como modal.

Outro tipo de anotação é a “etiquetagem de erros”. Um procedimento geralmente utilizado em corpora de aprendizes de um idioma com o objetivo de “monitorar o processo de aprendizagem e identificar as áreas de dificuldade dos aprendizes” (ESIMAJE; HUSTON, 2019, p. 21 tradução nossa¹¹).

Segundo as autoras, o processo de “etiquetagem de erros” inicia-se pela decisão do pesquisador de qual será o padrão de anotação de erros (lista de erros e seus códigos) e alimentação desses padrões no *software*. Em seguida, analisa-se o *corpus* com o objetivo de identificar as ocorrências de erros específicos e criar códigos para etiquetar tais erros e suas respectivas sugestões de correção. Por fim, o *software* irá calcular a frequência de ocorrência dos erros catalogados.

Para facilitar a identificação dos tipos de erros, eles podem ser agrupados por cores, como, por exemplo, vermelho quando se tratar de erro de ortografia, roxo quando o erro for de tempo verbal, azul quando ocorrer erro de preposição etc. Exemplos de aplicações comerciais deste procedimento podem ser vistos em editores de texto e *websites* de correção gramatical como: *Virtual Writing Tutor*, *Grammarly*, *GrammarCheck*, *Scribens*, *LanguageTool*, *Sentence Checker* etc.

Por fim, Esimaje e Huston (2019) salientam que a “etiquetagem semântica” é um procedimento relativamente novo na literatura de anotação de *corpus*. Nesse procedimento, as palavras de um *corpus* são categorizadas dentro de rótulos semânticos como: “alimentos”, “educação”, “ciência e tecnologia” e assim por diante. Uma das ferramentas que executam essa

¹⁰ Do original em inglês: “Tagging refers to the assigning of a part of speech to each word in a corpus”.

¹¹ Do original em inglês: “Error tagging is a specific kind of annotation carried out on learner corpora with the dual aim of tracking the learning process and identifying the learner’s areas of difficulty”.

etiquetagem é a *UCREL Semantic Analysis System (USAS)* desenvolvida pela Universidade de Lancaster. Por meio da anotação semântica é possível realizar comparações entre *corpora* e descobrir qual o tema ou temas mais frequentes em cada um deles.

Nesta pesquisa, a anotação semântica permitiu que fossem identificados, no *Corpus Peppa Pig*, os campos semânticos nos quais o modal *can* ocorre com maior frequência. Dada a centralidade do modal *can* neste trabalho, a próxima seção versará sobre sua taxonomia.

1.2 O modal *can*

O item lexical *can* pode exercer a função tanto de substantivo quanto de um modal auxiliar. Neste trabalho, abordaremos o item lexical *can* na função de modal auxiliar. Os auxiliares modais podem ser de dois tipos: modal central (*can, could, may, might, must, ought, shall* e *will*) e modal periférico, também conhecido como semi-modal (*have to, (had) better, (have) got to, be supposed to* e *be going to*) (BIBER, 1999; FOWLERS; BUTTERFIELD, 2015). Com base nesta classificação, *can* será tratado neste trabalho como modal auxiliar central.

Os modais auxiliares ou também chamados de verbos modais (BIBER et al., 1999; SWAN, 2005; FOWLERS; BUTTERFIELD, 2015) têm como características: (1) a não mudança de forma quando associados a terceira pessoa do singular; (2) a anteposição ao sujeito na forma interrogativa, sem a necessidade do uso do verbo auxiliar *do*, em perguntas cujas respostas são sim ou não; (3) a realização da forma negativa pela contração (*can't*) ou aglutinação (*cannot*) do item lexical *not*, novamente sem o uso do verbo auxiliar *do*; (4) a inexistência no tempo infinitivo ou gerúndio; (5) o uso de formas infinitivas sem a partícula *to* (*I can ~~to~~ dance*) nos verbos que sucedem os modais centrais.

Em relação aos seus significados, tanto os modais centrais quanto os periféricos podem ser classificados, segundo Biber et al. (1999), em três grandes categorias: (1) permissão/possibilidade/habilidade (*can, could may* e *might*); (2) obrigação/necessidade (*must, should, have to, (had) better, (have) got to, be supposed to* e *be going to*); e (3) volição/predição (*will, would, shall, be going to*). Os autores complementam tais categorias dizendo ainda que cada modal pode ter dois tipos de significado categorizados como epistêmico (intrínseco) ou deôntico (extrínseco).

Ainda segundo Biber et al. (1999), o significado epistêmico refere-se a ações ou eventos que os seres humanos podem controlar de forma direta e cita os significados relacionados à permissão, obrigação e volição (ou intenção). Para o autor, o deôntico refere-se ao status de

algo, geralmente relacionado a avaliação da probabilidade de ocorrência de um evento ou estado, tendo como significados de possibilidade, necessidade e predição.

Sarmento (2008. p. 82) apresenta uma terceira modalidade, a dinâmica, a qual “trata da habilidade/capacidade ou disposição do sujeito da oração.” A autora relata que tal posição é defendida por diversos linguistas como: Coates (1983), Palmer (1986, 1990, 2003), Neves (2006), Silva-Corvalán (1995) entre outros.

Depraetere (2014) e Capelle e Depraetere (2016), embasadas por conceitos da semântica e pragmática, argumentam a favor de significados gerais dos modais. Esses significados seriam aqueles inseridos nas categorias apresentadas por Palmer (1990) e Biber et al. (1999), bem como significados específicos derivados do ambiente semântico e situacional no qual se inserem. Neste trabalho, os usos de *can*, *can't* e *cannot* descritos na seção 3.3 levarão em consideração os significados tanto do nível geral quanto do específico.

Como o foco deste trabalho é direcionado ao modal central *can*, além das perspectivas de classificação dos modais apresentadas nesta seção, realizou-se uma consulta a alguns dicionários e livros de gramática de usos da língua inglesa. Neles, foi possível verificar diferentes quantidades e possibilidades de uso para o modal *can*. No *Longman Grammar of Spoken and Written English* (BIBER, 1999. p. 485-489) foi identificado três possíveis usos para o modal *can*: permissão, possibilidade e habilidade.

Já no *Garner's Modern English Usage* (GARNER, 2016. p. 139-140) foi encontrado menção ao fato de que o modal *can* geralmente é usado para expressar habilidade física ou mental e que o modal *may* é usado para expressar permissão ou autorização e, às vezes, é usado para expressar possibilidade. O autor, porém, faz uma ressalva ao dizer que para negar uma permissão é muito mais comum o uso de *can't* ou *cannot* do que *mayn't*.

Na consulta ao *Fowler's Dictionary of Modern English Usage* (FOWLER; BUTTERFIELD, 2015. p. 130) foi observado que o modal *can* é descrito como sendo usado para expressar: possibilidade, habilidade e permissão. O autor destaca ainda que, em contextos informais, desde a segunda metade do século XIX o modal *can* já vem sendo usado para expressar permissão. Os autores relatam que a forma negativa é geralmente escrita como sendo apenas uma palavra (*cannot*) e não duas (*can not*), que é pronunciada na forma reduzida (*can't*) e menciona uma forte atração pela conjunção *but*.

Por sua vez, no livro *Practical English Usage* (SWAN, 2005. p. 122) foi encontrado referência ao modal *can* como sendo usado para falar sobre habilidade, pedir e dar permissão, fazer solicitações e ofertas. O autor relata que quando o modal *can* é associado a verbos de percepção como *see* e *hear* o enunciado adquire um sentido similar ao do *present progressive*.

Outro ponto mencionado por Swan é que na forma negativa além dos usos apresentados anteriormente, o item lexical pode ser usado para expressar o que ele chama de *negative certainty*, aparentemente referindo-se à “descrença” do falante em relação a algo que aconteceu.

Levando em consideração os dados mencionados, entende-se que o modal *can* compartilha várias características presentes em outros modais, tanto em relação a aspectos sintáticos quanto de significados. Por isso, neste trabalho, a identificação dos usos de *can*, presentes no *corpus* de estudo, é feita como base nos significados deônticos, epistêmicos e dinâmicos, sabendo-se que alguns desses significados são comuns a outros modais. No capítulo seguinte, serão apresentadas as etapas metodológicas realizadas na investigação aqui proposta.

2 METODOLOGIA

O objetivo deste capítulo é descrever o processo de seleção e coleta do *corpus* utilizado na pesquisa, as ferramentas utilizadas em sua investigação, bem como o processo de identificação dos colocados e análise dos usos do modal *can* em inglês no *Corpus Peppa Pig* (doravante CPP). Na parte final deste capítulo, são apresentados os procedimentos utilizados na análise.

2.1 Escolha do *corpus* de estudo

Para a escolha do *corpus*, foi pressuposto que crianças de 6 e 7 anos de uma escola de idiomas na periferia da Grande São Paulo, devido a sua classe socioeconômica, geralmente possuem acesso a canais fechados de TV por assinatura, ou canais de *streaming* como *Netflix* e *YouTube*, nos quais é possível assistir séries animadas e filmes em língua inglesa. Com o intuito de ter como base o *input* ao qual crianças da mesma faixa etária, que assistem seriados infantil em língua inglesa já teriam sido expostas, decidiu-se elaborar um *corpus* composto por textos de um seriado de animação popular entre crianças em fase pré-escolar, o seriado *Peppa Pig*.

O seriado foi escolhido por ser destinado ao público infantil em faixa etária pré-escolar e ser “exibido em mais 180 países ao redor do mundo¹²”, segundo notícia veiculada no *site* da *British Broadcasting Corporation News (BBC News)*, em janeiro de 2020. Outro dado importante é que, de acordo com o *site* da Academia Britânica de Artes de Cinema e Televisão (*The British Academy of Film and Television Arts – BAFTA*)¹³, o seriado é ganhador de vários prêmios, dentre eles o prêmio de melhor animação pré-escolar nos anos de 2005, 2011 e 2012. Sua popularidade levou à produção de filmes, dois jogos de videogame lançados pela *Ubisoft* para *Nintendo Wii* e *Nintendo DS* e livros personalizados baseados na vida da personagem principal *Peppa Pig*, nos quais a criança pode ser incluída na história. O seriado de animação também deu origem a um parque temático, localizado em New Forest, Hampshire, Reino Unido.

Além disso, outro fator que chama atenção “neste seriado, que tem como público-alvo crianças em fase pré-escolar, é que ele faz uso de formas simples, cores vivas e um vocabulário simples com repetições dos pontos-chave durante o enredo” (GABRYŚ-BARKER;

¹² <https://www.bbc.com/news/uk-51318539>

¹³ www.bafta.org

WOJTASZEK, 2004, p. 209; tradução nossa¹⁴). Esta última característica é muito relevante, pois entende-se a recorrência como sendo um fator preponderante na aquisição da linguagem (HOEY, 2005). O modo como o enredo, de cada um dos episódios, foi elaborado propicia aos expectadores justamente isso, diversos encontros com *can* em seu cotexto (palavras que ocorrem ao redor de *can*) e contexto, facilitando o processo de aquisição.

O seriado foi criado no Reino Unido em 2004 e tem como idioma original o inglês britânico. Em 2020, estavam sendo produzidos os episódios da sexta temporada. O seriado de animação *Peppa Pig* é transmitido no Brasil pelo canal fechado *Discovery Kids*, e em canal aberto desde 25 de maio de 2005¹⁵ pela TV Cultura. Esta emissora brasileira tem como foco programas educacionais que atraem grande parcela do público infantil.

Conforme exposto no site da emissora *Peppa Pig*:

“conta as aventuras de uma adorável e irreverente porquinha. Ela vive com seus pais, Mamã e Papai Pig, e seu irmãozinho mais novo, George, que, apesar de pequeno, é seu grande companheiro. Além deles, o Vovô e a Vovó Pig também fazem parte da família. Juntos, eles vivem situações comuns na vida familiar”¹⁶

Os episódios têm como características centrais cenas do cotidiano infantil, contendo músicas, linguagem com estruturas simples e falas de uso coloquial, apresentadas de modo recorrente. Na análise da série *Peppa Pig* feita por Gabryś-Barker e Wojtaszek (2004, p. 216, tradução nossa¹⁷), as autoras apontam que “seguramente é possível afirmar que desenhos animados infantis são de fato uma rica fonte de linguagem formulaica”. Além disso, é possível afirmar também que a linguagem das animações é um dos registros da língua inglesa e, como tal, merece ser estudada em si, isto é, sem ser comparada à linguagem natural (BEDNAREK *et al.*, 2020). Como apresentado no capítulo introdutório, vários pesquisadores (BERBER SARDINHA; VEIRANO PINTO, 2020; BIBER; BURGESS, 2001; PIAZZA *et al.* 2011; TROTTA, 2018; WERNER, 2018) apoiam esse ponto de vista ao defenderem que os diálogos das obras de ficção, assim como os dramas e roteiros de programas televisivos infantis são registros úteis da língua oral, pois retratam a interação humana ainda que de modo simplificado.

Como base no exposto, é possível observar que escolha do seriado infantil *Peppa Pig*, para compor o *corpus* de estudo, teve como critério central o fato de ser um seriado infantil

¹⁴ Do original em inglês: “The cartoon is aimed at preschoolers and as such uses simple shapes, bright colors, and a very basic vocabulary with repetition of key points in the storyline”.

¹⁵ <https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2015/05/1632509-peppa-estreia-hoje-na-tv-aberta-confira-os-horarios.shtml>

¹⁶ <https://tvcultura.com.br/programas/peppapig/>

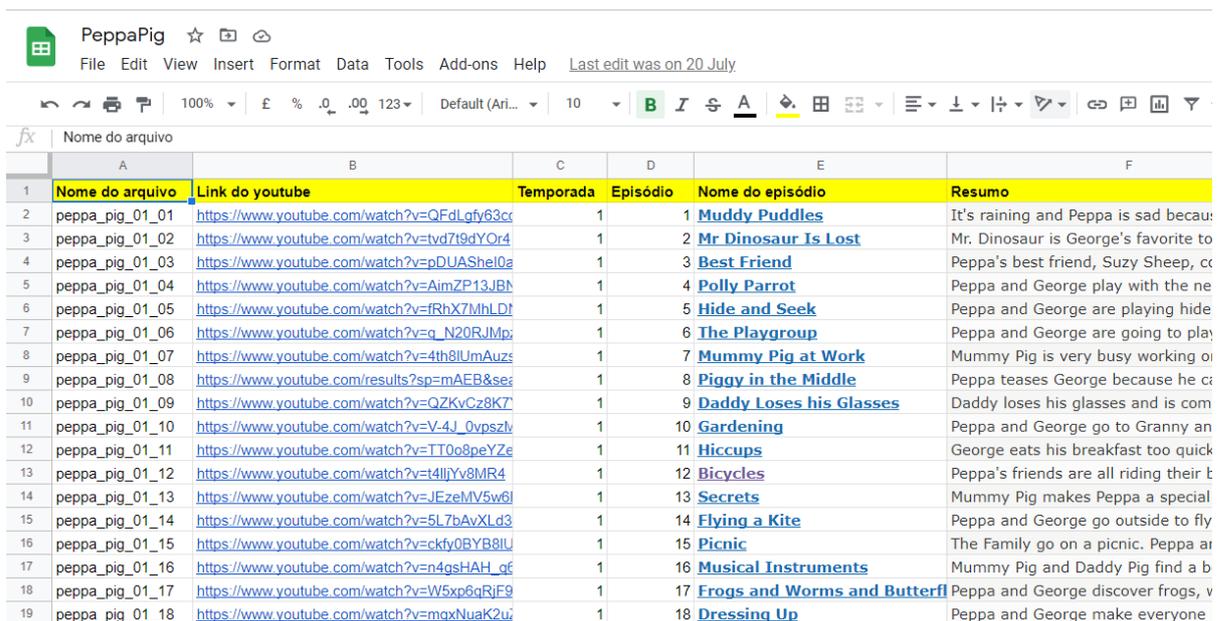
¹⁷ Do original em inglês: “we can confidently state that children’s cartoons are indeed a rich source of formulaic language”.

desenvolvido para crianças em fase pré-escolar cujas falas dos personagens são uma rica fonte de linguagem formulaica e por retratar a interação humana, de forma simplificada, no cotidiano infantil.

2.2 Coleta do *corpus*

O processo de coleta das transcrições dos episódios das primeiras cinco temporadas do seriado *Peppa Pig* iniciou-se pela elaboração e preenchimento de uma planilha do *Google Sheets*, contendo: número da temporada, número do episódio, nome do episódio, resumo do episódio, nome do arquivo da transcrição e *link* da fonte da transcrição, conforme apresentado na Figura 2. A planilha *Google Sheets* foi escolhida por ser um programa gratuito e online. A planilha teve como finalidade ajudar na organização da coleta dos textos de modo a garantir que todos os episódios das cinco primeiras temporadas estivessem presentes ao final da compilação.

Figura 2 - Planilha de controle de metadados.



	A	B	C	D	E	F
1	Nome do arquivo	Link do youtube	Temporada	Episódio	Nome do episódio	Resumo
2	peppa_pig_01_01	https://www.youtube.com/watch?v=QFdLgfy63cc	1	1	Muddy Puddles	It's raining and Peppa is sad becau
3	peppa_pig_01_02	https://www.youtube.com/watch?v=tvd7t9dYOr4	1	2	Mr Dinosaur Is Lost	Mr. Dinosaur is George's favorite to
4	peppa_pig_01_03	https://www.youtube.com/watch?v=pDUASheI0a	1	3	Best Friend	Peppa's best friend, Suzy Sheep, cc
5	peppa_pig_01_04	https://www.youtube.com/watch?v=AimZP13JBN	1	4	Polly Parrot	Peppa and George play with the ne
6	peppa_pig_01_05	https://www.youtube.com/watch?v=fRhX7MhLDI	1	5	Hide and Seek	Peppa and George are playing hide
7	peppa_pig_01_06	https://www.youtube.com/watch?v=q_N20RJMp	1	6	The Playgroup	Peppa and George are going to pla
8	peppa_pig_01_07	https://www.youtube.com/watch?v=4th8UmAuzs	1	7	Mummy Pig at Work	Mummy Pig is very busy working o
9	peppa_pig_01_08	https://www.youtube.com/results?sp=mAEB&se	1	8	Piggy in the Middle	Peppa teases George because he c
10	peppa_pig_01_09	https://www.youtube.com/watch?v=QZKvCz8K7	1	9	Daddy Loses his Glasses	Daddy loses his glasses and is com
11	peppa_pig_01_10	https://www.youtube.com/watch?v=V-4J_0vpszlv	1	10	Gardening	Peppa and George go to Granny an
12	peppa_pig_01_11	https://www.youtube.com/watch?v=TT0o8peYZe	1	11	Hiccups	George eats his breakfast too quick
13	peppa_pig_01_12	https://www.youtube.com/watch?v=t4lljYv8MR4	1	12	Bicycles	Peppa's friends are all riding their t
14	peppa_pig_01_13	https://www.youtube.com/watch?v=JEzelMV5w6j	1	13	Secrets	Mummy Pig makes Peppa a special
15	peppa_pig_01_14	https://www.youtube.com/watch?v=5L7bAvXLd3	1	14	Flying a Kite	Peppa and George go outside to fly
16	peppa_pig_01_15	https://www.youtube.com/watch?v=ckfy0BYB8IU	1	15	Picnic	The Family go on a picnic. Peppa ar
17	peppa_pig_01_16	https://www.youtube.com/watch?v=n4qsHAH_gf	1	16	Musical Instruments	Mummy Pig and Daddy Pig find a b
18	peppa_pig_01_17	https://www.youtube.com/watch?v=W5xp6qRjF9	1	17	Frogs and Worms and Butterfl	Peppa and George discover frogs, v
19	peppa_pig_01_18	https://www.youtube.com/watch?v=mqxNuaK2u	1	18	Dressing Up	Peppa and George make everyone

Fonte: Print screen do Google Sheets com dados sobre o *corpus*.

Para alimentar a planilha, utilizou-se informações geradas pelo banco de dados online IMDb¹⁸, o qual é considerado uma das maiores e mais populares fonte de conteúdo relacionado a filmes, séries, programas de TV etc. Nele, ao ser digitado termo *Peppa Pig*, no campo de

¹⁸ <https://www.imdb.com/>

busca, o site retorna uma página dedicada ao seriado, na qual é possível encontrar a quantidade de temporadas, links para cada uma delas, números, títulos e uma breve descrição de cada um dos episódios para cada uma das temporadas.

Como fonte de coleta dos textos das transcrições que compõem o *corpus* de estudo, nomeado CPP, utilizou-se o site de streaming de vídeos *YouTube*¹⁹. Este *site* fornece acesso às transcrições de modo mais simples e com menor necessidade de tratamento, quando comparado a fontes como *Netflix*²⁰ (WUTZL DA SILVA, 2020).

A coleta dos textos de todos os episódios das cinco primeiras temporadas foi feita com o auxílio da janela de busca do site *YouTube*, na qual as palavras “*Peppa Pig English*” foram digitadas. Após esse procedimento, os vídeos resultantes dessa busca foram reproduzidos um a um, para que fosse possível ter acesso às transcrições automáticas das falas dos personagens. Esse acesso se deu por meio da opção “abrir transcrição” presente no menu opções adicionais, que é acionado pelo ícone [...], localizado ao final da linha da opção “curtir”, como mostra a Figura 3.

Figura 3 - Transcrição automática.



Fonte: Print screen capturada pelo autor.

Para que a minutagem, que aparece como padrão à esquerda do texto, fosse eliminada, clicou-se no ícone [⋮] (Figura 3), que aparece no canto superior direito da janela de transcrição. Esse ato fez com que a opção *toggle timestamps* aparecesse no canto superior direito da janela de transcrição. Um clique nesta opção fez com que a minutagem desaparecesse da tela.

¹⁹ www.youtube.com

²⁰ www.netflix.com

Em seguida, para cada um dos vídeos que compõe o *corpus*, selecionou-se todo o texto da transcrição com o comando CTRL+A seguido pelo comando CTRL+C, para copiar o texto selecionado. Após esse procedimento, abriu-se um editor de texto para gerar um documento de texto sem formatação — documentos com extensão .txt²¹, encontrados no aplicativo “bloco de notas” do computador — e digitou-se CTRL+V no documento em branco, para colar o texto.

Os arquivos, contendo um episódio cada, foram salvos em pastas correspondentes às diferentes temporadas. À medida que os episódios foram coletados e salvos em arquivos .txt, sua coleta foi marcada na planilha de controle de metadados, como mostra na Figura 2. Cada episódio foi nomeado seguindo o padrão: (peppa_pig_01_01), no qual os dois primeiros dígitos correspondem à temporada e os dois últimos ao número do episódio. O formato de salvamento do texto em .txt é recomendado para se evitar que caracteres escondidos possam vir a interferir nos resultados de busca em *softwares* de análise linguística.

A nomeação do arquivo no formato apresentado permite a organização do *corpus* de modo a facilitar a identificação do episódio em que as ocorrências de *can*, *can't* e *cannot* se encontram. Tal organização permite avaliar a amplitude da ocorrência desses nódulos — isto é, sua frequência nas diferentes temporadas — bem como facilita a identificação dos vídeos nos quais uma determinada colocação ocorre, o que é de grande valia caso seja necessário assistir ao vídeo para tirar dúvidas quanto a erros de transcrições ou obter informações extralinguísticas presentes na imagem.

Nota-se, pelo exposto, que organização é algo fundamental na pesquisa em LC. Desde a elaboração de planilhas para se verificar o andamento da coleta dos textos até a escolha do padrão de nomeação e agrupamentos dos arquivos. Todos esses passos visam contribuir, de certo modo, com a análise futura dos dados.

2.3 Análise do *corpus*

Após a coleta do CPP, descrita na subseção 2.2, o *corpus* foi submetido ao *software* de análise linguística #*LancsBox* v.5.x (BREZINA; WEILL-TESSIER; MCENERY, 2020) desenvolvido pela Universidade de Lancaster. Esse procedimento foi utilizado para que as perguntas 1 e 2 desta pesquisa, relativas à identificação dos colocados e usos de *can*, *can't* e *cannot*, fossem respondidas.

²¹ Formato aceito pela maioria dos *softwares* de concordância.

Primeiramente, com o auxílio da ferramenta *Words*, do *software #LancsBox*, gerou-se o número total de palavras (*tokens*; ocorrências) e o número de palavras diferentes (*types*; itens) no CPP, bem como uma lista, por ordem de frequência, de todas as palavras do *corpus*. Em seguida, com o auxílio da ferramenta *Whelk*, verificou-se a distribuição de *can*, *can't* e *cannot* ao longo das cinco primeiras temporadas do seriado *Peppa Pig*, para que sua dispersão em cada uma das temporadas fosse verificada. Na sequência, utilizou-se o módulo *KWIC* para visualizar as linhas de concordância dos nós *can*, *can't* e *cannot* e o módulo *GraphColl* com a finalidade inicial de analisar os colocados desses nós e eliminar as ocorrências de *can* como substantivo. Por fim, as linhas de concordância foram transferidas para planilhas do *Google Sheets*. Criou-se uma planilha por nó (*can*, *can't* e *cannot*), de modo a permitir uma melhor organização dos padrões de uso de cada um deles.

O ponto de entrada na análise dos dados foi a identificação dos significados gerais e específicos (descritos na subseção 1.4) de *can*, *can't* e *cannot*. Incluiu-se, assim, não somente os significados relacionados a permissão, possibilidade e habilidade atribuídos a *can* por Biber et. al. (1999), mas também aqueles relacionados a obrigação, necessidade, volição e predição, que podem ser rotulados como epistêmicos (intrínsecos) ou deônticos (extrínsecos).

Para responder a terceira pergunta desta pesquisa — identificar os campos semânticos cuja frequência de *can*, *can't* e *cannot* é superior a 500 em pelo menos 80% do *corpus* de estudo — fez-se uso do etiquetador semântico *Ucrel Semantic Analysis System (USAS)*²², também da Universidade de Lancaster, Inglaterra.

O etiquetador USAS, diferentemente do *TreeTagger*, que adiciona etiquetas que classificam as palavras apenas por classe gramatical (WUTZL DA SILVA, 2020), etiqueta as palavras por categoria gramatical e por campo semântico (PIAO et al., 2016). A etiquetagem é feita de acordo com a tabela da Figura 4:

O procedimento de etiquetagem dos textos/registros é feito de forma *online*, diretamente no *site* do USAS²³, sem a necessidade de se baixar e instalar um programa. Com o intuito de facilitar o processo de etiquetagem dos textos, que devem ser colados na janela disponível no *site*, eles foram agrupados em arquivos únicos por temporada, por meio de um script em *shell*. Em seguida, o botão “*tag text now*” foi acionado para que a etiquetagem do texto fosse realizada.

²² <http://ucrel.lancs.ac.uk/usas/>

²³ <http://ucrel-api.lancaster.ac.uk/usas/tagger.html>

Figura 4 - Quadro de campos semânticos - USAS.

A general and abstract terms	B the body and the individual	C arts and crafts	E emotion
F food and farming	G government and public	H architecture, housing and the home	I money and commerce in industry
K entertainment, sports and games	L life and living things	M movement, location, travel and transport	N numbers and measurement
O substances, materials, objects and equipment	P education	Q language and communication	S social actions, states and processes
T Time	W world and environment	X psychological actions, states and processes	Y science and technology
Z names and grammar			

Fonte: http://ucrel.lancs.ac.uk/usas/usas_guide.pdf

Ao término da etiquetagem, o resultado foi copiado para uma planilha *Google Sheets*, a qual foi carregada na suíte estatística SPSS 23.0, que contou automaticamente as ocorrências das etiquetas do modal *can* e suas formas por campo semântico, com o auxílio da ferramenta *Analisar > Estatística descritiva > Frequência*. A partir dessa contagem, um gráfico com os campos semânticos foi gerado (vide Gráfico 1, seção 3.4) e, a partir dele, foram selecionados os campos cuja frequência do modal *can* e suas formas negativas *can't* e *cannot* era superior a 500 em pelo menos quatro das cinco temporadas do seriado *Peppa Pig*.

Tendo em vista os procedimentos apresentados nesta seção, percebe-se a grande dependência de programas computacionais, como o concordanciador *#LancsBox v 5.x*, o etiquetador USAS e a suíte estatística SPSS 23.0 para se realizar pesquisas que usam a LC como abordagem. Sem tais ferramentas, este tipo de pesquisa seria praticamente inviável, pois demandaria um tempo consideravelmente maior para sua execução. O próximo capítulo apresenta os resultados obtidos e os analisa.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, os resultados obtidos na exploração do *Corpus Peppa Pig* (CPP) são apresentados da seguinte forma: na primeira seção *can*, *can't* e *cannot* são analisados quantitativamente. Na segunda seção os seus colocados são exibidos e seus usos discutidos. Na terceira seção os usos do modal *can*, agrupados nas formas afirmativa, negativa e interrogativa, são apresentados. Já a quarta seção traz os campos semânticos, mais frequentes, associados a *can*.

3.1 Descrição quantitativa do *corpus* de estudo

O trabalho de coleta das transcrições, das cinco primeiras temporadas do seriado infantil *Peppa Pig* gerou, conforme Tabela 1, um *corpus* com 261 textos, 111.511 ocorrências (*tokens*) e 5.079 itens (*types*), podendo assim ser classificado como um *corpus* de tamanho pequeno-médio, conforme classificação proposta por Berber Sardinha (2004, p. 26). Quando se compara este número de itens (5.079) com os 2.500 itens propostos pelo *Currículo Lexical* (McENERY; XIAO; TONO, 2006), percebe-se a riqueza de vocabulário a qual crianças que assistiram, em inglês, a todos os episódios das cinco primeiras temporadas do seriado *Peppa Pig* foram expostas.

Tabela 1 - Dados gerais do CPP.

CPP	#Ocorrências
Textos/registros	261
Ocorrências	111.511
Itens	5.079
<i>Can</i>	929
<i>Can't</i> e <i>Cannot</i>	197

Fonte: Elaborada pelo autor.

Outro fato que chama atenção é a razão (0,045) entre o número de *tokens* (ocorrências) e de *types* (itens). O baixo número de itens quando comparado ao de ocorrências revela uma

alta taxa de recorrência dos itens. Essa recorrência dos itens “conforme preconizado pela teoria de Pré-ativação Lexical (HOEY, 2005), tende a facilitar a aquisição de seus usos por meio de seus colocados, pronúncia e prosódia” (WUTZL DA SILVA, 2020, p. 64).

A ferramenta *Whelk* possibilitou a verificação da saliência e dispersão do modal *can* em suas formas afirmativas e negativas no CPP. Dentre os 5.079 itens do *corpus*, o modal *can* é o 17º item lexical mais recorrente em todo o *corpus*. Quando somado às suas formas negativas (*can't* e *cannot*) ocorre 1.126 vezes, ou aproximadamente 101 vezes a cada 10.000 palavras. A Tabela 2 traz o número de ocorrências de *can* por temporada e a Tabela 3 o número de ocorrências de *can't* e *cannot*, também por temporada.

Tabela 2 - Ocorrências de *can* nas temporadas.

Temporadas	#Ocorrências	#Ocorrências a cada 10.000 palavras
1ª temporada	183	84
2ª temporada	220	97
3ª temporada	228	100
4ª temporada	163	68
5ª temporada	132	61
Total no CPP	929	80

Fonte: Elaborada pelo autor.

Como é possível observar na Tabela 2, a ocorrência do modal *can* é distribuída de modo relativamente equilibrado pelas três primeiras temporadas e declina nas duas últimas. No entanto, mesmo com esse declínio, o modal ainda é bastante saliente no seriado.

Já ao se observar a Tabela 3, nota-se que as formas negativas *can't* e *cannot* são distribuídas de modo relativamente equilibrado por todas as temporadas. É importante salientar que a inclusão das duas formas negativas (*can't*, *cannot*) se deu com o único intuito de que todas as ocorrências da forma negativa fossem computadas, pois como as transcrições do *site YouTube* são automáticas, elas não necessariamente refletem escolhas linguísticas conscientes do falante. Por isso, essas formas não foram discriminadas separadamente na Tabela 3.

Tabela 3 - Ocorrências de *can't* e *cannot* nas temporadas.

Temporadas	#Ocorrências	#Ocorrências a cada 10.000 palavras
1ª temporada	26	12
2ª temporada	39	17
3ª temporada	46	20
4ª temporada	43	18
5ª temporada	43	19
Total no CPP	197	17

Fonte: Elaborada pelo autor.

Além de diferenças na distribuição das formas afirmativas e negativas, a proporção de ocorrência também é diferente, o que sugere uma diferença de comportamento entre *can* e as formas negativas *can't/cannot* e o foco em uma linguagem mais educada, precisa e direta, isto é, uma linguagem que evita negações e privilegia ações que devem ser feitas. Um exemplo disso é encontrado em placas de elevadores com os dizeres: ‘antes de entrar no elevador verifique se o mesmo (sic) encontra-se parado neste andar’ ao invés de ‘não deixe de verificar se o mesmo (sic) encontra-se parado neste andar’. Por isso, as formas afirmativas e negativas são analisadas separadamente nas próximas subseções deste trabalho.

3.2 Colocados mais frequentes de *can* e *can't/cannot*

Nesta seção são apresentados os resultados referentes à primeira, segunda e terceira perguntas de pesquisa: identificar os colocados pronominais mais frequentes de *can*, *can't* e *cannot*, os colocados mais frequentes desses padrões pronominais e as funções destes no CPP. A análise separada entre as formas *can* e *can't/cannot* se justifica pelos dados apresentados na seção 3.1.

Com o uso do módulo *GraphColl* do #LancsBox, fez-se uma busca preliminar para que os 10 colocados mais frequentes associados ao modal *can* e suas formas negativas *can't/cannot*

fossem identificados. Os colocados foram selecionados dentro de um horizonte de cinco palavras à direita e cinco à esquerda do nódulo.

A Tabela 4 apresenta a resposta para a primeira pergunta de pesquisa, que é relativa aos colocados pronominais mais frequentes de *can*, *can't* e *cannot*. Dentre os 10 colocados mais frequentes de *can*, quatro deles são pronomes pessoais do caso reto: *you*, *I*, *we*, *it*, respectivamente. Dentre os 10 colocados mais frequentes de *can't* e *cannot* têm-se *I*, *you*, *we*, *it*, em ordem decrescente. A predominância dos pronomes *I* e *you* retrata a saliência da interatividade e a característica duológica²⁴ dos diálogos, tanto na forma afirmativa quanto nas formas negativas.

Tabela 4 - Frequência dos colocados.

Colocados de <i>can</i>	#Ocorrências	Colocados de <i>can't/cannot</i>	#Ocorrências
<i>you</i>	428	<i>I</i>	94
<i>I</i>	345	<i>you</i>	69
<i>the</i>	316	<i>the</i>	53
<i>we</i>	271	<i>we</i>	37
<i>a</i>	192	<i>it</i>	35
<i>it</i>	166	<i>George</i>	32
<i>and</i>	146	<i>oh</i>	31
<i>to</i>	142	<i>see</i>	31
<i>have</i>	99	<i>to</i>	27
<i>oh</i>	97	<i>go</i>	25
Total	2.202	Total	403

Fonte: Elaborada pelo autor.

²⁴ Diálogo no qual apenas dois personagens interagem simultaneamente.

A presença dos pronomes *we* e *it* parecem evidenciar a interação com os diversos personagens e a presença de repetição. Entretanto, tendo em vista as outras perguntas de pesquisa e o fato de que todos os pronomes pessoais do caso reto aparecem como colocados de *can*, *can't* e *cannot*, mesmo que em menor frequência (vide Tabela 5), todos eles serão considerados nas análises que se seguem. Outro dado observado na Tabela 4, que merece destaque, é a associação mais recorrente de *can* com o pronome de segunda pessoa *you*, singular ou plural, indicando novamente a presença de linguagem precisa e direta quando o falante se dirige ao(s) seu(s) interlocutor(es). A maior ocorrência de *can't* e *cannot* com o pronome de primeira pessoa *I*, parece indicar que as formas negativas tendem a ser usadas para expressar limitações que os personagens acreditam ter.

Devido a essa diferença na recorrência de associações entre *can* e *can't/cannot* e os pronomes de segunda e primeira pessoas, respectivamente, resolveu-se observar os colocados de *can* e *can't/cannot* quando associados aos pronomes pessoais em posição anteposta e posposta, pois tal variação indica as formas afirmativa, negativa e interrogativa das falas dos personagens.

Tabela 5 - Frequência das formas afirmativa, interrogativa e negativa.

Afirmativa	#Ocorrências	Interrogativa	#Ocorrências	Negativa ²⁵	#Ocorrências
<i>I can</i>	123	<i>Can I</i>	114	<i>I can't</i>	61
<i>You can</i>	171	<i>Can you</i>	106	<i>You can't</i>	36
<i>We can</i>	117	<i>Can we</i>	107	<i>We can't</i>	26
<i>It can</i>	5	<i>Can it</i>	2	<i>It can't</i>	7
<i>He can</i>	19	<i>Can he</i>	2	<i>He can't</i>	10
<i>She can</i>	7	<i>Can she</i>	1	<i>She can't</i>	2
<i>They can</i>	10	<i>Can they</i>	1	<i>They can't</i>	3
Total	458	Total	337	Total	145

Fonte: Elaborada pelo autor.

²⁵ Contabilizadas juntas as formas negativas *can't* e *cannot*.

Na Tabela 5, elaborada a partir dos dados fornecidos pela ferramenta *KWIC*, *#LancsBox*, nota-se que a frequência de ocorrências dos colocados pronominais é diferente para cada uma das formas observadas. Isso sugere que, de modo geral, o seriado se apoia em linguagem precisa, formas diretas e perguntas para transmitir as mensagens contidas nas histórias. Como visto anteriormente, na forma afirmativa a associação mais frequente é com o pronome *you* seguido de *I* e *we*, respectivamente.

Na forma interrogativa nota-se uma frequência maior de ocorrências para os pronomes *I*, *you* e *we*. Essa maior frequência sugere a presença de uma narrativa que tende a marcar mais o envolvimento do falante do que o do interlocutor nos questionamentos. Além disso, percebe-se que menções a personagens que não estão envolvidos diretamente na interação (*he*, *she*, *they*) parecem ser evitadas, ocorrendo assim com menor frequência.

Já na forma negativa a associação mais frequente é com o pronome *I*, destacando uma possível expressão de limitação ou dificuldade que o personagem acredite ter. Há, novamente, a preservação da imagem dos personagens que não estão diretamente envolvidos na interação. As subseções que se seguem analisarão mais a fundo as semelhanças e diferenças entre os colocados desses padrões pronominais e suas funções.

3.2.1 Colocados de *can* associados ao pronome *I*

Os colocados de *can*, *can't* e *cannot* associados ao pronome de primeira pessoa do singular *I* encontram-se elencados nos Quadros 1 a 3, a seguir. Esses colocados foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: (1) dentro de um horizonte de cinco palavras para a direita e duas palavras para a esquerda do nóculo; (2) colocados que coocorreram, próximo ao nóculo, três vezes ou mais, nos casos em que as ocorrências dos padrões passavam de duas dezenas. Os colocados foram organizados por ordem de frequência, partindo-se do maior para o menor.

Como pode ser observado no Quadro 1, os dados coletados sugerem que o padrão *I can* se associa frequentemente com diversas categorias gramaticais, vocativos e marcadores de discurso. Os verbos mais recorrentes podem ser classificados, semanticamente, como sensoriais (*see*, *smell*, *hear*), de ação (*turn*, *find*, *give*, *put*, *run*, *look*), de comunicação (*tell*) e deslexicalizados (*get*, *do*, *make*, *has*), que, segundo Rosa (2014, p. 4), são aqueles “cujo sentido depende de outros elementos sintagmáticos para que seu uso e compreensão sejam plenos por partes de seus falantes”.

Quadro 1 - Padrão: *I can*.

Padrão + categorias linguísticas	Colocados
<i>I can</i> + (verbo)	<i>see, do, is, smell, hear, get, turn, find, give, has, look, make, put, run, tell</i>
<i>I can</i> + (advérbio)	<i>still, here, now, only, very, as</i>
<i>I can</i> + (pronome)	<i>you, it, I, that, my, we, this</i>
<i>I can</i> + (preposição)	<i>to, as, into, in, on, without, of</i>
<i>I can</i> + (substantivo)	<i>frog, boom, teddy</i>
<i>I can</i> + (artigo definido)	<i>the, a</i>
(marcador de discurso) + <i>I can</i>	<i>I think, I'll see what, I/You know (what)</i>
(conjunção) + <i>I can</i>	<i>and, but</i>
(interjeição) + <i>I can</i>	<i>oh, wow</i>
(vocativo) + <i>I can</i>	<i>Daddy, Peppa</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

A presença do item lexical *is* em construções predicativas ou que expressam estado refletem a natureza oral da linguagem do seriado (BIBER, 1988). Já o verbo *tell* associa o padrão a propósitos informativos (BIBER, 1988). Os advérbios encontrados ao seu redor marcam tempo (*still, now*), lugar (*here*), restrição (*only*) e intensidade (*very*).

Os pronomes corroboram as informações fornecidas pela Tabela 5, isto é, de que o foco da interação e do envolvimento recai sobre o falante e o interlocutor ou ambos, e os pronomes demonstrativos *that* e *this* sugerem a dependência das imagens na tela para a compreensão da mensagem. As preposições expressam movimento (*to, into*) lugar (*in, on*), pertencimento (*of*), ausência (*without*) e função/papel de algo (*as*). Os vocativos ajudam os espectadores a focar um determinado personagem na tela e os artigos estão relacionados aos personagens e objetos do seriado.

Os marcadores de discurso indicam a presença de posicionamento (*I think, I/You know [what]*) e reflexão (*I'll see what*). As conjunções sugerem a presença de ações coordenadas e as interjeições marcam a expressão de emoções. Em suma, *I can* ajuda a desenvolver a narrativa e a engajar a atenção dos espectadores (as crianças) por meio da expressão de ações, informações e posicionamentos que estão ancorados nas imagens e são marcados por emoções. Os Exemplos 1 a 4 ilustram tal afirmação.

- (1) **Granny Pig:** *Hello girls can I get you anything?*
Girls: *A flag, please. And it must be better than the boys.*
Granny Pig: *I'll see what I can do.* (temporada 2, episódio 36)
- (2) **Freddy:** *It's nearly dinner time!*
Rebecca: *How do you know?*
Freddy: *I can smell carrot soup.*
Peppa: *I can smell carrot soup, too.* (temporada 3, episódio 27)
- (3) **Miss Rabbit:** *Oh, my ankle! I can still hop to work.*
Miss Rabbit's sister: *No! You lay here and get better.*
(temporada 3, episódio 38)
- (4) **Peppa Pig:** *I promise I will, Daddy.*
Daddy Pig: *Good. Anyway, now the pumpkin is broken I can make it into pumpkin pie.*
(temporada 1, episódio 12)

Como observado nos dados apresentados no Quadro 1 e Exemplos 1 a 4, o padrão *I can* se associa a diversas categorias gramaticais, vocativos e marcadores de discurso. Dentre elas, verbos sensoriais (*see, smell, hear, look*) e verbos de ação (*turn, give, put, run, hop*) e verbos deslexicalizados (*do, is, get, has, look e make*).

Quadro 2 - Padrão: *I can 't*.

Padrão + categorias linguísticas	Exemplos de colocados
<i>I can 't/cannot</i> + (verbo) ²⁶	<i>see, find, wait, go, going, do, have, play</i>
<i>I can 't</i> + verbo + (prônimo)	<i>anything, it, you, that, any</i>
<i>I can 't</i> + verbo + (advérbio)	<i>anywhere, yet</i>
<i>I can 't</i> + verbo + (vocativo)	<i>Daddy, Peppa</i>
<i>I can 't</i> + verbo + (artigo)	<i>the, a</i>
<i>I can 't</i> + verbo + (preposição)	<i>to, in</i>
(conjunção) + <i>I can 't</i>	<i>But</i>
(interjeição) + <i>I can 't</i>	<i>yes, no, oh</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

²⁶ Neste padrão a forma sintética e enfática *cannot* aparece apenas sucedida de verbos.

Foram encontrados ainda pronomes indefinidos (*anything, any*), pessoais (*it, you*) e demonstrativos (*that*), advérbios de lugar (*anywhere*) e tempo (*yet*), vocativos (*Daddy, Peppa*), artigos definidos (*the*), preposições de movimento (*to*), de lugar (*in*), conjunção adversativa (*but*) e interjeições (*yes, no, oh*).

No Quadro 2, o que chama atenção no padrão *I can't* — e parece apontar para uma distinção importante entre ele o padrão *I can* — é sua tendência a se associar a verbos lexicalizados e de ação, a coordenação entre ações marcadas apenas pela conjunção adversativa *but*, bem como a ausência de associação com marcadores de discurso. Tais dados sugerem que o padrão negativo fica frequentemente restrito a situações nas quais os personagens enfrentam algum tipo de dificuldade. Os Exemplos 5 a 8 ilustram essas situações.

- (5) **Peppa Pig:** *Daddy, I can't find George anywhere!*
Daddy Pig: *Oh, dear! I wonder where he can be.* (temporada 1, episódio 5)
- (6) **Daddy Pig:** *This is ridiculous. I can't see anything. Somebody must have put my glasses somewhere.*
Mummy Pig: *Do you remember where you last put them, Daddy Pig?*
 (temporada 1, episódio 9)
- (7) **Granny Pig:** *That's the chicken coop. That's where the chickens lay their eggs.*
Peppa Pig: *Eggs? I can't see any eggs!* (temporada 3, episódio 19)
- (8) **Peppa Pig:** *It got a bit muddy!*
Mummy Pig: *So, we washed it.*
Peppa Pig: *And it all went a bit wrong. Sorry, Daddy!*
Daddy Pig: *But I can't wear a pink football shirt!* (temporada 3, episódio 10)

Levando-se em conta o que foi observado no Quadro 2 e nos Exemplos 5 a 8, pode-se perceber que, assim como *I can*, *I can't* se associa a diferentes categorias gramaticais. Dentre elas, verbos de ação (*find, wait, go, play, wear*), verbos sensoriais (*see*), verbos deslexicalizados (*do, have*), pronomes indefinidos (*anything, any*), pessoais (*it, you*) e demonstrativos (*that*), advérbios de lugar (*anywhere*) e tempo (*yet*), vocativos (*Daddy, Peppa*), artigos definidos (*the*), preposições de movimento (*to*) e lugar (*in*), conjunção adversativa (*but*) e interjeições (*yes, no, oh*).

Quadro 3 - Padrão: *Can I*.

Padrão + categorias linguísticas	Exemplos de colocados
<i>Can I</i> + (verbo)	<i>have, help, come, be, do, go, get, is, play, hold, speak, make, see, sit, try</i>
<i>Can I</i> + (interjeição)	<i>yes, okay, oh, no, hello</i>
<i>Can I</i> + (pronome)	<i>you, my, some, your, it</i>
<i>Can I</i> + (marcador de discurso)	<i>of course</i>
<i>Can I</i> + (advérbio)	<i>now, please</i>
<i>Can I</i> + (substantivo)	<i>hat</i>
<i>Can I</i> + (artigo)	<i>a, the</i>
<i>Can I</i> + (preposição)	<i>in, to, of, for, with, on</i>
<i>Can I</i> + (conjunção)	<i>and, but</i>
(interjeição) + <i>Can I</i>	<i>hello, yes</i>
(vocativo) + <i>Can I</i>	<i>Mummy, Daddy, Peppa, (Mr/Miss) Rabbit, Granny</i>
(<i>wh-question</i>) + <i>Can I</i>	<i>what</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 3 nota-se que o padrão *Can I* é muito semelhante ao padrão *I can* no tocante à diversidade de categorias gramaticais associadas a ele. A grande diferença entre esse padrão e os outros dois se dá por conta de sua associação com cumprimento (*Hello*), marcas de polidez (*please, Mr., Miss*), vocativos (*Mummy, Daddy, Peppa, Rabbit, Granny*), maior número de interjeições (*yes, okay, oh, no*) e perguntas iniciadas com pronomes *wh-*, frequentemente, o pronome *what*. Tais características indicam que, na narrativa do seriado, interrogativas com *can* são tipicamente feitas com verbos de ação, acompanhadas de linguagem de polidez e carregadas de algum tipo de emoção. Os Exemplos 9 a 12 demonstram essas características.

- (9) **Danny Dog:** *Hello, shopkeeper!*
Peppa Pig: *Hello, Mr. Dog.*
Danny Dog: *Can I have some biscuits, please?* (temporada 3, episódio 1)
- (10) **Peppa Pig:** *Daddy, can I sit in the trolley, too?*
Daddy Pig: *You're too big for the trolley, Peppa.*
Peppa Pig: *Oh!*

Daddy Pig: *But you can help with the shopping.* (temporada 1, episódio 49)

- (11) **Mummy Pig:** *Goodnight, Peppa. Goodnight, George.*
Peppa Pig: *Can I have a story, please?* (temporada 3, episódio 4)
- (12) **Simon Squirrel:** *Can I ask the questions?*
Peppa Pig: *Of course!* (temporada 3, episódio 44)

Resumindo, pode-se dizer que os padrões *I can* e *Can I* auxiliam o desenvolvimento da narrativa e engajam a atenção dos espectadores por meio da expressão de ações, informações e posicionamento dos falantes. Tais posicionamentos são marcados por emoções, polidez e ancorados nas imagens. Já o padrão *I can't/cannot* aparece frequentemente restrito aos personagens principais e a situações que expressam algum tipo de dificuldade.

3.2.2 Colocados de *can* associados ao pronome *you*

Os Quadros 4 a 6 trazem os colocados de *can* associados ao pronome de segunda pessoa *you*, tanto no singular quanto no plural. Esses colocados foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: (1) dentro de um horizonte de cinco palavras à direita e duas palavras à esquerda do nóculo; (2) colocados que coocorreram, próximo ao nóculo, três vezes ou mais, nos casos em que as ocorrências dos padrões passavam de duas dezenas. No lugar do uso da ordem alfabética para apresentação dos colocados, fez-se uso da ordem por frequência partindo do maior para o menor.

No Quadro 4 é possível observar que o padrão *you can* se associa à verbos auxiliares (*is, are*), aos verbos de ação (*play, go, see, come, look, show, use, borrow, catch, give, help*), de comunicação (*tell*) e deslexicalizados (*have, make, get, take*). A principal diferença com relação ao padrão *I can* é a ausência de verbos sensoriais e a maior recorrência de verbos de ação e deslexicalizados, demonstrando que uma das prováveis funções de *you can* na narrativa é incitar os personagens à ação para que ela se desenvolva.

Possivelmente, por causa dessa função, observa-se também a grande quantidade de colocados das categorias: substantivos (*dinosaur, potatoes, sea*), pronomes do caso reto (*it, we, he*), oblíquo (*me, you, us, them*), possessivos (*my, your*), demonstrativos (*this, that*), indefinidos (*anything, something*), quantitativos (*all, many*), preposições (*in, on, to, with, of, as, back, up, for, from, out*) e vocativos (*George, Mummy, Peppa, Daddy*). Naturalmente, os artigos (*a, the*) são atraídos pelos substantivos e a sequência de eventos em uma interação no tempo imediato

atrai os advérbios de tempo (*now, never, tomorrow, again*), de lugar (*here*) e de incerteza (*maybe*).

Quadro 4 - Padrão: *You can*.

Padrão + categorias linguísticas	Exemplos de colocados
<i>You can</i> + (verbo)	<i>have, play, be, go, make, see, come, is, do, get, take, look, show, use, are, borrow, catch, give, help, tell</i>
<i>You can</i> + (substantivo)	<i>dinosaur, potatoes, sea</i>
<i>You can</i> + (pronome)	<i>it, me, you, my, all, your, this, we, us, them, anything, he, something, that, many</i>
<i>You can</i> + (artigo)	<i>the, a</i>
<i>You can</i> + (preposição)	<i>in, on, to, with, of, as, back, up, for, from, out</i>
<i>You can</i> + (advérbio)	<i>now, never, here, tomorrow, maybe, again, as</i>
<i>You can</i> + (conjunção)	<i>and, but, or, then, if, so, but</i>
(conjunção) + <i>You can</i>	<i>and, then, if, so, but</i>
(advérbio) + <i>You can</i>	<i>now, again, maybe</i>
(interjeição) + <i>You can</i>	<i>yes, oh, ok</i>
(marcador de discurso) + <i>You can</i>	<i>never mind, all right, Don't worry, of course, I know</i>
(vocativo) + <i>You can</i>	<i>George, Mummy, Peppa, Daddy</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Outra diferença que parece ser relevante com relação ao padrão *I can* é a presença marcada de conjunções (*and, but, or, then, if, so, but*), que parecem ter a função de ajudar a manter a interação e troca de turno entre os personagens, bem como garantir uma sequência lógica na narrativa. Por sua vez os colocados das categorias interjeição e marcador de discurso permitem que os personagens expressem suas emoções e se posicionem perante os eventos da história. Os Exemplos 13 a16 demonstram alguns dos pontos elaborados acima.

- (13) **Peppa Pig:** *We wanted to go for a drive in our car.*
Granddad Dog: *Don't worry! You can borrow this new car while I fix yours.*
 (temporada 1, episódio 23)
- (14) **Peppa Pig:** *What should we bring?*
Mrs Gazel: *You can bring an old toy or something you don't use anymore.*
 (temporada 2, episódio 19)
- (15) **Suzy Sheep:** *What do we have to do?*
Peppa Pig: *I'll take the money, Suzy, and you can stock the shelves.*
Suzy Sheep: *Okay!*
 (temporada 3, episódio 1)
- (16) **Peppa Pig:** *George, you missed cuckoo. [...]*
Daddy Pig: *Never mind, George! You can see cuckoo next time.*
Mummy Pig: *But you'll have to wait. Cuckoo only comes out once an hour.*
 (temporada 2, episódio 30)

Observa-se no Quadro 5 que o padrão *you can't* se associa a poucos colocados quando comparado ao padrão *I can't*. Dentre eles encontramos verbos de ação (*go, knock*), o verbo deslexicalizado *have*, o pronome do caso reto *I*, o pronome oblíquo *it*, os pronomes demonstrativos *this* e *that*, o pronome possessivo *yours*, o artigo *a*, as preposições de movimento *around, down* e *in*, a interjeição *no*, o vocativo *George* e duas conjunções: *if* e *then*.

Quadro 5 - Padrão: *You can't*.

Padrão + categorias linguísticas	Exemplos de colocados
<i>You can't</i> + (verbo)	<i>go, have, knock</i>
<i>You can't</i> + (pronome)	<i>I, it, that, this, your</i>
<i>You can't</i> + (artigo)	<i>a</i>
<i>You can't</i> + (preposição)	<i>around, down, in</i>
<i>You can't</i> + (conjunção)	<i>then</i>
(interjeição) + <i>You can't</i>	<i>no</i>
(vocativo) + <i>You can't</i>	<i>George</i>
(conjunção) + <i>You can't</i>	<i>if, then</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise desses colocados quando inseridos nas falas dos personagens mostra que quando os personagens não estão falando de si, mas se dirigindo a outros personagens, eles tendem a evitar o uso de negativas. Essas negativas parecem ser mais utilizadas em respostas curtas ou como encorajamento, conforme pode-se observar nos Exemplos 17 a 20.

- (17) **Suzzy Sheep:** *Chatterbox there, chatter, chatter, chatter. You never stop talking*
Peppa Pig: *I can easily stop talking if I want to*
Suzzy Sheep: *No, you can't*
Peppa Pig: *Yes, I can.*
Suzzy Sheep: *You can't.*
 (temporada 3, episódio 42)
- (18) **Peppa Pig:** *Oh! Sorry, George. You can't play tennis. We only have two rackets.*
 (temporada 2, episódio 48)
- (21) **Granny Pig:** *I'm afraid we might break it by pressing the wrong button.*
Mummy Pig: *Don't worry! You can't break it.*
Peppa Pig: *Just don't feed it milk.*
 (temporada 3, episódio 31)
- (20) **Peppa Pig:** *Mummy, now that we are all muddy, can we jump in the muddy puddle?*
Mummy Pig: *I suppose so. After all, you can't get any muddier.*
 (temporada 1, episódio 14)

No Quadro 6, o padrão *can you* tem uma associação frequente com verbos de ação (*show, help, read, go, rescue, find, fix, mend, run, whistle*), mentais (*guess, remember*), de comunicação (*say, tell*), sensoriais (*hear, see*) e deslexicalizados (*do, make*), que por sua vez atraem preposições. Além disso o padrão *can you* se associa a pronomes de primeira pessoa do caso reto *I* e *you*, pronomes do caso oblíquo (*it, me, us*), possessivos (*your, my*) e demonstrativos (*that, this*), substantivos (*dinosaur, Emily*), vocativos (*Mummy, George, Peppa, Daddy, Grandpa*), conjunções (*and, then*), perguntas com *wh-* e advérbios.

Tais associações demonstram a importância da forma interrogativa no desenvolvimento de uma narrativa ancorada em situações cotidianas do universo infantil, que busca engajar o espectador por meio da expressão de emoção (interjeições) e integra linguagem verbal e imagens. Os Exemplos 21 a 24 ilustram esses colocados em uso.

Quadro 6 - Padrão: *Can you*.

Padrão + categorias linguísticas	Exemplos de colocados
<i>Can you</i> + (verbo)	<i>guess, show, is, make, help, read, say, see, go, rescue, tell, do, find, fix, hear, mend, remember, run, whistle</i>
<i>Can you</i> + (pronome)	<i>it, me, your, us, I, you, my, that, this</i>
<i>Can you</i> + (advérbio)	<i>now, little, please, all</i>
<i>Can you</i> + (interjeição)	<i>oh</i>
<i>Can you</i> + (substantivo)	<i>dinosaur, Emily</i>
<i>Can you</i> + (artigo)	<i>the, a</i>
<i>Can you</i> + (preposição)	<i>to, of, for, in, on, with, over</i>
<i>Can you</i> + (wh-question)	<i>what, how, where, what</i>
(interjeição) + <i>Can you</i>	<i>oh, yes</i>
(Wh-question) + <i>Can you</i>	<i>how, what</i>
(vocativo) + <i>Can you</i>	<i>Mummy, George, Peppa, Daddy, Grandpa</i>
(conjunção) + <i>Can you</i>	<i>and, then</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

- (21) **Granddad Dog:** *Oh dear, Daddy Pig! Your car does not sound very well.*
Daddy Pig: *Can you fix it, please, Granddad Dog?*
Granddad Dog: *Yes, but it will take all day* (temporada 1, episódio 23)
- (22) **Granny Pig:** *We have a new pet. Can you guess what it is?*
George: *Dinosaur?*
Grandpa Pig: *No, it's not a dinosaur. Come and see.*
(temporada 1, episódio 4)
- (23) **Madame Gazele:** *Peppa, can you show Emily where to hand her coat?*
Peppa Pig: *Yes, Madame Gazele.* (temporada 2, episódio 2)
- (24) **Mr. Ponny:** *Can you read these letters for me? Please!*
Peppa Pig: *Okay!* (temporada 2, episódio 16)

Com base nos dados observados nos Quadros 4 a 6 e nos Exemplos 13 a 24, é possível notar que os padrões *you can*, *you can't* e *can you* apresentam funções diferentes. Na narrativa, a função de *you can* é de incitar os personagens à ação; o padrão *you can't* além ter a função de

coibir uma ação por parte dos personagens também aponta incapacidade ou impossibilidade. O padrão *can you* normalmente tem como função dar uma ordem de forma polida e indireta, evitando o uso do imperativo.

3.2.3 Colocados de *can* associados ao pronome *we*

Os Quadros 7 a 9 apresentam os colocados de *can* associados ao pronome *we*. Esses colocados foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: (1) dentro de um horizonte de cinco palavras para a direita e duas palavras para a esquerda do nódulo; (2) colocados que coocorreram, próximo ao nódulo, três vezes ou mais, nos casos em que as ocorrências dos padrões passavam de duas dezenas. No lugar do uso da ordem alfabética para apresentação dos colocados, fez-se uso da ordem por frequência partindo do maior para o menor.

Assim como os padrões *I can* e *you can*, os dados coletados (vide Quadro 7) sugerem que o padrão *we can* se associa frequentemente com diversas categorias gramaticais, vocativos marcadores de discurso. Os verbos mais recorrentes podem ser classificados semanticamente como sendo de ação (*go, play, find, pretend, build, dig, jump, look, start* e *use*) e deslexicalizados (*get, do, make, have* e *take*). Os advérbios encontrados ao seu redor marcam tempo (*now*), lugar (*here*) e possibilidade (*maybe*).

Quadro 7 - Padrão: *We can*.

Padrão + categorias linguísticas	Exemplos de colocados
<i>We can</i> + (verbo)	<i>go, play, do, have, see, make, find, get, pretend, take, build, dig, jump, look, start, use</i>
<i>We can</i> + (substantivo)	<i>home, pig, town, water</i>
<i>We can</i> + (pronome)	<i>it, you, all, we, our, them, this, that,</i>
<i>We can</i> + (preposição)	<i>to, in, on, with</i>
<i>We can</i> + (advérbio)	<i>here, now, maybe</i>
<i>We can</i> + (conjunção)	<i>and, but, so, if</i>
(interjeição) + <i>We can</i>	<i>Yes</i>
(marcador de discurso) + <i>We can</i>	<i>of course</i>
(vocativo) + <i>We can</i>	<i>Peppa, George Mummy, Daddy</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Outros pontos de semelhança com os padrões *I can* e *you can* são as funções das conjunções, vocativos, interjeições e marcadores de discurso que, respectivamente, parecerem contribuir para o sequenciamento lógico dos eventos, o acompanhamento das trocas de turno entre os personagens pelos espectadores e a expressão de posicionamento. Novamente, a presença de substantivos, pronomes e preposições parece se justificar pelo teor das narrativas dos episódios, isto é, situações cotidianas do universo infantil. Os Exemplos 25 a 28 a seguir demonstram os usos dos colocados no seriado.

- (25) **Mrs. Queen:** *A muddy puddle! Never mind, we can walk around it.*
(temporada 4, episódio 27)
- (26) **Mummy Pig:** *Oh dear! There are any dinosaurs at the fete, George.*
Daddy Pig: *Maybe we can get you a dinosaur balloon.*
(temporada 1, episódio 20)
- (27) **Daddy Pig:** *Ssh, ssh little birdy! We can't hear our TV.*
Mummy Pig: *Oh, Daddy Pig, there's no point in being on a camping holiday and just watching TV. We can do that at home.*
Daddy Pig: *Good thinking, Mummy Pig.*
Mummy Pig: *There's a lot of places we can visit.* (temporada 3, episódio 6)
- (28) **Mrs. Rabbit:** *Can you two big girls teach them how to play together?*
Peppa Pig: *Of course!*
Rebecca Rabbit: *We can help them make sandcastles.*
(temporada 2, episódio 6)

No Quadro 8 há um pequeno número de colocados associados ao padrão *we can't*. Esse fato se justifica por haver apenas 26 ocorrências desse padrão no CPP (vide Tabela 5). No entanto, é interessante observar que o padrão *we can't* tende a se associar a verbos exclusivamente de ação (*go, find, sailing*), à conjunção adversativa *but*, à preposição *in*, ao advérbio de lugar *here*, à interjeição *oh* e ao artigo indefinido *any*.

Quadro 8 - Padrão: *We can't*.

Padrão + categorias linguísticas	Exemplos de colocados
<i>We can't</i> + (verbo)	<i>go, find, sailing</i>
<i>We can't</i> + (interjeição)	<i>Oh</i>
<i>We can't</i> + (artigo)	<i>the</i>
<i>We can't</i> + (pronome)	<i>Any</i>

<i>We can't</i> + (preposição)	<i>In</i>
<i>We can't</i> + (adverbio)	<i>Here</i>
(conjunção) + <i>We can't</i>	<i>But</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tais dados sugerem que o padrão negativo fica frequentemente restrito a situações nas quais os personagens enfrentam algum tipo de dificuldade, assim como acontece com o padrão *I can't*. Entretanto com o pronome *we* evidencia-se a característica de socialização dos personagens ao incluir outras pessoas em seus enunciados. Os Exemplos 29 a 32 ilustram essas situações.

- (29) **Narrador:** *Oh dear! Grandpa Pig's sailing boat has sunk*
Grandpa Pig: *I'm afraid we can't go sailing today children.*
(temporada 5, episódio 41)
- (30) **Grampy Rabbit:** *Peppa, you look sad. What's the matter?*
Peppa Pig: *We can't go sailing because our boat is sunk.*
(temporada 5, episódio 41)
- (31) **Narrador:** *Grandpa's boat is stuck in the mud*
Peppa Pig: *There's no water Grandpa*
Grandpa Pig: *Yes! The tide seems to be out*
Peppa Pig: *So, we can't go sailing* (temporada 5, episódio 29)
- (32) **Peppa Pig:** *If Richard gets on, it means we can't go fast.*
Rebecca Rabbit: *Richard can play with George.* (temporada 2, episódio 6)

No Quadro 9 é possível observar que os colocados do padrão *can we* reforçam a afirmação feita na seção 3.1 acerca da recorrência dos elementos linguísticos que compõe o CPP, haja vista que as palavras encontradas em todas as categorias listadas neste quadro já apareceram diversas vezes nos quadros anteriores.

O que se nota é uma maior semelhança entre os colocados verbais dos padrões de *can* com pronomes de primeira pessoa, isto é, *can we* e *can I* — que têm em comum os verbos de ação, sensoriais e deslexicalizados *play, help, come, see, do, make, get, have* — do que entre os colocados verbais dos padrões *can we* e *can you* — que têm em comum os verbos de ação e

deslexicalizados *help, go, find, make, do* apenas; apesar do padrão *can you* ter 19 colocados verbais e *can I* ter 15.

Quadro 9 - Padrão: *Can we*.

Padrão + categorias linguísticas	Exemplos de colocados
<i>Can we</i> + (verbo)	<i>play, do, go, have, help, see, get, come, find, jump, make, ride</i>
<i>Can we</i> + (pronome)	<i>you, it, I, that, we, your, this, some</i>
<i>Can we</i> + (advérbio)	<i>now, again, too, please</i>
<i>Can we</i> + (interjeição)	<i>yes, no, oh, ok</i>
<i>Can we</i> + (substantivo)	<i>Game</i>
<i>Can we</i> + (artigo)	<i>the, a</i>
<i>Can we</i> + (preposição)	<i>in, to, of, down, up, for, on, out, outside</i>
<i>Can we</i> + (marcador de discurso)	<i>of course</i>
(<i>wh-question</i>) + <i>Can we</i>	<i>what, how</i>
(vocativo) + <i>Can we</i>	<i>Daddy, Mummy, Grandpa, Peppa</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa maior diferença entre os colocados verbais de *can we* e *can you* talvez seja motivada pelo fato de o padrão *can you* envolver obrigatoriamente outros personagens da história, propulsionando seu desenvolvimento por meio de um maior número de ações diversas. Os exemplos 33 a 36 ilustram as considerações feitas acima.

- (33) **Peppa Pig:** *Can we open the roof again?*
Daddy Pig: *Oh, yes!* (temporada 1, episódio 23)
- (34) **Peppa Pig:** *Mummy, now that we are all muddy, can we jump in the muddy puddle?*
Mummy Pig: *I suppose so. After all, you can't get any muddier*
(temporada 1, episódio 14)
- (35) **Peppa Pig:** *I love this new car. Can we keep it?*
Mummy Pig: *No, we can't keep it, Peppa. We only borrowed it for today.*
(temporada 1, episódio 23)

- (36) *Daddy Pig: How can we get George's hat?*
Mummy Pig: Simple, I'll give the tree a little shake.
 (temporada 2, episódio 8)

Tendo em vista os dados observados nos Quadros 7 a 9 e nos Exemplos 25 a 36, é possível notar que os padrões *we can*, *we can't* e *we you* apresentam funções diferentes. A função de *we can*, na narrativa, é de sugerir socialização; o padrão *we can't* é usado para expressar impossibilidade de uma atividade conjunta por consequência de um fator externo; já o padrão *can we* tem como função pedir permissão ou conselho.

3.2.4 Colocados de *can* associados ao pronome *he*

Devido ao baixo número de linhas de concordância com modal *can* associado ao pronome *he*, o limite de frequência foi ajustado para 2, para que fossem identificados os colocados que coocorreram dentro de um horizonte de duas palavras para identificar os colocados à direita e de duas palavras para os colocados à esquerda do nóculo. Os resultados são apresentados nos Quadros 10 a 12, seguidos de sua análise.

O Quadro 10 apresenta os colocados do padrão *he can*, que tem apenas 16 ocorrências no CPP (vide Tabela 4). Ressalta-se que, mesmo com a realização do ajuste de frequência para considerar duas repetições como sendo suficientes para a inclusão dos colocados neste quadro, ainda há poucos itens lexicais recorrentes para o padrão. Em outras palavras, há grande variedade de verbos que ocorrem uma única vez, como por exemplo, *come*, *go*, *fix*, *have*, e que, recorrentemente, se associam a outros pronomes.

Quadro 10 - Padrão: *He can*.

Padrão + categorias linguísticas	Exemplos de colocados
<i>He can</i> + (verbo)	<i>be, see</i>
<i>He can</i> + (pronome)	<i>he, I, it, his</i>
<i>He can</i> + (conjunção)	<i>and, but</i>
(advérbio) + <i>He can</i>	<i>As</i>
(conjunção) + <i>He can</i>	<i>and, but, so</i>
(artigo) + <i>He can</i>	<i>The</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Outro ponto que merece destaque é a presença de conjunções coordenativas aditivas (*and*) e adversativas (*but*), bem como conjunções finais (*so*) tanto à esquerda quanto à direita de *he can*, demonstrando novamente a importância desse elemento linguístico na organização dos eventos narrativos, mesmo em uma interação simplificada. Os Exemplos 37 a 41 demonstram os usos dos colocados.

- (37) **Peppa Pig:** *What's wrong Daddy?*
Daddy Pig: *I don't know*
Mummy Pig: *Let's take it to the Granddad Dog's garage, he can fix it.*
 (temporada 1, episódio 23)
- (38) **Peppa Pig:** *Daddy, I can't find George anywhere.*
Daddy Pig: *Oh dear! I wonder where he can be.*
 (temporada 1, episódio 5)
- (39) **Narrador:** *It's morning, so Mr. Bull tries to be as quiet as he can, but Mr. Bull is not good at being quiet.*
 (temporada 2, episódio 11)
- (40) **Rebecca Rabbit:** *Now it's George's turn.*
Daddy Pig: *Because George is little he can stand a bit closer.*
 (temporada 4, episódio 42)
- (41) **Narrador:** *Daddy Pig cleans his glasses, so he can see the letter more clearly.*
 (temporada 2, episódio 41)

O Quadro 11 elenca os colocados do padrão *he can't*, que tem apenas 10 ocorrências no CPP. Fato que não surpreende, haja vista que todos os padrões negativos são muito menos frequentes no CPP. O *corpus* parece privilegiar uma linguagem mais direta e precisa na transmissão da narrativa para seus espectadores.

Quadro 11 - Padrão: *He can't*.

Padrão + categorias linguísticas	Exemplos de colocados
<i>He can't</i> + (verbo)	<i>talk, see</i>
<i>He can't</i> + (pronome)	<i>you, he</i>
<i>He can't</i> + (conjunção)	<i>But</i>
(substantivo) + <i>He can't</i>	<i>glasses</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

O que se observa no Quadro 11 é que há repetição de verbos de comunicação (*talk*) e sensoriais (*see*), da conjunção coordenativa adversativa *but* e do substantivo *glasses*, que se relaciona semanticamente com o verbo *see*. Os Exemplos 42 a 45 ilustram os usos desses colocados no CPP.

- (42) **Narrador:** *Baby Alexander is having a bath.*
Peppa Pig: *This is Mr. Dinosaur. Can you say dinosaur?*
Cloe Cousin: *He can't talk, Peppa.*
 (temporada 3, episódio 35)
- (43) **Uncle Pig:** *What do you want to do now Alexander?*
Alexander: *Go, go.*
Peppa Pig: *I think he wants to go for a walk.*
Uncle Pig: *He can't walk yet, but he can go out in his buggy.*
 (temporada 3, episódio 35)
- (44) **Pedro Pony:** *Oh Dr. Hamster, I think Tiddles is escaping*
Doctor Hamster: *He can't go far*
Suzy Sheep: *Because he is so slow.* (temporada 3, episódio 29)
- (45) **Mummy Pig:** *Peppa, George, have you seen Daddy Pig's glasses? He can't find them anywhere.*
 (temporada 1, episódio 09)

O Quadro 12 é formado por apenas duas ocorrências de *can he* no CPP (vide Tabela 4) e apresenta dois colocados encontrados para o padrão. Tal fato demonstra que este não é um padrão saliente no seriado. No entanto, é interessante notar que nessas duas ocorrências (Exemplos 46 e 47) *can he* está associado à ideia de lugar.

Quadro 12 - Padrão: *Can he*.

Padrão + categorias linguísticas	Exemplo de colocado
<i>Can he</i> + (verbos)	<i>be, come in</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

- (46) **Peppa Pig:** *I know where he is. George is in the toy basket. Oh!*
Narrador: *George is not in the toy basket. Where can he be?*

(temporada 1, episódio 5)

(47) **Peppa Pig:** *Yes, who is it?***Grandpa Pig:** *A young pig named George would like to pay a visit. Can he come in?***Peppa Pig:** *As long as he takes off his muddy boots.*

(temporada 1, episódio 37)

Pela observação dos dados presentes nos Quadros 10 a 12 e nos Exemplos 37 a 47, pode-se concluir que os padrões *he can*, *he can't* e *he you* exercem funções diferentes. O padrão *he can* tem tende a expressar habilidade; o padrão *he can't* tende a expressar a inabilidade e o padrão *can he* é empregado com o intuito de obter informações ou pedir permissão.

3.2.5 Colocados de *can* associado ao pronome *she*

Assim como na associação com o item lexical *he*, houve a necessidade de ajuste do limite de frequência para 2 ocorrências, para que fossem identificados os colocados que coocorreram duas vezes ou mais próximos ao nóculo. A seleção ocorreu dentro de um horizonte de duas palavras à direita e duas palavras à esquerda do nóculo. Os resultados são apresentados nos Quadros 13 e 14, seguidos de sua análise.

Quadro 13 - Padrão: *She can*.

Padrão + categorias linguísticas	Exemplos de colocados
<i>She can</i> + (verbo)	<i>go, help</i>
<i>She can</i> + (interjeição)	<i>Oh</i>
<i>She can</i> + (artigo)	<i>The</i>
<i>She can</i> + (advérbio)	<i>As</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 13 traz os colocados associados ao padrão *she can*. Conforme o exposto na Tabela 5, esse padrão ocorre apenas sete vezes no CPP. Dentre seus colocados temos verbos de ação, a interjeição *oh*, o artigo *the* e o advérbio *as*. Esses colocados reiteram os quadros colocacionais para os padrões pronominais afirmativos mais frequentes do *corpus* formados pela associação de *can* com os pronomes *I*, *you* e *we*. Tal fato evidencia a importância de verbos de ação, a expressão de emoção e estruturas comparativas de igualdade, haja vista que mesmo

em padrões pronominais infrequentes como os formados pelos pronomes *he* e *she*, esses elementos estão presentes. Os Exemplos 48 a 51 demonstram seus usos.

- (48) **Narrador:** *Peppa runs as fast as she can, but the kite still won't fly.*
(temporada 1, episódio 14)
- (49) **Madame Gazele:** *I just can't decide where to go first.*
Mrs. Rabbit: *My friend, the Queen, live in London. Maybe she can help.*
(temporada 5, episódio 15)
- (50) **Grandpa Pig:** *I fitted Gertrude with car wheels, so she can go anywhere she likes.*
(temporada 2, episódio 32)
- (51) **Peppa Pig:** *Hello Pedro, this is my friend Kylie. She's my friend.*
Rebecca Rabbit: *She can jump higher than anyone.*
(temporada 4, episódio 14)

O padrão *she can't* também ocorre apenas duas vezes no CPP. Essas duas ocorrências se encontram nos Exemplos 52 e 53, abaixo. Seus colocados mostram a saliência da expressão de emoção e dos verbos de ação no corpus.

Quadro 14 - Padrão: *She can't*.

Padrão + categorias linguísticas	Exemplos de colocados
<i>She can't</i> + (verbo)	<i>talk, stop, catch up</i>
<i>She can't</i> + (modal)	<i>have to</i>
<i>She can't</i> + (substantivo)	<i>Fish</i>
<i>She can't</i> + (pronome)	<i>We</i>
(interjeição) + <i>she can't</i>	<i>Oh</i>
(pronome) + <i>she can't</i>	<i>We</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

É interessante notar que um dos colocados que o Quadro 14 traz é o modal de obrigação *have to* (vide Exemplo 53). A única outra ocorrência de *have to* próxima a uma colocação pronominal de *can* é como o padrão *Can I*, no seguinte diálogo entre o personagem *Daddy Pig* e *George*:

George: *Daddy, what other instruments are in the box?*
Daddy Pig: *Just this horn.*
George: *Can I try?*
Daddy Pig: *You have to blow it very hard.*”

Em ambas situações em que *have to* ocorre próximo de padrões pronominais de *can* ele é utilizado para dar instruções.

(52) **Madame Gazelle:** *Oh! She can't stop! We have to catch up with her!*
Mummy Pig: *Stand back!*
 (temporada 4, episódio 49)

(53) **Peppa Pig:** *Hello Mr. Bull! We are taking Goldie to the vet.*
Mr. Bull: *Oh dear! Feeling poor, are we Goldie?*
Peppa Pig: *She can't talk. She's a fish.*
 (temporada 3, episódio 23)

O Quadro 15 traz o único colocado encontrado para o padrão *can she*. Tal fato ocorreu porque o padrão tem apenas uma ocorrência no CPP (vide Tabela 5).

Quadro 15 - Padrão: *Can she*.

Padrão + categorias linguísticas	Exemplos de colocados
<i>Can she</i> + (verbo)	<i>breathe</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesta ocorrência seu colocado é o verbo de ação *breathe*. Essa ocorrência reforça os resultados anteriores dos padrões interrogativos, demonstrando o uso de verbos de ação junto a substantivos concretos para representar situações do cotidiano infantil (vide Exemplo 54).

(54) **Doctor Hamster:** *This is Lulu, the lizard.*
All: *Hello, Lulu*
Rebecca Rabbit: *She's scaly, like a dragon.*
Pedro Pony: *Can she breathe fire?*
 (temporada 3, episódio 29)

Dado o exposto nos Quadros 13 a 15 e nos Exemplos 48 a 54, percebe-se que os padrões *she can*, *she can't* e *can she* exercem funções diferentes. Na narrativa o padrão *she can*, assim

como o padrão *he can*, tem como função expressar a habilidade. O mesmo ocorre com o padrão *she can't* e *he can't* que tendem a expressar inabilidade. Já *can she* tende a ser empregado para obter informações, diferentemente de *can he*, empregado para marcar os lugares onde a ação ocorre. Outra semelhança entre os padrões *can she* e *can he* é a baixa ocorrência em comparação com padrões que promovem a socialização entre os personagens como *can we* e *can you*.

3.2.6 Colocados de *can* associado ao pronome *it*

Devido ao baixo número de linhas de concordância de *can* associado ao pronome *it*, o limite de frequência dos colocados foi ajustado para 2. A seleção ocorreu dentro de um horizonte de dois colocados à direita e dois colocados à esquerda do nóculo. Os resultados são apresentados nos Quadros 16 a 18, seguidos de sua análise.

O Quadro 16 apresenta os colocados para o padrão *it can*. Esse padrão ocorre cinco vezes no seriado (vide Tabela 5). Ele se associa com frequências maiores que 1 ao verbo de ligação *be* e ao verbo de ação *go*.

Quadro 16 - Padrão: *It can*.

Padrão + categorias linguísticas	Exemplos de colocados
<i>It can</i> + (verbo)	<i>be, go</i>
<i>It can</i> + (adjetivo)	<i>straight</i>
<i>It can</i> + (pronome)	<i>I, we, you</i>
<i>It can</i> + (preposição)	<i>Up</i>
(interjeição) + <i>It can</i>	<i>yes</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

O verbo *be*²⁷, na forma infinitivo nu, propicia a caracterização dos elementos da história, como nos Exemplos 55 e 57. O advérbio *straight*, associado às preposições *up* e *down*, e a interjeição *yes* enfatizam os movimentos das imagens na tela, auxiliando o engajamento do espectador (vide Exemplo 56).

- (55) **Miss Rabbit:** *What fruit would you like in your smoothies?*
Pedro Pony: *Uh, I don't know!*

²⁷ Importante ressaltar que não estamos nos referindo ao lema *to be* (*am, is, are, was etc*) e sim a forma *be* em si.

Miss Rabbit: *It can be anything, Pedro.*

Pedro Ponny: *Okay! Cheese, please!*

(temporada 4, episódio 45)

(56) **Peppa Pig:** *Wee hee! We are going up in the air.*

Mrs. Rabbit: *Yes, it can go straight up, it can go straight down, it can even make a loop.*

(temporada 3, episódio 34)

(57) **Suzy Sheep:** *I suppose it doesn't have to be a secret secret club.*

Peppa Pig: *Oink! It can be everybody's secret club.*

Suzy Sheep: *And everybody can be in it.*

Mommy Pig: *Oh, goody!*

(temporada 3, episódio 38)

O Quadro 17 elenca os colocados para o padrão *it can't*. O referido padrão ocorre sete vezes no seriado. Essa baixa ocorrência sugere uma tendência de se evitar o uso de negativas na narrativa.

Quadro 17 - Padrão: *It can't*.

Padrão + categorias linguísticas	Exemplos de colocados
<i>It can't</i> + (verbo)	<i>Be</i>
<i>It can't</i> + (pronome)	<i>that</i>
<i>It can't</i> + (substantivo)	<i>cookies, Daddy</i>
(vocativo) + <i>It can't</i>	<i>Pig</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

A investigação do uso de seus colocados revelou que, frequentemente, ele parece estar relacionado a expressão de opiniões (vide Exemplos 58 a 60). Tal fato ocorre, especialmente, quando associado ao verbo de ligação *be* e ao pronome relativo *that*. Entretanto, quando é seguido de verbos de ação ele representa uma limitação (vide Exemplo 61).

(58) **Daddy Pig:** *Turn the computer off, now turn it back on again. Did that fix it?*

Computer: *I am very broken.*

Daddy Pig: *That doesn't sound good. Maybe it can't be mended. We'll come round and pick it up.*

(temporada 3, episódio 31)

- (59) **Daddy Pig:** *I may have borrowed this book for a bit too long.*
Miss Rabbit: *Don't worry, Daddy Pig. It can't be that bad.*
 (temporada 3, episódio 4)
- (60) **Mummy Pig:** *Remember daddy pig this is another country they may drive differently here.*
Daddy Pig: *Oh, oh! Driving is driving, Mummy Pig! It can't be that different!*
 (temporada 4, episódio 37)
- (61) **Mummy Pig:** *Peppa, the baby is much too little to play ball games.*
Peppa: *But if it can't play with a dinosaur or a ball, what can it do?*
 (temporada 2, episódio 31)

No Quadro 18 é possível observar os colocados associados ao padrão *can it*. Para esse padrão há apenas duas ocorrências no CPP.

Quadro 18 - Padrão: *Can it*.

Padrão + categorias linguísticas	Exemplos de colocados
<i>Can it</i> + (verbo)	<i>Be</i>
(<i>wh-question</i>) + <i>Can it</i>	<i>What</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essas duas ocorrências estão ilustradas nas falas dos Exemplos 62 e 63. Nos dois exemplos verifica-se a associação de *can it* ao verbo *be* e ao item lexical *what*. Essa associação parece ser utilizada com intenção de aguçar a curiosidade do espectador.

- (62) **Narrador:** *What was that strange noise? Peppa isn't behind the curtain. There is that strange noise again. What can it be?*
 (temporada 1, episódio 5)
- (63) **Mummy Pig:** *What can it be?*
Peppa Pig: *There's something else in the box!*
 (temporada 4, episódio 4)

Levando-se em consideração o que foi observado nos Quadros 16 a 18 e nos Exemplos 55 a 63 é possível constatar que os padrões *it can*, *it can't* e *can it* têm funções diferentes. O padrão *it can* tende a marcar repetição de ações ou proporcionar a oportunidade de interação e socialização entre os personagens. Por sua vez, o padrão *it can't* parece exercer a função de expressar a opinião. Já *can it* tende a ser empregado nos enredos de *Peppa Pig* para prender a

atenção do espectador por meio do despertar de sua curiosidade e promover a interação entre os personagens. Assim como na associação do modal *can* com o pronome masculino e feminino de terceira pessoa, a associação com pronome *it* também apresenta um baixo número de ocorrências.

3.2.7 Colocados de *can* associado ao pronome *they*

Devido ao baixo número de linhas de concordância com item lexical *can* associado ao pronome *they*, o limite de frequência foi ajustado para dois. A seleção ocorreu dentro de um horizonte de cinco palavras à direita e duas palavras à esquerda do nóculo. Os resultados são apresentados nos Quadros 19 a 21, seguidos de sua análise.

Quadro 19 - Padrão: *They can*.

Padrão + categorias linguísticas	Exemplos de colocados
<i>They can</i> + (verbo)	<i>Be</i>
<i>They can</i> + (preposição)	<i>On</i>
<i>They can</i> + (pronome)	<i>I</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 19 são apresentados os colocados para o padrão *they can*, que ocorre 10 vezes no CPP. Os colocados que ocorrem mais de uma vez são o verbo *be*, a preposição *on* e o pronome *I*. A repetição dos elementos da história (vide Exemplos 64 e 67) e as respostas curtas (Exemplo 66), que são características de uma interação simplificada, parecem contribuir para esses resultados. Outro fator que, possivelmente, é responsável por esse resultado é a caracterização de pessoas, objetos e ações, com o auxílio do verbo de ligação *be* (vide Exemplo 65).

- (64) **Narador:** *The children have to run as fast as they can.*
Peppa Pig: *I think I will win. I can run very fast.*
 (temporada 2, episódio 15)
- (65) **Mummy Pig:** *Peppa stop. We don't put bottles in the rubbish bin. They can be recycled.*
 (temporada 2, episódio 11)

- (66) **Peppa Pig:** *Can my new shoes be red, Mummy?*
Mummy Pig: *Of course, they can.*
Peppa Pig: *George, I'm going to have new red shoes.*
 (temporada 1, episódio 19)
- (67) **Gerald Giraffe:** *The butterflies get all the food they'll eat from these flowers.*
Madame Gazelle: *It is amazing they can live on just the food from flowers.*
 (temporada 5, episódio 17)

Os colocados para o padrão *they can't* estão elencados no Quadro 20. Tal padrão tem apenas três ocorrências no CPP. A presença do artigo definido *the* como colocado mais saliente parece ter relação com a necessidade de especificar o objeto, direto ou indireto, que complementa a oração na qual *they can't* está inserida.

Quadro 20 - Padrão: *They can't*.

Padrão + categorias linguísticas	Exemplos de colocados
<i>They can't</i> + (artigo)	<i>The</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nos Exemplos 68 a 70 é possível notar a retomada de algo que foi mencionado anteriormente. Desse modo, é necessário ir além do horizonte de 5 itens lexicais à direita e 2 à esquerda para se compreender o diálogo.

- (68) **Grandpa Pig:** *If they can't come to the lunch, we have to take the lunch to them.*
 (temporada 2, episódio 13)
- (69) **Panda Police:** *Pirates are always forgetting where they buried their treasure. People dig their treasure up and when they can't find the pirate who legally owns it, they bring the treasure here.*
 (temporada 5, episódio 36)
- (70) **Peppa Pig:** *It's too scary. Take it away.*
Daddy Pig: *There's no need to be afraid, Peppa. Spiders are very, very small and they can't hurt you. But don't worry. Daddy will take it out of the bedroom.*
 (temporada 1, episódio 47)

O Quadro 2 exibe os colocados encontrados para o padrão *can they*. Esse padrão tem apenas uma ocorrência no *corpus*.

Quadro 21 - Padrão: *Can they*.

Padrão + categorias linguísticas	Exemplos de colocados
<i>Can they</i> + (verbo)	<i>Be</i>
(<i>wh- question</i>) + <i>can they</i>	<i>Where</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

A única ocorrência do padrão *can they* está associada com uma pergunta *wh-*. Mais especificamente, com a indagação de onde os personagens estarão. É interessante notar que a ideia de lugar, presente no Exemplo 71, é a única que também está presente no padrão *can he* (vide Exemplos 46 e 47).

- (71) **Peppa Pig:** *I just can't guess.*
Narrator: *Where can they be going?*
Daddy Pig: *We're here!*

(temporada 2, episódio 26)

Tendo em vista os dados observados nos Quadros 19 a 21 e nos Exemplos 64 a 71, conclui-se que os padrões *they can*, *they can't* e *can they*, assim como os anteriores, têm diferentes funções. O padrão *they can* está associado a repetição de ações e elementos da história, bem como às respostas curtas, que são típicas do discurso simplificado característico de programas de televisão infantis. O padrão tem como função expressar habilidade e permissão. O padrão *they can't* tende a expressar inabilidade ou impossibilidade. Por sua vez, o padrão *can they* é utilizado para obter informação sobre a localização de outros personagens.

Em resumo, pode-se dizer que a análise dos usos dos colocados dos padrões pronominais de *can*, *can't/cannot* revelou diversos pontos que, potencialmente, podem contribuir para a elaboração de um material de inglês para crianças, haja vista que descrevem como os padrões pronominais das formas afirmativas e negativas de *can* interagem com as situações do cotidiano infantil retratadas no seriado *Peppa Pig*. De modo geral, há três pontos que merecem nota dentre os achados.

O primeiro ponto é a maior saliência dos pronomes de primeira e segunda pessoa *I*, *you* e *we*. Esse resultado sugere a importância da socialização no universo infantil e como ela é

realizada por meio de uma interação simplificada, entre dois personagens (duólogos). A análise dos colocados de *can*, quando ele forma padrões com esses pronomes, revela situações repletas de ações concretas comuns ao cotidiano infantil como brincadeiras de bola, bonecas, visitas a zoológicos, parques, supermercados, sorveterias, casas de amigos, participação em festas de aniversário etc.

O segundo ponto é a maior recorrência das formas afirmativas e interrogativas e menor recorrência da forma negativa. Suspeita-se que isso resulta da necessidade de desenvolver o seriado por meio de uma linguagem precisa, direta e simplificada — uma linguagem que substitui negações por ações que devem ser feitas — que facilite a compreensão das histórias apresentadas a cada episódio e o envolvimento do espectador.

O terceiro ponto é a presença marcada, em praticamente todos os padrões pronominais de *can*, de verbos de ação, interjeições, do advérbio *as* e do verbo *be*, no infinitivo ou em sua forma presente do singular *is*. Esses elementos linguísticos contribuem, respectivamente, para o desenvolvimento da narrativa, a expressão de emoção e a caracterização dos elementos da história. No tocante as descobertas relacionadas às formas afirmativas, interrogativas e negativas há também resultados que devem ser destacados.

As formas afirmativas das associações de *can* com os pronomes *I*, *you* e *we* têm como colocados conjunções, vocativos, marcadores de discurso e interjeições que, respectivamente, parecem contribuir para o sequenciamento lógico dos eventos, o acompanhamento das trocas de turno entre os personagens pelos espectadores e a expressão de emoções e posicionamento. A diferença dentre os colocados de *I/you/we can* na forma afirmativa está, principalmente, nas categorias semânticas dos verbos que se colocam com *I can* e aqueles que se colocam com *you/we can*. *I can* tipicamente atrai mais verbos sensoriais do que *you/we can*, que tendem a ser acompanhados por verbos de ação e deslexicalizados. Esse fato demonstra que uma das prováveis funções de *I can* é expressar experiências pessoais enquanto no caso de *you/we can* é incitar os personagens à ação para que a narrativa se desenvolva.

No que diz respeito à forma interrogativa, percebe-se que, de modo geral, ela se coloca tipicamente com verbos de ação, linguagem de polidez e interjeições. No entanto, algumas particularidades foram observadas em relação aos padrões *can he*, *can they* e *can it*. *Can he* e *can they* têm colocados que remetem a ideia de lugar. *Can it* tipicamente se coloca com perguntas *wh-*, que parecem ter a intenção de aguçar a curiosidade do espectador e, assim, aumentar seu engajamento com a narrativa.

A forma negativa dos padrões é muito menos frequente no CPP. Suas características são: (1) tendem a ocorrer com o pronome de primeira pessoa *I*, indicando que as formas

negativas tendem a ser usadas para expressar limitações que os personagens acreditam ter ou dificuldades que enfrentam; (2) parecem ser mais utilizadas em respostas curtas ou como encorajamento e (3) expressam a opinião dos personagens quando se colocam com o pronome de terceira pessoa *it*, ao verbo de ligação *be* e ao pronome relativo *that*.

Os resultados acima descritos auxiliam a compreensão do papel das formas afirmativas, interrogativas e negativas de *can* na linguagem utilizada no cotidiano infantil, ainda que tenham sido estudadas fora do mundo real. Com o intuito de complementar os resultados acima, a seção 3.3, a seguir, descreverá os usos dos padrões pronominais apresentados sob a perspectiva de seus significados gerais, apresentados nas gramáticas (BIBER et al., 1999; SWAN, 2005; FOWLERS; BUTTERFIELD, 2015), e específicos, derivados do ambiente semântico e situacional no qual se inserem (DEPRAETERE, 2014; CAPELLE; DEPRAETERE, 2016).

3.3 Usos dos modal *can* e suas formas negativas *can't* e *cannot* no CPP

Nesta seção são apresentados os resultados referentes à quarta pergunta de pesquisa: quais são os usos gerais e específicos dos padrões pronominais de *can*, *can't* e *cannot* no CPP? Utilizou-se o agrupamento por sentido dinâmico, deontico e epistêmico por ser uma das classificações possíveis para os sentidos expressos por modais.

Com a utilização da ferramenta *KWIC* do *#LancsBox* foram extraídas 1.126 linhas de concordância, as quais têm como nóculo o item lexical *can*. Após esse procedimento, iniciou-se a interpretação dos dados. Para tal, realizou-se a separação das linhas por seus diferentes usos, partindo-se da premissa de que os auxiliares modais podem expressar múltiplos significados (BIBER, 1999; FOWLERS; BUTTERFIELD, 2015) e que eles frequentemente são ambíguos. Segundo Biber (1999, p. 979, tradução nossa)²⁸, “a possibilidade de expressar vários significados diferentes e sua ambiguidade tornam a análise dos auxiliares modais problemática”. Sabendo-se que “muitos, se não a maioria dos significados requerem a presença de mais do que uma palavra para sua realização” (Sinclair, 1998, p. 4, tradução nossa²⁹) foi necessário, muitas das vezes, ir além de um horizonte de 5 palavras à direita e à esquerda para se realizar a desambiguação dos enunciados. Nas subseções que se seguem a numeração terá novo início a cada subseção. Essa prática facilita a percepção de qual modalidade — dinâmica, ou epistêmica — e qual sentido geral possui maior frequência na linguagem do seriado.

²⁸ Modal verbs are problematic, since they have many meanings and are often ambiguous.

²⁹ Do original em inglês: “Many, if not most meanings require the presence of more than a word for their normal realization”.

3.3.1 Modalidade dinâmica

3.3.1.1 Habilidade/inabilidade

O modal *can* é tipicamente usado com o sentido geral de **habilidade** (GARNER, 2016). A seguir, estão listados dois dos padrões que foram identificados no CPP expressando este uso (Exemplos 1 a 4):

Padrão: *Can you* + verbo de ação

1. **Peppa Pig:** *Can you whistle Susie?* (temporada 3, episódio 28)

Padrão: [conjunção] + *I can* + [advérbio] + verbo

2. **Peppa Pig:** *I haven't got a talent to show tomorrow.*
Daddy pig: *but you have lots of talents Peppa.*
Peppa Pig: *yes, I can skip, I can sing twinkle twinkle little star I can dance.*
 (temporada 3, episódio 20)
3. **Suzzy Sheep:** *Shall I show you how to skate?*
Peppa Pig: *No, thank you Susie. I'm sure I can already do it.*
 (temporada 2, episódio 34)
4. **Daddy Pig:** *Peppa, pick me, pick me.*
Peppa Pig: *But Daddy, you're not very good at running.*
Daddy Pig: *I was very good when I was a little piggy.*
Peppa Pig: *But now you have a big tummy.*
Daddy Pig: *But I can still touch my toes.*
 (temporada 2, episódio 15)

Quando *can* está associado a *not/never* ele é usado com o sentido geral de **inabilidade**. A seguir, é possível ver algumas das ocorrências com este uso (Exemplos 5 a 8).

Padrão: [advérbio/locução adverbial] + *I/he/you* + [advérbio] + *can't/cannot/can never* + verbo + [preposição]

5. **Pedro Ponny:** *Close one eye and say what you see.*
Peppa Pig: *I can see George.*
Pedro Ponny: *Now close both eyes.*
Peppa Pig: *Now I can't see anything.*
 (temporada 2, episódio 16)

6. **Narrador:** *Without his glasses on, **Daddy Pig cannot read his newspaper.***
(temporada 1, episódio 9)
7. **Peppa pig:** *We're trying to run away from our shadows.*
Mr. Elephant: *You can never run away from your shadow.*
Suzzy Sheep: *I know, we can't go fast enough.*
(temporada 4, episódio 7)
8. **Peppa Pig:** *Daddy, your tummy is too big to go under the pole*
Daddy Pig: *My tummy is not too big I just can't bend like I used to.*
(temporada 4, episódio 42)

3.3.1.2 Possibilidade

O modal *Can*, em sua modalidade dinâmica, também pode ser usado com o sentido específico de **utilizar os cinco sentidos para realizar uma ação** (DEPRAETERE, 2014). Neste caso, seus colocados são os verbos de sentido *see, hear, smell, touch, taste*. Os Exemplos 9 a 12 ilustram esse uso.

Padrão: [interjeição] + *I can* + verbos sensoriais

1. **Candy Cat:** *I can see clouds.*
Rebecca Rabbit: *Are clouds on the list?*
Suzy Sheep: *No.*
(temporada 3, episódio 18)
2. **Narrador:** *The telescope makes everything look bigger.*
Peppa Pig: *I can see Granny and Grandpa.*
(temporada 1, episódio 27)
3. **Freddy Fox:** *It's nearly dinnertime.*
Rebecca Rabbit: *How do you know?*
Freddy Fox: *I can smell carrot soup.*
(temporada 3, episódio 27)
4. **Granny Pig:** *If you put a shell to your ear you can hear the sea.*
Peppa Pig: *Wow, I can hear the sea!*
(temporada 2, episódio 10)

3.3.2 Modalidade deôntica

3.3.2.1 Permissão/Proibição

Um uso encontrado no CPP e que, geralmente, gera debate entre professores de inglês é o uso de *can* para pedir ou dar **permissão imediata**. Isso acontece, segundo Butterfield (2013), porque ainda existe a crença que usar *can* para esta função é de certo modo errado e que *can* deve ser utilizado exclusivamente com o sentido geral de habilidade/possibilidade. Esta crença ocorre porque antigamente, para se expressar permissão, usava-se o modal *may*. Entretanto, em contextos mais informais, o modal *can* vem sendo usado com este sentido desde a segunda metade do século XIX (FOWLERS; BUTTERFIELD, 2015). A seguir, os Exemplos 1 e 2 ilustram esse uso. É interessante notar que o sujeito, geralmente, é o pronome pessoal de primeira pessoa do singular *I*.

Padrão: *Can I* + verbo

1. **Daddy Pig:** *Can I* have a try?

(temporada 1, episódio 13)

2. **Peppa Pig:** *Madame Gazel, I think I'm a bit scared too. Can I come in?*
Madame Gazel: *Of course!*

(temporada 2, episódio 45)

A **permissão**, além de imediata, como nos Exemplos 1 e 2, pode ser **condicional**, ou seja, ocorrer **após certa exigência ou critério ter sido cumprido**. Neste caso, *can* atrai o pronome relativo *when*, advérbios de tempo e os condicionais *if/as long as*. Os Exemplos 3 e 4 ilustram este caso. Nota-se que aqui o sujeito é, frequentemente, o pronome pessoal de segunda pessoa do singular *you* ou primeira pessoa do plural *we*.

Padrão: advérbio + *you can* + verbo

3. **Narrador:** *Daddy pig is reading his newspaper.*

Daddy Pig: *You can* have my newspaper when I finished reading it.

(temporada 2, episódio 29)

4. **Mummy Pig:** *Peppa and George let Daddy put on your armbands.*

Daddy Pig: *There George, your armbands make you look very grown-up.*

Peppa Pig: *Now, me!*

Daddy Pig: *Good, now we can go in the water.*

(temporada 2, episódio 20)

Na forma negativa *can* é tipicamente utilizado com o sentido geral de **proibição** (vide Exemplos 5 a 11), sendo muito mais comum do que *may not* (GARDNER, 2016). Nota-se que o pronome pessoal de segunda pessoa do singular *you* tende a ser usado como sujeito neste caso.

Padrão: *you can't* + verbo

5. **Daddy Pig:** *Wow! I always wanted to be in a secret club. Can I join, please!*
Peppa Pig: *You can't join Daddy, because you are a grown-up.*
 (temporada 3, episódio 37)

6. **Grandpa Pig:** *You can't drive this thing around here. You're not a member of the Sailing Club.*
 (temporada 5, episódio 41)

7. **Grampy Rabbit:** *Hello there! Four drinks of juice, please.*
Mr. Dog: *I'm afraid you cannot be served here sir, unless you are a club member.*
 (temporada 5, episódio 41)

Padrão: *I can't* + verbo + preposição + [advérbio]

8. **Grandpa Pig:** *Happy Birthday, Mummy Pig*
Grandma Pig: *Aren't you coming inside?*
Mummy Pig: *Oh, I can't come in yet. Daddy Pig, Peppa, and George are doing secret thing for my birthday.*
 (temporada 1, episódio 21)

9. **Mummy Pig:** *Can I come in?*
Peppa Pig: *No, no!*
Mummy Pig: *Is there something secret going on?*
Daddy Pig: *No! Nothing's going on, but you can't come in.*
 (temporada 1, episódio 21)

Padrão: *we can't* + verbo + [advérbio]

10. **Peppa Pig:** *Granny, Granny (...) Our treasure had to stay in the museum.*
Grandpa Pig: *and We can't dig here anymore until the expert digger comes.*
 (temporada 5, episódio 34)

Padrão: *we can't* + verbo + pronome

11. **Peppa Pig:** *I love this new car. Can we keep it?*

Mummy Pig: *No, we can't keep it, Peppa. We've only borrowed it for today.*

(temporada 1, episódio 23)

Um uso específico detectado para o uso geral de permissão/proibição foi o de **algo que deve ou não ser feito porque é/não é desejável**, porque pode trazer consequências desagradáveis ou não ser condizente com alguma norma social ou de grupo. Elenca-se, a seguir, os padrões de uso e diálogos que ilustram esse uso específico (Exemplos 12 a 23).

Padrão: [conjunção] + *you/I* + *can't* + verbo

12. **Mrs. Queen:** *A muddy puddle! Never mind, we can walk around it.*

Peppa Pig: *You can't walk around a muddy puddle.*

Mrs. Queen: *No!*

Peppa Pig: *No! You have to jump in it.*

(temporada 4, episódio 27)

13. **Suzzy Sheep:** *You can't nod your head, that's cheating! And you can't blink.*

(temporada 3, episódio 42)

14. **Mummy Pig:** *It's your football shirt.*

Peppa Pig: *It got a bit muddy.*

Mummy Pig: *So, we washed it.*

Peppa Pig: *And it all went a bit wrong. Sorry, daddy!*

Daddy Pig: *But I can't wear a pink football shirt!*

Peppa Pig: *Why not daddy? Pink is a lovely color.*

Daddy Pig: *My team are in white. I need a white shirt.*

(temporada 3, episódio 10)

15. **Daddy Pig:** *First, I'll teach you how to get the ball from here to here.*

Danny Dog: *I can do that.*

Daddy Pig: *No Danny! You can't use your feet, that's football. In basketball you bounce the ball with your hands like this.*

(temporada 4, episódio 3)

Padrão: *you can* + [all/both] + verbo

16. **Daddy Pig:** *Stop arguing, you can all be in the same time.*

Peppa Pig: *Ok!*

(temporada 4, episódio 3)

17. **Daddy Pig:** *I know, I'll count to three and you can both say sorry at the same time.*
Peppa Pig and Suzy Sheep: *All right!*
Daddy Pig: *One two three*
Peppa Pig and Suzy Sheep: *Sorry!*
 (temporada 2, episódio 43)

18. **Peppa Pig:** *I'll pick up the sticks and you can carry them.*
 (temporada 1, episódio 35)

Padrão: [vocativo] + you/we + can't + verbo

19. **Mrs. Corgi:** *It's a bit early for sailing.*
Mr. Stallion: *Yes, you can't go sailing now.*
Grandpa Pig: *Thank you for your advice, see you later.*
 (temporada 5, episódio 29)

20. **Peppa Pig:** *Grandpa, your friend said that we can't go sailing yet.*
Grandpa Pig: *They don't know what they're talking about.*
 (temporada 5, episódio 29)

21. **Peppa Pig:** *I'm going to give Mr. Dinosaur away.*
Mummy Pig: *Mr. Dinosaur is George's favorite toy Peppa, you can't give away Mr. dinosaur.*
 (temporada 2, episódio 19)

22. **Daddy Pig:** *No, George! You can't play with the car keys you might lose them.*
 (temporada 4, episódio 18)

23. **Peppa Pig:** *No, George, you can't put grass in my perfume. It needs the smell of flowers.*
 (temporada 4, episódio 29)

3.3.2.2 Volição

Temos a seguir o modal *can* sendo usado no sentido geral de **volição**. Nestes casos, a forma interrogativa é utilizada para expressar um esforço deliberado para praticar uma determinada ação. Esse esforço pode ser definido de modo mais específico como uma **oferta de ajuda** (Exemplos 1 a 4) ou um **pedido de ajuda** (Exemplos 5 a 11).

Padrão: [pergunta *wh-*] [vocativo] + *Can* + *I/we* + verbo

1. **Peppa Pig:** *Can I help mending the boat grandpa?*
Grandpa Pig: *Oh, of course you can, Peppa.*
 (temporada 2, episódio 46)

2. **Mr. Pony:** *Hello Peppa! Please, sit down. Now, what can I do for you?*
Peppa Pig: *I need an eye test, please.*
 (temporada 2, episódio 16)
3. **Peppa Pig:** *Daddy, can we help find your glasses?*
Daddy Pig: *Good idea, Peppa*
 (temporada 1, episódio 9)
4. **Peppa Pig:** *I had to dance beautifully and gracefully. Can I show you how I did it?*
Mummy Pig: *Let's get home first, then you can show Daddy Pig, George, and me.*
 (temporada 1, episódio 31)

Padrão: [vocativo] + *can I* + *have* + [artigo][pronome]

5. **Peppa Pig:** *Mummy, can I have a helping hand?*
Mummy Pig: *Of course you can, Peppa.*
 (temporada 1, episódio 8)
6. **Mummy Pig:** *Good night, Peppa. Good night, George.*
Peppa Pig: *Can I have a story, please?*
Mummy Pig: *Ok, I'll read you the red monkey book.*
 (temporada 3, episódio 4)
7. **Daddy Pig:** *My head is getting a bit hot. Can I have my straw hat?*
Peppa Pig: *Well, if you say please.*
Daddy Pig: *Please, can I have my straw hat?*
Peppa Pig: *Yes, you may, Daddy.*
 (temporada 1, episódio 46)
8. **Peppa Pig:** *Can I have a ticket, please?*
Mrs Rabbit: *Thank you, Peppa.*
 (temporada 2, episódio 25)
9. **Mrs. Rabbit:** *It (Smoothie) is a drink made of fruits. Would you like one?*
Peppa Pig: *Yes, please! Can I have a smoothie with apples?*
Mrs. Rabbit: *Ok, but smoothie can have lots of different fruits in them.*
 (temporada 4, episódio 45)
10. **Peppa Pig:** *Can I have some dinosaur juice, please, Miss Rabbit?*
 (temporada 4, episódio 45)
11. **Suzy Sheep:** *Mummy, can I have some biscuits for my friends, please?*
Mrs. Sheep: *Of course. Here you are.*
 (temporada 3, episódio 37)

3.3.3 Modalidade epistêmica

3.3.3.1 Possibilidade/Impossibilidade

O modal *can* também é usado com o sentido geral de **possibilidade/impossibilidade**. Neste caso, *can* pode adquirir os seguintes significados específicos: **oferecer opções** (Exemplos 1 a 3), **apontar uma nova opção** (Exemplos 4 a 7) ou **apontar limitação** (Exemplo 8).

Padrão: [*but*][marcador de discurso] + *I can* + [advérbio] + verbo

1. *Madame Gazel: Hello, Mr. Rabbit. We would like to see the museum, please.*
Mr. Rabbit: Hmm, we were just closing, but I can give you a quick tour.
(temporada 4, episódio 41)
2. *Madame Gazel: Candy, what is your talent?*
Candy Cat: Skipping
Peppa Pig: I was going to do skipping, but I can still do dancing and singing.
(temporada 3, episódio 20)
3. *Pedro Pony: The girl won't let us into the tree house.*
Danny dog: It's not fair.
Grandpa Pig: I think I can help. Come over here.
(temporada 2, episódio 36)

Padrão: *now* [...] + *I/we/you* + *can* + [advérbio] + verbo

4. *Peppa Pig: Now we can have a nice quiet tea party.*
(temporada 2, episódio 36)
5. *Daddy Pig: Thank you for cutting the grass.*
Grandpa Pig: Cutting grass is easy with Betsy.
Daddy Pig: Now we can play with our spotty ball.
(temporada 2, episódio 27)
6. *Mrs Rabbit: Thank You Peppa and Susie for rescuing us. Hep hep hooray!*
Daddy Pig: Now we can all go home
(temporada 5, episódio 30)
7. *Daddy Pig: Now that Miss Rabbit has kindly flooded our garden, we can all jump up and down in muddy puddles.*
(temporada 3, episódio 13)

Padrão: *you + can + only + verbo*

8. **Mrs. Dog:** *No, dear. We are going on this boat for your birthday and we're sailing it down the canal.*

Mr. Dog: *But on a canal, you can only go this way and that way.*

(temporada 5, episódio 18)

Outro uso geral para *can* quando associado ao item lexical *not* é o de **impossibilidade**. Usos específicos expressam **impossibilidade temporária** (Exemplos 9 e 13). Neste caso, o enredo mostra situações nas quais algo seria possível, porém um obstáculo ou imprevisto impediu algo de ocorrer.

Padrão: [*now*] + *I/you/we + can't + verbo*

9. **Narrador:** *Peppa and George are burying Daddy Pig in the sand.*

Peppa Pig: *Now you can't escape!*

(temporada 1, episódio 46)

10. **Narrador:** *Daddy Pig has made the biggest bubble ever.*

Daddy Pig: *Oh dear! I've spilt all my bubble mixture.*

Peppa Pig: *Now we can't make any more bubbles.*

(temporada 2, episódio 1)

Padrão: *but + I/you/we + can't + verbo*

11. **Peppa Pig:** *Daddy, the puddles are icy today, we can't jump in them.*

Mummy Pig: *Never mind, let's give some bread to the Ducks.*

(temporada 2, episódio 52)

12. **Mummy Pig:** *Where's my funny onion story? It's gone! I'm sorry children, but I can't read funny onion to you today.*

(temporada 5, episódio 11)

13. **Mrs. Sheep:** *Hello, sorry, but I can't come in to work today. It's a school project.*

(temporada 5, episódio 10)

Outro uso verificado tem o sentido específico de algo que é **tecnicamente possível**. Nestes casos, *can* se coloca com o verbo *be*. Os Exemplos 18 e 19 ilustram esse uso.

Padrão: *can + be*

14. **Mummy Pig:** *We don't put bottles in the rubbish bin. They can be recycled.*

(temporada 2, episódio 11)

15. **Grandpa Pig:** *Perhaps I should be the captain again. We don't want to crash into anything. Steering the boat can be tricky. Luckily, I'm good at steering.*
(temporada 3, episódio 11)

Na forma negativa, *can* pode ser usado com o sentido específico de **descrença**. Nesses casos, parece haver um choque de realidade, algo inacreditável, pois não se crê que algo seja verdade. Os Exemplos 16 a 19 demonstram esse uso.

Padrão: pronome/nome + *can't* + verbo

16. **Mummy Pig:** *Santa can't have forgotten you.*
Peppa Pig: *I have been a good piggy, haven't I?*
(temporada 3, episódio 52)
17. **Daddy Pig:** *No need for that. I'll carry it home. It can't be that heavy*
(temporada 2, episódio 53)
18. **Daddy Pig:** *Oh, oh, driving is driving! Mummy Pig, it can't be that different*
(temporada 4, episódio 37)
19. **Mr. Bull:** *You can't build a house in a day.*
(temporada 4, episódio 2)

Um outro uso com sentido específico ocorre quando *can* está na forma negativa *can't* e tem como colocado o verbo *wait*, gerando o padrão "*can't wait*". Neste caso, o sentido específico é **ansiedade**. Este padrão é tipicamente usado quando a pessoa não vê a hora de algo acontecer ou chegar. Os Exemplos 20 a 23 ilustram esse uso.

Padrão: I/they + *can't* + *wait to* + verbo

20. **Peppa Pig:** *Where are we going for your birthday Freddy?*
Freddy Fox: *I don't know, but I can't wait to get there.*
(temporada 4, episódio 16)
21. **Narrador:** *Peppa, George, Mummy, and Daddy are having breakfast. It is a lovely sunny day and Peppa and George can't wait to go into the garden to play.*
(temporada 1, episódio 11)
22. **Daddy Pig:** *I found something. It's our own time capsule!*
Everybody: *Hooray!*
Daddy Pig: *I can't wait to open it!*
(temporada 2, episódio 9)

23. **Peppa Pig:** *Mummy, Mummy, Suzy is going to have a new bedroom in a new house!*
Peppa Pig: *I can't wait to play in Suzy's new room!*

(temporada 5, episódio 50)

Com base no exposto, verificou-se que o modal *can* é bastante produtivo no seriado *Peppa Pig*, isto é, *can* apresenta 15 usos com sentidos gerais e específicos. A lista, a seguir, elenca todos esses sentidos indicando, entre parênteses, a modalidade a qual o sentido pertence. Quando os sentidos eram específicos, o sentido geral no qual o sentido específico se insere também foi fornecido.

- (1) Expressar habilidade/inabilidade física ou mental (modalidade dinâmica).
- (2) Utilizar os cinco sentidos para realizar algo (habilidade; modalidade dinâmica).
- (3) Conceder permissão imediata (permissão; modalidade deôntica).
- (4) Conceder permissão condicional (permissão; modalidade deôntica).
- (5) Proibir (modalidade deôntica).
- (6) Apontar algo que deve/não deve ser feito porque é/não é desejável (permissão/proibição; modalidade deôntica).
- (7) Oferecer ajuda (volição; modalidade deôntica).
- (8) Pedir ajuda (volição; modalidade deôntica).
- (9) Oferecer opções (possibilidade; modalidade epistêmica).
- (10) Apontar uma opção que acabou de surgir (possibilidade; modalidade epistêmica).
- (11) Expressar limitação de opções (possibilidade; modalidade epistêmica).
- (12) Expressar impossibilidade temporária (impossibilidade; modalidade epistêmica).
- (13) Apontar que algo é tecnicamente possível (possibilidade; modalidade epistêmica).
- (14) Expressar descrença (impossibilidade; modalidade epistêmica);
- (15) Expressar ansiedade (impossibilidade; modalidade epistêmica).

Nota-se ainda que, dentre as três modalidades, dinâmica, deôntica e epistêmica, as mais produtivas são a epistêmica e a deôntica, pois são as que têm mais sentidos específicos, sete e seis, respectivamente. Além disso, os resultados relativos aos usos específicos sugerem que ao invés de a forma negativa ser utilizada com frequência para tratar de impossibilidade, a forma afirmativa é preferida e opções, limitações de opções, temporariedade de impossibilidade e possibilidades técnicas são apresentadas ao interlocutor.

Esses usos, que podem ser atrelados aos padrões do sentido geral de possibilidade/impossibilidade, demonstram como os roteiristas do programa deixaram a linguagem mais precisa e direta, evitando o uso de negativas, para facilitar a compreensão das histórias. Esse tipo de linguagem, quando transposto para a sala de aula de inglês para crianças, tem potencial para auxiliar os processos cognitivos. Isto porque ela enfoca ações concretas, que estão sendo representadas na tela, tirando o fardo que a memória de trabalho dos espectadores teria se tivesse que identificar o real foco da ação na linguagem verbal e casá-lo com as imagens apresentadas (SWELLER; AYRES; KALYUGA, 2011).

A preferência colocacional por diferentes pronomes, bem como a posição anteposta ou posposta a *can*, *can't* e *cannot* parece influenciar os usos gerais e específicos identificados neste trabalho. Quando, por exemplo, *can* está posposto ao pronome *I/we* ele parece ser usado para expressar habilidade, porém quando é anteposto a estes pronomes ele é usado para oferecer ou pedir ajuda. No caso de *can't/cannot*, os colocados *I/we* tendem a formar mais padrões que expressam inabilidade do que proibição. Quando *can* se coloca à direita de *you* a tendência é que o padrão seja usado para pedir permissão. No entanto, se *can* se colocar à esquerda de *you* a tendência é que o padrão seja usado para um pedido. Por outro lado, quando *you* se coloca à esquerda de *can't/cannot* a tendência é que o padrão seja usado para expressar proibição. Com isso podemos concluir que não só os colocados de item afetam seus possíveis significados, bem como a posição em que eles ocorrem colabora para determinar seu uso.

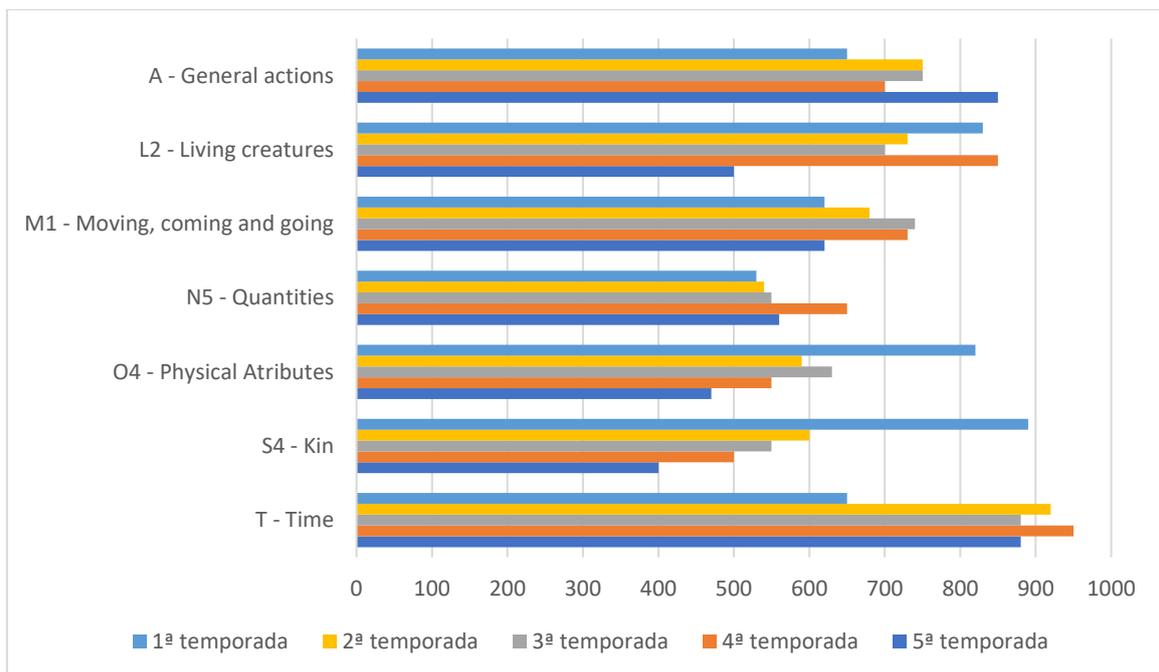
Todos esses resultados podem vir a contribuir de modo robusto para a elaboração de materiais didáticos de inglês para crianças que tenham como base o seriado *Peppa Pig*. Contudo, se tais resultados levarem também em consideração os campos semânticos nos quais ocorrem com maior frequência, ficarão mais relevantes para os alunos, auxiliando seu processo cognitivo ao relacionar a linguagem verbal a situações de uso. A seção seguinte apresenta os campos semânticos mais frequentes dos padrões encontrados para *can*, *can't* e *cannot*.

3.4 Campos semânticos associados ao modal *can* e suas formas negativas *can't* e *cannot* no CPP

Esta seção apresenta os resultados referentes à quinta pergunta de pesquisa: Quais são os campos semânticos cuja frequência *can*, *can't* e *cannot* é superior a 500 em pelo menos 80% do *corpus* de estudo? Os dados foram coletados com base em sua ocorrência em pelo menos quatro das cinco temporadas de modo a satisfazer o critério de ocorrência de 80% ou mais no CPP.

Com o auxílio do etiquetador semântico USAS, da Universidade de Lancaster, e da suíte estatística SPSS 23.0 foi possível observar, conforme Figura 5, que dentre os campos semânticos que se destacam, isto é, cuja frequência do modal *can* e suas formas negativas é superior a 500 em pelo menos quatro das cinco temporadas, encontram-se ações (*general actions*), tempo (*time*), movimento (*movement*), quantidades (*quantity*), criaturas vivas (*living creatures*), relações entre membros da família (*kin*) e atributos físicos (*physical attributes*).

Gráfico 1 - Frequência de *can*, *can't* e *cannot* nos campos semânticos.



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da suíte estatística SPSS 23.0.

A análise dos campos semânticos sugere uma frequente associação de *can* e suas formas negativas com ações gerais e movimento. Possivelmente, porque além do fato de o modal *can* ser um auxiliar e por isso exigir um verbo, o cotidiano infantil foi representado no seriado por meio de atividades que envolvem muitas ações, como por exemplo, festas de aniversário, visitas a zoológicos e museus, passeios em parques, compras, escola, brincadeiras com bola etc.

Grande parte da associação com o campo semântico N5 (quantidade) deve-se a ocorrência significativa de pronomes indefinidos como *some* e *any*, de determinantes como *little*, *few*, *many*, *much*, *more*, que fazem parte das situações cotidianas retratadas, como por exemplo, compras, piqueniques, viagens de férias. A associação com os campos semânticos L2 (criaturas vivas) e S4 (membros da família) acontece porque os personagens do seriado são em sua grande maioria membros de diferentes famílias antropomórficas. Por causa da antropomorfização dos

personagens, seus sobrenomes foram designados de acordo com a espécie a qual pertencem, possivelmente como recurso didático. Desse modo, o nome completo de Pedro, que é um *pônei*, é *Pedro Ponny*, o nome completo de Emily, que é uma elefanta, é *Emily Elephant* e assim por diante.

Além da possibilidade de os campos semânticos A (ações), T (tempo), M1 (movimento), N5 (quantidades), L2 (criaturas vivas), S4 (membros da família) e O4 (atributos físicos) servirem como norteadores do vocabulário inicial a ser utilizado no ensino de inglês para crianças, pode-se ainda explorar a saliência dos colocados identificados em cada um deles. O intuito com isso é o de aproximar a linguagem de materiais didáticos de língua inglesa para crianças ao máximo possível da linguagem natural, ao abordar o vocabulário em seu cotexto e contexto real de uso dentro do universo infantil.

3.5 Síntese dos resultados

Esta pesquisa que partiu da hipótese de que crianças entre 6 e 7 anos de idade, que assistiram a todos os episódios das as cinco primeiras temporadas do seriado infantil *Peppa Pig* em língua inglesa foram expostas a mais do que três usos do modal *can*. Além disso, suspeitava-se que tais usos não eram exclusivos desse modal, podendo ser expressos por outros modais.

Com sua finalização foi possível comprovar essa hipótese e obter as respostas para as cinco perguntas de pesquisa. Resumidamente, pode-se dizer que os colocados pronominais mais frequentemente associados ao modal *can* e suas formas negativas no CPP (pergunta 1) são: *you*, *I* e *we*. Este resultado demonstra a importância da socialização nos enredos dos episódios e o foco na linguagem dialógica entre os personagens, com poucas referências a terceiros.

Os colocados dos padrões pronominais (pergunta 2) provaram pertencer a diversas categorias gramaticais — e.g. perguntas *wh-*, verbos no presente simples, interjeições, verbo *be*, pronomes demonstrativos, pronomes indefinidos e pronomes relativos — e atuaram na linguagem do seriado como vocativos e marcadores de discurso, demonstrando a riqueza linguística que existe em uma linguagem que foi simplificada para atender às necessidades da narração televisiva.

Sete funções principais foram encontradas para os padrões pronominais de *can*, *can't* e *cannot* (pergunta 3). São elas: (1) expressar experiências pessoais e coletivas dos personagens; (2) incitar os personagens à ação para que a narrativa se desenvolvesse; (3) deixar a linguagem mais precisa e direta; (4) expressar emoção e posicionamento; (5) garantir a sequência lógica

da narrativa; (6) ancorar o enredo dos episódios em um determinado lugar e (7) garantir o foco do espectador em um determinado personagem na tela.

Quinze usos foram encontrados para o modal *can* e suas formas negativas *can't/cannot* (pergunta 4). Apenas dois desses usos são gerais: a expressão de habilidade/inabilidade e proibição. Os outros 13 usos possuem sentidos mais específicos dentro das categorias gerais de possibilidade/impossibilidade, habilidade/inabilidade, volição, permissão e proibição. São eles: (1) expressar habilidade/inabilidade física ou mental (modalidade dinâmica), (2) utilizar os cinco sentidos para realizar algo (modalidade dinâmica), (3) conceder permissão imediata (modalidade deôntica), (4) conceder permissão condicional (modalidade deôntica), (5) proibir, (modalidade deôntica), (6) apontar algo que deve/não deve ser feito porque é/não é desejável (modalidade deôntica), (7) oferecer ajuda (modalidade deôntica), (8) pedir ajuda (modalidade deôntica), (9) oferecer opções (modalidade epistêmica), (10) apontar uma opção que acabou de surgir (modalidade epistêmica), (11) expressar limitação de opções (modalidade epistêmica), (12) expressar impossibilidade temporária (modalidade epistêmica), (13) apontar que algo é tecnicamente possível (modalidade epistêmica), (14) expressar descrença (modalidade epistêmica) e (15) expressar ansiedade (modalidade epistêmica).

Sete campos semânticos, cuja frequência *can*, *can't* e *cannot* é superior a 500 em pelo menos 80% do seriado de animação *Peppa Pig* (pergunta 5) foram identificados com o auxílio do etiquetador semântico USAS, da Universidade de Lancaster. São eles: A (ações), T (tempo), M1 (movimento), N5 (quantidades), L2 (criaturas vivas), S4 (membros da família) e O4 (atributos físicos). Os campos semânticos L2 e S4 tem uma grande saliência por terem sido usados pelos roteiristas para formar o nome dos personagens, dentre eles: *Mummy Pig*, *Daddy Pig*, *Grandpa Pig* etc.

A apresentação destes resultados encerra o capítulo de análise. A próxima seção fará as considerações finais acerca do trabalho apresentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção tem por finalidade apresentar as interpretações que finalizam este trabalho de pesquisa, que abordou os usos do modal *can* no seriado infantil *Peppa Pig*, utilizando-se da abordagem da Linguística de *Corpus*. Por meio de pesquisas bibliográficas, verificou-se a existência de trabalhos abordando o modal auxiliar *can*. Contudo, nenhum deles tinha como foco investigar o modal em relação à linguagem a qual crianças, entre 6 e 7 anos de idade e que assistem seriados infantis em língua inglesa, já poderiam ter sido expostas. No entanto, suspeitava-se que tal exposição seria muito mais rica do que aquela apresentada nos materiais didáticos das escolas regulares e livres, para o ensino da língua inglesa.

Diante desta hipótese, este estudo teve como objetivo principal identificar os usos do modal *can*, em um *corpus* composto por transcrições da linguagem verbal de todos os episódios das 5 primeiras temporadas do seriado *Peppa Pig*, em inglês. Cinco perguntas de pesquisa nortearam o estudo. Elas auxiliaram a caracterização desses usos por meio da identificação de seus colocados pronominais, dos padrões que esses colocados pronominais formam, das funções que tais padrões exercem na narrativa do seriado e, finalmente, dos campos semânticos nos quais *can*, *can't* e *cannot* são mais frequentes.

Os resultados verificaram a veracidade da hipótese levantada e forneceram dados robustos que podem ser utilizados na elaboração de material didático para crianças que reflita, mais fielmente, a linguagem a qual elas são expostas fora da sala de aula. Além disso, os resultados também forneceram *insights* relativos à integração de linguagem oral e imagens em programas de televisão para crianças e mostraram a riqueza linguística que permanece, aparentemente, inexplorada nas salas de aula de língua estrangeira. Constata-se, portanto, que o objetivo principal foi atingido, pois a pesquisa conseguiu identificar quinze usos para *can*, *can't/cannot* dentro desse contexto.

Como recomendação para futuras pesquisas, é possível sugerir a compilação e análise de *corpora* de outros programas de televisão em língua inglesa, que sejam voltados para outras faixas etárias, de modo a se verificar possíveis variações no uso no modal *can* em relação a idade do público-alvo. Outra possibilidade seria a ampliação do presente *corpus* incorporando outras séries infantis voltadas para o público pré-escolar.

REFERÊNCIAS

- BEDNAREK, Monika. Semantic preference and semantic prosody re-examined*. In: **Corpus Linguistics and Linguistic Theory**. Alemanha: De Gruyter Mouton, 2008. p. 119-139.
- BEDNAREK, Monika. **Language and television series: A linguistic approach to TV dialogue**. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.
- BEDNAREK, Monika; WERNER, Valentin; VEIRANO PINTO, Marcia. Corpus approaches to telecinematic language. **International Journal of Corpus Linguistics**, Amsterdã: John Benjamins, 2020. v. 26. n. 1.
- BERBER SARDINHA, Tony. **Linguística de corpus**. Campinas: Manole, 2004.
- BIBER, Douglas; BURGESS, Jená. Historical shifts in the language of men and women: Gender differences in dramatic dialogue. In: BIBER, Douglas; CONRAD, Susan. (eds.) **Variation in English: Multi-Dimensional studies**. Harlow, Essex: Pearson Education, 2001. p. 157 – 170.
- BIBER, Douglas; CONRAD, Susan. **Register, Genre, and Style**. New York: Cambridge University Press, 2009.
- BIBER, Douglas; JOHANSSON, Stig; LEECH, Geoffrey; CONRAD, Susan; FINEGAN, Edward. **Longman Grammar of Spoken and Written English**. Harlow: Pearson Education Limited, 1999.
- BIBER, Douglas.; REPPEN, Randi. **The Cambridge Handbook of English Corpus Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 09 set. 2020.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Ensino de 9 anos - Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino de 9 (nove) anos. Brasília: CNE/CEB, 2010.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **BNCC: Estabelece a Base Nacional Comum Curricular da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf. Acesso em: 24 jul. 2020.
- BREZINA, Vaclav; WEILL-TESSIER, Pierre; McENERY, Tony. LancsBox v. 5.x [software]. Disponível em: <http://corpora.lancs.ac.uk/lancsbox>. Acesso em: 01 fev. 2020.

BUTTERFIELD, Jeremy. **Oxford A-Z of English Usage**. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.

CAPELLE, Bert; DEPRAETERE, Ilse. Short-circuited interpretations of modal verb constructions. **Constructions and Frames**, John Benjamins, 2016, n. 8, p.7-39.

COBB, Thomas; BOULTON, Alex. Classroom Applications of Corpus Analysis. *In*: BIBER, Douglas; REPPEN, Randi. **The Cambridge Handbook of English Corpus Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. p. 439-459.

COXHEAD, Averil. Phraseology and English for academic purposes: Challenges and opportunities. *In*: MEUNIER, Fanny; GRANGER, Sylviane. *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. John Benjamins, 2008. p. 149-161. Disponível em: <https://doi.org/10.1075/z.138.12cox>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CUNHA, Aline Luiza da. **Análise do Priming lexical das composições sintagmáticas em textos publicitários**: Por uma metodologia em que o léxico seja o ponto central do Ensino de Língua Portuguesa. 2017. 211 f. Tese (Doutorado) - UFMG, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-AN6KNY/1/1516d.pdf> Acesso em 05 fev. 2020.

DEPRAETERE, Ilse. Modals and lexically-regulated saturation. **Journal of pragmatics**, Elseviere, 2014, n.7, p. 160-177.

ESIMAJE, Alexandra Uzoaku; HUNSTON, Susan. What is corpus linguistics? *In*: ESIMAJE, Alexandra U.; GUT, Ulrike; ANTIA, Bassey E. (ed.). **Studies in corpus linguistics**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2019. v. 88. p. 7–35.

FOWLER, Henry Watson; BUTTERFIELD, Jeremy. **Fowler's Dictionary of Modern English Usage**. 4th ed. Oxford: Oxford University Press, 2015.

GABRYŚ -BARKER, Danuta; WOJTASZEK. Adam. **Studying Second Language Acquisition from a Qualitative perspective**. Switzerland: Springer International Publishing, 2014.

GARNER, Bryan Andrew. **Garner's Modern English Usage**. New York: Oxford University Press, 2016.

GUARULHOS. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. **QSN: Quadro de Saberes – Proposta Curricular**. Guarulhos. SECEL, 2019.

HOEY, Michael. **Lexical priming: A new theory of words and language**. Abingdon, England: Routledge, 2005.

HOEY, Michael. **Patterns of Lexis in Text**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

LIBERALLI, Fernanda Coelho. A BNCC e a elaboração de currículos para educação bilíngue. *In*: MEGALE, Antonieta (org.). **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

LIMA, Ana Paula de; BORGUI, Raquel Fontes; SOUZA NETO, Samuel. Base Nacional Comum Curricular e a Lacuna no Ensino de Inglês para Crianças no Brasil. **Caderno de Pesquisas**. UFMA v. 26, n. 1, jan./mar., 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11094>. Acesso em 09 set. 2020.

MARCELINO, Marcello. Aquisição de segunda língua e bilinguismo. **Revista Intercâmbio**, v. XXXV: 38-67, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

MARTINEZ, Ron; SCHMITT, Norbert. Vocabulary. *In*: BIBER, Douglas.; REPPEN, Randi. **The Cambridge Handbook of English Corpus Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. p. 439-459.

McENERY, Tony; HARDIE, Andrew. **Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

McENERY, Tony; WILSON, Andrew. **Corpus Linguistics**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2001.

McENERY, Tony; XIAO, Richard; TONO, Yukio. **Corpus-Based Language Studies: An Advanced Resource Book**. New York: Routledge, 2006.

McCARTHY, Michael; O'DELL, Felicity. **English Collocations in Use - Intermediate**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

MAURANEN, A. Conceptualizing ELF. *In*: JENKINS, Jennifer.; BAKER, Will.; DEWEY, Martin **The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca**. Abingdon/Nova York: Routledge, 2018. p. 8-24.

PACE-SIGGE, Michael; PATTERSON, Katie. **Lexical Priming: Applications and advances**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2017.

PALMER, Frank Robert. **Mood and Modality**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

PIAO, Scott *et al.* Lexical Coverage Evaluation of Large-scale Multilingual Semantic Lexicons for Twelve Languages. *In*: **Proceedings of the 10th edition of the Language Resources and Evaluation Conference (LREC2016)**, Portoroz, Slovenia, 2016. p. 2614-2619.

ROSA, Rodrigo Garcia. **Fraseologia do verbo get na língua inglesa: uma abordagem da Linguística de Corpus e da Gramática de Construções**. 2014. 227 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-03112014-165540/publico/2014_RodrigoGarciaRosa_VOrig.pdf Acesso em: 26 dez. 2020.

SARMENTO, Simone. **Os usos dos verbos modais em manuais de aviação em inglês: um estudo baseado em corpus**. 2008. 262 f. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

- SILVA, Felipe Luiz de Azevedo. **Modals no processo de aquisição do inglês como L2 por aprendizes brasileiros**. 2019. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - UNIFESP, Guarulhos, 2019.
- SINCLAIR, John. **Corpus, concordance, collocation**. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- SINCLAIR, John. **Trust the text: Language, corpus and discourse**. Londres: Routledge, 2004.
- STEFANOWITSCH, Anatol. **Corpus Linguistics: A guide to the methodology**. Berlin: Language Science Press, 2020. Disponível em: <https://langsci-press.org/catalog/book/148>. Acesso em: 30 maio 2020.
- SWAN, Michael. **Practical English Usage**. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- SWELLER, John *et al.* **Cognitive Load Theory**. Londres: Springer, 2011.
- TOGNINI-BONELLI, Elena. **Corpus Linguistics at work: Studies in Corpus Linguistics**. v. 6. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2001.
- VIANA, Vander Paula. **Verbos modais em contraste: análise de corpus da escrita universitária em inglês**. 2008. 230 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- VEIRANO PINTO, Marcia. **A linguagem dos filmes norte-americanos ao longo dos anos: uma abordagem multidimensional**. 2013. 489 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - PUC-SP, São Paulo: 2013.
- VEIRANO PINTO, Marcia; CONDI de SOUZA, Renata. Filmes comerciais: uma perspectiva da aplicação de pesquisa em corpus na sala de aula. *In*: VIANA, Vander; TAGNIN, Stella E.O. **Corpora no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Hub Editorial, 2011.
- WUTZL DA SILVA, Lúcia. **Contribuições interculturais da comédia stand-up para L2: uma abordagem da linguística de corpus**. 2020. 182 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - UNIFESP, Guarulhos, 2020.

ANEXO I

MANIFESTO

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA INFÂNCIA: EM DEFESA DO DIREITO À FORMAÇÃO CIDADÃ E À APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

21 de Setembro de 2020

CONTEXTUALIZAÇÃO & JUSTIFICATIVA

Nas últimas décadas, um crescente grupo de pesquisadores, professores e estudantes em formação no campo dos estudos da linguagem, tanto no Brasil quanto no exterior, tem se voltado de forma mais acentuada à educação linguística na infância e, assim, enfrentado os inúmeros percalços e desafios colocados para essa área na atualidade.

Inicialmente, como retratado por Brewster, Ellis e Girard (2002), a respeito da implementação e pesquisas sobre o ensino de línguas em anos iniciais de escolarização no exterior, também em nosso país, contávamos com iniciativas esparsas e que preconizavam a relevância social e acadêmica da área, além de ressaltar seus inúmeros desafios (TONELLI, 2005; ROCHA, 2006, 2010; SILVA; ROCHA; TONELLI, 2010, entre outros). Nessa época, entre os entraves mais proeminentes estavam a escassa oferta do ensino de línguas na infância por escolas da rede pública; a ausência de leis e parâmetros norteadores oficiais que pudessem embasar a implementação do ensino de línguas para crianças (pequenas) de modo mais equânime na rede pública; a visível necessidade de ampliação de estudos que pudessem oferecer subsídios para um processo de ensino, aprendizagem e avaliação mais efetivo nesse contexto; e a urgência de formação adequada para professores nessa área.

Em anos mais recentes, estudos revelam que as privações sofridas nesse âmbito permanecem, sendo ainda um dos maiores desafios a ausência de políticas públicas, no que se refere tanto à implantação e/ou manutenção desse ensino, quanto à especificidade de metodologias e formação de professores (GIMENEZ, 2013; CHAGURI; TONELLI, 2013, 2019).

No entanto, a literatura na área tem crescido e se fortalecido (TONELLI; PÁDUA, 2017), assim como têm sido ampliadas iniciativas de implantação do ensino de línguas em anos iniciais nos contextos de educação pública e privada (TANACA, 2017). Por decorrência, o campo da formação e do trabalho docente nessa área tem também registrado considerável crescimento e despertado interesse por parte de educadores, formadores e pesquisadores (SANTOS; BENEDETTI, 2009; SANTOS, 2005, 2011; VICENTIN, 2013; LIMA 2019; PADUA, 2019).

Ao discutir o ensino de línguas para crianças na América Latina, o trabalho de Miller et al (2019) ecoa as críticas de estudiosos brasileiros, no que se refere, entre outros, ao caráter ainda predominantemente instrumental do ensino de línguas na infância, em seus mais diversos contextos (ROCHA, 2006). A sociedade contemporânea em que vivemos - globalizada, digital, sociopolítica e economicamente complexa, bem como linguística, identitária e culturalmente diversa - adiciona outras demandas urgentes a essa problemática. Entre esses desafios, podemos citar a necessidade de fortalecimento de políticas e processos educativos de cunho formativo e transformador, que possam contribuir para a formação plurilíngue, crítica e cidadã (ROCHA, 2010, 2012; SÃO PEDRO, 2016) dos alunos, além de promover em meio aos espaços escolares, possibilidades de ruptura com discursos homogeneizadores e opressores, das mais variadas ordens.

Nessa perspectiva, em um momento em que nos deparamos com o crescimento acelerado de escolas ditas bilíngues, mostra-se urgente discutirmos a educação bilíngue na Educação Básica, sob um viés crítico, multissemiótico e translíngue (ROCHA; LIBERALI, 2018), a fim de ampararmos as ações no campo do ensino de línguas na infância em um enfoque libertador e transformativo (FREIRE, 2004).

Diante das problematizações apresentadas, o objetivo deste Manifesto é reivindicar políticas públicas que reconheçam a aprendizagem de línguas nos anos iniciais de escolarização como um direito da criança perante a formação cidadã contemporânea e que, por decorrência, instaurem a regulamentação desse ensino e favoreçam a implementação de parâmetros orientadores para o processo educativo, bem como para a formação docente nesse contexto.

Nesse horizonte, um grupo de pesquisadores se reuniu no III Encontro de Professores de Inglês para Crianças (EPIC) & II Seminário de Avaliação de Língua Estrangeira para Crianças, nos dias 20 e 21 de outubro de 2017, na Universidade Estadual de

Londrina, com o propósito de reivindicar ações políticas nesse campo. No mencionado evento, foi desenvolvido um primeiro Manifesto, em favor da inclusão de línguas estrangeiras nos anos iniciais da educação Básica.

No presente Manifesto, reiteramos as manifestações apresentadas no citado documento de 2017 e acrescentamos outras questões consideradas urgentes nos dias atuais. Nesse contexto, seguem indicados pontos que merecem consideração:

- A importância de promover uma educação linguística, também na infância, capaz de atender às demandas sociais, educativas e culturais inerentes à vida contemporânea;
- O expressivo aumento, registrado por estudos e pesquisas brasileiros, no que se refere à oferta de ensino de línguas estrangeiras/adicionais para crianças nos contextos de ensino público e privado;
- Resultados de estudos e pesquisas brasileiros e de vários outros países têm apresentado a importância do ensino de línguas estrangeiras/adicionais para crianças no desenvolvimento/reconhecimento da formação social/cultural, linguística e humanizadora da criança;
- A necessidade de formação em pré-serviço e em serviço específica para o exercício da profissão com o público em questão;
- O caráter desafiador da inclusão de línguas estrangeiras/adicionais para crianças e da formação docente sem a existência de políticas públicas;
- A ausência de disciplinas de línguas estrangeiras/adicionais nas matrizes curriculares nos anos iniciais de escolarização em âmbito público priva o alunado de um conhecimento altamente valorizado socialmente e presente em escolas da rede privada, promovendo, portanto, a desigualdade social e educacional. Por decorrência, negligenciar a importância do ensino de línguas estrangeiras/adicionais para crianças é um equívoco do poder público.
- A necessidade de estimular políticas públicas que possam oportunizar às crianças a inclusão pelo conhecimento de línguas estrangeiras/adicionais diante do contexto da globalização;
- A relevância de criar condições que permitam aos futuros professores de línguas estrangeiras/adicionais vislumbrar caminhos que possam levá-los a desenvolver as capacidades necessárias para atender às demandas da educação for-

mal contemporânea e, assim, colaborar qualitativamente para que as crianças tenham acesso ao estudo de linguagens pertinentes à inclusão social;

- A viabilidade e importância de ampliar e tornar acessível o letramento social, partindo do fato de que as línguas adicionais estão significativamente presentes no uso cotidiano, seja nomeando os bens culturais ou na linguagem da tecnologia e acesso aos estudos científicos;
- A urgência de implantarmos oficialmente o ensino de línguas nos anos iniciais de escolarização, principalmente nos contextos públicos educacionais e, assim, regulamentarmos e criarmos condições para o desenvolvimento de orientações oficiais para esse ensino;
- A urgência do fortalecimento de uma relação colaborativa entre Universidade/ Escola/Poder público diante da institucionalização e manutenção do ensino de línguas estrangeiras/adicionais nos anos iniciais de escolarização.

Diante do exposto, ecoamos e ampliamos o Manifesto de 2017, com as seguintes reivindicações no âmbito das políticas públicas

- I. Demandar a criação de condições legais e institucionalizadas para a inserção do ensino de línguas estrangeiras/adicionais na matriz curricular dos anos iniciais da Educação Básica, no âmbito da escolarização regular pública e privada.
- II. Demandar o direito das comunidades escolares de escolha das línguas que integrarão o currículo, com base nas particularidades socio-culturais dos contextos e coletivos envolvidos
- III. Fomentar a inclusão de formação em pré-serviço e em serviço específica para o exercício da profissão com o público-alvo;
- IV. Fomentar a ampliação de pesquisas que discutam a formação de professores pesquisadores e os especializem para uma atuação transformadora em seu contexto de trabalho.
- V. Incentivar o desenvolvimento de mais pesquisas e estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais para crianças, levando-se em conta seus diferentes segmentos - material didático; avaliação; currículo; propostas didáticas, também em sua interface com as tecnologias educacionais;

- VI. Demandar a elaboração de uma política educacional para o ensino de línguas estrangeiras/adicionais para crianças, por meio de debate envolvendo associações de professores de línguas e associações existentes na área das linguagens, em nível municipal, estadual e nacional, bem como a participação de diferentes segmentos da sociedade (escola, pais, pesquisadores, poder público, etc).
- VII. Demandar a elaboração de uma política educacional para o ensino de línguas estrangeiras/adicionais para crianças, com a participação das comunidades envolvidas nesses contextos;
- VIII. Reconhecer, oficialmente, os cursos de Letras e suas respectivas habilitações como os responsáveis pela formação linguístico-pedagógica do profissional que atuará no ensino de línguas adicionais nos anos iniciais de escolarização;
- IX. Recomendar a urgência da atualização dos cursos de Letras para atender às demandas profissionais contemporâneas;
- X. Oportunizar a atuação de graduandos dos cursos de Letras e suas respectivas habilitações em Programas como PIBID e Residência Pedagógica, bem como no estágio curricular supervisionado, inserindo-os como campo de formação para o ensino de línguas adicionais na infância.
- XI. Incentivar a proposição e manutenção de projetos/programas de formação em serviço aos profissionais que atuam com esta clientela específica;
- XII. Estabelecer diálogos profícuos entre poder público, universidades e escolas para viabilizar formas de atender às demandas futuras com maior solidez.

Assinam este Manifesto:

Cláudia Hilsdorf Rocha (IEL/UNICAMP – E-Lang/CNPq); Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL – FELICE/CNPq); Leandra Ines Seganfredo Santos (UNEMAT – GEPLIAS/CNPq), Sandra Gattolin (UFSCar - E-Lang/CNPq).

REFERÊNCIAS

AVILA, P. A. *Ensino de inglês nos anos iniciais e internacionalização do ensino superior: um estudo de caso em um município do Paraná*. 2019. 233 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no Brasil: (re)discutindo fundamentos. LINHAS (FLORIANÓPOLIS. ONLINE), v. 20, p. 281-302, 2019.

_____. Existe uma política de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira para crianças? In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Orgs.). **Ensino de Língua Estrangeira para Crianças: O Ensino e a Formação em Foco**. 2. ed. Curitiba: APPRIS, 2013, p. 37-58.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino de língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 199-218.

LIMA, A. P. **Formação profissional de professores de inglês para crianças do ensino fundamental I: possibilidades para a formação e trabalho docente**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho, São Carlos-SP, 2019.

MILLER, I. K. et al. Teaching English to young learners: some reflective voices from Latin America. In: GARTON, S; COPLAND, F. (Eds.). **The Routledge handbook of teaching English to young learners**. London/New York: Routledge, 2019. p. 508-522.

ROCHA, C. H. **Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes**. 2006. 339f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos**. 2010. 243f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

_____. **Reflexões e propostas sobre Língua estrangeira no ensino fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade**. Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. Línguas estrangeiras na infância, formação cidadã e letramento crítico. In: STURN, L.; TOLDO, C. (Orgs.). **Desafios contemporâneos no ensino: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 2018. p. 125-156.

_____.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (Orgs.). **Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas, SP: Pontes, 2010, v. 7.

_____.; LIBERALI, F. C. Ensino de línguas nos anos iniciais de escolarização: breves reflexões sobre bilinguismo e letramentos. In: FIGUEIREDO, A. R. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: prática reflexiva no processo educativo**. São Paulo: Humanitas/FFCLH-USP, 2017.

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão da língua inglesa nas séries iniciais**: quanto antes melhor? 2005. 230 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Mato Grosso, 2005.

_____. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental**: fazer pedagógico e formação docente. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista - Campus de São José do Rio Preto, São José do Rio Preto, 2009.

_____. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n.1, p. 223-246, 2011.

_____.; BENEDETTI, A. M. Professores de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 333-351, jul./dez. 2009.

SÃO PEDRO, J. **Língua inglesa, transculturalidade e transdisciplinaridade no ensino fundamental I**: percursos e representações docentes. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 2016.

TANACA, J. J. C. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de Inglês para crianças no Projeto Londrina Global**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S. O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças. In: In: TONELLI, J. R. A.; PADUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. (Orgs.). **Ensino e formação de professores de línguas estrangeira para crianças no Brasil**. Curitiba, PR: APPRIS, 2017, p. 17 – 40.

VICENTIN, K. A. **Inglês nos anos iniciais no Ensino Fundamental público**: de representações de professores a políticas linguísticas. 2013. 149 f. Dissertação (Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013.