



MARCAÇÃO E EFEITO DE DIRECIONALIDADE NA APRENDIZAGEM DE SUJEITOS NULOS EM ESPANHOL E PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO L2: REPERCUSSÕES PARA O ENSINO¹

MARKEDNESS AND DIRECTIONALITY EFFECT IN THE LEARNING OF NULL SUBJECTS IN SPANISH AND BRAZILIAN PORTUGUESE: IMPLICATIONS FOR TEACHING

Samara de Souza Almeida²
Universidade Federal da Bahia

Resumo: Este artigo trata dos efeitos de direcionalidade na aprendizagem de sujeitos nulos nos pares espanhol_{L1}-PBL₂ e PBL₁-espanhol_{L2}, em uma perspectiva paramétrica (Chomsky, 1981; Roberts, 2019). A partir dos resultados de um estudo experimental sobre a compreensão de sujeitos nulos de 3ps, defendo uma abordagem de ensino em que se considerem as evidências da aprendizagem. Especificamente, mostro que a marcação –não marcado/marcado– nas gramáticas de sujeitos nulos impacta a aprendizagem nesses pares e que o input e a instrução formal podem cumprir papéis específicos no desenvolvimento linguístico, dependendo de qual seja a L1 e a L2.

¹ Neste trabalho, apresento parte dos resultados dos estudos de pós-doutoramento “Adquisición de Segundas Lenguas, aprendizaje y enseñanza de lenguas: el par lingüístico portugués brasileiro-español argentino” e “Pedagogical implications of empirical research on the teaching and learning of closely related languages: the case of Brazilian Portuguese and Spanish”, realizados na Universidad de Buenos Aires e University of Ottawa. Agradeço a Leonor Acuña e a Juana Liceras pela interlocução, assim como aos membros do Language Acquisition Research Laboratory (uOttawa). Também agradeço a Ezequiel Snopek, coordenador de Relaciones Internacionales da Fundación H. A. Barceló, pela difusão do estudo em sua instituição, e a todos que colaboraram direta ou indiretamente, na Argentina e no Brasil.

² samara.ruas@ufba.br.

Palavras-Chave: Marcação; Efeito de Direcionalidade; Espanhol; PB; Sujeitos Nulos.

Abstract: *This paper addresses directionality effects in the learning of null subjects in Spanish_{L1}-BP_{L2} and BP_{L1}-Spanish_{L2}, from a parametric perspective (Chomsky, 1981; Roberts, 2019). Based on the results of an experimental study on the comprehension of 3Sg null subjects, I advocate for a teaching approach that considers learning evidence. Specifically, I demonstrate that markedness in null-subjects grammars influences learning in these pairs, and that the input and formal instruction can play specific roles in language development, depending on the L1 and L2.*

Keywords: *Markedness; Directionality Effect; Spanish; BP; Null Subjects.*

INTRODUÇÃO

Marcação (do inglês *Markedness*) pode se referir a diferentes noções em linguística: propriedades, formas, estruturas mais ou menos complexas, abrangentes e/ou frequentes, por exemplo (Eckman, Moravcsik, Wirth, 1986). Na teoria de Princípios e Parâmetros (P&P) (Chomsky, 1981, 1986), está originalmente relacionada às noções de gramática nuclear e de periferia marcada. A gramática nuclear, derivada diretamente dos princípios e parâmetros da Gramática Universal (GU), seria não marcada; outros aspectos linguísticos, idiossincráticos ou excepcionais, seriam marcados. Parâmetros também poderiam ter uma configuração não marcada ou marcada. A implicação na aquisição da linguagem seria que a gramática nuclear, não marcada, ou ainda, o valor não-marcado do parâmetro, seriam adquiridos mais precocemente.

Contudo, nem sempre havia um consenso acerca de qual seria o valor não marcado ou marcado de um parâmetro. Uma das linhas de análise levava em conta a aquisição. Considerando que a criança estabelece os valores paramétricos com base nos dados disponíveis, esses deveriam ser ordenados em uma hierarquia de marcação que satisfizesse a Condição de Subconjunto. Caso a criança escolha um valor que permita uma gramática mais ampla (ex., X e Y, em vez de X), não haveria como refutar essa generalização apenas com base

em evidência positiva (o que é gramatical e observável); em vez disso, precisaria de evidência negativa (o que é agramatical e não observável).

A Condição de Subconjunto pressupõe que duas gramáticas em uma relação de subconjunto/superconjunto geram o mesmo subconjunto de sentenças (ex., X), mas uma delas gera sentenças adicionais (ex., X e Y). A gramática que representa o subconjunto corresponde à opção não marcada, enquanto a gramática que representa o superconjunto corresponde à opção marcada. Assim, o Princípio do Subconjunto (Berwick, 1985; Wexler, Manzini, 1987) –um princípio geral de aprendizagem baseado em evidência positiva–, poderia operar: a criança postularia sempre uma gramática mais básica; mediante evidência positiva, refutaria sua hipótese inicial e adotaria aquela que permitisse uma gramática mais ampla.

Em Aquisição de Segunda Língua (ASL), além do papel da GU e da L1 na L2 (White, 2003)³, a marcação esteve no centro de um debate (White, 1989). Uma hipótese era que aspectos periféricos da gramática emergiriam mais tarde. Outras hipóteses pressupunham que valores paramétricos implicariam na aprendizagem de alguma maneira. O parâmetro do sujeito nulo (PSN) foi um dos mais abordados. Os estudos mostravam que, diferentemente da aquisição infantil, as propriedades associadas aos valores [+pro-drop] (sujeito nulo) e [-pro-drop] (sujeito obrigatório) não eram adquiridas (ou “perdidas”) de uma só vez. Além disso, mostravam efeito de direcionalidade na aprendizagem de pares linguísticos espanhol_{L1}-inglês_{L2} e inglês_{L1}-espanhol_{L2}: seria mais difícil reconfigurar do espanhol para o inglês que do inglês para o espanhol (White, 1985, 1986; Liceras, 1988, 1989; Phinney, 1987).

Almeida (no prelo, em revisão), a partir dos resultados de um estudo experimental sobre a compreensão de sujeitos nulos de 3ps realizado com falantes de espanhol aprendizes de português brasileiro no Brasil e com falantes

³ Para uma breve revisão em português, ver Ruas (2018a).

de português brasileiro aprendizes de espanhol na Argentina, mostra evidência de que a dificuldade se dá em ambas as direções, por motivos diferentes: falantes de espanhol_{L1}-PB_{L2} demoram mais para demonstrar conhecimento da propriedade da L2, mas avançam ao bloquear a propriedade da L1; e falantes de PB_{L1}-espanhol_{L2} demonstram conhecimento da propriedade da L2 mais cedo, mas têm dificuldade para bloquear a propriedade da L1, inclusive em estágios mais avançados.

Almeida (no prelo, em revisão) explica o efeito de direcionalidade com base na hierarquia de parâmetros pro-drop proposta por Roberts (2019), segundo a qual as gramáticas de sujeito nulo do espanhol e do português brasileiro estariam em uma relação de subconjunto/não marcada e superconjunto/marcada, respectivamente. Partindo de suas conclusões, defendendo uma abordagem de ensino baseada nas evidências da aprendizagem (RUAS, 2018b), em que o input e a instrução formal (explícita) –componentes presentes no ensino de línguas–, podem cumprir papéis mais específicos, dependendo de qual seja a L1 e a L2.

Este artigo está dividido nas seguintes seções: na primeira, apresento as hipóteses de marcação com base nos estudos sobre o parâmetro de sujeito nulo na L2; na segunda, apresento as diferenças entre o espanhol e o português brasileiro em uma perspectiva paramétrica; na terceira, apresento um estudo experimental sobre a compreensão de sujeitos nulos de 3ps em espanhol_{L1}-PB_{L2} e PB_{L1}-espanhol_{L2} e analiso o efeito de direcionalidade na aprendizagem para mostrar o papel do input e da instrução formal no desenvolvimento linguístico; e na quarta, faço as considerações finais.

1 MARCAÇÃO E EFEITOS DE DIRECIONALIDADE NA L2

Em ASL, alguns pesquisadores apoiaram a hipótese de que as propriedades não marcadas prevalecem sobre as marcadas, tanto em termos de desenvolvimento quanto de transferência. Em outras palavras, nos estágios iniciais, os aprendizes recuperariam propriedades não marcadas, apesar das marcadas na L1 (evidência de desenvolvimento) ou transfeririam as propriedades não marcadas da L1 (evidência de transferência) (ver White 1986, 1987, 1989 para uma revisão).

Com relação à reconfiguração paramétrica, três previsões foram amplamente discutidas: (i) seria mais difícil redefinir de um estado não marcado para um estado marcado, portanto, espera-se que os aprendizes inicialmente façam transferência e levem mais tempo para adquirir a gramática-alvo; (ii) seria mais difícil reconfigurar de um estado marcado para um estado não marcado, portanto, espera-se que os aprendizes façam transferência permanentemente e tenham dificuldades para alcançar a gramática-alvo; e (iii) seria mais difícil redefinir de um estado não marcado para um estado marcado do que de um estado marcado para um estado não marcado, mas a transferência ocorreria em qualquer estágio inicial. Alguns pesquisadores que investigaram o parâmetro de pro-drop defenderam (i), (ii) ou (iii), mas não concordaram sobre o status não marcado/marcado dos valores [+pro-drop] e [-pro-drop].

Os estudos de Liceras (1988, 1989), que assumiam [+pro-drop] como a opção não marcada, estavam alinhados com (i). Liceras (1988) investigou o parâmetro pro-drop na interlíngua de falantes de inglês e francês aprendendo espanhol, com o objetivo de observar as propriedades do parâmetro em relação a aspectos sintáticos e estilísticos. Os resultados indicaram que sujeitos nulos são estabelecidos (pleonásticos e não pleonásticos). Liceras (1989) também

investigou se o status não marcado/marcado do parâmetro seria relevante. Os resultados foram semelhantes aos anteriores. Ela concluiu que os aprendizes não necessariamente começam com a opção paramétrica de sua L1, mas existe uma hierarquia de dificuldade (aumentando “de-para”: pro-drop < inversão < violação do filtro *that-trace*⁴).

Os estudos de White (1985, 1986), que assumiam [+pro-drop] como a opção marcada, estavam alinhados com (ii). White (1985) investigou o parâmetro pro-drop na interlíngua de falantes de espanhol aprendendo inglês, com o objetivo de observar se eles transferem o parâmetro no estágio inicial e se a não ocorrência de uma das propriedades (sua “perda”) funcionaria como um gatilho para as demais. Os resultados indicaram que há transferência do parâmetro no estágio inicial e uma diferença em relação às propriedades, visto que os aprendizes têm melhor desempenho com a inversão. White (1986) investigou o papel da Gramática Universal (GU) e da L1 em falantes de espanhol e francês aprendendo inglês. Os resultados indicaram dificuldade dos falantes de espanhol em identificar agramaticalidade na omissão do sujeito e violação do filtro *that-trace*, mas não na inversão livre sujeito-verbo. Ela concluiu que há transferência e que as propriedades do parâmetro não têm o mesmo status na gramática da interlíngua.

Uma predição adicional (iii) foi feita sobre a existência de um efeito de direcionalidade na aprendizagem, dependendo da marcação na L1 e na L2. De acordo com Phinney (1987), embora a transferência ocorra em qualquer estágio inicial (ou seja, independentemente da L1 e da L2), a transição de um estado

⁴ Trata-se de uma restrição para a extração de sujeito em orações subordinadas. Compare os dados em (i) e (ii):

- (i) ¿Quién crees que *trace* partió?
- (ii) Who do you think (*that) *trace* left?

Em línguas de sujeito nulo como o espanhol, o sujeito pode ser extraído da oração encaixada passando “por cima” do complementizador “que” (violação do filtro *that-trace*); já em inglês, a extração é agramatical, conforme indica o asterisco.

não marcado para um estado marcado será mais difícil do que a transição de um estado marcado para um estado não marcado. Considerando as descobertas de Hyams (1987), de que crianças que adquirem inglês passam por um estágio de omissão sistemática de sujeitos pronominais, ela assumiu que [+pro-drop] seria não marcado e [-pro-drop] seria marcado ao testar a predição de que falantes de espanhol aprendendo inglês teriam considerável dificuldade e levariam mais tempo, mas falantes de inglês aprendendo espanhol, não. Ela concluiu que aprender algumas línguas seria "mais fácil" do que outras.

Não houve consenso sobre o status de marcação do parâmetro pro-drop. Por um lado, Liceras (1988, 1989) e Phinney (1987) assumiram que [+pro-drop] (espanhol) não era marcado e [-pro-drop] (inglês, francês) era marcado, de modo que a transição do espanhol para o inglês seria mais difícil e demorada, pois seria necessário evidência positiva. Por outro lado, White (1985, 1986) assumiu que [+pro-drop] (espanhol) era marcado e [-pro-drop] (inglês, francês) não era marcado, de modo que a transição do espanhol para o inglês seria mais difícil e demorada, pois não haveria evidência positiva disponível, sendo necessário evidência negativa (informações sobre agramaticalidade, correção). Ela argumentou que, como o espanhol produz sujeitos nulos e expressos, enquanto o inglês produz apenas sujeitos expressos, não haveria dados para "informar diretamente" aos falantes de espanhol aprendendo inglês que a L2 não é [+pro-drop]. Já os falantes de inglês aprendendo espanhol "seriam informados diretamente" a partir de dados de sujeito nulos de que a L2 é [+pro-drop].

Vale ressaltar que todos esses estudos mostram evidências empíricas de que é mais fácil reconfigurar do inglês para o espanhol do que o contrário. No entanto, os resultados foram explicados por duas perspectivas opostas acerca do valor de marcação do parâmetro pro-drop. Como pontua White:

Os méritos da afirmação “não marcado → marcado” é mais difícil do que “marcado → não marcado” só podem ser avaliados com referência a um parâmetro em que não haja discordância quanto a qual valor é o não marcado [...] Os dados devem ser interpretados dentro do contexto de uma teoria e, como vimos, os dados são consistentes com duas hipóteses radicalmente diferentes. A escolha entre elas dependerá de dados adicionais e/ou desenvolvimentos na teoria (White, 1989, p. 137, tradução nossa)⁵.

Na próxima seção, mostro como a hierarquia de parâmetros pro-drop proposta por Roberts (2019) permite testar hipóteses de marcação em uma ampla variedade de pares linguísticos, incluindo o português brasileiro, uma língua que vem perdendo as propriedades paramétricas associadas ao PSN-clássico.

2 SUJEITOS NULOS EM ESPANHOL E PORTUGUÊS BRASILEIRO⁶

Os estudos mencionados anteriormente investigaram três das propriedades associadas ao PSN-clássico⁷: a omissão de sujeitos pronominais (1a), a inversão sujeito-verbo (1b) e a violação do filtro *that-t(race)* (vestígio que) (1c):

- (1) a. Encontré el libro. [Espanhol]
b. Comió Juan.
c. ¿Quién crees que *t* partirá?

⁵ The merits of the ‘unmarked → marked is harder than marked → unmarked’ claim can only be assessed with reference to a parameter where there is no disagreement as to which value is the unmarked one [...] The data have to be interpreted within the context of a theory and, as we have seen, the data are consistent with two radically different hypotheses. Choosing between them will depend on additional data and/or developments in the theory.

⁶ Para uma descrição comparativa mais detalhada, ver Ruas (2020).

⁷ cf. Chomsky (1981) e Rizzi (1982).

Diferentemente do espanhol⁸, o português brasileiro apresenta uma tendência a expressar sujeitos pronominais (2a), restrições⁹ para a inversão da ordem sujeito-verbo (2b), apesar de permitir a violação do filtro *that-t(race)* (2c):

- (2) a. (Eu) encontrei o livro. [PB]
b. *Comeu o João.
c. Quem *(você) acha que *t* partirá?

O PB tem sido considerado uma língua de sujeito nulo parcial. Sob uma perspectiva, parcial pode significar que está passando por uma mudança em curso –de sujeito nulo para sujeito obrigatório (Duarte, 1993, 1995; Kato, 1999; Barbosa, Duarte, Kato, 2005); sob outra perspectiva, pode significar que apresenta propriedades que impactam a gramática da língua (Rodrigues, 2004; Holmberg, Nayudu, Sheehan, 2009; Saab, 2016; Roberts, 2019). Uma das propriedades observadas no PB, assim como em outras línguas (ex., finlandês), é a presença de sujeito nulo de 3ps com interpretação arbitrária/indefinida¹⁰ (3), agramatical em espanhol, sem a partícula “se” (4):

- (3) Se/**pro*_{arb} vende helado en la playa. [Espanhol]
(4) *pro*_{arb} Vende sorvete na praia. [PB]

De acordo com Roberts (2019), enquanto *pro* atua como um pronome definido em línguas de sujeito nulo consistente (LSNC) (ex., espanhol, italiano), *pro* é inerentemente indefinido em línguas de sujeito nulo parcial (LSNP) (ex., PB, finlandês). Na hierarquia de parâmetros *pro*-drop proposta pelo autor, as

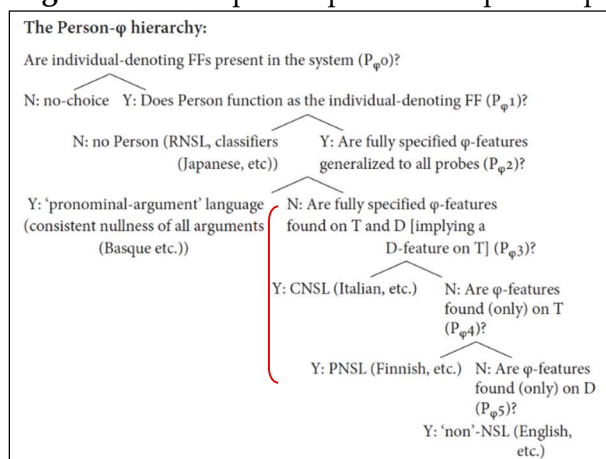
⁸ Em referência a variedades não caribenhas do espanhol. Sobre variedades caribenhas, ver Toribio (2000) e Camacho (2016), entre outros.

⁹ cf. Kato (2000).

¹⁰ Para uma problematização, ver Carvalho (2019).

propriedades de sujeito nulo de LSNC constituem um mesoparâmetro – representando a gramática de subconjunto (não marcada)–, em relação às de LSNP, que constituem um microparâmetro –representando a gramática de superconjunto (marcada), como é possível observar na Fig. 1:

Figura 1: Hierarquia de parâmetros pro-drop.



A hierarquia de parâmetros segue o Princípio de Subconjunto:

cada posição na hierarquia está relacionada à seguinte em termos do Princípio do Subconjunto: a posição mais alta define a gramática mais simples, e cada posição abaixo na hierarquia representa uma gramática superconjunto em relação à imediatamente acima. Portanto, é fácil perceber como os aprendizes podem descer na hierarquia; cada passo para baixo é motivado puramente por evidências positivas que os conduzem a uma gramática de superconjunto (Roberts, Holmberg, 2005, p. 4, tradução nossa)¹¹.

Na próxima seção, com base no estudo experimental de Almeida (no prelo, em revisão), relaciono o efeito de direcionalidade na aprendizagem de

¹¹ ...each position on the hierarchy is related to the next in terms of the Subset Principle: the highest position defines the smallest grammar, and each further position going down the hierarchy represents a superset grammar in relation to the immediately higher one. It is therefore easy to see how acquirers might proceed down the hierarchy; each step down the hierarchy is motivated purely by positive evidence moving them towards a superset grammar.

sujeitos nulos em espanhol_{L1}-PB_{L2} e PB_{L1}-espanhol_{L2} e as repercussões para o ensino.

3 EVIDÊNCIAS DA APRENDIZAGEM, REPERCUSSÕES PARA O ENSINO

Almeida (no prelo, em revisão)¹² mostra os resultados de um estudo experimental de compreensão de sujeitos nulos de 3ps realizado com falantes de espanhol aprendizes de PB no Brasil e falantes de PB aprendizes de espanhol na Argentina. Dadas as diferenças nas gramáticas do espanhol e do PB –*pro* definido e *pro* indefinido, respectivamente–, o objetivo foi observar se haveria um efeito de direcionalidade (possivelmente) atribuível às configurações paramétricas não marcada/marcada e se haveria evidência de que o Princípio de Subconjunto continua operante na L2.

Segundo a autora, há evidências a favor do Princípio do Subconjunto se:

SubP1: Espanhol_{L1}-BP_{L2} leva mais tempo para demonstrar conhecimento das propriedades da L2.

SubP2: BP_{L1}-Espanhol_{L2} demonstra conhecimento das propriedades da L2 mais cedo.

SubP1 e SubP2 serão descartados se:

SubP1 descartado: Espanhol_{L1}-BP_{L2} demonstra conhecimento das propriedades da L2 mais cedo.

¹² Almeida (no prelo, em revisão) se baseia nas ideias de Ruas (2020) e nas predições de Almeida (2022).

SubP2 descartado: BP_{L1}-Espanhol_{L2} leva mais tempo para demonstrar conhecimento das propriedades da L2.

As perguntas, hipóteses e predições são apresentadas na Fig. 2:

Figura 2: Perguntas, hipóteses e predições.

Pergunta1	Há efeito de direcionalidade?
	P1.1: Há diferença de tempo?
	P1.2: Há influência <i>cross</i> -linguística?
Pergunta2	Há evidência do Princípio de Subconjunto?
Hipóteses	H0: Não há nenhuma diferença.
	H1: Há diferença.
Predições	P1: Espanhol _{L1} -PB _{L2} leva mais tempo para exibir a propriedade da L2.
	P2: PB _{L1} -Espanhol _{L2} exibe precocemente a propriedade da L2.

Os participantes realizaram uma tarefa de múltipla escolha hospedada na plataforma *Qualtrics*. Eles escutavam orações com sujeitos nulos de 3ps e tinham que marcar pelo menos uma resposta para as perguntas que apareciam na tela. Falantes de espanhol aprendizes de PB (n=12) realizaram a versão da tarefa em português e falantes de PB aprendizes de espanhol (n=16) realizaram a versão da tarefa em espanhol. No primeiro caso, esperavam-se como resposta opções codificadas como “leitura indefinida” (ex., C); no segundo, como “leitura definida” (ex., A/B). A Fig. 3 apresenta um modelo dos estímulos, das perguntas e opções de respostas, em espanhol e português:

Figura 3: Modelo de estímulo, pergunta e opções de resposta.

Juan dijo que en la playa vende helado. ¿Quién vende helado? (A) Juan. (B) Otra persona conocida que no es Juan. (C) Alguien cuya identidad es irrelevante.	João disse que na praia vende sorvete. Quem vende sorvete? (A) João. (B) Outra pessoa conhecida que não é o João. (C) Alguém cuja identidade é irrelevante.
---	---

Os níveis dos participantes eram INTERMEDIÁRIO (B1, B2) ou AVANÇADO (C1, C2). Eles tinham um certificado B1, B2, C1 ou C2¹³. A Tab. 1 e a Tab. 2 mostram a distribuição de respostas por grupo (GC – Grupo controle) e nível (INTERMEDIÁRIO – B1, B2; AVANÇADO – C1, C2). “1” indica “correto” e “0” indica “incorreto”:

Tabela 1. Distribuição de frequências de resposta por grupo e nível em espanhol.

Frequências de resposta				
Resposta	Nível	Frequências	% do Total	% Acumulado
0	B1	18	11.3 %	11.3 %
	B2	14	8.8 %	20.0 %
	C1	12	7.5 %	27.5 %
	C2	18	11.3 %	38.8 %
	GC	7	4.4 %	43.1 %
1	B1	14	8.8 %	51.9 %
	B2	18	11.3 %	63.1 %
	C1	20	12.5 %	75.6 %
	C2	14	8.8 %	84.4 %
	GC	25	15.6 %	100.0 %

Tabela 2. Distribuição de frequências de resposta por grupo e nível em português.

Frequências de resposta				
Resposta	Nível	Frequências	% do Total	% Acumulado
0	Avançado	17	11.8 %	11.8 %
	Intermediário	27	18.8 %	30.6 %
	GC	10	6.9 %	37.5 %
1	Avançado	31	21.5 %	59.0 %
	Intermediário	21	14.6 %	73.6 %
	GC	38	26.4 %	100.0 %

¹³ De acordo com o Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas.

Os resultados¹⁴ sugerem que há efeito de direcionalidade na aprendizagem (Pergunta1): falantes de espanhol aprendendo PB parecem levar mais tempo para demonstrar compreensão da propriedade indefinida de sujeitos nulos de 3ps, enquanto falantes de PB aprendendo espanhol demonstram compreensão da propriedade definida de sujeitos de 3ps mais cedo (Pergunta1.1); o primeiro grupo transfere propriedades da L1 e progride no bloqueio da gramática da L1 em estágios mais avançados, enquanto o segundo grupo tem dificuldades em bloquear sua gramática da L1 em estágios mais avançados (Pergunta1.2). Considerando SubP1 e SubP2, ao invés de "SubP1 descartado" ou "SubP2 descartado", há evidências a favor do Princípio do Subconjunto (Pergunta2). Portanto, existe uma diferença na aprendizagem dessas línguas (H1), de acordo com as predições feitas (P1, P2).

O fato de falantes nativos de espanhol terem dificuldade em bloquear propriedades da L1, mesmo demonstrando conhecimento prévio de propriedades da L2, não havia sido previsto. A autora conclui que essa descoberta levanta a questão de que a dificuldade ocorre em ambas as direções, por razões diferentes: quando os aprendizes passam de “não marcado/subconjunto” para “marcado/superconjunto”, eles levam mais tempo, mas têm menos dificuldade em bloquear a gramática da L1 em algum momento; ao contrário, quando os aprendizes passam de “marcado/superconjunto” para “não marcado/subconjunto”, eles levam menos tempo, mas têm mais dificuldade em bloquear a gramática da L1. Resumidamente, as dificuldades estão relacionadas a tempo e influência cross-linguística, respectivamente.

As evidências da aprendizagem de sujeitos nulos de 3ps, do ponto de vista da compreensão, indicam que ao aprender o português brasileiro, o

¹⁴ Almeida (no prelo, em revisão) discute os resultados com base em uma análise estatística dos dados coletados.

falante de espanhol precisaria de mais evidência positiva –input. Já o falante de português brasileiro, por ter uma gramática mais abrangente –isto é, que permite sujeitos nulos e algo mais (ex., *vende sorvete na praia* e *ele vende sorvete na praia*, com diferentes leituras)–, precisaria de mais evidência negativa –instrução formal (explícita).

É importante ressaltar que input e instrução formal são componentes relevantes independentemente da L1 e da L2. O ponto é que, na intervenção pedagógica, os materiais e as tarefas de reflexão (meta)linguística, no sentido do monitoramento e gerenciamento consciente do conhecimento (Gombert, 1992), podem cumprir papéis específicos no desenvolvimento linguístico, dependendo de qual seja a L1 e a L2 do aprendiz.

Como sugere Ruas (2018b), uma proposta de ensino em que se considerem as evidências da aprendizagem seria mais eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, defendo uma abordagem de ensino em que se considerem as evidências da aprendizagem. Especificamente, com base em um estudo experimental de compreensão de sujeitos nulos de 3ps com falantes de espanhol aprendizes de PB e falantes de PB aprendizes de espanhol, mostro que há efeito de direcionalidade na aprendizagem e que o input e a instrução formal, na intervenção pedagógica, podem cumprir papéis específicos em cada caso.

No domínio empírico do estudo apresentado, o efeito de direcionalidade é explicado em função da marcação e do Princípio de Subconjunto. O desenvolvimento linguístico, porém, pode ser afetado por muitas questões. Dada a quantidade de estudos em Aquisição de Segunda Língua, em uma

diversidade de domínios empíricos e pares linguísticos, contamos com um campo de pesquisa que tem muito a nos oferecer como professores de língua.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Samara de Souza. (08 de fevereiro de 2022). **3sg null subjects in Brazilian Portuguese-Spanish grammars: making predictions** [Conferência virtual]. Language Acquisition Research Laboratory Meeting, University of Ottawa, Ottawa, Canada, 2022.

_____. Sujetos nulos en gramáticas no-monolingües español/portugués brasileiro: un enfoque teórico y experimental. In: OLIVER, José María; ALABART LAGO, Lucía (org.). **Problemas de gramática (Vol. 2)**. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; IdIHCS. Colección Discutir el Lenguaje, no prelo.

_____. **3Sg null subjects in Brazilian Portuguese/Spanish grammars: testing predictions** [Em revisão].

BARBOSA, Pilar; DUARTE, Maria Eugenia Lamoglia; KATO, Mary Aizawa. Null Subjects in European and Brazilian Portuguese. **Journal of Portuguese Linguistics**, v. 4, n. 2, p. 11-52, 2005.

BERWICK, Robert. **The acquisition of syntactic knowledge**. Cambridge, MA: MIT Press, 1985.

CAMACHO, José. The null subject parameter revisited: the evolution from null subject Spanish and Portuguese to Dominican Spanish and Brazilian Portuguese. In: KATO, Mary Aizawa; ORDÓÑEZ, Francisco (orgs.). **The morphosyntax of Portuguese and Spanish in Latin America**. New York: Oxford University Press, p. 27-48, 2016.

CARVALHO, Janayna. Teasing apart 3rd person null subjects in Brazilian Portuguese. **Romance Languages and Linguistic Theory 15: Selected papers from Going Romance 30, Frankfurt**. In: FELDHAUSEN, Ingo; ELSIG, Martin; KUHNBRANDT, Imme; NEUHAUS, Marielke. John Benjamins Publishing Company, p. 237-254, 2019.

CHOMSKY, Noam. **Lectures and government and binding: the Pisa lectures**. Dordrecht: Foris, 1981.

_____. **Knowledge of language: its nature, origin, and use**. New York: Praeger, 1986.

DUARTE, Mary Eugenia Lamoglia. Do pronome nulo ao sujeito pleno: a trajetória do sujeito no Português do Brasil. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary Aizawa (orgs.). **Português Brasileiro: uma viagem diacrônica**. Unicamp: Editora da Unicamp, p. 107-128, 1993.

_____. 1995. **A perda do princípio “Evite Pronome” no Português Brasileiro**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1995.

ECKMAN, Fred; MORAVCSIK, Edith; WIRTH, Jessica. **Markedness**. Springer: Boston, 1986.

GOMBERT, Jean Émile. **Metalinguistic development**. London, UK: Harvester Wheatsheaf, 1992.

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

HOLMBERG, Anders; NAYUDU, Aarti; SHEEHAN, Michelle. Three partial null-subject languages: a comparison of Brazilian Portuguese, Finnish, and Marathi. **Studia Linguistica**, v. 63, n. 1, p. 59-97, 2009.

KATO, Mary Aizawa. Strong and weak pronominals in the null subject parameter. **Probus**, v. 11, p. 1-37, 1999.

_____. A restrição de monoargumentalidade da ordem VS no português do Brasil. **Fórum linguístico**, v. 2, n. 1, p. 97-127, 2000.

KATO, Mary Aizawa; ORDÓÑEZ, Francisco. **The morphosyntax of Portuguese and Spanish in Latin America**. New York: Oxford University Press, 2016.

LICERAS, Juana. **Linguistic Theory and Second Language Acquisition**. Tübingen: Narr, 1986.

_____. Syntax and stylistics: more on the pro-drop parameter. In: PANKHURST, James; SHARWOOD SMITH, Mike; VAN BUREN, Paul (orgs.). **Learnability and second languages: a book of readings**. Dordrecht: Foris, p. 71-93, 1988.

_____. On some properties of the pro-drop parameter: looking for missing subjects in non-native Spanish. In: GASS, Susan; SCHACHTER, Jacquelyn (orgs.). **Language Acquisition: a linguistic approach**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 109-133, 1989.

MAZURKEWICH, Irene. Dative questions and markedness. In: ECKMAN, Fred; BELL, Lawrence; NELSON, Diane (orgs.). **Universals of second language acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, p. 119-131, 1984.

PHINNEY, Marianne. The pro-drop parameter in second language acquisition. In: ROEPER, Tom; WILLIAMS, Edwin (orgs.). **Parameter setting**. Dordrecht: Reidel, 221-238, 1987.

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

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

ROBERTS, Ian; HOLMBERG, Anders. On the role of parameters in Universal Grammar: a reply to Newmeyer. In: BROEKHUIS, Hans; CORVER, Norbert; HUYBREGTS, Riny; KLEINHENZ, Ursula (orgs.). **Organizing grammar: a Festschrift for Henk van Riemsdijk**. Berlin: Mouton de Gruyter, p. 538-553, 2005.

RODRIGUES, Cilene. **Impoverished morphology and A-movement out of case domains**. 2009. Dissertation (PhD in Linguistics) – Department of Linguistics, University of Maryland, Maryland, 2009.

RUAS, Samara de Souza Almeida. A pesquisa gerativista em Aquisição de Segunda Língua: uma revisão. In: CARVALHO, Daniel da Silva; TEIXEIRA SOUSA, Lílian (orgs.). **Gramática Gerativa em Perspectiva**. São Paulo: Blucher, p. 159-186, 2018a.

_____. Aquisição de Segunda Língua e aprendizagem de línguas estrangeiras: Representação e Interlíngua. **AntipodeS – Revue électronique d'études de langue française en terres non francophones**, n. 1, juillet / décembre 2018b, mis en ligne le 27 février 2019. URL: <https://portalseer.ufba.br/index.php/Antipodes>

_____. Princípios e Parâmetros e(m) Aquisição de Segunda Língua: os pares “Espanhol-Português”. In: ORDÓÑEZ, Francisco; QUAREZEMIN, Sandra; SAAB, Andrés (org.). **Cuadernos de la ALFAL**, v. 12, n. 2, p. 298-329, 2020.

SAAB, Andrés. On the notion of partial (non-) pro-drop in Romance. In: KATO, Mary Aiwaza; ORDÓÑEZ, Francisco (orgs.). **The morphosyntax of Portuguese and Spanish in Latin America**. New York: Oxford University Press, p. 49-77, 2016.

TORIBIO, Almeida Jacqueline. Setting parametric limits on dialectal variation in Spanish. **Lingua**, v. 110, n. 5, p. 315-341, 2000.

WEXLER, Kenneth; MANZINI, Rita. Parameters and learnability in binding theory. In: ROEPER, Tom; WILLIAMS, Edwin (orgs.). **Parameter setting**. Dordrecht: Reidel, p. 41-76, 1987.

WHITE, Lydia. The pro-drop parameter in adult second language acquisition. **Language Learning**, v. 3, n. 1, p. 47-62, 1985.

_____. Markedness and parameter setting: some implications for a theory of adult second language acquisition. In: ECKMAN, Fred; MORAVCSIK, Edith; WIRTH, Jessica (orgs.). **Markedness**. Springer: Boston, p. 309-327, 1986.

_____. **Universal grammar and second language acquisition.** Amsterdam: John Benjamins, 1989.

_____. **Second language acquisition and universal grammar.** Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 21 de novembro de 2025.

Aprovado em sistema duplo cego em: 09 de dezembro de 2025.