



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

THAMIRES DOS SANTOS IZIDIO

O COMPORTAMENTO DE SUJEITOS NULOS E PLENOS NO ESPANHOL
ADQUIRIDO COMO L2 POR GRADUANDOS PERNAMBUCANOS DO
CURSO DE LETRAS/ESPANHOL

RECIFE
2025

THAMIRES DOS SANTOS IZIDIO

**O COMPORTAMENTO DE SUJEITOS NULOS E PLENOS NO ESPANHOL
ADQUIRIDO COMO L2 POR GRADUANDOS PERNAMBUCANOS DO
CURSO DE LETRAS/ESPAÑHOL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do grau de Mestra em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dra. Cláudia Roberta Tavares Silva

RECIFE

2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Izidio, Thamires Dos Santos.

O comportamento de sujeitos nulos e plenos no Espanhol adquirido como L2 por graduandos pernambucanos do curso de Letras/Espanhol / Thamires Dos Santos Izidio. - Recife, 2025. 179f.: il.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientação: Profa. Dra. Cláudia Roberta Tavares Silva.

1. Contato Linguístico; 2. Aquisição; 3. Português Brasileiro; 4. Espanhol; 5. Pronomes sujeitos. I. Silva, Cláudia Roberta Tavares. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

THAMIRES DOS SANTOS IZIDIO

O COMPORTAMENTO DE SUJEITOS NULOS E PLENOS NO ESPANHOL
ADQUIRIDO COMO L2 POR GRADUANDOS PERNAMBUCANOS DO CURSO
DE LETRAS/ESPANHOL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, como requisito para a obtenção do Grau de Mestra, na área de Linguística, cuja banca examinadora é composta pelos(as) seguintes docentes:

Aprovada em:

Prof^a. Dra. Cláudia Roberta Tavares Silva (orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr. Marcello Marcelino Rosa (Examinador Externo)

Universidade Federal de São Paulo

Prof^a. Dr. Marcelo Amorim Sibaldo (Examinador interno)

Universidade Federal de Pernambuco

Recife-PE, 29 de julho de 2025

A Sofia, minha pipoquinha!
Cuja luz ilumina não apenas os meus
dias, mas também os sonhos que
cultivo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por nunca me abandonar e por acalmar todas as minhas tempestades. Sua presença constante foi minha maior fonte de força, serenidade e esperança ao longo de toda esta caminhada. Em muitos momentos de incerteza e medo, encontrei conforto nas Escrituras, especialmente na promessa registrada em Josué 1:9: *“Não fui eu que ordenei a você? Seja forte e corajoso! Não se apavore nem desanime, pois o Senhor, o seu Deus, estará com você por onde andar”*. Essa palavra renovou minha fé e fortaleceu meu ânimo diante dos desafios enfrentados.

A jornada até aqui foi marcada por inúmeros desafios, valiosos aprendizados e algumas “interrupções” absolutamente encantadoras. Agradeço, com todo amor, à minha filha Sofia, que trouxe cor e leveza aos meus dias de escrita. Com seu jeitinho espontâneo, invadia o quarto de estudos nos momentos mais intensos, seja com um sorriso capaz de desarmar qualquer tensão, seja com uma pergunta inesperada que me fazia lembrar o que realmente importa. Sua presença me ensinou, mais do que qualquer livro, sobre o valor do tempo, da paciência e do amor.

À minha atenciosa e amável orientadora, Cláudia Roberta Tavares da Silva, minha mais sincera gratidão por iluminar os momentos mais desafiadores desta jornada acadêmica. Agradeço profundamente por sua paciência, sabedoria, dedicação incansável e apoio constante. Sua orientação foi essencial para que este trabalho se concretizasse com firmeza e propósito.

Aos meus amigos Alane e Helder, meu muito obrigado pela presença constante, por cada palavra de incentivo, por ouvirem com paciência minhas inquietações acadêmicas e por oferecerem suporte nos momentos em que a caminhada parecia mais árdua. A amizade de vocês foi um alicerce de força, empatia e companheirismo.

Aos meus pais, que sempre foram exemplos de coragem e perseverança, minha eterna gratidão. Desde cedo, me ensinaram o valor dos estudos e plantaram em mim a certeza de que o conhecimento é um caminho de transformação. Obrigada por cada gesto de apoio, por cada palavra de incentivo e por acreditarem no meu potencial, mesmo nos momentos em que a rotina me afastava do convívio mais próximo. Este trabalho também é de vocês.

Ao meu esposo Renato, agradeço por sua calma inabalável e por ser meu porto seguro em todas as tempestades. Sua serenidade diante das dificuldades me ajudou a

reencontrar o equilíbrio quando o cansaço ameaçava me vencer. Obrigada por estar ao meu lado com amor, compreensão e fé no meu caminho.

E, por fim, ao BTS, meu agradecimento inesperado, porém sincero. Suas músicas atravessaram dias silenciosos e noites insones, trazendo consolo, inspiração e ânimo. As letras tocantes, as melodias envolventes e a arte sensível de vocês foram, muitas vezes, o respiro necessário em meio ao caos.

Concluir esta etapa é mais do que entregar uma dissertação, é olhar para trás com gratidão por cada pessoa, gesto, palavra e silêncio que contribuíram para que este sonho se tornasse possível. A todos que, de alguma forma, caminharam ao meu lado, meu muito obrigada. Levo comigo não apenas o conhecimento construído, mas também a certeza de que não se chega longe sozinha. Que esta conquista seja apenas mais um passo em direção a novos horizontes – sempre com coragem, fé e propósito.

I'm not a superhero

많은 것을 바라지 마

“Eu não sou um super-herói
Não espere muito de mim”

(Anpanman-BTS)

RESUMO

Estudos realizados no âmbito da sintaxe comparativa, seguindo a perspectiva da gramática gerativa, mais especificamente, o Modelo de Princípios e Parâmetros (CHOMSKY, 1981, 1986 e seguintes), observam que há línguas em que a posição sujeito é preenchida por uma categoria vazia (a saber: línguas de sujeito nulo (*pro-drop*) como o italiano e o espanhol) e línguas em que essa posição deve ser ocupada por sujeitos plenos (a saber: línguas de sujeito não-nulo (*não-pro-drop*) como o inglês e o francês). No caso do português brasileiro, ao contrário do espanhol (língua de sujeito nulo consistente), trata-se de uma língua de sujeito nulo parcial (HOLMBERG; NAYUDU; SHEEHAN, 2009; KATO; DUARTE, 2014) pelo fato de os sujeitos nulos estarem submetidos a algumas restrições. Nesta pesquisa, ao centrarmos a atenção no uso dos pronomes pessoais sujeitos (se nulos ou plenos) na aquisição do espanhol por estudantes brasileiros, em particular, na produção oral e escrita de graduandos do Curso de Letras/Espanhol da UFPE, analisaremos o comportamento dos sujeitos, levantando como hipótese que, nos primeiros períodos desse curso, é possível que haja uma maior produção de sujeitos plenos produzidos nas duas modalidades no espanhol adquirido como L2 em virtude da interferência de propriedades de sua L1, o PB, com o qual essa L2 entra em contato, indo na direção do que defende Rosa (2017), ao passo que, nos últimos períodos, é possível encontramos mais nulos do que plenos conforme previsto na língua-alvo, o espanhol, pelo fato de os estudantes estarem com um tempo bem maior de exposição ao *input* dessa língua. Para tanto, o *corpus* foi composto de contextos declarativos finitos cujos dados foram codificados a partir de variáveis selecionadas em estudos prévios sobre o Parâmetro do Sujeito Nulo no PB e no espanhol (DUARTE, 1995, 2000; SANTOS, 2019). Neste trabalho, foram selecionados 255 dados da língua escrita para posterior comparação com os dados da língua falada. Feito isso, foi possível realizarmos, inicialmente, uma análise quali-quantitativa desses dados e explicarmos os resultados sob o viés do Modelo de Princípios e Parâmetros (CHOMSKY, 1981 e seguintes). Os resultados obtidos sinalizam que, nos primeiros períodos do curso, o espanhol adquirido como L2 apresenta uso mais frequente de sujeitos plenos na escrita, comportamento que pode ser atribuído à influência da gramática internalizada da L1, que parece interferir na escolha dos pronomes no espanhol.

Palavras-chave: Contato Linguístico; Aquisição; Português Brasileiro; Espanhol; Pronomes sujeitos

RESUMEN

Estudios realizados en el ámbito de la sintaxis comparativa, siguiendo la perspectiva de la gramática generativa, más específicamente, el Modelo de Principios y Parámetros (Chomsky, 1981, 1986 y siguientes), observan que hay lenguas en las que la posición sujeto es ocupada por una categoría vacía (a saber: lenguas de sujeto nulo (pro-drop), como el italiano y el español) y lenguas en las que esta posición debe ser ocupada por sujetos explícitos (a saber: lenguas de sujeto no-nulo (no-pro-drop) como el inglés y el francés). En el caso del portugués brasileño, a diferencia del español (lengua de sujeto nulo consistente), se trata de una lengua de sujeto nulo parcial (Holmberg; Nayudu; Sheehan, 2009; Kato, Duarte, 2014) debido a que los sujetos nulos están sujetos a algunas restricciones. En esta investigación, al centrar nuestra atención en el uso de los pronombres personales sujetos (ya sean nulos o explícitos) en la adquisición del español por estudiantes brasileños, en particular, en la producción oral y escrita de estudiantes de grado del Curso de Letras/Español de la UFPE, analizaremos el comportamiento de los sujetos, planteando como hipótesis que, en los primeros períodos de este curso, es posible que haya una asimetría en la producción de sujetos explícitos producidos en las dos modalidades en el español adquirido como L2 debido a la interferencia de propiedades de su L1, el portugués brasileño con el cual esta L2 entra en contacto, siguiendo la línea de Rosa (2017), mientras que, en los últimos períodos, es posible que encontremos más nulos que explícitos conforme a lo previsto en la lengua objetivo, el español, debido a que los estudiantes están más expuestos al *input* de esta lengua, para ello, el *corpus* estará compuesto de contextos declarativos finitos cuyos datos serán codificados a partir de variables seleccionadas en estudios previos sobre el Parámetro del Sujeto Nulo en el portugués brasileño y en el español (Duarte, 1995, 2000; Santos, 2019). En este trabajo se seleccionaron 255 datos de la lengua escrita para su posterior comparación con los datos de la lengua hablada. De este modo, se realizó inicialmente un análisis cualitativo-cuantitativo de estos datos y se explicaron los resultados bajo el enfoque del Modelo de Principios y Parámetros (Chomsky, 1981 y siguientes). Los resultados obtenidos indican que, en los primeros períodos del curso, el español adquirido como L2 presenta un uso más frecuente de sujetos explícitos en la escritura, comportamiento que puede atribuirse a la influencia de la gramática internalizada de la L1, que parece interferir en la elección de los pronombres en español.

Palabras clave: Contacto Lingüístico; Adquisición; Portugués Brasileño; Español; Pronombres sujetos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Estrutura da Faculdade da Linguagem.....	32
Figura 2 –	Representação do DAL.....	34
Figura 3 –	Processo de aquisição no período crítico.....	39

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Expressão do sujeito pronominal x pessoas e número (PE).....	65
Tabela 2 –	Representação do sujeito pronominal em espanhol.....	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Verbo cantar conjugado no presente do indicativo no PB e no PE.....	51
Quadro 2 – O quadro pronominal nominativo (sujeito) do espanhol.....	68
Quadro 3 – Paradigma dos pronomes pessoais no espanhol.....	68
Quadro 4 – Quantitativo e distribuição dos informantes na amostra.....	75
Quadro 5 – Quantitativo de participantes, tendo em mente sua vivência com a língua.....	76
Quadro 6 – Quantitativo geral distribuído por atividades e por período.....	83
Quadro 7 – Quantitativo geral distribuído por período.....	85
Quadro 8 – Variáveis e fatores selecionados para a análise.....	100
Quadro 9 – Uso do sujeito em espanhol L2 por anglófonos e o grupo de controle.....	105
Quadro 10 – Distribuição dos tipos de verbo em relação ao sujeito nulo e pleno.....	110
Quadro 11 – Distribuição de sujeitos nulos e plenos, tomando por base as pessoas gramaticais nos dados de escrita.....	115
Quadro 12 – Sujeito Nulo de acordo com a pessoa gramatical em Madrid.....	116
Quadro 13 – Percentuais da variável dependente nos dados do 8º período.....	123
Quadro 14 – Percentuais da variável dependente nos dados da participante 9.....	127
Quadro 15 – Percentuais da variável dependente nos dados da participante 10.....	130
Quadro 16 – Distribuição percentual dos sujeitos nulos e plenos por modalidade da língua no 2º período.....	135
Quadro 17 – Distribuição percentual dos sujeitos nulos e plenos por modalidade da língua (8º período).....	138
Quadro 18 – Pesos relativos por tipo de verbo no que se refere ao uso dos sujeitos.....	141
Quadro 19 – Comparativo da distribuição percentual dos sujeitos nulos por tipos	

de verbos	142
Quadro 20 – Distribuição do uso de sujeitos nulos e plenos nos verbos de ligação.....	143
Quadro 21 – Distribuição do uso sujeitos nulos e plenos nos verbos transitivos (2º período).....	147
Quadro 22 – Distribuição do uso de sujeitos nulos e plenos com verbos intransitivos.....	150
Quadro 23 – Distribuição do uso de sujeitos nulos e plenos com verbos inacusativos	152
Quadro 24 – Distribuição das pessoas gramaticais em relação ao sujeito nulo e pleno nos dois períodos	153

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Percentual geral de sujeitos plenos e nulos nos dados escritos do 2º período.....	104
Gráfico 2 –	Pesos relativos por tipo de verbo referentes ao uso de sujeitos nulos nos dados escritos do 2º período.....	109
Gráfico 3 –	Percentual de sujeitos nulos e plenos em relação ao tipo de verbo nos dados escritos do 2º período.....	111
Gráfico 4 –	Percentual de sujeitos nulos e plenos por pessoa gramatical nos dados do 2º período.....	115
Gráfico 5 –	Percentual de sujeitos nulos e plenos na 3ª pessoa gramatical nos dados escritos do 2º período.....	117
Gráfico 6 –	Pesos relativos por pessoa – 1ª e 3ª pessoas gramaticais nos dados escritos do 2º período.....	119
Gráfico 7 –	Percentual de sujeitos nulos e plenos na 1ª pessoa gramatical nos dados escritos do 2º período.....	120
Gráfico 8 –	Percentual geral de sujeitos plenos e nulos nos dados escritos do 8º período.....	123
Gráfico 9 –	Frequência de sujeitos plenos e nulos na produção oral dos 2º e 8º períodos.....	134

LISTA DE ABREVIATURAS

AGR: Concordância

ASL: Aquisição de Segunda Língua

DAL: Dispositivo de Aquisição da Linguagem

DS: Estrutura D

E: Espanhol

EPP: Princípio de Projeção Estendida

FL: Faculdade da Linguagem

GU: Gramática Universal

L1: Língua materna

L2: Segunda Língua

PB: Português Brasileiro

PE: Português Europeu

P&P: Princípios e Parâmetros

PSN: Parâmetro do Sujeito Nulo

SN: Sujeito Nulo

SVO: Sujeito/Verbo/Objeto

VOS: Verbo/Objeto/ Sujeito

VS: Verbo/ Sujeito

PART: Participante

Sumário

1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 OBJETIVOS.....	27
1.1.1 Geral.....	27
1.1.2 Específicos.....	28
1.2 HIPÓTESES.....	28
1.2.1 Geral.....	28
1.2.2 Específicas.....	29
1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	29
2 QUADRO TEÓRICO: CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO.....	31
2.1 A HIPÓTESE DO INATISMO.....	31
2.2 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM SOB A PERSPECTIVA PARAMÉTRICA.....	36
2.2.1 Aquisição de Primeira Língua (AL1).....	36
2.2.2 Aquisição de Segunda Língua (AL2).....	41
2.2.3 As hipóteses de acesso à Gramática Universal.....	42
2.2.4 Hipótese do Período Crítico (HPC).....	44
2.2.5 O Parâmetro do Sujeito Nulo.....	46
3 O PORTUGUÊS BRASILEIRO E O ESPANHOL: O SUJEITO PRONOMINAL E O PARÂMETRO DO SUJEITO NULO.....	58
3.1 AS PROPRIEDADES DO PARÂMETRO PRO-DROP.....	58
3.1.1 O comportamento de línguas de Sujeito Nulo Consistente (SNC).....	61
3.1.2 A mudança paramétrica no Português Brasileiro: uma análise à luz da P&P.....	66
3.2 O PARADIGMA DOS PRONOMES PESSOAIS EM ESPANHOL.....	67
3.2.1 Ênfase e contraste na expressão do sujeito: distinções funcionais no espanhol e no português brasileiro.....	69
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	72
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO INVESTIGADA.....	73
4.1.1 Contexto sócio-histórico de inserção da população no Curso de Letras/Espanhol.....	73
4.1.2 Perfil dos Participantes.....	75
4.2 A COLETA DE DADOS.....	77
4.2.1 A coleta dos dados orais.....	79
4.2.2 A coleta dos dados escritos.....	80
4.3 A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	82

4.3.1 O <i>corpus</i> da língua escrita	82
4.3.2 O <i>corpus</i> da língua falada.....	85
4.4 SELEÇÃO DAS VARIÁVEIS.....	86
4.4.1 Variável dependente	86
4.4.2 Variáveis linguísticas.....	87
4.4.2.1 Posição do sujeito pleno	87
4.4.2.2 Tipo de verbo.....	90
4.4.2.3 Tipo de oração	93
4.4.2.3 Duplicação do sujeito	94
4.4.2.4 Pessoa gramatical	95
4.4.3 Variável extralinguística.....	98
4.4.3.1 Período cursado	98
4.5 Codificação e tipo de análise dos dados	100
5 A ANÁLISE DOS DADOS	102
5.1 BREVES INCURSÕES NA ANÁLISE: PRIMEIROS APONTAMENTOS.....	102
5.2 OS SUJEITOS NULOS E PLENOS NO ESPANHOL ADQUIRIDO COMO L2: O QUE EVIDENCIA A LÍNGUA ESCRITA?.....	103
5.2.1 Análise quantitativa dos dados de escrita do 2º período	103
5.2.1.1 Sobre a variável dependente	103
5.2.1.2 Sobre as variáveis independentes	108
5.2.1.2.1 Tipo de verbo.....	108
5.2.1.2.2 Pessoa gramatical do sujeito.....	114
5.2.2 A análise qualitativa dos dados escritos do 8º período	121
5.2.2.1 Participante 9.....	126
5.2.2.2 Participante 10.....	130
5.3 OS SUJEITOS NULOS E PLENOS NO ESPANHOL ADQUIRIDO COMO L2: EVIDÊNCIAS NA LÍNGUA FALADA?	133
5.3.1 Análise Contrastiva da produção oral nos 2º período e 8º período.....	133
5.3.1.1 Sobre a variável dependente	133
5.3.1.2 Sobre as variáveis independentes	141
5.3.1.2.1 Tipo de verbo.....	141
5.3.1.2.3 Pessoa gramatical do sujeito.....	153
CONCLUSÃO.....	158

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	162
ANEXO 1	170
APÊNDICE 1	171
APÊNDICE 2	173
APÊNDICE 3	178

1 INTRODUÇÃO

“Somos humanos não porque temos uma linguagem, mas porque somos uma linguagem”.

(Wilhelm von Humboldt)

A globalização tem desencadeado um cenário no qual o ensino e a aquisição de segundas línguas são incentivados. Dentro dessa perspectiva, a língua espanhola tem experimentado um notável crescimento ao longo das décadas em todo o mundo. De acordo com projeções da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OIE), estima-se que até 2050 haverá aproximadamente 754 milhões de falantes de espanhol em todo o planeta. Uma evidência significativa que respalda essa tendência é apresentada no Anuário de 2022, divulgado pelo Instituto Cervantes. De acordo com o relatório, mais de 496 milhões de pessoas têm o espanhol como língua materna, o que corresponde a aproximadamente 6,3 % da população global. Essa estatística coloca o espanhol como a segunda língua materna mais falada no mundo, perdendo apenas para o mandarim e o chinês. Além disso, quando consideramos não apenas os falantes nativos, mas também aqueles com competência limitada¹ e estudantes de espanhol, a língua ocupa a quarta posição em número de falantes, ficando atrás do inglês, mandarim, chinês e hindi.

É relevante mencionarmos ainda que o espanhol é uma das línguas oficiais de organizações internacionais de destaque, como as Nações Unidas (ONU), a Organização Mundial da Saúde (OMS), a União Europeia, o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e a União das Nações Sul-Americanas (UNASUL). Essa presença em organizações internacionais confere ao espanhol uma grande importância nas relações entre o Brasil e os países latino-americanos vizinhos, reforçando seu papel como uma língua essencial nas interações diplomáticas e comerciais, instaurando-se assim um contexto de contato entre línguas, em nosso caso, entre o português e o espanhol.

Segundo Mota (2014), o contato entre línguas não é recente. Desde a Antiguidade, os povos circulam pelo planeta estabelecendo conexões, não sendo diferente no Brasil onde o contato entre falantes de diferentes línguas é um fato histórico que atravessa

¹ A referência às pessoas com "competência limitada" em espanhol sugere que há indivíduos que têm um domínio mais restrito da língua, talvez limitado a situações cotidianas ou a uma compreensão básica, em contraste com falantes fluentes (cf. Instituto Cervantes, 2024). Essa distinção é importante para compreendermos a diversidade de falantes e estudantes de espanhol, pois nem todos têm o mesmo nível de proficiência na língua.

séculos até os dias de hoje. Em sua pesquisa, Savedra, Gaio e Neto (2015) enfatizam a inegável ocorrência do contato linguístico quando se analisa a convivência de indivíduos em uma sociedade. Além disso, não existem evidências que respaldem a ideia de que línguas tenham evoluído de forma completamente isolada. É importante ressaltar que a natureza desse contato linguístico pode apresentar variações significativas, influenciadas por fatores como o contexto histórico, geográfico e político. Segundo Miranda Poza (2017), as línguas entram em contato não apenas por fatores geográficos e *interpessoais*: zonas de fronteira geográfica ou de contato comercial, mas também por fatores relacionados ao próprio indivíduo, independentemente do contexto externo, isto é, no âmbito *intrapessoal*.

No contexto do contato linguístico entre o português e o espanhol, o contato linguístico na Península Ibérica, por exemplo, desempenhou um papel fundamental na formação e evolução de diversas línguas ao longo da história. A região foi marcada por uma série de eventos que não apenas moldaram sua história política e social, mas também influenciaram a evolução das línguas locais. Conforme observado por Lapesa (1982), o contato entre o latim e outras línguas, como as línguas germânicas e árabes, resultou em uma troca linguística irregular e influenciou profundamente o desenvolvimento linguístico da região.

No que se refere ao contato do português com o espanhol, há estudos que se voltam ao português falado na fronteira do Brasil com outros países latino-americanos, conforme estudos de Lafin (2011), Sturza (1994, 2004 e 2017), Gonçalves (2013), Lemos (2020), Kipper (2012) Kusy (2019), entre outros. De maneira geral, essas investigações discorrem sobre aspectos que dizem respeito:

- a) à *alternância de códigos*: mudança entre línguas em uma mesma frase ou entre frases diferentes, como ilustra Calvet (2002). Indivíduos que usam predominantemente uma única língua costumam dominar diversas variantes dessa língua em termos de registros e estilos. Já os bilíngues, além de alternarem entre línguas, têm a habilidade de transitar entre códigos linguísticos ou até mesclá-los durante a interação. Esse processo combinatório é conhecido como “*Code-Switching*”;
- b) ao *bilinguismo*: relação intrincada entre duas línguas, em que a fluência e o uso podem variar conforme o contexto e a proficiência, embora a habilidade de operar em ambas as línguas seja uma característica central;

- c) à *transferência linguística*: utilização pelos aprendizes de segunda língua (L2) de seus conhecimentos da língua materna como base para compreender e se comunicar na L2.

Importante ressaltarmos que o conceito de bilinguismo não se restringe apenas às pesquisas relacionadas às regiões fronteiriças, sendo um elemento essencial para compreensão do processo de aquisição de segundas línguas tanto em contextos formais quanto informais. Nesse sentido, assumimos², seguindo Marcelino (2017, p. 56) “o termo bilíngue é utilizado para se referir a um indivíduo que fale duas línguas”. Além disso, o autor caracteriza três tipos principais de bilíngues com base em critérios de aquisição:

- a. Aquisição simultânea de duas línguas/bilinguismo de infância/precoce/simultâneo;
- b. Aquisição de L2 na infância/ bilinguismo consecutivo (ou sequencial) de infância;
- c. Aquisição de L2 na idade adulta/bilinguismo consecutivo/sequencial/tardio.

Considerando que o foco deste estudo reside na investigação da aquisição da segunda língua (L2) na fase adulta, ou seja, no contexto do bilinguismo consecutivo ou tardio, é pertinente recorrer à terminologia proposta por Marcelino (2017), que aborda os termos AL2 (do inglês, *Acquisition/L2A*) ou ASL (do inglês, *Second Language Acquisition/SLA*). Esses termos são frequentemente empregados na literatura especializada para delinear os processos e fenômenos inerentes à aquisição de L2 por adultos.

Dessa forma, ao abordar a aquisição de segunda língua, é relevante ressaltarmos que o desafio enfrentado nesse contexto segue uma lógica semelhante àquela observada na aquisição da língua materna. Como destacado por White (1989, p.37), assim como a criança, “o aprendiz de uma segunda língua também enfrenta o problema de extrair sentido de dados linguísticos, de produzir um sistema que explique tais dados e que lhe permita compreender e produzir estruturas na L2”.

² Considerando os participantes analisados neste estudo.

Em se tratando, especificamente, da aquisição do espanhol como L2, é recorrente escutarmos que essa língua, por apresentar muitas semelhanças com o PB, é mais “fácil” e “simples” de se adquirir, mas tais semelhanças constituem a causa das dificuldades que aparecem no *progreso* nos sucessivos níveis de proficiência nos processos de *aprendizagem*³ (Miranda Poza, 2017, 2014; Dominique, 2014).

De acordo com Kipper (2012), os aprendizes estabelecem relações entre suas línguas maternas e a L2, mediadas frequentemente por transferências que podem ser positivas ou negativas. Algumas semelhanças lexicais desempenham um papel positivo no aprendizado do espanhol para falantes de português. O aprendiz pode inferir significados, como ilustrados pelos exemplos “coração/*corazón*”, “mesa/*mesa*” e “prato/*plato*” (Kipper, 2012, p.92). Essa capacidade é ressaltada por Kipper (2012) e corroborada por Carmolinda (1997), que enfatiza que cerca de 85% das palavras refletem uma origem comum entre as duas línguas. Essa semelhança lexical entre o português e o espanhol parece ampliar a capacidade de reconhecimento de correspondências linguísticas, simplificando o processo de aprendizagem. No entanto, como discutido por Miranda Poza (2017; 2014), Dominique (2014) e ressaltado por Kipper (2012), à medida que o processo de aprendizagem da L2 avança, a presença de semelhanças lexicais entre a língua materna (L1) e a L2, embora vantajosa nos estágios iniciais, dessa aquisição, pode conduzir a supergeneralizações em construções linguísticas comuns, culminando em usos inadequados e fossilizações. Kipper (2012) ilustra essa tendência com o exemplo de “Cueca-Cuela” que caracteriza o “portunhol”.

A discussão realizada por Marcelino (2007, p.121) afirma que aprendizes de L2 enfrentam desafios semelhantes às crianças que adquirem sua língua materna (L1). Em outras palavras, tanto os aprendizes de L2 quanto as crianças precisam desenvolver um sistema gramatical a partir do *input* linguístico que lhes é fornecido na língua-alvo. No entanto, o autor destaca que, apesar dessa semelhança fundamental, os aprendizes de L2 também se deparam com complexidades e nuances específicas. É interessante notar que algumas dessas complexidades não são diretamente determinadas pelo *input* linguístico

³ Neste trabalho, empregaremos os termos 'aquisição' e 'aprendizagem' de maneira intercambiável, adotando a proposta de Marcelino (2017). É importante ressaltarmos que, embora sejam frequentemente utilizados como sinônimos, algumas abordagens teóricas diferenciam esses conceitos (cf. Almeida, 2008). Para os propósitos deste estudo, consideraremos a abordagem de Marcelino (2017) e Slabakova (2016), que consideram que o processo de apropriação de uma L2 pode ser equiparado à aquisição de L1, mesmo em estágios tardios de desenvolvimento.

da L2, o que aponta para a possibilidade de princípios universais da Gramática Universal (GU) influenciarem a aquisição da L2.

Nesse sentido, estudos como o de Kato (1993, 1989, 2011), Tarallo (1986, 1991), Kato e Duarte (2008), por exemplo, têm contribuído significativamente para o entendimento das características linguísticas do PB em comparação com outras línguas no intuito de se compreender possíveis processos de mudança em curso.

No estudo de Tarallo (1996, p.52) sobre as diferenças entre o PB e o português europeu (PE), por exemplo, foi identificado um comportamento assimétrico entre o sujeito e o objeto nas duas línguas: enquanto o PB tende a preencher a posição de sujeito por sujeitos plenos e preencher a posição de objeto direto com nulos, o PE vai em um caminho contrário por preencher a posição sujeito com nulos e a posição objeto, com clíticos. Esse contraste foi denominado por González (1994, 1998) como “tendências inversamente assimétricas” (Yokota, 2007, p.55).

De acordo com Yokota (2007, p.55) “o espanhol além de manter a realização obrigatória do OD em quase todos os contextos, cria mecanismos para diferenciar os ODs com referentes [+humano] [+determinado], como a presença da preposição *a* e o uso de *le* no lugar do clítico acusativo, além de ter a duplicação como recurso pragmático”.

De acordo com González (1994, 1997 e outros), tal assimetria se refere à grande utilização dos pronomes clíticos no espanhol, ao passo que, no PB essa forma é utilizada em contextos de maior formalidade, frequentemente sendo substituídas por pronomes tônicos. Essas investigações destacam que as diferenças na fixação dos valores paramétricos entre as duas línguas têm sido uma área de pesquisa importante. É relevante mencionar que o conceito de parâmetro, uma ideia incorporada na teoria chomskyana (1981), como o conhecido Parâmetro do Sujeito Nulo (Pro-drop) (doravante PSN), desempenha um papel significativo na análise dessas diferenças.

Rosa (2017) aponta que “um aprendiz brasileiro de língua espanhola teria a tendência a utilizar muitos pronomes pessoais sujeitos ao tentar se expressar em língua espanhola, por ocorrer uma influência de sua língua materna”. Partindo disso, esta pesquisa visa investigar o comportamento de sujeitos nulos e plenos no espanhol adquirido como L2 por graduandos pernambucanos do curso de Letras/Espanhol, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que estão nos primeiros e nos últimos anos desse curso. A escolha desses estudantes como participantes reside no fato de, por

estarem se graduando para atuarem como professores de espanhol, buscaremos compreender se dificuldades apresentadas no início da formação no que se refere ao uso de sujeitos nulos, por exemplo, permanecem nos períodos finais tanto na língua falada quanto na língua escrita, levando-nos a refletir sobre as possíveis causas dessas dificuldades. Para tanto, observaremos a produção oral e escrita de estudantes do 2º e 8º períodos.

Ademais, vale referirmos que, apesar da inserção do espanhol no contexto global, ainda há escassez de estudos sobre a aquisição do espanhol como L2 sob a ótica da teoria aqui adotada. Essa perspectiva analisa a aquisição dessa língua na fala e na escrita de um mesmo participante e futuro professor de espanhol, tratando-se ainda de uma perspectiva de análise inovadora na Universidade onde será realizada esta pesquisa.

A escassez de trabalhos pode estar relacionada a diversos fatores, destacando-se dentre eles: (i) a predominância de investigações que enfocam a aquisição oral em detrimento da escrita e (ii) a complexidade do *design* metodológico que a análise simultânea dessas duas modalidades em um mesmo indivíduo convoca.

No processo de aquisição da língua espanhola como L2 por falantes nativos do PB, espera-se observar uma assimetria entre a língua falada e a língua escrita ao longo dos anos escolares. Com base na análise do estudo de Magalhães (2000), que identifica um aumento no uso de sujeitos nulos na escrita dessa variedade do português com o avançar da escolarização, aventamos a hipótese de que os graduandos apresentem uma tendência semelhante na escrita do espanhol desde os períodos iniciais. Essa hipótese é consistente com estudos que apontam para a influência do PB escrito como uma L2 formalmente adquirida, especialmente em contextos de aquisição de uma L3.

No entanto, em contraste com a escrita, os estudos sobre a língua falada em PB indicam um uso frequente de sujeitos plenos, independentemente do nível de escolaridade. Resultados diacrônicos e sincrônicos de diversos estudos do PB apontam para essa tendência (Kato; Duarte, 2014a, 2014b; Oliveira Júnior, 2018). Nesse sentido, é esperado que a aquisição da gramática da fala em espanhol L2 pelos estudantes brasileiros possa ser inicialmente marcada por um maior uso de sujeitos plenos nas séries iniciais, refletindo a influência do PB. Contudo, ao longo do tempo, espera-se um decréscimo na frequência de sujeitos plenos nas séries finais devido a um maior tempo de exposição do *input* do espanhol. Para este trabalho, centramos nossa atenção na análise de dados produzidos tanto na modalidade escrita quanto na modalidade falada

totalizando 1.011 ocorrências. Conforme verificado, a seguir, há usos em que o espanhol/L2 difere do espanhol como L1:

(1) A el pez, que é uma carpa, teve a vontade de seguir seu destino

“Ao peixe, que é uma carpa, teve a vontade de seguir seu destino”

(2º período)

(2) Yo estaba caminando en la floresta cuanda ha visto un pez en la agua mirándome.

“eu estava caminhando na floresta quando viu um peixe na água me olhando”

(2º período)

(3) pero en la última escena, se muere en definitivo con un rayo.

“mas na última cena, morre-se definitivamente com um raio”.

(8º período)

(4) El día siguiente, intentaba saber si mi estrategia había funcionado, pero no encontraba a el bonito pez.

“No dia seguinte, tentava saber se minha estratégia havia funcionado, mas não encontrava o bonito peixe”.

(8º período)

Os exemplos analisados evidenciam divergências importantes entre o espanhol/L2 e o espanhol/L1, influenciados pela gramática da L1. No exemplo (1), a expressão “A el pez” é uma construção que não segue as normas usuais do espanhol L1. Em espanhol, o uso do artigo definido com a preposição “a” ocorre apenas em contextos específicos, como a marcação de objeto direto animado, mas não se aplica aqui. Uma construção mais natural seria simplesmente “el pez” ou “un pez”. Em (2), há um uso redundante do sujeito pleno “yo”. Em espanhol/L1, seria suficiente dizer “estaba caminando...”, pois a morfologia de flexão verbal já é suficiente para retomar o sujeito nesse contexto. O uso explícito da primeira pessoa do singular em narrativas contínuas no espanhol L1 pode ser enfático ou contrativo, o que não se aplica no exemplo.

No exemplo (3), observa-se o uso inadequado do pronome reflexivo “se”. Embora o espanhol/L1 permita a omissão do sujeito explícito, o uso do reflexivo em “se muere” é desnecessário, já que a ação de *morir* não exige reflexividade. O exemplo (4), ainda que registre o uso do sujeito nulo apresenta verbal que se distancia do padrão esperado para esse tipo de enunciado: o uso do pretérito imperfeito em “intentaba” sugere uma ação contínua ou habitual, enquanto o contexto narrativo exige o pretérito perfeito simples *intente*, que indica uma ação pontual e concluída. Além disso, “a el” deve ser substituído por “al”, conforme a gramática do espanhol/L1.

Embora o exemplo (3) não seja o foco principal desse estudo, ilustra tipos de erros que ocorrem frequentemente na produção de falantes de espanhol L2, que podem estar relacionados à transferência de estruturas do português.

Assim, a hipótese deste trabalho propõe que a assimetria entre a língua falada e a língua escrita observada na aquisição do espanhol como L2 por falantes do PB, no contexto deste estudo, pode ser explicada pela persistência de padrões linguísticos da língua materna na escrita ou na língua falada, principalmente nos períodos iniciais. Contrastando com a influência do *input* do espanhol na aquisição da gramática da escrita ou fala ao longo do processo educacional, particularmente nos períodos finais.

Diante do exposto até o momento, este trabalho investigativo estará fundamentado no aporte teórico do Modelo de Princípios e Parâmetros (Chomsky, 1981 e subsequentes) e, para que possamos realizar a análise quantitativa referente ao uso de sujeitos nulos e plenos pelos participantes deste estudo nas duas modalidades de uso da língua, utilizaremos a metodologia adotada na Sociolinguística Quantitativa (Guy; Zilles, 2007).

A Teoria Gerativa proposta por Noam Chomsky (1981) afirma que a capacidade de aquisição da língua é inata ao ser humano, ou seja, os seres humanos têm uma predisposição genética para adquirir uma língua natural. Essa capacidade inata fornece uma estrutura subjacente que permite que as crianças adquiram uma língua de maneira rápida e eficaz. Segundo Chomsky (1980), a criança vem dotada de um módulo da mente com capacidade especializada para adquirir apenas línguas naturais, independente de outras capacidades.

De acordo com Kato (2005), “a teoria chomskyana adota uma perspectiva modular de Língua-I, postulando ser ela autônoma em relação a outros sistemas, que

podem, como ela, estar envolvidos na **Faculdade da Linguagem**⁴, definida como um órgão responsável por propiciar a aquisição de uma língua natural através de um dispositivo inato, a chamada Gramática Universal (GU), dispositivo esse que traz em si os *princípios*, ou seja, as regularidades universais que são comuns a todas as línguas, e também os *parâmetros* que permitem a diferenciação entre línguas particulares.

Segundo Oliveira Jr. (2021), “a surpreendente semelhança na gramática das línguas é fruto desse aparato natural, que permitirá às crianças adquirir uma língua específica, por fixar valores paramétricos dela”. Assim, com base na sintaxe comparativa e o modelo da Teoria de Princípios e Parâmetros (P&P) (Chomsky, 1981), buscaremos estabelecer comparações entre o PB e o espanhol adquirido como L2 falado e escrito por graduandos, tomando por base a possível interferência⁵ de propriedades daquela nesta em relação ao PSN. Para tanto, a questão central da pesquisa será: como as propriedades do PB influenciam a aquisição do espanhol L2, tanto na fala quanto na escrita no que diz respeito ao PSN?

Nesse sentido, para uma melhor compreensão do fenômeno aqui abordado, é fundamental assumirmos a existência da GU, visto que, a gramática, do ponto de vista da Teoria Gerativa, é muito mais que um sistema de regras, sendo a especificação do conhecimento que o usuário tem de uma língua. Assumimos, portanto, a existência da GU como parte da abordagem teórica nos permite estabelecer relações entre os comportamentos observados em aprendizes de L2 e os princípios fundamentais da Gramática Gerativa, juntamente com as configurações específicas que as línguas possuem. Essa abordagem nos capacita a examinar como as semelhanças e diferenças entre as estruturas linguísticas nas línguas humanas podem influenciar os processos de aquisição da L2.

Conforme observado por Marcelino (2017), sob a ótica gerativista, a questão central nos debates sobre aquisição de L2 é a seguinte: “Dentre os pontos debatidos em AL2, é central se os mecanismos inatos da Gramática Universal guiam a aquisição de

⁴ Grifos da autora.

⁵ A interferência no contexto da aquisição de uma L2 pode se referir a uma influência da L1 (Língua materna) sobre o processo de aquisição e uso da L2. Ela ocorre quando as estruturas linguísticas, regras gramaticais e padrões fonéticos da L1 são aplicados de forma contida ou indevida na L2. Essa influência pode ser tanto positiva, quando a L1 facilita a aprendizagem da L2, quanto negativa, quando a L1 causa erros ou dificuldades na L2 (cf. Fernández, 1997; Miranda Poza, 2009, 2014; Santos & Miranda Poza, 2014; Silva & Miranda Poza, 2011).

L2 de forma semelhante à aquisição de L1”, uma reflexão imprescindível que será retomada durante a realização deste trabalho investigativo.

Diante da identificação de eventuais obstáculos persistentes durante o processo de aquisição, torna-se imperativo (re)pensar estratégias no ensino do espanhol como L2. Ao centrarmos nossa atenção na fixação do valor paramétrico associado PSN no espanhol L2 adquirido por futuros professores de espanhol, almejamos não apenas aprofundar nosso entendimento sobre a aquisição desse Parâmetro, mas também estimular a geração de novas pesquisas sobre essa temática. O objetivo é contribuir significativamente com o campo da educação linguística em Pernambuco, concentrando nossos esforços no ensino-aprendizagem do espanhol L2 neste estado brasileiro.

É importante ressaltar que, a análise dos dados, embora não tenha como objetivo central a formulação de estratégias didáticas, oferece subsídios relevantes que podem orientar a reflexão de professores e formadores quanto à elaboração de práticas pedagógicas mais eficazes no ensino de espanhol L2. Dessa forma, os resultados aqui apresentados podem contribuir para o aprimoramento da educação linguística no contexto do ensino dessa língua estrangeira.

Ademais, estando este estudo voltado à produção linguística de graduandos do 2º e do 8º períodos matriculados no curso de Letras- Espanhol da UFPE, uma das metas desta pesquisa é suscitar reflexões acerca da natureza e qualidade do *input* a que os participantes estão expostos ao longo de sua formação, especialmente no que diz respeito às dificuldades que podem persistir desde os períodos iniciais até os finais, referentes ao comportamento dos sujeitos nulos e plenos no espanhol adquirido como L2. Com base nisso, são apresentados, nas subseções a seguir, os objetivos e hipóteses norteadoras para este trabalho:

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Geral

- Investigar o uso de pronomes pessoais sujeitos durante a aquisição do espanhol como L2 na produção oral e escrita de estudantes do curso de Letras/Espanhol da UFPE

1.1.2 Específicos

- Verificar, sob a ótica do Modelo P&P (cf. Chomsky, 1981, 1986 e seguintes), se propriedades do PB como L1, bem como as propriedades adquiridas do PB via instrução, afetam a aquisição do espanhol como L2 no que se refere ao uso de pronomes plenos e nulos;
- Discutir se o maior tempo de exposição do aluno ao *input* da língua-alvo manifesta-se como um fator que contribui para sua resistência às interferências provenientes da L1 durante o processo de aquisição de sujeitos nulos e plenos na aquisição do espanhol/ L2;
- Analisar como se comporta a morfologia de flexão verbal no *corpus* da língua falada e da língua escrita do espanhol/L2 e suas possíveis implicações no uso de sujeitos plenos e nulos;
- Comparar os dados da língua falada e da língua escrita do espanhol/L2, tendo em mente se o maior tempo de exposição à língua-alvo aumenta as chances de diminuição de assimetria entre elas no que se refere ao PSN, sobretudo, nos últimos períodos.

1.2 HIPÓTESES

1.2.1 Geral

- Discentes dos primeiros períodos do curso de Letras/Espanhol apresentam mais sujeitos plenos na língua falada do que na língua escrita do espanhol adquirido como L2, tendo em mente a interferência de propriedades de sua L1, o PB, com a qual essa L2 entra em contato, indo na direção do que defende Magalhães (2000), ao passo que, nos últimos períodos, é possível encontramos mais nulos tanto na língua falada quanto na língua escrita da língua-alvo, o espanhol, pelo fato de os estudantes terem tido mais tempo de exposição ao *input* dessa língua ao longo do Curso de Letras/Espanhol.

1.2.2 Específicas

- A aquisição do espanhol por brasileiros pode ser afetada pela transferência de propriedades da língua materna, o português, especialmente em áreas relacionadas à “tensão pronominal” indicada por Kato e Tarallo (1986) no PB, como indicado por González (1994).
- O tempo de exposição do aluno ao *input* da língua-alvo pode ter um impacto significativo na frequência de uso de sujeitos nulos ou plenos. Em outras palavras, uma exposição prolongada à língua tende a deixar o indivíduo mais influenciado pelo *input* da L2.
- Na aquisição do espanhol como L2, espera-se que a morfologia de flexão verbal, especialmente relacionada à concordância entre sujeito e verbo, apresente-se enfraquecida nos estágios iniciais de aprendizado, com maior precisão nos estágios finais. Esse enfraquecimento inicial pode influenciar diretamente no uso de sujeitos nulos e plenos, levando a uma maior frequência de sujeitos plenos nas fases iniciais e a uma diminuição gradual à medida que a competência morfológica se desenvolve.
- A assimetria presente entre a gramática da fala e a ‘gramática da escrita’ do PB exerce influência na aquisição do espanhol como L2 por falantes do PB. Essa assimetria pode ser evidenciada, sobretudo, nos períodos iniciais, contrastando o Espanhol/L2 com línguas de sujeito nulo consistente como o PE e o espanhol adquirido como L1, sobretudo, na língua falada.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Visando atender aos objetivos desta dissertação e testar as hipóteses de pesquisa, a presente dissertação encontra-se estruturada em 5 capítulos: (i) no primeiro capítulo intitulado *Introdução*, é feita a contextualização do objeto de estudo e apresentados os objetivos e hipóteses que norteiam a análise que se embasa no Modelo P&P (Chomsky, 1981, 1986 e seguintes); (ii) no segundo capítulo cujo título é *Quadro Teórico: Contribuições para o Estudo*, serão apresentados os pressupostos teóricos fundamentais

da Teoria Gerativa e do Modelo P&P, levando em conta aspectos relacionados, por exemplo, ao PSN e à aquisição da linguagem; (iii) no terceiro capítulo, serão discutidas, sob a ótica da sintaxe comparativa, as propriedades do PSN em diversas línguas, visando entender, no capítulo de análise, seu comportamento na língua falada e na língua escrita Espanhol/L2; (iv) no quarto capítulo, serão delineados os *Procedimentos Metodológicos* adotados, abrangendo as etapas essenciais para a condução desta pesquisa, a saber: a definição da população investigada, a descrição do método e do tipo de pesquisa, o detalhamento dos processos de coleta, seleção dos dados e codificação dos dados que constituem o *corpus*, com base nas variáveis selecionadas para a análise, bem como o tipo de análise adotado; (v) no quinto capítulo, dedicado à *Análise dos Dados*, procederemos à análise quali-quantitativa dos dados, sendo os resultados obtidos confrontados com os achados de outras pesquisas, com o intuito de identificar similaridades e disparidades e (vi) nas *Considerações Finais*, serão destacados os principais resultados obtidos, tomando como base os objetivos delineados nesta introdução e serão apresentadas algumas questões em aberto que poderão servir como ponto de partida para novas investigações.

2 QUADRO TEÓRICO: CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO

“A linguagem é a ferramenta mais poderosa que temos para criar e compartilhar significado”.

Steven Pinker

2.1 A HIPÓTESE DO INATISMO

Segundo Santos (2019), a comparação entre línguas, visando ao estabelecimento de graus de parentesco, data de décadas atrás, mais precisamente, o século XIX “a partir dos trabalhos de Franz Bopp (1816; 1833 – 1852)” (p.23). Com o passar do tempo, esse objetivo foi perdendo força, sobretudo, com o advento da corrente estruturalista no início do século XX cujo foco volta-se à descrição de diferentes sistemas linguísticos e, para tanto, a observação rigorosa da língua como “produto de heranças sociais” (Saussure, 2006) passa a ganhar fôlego.

A partir da década de 1950, os trabalhos de Noam Chomsky dão início a uma ruptura com os pressupostos da corrente estruturalista de que a linguagem humana era algo socialmente construído. Segundo Ferrari-Neto (2012, p. 11),

a concepção *externalista* da Linguística Estruturalista cede lugar à concepção *internalista* na qual o foco de interesse está menos nos aspectos sociais, culturais, comunicativos e interacionais das línguas humanas, e mais nos aspectos formais, relativos à compreensão e à produção de enunciados linguísticos pelos falantes.

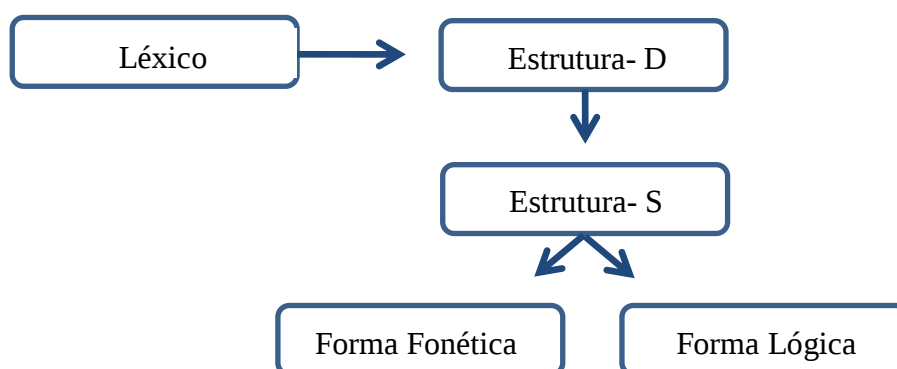
Na década de 80, o modelo de Princípios e Parâmetros (P&P) proposto por Chomsky (1986) reacendeu o interesse pela pesquisa em Aquisição da linguagem. Esse modelo, que se caracteriza como um modelo formal de restrições e variação de gramáticas trouxe consigo uma agenda de pesquisa que se concentrou, entre outros aspectos, no estágio inicial do processo de aquisição da linguagem, relacionado ao conteúdo da chamada Gramática Universal (GU).

Fundamentalmente este enfoque sugere que a GU contém um conjunto fixo de *princípios*, que são propriedades comuns a todas as gramáticas, e *parâmetros*, entendidos como propriedades inatas com valores específicos que são fixados a partir

dos dados linguísticos primários (*input*) a que a criança é exposta. Nesse sentido, a variação entre as línguas poderia ser explicada pela perspectiva paramétrica.

Vale destacar que o modelo P&P surge em substituição a chamada Teoria Padrão, numa tentativa de se obter resposta à pergunta “como se desenvolvem as gramáticas na mente dos indivíduos?” (Kenedy, 2022). Para tanto, Chomsky (1986) propõe um programa de investigação que enfatiza a ideia de que os sistemas linguísticos são, sobretudo, representações mentais, ou seja, estados (relativamente estáveis) da cognição humana. Assim, o modelo teórico apresenta como estrutura da FL o seguinte formato:

Figura 1: Estrutura da Faculdade da Linguagem



Fonte: Chomsky (1981, p.17)

Por meio do léxico, emerge a Estrutura Profunda (ou *Deep Structure*, DS) como a primeira configuração linguística. Da DS, podem ocorrer transformações como a movimentação de constituintes, direcionando-a para a Estrutura Superficial (*Surface Structure*, SS). A SS por sua vez, é conduzida para a Forma Fonética (*Phonetic Form*, PF), responsável pela definição da pronúncia, e para a Forma Lógica (*Logical Form*, LF), desempenhando o papel de interpretação semântica.

A Teoria Gerativa, proposta por Chomsky (1981, 1986 e seguintes), fundamenta-se na abordagem inatista da linguagem que concebe a existência da *Faculdade da Linguagem* (FL) considerada um componente biológico que possibilita a aquisição e o uso de uma língua, distinguindo-nos dos animais que, embora expostos à linguagem, são incapazes de adquiri-la de maneira autônoma para iniciar uma conversação, por exemplo.

A hipótese inatista, nesse contexto, oferece uma explicação para o questionamento central sobre como as crianças adquirem conhecimento linguístico (*core grammar*) em um período relativamente curto, aproximadamente até os cinco anos de idade, mesmo diante de um *input* linguístico inicial limitado e, por vezes, imperfeito (Kenedy, 2022).

Chomsky (1998, p.17) destaca que a capacidade linguística humana é uma característica distintiva única da nossa espécie, considerada uma verdadeira “propriedade da espécie”, com pouca variação entre os indivíduos e sem equivalente significativo em outras formas de vida. Sendo, de acordo com essa hipótese, somente o ser humano capaz de filtrar os dados da sua experiência de modo a construir uma competência linguística, pois essa é uma dotação genética de nossa espécie.

Em uma perspectiva mais ampla, Chomsky (1998, p.18) argumenta que a FL desempenha um papel crucial em todos os aspectos da vida, pensamento e interação humanos. Ele atribui a essa faculdade, em grande parte, a singularidade dos seres humanos no mundo biológico, manifestada pela presença de uma história, diversidade, evolução cultural complexa e riqueza, além de um sucesso biológico notável. Destacamos que essa capacidade inata, conforme exposto por Chomsky, fornece uma estrutura subjacente que possibilita às crianças aprenderem uma língua de maneira ágil e eficiente.

De acordo com a teoria gerativa (Chomsky, 1980), as crianças nascem dotadas de um módulo da mente com capacidade especializada para adquirir exclusivamente línguas naturais, independente de outras capacidades. Nesse sentido, é importante destacar que para Chomsky,

A capacidade humana de falar e entender uma língua (pelo menos), isto é, o comportamento linguístico dos indivíduos, deve ser compreendida como o resultado de um dispositivo inato, uma capacidade genética e, portanto, interna ao organismo humano (e não completamente determinada pelo mundo exterior, como diziam os behavioristas), a qual deve estar fincada na biologia do cérebro/mente da espécie e é destinada a constituir a competência linguística de um falante (Martelotta, 2009, p. 129).

Conforme essa teoria, a ativação dessa “faculdade” inata demanda exposição ao *input* linguístico de uma comunidade específica.. De acordo com Marcelino e Verniano (2022, p.131-132),

uma criança desenvolve sua primeira língua (L1) através da exposição a um *input* robusto, rico e contínuo presente no ambiente. Esse *input* contém os

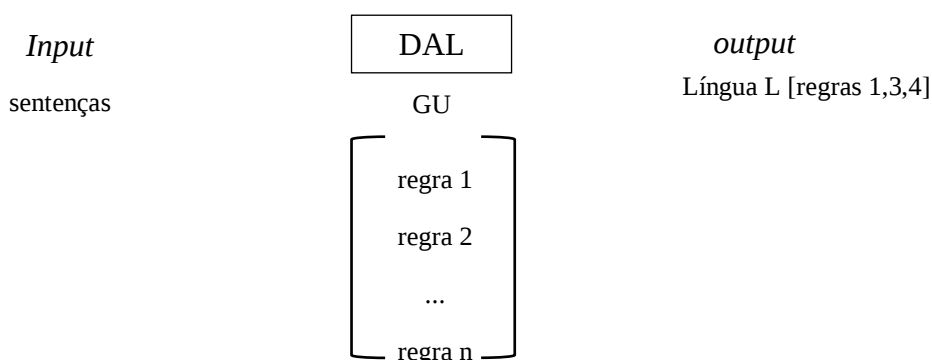
Dados Linguísticos Primários (PLD, do inglês *Primary Linguistic Data*) utilizados para marcar os parâmetros daquela língua e construir uma gramática, desse modo, a gramática é a própria língua, e não o conceito típico por trás da noção de gramática.

Assim, ao adquirir uma língua natural, deparamo-nos com a FL em um Estágio Inicial (S_0) denominado Gramática Universal (GU, *Universal Grammar*), presente na mente-cérebro do falante e, com o passar do tempo, à medida que o indivíduo é exposto aos dados linguísticos, essa FL passa por um processo de desenvolvimento, alcançando, eventualmente o chamado Estágio Estável (EE). Chomsky (1980, p. 28) caracteriza a GU como um

sistema de princípios, condições e regras que são elementos ou propriedades de todas as línguas humanas, não por mero acaso, mas por necessidade- quero dizer, é claro, necessidade biológica, e não logica. Então, pode-se dizer que GU expressa “a essência da linguagem humana”. GU será invariante entre os humanos. GU especificará o que a aprendizagem da língua deve alcançar, se for bem sucedida.

Considerando a presença de um componente inato, independente da cognição, Chomsky (1965) propõe uma explicação por meio do conceito do Dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL). Esse dispositivo, inato na criança, é ativado mediante a exposição ao *input*, sendo responsável pela geração da gramática da língua à qual a criança está exposta. Chomsky descreve o DAL como um conjunto de regras, no qual a criança, ao entrar em contato com sentenças de uma língua específica, seleciona as regras aplicáveis, desativando aquelas que não se aplicam a essa língua em particular. Uma representação esquemática desse modelo pode ser observada na figura apresentada por Santos (2021):

Figura 2: Representação do DAL



Fonte: Santos (2021, p.220)

Yokota (2017, p.17) destaca que essa exposição ao *input* e consequentemente a ativação do DAL ultrapassam as restrições dos estímulos inicialmente limitados. A aquisição da linguagem, portanto, é um processo complexo que envolve diversos aspectos, e a compreensão da gramática desempenha um papel crucial nesse desenvolvimento. Segundo com Kenedy (2022), em torno dos cinco anos de idade, a gramática nuclear de uma língua já está firmemente estabelecida, tornando-se pouco eficaz a estratégia de correção durante esse período de aquisição. Marcelino (2017) destaca que essa gramática nuclear⁶, conforme definida por Chomsky (1986, p.3), representa a estrutura linguística fundamental relacionada à fixação dos parâmetros durante o processo de aquisição da linguagem.

Importante destacar que o processo de aquisição linguística, tem sido objeto de extenso debate entre diferentes correntes teóricas, cada uma oferecendo interpretações distintas. Nesse contexto, destaca-se a teoria behaviorista, que postula que durante o processo de aquisição da linguagem, “os pais ou outros adultos que cuidam da criança estão sistematicamente monitorando a fala dela e sempre premiando os seus acertos ou corrigindo o seus erros, quando eles ocorrem” (Grolla; Figueiredo, 2014, p.44). As autoras destacam ainda que “uma limitação dessa abordagem surge ao observar que os pais prestam atenção **no que**⁷ as crianças falam, mas não **como** elas falam”. (Grolla; Figueiredo, 2014, p.44).

Em contrapartida, a perspectiva inatista diverge ao sugerir que a linguagem não é predominantemente adquirida por meio de imitação, mas é inerente, inata e biológica. Segundo Santos (2019, p.42), essa visão não está vinculada ao contexto estímulo-resposta característico do behaviorismo. Tal desvinculação é evidenciada pela capacidade da criança produzir sentenças gramaticais inéditas para seus pais, destacando, assim, um dos elementos fundamentais da linguagem: a criatividade⁸.

⁶ O conceito de Gramática nuclear e periferia marcada serão discutidos em uma seção posterior.

⁷ Grifos das autoras.

⁸ Inspirado nas ideias de Humboldt, Chomsky (1965, 1986) argumenta que o objeto de estudo da linguística reside na capacidade dos falantes de gerar uma infinidade de enunciados, expressa na célebre frase de Humboldt, “fazer uso infinito de meios finitos” (Chomsky, 1986, p.30). Tal habilidade de criar e compreender novas frases é exercida pelos falantes de maneira intuitiva, ocorrendo sem que estejam conscientes das regras gramaticais subjacentes à composição dos enunciados.

2.2 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM SOB A PERSPECTIVA PARAMÉTRICA

2.2.1 Aquisição de Primeira Língua (AL1)

Ao longo da trajetória da humanidade compreender como a linguagem se constitui no ser humano tem sido objeto de diversos estudos que se estendem por séculos. Esse interesse ganhou particular destaque a partir do século XX, quando a linguagem tornou-se um foco central nas pesquisas linguísticas. Nesse período, diversas disciplinas como a Psicologia, Neurologia, Filosofia e Sociologia, convergiram, oferecendo suas contribuições para desvendar os elementos que fundamentam esse fenômeno singular da espécie humana.

Segundo a perspectiva inatista, adotada neste trabalho, a perspectiva gerativista busca explicar as manifestações da aquisição da linguagem, partindo do pressuposto de que a criança é inerentemente dotada de “uma capacidade inata de aquisição da linguagem” (Chomsky, 1981). Nessa abordagem, a aquisição da língua materna é concebida como um desdobramento natural do amadurecimento da criança, uma decorrência de sua capacidade de formular suposições, responder a questionamentos e identificar semelhanças na língua a ser adquirida.

A habilidade linguística, uma das características que nos diferencia das demais espécies, não se limita à mera criação de sentenças, incluindo a avaliação da gramaticalidade ou agramaticalidade, independente de qualquer instrução formal do falante. O fascínio pela linguagem ao longo da história da humanidade é compreensível, pois constantemente buscamos compreender os fenômenos linguísticos inerentes ao desenvolvimento dessa habilidade tão complexa, que nos distingue singularmente entre as espécies.

Na abordagem da teoria gerativa, especificamente no modelo de P&P, a aquisição de uma língua natural se concretiza através da fixação dos valores paramétricos na GU do falante, ocorrendo nos primeiros anos de vida em resposta à exposição da criança ao *input*.

Importante mencionar que na Teoria Gerativa postula-se que a linguagem consiste em duas dimensões: a interna (Língua-I ou *competência*) representa o conhecimento gramatical internalizado, essencial para compreender e produzir expressões linguísticas. A dimensão externa (Língua-E ou *desempenho* ou *performance*) envolve a aplicação

prática desse conhecimento na comunicação diária, abrangendo todos os aspectos externos à estrutura mental da linguagem.

Em síntese, a Língua-E está associada ao desempenho, à performance, da mesma forma que a Língua-I está relacionada à competência. Em termos simples, a segunda refere-se ao conhecimento linguístico internalizado pelo falante, independente de instrução formal, enquanto a primeira diz respeito à aplicação desse conhecimento em diversos contextos cotidianos (Kato, 1995).

Embora os conceitos de língua-I e língua-E serem ambos considerados na Teoria Gerativa, o foco de sua investigação se direciona para as questões inerentes aos estados da mente/cérebro que influenciam o comportamento. Nesse contexto, seu enfoque se concentra de maneira específica no conhecimento da linguagem: sua natureza, origens e uso, isto é, no estudo da língua-I. Essa perspectiva busca explorar como o conhecimento linguístico é adquirido e quais são as suas características distintivas.

Assim, com o propósito de compreender a língua-I, Chomsky (1986, p. 3-4) delinea o programa de pesquisa da Teoria Gerativa por meio de três questões fundamentais:

- (i) O que constitui o conhecimento da língua?
- (ii) Como é adquirido o conhecimento da língua?
- (iii) Como é usado o conhecimento da língua?

O ponto central para a discussão deste trabalho reside na problemática (ii), que se debruça sobre o processo de aquisição. No tocante à essa indagação específica, Chomsky (1986) postula que a resposta é dada por uma especificação da GU, juntamente com uma explicação das maneiras pelas quais seus princípios interagem com a experiência para produzir uma linguagem específica. Ou seja, tal indagação está relacionada com o problema de Platão, enquanto a questão (iii) aborda o aspecto criativo da linguagem, conhecido como o Problema de Descartes⁹.

⁹ Descartes percebeu que a linguagem é utilizada de maneira coesa e apropriada a diferentes situações, revelando uma capacidade criativa que desafia explicações puramente associativas ou deterministas. Essa complexidade intrínseca na produção linguística levanta a questão de como somos capazes de expressar ideias de maneira tão flexível e adaptável, sem depender unicamente de padrões preexistentes.

A fundamentação para a presença de uma predisposição genética na aquisição da linguagem encontra suas raízes no que ficou conhecido como “o problema de Platão” ou o “problema lógico da aquisição da linguagem”. O filósofo grego Platão (427-428 a.C.), em diferentes momentos de suas obras, expressou perplexidade diante da capacidade humana de acumular conhecimentos em uma existência breve e tumultuada (Kenedy, 2022).

No século XX, Bertrand Russel, filósofo inglês, sintetizou de maneira clara a inquietação platônica, indagando sobre como os seres humanos são capazes de adquirir tantos conhecimentos considerando nossa curta existência e as experiências fragmentadas com o mundo. Assim, o autor levantou a seguinte questão central: “De onde vem a capacidade humana de construir conhecimento de maneira tão rápida e precisa, se as evidências a que somos expostos no mundo são tão difusas e incompletas?” (Kenedy, 2022).

O gerativismo aborda essa problemática por meio de dois argumentos fundamentais: o “problema lógico da aquisição da linguagem” e o “argumento da pobreza de estímulo”. (Chomsky, 1981). Segundo Chomsky (1981) o argumento da pobreza de estímulo sugere que os estímulos iniciais que as crianças recebem são considerados “pobres”, não abrangendo toda a informação necessária para explicar a complexidade e a criatividade presentes na linguagem adulta. Portanto, o desafio reside em compreender como “um adulto possui um sistema de conhecimento específico tão complexo e tão rico sobre sua língua (e outros sistemas mentais, sem dúvida), dada a pobreza dos estímulos iniciais aos quais é exposto durante a fase de aquisição” (Raposo, 1992, p. 38-39).

A teoria gerativa, nesse sentido, sustenta a ideia de que os dados transmitidos à criança são consideravelmente inferiores à competência que ela desenvolve antes de qualquer processo formal de aprendizagem. O que “explicaria como uma criança exposta a tão poucos dados no seu ambiente, conseguiria desenvolver um sistema tão complexo em tão pouco tempo” (Quadros, 2008, p.50).

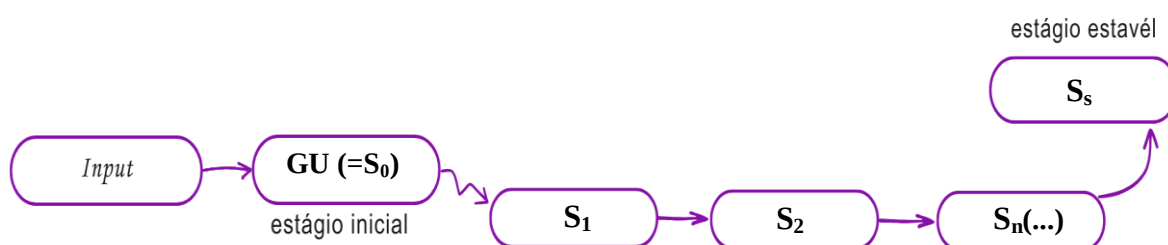
Na análise proposta por Pinker (1989) sobre o problema da aquisição da linguagem pelas crianças, destaca-se o fato de que, ao longo do período de aprendizado linguístico, elas se veem expostas a um número limitado de frases proferidas por seus pais. Contudo, é crucial compreender que a língua é um sistema aberto, caracterizado por um leque infinito de possibilidades frasais. Diante dessa disparidade entre a

exposição limitada e a natureza ilimitada da linguagem, as crianças se veem compelidas a generalizar a partir das frases ouvidas, com o intuito de criar um conjunto infinito que transcenda o escopo apresentado.

O modelo teórico de P&P apresenta uma resposta à questão mencionada, indicando que a aquisição ocorre por meio de um processo seletivo. Durante esse processo, a criança tem a tarefa de selecionar entre as opções disponíveis em sua língua, moldando e “configurando” assim a gramática específica de sua língua.

No contexto mencionado, a Gramática Universal (GU) se configura como uma teoria que descreve o estado inicial (S_0) da faculdade da linguagem antes de qualquer exposição a experiências linguísticas. Em consonância com os princípios fundamentais da Teoria Gerativa, conforme delineados por Chomsky (1986), ao nascermos, a FL encontra-se no estágio inicial, conhecido como GU, progredindo para o estágio estável (S_s) à medida que a criança é exposta aos dados linguísticos, resultando em uma gramática próxima à dos adultos.

Conforme retomado por Kenedy (2022, p. 96), o processo de aquisição da linguagem é considerado concluído quando a GU consegue extrair “informações suficientes do ambiente para a formatação da gramática de uma língua específica. Quando isso acontece, dizemos que o processo de aquisição atingiu o *estágio estável*”. O autor acrescenta que, após essa fase, “o conhecimento linguístico da pessoa já está constituído e apenas mudanças superficiais devem acontecer, tais como a aquisição de novos itens lexicais”. A representação abaixo ilustra esse conceito de forma mais clara:



Fonte: (Kenedy, 2022, p. 96).

O processo de aquisição da linguagem, conforme observado por Mioto *et al.* (2013), é concebido como a “formatação” da FL, ocorrendo por meio da definição dos valores dos parâmetros estabelecidos na GU. Como mencionado anteriormente, a GU representa, nesse contexto, um quadro do estágio inicial (S_0), e seu resultado é o estágio final da aquisição, ou seja, o estágio em que a criança alcança a gramática adulta de sua língua (S_s) (estágio estável – *stable stage*).

Nessa perspectiva teórica, os parâmetros são considerados elementos binários¹⁰, apresentando-se com valores positivos (+) ou negativos (-), os quais serão fixados pela criança durante o processo de aquisição da linguagem. Assim, o estágio inicial da FL é igual para todos os indivíduos, sendo os princípios as leis gerais válidas para todas as línguas naturais, enquanto os parâmetros, as propriedades que diferenciam uma língua da outra.

Portanto, como discutido por Oliveira Jr. (2021, p. 70), compreender o processo de aquisição assume extrema importância dada sua estreita relação com a mudança linguística. O autor ressalta que, conforme apontado por Lightfoot (1991), o início da mudança linguística ocorre na infância, quando a criança, ao fixar um novo valor não previsto na gramática adulta, desencadeia o surgimento de uma nova gramática.

Conforme Oliveira Jr. (*idem*), muitos estudiosos da aquisição endossam essa perspectiva, especialmente quando há uma variação no estímulo linguístico ao qual a criança está exposta. Enquanto a mudança superficial se manifesta nos padrões de uso da linguagem dos adultos, é o fluxo variável de estímulos, transmitidos às gerações seguintes por meio da consolidação de novos parâmetros durante os estágios de aquisição, que determinará as mudanças substanciais na gramática das línguas (Galves, 2012).

Assim, foi através do estudo comparativo entre línguas diferentes no intuito de melhor compreender o funcionamento da FL, que a teoria de P&P (Chomsky, 1981), de acordo com Pollock (1998) possibilitou o estudo no âmbito da sintaxe comparativa ao estabelecer as variações sintáticas evidenciadas entre diferentes línguas ou entre diferentes estágios de uma mesma língua.

¹⁰ Abordaremos as questões referentes aos parâmetros de forma mais aprofundada na seção 1.5 deste capítulo.

2.2.2 Aquisição de Segunda Língua (AL2)

De acordo com Meisel (2000), a teoria da Gramática Universal, particularmente em sua versão P&P, tem exercido uma influência muito significativa nas investigações sobre a aquisição de segunda língua (AL2) ao longo dos últimos 15 anos. Segundo as considerações de Marcelino (2017), uma parte substancial das discussões sobre AL2 na abordagem gerativa está centrada na problemática do acesso à GU e das questões associadas à pobreza de estímulo. Esse enfoque é motivado pela frequente fundamentação das pesquisas nesse domínio em estudos dedicados à aquisição da língua materna (AL1), visando à compreensão das distinções, semelhanças e processos específicos a esse processo linguístico.

Marcelino (2007 p. 121) ressalta que, desde início,

os aprendizes se deparam com uma tarefa similar a das crianças aprendendo sua L1, a saber, a necessidade de chegar a um sistema gramatical a partir do *input* de uma língua L. Sendo assim, os aprendizes têm diante de si, ao menos potencialmente, o mesmo problema lógico de aquisição de L2.

Adicionalmente, Marcelino menciona que estudiosos como Schwartz & Sprouse (2000a, b) e White (1985, 1989) sustentam a existência de propriedades complexas que o aprendiz não adquire por meio de instrução formal.

Nesse contexto, a assimilação dessas propriedades não se fundamenta exclusivamente no *input* ordenado ou na evidência negativa, elementos característicos na aquisição de L2. Portanto, a compreensão desses aspectos ressalta a complexidade subjacente ao processo de aquisição de L2, evidenciando a necessidade de considerar abordagens mais abrangentes e contextualizadas no estudo dessas dinâmicas linguísticas (Marcelino, 2007, p. 121; Schwartz & Sprouse, 2000a, b; White, 1985, 1989).

Conforme discutido por Marcelino (2007 p. 121),

os aprendizes de L2, já têm uma forma de representação de língua através da gramática da língua materna. Sendo assim, talvez não haja problema de subdeterminação: se os aprendizes de L2 demonstram algum tipo de conhecimento relevante, talvez eles estejam se pautando em conhecimento gramatical da L1 ao invés de diretamente na GU. Conforme argumentam Bley-Vroman (1990) e Schachter (1990, 1988).

2.2.3 As hipóteses de acesso à Gramática Universal

Na seção 2.1, a GU é concebida como um sistema composto por princípios e parâmetros que ditam as restrições nas gramáticas tanto de falantes adultos e durante o desenvolvimento da L1. Conforme exposto por Marcelino (2007, p. 129), “é possível concluir que aprendizes de L2 e aprendizes de L1 têm algo em comum: chegar a um sistema linguístico estável que obedeça a restrições que são compatíveis com os dados linguísticos de uma dada língua”. Xavier (2006), também aponta que diversos fatores sustentam a visão de que o conhecimento de uma L2 é influenciado pelos princípios da GU, a saber: sistematicidade da interlíngua, habilidade comparada à de falantes nativos e a pobreza de estímulo.

No que concerne à gramática da interlíngua, Xavier (2006) aborda os achados de Selinker (1972), que argumenta que esta possui uma estrutura sistemática, governada por suas próprias regras, independentemente da influência da L1 ou da L2. Segundo Xavier (2006), essa gramática pode incorporar características tanto da L1 quanto da L2, ou até mesmo não apresentar traços específicos de nenhuma delas. Mesmo diante da ausência de evidências claras da influência da L1 e/ou L2, a gramática da interlíngua ainda é afetada pelas regras universais da linguagem, ou seja, é moldada pelos princípios gerais da GU.

Em relação à habilidade linguística comparada à dos falantes nativos durante a fase avançada da aquisição de uma L2, é comum que os aprendizes atinjam um nível de competência equiparável ao dos falantes nativos. Adicionalmente, conforme discutimos na seção 2.2.1 sobre o argumento da pobreza de estímulo, os aprendizes de L2 frequentemente adquirem conhecimento que excede o *input* disponível, não é formalmente ensinado e não é transferido de sua língua materna. Xavier (2006) endossa essa perspectiva, ilustrando-a com o exemplo da compreensão do valor de um parâmetro linguístico que difere daquele encontrado na L1 do aprendiz.

Sobre esses aspectos, Xavier (2006, p.101) aponta:

Levando em conta esses fatos, somos levados a acreditar que o processo pelo qual a criança passa quando da aquisição de uma L1 seja, de alguma forma semelhante ao processo que guia a aquisição de uma L2. O que significa dizer que os mesmos princípios que restringem a aquisição de L1, possivelmente restringem a aquisição de L2, apesar do fato de o aprendiz de L2 já possuir uma gramática.

Importante ressaltar, ainda, que as investigações primárias sobre a aquisição de L2 e sua relação com a GU concentram-se em questões cruciais, gerando diversas possibilidades de respostas, conforme elencado por Marcelino (2007, p.129):

- a. Existe evidência de que os aprendizes de L2 aplicam (ou não aplicam) os princípios da GU?
- b. É factível (re)ajustar valores de parâmetros durante o processo de aquisição?
- c. A primeira língua (L1) desempenha um papel no processo de aquisição da segunda língua (L2)? Se sim, isso ocorre por meio de valores paramétricos já estabelecidos na L1?

O debate sobre as limitações impostas pelas propriedades da GU no aprendizado de uma L2 tem sido objeto de discussão na literatura. De acordo com as reflexões de Marcelino (2007), autores como Schachter (1989) e Clahsen & Muysken (1999) sugerem que os aprendizes de L2 podem enfrentar restrições decorrentes da estrutura gramatical de sua língua materna. No entanto, há também argumentos contrários a essa visão, defendidos por Schwartz & Sprouse (1996) e Duffield, Prévost & White (1997) que afirmam que os aprendizes de L2 têm acesso aos princípios e parâmetros da GU, o que lhes permite adquirir características específicas da L2, mesmo que estas não estejam presentes na L1.

Essa perspectiva desafia a ideia de que o processo de aquisição de uma L2 está estritamente vinculado às propriedades da língua materna. Meisel (2000), por exemplo, em seus estudos, investiga a relação entre o estágio inicial da aquisição da L2 e a transferência da L1, exemplificando como o acesso à GU pode influenciar a aquisição de uma L2 de maneira independente das características da língua materna.

Diante do exposto, observa-se que o debate sobre o acesso à GU na aquisição de uma L2 permanece em aberto, com diferentes abordagens teóricas apontando diferentes graus de influência da L1 e da GU no processo de aprendizagem. Para este trabalho, adotamos a perspectiva de que os aprendizes de L2 tenham acesso, ainda que parcial, aos princípios da GU, o que possibilita a aquisição de aspectos gramaticais não presentes na L1. No entanto, confirmamos que esse acesso pode ser influenciado por

fatores como idade de aquisição, tipo de exposição ao *input* e a natureza das restrições envolvidas.

2.2.4 Hipótese do Período Crítico (HPC)¹¹

A distinção entre aquisição linguística em adultos e crianças está intimamente ligada à Hipótese do Período Crítico (HPC), concepção está bastante debatida e abordada por diversos autores¹². A chamada HPC baseada nas contribuições de Lenneberg (1967) postula que a aquisição da língua materna é biologicamente determinada, sendo inevitável e cronologicamente limita a um período crítico durante a infância.

Assim de acordo com o autor, a existência de um período crítico para o desenvolvimento da linguagem, situado entre os dois aos doze anos de idade, fundamentado na lateralização cerebral sugere que essa lateralização é o principal fator responsável pela perda da capacidade de adquirir linguagem na puberdade, devido à especialização definitiva do hemisfério esquerdo para as funções linguísticas. Assim, apenas quando uma parte significativa desse processo já ocorreu ou está em andamento é que o desenvolvimento da linguagem pode iniciar-se (Grolla e Figueiredo Silva, 2014).

Krasen (1973) e Snow (1987) questionam a hipótese do período crítico tal como foi formulada por Lenneberg (1967). Segundo Xavier (2006, p.104), “as críticas dizem respeito, principalmente, à afirmação do autor de que a especialização de um hemisfério cerebral para funções linguísticas culmina na puberdade”. Xavier (2006, p.105), ao citar Snow (1987), destaca que “as evidências falam a favor da presença de um substrato biológico para a linguagem e os dados indicam que esse sistema já está presente no dia do nascimento”. No entanto, estudos mais recentes indicam que o processo de aquisição da linguagem tem início ainda no terceiro trimestre de gestação, quando o feto já é capaz de perceber e diferenciar os sons da fala, especialmente os padrões rítmicos e

¹¹ Embora a hipótese do Período Crítico seja um fator relevante na aquisição de línguas, esta pesquisa não tem como objetivo investigá-la em profundidade. O estudo considera o conceito, mas foca em outras variáveis que se alinham melhor aos objetivos específicos da análise. Para uma abordagem mais detalhada sobre a Hipótese do Período Crítico, ver Lenneberg (1967) e estudos subsequentes.

¹² Entre os pesquisadores cujas contribuições serão discutidas nesta análise, destacam-se Grolla e Figueiredo Silva (2004), Quadros (2008) e Scarpa (2001).

entonacionais da língua materna (Moon e Fifer, 2000; Lecanuet *et al.*, 1987). Dessa forma, “não há indicação de que exista uma idade ideal para o funcionamento da função linguística, nem que esta idade seja anterior à puberdade” (Xavier, 2006, p.105).

Kato (2003), por sua vez, aponta que há uma idade crítica presente apenas no âmbito prosódico ou fonológico, mas não no âmbito sintático. A autora defende que quando a aquisição ocorre por meio de imersão, ou seja, quando a exposição ao idioma é natural, e o *input* é robusto e não-ordenado, não se observa diferença significativa entre a aquisição de L1 e de L2, pelo menos no que diz respeito ao aspecto sintático.

Ainda sobre a idade, Figueiredo (1995, p.40) identifica uma dicotomia na literatura. Alguns teóricos sugerem que a aquisição de L2 por adultos difere significativamente da aquisição de L1, devido à suposta influência da programação biológica que favorece a aquisição de uma língua antes da puberdade. Essa visão argumenta que adolescentes e adultos não são capazes de mobilizar plenamente as habilidades inatas de aquisição de linguagem que funcionam de forma tão eficaz em crianças.

Por outro lado, Figueiredo (1995, p. 40) ressalta que “autores como Cooper (1970) e Corder (1967) argumentam que os processos de aquisição tanto da L1 na infância quanto da L2 na idade adulta envolvem processos semelhantes”. Eles sustentam que tanto crianças adquirindo a L1 como adultos adquirindo a L2 produzem sentenças que não seriam produzidas por falantes adultos de L1 e por falantes nativos de L2, o que sugere a existência de mecanismos internos comuns subjacentes à aquisição linguística, independentemente da idade.

Para este trabalho, adotamos a segunda proposta mencionada por Figueiredo (1995) em consonância com visões de Cooper (1970) e Corder (1967) cuja argumentação baseia-se no fato de que o processo de aquisição da L2 compartilha princípios fundamentais com a aquisição da L1, mesmo que ocorram diferenças no ritmo e no resultado final da aprendizagem.

2.2.5 O Parâmetro do Sujeito Nulo

Conforme aponta Tavares Silva (2004, p. 90), dentro do quadro da gramática gerativa,

um dos parâmetros que tem sido o *locus* de muitas investigações refere-se ao Parâmetro do Sujeito Nulo, o qual é responsável pela distinção entre línguas em que a posição sujeito é obrigatoriamente preenchida por um elemento foneticamente realizado (línguas não pro-drop) e línguas em que essa posição pode ser ocupada por uma categoria pronominal não realizada foneticamente, nomeadamente *pro* (línguas pro-drop).

Desse modo, línguas como o inglês e o francês são caracterizadas como não pro-drop, uma vez que exigem obrigatoriamente essa realização fonética do sujeito, enquanto línguas como o PE e o italiano pertencem à categoria de línguas pro-drop, permitindo a omissão dos sujeitos. Sob essa perspectiva de análise, a distinção entre esses dois tipos de línguas reflete a natureza binária do parâmetro (Chomsky, 1981; Rizzi, 1982, 1986, 1997; Tavares Silva, 2004).

Como observado em Chomsky (1986), a GU, é composta por um conjunto de Princípios e Parâmetros. Um exemplo de Princípio na GU é o fato de todas as línguas projetarem a posição do sujeito, o qual é denominado na gramática gerativa de Princípio de Projeção Estendida (EPP, do inglês *Extend Projection Principle*). A distinção entre essas línguas reside na forma como essa posição é ocupada, podendo ser preenchida por um sujeito nulo ou por um sujeito pleno (Chomsky, 1981; Rizzi, 1986, 1997), culminando, portanto, no chamado Parâmetro do Sujeito Nulo (PSN). Desse modo, os Princípios tendem a estabelecer semelhanças entre as línguas, enquanto os parâmetros, de acordo com sua configuração positiva ou negativa, têm a capacidade de diferenciá-las.

Nesse sentido, a posição do sujeito dentro da perspectiva da gramática gerativa é um princípio linguístico presente em todas as línguas e diferentemente da gramática normativa que prega a existência de orações sem sujeitos quando constituídas por verbos meteorológicos ou impessoais, a gramática gerativa considera a existência do sujeito como certa, independentemente do tipo de verbo (Santos, 2019).

De acordo com Carvalho (2016), os estudos sobre o PSN buscam identificar suas propriedades em várias línguas, levando à distinção entre línguas que permitem a não-realização fonética do sujeito (línguas [+Pro-drop]), e línguas em que o sujeito deve ser

realizado foneticamente (línguas [-Pro-drop]). Além disso, há um interesse em analisar como essas propriedades podem sofrer variações ao longo do tempo, o que poderia justificar uma mudança na parametrização de uma língua específica. As propriedades associadas a esse Parâmetro podem ser encontradas nos trabalhos seminais de Chomsky (1981) e Rizzi (1982, 1986). São elas:

Omissão do sujeito;

- a) Inversão livre na ordem do sujeito e verbo;
- b) Extração do sujeito à distância;
- c) Resumptivo nulo do sujeito;
- d) Ausência do efeito *that-t*.

(Chomsky, 1981, p.240)

A seguir, serão apresentadas as propriedades sintáticas descritas por Rizzi (1997, p. 271-272), que oferecem uma compreensão mais detalhada das diferenças estruturais entre as línguas pro-drop, como o italiano e o catalão, e línguas que não permitem sujeitos nulos, como o francês e o inglês.

- Línguas como o italiano e o catalão permitem sujeitos nulos com interpretação pronominal definida (cf. (1)) e sujeitos nulos com interpretação não-referencial (cf. (2)), ao contrario do francês e do inglês:

(1)

- a. ____parla. (It)
“Fala”
- b. ____ parla. (cat)
“Fala”
- c. *____parle (fr)
“Fala”
- d. *____ speaks (ing)
“Fala”

(2)

a. ____piove. (It)

“Chove.”

a'. *Ciò piove. (It)

“Ele Chove.”

b. ____ plou. (cat)

“Chove.”

b'. * Aixó plou. (cat)

“Ele Chove.”

c. * ____ pleut (fr)

“Chove.”

c'. Il pleut/ça pleut (fr)

Ele chove.

“Chove.”

d. * ____ rained. (ing)

“Choveu.”

d'. It is raining (ing)

Ele *está chovendo*

“Está Chovendo”

• O italiano e o catalão permitem que o objeto de uma construção passiva que pode vir a ser um “sujeito derivado” possa permanecer na posição de base (cf. (3)) e que o argumento externo de verbos (in)transitivos permaneça em Spec, VP (cf. (4)), ao contrário do francês e do inglês:

(3)

a. ____ è stato dato un premio al presidente. (it)

____é estado dado um prêmio ao presidente

“Foi dado um prêmio ao presidente.”

b. ____ ha estat donant un premi al president. (cat)

____ há estado dado um prêmio ao presidente

“Foi dado um prêmio ao presidente.

c. * ____ a éte donné um prix au président. (fr)

___ foi estado dado um prêmio ao presidente

“ Foi dado um prêmio ao presidente.”

d. * ___ was given a prize to the residente (ing)

___ foi dado um prêmio ao presidente

“Foi dado um prêmio ao presidente.”

(4)

a. ___ há telefonato Gianni. (italiano)

___ Tem telefonado Gianni

“Telefonou o João”

b. ___ ha telefonat en Joan. (cat)

“Telefonou o João.”

c. * ___ a téléphoné Jean. (fr)

“Telefonou o João.”

d. * ___ telephoned John. (inglês)

“Telefonou o João.”

- O italiano e o catalão permitem extração WH- de sujeitos encaixados com complementador visível, ao contrário do francês e do inglês (cf.(5)):

(5)

a. Chi credi che ___ telefonerà? (it)

“Quem acha que telefonará?”

b. Qui creus que ___ telefonará? (cat)

“Quem acha que telefonará?”

c. * Qui crois-tu que ___ téléphonera? (fr)

“Quem tu achas que telefonará?”

d. * Who do you think that ___ will telephone? (ing)

“Quem você acha que telefonará?”

- O italiano e o catalão possuem marcas de concordância sujeito-verbo bastante ricas ou transparentes morfológicamente, ao contrário do francês e do inglês (cf. (6)):

(6)

It.: parl-o, parl-i, parl-a, parl-iamo, parl-ate, parl-ano.

Cat.: parl-o, parl-es, parl-a, parl-em, parl-eu, parl-em.

Fr.: parl, parl-õ, parl-é.

Ing.: speak, speak-s.

(Rizzi, 1981,1986)

Sobre o sujeito não referencial ou expletivo, Duarte (2003) verifica que permanece nulo no PB, uma língua pro-drop, ao contrário do inglês, uma língua não-pro-drop (cf. Chomsky, 1981; Raposo 1992; Duarte 2003):

(7)a. ____ Chove.

b. **it** rains.

(8) a. ____ Tem muita gente na praça.

____ has many people in-the square.

b. **There** is are lot of people in the square.

(9) a. ____ Parece que as crianças comeram o bolo.

b. **It** seems that the children ate the cake.

(10) a. ____ Apareceu um lobo.

b. **There** appeared a Wolf.

Em Freire (2019, p. 29-30) “em uma oração construída com o verbo *chover*, verificamos que, na posição sujeito, há um sujeito sintático realizado foneticamente (ou seja, um expletivo pleno) em línguas como o inglês (11a) e o francês (11b), ou um nulo expletivo (pro_{expl}) em línguas como o espanhol (12a) e o PB (12b)”:

(11) a. **It** rained yesterday

..“Choveu ontem.”

b. II a plu hier.

“Choveu ontem.”

(12)a. _____ llovió ayer.

“Choveu ontem”

b. _____ choveu ontem.

A autora afirma que, no que se refere ao comportamento do sujeito, em relação ao PNS, nas línguas românicas são apresentados comportamentos diferenciados. No contexto da morfologia de flexão verbal, é notável que o PE apresenta uma maior riqueza em seu paradigma. Essa riqueza será analisada em contraste com a gramática do PB, utilizando como referência os paradigmas descritos por Galves (2001):

Quadro 1: verbo cantar conjugado no presente do indicativo no PB e no PE

PB	PE
Eu canto	Eu canto
-----	Tu cantas
Você/ele canta	Você/ele canta
Nós cantamos	Nós cantamos
-----	-----
Vocês/eles cantam	Vocês/eles cantam

Fonte: Galves (2001, p. 103)

Em sua pesquisa, Galves (2001) destaca a distinção entre o PB e o PE no que diz respeito à natureza sintática e semântica da pessoa nos paradigmas verbais. No PB, a pessoa é sintática, refletindo um AGR pobre devido à combinação de traços binários de número e pessoa. No PE a pessoa é caracterizada como semântica, resultando em um AGR rico, com distinção entre as três pessoas do discurso no singular (cf. quadro 1). A análise revela uma assimetria na legitimação de sujeitos nulos e plenos nas duas línguas, indicando que o PB se comporta como uma língua semi-pro-drop (Silva, 2004), compartilhando propriedades de línguas pro-drop e não-pro-drop em relação ao parâmetro do sujeito nulo, conforme proposto por Rizzi (1997).

No caso do PB, estudos diacrônicos e sincrônicos indicam um enfraquecimento gradual na morfologia de flexão verbal, sobretudo, durante o século XX, o que resulta em uma frequência significativa de sujeitos plenos em vez de nulos (cf. Duarte, 1995, 2000; Galves, 2001; Kato; Duarte, 2014). Entretanto, o PB não deixou de ser uma língua de sujeito nulo, mas passou a integrar outro sistema de línguas pro-drop distinto do PE, do espanhol e do italiano consideradas línguas de sujeito nulo consistentes em que a morfologia rica legitima e identifica os sujeitos nulos. Na proposta recente de Holmberg, Nayudu e Sheehan (2009), adotada por Kato e Duarte (2014), o PB classifica-se como língua de sujeito nulo parcial à semelhança do finlandês.

Duarte e Marins (2021, p. 127), ao citarem Holmberg, Nayudu e Sheehan (2010), afirmam que

A inclusão do PB no grupo de línguas de sujeito nulo “parcial” considera, de acordo com Holmberg, Nayudu e Sheehan (2007), dois contextos principais: (a) a ocorrência de sujeitos nulos de terceira pessoa em cláusulas encaixadas quando esses sujeitos são “controlados” pelo antecedente na cláusula superior e (b) a possibilidade de um sujeito nulo com verbo na 3ª pessoa do singular, em contextos que também permitem sujeitos nulos em finlandês¹³

No entanto, as investigações conduzidas por Duarte e Marins (2021) apontam que o PB está perdendo sujeitos nulos na raiz e em orações encaixadas. Apesar desse declínio, a língua ainda exhibe sujeitos nulos de 1ª, 2ª e 3ª pessoas em todos os padrões estruturais sintáticos. É importante ressaltar que, embora a língua permita a omissão de sujeitos genéricos (e também arbitrários), conforme discutido pelas autoras, esses sujeitos nulos são extremamente raros quando comparados a outras estratégias que fazem uso de pronomes nominativos explícitos com as que se seguem no caso do finlandês:

(13) Ne puhuu Itävallassa saksaa.

They speak Austria-INE German

“They speak German in Austria”.

¹³ The inclusion of BP among ‘partial’ null subject languages (Holmberg, Nayudu and Sheehan, 2007) takes into consideration (a) the occurrence of null 3rd person subjects in embedded clauses if ‘controlled’ by the antecedent in the higher clause and (b) the possibility of a null generic subject with the verb in 3rd person singular, contexts that also allow null subjects in Finnish (Holmberg and Sheehan, 2010).

“Fala-se alemão na Áustria”

(14) a. * Istuu mukavasti tässä

sits comfortably here.

“senta-se confortavelmente aqui”.

b. Tässä istuu mukavasti.

Here sits comfortably.

“Aqui se senta confortavelmente”

c. Sitä istuu mukavasti tässä.

EXP sits comfortably here

“One sits comfortably here.”

“senta-se confortavelmente aqui”

(Duarte e Marins, 2021, p. 17)

As autoras apontam que “quanto ao finlandês, (a) a frequência de sujeitos nulos de 3º pessoa nessa gramática permanece desconhecida; (b) ao contrário do PB, os sujeitos arbitrários no finlandês são expressos de maneira explícita (cf.13), e pronomes genéricos podem, **e devem ser nulos**¹⁴” (Holmberg, 2005, p. 540 *apud* Duarte & Marins, 2021, p. 17), exceto quando o verbo ocupa a primeira posição, requerendo a inserção de um expletivo explícito, como exemplificado em (14a) e (14c); o mesmo é válido para predicados não temáticos e sentenças impessoais (Holmberg e Nikanne, 2002):

(15) Ulkona sataa.

Outside rains.

“Está chovendo lá fora”

(16) a.* leikkii lapsiankadulla.

Play children in-street

“Crianças brincam na rua”

b. Sitä leikkii lapsia kadulla.

EXP play children in-street

“Crianças brincam na rua”

¹⁴ Grifos das autoras.

c. Kadulla leikkii lapsia.

In-street play children

“Crianças brincam na rua”.

d. Lapsia leikkii kadulla.

Children play in-street

‘*Children are playing in the Street./ There are children playing in the street.*’

“Crianças estão brincando na rua. /Há crianças brincando na rua”.

Conforme já mencionado na introdução deste texto, a reorganização gramatical por que passou o PB resultou em uma notável divergência entre ele e o espanhol caracterizando a chamada “assimetria inversa” (González, 2008). O comportamento dos pronomes sujeitos no PB passou a se distanciar significativamente do espanhol, resultando em uma configuração linguística distinta.

Segundo Soares e Silva (2006, p. 21) “Chomsky (1981) e Rizzi (1988: 15) deixam claro que, nas línguas românicas de sujeito nulo, seu apagamento é uma obrigação, não uma opção”. Segundo Duarte (1995, p. 29 *apud* Soares e Silva, 2006, p. 21), “a opção parece ficar por conta do uso pronome pleno quando a interpretação estiver comprometida”. É o que ocorre no espanhol e no italiano e, exceto pelas orações relativas, no PE.

Ao comparamos o PB com o espanhol no que condiz ao uso dos pronomes sujeitos, Soriano (1999) nos explica como o espanhol permite, por meio de sua morfologia de flexão verbal, identificar os sujeitos oracionais, sendo desnecessária, então, a presença dos pronomes tônicos realizados foneticamente:

O espanhol permite a omissão dos pronomes sujeitos, ou seja, junto a uma oração como *Ella há venido* existe a possibilidade de uma paralela sem pronome, *Há venido*. Assim, nossa língua difere das outras, como o inglês, que só permite, com verbos conjugados, construções em que o sujeito aparece expreso (*he saw her*). Essa possibilidade, que também ocorre no italiano e em outras línguas não relacionadas, tem sido associada à riqueza apresentada pelo paradigma verbal, isto é, ao fato de que a desinência flexiva do verbo permite, por si só, distinguir entre as diferentes pessoas gramaticais. (Soriano, 1999, p.1224)¹⁵.

¹⁵ El español permite omitir los pronombres de sujeto, esto es, junto a una oración como *Ella há venido* existe la posibilidad de la paralela sin pronombre, *Há venido*. Así, nuestra lengua difiere de otras, como el inglés, que sólo permiten con verbos conjugados, constricciones en que el sujeto aparece expresado (*He saw her*). Esta posibilidad, que se da también en italiano y en otras lenguas no emparentadas, se há

Em relação à presença ou ausência dos pronomes pessoais sujeitos, Rosa (2017) aponta o trabalho de Luján (1999) como adicional à pesquisa de Soriano (1999):

a autora, para tratar do tema da omissão e presença de pronomes tônicos, destaca que as gramáticas de língua espanhola não esclarecem muito a respeito dos usos contrastivos e enfáticos dos pronomes pessoais tônicos, apenas informando que, quando gramaticalmente não há a necessidade de utilização, o uso pronominal será encaixado em alguns dos dois casos (ênfase ou contraste). (Rosa, 2017, p.16)

A análise de Luján destaca dois pontos principais em que os pronomes pessoais tônicos são empregados com propósitos contrastivos e enfáticos. O contexto de contraste ocorre quando usamos pronomes pessoais sujeitos para destacar uma diferença significativa ou uma oposição entre duas ou mais pessoas, coisas ou ações na mesma frase:

(17) Yo hablo español, *tú* hablas italiano. (Luján, 1999, p.1278)

Já a ênfase ocorre quando os pronomes pessoais são utilizados para realçar uma ideia ou tornar uma parte da frase mais proeminente. Tal ocorrência tem por finalidade chamar a atenção do interlocutor para o sujeito em questão.

(18) Ella misma preparo la cena. (Luján, 1999, p.1278)

No que diz respeito ao PB, ao contrário do espanhol, Duarte (1993, 1995) e Kato (2015) apontam a perda da propriedade relacionada à “inversão livre do sujeito”, considerada essencial para as línguas pro-drop, conforme evidenciada a seguir:

(19)a. Moram conmigo dois dos meus filhos. (Séc. XIX)

b. Dois dos meus filhos moram conmigo. (Séc. XX)

puesto en relación con la riqueza que presenta el paradigma verbal, es decir, con el hecho de que la desinencia flexiva del verbo permita, por sí sola, distinguir entre las distintas personas gramaticales. (Soriano, 1999, p. 1224).

Em contraste com o PB, o espanhol apresenta a possibilidade de inverter a ordem do sujeito com o verbo sem comprometer a gramaticalidade da oração, como exemplificado a seguir:

(20) Ha salido Pablo/Pablo ha salido.

“Saiu Pablo/Pablo Saiu”

(21) Contesto la pregunta Juan. / Juan contesto la pregunta.

“Respondeu a pergunta Juan/ Juan respondeu a pergunta”

(Tarallo e Kato, 1986 p.22)

Estudos diacrônicos desenvolvidos por Berlink (1989 e 1995), Duarte (1992, 1993), Lopes Rossi (1993) e Ribeiro (1995) identificaram que a perda da inversão do sujeito em PB desapareceu gradualmente. Segundo Duarte (1993, p. 30),

Ficamos com a ordem VS restrita a sentenças apresentativas, além de casos de deslocamento à direita, a que Kato & Tarallo (1988 e no prelo) se referem como falsa inversão em PB. Isso nos fez perder a estabilidade em relação ao parâmetro, tornando-nos mais vulneráveis a outras mudanças. Uma abordagem paramétrica pode prever, a partir desse fenômeno, outras mudanças em relação às demais propriedades das línguas [+pro-drop]

A autora destaca que “as línguas não mudam instantaneamente” (Duarte, 1993, p. 30). Quando uma propriedade paramétrica é perdida, isso desencadeia um período de instabilidade, caracterizado pela redução da frequência de uso de uma estrutura específica que passa a ter um estatuto gramatical diferente à medida que é adquirido por outra. Como resultado, os dados linguísticos relacionados a essa característica, aos quais as crianças têm acesso durante a aquisição da linguagem, deixam de ser proeminentes e tendem a desaparecer com o tempo ou a serem limitados a usos estilísticos ou construções cristalizadas (Rizzi, 1998). Nesse ponto, Duarte (1993) afirma que ocorre uma mudança paramétrica, ou seja, uma redefinição de um parâmetro específico, a exemplo da perda do princípio “Evite Pronome”. A autora chama atenção para o fato de que é natural esperar que as estruturas com sujeito nulo se tornem cada vez menos frequentes, sendo substituídas por aquelas que apresentam o pronome pleno.

Ao observar a evolução do uso dos pronomes pessoais no PB, notamos uma mudança ao longo do século passado. Contrastando com o PE, por exemplo, estudos indicam que a morfologia de flexão verbal no PB está passando por um processo de enfraquecimento, resultando em uma reorganização em diversas áreas gramaticais, dentre as quais a grande frequência de sujeitos plenos em detrimento dos sujeitos nulos (Duarte, 1995, 2000; Galves, 2001, Silva, 2004; Kato e Duarte, 2014).

Os estudos de Duarte (1995), por exemplo, evidenciaram como o princípio “evite pronome” vem se perdendo na língua falada do PB. Esse enfraquecimento é evidenciado pela presença de duas formas zero, uma na segunda pessoa do singular e outra na segunda pessoa do plural, conforme exposto no quadro 1 acima. Vale ressaltar que essa proposta foi revisitada pela autora, destacando-se o argumento de que o PB não abandonou completamente sua característica pro-drop, mas, em vez disso, classifica-se como uma língua de sujeito nulo parcial (Kato; Duarte, 2014a, 2014b), embasando-se nos quatro sistemas de línguas de sujeito nulo propostos por Homlberg, Nayudu e Sheehan (2009). Alinhados a essa perspectiva, escolhemos adotar a abordagem proposta por essas autoras como base fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.

3 O PORTUGUÊS BRASILEIRO E O ESPANHOL: O SUJEITO PRONOMINAL E O PARÂMETRO DO SUJEITO NULO

“... as mudanças acontecem em teias e ecoam umas nas outras”.

(Tarallo, 1993, p.74)

3.1 AS PROPRIEDADES DO PARÂMETRO PRO-DROP

Na seção 2.2.5 do capítulo 2, abordamos o conceito do Parâmetro do Sujeito Nulo (também conhecido como parâmetro *pro-drop*), que engloba “um conjunto de propriedades, incluindo, entre outras, a ausência de sujeito pronominal”, conforme descrito por Xavier (2006, p.44). Segundo Rizzi (1988, 1997), o PSN desempenha um papel fundamental na teoria da GU, ao sugerir que a estrutura gramatical de uma língua é determinada por uma combinação de princípios rígidos e flexíveis, estes últimos conhecidos como parâmetros, que variam de acordo com cada língua específica.

Rizzi (1982) também argumenta que a riqueza morfológica está intimamente ligada a duas propriedades da flexão verbal: (a) a capacidade de *Agr* ser especificado pelo traço [+pronome]; e (b) a capacidade de *Agr* ser referencial, possibilitando a identificação de um referente (Xavier, 2006, p.45).

Além da questão da riqueza morfológica, Chomsky (1981) identificou um conjunto de propriedades gramaticais específicas que são frequentemente encontradas em línguas [+ *pro drop*]:

I. Sujeito pronominal nulo:

- (1) Ho trovato il libro.
“Encontrei o livro”

II. Inversão “livre” de sentenças simples:

(2) Ha mangiato **Giovanni**

“Comeu Giovanni”

III. Movimento longo de qu- sujeito:

(3) **l’uomo_i** [**che_i** mi domando [chi_____i abbia visto]].

“O homem que me perguntou quem te viu”

IV. Pronomes resumptivos vazios em orações encaixadas:

(4) Ecco la ragazza_i [**che_i** mi domando [chi crede [che_____i possa VP]]].

“Aqui está a garota que me pergunto quem acredita que possa fazer isso.”

V. Aparente violação do filtro that-t:

(5) **Chi_i** credi [che__ partirà]

“Quem acha que partirá?”

(Chomsky, 1981, p.240)

(6) a. *Who do you think that *t* left?

“Quem você acha que saiu?”

b. Quem você acredita que saiu?

(Figueiredo Silva, 2019, p.89)

Em (1) observa-se a omissão do sujeito da sentença. Além disso, apresentam uma flexibilidade na inversão do sujeito em orações simples, o que reflete uma maior liberdade na estrutura sintática dessas línguas, como representado em (2). Outra

característica importante é a possibilidade do movimento longo do sujeito *qu*-¹⁶ (cf. (3)). Ademais, em línguas *pro-drop*, pode-se observar a presença de pronomes resumptivos vazios em orações encaixadas como observado em (cf. (4)).

Por último, destaca-se a questão da aparente violação do filtro *that-trace*, uma regra proposta por Chomsky e Lasnik (1977), que impede o sujeito de se mover sobre um complementador lexicalmente realizado, como demonstrado nos exemplos (5) e (6).

Assim em (1) observa-se que a presença do complementizador impede a extração do sujeito, ilustrando o efeito *that-trace*. Segundo Taraldsen (1980), a extração do sujeito *wh*- de uma oração subordinada só é possível se a língua apresentar flexão verbal “rica”. Essa flexão é crucial para vincular a categoria vazia deixada na posição do sujeito após a extração.

Como previamente mencionado, o modelo de Princípios & Parâmetros (P&P) postula a existência de um princípio fundamental que exige que todas as línguas projetem uma posição para o sujeito em todas as suas orações, conhecido como *Princípio da Projeção Estendida* (EPP). Tal princípio permite duas formas de variação, refletidas em dois parâmetros distintos: em algumas línguas, a posição de sujeito deve ser sempre preenchida por um elemento foneticamente explícito. Em outras, conhecidas na Teoria Gerativa como línguas *pro-drop* (*pronoun-drop*), há uma tendência para que os sujeitos não sejam expressos foneticamente. Nessas línguas, os sujeitos são tradicionalmente referidos como sujeitos nulos.

Além disso, no que condiz aos estudos sobre o PSN, a teoria gerativa propõe ainda que todas as línguas possuem uma posição estrutural de sujeito, um princípio fixo que controla a variação entre as línguas em relação à realização fonética do sujeito. Por exemplo, tanto o espanhol quanto o PE permitem sujeitos nulos, sendo caracterizados por uma marcação positiva [+ *pro drop*]. Em contrapartida, línguas como o francês e o inglês exigem que a posição de sujeito seja preenchida lexicalmente, apresentando, assim, uma marcação negativa [- *pro drop*]. Essa teoria adota um conceito binário de marcação paramétrica.

¹⁶ Vale ressaltar que as restrições referentes ao movimento *–qu* representam configurações estruturais que limitam a extração ou movimento de certos elementos, impedindo a formação de sentenças gramaticais quando essas regras são violadas.

No entanto, pesquisas recentes (Rodrigues, 2002; Holmberg, 2005, 2010; Roberts, 2010) introduzem a ideia de um sujeito nulo parcial, representando um avanço significativo nos estudos da área. De acordo com essa nova configuração do parâmetro, as línguas são classificadas da seguinte maneira:

1. *Língua não pro drop* (como inglês e francês): não permite sujeitos nulos em orações finitas, exceto em com textos específicos, como estruturas coordenadas e sentenças imperativas;
2. *Língua de sujeito nulo radical* (como o chinês): frequentemente utiliza sujeitos nulos, mesmo com um paradigma de flexão verbal reduzido;
3. *Língua de sujeito nulo consistente* (como o português europeu, o espanhol e o italiano): preferencialmente utiliza sujeitos nulos em vez de sujeitos fonologicamente explícitos, devido ao seu rico paradigma de flexão verbal;
4. *Língua de sujeito nulo parcial* (como o português brasileiro, o espanhol caribenho e o islandês): admite sujeitos nulos, mas com fortes restrições à sua realização.

Este capítulo se destina a oferecer uma análise mais aprofundada do PSN, examinando as condições que licenciam a ocorrência de sujeitos nulos em línguas naturais. A literatura geralmente assume que os parâmetros são binários, ou seja, possuem dois valores possíveis: (+) e (-) (Raposo, 1992; Rizzi, 1988, 1997). Rizzi (1997) distingue entre línguas pro-drop, como o italiano, e línguas não pro-drop, como o inglês. No caso do italiano, sujeitos nulos são permitidos em frases finitas devido à marcação positiva deste parâmetro. Em contraste, o inglês, que possui uma marcação negativa exige a realização fonética dos sujeitos.

3.1.1 O comportamento de línguas de Sujeito Nulo Consistente (SNC)

A investigação de fenômenos contrastivos entre o português brasileiro e outras línguas em relação ao parâmetro do sujeito nulo (PSN) tem revelado uma rica diversidade e complexidade em sua aplicação. Esses estudos têm como objetivo compreender de que maneira línguas distintas, com estruturas gramaticais variadas, lidam com as características desse parâmetro.

Partindo da proposta de Rizzi (1988,1997), que sugere que sujeitos nulos referenciais são permitidos e identificados em determinadas línguas devido a uma morfologia flexional rica, esta seção se dedicará a uma análise comparativa das características do sujeito nulo nas gramáticas das chamadas Línguas de Sujeito Nulo Consistente (LSNC). Além disso, teceremos algumas comparações entre o PB e o PE apresentando evidências que destacam algumas assimetrias entre essas duas variedades linguísticas (cf. Duarte, 1995, 2000; Luegi, 2012; Lobo 2013; Kato & Duarte, 2014).

Línguas como o PE, o italiano e o espanhol são classificadas como línguas de sujeito nulo consistente (Raposo, 1992; Duarte, 1995; Holmberg, Nayudu e Sheehan, 2009). Lobo (2013, p.2311) e Raposo (1992, p.477) destacam que nessas línguas, a ocorrência de sujeitos nulos está ligada a uma morfologia verbal rica, com desinências específicas para cada pessoa do discurso, que fornecem informações de pessoa e número que facilita a identificação de sujeitos implícitos. Estudos pioneiros de Taraldsen (1978), Chomsky (1981) e Rizzi (1982, 1986) já antecipavam essa característica.

No que concerne ao PE, Tavares Silva (2004, p. 289), afirma que “o PE permite uma alta produção de sujeitos nulos com interpretação referencial (cf. (7)), ao contrário do PB (cf. (8)). Contudo, ambas as línguas permitem sujeitos nulos com interpretação não-referencial (cf. (9))”.

(7)a. *comemos* o bolo.

b. eles pensam *termos* comido o bolo.

(Raposo, 1992, p.482)

(8)a. Eu estou com fome¹⁷.

a’*Ø estou com fome.

(Kato, 1999, p.1)

(9)a. Chove.

a’. *Ele chove.

(Raposo, 1992, p. 482)

¹⁷ Segundo Tavares Silva (2004, p. 290), “o julgamento de gramaticalidade de Kato (1999) para [esta] é ‘categórico’ em virtude de a gramática do PB ainda licenciar e identificar sujeitos nulos”.

Tavares Silva (2004, p.291) explica que “as estruturas frásicas com sujeitos nulos referenciais como as apresentadas em (30), correspondem ao caso não marcado nessa língua”. A autora argumenta que, quando se trata de sujeitos preenchidos, eles estão sujeitos a uma restrição específica: uma vez licenciados, recebem certa ênfase, geralmente uma leitura contrastiva que os opõe a outros sujeitos pragmaticamente possíveis no domínio do discurso. Nesse contexto, Tavares Silva (2004) cita a hipótese formulada por Gonçalves (1994, p.161) segundo a qual: “a omissão do sujeito não é opcional em português. [...] De alguma forma, o sujeito pronominal com matriz fonética é enfatizado”.

No PE, a omissão do sujeito é aceita sem restrições na 1ª e na 2ª pessoa, devido à clareza com que a morfologia verbal identifica o referente, evitando ambiguidade. No entanto, os sujeitos nulos na 3ª pessoa não possuem essa capacidade de identificação direta. Eles são considerados gramaticalmente corretos apenas quando o referente pode ser recuperado a partir do contexto discursivo ou situacional (Lobo, 1995, 2013; Duarte, 1995):

(10) a. O João não pode sair. *pro* Está doente.

(Lobo, 1995, p. 7)

b. [-] Comeu demais.

c. O Rui disse que *pro* comeu demais.

(Lobo, 2013, p. 2332)

Pesquisas indicam que a morfologia de flexão verbal do PB está enfraquecendo, o que resulta em uma reorganização de várias áreas da sua gramática. Uma das consequências observadas é o aumento na utilização de sujeitos plenos em vez de sujeitos nulos (Duarte, 1995, 2000; Galves, 2001; Silva, 2004; Kato & Duarte, 2014). Essas diferenças acarretam variações no uso desse parâmetro nas duas variedades linguísticas, conforme ilustrado por Marins (2009, p. 22):

(11)

a. Eu encontrei o livro

b. **O Giovanni** comeu isso/ **O Giovanni** que comeu isso/ Foi **o Giovanni** que comeu isso.

- c. O **homem_i** **que_i** eu me pergunto quem **ele_i** teria visto
- d. Eis **a moça_i** **que_i** eu me pergunto quem acredita que **ela_i** tenha...
- e. **Quem_i** você acredita que _____i vai embora/ ***Quem_i** você acredita que **ele_i** vai embora

De acordo com Duarte (1995), há uma forte tendência do PB em privilegiar a explicitação do sujeito na estrutura da sentença, mesmo quando a flexão verbal seria suficiente para identificar o sujeito, como ocorre na 1ª pessoa. Esse comportamento linguístico aponta para um enfraquecimento no paradigma flexional do PB, o que compromete sua capacidade de sustentar sujeitos nulos (cf. Roberts, 1993).

Em relação às construções exemplificadas no caso (b), o PB apresenta preferência pela ordem SVO, limitando a ocorrência de inversões livres, especialmente em sentenças com verbos transitivos, como previsto por Marins (2009).

Além disso, como evidenciado em exemplos como (11c) e (11d), há no PB uma propensão ao uso de pronomes resumptivos em orações subordinadas, indicando uma consequência na gramática relacionada ao licenciamento do sujeito nulo, como aponta a autora. No caso da sentença (11e), o PB se assemelha ao italiano ao permitir a nulidade do sujeito após a conjunção *que*, evitando, assim, o efeito [that-t], uma estrutura que torna a correspondência entre o pronome ‘ele’ e o pronome interrogativo ‘quem’ agramatical.

Por fim, Marins (2009) observa que já existem indícios no PB de “quantificadores e expressões quantificadas ligadas a pronomes expressos”, como exemplificado em (12):

- (12) a. **Cada um_i** podia fazer as perguntas que **ele_i** queria. (Rádio CBN)
- b. **Qualquer americano_i** você acha que **ele_i** vota no Obama? (Fala espontânea)

Esses exemplos destacam que no PB a preferência não é pela omissão do sujeito, mas sim pela sua expressão fonética, sugerindo uma mudança paramétrica que já ocorreu na Língua-I e que se manifesta completamente nos dados da Língua-E.

Roberts (1993) propõe uma distinção entre dois aspectos da riqueza morfológica do ARG: a formal e a funcional. A riqueza formal exige que cada pessoa no paradigma

verbal seja identificada por um morfema distinto, excluindo, como por exemplo, a presença de morfemas zero. Já a riqueza funcional é caracterizada pela presença de um sincretismo limitado (no máximo dois) e uma única forma zero dentro do paradigma.

De acordo com Soares e Silva (2006, p.28), o paradigma de flexão verbal do PE exhibe dois casos de sincretismo: a desinência <Ø>, que ocorre tanto na segunda quanto na terceira pessoa do singular, e a desinência <-m>, presente na segunda e terceira pessoas do plural. A justificativa para a marcação positiva do parâmetro do sujeito nulo no PE tem sido associada ao Princípio Evite Pronome (*Avoid Pronoun Principle*) (Chomsky, 1981). Segundo esse princípio, o uso de uma forma pronominal nula é mais econômico do que a utilização de uma forma plena. Em línguas de sujeito nulo consistente, como o PE, a forma nula é preferida sempre que possível, em detrimento da forma plena.

A pesquisa conduzida por Duarte (1995) demonstra que o uso do sujeito nulo é predominante em Portugal. Na tabela 1, a autora fornece dados que apoiam a hipótese de que um paradigma com dois sincretismos permite o licenciamento do sujeito nulo. Se essa hipótese for válida, como aponta Soares e Silva (2006), o sujeito nulo será a escolha mais comum, manifestando-se com maior frequência em todas as pessoas gramaticais, independentemente da desinência verbal.

Tabela 1- Expressão do sujeito pronominal x pessoa e número (PE)

Representação do sujeito	Nulo		Pleno		Total	
Pessoa e número	Oco.	%	Oco.	%	Oco.	%
Primeira do singular	248	59%	173	41%	421	100%
Primeiro do plural	86	61%	54	39%	140	100%
Segunda do singular	82	75%	28	25%	110	100%
Segunda do plural	19	68%	9	32%	28	100%
Terceira do singular	205	72%	80	28%	285	100%
Terceira do plural	98	74%	34	26%	132	100%
Total geral	738	66%	378	34%	1116	100%

Fonte: Soares e Silva (2006, p.29 *apud* Duarte, 1995)

Conforme apontado por Soares (2006), os resultados indicam que a 1ª pessoa do singular apresenta a maior incidência de sujeitos expressos. Essa característica não é exclusiva do PE.

Um exemplo significativo é o estudo realizado por Marins (2009), que investigou a aplicação do PSN no português e no italiano. Baseando-se na hipótese de Roberts

(1993), que postula que línguas com paradigmas flexionais verbais ricos permitem o apagamento do sujeito, esperava-se que o italiano, sendo uma língua de sujeito nulo, demonstrasse um comportamento alinhado com essa hipótese. No entanto, os resultados revelaram uma tendência distinta: o italiano frequentemente omite o sujeito em contextos em que o PB tende a expressá-lo foneticamente. Este achado sugere que, apesar das expectativas teóricas, a ocorrência do sujeito nulo varia significativamente entre as duas línguas, indicando que a aplicação do PSN não é uniforme, mas depende de fatores específicos a cada língua.

3.1.2 A mudança paramétrica em progresso no Português Brasileiro: uma análise à luz da P&P

O fenômeno de mudança paramétrica no Português Brasileiro (PB) tem sido objeto de amplo reconhecimento na pesquisa linguística contemporânea. Notavelmente, diversas pesquisas, dentre as mais reconhecidas estão as de Duarte (1993,1995), já demonstraram que o PB tende a desconsiderar essa obrigatoriedade.

Conforme discutido por Kato (2020), o PB tem sido observado em um curso de transição, afastando-se das características distintivas de uma língua de sujeito nulo consistente, em direção a padrões mais próximos do italiano e do PE. Esses últimos são reconhecidos por seus complexos paradigmas flexionais, comumente denominados como sistemas de concordância pronominal (Kato, 2020).

A análise cronológica fornecida por Kato (2020) contextualiza de forma precisa a trajetória evolutiva dos estudos sobre o parâmetro do sujeito nulo. Desde os primeiros passos do modelo de Princípios e Parâmetros (P&P), o debate em torno do Sujeito Nulo (SN) tem sido alvo de intensos debates e refinamentos. Inicialmente, a concepção binária desse parâmetro foi estabelecida com base em comparações entre línguas que demonstravam variações significativas em seus paradigmas de concordância, notadamente o italiano em contraste com o inglês (Taraldsen, 1978; Chomsky, 1981).

Além disso, Rizzi (1982), como citado por Kato (2020), enfatizou a necessidade de uma análise mais detalhada desse parâmetro, propondo sua decomposição em dois subparâmetros distintos. Essa abordagem visava diferenciar línguas que permitem tanto sujeitos nulos quanto expletivos, introduzindo a noção de “semi-pro-drop” para

descrever línguas como o islandês, que estão em uma posição intermediária nesse espectro paramétrico.

Com base na premissa da natureza binária do parâmetro, observa-se uma divisão entre dois grupos de línguas: a) aquelas que permitem sujeitos nulos, como o espanhol e o italiano, e b) aquelas que não permitem, como é o caso do inglês e do francês.

Em seu estudo, Duarte (1993) apresenta evidências de que o PB está passando por uma mudança paramétrica: de uma língua de sujeito nulo para uma de sujeito pleno. A origem da mudança, ainda segundo Duarte (1993, 1995, 2003) é o enfraquecimento do sistema flexional, que pôde ser observado em textos de peças de teatro escritas nas áreas urbanas, particularmente no Rio de Janeiro, por volta dos anos 30.

Segundo Duarte (2000, p. 76), o PB tem apresentado duas transformações sintáticas relevantes. A primeira diz respeito ao uso do sujeito pronominal, a língua “está evoluindo de língua positivamente marcada em relação ao Parâmetro do Sujeito Nulo para negativamente marcada” (Duarte, 1995, 2000). Esse processo evidencia um afastamento do PB em relação ao PE, ao espanhol e ao italiano.

Quanto à expressão do objeto direto anafórico, há uma mudança notável na preferência pela utilização de uma categoria vazia no lugar do clítico acusativo, como apontado em estudos anteriores (Duarte, 1986, 1989, 2000; Cyrino, 1997). Essa característica também reforça a divergência do PB em relação às demais línguas românicas. Essa perda gradual indicaria que o PB está evoluindo para uma língua de sujeito nulo parcial, isto é que restringe as possibilidades de aplicação do PSN, sem, no entanto, rejeitá-lo de todo.

3.2 O PARADIGMA DOS PRONOMES PESSOAIS EM ESPANHOL

No que se refere aos pronomes pessoais Soares (2006) destaca que eles são responsáveis por marcar tanto a pessoa quanto o número. Segundo Fernández Soriano (1999, p. 1220), os pronomes de terceira pessoa, conforme apresentado no quadro 2, também apresentam flexão de gênero, característica que deriva dos demonstrativos latinos. Além disso, os pronomes de primeira e segunda pessoa do plural exibem variação de gênero, resultado da fusão do adjetivo ‘outro(a)’ com as formas arcaicas ‘nos’ e ‘vos’, processo que ocorreu no final do século XV.

Quadro 2: O quadro pronominal nominativo (sujeito) do espanhol

PESSOA GRAMATICAL	SINGULAR	PLURAL
PRIMEIRA PESSOA	Yo	Nosotros/nosotras
SEGUNDA PESSOA	Tú/vos	Vosotros/vosotras/ustedes
TERCEIRA PESSOA	Él/ella/ello	Ellos/ellas

Fonte: Fernández Soriano (1999, p. 1219 *apud* Soares Silva, 2006, p. 41).

Conforme exposto por Soares Silva (2006, p.41), o quadro adaptado de Fernández Soriano (1999, p. 1219) apresenta os pronomes tônicos do caso nominativo, que funcionam como sujeito. No caso da terceira pessoa do singular, os pronomes em espanhol refletem três gêneros distintos: masculino (él), feminino (ella) e neutro (ello). No espanhol peninsular, os pronomes de segunda pessoa do plural são ‘vosotros’ (masculino) e ‘vosotras’ (feminino), enquanto em outras variedades do espanhol, como nas Américas, utiliza-se ‘ustedes’, que não apresenta marca de gênero. Além disso, algumas regiões da América Latina fazem uso do pronome ‘vos’ para a segunda pessoa do singular, alterando o ‘tu’.

Para entender como os graduandos pernambucanos adquirem e utilizam os sujeitos nulos e plenos no espanhol como L2, é essencial analisar o paradigma dos pronomes pessoais em espanhol, conforme o quadro a seguir apresentado por González (1994, p. 88):

Quadro 3: paradigma dos pronomes pessoais no espanhol

Pessoa/número	Formas tônicas (sem caso)	Formas átonas (Com caso)	
		Obj. Direto	Obj. Indireto
1ª singular	Yo, mí, conmigo	Me	Me
1ª plural	Nosotros/nosotras	Nos	Nos
2ª singular	Tú, ti, contigo	Te	Te
2ª plural	Vosotros/vosotras	Os	Os
3ª singular masc.	Él	Lo	Le
3ª singular fem.	Ella	La	Le
3ª singular neutro	Ello	Lo	Le
3ª plural masc.	Ellos	Los	Les
3ª plural fem.	Ellas	Las	Les
Reflexivo	Sí, consigo	Se	

Fonte: Adaptado de González (1994, p.88)

O espanhol, por ser uma língua de sujeito nulo consistente, permite, como discutido na seção 2.2.5 do capítulo 2, a omissão do sujeito pleno em orações finitas. Essa característica aproxima essa língua de línguas como italiano, e o distingue do inglês, onde o pronome sujeito deve ser obrigatoriamente expresso. A flexão verbal, rica em traços morfológicos, é capaz de fornecer as informações necessárias para identificar uma pessoa gramatical, tornando desnecessária a presença desnecessária a presença explícita do pronome. Fernández Soriano (1999) ressalta que a omissão do sujeito ocorre em todas as pessoas gramaticais e em todos os tempos verbais, com exceção das formas impessoais, nas quais a flexão verbal não carrega os traços pronominais suficientes para identificar o sujeito implícito. Esse contexto, ao se relacionar diretamente com a riqueza morfológica das línguas pro-drop, constitui-se numa propriedade essencial para compreender as diferenças entre os sistemas linguísticos, especialmente ao contrastar com línguas não pro-drop, como o inglês.

3.2.1 Ênfase e contraste na expressão do sujeito: distinções funcionais no espanhol e no português brasileiro

No estudo da expressão do sujeito em línguas como o espanhol e o PB, a identificação de fatores discursivos que influenciam a realização plena ou nula do pronome tem sido recorrente. Dentre esses fatores, destacam-se as funções de ênfase e contraste que, embora frequentemente relacionadas, desempenham papéis distintos na organização da informação e na escolha pelo uso de sujeitos nulos e plenos.

Conforme observa Fanjul (2014, p. 35), a introdução de um pronome sujeito em espanhol acarreta um efeito de contraste, na medida em que “implica que existe a necessidade de recortar uma dentre várias possibilidades”. Tal marcação contrastiva é evidenciada na comparação entre as seguintes estruturas interrogativas, como mostra o autor:

(13) ¿Qué quieres?

“O que queres?”

(14) ¿Qué quieres tú?

“ O que queres tu?”

Na primeira, a ausência do pronome explicita um pedido de informação neutro, enquanto, na segunda, a inserção do pronome tônico *tú* introduz uma ênfase contrastiva – direcionada a pergunta especificamente ao interlocutor, em oposição a outros possíveis agentes envolvidos. Essa distinção, como ressalta Fanjul (2004), não se restringe à forma, mas repercute na intenção comunicativa e no alcance referencial da enunciação.

Essa dimensão contrastiva e enfática do pronome no espanhol foi abordada também por Luján (1999) que afirma que, em contextos nos quais a omissão do sujeito é gramaticalmente possível, sua expressão adquire valor marcado, exigindo uma justificativa discursiva, como o contraste com outro referente ou a necessidade de foco informacional. Essa ideia é reforçada por Fernández Soriano (1999, p. 1226-1227 *apud* Fanjul, 2014, p.35):

O fato de que a realização do pronome no espanhol não seja imperativa não é algo inocente, mas traz consigo uma série de consequências [...]. Tudo parece indicar que um pronome tônico não é ‘redundante’, mas totalmente impossível em alguns casos¹⁸. (Tradução nossa).

Essa observação ressalta que o uso do pronome sujeito em espanhol não é apenas opcional, mas restrito por fatores discursivos. Em determinadas construções, a repetição pode soar artificial ou até mesmo inaceitável. Um exemplo disso é apresentado por Fernández Soriano (1999, *apud* Fanjul, 2014, p. 34):

(15) *Juan es mi vecino de al lado. **Él** es estudiante de matemáticas, pero **él** se interesa también mucho por la filosofía porque **él** tiene una novia filósofa.

Nesse caso, embora o uso repetido do pronome *él* seja gramaticalmente possível, Fanjul (2014, p. 35) ressalta que a construção seria “praticamente impossível para um

¹⁸ El hecho de que la realización del pronombre en español no sea imperativa no es inocente, sino que trae consigo una serie de consecuencias [...]. Todo parece indicar que un pronombre tónico no es ‘redundante’ sino totalmente imposible en algunos casos.

falante nativo, mesmo que dito com algumas pausas”. No entanto, conforme argumenta o autor, ao traduzirmos o mesmo trecho para o PB, é possível observar que a repetição dos pronomes sujeitos nas mesmas posições, ainda que mantenha a referência ao mesmo indivíduo, não comprometendo a gramaticalidade da construção. O resultado seria, no máximo, uma percepção de redundância, como ilustrado a seguir:

(16) *Juan é meu vizinho do lado. **Ele** é estudante de matemática, mas **ele** se interessa também muito pela filosofia porque **ele** tem uma noiva filósofa.

Esse tipo de estrutura, em que se recorre ao uso repetido do pronome sujeito, tende a ser interpretado, em PB, como uma estratégia discursiva de ênfase ou contraste, e não necessariamente como uma violação da norma pragmática, como ocorre no espanhol.

Dessa forma, observa-se que tanto o espanhol quanto o PB mobilizam o pronome sujeito não apenas por razões gramaticais, mas também com vistas à organização da informação no discurso, sobretudo em contextos de ênfase e contraste. Tais funções, embora distintas, se entrelaçam no uso efetivo da língua e desempenham um papel central na estruturação das relações referenciais e na progressão temática do enunciado.

Contudo, embora essas dimensões discursivas desempenhem um papel relevante na expressão do sujeito, elas não serão abordadas analiticamente nesta pesquisa. A investigação limitar-se-á a análise de variáveis de natureza sintática e morfossintática, em consonância com os objetivos propostos e com os recortes metodológicos adotados. Reconhece-se, entretanto, a importância dos aspectos informacionais e pragmáticos discutidos, que contribuem significativamente para a compreensão do funcionamento referencial nas línguas em contato e que, por essa razão, se apresentam como caminhos promissores para investigações futuras.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo descreve os procedimentos metodológicos utilizados para investigar a influência do português brasileiro (L1) na aquisição de sujeitos nulos e plenos no espanhol L2 por graduandos do curso de Letras/Espanhol da UFPE, residentes em Pernambuco. Para a execução da pesquisa, foram realizadas atividades de pesquisa, seleção, leitura e fichamento sobre o parâmetro do sujeito nulo, com o intuito de compreender o comportamento de sujeitos plenos e nulos nas modalidades faladas e escrita de diversas línguas. Além disso, foram feitas análises previstas no campo da aquisição de segunda língua, o que permitirá explorar a influência do contato linguístico entre o português e o espanhol adquirido pelos graduando, nas modalidades escritas e faladas.

Inicialmente, planejamos realizar uma análise comparativa entre as turmas do 2º e 3º períodos e do 8º e 9º período. Contudo, devido aos contextos encontrados durante o período de coleta de dados, conforme descrito na seção 4.3.2 deste capítulo, optamos por conduzir uma análise quali-quantitativa dos dados de escrita referentes ao 2º período e uma análise exclusivamente qualitativa para os dados do 8º período.

Vale referirmos ainda que, ao longo da investigação, adotamos os métodos comparativo e estatístico: o primeiro, para realizarmos um estudo comparativo entre as duas modalidades de uso da língua (a língua falada e a língua escrita) de um mesmo participante e o segundo, para darmos tratamento quantitativo às estruturas que constituem os *corpora*, tomando por base as variáveis (linguísticas e extralinguísticas) a serem adotadas. Esses *corpora* são constituídos de construções frasais declarativas finitas com sujeitos pronominais selecionadas a partir de entrevistas informais realizadas (dados provenientes da língua falada) e de duas atividades de produção escrita (dados provenientes da língua escrita). Dessa forma, nosso estudo se concentra em *corpora* sincrônicos, visando responder à seguinte questão nos dados do espanhol como L2, é possível identificarmos contextos que seriam obrigatórios ao uso de sujeitos nulos, mas que, na língua falada e na língua escrita dos estudantes selecionados, apresentariam sujeitos plenos? Para respondê-la, foi necessária a realização de uma pesquisa de campo após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPE (CAEE: 79872124.0.0000.5208).

É importante destacar que as entrevistas conduzidas como parte da pesquisa de campo não seguiram um padrão, sendo, portanto, adequadas de acordo com o contexto social, profissional e pessoal de cada participante, visando estimular a interação e promover um ambiente propício para que os informantes se sentissem à vontade para expressar suas perspectivas (cf. no Apêndice 1 o roteiro dessas entrevistas).

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO INVESTIGADA

4.1.1 Contexto sócio-histórico de inserção da população no Curso de Letras/Espanhol

O espanhol é a língua oficial em 7 dos 10 países que fazem fronteira com o Brasil. Diante da importância geopolítica e cultural dessa proximidade, ao longo dos anos, o espanhol buscou consolidar-se como uma disciplina regular na educação brasileira. Esse movimento culminou na promulgação da Lei nº 11.161, em 5 de agosto de 2005, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que tornou obrigatória a oferta do ensino de espanhol nas escolas, embora a matrícula dos alunos do Ensino Médio permanecesse facultativa. A lei também permitia que essa língua fosse incluída no currículo do Ensino Fundamental, estabelecendo um prazo de cinco anos para a implementação das mudanças necessárias.

Nesse contexto, os cursos de Letras com habilitação em Espanhol, no Brasil, expandiram-se nas últimas décadas acompanhando o crescente interesse pela língua espanhola. Esse interesse foi impulsionado por fatores geopolíticos e econômicos, como a criação do Mercosul e o fortalecimento das relações comerciais e culturais entre os países latino-americanos. Em resposta à demanda crescente por professores capacitados para implementar o ensino do espanhol nas escolas brasileiras, foi inaugurado, em 2010, o curso de licenciatura em Letras/Espanhol da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A revogação da chamada “Lei do Espanhol” pela Lei nº 13.415, sancionada em 16 de fevereiro de 2017, durante o governo de Michel Temer, trouxe mudanças significativas no ensino de espanhol no Brasil. Essa alteração legislativa teve impactos diretos na oferta e na demanda pela formação em Letras/Espanhol nas universidades

brasileiras. O afastamento do espanhol do rol de disciplinas obrigatórias contribuiu para a desmotivação de estudantes em admissão ou permanência nos cursos da área, acarretando uma redução significativa no número de matrículas e uma alta taxa de evasão. Essas transformações provocam incertezas quanto à permanência da língua espanhola no currículo escolar, comprometendo não apenas a formação de novos profissionais na área, mas também impactando diretamente a realização de pesquisas acadêmicas externas para esse campo de estudo.

No caso desta pesquisa, a diminuição de estudantes nos cursos de Letras/Espanhol teve como consequência um número limitado de participantes disponíveis para a coleta de dados, representando um desafio adicional ao desenvolvimento do estudo.

Embora a retirada da obrigatoriedade do ensino de espanhol na educação brasileira represente um retrocesso e tenha gerado impactos negativos, é importante destacar que, graças ao empenho da comunidade escolar, muitos estados brasileiros continuam oferecendo o ensino dessa língua. Essa continuidade tem sido garantida por meio de projetos de lei e outras iniciativas que promovem a permanência do espanhol nas escolas do país. No estado de Pernambuco, por exemplo, o *Novo Currículo de Pernambuco - Ensino Médio* (2021) preserva a oferta do espanhol em Unidades Curriculares que integram diferentes Itinerários Formativos para esse nível de ensino. Além disso, o currículo enfatiza a Licenciatura em Língua Espanhola como a formação ideal para docentes, capacitando-os para lecionar diversas Unidades Curriculares ligadas à área de Linguagens e suas Tecnologias. Isso exige que os professores desenvolvam não apenas um conhecimento específico da língua, mas também a habilidade de navegar por diferentes linguagens e campos do saber em diálogo.

A compreensão desse cenário é essencial para contextualizar os desafios enfrentados na coleta de dados, permitindo a problematização do impacto dessas mudanças legislativas não só no ensino da língua espanhola, mas também na formação e atuação de futuros profissionais da área. Nesse sentido, este estudo sinaliza para a necessidade de se ampliar o debate sobre as condições necessárias ao fortalecimento do ensino da língua espanhola nas escolas brasileiras, destacando a necessidade de ações articuladas entre governos e instituições de ensino e comunidades escolares.

4.1.2 Perfil dos participantes

A população investigada é composta por estudantes brasileiros residentes em Pernambuco há, pelo menos, cinco anos, serem brasileiros natos e matriculados no curso de Letras com habilitação em Espanhol da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Esses alunos têm idades compreendidas entre 18 e 29 anos e cursam o 2º e o 8º ano desse curso. A escolha desse curso justifica-se pelo fato de buscarmos traçar o perfil sociolinguístico dos participantes em processo de aquisição do espanhol como L2, tendo em mente que estão sendo formados para atuarem como professores de língua espanhola. Para a coleta de dados, aplicou-se previamente uma ficha social específica (cf. Apêndice 2), contendo questões sobre idade, nível de proficiência, contato prévio com a língua espanhola, motivações para aprender o espanhol e o uso de outras línguas no cotidiano. Essas informações foram essenciais para identificar as variáveis que influenciam o processo de aquisição linguística, possibilitando uma análise mais aprofundada do contexto sociolinguístico dos participantes. Considerando esses critérios, são apresentados o quantitativo e a distribuição dos participantes selecionados por faixa etária e sexo:

Quadro 4: Quantitativo e distribuição dos informantes da amostra

PERÍODO	SEXO	FAIXA ETÁRIA	QUANTIDADE	TOTAL
2º	Feminino	18-21	11	11
	Masculino	18-25	2	2
8º	Feminino	24-29	2	2
TOTAL GERAL				15

Fonte: autora deste estudo

Observa-se que a distribuição dos informantes apresentada no Quadro 4 não é uniforme em relação a sexo, faixa etária e período. Esse resultado decorre das condições concretas encontradas nas turmas de graduação analisadas, que possuíam um número reduzido de estudantes, especialmente nos períodos finais do curso. Dessa forma, não foi possível estabelecer um equilíbrio quantitativo entre os grupos, pois a amostra reflete fielmente a realidade das salas de aula em que os dados foram coletados.

É importante ressaltar que, em pesquisas sociolinguísticas e de aquisição de L2, a amostra, ainda que limitada, mantém sua relevância, já que o objetivo não é a representatividade estatística da população total, mas a observação do comportamento linguístico em contextos reais de uso (Labov, 2008; Tarallo, 1986). Assim, a diferença na distribuição dos informantes deve ser compreendida como um reflexo das condições institucionais e não como uma fragilidade metodológica.

Visando à construção do perfil sociolinguístico dos participantes que serão futuros docentes de língua espanhola, foi elaborada uma ficha social. Nessa ficha encontram-se informações como dados pessoais (idade, sexo, escolaridade), tempo de estudo e contato com a língua espanhola, bem como hábitos de estudo, entre outros aspectos relevantes (cf. Apêndice 2). Segue-se, no quadro abaixo, o mapeamento de aspectos que consideramos centrais para a construção desse perfil, levando em conta a vivência dos participantes com essa língua:

Quadro 5: Quantitativo de participantes, tendo em mente sua vivência com a língua

		Períodos iniciais (2º período)		Períodos finais (8º período)
Contato com o espanhol antes de ingressar na universidade	Nenhum contato	6		
	Contato prévio	7		2
Nível de proficiência em espanhol	Básico	2		
	Médio	10		1
	Avançado	1		1
Prática docente em espanhol fora da UFPE	Sim	-		1
	Não	13		1
Aula ministrada em espanhol durante a prática docente	Sim		-	1
	Não		13	1
Cursos adicionais de espanhol antes de ingressar na UFPE	Sim		7	-
	Não		6	2

Cursos adicionais de espanhol durante a graduação	Sim	5	1
	Não	8	1

Fonte: autora deste trabalho.

O perfil delineado no quadro 5 indica diferenças importantes entre os períodos iniciais e finais do curso, especialmente no que se refere ao contato prévio com o espanhol e ao nível de proficiência. Nos períodos iniciais, observa-se uma heterogeneidade significativa, com um número equilibrado de participantes que tiveram ou não contato anterior com a língua, além de uma predominância do nível médio de proficiência. Esse cenário sugere que o uso de sujeitos plenos pode ser mais frequente nesse grupo, possivelmente devido a L1 que por exercer forte influência sob a aquisição da L2.

Por outro lado, os dados dos períodos finais mostram uma concentração de estudantes com nível intermediário a avançado e, pelo menos, um participante com experiência docente em espanhol, o que indica uma maior exposição ao *input* do espanhol.

Assim, os dados reforçam a hipótese de que a aquisição do espanhol como L2 pelos graduandos pode ser condicionada não apenas pela influência inicial do PB, mas também pelo nível de imersão na língua ao longo do curso. A exposição limitada e uma menor interação real com o espanhol pode explicar a persistência de estruturas que divergem do uso típico da língua no que condiz ao PSN.

4.2 A COLETA DE DADOS

Em conformidade com a Resolução nº466, de 12 de dezembro de 2012, toda pesquisa envolvendo seres humanos deve obter a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Dessa forma, o primeiro passo para a realização deste estudo foi o cadastro na Plataforma Brasil e a obtenção da validação pelo CEP da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A referida resolução estabelece diretrizes rigorosas que o pesquisador deve seguir, entre elas a obrigação de informar os participantes sobre todos os aspectos do estudo, incluindo os procedimentos adotados, os riscos potenciais e os benefícios envolvidos. Para garantir que os participantes estivessem devidamente

esclarecidos e de acordo com a participação, foi utilizado um termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para indivíduos maiores de 18 anos (cf. Anexo 1). Com a aprovação do CEP, a pesquisa de campo pôde ser iniciada, e os detalhes desse processo são apresentados na subseção seguinte.

Para a condução desta pesquisa, foram realizadas de dez (10) entrevistas informais com estudantes dos 2º e 8º períodos das turmas selecionadas, além de coletadas 15 produções escritas desses mesmos grupos. Essa coleta foi realizada em duas etapas: a coleta de dados escritos e a coleta de dados de fala, ambas ocorrendo entre os dias 19 a 22 de agosto de 2024 no Centro de Artes e Comunicação (CAC) localizado na UFPE.

Vale referir ainda que o plano inicial previa a análise de quatro turmas do curso de Letras/Espanhol – 2º, 3º, 8º e 9º períodos –, com a expectativa de entrevistar 20 alunos de cada período, totalizando aproximadamente oitenta (80) participantes. No entanto, devido à alta taxa de evasão, por exemplo, foi necessário ajustar o número de informantes.

A turma do 2º período contava com uma faixa de 14 a 20 alunos ativos, ou seja, aqueles que estavam regularmente frequentando as aulas. Já, na turma do 8º período, apenas 4 alunos estavam ativos no curso. Apesar do número reduzido de participantes no 8º período, a análise qualitativa destes dados oferece informações valiosas sobre a influência do maior contato com a língua-alvo.

A coleta de dados na turma do 3º período mostrou-se inviável devido a questões de logística. Quanto à turma do 9º período, a situação foi ainda mais complexa, uma vez que os alunos estavam matriculados apenas na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), formando uma turma mista com estudantes de outras graduações, como Letras/Português e, além disso, não foi possível obtermos informações detalhadas sobre o número de alunos do curso de Letras/Espanhol que permaneciam ativos e frequentando as aulas de TCC, o que impossibilitou a inclusão dessa turma na pesquisa.

Previamente ao início da coleta de dados, foi feita uma consulta detalhada sobre os horários das turmas e a disponibilidade dos professores com a valiosa colaboração da professora Dra. Fabiele Stockmans De Nardi Sottilli, coordenadora do curso de Letras/Espanhol. Essa etapa inicial foi fundamental para uma organização eficiente, permitindo o planejamento adequado dos dias de coleta e garantindo contato prévio com os docentes responsáveis pelas aulas nas turmas alvo, de acordo com a disponibilidade

de cada um. Dessa forma, foi possível alinhar a logística da pesquisa com as atividades acadêmicas de forma a minimizar interferências no andamento das aulas.

Com a organização dos horários e o contato prévio com os professores devidamente estabelecido, deu-se início à coleta de dados nas turmas selecionadas. Durante o início das atividades com a turma do 2º período, fui recebida pela Professora Dra. Shirley de Sousa Pereira, responsável pela disciplina de Espanhol II: Morfologia na instituição, que acompanhou a primeira etapa da pesquisa. Já, na turma do 8º período, a Professora Dra. Imara Bemfica, responsável pela disciplina de TCC I, gentilmente disponibilizou seu horário de aula para a realização da coleta de dados, facilitando o desenvolvimento da pesquisa com os alunos desse período.

4.2.1 A coleta dos dados orais

Visando à obtenção de dados orais, foram realizadas entrevistas informais e, para tanto, foi elaborado um roteiro de perguntas (cf. Apêndice 1) que abordou aspectos do cotidiano dos participantes, como seus hábitos de estudo, aspectos da cidade ou bairro e opiniões pessoais. Tanto as perguntas quanto às respostas foram produzidas em língua espanhola. Vale referir que, quando os participantes forneceram informações que abriram espaço para a produção dos sujeitos nulos/pletos, novas perguntas, que não constavam no roteiro original, foram feitas. Essa adição ao roteiro previamente previsto mostrou-se uma estratégia eficaz para mitigar o efeito do paradoxo do observador.

Labov (1972) define o paradoxo do observador como a dificuldade de capturar a fala espontânea dos participantes, uma vez que a consciência de estarem sendo observados pode levar a ajustes no modo como se expressam. Em nossa investigação, a inclusão de perguntas não previstas no roteiro ajudou a desconstruir essa formalidade, permitindo uma coleta de dados mais próxima da fala natural dos participantes e facilitando a observação do uso espontâneo de sujeitos nulos e pletos. Essa abordagem permitiu a obtenção de dados mais naturais, especialmente no que diz respeito à alternância entre sujeitos nulos e pletos, fenômeno central desta investigação.

As entrevistas têm uma duração mínima de 10 minutos cada, resultando em um total de 2 horas e 28 minutos de gravação. Considerando que o roteiro foi estruturado para estimular os participantes a produzirem uma quantidade significativa de

ocorrências do fenômeno investigado sem grandes obstáculos, acreditamos que 10 minutos é um tempo adequado para a coleta dos dados. Como instrumento para a coleta dos dados nessas entrevistas, foi utilizado um gravador de áudio.

Entre os 15 alunos que participaram da pesquisa, foram realizadas entrevistas com 10 deles em ambiente fechado para garantir a qualidade sonora. Cinco alunos do 2º período, no entanto, optaram por não participarem dessa etapa¹⁹, citando razões como a insegurança de se expressar em espanhol e a necessidade de respeitar o horário de saída do transporte, uma vez que alguns desses alunos moram em áreas mais distantes e dependem de transporte com horário fixo para deixarem a universidade.

Na condução das entrevistas, seguimos o princípio fundamental da sociolinguística de minimizar qualquer desconforto para os participantes. Nesse sentido, enquanto documentadora, busquei criar um ambiente calmo, tranquilo e acolhedor, de modo que os participantes se sentissem à vontade. Ainda assim, alguns alunos manifestaram certa timidez, o que os levou a declinar a participarem antes de começarem a entrevista.

Após a coleta dos dados orais, iniciamos a etapa de transcrição ortográfica das entrevistas, seguindo as normas de transcrição do Projeto NURC/RE (Norma Linguística Urbana Culta de Recife). Cada participante foi mencionado por uma numeração (ex.: Participantes 1 (PART. 1) e assim por diante), garantindo assim o anonimato completo. Os únicos dados pessoais que foram revelados dizem respeito à idade, ao sexo, à profissão (se houver) e ao período cursado, preservando, dessa forma, a confidencialidade de informações sensíveis.

4.2.2 A coleta dos dados escritos

Para a coleta dos dados de escrita, em particular, adotamos a metodologia proposta por Rosa (2017, p. 38), na qual os informantes realizaram duas atividades

¹⁹ Conforme descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os participantes tinham total liberdade para desistir ou interromper sua participação em qualquer etapa da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou necessidade de justificar suas razões. A possibilidade de retirada é um direito garantido e faz parte dos princípios éticos que orientaram a condução do estudo, assegurando que os participantes pudessem se sentir confortáveis e respeitados ao longo de todas as fases da investigação.

distintas: (i) uma produção escrita em primeira pessoa, narrando a história de um curta-metragem sem falas sob o ponto de vista de um dos personagens e (ii) uma produção escrita em terceira pessoa, narrando um segundo curta-metragem sem falas (cf. Apêndice 3). Ressaltamos que tanto as exhibições quanto as produções foram conduzidas em sala de aula, com uma duração máxima de duas horas²⁰.

Na primeira proposta de narrativa, os participantes da pesquisa deveriam continuar a produção da narrativa em primeira pessoa contando a história do curta-metragem “*A JoyStory: JOY and Lucky Carp*”, (2019), dirigido por Wang Zheng, descrevendo a história sob o ponto de vista das personagens principais, o cachorro e a carpa. O foco dessa produção foi o uso do pronome pessoal em primeira pessoa, tanto do singular quanto do plural, conforme podemos observar abaixo.

- 1) Ve el cortometraje “*A Joy Story: Joy and Lucky Carp*”, (2019), por Wang Zheng”²¹ y narra la historia desde el punto de vista del perro o del pez:



Soy el perro y les voy a contar mi historia...

Na segunda atividade, a proposta foi narrar em terceira pessoa a história do curta-metragem “*Destiny*”, (2013), dirigido por Fabien Weibel, Manuel Alligné, Sandrine Wurster e Victor Debatisse. Dessa forma, o foco da produção estava voltado ao uso do pronome pessoal em terceira pessoa:

²⁰ O tempo de duas horas foi considerado suficiente para que os participantes pudessem produzir narrativas completas, garantindo um corpus representativo para a análise.

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h4wFLWJ8MG4>

2) Ve el cortometraje “*Destiny*”, (2013)²²,” y continúa el texto:



He visto el cortometraje “*Destiny*”, (2013),”. Es una historia en la que...

A utilização dos curtas-metragens permite a produção de narrativas estruturadas, favorecendo a ocorrência de sujeitos pronominais em diferentes contextos de pessoa gramatical e posição sintática.

Vale referirmos que, antes da realização de qualquer uma das atividades, foi entregue a cada aluno o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual constam as informações sobre os objetivos, riscos e benefícios desta pesquisa, bem como a confirmação de sua participação voluntária. Desse modo, cada participante teve sua privacidade garantida e o anonimato assegurado. Nenhuma resposta foi divulgada de forma a identificar o participante.

4.3 A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

4.3.1 O *corpus* da língua escrita

Visando à realização da análise dos dados escritos realizamos uma seleção criteriosa de contextos frasais declarativos finitos. A partir disso, o *corpus* da pesquisa

²² Disponível em: (https://www.youtube.com/watch?v=wEKLEeY_WeQ)

ficou constituído de 175 sentenças declarativas produzidas por 15 alunos do 2º período e 2 alunos do 8º período.

Em síntese, segue-se o quantitativo geral distribuído por atividades e por período:

Quadro 6: Quantitativo geral distribuído por atividades e por período

PERÍODO	ATIVIDADE 1	ATIVIDADE 2
2º período	78	52
8º período	31	13
TOTAL GERAL	175	

Fonte: autora deste trabalho

Vejam-se exemplos extraídos das produções de alunos do 2º período e do 8º período por atividade proposta:

- *Atividade 1:*

(i) *Uso de sujeitos nulos:*

(1) a. la primera cosa que **pro** ha hecho fue colocar algunas piedra

“A primeira coisa que fez foi colocar algumas pedras”.

(2º período)

b. Finalmente, **pro** puede lograr mi misión y llevé mis sabedorias hasta el cielo.

“finalmente, pode alcançar minha missão e levei minhas sabedorias até o céu”.

(8º período)

(ii) *Uso de sujetos plenos:*

(2)a. **Yo** tenia que esperar hasta al invierno

“eu tinha que esperar até o inverno”

(2° período)

b. **él** había puesto piedras en la cascada haciendo posible nadar saltando hasta la cumbre

“ele tinha colocado pedras na cascata, tornando possível nadar pulando até o cume”.

(8° período)

- *Atividade 2:*

(iii) Uso de sujeitos nulos:

(3)a. **pro** Salía de su casa todos los días a las ocho horas en punto.

“Saía de sua casa todos os dias à oito horas em ponto”

(2° período)

b. Siempre que **pro** sale de su casa, **pro** es atingido por el autobús que viene a toda como si estuviera el transporte retrasado.

“Sempre que sai de sua casa, é atingido pelo ônibus que vem a toda velocidade, como se o transporte estivesse atrasado”.

(8° período)

(iv) Uso de sujetos plenos:

(4)a. Todas las veces que **el** morrió, **el** volvía a su última mañana y tentava cambiar ella

“Todas as vezes que ele morria, ele voltava para sua última manhã e tentava mudar ela”.

(2° período)

b. **él** había puesto piedras en la cascada haciendo posible nadar saltando hasta la cumbre.

“ele tinha colocado pedras na cascata, tornando possível nadar pulando até o cume”

(8° período)

4.3.2 O *corpus* da língua falada

Para a constituição do *corpus* de língua falada, foram adotados os mesmos critérios utilizados na seleção dos dados escritos, de modo a possibilitar a análise do PSN. As sentenças foram extraídas de entrevistas informais (cf. subseção 4.2.1), cujo formato favoreceu a produção espontânea de diferentes tipos de construções. Após a transcrição e segmentação dos dados, o *corpus* da fala ficou composto por 836 sentenças declarativas, distribuídas conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 7: Quantitativo geral distribuído por período

PERÍODO	Nº de Sentenças
2º período	573
8º período	263
TOTAL GERAL	836

Fonte: autora deste trabalho

Vejam-se, a seguir, exemplos extraídos das produções orais dos alunos do 2º e 8º período:

(i) *Uso de sujeitos plenos:*

(5) **yo** creo que las personas que cuidan deviam investir mais en la segurança

“eu acho que as pessoas que cuidam deviam investir mais na segurança”

(2º período)

(6) ahn! **eles** matam as personas, en mi rua ya ocurrió.

“Ahn! Eles matam as pessoas, em minha rua já aconteceu”.

(2º período)

(7) En general, **yo** tuve una facilidad para aprender, para hacer los sonidos.

“Em geral, eu tive uma facilidade para aprender, para fazer os sons”.

(8º período)

- (8) **Yo** puse los videojuegos en español para entrenar
 “Eu coloquei os videogames em espanhol para treinar”

(8º período)

(ii) *Uso de sujetos nulos:*

- (9) ahn! **pro** tenemos bares, lanchonetes... muchas cosas
 “ahn! Temos bares, lanchonetes... muitas coisas”

(2º período)

- (10) aun **pro** no tuvo la oportunidad de viajar
 “ainda não tive a oportunidade de viajar”

(2º período)

- (11) Pero **pro** estoy desde la secundaria allí.
 “Mas estou desde o ensino médio lá”.

(8º período)

- (12) No **pro** estoy tan, tan maluca así.
 “Não estou tão, tão maluca assim.”

(8º período)

A análise conjunta dos dois *corpora* – fala e escrita – permite observar possíveis semelhanças e diferenças no uso do parâmetro do sujeito nulo pelos aprendizes de espanhol como L2 em diferentes etapas de sua formação acadêmica. A seguir, apresentaremos a seleção das variáveis consideradas para a análise.

4.4 SELEÇÃO DAS VARIÁVEIS

4.4.1 Variável dependente

(i) *Sujeito Pleno*

(ii) *Sujeito Nulo*

Tomando por base que o espanhol é uma língua de sujeito nulo consistente, ao contrário do PB, uma língua de sujeito nulo parcial, a escolha dessa variável dependente justifica-se com base na seguinte questão: tendo os graduandos do Curso de Letras Português/Espanhol da UFPE adquirido o PB como L1, é possível verificarmos contextos linguísticos no espanhol adquirido por eles como L2 que apontem para a interferência do PB, sobretudo, no segundo período, no sentido de haver sujeitos plenos em contextos que seriam de sujeitos nulos no espanhol como L1, por exemplo?

4.4.2. Variáveis linguísticas

4.4.2.1 Posição do sujeito pleno:

(i) *Sujeito anteposto*

(ii) *Sujeito posposto*

Tomando por base resultados de pesquisas diacrônicas que revelam o declínio da ordem VS no PB, uma evidência de sua natureza como uma língua de sujeito nulo parcial, ficando restrita a contextos monoargumentais (Berlinck, 1988, 2000; Torres Morais, 1996), ao contrário do que se verifica no espanhol e no PE, línguas de sujeito nulo consistentes (Rizzi, 1986, 1997), visamos responder ao seguinte questionamento: no espanhol adquirido como L2 pelos graduandos de Letras Português/Espanhol, a ordem VS está submetida à restrição verificada no PB?

Seguem-se evidências apresentadas por Soares e Silva (2016, p. 56-57) de que, no espanhol adquirido como L1, pronomes de primeira pessoa, por exemplo, podem vir antepostos (cf.(13)) ou pospostos ao verbo (cf.(14)):

(13) **Yo tengo** referencias de una profesora que fue a enseñar creo que a la Universidad Z., fue a enseñar latín, me parece, o no recuerdo qué, y me dijo que realmente era impresionante lo bajo del nivel del alumnado. (BA-01)

“eu tenho referências de uma professora que foi dar aula, acho que na Universidad Z., foi ensinar latim, me parece, ou não lembro o quê, e me disse que realmente era impressionante o baixo nível dos alunos”.

(14) Porque yendo todo el verano, pues, puedes sacar jugo un mes con otro de...de... de julio o junio, finales de junio, que me suelo **yo** ir siempre alrededor de San Pedro hasta finales de septiembre, compensa. (MA-09).

“porque indo o verão todo, pois, podes aproveitar um mês com outro de...de... de julho ou junho, final de junho, que eu costumo ir sempre por volta de São Pedro até o final de setembro, vale a pena”.

Nos dados extraídos do *corpus* desta pesquisa, verificam-se contextos de anteposição e posposição dos sujeitos com primeiras e terceiras pessoas nos dois períodos selecionados, conforme se segue:

- *Anteposição do sujeito de primeira pessoa:*

(15) **Yo** soy una gran e leal amiga

“eu sou uma grande e leal amiga” (2º período)

- *Anteposição do sujeito de terceira pessoa:*

(16)a. **El** acuerda, y luego es visible variables tipos de relojos en su casa

“ele acorda e depois ficam visíveis vários tipos de relógios em sua casa”

(2º período)

b. **él** se protinficó a ayudarme

ele SE prontificar-PERT.3SG a ajudar-me-INF

“ele se prontificou para me ajudar”

(8º período)

- *Posposição do sujeito:*

Nos dados orais e escritos produzidos pelos participantes tanto do 2º quanto do 8º período, não foram identificadas ocorrências de posposição do sujeito pleno seja na primeira ou na terceira pessoa. Esse padrão pode refletir uma preferência estrutural própria da modalidade escrita, caracterizada pela predominância de construções sintáticas mais lineares previsíveis, com a manutenção da ordem canônica SV.

Essa tendência é descrita por Cunha e Cintra (2013), que reconhecem a ordem SV como a configuração padrão do PB, sobretudo em enunciados declarativos. Os autores ressaltam que a inversão dessa ordem (VS) pode ocorrer em contextos específicos, por fatores gramaticais ou por razões estilísticas. Ainda segundo Cunha e Cintra (2013), o predomínio da ordem SV nas línguas românicas relaciona-se a um princípio de linearidade informacional, sendo mais evidente em produções discursivas neutras e formais. No contexto desta pesquisa, tal característica pode ter influenciado a produção escrita dos participantes, possivelmente explicando a ausência de sujeitos pós-verbais no *corpus* analisado.

Em adição, em línguas que licenciam sujeitos nulos, observa-se a flexibilidade na posição do sujeito, podendo este aparecer tanto em posição pré-verbal quanto em posição pós-verbal, independentemente do tipo de verbo (cf. Rizzi, 1989, 1997; Kato, 1999; Soares, 2006). No caso do espanhol, embora estruturas com sujeitos pós-verbais sejam gramaticalmente possíveis, elas apresentam restrições. Kato (2000) observa que a ordem VOS com verbos transitivos plenos só é aceitável quando o objeto é realizado. No entanto, nos dados analisados, não foram identificadas ocorrências da ordem VS. A ausência dessa configuração sintática sugere que os aprendizes ainda não incorporaram plenamente essas possibilidades sintáticas da L2, optando por uma organização mais neutra e previsível da oração.

No presente *corpus*, conforme já mencionado, observou-se apenas a ocorrência da ordem SVO nas produções com sujeito pleno, o que está em consonância com a ordem canônica do espanhol (cf. Camacho, 2013; Ordóñez; Treviño, 1999; Zubizarreta,

1998). Essa ausência de estruturas com sujeito posposto pode estar relacionada a diversos fatores. Em primeiro lugar, destaca-se a baixa produtividade do uso de clíticos nas produções escritas dos aprendizes, o que inviabilizaria, do ponto de vista gramatical, a ocorrência de construções VOS legítimas na L2. Em segundo lugar, é possível que a interferência da L1 também atue nesse comportamento: no PB, a ordem VOS não é produtiva com verbos transitivos e tampouco há um uso sistemático de clíticos pronominais, o que pode dificultar a internalização dessa estrutura no espanhol como L2. Como resultado, os aprendizes tendem a recorrer a estruturas SVO, semelhantes a da L1, o que pode ser interpretado como uma estratégia de aproximação à norma da L2 dentro dos limites da interlíngua.

4.4.2.2. Tipo de verbo

- (i) *verbo transitivo*
- (ii) *verbo intransitivo*
- (iii) *verbo de ligação*
- (iv) *verbo inacusativo*

Conforme abordado por Soares e Silva (2016, p. 63), “há os verbos predicadores, que projetam um, dois ou três argumentos [...], e verbos de ligação, que, ao contrário dos predicadores, não desempenham função predicativa, mas têm o papel de marcar a concordância e atribuir caso nominativo ao argumento externo”. Ele aponta que, no contexto do PB, os verbos de ligação se destacam pela forma como lidam com o sujeito pronominal, demonstrando uma relutância em utilizar o sujeito nulo.

A partir dos resultados obtidos por Soares e Silva (2016), ergue-se a questão: no espanhol adquirido como L2, a transitividade verbal tem impacto no licenciamento dos sujeitos nulos, a exemplo dos verbos de ligação que se comportam de maneira diferenciada em relação aos demais verbos? Vejam-se, a seguir, algumas sentenças extraídas do corpus que evidenciam sujeitos nulos e plenos com os fatores selecionados:

- *Sujeitos nulos com verbo transitivo:*

(17) a. **pro** voy a **dar** una oportunidad de mostrar su lealdad

“vou dar uma oportunidade de mostrar sua lealdade”

(2º período)

b. **pro creo** que de unidad debe tener dos, dos unidades.

“Acho que de unidade deve ter duas, duas unidades”.

(2º período)

c. Un día, mientras, **pro pensaba** en cómo lograrlo

“um dia, enquanto pensava em como consegui-lo”

(8º período)

d. É **pro creo** que, se pasa a todos *pro* no sé

“É acho que, acontece com todos, não sei”.

(8º período)

- *Sujeitos plenos com verbo transitivo:*

(18) a. Y se **el** solamente **quisera** nuestra amistad?

“E se ele apenas quisesse a nossa amizade?”

(2º período)

b. **Yo, yo tengo** un hermano que vive en Belo Horizonte

“Eu, eu tenho um irmão que vive em Belo Horizonte”.

(2º período)

c. **él** había **puesto** piedras en la cascada

“ele tinha colocado pedras na cachoeira”

(8º período)

d. y **yo** tengo... no sé algo de terapia.

“e eu tenho... sei lá, alguma coisa de terapia”.

(8º período)

- *Sujeitos nulos com verbo intransitivo:*

(19) a. que **pro** jugan fútbol de de playa é volei.
 “que jogam futebol de de praia e vôlei”.

(8º período)

- *Sujeitos plenos com verbo intransitivo:*

(20) a. **yo hablo** bien hoy.

(8º período)

- *Sujeitos nulos com verbo de ligação:*

(21) a. **pro Soy** un perro japonés
 “Sou um cachorro japonês”

(2º período)

b. si, si **pro soy** enamorada de músicas como cantantes como Shakira, Tina
 estocio Maluma
 “sim, sim sou apaixonada por músicas como cantores como Shakira, Tina...
 Maluma”

(2º período)

c. **pro Soy** el pez
 “Sou o peixe”

(8º período)

d. **pro Es** mi segundo grado
 “é o meu segundo grau”

(8º período)

- *Sujeitos plenos com verbo de ligação:*

(22) a. y **yo** me **sentí** mucho feliz

“e eu me sentí muito feliz”

(2º período)

b. pero, como **yo estoy** bem atarefada últimamente *pro* tenho estudiado más cosas únicamente de la universidad

“mas, como eu estou bem atarefada ultimamente tenho estudando mais coisas unicamente da universidade”.

(2º período)

c. No, **yo** soy natural de allá pero vivo en Varzea

“Não, eu sou natural de lá, mas vivo na Varzea”.

(8º período)

d. ah mira yo...yo **soy** estudiante de español

“ah, veja eu... eu sou estudante de espanhol”

(8º período)

Nos dados de escrita do 8º período, não foram identificadas ocorrências de sujeitos plenos em construções com verbos de ligação.

- *Sujeitos nulos com verbo inacusativo:*

(23) a. hasta que un dia *pro* **salió** para trabajar

“Até que um dia saiu para trabalhar”

(2º período)

b. Pero en la última escena, *pro* se **muere** en definitivo con un rayo.

“mas na última cena, se morre em definitivo com um raio”.

(8º período)

- *Sujeitos plenos com verbo inacusativo:*

(24) a. Si, si **yo nasci** aquí em Recife

“Sim, sim eu nasci aqui em Recife”.

(2º período)

b. Toda vez que **el muere**, una nueva versión aparece

“toda vez que ele morre, uma nova versão aparece”.

(8º período)

4.4.2.3 Duplicação do sujeito

(i) *Com duplicação*

(ii) *Sem duplicação*

Santos (2019), Duarte, (1995) e Britto (2000) apontam que uma das estratégias muito produtivas em PB para preencher a posição pré-verbal de sujeito tem sido a retomada do sujeito por um pronome resumptivo (ex.: *João, ele* brincou.), sendo, portanto, essa construção denominada de “duplicação do sujeito”. Nessa língua, a tendência geral é duplicar sujeitos de terceira pessoa (cf. Tavares Silva, 2004). Essa estratégia decorre, sobretudo, da reorganização do paradigma pronominal nessa língua que vem ocasionando o enfraquecimento de sua morfologia de flexão verbal. Contrariamente, no PB e no espanhol, essas construções não são produtivas (Costa; Galves, 2002; Barbosa, 1995), pois a tendência nessas línguas é preencher a posição pré-verbal por sujeitos nulos. Dito isso, levanta-se a questão: nas produções linguísticas – orais e escritas – dos graduandos selecionados, é possível verificar construções com duplicação do sujeito de terceira pessoa no espanhol adquirido como L2? Tal ocorrência poderia indicar uma possível influência do PB no processo de aquisição dessa estrutura?

Nos dados analisados, tanto da modalidade escrita quanto da oral, não foram identificadas ocorrências de construções com duplicação de sujeitos. A ausência desse tipo de estrutura no *corpus* aponta para uma forte aproximação com os padrões do espanhol L1, no qual tais construções são raras.

4.4.2.4 Pessoa gramatical

(i) 1ª pessoa

(ii) 3ª pessoa

- *Sujeitos nulos 1ª pessoa:*

(29) a. **pro** Vivi toda mi vida y nunca hay mirado de tan perto las cosas que tienen en to río

“vivi toda mina vida e nunca tinha olhado de tão perto as coisas que têm neste rio”.

(2º período)

b. no **pro** tengo amigos que hablan español

(2º período)

c. **pro** Percebi que el perro empejo a movimentarse arriba

“percebi que o cachorro começou a movimentar-se acima”

(8º período)

d. ¡no! **Pro** creo que o más próximo é el conpaz mesmo.

“Não, acho que o mais próximo é o conpaz mesmo”.

(8º período)

- *Sujeitos plenos 1ª pessoa:*

(30)a. **Yo** soy una gran e leal amiga

“**Eu** sou uma grande e leal amiga”

(2º período)

b. pero **yo** hablo más en cuestión de brincadeiras

“mas **eu** falo mais na questão de brincadeiras”.

(2º período)

c. **yo** tenía un único, no yo tenía dos autobuses, que podrían me llevar para el centro de la ciudad.

“**eu** tinha um único, não eu tinha dois ônibus, que poderiam me levar para o centro da cidade”.

(8º período)

d. pero, **yo** tenía mucho dolor de cabeza, dolor en las articulaciones de la mandíbula

“mas, **eu** tinha muita dor de cabeça, dor nas articulações da mandíbula”.

(8º período)

Não foram observados sujeitos plenos de 1ª pessoa nos dados de escrita do 8º período.

- *Sujeitos nulos 3º pessoa:*

(31)a. Con isto, **pro** percebeu que **pro** perdeu muy tiempo con las horas de el reloj

“com isto, percebeu que perdeu muito tempo com as horas do relógio”

(2º período)

b. así **pro** é muy parente de lo portugués

“assim, é muito parecido com o português”.

(2º período)

c. Siempre **pro** intenta evitar su muerte, pero sin suceso.

“sempre tentava evitar sua morte, mas sem sucesso”.

(8º período)

d. **pro** me explicou el acento argentino

“ me explicou o sotaque argentino”

(8º período)

- *Sujeitos plenos 3º pessoa:*

(32) a. **el** desayuna, veste su ropa y vá a pegar su conducción

“**ele** toma café da manhã, veste a roupa e vai pegar sua condução”.

(2º período)

b. ahn, as veces **ellos** no- no tienen-no son tan cuidados, entonces es.

“ahn, às vezes **eles** não...não tem... não são tão cuidados, então é isso”.

(2º período)

c. **él** había puesto piedras en la cascada haciendo posible nadar saltando hasta la cumbre.

“**ele** havia posto pedras na cachoeira fazendo possível nadar saltando até o topo”.

(8º período)

d. pero **ellos** ya saben que nosotros cometemos errores

“mas **eles** já sabem que nós cometemos erros”.

(8º período)

4.4.3 Variável extralinguística

Nesta subseção, apresentamos a variável extralinguística que podem desempenhar um papel fundamental na compreensão das possíveis diferenças nos padrões de uso dos sujeitos nulos e plenos, considerando fatores relacionados ao perfil dos participantes. Para este estudo, concentramos nossa análise na variável *período cursado* (período inicial (2º período) e o período final (8º período)). A variável sexo foi desconsiderada para fins estatísticos, em razão da reduzida quantidade de informantes do sexo masculino, o que comprometeria a análise quantitativa dos dados.

4.4.3.1 período cursado

- Dentre as variáveis extralinguísticas analisadas, o *período cursado* foi selecionado, visando testar a seguinte hipótese: discentes dos primeiros períodos do curso de Letras/Espanhol apresentam mais sujeitos plenos na língua falada do que na língua escrita do espanhol adquirido como L2, tendo em mente a interferência de propriedades de sua L1, o PB, com a qual essa L2 entra em contato, indo na direção do que defende Magalhães (2000), ao passo que, nos últimos períodos, é possível encontramos mais nulos tanto na língua falada quanto na língua escrita da língua-alvo, o espanhol, pelo fato de os estudantes terem tido mais tempo de exposição ao *input* dessa língua ao longo do Curso de Letras/Espanhol.

Veja-se uso de sujeitos nulos e plenos nas produções escritas produzidas por alunos do 2ª e do 8º período:

- *Sujeitos nulos produzidos no 2º período:*

(33) a. **pro** Salía de su casa todos los días a las ocho horas en punto. (Part.4)

“Saía de sua casa todos os dias às oito horas em ponto”.

b. Enquanto **pro** brincábamos apareceu en el horizonte un templo en el topo de una colina (Part.6)

“Enquanto brincávamos apareceu no horizonte um templo no topo de uma colina”

- *Sujeitos nulos produzidos no 8º período:*

(34)a. **pro** soy escojido por los dioses para llevar la sabedoria de las aguas para el cielo y así firmar los conocimientos allí. (Part. 9)

“Sou escolhido pelos deuses para levar a sabedorias das aguas para o céu e assim firmar os conhecimentos ali”.

b. El dia siguiente, **pro** intentaba saber si mi estrategia había funcionado, pero no **pro** encontraba a el bonito pez (Part. 10)

“no dia seguinte tentava saber se minha estratégia havia funcionado, mas não encontrava ao bonito peixe”.

- *Sujeitos plenos produzidos no 2º período*

(35) a. después de todos eso **yo y él** salimos voando por el cielo. (Part.3)

“depois de tudo isso **eu e ele** saímos voando pelo céu”.

b. **Yo** me llamo Joy (Part.8)

“Eu me chamo Joy”

- *Sujeitos plenos produzidos no 8º período*

(36) a. **él** había puesto piedras en la cascada haciendo posible nadar saltando hasta la cumbre. (Part.9)

“**ele** havia colocado pedras na cachoeira fazendo possível nadar saltando até o topo”.

b. **él** había puesto piedras en la cascada. (Part.9)

“**ele** havia colocado pedras na cachoeira”

4.5 Codificação e tipo de análise dos dados

Visando à codificação dos dados para posterior análise quantitativa dos dados após sua rodada no programa computacional GoldVarb X (Sankoff et al., 2005), seguindo o modelo da Sociolinguística Quantitativa (Guy; Zilles, 2007), foi atribuído um código (número ou letra) a cada fator que compõe as variáveis (dependente e independentes). O programa GoldVarb X foi utilizado para calcular os pesos relativos e percentuais de cada variável, permitindo identificar quais fatores favorecem ou inibem o uso de sujeitos nulos e plenos.

Esse *software* nos permitirá, por meio da análise individual de cada variável e do cruzamento entre variáveis, realizar um estudo linguístico-comparativo entre o espanhol falado e escrito. Dessa forma, a análise contribuirá significativamente com as pesquisas linguísticas sobre a aquisição de espanhol como L2 por estudantes universitários da UFPE.

Veja-se, a seguir, o quadro contendo as variáveis selecionadas com seus respectivos fatores, os quais vêm acompanhado de um código à sua esquerda:

Quadro 8: Variáveis e fatores selecionados para a análise

VARIÁVEL DEPENDENTE	
1 (= sujeito Pleno) 0 (= sujeito nulo)	
VARIÁVEIS LINGÜÍSTICAS	
Grupo 2: tipo de verbo T (= transitivo) I (=intransitivo) L (= de ligação) C (=Inacusativo)	Grupo 3: Pessoa gramatical G (= 1° pessoa) H(= 3° pessoa)
VARIÁVEIS EXTRALINGÜÍSTICAS	
Grupo 1: sexo F (= feminino) M (= masculino)	Grupo 2: período 2 (= 2° período) 8 (= 8° período)

Observe-se agora um exemplo de uma cadeia de codificação colocada à esquerda de um contexto linguístico extraído do *corpus*:

(37) (1TG2F **Yo** siempre he tenido un sueño de poder volar

Diante do conjunto de variáveis selecionadas, foram analisados, dados provenientes tanto da modalidade escrita quanto da modalidade falada. Os dados de fala, extraídos de entrevistas informais, foram transcritos de acordo com as normas de transcrição do Projeto Norma Urbana Culta (NURC)/Recife (cf. Sá, Oliveira Júnior, Cunha e Lima (2017)), com o objetivo de compor o *corpus* da língua falada e permitir uma análise comparativa com os dados da escrita.

Essa abordagem integrada possibilita uma compreensão mais abrangente do comportamento linguístico dos aprendizes, permitindo observar possíveis assimetrias entre as duas modalidades.

5 A ANÁLISE DOS DADOS

Ao comparar as línguas em qualquer que seja o aspecto observado, o linguista constata que elas não são melhores nem piores; são, simplesmente, diferentes.

(Margarida Petter)

5.1 BREVES INCURSÕES NA ANÁLISE: PRIMEIROS APONTAMENTOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados de fala e escrita processados com o software Goldvarb X, conforme mencionado no capítulo 4. A análise visa identificar a influência de diferentes grupos de fatores na variável dependente.

Para uma melhor visualização e compreensão das ocorrências estudadas, optamos por separar a análise dos períodos devido à diferença no número de participantes, garantindo assim, maior precisão nos resultados quantitativos e evitando distorções nos dados. Esse cenário afetou diretamente a diversidade de participantes, principalmente no caso do 8º período, onde a participação foi reduzida a apenas duas participantes.

Diante disso, optamos por analisar quali-quantitativamente apenas os dados de escrita e fala dos participantes do 2º período, sem cruzá-los com os dados do 8º período que só foram analisados qualitativamente, a fim de evitar distorções nos resultados. A separação desses dois grupos de dados visa garantir a precisão da análise, uma vez que a amostra do 8º período foi consideravelmente pequena, o que poderia comprometer a representatividade estatística.

Com base no *corpus* coletado, este capítulo analisará um total de 1.011 sentenças, das quais 175 são provenientes da modalidade escrita e 836 da modalidade oral. Os dados escritos estão distribuídos da seguinte forma: 131 frases produzidas por alunos do 2º período e 44 frases do 8º período. Já os dados orais incluem 573 frases extraídas das entrevistas com alunos do 2º período e 263 frases do 8º período.

Na seção 5.2, serão apresentados os resultados referentes aos dados de produção escrita dos dois períodos. Já a seção 5.3 será dedicada à análise e comparação dos dados de produção oral. Ao longo da análise, os resultados serão comparados aos de outros estudos que se dialogam, de certa maneira, com a temática maior desta investigação (cf. Soares Silva, 2006; Freire, 2019; Cerqueira, 2019).

5.2 OS SUJEITOS NULOS E PLENOS NO ESPANHOL ADQUIRIDO COMO L2: O QUE EVIDENCIA A LÍNGUA ESCRITA?

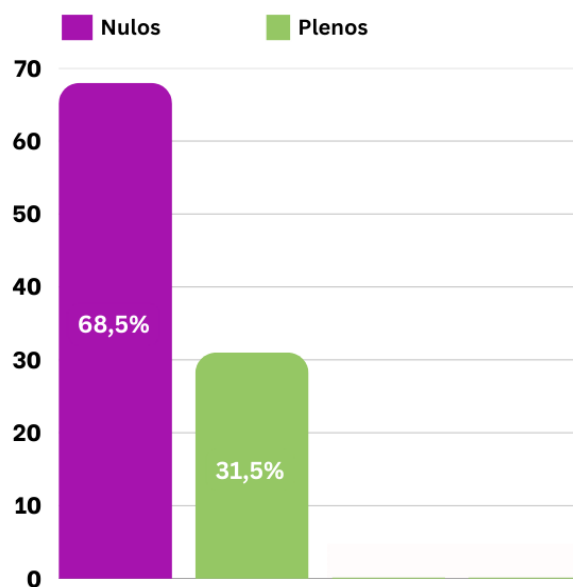
5.2.1 Análise quantitativa dos dados de escrita do 2º período

5.2.1.1 Sobre a variável dependente

Os dados analisados abrangem um total de 131 frases, distribuídas entre sujeitos nulos e plenos, com uma média de ocorrência de 68,5% (89 casos) para sujeito nulo e 31,5% (41 casos) para sujeito pleno. No decorrer da análise, determinados grupos de fatores, como a posição do sujeito pleno, foram excluídos por não apresentarem efeito estatisticamente significativo nas estimativas realizadas.

Cabe destacar que, nesta etapa da análise quantitativa, o programa Goldvarb X gerou pesos relativos apenas para a variável *tipo de verbo*. As demais variáveis independentes testadas não apresentaram pesos relativos, o que indica que não exerceram influência estatisticamente relevante sobre a variável dependente no contexto dos dados escritos. Essa ausência de pesos pode decorrer da distribuição dos dados, da baixa frequência de certos fatores ou da ausência de correlação significativa com o fenômeno em análise.

A seguir, apresentamos o gráfico com os percentuais correspondentes ao uso de sujeitos plenos e nulos na escrita dos participantes:

Gráfico 1: Percentual geral de sujeitos plenos e nulos nos dados escritos do 2º período

Fonte: Autora deste trabalho

Esse padrão contraria a hipótese inicial deste estudo, segundo a qual, nos primeiros períodos do curso, o espanhol adquirido como L2 apresentaria maior uso de sujeitos plenos nas duas modalidades da língua, em virtude de interferências da gramática internalizada do PB. Ao contrário do esperado, os dados revelam uma predominância significativa do sujeito nulo, o que indica que, mesmo nos períodos iniciais, os aprendizes já apresentam um padrão que se aproxima do sistema do espanhol. Essa tendência pode refletir a natureza mais planejada da escrita, onde os aprendizes têm mais tempo para refletir sobre a estrutura das frases, ainda que persistam interferências do PB.

Um estudo pertinente que pode ilustrar essa questão é o de Perales e Portillo (2008, p. 477-478), que investigou o uso de sujeitos nulos e plenos em narrativas escritas por aprendizes de espanhol como L2, comparando-os com falantes nativos da língua. Os resultados revelaram uma diferença significativa no uso dos sujeitos entre os dois grupos, conforme apresentado na tabela a seguir, adaptada de Jiménez-Fernández e Gómez Marzo (2019, p.12).

Quadro 9: Uso do sujeito em espanhol L2 por anglófonos e o grupo de controle.

	Anglófonos aprendizes de espanhol L2	Falantes nativos do espanhol
Uso do sujeito nulo	57,4%	94,5%
Uso do sujeito pleno	42,1%	5,5%

Fonte: Jimenez-Fernandez e Gómez Marzo (2019, p.12).

Perales e Portillo (2008, p. 477-478), afirmam que “essa diferença evidencia uma tendência dos aprendizes de espanhol como L2 de recorrer mais frequentemente ao sujeito explícito, o que pode ser interpretado como uma estratégia de compensação para a falta de familiaridade com as características da omissão do sujeito”.

A comparação entre os dados do 2º período e os dados obtidos pelos autores supracitados apontam para uma diferença percentual de 11,1% a mais no uso de sujeitos nulos por aprendizes brasileiros, em relação aos aprendizes anglófonos.

Essa diferença pode ser explicada pelas línguas maternas dos grupos comparados: enquanto os aprendizes brasileiros têm como L1 o PB, uma língua pro-drop, os aprendizes do estudo de Perales e Portillo são falantes nativos do inglês, uma língua não-pro-drop. Assim, a menor frequência de sujeitos nulos entre os anglófonos pode refletir a transferência de traços sintáticos de sua língua materna, que exige a realização do sujeito na estrutura superficial da oração – o que contrasta com a flexibilidade do PB nesse aspecto.

Embora nossos aprendizes tenham apresentado 68,5% de sujeitos nulos, ainda há uma diferença considerável em relação aos 94,5% observados em falantes nativos, como apontam Jiménez-Fernández e Gómez Marzo (2019). Isso reforça a hipótese da interferência da L1, ou o fato de que o aprendiz ainda não atingiu o pico de desenvolvimento na L2. Observem-se alguns exemplos extraídos de nosso *corpus* que contêm sujeitos plenos e nulos:

A. Sujeitos plenos:

(1) **Yo** me llamo Joy... **yo** encontré una peixita que necesitaba de mi ayuda

“**Eu** me chamo Joy... **eu** encontrei uma peixinha que precisava da minha ajuda.”

(Part. 8, 19 anos, 2º período)

(2) **él** estaba tan distraído con su reloj

“**Ele** estava tão distraído com seu relógio”

(Part. 6, 19 anos, 2º período)

(3) entonces juntos, **nosotros** voamos para lugares mágicos.

“Então, juntos, **nós** voamos para lugares mágicos.”

(Part. 6, 19 anos, 2º período)

(4) **él** tenta cambiar la tragedia que acontece a el

“**Ele** tenta mudar a tragédia que acontece com ele”.

(Part.13, 20 anos, 2º período)

B. Sujeitos nulos:

(5) Un día **pro** conoci un pez naranja (Part. 14, 20 anos, 2º período)

“Um dia, conheci um peixe laranja”.

(6) **pro** pasamos meses y meses tentando subir la montaña d’acqua y no **pro** conseguia. (Part.15, 19 anos, 2º período)

“passamos meses e meses tentando subir a montanha d’água e não conseguia”.

(7) **pro** tengo muchas ganas de conocer el peice que habita el rio pierto de mi casa. (Part.7, 20 anos, 2º período)

“tenho muita vontade de conhecer o peixe que habita o rio perto de minha casa”.

Embora o valor associado a uma língua de sujeito consistente como é o caso do espanhol esteja em processo de aquisição, o sistema intralinguístico dos aprendizes ainda está em desenvolvimento e apresenta marcas evidentes da influência da L1, a saber o PB. Observa-se, nos dados apresentados de (1) a (7), a presença de sujeitos plenos em contextos nos quais, em espanhol, seria possível – e até mais natural – a omissão do sujeito. Em (1), por exemplo, há uma marcação explícita do pronome

pessoal (*yo*), conferindo destaque ao agente da ação, o que poderia refletir uma estratégia discursiva influenciada pelo PB. De forma semelhante, as construções de (2) e (4) evidenciam uma realização redundante do sujeito – especialmente no último caso, em que o pronome *él* aparece duas vezes na mesma oração. Tal estrutura é considerada pouco usual no espanhol como L1 e sugere uma possível interferência direta do PB.

Outros exemplos de interferência direta do PB podem ser observados nas produções dos enunciados (8) a (10):

(8) **yo** empeze a ver, pero me parei. (Part. 1, 2º período)

“eu comecei a ver, mas parei”

(9) Enfim, **yo** me gusta mucho y siempre ha sido mi sueño (Part.3, 2º período)

“Enfim, eu gosto muito e sempre foi meu sonho”

(10) por que as veces **yo** ligo para a policía y **ellos** no vien porque es un barrio peli-peligroso y ellos no ligo. (Part. 6, 2º período)

“porque às vezes eu ligo para a policia e eles não vêm, porque é um bairro muito perigoso e eles não se importam”

Essas ocorrências revelam traços sintáticos e lexicais da L1 sendo transferidos para a L2, especialmente na conjugação verbal e no uso de pronomes. Em (8), há uma tentativa de se expressar algo como “empecé a ver, pero lo dejé”, em espanhol o equivalente ao verbo “parar de” seguido de infinitivo, comum no português, é a construção com “dejar de + infinitivo”, por exemplo, “*deje de ver la película*”. Já o uso do verbo *parar* em espanhol é possível, mas seu emprego nesse sentido é mais restrito e não admite a forma pronominal reflexiva “*me paré de...*”.

Já no exemplo (9) além da realização desnecessária do sujeito pleno *yo*, observa-se um erro na estrutura do verbo *gustar*²³, que exige, em espanhol, um pronome objeto direto (como *me, te, le*), e não um sujeito agente como ocorre no PB como “eu gosto”. No caso de (10), além da presença redundante dos sujeitos (*yo, ellos*), observa-se uma

²³ Cabe destacar que as construções envolvendo *gustar* não foram contabilizadas nas rodadas de dados relativas à variável dependente, sendo aqui apresentado apenas como exemplo qualitativo de interferência da L1.

produção da forma inexistente “*ligon*”, que parece derivar do verbo “ligar” em português, usado no sentido coloquial de “dar importância” ou “se importar”. A aprendiz parece aplicar ao radical em português *lig-* uma terminação verbal do espanhol *-on*, formando um híbrido morfológico. Esse tipo de construção evidencia a interferência lexical e morfológica da L1 e reflete uma tentativa de aproximação à L2 por analogia.

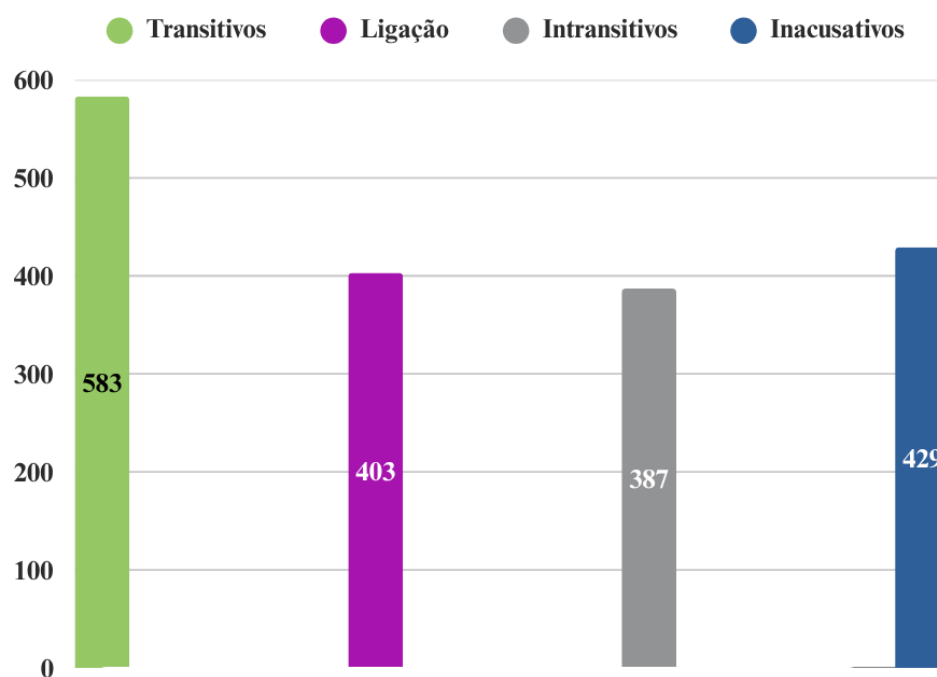
A literatura aponta que, nessas fases iniciais, o aprendiz recorre naturalmente à L1 como estratégia de apoio na produção da L2. Poza e de Melo (2018, p.7-8) afirmam que “é comum, no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, que o aprendiz mescle sua língua materna como forma de apoio (estratégia) para desenvolver a língua meta, baseando-se sempre em conjuntos de associações”. Nas seções seguintes, analisaremos, de forma mais detalhada, a influência das variáveis independentes na realização do sujeito, a fim de compreender os fatores que condicionam essa escolha no processo de aquisição.

5.2.1.2 Sobre as variáveis independentes

5.2.1.2.1 Tipo de verbo

No que se refere ao tipo de verbo, os resultados obtidos pelo Goldvarb X destacam que os verbos transitivos apresentaram um peso relativo de 0,583, indicando uma tendência maior para a realização de sujeitos plenos, enquanto os demais fatores revelam pesos relativos abaixo da zona de neutralidade – L (0,403), C (0,429) e I (0,387)– o que indica que esses tipos verbais favorecem levemente o uso de sujeitos nulos no *corpus* da modalidade escrita. Para uma melhor visualização, apresentamos o gráfico a seguir:

Gráfico 2: Pesos relativos por tipo de verbo referentes ao uso de sujeitos nulos nos dados escritos do 2º período.



Fonte: Autora deste trabalho

Os resultados apontam que a maior tendência ao uso de sujeitos nulos nas orações com verbos transitivos pode estar relacionada a fatores já discutidos por Duarte (1995). Em sua análise sobre o PB, a autora observou que a transitividade verbal influencia a elipse do sujeito, mas essa relação não é linear. Seus dados revelam que os verbos intransitivos apresentaram a maior taxa de sujeitos nulos 36%, seguidos pelos verbos de ligação e, por fim, pelos transitivos 25%.

No presente *corpus*, observa-se uma tendência distinta daquela descrita por Duarte (1995): os verbos transitivos são os que mais favorecem a omissão do sujeito, com 75,7% de sujeitos nulos, seguidos pelos inacusativos (62,5%), de ligação (60%) e intransitivos (58,3%) (cf. quadro 10).

Uma possível hipótese para comportamento é que, ao lidarem com verbos transitivos, os aprendizes tendem a omitir o sujeito com maior frequência, uma vez que a presença de um objeto direto explícito pode fornecer pistas discursivas suficientes para a identificação do agente. Esse mecanismo já havia sido observado por Duarte

(1995), que aponta a influência da forma de realização e da posição do objeto nos índices de elipse do sujeito no português brasileiro.

Além disso, o fato dos aprendizes operarem a partir de uma L1 que já permite sujeitos nulos pode estar potencializando esse comportamento, especialmente em contextos nos quais o referente é facilmente recuperável no discurso, seja por fatores anafóricos ou pela estrutura argumental da oração.

O quadro a seguir apresenta a distribuição das ocorrências e percentuais dos tipos de verbos cujos dados totalizam 131 ocorrências:

Quadro 10: Distribuição dos tipos de verbo em relação ao sujeito nulo e pleno.

TIPO DE VERBO	SUJEITO NULO		SUJEITO PLENO	
	Ocorrência	Percentual	Ocorrência	Percentual
Transitivos	54/131	75,7	17/131	24,3
Ligação	12/131	60,0	8/131	40,0
Intransitivo	14/131	58,3	10/131	41,7
Inacusativo	10/131	62,5	6/131	37,5

Fonte: Autora deste trabalho

Os verbos inacusativos e intransitivos também apresentam índices elevados de sujeito nulo – 62,5% e 58,3%, respectivamente. Apesar de suas diferenças sintáticas e semânticas, ambos tendem a ocorrer com sujeito elíptico, o que também consiste com o comportamento do espanhol, especialmente quando o sujeito é inferível a partir da flexão verbal (cf. (11)) ou cujo referente já está dado no discurso anterior (cf. (12)):

(11) é **ha** ido para Chile (Part.2, 2º período).

“ é foi para o Chile”.

(12) cuando [el] **pro volvió** [el] **pro** estava cambiado. (Part.4, 2º período)

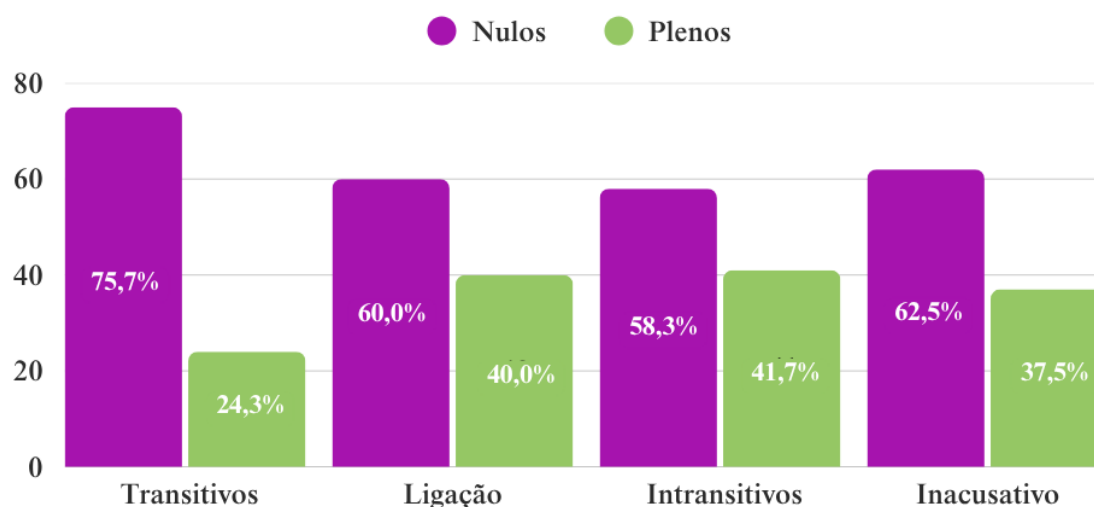
“quando [ele] voltou, [ele] estava diferente”.

Os verbos de ligação, por sua vez, apresentam uma taxa de 60% de sujeitos nulos e 40% de sujeitos plenos, o que indica uma tendência à omissão, mas com uma frequência considerável de sujeitos expressos. Esse comportamento pode ser interpretado à luz da interferência da L1, conforme observa Soares Silva (2008): a

preferência por sujeitos plenos em construções com verbos de ligação pode estar relacionada à tendência do PB de manter sujeitos explícitos, especialmente em construções com ‘ser’ e ‘estar’, a fim de garantir maior clareza estrutural na oração. Essa tendência é reforçada, no âmbito da língua falada, por Bravin dos Santos (2006 *apud* Soares Silva, 2008, p. 65), que identifica no verbo *ser* “um contexto de resistência à omissão do sujeito na fala”, o que sugere que os aprendizes podem estar transferindo esse padrão para suas produções em espanhol L2.

A seguir, no gráfico 3, apresentamos a distribuição da variável dependente, levando em conta o tipo de verbo:

Gráfico 3: Percentual de sujeitos nulos e plenos em relação ao tipo de verbo nos dados escritos do 2º período.



Fonte: Autora deste trabalho

A seguir, apresentamos exemplos adicionais de cada tipo de verbo extraído do *corpus*:

- ***Verbos intransitivos***

Mesmo em contextos onde o espanhol permitiria o sujeito nulo, aprendizes brasileiros optam pelo sujeito explícito, como em (13):

(13) El hombre que está siempre preocupado con el tiempo u no si apercebia que estaba perdiendo tiempo de su vida. **El acuerda**, y luego es visible variables tipos de relojos en su casa

“O homem que está sempre preocupado com o tempo ou não percebia que estava perdendo tempo de sua vida. Ele acorda, e logo é visível vários tipos de relógios em sua casa.”

No exemplo analisado, observa-se que a escolha pelo sujeito pleno **El** após a introdução do referente “El hombre...”, não seria necessária no espanhol L1, uma vez que o referente já foi mencionado no discurso anterior. Tal uso, como afirmam Perales e Portillo (2008, p.477-478): “en el caso de los aprendices existe una sobreutilización de sujetos pronominales explícitos en detrimento de los sujetos nulos, que son la preferencia casi exclusiva de los hablantes nativos”.

• *Verbos de ligação*

Conforme mostrado no quadro 10, observou-se uma tendência à omissão, embora menos acentuada que nos verbos transitivos.

Ao contrastarmos esses dados com os estudos sobre o PB, observa-se uma divergência significativa. Duarte (1995, p.75), por exemplo, aponta que, no PB, verbos como *ser* e *estar* tendem a favorecer a preservação do sujeito nulo, “especialmente quando associados ao traço [-animado]”. No entanto, a autora registra que, em sua amostra, 69% das orações com verbos de ligação apresentam um sujeito pleno, mesmo em contextos com referentes [-animados]. Esse dado sugere que, apesar da possibilidade sintática de omissão, há uma tendência discursiva no PB pela expressão do sujeito nesses contextos, possivelmente para garantir clareza na estrutura da oração, especialmente quando o sujeito não é facilmente recuperável pelo contexto.

No entanto, nos dados – referentes à modalidade escrita – desta pesquisa, verifica-se um afastamento em relação ao comportamento típico do PB e uma aproximação, ainda que parcial, ao padrão do espanhol. Esse comportamento pode estar

sendo reforçado pelo *input* da L2 somado à instrução. Alguns exemplos extraídos do *corpus* ilustram essa tendência:

(14) **pro Soy** un perro japonês (Part.4)

“Sou um cachorro japonês.”

(15) **pro soy** un perro muy amable (Part.5)

“Sou um cachorro muito amável.”

Conforme discutido por Soares Silva (2008), a preferência por sujeitos plenos em construções com verbos de ligação pode ser transferida para a L2, configurando um padrão de resistência à omissão. No entanto, os dados aqui analisados mostram que tal transferência não é absoluta, e que há uma “negociação” linguística por parte dos aprendizes, que parecem sensíveis ao funcionamento sintático-discursivo do espanhol. Conforme podemos observar nos dados extraídos do *corpus*:

(16) **él** ahora **era** un dragón (Part.4)

“ele agora era um dragão.”

(17) **Yo soy** una gran e leal amiga (Part.8)

“Eu sou uma grande e leal amiga.”

- **Verbos Transitivos:**

Duarte (1995) indica que a transitividade verbal influencia o uso do sujeito pronominal nulo e pleno. No PB, a presença de verbos transitivos tende a favorecer o uso de sujeitos plenos, o que também foi apresentado no espanhol L1, segundo estudos como o de Toribio (2000):

(18) **Yo** tenia que **esperar** hasta al invierno (Part.2)

“Eu tinha que esperar até o inverno”.

(19) Con isto, **pro** **percebeu** que **pro** **perdeu** muy tiempo con las horas de el reloj (Part. 4)

“Com isso, (ele) percebeu que (ele) perdeu muito tempo com as horas do relógio”.

(20) pues no **pro** **alcanzaba** a la piedra encantada, al topo del monte. (Part. 1)

“Então (ele) não alcançava a pedra encantada, no topo do monte”.

(21) **pro** **tiene** tantos relojos (Part.1)

“(ele) tem tantos relógios”.

(22) [un hombre en una casa cercada de relojos], en que **eli** se **apega** mucho a las horas (Part. 2)

“[um homem em uma casa cercada de relógios] Em que ele se apega muito às horas.”

5.2.1.2.2 Pessoa gramatical do sujeito

Este grupo se mostra relevante por possibilitar não apenas a comparação do PB e do espanhol adquirido como L2, mas por lançar luz sobre o comportamento do sujeito nulo (Cf. Duarte, 1995). Duarte e Reis (2018, p. 178) observam que “diferentemente das 1ª e 2ª pessoas, onde o sujeito nulo ocorre de forma mais consistente, os sujeitos nulos de terceira pessoa são condicionados por fatores anafóricos”, ou seja, precisam de um antecedente claro que os identifiquem.

Considerando os dados do quadro 11, observa-se que os aprendizes do 2º período utilizam sujeitos plenos com maior frequência na 1ª pessoa (37,5%) do que na 3ª (28%), o que confirma parcialmente a hipótese inicial deste trabalho. Essa distribuição está em consonância com os achados de Duarte (1995), que aponta para uma maior realização de sujeitos plenos na 1ª pessoa no PB, especialmente na escrita, indicando uma possível transferência da L1. Apesar disso, os sujeitos nulos ainda

predominam em ambas as pessoas, sugerindo que os aprendizes se encontram em uma fase de transição entre as normas pronominais do PB e do espanhol.

Em contrapartida, na 3ª pessoa, há uma tendência ao maior uso desses sujeitos quando submetidos a restrições discursivas. A seguir, apresenta-se o quadro de distribuição das pessoas gramaticais em relação ao uso de sujeitos nulos e plenos:

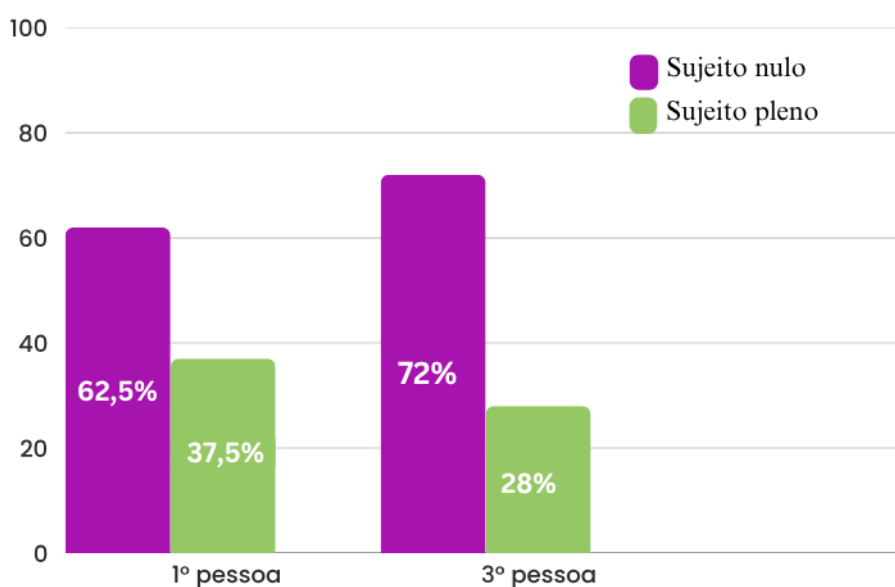
Quadro 11: Distribuição de sujeitos nulos e plenos, tomando por base as pessoas gramaticais nos dados de escrita

PESSOA GRAMATICAL	SUJEITO NULO		SUJEITO PLENO	
	Ocorrência	Percentual	Ocorrência	Percentual
1ª pessoa	30/131	62,5	18/131	37,5
3ª pessoa	59/131	72,0	23/131	28,0

Fonte: Autora deste trabalho

O gráfico, a seguir, apresenta a distribuição percentual de ocorrências de sujeitos nulos e plenos nos dados escritos do segundo período a partir das pessoas gramaticais selecionadas para esta pesquisa, a saber: a primeira pessoa e a terceira pessoa:

Gráfico 4: Percentual de sujeitos nulos e plenos por pessoa gramatical nos dados escritos do 2º período



Fonte: Autora deste trabalho

Conforme detalhado no capítulo 4, o foco na produção de textos em 1º pessoa e na 3º pessoa foi intencional, visto que a natureza dos textos analisados proporcionou o uso dessas formas pronominais. No PB, observa-se uma tendência à utilização de sujeitos plenos referenciais (cf. Duarte, 2000; Kato, 1999; Galves, 2001), enquanto o espanhol, em contextos monolíngues, demonstra uma preferência predominante pelo uso de sujeitos nulos (cf. Freire, 2019).

Estudos como os de Soares Silva (2006, p. 83) evidenciam que, no espanhol/L1, há uma forte preferência pelo sujeito nulo na terceira pessoa, especialmente nas variedades de Madrid e Buenos Aires. A análise quantitativa fornecida pelo autor e apresentada no quadro adaptado abaixo ilustra de forma detalhada a distribuição do sujeito nulo na variedade de Madrid, por exemplo:

Quadro 12: Sujeito Nulo de acordo com a pessoa gramatical em Madrid

PESSOA GRAMATICAL	OCORRÊNCIAS/TOTAL	%	PR
1º pessoa singular	336/517	65%	0,38
1º pessoa plural	90/101	89%	0,75
2º direta do singular	113/144	78%	0,41
2º indireta do singular	80/116	69%	0,23
2º indireta do plural	6/9	67%	0,19
3º pessoa do singular	213/242	88%	0,71
3º pessoa do plural	99/109	91%	0,76
TOTAL	937/1238	76%	

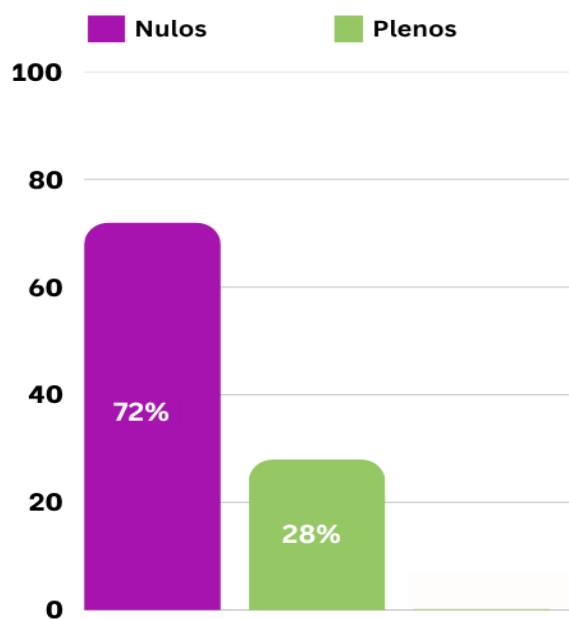
Fonte: Soares Silva (2006, p. 83).

Os dados do *corpus* desta pesquisa evidenciam uma tendência mais acentuada para o uso de sujeitos nulos, sobretudo em contextos de terceira pessoa, padrão que se aproxima do observado por Soares Silva (2006) para o espanhol europeu. Essa tendência, no entanto, contraria a hipótese inicial deste estudo, que previa um maior uso de sujeitos explícitos nas produções escrita e falada dos aprendizes do 2º período, em razão da menor proficiência esperada nessa nesse estágio da aquisição.

Apesar de não corroborar a hipótese formulada, esse resultado contribui de forma significativa para a análise, pois evidencia a complexidade envolvida na aquisição do PSN. Os dados sugerem que, mesmo em estágios iniciais, os aprendizes demonstram certa sensibilidade às exigências sintáticas da L2, sobretudo em estruturas

mais recorrentes, como as construções com sujeitos de terceira pessoa. Essa tendência é ilustrada no seguinte gráfico:

Gráfico 5: Percentual de sujeitos nulos e plenos na 3ª pessoa gramatical nos dados escritos do 2º período



Fonte: autora deste trabalho

Esses resultados indicam um afastamento do padrão do PB, conforme descrito por Cyrino, Duarte e Kato (2000), que propõe a hierarquia de referencialidade, segundo a qual há uma maior resistência da terceira pessoa ao apagamento do sujeito no PB em relação às demais pessoas. Contrariamente, no espanhol adquirido como L1, há preferência nessa pessoa por sujeitos nulos (cf. Marins; Soares Silva, 2009; Freire, 2019), especialmente quando o traço [-animado] está presente, característica de uma língua de sujeito nulo consistente:

(23) ____ Hay moscas en el jardín./ ____ Es necesario trabajar más.

“ ____ Há moscas no jardim. / ____ É necessário trabalhar mais”.

(24) ____ Lllaman a la puerta./ ____ Dicen que ha demitido el vicepresidente.

“ ____ chamam à porta. / ____ Dizem que o vice-presidente renunciou”.

(25) Ellos llaman a la puerta./ Ellos dicen que ha demitido el vicepresidente.

“Eles batem à porta. / Eles dizem que o vice-presidente renunciou”.

(Soares Silva, 2006, p.43)

Além disso, o uso de sujeito pleno em espanhol L1, é restrito a contextos de ênfase, contraste ou para evitar ambiguidades, conforme verifica Duarte (1995, p. 29), “ a *opção* parece ficar por conta do uso pronome pleno quando a interpretação estiver comprometida”.

No que se refere ao traço de animacidade²⁴, o PB, como aponta Cerqueira (2017; 2019), o sujeito pleno na terceira pessoa exibe uma distribuição mais flexível, podendo ocupar diferentes posições sintáticas, o que se reflete nas ocorrências observadas nos dados apresentados a seguir:

(26)a. **Ele** quebrou depois da queda. (o celular)

b. Do nada, **ela** disse que não precisava mais. (a moça da biblioteca)

c. Eu e **elas** somos irmãos. (Maria e Joana)

d. **Ela** é uma princesa. (A filha de Bárbara)

e. Faço **ela** chorar, porque sou ruim. (a aluna da pós)

(Cerqueira, 2019, p. 33):

Os dados a seguir ilustram a distribuição dos pronomes de terceira pessoa do *corpus*, tendo em mente diferentes referentes:

(27) pero un dia **el** desapareció y cuando **pro** volvió estava cambiado (mi amigo pez). (Part. 4)

“mas um dia **ele** desapareceu e quando **pro** voltou estava mudado”

(28) quando **él** hace isto el tiempo para (el hombre). (Part.6)

“quando **ele** faz isso o tempo para”

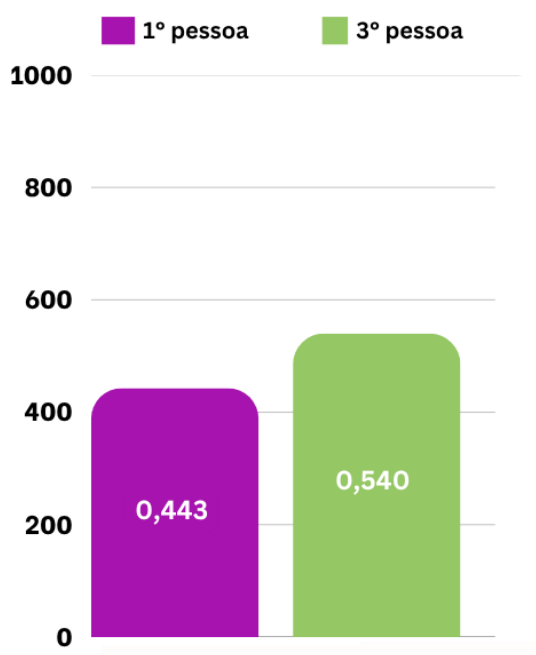
²⁴ O traço de animacidade não foi contemplado nesta etapa quantitativa desta pesquisa, sendo apenas abordado sob um viés qualitativo. Por isso, considera-se importante que uma análise estatística dessa variável seja desenvolvida em trabalhos futuros, a fim de verificar de forma mais robusta seu impacto na realização do sujeito pleno ou nulo em espanhol como L2.

(29) Y se **el** solamente quisera nuestra amistad? (el pájaro). (Part.8)

“E se **ele** somente quisesse nossa amizade?”

Quanto às ocorrências na 1ª pessoa, predomina o uso do sujeito nulo, com 62,5% de ocorrências, enquanto os sujeitos plenos aparecem com 37,5%. No entanto, o peso relativo de 0,443 indica que, em termos probabilísticos, esse fator desfavorece o uso do sujeito nulo, uma vez que está um pouco abaixo do nível de neutralidade.

Gráfico 6: Pesos relativos por pessoa – 1ª e 3ª pessoas gramaticais nos dados escritos do 2º período

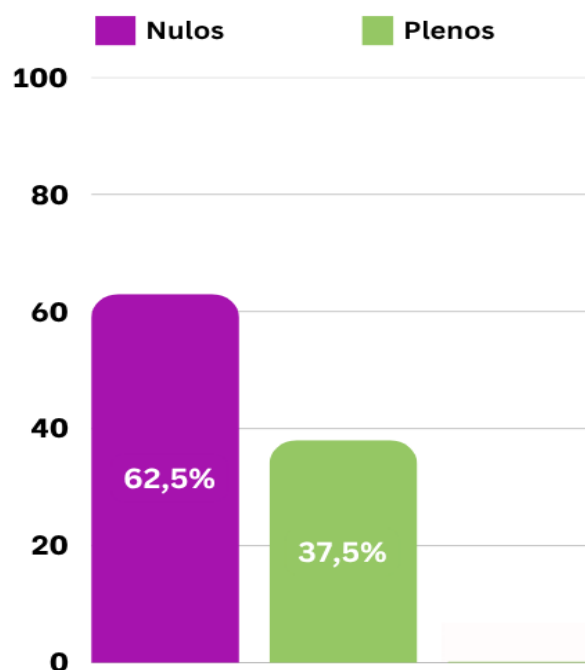


Fonte: Autora deste estudo

Importante frisar que essa variável foi eliminada nas rodadas subsequentes. Tal resultado indica que, apesar das diferenças percentuais observadas entre as pessoas gramaticais, essas não se mostraram determinantes no comportamento da variável dependente no *corpus* analisados.

Observem-se agora os resultados percentuais obtidos para cada pessoa em relação ao uso de sujeitos nulos e plenos:

Gráfico 7: Percentual de sujeitos nulos e plenos na 1ª pessoa gramatical nos dados escritos do 2º período



Fonte: autora deste trabalho

Como a forma verbal na 1ª pessoa geralmente é suficiente para identificar o sujeito falante de maneira inequívoca, o uso do sujeito nulo é frequentemente favorecido em contextos de fala e escrita. No espanhol como L1, por exemplo, o sujeito nulo é predominantemente produzido, e a gramática dessa língua reforça esse uso, uma vez que a morfologia de flexão verbal já contém a informação necessária para identificar o sujeito. Córdoba e Camacho (2019, p.405), ao analisarem o uso do pronome sujeito no espanhol, observam que “a tradição gramatical basicamente afirma que o espanhol é uma língua de variação livre e explica a presença do pronome pessoal sujeito com um recurso para indicar ênfase, contraste e desambiguar o referente”, conforme também discutido pela RAE (1973), Fernández Soriano (1999) e Fanjul (2014).

Agora, observem-se os dados extraídos do *corpus* desta pesquisa com sujeitos nulos de 1ª pessoa:

(30) Todavía, no **pro podía hacerlo** pues no **pro alcanzaba** a la piedra encantada, al topo del monte. (Part.1)

“Ainda assim, não podia fazê-lo, pois não alcançava a pedra encantada no topo do monte.”

(31) **pro Conoci** Juan un pez muy amable, **pro pasamos** las tardes juntos jugando con el agua del río. (Part. 5)

“Conheci Juan, um peixe muito amável, passamos às tardes juntos brincando com a água do rio.”

(32) Enquanto **pro brincábamos** apareceu en el horizonte un templo en el topo de una colina (Part.6)

“Enquanto brincávamos apareceu no horizonte um templo no topo de uma colina.”

No PB, a 1ª pessoa do singular exhibe uma maior frequência no uso de sujeitos plenos, o que reflete o avanço dessa língua em direção a um padrão [-pro-drop], conforme discutido por Duarte (1993). A comparação entre as 1ª e 3ª pessoas nos resultados aqui apresentados reflete um processo de aquisição que ainda está em transição entre as gramáticas da L1 e da L2 para os graduandos pernambucanos. Essa convergência no uso do sujeito nulo entre a 1ª e 3ª pessoas sugere que os aprendizes estão sensíveis ao sistema pronominal do espanhol, superando parcialmente a hierarquia de referencialidade proposta por Cyrino, Duarte e Kato (2000) para o PB. Assim, os resultados apontam, ao menos no domínio da escrita, que os estudantes estão progressivamente se ajustando aos padrões da L2.

5.2.2 A análise qualitativa dos dados escritos do 8º período

Dando continuidade à análise, passamos agora à investigação qualitativa dos dados coletados no 8º período. Observa-se que a predominância expressiva de sujeitos nulos (90,9%) nesse grupo, em contraste com apenas 9,1% de sujeitos plenos. Padrão

indica uma maior adesão às propriedades sintáticas do espanhol como L1 e sugere que, ao menos na escrita, o aumento do tempo de exposição ao *input* pode favorecer a internalização dessas propriedades.

Esse dado evidencia uma diferença considerável em relação aos resultados do 2º período, que apresentou 68,5% de sujeitos nulos. A maior frequência de sujeitos nulos nos textos das aprendizes do 8º período pode, portanto, refletir um avanço na aquisição de estruturas alinhadas à L2, reforçando parcialmente a hipótese de que o progresso na trajetória de aprendizagem e a maior exposição ao *input* influenciam o comportamento sintático dos aprendizes.

Como o número de participantes nessa turma foi significativamente menor (apenas duas informantes), não foi possível a rodada dos dados no Programa Goldvarb X. Dessa forma, a análise qualitativa direcionou-se à identificação de padrões individuais de uso no que se refere aos sujeitos nulos e plenos. Essa abordagem visa explorar como cada aluna lida com a relação entre a sintaxe do espanhol como L1 e a influência do PB, sua L1, considerando o contexto de aprendizagem formal e a exposição ao *input* da língua-alvo.

No presente estudo, um dos objetivos específicos que guiará a análise é investigar como a exposição do aluno ao *input* da língua-alvo pode influenciar a resistência às interferências provenientes da língua materna durante o processo de aquisição da L2. Especificamente, será explorado de que forma essa exposição reflete na frequência de uso de sujeitos nulos ou plenos na escrita dessas estudantes.

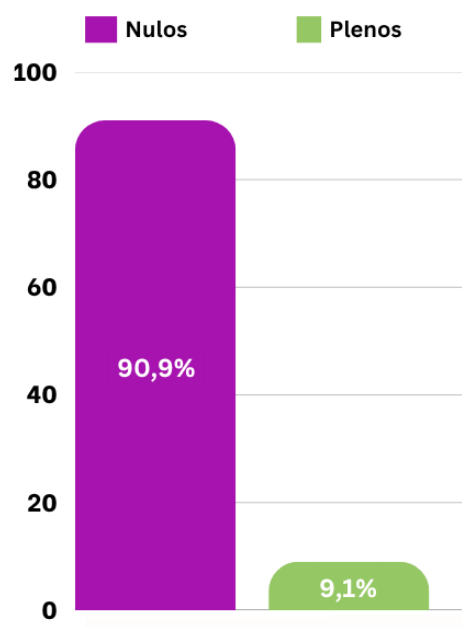
Considerando o maior tempo de exposição ao espanhol como L2 e a progressão na trajetória de aprendizagem formal, esperava-se que os estudantes do 8º período apresentassem um uso mais alinhado ao comportamento típico do espanhol L1, ou seja, com predominância de sujeitos nulos em contextos apropriados. Como demonstrado, na análise a seguir, os dados confirmam essa hipótese.

No geral, foram selecionadas 44 frases. Os resultados quantitativos indicam uma predominância no uso de sujeitos nulos na escrita das participantes, conforme verificado no quadro 13 e no gráfico 8:

Quadro 13 percentuais da variável dependente nos dados do 8º período

TIPO DE SUJEITO			
SUJEITO NULO		SUJEITO PLENO	
Ocorrência	Percentual	Ocorrência	Percentual
40/44	90,9	4/44	9,1

Fonte: Autora deste trabalho

Gráfico 8: Percentual geral de sujeitos plenos e nulos nos dados escritos do 8º período

Fonte: Autora deste trabalho

Os resultados obtidos indicam um predomínio do uso de sujeitos nulos (90,9%), em comparação aos sujeitos plenos (9,1%), na escrita das participantes dos períodos finais. À primeira vista, esse dado parece corroborar a hipótese de forma mais enfática a hipótese de que, nos períodos mais avançados do curso, o maior tempo de exposição ao *input* da L2 favorece construções mais próximas ao padrão do espanhol L1.

No entanto, é preciso considerar que esse grupo é composto por apenas duas participantes, o que reduz a robustez estatística dos dados e exige cautela na generalização dos resultados. Além disso, a própria natureza da modalidade escrita, especialmente em contexto acadêmico, pode influenciar significativamente as escolhas linguísticas. Durante as coletas, as participantes tiveram liberdade para planejar e redigir seus textos com tempo hábil, sem interferências externas nem acesso a fontes de consulta. Nesse cenário, é plausível que tenham recorrido a estratégias de

monitoramento linguístico mais rigoroso, priorizando construções consideradas mais formais – como o uso de sujeitos plenos –, com o objetivo de garantir clareza, precisão gramatical e adequação ao contexto de produção.

Desse modo, embora os sujeitos nulos apresentem predominância acentuada, não é possível atribuir esse comportamento, de forma conclusiva, apenas ao aumento da proficiência ou da exposição prolongada à L2. A reduzida quantidade de participantes, aliada às especificidades da modalidade escrita – que envolve maior planejamento, monitoramento e controle linguístico –, evidencia a necessidade de uma análise mais cautelosa, que considere a interação entre a modalidade de produção, o contexto comunicativo e as variáveis individuais do processo de aquisição.

A seguir, apresentam-se contextos de produção de sujeitos nulos e plenos pelas duas participantes:

- *Participante 9*²⁵

(33) El único problema es que **pro** tengo que subir (a nado) una gran cascada para esta transición

“O único problema é que tenho que subir (a nado) uma grande cachoeira para esta transição.”

(34) **él** se protificó a ayudarme

“ele se prontificou a me ajudar”

- *Participante 10:*

(35) El día siguiente, **pro** intentaba saber si mi estrategia había funcionado

“No dia seguinte, tentava descobrir se minha estratégia tinha funcionado.”

²⁵ É importante esclarecer que a participante mencionada aqui não é identificada como “participante 1”, pois, nos dados da língua falada que serão analisados em outra seção, ela é referida como “participante 9”. Essa mudança ocorre devido à sua participação, junto com outros participantes do 8º período, nas entrevistas informais que compõem essa parte da entrevista. O mesmo se aplica à participante 10.

(36) **Elles** se tornam amigos, cambiando a viver en harmonia

“Eles se tornam amigos, passando a viver em harmonia”

O gráfico 8, que apresenta uma distribuição significativamente maior de sujeitos nulos em relação aos plenos, revela um padrão que é específico de línguas com um sistema de sujeito nulo consistente, como o espanhol. De fato, os resultados de Soares Silva (2006) sobre o espanhol de Madrid e de Buenos Aires indicam uma predominância expressiva do uso de sujeitos nulos, com percentuais de 73% e 71%, respectivamente, como mostra a tabela 2:

Tabela 2: Representação do sujeito pronominal em espanhol

Sujeito Pronominal	Nulo	Expresso	
		Anteposto	Posposto
Localidade			
Madri	1172 (73%)	301 (19%)	121 (8%)
Buenos Aires	1006 (71%)	387 (27%)	27 (2%)

Fonte: Adaptado de Soares Silva (2006, p. 73)

Essa preferência por sujeitos elípticos também se manifesta nos dados da presente pesquisa, ainda que de forma diferenciada entre os dois grupos analisados. No grupo do 8º período, observa-se um percentual elevado de sujeitos nulos nos dados de escrita (90,9%), aproximando-se, no contexto de fala, aos percentuais observados por Soares Silva (2006), com 71,9% de sujeitos nulos.

É importante considerar, contudo, que o grupo do 8º período é composto por um número reduzido de participantes, o que limita comparações diretas com o corpus amplo e estatisticamente mais robusto utilizado por Soares Silva (2006). Ainda assim, os resultados sugerem que o avanço na proficiência pode favorecer a internalização de padrões típicos da L2.

Vale destacar, no entanto, que a predominância de sujeitos nulos não se restringe ao período final do curso. O gráfico 1, referente ao 2º período, também revela um percentual expressivo de sujeitos nulos nos textos escritos pelos aprendizes, alcançando 68,5% das ocorrências, número ligeiramente inferior ao registrado entre falantes nativos, mas que ainda indica uma tendência majoritária à omissão do sujeito.

Esse dado, à primeira vista surpreendente, pode ser parcialmente explicado pela maior quantidade de informantes e, conseqüentemente, pelo volume mais amplo de dados disponíveis nesse grupo. No entanto, o fator quantitativo, por si só, não é suficiente para justificar o padrão observado.

Uma possível explicação teórica para esse comportamento está relacionada ao fato de que o PB, embora apresente sinais de mudança no que se refere ao PNS, ainda preserva, em muitos contextos, o uso do sujeito nulo – especialmente nas 1ª, 2ª e 3ª pessoas (cf. Duarte e Marins, 2021). Desse modo, é plausível considerar a atuação de um efeito de transferência linguística da L1, sobretudo nas fases iniciais da aquisição, quando os aprendizes ainda dependem fortemente das estruturas da L1 para formular os enunciados na L2.

Além disso, por se tratar de uma tarefa escrita que envolve maior planejamento, tempo de elaboração e controle consciente da produção, é possível que as escolhas linguísticas reflitam a interação de múltiplos fatores, como a influência da L1, o tipo de tarefa e até mesmo o conhecimento (implícito ou explícito) que os aprendizes possuem sobre o funcionamento sintático da língua-alvo.

Assim, embora o padrão identificado nos períodos finais possa estar vinculado a uma maior exposição ao *input* da L2, o comportamento verificado já no 2º período aponta para uma dinâmica mais complexa, que inclui a combinação entre fatores individuais, estruturais e contextuais.

A seguir, apresentaremos uma análise do perfil das participantes do 8º período, a fim de compreendermos melhor o comportamento dos sujeitos pronominais nulos e plenos na aquisição do espanhol/L2.

5.2.2.1 Participante 9

A participante 9 tem 29 anos. Seu contato com o espanhol começou no ensino médio, onde estudou a língua por três anos. Atualmente, tem ampliado seu conhecimento sobre a língua durante sua formação universitária na área de Letras. Além disso, teve um breve contato com o inglês por um ano. Não frequentou cursos de idiomas antes de ingressar na universidade e, ao iniciar o curso, se avaliou como iniciante em espanhol, mas atualmente se considera com um nível avançado, atribuindo

a si mesma a nota 4 em proficiência (em uma escala de 0-4). Em relação às habilidades linguísticas, a participante considera sua escrita boa, e sua fala, leitura e compreensão auditiva, excelentes.

Atualmente, exerce a função de professora de língua espanhola em um curso de idiomas, onde leciona há dois anos nos níveis básicos e intermediários. Sua experiência com o espanhol é ampla, adquirida por meio de diferentes contextos: na escola (fundamental e médio), na universidade; de forma autônoma; e também por meio da prática no curso de idiomas. Além do ambiente acadêmico e profissional, o uso do espanhol faz parte do seu cotidiano por meio de atividades como assistir filmes, ouvir músicas e ler livros. A combinação de sua experiência de ensino com o contato contínuo com o idioma certamente pode ter influenciado no desenvolvimento de sua proficiência e práticas linguísticas que adota.

Para compreender o comportamento sintático da participante 9 no que diz respeito ao uso de sujeitos pronominais na escrita em L2, realizamos a contagem das ocorrências de sujeitos nulos e plenos em seu texto, conforme exposto no quadro a seguir:

Quadro 14: percentuais da variável dependente nos dados da participante 9

TIPO DE SUJEITO			
SUJEITO NULO		SUJEITO PLENO	
Ocorrência	Percentual	Ocorrência	Percentual
26/28	92,8	2/28	7,2

Fonte: Autora deste trabalho

A seguir, apresentamos exemplos representativos extraídos do *corpus*, com o objetivo de discutir em que medida essas escolhas se alinham às propriedades do espanhol como L1 e aos efeitos potenciais de transferência da L1 da aprendiz.

Observe-se, de início, o uso de sujeitos nulos:

(37) El único problema es que **pro** tengo que subir (a nado) una gran cascada para esta transición.

“O único problema é que tenho que subir (a nado) uma grande cachoeira para esta transição.”

(38) Ha llegado el invierno y **pro** me quedé atrapado en el agua.

“O inverno chegou e fiquei preso na água”

(39) **pro** Percebi que el perro empejo a movimentarse arriba, en la laguna congelada

“Percebi que o cachorro começou a se movimentar sobre a lagoa congelada.”

(40) Un día, mientras, **pro** pensaba en cómo lograrlo, me apareció un perro en la orilla de la laguna.

“Um dia, enquanto pensava em como conseguir, um cachorro me apareceu na margem da lagoa.”

(41) **pro** Pasamos muchos días elaborando planos pero ningún ha funcionado.

“Passamos muitos dias elaborando planos, mas nenhum funcionou.”

Quanto aos sujeitos plenos, só aparecem em dois enunciados:

(42) **él** había puesto piedras en la cascada, haciendo posible nadar saltando hasta la cumbre.

“**ele** havia colocado pedras na cachoeira, tornando possível nadar pulando até o topo”.

(43) **él** se protificó a ayudarme.

“**ele** se dispôs a me ajudar”.

A presença do pronome *él* pode indicar uma tentativa de ênfase ou especificação do referente, fenômeno também possível no espanhol L1 em contextos contrastivos. No entanto, como os enunciados não apresentam contraste explícito, é possível que essa explicitação do sujeito tenha sido influenciada pela L1, na qual a realização plena do sujeito é mais frequente mesmo em contextos não contrastivos (cf. Duarte, 1995; Kato, 2000).

De modo geral, o uso do sujeito nulo pela participante está em conformidade com uma das propriedades centrais de línguas de sujeito nulo consistente, como o

espanhol: a possibilidade de omissão do pronome devido ao fato de a morfologia de flexão verbal ser suficiente para licenciá-lo e identificá-lo.

Apesar disso, foram identificados alguns desvios gráficos que evidenciam a atuação da L1 no plano morfológico e lexical, a saber: “empejó” (empezó) em (39), “me apareción” (me apareció) em (40) e “elaborando planos” (haciendo planes) em (41). Essas ocorrências, embora não comprometam diretamente a estrutura sintática do sujeito, revela traços de interferência linguística que coexistem com o uso adequado das propriedades sintáticas da L2.

Por sua vez, o texto 2, cujo foco era a produção de sujeitos de terceira pessoa, evidencia convergência com o espanhol/L2: conforme mencionado anteriormente, os resultados de Soares Silva (2006), indicam que, em variedades do espanhol como L1, há uma preferência pelo uso do sujeito nulo na terceira persona. Esse comportamento também é apresentado no espanhol/L2 produzido pela participante, que utilizou majoritariamente sujeitos nulos nesse contexto.

A seguir, apresentamos alguns exemplos representativos de sujeitos nulos:

(44) **pro** Siempre intenta evitar su muerte, pero sin suceso

“Sempre tenta evitar sua morte, mas sem sucesso.”

(45) Al fin **pro** entiende que no **pro** puede controlar su vida

“ao final entende que não pode controlar sua vida”.

Apesar da predominância do sujeito nulo, duas ocorrências de sujeitos plenos de terceira pessoa foram identificadas no *corpus*, conforme já apresentadas nos exemplos (38) e (39).

A produção da participante sugere, portanto, que essa característica gramatical do espanhol/L2 está alinhada com o comportamento típico da língua-alvo no que se refere ao PSN. No entanto, assim como no texto 1, são observadas interferências ortográficas e morfológicas do PB. Esse uso ilustra como a proximidade entre as línguas pode resultar em estruturas que divergem da língua-alvo.

5.2.2.2 Participante 10

A participante 10 tem 24 anos. Seu primeiro contato com o espanhol ocorreu de forma independente, aproximadamente cinco antes de ingressar na universidade, através de músicas, filmes e telenovelas. Além disso, estudou a língua yorubá por um ano e não frequentou cursos de idiomas antes de entrar na universidade. Quando iniciou seus estudos acadêmicos, se avaliou com uma proficiência intermediária, com notas 3 para fala e escrita, e 4 para compreensão auditiva (em uma escala de 0-4). Atualmente, considera seu nível de proficiência na língua espanhola como avançado, com um uso frequente do idioma no dia a dia, principalmente para ouvir músicas.

Embora tenha afirmado que leciona, a participante não especificou na ficha social em que tipo de escola ou curso ou quais níveis e séries leciona. O aprendizado formal do espanhol, portanto, se deu principalmente na universidade e de forma autônoma ao longo de cinco anos. Ela também possui um interesse particular por tradução, embora não tenha detalhado se já pratica essa experiência.

Para analisar o comportamento da participante 10 quanto ao uso de sujeitos pronominais em L2, foi realizada a contagem das ocorrências de sujeitos nulos e plenos em seu texto. A seguir, o quadro 15 apresenta a distribuição dessas ocorrências:

Quadro 15: Percentuais da variável dependente nos dados da participante 10

TIPO DE SUJEITO			
SUJEITO NULO		SUJEITO PLENO	
Ocorrência	Percentual	Ocorrência	Percentual
13/15	86,7	2/15	13,3

Fonte: Autora deste trabalho

Observa-se, assim como no caso da participante 9, uma clara predominância no uso de sujeitos nulos no texto 1. Essa tendência é ilustrada nos exemplos abaixo:

(46) **pro Estaba**, en uno de estos días, tranquilo mirando es paisaje del rio que hay cerca de nosotros.

“Estava em um desses dias, tranquilo, olhando essa paisagem do rio que fica perto de nós.”

(47) Como buen amigo, **pro** resolví ayudarle.

“Como bom amigo, decide ajudá-lo.”

(48) Asi que **pro** reuní un montón de pedras, organizándolas de una manera que el pez pudiese pasar.

“Assim que juntei um monte de pedras, organizando-as de um jeito que o peixe pudesse passar.”

(49) El dia siguiente, **pro** intentaba saber si mi estrategia había funcionado

“No dia seguinte, tentava saber se minha estratégia havia funcionado.”

Quanto ao texto 2, também é apresentado um comportamento semelhante ao da participante 9 no que condiz ao PSN, no entanto é importante discutir a utilização da conjugação verbal da terceira pessoa apresentado pela participante 10:

(50) **pro** Es siempre despertó por una señal de despertador, que avisa el momento de levantar.

“É sempre acordado pelo sinal do despertador, que avisa o momento de levantar.”

(51) Siempre que **pro** sale de su casa, **pro** es atingido por el bús que viene a toda como si estuviera el transporte retrasado

“Sempre que sai de sua casa, é atingido pelo ônibus que vem com tudo como se o transporte estivesse atrasado.”

Em (50), apesar de apresentar certo domínio sobre o funcionamento do PSN na língua-alvo, a falha na conjugação verbal em “despertó”, sugere que a participante ainda não internalizou completamente a gramática da L2, onde a forma verbal adequada ao contexto deveria ser “despierto”. Esse uso, portanto, pode ser interpretado como uma interferência do PB.

Em síntese, as duas participantes demonstram processos semelhantes de aquisição do espanhol como L2, influenciados por distintos fatores contextuais e individuais. A análise dos dados revela que, com o avanço no tempo de exposição à

língua-alvo, há uma tendência de maior alinhamento ao padrão do espanhol como L1, especialmente no que se refere à omissão do sujeito pronominal.

Contudo, o elevado número de sujeitos nulos já identificados nos textos dos participantes do 2º período sugere que esse comportamento não pode ser explicado exclusivamente pelo tempo de exposição. A presença expressiva de sujeitos nulos nos estágios iniciais pode estar associada a um efeito de transferência positiva do PB – variedade que, embora em transição quanto ao parâmetro do sujeito nulo (cf. Duarte, 1995; Kato, 2000; Duarte e Marins, 2021), ainda permite amplamente a omissão pronominal, especialmente nas três pessoas do discurso.

Assim, a produção dos sujeitos nulos na escrita nos diferentes períodos parece decorrer da interação entre diversos fatores, como a influência da L1, o tipo de tarefa, a modalidade de produção e o grau de monitoramento linguístico. Embora a internalização de traços da L2 aumente com a proficiência, os dados apontam que certos traços do PB podem facilitar o acesso inicial a estruturas compatíveis no espanhol, tornando o fenômeno mais complexo do que uma simples progressão linear.

Na próxima seção, daremos continuidade à investigação com base nos dados de língua falada, o que nos permitirá observar quais fatores condicionam o uso de sujeitos nulos, por exemplo, e se são os mesmos que condicionam esses sujeitos na língua escrita.

5.3 OS SUJEITOS NULOS E PLENOS NO ESPANHOL ADQUIRIDO COMO L2: EVIDÊNCIAS NA LÍNGUA FALADA?

5.3.1 Análise contrastiva da produção oral nos 2º período e 8º período

5.3.1.1 Sobre a variável dependente

A amostra analisada nesta seção totaliza 836 enunciados orais produzidos pelos aprendizes do 2ª e 8ª período, sendo 573 enunciados do 2º período e 263 do 8º período. A comparação entre esses dois momentos do percurso da aquisição permite observar padrões relevantes no comportamento do PSN no espanhol L2.

Em ambos os grupos, verifica-se a predominância do sujeito nulo, o que está de acordo com o comportamento esperado em línguas do tipo *pro-drop*, como o espanhol, em que a omissão do sujeito é não apenas gramaticalmente aceita, mas frequentemente preferida em contextos apropriados.

No 2º período, observa-se a predominância do sujeito nulo, com 68,2% das ocorrências (391 casos), enquanto os sujeitos plenos totalizam 31,8% (182 casos). Esse resultado revela uma tendência consistente à omissão do sujeito já nos estágios iniciais do curso, especialmente na modalidade escrita, cujos dados confirmam esse padrão. Ainda que o percentual de sujeitos nulos não atinja os valores observados em contextos nativos, como nos estudos de Soares Silva (2006), ele evidencia que os aprendizes, mesmo em fase inicial, já começam a incorporar uma característica fundamental do espanhol como L2 – a omissão do pronome sujeito em contextos apropriados.

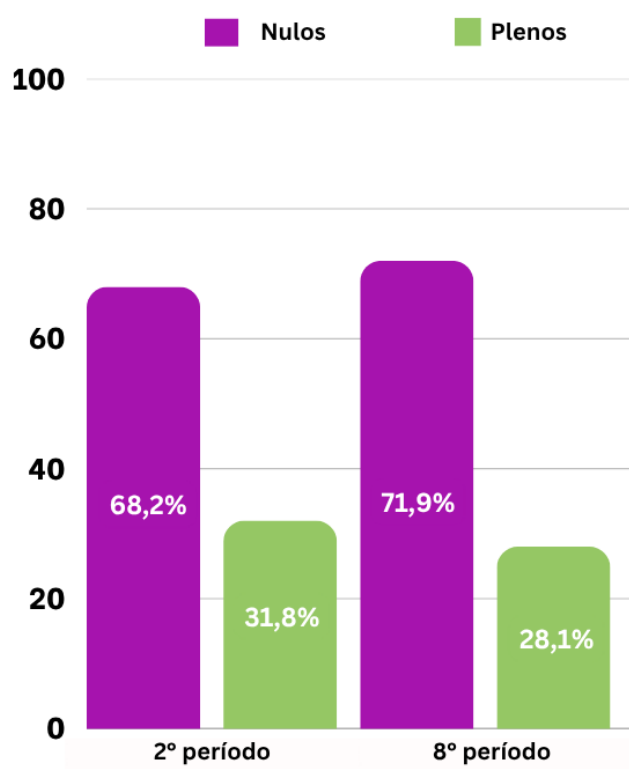
Já no 8º período, observa-se o percentual de 71,9% (189 casos) de sujeitos nulos, enquanto os sujeitos plenos correspondem a 28,1% (74 casos). Esse resultado aproxima-se dos percentuais encontrados por Soares Silva (2006) para falantes nativos do espanhol de Madri (73%) e Buenos Aires (71%), sugerindo que os aprendizes mais avançados tendem a internalizar de forma mais consistente o uso do sujeito nulo – traço típico das línguas de sujeito nulo.

Entretanto, conforme já discutido na seção anterior, os dados de escrita do 8º período foram produzidos por apenas duas participantes, o que reduz a força estatística dessa subamostra. Embora os resultados revelem uma tendência promissora, quanto à

aquisição do PSN, eles devem ser interpretados com cautela. Estudos futuros com um número maior de participantes serão fundamentais para a consolidação de conclusões quantitativamente robustas acerca desse grupo.

A seguir, são apresentados os gráficos que ilustram a distribuição percentual correspondente ao uso de sujeitos plenos e nulos na produção oral dos participantes:

Gráfico 9: Frequência de sujeitos plenos e nulos na produção oral dos 2º e 8º período



Fonte: autora deste trabalho

Ao analisarmos mais detidamente os dados de fala do 2º período, observamos uma distribuição bastante próxima àquela verificada na modalidade escrita, como sintetizado no quadro 12, a seguir. A diferença percentual é mínima, revelando uma tendência estável já nos estágios iniciais de aquisição. Essa semelhança pode indicar que, desde as fases iniciais do processo, os aprendizes demonstram sensibilidade às propriedades do PSN no espanhol, especialmente quanto à possibilidade de omissão do pronome sujeito.

Uma possível explicação para esse comportamento diz respeito à natureza da tarefa comunicativa utilizada na coleta de dados – entrevistas informais –, que podem ter favorecido o uso mais espontâneo e fluente da L2, permitindo que os aprendizes

acesassem estruturas mais naturais e compatíveis com os padrões do espanhol. Além disso, o fato de o português – língua materna dos participantes – também permitir a omissão do sujeito em diversos contextos pode ter contribuído para uma transferência positiva, facilitando o uso do sujeito nulo desde os primeiros estágios da aprendizagem. Esses fatores combinados, podem explicar, por que os aprendizes, mesmo em nível inicial, já recorrem com frequência a omissão, aproximando-se dos padrões nativos descritos por Soares Silva (2006).

O quadro a seguir permite observar a consistência no comportamento linguístico dos aprendizes nas duas modalidades, com predominância do sujeito nulo em ambas as produções.

Quadro 16: Distribuição percentual dos sujeitos nulos e plenos por modalidade da língua no 2º período

Modalidade da língua	Sujeitos Nulos	Sujeitos Plenos
Língua escrita	68,5%	31,5%
Língua falada	68,2%	31,8%
Diferença percentual	0,3↓	0,3↑

Fonte: A autora deste trabalho

Apesar do alinhamento com parametrização do espanhol L1, os dados do 2º período ainda revelam interferências marcantes da L1, especialmente nos níveis lexical, semântico e morfossintático.

No nível lexical, nota-se o uso de palavras ou estruturas diretamente transferidas do português, muitas vezes por meio da tradução literal. Um exemplo é o uso do verbo *pegar* no enunciado “ *tengo que pegar... tomar dos... dos oni..não, não é dos bus, bus.* ”, em que a aprendiz inicia com uma forma comum do PB e se corrige ao lembrar que o verbo mais adequado em espanhol seria *tomar*.

No nível semântico, aparecem construções que comprometem o sentido da frase em espanhol. Um exemplo ocorre quando a aprendiz diz: “ *yo creo que hice cuestionario que no era mi primera opción de curso de graduación* ”, em que a construção “ *hice cuestionario* ” sugere uma tradução imprecisa do português “fiz vestibular” ou “preenchi o questionário”, implicando dificuldade na escolha do verbo apropriado.

Já no nível morfossintático, há forte presença de construções com ordem frasal próxima ao português, além do sobreuso do sujeito pleno. Por exemplo, em “ *yo dice* ” e

“*yo vou hacer de todo modo*”, observa-se tanto a redundância do sujeito quanto desvios de conjugação verbal, indicando um estágio ainda instável de aquisição dos tempos verbais e pronomes no espanhol. Outro exemplo significativo é o uso de “*yo tengo que pegar - é quedar três oni-autobús...*”, no qual se combinam interferências lexicais, sintáticas e fonológicas.

Esses exemplos evidenciam que, embora os aprendizes já apresentem traços compatíveis com o uso do sujeito nulo – típico do espanhol –, o sistema interlinguístico em formação é fortemente permeado por traços da L1. Isso é esperado nas fases iniciais da aquisição, especialmente em contextos de fala espontânea como as entrevistas realizadas, nas quais o controle linguístico tende a ser mais frágil diante das demandas comunicativas. Isso evidencia que o processo de aquisição está em curso e ainda sujeito à influência do *input* da língua materna. Nesse contexto, a análise conjunta das modalidades escrita e falada reforça a importância de considerar suas diferenças estruturais e funcionais no estudo da aquisição de L2.

Conforme argumentam Kato (2005), Marcelino (2017) e Marcelino e Martin (2020), a gramática da língua escrita pode desenvolver-se como uma L2 – distinta da oral – adquirida por meio da instrução formal e da exposição à evidência negativa. Conforme afirma Marcelino (2017, p. 44),

A “segunda gramática” tem uma característica própria, resultante de todo o processo e também da interação das formas resultantes da marcação paramétrica e das formas aprendidas, durante o processo de escolarização, de forma ordenada que resulta da interação do sistema cognitivo com os dados, e, claro, influência da L1.

Nesse contexto, a gramática da língua escrita não se limita a ser um reflexo da oralidade, mas configura-se como uma segunda gramática resultante da interação entre os conhecimentos linguísticos adquiridos naturalmente e as estruturas formais ensinadas no ambiente escolar, sob influência da gramática normativa. Assim, propomos que, nesse caso, a gramática do português escrito – compreendida aqui como uma segunda gramática adquirida formalmente, distinta da oralidade da L1 – pode estar interferindo na aquisição do espanhol (L2). Considerando que a escrita envolve processos cognitivos distintos da fala, é plausível que o sistema da escrita em português atue como base de transferência linguística na aprendizagem da nova língua. Essa hipótese poderá ser

aprofundada em estudos futuros, especialmente sob a perspectiva da aquisição da escrita em contextos de bilinguismo sequencial e instrução formal.

Observem-se agora exemplos de sujeitos plenos e nulos extraídos do *corpus* da língua falada:

A. *Sujeito Pleno*:

(52) Si, si **yo** nasci aquí em Recife, pero vivo en Jaboatão. (Part.1, 2º período)

“Sim, sim eu nasci aqui em Recife, mas vivo em Jaboatão”.

(53) **ellos** crescen con ese tipo de pensamento (Part. 6, 2º período)

“eles crescem com esse tipo de pensamento”.

(54) **nosotros** tenemos que tomar mucho cuidado. (Part. 8, 2º período)

“Nós temos que tomar muito cuidado”.

B. *Sujeito Nulo*:

(55) ah, **pro** escucho muito Rosalia (Part. 7, 2º período)

“Ah, ouço muito Rosalia”.

(56) **Pro** tenemos una plaza que fica que- las personas del- ... pro tenemos más de una. (Col. 4, 2º período)

“temos uma praça que fica, que as pessoas do... temos mais de uma”.

(57) **pro** es una cantante (Part. 1, 2º período)

“É uma cantora”

No que se refere aos dados orais do 8º período, a comparação com os dados da modalidade escrita (cf. seção 5.1.2) revela uma diferença mais expressiva na frequência de sujeitos nulos: 71,9% na fala e 90,9% na escrita, totalizando uma diferença de 19

pontos percentuais Essa discrepância evidencia o papel da modalidade textual na configuração da estrutura sintática, sendo a escrita potencialmente mais influenciada pela norma padrão e pelo grau de planejamento envolvido no processo de produção. Diferentemente da fala espontânea, realizada em entrevistas informais, a escrita permite ao aprendiz revisar, reescrever e monitorar sua produção de modo mais sistemático – o que pode favorecer o apagamento de marcas da L1 e a aproximação com padrões formais da L2. Ressalta-se, contudo, que os textos escritos dos dois grupos foram elaborados com tempo disponível para reflexão, o que contribui para explicar a maior taxa de sujeitos nulos observada nesse contexto:

Quadro 17: Distribuição percentual dos sujeitos nulos e plenos por modalidade da língua (8º período)

Modalidade da língua	Sujeitos Nulos	Sujeitos Plenos
Língua escrita	90,9%	9,1%
Língua falada	71,9%	28,1%
Diferença percentual	19 %	19%

Fonte: A autora deste trabalho

A seguir, são apresentados exemplos de contextos de uso de sujeitos nulos e plenos na língua falada das participantes:

- *Sujeito Pleno:*

(58) **yo** vivo acá cerca de la universidad, en el barrio de Toron/Torões²⁶. (Part. 9, 8º período)

“**eu** moro aqui perto da universidade, no bairro de Toron/Torões”.

(59) **ellos** ya saben que nosotros cometemos errores²⁷. (Part. 9, 8º período)

“**eles** já sabem que nós cometemos erros”.

²⁶ Contextos do exemplo (58) – o entrevistador pergunta: “Para que posamos empezar podrías hablar un poco acerca de su barrio. Qué opinas? Cuáles son los puntos positivos y negativos? Que puedas decir sobre el barrio o la ciudad”.

²⁷ Contexto do exemplo (59): “Tranquilo, bueno tiene los profes de la universidad. Si, Que algunos son nativos, entonces, no, no **tuve** ningún problema, pero **ellos** ya saben que ((ri)) **nosotros** cometemos errores”.

Nos exemplos apresentados acima, observa-se a realização do sujeito pleno aparecem em contextos de introdução ou reintrodução de tópico, especificamente quando o falante inicia uma descrição ou retoma um assunto que requer delimitação clara do referente. Em (58), o sujeito pleno *yo* é utilizado para situar espacialmente o falante, respondendo diretamente à pergunta do entrevistador sobre o seu bairro, o que caracteriza um momento inicial de apresentação do tópico. Já em (59), o sujeito pleno *ellos* serve para retomar um referente já mencionado. Por outro lado, os casos de sujeito nulo, apresentados a seguir, tendem a ocorrer em contextos de continuidade tópica, nos quais o referente já foi estabelecido anteriormente e se mantém recuperável, dispensando a retomada lexical.

- *Sujeito Nulo:*

(60) [Pero **pro** estoy desde la secundaria allí.] Cuando **pro** estaba en la secundaria **pro** me cambie de casa con mis padres. (Part. 9, 8º período)

“[Mas estou lá desde o ensino médio.] Quando eu estava no ensino médio mudei de casa com meus pais.”

(61) cuando antes é... **pro** cogíamos solo un bus para llegar (Part. 10, 8º período)

“Antes é.... pegávamos só um ônibus para chegar”.

(62) [un novio de una de una alumna] que **pro** es argentino también. (Part. 9, 8º período)

“[um namorado de uma de uma aluna] que também é argentino”.

Em (60) o referente já havia sido introduzido, e a continuidade temporal e a narrativa permitem sua elipse. Em (61), a morfologia verbal fornece pistas suficientes para a identificação do sujeito elidido, indicando domínio dos traços de concordância da língua-alvo. Tal padrão de uso aponta para um nível mais avançado na aquisição não apenas de aspectos sintáticos, mas também do parâmetro do sujeito nulo no espanhol L2, o que implica sensibilidade à distribuição dos traços morfossintáticos que licenciam a

omissão em contextos apropriados. Observamos em (62) que o referente já foi estabelecido no discurso anterior, sendo inferível pelo verbo *es*. Dessa forma, o sujeito nulo funciona como retomada implícita do referente *un novio*, mostrando a continuidade tópica e a economia discursiva presente na fala da aprendiz.

Nos dados do 8º período, também foram identificados exemplos da influência da L1 no espanhol L2. Observa-se, por exemplo, a sobreposição de elementos preposicionais e adverbiais típicos do português (cf. (63)), bem como a reprodução de construções morfológicas e sintáticas da L1 que não fazem parte da norma espanhola (cf. (64)):

(63) quiero comprar unas ropas, así para mi día a día, tengo también. (Part. 10, 8º período)

“quero comprar umas roupas, assim para o meu dia a dia, tenho também”

(64) en mi vida diaria, **pro** creo que cuando **pro** estoy a practicar con algunos amigos. (Part. 10, 8º período)

“no meu dia a dia, acho que quando estou a praticar com alguns amigos”

De maneira geral, os dados apontam para uma tendência estável de uso de sujeitos nulos, presente já no período inicial e levemente intensificado no período final. No entanto, a modalidade escrita, por exigir maior monitoramento e refletir o contato com a gramática formal, parece favorecer ainda mais a omissão do sujeito. Essa observação dialoga com Magalhães (2000) ao considerar que a escolarização promove uma gramática formalizada da L1, a qual, em muitos aspectos, aproxima-se da gramática da L2. Assim, tanto o avanço no percurso de aprendizagem quanto a modalidade escrita contribuem para uma maior aproximação com a gramática da língua-alvo, embora ainda haja evidências da influência de traços da L1 sobre o espanhol adquirido, especialmente nos estágios iniciais.

5.3.1.2 Sobre as variáveis independentes

5.3.1.2.1 Tipo de verbo

A análise estatística, realizada com o auxílio do programa Goldvarb X, permitiu verificar o peso relativo de cada tipo verbal na escolha entre sujeito nulo e sujeito pleno, assim como a distribuição percentual das ocorrências em cada grupo.

No 2º período, a variável apresentou significância estatística de 0,005, enquanto no 8º período a significância foi de 0,009, o que confirma que o tipo de verbo é um grupo de fator condicionador na escolha por sujeitos nulos ou plenos. No entanto, a maneira como cada tipo verbal influencia essa escolha varia. A seguir, o quadro sintetiza os pesos relativos atribuídos a cada tipo de verbo no que se refere ao uso de sujeitos nulos:

Quadro 18: Pesos relativos por tipo de verbo no que se refere ao uso dos sujeitos

Tipo de Verbo	Peso relativo- 2º período	Peso relativo- 8º período
Transitivos	0,523	0,592
Intransitivos	0,381	0,405
Inacusativos	0,295	0,521
Ligação	0,533	0,285

Fonte: Autora deste trabalho

A análise dos pesos relativos revela que, no 2º período, os verbos transitivos (0,523), intransitivos (0,381) e de ligação (0,533) apresentaram pesos próximos ou dentro da neutralidade, o que impede conclusões consistentes sobre sua influência o uso do sujeito nulo, indicando que, nesse estágio inicial, esses tipos verbais não condicionam de forma estatisticamente significativa a escolha entre sujeito nulo e sujeito pleno. Os inacusativos, por sua vez, foram o único grupo a apresentar um peso fora da neutralidade (0,295), o que sugere que, nesse caso, há o favorecimento ao uso do sujeito nulo.

Quando comparamos esses resultados aos da modalidade escrita no mesmo período, observamos que apenas os verbos transitivos apresentaram peso elevado (0,583), favorecendo a realização de sujeitos plenos. Já os demais verbos – ligação (0,403), intransitivos (0,397) e inacusativos (0,429) – registraram pesos abaixo da neutralidade, sugerindo uma leve tendência a omissão do sujeito. De modo, esses resultados indicam que, na fase inicial da aquisição, o tipo de verbo ainda exerce influência limitada sobre a escolha entre sujeito nulo e pleno.

Por outro lado, nos dados do 8º período, o padrão se inverte parcialmente: os verbos transitivos continuam apresentando o maior peso relativo (0,592), sendo o único grupo verbal que favorece estatisticamente o uso do sujeito pleno. Os verbos de ligação (0,285) e os intransitivos (0,405), com pesos abaixo da zona de neutralidade, favorecem o uso do sujeito nulo. Já os inacusativos (0,521) se mantiveram na neutralidade, não influenciando significativamente a escolha entre sujeito nulo ou pleno nesse estágio mais avançado da aquisição.

Quadro 19: Comparativo da distribuição percentual dos sujeitos nulos por tipos de verbo

TIPO DE VERBO	Sujeito nulo (2º período)		Sujeito nulo 8º período	
	Ocorrência	Percentual	Ocorrência	Percentual
Transitivo	256/391	67,4	107/189	65,3
Ligação	86/391	80,4	48/189	87,3
Intransitivo	35/391	53,8	24/189	80,0
Inacusativo	14/391	66,7	10/189	71,4

Fonte: Autora deste trabalho

Apesar das variações nos pesos estatísticos, a distribuição percentual revela que o sujeito nulo predomina em todos os tipos verbais nos dois grupos, com destaque crescente para os verbos de ligação e intransitivos no 8º período. No entanto, como os pesos relativos obtidos pelo programa indicam que apenas os verbos transitivos favorecem significativamente o uso do sujeito nulo nesse estágio, não é possível afirmar que haja um condicionamento efetivo à omissão do sujeito nesses outros contextos. Assim, os dados sugerem uma alta ocorrência de sujeitos nulos, mas não necessariamente um favorecimento estatístico consistente em todos os tipos verbais.

A seguir, apresentamos exemplos adicionais de cada tipo de verbo extraído do *corpus*:

- *Verbos de ligação*

Em construções com verbos de ligação, há um forte predomínio do sujeito nulo na produção oral. Esse padrão contrasta com o comportamento do PB. Como observado em Soares Silva (2006, p.63-64), no PB, o verbo de ligação *ser*, tende a favorecer sujeitos nulos, especialmente na fala, devido ao seu caráter não predicativo e pela ausência de um conteúdo semântico forte. No entanto, mesmo nesses contextos, há restrições, como observado por Duarte (1995, p. 75), que identificou sujeitos plenos em cerca de 69% das ocorrências com *ser* e *estar* na fala espontânea, inclusive em contextos associados ao traço [-animado].

Nos dados analisados neste estudo, observamos uma tendência oposta aos do PB. No 2º período, a taxa de sujeitos nulos em construções com verbos de ligação foi de 80,4%, enquanto no 8º período atingiu 87,3%. A seguir, apresenta-se o quadro comparativo:

Quadro 20: Distribuição do uso de sujeitos nulos e plenos com verbos de ligação

Período	Sujeito nulo	%	Sujeito pleno	%
2º	86	80,4	21	19,6
8º	48	87,3	7	12,7
Total	134	82,7	28	17,3

Fonte: Autora deste trabalho

A expressiva ocorrência de sujeitos nulos nas duas amostras indica que, mesmo em fases distintas da aquisição do espanhol como L2, os aprendizes já apresentam um comportamento linguístico que se afasta do padrão do PB, cuja gramática não licencia sujeitos nulos de forma generalizada. Como destaca Montrul (2004), aprendizes adultos demonstram sensibilidade às propriedades estruturais da L2 desde os estágios iniciais. A seguir, apresentam-se exemplos extraídos do corpus que ilustram esse comportamento linguístico nos dados do *corpus*.

- *Sujeitos nulos*

(65) **pro Es** una pésima empresa, deja muy a desejar (Part.5, 2º período)

“(Ela) É uma péssima empresa, deixa muito a desejar”.

(66) no no **pro soy** muy buena en español (Part.6, 2º período)

“não, não sou muito boa em espanhol”

(67) **pro Soy** muy nerd. (Part.9, 8º período)

“Sou muito nerd”

(68) pero **pro es** de España, Cristina. (Part.10, 8º período)

“mas é da Espanha, Cristina”.

- *Sujeitos plenos*

(69) pero también **yo soy** malo (Part.1, 2º período)

“Mas **eu** também sou ruim”

(70) **él era** una persona que me oía mucho (Part. 3, 2º período)

“**Ele** era uma pessoa que me ouvia muito”.

(71) **yo soy** estudiante de español (Part.9, 8º período)

“**eu** sou estudante de espanhol”

(72) **ella** não, não **habla** más. (Part.8, 2º período)

“**ela** não, não fala mais”

O grande percentual de sujeitos nulos em contextos copulativos no espanhol sugere que os aprendizes deixam de seguir a tendência do PB. Esse dado se alinha à análise de Bravin dos Santos (2006, *apud* Soares Silva, 2006, p.64) que identificou que,

no PB, o verbo *ser* demonstra menor propensão a sujeitos nulos especialmente na fala espontânea.

Em meio às frases construídas com verbos copulativos, destacam-se ocorrências produzidas pela participante 3 do 2º período, sobretudo quanto à conjugação do verbo *ser* na fala. Em contextos nos quais se esperaria o uso da terceira pessoa do singular *es*, a aprendiz recorre à forma *eres*, correspondente à segunda pessoa do singular, como mostram os exemplos (cf. (73) a (79)). Esse uso sugere um possível traço de hipercorreção ou confusão na seleção pronominal, talvez influenciado pela interface entre pronomes de tratamentos e formas verbais.

Nos dados de língua escrita da mesma aprendiz, observa-se um fenômeno distinto: o uso do auxiliar *ha* no lugar de *he*, como evidenciado nos exemplos (cf. (80) a (82)):

(73) pero creo que cuando **pro eres** mais delante dentro del- del barrio ere un poco mais.

“Mas acho que quando é mais à frente dentro do bairro é um pouco mais’.

(74) no **pro ere** muy bueno en las escuelas.

“Não é muito bom nas escolas.”

(75) pero que **pro eres** muy necesario porque muitas persona tiene que salir de- de donde están e ir prun lugar muy longes, sabes.

“mas que pro é muito necessário porque muitas pessoas têm que sair de onde estão e ir para um lugar muito longe, sabe.”

(76) Entonces, no **pro eres** también muy bueno en la salud.

“Então, não é também muito bom na saúde.”

(77) Entonces, **pro eres** muy cansativo.

“Então, é muito cansativo.”

(78) porque **pro eres** otra lengua.

“Porque é outra língua.”

(79) **pro eres** una cosa que me ha ayudado mucho también.

“é uma coisa que me ajudou muito também”.

(80) **Yo** estaba caminando en la floresta cuanda **ha visto** un pez en la agua mirándome.

“Eu estava caminhando na floresta quando vi um peixe na água me olhando.”

(81) Después **pro ha visto** esto mismo pez tentando subir a el punto mas alto de la montaña, pero no ha conseguido.

“Depois, vi esse mesmo peixe tentando subir ao ponto mais alto da montanha, mas não conseguiu.”

(82) la primera cosa que **pro ha hecho** fue colocar algunas piedra.

“A primeira coisa que **fiz** foi colocar algumas pedras.”

Observa-se ainda que, embora o sujeito esteja em primeira pessoa em alguns exemplos acima, os verbos auxiliares são conjugados em terceira pessoa (“ha”). Esse uso sugere uma dificuldade recorrente na aquisição da flexão verbal da língua-alvo, que não se limita apenas à conjugação do verbo de ligação *ser*.

Do ponto de vista lexical, no exemplo (77), em específico, “cansativo” não é uma forma adjetival usual ou aceita no espanhol. Quando a intenção é expressar que alguém está exausto, utiliza-se, por exemplo, “está agotado” ou “es agotador/extenuante”. Já no caso de se referir a uma pessoa que provoca cansaço nos outros, a forma adequada seria “eres muy agotador” ou “eres muy pesado”.

Em suma, observa-se que a participante 3 ainda enfrenta dificuldades recorrentes na concordância entre sujeito e verbo, o que pode ser interpretado como um indicativo de que a aprendiz permanece em um estágio de interlíngua, no qual a aquisição das formas flexionadas do espanhol L2 não está completamente estabilizada. Tais dificuldades podem decorrer tanto da interferência da língua materna quanto de um processo de reestruturação interna do sistema linguístico em desenvolvimento, no qual o aprendiz tenta integrar as regras da nova língua, substituindo gradualmente os padrões da L1 por construções mais próximas da L2. Esse processo pode resultar em formas

híbridas, desvios ou flutuações, especialmente em estruturas morfossintáticas que contrastam entre as duas línguas.

Nesse sentido, é importante ressaltar que os erros do aprendiz não devem ser vistos como falhas, mas sim como parte natural do processo de aquisição (Corder, 1981). Como afirma Corder (1981, p.10), “os erros não devem ser considerados sinais de inibição, mas simplesmente evidência de suas estratégias de aprendizagem”²⁸, o que reforça a ideia de que tais desvios revelam a construção ativa de um sistema linguístico por parte do aprendiz.

Por fim, os dados adicionais da participante 3 contribuem para aprofundar nossa compreensão sobre o comportamento dos verbos de ligação no espanhol L2. Além de evidenciar a tendência à omissão do sujeito – já observada em outros momentos do corpus –, a produção da participante reforça a hipótese de que dificuldades na concordância verbal não ocorrem de forma isolada, mas que refletem o processo gradativo de reconfiguração gramatical típico das fases intermediárias da aquisição.

- *Verbos transitivos*

Conforme discutido anteriormente, tanto no PB quanto no espanhol L1, os verbos transitivos tendem a favorecer a realização de sujeitos plenos (cf. Duarte, 1995; Toribio, 2000). Essa relação parece decorrer da maior carga semântica e argumental desses verbos, que frequentemente exigem uma referência explícita para garantir a clareza informacional da sentença. Nos dados do 2º período, essa tendência se confirma parcialmente, conforme exposto no quadro a seguir:

Quadro 21: Distribuição percentual dos sujeitos nulos e plenos nos verbos transitivos (2º período)

Modalidade da língua	Sujeitos Nulos	Sujeitos Plenos
Língua escrita	75,7%	24,3%
Língua falada	67,4%	32,6%
Diferença percentual	8,3% ↓	8,3% ↑

Fonte: A autora deste trabalho

²⁸ “that errors are not to be regarded as signs of inhibition, but simply as evidence of his strategies of learning”. (Tradução nossa).

Nota-se que, embora a omissão do sujeito seja predominante em ambas as modalidades, ela é mais frequente na escrita. Essa diferença de 8,3 pontos percentuais sugere que a modalidade oral, por sua natureza mais dinâmica e interativa, favorece a explicitação dos sujeitos pronominais, possivelmente como estratégia discursiva de desambiguação e reforço referencial. Além disso, é possível que a modalidade oral, por demandar menor monitoramento e maior espontaneidade, esteja mais suscetível à interferência do PB, cuja gramática favorece a realização explícita dos sujeitos em contextos diversos (cf. Duarte, 1995; Kato, 2000).

No caso do 8º período, os dados de produção oral mostram uma configuração ainda mais próxima do que seria esperado em línguas de sujeito nulo. O comportamento apresentado por esse grupo sinaliza uma evolução no processo de aquisição, em que os aprendizes demonstram maior sensibilidade à necessidade de referenciação explícita em contextos transitivos, aproximando-se do padrão do espanhol L1 descrito por Toribio (2000).

Ao comparar os dois grupos, observa-se uma mudança clara no padrão de uso: enquanto os aprendizes do 2º período ainda apresentam uma taxa elevada de sujeitos nulos em construções transitivas (especialmente na escrita), os do 8º período já exibem uma inversão a essa tendência, com predominância dos sujeitos plenos na fala.

A seguir, são apresentados exemplos extraídos do *corpus* que ilustram o uso de sujeitos plenos e nulos em frases construídas com verbos transitivos:

- *Sujeitos Plenos*

(83) **yo** creo que não sei. (Part. 1, 2º período)

“**eu** acho que não sei”

(84) Entonces, **yo** tuve la suerte de nunca haber ocurrido nada con eso conmigo.
(Part.9, 8º período)

“então, **eu** tive a sorte de nunca haver acontecido nada comigo”

(85) Y **él** ha dicho: “entonces, *pro* es es de verdad una profe (Part. 9, 8º período)

“E **ele** disse: ‘então, é de verdade uma professora’”

Ocorrências com Sujeitos nulos

(86) pero ... **pro** **tenemos** que... é consumir né? (Part. 5, 2º período)

“Mas... temos que... é consumir né?”.

(87) No, no que **pro** con-esço, **pro** conoço, sei lá (Part.7, 2º período)

“Não, não que eu conheço, conheça, sei lá”.

(88) **pro** no se traducir Torões (Part. 8, 2º período).

“não sei traduzir Torões”

(89) Entonces, **pro** creo que esto facilita sí. (Part.10, 8º período)

“então, acho que isso facilita sim”

Expressões como *conoço* (conozco) em (87) ilustram contextos onde o sujeito pode ser inferido a partir da concordância verbal, dispensando sua realização explícita.

- *Verbos intransitivos*

A análise da realização do sujeito em construções intransitivas nos dois períodos investigados revela diferenças significativas, que podem ser interpretadas à luz dos processos de aquisição de L2 e da influência das características tipológicas da L1 e da L2. Como já discutido por Selinker (1972), os aprendizes costumam transitar por estágios intermediários, nos quais se observa a convivência de traços da L1 com estruturas da L2 – fenômeno conhecido como interlíngua. No caso do PSN, esses estágios se manifestam, por exemplo, na alternância entre sujeitos nulos e plenos em contextos semelhantes, na realização de sujeitos plenos em estruturas em que a L2 permitiria omissão, ou ainda na omissão do sujeito em contextos inadequados sob a perspectiva da norma espanhola.

Nos dados analisados, esse comportamento híbrido se evidencia pela presença de sujeitos plenos em contextos de continuidade tópica – onde seria esperada a omissão no

espanhol L1 – e pela ocorrência de sujeitos nulos em estruturas copulativas, que no PB tendem a exigir a realização do sujeito (cf. Bravin dos Santos, 2006).

A seguir, apresenta-se o quadro comparativo com os percentuais de cada período:

Quadro 22: Distribuição do uso de sujeitos nulos e plenos com verbos intransitivos

Período	Sujeito nulo	%	Sujeito pleno	%
2°	35	53,8	30	46,2
8°	24	80,0	6	20,0
Total	59	65,6	36	34,4

Fonte: Autora deste trabalho

Os dados mostram que, no 2° período, há uma distribuição relativamente equilibrada entre sujeitos nulos (53,8%) e plenos (46,2%), o que indica que os aprendizes ainda oscilam entre a realização e a omissão do sujeito, característica comum a estágios iniciais ou intermediários no processo de aquisição. Essa flutuação pode ser entendida como reflexo da forte influência do PB, língua na qual a omissão de sujeitos com verbos intransitivos é mais restrita e condicionada discursivamente (Duarte, 1995; Kato, 2000).

- *Sujeitos plenos:*

(90) Entonces, **yo** ca-**ando** un poco. (Part.5. 2° período)

“então, eu caminho um pouco”

- *Sujeitos nulos*

(91) si, **pro hablan** bien de aquí del barrio? (Part.9, 8° período)

“sim, falam bem daqui do bairro?”

No caso do 8º período, observa-se um avanço importante no sentido da adequação ao padrão da L2: os sujeitos nulos aparecem em 80% dos casos, enquanto os plenos restringem-se a apenas 20%. Esse resultado indica maior domínio das propriedades sintáticas do espanhol. A seguir, apresentam-se exemplos extraídos do *corpus*:

- *Sujeitos Nulos*

(92) Y **pro** **platico** mucho sobre la cuestión de la interculturalidad, la cuestión del cinema, del cine club, así. (Part.10, 8º período)

“e converso muito sobre a questão da interculturalidade, questão do cinema, do cineclube, assim”.

- *Sujeitos Plenos*

(93) **él** **bailava** y brillava me ganando la atención. (Part. 9, 8º período)

“**ele** dançava e brilhava chamando minha atenção”.

A comparação entre os dois períodos reforça, portanto, o entendimento de que o comportamento linguístico dos aprendizes vai se ajustando progressivamente ao sistema da L2. Enquanto os alunos do 2º período ainda apresentam forte influência da L1 e uma flutuação no uso dos sujeitos, os aprendizes do 8º período se aproximam mais das normas do espanhol L1, com maior uso de sujeitos nulos nesse contexto.

- *Verbos inacusativos*

A análise dos dados referentes ao uso de sujeitos em construções com verbos inacusativos nos dois períodos investigados revela um padrão consistente de predominância do sujeito nulo. Os dados comparativos estão sintetizados no quadro a seguir:

Quadro 23: Distribuição do uso de sujeitos nulos e plenos com verbos inacusativos

Período	Sujeito nulo	%	Sujeito pleno	%
2º	14/21	66,7	7/21	33,3
8º	10/14	71,4	4/14	28,6
Total	24/35	68,6	11/35	31,4

Fonte: Autora deste trabalho

- *Sujeitos Nulos:*

(94) con... la forma que **pro creces** (Part.3, 2º período)

“com... a forma como cresces.”

- *Sujeitos Plenos*

(95) eu chego-**yo llego** acá muchas, muchas veces cansada so-solamente del tra-trajeto a-a-hasta cá. (Part.. 3, 2º período)

“**eu** chego- **eu** chego aqui muitas, muitas vezes cansada somente do trajeto até aqui”

De forma geral, os resultados comparativos reforçam a ideia de que o percurso de aquisição é gradual e sensível tanto a natureza sintática dos verbos quanto aos efeitos do *input* e da frequência de exposição à L2 (Montrul, 2004).

5.3.1.2.3 Pessoa gramatical do sujeito

Ao analisar a influência da pessoa gramatical na realização do sujeito nulo e pleno nos dados de produção oral dos aprendizes, observa-se um aumento geral na

frequência de sujeitos nulos, especialmente nas pessoas verbais tradicionalmente mais suscetíveis à omissão de sujeitos nulos em línguas pro-drop, como o espanhol. Os resultados obtidos estão sintetizados na tabela a seguir:

Quadro 24: Distribuição das pessoas gramaticais em relação ao sujeito nulo e pleno nos dois períodos

Pessoa Gramatical	Período	Sujeito Nulo		Sujeito Pleno		Percentual Total
		Ocorrência	%	Ocorrência	%	
1 ^a	2 ^a	221/383	57,7	162/383	42,3	66,8
	8 ^a	126/193	65,3	67/193	34,7	73,4
3 ^a	2 ^a	143/162	88,3	19/162	11,7	28,3
	8 ^a	60/67	89,6	7/67	10,4	25,5

Fonte: Autora deste trabalho

Conforme exposto, os dados do 2^a período indicam uma distribuição já bastante inclinada para a elipse do sujeito, com destaque para a 3^a pessoa que apresentou um índice de omissão de 88,3%, seguida pela 1^a pessoa, com um percentual mais equilibrado, 57,7%. Ao avançar para os dados do 8^a período, percebemos uma intensificação dessa tendência.

Esses resultados dialogam com os achados de Duarte (1995, 2003), que em suas análises do espanhol falado em Madrid e Buenos Aires, apontou taxas superiores a 70% referentes ao apagamento do sujeito em todas as pessoas gramaticais: 73% em Madrid e 71% em Buenos Aires. Embora os percentuais encontrados entre os aprendizes brasileiros não seja idêntico aos observados entre falantes nativos, o padrão de aumento do sujeito nulo nas três pessoas entre os dois períodos analisados sugere um movimento de aproximação progressiva à norma da L2.

No entanto, quando se observa o comportamento da modalidade escrita dos aprendizes do 2^o período, percebe-se certa divergência em relação aos dados da fala. Na escrita, o uso de sujeitos plenos é mais frequente na 1^a pessoa (37,5%) do que na 3^a (28%), o que confirma parcialmente a hipótese da influência da L1, especialmente no que se refere à tendência do PB em realizar sujeitos na 1^a pessoa, principalmente na escrita (cf. Duarte, 1995). Apesar disso, os sujeitos nulos ainda predominam em ambas as pessoas gramaticais, indicando que os aprendizes se encontram em uma fase de transição entre as normas pronominais da L1 e da L2.

Ainda no que diz respeito a essa variável, a análise permite testar hipóteses já consolidadas na literatura. Soares Silva (2006, p.58) destaca três aspectos principais nesse tipo de investigação. Um deles aponta para a tendência da 1^a pessoa do singular

apresentar taxas mais elevadas de sujeitos plenos, como já identificado por Duranti & Ochs (1979) em seu estudo sobre o italiano. No entanto, os dados de fala dos participantes desta pesquisa revelam um comportamento divergente: observou-se um predomínio de sujeitos nulos predominam na primeira pessoa gramatical. Os dados extraídos do *corpus* mostram essa tendência:

- *Sujeitos nulos na 1ª pessoa do singular:*

(96) **pro** creo que se un... tédio (Part. 1, 2º período)

“acredito que se um... tédio”

(97) Y **pro** conozco también (Part. 4, 2º período)

“E conheço também”.

(98) y ai que **pro** estoy haciendo.(Part. 9, 8º período)

“e ai que estou fazendo”

- *Sujeitos plenos na 1ª pessoa do singular:*

(99) **yo** dice: **yo** voy hacer de todo modo. (Part. 1, 2º período)

“**eu** disse: **eu** vou fazer de todo modo”

(100) si, **yo** estudio en alguns sites y aplicativos (Part. 8, 2º período)

“sim, **eu** estudo em alguns sites e aplicativos”.

(101) Entonces, cosas que **yo** ya sé, **yo** pongo en español. (Part.9, 8º período)

“então, coisas que **eu** já sei, **eu** coloco em espanhol”.

(102) No, **yo** soy natural de allá, pero vivo en Várzea (Part.10, 8º período)

“Não, **eu** sou natural de lá, mas vivo na Várzea”

Assim, os dados indicam que, ao contrário do italiano, o espanhol adquirido pelos participantes favorece o uso do sujeito nulo na 1ª pessoa do singular. Além disso,

conforme Soares Silva (2006), a predominância do sujeito nulo em todas as pessoas gramaticais é uma característica de línguas [+pro-drop]. A análise confirma essa tendência, uma vez que o sujeito nulo foi mais frequente em todas as pessoas gramaticais.

Esses resultados indicam que o comportamento do espanhol L2 entre os aprendizes reflete a estrutura da língua-alvo, sugerindo que eles internalizaram essa característica do espanhol. Isso ocorre mesmo que sua L1 apresente variação no preenchimento do sujeito, evidenciando a influência das propriedades tipológicas da L2 no processo de aquisição.

- *Sujeitos nulos na 3ª pessoa:*

(103) no sé si **pro** conoce la fundação Bradesco. (Part.1, 2º período)

“Não sei se conhece a Fundação Bradesco”.

(104) y siempre **pro** tien mucha vontade de conocer el México (Part.8, 2º período)

“E sempre tem muita vontade de conhecer o México”.

(105) Porque, **pro** es muy silencioso muscal/ muy calmo neste sentido (Part. 8, 2º período)

“Porque, é muito silencioso muscal/ muito calmo neste sentido”.

(106) que **pro** es argentino también (Part. 9, 8º período)

“que é argentino também”

(107) sí, **pro** habla de aquí del barrio? (Part.10, 8º período)

“sim, fala daqui do bairro?”

- *Sujeitos plenos na 3ª pessoa*

(108) **él** era una persona que me oía mucho (Part. 3, 2º período)

“ele era uma pessoa que me ouvia muito”

(109) ahn, às vezes **ellos** no- no tienen-no son tan cuidados, entonces es. (Part. 6, 2º período)

“ahn, às vezes **eles** não-não têm não são tão cuidados, então é”.

(110) y **ellos** no vien porque es un barrio peli-peligroso (Part. 6, 2º período)

“E **eles** não vêm porque é um bairro peri-perigroso”

(111) **ellos** a mí también, a veces, pedia que repetiam la palabra porque no comprendía (Part. 5, 2º período)

“**eles** a mim também, às vezes, pedia que repetiam a palavra porque não compreendiam”.

(112) porque **él** es un barrio formado, no, geograficada-geograficamente también por una gran cantidad de instituciones, no. (Part. 10, 8º período)

“porque **ele** é um bairro formado, não, geograficada-geograficamente também por uma grande quantidade de instituições, não”

(113) **él** es un poco más regularizado, yo diría, en esta parte. (Part. 10, 8º período)

“**ele** é um pouco mais regularizado, eu diria, nesta parte”

A análise da distribuição de sujeitos nulos e plenos nas diferentes pessoas gramaticais permite concluir que os aprendizes, mesmo em estágio inicial, já demonstram sensibilidade às propriedades do espanhol como língua [+pro-drop]. A predominância de sujeitos nulos em todas as pessoas analisadas reforça a ideia de que os aprendizes têm internalizado aspectos estruturais da L2, indo além da simples transferência da L1.

Esses resultados sugerem que, mesmo durante o processo de aquisição do espanhol L2, os aprendizes demonstram sensibilidade à norma morfossintática da L2, reproduzindo, ainda que de forma não uniforme, a tendência ao uso de sujeitos nulos –

em virtude da riqueza morfológica da flexão verbal. Esse comportamento está em consonância com o que Duarte (1995) apontou ao destacar a relevância das marcas morfológicas no favorecimento do sujeito nulo no espanhol, em contraste com o PB, onde o enfraquecimento das marcas verbais contribui para a expressão mais frequente do sujeito.

Ao retomar a comparação com os aprendizes anglófonos apresentados anteriormente (Perales; Portillo, 2008; Jiménez-Fernández; Gómez Marzo, 2019), é possível observar que os estudantes brasileiros de espanhol como L2 apresentam índices mais elevados de sujeitos nulos (68,5%) do que os aprendizes cuja L1 é o inglês (57,4%). Tal diferença reforça a importância da L1 na aquisição da L2: enquanto falantes de inglês, provenientes de uma língua não pro-drop, tendem a manter a realização do sujeito expreso, os falantes do PB, por terem como L1 uma língua de sujeito nulo parcial, aproxima-se mais do padrão da língua-alvo. Ainda assim, a distância em relação aos falantes nativos (94,5%) evidencia que os brasileiros também enfrentam limitações no percurso de aquisição, demonstrando que, embora a L1 favoreça a omissão do sujeito, a interlíngua mantém traços de variação próprios do processo de aprendizagem.

CONCLUSÃO

Esta dissertação teve como objetivo principal investigar o comportamento da realização do sujeito nas produções escrita e oral de graduandos aprendizes brasileiros de espanhol L2. A partir da análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados, foi possível observar como diferentes fatores linguísticos influenciam a realização do sujeito nas produções dos participantes.

Ao longo do trabalho, buscou-se investigar de que maneira o *input* da L1 pode influenciar o comportamento de sujeitos nulos e plenos no espanhol adquirido como L2. O uso desses sujeitos constitui uma questão central nas discussões sobre aquisição de segunda língua. Diferentes línguas – como o português europeu (Lobo, 1994), o italiano (Rizzi, 1986; Kato, 1999) e o espanhol (Luján, 1999; Soares Silva, 2006; Montrul, 2004) – vêm sendo analisadas no âmbito do Parâmetro do Sujeito Nulo desde a década de 80, com o intuito de identificar condicionamentos sintáticos e discursivos que regulam o uso de sujeitos nulos e plenos. Embora os estudos tenham avançado consideravelmente, o tema ainda se apresenta como um terreno fértil para investigações futuras, especialmente no campo da aquisição de L2 e L3.

Tomando por base o *corpus* da pesquisa constituído por 1.011 sentenças declarativas finitas, a análise dos dados coletados ao longo desta pesquisa permitiu identificar em que medida os aprendizes brasileiros de espanhol reproduzem, na L2, padrões característicos do PB, especialmente no tocante à realização do sujeito.

Os resultados desta pesquisa, organizados ao longo da análise quali-quantitativa dos dados de escrita e fala de aprendizes de espanhol como L2, revelam a complexidade e a dinamicidade do processo de aquisição do parâmetro do sujeito nulo (PSN) por falantes do português brasileiro. A hipótese inicial deste estudo previa uma maior presença de sujeitos plenos nas produções dos aprendizes do 2º período, como reflexo da transferência da L1, o PB, especialmente considerando-se que essa variedade linguística tem apresentado um processo de enfraquecimento do parâmetro pro-drop (Duarte, 1995). No entanto, os dados contradizem essa expectativa, ao evidenciar, tanto na escrita quanto na fala, a predominância de sujeitos nulos desde os primeiros períodos de aquisição.

De forma geral, os percentuais indicam que os sujeitos nulos foram utilizados em 68,5% das ocorrências nos textos escritos e em 68,2% na fala no 2º período. Já no 8º período, a frequência de sujeitos nulos se eleva para 90,9% na escrita e 71,9% na fala. Esses dados demonstram que a omissão do sujeito é uma prática produtiva mesmo nos estágios iniciais, aproximando-se de padrões observados no espanhol como L1 (cf. Soares Silva, 2006), o que sugere que a hipótese inicial, embora teoricamente plausível, não se confirma integralmente à luz dos dados analisados. A expectativa de que os sujeitos plenos predominariam como resultado direto da interferência do PB não se sustentou de forma robusta, ainda que traços da L1 estejam presentes em outros níveis estruturais das produções analisadas. Esse resultado pode ser explicado pelo papel da gramática escolar normativa, que, ao enfatizar a estrutura formal da língua e promover maior alinhamento com o padrão escrito, aproxima-se mais do funcionamento do espanhol. Dessa forma, observa-se que não apenas a L1 falada, mas também a L1 escolarizada, contribui para o comportamento linguístico dos aprendizes, favorecendo, em determinados contextos, a manutenção do sujeito nulo.

Cabe destacar que essa predominância dos sujeitos nulos desde os estágios iniciais da aquisição não deve ser interpretada como evidência inequívoca de aquisição consolidada da L2. Ao contrário, trata-se de um fenômeno complexo que deve ser compreendido à luz de múltiplos fatores, tais como a estrutura morfológica da L2 – rica em marcas de concordância que favorecem a omissão pronominal –, o monitoramento consciente nas produções escritas e, sobretudo, as transferências estruturais da L1. Nesse sentido, é relevante considerar que o PB, embora esteja em processo de reconfiguração da parametrização pro-drop (cf. Duarte, 1995; Duarte e Marins, 2021), ainda apresenta sujeitos nulos em contextos específicos, especialmente em 1ª e 3ª pessoas, o que pode induzir uma convergência aparente com a L2.

Nesse cenário, destaca-se o papel da variedade escrita do PB, adquirida predominantemente por meio da instrução formal e fortemente marcada pela gramática normativa, conforme discutido por Kato (2000) e Marcelino e Martin (2020). Tal variedade, frequentemente dissociada da oralidade cotidiana, constitui uma gramática específica, internalizada ao longo da escolarização e mobilizada especialmente em contextos acadêmicos. Assim, a produção escrita em L2, por parte dos aprendizes investigados – todos universitários –, pode refletir não apenas a influência da oralidade

da L1, mas também da gramática escolarizada, estilisticamente controlada e sujeita à normatização.

Sob essa perspectiva, o espanhol – enquanto L2 aprendida em contexto institucional – pode configurar-se, funcionalmente, como uma terceira língua (L3), moldada não apenas pelas estruturas da L1 falada, mas também por sua variante escrita. Essa sobreposição entre as gramáticas internas – oral e a escrita do PB – e o sistema da L2 pode explicar a coexistência de formas que se aproximam da norma do espanhol, como o uso adequado de sujeitos nulos, ao lado de desvios sistemáticos, como a presença de sujeitos plenos redundantes. Tais estratégias podem revelar tanto o esforço dos aprendizes em garantir a clareza referencial quanto o efeito do monitoramento consciente, próprio de situações de escrita formal.

Ainda que os dados apontem para avanços significativos na aquisição do parâmetro do sujeito nulo ao longo do percurso formativo, torna-se evidente a necessidade de aprofundar a investigação de fatores externos que influenciam esse processo. Um dos elementos que emerge dos resultados é o possível impacto da instrução formal da escrita em português, cuja normatização pode, em certos aspectos, funcionar como uma “segunda gramática” ou mesmo como uma L2, especialmente por promover o uso sistemático do sujeito nulo em contextos formais (cf. Magalhães, 2000, p.41). A internalização dessa variedade pode interferir na forma como os aprendizes organizam suas estruturas em L2, sobretudo em tarefas escritas que exigem maior controle metalinguístico.

Dessa forma, os achados desta pesquisa contribuem para uma compreensão mais ampla do comportamento do PSN na aquisição do espanhol L2 por falantes de PB, evidenciando que, mesmo diante da presença de traços da L1 – tanto em sua modalidade oral quanto em sua gramática monitorada – os dados indicam uma tendência de aproximação gradual às normas da L2, especialmente entre os aprendizes mais experientes.

Como limitação, reconhece-se a necessidade de uma amostra mais ampla e diversificada, que contemple distintos perfis de aprendizes, bem como a coleta de dados longitudinais, que possibilitem acompanhar com maior precisão o desenvolvimento do parâmetro ao longo do tempo. Para pesquisas futuras, recomenda-se investigar mais sistematicamente o papel da escrita formal da L1 como possível elemento mediador do

processo de aquisição de L2 (ou L3), especialmente em contextos escolares nos quais a gramática normativa exerce forte influência sobre a produção linguística.

Além disso, torna-se relevante promover análises contrastivas entre fala e escrita de um mesmo falante, observando em que medida a interlíngua manifesta diferentes níveis de estabilidade e interferência, a depender da modalidade e do contexto de uso da língua. Essa abordagem pode revelar variações no grau de estabilidade e interferência da L1, permitindo identificar padrões recorrentes ou flutuações estruturais que escapariam em análises isoladas. A comparação entre distintos níveis de proficiência também se mostra essencial para oferecer uma compreensão mais abrangente e progressiva dos mecanismos envolvidos na aquisição do espanhol como L2 por falantes do português brasileiro, especialmente no que diz respeito à adaptação do parâmetro do sujeito nulo ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, P.; DUARTE, M. E. L.; KATO, M. A. A distribuição do sujeito nulo no português europeu e no português brasileiro. *In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGÜÍSTICA*, 16, 2001, Lisboa. **Anais [...]**. Lisboa: APL, 2001. p. 539-550.

BERLINCK, R. A. A construção V SN no português do Brasil: uma visão diacrônica do fenômeno da ordem. *In: TARALLO, F. (org.). **Fotografias sociolinguísticas***. Campinas: Pontes, 1989. p. 95-112.

CALVET, L. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CAMACHO, J. **Null subjects**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524407>.

CAMACHO, J. The Null Subject Parameter revisited: The evolution from null subject Spanish and Portuguese to Dominican Spanish and Brazilian Portuguese. *In: KATO, M. A.; ORDÓÑEZ, F. (ed.). **The Morphosyntax of Portuguese and Spanish in Latin America***. Oxford: Oxford Studies in Comparative Syntax, 2016. p. 27-28. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190465889.003.0002>.

CAMORLINGA, R. A distância da proximidade: a dificuldade de aprender uma língua fácil. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 6, 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4098/2744>. Acesso em: 20 set. 2025.

CARVALHO, C. M. R. **Interferência da L1 sobre a L2**: uma abordagem psicolinguística sobre o Parâmetro do Sujeito Nulo no PB e no Espanhol. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. The Hague: Mouton, 1957.

CHOMSKY, N. **Lectures on government and binding**. 2. ed. Dordrecht: Foris, 1981.

CHOMSKY, N. **Knowledge of language**: its nature, origin and use. Nova Iorque: Praeger, 1986.

CHOMSKY, N.; LASNIK, H. The theory of Principles and Parameters. *In: JACOBS, J.; STECHOW, A.; STERNEFELD, W.; VENNEMANN, T. (ed.). **Syntax**: An international handbook of contemporary research*. Berlin: Walter de Gruyter, 1993. p. 506-569. 1 v.

CÓRDOBA, A. P. L.; CAMACHO, R. G. A expressão do pronome pessoal sujeito no espanhol falado no Caribe colombiano. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 48, n. 1, p.

404-424, 2019. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2148>. Acesso em: 27 nov. 2024.

DUARTE, M. E. L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. *In*: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (org.). **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: Unicamp, 1993. p. 107-128.

DUARTE, M. E. L. **A perda do princípio “Evite Pronome” no português brasileiro**. 1995. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

DUARTE, M. E. L.; MARINS, J. E. Brazilian Portuguese: A ‘partial’ null subject language? **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 63, p. 1-21, 2021.

FANJUL, A. P. Conhecendo assimetrias: a ocorrência de pronomes pessoais. FANJUL, A. P.; GONZÁLEZ, N. M. (org.). **Espanhol e português brasileiro: estudos comparados**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 29-50.

FERNÁNDEZ, S. **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 1997.

FERNÁNDEZ-SORIANO, O. El pronombre personal: formas y distribuciones. pronombres átonos y tónicos. *In*: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (org.). **Gramática descriptiva de la lengua española: sintaxis básica de las clases de palabras**. v. 1. Madrid: Espasa, 1999. p. 1224.

FERRARI-NETO, J. As bases e os objetivos da gramática gerativa. *In*: FERRARI-NETO, J.; SILVA, C. R. T. (org.). **Programa minimalista em foco: princípios e debates**. Curitiba: CRV, 2012. p. 11-27.

GALVES, C. O Enfraquecimento da concordância no Português Brasileiro. *In*: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (org.). **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: Unicamp, 1993. p. 387-408.

GALVES, C. **Ensaio sobre as gramáticas do português**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

GALVES, C. Tópicos, sujeitos, pronomes e concordância no português brasileiro. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 34, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637048>. Acesso em: 14 fev. 2024.

GALVES, C. *et al.* **Parameter theory and linguistic change**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

GONZÁLEZ, N. T. M. **Cadê o pronome? o gato comeu: os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos**. 1994. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-23052023-142930/>. Acesso em: 04 out. 2022.

GUY, G. R.; ZILLES, A. **Sociolinguística quantitativa**: instrumental de análise. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

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

HOLMBERG, A.; SHEEHAN, M. Control into finite cluses in partial null subject languages. In: BIBERAUER, T. *et al.* (ed). **Parametric variation**: null subjects in Minimalist theory. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

ILARI, R. **Linguística românica**. São Paulo: Ática, 1999.

KATO, M. A. Sujeito e tópico: duas categorias em sintaxe? **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 17, 1989, p. 109-132.

KATO, M. A. The distribution of pronouns and null elements in object position in Brazilian Portuguese. In: ASHBY, W. J. *et al.* (org.). **Linguistic perspectives on Romance languages**: Selected papers from the XXI Linguistic Symposium of Romance Languages. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1993. p. 225-235.

KATO, M. A. Português brasileiro falado: aquisição em contexto de mudança linguística. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE O PORTUGUÊS, 1996. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 1996. p. 211-237.

KATO, M. A. Português brasileiro: “Última flor do lácio, inculta e bela”. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 52-80, 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/509>. Acesso em: 15 set. 2023.

KATO, M. A.; TARALLO, F. Anything you can do in Brazilian Portuguese. In: JAEGGLI, O.; SILVA-CORVALÁN, C. (org.). **Studies in Romance Linguistics**. Dordrecht: Foris. 1986. p. 343-358.

KATO, M. A.; DUARTE, M. E. L.; CYRINO, S.; BERLINCK, R. de A. Português brasileiro no fim do século XIX e na virada do milênio. In: CARDOSO, S. A. M.; MOTA, J. A.; MATTOS E SILVA, R. V. (org.). **Quinhentos Anos de História Linguística do Brasil**. Salvador: Fundo de Cultura da Bahia, 2006. p. 413-438.

KATO, M. A.; DUARTE, M. E. **A mudança paramétrica e a orientação para o discurso**. Comunicação apresentada no XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Braga: Universidade do Minho, 2008.

KATO, M. A.; DUARTE, M. E. L. A variação entre construções finitas pessoais e impessoais no Português Brasileiro. **Sociodialeto**, v. 4, p. 153-177, 2014a.

KATO, M. A.; DUARTE, M. E. L. Restrições na distribuição de sujeitos nulos no português brasileiro. **Revista Veredas**, v. 18, p. 1-22, 2014b.

KENEDY, E. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: Contexto, 2022.

KIPPER, E. Aquisição de segunda língua em contextos de bilinguismo societal. **Letrônica**, v. 5, n. 3, p. 88-102, jun./dez. 2012.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1995.

KUSY, A. **O contato linguístico português e espanhol na fronteira Brasil-Argentina**: crenças e atitudes linguísticas. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019.

LABOV, W. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LAFIN, G. C. **O contato linguístico português-espanhol na fronteira entre Brasil e Uruguai**: estado da pesquisa e perspectivas futuras. Monografia (Graduação em Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal**. Madrid: Síntesis, 1996.

LOPES ROSSI, M. A. G. Estudo diacrônico sobre as interrogativas do português do Brasil. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (org.). **Português brasileiro**: uma viagem diacrônica. Campinas, 1993. p. 307-42.

LUJÁN, M. Expresión y omisión del pronombre personal. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (org.). **Gramática descriptiva de la lengua española**: sintaxis básica de las clases de palabras. Madrid: Espasa Calpe, 1999. p. 1276-1315.

MAGALHÃES, T. M. V. **Aprendendo o sujeito nulo na escola**. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MARCELINO, M. **O parâmetro de composição e a aquisição/aprendizagem de L2**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

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

MARCELINO, M.; MARTIN, S. A aquisição consecutiva de L2 e a (não) relação do artigo definido em inglês e português brasileiro. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 43, p. 125- 146, 2020.

MARINS, J. E. **O parâmetro do sujeito nulo: uma análise contrastiva entre o português e o italiano.** 2009. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

MIRANDA POZA, J. A. Dificuldades da aprendizagem do espanhol no Brasil: Reflexões sobre políticas linguísticas. *In: CONGRESSO BRASILEIRO SOBRE LETRAMENTOS E DIFICULDADES DA APRENDIZAGEM*, 1., 2017, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Eventos e Editora, 2017. p. 1-14.

MIRANDA POZA, J. A. **Propuesta de análisis de falsos amigos en español y portugués: Diacronía, Campo léxico y cognición (Semántica de los prototipos).** Valladolid: Editorial Verdelis, 2014.

MIRANDA POZA, J. A. **El español en Brasil.** Háblame. Especialistas en Español, 6, p.14-17, 2009.

MODESTO, M. Sujeitos Nulos em Línguas de Tópico Proeminente. **Revista da ABRALIN**, v. 3, n. 1, p. 119-145, 2004.

MOTA, F. P. **Contato linguístico na fronteira Brasil/Venezuela: produções textuais de hispanos aprendizes de PLE.** Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2014.

MONTRUL, S. A. **The acquisition of Spanish: morphosyntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition and adult L2 acquisition.** Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2004. 37 v.

OLIVEIRA JUNIOR, R. **Aspectos morfossintáticos do português brasileiro: o sujeito nulo em textos escritos.** 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Português e Espanhol) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.

OLIVEIRA JÚNIOR, R. **Concordância e Parâmetro do Sujeito Nulo em redações produzidas por timorenses.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

OLIVEIRA JUNIOR, R.; TAVARES SILVA, C. R. O sujeito nulo no Português Brasileiro a partir de textos escritos por alunos pernambucanos. *In: CONGRESSO NACIONAL EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA LINGUAGEM*, 1., 2020. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2000.

ORDÓÑEZ, F.; TREVIÑO, E. Left dislocated subjects and the pro-drop parameter: A case study of Spanish. **Lingua**, v. 107, n. 1-3, p. 39-68, fev. 1999.

PISSURNO, K. C. S. **A concordância verbal de terceira pessoa do plural na variedade moçambicana do português: uma abordagem sociolinguística.** Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

QUADROS, R. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

RAPOSO, E. **Teoria da gramática**: a faculdade da linguagem. Lisboa: Caminho, 1992.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Esbozo de una nueva gramática de la lengua española**. Madrid: Espasa Calpe, 1973.

RIBEIRO, I. M. O. **A sintaxe da ordem no português arcaico**: o efeito V2. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

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

RIZZI, L. Null subjects in Italian and the theory of pro. **Linguistic Inquiry**, v. 17, n. 3, p. 501- 558, 1986.

RIZZI, L. The new comparative syntax: principles and parameters of universal grammar. In: ADVANCED COURSE “LANGUAGE AND COGNITION”, 10., 1988, Geneva. Geneva: Foundation Archives Jean Piaget, 1988. p. 1-20.

RIZZI, L. A parametric approach to comparative syntax: properties of the pronominal system. In: HAEGEMAN, L. (ed.). **The new comparative syntax**. Londres/Nova Iorque: Longman, 1997.

ROSA, J. R. **Brasileiro escrevendo em espanhol**: uma análise do uso dos pronomes pessoais sujeito. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Português/Espanhol) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

ROBERTS, I.; KATO, M. A. **Português Brasileiro**: uma viagem diacrônica. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

SANKOFF, D. *et al.* **GoldVarb X**: a variable rule application for Macintosh and Windows. 2005. Disponível em: <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SANTOS, É. M.; MIRANDA POZA, J. A. Los pronombres complemento en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera. In: SILVA, Eliane Barbosa; SOBRINHO, Helson Flávio S. (org.). **Língua falada e escrita**: reflexões e análises. Maceió: EDUFAL, 2014. p. 317-320.

SANTOS, O. F. **Sobre o parâmetro do sujeito nulo: interferência do português brasileiro no espanhol falado por nativos residentes no Brasil?** 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, C. R. T. **A natureza de AGR e suas implicações na ordem VS**: um estudo comparativo entre o português brasileiro e o português europeu. 2004. Tese (Doutorado

em Linguística e Literatura Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2004.

SILVA, R. de A.; MIRANDA POZA, J. A. Interferências da língua portuguesa na docência de espanhol para brasileiros. *In: CONGRESO NORDESTINO DE ESPAÑOL*, 3., Recife. **Anais [...]**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011. p. 302-307.

SOARES DA SILVA, H. **O parâmetro do sujeito nulo: confronto entre o português e o espanhol**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SORIANO, O. F. El pronombre personal: Formas y distribuciones: Pronombres átonos y tónicos. *In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (org.). Gramática descriptiva de la lengua española: sintaxis básica de las clases de palabras*. Madrid: Espasa Calpe, 1999. p. 1209-1273.

STURZA, E. R. **O espanhol do cotidiano e o espanhol da escola: um estudo de caso na fronteira Brasil–Argentina**. Dissertação (Mestrado). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1994.

STURZA, E. R. Fronteiras e práticas linguísticas: um olhar sobre o portunhol. **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana**, v. 1, n. 3, Madri, p. 151-160, 2004.

TARALLO, F. (org.). **Fotografias sociolinguísticas**. Campinas: Pontes/Ed. Unicamp, 1989.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 7 ed. São Paulo: Ática, 1991.

TARALLO, F. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português daíquem e dälémmar ao final do século XIX. *In: ROBERTS, I.; KATO, M. (org.). Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993. p. 69-105.

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

WHITE, L. **Second language acquisition and universal grammar**. Cambridge: United Kingdom at the University Press, 2003.

YOKOTA, R. **O que eu falo não se escreve. E o que eu escrevo alguém fala?** A variabilidade no uso do objeto direto anafórico na produção oral e escrita de aprendizes brasileiros de espanhol. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ZUBIZARRETA, M. L. **Prosody, Focus, and Word Order**. Cambridge: The MIT Press, 1998.

ZUBIZARRETA, M. L. Las funciones informativas: tema y foco. *In*: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (org.). **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa, 1999. p. 4215-4244. 3 v.

ANEXO 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO- UFPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS- PPGL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO
(A)

Eu, _____,
CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **O comportamento de sujeitos nulos e plenos no espanhol adquirido como L2 por graduandos pernambucanos do curso de letras/espanhol**, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento).

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO- UFPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS- PPGL

GUIA DE ENTREVISTA

*Nenhuma resposta será divulgada com informação que possa identificá-lo, você será sempre chamado de participante.

*As perguntas serão ministradas em espanhol e as respostas devem ser respondidas nessa língua.

*Os únicos dados pessoais que serão revelados na dissertação são: idade, sexo, profissão e período cursado.

I. BARRIO/CIUDAD/VIOLENCIA/OCIO Y DEPORTES/TRANSPORTE

1. ¿Qué opinas del barrio/ciudad dónde vives? ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos del barrio/ciudad?
2. ¿Con la reciente violencia, qué piensas sobre el barrio? ¿Es violento o tranquilo? Por qué?
3. ¿Has sido víctima de un robo, o conoces a alguien que lo haya sido? ¿Podrías contarnos una experiencia de robo que hayas vivido o que haya afectado a alguien cercano?
4. ¿Por qué crees que la ciudad está experimentando un aumento en la violencia? ¿Qué se podría hacer para mejorar la situación?
5. ¿Cuáles son las opciones de ocio en el barrio?
6. ¿Existen parques, campos de fútbol, teatros, cines u otras instalaciones culturales en el barrio o la ciudad?
7. ¿Qué suelen hacer las personas durante los fines de semana?
8. ¿Cómo es la educación en la localidad? ¿Qué opinas sobre las escuelas?
9. ¿Hay hospitales públicos y centros de salud disponibles para todos? ¿Cómo son los hospitales? ¿Cuáles son los aspectos positivos y problemáticos de los hospitales?
10. ¿Cómo es el transporte en la zona? ¿Qué crees que falta para mejorar el sistema de transporte?

II. POLÍTICA/SOCIEDAD/COSTO DE VIDA

11. ¿Cuál es tu opinión sobre la vida política (local/nacional)
12. ¿Consideras que el país está mejorando o empeorando?

13. ¿Qué crees que se podría hacer para mejorar la situación?
14. ¿Cómo está el costo de vida?

III. LANGUAGE

15. ¿Puedes contarme una situación interesante o desafiante que hayas enfrentado al aprender español?
16. ¿En qué situaciones de tu vida diaria te comunicas en español? ¿Puedes darme un ejemplo de una conversación o interacción reciente en español?
17. Cuando hablas en español, ¿cómo te sientes? ¿Hay momentos en los que te sientes más cómodo o menos cómodo?
18. Durante tus conversaciones en español, ¿alguna vez encontraste alguna palabra o construcción que consideraste difícil de usar? ¿Puedes contarme más al respecto?
19. ¿Alguna vez has tenido la oportunidad de hablar con hablantes nativos de español? ¿Cómo fue esa experiencia? ¿Puedes darme un ejemplo de una conversación con un nativo?
20. Si has viajado a un país de habla hispanica, ¿puedes compartir una historia interesante o divertida que hayas vivido durante el viaje?
21. Además de las clases, ¿cómo te relacionas con la cultura hispanica? ¿Ves programas de televisión, lees libros o escuchas músicas en español? ¿Alguna experiencia específica que puedas compartir?
22. además de las clases en la universidad, ¿sueles estudiar español por tu cuenta? ¿Cuál es tu rutina de estudio independiente?
23. ¿Crees que el español desempeñara un papel importante en tus planes futuros, ya sean personales o profesionales?
24. Para terminar, ¿tienes alguna sugerencia o consejo para quienes están aprendiendo español o para aquellos que también están estudiando el idioma? ¿puedes compartir alguna estrategia que te haya funcionado bien?

APÊNDICE 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO- UFPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS- PPGL

QUESTIONÁRIO DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ESPANHOLA

1. Informações pessoais:

- a. Nome: _____
- b. Idade: _____
- c. Sexo: () Masculino () Feminino () Outro: _____
- d. Naturalidade: _____
- e. Profissão: _____
- f. Período cursado: _____

Histórico de estudos:

RESPONDA AS QUESTÕES A SEGUIR REFERENTES AO SEU APRENDIZADO E CONHECIMENTO DE LÍNGUA ESPANHOLA

2. Antes de iniciar o curso de Letras/espanhol, você já teve alguma experiência prévia com a língua espanhola?
() sim () não
3. Em caso afirmativo, por quanto tempo e de que maneira ocorreu esse contato?

4. Quais as línguas estrangeiras que você estudou? Por quanto tempo estudou essa(s) língua(s)?

Língua	Duração dos estudos
() inglês	
() Italiano	

☐ francês	
☐ alemão	
☐ japonês	
☐ mandarim	
☐ outra: _____	

5. Quais idiomas você precisa utilizar em seu contexto profissional e/ou acadêmico?

6. Você frequentou cursos de idiomas antes de ingressar no curso de Letras/espanhol?

☐ sim ☐ não. Se sim, qual o idioma e por quanto tempo?

Proficiência em Língua espanhola:

7. Como você classificaria o seu nível de proficiência em língua espanhola quando ingressou no curso de letras?

Falar ☐ iniciante ☐ intermediário ☐ avançado
Ouvir ☐ iniciante ☐ intermediário ☐ avançado
Ler ☐ iniciante ☐ intermediário ☐ avançado
Escrever ☐ iniciante ☐ intermediário ☐ avançado

E como você avaliaria a si mesmo em cada um dos seguintes pontos? Em uma escala de 1 a 4, que nota você se daria?

	Nota de 0 a 4				
	0 (Péssimo)	1 (Ruim)	2 Mediano	3 Bom	4 Excelente
a) Escrita:					
b) Fala:					
c) Leitura:					
d) Compreensão auditiva:					

8. Como você descreveria o seu atual nível de proficiência em língua espanhola?

Falar () iniciante () intermediário () avançado
Ouvir () iniciante () intermediário () avançado
Ler () iniciante () intermediário () avançado
Escrever () iniciante () intermediário () avançado

E como você avaliaria a si mesmo em cada um dos seguintes pontos? Em uma escala de 1 a 4, que nota você se daria?

	Nota de 0 a 4				
	0 (Péssimo)	1 (Ruim)	2 Mediano	3 Bom	4 Excelente
a) Escrita:					
b) Fala:					
c) Leitura:					
d) Compreensão auditiva:					

Experiência de ensino de espanhol:

9. Você exerce a função de professor(a) de língua espanhola?

() sim () não

Em caso afirmativo, em quais anos (séries) ou níveis você leciona? Selecione a opção que corresponde à sua situação

() Escola pública séries: _____
 () Escola particular séries: _____
 () Curso de idiomas Nível: () básico () intermediário () avançado

Por quanto tempo tem exercido essa função? _____

Aprendizado de Espanhol:

10. Onde você aprendeu a língua espanhola?

() Na escola (ensino fundamental e médio)
 () Na universidade (curso de letras)
 () Cursos de idiomas
 () De forma autônoma (livros, internet etc.)
 () Outros: _____

11. Há quanto tempo você estuda espanhol? (Contabilizar com estudos anteriores se houver realizado)

12. Você já visitou países onde se fala espanhol?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, em que país(es) você esteve e por quanto tempo?

13. Com que frequência e com que finalidade você utiliza o espanhol?

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Ver filmes.	()	()	()	()
Ouvir músicas.	()	()	()	()
Conversar com estrangeiros.	()	()	()	()
Ler livros.	()	()	()	()
Escrever (cartas, e-mail, contextos profissionais).	()	()	()	()
Frequentar sites em espanhol.	()	()	()	()
Conversar por chat.	()	()	()	()
Jogar.	()	()	()	()
Trocar mensagens online.	()	()	()	()
Ver TV.	()	()	()	()
Falar com estrangeiros no Brasil.	()	()	()	()
Falar com estrangeiros em outros países.	()	()	()	()

Outros: _____

Motivação e Expectativas:

14. Quais foram os motivos que o (a) levaram a escolher o curso de letras/espanhol?

15. Ao escolher o curso de letras/espanhol, você tinha conhecimento sobre o tipo de disciplinas seriam oferecidas? () sim () não.

Em caso afirmativo, como você tomou conhecimento sobre isso?

Se a resposta for negativa, que tipo de disciplinas esperava encontrar no curso?

16. Como você avalia até o momento o atendimento das suas expectativas em relação ao curso, incluindo as disciplinas/currículo, qualidade de ensino, aulas de espanhol, outras disciplina ministradas, recursos, entre outros aspectos?

17. Caso o curso não esteja atendendo às suas expectativas, que mudanças você gostaria de ver implementadas?

Agradecemos a sua colaboração.

APÊNDICE 3**Propuesta de actividad**

Nombre y apellido: _____

Periodo cursado: _____

A seguir se presentan dos propuestas de producción escrita, léelas cuidadosamente y haz los textos según los enunciados.

- 3) Ve el cortometraje “*A Joy Story: Joy and Lucky Carp*”, (2019), por Wang Zheng” y narra la historia desde el punto de vista del perro o del pez:



Soy el perro y les voy a contar mi historia...

- 4) Ve el cortometraje “*Destiny*”, (2013),” y continúa el texto:



He visto el cortometraje “*Destiny*”, (2013),”. Es una historia en la que...
