

CAPÍTULO 4

***INPUT* E DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO: QUESTÕES LINGUÍSTICO-EDUCACIONAIS EM TORNO DO PARÂMETRO DO SUJEITO NULO EM VARIEDADES DO PORTUGUÊS**

Cláudia Roberta Tavares Silva (UFRPE)
Telma Magalhães UFAL/PPGL(UNIFESP)
Marcello Marcelino (UNIFESP)

4.1 PALAVRAS INICIAIS

Para começarmos a falar sobre o tão famoso parâmetro do sujeito nulo (PSN), é preciso fazermos uma breve apresentação do quadro teórico que embasa a nossa pesquisa, a Teoria Gerativa, de Chomsky (1981 e seguintes) que propõe o modelo de Princípios e Parâmetros (P&P).

De acordo com a Teoria Gerativa, os seres humanos são dotados inatamente de um conhecimento linguístico rico e estruturado, conhecido como Gramática Universal (GU), que guia a criança no processo de aquisição de uma língua. Para Chomsky

(1981), a única maneira de explicar o sistema rico e complexo dos conhecimentos que o adulto possui sobre a sua língua é assumir que a mente da criança põe à sua disposição um conjunto de princípios linguísticos complexos (o Dispositivo de Aquisição da Linguagem (*Language Acquisition Device* (LAD))), ou Gramática Universal (GU) (do ponto de vista do linguista)) que guia, de um modo predeterminado, e extremamente restringido, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem.

Para explicar como o ser humano é capaz de adquirir tão rapidamente um sistema linguístico complexo, Chomsky (1981, 1986) propõe que a GU¹ é constituída de Princípios rígidos, invariáveis entre as línguas e de Parâmetros que codificam as propriedades que variam de uma língua para outra. Os Parâmetros têm valores binários [+ ou 1] ou [- ou 0] e a opção por um dado valor do Parâmetro depende da língua particular a que a criança está sendo exposta. Os Princípios e os Parâmetros são inatos, porque ambos são especificados pela GU. No entanto, como os Parâmetros são propriedades subespecificadas, a tarefa da criança é marcar o valor apropriado do Parâmetro tendo por base os dados positivos da língua a que está sendo exposta. As propriedades paramétricas são pressupostas como em número finito e a aquisição é um processo natural que se desenvolve sem correções ou instruções.

Desde 1981, quando Chomsky propôs o modelo de P&P, os estudos de variação e mudança linguísticas no âmbito da Teoria Gerativa tomaram novos rumos. As línguas naturais, então, passaram a ser analisadas em termos de Princípios Universais – responsáveis pelo que há de semelhante entre as línguas – e Parâmetros – responsáveis pela variação, isto é, pelo que as diferencia.

No que se refere ao estudo dos Parâmetros, não é exagero afirmarmos que o PSN é o parâmetro mais estudado desde o modelo de P&P. A possibilidade de os falantes de algumas línguas (português, espanhol, italiano, dentre outras) poderem produzir sentenças omitindo o sujeito, e falantes de outras línguas (inglês, francês, alemão, dentre outras) não o poderem tem aguçado a curiosidade de muitos linguistas mundo afora. Vejamos como fica a sentença “amo vinho” nas referidas línguas:

- (1) a. \emptyset amo vinho.
- b. \emptyset amo el vino.
- c. \emptyset amo il vino.
- d. I love wine.
- e. J'aime le vin.
- f. Ich liebe Wein.

Observem que, no exemplo (1), a sentença “amo vinho” pode ter seu sujeito apagado (\emptyset)² em português (a), espanhol (b) e italiano (c). Mas, o sujeito não pode ser apa-

1 É preciso ressaltarmos que a GU foi proposta desde os primeiros trabalhos de Chomsky. No entanto, o seu refinamento acontece com P&P. Consultar Chomsky (1986) para uma extensa discussão a respeito.

2 Esse símbolo usado no início da sentença é uma notação para indicar que o sujeito foi apagado.

gado de jeito nenhum em inglês (d), francês (e) e alemão (f).³ Tentar explicar/entender que propriedades distinguem essas línguas tem sido o foco principal dos estudos de linguistas que se debruçam sobre a sintaxe comparativa das línguas naturais (BARBOSA; DUARTE; KATO, 2005; HOLMBERG; NAYUDU; SHEEHAN, 2009; KAYNE, 1996, 2000, dentre outros).

Quando anunciou ao mundo o modelo P&P em 1981, Chomsky propôs, como vimos, que os parâmetros possuíam valores binários. Essa proposta levou os pesquisadores a considerarem a existências de dois grandes grupos de línguas no que tange ao apagamento do sujeito: (i) as línguas de sujeito nulo e (ii) as línguas de não sujeito nulo. As línguas exemplificadas em 1 (a, b, c) pertenceriam ao primeiro grupo e as exemplificadas em 1 (d, e, f) pertenceriam ao segundo grupo. No entanto, com o avançar das pesquisas e com um número cada vez maior de línguas analisadas, foi possível verificar que os parâmetros parecem não ser tão simples assim – não somente em termos da binaridade dos valores, mas também com relação às propriedades a que tais parâmetros foram associados.⁴ As pesquisas acabaram por demonstrar que, quando se analisam variadas línguas, o sistema binário não se sustenta (HOLMBERG; NAYUDU; SHEEHAN, 2009; KATO, 2000; SIGURÐSSON, 1993).

No caso do próprio português, podemos encontrar diferenças relacionadas ao PSN. O Português Brasileiro (PB) se distancia do Português Europeu (PE) em sua possibilidade de apresentar ou não sujeitos nulos. Enquanto o PE tem uso generalizado de sujeitos nulos, o PB usa-os restritamente (KATO, 2000; FERREIRA, 2000; MAGALHÃES, 2000, 2006). As restrições na produção de sujeitos nulos no PB levaram Kato (2000) a propor que esta língua é uma língua de sujeito nulo parcial, uma vez que só encontramos sujeitos nulos em sentenças encaixadas (2a), sentenças com sujeitos expletivos (2b) e sentenças com sujeitos impessoais (2c):

- (2) a. João disse que Ø comprou uma casa nova.
 b. Ø tem muita gente bonita nesta festa.
 c. Ø Pode colocar o arranjo em cima da mesa?

Para além das sentenças exemplificadas em (2), podemos encontrar sujeitos nulos, também, em contextos de respostas curtas como mostraram Magalhães e Santos (2006, p. 180):

- (3) *MÃE: (vo)cê gosta da Kelly?
 *RAQ: gosto.

3 Os sujeitos das sentenças estão em *negrito*.

4 Kato (2003) faz uma belíssima retrospectiva da evolução da noção de parâmetros na teoria de Princípios e Parâmetros.

Para que os falantes do PB produzam o sujeito nulo, é preciso que eles frequentem a escola como mostra Magalhães (2000). Mesmo assim, a produção de sujeitos nulos dos brasileiros não se compara à produção de sujeitos nulos encontrada no PE. É preciso ressaltarmos, ainda, que o uso e produção de sujeitos nulos dos brasileiros vai depender do nível de escolaridade do falante, sugerindo que é um resultado de instrução formal na escola, e não um subproduto natural do estabelecimento da gramática nuclear, constituída a partir de dados naturais e evidência positiva através de seleção (MAGALHÃES, 2000, 2006). Essa descoberta corrobora a argumentação de Chomsky (1981) de que a gramática nuclear (GN) incorpora-se uma periferia:

[...] each actual 'language' will incorporate a periphery of borrowings, historical residuals, inventions, and so on, which we can hardly expect to-and indeed would not want to- incorporate within a principled theory of UG. [...] it is reasonable to suppose that UG determines a set of core grammars and that what is actually represented in the mind of an individual even under idealization to a homogeneous speech community would be a core grammar with a periphery of marked elements and constructions. (CHOMSKY, 1981, p. 8)

Essa periferia marcada a que se refere Chomsky, para nós aqui presente como contexto de escolarização, seria o lugar de variação em relação à linguagem que é desenvolvida naturalmente. Lembramos que, no contexto natural de aquisição de L1, o aprendiz praticamente não se depara com evidência negativa (ou *feedback*, correção), o que já foi apontado por alguns estudiosos (BRAINE, 1971; BROWN, 1973; BROWN; HANLON, 1970). Ainda outros pesquisadores relegam o papel da evidência negativa à inexistência ou ineficácia, acreditando que ela não possui relevância no processo de aquisição (cf. CRAIN; THORTON, 1998; PINKER, 1984, 1989; WHITE, 1989).

Enquanto isso pode ser verdadeiro no âmbito do desenvolvimento da linguagem na primeira infância, em que se desenvolve a gramática nuclear, a diferenciação entre gramática nuclear e periferia pode trazer luz ao papel da evidência negativa e da instrução formal, com as quais o aprendiz passa a ter contato a partir do processo de letramento e aquisição da escrita, afetando a construção da periferia marcada e nos remetendo a questões de L2 associadas ao desenvolvimento da Língua-I.

É sempre relevante mencionarmos que o processo de aquisição da escrita e da leitura, diferentemente do processo de desenvolvimento da L1, não é natural, e depende de estímulo e de aprendizagem, um contexto que é bastante compatível, e normalmente rico em evidência negativa, correção e *feedback*. Kato (2005, p. 143) defende que “a G2 do letrado, antes caracterizada por propriedades periféricas, passa a ter o estatuto de propriedades nucleares”, reforçando a importância do refinamento aqui proposto sobre a questão da evidência negativa que, diferentemente do proposto por estudiosos para a construção da gramática nuclear, parece ter um papel fundamental no desenvolvimento do conhecimento linguístico durante a escolarização.⁵

5 Kato (2005) refere-se à gramática 1 (G1) como a primeira gramática (nuclear) desenvolvida pela

Essa visão vem ao encontro do proposto por Roeper (1999) que defende que todo falante tem um conjunto de minigramáticas para diferentes domínios, cuja ideia exploraremos mais adiante.

Pensando no papel do *input*, aqui na forma de correção ou *feedback*, fica evidente a semelhança desse contexto com o de aquisição de L2, que expõe consistentemente o aprendiz à evidência negativa, que vem normalmente associada às regras gramaticais, de cunho pedagógico, apresentadas ao aprendiz.⁶ Ressaltamos aqui a semelhança com o contexto de aquisição da escrita, em que o conhecimento explícito sobre o que não deve ser feito, de acordo com as regras de escrita em determinada língua, soma-se ao conhecimento de regras adquiridas via instrução formal. Exemplos do que é errado e não deve ser feito são parte robusta do *input* destinado a aprendizes de L2, e há bastante evidência disso durante o processo de escolarização também. Essa discussão é de suma importância para nossa interpretação dos dados que serão apresentados, com base nos diferentes contextos envolvendo o português (como primeira língua e como língua de instrução) e o PSN.

Diante disso, argumentamos que a relação entre *input* e desenvolvimento da gramática é patente, e a questão que se coloca é que a Língua-I do falante apresenta variabilidade em sua Gramática Periférica-Gramática do Letrado (P-GL), característica de uma L2. A gramática do letrado não apresenta fidelidade ao *input* da norma padrão adotada pela escola, em sua totalidade, e a “proficiência do falante” apresenta variação. Como observa Duarte (2012), a gramática do letrado brasileiro não é uniforme nem se assemelha às normas anacrônicas que têm guiado o ensino tradicional.

No que se refere ao PSN em outras variedades **não** europeias de português, a saber: o português de Moçambique (PM) e o português de Timor-Leste (PTL), adquiridas em um contexto de intenso multilinguismo, verificamos diferenças não só em relação ao PE, mas também entre elas, uma situação resultante de questões relacionadas ao *input*, conforme será discutido mais adiante.

Assim, além de informações relevantes sobre o PE e o PB com relação ao PSN, consideraremos, neste capítulo, dados advindos da aquisição do português em contexto de desenvolvimento de segunda língua (L2) em Moçambique e em Timor-Leste. O curioso a respeito desses contextos é que temos dados sobre um mesmo fenômeno (o PSN) em diferentes contextos aquisicionais: português como língua nativa (L1: PE e PB), e português como segunda língua (L2: Moçambique e Timor-Leste). Em Moçambique, o português pode ser adquirido fora do ambiente escolar mesmo sendo pouco frequente, ao contrário do que se observa em Timor-Leste. Para tanto, são objetivos deste capítulo: a) analisar o PSN na P-GL de aprendizes do português em Ti-

criança, e à gramática 2 (G2) a gramática construída durante o processo de escolarização, nos moldes propostos por Chomsky (1981). Assim, o aprendiz constrói diferentes gramáticas ao longo da vida (G3, G4, Gn), que darão conta da variação linguística.

6 Marcelino (2017, p. 47) explica que a gramática pedagógica tem a função de instrumentalizar o aprendiz para resolução de problemas imediatos, e não de descrever fatos da gramática da L2. Assim, várias regras são simplificadas e, por vezes, apresentam incorreções, dado o caráter imediatista e de solução de problema.

mor-Leste e em Moçambique; b) comparar os resultados encontrados com aqueles de trabalhos que analisaram dados da P-GL do PE e do PB; e c) discutir a importância do *input* linguístico para o desenvolvimento da Gramática Nuclear (GN) e da P-GL, tendo em mente aspectos relacionados à robustez desse *input* e ao papel desempenhado pela instrução formal na constituição da P-GL.

4.2 EM TORNO DA QUESTÃO DO BILINGUISMO

Ao discutirmos aqui a situação de contextos multilíngues, ou bilíngues, em torno da questão do sujeito nulo, é preciso considerarmos a língua portuguesa com diferentes funções na sociedade (língua de instrução, língua de prestígio). O contexto bilíngue ou multilíngue convida diferentes línguas, como sistemas, a interagirem e se desenvolverem. A forma desse desenvolvimento define diferentes níveis de proficiência, juízo de gramaticalidade e, como não poderia deixar de ser, de bilinguismos, a depender do nível de interação entre os sistemas envolvidos.

4.2.1 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Chomsky (1981, 1986) defende que a linguagem se desenvolve naturalmente, como uma habilidade típica da espécie, diante da exposição ao *input* robusto da língua da comunidade em que o aprendiz está inserido, a partir dos princípios universais e das marcações dos parâmetros. Para que a criança possa adquirir a gramática de uma dada língua particular, é crucial, portanto, que esteja exposta ao *input* dessa língua. O *input* robusto e rico (SLABAKOVA, 2016) contém os dados linguísticos primários (do inglês, *Primary Linguistic Data (PLD)*), a partir dos quais a criança extrai informação essencial para marcar os parâmetros da língua e construir sua gramática.⁷ O *input* é, portanto, essencial para o processo de aquisição, devendo ser rico em dados que exprimem a estrutura da língua, para que a criança marque os parâmetros que definirão a estrutura de sua primeira língua (L1).

Esses parâmetros são, supostamente em sua visão clássica, propriedades linguísticas maiores que o aprendiz percebe como presentes em sua língua, e tais propriedades estão atreladas a um número de estruturas que são por ele licenciadas. Assim, ao marcar um determinado parâmetro, diga-se o PSN, durante o processo de aquisição, um suposto conjunto de estruturas a ele atrelado se disponibiliza para o aprendiz. Isso primeiramente apontado por Chomsky (1981) e Rizzi (1982), em relação ao PSN. Assim, a criança que adquirir uma língua com a ordem SVO, por exemplo, deve “selecionar”, através dos dados oferecidos, se o PSN possui marcação positiva, gerando

7 Lightfoot (1993) apresenta a noção de informação essencial como *triggers*, ou uma “pista” utilizada pela criança para determinar características da língua em desenvolvimento. De acordo com o autor, essa pista deve ser saliente no *input*, como dados de morfologia flexional. Esse achado é corroborado pelos estudos em Aquisição de Segunda Língua (SLABAKOVA, 2016; HERSCHENSOHN, 2000 e referências lá citadas).

línguas, como o italiano, espanhol, e português⁸ que oferecem a possibilidade de apresentar sentenças com o sujeito sem matriz fonética (e, se for um expletivo, obrigatoriamente nulo) ou se possui marcação negativa, como o inglês e o francês, que não oferecem sentenças sem sujeito com matriz fonética, inclusive os expletivos.⁹ Esse processo de marcação paramétrica e subsequente surgimento de estruturas relacionadas aos parâmetros é o que constitui a “explosão linguística” característica de crianças adquirindo sua primeira língua. A passagem de produzir pouco a produzir muito, em pouco tempo, possivelmente por meio da marcação de parâmetros, é o que torna o processo de aquisição de L1 “instantâneo”.

4.2.2 BILINGUISMO

Assumimos, seguindo Marcelino (2017, p. 56), que é considerado um indivíduo bilíngue qualquer pessoa que tenha alguma habilidade verbal comunicativa em mais de uma língua.¹⁰ O autor ainda elenca três tipos principais de bilíngues baseados em critérios aquisicionais:

- 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.

Os contextos citados mostram as possibilidades de se desenvolver uma L2 desde a infância, de forma simultânea, até a possibilidade de desenvolvê-la após a L1 estar completamente sedimentada. Isso pode remeter a diferentes contextos de aquisição, como língua de herança (em casa com os pais), língua de instrução (quando a escola utiliza uma outra língua para a escolarização), língua de prestígio (língua que traz mais credibilidade no contexto em que diferentes línguas são utilizadas) etc.

8 Como já mencionado, há uma vasta discussão sobre o PB ser ou não representante da marcação positiva do PSN, podendo ser considerada uma língua de SN parcial. Para o leitor interessado na discussão, ver Camacho (2016), Kato e Duarte (2017, 2021) e referências lá citadas.

9 Dentro de uma visão paramétrica de aquisição, foi proposto (Chomsky, 1981) que o conjunto de propriedades associadas à marcação positiva do PSN são: a) sujeitos nulos; b) expletivos nulos; c) sujeitos pospostos/inversão “livre” sujeito-verbo; d) movimento longo do wh-sujeito; e) categoria vazia resumptiva em sentenças encaixadas; f) aparente violação do filtro *[that-t] (cf. Rizzi, 1982); e g) concordância rica sujeito-verbo. Kato e Duarte (2017) apontam também que a propriedade abstrata que define uma língua de sujeito nulo constitui um problema para a visão macroparamétrica, bem como a presunção de todas as propriedades correlatas, que nem sempre estão presentes.

10 As definições e classificações são abundantes na literatura. No entanto, de uma perspectiva aquisicional, faz sentido se considerarmos o critério verbal, apenas. Isso porque se pensarmos em crianças ou adultos com baixo grau de instrução, eles podem possuir habilidades verbais mesmo sem a habilidade leitora.

Diferentes contextos normalmente se relacionam a diferentes realidades de uso das línguas em questão. Essa visão é compatível com a interpretação mais ampla de bilinguismo trazida por Roeper (1999, p. 169), que advoga que todo falante possui um conjunto de minigramáticas para diferentes domínios de forma que todo falante é bilíngue,¹¹ pois, exposto a diferentes gramáticas, cria variações de uma mesma gramática, a modelo do que faz o aprendiz exposto a duas línguas. Roeper (2007, p. 214) utiliza, assim, o termo “Gramáticas múltiplas” ou “bilinguismo universal”. A partir dessa proposta, aventamos a hipótese de que diferentes bilíngues falantes de português podem ser assim caracterizados: o falante nativo e sua P-GL, o *heritage speaker*, e o aprendiz de português em contextos instrucionais, em que essa língua é uma L2.

De especial interesse para este capítulo é a questão do Sujeito Nulo. Como vimos na introdução, o comportamento do PSN é diferente no PB quando comparado ao PE (MAGALHÃES, 2000), mas pode ser desenvolvido como uma subgramática através da escolarização. Da mesma forma, os diferentes contextos que temos de aprendizagem do português no PM (VERÍSSIMO, 2017) e no PTL (OLIVEIRA JÚNIOR, 2021; SANTOS, 2009) podem gerar características idiossincráticas ao português, de acordo com a forma como foi adquirido e o papel que ocupa na comunidade em que se insere.

4.3 SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DE MOÇAMBIQUE E DE TIMOR-LESTE: BREVES INCURSÕES

Para o entendimento de como se comporta o PSN no PM e no PTL, é crucial que entendamos o contexto multilíngue de Moçambique e de Timor-Leste, tendo em mente, sobretudo, como ocorre a aquisição do português, língua oficial nesses países, e que funções exerce na sociedade. Gonçalves (2015, p. 22) observa que

[...] nas sociedades pós-coloniais em geral, e mais particularmente na comunidade moçambicana, o domínio da norma europeia da língua portuguesa ou, pelo menos, de uma variedade “educada” desta língua constitui uma mais-valia que confere prestígio a qualquer cidadão adulto e, acima e tudo, dá garantias de uma maior mobilidade social.

Em países africanos onde se fala português, observamos que essa língua mantém contato intenso com outras línguas, sendo adquirida, em geral, como L2, exceto no caso da ilha de São Tomé e Príncipe onde tem ganhado estatuto de L1 (HAGEMEIJER, 2009). No caso de Moçambique, em particular, há cerca de 20 línguas bantu (SITOE; NGUNGA, 2000) convivendo com o português falado por menos da metade da população (39%) e adquirido como L1 por apenas 6% (FIRMINO, 2000). Segundo Gonçalves e Chimbutane,

11 Roeper (1999) entende que o bilíngue pode selecionar dois valores de um mesmo parâmetro, assim como pode também refixar um parâmetro, através da aprendizagem e contato com outras línguas ou variantes dialetais, mantendo o conhecimento sintático em seu repertório linguístico e podendo acessá-lo em situações de aquisição de uma nova gramática.

[...] o Português é adquirido durante a infância por via instrucional, embora nas cidades haja também condições para a sua utilização em meio natural, através de conversas entre companheiros de bairro, dos meios de comunicação social, etc. (2004, p. 1).

Um aspecto a destacarmos é que, quanto menos escolarizado for o falante moçambicano, mais o português é adquirido como L2, conforme apontado pelos dados do Censo de 2007 de Moçambique:

Quadro 4.1 – Correlação entre nível de instrução e aquisição do português como L1 e L2

NÍVEL DE ENSINO CONCLUÍDO	FALA PORTUGUÊS COMO L1	FALA PORTUGUÊS COMO L2
Alfabetização	11.8%	88.2%
Ensino primário do 1º Grau (EP1)	11.9%	88.1%
Ensino primário do 2º Grau (EP2)	17.7%	82.3%
Ensino secundário geral do 1º Ciclo (ESG1)	28%	72%
Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo (ESG2)	41.2%	58.8%
Ensino Técnico Elementar (ETE)	35%	65%
Ensino Técnico Básico (ETB)	36.6%	63.4%
Ensino Técnico Médio (ETM)	42.4%	57.6%
Curso de Formação de Professores Primários (CFPP)	21%	79%
Superior	49.2%	50.8%
Sem informação	23.6%	76.4%
Moçambique	19.8%	80.2%

Fonte: Censo de 2007.

Sendo adquirido, em geral, como L2, Gonçalves (2015, p. 26) verifica que essa aquisição não se apresenta como ‘um processo bem-sucedido’, uma situação que se estende à língua escrita, haja vista que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes moçambicanos nessa modalidade

decorrem fundamentalmente da situação do português como L2, da fraca exposição à língua portuguesa e ainda da deficiente qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Gonçalves, 2010; Gonçalves & Siopa, 2005; Firmino, 2002). Entre as várias dificuldades identificadas, sobressai a área da concordância verbal, mais particularmente, a concordância de número (Nhongo, 2005) (BAVO, 2015, p. 47).

Sobre o fato de não haver uma exposição robusta ao *input* do PE, a norma alvo do processo de escolarização, Gonçalves (2015, p. 27) ainda ressalta:

A consequência natural desta falta de contacto com a norma alvo é que muitos dos erros cometidos no processo de aquisição de L2 não chegam a ser corrigidos, nem mesmo pelos próprios professores, supostamente encarregados de transmitir essa norma. Como é evidente, isso deve-se não à incapacidade dos falantes destas comunidades para corrigir os erros que cometem no uso da L2, mas ao facto de não terem acesso a um feedback robusto sobre as suas próprias produções linguísticas, que lhes permita aperceberem-se de que estas estão erradas, do ponto de vista da norma alvo. Como afirma Bortoni (2005:24), os falantes ficam privados de “critérios referenciais que determinam os padrões de correção e aceitabilidade da língua”. Como consequência desta situação, muitos dos chamados “erros de aquisição”, temporários, que qualquer aprendente de uma L2 comete numa fase inicial, acabam por estabilizar e “fossilizar”, isto é, acabam por fazer parte, de forma permanente, da competência dos falantes adultos dessa língua. Por essa razão, nas sociedades pós-coloniais, mesmo os falantes com um elevado grau de instrução acabam por reter palavras e regras gramaticais que não convergem com o padrão da língua alvo, isto é, cometem erros do ponto de vista da norma prescritiva.

Embora sejam “[...] mais frequentes os usos normativos [nas variedades africanas do português] do que os usos desviantes [à norma-padrão do português europeu]” (BACELAR DO NASCIMENTO et al., 2008, p. 383), sobretudo, por falantes com maior nível de instrução e que residem no meio urbano (GONÇALVES, 2000; MOTA; MIGUEL; MENDES, 2012; MOTA, 2015), há usos no PM que divergem do PE tanto na língua falada (cf. (4)) quanto na língua escrita¹² (cf. (5)) no domínio da concordância nominal, por exemplo:

- (4) a. Os *casamento* de hoje
 b. *Numa* barracas
 c. *O transporte* suficientes
 (SEDRINS; SILVA, 2017, p. 95)

- (5) a. muitos países estão *preocupado* (PE = preocupados)
 b. estes *mal* (PE = males)

12 Os dados foram produzidos por alunos universitários.

- c. *muito* estudos (PE = muitos)
 - d. férias *escolar* (PE = escolares)
- (SITOE, 2015, p. 37-38)

A explicação para esses usos pode decorrer do fato, conforme enunciado, de o português ser adquirido predominantemente como L2 e de os falantes terem pouca exposição a dados robustos do PE, o que implica considerarmos que, durante o processo dessa aquisição, traços gramaticais de sua L1 podem ser transferidos para a língua-alvo, o PE, conforme já verificado em alguns estudos (PETTER, 2009, JON-AND, 2010). Para Gonçalves e Chimbutane (2004, p. 2), “[...] o conhecimento da gramática das [Línguas Bantu] LBs por aprendentes de Português como língua segunda (L2) interfere no processamento do *input*, dando origem a uma nova gramática do Português (cf. Gonçalves 1990, 2002).”

Observando, a partir de agora, o contexto multilíngue em Timor-Leste, verificamos que, ao contrário do que ocorre em Moçambique, o português, uma das línguas oficiais, é adquirido somente por instrução formal (BATORÉO, 2010; MARTINS, 2016), ficando seu uso restrito às instituições escolares e administrativas. Essa língua convive com cerca de dezesseis línguas catalogadas, destacando-se como língua franca e também como língua oficial o Tétum “falado como L1 por 18% da população, enquanto 82% da população leste-timorense possui alguma fluência nele” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 47-48). Ademais, destaca Guimarães (2017, p. 506):

Em consonância com a Constituição do país, a Lei de Bases da Educação de Timor-Leste (n.º 14/2008) em seu Artigo 8.º aponta: “As línguas de ensino do sistema de ensino timorense são tétum e o português”. Ou seja, o ensino de LP [Língua Portuguesa] deve ocorrer junto ao ensino do tétum, sendo esta língua utilizada para auxiliar o ensino daquela.

Não obstante, é importante referirmos que, embora a aquisição do português como L2 inicie no espaço escolar em Timor Leste, ela não ocorre, de forma geral, nos primeiros anos de escolarização:

a única iniciativa de planejamento linguístico é em relação ao ensino de língua portuguesa no nível pré-secundário da rede de ensino público de Timor-Leste. Há uma preocupação de natureza política em se implantar a língua portuguesa nos primeiros anos de ensino educacional (ALBUQUERQUE, 2011, p. 38).

Tal como verificado no PM, há usos¹³ no domínio da concordância nominal do PTL que divergem da norma europeia do português cuja regra de concordância é categórica (BRANDÃO; VIEIRA, 2012):

- (6) a. *Os cidadão português é também vivem em timor para ajudar os professor.*
b. *Ela é falada em muito países.*

(ALBUQUERQUE, 2012, p. 5)

Ao verificarmos o tempo de exposição dos falantes moçambicanos e timorenses ao *input* do português, é possível dizermos que há uma fraqueza bem maior dessa exposição em Timor-Leste pelo fato de os falantes só terem acesso via instrução, sendo esse *input* insuficiente, segundo Almeida (2008), o que nos leva a inferir que o PM e o PTL apresentarão um comportamento distinto no que se refere ao PSN, sendo a segunda variedade do português bem mais afastada do PE, conforme será discutido na próxima seção.

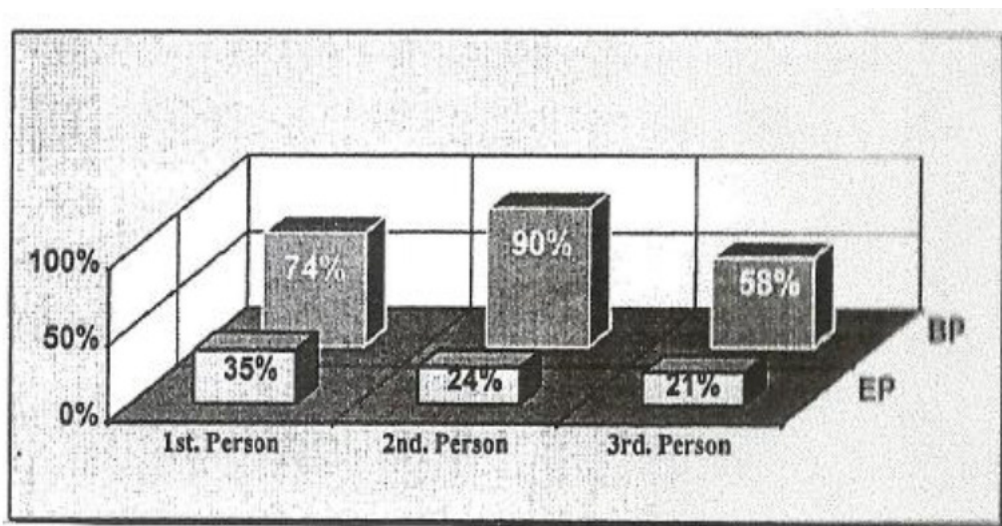
4.4 O COMPORTAMENTO DO PSN EM VARIEDADES DO PORTUGUÊS: EVIDÊNCIA DE DIFERENTES BILÍNGUES

Assumindo neste capítulo a proposta de Roeper (2007, p. 214) para a existência do bilinguismo universal, deteremos nossa atenção no comportamento do PSN, estabelecendo comparação entre diferentes variedades não europeias do português.

Conforme enunciado na introdução, embora o PB e o PE sejam línguas adquiridas como L1 majoritariamente, configuram-se em diferentes sistemas de sujeito nulo, seguindo a proposta de Holmberg, Nayudu e Sheehan (2009): enquanto a primeira é uma língua de sujeito nulo parcial por estarem os sujeitos nulos restritos a determinados contextos estruturais, a segunda é uma língua de sujeito nulo consistente por atender a todas as propriedades elencadas desde o início da formulação desse parâmetro (cf. CHOMSKY, 1981, 1986; RIZZI, 1982). Além disso, a partir da adoção da proposta de Chomsky (1981) de que a gramática nuclear incorpora uma periferia, a produção de sujeitos nulos no PB difere quando se compara a gramática nuclear com a P-GL (KATO, 2005): na primeira, há pouca frequência desses sujeitos em decorrência da reorganização do paradigma pronominal e conseqüente enfraquecimento da morfologia de flexão verbal (DUARTE, 1995); ao passo que na segunda, quanto maior o nível de escolaridade do falante, maior a produção de sujeitos nulos. Segundo Magalhães (2000), sujeitos nulos referenciais existentes na escrita, não encontrados na fala, são recuperados pela aprendizagem escolar, mas essa recuperação é parcial. Tal distinção, por sua vez, não se verifica no PE, pois há pouquíssima frequência de sujeitos referenciais plenos:

13 Os dados em (6) pertencem à modalidade escrita.

Figura 4.1 – Frequência de sujeitos referenciais plenos¹⁴ no português europeu e no português brasileiro.



Fonte: Duarte (2000, p. 25).

Em se tratando do comportamento do PSN no PM, defende-se que é uma língua de sujeito nulo prototípica (cf. BRAVIN DOS SANTOS, 2006, 2010) ou uma língua que se encontra em um estágio intermediário entre o PB e o PE (VERÍSSIMO, 2017). Como o entendimento desse parâmetro convoca uma discussão em torno do paradigma de flexão verbal e pronominal, retomamos aqui os paradigmas de flexão verbal de variedades não europeias do português analisados por Mota, Miguel e Mendes (2012):

Quadro 4.2 – Paradigmas de flexão verbal de variedades não europeias do português

<i>Variedade padrão</i>	<i>Variedade não padrão</i>
eu canto	eu canto(a)
tu cantas	tu canta
ele canta	ele canta
nós cantamos	nós canta
(vós cantais)	-----
eles cantam	eles canta

Fonte: Mota, Miguel e Mendes (2012, p. 184).

Nesse paradigma, a variedade padrão é representativa da norma urbana produzida por falantes com elevado grau de escolarização, ao passo que a variedade não padrão, por falantes com pouca ou nenhuma escolarização (cf. também GONÇALVES, 2000); na norma urbana, o paradigma de flexão verbal apresenta-se rico, pois há morfemas

14 EP (do inglês, *European Portuguese*) = Português Europeu; BP (do inglês, *Brazilian Portuguese*) = Português Brasileiro.

número-pessoais capazes de identificar diferentes pessoas do paradigma pronominal, ao contrário da segunda. Evidências desse enfraquecimento no PM são apresentadas a seguir:

- (7) a. Como *eu trabalha*, não *tem* tempo. (= trabalho... tenho)
 b. Ultimamente *os casamentos não dura*. (= duram)
 c. Foi quando *começou os problemas*. (= começaram)
 d. *O meu pai não conseguem* saber como é que isso aconteceu assim. (= consegue)
 (GONÇALVES; STROUD, 1998, p. 123)

Em sua pesquisa, Veríssimo (2017) obtém, no geral, 42% de sujeitos plenos no PM e, quando analisa apenas a terceira pessoa (P3), verifica que esses sujeitos são muito frequentes na fala dos menos escolarizados (43%/0,57), apontando para um resultado divergente do que é encontrado no PE. Tal resultado levou o autor à seguinte conclusão:

[o]s dados do [PM] continuam a sugerir que as frequências de sujeitos nulos inseridos em uma faixa intermediária entre a língua-alvo europeia e as outras variedades do português (angolano e brasileiro) somadas à existência de fenômenos morfossintáticos não usuais no PE, demonstrariam que o processo de nativização da língua em Moçambique poderia tender aos mesmos rumos das outras variedades da língua portuguesa (VERÍSSIMO, 2017, p. 132).

Passando a analisarmos o PSN no PTL, vale referirmos, com base em Martins (2016, p. 30), que “o sistema verbal do português europeu é de difícil aquisição para os falantes timorenses”, uma situação que pode ser explicada via interferência da língua franca de Timor-Leste, o Tétum, que só possui uma forma verbal para todas as pessoas do paradigma pronominal, sendo, portanto, seu paradigma de flexão verbal pobre (ALBUQUERQUE, 2011; SANTOS, 2009):

Quadro 4.3 – Paradigmas de flexão verbal do português europeu e do tétum

<i>Português</i>	<i>Tétum</i>
Falo	Ha'u ko'alia
Falas	Ita / O ko'alia
Fala	Nia ko'alia
Falamos	Ita / Ami ko'alia
Falais	Imi ko'alia
Falam	Sira ko'alia

Santos (2009), ao realizar um estudo sobre o PSN na escrita de jovens (18 a 20 anos) e de adultos (40-55 anos) leste-timorenses que cursavam o ensino superior, também verifica uma baixa frequência de concordância verbal no PTL. Sobre esses jovens, destaca a autora:

realizaram o seu processo de aprendizagem formal no Ensino Básico durante o regime indonésio e, quando começaram a frequência do Ensino Secundário, Timor-Leste tornou-se numa nação independente, elevando a LP a língua oficial, a par do Tétum. Assim, durante os três anos de Ensino Secundário, estes alunos aprenderam já o Português como língua estrangeira. No entanto, ao chegarem à Universidade, o seu conhecimento da língua era simplesmente nulo, dado o inexistente contacto com a mesma fora do contexto de sala de aula e dado, mesmo neste contexto, o contacto ser muito deficiente, em virtude da falta de preparação dos docentes e da falta de materiais didácticos de qualidade. Desta forma, aquando da frequência da cadeira de Língua Portuguesa I, podemos assumir que os alunos estavam, efectivamente, nas primeiras fases de aquisição da língua (SANTOS, 2009, p. 474).

Quanto aos adultos,

começaram a aprender Português na infância e já se encontravam num estágio avançado de aquisição da língua [...] Deste modo, podemos depreender que, para este segundo grupo de alunos, que já aprendiam o Português há cerca de 40 anos, esta língua se assumia claramente como LS, a qual era inclusivamente utilizada de forma natural para comunicarem entre si (SANTOS, 2009, p. 474).

Um aspecto curioso é que, na escrita dos jovens, há uma repetição constante do sujeito, conforme observado por Santos (2009, p. 476):

(8) *Timor-Leste* fazer independência no dia 20 Maio. *Timor-Leste* tem muito história. *Timor-Leste* tem ocupação portuguesa 250 anos e na ocupação indonésia 24 anos. *Timor-Leste* tem 13 distritos e 64 suco (grifos da autora).

Concluindo, a autora explica que o grande percentual de sujeitos plenos verificado na fala dos jovens (85%) decorre da transferência do valor negativo do PSN de sua gramática do Tétum para o português, ao passo que, para os adultos com 69% de sujeitos plenos,

ou estes falantes não estão de facto ainda no estágio final de aprendizagem da L2 ou, por outro lado, atingiram o estágio final de aprendizagem, mas houve alguma fossilização relativamente a estas propriedades. A existência de dificuldades persistentes na realização de propriedades morfológicas é, aliás, uma característica muito frequente do Tétum nestas fases. (SANTOS, 2009, p. 477).

Por sua vez, em sua pesquisa sobre o PSN em redações produzidas por alunos leste-timorenses concluintes do ensino médio, Oliveira Júnior (2021) verifica 50% de sujeitos nulos e 50% de sujeitos plenos, sendo a regra de concordância verbal variável (77,4%), o que indica que a morfologia de flexão verbal encontra-se enfraquecida. Vejam-se alguns exemplos:

- (9) a. *Eu pode* estuda bem (T17, M)¹⁵
 b. *eu também espera* que quando recebeu o bolsa de estudo com UniLab (T24, M)
 c. *nós usa* lingua portuguesa (T49, F)
 d. *ajente podem* falar a lingua portuguêsã (T60, F)

Ao lado das formas finitas, o autor verifica 33 estruturas com sujeitos em oração raiz com verbos no infinitivo, as quais são analisadas separadamente. Na escrita de uma mesma aluna, por exemplo, são encontrados esse tipo de sujeito (cf. (10a)), o sujeito pleno (cf. (10b)) e o sujeito nulo (cf. (10c)):

- (10) a. *eu aprender* a lingua portuguêsã (=...aprendo...)
 b. *Eu vou* de curso de UNILAB
 c. *pro*¹⁶ creio conseguir vira a ter recurso nos meus estudos na UNILAB

Diante desses exemplos, Oliveira Júnior (2021, p. 136) conclui que

[...] esses timorenses ainda não fixaram totalmente o valor do PSN da língua-alvo, o português, por interferência da sua gramática internalizada, o tétum – que (1) não admite sujeitos referenciais nulos em orações raízes e (2) não possui um paradigma de flexão verbal rico (DEUS, 2011) [...] o acesso à

15 As siglas entre parênteses indicam o número do texto (T) e o sexo do informante: masculino (M) ou feminino (F).

16 *pro* indica a categoria vazia relativa ao sujeito nulo.

fixação paramétrica da nova língua em idade adulta passa, evidentemente, pelos parâmetros já fixados na GU durante a aquisição, indo ao encontro do que prevê a Hipótese de Acesso Parcial, que estabelece que, passado o período crítico, qualquer aprendizagem de língua acontecerá com o acesso à GU a partir de sua configuração obtida após a aquisição da LM, condição na qual os valores paramétricos encontram-se já fixados (SCHACHTER, 1989; STROZER, 1992).¹⁷

Desse modo, os dados com verbos no infinitivo são uma evidência adicional no sentido de revelar que o PTL se afasta do PE em relação ao PSN, pois diferentes estágios de desenvolvimento do parâmetro podem ser percebidos nos dados, desde construções infinitivas a construções finitas com sujeitos plenos e nulos. Vale ressaltar ainda que muitos dos escreventes não produziram verbos no infinitivo, mas aqueles que produziram evidenciaram uma alternância entre verbos finitos e infinitos.

Diante do que foi abordado nesta seção, ao compararmos a produção de sujeitos plenos no PM e no PTL, verificamos que, nesta segunda variedade, o percentual é bem maior do que na primeira, havendo contextos que apontam para diferentes estágios de aquisição do PSN (OLIVEIRA JÚNIOR, 2021). Tal distinção pode ser explicada por intermédio do tempo de exposição dos falantes ao *input* do português: enquanto em Moçambique o português pode ser adquirido como L1 (em menor frequência) e como L2 por via instrucional (em maior frequência) ou não; em Timor-Leste, só é adquirido como L2 por via instrucional. Nesse sentido, o *input* apresenta-se mais robusto em Moçambique do que em Timor-Leste, o que nos leva a propor a existência de diferentes bilíngues: a) em Moçambique: nativos de variadas línguas + português (L1 ou L2); e b) em Timor-Leste: nativos de línguas variadas + português (L2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumindo neste capítulo que o bilinguismo constitui, claramente, uma instância de aquisição da linguagem, discutimos em diferentes variedades do português, como a exposição ao *input* do português pode afetar o desenvolvimento linguístico no âmbito do PSN.

17 No entanto, estudos mais recentes sobre aquisição de L2 ressaltam que exposição a um *input* robusto, contínuo e rico em dados enfraquece substancialmente a hipótese do período crítico (ou período sensível). Para um panorama desses estudos, ver Hershensohn (2007), Slabakova (2016) e referências lá citadas.

Em sendo o português língua oficial, por exemplo, do Brasil, de Moçambique e de Timor-Leste, os aprendizes recebem o *input* dessa língua no contexto educacional e, através da escrita e da leitura, passam a ter contato com a norma padrão adotada pela escola, impactando seu desenvolvimento linguístico de forma global. Assim, seu conhecimento linguístico não reflete puramente a gramática nuclear ou a periferia marcada, mas resulta da interação das duas, face ao sistema cognitivo.

Em linhas gerais, verificamos a atuação da escola na manutenção dos sujeitos nulos no PB já não tão frequentes na gramática nuclear dessa língua (MAGALHÃES, 2000). Nesse sentido, indo ao encontro do bilinguismo universal, de Roeper (2007), é plausível propormos que no Brasil temos o seguinte tipo de bilíngue: bilíngue nativo (português: L1) + gramática do letrado. Ressaltamos que o sujeito nulo no PB reflete o *input* (sujeito nulo parcial + escolarização), em contraste com o PE, que reflete o sujeito nulo categórico. Já, no caso do PM e do PTL, há maior percentual de sujeitos nulos na primeira variedade (VERÍSSIMO, 2017) do que na segunda (SANTOS, 2009; OLIVEIRA JÚNIOR, 2021). Esse resultado decorre do fato de o *input* do português ser um pouco mais robusto em Moçambique em decorrência de os falantes estarem expostos aos dados dessa língua não só no ambiente escolar e administrativo, mas também em outros contextos. Além disso, o português pode ser adquirido como L1 nesse país mesmo sendo pouco frequente, uma situação não verificada em Timor-Leste.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Davi Borges. *Esboço gramatical do Tetun Prasa: língua oficial de Timor-Leste*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- ALBUQUERQUE, Davi Borges. Esboço morfossintático do português falado em Timor Leste. *Moderna Sprak*, n. 1, v. 106, p. 1-10, 2012.
- BACELAR DO NASCIMENTO *et al.* Corpus África: as cinco variedades africanas do português. *XXIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, APL, 2008. P. 373-384.
- BARBOSA, Pilar; DUARTE, Maria Eugênia L.; KATO, Mary A. Null subjects in European and Brazilian Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics*, v. 4, n. 2, p. 11-52, 2005.
- BATORÉO, Hanna J. Ensinar português no enquadramento poliglóstico de Timor-Leste. *Palavras*, n. 37, Lisboa: Associação de Professores de Português, 2010, p. 55-65.
- BAVO, Názia Prática de estruturas: concordância verbal. In: GONÇALVES, P.; SIOPA, Conceição (org.). *Caderno de pesquisa n.1. Didática do português L2*. Maputo: Imprensa Universitária, 2015. p. 47-58.

- BRAINE, Martin On two types of models of the internalization of grammars. In: SLOBIN, Dan (ed.) *The ontogenesis of grammars*: New York: Academic Press, 1971. p. 152-188.
- BRANDÃO, Silvia Figueiredo; VIEIRA, Silvia Rodrigues Concordância nominal e verbal: contribuições para o debate sobre o estatuto da variação em três variedades urbanas do português. *Alfa*, n. 3, p. 1035-1064, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4913>.
- BRAVIN DOS SANTOS, Ângela Marina. *O sujeito anafórico de 3ª pessoa na fala culta carioca: um estudo em tempo real*. 2006. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.
- BRAVIN DOS SANTOS, Ângela Marina. O português moçambicano entre o português brasileiro e o português europeu. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 12, v. 1, p. 27-39, 2010.
- BROWN, Roger. *A first language: the early stages*. Harvard University Press, 1973.
- BROWN, Roger; HANLON, Camile. Derivational complexity and the order of acquisition in child speech. In: HAYES, J. (ed.) *Cognition and the development of language*: 11-54, New York: Wiley, 1970. p. 11-54.
- CAMACHO, José. The null subject parameter revisited: The evolution from null subject Spanish and Portuguese to Dominican Spanish and Brazilian Portuguese. In: KATO, Mary A.; ORDÓÑEZ, Francisco (org.). *The morphosyntax of Portuguese and Spanish in Latin America*. Oxford: Oxford University Press, 2016. p. 27-48.
- CHOMSKY, Noam. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris, 1981.
- CHOMSKY, Noam. *Knowledge of language: its nature, origin and use*. New York: Praeger, 1986.
- CRAIN, Stephen; THORNTON, Rosalind. *Investigations in Universal Grammar*. Cambridge, MA: MIT Press, 1998.
- DUARTE, Maria Eugênia L. *A perda do princípio 'Evite Pronome' no português brasileiro*. 1995. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- DUARTE, Maria Eugênia L. The loss of the 'avoid pronoun' principle in Brazilian Portuguese. In: KATO, Mary A.; NEGRÃO, Esmeralda V. (eds.). *Brazilian Portuguese and the null subject parameter*. Madrid: Iberoamericana, 2000. p. 17-36.
- DUARTE, Maria Eugênia L. . Sobre o ensino da gramática nos níveis fundamental e médio: por que, quando e como? *Matraga*, n. 30, v. 19, p. 41-60, jan./jun. 2012.
- FERREIRA, Marcelo B. *Argumentos nulos em português brasileiro*. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2000.

- FIRMINO, Gregório D. *Situação linguística de Moçambique: Dados do II recenseamento geral da população e habitação de 1997*. Instituto Nacional de Estatística, Maputo, 2000.
- GONÇALVES, Perpétua. (*Dados para a*) *História da língua portuguesa em Moçambique*. Maputo, 2000. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/geografia/portuguesmocambique.pdf>.
- GONÇALVES, Perpétua. Afinal, o que são erros de português? In: GONÇALVES, Perpétua; SIOPA, Conceição (org.). *Caderno de pesquisa n.1. Didática do português L2*. Maputo: Imprensa Universitária, 2015. p. 21-36.
- GONÇALVES, Perpétua; STROUD, Christopher (orgs.) *Panorama do Português Oral de Maputo*. V. 3 – Estudos gramaticais do português: problemas e exercícios. Moçambique: INDE, 1998. (Cadernos de Pesquisa, 27).
- GONÇALVES, Perpétua; CHIMBUTANE, Feliciano. O papel das línguas bantu na gênese do português de Moçambique: o comportamento sintático de constituintes locativos e direcionais. *Papia*, n. 14, p. 7-30, 2004. Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/2000>.
- GUIMARÃES, Joice E. Língua portuguesa em Timor-Leste: análise de orientações para o ensino da escrita. *PERcursos Linguísticos*, v. 7, n. 14, p. 503-522, 2017.
- HAGEMEIJER, Tjerk. As línguas de S. Tomé e Príncipe. *Revista de crioulos de base lexical portuguesa e espanhola*, n. 1, p. 1-27, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/31026/1/Hagemeijer%202009a%20%28RCBL-PE%29.pdf>.
- HAWKINS, Roger. *Second language syntax: a generative introduction*. Blackwell, 2001.
- HERSCHENSOHN, Julia. *The second time around: minimalism and L2 acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 2000.
- HERSCHENSOHN, Julia. *Language Development and Age*. New York: Cambridge University Press, 2000.
- HOLMBERG, Anders; NAYUDU, Aarti; SHEEHAN, Michelle. Three Partial null-subject languages: a comparison of Brazilian Portuguese, Finnish and Marathi. *Studia Linguistica*, n. 63, p. 59-97, 2009.
- JON-AND, Anna. Concordância variável de número no SN no português L2 de Moçambique- algumas explicações sociais e linguísticas. *Revista de Crioulos de Base Lexical Portuguesa e Espanhola*, n. 2, p. 28-50, 2010. Disponível em: cblpe.com/files/Concordancia%20variavel%20de%20numero%20no%20SN%20no%20portugues%20L2%20de%20Mocambique.pdf.
- KATO, Mary A. The partial *pro-drop* and the restricted VS order in Brazilian Portuguese. In: KATO, Mary A.; NEGRÃO, Esmeralda V. (ed.) *Brazilian Portuguese and null subject parameter*. Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert, 2000. p. 127-145.

- KATO, Mary A. A evolução da noção de parâmetros. *DELTA*, n. 18, v. 2, p. 309-337, 2003.
- KATO, Mary A.; DUARTE, Maria Eugênia L. O sujeito no português brasileiro e sua tipologia. In: PILATI, Eloisa; SALLES, Heloisa L.; NAVES, Rozana (org.). *Novos olhares para a gramática do português brasileiro*. Campinas: Pontes, 2017. p. 13-42.
- KATO, Mary A.; DUARTE, Maria Eugênia L. Parametric variation: The case of Brazilian Portuguese null subjects. In: BÁRÁNY, András; BIBERAUER, Theresa; DOUGLAS, Jamie; VIKNER, Sten (eds.). *Syntactic architecture and its consequences III: Inside syntax*. Berlin: Language Science Press. 2021. p. 357-398.
- KAYNE, Richard S. Microparametric Syntax: some introduction remarks. In: BLACK, James R.; MOTAPANYANE, Virginia (ed.). *Microparametric Syntax and Dialect Variation*. Amsterdam: John Benjamins, 1996.
- KAYNE, Richard S. *Parameters and universals*. New York: Oxford University Press, 2000.
- LIGHTFOOT, David. *How to set parameters: arguments from language change*. Cambridge, MA: MIT Press, 1993.
- MAGALHÃES, Telma. *Aprendendo o sujeito nulo na escola*. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2000.
- MAGALHÃES, Telma. *O sistema pronominal sujeito e objeto na aquisição do Português Europeu e do Português Brasileiro*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2006.
- MAGALHÃES, Telma.; SANTOS, Ana Lúcia. As respostas verbais e a frequência de sujeito nulo na aquisição do português brasileiro e português europeu. *Letras de Hoje*, Porto Alegre: Edipucrs, v. 41, n. 1, p. 179-193, 2006.
- MARCELINO, Marcello. Aquisição de segunda língua e bilinguismo. *Revista Intercâmbio*, v. XXXV, p. 38-67, São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X. 2017.
- MARTINS, Benedita. *Interferências Linguísticas na Aprendizagem do Português por Falantes do Tétum*. Dissertação (Mestrado em Português Língua Não Materna (PLNM) – Português Língua Estrangeira (PLE)/Língua Segunda (L2)) – Universidade do Minho, Braga, 2016.
- MOTA, Maria Antónia. Para uma tipologia da concordância sujeito-verbo, em português falado: contributos do português de Luanda e de Cabo Verde. *Cuadernos de La ALFAL*, n. 7, p. 17-35, 2015. Disponível em: http://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/07_cuaderno_003.pdf.
- MOTA, Maria Antónia; MIGUEL, Matilde; MENDES, Amália. A concordância de P6 em português falado. Os traços pronominais e os traços de concordância.

- Papia*, n. 1, p. 161-187, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/1688>.
- OLIVEIRA JÚNIOR, Rogério. *Concordância e Parâmetro do Sujeito Nulo em redações produzidas por timorenses*. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.
- PETTER, Margarida M. T. Aspectos morfossintáticos comuns ao português angolano, brasileiro e maçambicano. *Papia*, n. 19, p. 201-220, 2009. Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/2016>.
- PINKER, Steven. *Language learnability and language development*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.
- PINKER, Steven. *Learnability and cognition: the acquisition of argument structure*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1989.
- RIZZI, Luigi. *Issues in Italian Syntax*. Dordrecht: Foris, 1982.
- ROEPER, Thomas. Universal bilingualism. *Bilingualism: language and cognition*, n. 2, p. 169-186, 1999.
- ROEPER, Thomas. *The prism of grammar – how child language illuminates humanism*. Mass: MIT, 2007.
- SANTOS, Ana Sofia R. A influência da L1 no processo de aquisição da L2: um estudo sobre a transferência de parâmetros morfológicos e sintáticos. Textos Seleccionados. *XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, APL, 2009, p. 467-481.
- SEDRINS, Adeilson P.; SILVA, Cláudia Roberta T. Padrões de concordância de gênero e número no sintagma nominal em variedades africanas do português. *Leitura*, n. 59, p. 85-105, 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/3729>.
- SIGURÐSSON, Hallór A. Argument-drop in Old Icelandic. *Lingua*, n. 89, p. 247-280, 1993.
- SIOPA, Conceição (org.), *Caderno de pesquisa n.1. Didática do português L2*. Maputo: Imprensa Universitária. p. 37-45.
- SITOE, Marta. 2015. Práticas de estruturas: concordância nominal. In: GONÇALVES, Perpétua; SITOE, Bento; NGUNGA, Armindo. (org.). *Relatório do II Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 2000.
- SLABAKOVA, Roumyana. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford Core Linguistics, 2016.
- VERÍSSIMO, Victor. O sujeito nulo em duas variedades africanas do português. *Letras Escreve*, n. 2, v. 7, p. 117-133, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/User/>

Downloads/O_SUJEITO_NULO_EM_DUAS_VARIEDADES_AFRICANAS_DO_POR.pdf.

WHITE, Lydia. *Universal Grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 1989.