



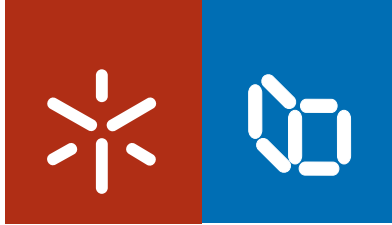
Universidade do Minho
Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas

Tânia Cristina Lopes Senra

**O português de herança falado na Alemanha:
um estudo sobre conhecimento
e uso dos tempos verbais**

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA





Universidade do Minho

Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas

Tânia Cristina Lopes Senra

**O português de herança falado na Alemanha:
um estudo sobre conhecimento
e uso dos tempos verbais**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Linguagem
Especialidade de Linguística Aplicada

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Cristina Maria Moreira Flores
e da
Professora Doutora Maria do Pilar Pereira Barbosa

agosto de 2022

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimentos

O presente trabalho contou com o apoio imprescindível de várias pessoas e instituições, sem as quais não teria sido possível assumir a presente forma. É com estima e apreço que quero agradecer a todos e a cada uma pelo apoio que, de diversas formas, me foi proporcionado.

Um agradecimento especial é dirigido à minha orientadora de tese, Doutora Cristina Flores, pelo incentivo, fôlego e apoio constantes na prossecução deste projeto. Pelas releituras e discussões sempre construtivas, dirijo também um especial agradecimento à co-orientadora desta tese, Doutora Pilar Barbosa. É com o contributo de ambas que este trabalho é levado a bom porto. À Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) agradeço o apoio financeiro deste projeto, através da concessão de bolsa individual (SFRH/BD/73233/2010), em aplicação do Fundo Social Europeu do Programa Operacional Potencial Humano (POPH), no âmbito do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN). Ao CEHUM, centro de investigação que acolheu este trabalho, agradeço o enquadramento e a cedência de lugar e materiais de pesquisa. Aos participantes deste estudo, que prontamente acederam ao convite para o integrar, deixo o meu especial agradecimento pela partilha.

Pelo apoio técnico-administrativo e disponibilização de material bibliográfico importante, aliado a uma disponibilidade total e simpatia constantes, quero agradecer à D. Adelina Gomes, da Biblioteca Vítor Aguiar e Silva/CEHUM; ao Sr. Edward Gomes, do Gabinete de Difusão dos SDUM; à Elisabete Lago e ao João Pedro Pereira; ao *Goethe Institut* de Lisboa e de Madrid; ao Sr. Miguel de Carvalho, da *Livro-antigo*; e ao Instituto Camões da *Universität Hamburg*. Pela colaboração na recolha de dados e no recrutamento de participantes, agradeço, em representação dos demais, a ajuda imprescindível de Maria João Freitas, Sofia Unkart, Margarida Caldas e Fabian Matos. *Last, but not least*: aos amigos e colegas de investigação e de gabinete, brigada pessoal de socorro e abrigo permanente, pela colaboração na recolha e difusão de materiais e testes, pela discussão animada e sempre pertinente, e por serem os melhores companheiros de viagem que poderia ter tido: Sofia, Ana, Joana, Anabela, Diana e Habiba. E ainda a Isabel, Masayuki, Anastasiya, Nadya, Vítor, Ana Gee e Tammer; nunca esquecendo: Eva e Emília.

Aos amigos de sempre, pacientes e compreensivos, que nunca dizem ser impossível.

Aos meus pais, por tudo o que não cabe aqui.

Für uns

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Resumo

O português de herança falado na Alemanha: um estudo sobre conhecimento e uso dos tempos verbais

O presente estudo, dedicado ao português enquanto língua de herança (PLH) na Alemanha, deduz como possível domínio vulnerável alguns tempos verbais de passado com distinta relevância aspetual e sem correspondência total entre línguas. À análise de *discurso espontâneo* do PLH juntam-se tarefas de produção induzida: um *teste de escolha* fechado, visando observar o domínio da oposição temporal e aspetual dos pretéritos perfeito (PP) simples e imperfeito (PI) em conjugação com as classes aspetuais de Vendler (1967), sob a hipótese de influência interlinguística da língua dominante (maioritária) alemão sobre a LH português; e um *teste de aceitabilidade*, colocando sob julgamento a (a)gramaticalidade de enunciados no pretérito mais-que-perfeito (PMQP), sob a hipótese de material linguístico (*input*) insuficiente. Nestas tarefas de produção induzida abordam-se 56 falantes (mono- e bilingues) de forma pseudo-longitudinal, traçando o percurso de aquisição inicial infantil (\bar{x} =8;47 anos) até ao pressuposto estado final adulto (\bar{x} =28;00 anos), colocando, ainda, a hipótese de influência intergeracional.

A análise do *corpus* de fala espontânea revela utilizações corretas dos PP e PI em, respetivamente, acima de 95% e 76% das ocorrências, com intersubstituições residuais individuais em associação privilegiada com a classe aspetual dos estados, a qual ainda se encontra em aquisição pelos grupos infantis testados, revelando-se adquirida em fase adulta. Na combinação do PI com as culminações e pontos, alguns adultos bilingues diferem significativamente dos seus pares monolingues, demonstrando dificuldades na admissão de duratividade com proposições télicas. Excetuando esta combinação, em todas as restantes combinações de PP/PI com as classes aspetuais vendlerianas se verificam apenas diferenças de desempenho por conta da idade, e não da tipologia de falante. No teste de (a)gramaticalidade, o PMQP simples destaca-se enquanto condição que aparenta oferecer dificuldade a alguns falantes bilingues (adultos), embora individualmente sejam atingidos acertos totais também por estes. Globalmente, os resultados deste estudo contradizem a hipótese de aquisição incompleta por FH, admitindo ocorrências individuais de erosão. Descartando-se, neste estudo, influências interlinguísticas ou intergeracionais, argumenta-se a favor da *missing-input-hypothesis* (Pires & Rothman, 2009b) no que concerne ao domínio do PMQP simples, pressupondo que o material linguístico adquirível corresponde à *baseline* concretamente disponibilizada ao falante no meio específico em que a adquire.

Palavras-chave: aquisição bilingue; língua de herança; tempo e aspeto

Abstract

Portuguese as a heritage language spoken in Germany:

A study on knowledge and use of tenses

The present study, dedicated to Portuguese as a HL in Germany, deduces some Portuguese past verb tenses with no direct equivalence in German as a possibly vulnerable linguistic domain, with aspect being of distinct relevance in both languages. Together with the analysis of *spontaneous speech* in Portuguese as a HL, production tasks are applied: a *forced-choice test*, aiming to observe mastery of the temporal-aspectual opposition of *pretérito perfeito* (PP) and *pretérito imperfeito* (PI) in combination with Vendler's (1967) aspectual classes, considering the hypothesis of cross-linguistic influence of the German dominant (majority) language on the Portuguese HL; and an *acceptability test*, focusing on grammatical judgment of *pretérito mais-que-perfeito* (PMQP) utterances, considering the input hypothesis. Within these production tasks, a pseudo-longitudinal approach is made regarding 56 (mono- and bilingual) participants, tracing the acquisitional path from infant initial state (\bar{X} =8;47 years old) to the presumed adult final state (\bar{X} =28;00 years old), whilst also considering the hypothesis of intergenerational influence.

The analysis of the spontaneous speech *corpus* reveals a correct use of PP and PI tenses in, respectively, above 95% and 76% of occurrences, with residual individual intersubstitutions being principally made when associated with the aspectual class of states, which is still being acquired by the child groups tested, but then shown to have been attained at adult age. Concerning the combination of the PI with the aspectual class of achievements, some bilingual adults significantly differ from their monolingual peers, revealing difficulties in admitting durativity associated with telic predicates. Except for this condition, in all of the remaining combinations of PP/PI with vendlerian aspectual classes tested the differences found are solely due to age and not to type of speaker. In the grammaticality judgment test, the *PMQP simples* stands out as the condition which appears to cause difficulties to some (adult) bilingual speakers, although, individually, total scores are met also within this group. Overall results of this study contradict the hypothesis of heritage speakers' incomplete acquisition, admitting occurrences of individual attrition. With cross-linguistic or intergenerational influence being discarded in this study, it is argued for the missing-input-hypothesis (Pires & Rothman, 2009b) in what concerns mastery of *PMQP simples*, presupposing that acquirable input equates the specific baseline provided to the speaker in the particular setting in which acquisition takes place.

Keywords: bilingual acquisition; heritage language; tense and aspect

Índice

Introdução.....	1
Capítulo 1	
<i>Bilinguismo, línguas de herança e seus falantes</i>	
1.1 Bilinguismo.....	5
1.1.1 Definições.....	8
1.1.2 Incidência	13
1.1.3 Tipos de bilinguismo.....	14
1.1.4 Tipos de línguas.....	20
1.1.5 Tipos de aquisição	25
1.1.5.1 Aquisição de L1.....	25
1.1.5.2 Aquisição de 2L1 – fusão ou separação?.....	28
1.1.5.3 Aquisição de L2.....	29
1.1.5.4 Aquisição de L1 vs. L2.....	33
1.2 Línguas de herança e seus falantes.....	35
1.2.1 Definições.....	37
1.2.2 Aquisição de LH	49
1.2.2.1 Aquisição naturalística	49
1.2.2.2 Instrução e ensino	52
1.2.3 Um Paradoxo Bilingue de Herança?.....	59
1.2.3.1 Uma aquisição incompleta?	62
1.2.3.2 Uma aquisição erodida?.....	65
1.2.3.3 Divergências da norma monolíngue.....	68
1.2.3.4 Um problema (i)lógico.....	69
1.2.3.5 Um resultado de aquisição diferente	77
1.2.4 Aquisição de LH – semelhante a L1 ou L2?	79
1.3 Português língua de herança	85
1.3.1 Da migração portuguesa “transoceânica” à “intra-europeia”	87
1.3.2 A (e)migração portuguesa para a Alemanha.....	90
1.3.3 Os primórdios da presença portuguesa em Hamburgo	93
1.3.4 A língua portuguesa em Hamburgo: materna, estrangeira e de herança.....	94
1.3.4.1 Inserção no Ensino de Português no Estrangeiro (EPE).....	95
1.3.4.2 Ensino de Português na atualidade	97
1.3.5 Estudos sobre PLH.....	98
1.3.5.1 Produção divergente em (P)LH.....	103

Capítulo 2

Tempo

2.1 Tempo linguístico	105
2.1.1 Tempo anafórico e tempo dêítico	107
2.1.2 Expressão de tempo	108
2.1.3 Teoria do tempo – Reichenbach (1947)	111
2.1.4 Localização temporal	115
2.1.5 Síntese	117
2.2 Tempo, aspeto e modo verbal	117
2.3 Modo	119
2.4 Aspeto	127
2.4.1 Aspeto gramatical	128
2.4.2 Aspeto lexical	131
2.4.2.1 Modos de ação (Aktionsarten)	133
2.4.2.2 ‘Energieia’ e ‘kinesis’ aristotélicas – Ryle (1949, 1953) e Kenny (1963)	136
2.4.2.3 Classes aspetuais (Zeitschemata) – Vendler (1957)	136
2.4.2.4 Classificação verbal revista – Dowty (1979)	142
2.4.2.5 Núcleo e transição aspetual – Moens (1987)	143
2.4.2.6 Tipos de situação (situation type) – Smith (1991)	146
2.4.2.7 Aspeto interior (inner aspect) – Verkuyl (1972, 1993)	152
2.4.2.8 Referências cumulativa e quantizada (Referenz) – Krifka (1989)	153
2.4.3 Síntese e considerações	154
2.5 Tempo verbal	156
2.5.1 Tempos verbais do português	156
2.5.1.1 Tempos do indicativo	158
2.5.1.2 Tempos do conjuntivo	177
2.5.1.3 Formas verbais não finitas	184
2.5.2 Tempos verbais do alemão	189
2.5.2.1 Tempos do indicativo	192
2.5.2.2 Tempos do conjuntivo	202
2.5.2.3 Formas verbais não finitas	208
2.5.3 Considerações contrastivas	211
2.6 Temporalidade, aspetualidade e modalidade	216
2.6.1 Temporalidade (e valor temporal)	216
2.6.2 Aspetualidade (e valor aspetual)	218
2.6.3 Modalidade (e valor modal)	224
2.7 Aquisição	228

Capítulo 3

<i>O estudo</i>	243
3.1 Objetivos	244
3.2 Método	245
3.2.1 Desenho	245
3.2.2 Amostra.....	245
3.2.3 Grupos de controlo	246
3.2.4 Recolha e tratamento de dados.....	246
3.3 Participantes	248
3.4 Tarefas	255
3.4.1 Teste de escolha: pretérito perfeito vs. pretérito imperfeito.....	255
3.4.2 Teste de aceitabilidade: pretérito mais-que-perfeito	261
3.4.3 Complemento: entrevistas sociolinguísticas labovianas	264
3.5 Hipóteses e questões de investigação	264

Capítulo 4

Resultados e Discussão

4.1 Teste de escolha: pretérito perfeito vs. pretérito imperfeito.....	268
4.1.1 A – Médias totais por grupo.....	269
4.1.1.1 A – Médias individuais totais.....	271
4.1.2 B – Médias por tempo verbal.....	273
4.1.2.1 B – Médias individuais por tempo verbal	276
4.1.3 C – Médias por classe aspetual	283
4.1.3.1 C – Médias individuais por classe aspetual	288
4.1.4 D – Médias por tempo e aspeto.....	294
4.1.4.1 Médias individuais por estados no PP/PI	297
4.1.4.2 Médias individuais por atividades no PP/PI	302
4.1.4.3 Médias individuais por processos culminados no PP/PI	307
4.1.4.4 Médias individuais por culminações no PP/PI.....	312
4.1.4.5 Médias individuais por tempo e aspeto	314
4.1.5 Discussão e conclusões	317
4.2 Teste de aceitabilidade: pretérito mais-que-perfeito.....	324
4.2.1 Distratores.....	325
4.2.1.1 Distratores gramaticais	326
4.2.1.2 Distratores agramaticais.....	327
4.2.1.3 Distratores gramaticais vs. agramaticais	328
4.2.2 Pretérito mais-que-perfeito simples	329
4.2.2.1 PMQP simples gramatical.....	329

4.2.2.2 PMQP simples agramatical.....	334
4.2.2.3 PMQP simples: gramatical vs. agramatical.....	338
4.2.3 Pretérito mais-que-perfeito composto	340
4.2.3.1 PMQP composto gramatical.....	340
4.2.3.2 PMQP composto agramatical	344
4.2.3.3 PMQP composto: gramatical vs. agramatical.....	348
4.2.4 PMQP simples vs. composto	349
4.2.5 Discussão e conclusões	350
4.3 Complemento: entrevistas sociolinguísticas labovianas.....	358
4.4 Discussão geral.....	361
Conclusão	366
Referências bibliográficas.....	369

Anexos

Anexo A

A.1 Diretiva do Conselho das Comunidades Europeias – escolarização de filhos de trabalhadores emigrantes.....	396
A.2 Acordo bilateral para recrutamento e colocação de trabalhadores portugueses na Alemanha	398

Apêndice

Apêndice A

A1. Modalidades de ensino e divulgação de português no estrangeiro.....	406
---	-----

Apêndice B

B1. Autorização de participação (Encarregados de Educação/Conselho Diretivo escolar)	408
B2. Ficha sociolinguística	409
B3. Teste de escolha: pretérito perfeito vs. pretérito imperfeito (versão adultos)	411
B4. Teste de escolha: pretérito perfeito vs. pretérito imperfeito (versão infantil)	412
B5. Teste de aceitabilidade: pretérito mais-que-perfeito (versão adultos).....	418
B6. Teste de aceitabilidade: pretérito mais-que-perfeito (versão infantil)	420

Apêndice C

C1.	Teste de normalidade de distribuição (Kolmogorov-Smirnov) para (A) totais.....	422
C2.	Teste de homogeneidade de variância (Levene) para (A) totais.....	422
C3.	Teste de Kruskal-Wallis para (A) totais.....	422
C4.	Teste de Mann-Whitney com correção Bonferroni para (A) totais.....	423
C5.	Teste de Kruskal-Wallis para (A) totais (T1.2)	423
C6.	Teste de Mann-Whitney com correção Bonferroni para (A) totais (T1.2)	423
C7.	Teste de normalidade de distribuição (Kolmogorov-Smirnov) para (B) tempo verbal	424
C8.	Teste de homogeneidade de variância (Levene) para (B) tempo verbal.....	424
C9.	Teste de Kruskal-Wallis para (B) tempo verbal	424
C10.	Teste de Mann-Whitney com correção Bonferroni para (B) tempo verbal.....	425
C11.	Teste de Kruskal-Wallis para (B) tempo verbal (T1.2)	425
C12.	Teste de Mann-Whitney com correção Bonferroni para (B) tempo verbal (T1.2)	425
C13.	Teste de normalidade de distribuição (Kolmogorov-Smirnov) para (C) classe aspetual ..	426
C14.	Teste de homogeneidade de variância (Levene) para (C) classe aspetual	426
C15.	Teste de Kruskal-Wallis para (C) classe aspetual	427
C16.	Teste de Mann-Whitney com correção Bonferroni para (C) classe aspetual	427
C17.	Teste de Kruskal-Wallis para (C) classe aspetual (T1.2).....	428
C18.	Teste de Mann-Whitney com correção de Bonferroni para (C) classe aspetual (T1.2)	428
C19.	Teste de normalidade de distribuição (Kolmogorov-Smirnov) para (D) tempo e aspeto.	429
C20.	Teste de homogeneidade de variância (Levene) para (D) tempo e aspeto	430
C21.	Teste de Kruskal-Wallis para (D) tempo e aspeto.....	430
C22.	Teste de Mann-Whitney com correção Bonferroni para (D) tempo e aspeto.....	431
C23.	Teste de Kruskal-Wallis para (D) tempo e aspeto (T1.2)	432
C24.	Teste de Mann-Whitney com correção Bonferroni para (D) tempo e aspeto (T1.2)	433
C25.	Resultados do teste de escolha (PP/PI) – Cri_Nat	434
C26.	Resultados do teste de escolha (PP/PI) – Cri_Bil.....	435
C27.	Resultados do teste de escolha (PP/PI) – Adu_Nat	436
C28.	Resultados do teste de escolha (PP/PI) – Adu_Bil.....	437
C29.	Resultados do teste de escolha (PP/PI) – Cri_Nat (T1.2)	438
C30.	Resultados do teste de escolha (PP/PI) – Cri_Bil (T1.2).....	439
C31.	Resultados do teste de escolha (PP/PI) – Adu_Nat (T1.2).....	440
C32.	Resultados do teste de escolha (PP/PI) – Adu_Bil (T1.2).....	441

Apêndice D

D1.	Teste de normalidade de distrib. (Kolmogorov-Smirnov): (1a) PMQPs_gramatical.....	442
D2.	Teste de homogeneidade de variância (Levene): (1a) PMQPs_gramatical	442
D3.	Teste de Kruskal-Wallis: (1a) PMQPs_gramatical.....	442
D4.	Teste de Mann-Whitney com correção Bonferroni: (1a) PMQPs_gramatical	442

D5.	Teste de normalidade de distrib. (Kolmogorov-Smirnov): (1b) PMPQs_agramatical	443
D6.	Teste de homogeneidade de variância (Levene): (1b) PMQPs_agramatical	443
D7.	Teste de Kruskal-Wallis: (1b) PMQPs_agramatical	443
D8.	Teste de Mann-Whitney com correção Bonferron: (1b) PMQPs_agramatical	443
D9.	Teste de normalidade de distrib. (Kolmogorov-Smirnov): (2a) PMQPc_gramatical	444
D10.	Teste de homogeneidade de variância (Levene): (2a) PMQPc_gramatical	444
D11.	Teste de Kruskal-Wallis: (2a) PMQPc_gramatical	444
D12.	Teste de Mann-Whitney com correção Bonferroni: (2a) PMQPc_gramatical	444
D13.	Teste de normalidade de distrib. (Kolmogorov-Smirnov): (2b) PMQPc_agramatical	445
D14.	Teste de homogeneidade de variância (Levene): (2b) PMQPc_agramatical	445
D15.	Teste de Kruskal-Wallis: (2b) PMQPc_agramatical	445
D16.	Teste de Mann-Whitney com correção Bonferroni: (2b) PMQPc_agramatical	445
D17.	Resultados do teste de aceitabilidade – Cri_Nat	446
D18.	Resultados do teste de aceitabilidade – Cri_Bil	447
D19.	Resultados do teste de aceitabilidade – Adu_Nat	448
D20.	Resultados do teste de aceitabilidade – Adu_Bil	449

Apêndice E

E1.	Ocorrências de PP em lugar de PI considerando classes aspetuais (entrevistas)	450
E2.	Ocorrências de PI em lugar de PP considerando classes aspetuais (entrevistas)	452

Lista de abreviaturas e siglas

,	simultaneidade
—	sequência
2L1	duas primeiras línguas, aquisição bilingue simultânea (precoce)
2L2	duas segundas línguas, aquisição bilingue sucessiva (tardia)
Adu_Bil	falante(s) adulto(s) bilingue(s)
Adu_Nat	falante(s) adulto(s) nativo(s) monolíngue(s)
ATH	<i>Activation Threshold Hypothesis</i> (Paradis, 2004)
AOA	<i>Age of Onset of Acquisition</i> , idade de início de aquisição/exposição
BICS	<i>Basic Interpersonal Communication Skills</i> , Competências Básicas de Comunicação Interpessoal (Cummins, 1979)
CALP	<i>Cognitive-Academic Language Proficiency</i> , Proficiência Linguística Cognitivo-Acadêmica (Cummins, 1979)
CCP	centro(s) cultural(ais) português(es)
CEPE	Coordenação de Ensino de Português no Estrangeiro
CL	centro(s) de língua
CPH	<i>Critical Period Hypothesis</i> (Penfield & Roberts, 1959; Lenneberg, 1967), ver: HPC
Cri_Bil	criança(s) falante(s) bilingue(s)
Cri_Nat	criança(s) falante(s) nativa(s) monolíngue(s)
DP	desvio-padrão
E	<i>point of event</i> , ponto de evento (Reichenbach, 1947)
EPE	Ensino de Português no Estrangeiro
FDH	<i>Fundamental Difference Hypothesis</i> , Hipótese da Diferença Fundamental (Bley-Vromann, 1989)
FH(s)	falante(s) de herança
HL	<i>Heritage Language</i> , língua de herança (Cummins, 1983; Barbosa & Flores, 2011)
HLL(s)	<i>Heritage Language Learner(s)</i> , aprendente(s) de língua de herança
HPC	Hipótese do Período Crítico (Penfield & Roberts, 1959; Lenneberg, 1967)
HS(s)	<i>Heritage Speaker(s)</i> , falante(s) de herança
IH	<i>Interface Hypothesis</i> , Hipótese de Interface (Sorace, 2011; Sorace & Serratrice, 2009; Tsimpli & Sorace, 2006)
L1	primeira língua
L2	segunda língua
L3	terceira língua
LAD	<i>Language Acquisition Device</i> (Chomsky, 1981; McNeill, 1966)
LE	língua estrangeira
LH(s)	língua(s) de herança
LMC	<i>Language Making Capacity</i> (Slobin, 1973, 1985)
LOTE	<i>Languages Other Than English</i> (Clyne, 1991)

ME	momento de enunciação
MR	momento de referência
PB	português do Brasil
PE	português europeu
PI	pretérito imperfeito
PLH	português (como) língua de herança
PL(N)M	português (como) língua (não-)materna
PMqP(s,c)	pretérito mais-que-perfeito (simples, composto)
PNO	<i>principle of natural order</i> (Klein, 1994)
PP	pretérito perfeito
PPc	pretérito perfeito composto
PPs	pretérito perfeito simples
PPT	ponto de perspectiva temporal (Kamp e Reyle, 1993)
QuaREPE	Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro
QECRL	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
R	<i>point of reference</i> , ponto de referência (Reichenbach, 1947)
RH	<i>Regression Hypothesis</i> , Hipótese de Regressão (Jakobson, 1941; Keijzer, 2007, 2010)
S	<i>point of speech</i> , ponto de fala (Reichenbach, 1947)
SQA	<i>specified quantity of A</i> (Verkuyl, 1972, 1993)
TAM	<i>Tense, Aspect and Mood</i> ; tempo, aspeto e modo
TSit	<i>time of the situation</i> (Klein, 1994a,b)
TT	<i>topic time</i> (Klein, 1994a,b)
UG	<i>Universal Grammar</i> , Gramática Universal
VP	<i>verb phrase</i> , sintagma verbal

Glosas

1/2/3	1 ^a /2 ^a /3 ^a pessoa	PK	partícula
ACC	acusativo	PL	plural
ADV	advérbio/adverbial	PQP	<i>Plusquamperfekt</i>
ART	artigo	PRÄT	<i>Präteritum</i>
CJN	conjunção	PREP	preposição
DAT	dativo	PRF	<i>Perfekt</i>
EXPL	expletivo	PRON	pronome
F	feminino	PRS	presente
FUT.I	<i>Futur I</i>	PTCP	participio
IMP	imperativo	REFL	reflexivo
IND	indicativo	SBJV	<i>Konjunktiv</i>
INDF	indefinido	SBJV-II	<i>Konjunktiv II</i>
INF	infinitivo	SG	singular
INTERJ	interjeição	subst	substantivado
M	masculino	V	verbo
N	neutro	Vaux	verbo auxiliar
NEG	negação	Vmod	verbo modal

Índice de figuras

Fig. 1.1 - Estimativa do total de emigrantes portugueses em 2017 (Observatório da Emigração, adaptado)	87
Fig. 2.1 - Localização dos acontecimentos ou situações relativa ao momento de enunciação – tempo.....	106
Fig. 2.2 - Teoria do tempo verbal segundo Reichenbach (1947)	113
Fig. 2.3 - Formas verbais fundamentais segundo Reichenbach (1947)	114
Fig. 2.4 – Ponto de Referência e Ponto de Perspetiva Temporal	116
Fig. 2.5 - Núcleo aspetual segundo Moens (1987) e Moens e Steedman (1988)	132
Fig. 2.6 – Classes aspetuais básicas segundo Vendler (1957)	141
Fig. 2.7 – Núcleo das classes aspetuais em Moens (1987)	145
Fig. 2.8 - Classes aspetuais e suas propriedades.....	147
Fig. 2.9 – Testes de oposição aspetual.....	151
Fig. 2.10 – Aspeto interior (Verkuyl, 1972)	152
Fig. 2.11 - Tempos verbais do passado	213
Fig. 4.1.1 – Médias totais de acerto, em percentagens (teste PP/PI)	269
Fig. 4.1.2 – Médias totais de acerto, em percentagens (teste PP/PI)	270
Fig. 4.1.3 – Médias individuais totais, em percentagens (teste PP/PI)	272
Fig. 4.2.1 – Médias totais de acerto por tempo verbal, em percentagens (teste PP/PI)	273
Fig. 4.2.2 – Médias totais de acerto por tempo verbal, em percentagens (teste PP/PI)	274
Fig. 4.2.3 – Médias individuais por tempo PP, em percentagens (teste PP/PI).....	277
Fig. 4.2.4 – Médias individuais por tempo PI, em percentagens (teste PP/PI).....	278
Fig. 4.2.5 – Médias individuais por tempo PP e PI, em percentagens (Cri_Nat e Cri_Bil)	279
Fig. 4.2.6 – Médias individuais por tempo PP e PI, em percentagens (Adu_Nat e Adu_Bil)	281
Fig. 4.3.1 – Médias totais de acerto por classe aspetual, em percentagens (teste PP/PI)	283

Fig. 4.3.2 – Médias totais de acerto por classe aspetual, em percentagens (teste PP/PI)	285
Fig. 4.3.3 – Médias individuais por classe aspetual “estados”, em percentagens (teste PP/PI)	288
Fig. 4.3.4 – Médias individuais por classe aspetual “atividades”, em percentagens (teste PP/PI)	289
Fig. 4.3.5 – Médias individuais por classe aspetual “processos culminados”, em percentagens (teste PP/PI)	290
Fig. 4.3.6 – Médias individuais por classe aspetual “culminações”, em percentagens (teste PP/PI)	291
Fig. 4.4 – Médias totais de acerto por tempo e aspeto, em percentagens (teste PP/PI)	294
Fig. 4.5.1 – Médias totais de acerto por tempo e aspeto: estados no PP e PI	295
Fig. 4.5.2 – Médias totais de acerto por tempo e aspeto: estados no PP e PI	296
Fig. 4.5.3 – Médias individuais por “estados no PP”, em percentagens (teste PP/PI)	298
Fig. 4.5.4 – Médias individuais por “estados no PI”, em percentagens (teste PP/PI)	299
Fig. 4.6.1 – Médias totais de acerto por tempo e aspeto: atividades no PP e PI	300
Fig. 4.6.2 – Médias totais de acerto por tempo e aspeto: atividades no PP e PI	301
Fig. 4.6.3 – Médias individuais por “atividades no PP”, em percentagens (teste PP/PI)	303
Fig. 4.6.4 – Médias individuais por “atividades no PI”, em percentagens (teste PP/PI)	304
Fig. 4.7.1 - Médias totais de acerto por tempo e aspeto: processos culminados no PP e PI	305
Fig. 4.7.2 - Médias totais de acerto por tempo e aspeto: processos culminados no PP e PI	306
Fig. 4.7.3 – Médias individuais por “processos culminados no PP”, em percentagens (teste PP/PI)	308
Fig. 4.7.4 – Médias individuais por “processos culminados no PI”, em percentagens (teste PP/PI)	309
Fig. 4.8.1 - Médias totais de acerto por tempo e aspeto: culminações no PP e PI	310
Fig. 4.8.2 - Médias totais de acerto por tempo e aspeto: culminações no PP e PI	311
Fig. 4.8.3 – Médias individuais por “culminações no PP”, em percentagens (teste PP/PI)	313
Fig. 4.8.4 – Médias individuais por “culminações no PI”, em percentagens (teste PP/PI)	314
Fig. 4.9 – Aceitabilidade de distratores em contexto gramatical (3a)	326

Fig. 4.10 – Aceitabilidade de distratores em contexto agramatical (3b)	327
Fig. 4.11 – Aceitabilidade do PMQP simples em contexto gramatical (1a)	330
Fig. 4.12 – Médias individuais: PMQP simples em contexto gramatical (1a)	332
Fig. 4.13 – Aceitabilidade do PMQP simples em contexto agramatical (1b)	334
Fig. 4.14 – Médias individuais: PMQP simples em contexto agramatical (1b)	336
Fig. 4.15 – Aceitabilidade do PMQP composto em contexto gramatical (2a)	341
Fig. 4.16 – Médias individuais: PMQP composto em contexto gramatical (2a)	342
Fig. 4.17 – Aceitabilidade do PMQP composto em contexto agramatical (2b)	344
Fig. 4.18 – Médias individuais: PMQP composto em contexto agramatical (2b)	346
Fig. 4.19 – Aceitabilidade do PMQP simples, composto e distratores em contexto (a)gramatical	350

Índice de tabelas

Tab. 1.1 - Tipos de bilinguismo e seus critérios de definição	19
Tab. 1.2 - Características descritivas essenciais dos FHS segundo Meisel (2014)	45
Tab. 1.3 - Contínuo de habilidades de fala em FHS segundo Polinsky e Kagan (2007, adaptado)	75
Tab. 1.4 - Contraste entre FHS e FL1	81
Tab. 1.5 - Contraste entre FHS e FL2	82
Tab. 2.1 – Tempos verbais do português	157
Tab. 2.2 – Tempos verbais do alemão	190
Tab. 3.1 - Grupos testados e sua distribuição	249
Tab. 3.2 – Adultos bilingues (FH de 2ª geração)	251
Tab. 3.3 – Crianças bilingues (FH de 3ª geração)	253

Tab. 3.4 – Adultos monolíngues.....	254
Tab. 3.5 – Crianças monolíngues.....	255
Tab. 3.6 – Codificação de respostas esperadas (teste de escolha: PP/PI).....	257
Tab. 3.7 – Codificação das formas verbais testadas (teste de aceitabilidade: pretérito mais-que-perfeito)	263
Tab. 4.1 – Médias totais de acerto, em percentagens (teste PP/PI)	269
Tab. 4.2 – Médias individuais totais, em percentagens (teste PP/PI)	272
Tab. 4.3 – Médias totais de acerto por tempo verbal, em percentagens (teste PP/PI)	273
Tab. 4.4 – Médias individuais por tempo PP, em percentagens (teste PP/PI).....	277
Tab. 4.5 – Médias individuais por tempo PI, em percentagens (teste PP/PI).....	278
Tab. 4.6 – Médias individuais por tempo PP e PI, em percentagens (Cri_Nat e Cri_Bil)	280
Tab. 4.7 – Médias individuais por tempo PP e PI, em percentagens (Cri_Nat e Cri_Bil)	282
Tab. 4.8 – Médias totais de acerto por classe aspetual, em percentagens (teste PP/PI).....	284
Tab. 4.9 – Médias individuais por classe aspetual, em percentagens (Cri_Nat e Cri_Bil).....	292
Tab. 4.10 – Médias individuais por classe aspetual, em percentagens (Adu_Nat e Adu_Bil).....	293
Tab. 4.11 – Médias totais de acerto por tempo e aspeto: estados no PP e PI.....	295
Tab. 4.12 – Médias totais de acerto por tempo e aspeto: atividades no PP e PI	300
Tab. 4.13 – Médias de acerto por tempo e aspeto: processos culminados no PP e PI.....	305
Tab. 4.14 - Médias totais de acerto por tempo e aspeto: culminações no PP e PI.....	310
Tab. 4.15 – Médias individuais por tempo e aspeto, em percentagens (Cri_Nat e Cri_Bil)	315
Tab. 4.16 – Médias individuais por tempo e aspeto, em percentagens (Adu_Nat e Adu_Bil)	316
Tab. 4.17 – Diferenças significativas entre grupos, por condição testada (T1).....	317
Tab. 4.18 – Distribuição individual de <i>outliers</i> , por condição testada (T1)	318
Tab. 4.19 – Aceitabilidade de distratores em contexto (a)gramatical	325

Tab. 4.20 – Diferenças entre grupos nos distratores: gramaticais vs. agramaticais	328
Tab. 4.21 – Aceitabilidade do PMQP simples em contexto (a)gramatical	329
Tab. 4.22 – <i>Outliers</i> individuais: PMQPs gramatical.....	333
Tab. 4.23 – <i>Outliers</i> individuais: PMQPs agramatical.....	337
Tab. 4.24 – <i>Outliers</i> individuais (positivos): PMQPs agramatical	338
Tab. 4.25 – Diferenças entre grupos no PMQPs: gramatical vs. agramatical	339
Tab. 4.26 – Aceitabilidade do PMQP composto em contexto (a)gramatical.....	340
Tab. 4.27 – <i>Outliers</i> individuais: PMQPc gramatical	343
Tab. 4.28 – <i>Outliers</i> individuais: PMQPc agramatical.....	347
Tab. 4.29 – Diferenças entre grupos no PMQPc: gramatical vs. agramatical	348
Tab. 4.30 – Diferenças entre grupos no PMQP: simples vs. composto.....	349
Tab. 4.31 – Aceitabilidade do PMQP e distratores (teste 2)	351
Tab. 4.32 – <i>Outliers</i> por médias e resultados individuais, por grupo (T2)	352
Tab. 4.33 – Diferenças significativas entre grupos, por condição testada (T2).....	357
Tab. 4.34 – Entrevistas orais espontâneas (Senra, 2010) – visão geral	358
Tab. 4.35 – Distribuição dos tempos verbais empregues em entrevista oral espontânea	359
Tab. 4.36 – Ocorrências individuais de PP em lugar de PI (entrevistas)	360
Tab. 4.37 – Ocorrências individuais de PI em lugar de PP (entrevistas)	360

*À memória da nossa Alexandrina,
aluna querida por todos.*

Introdução

A natureza da faculdade humana da linguagem, bem como a sua aquisição, constituem objeto de investigação em áreas diversas, desde a Filosofia até à Linguística. Do ponto de vista da última, o estudo daquela faculdade humana incide, entre outras populações, em crianças, falantes surdos-mudos (Mayberry, 1993; Newport, 1990), crianças selvagens (Curtiss, 1977; Curtiss et al., 1974), casos patológicos de afasia (Jakobson, 1941; Peregman, 1984), mas também em contextos de bi- e multilinguismo. Nestes últimos, a combinação linguística de idiomas distintos permite isolar fatores específicos na observação do modo de desenvolvimento da múltipla aquisição linguística: a quantidade, qualidade, grau e tipo de exposição a uma ou várias línguas representam apenas alguns destes fatores. É dentro da temática do bilinguismo que as línguas de herança se demarcam enquanto (segunda) língua materna adquirida sob condicionalismos e contextos próprios, permitindo observar de que forma se adquirem duas línguas maternas em simultâneo ou consecutivamente, em ambiente linguístico diverso do contexto meramente monolíngue.

Na investigação sobre línguas e falantes de herança debateram-se, já, questões fundamentais sobre a concreta tipologia de aquisição: desde propostas que sugerem uma aquisição tipicamente incompleta e erodida (Montrul, 2008; Polinsky, 2011), motivando um debate aceso (cf. Kupisch & Rothman, 2016), até propostas que consideram uma aquisição possivelmente divergente ou apenas distinta da monolíngue (Pascual y Cabo & Rothman, 2012; A. Pires, 2011), atendendo ao específico contexto de emigração e respetivo estatuto maioritário ou minoritário de cada uma das línguas. A combinação linguística do alemão (enquanto língua maioritária) e do português (enquanto língua de herança) oferece um terreno fértil para a exploração de diferenças temporais e aspetuais, aqui retomadas, aprofundadas e motivadas pelo anterior estudo em Senra (2010). As categorias de tempo e aspeto são consideradas complexas e interligadas, sendo distintamente codificadas pelos idiomas aqui sob contraste. Entende-se que a categoria do tempo (*Zeit*) não encontra reprodução ontológica exata através da linguagem, já que os enunciados são temporalmente classificados de acordo com o momento da sua proferição (Hennig,

2000). O tempo verbal (*Tempus*) enquanto categoria morfológica do verbo constitui apenas um dos meios linguísticos de expressão temporal, e a temporalidade (*Temporalität*) abarca toda a reprodução linguística e subjetiva do tempo (ibd.), desde *o que se localiza* (tipos de situação, *Aktionsarten*), *onde se localiza* (tempo linguístico de passado, presente e futuro) até *como se localizam* (aspeto) as situações no tempo (Peres, 1993).

À semelhança do que constata Cuza e Miller (2015) para a combinação linguística do espanhol/inglês, também o alemão e o português codificam distintamente o tempo e o aspeto: morfológicamente, o português serve-se da marcação de *a s p e t o g r a m a t i c a l* perfeito e imperfeito, denotando a constituição temporal interna das situações (Comrie, 1976) enquanto acabadas/episódicas ou repetidas no passado (Cuza & Miller, 2015). Com foco nas propriedades lexicais, o *a s p e t o l e x i c a l* (Vendler, 1967) agrupa os verbos em estados, atividades, processos culminados e culminações, (também) de acordo com a sua telicidade, reveladora da presença ou ausência de um ponto final intrínseco às situações. Considerando, adicionalmente, a possibilidade de transição aspetual em dependência dos argumentos internos numa predicção, acresce o *a s p e t o c o m p o s i c i o n a l* (Verkuyl, 1972). Ainda de acordo com Cuza e Miller (2015), a interação entre os aspetos gramatical, lexical e composicional poderá, então, originar utilizações prototípicas¹ (adversas) de determinadas combinações aspetuais por falantes-aprendentes de língua(s) de herança, potencialmente agravando as dificuldades pressupostas na aquisição bilingue de herança por autores como Montrul (2002a).

Naquela linha de pensamento, as dificuldades percecionadas ou pressupostas na aquisição de uma língua de herança partem, por um lado, da influência da língua maioritária, originando transferências linguísticas sobre a língua minoritária de herança, e, por outro, de um processo de aquisição marcado por exposição insuficiente ao “material linguístico” (*input*, termo adotado em Leiria, Queiroga e Soares, 2006) da língua de herança a adquirir. Desta forma, o estado final de aquisição é considerado incompleto (Montrul, 2008) ou até mesmo erodido (Polinsky, 2011), partindo de estudos centrados sobretudo no espanhol e russo enquanto línguas de herança faladas e adquiridas no espaço norte-americano. Todavia, alguns contextos norte-americanos mostram-se particularmente distintos de outros contextos europeus, denotando diferentes políticas de ensino-aprendizagem das línguas de herança e distintos esforços no sentido de reconhecer o prestígio a elas associado. No caso do português enquanto língua de herança falada na Alemanha, importa, pois, verificar os concretos resultados obtidos naquele espaço e contexto, reveladores de uma aquisição construída de acordo com o material linguístico concretamente disponível

¹ Considerando-se prototípica, para o espanhol, a utilização do imperfeito com predicados télicos e do pretérito com predicados estativos.

ao falante-aprendente de herança. Para o *input* disponível contribui, entre outros, a escolarização na língua de herança, bem como o respetivo reconhecimento e prestígio social, comunitário e individual associado ao bilinguismo não-elitista em contexto de emigração.

Por oposição aos estudos de Montrul (2002a, 2008) e Polinsky (2011), outros estudos admitem, por exemplo, a possibilidade de decurso de uma mudança linguística, originada por uma exposição insuficiente ou reduzida ao *input* necessário (A. Pires, 2011; Rinke e Flores, 2014). Acresce a possibilidade de o *input* da língua de herança ser qualitativamente diferente do monolíngue e de, assim, se constatar que o material linguístico parental influencia o estado final de aquisição em idade adulta (Daskalaki et al., 2020). Ainda outros estudos atestam uma aquisição ligeiramente retardada, mas completa, de propriedades linguísticas específicas consideradas mais complexas (Flores e Barbosa, 2014). E em A. Pires (2011) adverte-se para a circunstância de que também os falantes monolíngues, habitualmente tomados como medida de comparação face aos falantes de herança, apresentam distintos graus de proficiência na sua língua materna.

Importa, pois, verificar se a aquisição do português língua de herança, em contexto de emigração e em par linguístico com o alemão, se apresenta enquanto divergente ou retardada, enquanto semelhante ou distinta da aquisição habitualmente observada entre falantes nativos monolíngues. Atendendo à combinação de idiomas temporal- e aspetualmente distintos, esta presta-se a considerar a possibilidade de influência interlinguística, podendo uma das línguas influenciar a outra, potenciando ou interferindo em possíveis efeitos naquele sistema linguístico (Cuza e Miller, 2015). Por sua vez tendo em conta a transmissão da língua de herança em ambiente familiar, poderá considerar-se a hipótese de influência intergeracional, desse modo desencadeando efeitos sobre o material linguístico transmitido entre falantes de distintas faixas etárias. Ulteriormente, importa aferir a (in)existência de diferenças entre falantes de herança e falantes monolíngues, entre a respetiva aquisição de uma língua de herança e de uma única língua materna – tendo em conta distintos fatores que incidam positiva- ou negativamente sobre o respetivo domínio linguístico. Pretende-se, assim, contribuir para a questão central colocada em torno da capacidade humana para a (aquisição e desenvolvimento da) linguagem: existe uma janela de tempo (idade) limitada para a aquisição plena de uma ou várias línguas?

Assim, o presente trabalho estrutura-se em quatro capítulos, que seguidamente se esboçam:

O capítulo 1, *Bilinguismo, línguas de herança e seus falantes*, apresenta o enquadramento geral da temática do bilinguismo, percorrendo as suas definições ao longo do tempo e dando conta da sua atual incidência. Focando especificamente as línguas de herança enquadradas num bilinguismo simultâneo precoce, introduzem-se as concretas características associadas aos seus falantes, contextualizando o caso do português enquanto língua de herança falada na Alemanha.

O capítulo 2 é dedicado a uma breve revisão teórica dos conceitos de tempo e aspeto, tendo em conta que os sistemas linguísticos aqui sob estudo codificam distintamente aquelas categorias. Apontam-se, assim, as concretas não-equivalências (parciais) de alguns tempos verbais do passado em contraste do português com o alemão, representando um domínio potencialmente vulnerável na aquisição e desenvolvimento em contexto de bilinguismo de herança.

O capítulo 3, dedicado ao estudo em si, toma por base a observação de que alguns tempos do passado do português aparentam causar dificuldades na sua correta utilização por falantes de herança adultos (Senra, 2010). Aprofundam-se os concretos contextos de ocorrência em função da distinta combinação de tempo e aspeto com uma metodologia centrada na observação do uso e conhecimento dos tempos verbais de passado (parcialmente) não-equivalentes (pretérito perfeito simples, pretérito imperfeito) ou indisponíveis e pouco frequentes no *input* (pretérito mais que perfeito simples). Tendo em conta que a ausência de ocorrência em *output* não implica a ausência de *input* ou conhecimento (Silva-Corvalán, 1994), inclui-se, para além de tarefas de produção induzida, também a observação de dados de fala espontânea. São, assim, detalhadas as concretas tarefas aplicadas aos falantes de herança sob estudo, bem como as combinações de tempo e aspeto potencialmente críticas.

No capítulo 4, apresentam-se os concretos resultados obtidos nas diferentes tarefas de produção espontânea e induzida, com o respetivo tratamento estatístico dos dados registados e sua discussão pormenorizada.

Os resultados globais deste estudo são, finalmente, sumarizados na Conclusão, apontando para possíveis trabalhos futuros.

Capítulo 1

Bilinguismo, línguas de herança e seus falantes

O bilinguismo enquanto fenómeno linguístico (e não só), bem como as línguas de herança e os seus respetivos falantes constituem um importante objeto de estudo, pois contribuem para as teorias de aquisição de línguas específicas e da faculdade da linguagem, em especial. Permitindo isolar fatores como a exposição e experiência linguística numa determinada língua, bem como contrastar diferentes códigos linguísticos e seu respetivo processamento (psico)linguístico, os falantes bilingues e o estudo dos mesmos relevam também para as áreas do ensino-aprendizagem das línguas, relatando uma realidade linguística (cultural, política, social e geográfica) bem patente nos muitos contextos de emigração.

Neste capítulo, introduz-se o conceito de bilinguismo como área autónoma de estudo, dando conta das suas definições ao longo do tempo e respetiva incidência. Os diferentes tipos de bilinguismo daí resultantes assentam também numa tipologia de línguas que especificamente inclui as línguas de herança enquanto foco central deste estudo. Apresentando o seu contexto de utilização e respetivas implicações, introduzem-se, finalmente, os falantes de herança propriamente ditos, e que assim constituem o objeto do presente estudo.

1.1 Bilinguismo

Para aferir a concetualização do termo 'bilinguismo' propriamente dito, e até à data adotada na literatura, importa recordar o caminho dos estudos da linguagem até à abordagem linguística da temática bilingue: a indagação sobre a génese e funcionamento do fenómeno da linguagem fora inicialmente observada e discutida pela Filosofia, vindo a tornar-se objeto de estudo próprio da Linguística com a observação primordial da aquisição da mesma em crianças. Recorda Duarte (2012) que os primórdios da investigação sobre a aquisição de linguagem em crianças, no Antigo Egipto, consistiam em “experiências

desumanas” (“*unmenschliche Experimente*”) de isolamento linguístico e social, levando inclusive à morte das mesmas pela total privação de interação a que se viam submetidas. Em busca da real gênese da linguagem, só mais tarde, em finais do século XVIII, se viriam a concretizar estudos verdadeiramente científicos acerca da aquisição desta faculdade humana.

Com interesse continuado na aquisição de linguagem em crianças, a partir da segunda metade do século XIX os estudos comportavam já perspectivas marcadas por áreas tão diversas quanto a Filosofia, a Medicina, a Psicologia e a Pedagogia, mas (ainda) não exclusiva ou primordialmente da Linguística como área autónoma (ibd.). Na transição para o século XX, a índole científica passara gradualmente a emergir a partir dos registos observacionais da aquisição até aos estudos já quantitativos, com crescente interesse no desenvolvimento da gramática em crianças. Ainda segundo Duarte (2012), é então a partir da década de 60 do século XX que a perspectiva linguística sobre linguagem e sua aquisição em crianças primeiramente se impõe às restantes áreas de especialidade; a aquisição de linguagem e respetiva faculdade tornar-se-iam, pois, objeto de discussão quanto à sua verdadeira natureza: seria esta inata ou adquirida socialmente, por interação? Surgiriam, então, os modelos de explicação que consideram desde diferentes estágios até aos diversos processos de aquisição em crianças: avançavam-se, assim, as teorias *inatistas* (em que a capacidade para a linguagem é considerada natural e inata, cf. Chomsky, 1981), *cognitivistas* (em que a linguagem é adquirida por estágios cognitivos, cf. Piaget, 1972) e *interacionistas* (em que a aquisição de linguagem acontece pelo estímulo do diálogo e interação, cf. Vygotsky, 1962), calibrando diferentes géneses e fatores determinantes da faculdade humana para a linguagem.

De igual modo, também o estudo do bilinguismo conhece um percurso semelhante ao da aquisição da linguagem em geral. Já em finais do século XIX o bilinguismo fora objeto científico de estudiosos da Linguística quando estes, para o efeito, começavam por analisar crianças bilingues (muitas vezes os seus próprios filhos) no seu ambiente natural e familiar. Inseridos num meio privilegiado, tais crianças faziam uso simultâneo e/ou diferenciado de duas línguas, assim proporcionado por biografias linguísticas, migratórias e familiares específicas. Usufruindo da clara vantagem de o objeto de estudo – as crianças bilingues em questão – estar ao imediato alcance dos respetivos investigadores, desenvolveram-se estudos linguísticos longitudinais como os de Ronjat (1864-1925/1913), Grammont (1913) e Leopold (1939-49). O objetivo primordial consistia, então, em tipificar e descrever o fenómeno do bilinguismo, tendo como pano de fundo a comparação implícita com falantes nativos monolingues de cada uma das respetivas línguas em questão. Observando desempenhos bilingues semelhantes aos monolingues, estudos como os de Leopold atestavam, por exemplo, a possibilidade de mudança de língua dominante

em contexto de emigração ou de estadia prolongada noutra país, bem como casos de bilinguismo equilibrado (cf. Ronjat) e não-equilibrado. No entanto, estudos já anteriores a estes, igualmente centrados na comparação entre falantes bi- e monolíngues, começavam por formular hipóteses sobre desvantagens (sobretudo intelectuais) quanto ao fenómeno do bilinguismo e respetivos falantes, conforme lembrado em Wei (2000). Passando por questões também identitárias, cedo se concluíra por um claro desincentivo ao bilinguismo, chegando até a atestar possíveis distúrbios de personalidade pela dualidade identitária pressuposta, advogando uma visão negativa sobre o bilinguismo (Goodenough, 1926; Jespersen, 1922; Saer, 1923; cf. Hakuta, 1989 para uma panorâmica geral).

Num posterior contexto definido por migrações, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, o foco inicial dos estudos sobre o bilinguismo fora direcionado para a vertente social, demonstrando crescente interesse nas biografias linguísticas individuais e coletivas, bem como (novamente) pelos estágios e processos de aquisição de duas línguas (Bhatia & Ritchie, 2006, 2013). Postularam-se conceitos para a tipologia de línguas (materna, segunda, estrangeira, *vide* 1.1.4), sem que, no entanto, se abandonasse a tradição de comparar o desempenho bilingue ao dos falantes monolíngues (Duarte, 2012). Por outro lado, a questão conturbada sobre (des)vantagens intelectuais do bilinguismo ainda em debate (Haugen, 1956; Thompson, 1952; Weisgerber, 1966) fora retomada por estudos como o de Peal e Lambert (1962), com este a concluir pela observância de valores de QI superiores nos falantes bilingues comparativamente aos falantes de uma só língua – tais estudos estariam ainda longe de permitir generalizações, caracterizando-se por abordagens e decisões metodológicas então duramente criticadas que, no entanto, permitiram progredir na investigação deste fenómeno até aos dias de hoje.

É sobretudo, mas não exclusivamente, nas décadas de 80 e 90 do século XX que a temática do bilinguismo volta a suscitar um demarcado interesse nas mais diversas áreas de estudo, sob forma de um verdadeiro apogeu que se alastra até à atualidade. Segundo Duarte (2012), já não se aborda o bilinguismo como fenómeno estritamente linguístico, mas para além deste, numa perspetiva trans- e também interlinguística: Por um lado, a (renovada) atenção que recai sobre este fenómeno surge e posiciona-se dentro da própria Linguística – com abordagens *sociolinguísticas* (p. ex. Appel & Muysken, 1987; Auer, 1983, 1988; Ferguson, 1959; Fishman, 1967, 1980; Myers-Scotton, 1988; Oksaar, 1987, 2003; Schumann, 1976; Skutnabb-Kangas, 1981, 1991; Swift, 1982; entre outros), *psicolinguísticas* (Appel, 1989; Bialystok, 1988, 1990, 1991; Clyne, 1987; De Bot, 1992; Duncan, 1989; Döpke, McNamara, & Quinn, 1991; N. Ellis, 1999; Green, 1986; Grosjean, 1982, 1989, 1997; Hakuta, Ferdman, & Diaz, 1987; Krashen, 1981, 1982, 1985; McLaughlin, Rossman, & McLeod, 1983; Opler,

Zatorre, Galloway, & Vaid, 1982; M. Paradis, 1990; Pavlenko, 1998; Pérez-Foster, 1998; entre outros) e *neurolinguísticas* (p. ex. Bialystok, Craik, & Freedman, 2007; Fabbro, 2001; Lamendella, 1979; Obler & Hannigan, 1996; M. Paradis, 1994; entre outros). Abordam-se variáveis e contextos proporcionados pelo bilinguismo, desde questões de identidade, pertença, integração social e biculturalismo, passando pelas implicações mentais e de personalidade, pelos processos específicos de aquisição e implicações no desenvolvimento cognitivo, até às questões de ensino-aprendizagem bilingue em contexto escolar e familiar. Por outro lado, para além da visão marcadamente linguística e geral (p. ex. Auer, 1983, 1988; Baker, 1996/2008; Baker & Prys Jones, 1998; Bialystok, 1991; Cummins, 1991b; De Houwer, 1990, 1995; Genesee, 1989; Hyltenstam & Obler, 1989; Meisel, 1989, 1990, 1995/2004; M. Paradis & Lebrun, 1984; Poplack, 1980; Saunders, 1982, 1988; Taeschner, 1983; entre outros), discute-se o bilinguismo com especial incidência nas perspetivas proporcionadas pelas áreas da Psicologia, Educação e Didática das Línguas (Bizarro, Moreira, & Flores, 2013; Cummins, 1978, 1987; J. Duarte, 2012; J. Duarte & Roth, 2008; Döpke, 1986, 1992; Garcia & Wei, 2014; Gogolin, 1988, 1994; 1997; entre outros). Procura-se, assim, atualmente definir, contextualizar e analisar o bilinguismo como expressão individual e coletiva, social e política, migratória e cultural, e simultaneamente linguística – com crescente interesse no seu funcionamento e implicações cognitivas, educacionais, identitárias e, ulteriormente, linguísticas. Procurando cada uma das sub-áreas emergentes responder a questões distintas, mas complementares, as diversas abordagens contribuem continuamente para a tentativa de descrição, explicação e exploração da faculdade humana da linguagem.

Em suma, considerando que os primórdios da investigação sobre a aquisição bilingue não veem definido um verdadeiro início mensurável (J. Duarte, 2012), o estudo linguístico do fenómeno do bilinguismo demarca-se como área autónoma de investigação sensivelmente há apenas 30 anos e constitui, por conseguinte, uma especialidade relativamente recente.

1.1.1 Definições

Do mesmo modo que diferentes áreas de especialidade abordam o bilinguismo sob perspetivas distintas e complementares, também as respetivas conceções do bilinguismo se alastram por uma ampla panóplia de (re)definições:²

² N.B.: Citações com sublinhado e tradução livre da autora.

Em 1933, Bloomfield estipulava que “[i]n the cases where (...) perfect foreign-language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in *bilingualism, native-like control of two languages*”³ (Bloomfield, 1933/1976, p.55). A perspectiva do bilinguismo recaía, pois, sobre uma única língua materna e uma língua adicional aprendida como língua estrangeira – desde que a aprendizagem da língua estrangeira não compromettesse o desempenho na língua materna, Bloomfield considerava tratar-se de bilinguismo. Definia o conceito pelo domínio ‘como-que’-materno de duas línguas, sugerindo a condição de um domínio equilibrado. Haugen (1968) apontava que também Braun partira dessa condição de equilíbrio entre línguas quando resumia o fenómeno bilingue como “[the] equal mastery of two or more languages”⁴ (Braun, 1937, p. 115, *apud* Haugen, 1968). Esta pressuposição de um domínio equilibrado e (próximo de) materno fora ainda retomada por Crystal (1941/2008), quando estabelecia que “(...) in bilingualism one has the case of someone who has a native command of two languages...”⁵ (p.322), definindo também que “[a] balanced bilingual is someone whose command of both languages is equivalent”⁶ (*ibid.*, p. 53).

Esta perspectiva de equilíbrio entre línguas seria relativizada nos anos seguintes por autores que se demarcavam desta postura, assumindo a condição mínima de conhecimentos suficientes da língua não-materna, sem, no entanto, estipular contornos claros dessa suficiência. Assim, Hall (1952) determinava ser suficiente “at least some knowledge and control of the grammatical structure of the second language”⁷ (p. 14, *apud* Skutnabb-Kangas, 1981), enquanto que Haugen (1953) atribuía importância à capacidade de produção de frases completas e providas de sentido nas respetivas línguas, descrevendo a existência de bilinguismo “at the point where the speaker of one language can produce complete, meaningful utterances in the other language”⁸ (p. 7, vol. 1).

Surgiam, então, definições que novamente reduziam a suficiência (abstrata) de conhecimentos, quando autores como Hockett (1958) propunham considerar o ‘semibilinguismo’ (“*semibilingualism*”) como vertente passivo-recetiva daqueles indivíduos que compreendem, mas não falam a língua que se junta à materna (cf. Romaine, 1989). Também Diebold (1961), refere Mackey (1962/2000), sugeria um conhecimento passivo da língua na sua vertente escrita e/ou o seu uso adequado no respetivo ambiente linguístico (natural, materno), vindo posteriormente a propor a designação de ‘bilinguismo incipiente’

³ “[n]os casos em que (...) a aprendizagem perfeita de uma língua estrangeira não é acompanhada de perda da língua materna, ela resulta em *bilinguismo*, o domínio semelhante a materno de duas línguas”

⁴ “o igual domínio de duas ou mais línguas”

⁵ “no bilinguismo temos o caso de alguém com domínio nativo de duas línguas”

⁶ “[um] bilingue equilibrado é alguém cujo domínio de ambas as línguas é equivalente”

⁷ “pelo menos algum conhecimento e domínio da estrutura gramatical da segunda língua”

⁸ “no momento em que o falante de uma língua consegue emitir expressões completas e com sentido na outra língua”

("incipient bilingualism") para os contextos iniciais de contacto entre duas línguas (Diebold, 1964). Já Mackey (1962/2000) contornava a dimensão de conhecimento das línguas ao invocar a circunstância de que existe "alternate use of two or more languages by the same individual"⁹ (p.27). De modo mais reduzido, Pohl (1965) adotaria a visão de que um falante bilingue "understands the foreign language without being able to speak it"¹⁰ (p.344), partindo, mais uma vez, do pressuposto de que o par de línguas em questão seria constituído por apenas uma língua materna e uma língua (estrangeira) adicional. No entanto, permaneceria igualmente por definir em que consiste a "in/suficiência" de conhecimentos nas respetivas línguas. Por oposição, a idealização de falantes plenamente bilingues, i.e., com domínio equilibrado e completo de ambas as línguas em igual proporção, viria a ser sugerida pela designação distinta desses falantes como sendo 'ambilingues' ("*ambilingual*") por Halliday, McIntosh e Strevens (1964).

Seria então que Weinreich (1953/1968), retomando a definição de Mackey (1962/2000), estabeleceria o meio-termo, designando que "[t]he practice of alternately using two languages will be called bilingualism, and the person involved, bilingual"¹¹ (Weinreich, 1953/1968, p.1). No mesmo ano, recorda Romaine (1989), Mackey (1968) retomaria o pressuposto do uso alternado de duas ou mais línguas quando sublinhava que o momento em que o falante assim se torna bilingue é ou arbitrário ou impossível de determinar. Deste modo, entende-se que estipular as barreiras de definição do conceito de bilinguismo se torna igualmente incerto e impreciso. Indicava Skutnabb-Kangas (1981) que, posteriormente, Oestreicher (1974) retornaria ao domínio completo e equilibrado numa tentativa de separar uma e outra língua na sua noção de bilinguismo que caracteriza como sendo "[the] complete mastery of two different languages without interference between the two linguistic processes"¹² (Oestreicher, 1974, p. 9, *apud* Skutnabb-Kangas, 1981).

Tentando contornar interferências entre línguas e noções abstratas de suficiência, Crystal (1987/1997) centrava a sua atenção na utilização dada às línguas em questão, referindo que é tido como bilingue "(...) an individual or a community that regularly uses two languages..."¹³ (p. 422), e remetendo para a designação de 'ambilingue' ("*ambilingual*"). Por sua vez, assim denomina o falante que "(...) can speak two languages with equal facility..."¹⁴ (p.421), tratando-se de um '*balanced bilingual*' ("bilingue equilibrado"). Nesta definição, Crystal aponta para "(...) someone whose command of both languages is

⁹ "um uso alternado de duas ou mais línguas por um mesmo indivíduo"

¹⁰ "compreende a língua estrangeira sem que consiga falá-la"

¹¹ "o ato de utilizar alternadamente duas línguas será designado de bilinguismo e a pessoa envolvida [será designada] de bilingue"

¹² "[o] domínio completo de duas línguas diferentes sem interferência entre ambos os processos linguísticos"

¹³ "(...) um indivíduo ou uma comunidade que utiliza regularmente duas línguas"

¹⁴ "sabe falar duas línguas com idêntica facilidade"

equivalent”¹⁵ (Crystal, 1941/2008, p. 53). Portanto, sugeria-se uma definição alavancada, por um lado, na utilização de cada uma das línguas pelo falante e, por outro, na facilidade com que esta acontece. Importaneamente, resumia Crystal também as muitas possibilidades que o conceito – cada vez mais alargado – de bilinguismo assim comporta:¹⁶

What is a bilingual?

The obvious answer is: someone who speaks two languages. But this answer will not suffice. It does not allow for those who make irregular use of one or other language, or those who have not used the language at all for many years (so-called ‘dormant’ bilinguals).¹⁷ (Crystal, 1987/1997, p.364)

Deste modo, aponta-se para a importante circunstância de os falantes bilingues não constituírem um grupo de falantes homogéneo, antes apresentando diferentes utilizações e graus de domínio em cada uma das línguas, podendo até não utilizar uma das línguas durante longos anos.

Hoje abre-se, pois, o conceito abstrato de domínio em direção à percepção de que a idealização de um domínio perfeito e equilibrado dificilmente constituirá a regra em contexto bilingue. Em 1989, Grosjean advertia para o facto de que o falante bilingue não se traduz meramente em dois falantes monolingues numa só pessoa (Grosjean, 1989). Baker e Prys Jones (1998) esclarecem, por conseguinte, que “[t]o expect someone to be exactly equal (and fluent) in two languages is a simplistic view of bilinguals. Bilinguals are sometimes expected to be two monolinguals inside one person. This viewpoint is unreal and mistaken”¹⁸ (p.13). Pela utilização de línguas distintas para domínios, contextos e interlocutores diversos, o falante bilingue não deverá ser idealizado como falante perfeitamente equilibrado. Assim, alarga-se novamente o conceito de bilinguismo assente na noção de que o respetivo falante representa “someone who can function in both languages in conversational interaction”¹⁹ (Wei, 2000, p. 16). Butler e Hakuta (2006) estabelecem tratar-se de “individuals or groups of people who obtain communicative skills, with various degrees of proficiency, in oral and/or written forms, in order to interact with speakers

¹⁵ “alguém cujo domínio de ambas as línguas é equivalente”

¹⁶ A reflexão necessária sobre o conceito aberto e plural de bilinguismo encontra eco também nas considerações acerca dos contextos específicos de aquisição, manutenção e até perda de competências no enquadramento bilingue (Hakuta, 1986), levando posteriormente a focar especificamente tais aspetos nas especialidades emergentes.

¹⁷ “O que é um bilingue? // A resposta óbvia é: alguém que fala duas línguas. Mas esta resposta não será suficiente. Não toma em consideração aqueles que utilizam de forma irregular uma ou outra língua, ou aqueles que durante muitos anos não utilizaram, de todo, determinada língua (os chamados bilingues ‘dormentes’).”

¹⁸ “[e]sperar que alguém seja exatamente igual (e fluente) em duas línguas é uma visão simplista acerca dos bilingues. Espera-se, por vezes, que os bilingues consistam em dois monolingues numa só pessoa. Este ponto de vista é irreal e erróneo.”

¹⁹ “alguém que consegue mover-se, em ambas as línguas, na interação conversacional”

of one or more languages in a given society”²⁰ (p.115), colocando em primeiro plano a interação linguística como meio de comunicação. De um modo mais reduzido, Grosjean (2010), ele próprio falante bilingue, resume: “Bilinguals are those who use two or more languages (or dialects) in their everyday lives”²¹ (p. 4), também desta definição ressaltando a importância dada ao objetivo de comunicação. Já Edwards (2006) expande a sua definição para uma controversa concetualização universal, quando afirma que “[e]veryone is bilingual. That is, there is no one in the world (no adult, anyway) who does not know at least a few words in languages other than the maternal variety”²² (p.7). Neste sentido, os limites do bilinguismo serão quase inexistentes, bastando que um qualquer falante conheça algum vocabulário não-materno para que seja literalmente considerado ‘um falante de duas línguas’.

Em suma, resulta evidente que a definição de bilinguismo na literatura tem vindo a alargar-se, conforme já Mackey (1962/2000) constatara. Partindo de um par de línguas composto por apenas uma língua materna e uma outra língua (segunda) adicional, idealizava-se um domínio equilibrado e (semelhante a) nativo, sem prejuízo para o desempenho na língua materna ou interferência entre línguas. Seguidamente alarga-se o espectro àqueles falantes com conhecimentos ‘mínimos’ na segunda das duas línguas – no entanto por definir em concreto entre sugestões de conhecimentos gramaticais ou capacidade para a construção de frases completas providas de sentido. Ainda sob o pressuposto de que a uma língua materna se junta uma segunda língua, uma nova abordagem alargada permite considerar conhecimentos (na segunda das duas línguas) passivo-recetivos, propondo rotular de ‘bilingue’ também o falante que compreende, mas não fala uma das línguas em questão. É sugerida a distinção de outros falantes bilingues plenos (equilibrados) pela designação de ‘ambilingues’ (Halliday et al., 1964) e introduzida a consideração de um uso alternado de línguas (Mackey, 1962/2000; Weinreich, 1953/1968). Na impossibilidade de determinar o momento exato em que se inicia o bilinguismo no respetivo falante, passando por retomas da idealização de um domínio total sem interferências entre línguas, acorda-se posteriormente no uso regular por falantes reconhecidamente heterogéneos. Constrói-se, então, a ponte para a visão sobre o falante bilingue que comporta duas línguas e respetivos domínios diferentes, centrando a atenção nas capacidades comunicativas, de interação e conversação sem maior esforço, concluindo por uma utilização no regular dia-a-dia dos falantes. O estatuto de uso semelhante de ambas as línguas abre ainda a possibilidade de se considerar existirem duas (ou mais, e não apenas uma) línguas maternas em simultâneo ou consecutivamente. Por conseguinte, um conceito atualmente

²⁰ “indivíduos ou grupos de pessoas que obtêm competências comunicativas, sob vários graus de competência, na oralidade e/ou na escrita, de modo a interagir com falantes de uma ou mais línguas numa determinada sociedade”

²¹ “Bilingues são aqueles que utilizam duas ou mais línguas (ou dialetos) no seu quotidiano”

²² “Toda a gente é bilingue. Isto é, não há ninguém no mundo (muito menos nenhum adulto) que não saiba pelo menos algumas palavras numa língua que não a sua variedade materna.”

bastante alargado permite também concluir por uma incidência de bilinguismo – nestes termos recentes de definição – mais marcada do que inicialmente o fora.

1.1.2 Incidência

Constata-se que, pelas definições atuais e cada vez mais abertas, o fenómeno do bilinguismo se aplica a uma boa parte de falantes em todo o mundo, reconhecendo-o não como mera exceção, mas como regra. Grosjean (2010) coloca à consideração que:

If one were to count as bilingual only those who can pass as monolinguals in each language, one would have no label for the vast majority of people who use two or more languages regularly but do not have native-like fluency in each.²³ (p. 20)

Deste modo, poderão considerar-se bilingues também aqueles falantes, cujos conhecimentos não alcançam o patamar dos de um falante nativo monolinguê dessa respetiva língua. Existindo uma utilização regular no dia-a-dia, ainda que caracterizada por conhecimentos menos sólidos face a um domínio nativo, não deixa de constatar-se que o falante se encontra ‘em modo bilingue’ quando de ambas as línguas faz uso. Assim, diferentes estimativas partem do mesmo pressuposto de que o bilinguismo não se aplica apenas a uma pequena minoria de (comunidades de) falantes. Wei (2000) determina que “...one in three of the world’s population routinely uses two or more languages for work, family life and leisure”²⁴ (p.5).

Adicionalmente, diferentes pressupostos podem gerar e/ou condicionar contextos bilingues, consoante o falante utilize as línguas em questão, por exemplo, para fins pessoais ou profissionais, mediante interlocutores mono-, bi- ou multilingues (cf. Fishman, 1965/2000). Pelas possibilidades aparentemente infinitas de contextos de utilização, Grosjean (2010, p. xiv) refere uma incidência ainda mais ampla do fenómeno, estimando que metade da população mundial (senão mesmo mais) se enquadra nestes moldes do bilinguismo: “Bilingualism is indeed present in practically every country in the world, in all classes of society, in all age groups. It has been estimated that half of the world’s population, if not more, is bilingual.”²⁵

²³ “Se se contassem como bilingues apenas aqueles que conseguem passar por monolinguês em cada uma das línguas, então não haveria designação para a grande maioria de pessoas que utilizam regularmente duas ou mais línguas, mas que não têm fluência idêntica a materna em cada uma delas.”

²⁴ “Uma em três [pessoas] da população mundial utiliza de forma rotineira duas ou mais línguas para o trabalho, a vida familiar e tempos livres.”

²⁵ “O Bilinguismo está, de facto, presente em praticamente todos os países do mundo, em todas as classes sociais, em todas as faixas etárias. Chegou a estimar-se que metade da população mundial, se não mesmo mais, é bilingue.”

Ficando, assim, por determinar o número exato de falantes bilingues no mundo, constata-se, no entanto, que a era de globalização exige disponibilidade e diversidade linguística crescente, pelo que um fenómeno outrora em aparente minoria se alastra cada vez mais rumo à normalidade. Atesta Grosjean (2010), em resumo, que:

“(...) there are probably more bilinguals on the earth today than monolinguals and (...) in this age of global communication and travel, the number will surely increase. Bilingualism and biculturalism are therefore normal phenomena, even if in large, strongly monolingual countries they are seen as the exception.”²⁶ (p. 243)

A tarefa de estipular o número exato de falantes bilingues no mundo terá, portanto, de partir de uma definição consensual destes falantes, balizando-os segundo características que, conforme de seguida exposto, definem diferentes tipos de bilinguismo.

1.1.3 Tipos de bilinguismo

Os diferentes tipos de bilinguismo encontram resumidamente eco nas possibilidades invocadas por Fishman (1965/2000), quando questiona “[q]uem fala que língua com quem e quando?”²⁷. A distinção tipológica primordial incide sobre os falantes propriamente ditos, permitindo distinguir o bilinguismo rotulado de *individual* do bilinguismo *coletivo*, este último presente tanto em comunidades de falantes (p.ex. emigrantes portugueses na diáspora) quanto em contextos de diglossia (p.ex. coexistência de árabe clássico e árabe coloquial no Egito)²⁸. Habitualmente, recordam Baker e Prys Jones (1998), “[t]he term ‘bilingualism’ is typically used to describe the two languages of an individual. When the focus changes to two language varieties co-existing in society, the term often used is ‘diglossia’ (Ferguson, 1959; Fishman, 1972, 1980a)”²⁹ (p.117). Assim, nos contextos de diglossia cada uma das variedades é utilizada – em sociedade – para determinadas e distintas finalidades e situações: a clássica ou erudita, por exemplo, em contexto laboral e de ensino (caso do alemão-padrão *Hochdeutsch* na Suíça); a coloquial no seio familiar e nas interações sociais (*Schwizerdütsch* na Suíça). Ao contrário do bilinguismo coletivo, em que a “comunidade linguística é improvável de utilizar ambas as variedades

²⁶ “(...) hoje em dia, provavelmente existem mais bilingues no mundo do que monolingues e (...) nestes tempos de comunicação e deslocações globais, o número irá certamente aumentar. //Bilinguismo e biculturalismo são, por isso, fenómenos normais, mesmo que em muitos países marcadamente monolingues sejam vistos como exceção.”

²⁷ “Who speaks what language to whom and when?”

²⁸ Para uma discussão contrastiva entre bilinguismo e diglossia, ver Fishman (1967, 1980) e comentários em Romaine (1989).

²⁹ “O termo ‘bilinguismo’ é tipicamente utilizado para descrever as duas línguas de um indivíduo. Quando o foco muda para duas variedades linguísticas coexistentes em sociedade, o termo frequentemente utilizado é ‘diglossia’ (Ferguson, 1959; Fishman, 1972, 1980a).”

linguísticas para os mesmos propósitos”³⁰ (Baker & Prys Jones, 1998, p. 117), o bilinguismo individual não exclui que um mesmo domínio de uso (p.ex. interação social ou profissional) possa ser explorado em ambas as línguas pelo falante. Deste modo, doravante será adotada a perspectiva do bilinguismo *individual* para melhor distinguir as tipologias em discussão.³¹

Partindo, então, da perspectiva do bilinguismo individual, uma variável crucial é representada pela idade em que o falante é exposto às respectivas línguas, permitindo tipificar o bilinguismo *precoce* e o bilinguismo *tardio*. A exposição precoce a duas línguas durante a infância (*early bilingualism*), habitualmente no seio familiar, difere temporalmente da ocorrida mais tardiamente após (ou durante) a puberdade, adolescência, ou adultez (*late bilingualism*). No entanto, também o período de infância permite escalonar períodos mais (ou menos) precoces ou tardios que outros, do mesmo modo que os períodos de adolescência e adultez permitem apontar para pontos temporais distintos dentro daquela que é considerada uma exposição tardia à(s) respetiva(s) língua(s). É, pois, o tipo de aquisição das línguas (cf. 1.1.5) que retrata a distinção entre o bilinguismo considerado *simultâneo* e o bilinguismo *consecutivo*. Habitualmente, uma criança considerada falante bilingue precoce é exposta e adquire desde o início ambas as línguas de modo simultâneo. Na literatura, estabelece-se como fronteira a idade dos três anos (Baker, 1996/2008; McLaughlin, 1978), com alguns autores a adotar o limiar dos quatro (cf. Genesee & Nicoladis, 2006; Meisel, 2006, 2008a) ou cinco anos de idade (cf. Grosjean, 2010), para delimitar o período até ao qual a aquisição é considerada simultânea.³² Neste decurso, até aos três [ou quatro, ou cinco] anos de idade, a criança bilingue interage com, e é exposta, ao meio social (vizinhança, círculo de amigos dos pais ou cuidadores) e aos *media* (televisão, rádio), do mesmo modo que possivelmente poderá já estar integrada numa creche ou infantário – fatores que, segundo Baker (1996/2008), poderão ter um papel importante na experiência linguística do falante. Já quando a criança bilingue é exposta à segunda das duas línguas após este período, o bilinguismo é considerado consecutivo (ou: sequencial, sucessivo), sendo na sua vertente precoce encerrado pela idade aproximada dos 10, 11 ou 12 anos (cf. Flores, 2008a; Meisel, 2006; 2008a,b), em eventual sintonia com o início da puberdade. Deste modo, o bilinguismo precoce na infância permite considerar ambas as vertentes de exposição e aquisição, simultânea e consecutiva. Nos falantes bilingues tardios, a aquisição sequencial

³⁰ “a language community is unlikely to use both language varieties for the same purposes”

³¹ Entende-se inserido também o conceito de multilinguismo de acordo com Baker e Prys Jones (1998: 17): “The word ‘bilingual’, used of an individual, primarily describes the possession of two languages. However, it can also be taken to include the many people in the world who have varying degrees of proficiency in three, four or even more languages”. Deste modo, falantes de mais de duas línguas serão abarcados pelo conceito de bilinguismo, nesta secção.

³² Apontam Unsworth e Blom (2010) que ainda outros autores partem de um período de exposição bastante mais reduzido, traçando a fronteira até à idade de um ano (Genesee, Paradis, & Crago, 2004) ou até considerando apenas o período até aos primeiros dois meses de vida (De Houwer, 1995). A disparidade deve-se, em parte, aos aspetos específicos sob análise nos diferentes estudos, pelo que Guasti (2004) estipula que as propriedades gramaticais básicas se encontram estabilizadas aos 4 anos de idade, ao passo que outras propriedades (mais complexas) poderão tomar mais tempo até serem adquiridas.

da segunda das duas línguas acontece geralmente na adultez ou no limiar da puberdade, num momento em que a primeira das duas línguas já se encontra estabilizada (cf.1.1.5).

Cumulativamente, os diversos interlocutores e contextos comunicativos dos falantes bilingues determinam também o modo de aquisição, por sua vez delimitador do bilinguismo *naturalístico* ou *instruído*, em estreita ligação com a idade de exposição e finalidades de uso. Assim, as línguas do falante bilingue precoce são habitualmente adquiridas no seio familiar, e portanto primeiramente de modo natural. Já nos falantes tardios adultos, por norma, vigora a instrução formal enquanto modo de aprendizagem em contexto de sala de aula, para finalidades várias (de lazer ou laborais, por exemplo). No entanto, também os falantes adultos poderão adquirir a segunda das duas línguas em contexto naturalístico (por exemplo, de imersão), do mesmo modo que a aquisição precoce infantil, para além de ocorrer no seio familiar e demais contextos socializantes, não está vedada a uma posterior aprendizagem formal e instruída (através do ingresso na escola, p. ex.). Daqui resulta uma distinção aberta que Edwards (2006) designa, respetivamente e em alternativa, de bilinguismo *primário* e *secundário*: o primeiro caracterizando uma competência dual adquirida de modo natural, o segundo reportando-se à instrução formal sistemática. Por sua vez, o contraste entre a assimilação naturalística e a instruída leva Krashen (1981) a distinguir os conceitos de *aquisição* (natural e informal de uma língua) e *aprendizagem* (instruída e formal de uma língua). O bilinguismo instruído, em ambiente de sala de aula, acontece muitas vezes em contextos em que o falante aprendente deliberadamente escolhe aprender uma língua adicional, deste modo consubstanciando o bilinguismo *eletivo* (Baker, 1996/2008; Valdés & Figueroa, 1994). Por oposição, o bilinguismo *circunstancial* dá-se quando o aprendente se torna falante de duas línguas por força das circunstâncias e da necessidade de comunicação que assim o impõem, como seja em situação de emigração. Nestes contextos, os elementos de uma comunidade emigrante num país de acolhimento distinto do da sua origem têm forçosamente de aprender a utilizar a língua do país acolhedor para satisfazer as necessidades de comunicação, de modo a poder interagir socialmente. A sua língua de origem, no entanto, torna-se, neste contexto, uma língua de grupos minoritários, com o devido estatuto comparativamente menor. Trata-se, pois, do bilinguismo designado de *popular* (*folk bilingualism*) associado a comunidades de falantes, e portanto ao bilinguismo predominantemente coletivo (Butler & Hakuta, 2006; Fishman, 1977; Skutnabb-Kangas, 1981, 1991). Deste, demarca-se o bilinguismo considerado *elitista* (ou: prestigioso) que ocorre habitualmente no plano individual do falante, quando este tem domínio de uma língua adicional, para além da sua materna, com estatuto social, económica ou politicamente elevado (Baker & Prys Jones, 1998; Fishman, 1977). Do mesmo modo, também o prestígio do próprio falante enquanto membro da sociedade em que se insere pode determinar um

contexto de bilinguismo elitista, independentemente de as línguas faladas por este indivíduo terem maior ou menor estatuto. Aqui se enquadram desde os estudantes académicos inseridos em programas de intercâmbio internacional, até crianças com amas ou cuidadores de língua materna distinta da sua, ou ainda contextos de bilinguismo associados à vida profissional diplomática. Assim, “[h]igh status bilingualism tends to exist at an individual or family level, but is not organized at a group or societal level”³³ (Baker & Prys Jones, 1998, p. 15).

Deste modo, os contextos de aquisição assumem um papel determinante por providenciarem diferentes micro- e macro-ambientes (Bayley & Schechter, 2003, *apud* Baker, 1996/2008): sobretudo no quadro de um bilinguismo precoce, o micro-ambiente (envolvendo familiares próximos, comunidades locais, creches, infantários, escolas e contactos no ambiente circundante) incentiva e reforça a utilização de duas línguas pelo falante, e bem assim as circunstâncias de um macro-ambiente determinado pela pertença a grupos específicos (comunidades emigrante, elitista, linguística minoritária ou majoritária). Dos diferentes contextos de aquisição e uso resultam competências bilíngues diversas, as quais fundamentam a tipificação de diversas formas de bilinguismo em conformidade com o domínio, proficiência e organização interna das duas línguas do falante.

De facto, um falante bilíngue poderá ser detentor de competências linguísticas diversas e em distinto grau. Macnamara (*apud* Skutnabb-Kangas, 1981) determinara quatro grandes áreas de competência linguística, considerando as faculdades de (i) compreender, (ii) falar, (iii) ler e (iv) escrever na(s) língua(s) em questão. Reconhecem-se claramente os mesmos pressupostos que assim guiam o conhecido Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), do Conselho da Europa (2001), que do mesmo modo determina os diferentes graus de proficiência linguística. Assim, existindo domínio de compreensão e produção nas vertentes oral e escrita, entende-se tratar-se de um bilinguismo rotulado de *produtivo* (ou ativo), por oposição ao classificado de *recetivo* (ou passivo), em que o falante detém competências de compreensão, mas não se mostra capaz de ativamente produzir, oralmente ou por escrito, uma das línguas em questão (Edwards, 2006). Tal incompletude encontra eco nas já ultrapassadas noções de ‘semilinguismo’ ou ‘duplo semilinguismo’, assim descrevendo um falante com domínio insuficiente e passivo-recetivo em cada uma das duas línguas, pressupondo que em nenhuma das línguas tenha sido alcançada total proficiência (*vide* 1.1.1). Em estreita ligação surge a distinção idealizada entre o bilinguismo *equilibrado* e o bilinguismo *não-equilibrado* (ou dominante), na já referida linha de pensamento de Peal e Lambert (1962). Assim, Butler e Hakuta

³³ “[o] bilinguismo elitista tende a existir a nível individual ou familiar, mas não está estruturado a nível grupal ou social”

(2006) relembram tratar-se da vertente equilibrada sempre que se verifiquem graus de proficiência idênticos em ambas as línguas, ao passo que uma proficiência mais elevada numa das duas línguas resultará na vertente dominante de bilinguismo. Tal como já mencionado, esta visão permite, no entanto, que o equilíbrio – em sentido de igual domínio em ambas as línguas – possa ser considerado também entre proficiências (igualmente) baixas, não implicando os esperados graus de domínio elevado. Esta perspetiva contrasta claramente com a visão atual de que raros são os falantes bilingues com domínio linguístico (elevado) perfeitamente equilibrado, especialmente atendendo à circunstância de não se mostrar habitualmente necessário utilizar ambas as línguas para finalidades e domínios de uso similares.

Todavia, não só a proficiência determina contextos de utilização de duas (ou mais) línguas. Mackey (1962/2000) relembra que o bilinguismo reflete e envolve práticas linguísticas de distinto “grau, função, alternância e interferência” (p.27): a língua em questão pode ser totalmente dominada, apenas passivamente compreendida ou situar-se algures entre estes opostos; poderá ter utilização familiar ou profissional, com conotação positiva ou negativa; poderá ser utilizada de forma constante ou esporádica, com ou sem mudanças súbitas para outra língua (num mesmo discurso ou numa mesma frase, cf. *code-switching*); e poderá sofrer influência de outra(s) língua(s) de modo arbitrário ou anunciado. Influidamente a vertente identitária do bilinguismo, pois o falante poderá ser reticente na sua utilização por questões também culturais. É o valor (igualmente identitário) singularmente atribuído pelo falante a cada uma das suas línguas que, por sua vez, determina contextos de bilinguismo *aditivo* ou, pelo contrário, *subtrativo*. Entende-se que, em contexto aditivo, ambas as línguas veem reconhecidas a sua utilidade e valor pelo falante, ao passo que, na posição contrária, se subtraem estas características a uma das línguas, passando uma a ser valorizada mais do que a outra (Edwards, 2006). Já Butler e Hakuta (2006) se centram na retenção da primeira das duas línguas para estabelecer contextos aditivos quando a segunda das duas línguas é reforçada sem interferir, diminuindo, na proficiência da primeira. Por oposição, uma aquisição da segunda das duas línguas que aconteça em prejuízo das competências já adquiridas na primeira, destabilizando-as, determinará um contexto subtrativo. No entanto, esta tipificação, inicialmente proposta por Lambert (1975), sugere que necessariamente exista um desequilíbrio linguístico-cultural no falante bilingue, remetendo para igual oposição entre os contextos elitista/popular e, ulteriormente, equilibrado/não-equilibrado. Nesta ótica, as situações de bilinguismo subtrativo (popular, não-equilibrado) resultariam no conceito, já ultrapassado, de ‘semi(bi)linguismo’, pelo que são os contextos de desenvolvimento do bilinguismo no falante individual que devem prevalecer sobre as valorações sociais do mesmo. Já a reflexão do modo como as línguas se desenvolvem no falante leva, por sua vez, a distinguir o bilinguismo considerado *incipiente* do *ascendente* e ainda

do *recessivo*. Segundo Baker (1996/2008), um desenvolvimento incipiente caracteriza-se pela coexistência de uma língua bem desenvolvida e estabilizada, por um lado, e uma outra ainda situada num estágio de desenvolvimento inicial, por outro, desta forma entendendo-se o bilinguismo como principiante. A etapa de desenvolvimento seguinte, ascendente, define que, a par da língua já avançada e estabilizada, se esteja já a desenvolver uma outra, como que tratando-se de um ‘work in progress’. Já um contexto de desenvolvimento recessivo implica que uma das línguas entre em retrocesso, abrindo a possibilidade à perda temporária ou até permanente da mesma (cf. *erosão linguística*).

Em suma, os diferentes tipos de bilinguismo enunciados centram-se em distintos critérios, conforme apresentado na tabela abaixo (Tab. 1.1): retomando as questões colocadas por Fishman (1965/2000), os tipos de bilinguismo enunciados reportam-se à descrição de quem são os falantes bilingues, quando e de que modo utilizam as línguas em questão, com quem e em que circunstâncias os contextos bilingues são ativados, bem como de que forma a utilização de duas línguas se processa.

Tab. 1.1 - Tipos de bilinguismo e seus critérios de definição

Critério	Tipo de bilinguismo
falante	individual/coletivo
idade de exposição	precoce/tardio
modo de aquisição	simultâneo/consecutivo
tipo de aquisição	naturalístico/instruído
fatores sociais	eletivo/circunstancial
estatuto da(s) língua(s) ou falante	popular/elitista
competência e uso	produtivo/recetivo
proficiência, domínio	equilibrado/não-equilibrado
uso, retenção de L1; identidade cultural	aditivo/subtrativo
modo de desenvolvimento da(s) língua(s)	incipiente/ascendente/recessivo
organização de códigos linguísticos	composto/coordenado/subordinado

Os modos como as línguas do falante se desenvolvem em contexto de bilinguismo estão também relacionados com o modo de aquisição *per se*, pelo que a organização interna dos diferentes códigos linguísticos na mente do falante (aqui simplificado) leva Weinreich a distinguir ainda outros tipos de bilinguismo, nomeadamente o *composto*, o *coordenado* e ainda o *subordinado*. Segundo Weinreich (1953/1968), o bilinguismo composto descreve uma organização interna em que

dois códigos linguísticos distintos se organizam fundindo-se numa única unidade de significado. Neste sentido, e a título de exemplo, os equivalentes lexicais (verbalizados distintamente de) “*flor*” e “*flower*” partilhariam um conceito de significado comum. Por oposição, no bilinguismo coordenado cada um dos códigos linguísticos se organizaria autonomamente em duas unidades de significado distintas. Assim, “*flor*” e “*flower*” estariam em coexistência, mas de forma separada e com significado singular em cada uma das línguas. Já dentro do bilinguismo coordenado, a forma subordinada descreve também dois códigos linguísticos distintos que, no entanto, partilham uma mesma unidade de significado. Desta forma, a organização subordinada implica que na língua dominante se estabeleça previamente o significado primário da outra, de modo a que, p. ex., “*flower*” seja representado e interpretado através da ativação da subjacente “*flor*”. Deste modo, também da organização interna (representação mental de códigos linguísticos) do bilinguismo resultariam diferentes tipologias do mesmo. No entanto, a proposta de Weinreich mantém-se controversa, já que estariam antes em evidência diferentes estratégias de uso das línguas e não propriamente descrições fiéis das representações na mente (Perecman, 1984, p. 61, *apud* Romaine, 1989, p. 82).

Para entender esta organização interna dos códigos linguísticos, torna-se necessário considerar o processo de aquisição de linguagem em contexto bilingue. Não menos importante se mostra enunciar quais são, afinal, as línguas utilizadas pelos falantes bilingues e de que estatuto e utilização usufruem.³⁴

1.1.4 Tipos de línguas

Numa visão marcadamente monolíngue, parte-se do pressuposto de que a primeira língua adquirida por um falante constitui a sua língua *materna*. Outras designações passam por apelidar a língua de *nativa* ou *primeira*. O epíteto de ‘materna’ induz, no entanto, facilmente na interpretação apontada por Romaine (1989), „[evoking] the notion of mothers as the passive repositories of languages, which they pass on to their children“ (p.19).³⁵ Desta forma, atribuir-se-ia a origem da (escolha natural por uma) língua às mães dos respetivos falantes – uma conotação desajustada de possíveis contextos de exposição linguística providenciados por outros cuidadores que não as mães (sejam pais, avós, ou outros, podendo estes, por sua vez, ser falantes de distintas combinações linguísticas). Também as demais associações ambíguas do termo ‘materno’ (“língua primeiramente aprendida, língua melhor dominada, língua mais utilizada, identificação com a língua”³⁶, cf. Baker e Prys Jones, 1998, p. 47) levam alguns autores a evitar esta

³⁴ Ambos aspetos serão de seguida brevemente retratados, embora de modo não-exaustivo, já que ultrapassam o âmbito do presente estudo.

³⁵ “evocando a noção de mães enquanto repositórios passivos de línguas, as quais transmitem aos seus filhos”

³⁶ “[...] language learned first; language known best; language used most; and identification with a language]”

designação. Outros autores, por sua vez, utilizam todos os termos – materna, primeira, nativa – de forma sinónima (cf. Oksaar, 1984). Por outro lado, a designação de „nativa“ acarreta possíveis conotações negativas ou menos apropriadas (p. ex., quando relacionadas com território ou raça), evitando alguns autores também esta formulação. No entanto, as áreas afetas ao ensino-aprendizagem (sobretudo de línguas estrangeiras) habitualmente distinguem entre língua materna e línguas não-maternas. Maior consenso parece reunir a utilização do termo „primeira língua“ (ou: língua primeira), assim refletindo a posição inicial na ordem de aquisição pelo falante: L1.

A **primeira língua (L1)** de um falante consiste, segundo Crystal (1987/1997, p. 372), na primeira língua adquirida enquanto criança ou naquela que, em contexto multilingue, é preferida pelo seu falante. Trata-se, portanto, daquela língua com que o indivíduo parte à descoberta do mundo envolvente, experienciando-o através da interação comunicativa. Caracteriza-se, assim, numa perspetiva predominantemente monolingue, por ser „the one about which a speaker will have the most reliable intuitions, and whose judgements about the way the language is used can therefore be trusted“³⁷ (Crystal, 1941/2008, p. 321).

No presente estudo será adotada a visão assente na ordem de aquisição, optando por designar de L1 a primeira língua naturalmente adquirida por um falante, independentemente do respetivo grau de domínio ou competência linguística alcançados. Nesta perspetiva, a detenção simultânea de **duas primeiras línguas**, em contextos de bilinguismo precoce, resulta na nomenclatura de **2L1**, aqui adotada de acordo com Meisel (1989).

Já a designação de uma segunda língua (ou: língua segunda), abreviada por L2, se desdobra, no entanto, em diferentes conceções:

Por um lado, entendem autores como Crystal (1987/1997) tratar-se de uma língua que, não coincidindo com a L1, representa uma língua oficial no território em que o respetivo falante se encontra e dela faz uso: diante de uma comunidade de falantes de (maioritariamente) distintas L1, estipula-se qual a língua a utilizar em contextos oficiais, administrativos, políticos ou até de escolarização. Assim, p. ex. o português utilizado enquanto língua oficial em Angola será, segundo este e outros autores, categorizado de L2 para esta comunidade de falantes.

³⁷ “aquela [língua] sobre a qual um falante terá as INTUIÇÕES mais seguras e em cujos juízos acerca do modo como a língua é utilizada se pode, por conseguinte, confiar.”

Por outro lado, nos estudos sobre aquisição considera tratar-se de uma **segunda língua (L2)** sempre que, a nível individual, outra língua seja adicionada à L1, num momento em que esta última já se encontra estabilizada ou em fase adiantada de aquisição (R. Ellis, 1985). A aquisição de segunda língua (*SLA – second language acquisition*) enquanto disciplina dedica-se, assim, ao estudo de toda e qualquer língua que não a (materna, nativa, primeira) L1, e prevê ainda a possibilidade de incluir nos estudos de L2 também as línguas adquiridas enquanto L3, L4, L5, Ln, por ordem sucessiva de aquisição após estabilização da(s) anterior(es) (cf. Gass & Selinker, 2001, p. 5). Importantemente, os estudos de aquisição de segunda língua (SLA) partem geralmente do pressuposto de que, independentemente de ser adquirida de forma naturalística ou instruída, a L2 constitui uma língua não-materna aprendida no meio (territorial e) linguístico em que também é falada (ibid.), p.ex. o inglês aprendido em Inglaterra por um falante alemão. Deste modo, a L2 de um falante serve o propósito de comunicação no dia-a-dia do sujeito inserido na respetiva comunidade linguística não correspondente à da sua L1, tal como em contextos de emigração (Souto, Além, Brito, & Bernardo, 2014).

Já quando uma língua adicional é aprendida sem necessidade de dela fazer uso no meio em que o falante vive, aprendendo um idioma fora do seu território de vigência, considera tratar-se da aprendizagem formal de uma **língua estrangeira (LE)**. Esta poderá ser aprendida para fins meramente pessoais, lúdicos ou profissionais; é habitualmente transmitida em ambiente instruído e não detém qualquer estatuto oficial no país em que o aprendente reside (Crystal, 1987/1997, p. 427). Também aqui se inserem as línguas enquanto L2, L3, L4, Ln, sucessivamente aprendidas por um falante, já que as LE se consideram parte integrante do conceito de L2. Assim, R. Ellis (1994) esclarece:

“Sometimes a distinction is made between a ‘second’ and a ‘third’ or even ‘fourth’ language. However, the term ‘second’ is generally used to refer to any language other than the first language (...). A distinction between second and foreign language acquisition is sometimes made.”³⁸ (p.11)

Deste modo, a distinção primordial incide sobre a primeira língua (L1) e qualquer outra que não corresponda a esta, designada de segunda língua (L2). Podendo a(s) várias L2 ser adquirida(s) ou aprendida(s) dentro ou fora do território em que constitua(m) língua oficial, “the second language (L2)

³⁸ Por vezes distingue-se entre ‘segunda’, ‘terceira’ ou até ‘quarta’ língua. No entanto, o termo ‘segunda’ é geralmente utilizado em referência a qualquer língua que não a primeira (...). Por vezes distingue-se entre aquisição de segunda língua e língua estrangeira.”

may be acquired in adulthood or in infancy, acquired naturalistically or in a classroom environment, proficiency in it may be high or low, etc.”³⁹ (Slabakova & García Mayo, 2017, p. 2).

Constitui uma tendência recente distinguir da L1 (enquanto língua ,materna‘) e da L2 (enquanto língua(s) ,não-materna(s)‘) a terceira língua (ou: língua terceira), L3. Realça-se, com a designação de **terceira língua (L3)**, o facto de um falante adquirir uma língua adicional após ter completado a aquisição de uma L2. A distinção recente entre as várias segundas línguas (enquanto L2 ou L3, Ln) visa sobretudo opor (possivelmente) diferentes tipos de aquisição e aprendizagem, apurando a existência de influências interlinguísticas (*crosslinguistic influence*). Desse modo, poderá a existência de dois sistemas linguísticos prévios (L1 e L2) beneficiar, ou não, a aquisição ou aprendizagem de uma L3. Também o estatuto e utilização de uma das línguas poderá diferir das restantes e até vir a alterar-se ao longo da vida do falante, razão pela qual autores como Hufeisen (2003) defendem a distinção entre L2, L3, L4, Ln. Os estudos sobre falantes de L3 têm, pois, vindo a aumentar, incidindo sobretudo sobre falantes adultos (Barnes, 2006; Cabrelli Amaro, Flynn & Rothman, 2012; Cenoz, Hufeisen, & Jessner, 2001; Rothman, Cabrelli Amaro, & De Bot, 2013; Slabakova & García Mayo, 2017).

Para o presente estudo, consideram-se, por isso, as designações cronológicas de ordem de aquisição, pelo que a referência a uma L1, L2, L3, Ln não irá automaticamente comportar graus de competência, estatuto, uso ou preferência do falante, mas apenas a ordem pela qual as línguas foram adquiridas. De outro modo, atribuir às línguas de um falante uma numeração ou ordem assente em graus de competência implicaria um domínio estático das mesmas ao longo da vida. A competência linguística está, no entanto, aberta a alterações individuais, podendo manter-se estável ou até resultar em desativação temporária ou perda da mesma. Também as diferentes competências de leitura, escrita, compreensão e fala permitem domínios divergentes, pelo que a atribuição de um único grau de competência para habilidades diversas não se mostra suficiente. Por outro lado, faz-se necessária a ressalva de que também a ordenação cronológica (aqui adotada) não reflete, nem assim pretende refletir, questões de literacia ou (des)uso atual pelo falante. Manter-se-á, ainda assim, em mente a oposição entre língua primeira (L1) e língua(s) não-primeira (L2 como conceito geral).

Em suma, designa-se uma língua de primeira (L1) enquanto ”the original language of an individual“⁴⁰ (Baker & Prys Jones, 1998, p. 47), dela se distinguindo as restantes, posteriormente assimiladas,

³⁹ ”a segunda língua (L2) pode ser adquirida na idade adulta ou na infância, [pode ser] adquirida de modo naturalístico ou em ambiente de sala de aula, [e] a sua proficiência pode ser alta ou baixa, etc.”

⁴⁰ ”(a) língua original de um indivíduo”

enquanto abarcadas pelo conceito de língua segunda (L2). Uma língua de estatuto oficial, com função comunicativa num determinado espaço físico, presta-se a ser uma L2 patente numa sociedade ou comunidade de falantes, a qual alcança competência linguística devido ao uso naturalístico e formal no dia-a-dia. Já na esfera individual, a L2 de um falante determina que se trate de uma língua adicional adquirida após estabilização ou domínio da L1, podendo decorrer de uma necessidade, e tendo utilidade, imediata, por exemplo em contexto de e/imigração. Deste enquadramento resulta, não raras vezes, um domínio elevado da L2 em questão. Quando a língua adicional do falante individual não satisfaz necessidades comunicativas imediatas nem detém qualquer estatuto oficial no espaço físico da sua aprendizagem, maioritariamente instruída e formal, com menor *input* naturalístico, poderá esta ser distinguida enquanto língua estrangeira do falante, embora se enquadre no conceito geral de L2 enquanto não-L1. Nesta língua estrangeira, o falante habitualmente alcança um domínio menor, embora não lhe esteja vedado o acesso a um domínio avançado.

De modo a evitar juízos de valor e classificações estanques de estatuto, competência e uso das línguas de um falante, neste estudo prevalece a designação de L1, L2, L3, Ln de acordo com a sequência pela qual estas são adquiridas ou aprendidas. No que concerne ao domínio, uso e estatuto de cada uma das línguas, será dada preferência às designações contextuais de língua dominante ou não-dominante (*dominant/weak language*) e primária ou secundária (*primary/secondary language*) na esfera individual, bem como de minoritária ou majoritária (*minority/majority language*), remetendo para a sociedade em que o falante se insere, respetivamente. Desse modo, permanece aberta a possibilidade de mudança, ao longo da vida do falante (e no momento do seu respetivo estudo), das variáveis ,estatuto', ,competência' e ,uso'. Em concreto, segundo entende Crystal (1987/1997, p. 425), a língua considerada *d o m i n a n t e* é aquela que detém o papel mais importante de entre outras numa comunidade de falantes multilingue, enquanto que, em situação de bilinguismo individual, a coexistência de duas línguas transforma em dominante aquela que o falante bilingue, em determinado momento, conheça e domine melhor – resultando na (mais) elevada proficiência e uso determinados por Wei (2000) e na preferência apontada por Baetens Beardsmore (1982). Quanto à utilização preferida que o indivíduo revela numa ou noutra língua, a mais frequente e com intuição mais segura (no momento de observação e vigência) resulta naturalmente na língua de utilização *p r i m á r i a*, por oposição à secundária. Deste modo, domínio e utilização encontram-se em estreita ligação, embora a língua dominante de um falante enquanto representante da intuição linguística mais segura possa não coincidir com a língua primária enquanto aquela de, atualmente, maior utilização (cf. Silva-Corvalán & Treffers-Daller, 2016 para uma panorâmica geral). Por fim, é o contexto social, geográfico e/ou político que determina se a língua

utilizada pelo falante detém um estatuto considerado *minoritário* ou maioritário, sobretudo na comunidade ou país envolvente.

De acordo com esta breve tipologia enunciada resta, pois, questionar se os diferentes tipos de línguas (L1 e L2) determinam também distintos tipos de aquisição. Em especial, será de interesse abordar esta questão através dos contextos de aquisição simultânea de duas línguas por um falante (2L1).

1.1.5 Tipos de aquisição

Reconhecendo contextos distintos consoante uma língua seja adquirida naturalmente ou aprendida através de instrução formal, esta distinção invocada por Krashen (1981, 1982) não constitui o ponto fulcral da presente breve abordagem, pelo que os termos ‘aquisição’ e ‘aprendizagem’ não serão utilizados de forma distinta, antes privilegiando a ‘aquisição’ enquanto referência ao modo de assimilação global das línguas em questão.

Num primeiro momento, interessa considerar a aquisição em condição monolíngue (L1) para, a partir desta, traçar características de aquisição de língua segunda (L2), bem como da mesma em condição de bilinguismo simultâneo.

1.1.5.1 Aquisição de L1

Sabidamente, até aos anos sessenta do século XX, a aquisição de linguagem, enquanto fenómeno global, fora inicialmente atribuída a uma natureza comportamentalista pelas conhecidas teorias designadas de *behavioristas*, defendidas na Psicologia (Skinner, 1957; Watson, 1913) e pela Linguística estruturalista (Bloomfield, 1933/1976). Entendia-se que o processo de aquisição de linguagem resultaria de um comportamento de imitação e reforço, em que a criança imitaria os enunciados dos adultos por repetição, e em que a interação entre o sujeito e o ambiente resultaria em estímulos e respostas comportamentais. Por oposição, Chomsky (1959) argumentara que a imitação, para além de insuficiente, não explicaria a existência de enunciados singularmente construídos, quantitativamente superiores às ocorrências que lhes serviam de modelo (i.e., um *output* maior que o *input*), bem como construídos a partir de evidências sem explicitação de regras (positivas e negativas), à luz da teoria da pobreza de estímulos. A teoria oposta ao comportamentalismo de então – *nativista*, portanto –, e fortemente centrada no fator ‘cognição’, advogaria a favor de uma conceção de linguagem enquanto faculdade humana inata, disponível através de um dispositivo igualmente inato e universal. Este

dispositivo para a aquisição de linguagem (**LAD** - *language acquisition device*, cf. Chomsky, 1981; McNeill, 1966), alternativamente tido como a capacidade de criar linguagem (LMC - *language making capacity*, cf. Slobin, 1973, 1985)⁴¹, permitiria acionar um mecanismo de aquisição de qualquer língua natural, visto englobar a totalidade de gramáticas disponíveis. Posteriormente, viria a considerar-se que o conhecimento inato prévio a qualquer experiência – o “estado inicial” da linguagem – encontraria forma numa **Gramática Universal** (UG – *Universal Grammar*), por sua vez (já) não representando um sistema de regras, mas uma parte do conhecimento (linguístico) humano regido por princípios e parâmetros válidos numa língua (Chomsky, 1995).

Na aquisição monolíngue, independentemente da respetiva língua, postula-se que um qualquer falante saudável adquire conhecimento gramatical de forma natural e sem aparente esforço, sem necessitar de regras explícitas, e independentemente de fatores sociais ou intelectuais. Ainda que a aquisição, em crianças, aconteça através de *inputs* ou em circunstâncias diversas, o resultado de aquisição de competências linguísticas é idêntico e segue um percurso de estágios de desenvolvimento e aquisição sucessivos e com sucesso (Chomsky, 1959, 1965, 1981; Guasti, 2004; Piaget, 1972; entre outros).

Paradis (2004) revela, no entanto, diferenças neurológicas no processamento da linguagem em conformidade com uma exposição precoce ou tardia, sendo ativadas diferentes regiões cerebrais. Por essa razão, habitualmente se constata que as crianças revelam maior facilidade na aprendizagem das línguas do que falantes adultos.⁴² A faculdade da linguagem, ao contrário de outras faculdades humanas, parece contrariar o habitual aprimoramento de competências (cognitivas) ao longo da vida, em razão da idade e tempo acumulados. É precisamente o fator ‘idade’, juntamente com a maturação linguística (com plasticidade e adaptabilidade variáveis, cf. Sengpiel, 2007; Sholl-Franco, 2012), que aparenta interferir no desenvolvimento de linguagem. A questão que se coloca é se a capacidade para a linguagem se mantém indefinidamente no tempo ou se, pelo contrário, existe uma janela de tempo limitada para que uma ou várias línguas possam ser adquiridas de modo fluente, nativo ou completo.

Na Psicologia e Biologia, estabelece-se um período sensível em que a plasticidade (enquanto maturação e desenvolvimento das funções cerebrais) se forma e acontece por influência do meio e da experiência no indivíduo. Nesse período, diferentes funções e aptidões cognitivas se desenvolvem em distintos períodos sensíveis (ou: críticos) para cada uma das valências, assim estipulado pela **Hipótese do**

⁴¹ Para uma proposta contrastiva entre LAD e LMC, veja-se Meisel (2011).

⁴² Entende-se facilitado, aqui, sobretudo o estado final de aquisição por crianças, e não propriamente o(s) processo(s) patentes durante a fase de aquisição. Este aspeto será ainda retomado.

Período Crítico (HPC). Para Penfield e Roberts (1959), e ao contrário de outros autores, também a aquisição de linguagem constitui uma destas aptidões, pelo que propõem um período crítico semelhante para a aquisição de uma língua, posteriormente amplificado por Lenneberg (1967). Com referência à primeira língua de um falante, a capacidade de aquisição da mesma será delimitada por uma janela de oportunidade temporal situada algures entre a infância e a puberdade. Neste período crítico, a língua em aquisição terá as condições necessárias para (em ambiente propício provido de estímulos) se desenvolver por etapas, de modo natural e com êxito, no sentido de providenciar um posterior domínio nativo da mesma. Uma aquisição que, no entanto, se desenvolva após este período, tenderá a tornar cada vez mais difícil que o falante alcance níveis de domínio nativo, especialmente gramatical (Hyltenstam & Abrahamsson, 2003; Long, 1993).

Os escassos casos de privação linguística (e não só) permitem direcionar a atenção para um possível período crítico para a aquisição de linguagem, observando desempenhos de ‘crianças selvagens’ como *Genie* (Curtiss, 1977; Curtiss, Fromkin, Krashen, Rigler, & Rigler, 1974). Por outro lado, também os estudos dedicados a crianças (e adultos) surdas fornecem informação relevante sobre aquisição e condições ótimas para a mesma (cf. Mayberry, 1993; Newport, 1990). Nos casos de privação extrema como o de *Genie*, no entanto, outras variáveis (afetas à situação de abandono e tratos psicológicos) influem para além das estritamente linguísticas, pelo que os resultados de estudo terminam sendo inconclusivos no que respeita à HPC: as competências sociais transmitidas pelos laços afetivos entre pais e filhos (Pinker, 1994), por exemplo, constituem apenas um de muitos critérios a considerar. Já os estudos sobre falantes surdos argumentam a favor da existência de um período crítico na aquisição de L1 (cf. Lightbown & Spada, 1993).

Para além da existência de um período crítico para a aquisição, considera-se também a hipótese de um **período de estabilização** de competências linguísticas. Assim, não bastará que um falante adquira a respetiva língua dentro de um período ótimo para que alcance um domínio nativo, sendo necessário fortalecer os conhecimentos adquiridos durante alguns anos (Flores, 2019; Schmid, Köpke, Keijzer, & Weilemar, 2004). Esta estabilização de competências poderá, para além de patologias clínicas que aqui não serão abordadas, ser influenciada pela presença de outra(s) língua(s), sobre as quais também esteja a recair atenção pelo falante:

Na aquisição bilingue, o falante opera na coexistência de duas línguas adquiridas (ou aprendidas) de forma simultânea ou consecutiva, circunstância que leva a questionar de que forma duas línguas, em possível concorrência também durante a aquisição, se organizam na mente do falante (M. Paradis, 1994,

2004; M. Paradis & Lebrun, 1984); bem como de que modo estas são, de facto, adquiridas, podendo divergir, ou não, da aquisição monolíngue, ou até entre si. Deste ponto de partida surgem naturalmente as já habituais comparações entre falantes mono- e bilingues, principalmente à luz da circunstância de alguns (assim percecionados) desvios da norma monolíngue motivarem entendimentos sobre diferenças ou até dificuldades e atrasos em aquisição bilingue. No entanto, adverte Meisel (2006), o objeto de comparação não deverá ser constituído pelo contraste entre falantes de uma só, e outros de duas línguas, mas deverá centrar-se, antes, na “representação mental de conhecimento gramatical” (p.94) enquanto evidência de propriedades comuns e invariáveis ao longo do desenvolvimento desta capacidade universal.

1.1.5.2 Aquisição de 2L1 – fusão ou separação?

Focando a aquisição bilingue *s i m u l t â n e a* de duas primeiras línguas (2L1) desde a infância (bilinguismo precoce), em que ambas as línguas são adquiridas sensivelmente até aos 3 ou 4 anos de idade (cf. 1.1.3), a questão da representação mental leva a considerar duas hipóteses possíveis: por um lado, a possibilidade de as duas línguas simultâneas na criança serem adquiridas de forma conjunta e, por outro, de modo separado para cada uma das línguas (cf. Döpke, 1997). Assim, o primeiro cenário retrata (i) a hipótese de fusão de línguas, ao passo que o último reflete (ii) a hipótese de separação das mesmas:

Volterra e Taeschner (1978) propõem um modelo faseado de três etapas para o desenvolvimento linguístico bilingue em crianças. Numa primeira etapa, sugerem a existência de apenas um único sistema lexical que funde palavras de ambas as línguas. Na etapa seguinte, este desdobra-se em dois sistemas lexicais distintos, todavia com uma única sintaxe unificadora. Já a etapa posterior faz surgir dois sistemas linguísticos distintos, com léxico e sintaxe próprios e autónomos. Trata-se, portanto, de uma fusão inicial sucessivamente desenvolvida até à separação dos dois sistemas linguísticos. No entanto, a separação precoce destes dois sistemas parece não constituir uma condição rara em crianças bilingues, antes pelo contrário. Volvidos, pois, quase trinta anos sobre este debate, assume-se, segundo Meisel (2006), que as crianças bilingues começam a desenvolver consciência sobre a condição bilingue por volta dos dois anos de idade, “possivelmente tão cedo quanto aos 1[ano e] (...) 7 [meses]” (p.97). Também a separação das duas línguas e respetivos sistemas gramaticais aparenta acontecer de forma precoce e desde o início, sendo que a aquisição bilingue se assemelha qualitativamente aos estágios de aquisição de cada uma das respetivas línguas em contexto monolíngue (Meisel, 2001, 2006), operando pelos mesmos princípios de aquisição (“*operating principles*”, cf. Slobin, 1973). Este pressuposto leva a argumentar a

favor da hipótese da separação precoce das línguas em crianças, implicando estágios de desenvolvimento e resultados de aquisição semelhantes aos observados em crianças monolíngues (De Houwer, 1995; Genesee, 1989). No entanto, Meisel (2006) esclarece que “whether bilingual acquisition is typically characterized by cross-linguistic influences, or whether it proceeds in an autonomous fashion in each of the languages being acquired, is still open for discussion”⁴³ (p.111), deste modo ficando em aberto uma possível interdependência entre línguas com interferência na aquisição de cada uma destas: as possíveis interferências poderão, assim, resultar em distintas condições de aceleração, atraso ou transferência entre as duas línguas (cf. Müller, 1998; Patuto, Repetto, & Müller, 2011). Deste modo, na presença de estruturas específicas numa língua, a aquisição da outra língua poderá beneficiar de aceleração caso igualmente detenha essas estruturas. Já quando apenas uma das duas línguas conhece uma determinada característica, poderá a falta de correspondência na outra língua resultar numa aquisição tardia, face ao esforço adicional empregue em adquirir duas, e não apenas uma língua. De igual modo, poderá constatar-se o fenómeno da transferência interlinguística, em que uma determinada estrutura inexistente numa, mas existente na outra das duas línguas possivelmente poderá gerar interferência por imposição. Por oposição, a aquisição de uma e de outra língua, ainda que em simultâneo, poderá também decorrer de forma completamente autónoma, sem qualquer interdependência.

Em todo o caso se parte, todavia, de uma conceção de aquisição bilingue simultânea (2L1) enquanto duplicação (ou réplica) *qualitativa* da aquisição monolíngue de cada uma das línguas em questão (De Houwer, 2002; Meisel, 2006). Já uma aquisição sucessiva, que tanto reveste a forma precoce quanto a forma tardia, não reúne consenso:

1.1.5.3 Aquisição de L2

Uma questão que se coloca é se também na aquisição de uma língua adicional se verifica um período crítico para a aquisição fluente, nativa e completa da mesma. Um fator determinante prende-se com a tipologia precoce ou tardia da aquisição, em razão da idade do respetivo falante. Meisel (2003, 2006) aponta para a possibilidade de dedução de três distintos tipos de aquisição bilingue:

⁴³ “se a aquisição bilingue é tipicamente caracterizada por influências interlinguísticas ou se ela procede de modo autónomo em cada uma das línguas a ser adquirida, mantém-se aberto à discussão”

- i. aquisição simultânea de duas línguas (0 – 3/4 anos de idade)
(simultaneous acquisition of bilingualism, 2L1)
- ii. aquisição de uma segunda língua em criança (5 – 10 anos de idade)
(child second language acquisition, cL2)
- iii. aquisição de uma segunda língua em adulto (> 10 anos de idade)
(adult second language acquisition, aL2)

Segundo esta proposta, a aquisição bilingue simultânea (i), à semelhança da aquisição monolíngue, encontra-se delimitada pela idade aproximada dos 3 ou 4 anos de idade (cf. Klein, 1946/1986; McLaughlin, 1978), podendo esse período ser considerado como ‘fase ideal’ para a aquisição de (uma ou mais) línguas de forma natural e nativa. Por conseguinte, a aquisição bilingue sucessiva e precoce (ii) – a língua segunda em criança (**cL2, child second language**) – inicia sensivelmente aos 5 anos de idade, logo após a ‘fase ideal’, mas ainda dentro de um período favorável à aquisição, embora cada vez mais improvável de resultar em domínio nativo. Associando o período crítico temporalmente com a (maturação, plasticidade e) puberdade do falante, a aquisição bilingue sucessiva precoce terminará sensivelmente aos 10, 11 ou 12 anos de idade (Meisel, 2006, 2008a,b), um ponto temporal possivelmente coincidente com um período de estabilização de competências, atenuante ou impeditivo de futura perda das mesmas (Flores, 2008b). Por fim, adquirir sucessivamente uma segunda língua de forma tardia (iii) – a língua segunda em adulto (**aL2, adult second language**) – implicaria fazê-lo aproximadamente após os 10 anos de idade, sendo considerado tratar-se de uma aquisição tipicamente atribuída ao falante adulto, em que os mecanismos que permitem *adquirir* implicitamente uma língua de forma natural poderão possivelmente ser substituídos por outros utilizados na *aprendizagem* explícita de uma língua adicional e não-materna (*vide* Mayberry, 1993; Newport, 1990, em contextos de aquisição de língua gestual). O cerne desta controvérsia prende-se precisamente com os diferentes mecanismos de aquisição/aprendizagem, consoante se trate, respetivamente, de uma língua considerada ‘ainda materna’ (L1) ou ‘já não-materna’ (L2). Não menos controverso é a delimitação etária que a HPC propõe e que, conforme enunciado, permite considerar a aquisição adulta até mesmo a partir dos 10 anos de idade, portanto ainda em criança. Acresce que diferentes componentes (desenvolvimento de léxico, semântica, morfossintaxe, fonética) são adquiridos em etapas distintas e sucessivas, a ritmos individuais, tornando difícil abarcar diferentes pontos temporais num único período crítico para a aquisição.

Meisel (2006) coloca à consideração que o resultado (enquanto estado final) de uma aquisição sucessiva de L2 tanto poderá (a) diferir qualitativamente daquele obtido numa aquisição simultânea (2L1), quanto poderá (b) não diferir no caso de a aquisição sucessiva ocorrer ainda na infância (cL2), dentro (e anteriormente ao encerramento) do período crítico estabelecido. Por esse motivo, a aquisição de uma língua adicional durante a infância suscita a dúvida colocada por Meisel (2007a): trata-se de uma aquisição de uma segunda língua em criança (cL2) ou da aquisição sucessiva de (duas) primeira(s) língua(s)?⁴⁴ E, importantemente, onde traçar a fronteira?

Mediante o caso de se tratar de uma aquisição de segunda língua ou da aquisição sucessiva de duas primeiras línguas, os processos de assimilação e respectivos estados iniciais e finais de aquisição poderão ser distintos. Em concreto, coloca-se a questão do acesso à Gramática Universal (UG), bem como a categorização de falantes de L2 enquanto crianças ou adultos. Assim, permanece por determinar se:

- (i) a UG se mantém igualmente acessível ao falante de L2, permitindo ativar uma faculdade inata semelhante à pressuposta na aquisição de L1 (cf. Flynn, 1996; Schwartz, 1986; entre outros), ou se:
- (ii) existe um período crítico, após o qual a UG já só estará parcialmente acessível ao falante de L2 (cf. Bley-Vromann, 1989; Schachter, 1996; entre outros).

Partindo do pressuposto de que a Gramática Universal se mantém acessível em L2, a aquisição da mesma seguirá processos e mecanismos de aquisição semelhantes aos presentes em aquisição de L1, já que a UG irá guiar a gramática de L2 à semelhança do que acontece em L1. Já o pressuposto da existência de um período crítico implicaria um acesso parcial à UG após o mesmo, relacionando-se com a Hipótese da Diferença Fundamental (FDH, *Fundamental Difference Hypothesis*, cf. Bley-Vromann, 1989), a qual estabelece a existência de diferenças fundamentais entre falantes em idade infantil e adulta. Assim, os falantes de L2 adultos poderão, em razão da idade e maturação, já não ter acesso à UG (cf. Schachter, 1990), perdendo a habilidade de adquirir uma língua adicional de forma nativa, embora tal hipótese se encontre fortemente debatida (cf. Birdsong, 1992; Newport, 1990; Singleton, 1989; entre outros). O pressuposto de que falantes em idade precoce terão maior facilidade na aquisição de línguas ("*younger = better*", de acordo com Penfield & Roberts, 1959) face a falantes adultos encontra-se, por sua vez, limitado pela observação invocada em Krashen, Long e Scarcella (1982):

⁴⁴ "Child second language acquisition or successive first language acquisition?"

“adults and older children in general initially acquire the second language faster than young children (older is better for rate of acquisition), but child second language acquirers will usually be superior in terms of ultimate attainment (younger is better in the long run)”⁴⁵ (p. 161)

Deste modo, a idade avançada de um falante de L2 adulto poderá ser (mais) benéfica para a assimilação de conteúdos ativados através da L1 – o facto de os falantes L2 adultos disporem já de um sistema linguístico prévio (da sua L1 estabelecida) abre, portanto, adicionalmente a possibilidade à transferência a partir da L1 para a L2.⁴⁶ Já a um falante de L2 em idade precoce é atribuída a vantagem de melhor assimilar e adquirir ‘por inteiro’ a língua adicional em questão, a longo prazo (*vide* Krashen, Scarcella, & Long, 1982, para uma panorâmica geral). As diferenças entre aprendentes enquanto crianças ou adultos são, pois, largamente aceites, embora o fator ‘idade’ permaneça alvo de contestação. Assim, Lust (2006) recorda que a idade, por si só, não determina necessariamente a perda de competência para adquirir por completo uma língua adicional. De facto, alcançar um domínio nativo de uma L2 não se mostra impossível, apenas uma condição rara. Por sua vez, influem outros fatores para além da idade no processo de aquisição de uma língua adicional, pelo que as condições ótimas (de motivação, interesse, utilização e exposição à L2, entre outros) nem sempre equivalem às encontradas em aquisição de L1. Ainda assim, alguns falantes de L2 atingem proficiência avançada, inclusive a nível fonológico. Por esse motivo, o debate em torno da idade e da possibilidade de existência de um período crítico para a aquisição de uma L2 é apontado por Marinova-Todd, Marshall e Snow (2000, pp. 12) como sendo guiado por três conceções críticas: (a) a interpretação errada (*misinterpretation*) de que o estado final de aquisição de L2 em crianças possa ser sinal de uma aprendizagem rápida e fácil; (b) a atribuição errada (*misattribution*) de distintos níveis de proficiência (e desempenhos inferiores de falantes mais velhos) às diferenças na localização cerebral⁴⁷ ou na velocidade de (processamento do) pensamento de uma L2, e (c) a ênfase errada (*misemphasis*) acentuada nos casos de aprendentes de L2 sem sucesso, ignorando aprendentes mais velhos que alcancem proficiência (quase-)nativa.

⁴⁵ “adultos e crianças mais velhas geralmente adquirem a segunda língua mais rapidamente do que crianças mais novas (mais velho equivale a melhor para a velocidade de aquisição), mas os adquirentes de segunda língua enquanto crianças [mais novas] serão geralmente superiores em termos de estado final de aquisição (mais novo equivale a melhor a longo prazo)”. Sublinhado da autora.

⁴⁶ A extensão desta transferência (parcial ou total), juntamente com a extensão (parcial ou total) do acesso à Gramática Universal em falantes de L2, permitirá estabelecer combinações múltiplas resultantes em distintos pressupostos sobre os estados inicial e final de aquisição de L2 (cf. Gass e Selinker, 2001, pp.176).

⁴⁷ As distintas localizações cerebrais reportam-se à constatação de que uma L1 é habitualmente processada em áreas específicas (de Broca e Wernicke, com lateralização esquerda), ao passo que uma L2 tardia ativa regiões cerebrais mais diversas para além destas, sugerindo diferentes processos de aprendizagem (cf. Dehaene, 1999, e referências ali contidas; Kim, Relkin, Lee, & Hirsch, 1997).

Assim, permanece por determinar se, e em que medida, existe um período crítico para a aquisição (quase-)nativa de uma L2, por crianças e adultos, e se o fator ‘idade’, por si só, determina a possibilidade de perda da habilidade para alcançar níveis de domínio nativo numa L2. À consideração fica ainda o papel da interação entre a experiência linguística e fatores biológicos, juntamente com outras variáveis passíveis de constituírem as “condições ótimas” para a aquisição integral de uma (segunda) língua.

1.1.5.4 Aquisição de L1 vs. L2

O contraste entre L1 e L2 enquanto tipos de aquisição possivelmente distintos leva a questionar se estes assentam num mesmo processo de aquisição, baseado num único dispositivo inato (LAD), ou numa capacidade para a linguagem (LMC), acessível ao falante ao longo da sua vida ou durante um período limitado de tempo. A idade de aquisição contrapõe os falantes adultos a crianças e, a partir desta oposição, são também extrapoladas as características distintivas das aquisições de L1 e L2. Fundamentalmente, estabelecem-se diferenças entre os estados inicial e final de aquisição, entendendo que tanto em L1 quanto em L2 o falante dispõe de algum conhecimento prévio à experiência de aquisição.

No que concerne à L1, o estado inicial é retratado pela admissão da existência de uma faculdade inata enquanto conhecimento prévio à exposição linguística. A partir da interação social, a L1 é utilizada enquanto instrumento para a exploração do mundo envolvente do falante. As diferentes etapas de aquisição linguística propriamente dita obedecem a critérios de maturação (linguística e biológica), sendo completadas por interação social e exposição linguística com *input* naturalístico e também instruído. Em condições ótimas, e independentemente de fatores sociais ou intelectuais, o falante de L1 irá percorrer estágios e sequências de aquisição, alcançando um estado final caracterizado por um domínio nativo e completo (cf. Meisel, 1995/2004).

Na aquisição de uma L2, o estado inicial enquanto “starting point of non-native grammatical knowledge”⁴⁸ (Schwartz & Eubank, 1996, p. 1) é marcado pela existência prévia de conhecimento linguístico de uma L1, desse modo apresentando dois sistemas linguísticos e caracterizando-se por uma possível relação de transferência (L1 sobre a L2). No outro extremo, em que não há lugar à admissão da existência de transferência (L1 sobre a L2), coexistem no estado inicial da L2 as capacidades de interação linguística, conhecimento do mundo envolvente, bem como uma possível capacidade inata, no caso de ser admitido

⁴⁸ “ponto de partida do conhecimento gramatical não-nativo”

o acesso à UG. Nos estados intermédios de aquisição, as diferentes etapas de desenvolvimento (invariáveis, todavia não necessariamente idênticas às de L1, cf. Meisel, 2008b) são alcançadas a um ritmo próprio, habitualmente mais lento quando comparado ao de L1. Influem, para além de um *input* instruído (e também naturalístico), outros fatores internos (como motivação, interesse e identidade linguístico-cultural do falante), podendo constatar-se a ausência de interação direta ou de outras condições ótimas de aquisição, permitindo uma maior variação entre falantes. Desse modo, determina-se, não raras vezes, um estado final de aquisição de L2 incompleto (muitas vezes até fossilizado) e não-nativo, salvaguardando exceções raras ou raramente estudadas.

Neste contraste entre a assimilação de uma L1 ou de uma L2, está em causa determinar se os respetivos processos se assemelham ou diferenciam entre si. Assim, partindo do pressuposto de que a aquisição de uma L1 se distingue da de uma L2, opõem-se processos de *aquisição* naturalística a processos de *aprendizagem*, em concordância com Krashen (1981, 1982) e atendendo também a resultados neurolinguísticos conforme retratados em Dehaene (1999). De igual modo considerando existirem diferenças fundamentais entre a aquisição de L1 e L2, estas poderão também ocorrer na ótica da Hipótese do Período Crítico e respetivo acesso (ainda que limitado) a uma Gramática Universal para a L2. Por oposição, não considerando existirem processos fundamentalmente distintos em aquisição de L1 ou L2, autores como Corder (1967) consideram que a capacidade para a linguagem conforme encontrada em L1 se mantém acessível ao falante de L2. Nesta linha surge também a proposta de MacWhinney (2008) para um Modelo Unificado (*Unified Model*), em que se considera que “the mechanisms of L1 learning are seen as a subset of the mechanisms of L2 learning”⁴⁹ (p.342). Todavia, não existindo uma teoria de aquisição de língua segunda consensual, determinando os exatos mecanismos do seu funcionamento, permanece em aberto a questão sobre a (in)existência, génese e identificação concreta de diferenças fundamentais entre a aquisição de L1 e L2.⁵⁰

Na aquisição de L2, no entanto, não se descarta a diferença reconhecida entre uma L2 em idade precoce (*child L2*) e em idade adulta (*adult L2*): a ‘fase ideal’ para a aquisição naturalística e nativa, proposta enquanto delimitadora de L1 e L2 em torno dos 3 anos de idade, constitui um marco temporal ao qual também se associam as dificuldades percecionadas na aprendizagem de uma L2 já “não-materna”. Assim, Mehler, Christophe e Ramus (2000) esclarecem que:

⁴⁹ “os mecanismos de aprendizagem [aquisição] de L1 são vistos como um subconjunto dos mecanismos de aprendizagem de L2”

⁵⁰ Para uma panorâmica sobre as diferentes teorias de aquisição de L2, que aqui não serão aprofundadas, cf. R. Ellis (1985), Gass e Selinker (2001), Klein (1946/1986) e Krashen (1982).

It remains unclear whether the difficulties with a second language learned after the age of two or three are due to interference from the first language or to the closing of the window of opportunity. One way to answer this query may be through the study of infants exposed to two languages from the onset of life.⁵¹ (p. 8)

Também Meisel (2011) aponta para a importância de contrastar diferentes tipos de aquisição de modo a delimitar os respectivos mecanismos que subjazem à utilização de uma L1 ou L2. Assim, de modo a destacar os fatores 'idade' e 'bilinguismo', uma proposta passa por opor falantes de L2 adultos (aL2) tanto a crianças monolíngues (cL1) quanto a crianças bilingues simultâneas (2L1), para posteriormente comparar estes resultados aos obtidos por crianças falantes de L2 (cL2) – estas últimas com uma faixa etária por determinar, no entanto alocada por Meisel entre os 4 e os 8 anos de idade (Meisel, 2008a).

Deste modo se esclarece o propósito e importância dos estudos em falantes bilingues simultâneos, fazendo a ponte para o grupo específico de falantes que aqui irá constituir o foco central neste estudo: os falantes de (línguas de) herança em idade precoce e adulta.

1.2 Línguas de herança e seus falantes

Recordando a introdução deste capítulo, reconhece-se que os falantes bilingues retratam uma realidade própria, muitas vezes (embora não exclusivamente) associada a contextos de e/imigração. Os movimentos migratórios desde sempre permitiram colocar várias línguas e culturas em contacto e, desse modo, providenciar ocorrências de bi- e multilinguismo no plano individual e/ou coletivo, já que “[t]he usual consequence of language contact is bilingualism”⁵² (Wei, 2000, p. 5). Recorda Stehl (2011a) que já nos contextos coloniais dos séculos XVI a XIX surgiram naturalmente os crioulos de influência europeia, bem como os *pidgins* e as *línguas franca* associados ao comércio intercontinental.⁵³ Também nos séculos XIX e XX se assistia a migrações em massa do continente europeu para os restantes, especialmente a América do Norte e do Sul, bem como a Austrália, dando lugar a fenómenos (socio)linguísticos resultantes desse contacto. Os movimentos migratórios e respetivos contactos de línguas persistem, pois, nos séculos XX e XXI, especialmente provindos do continente africano para o europeu, bem como, entre outros e em menor escala, ocorrendo em contexto inter-europeu enquanto migração marcadamente

⁵¹ “Permanece incerto se as dificuldades tidas com uma segunda língua aprendida depois dos dois ou três anos de idade se devem a interferência da primeira língua ou ao encerramento da janela de oportunidade. Um modo de responder a esta questão poderá ser através do estudo de crianças expostas a duas línguas desde o início da sua vida.”

⁵² “a consequência usual de contacto de línguas é o bilinguismo”.

⁵³ com reconhecido destaque para a língua portuguesa.

laboral. Ainda segundo Stehl (2011a), da observação deste contacto entre diferentes línguas e culturas por força de processos de migração surge a “linguística migratória” (*Migrationslinguistik*, cf. Krefeld, 2004)⁵⁴ enquanto especialidade dedicada ao estudo do multilinguismo no contexto destes mesmos movimentos. Com interesse pelos aspetos sociolinguísticos dos processos migratórios, bem como pelo resultado do contacto de línguas e culturas, a ‘linguística migratória’ dedica-se desde os anos 80 do século passado ao estudo sistemático do objeto aqui especificamente focado nas “línguas e falantes de herança”.

As línguas e falantes de herança representam, geralmente e neste estudo, um caso específico de bilinguismo precoce – simultâneo ou sucessivo – em contexto de emigração, em que a 1ª geração que emigra em fase adulta é constituída por falantes nativos (L1) daquela língua que virá a ser “de herança” para as gerações subsequentes que nascem e/ou crescem no país de acolhimento da 1ª geração, onde vigora uma língua maioritária distinta. Enquanto objeto de estudo, o resultado dos movimentos migratórios suscita inicialmente interesse no plano sociológico e sociolinguístico, centrando-se na comunidade e/imigrante deslocada (cf. Appel & Muysken, 1987; Fishman, 1980; Weinreich, 1953/1968; entre outros). Em resultado desses movimentos, os países de acolhimento deparam-se com a crescente necessidade de facultar instrução formal às comunidades emigrantes, quer (inicialmente, quer mais recentemente)⁵⁵ na sua língua de origem, quer na nova língua maioritária do meio onde passam a residir por diferentes extensões temporais e, habitualmente, com a sua família. É então que as políticas educativas sucessivamente dirigem o foco para as línguas de herança enquanto fenómeno linguístico, de modo a conciliar a aquisição simultânea de duas línguas distintas e com diferente estatuto e utilização. À medida que se observam os desempenhos linguísticos destes falantes de segunda e terceira geração, as limitações percebidas ou pressupostas levam a questionar com maior ênfase a natureza desse conhecimento linguístico ‘na mente do falante’, numa abordagem marcadamente psicolinguística (cf. Meisel, 2014; Montrul, 2012; Rothman, 2009; Wiley, 2001). Centrando-se inicialmente (mas também ainda hoje) nas competências linguísticas demonstradas por estes falantes bilingues na língua maioritária⁵⁶, por não constituir aquela transmitida pelos pais, um novo foco de atenção recai sobre o uso

⁵⁴ Entende este autor tratar-se de uma fusão entre a linguística de contacto e a linguística variacionista.

⁵⁵ No contexto europeu das migrações laborais (sobretudo) dos anos 60 e 70 do século passado, inicialmente não se previam vagas de emigração em que se estabelecessem trabalhadores e suas famílias por longos períodos de tempo no país de acolhimento, providenciando-se, então, instrução aos filhos destes sob o pressuposto bilateralmente assumido de, após um curto período, acontecer um regresso à terra natal – e deste modo assegurando uma (re)integração plena destas crianças nas escolas dos países de origem. Por sua vez, os contextos de instrução recentes prendem-se com os FH já estabelecidos nos países de acolhimento (onde muitos nasceram) e respetivo interesse em iniciar ou prosseguir o estudo formal da LH. Estes contextos serão ainda retomados.

⁵⁶ Cf. PISA – *Programme for International Student Assessment* e resultados contrastivos invocados em Duarte (2011, pp. 12), bem como Reich et al. (2002), Thoma & Tracy (2006), entre outros.

e domínio da língua ‘herdada’ da primeira geração (Cummins, 1992, 1995; Polinsky & Kagan, 2007; Valdés, 2001).

Daqui resultam os mais recentes estudos em línguas e falantes de herança enquanto terreno fértil para a possível extrapolação de conclusões sobre a faculdade da linguagem em geral e aspectos de aquisição e desenvolvimento de línguas específicas. As línguas e falantes de herança representam, assim, um foco de estudo linguístico próprio e recente, com início e extensão alocados aproximadamente nos últimos vinte anos, naquela que Stehl (2011a) considera ser a segunda fase da ‘linguística migratória’ atualmente em vigor.

1.2.1 Definições

Assim como diferentes pressupostos desencadeiam os movimentos migratórios ao longo do tempo (desde a escravidão, ao comércio global, até às motivações laborais e políticas de hoje), também distintas definições caracterizam, e diferentes termos se aplicam, aos falantes e às suas línguas de herança até aos nossos dias.^{57, 58}

O termo “**língua de herança**” (**LH**, do inglês *heritage language*, *HL*) é cunhado por Cummins (1983, 1991a, 1992, 2005), quando invoca a situação linguístico-cultural descrita nos anos 70 do século XX no Canadá, onde vigoram o inglês e o francês em simultâneo, considerando outras línguas que não essas como LH dos (filhos de) emigrantes aí residentes. Reportando-se ao ensino dessas línguas de herança em escolas canadenses, Cummins (1995) descreve os falantes aprendentes enquanto “students whose mother tongue is other than English or French”⁵⁹ (p. 134), tratando-se de “children’s mother tongues (usually termed ‘heritage languages’ in Canada)”⁶⁰ (ibd.). Ainda no contexto do Canadá, outras designações antecederam, segundo o mesmo autor, a terminologia hoje adotada, tendo surgido as designações de língua ‘étnica’, ‘minoritária’, ‘ancestral’, ‘terceira’ e ‘não-oficial’, ou de ‘línguas comunitárias’ no Québec, e ainda de ‘línguas modernas’⁶¹ numa tentativa de contornar possíveis conotações negativas associadas ao conceito de ‘herança’ (ibd.) – tais conotações prendem-se, segundo Baker e Prys Jones (1998), com uma possível associação “à cultura antiga, velhas tradições e tempos

⁵⁷ Fundamentalmente, interessa alcançar consenso sobre se a herança em causa é linguística e/ou igualmente cultural.

⁵⁸ N.B.: Citações com sublinhado e tradução livre da autora.

⁵⁹ “estudantes, cuja língua materna é outra que não o Inglês ou Francês”

⁶⁰ “línguas maternas das crianças (usualmente designadas de ‘línguas de herança’ no Canadá)”

⁶¹ “ ‘ethnic’, ‘minority’, ‘ancestral’, ‘third’, and ‘non-official’ “; “ ‘community languages’ “; “ ‘modern languages’ “

mais ‘primitivos’”⁶² (p. 509), apontando estes autores para o uso alternativo do termo “língua internacional”, concluindo que, “[n]o entanto, nenhum termo é neutro”⁶³ (ibd.).

O termo cunhado por Cummins é, por sua vez, retomado por Clyne (1991) que o aplica à realidade linguística na Austrália, atribuindo o estatuto de LH a qualquer língua, ali falada, que não a inglesa (LOTE – *Language(s) Other Than English*). Conforme recordam King e Enns-Kananen (2013), é por influência desta utilização adotada por Clyne que posteriormente, ainda nos anos 90, o termo *heritage language(s)* passa a aplicar-se igualmente às políticas educativas nos contextos de emigração nos Estados Unidos da América (cf. Cummins, 2005), onde o espanhol enquanto LH está fortemente representado (e se destaca, cf. Silva-Corvalán, 1994) entre várias línguas de herança faladas por “speakers and learners of languages other than English”⁶⁴ (Wiley, 2001, p. 34). Já na Europa, Austrália e América Latina vigoram, segundo Rothman (2009), também as designações de “ ‘background’, ‘minority’ and ‘ethnic language’ ”⁶⁵ (p. 157). Na Europa, em particular, as línguas de herança são alvo de maior interesse desde a década de 80 do século passado (cf. Flores, 2016a), atentos os movimentos migratórios ocorridos sobretudo entre países europeus, nas décadas de 60 e 70, mas não só. No contexto português (europeu), a nomenclatura de “línguas e –” seus respetivos “falantes de herança” é, por sua vez, adotada por Barbosa e Flores (2011) naquela que é uma especialidade linguística ainda recente em Portugal.

A conceção do termo “língua de herança” encontra, assim, cronológica- e historicamente diferentes utilizações contextuais, consoante se trate, segundo Fishman (2001), de línguas consideradas enquanto *indígenas, coloniais* ou *e/imigrantes*, igualmente de acordo com a zona geográfica, país ou continente a que estas digam respeito. Assim, por exemplo no contexto americano é possível falar-se de línguas de herança indígenas quando estas são atribuídas aos Ameríndios e sua “transmissão cultural intergeracional – particularmente, a transmissão de língua materna”⁶⁶ (Fishman, 2001, p. 82), resultando a consciencialização sobre a mesma de uma combinação entre a origem (de mudança) territorial primária, *primum mobile*, e um sentimento de culpa generalizado para com os povos indígenas (ibd., p. 83). Já as línguas de herança coloniais representam, no contexto americano, “nonindigenous languages that were already established (...) before the United States of America came into being”⁶⁷ – embora atualmente se trate mais propriamente do resultado de reforço de línguas outrora coloniais através das vagas de e/imigração. Assim, enquanto que, p.ex., o neerlandês introduzido na América, no

⁶² “[associated with] ancient culture, past traditions and more ‘primitive’ times”

⁶³ “[h]owever, no terms are neutral”

⁶⁴ “falantes e aprendentes de línguas que não o inglês”

⁶⁵ “língua de (pano de) fundo”, ‘minoritária’ e ‘étnica’ “

⁶⁶ “intergenerational cultural transmission – particularly, mother tongue transmission”

⁶⁷ “línguas não-indígenas que já [lá] existiam antes de os Estados Unidos da América serem os Estados Unidos da América”

séc. XVII, permanece uma vaga reminiscência, o alemão de Pennsylvania mantém a tradição de transmissão intergeracional da língua materna enquanto “the only colonial language with an uninterrupted, though not completely unaltered, tradition of heritage community life and, therefore, of heritage schooling in the United States”⁶⁸ (ibid., p. 84). Do mesmo modo, também o português largamente difundido pelo mundo durante a época dos Descobrimentos fez surgir crioulos como, p. ex., o *papiá kristáng* ainda hoje utilizado na Malásia e podendo, portanto, na linha de Fishman (2001), ser considerado uma língua de herança colonial.

São, pois, as línguas de herança e/imigrantes que, não apenas no contexto americano, definem os atuais falantes e suas respectivas línguas de herança. Assim, a terminologia atualmente empregue retrata, primeiramente, uma designação sociológica que remete para um enquadramento migratório, do qual resultam as línguas de herança enquanto fenómeno linguístico observável nas gerações ‘emigrantes’⁶⁹ subsequentes à primeira. As línguas de herança consistem, pois, num objeto de estudo linguístico relativamente recente, tendo os seus falantes sido distintamente designados:

Thirty years ago these people were called semispeakers (Dorian 1981), and they have also been called incomplete acquirers (Montrul 2002; Polinsky 2006), unbalanced, dominant, or pseudo-bilinguals (Baker and Jones 1998), early bilinguals (Kim et al. 2006), or speakers of ‘kitchen language ____’ (fill in the blank).⁷⁰ (Polinsky & Kagan, 2007, p. 369)

Os **falantes de herança (FH)**, do inglês *heritage speakers, HSs*) caracterizam-se, então, por constituírem (uma comunidade de) falantes de língua minoritária em espaços linguístico-culturais geralmente distintos da sua L1 ‘herdada’ dos seus antecessores. A herança, igualmente linguístico-cultural, advém do historial familiar especificamente migratório, pelo que, maioritariamente, o núcleo familiar partilha da mesma L1:

Deste modo, a língua de utilização familiar e doméstica é a L1 da 1ª geração de emigrantes – os pais – , que simultaneamente constitui a LH dos filhos e netos destes (suas gerações seguintes, portanto). Os falantes de herança enquanto representantes das 2ª e 3ª gerações de ‘emigração’ revelam, assim, um perfil bilingue e bicultural, ativando a faculdade da linguagem tanto através da língua do país em que

⁶⁸ “a única língua colonial com tradição ininterrupta, embora não completamente inalterada, de vida comunitária de língua de herança e, portanto, de escolarização de [língua de] herança nos Estados Unidos”

⁶⁹ Na verdade, a emigração só poderá ser considerada aplicada à 1ª geração e não às subsequentes, já que estas geralmente têm como ponto de partida o país de acolhimento da 1ª geração.

⁷⁰ “Há trinta anos atrás, estas pessoas eram designadas de semifalantes (Dorian 1981), e também foram chamadas de adquirentes incompletos (Montrul 2002; Polinsky 2006), bilingues não-equilibrados, dominantes ou pseudo-bilingues (Baker e Jones 1998), bilingues precoces (Kim et al. 2006), ou falantes ‘da língua doméstica ____’ (preencha o espaço em branco).”

nascem e residem (a língua maioritária) quanto através da língua de herança transmitida pelos pais (a língua minoritária).

Noutras constelações familiares, poderá a LH não constituir a língua unitária do núcleo familiar, quer por se tratar da transmissão de uma herança linguístico-cultural por ‘casais mistos’ com distintas línguas maternas (e/ou nacionalidades), quer por se tratar de contextos de adoção internacional, em que a transmissão da herança linguístico-cultural não está garantida.⁷¹

A oposição estatutária entre a língua maioritária vigente no país de emigração/acolhimento/residência e a língua *minoritária* enquanto LH forma, no entanto, o núcleo das mais recentes definições. Assim, Valdés (2005) resume que “[i]n recent years, the term heritage language has been used broadly to refer to nonsocietal and nonmajority languages”⁷² (p. 411), bem como Benmamoun, Montrul e Polinsky (2010) invocam a presença de “an ethnic or immigrant minority language”⁷³ (p. 1) e Montrul (2010) aponta para “ethnolinguistically minority languages”⁷⁴ (p.3). Também Polinsky (2011) se reporta a “an immigrant or minority language”⁷⁵ (p.306), ao passo que Putnam e Sánchez (2013) descrevem “a language that is not the socially-dominant language in a given geographical area”⁷⁶ (p. 2) e Meisel (2014) especifica tratar-se de “a non-autochthonous minority language (...) [,] typically the language of origin of immigrants”⁷⁷ (p. 437). Deste modo, o pano de fundo trazido pelos contextos de migração pressupõe que as línguas transmitidas fora do seu habitual território de vigência assumam um estatuto minoritário face à língua dominante do meio geográfico em apreciação. O atributo de língua minoritária aplicado à LH persiste, pois, entre as definições subsequentes, quando autores como Montrul (2016) as definem, em sentido lato, como sendo “culturally or ethnolinguistically minority languages”⁷⁸ (p. 2). A distinção necessária entre a língua do país de acolhimento e aquela ‘herdada’ familiarmente é, por outro lado, estabelecida quando a LH é designada de “language spoken at home”⁷⁹ (Rothman, 2009, p. 156), “home language”⁸⁰ (Montrul, 2010, p. 4) e “a family (...) language”⁸¹ (Pascual y Cabo & Rothman, 2012, p. 1), ou “Familiensprache”⁸² (Flores & Rinke, 2016, p. 22). Deste modo, na perspetiva coletiva e social,

⁷¹ Ainda outra perspetiva considera a ressalva apontada por Bono (2016), quando estabelece que as LH nem sempre constituem línguas de e/imigração, nem mesmo necessariamente línguas minoritárias. Assim, “pueden también pertenecer a grupos minoritarios nativos de una cierta región”⁷¹ (p. 29), como, entre outros, se aplica à língua bretã em França, bem como “pueden a llegar a ser idiomas mayoritarios a nivel regional o local, como es el caso del español en algunas zonas de los Estados Unidos” (ibd.).

⁷² “nos últimos anos, o termo língua de herança tem sido largamente utilizado em referência a línguas não-sociais e não-maioritárias”

⁷³ “uma língua minoritária étnica ou e/imigrante”

⁷⁴ “línguas etnolinguisticamente minoritárias”

⁷⁵ “uma língua e/imigrante ou minoritária”

⁷⁶ “uma língua que não é a língua socialmente dominante numa determinada área geográfica”

⁷⁷ “uma língua minoritária não-autóctone (...) [,] tipicamente a língua de origem de e/imigrantes”

⁷⁸ “línguas cultural- ou etnolinguisticamente minoritárias”

⁷⁹ “língua falada em casa”

⁸⁰ “língua doméstica”

⁸¹ “uma língua de família”

⁸² “língua de família”

prevalece a designação de ‘minoritária’ enquanto transportadora do respetivo estatuto da LH no contexto geográfico específico em que esta é apreciada.⁸³ Já a utilização individual pelo falante, que leva Fishman (1999) a invocar “a language of personal relevance other than English”⁸⁴ (*apud* Van Deusen-Scholl, 2003, p. 216), remete para o núcleo em que esta primordialmente vigora, tratando-se, portanto, de uma língua de uso *familiar* (ou: língua doméstica). A atribuição do estatuto usualmente minoritário à LH implica, por sua vez, que a língua do meio envolvente seja considerada a língua maioritária. Recorde-se que, no contexto de bilinguismo precoce, os primeiros anos de vida de um falante de herança são marcados por uma interação e exposição linguística, em ambiente doméstico, maioritariamente centrada na língua dos seus cuidadores (portanto, habitualmente, a sua LH), pelo que esta é inicialmente tida como língua dominante. Com o passar do tempo, e à medida que o contacto linguístico se alastra à língua do meio envolvente, a língua maioritária passa a ser a nova língua dominante, invertendo os papéis anteriores – a LH transforma-se, então, em língua *não-dominante*. Nesse sentido, Polinsky e Kagan (2007) definem que “[h]eritage speakers are people raised in a home where one language is spoken who subsequently switch to another dominant language”⁸⁵ (p. 368). A combinação entre uma língua de estatuto minoritário e uma nova língua dominante leva, por sua vez, Montrul e Polinsky (2011) a recordar que “[h]eritage speakers are typically second-generation immigrants whose home language is a minority language and who are more fluent in the dominant language of their society (Valdés 2000; Polinsky & Kagan 2007)”⁸⁶ (p. 59) – desse modo, as LH constituem “[n]on-dominant societal languages”⁸⁷ (Kagan, Carreira, & Chik, 2017, p. 1).

Daqui resultam outras definições baseadas nas competências e uso demonstrados e pressupostos nos FH, tanto a respeito da sua LH quanto da (nova) língua dominante. Por sua vez, a combinação dessas características leva a questionar se estes falantes bilingues específicos devem ou não ser considerados falantes *nativos*, quer da sua LH (enquanto pressuposta L1), quer da língua maioritária usualmente dominante (considerada enquanto L2):

⁸³ Embora Wiley (2001) aponte para a evitação dessa classificação, pelo menos nos EUA, de modo a não produzir estigma, contrapondo a posição assumida por Skutnabb-Kangas (2000), que considera o estatuto minoritário uma mais-valia no âmbito da afirmação e concessão de direitos linguísticos por norma não atribuídos às meras línguas e/imigrantes. Já Extra (2013) e Extra & Gorter (2001, 2008) consideram que, na Europa, as línguas de refugiados ou minorias e/imigrantes (IM, *immigrant minorities*) geralmente não veem os seus direitos linguísticos legalmente assegurados, ao contrário das línguas indígenas ou regionais minoritárias (RM, *regional minorities*) (cf. King & Ennsner-Kananen, 2013).

⁸⁴ “uma língua de pertinência pessoal” - embora qualquer outra língua poderá ser pertinente ao falante, sem que necessariamente se trate de uma língua de herança.

⁸⁵ “[f]alantes de herança são pessoas que crescem num lar em que se fala uma língua e que depois acabam por mudar para outra língua dominante”

⁸⁶ [os] falantes de herança são tipicamente e/imigrantes de segunda geração, cuja língua doméstica é uma língua minoritária, e que têm maior fluência na língua dominante da sociedade onde se inserem (Valdés 2000; Polinsky & Kagan 2007)”

⁸⁷ “línguas societais não-dominantes”

Assim, Fishman (2001) classifica os FH de espanhol nos EUA de “native (or near-native, quasi-native, or submerged-native) Spanish-speaking children”⁸⁸ (p. 92), e A. Pires (2011) esclarece que os falantes de herança constituem “bilingual children who learn their native language in the home while learning another language within their daily interactions in society”⁸⁹ (p. 116). Portanto, implicitamente se assume que os falantes de herança se situam, se não mesmo no patamar de domínio nativo, pelo menos muito próximo do mesmo. Numa revisão de estudos e resultados anteriores, Montrul (2016) reconhece agora que “heritage languages are native languages even though they may not always look that way”⁹⁰ (p. 4) – esta constatação prende-se com o facto de os desvios da norma monolíngue pressupostos e/ou percecionados terem também já motivado entendimentos como o retratado por Scontras, Fuchs e Polinsky (2015), quando referem que “heritage speakers do not seem to exhibit native-like mastery of their first language in adulthood”⁹¹ (p. 3), classificando estes autores a aquisição por FH apenas como “apparent near-native acquisition”⁹² (ibid.). Nesta linha de pensamento, sobretudo encontrada no espaço norte-americano, parte-se de uma aquisição apenas ‘próxima de materna’ assente na circunstância de os falantes de herança gradualmente assumirem como língua dominante a maioritária, pelo que ocorre uma alternância linguística ao longo da infância (Scontras et al., 2015). Desse modo, Montrul (2016) defende que, de certo modo, os FH começam por adquirir uma língua nativa, embora posteriormente se dê essa alternância linguística, com a devida implicação pressuposta de uma competência semelhante a nativa (*native-like ability*) entre alguns FH e por uma competência não-nativa (*non-native ability*) entre a maior parte dos FHs.

Em sentido oposto, Rothman e Treffers-Daller (2014) argumentam que um domínio aparente não exclui que este seja nativo, defendendo que no caso dos FH se trata efetivamente de falantes nativos mesmo que estes venham a ser alvo de erosão linguística durante a fase adulta. Esclarecem, assim, estes autores que uma língua nativa acarreta o uso e aquisição linguística individual, pelo que não deverá ser estipulado um equivalente ao monolíngüismo. Atendendo ao pressuposto de que “[a] native language is one that is acquired from naturalistic exposure, in early childhood and in an authentic social context/speech community”⁹³ (p. 95), tal encontra aplicação também em contextos de aquisição de LH enquanto língua nativa.

⁸⁸ “crianças nativas (ou próximo de nativas, quase-nativas ou imerso-nativas) falantes de espanhol”

⁸⁹ “crianças bilíngues que aprendem a sua língua materna em casa enquanto aprendem outra língua durante as suas interações diárias em sociedade”

⁹⁰ “línguas de herança são línguas nativas, embora possam nem sempre parecer sê-lo”

⁹¹ “falantes de herança não parecem exibir um domínio semelhante a nativo da sua primeira língua na idade adulta”

⁹² “aparente aquisição próxima-de-nativa”

⁹³ “uma língua nativa é uma [língua] que é adquirida a partir de exposição naturalística, durante a infância [precoce] e num contexto social / comunidade de falantes autêntico”

É, no entanto, em consequência da mudança ou alternância de línguas (*language shift*), que autores como Montrul (2016) presumem que a LH acabe por nunca ser totalmente desenvolvida em razão da supremacia da língua majoritária no contexto comunitário linguístico e socio-político, alegando que os FH apresentam um resultado *incompleto* de aquisição (cf. *incomplete acquisition*) da sua LH. Também Polinsky e Kagan (2007) concluem que a língua de herança não constitui senão apenas “[t]he version of the home language that (...) [the heritage speakers] have not completely acquired”⁹⁴ (p. 368). Semelhantemente, Benmamoun et al. (2010) reportam-se aos FH enquanto aqueles que interromperam ou não concluíram a aquisição da sua L1, pressupondo que esta nunca chegue a ser totalmente adquirida até à adultez. Assim, a circunstância de a L1 ser ‘apenas herdada’, e não adquirida e desenvolvida em circunstâncias idênticas às encontradas em situação monolíngue, induz muitos autores a concluir por uma aquisição interrompida ou, a final, incompleta – esta incompletude pressuposta assenta tanto na condição bilingue *per se*, assumindo-se uma relação de concorrência entre línguas, quanto na circunstância de a LH enquanto L1 ser adquirida fora do habitual território linguístico e em condições de aquisição presumivelmente ‘menos ótimas’ (p.ex., com *input* reduzido).

Estas posições contrárias, que habitualmente opõem autores e contextos norte-americanos aos europeus, reúnem, ainda assim, algum consenso no que concerne dois aspetos de definição de LH/FH: por um lado, a constatação de que o grau de consecução final (*ultimate attainment*) na LH diverge individualmente, sendo variável; por outro, o reconhecimento de que não é o resultado final de aquisição aquele que releva para a definição do FH (Montrul, 2016).

No entanto, autores como os acima referidos (Benmamoun, Montrul e Polinsky, 2013 a,b; Benmamoun et al., 2010; Montrul, 2016; Polinsky e Kagan, 2007; entre outros), e que se reportam sobretudo ao contexto norte-americano, geralmente assumem que, em maior extensão, o resultado final de aquisição em idade adulta se define por uma aquisição incompleta daquela que, por inversão de papéis, se torna numa língua não-dominante.

A mudança de língua dominante no decorrer da infância leva, por sua vez, Scontras et al. (2015) a equiparar alguns FHs a falantes bilingues *nã o - e q u i l i b r a d o s*, quer se trate de bilingues simultâneos ou sequenciais. Também Montrul (2016) fundamenta nos graus de proficiência diversos a sua constatação de que os FHs “are generally not balanced bilinguals”⁹⁵ (p. 91). Em termos de competência linguística, Valdés (2000) descreve o falante de herança enquanto aprendente em sala de

⁹⁴ “[a] versão da língua doméstica que (...) [os falantes de herança] não adquiriram por completo”

⁹⁵ “geralmente não são bilingues equilibrados”

aula que “speaks or merely understands the heritage language, and who is to some degree bilingual in English and the heritage language”⁹⁶ (p.1), ao passo que Benmamoun et al. (2010) reconhecem que os FH “have differing degrees of command of their first or family language, ranging from mere receptive competence in the first language to balanced competence in the two languages”⁹⁷ (p. 8). Ainda assim, os mesmos autores definem os falantes de herança posteriormente enquanto “asymmetrical bilinguals”⁹⁸ (Benmamoun, Montrul, & Polinsky, 2013a, p. 260), parafraseando tratar-se de “receptive bilinguals (...) whose first language does not reach native-like attainment in adulthood”⁹⁹ (Benmamoun, Montrul, & Polinsky, 2013b, p. 129). Tendencialmente, portanto, a assimetria inter- e intra-falantes, definida por diferentes graus de competência ativa e/ou recetiva, resultará no domínio de uma das línguas (a L2 maioritária), em detrimento da outra (a minoritária LH), e num desequilíbrio do conjunto de ambas.

O resultado do desequilíbrio linguístico atribuído por alguns autores aos FHs é descrito por Scontras et al. (2015) pela condição *bilingue* “até certo grau”¹⁰⁰ (p.3), originalmente empregue por Valdés (2000) quando descreve “[a speaker who is] to some degree bilingual in English and the heritage language”¹⁰¹ (p.1). Já o contexto bilingue comum, providenciado pela existência de uma língua de herança e seu respetivo desenvolvimento, implica, segundo Benmamoun et al. (2010), a circunstância de “one of the languages becoming much weaker than the other” (p.9), de onde resulta a limitação do equilíbrio linguístico pressuposto e idealizado. Esta idealização prende-se, novamente e à semelhança do já descrito a respeito da condição bilingue em geral, com uma abordagem que considera a sucessiva inversão de língua dominante (da minoritária para a maioritária) como sendo um processo ocorrido “often at the expense of the home language (Cho et al. 2004)”¹⁰² (ibd.). Pelas razões anteriormente expostas, esta descrição de um bilinguismo subtrativo não tem em conta a utilização de diferentes línguas para distintos propósitos e interlocutores, em conformidade com o princípio de complementariedade (*complementarity principle*) invocado por Grosjean (1997b, 2008, 2016). Desse modo resumindo, e atendendo a essa mesma circunstância, Kupisch e Rothman (2016) esclarecem que “[i]ndeed, all HSs [heritage speakers] are bilingual by definition, but certainly not all bilinguals are HSs [heritage speakers]”¹⁰³ (p. 6). Para

⁹⁶ “fala ou apenas compreende a língua de herança, e que é bilingue até certo grau em inglês e na língua de herança”

⁹⁷ “detêm diferentes graus de domínio da sua língua primeira ou familiar, estendendo-se desde uma competência meramente recetiva na língua primeira até uma competência equilibrada nas duas línguas”

⁹⁸ “bilingues assimétricos”

⁹⁹ “bilingues recetivos (...), cuja primeira língua não alcança a consecução final [ou: alcance definitivo] semelhante a nativa na idade adulta”

¹⁰⁰ “some degree of bilingualism”

¹⁰¹ “[um falante que é] até certo grau bilingue em inglês e na língua de herança”

¹⁰² “muitas vezes à custa da língua doméstica (Cho et al. 2004)”

¹⁰³ “de facto, todos os FHs [falantes de herança] são bilingues por definição, mas é certo que nem todos os bilingues são FHs [falantes de herança]”

descrever, pois, os FHs do ponto de vista linguístico, os critérios de definição devem sobretudo levar em conta que:

[A] heritage speaker is a bilingual speaker who grew up exposed to the heritage language and culture in the home and the societal majority language beyond the home, speaks the majority language fluently, and possesses productive or receptive ability in the heritage language.¹⁰⁴ (Montrul, 2016, p. 20)

Deste modo, a coexistência de duas línguas, habitualmente apreciada enquanto relação concorrente, deve dar lugar a uma noção de complementariedade, em que as diferentes línguas exercem distintas funções em conformidade com os diversos interlocutores, lugares e demais contextos de ocorrência providenciados pelos, e para com os, falantes bilingues. Estes serão considerados não apenas bilingues, mas falantes de herança sempre que a respetiva LH se traduza em conhecimentos e aptidões ativos ou passivos. Assim, tratando-se especificamente de falantes de herança, Meisel (2014) resume as características descritivas essenciais através dos critérios enunciados na tabela Tab. 1.2.

Tab. 1.2 - Características descritivas essenciais dos FHs segundo Meisel (2014)

Critério	Descrição
território	país de origem das famílias e local de nascimento
cultura	auto-identificação cultural dos FHs
idade	idade aquando da e/imigração (caso os FHs não tenham nascido no país de residência)
repertório linguístico	línguas faladas na família e as faladas com os irmãos, se os houver
instrução/escolarização	instrução formal e proficiência na LH (auto-avaliada ou diagnosticada em testes)
utilização	frequência de uso da LH e se esta é utilizada ativamente, e em que contextos sociais

Para determinar e descrever os FHs deve, portanto, atender-se à proveniência familiar e ao facto de esta corresponder, ou não, também à naturalidade de cada falante. Não menos importante se mostra a auto-

¹⁰⁴ "Um falante de herança é um falante bilingue que cresceu exposto à língua e cultura de herança em casa e à língua maioritária fora de casa, que fala a língua maioritária fluentemente e [que] detém capacidade produtiva e recetiva na língua de herança"

perceção do FH, quer em questões de identidade cultural, quer de proficiência¹⁰⁵ e uso da sua língua 'herdada', a qual poderá, ou não, ser potenciada por instrução formal em sala de aula, bem como pelo uso regular e recorrente nos habituais contextos socializantes. Sobretudo do ponto de vista linguístico, importa apurar a modalidade (simultânea ou sequencial) da aquisição de LH, em conformidade com a idade de início de exposição à mesma.

Fundamentalmente, está ainda por alcançar consenso sobre se a definição de falantes de herança engloba apenas as referidas características linguísticas, ou se também determina um pano de fundo cultural associado a estes falantes. Wiley (2001) invoca este possível critério de in/exclusão recordando que a questão por apurar consiste em saber se se trata de " '[an] affiliation with an ethnolinguistic group or proficiency in the target language?' (Wiley & Valdés, 2000, p. iii)." ¹⁰⁶ Embora um e outro não se excluam mutuamente, trata-se de estabelecer qual o critério que melhor definirá esta população. Invertendo o foco linguístico e centrando a atenção na proveniência do falante enquanto elo de ligação à cultura 'herdada', esta não implicará, por sua vez, que o falante detenha automaticamente alguma proficiência linguística na sua LH.¹⁰⁷ No entanto, tratando-se de *falantes* de herança (e não de meros 'herdeiros culturais'), Montrul (2016) define e defende que:

[i]f a person has a cultural connection to the heritage language but was not exposed to the heritage language in the home, does not speak the language at all, and only speaks the majority language (...), then that person cannot be called a heritage speaker.¹⁰⁸ (p.20)

Segundo esta e outros autores, pressupõe-se, pois, uma ligação cultural do falante à sua língua de herança, a qual forçosamente terá de utilizar para que possa ser categorizado de FH. A mera associação étnico-cultural, sem o respetivo exercício de fala da língua 'herdada', poderá, no entanto, dar lugar a uma outra categorização de falante, nomeadamente no caso de esses indivíduos pretenderem vir a aprender aquela LH de que (praticamente) nunca fizeram uso, ou na qual (praticamente) nunca receberam instrução formal.

Assim, no contexto de uma diferente motivação para aprender, reaprender ou estabilizar uma LH nunca ou parcamente desenvolvida, considera tratar-se de **aprendentes de LH** (do inglês *heritage language*

¹⁰⁵ Os termos "proficiência", "competência", "fluência" e "domínio" serão aqui aplicados de forma sinónima, à falta de consenso sobre definições e limites concretos de cada uma das conceções. Subtende-se tratar-se de apreciações qualitativas a respeito das várias línguas do(s) falante(s) em causa, com a devida ressalva de que os instrumentos de avaliação empregues não excluem aferições e resultados quantitativos.

¹⁰⁶ "[uma] ligação com um grupo etnolinguístico ou [da] proficiência na língua-alvo? (Wiley & Valdés, 2000, p. iii)."

¹⁰⁷ Nos contextos de adoção internacional, p. ex., a mera proveniência não assegura ligações culturais nem linguísticas, tratando-se, todavia, de uma população específica, cuja in/exclusão no grupo de FHs não é unânime.

¹⁰⁸ "se uma pessoa tiver uma ligação cultural com a língua de herança, mas não tiver sido exposta à língua de herança em casa, não falar a língua, de todo, e apenas falar a língua maioritária (...), então essa pessoa não pode ser chamada de falante de herança."

learner(s), *HLLs*). É a motivação pessoal que distingue estes aprendentes dos restantes falantes de herança, razão pela qual autores como Montrul (2016) se posicionam em defesa desta distinção, já que “not all heritage speakers are learning or wish to learn their language in classroom. Therefore, a distinction must (...) be made between heritage speakers (HSs) and the heritage language learners (HLLs)”¹⁰⁹ (p. 18). De facto, já Polinsky e Kagan (2007) procediam a essa distinção no seu estudo dedicado às línguas de herança “‘in the wild’ and in the classroom”¹¹⁰, contrapondo falantes a aprendentes de (língua de) herança. Em sala de aula, os aprendentes constituem indivíduos “who were exposed to the language in the family since childhood and as adults wish to learn, relearn, or improve their current level of linguistic proficiency in their family language”¹¹¹ (Montrul, 2010, p. 3). Já Valdés (2000) dá conta da utilização, nos EUA, do termo ‘falante de herança’ para “a student of language who is raised in a home where a non-English language is spoken”¹¹² (p. 1). O contacto atual com a língua de herança e o seu respetivo uso poderão, portanto, vigorar durante ou apenas anteriormente ao momento da instrução formal.

Ainda outras designações passam por convergir na definição de falantes-aprendentes enquanto “students (...) [who] have been labeled *native speakers*, *fluent speakers*, and *heritage speakers*”¹¹³ (Wiley, 2001, p. 31), desse modo abarcando diferentes tipologias de falante com distintas atribuições de competências linguísticas. Tais competências moldam os FHs enquanto grupo de falantes heterogéneo, “ranging from fluent native speakers to nonspeakers who may be generations removed but who may feel culturally connected to a language”¹¹⁴ (Van Deusen-Scholl, 2003, p. 221).

De um modo menos restrito, Cho, Cho e Tse (1997) consideram que a língua de herança se associa ao pano de fundo cultural do respetivo falante e que esta “may or may not be spoken in the home”¹¹⁵ (p. 106, *apud* Van Deusen-Scholl, 2003, p. 221). A ligação cultural poderá, ainda, estar presente entre não-falantes, tratando-se de indivíduos expostos à sua LH durante a infância, sem que, no entanto, alguma vez dela tenham feito ativamente uso (*overhearers*, cf. Au, Knightly, Jun, & Oh, 2002). Outros exemplos são invocados por Montrul (2016), quando faz referência a FHs adotados em contexto internacional, a FHs regressados ao país de origem dos pais, e ainda a FHs provindos de constelações familiares

¹⁰⁹ “nem todos os falantes de herança (FHs) aprendem ou querem aprender a sua língua em sala de aula. Desse modo, torna-se necessário (...) distinguir entre falantes de herança (FHs) e os aprendentes de língua de herança (HLLs)”

¹¹⁰ “‘ao natural’ e na sala de aula”

¹¹¹ “que foram expostos à língua, na família, desde a infância, e [que] em adultos pretendem aprender, reaprender ou melhorar o seu nível atual de proficiência na sua língua familiar”

¹¹² “um estudante de língua que [cresce e] é educado num lar em que se fala uma língua que não o inglês”

¹¹³ “estudantes (...) [que] têm sido designados de *falantes nativos*, *falantes fluentes* e de *falantes de herança*”

¹¹⁴ “abarcando desde falantes nativos fluentes a não-falantes que poderão estar a gerações de distância, mas que poderão sentir-se culturalmente afetos a uma língua”

¹¹⁵ “pode[rá], ou não, ser falada em casa”

biculturais, sem que disponham de uma comunidade de falantes da(s) sua(s) LH(s) por residirem em territórios de língua majoritária distinta da de cada uma das línguas disponibilizadas pelos pais.

Deste amplo conjunto de possibilidades resulta uma outra proposta distintiva apresentada por Van Deusen-Scholl (1998), em que considera que se devam ainda distinguir aprendentes de LH (*heritage learners*) dos aprendentes motivados por herança (*learners with a heritage motivation*). Assim, os aprendentes de LH constituem os falantes de herança mais imediatos, tendo sido expostos à sua LH em casa e “[having] either attained some degree of bilingual proficiency or (...) [having] been raised with a strong cultural connection to a particular language through family interaction”¹¹⁶ (*apud* Van Deusen-Scholl, 2003, p. 222). Já os aprendentes motivados por herança representam sujeitos mais distantes que “may perceive a cultural connection that is more distant of, for example, first or second-generation immigrants”¹¹⁷ (*ibid.*), limitando-se, muitas vezes, a uma mera herança cultural nem sempre diretamente transmitida. De acordo com esta categorização proposta, são, pois, os falantes do primeiro grupo – os FHs mais imediatos – aqueles que serão focados no presente estudo, pertencendo às 2^a e 3^a geração de emigração.

Em suma, as línguas e seus falantes de herança formam um objeto de estudo específico com designação recente na Linguística, tendo sido alvo de atenção inicial as diversas implicações sociológicas e sociolinguísticas dos contextos de contacto de línguas propiciados pelos movimentos de e/imigração. Retratando a realidade linguística encontrada no Canadá, nos anos 70 do século passado, a terminologia empregue alastra gradualmente aos contextos australiano, norte-americano e europeu, com diferentes concepções sobre (os limites d) a definição destes conceitos e seus respetivos pressupostos. Podendo atribuir-se às LHs também a categorização de indígenas ou coloniais, são aquelas consideradas LHs e/imigrantes as que atualmente definem o panorama desta especialidade de investigação. Assume-se, geralmente, que as LHs constituem línguas de estatuto e uso minoritário nas áreas geográficas em apreciação, caracterizando-se por uma utilização predominantemente familiar e doméstica, acabando por se tornar numa língua não-dominante na esfera individual e coletiva. Menor consenso reúne a categorização dos FHs enquanto falantes (não-)nativos e (in)completos; igualmente por acordar está a extensão da transmissão intergeracional enquanto herança meramente linguística ou também cultural. Daqui resultam distintos perfis linguísticos de falantes ou aprendentes de LH, ambos apresentando, segundo muitos autores, competências e/ou resultados divergentes da norma monolíngue. Os contextos

¹¹⁶ “[tendo] ou alcançado algum grau de proficiência bilingue ou [sido] educado[s] com uma forte ligação cultural a uma língua particular através de interação familiar”

¹¹⁷ “poderão deter uma ligação cultural mais distante do que, por exemplo, a de e/imigrantes de primeira ou segunda geração”

criados por divergentes realidades de escolarização, incentivos e políticas linguísticas levam, ainda, a opor diferentes concepções de línguas e falantes de herança p. ex. nos EUA e na Europa, com Benmamoun et al. (2010) a considerar que estes termos são ainda “poorly understood outside of the USA”¹¹⁸ (p. 9) e Rothman (2009) a contrapor que os mesmos “are somewhat specific to the contexts of North America”¹¹⁹ (p. 157), tratando-se de uma diferença que “however, is for the most part a terminological one”¹²⁰ (ibid), já que, p. ex. na Europa, se utilizam as designações de “‘background’, ‘minority’ and ‘ethnic language’ speakers”¹²¹ (ibid.). Ainda assim, estas oposições motivam diferentes percepções sobre as competências linguísticas de FHs nas suas respectivas LHs, considerando-se distintamente existir uma aquisição incompleta, até mesmo erosão linguística, ou apenas uma aquisição divergente da monolingue quando estes falantes atingem a idade adulta e, portanto, o ‘estado final’ de aquisição da sua LH (cf 1.2.3). Tais concepções resultam, não raras vezes, da apreciação da destreza linguística demonstrada por estes falantes de modo natural e espontâneo, bem como em contexto de escolarização na sua LH, quando providenciada:

1.2.2 Aquisição de LH

Considerando uma definição restrita de FHs, pressupõe-se que estes, para além de deterem uma ligação cultural com as suas origens, se caracterizem por contactar regularmente com a sua LH através do uso familiar providenciado por cuidadores (pais, avós ou outros), irmãos, outros familiares e/ou a comunidade emigrante local, quando disponíveis. A aquisição de uma ‘LH emigrante’ acontece, assim, primeiramente de forma naturalística:

1.2.2.1 Aquisição naturalística

Assim, tal como na aquisição linguística monolingue, a exposição precoce à LH (que, recorde-se, poderá dar-se em simultâneo com, ou anteriormente à exposição à língua maioritária do meio envolvente) começa por estar confinada ao espaço doméstico. Parte-se do pressuposto de que pelo menos um, mas maioritariamente ambos os pais (ou outros cuidadores) sejam falantes nativos (L1) da língua de herança a transmitir oralmente aos seus filhos. É comum considerar-se que, durante os primeiros 3 a 4 anos de

¹¹⁸ “parcamente compreendidos fora dos EUA”

¹¹⁹ “são um tanto específicos dos contextos da América do Norte (Valdés, 1995, 2000)”

¹²⁰ “no entanto, constitui, na maioria dos casos, uma [diferença] terminológica”

¹²¹ “ ‘língua de (pano de) fundo’, ‘minoritária’ e ‘étnica’ “

vida, a criança bilingue (FH) se encontra maioritariamente (senão mesmo exclusivamente) exposta à sua LH, vindo posteriormente a receber cada vez mais *input* da língua maioritária circundante aquando do ingresso na creche ou infantário. No entanto, pouca ou nenhuma atenção tem recaído sobre o pano de fundo migratório destes contextos de aquisição e uso de LH: a primeira geração de emigrantes, note-se, abandona o seu país de origem por questões (político-)económicas, muitas vezes em busca de condições laborais que permitam construir uma vida familiar, respetiva habitação e/ou mais tarde regressar ao país natal. Com o nascimento do(s) filho(s) no país de acolhimento, a vida laboral não se suspende, sendo retomada (também) pelas mães o mais cedo possível. Não raras vezes, as estruturas da comunidade (emigrante ou local) providenciam a oportunidade de entregar o(s) filho(s) ao cuidado de uma ama ou outros cuidadores durante o horário laboral, ao invés, ou anteriormente, ao ingresso numa creche ou jardim-de-infância. Além do mais, considerar que uma criança bilingue (quase) não tenha exposição à língua maioritária até aos 3 ou 4 anos de idade implicaria privá-la do contacto com o mundo exterior, enclausurando-a, o que certamente não sucede.¹²²

É neste ponto que poderão, possivelmente, delinear-se algumas realidades de exposição e aquisição de LH divergentes, considerando que o meio social envolvente poderá estar restringido ao contacto com a comunidade emigrante e respetiva LH (inclusive em casos de constituição de guetos), ou, por oposição, abrir-se à comunidade e língua maioritária, com contacto socializante regular entre a vizinhança, em recreio, parques infantis, idas ao médico, supermercado e nos transportes públicos, entre outros. Outro fator determinante da experiência linguística, e que possivelmente ditará ainda outras diferenças, prende-se com a circunstância de a aquisição bilingue acontecer em simultâneo ou de forma sucessiva. De facto, nem todos os FHs necessariamente nascem no país de emigração dos pais, adquirindo ambas as línguas desde o início; alguns poderão estar ao cuidado, p. ex., dos avós no país de origem e só mais tarde serem levados para junto dos seus pais no país de acolhimento, só então contactando com a língua maioritária. Importa, pois, aferir se os contextos de aquisição e desenvolvimento de LH possivelmente divergentes assentam também em pressupostos e cenários linguísticos diferentes.

Atingida a etapa de ingresso numa creche ou jardim-de-infância, ambos facultativos, a criança bilingue (FH) necessariamente contacta cada vez mais com a língua maioritária, o mais tardar em idade escolar, por volta dos 6/7 anos. É então, e por conta do aumento substancial de exposição à língua envolvente, que se dá a alteração ou desvio das línguas minoritária e maioritária. Se, por um lado, Benmamoun et

¹²² Remete-se, neste ponto, para a discussão sobre a eventual mudança de língua maioritária e vulnerabilidades em torno dessa faixa etária (cf. 1.2.3), por questões de desenvolvimento cognitivo e de maturação biológica e linguística.

al. (2013a, p. 8) consideram que tal desvio acontece pela consciencialização da criança bilingue de que a sua LH é minoritária e não é falada para além do ambiente doméstico, acabando, então, por mudar para a língua maioritária, já Rothman (2009, p. 157), por outro, aponta para a pressão social exercida pela cultura maioritária sobre as famílias emigrantes (para que estas se integrem na sociedade) enquanto causa para a gradual substituição ou alteração de língua doméstica. Por outro lado, também as práticas linguísticas dos irmãos de uma criança FH poderão influenciar este desvio de preferência e/ou uso linguístico no seio familiar (Barron-Hauwaert, 2011; Flores, Santos, Jesus, & Marques, 2017; Hoff, 2006; Shin, 2002). Necessariamente, porém, vigora o princípio de complementariedade (Grosjean, 1997b, 2008, 2016), o qual estabelece que cada uma das línguas encontre utilização distinta consoante o tema, propósito e interlocutor. Daqui resulta que, também necessariamente, exista uma utilização não-equilibrada de ambas as línguas. Por sua vez, a circunstância de um falante bilingue (e, bem assim, um falante de herança) ter uma língua dominante é considerada comum, podendo esta, inclusive, alterar-se ao longo da vida do falante (cf. Gathercole & Thomas, 2009, e referências ali contidas). Assim, a exposição naturalística à LH caracteriza-se, de um modo geral, por ser reduzida em termos de quantidade relativa, quando comparada com a disponibilidade de *input* na língua maioritária, mas também comparativamente à existente no contexto de aquisição monolingue da L1.

No que concerne à qualidade do *input* naturalístico de LH, esta depende largamente dos falantes que transmitem e disponibilizam a LH às crianças aprendentes. Influem, portanto, questões de literacia e nível socioeconómico da primeira geração (e comunidade) de emigrantes, bem como o estatuto da respetiva LH no meio em apreciação, já que este contribuirá para incentivos e motivação no uso e aprendizagem da mesma. Deste modo, o *input* naturalístico ao alcance das crianças bilingues (enquanto FH) estará necessariamente condicionado pela possível interferência da língua maioritária, por (marcas de) oralidade, eventuais desvios da norma monolingue (numa perspetiva de influência interlinguística e mudança linguística possíveis), bem como por incorreções igualmente encontradas entre falantes monolingues.

A quantidade e, sobretudo, qualidade de *input* de uma LH poderão, ainda, ser incrementadas em contextos de aquisição instruída, se, e quando, a escolarização na LH estiver disponível ao falante e este usufruir dessa mesma oferta. Ao contrário do que sucede na aquisição naturalística, a aprendizagem formal e instruída de uma LH não está necessariamente garantida entre todos os falantes de herança, sendo a sua ocorrência opcional e ainda rara, especialmente considerando a aparente divergência entre os contextos europeu e norte-americano:

1.2.2.2 Instrução e ensino

De facto, constata-se que vários autores dedicados ao estudo das atuais LHs emigrantes (sobretudo as encontradas no espaço norte-americano) referem a ausência habitual de literacia e ensino formal na língua doméstica minoritária (cf. Benmamoun et al., 2010; Pascual y Cabo & Rothman, 2012; entre outros). No caso da LH mais amplamente difundida nos EUA, o espanhol, menos de 2,1 % dos seus falantes chegam a frequentar aulas da sua LH quando disponibilizadas no regular ensino secundário enquanto língua estrangeira (Leeman & King, 2015). Constata-se que, apesar do elevado número de emigrantes nos EUA e respetivas LHs, apenas algumas línguas figuram nos planos curriculares, e maioritariamente enquanto línguas estrangeiras, sem que estas representem o volume e proporção de LHs ali existentes (ibd.). A instrução em LHs reveste-se, no entanto, de várias formas, podendo ocorrer enquanto ensino escolar providenciado exclusivamente na LH, enquanto fusão das línguas minoritária e maioritária em transição bilingue, ou em programas de imersão/recuperação de línguas para falantes passivos, ou ainda sob forma de ensino complementar extracurricular, p. ex., aos fins-de-semana (ibd.). Tipicamente, entende-se por ensino de LH esta última tipologia que, paralelamente ao ensino oficial regular na língua maioritária, gradualmente pretende acompanhar aquele nível escolar também na língua familiar, providenciando a transmissão de conhecimentos (culturais e) linguísticos básicos. A oferta depende, no entanto, da disponibilização de meios económicos, logísticos e infraestruturas nem sempre encontradas, muitas vezes resultando do esforço empregue pela comunidade emigrante em dar continuidade à sua língua e cultura entre os seus descendentes na diáspora. Noutros casos, a iniciativa e organização partem do país de origem e/ou de acolhimento (Flores, 2015). Porém, diferentes políticas educativas, e até mesmo atitudes face às LHs condicionam a disponibilização destas ofertas, resultando em distintas oportunidades de aprendizagem.

Assim, nos EUA há alguma tendência para relatos de atitudes negativas face às LHs e seu respetivo uso, prevalecendo, ainda hoje, algumas políticas de “*English-only education*”, numa abordagem direcionada para uma (mais) rápida integração cultural e linguística, sendo que a postura da comunidade maioritária contribui, igualmente, para a gradual desvalorização e/ou substituição de língua doméstica (cf. Bayram, Prada, Pascual y Cabo, & Rothman, 2016, e referências ali contidas). Já em sentido oposto, Cummins (1992, 1995) reporta que, no Canadá, a instrução em LH é tida como vantagem linguístico-cultural a reforçar positivamente. Por sua vez, no Reino Unido também se começara, inicialmente, por discriminar negativamente os alunos bilingues e biculturais, chegando a isolá-los dos monolíngues nas salas de aula inglesas até meados dos anos 80 do século passado (Safford & Drury, 2012): em resultado desse

isolamento, também no que concerne à língua majoritária se partira de défices de aprendizagem por parte destes falantes “pré-rotulados de alunos com sub-aproveitamento”¹²³ (ibid, p.4). E, relativamente à Austrália, Fishman (2001) dá conta da creditação ainda recente, em escolas secundárias, da frequência de ensino de LHs. É esta diversidade de (des)valorização e (in)disponibilidade de ensino das LHs que, possivelmente, contribui para os distintos pareceres sobre as competências linguísticas alcançáveis por estes falantes – enquanto, p. ex., Benmamoun et al. (2013a) consideram que os “casos de sucesso bilingue como aqueles reportados na Europa (...) ocorrem amplamente em famílias [académicas] bem-instruídas do que [propriamente] em comunidades emigrantes”¹²⁴ (p. 7), os atuais estudos no espaço europeu reportam-se, pelo contrário, precisamente às LHs emigrantes em contexto não-elitista. Importa, pois, apurar as características possivelmente distint(iv)as no âmbito do ensino das LHs:

Da necessidade de resposta às dificuldades linguísticas percebidas e pressupostas, bem como do intento da transmissão de herança cultural nas comunidades emigrantes emerge a especialidade dedicada ao ensino das línguas de herança. Enquanto domínio ainda recente (Chik, Carreira, & Kagan, 2017), o ensino das LHs tem vindo a suscitar crescente interesse no âmbito dos estudos de aquisição de L2 e respetiva pedagogia (Leeman & King, 2015). O seu desenvolvimento prende-se, segundo Bayram et al. (2016), com o reconhecimento de que os FHs constituem um grupo de falantes-aprendentes específico, com necessidades próprias e distintas das encontradas entre aprendentes de L2, pretendendo-se, também, contrariar a percepção de inferioridade pressuposta face a falantes monolíngues, relativamente à qual Leeman e King (2015) argumentam que “to some extent, the term *heritage language education* (...) [complicits] in the construction of heritage speakers as an aberration”¹²⁵ (p. 211). Deste modo, colocam-se vários desafios à ainda recente área de ensino das LHs: se, por um lado, o seu caráter recente resulta da/na ausência de uma (necessária) teoria de aquisição de LHs (Montrul, 2010), por outro, está ainda por determinar qual a eficiência desse ensino, suas metodologias melhor apropriadas e, por fim, quais os métodos adequados à aferição de competência linguística em falantes-aprendentes de herança adultos (Kondo-Brown, 2003, *apud* Leeman & King, 2015):

¹²³ “pre-labelled as underachievers”

¹²⁴ “successful cases of bilingualism such as those reported in Europe (...) largely occur in professional families rather than immigrant communities”

¹²⁵ “em certa extensão, o termo *ensino de língua de herança* (...) [é conivente] na construção de falantes de herança enquanto aberração”

(a) Programas de ensino

No espaço europeu, os atuais programas de ensino de LH assentam na Diretiva do Conselho das Comunidades Europeias (cf. Anexo A.1), estabelecida em 1977 com o intuito de providenciar o ensino de L2 e de LH aos filhos de trabalhadores emigrantes nos respetivos países de acolhimento. As línguas minoritárias de emigração (*immigrant minority languages*, IM, cf. Extra, 2017; Extra & Gorter, 2001, 2008) encontram, assim, diversas redes de organização e apoio à sua difusão – sendo exemplo de rede organizada pelo país de origem da LH o EPE (Ensino de Português no Estrangeiro), a que ainda se aludirá (cf. 1.3.4.1). Já na Alemanha, o ensino das LH encontra-se, para além da vertente extracurricular, também incluído no ensino regular, com a oferta linguística a incluir o árabe, polaco, russo, turco e português, entre outros (Reich et al., 2002).

Já noutros espaços, os programas curriculares dedicados ao ensino de LHs (quando existentes) ainda carecem da integração generalizada no ensino formal e de uma organização global institucionalizada (Chik et al., 2017). Nalguns contextos norte-americanos, os programas de ensino de LH ainda se mostram escassos, com Leeman e King (2015) a reivindicarem que “there are also *too few high quality* heritage language programs, and *too little* research on best practices”¹²⁶ (p.220). Concretamente, os materiais e currículos de ensino de LH têm vindo a ser adaptados a partir dos existentes para língua estrangeira (aumentando o volume e a velocidade de aprendizagem, cf. Polinsky & Kagan, 2007), frequentemente negligenciando a especificidade linguística e cultural dos ‘já-falantes, mas também aprendentes’ de língua de herança (King & Ennser-Kananen, 2013):

Por um lado, os conhecimentos prévios de um FH (face a um aprendente de L2, ou especificamente de LE) permitem incrementar capacidades metalinguísticas e culturais já existentes, bem como explorar a motivação pessoal e até o domínio de dialetos de uma LH e sua representação gramatical já estabelecida (Bayram et al., 2016). Por outro lado, não só no caso de dialetos da LH se assiste a diferenças face à norma padronizada utilizada em instrução formal: também a própria língua doméstica utilizada no espaço familiar concreto de cada falante poderá diferenciar-se da norma-padrão, considerando Polinsky e Kagan (2007), até, que tais diferenças “can severely hinder a heritage learner’s attempts to improve his knowledge of the language in a classroom setting”¹²⁷ (p.384). Desse modo, Bayram et al. (2016) argumentam a favor de uma abordagem mais prática no ensino de LH, em que os falantes-aprendentes sejam levados a ativamente questionar o estatuto da sua língua ou dialeto de herança no seu meio

¹²⁶ “também existem programas de ensino de LHs *de qualidade a menos* e investigação *insuficiente* sobre boas-práticas”

¹²⁷ “podem seriamente impedir as tentativas do FH de melhorar o seu conhecimento da língua num ambiente de aula”

circundante, bem como a participar autonomamente na apreciação das suas próprias práticas linguísticas – tornando-se, portanto, ‘agentes ativos’ no processo de aprendizagem. Em todo o caso se reconhece, maioritariamente, que o ensino a partir de materiais e pedagogias direcionadas para o ensino de línguas estrangeiras não se mostra apropriado aos falantes de herança (King & Enns-Kananen, 2013).

(b) O *habitus* monolingue

A habitual inadequação de materiais e práticas pedagógicas para o ensino das LHs prolonga-se, segundo Gogolin (1994), na prática comum de assumir o monolingüismo enquanto norma – tanto na sociedade, como, por extensão, em sala de aula –, levando à instauração de um *habitus* monolingue. Habitualmente presente no ensino da língua maioritária, adequando as práticas pedagógicas a falantes monolingues e colocando de parte os restantes, também no ensino das LHs se podem verificar, segundo Leeman e King (2015, p. 219), práticas monolingues no ensino das variedades elitistas da LH – contribuindo, assim, para a noção desadequada de uma L2 enquanto língua ‘normal’, e uma LH enquanto ‘especial’, sobretudo no que diz respeito às variações dialetais, mas também domésticas. Relembrem os mesmos autores que as primeiras abordagens pedagógicas às LHs previam a “[erradicação de] traços linguísticos não-padronizados (...) [,] substituindo-os por formas mais prestigiosas”¹²⁸ (p.215). Mas também entre a própria área de investigação dedicada às LHs se estende esta adaptação de um *habitus* monolingue, quando “tacitamente se postula a aquisição monolingue enquanto norma e se assume que os falantes de herança que utilizem formas ou práticas não-prestigiosas ou de contacto assim o fazem em resultado de interferência interlinguística individual ou de um sistema linguístico deficiente ou fossilizado”¹²⁹ (ibid., p.219). De facto, já Cummins (2005, p. 585) assumia, até, a ocorrência de erosão linguística entre muitos falantes de herança sob o pressuposto do desencorajamento face à utilização (e manutenção) das respetivas variedades domésticas. Para colmatar a não-consecução destes falantes, sugeriu este autor centrar o ensino de LH explicitamente na transferência interlinguística através de estratégias bilingues que: (a) explorassem os cognatos, (b) criassem e utilizassem manuais de ensino em formato bilingue, e (c) estabelecessem projetos de intercâmbio através de aulas geminadas (ibid., pp.587 e seguintes). No entanto, tais práticas são igualmente comuns no ensino das línguas enquanto estrangeiras ou segundas, não refletindo a especificidade das línguas e falantes de herança. Embora se admita, largamente, que os FHs devam ser instruídos separadamente, continuam a verificar-se turmas mistas

¹²⁸ “[by erradicating] nonstandard linguistic features and replacing them with more prestigious forms (Valdés 1981; 2005)”

¹²⁹ “[heritage language research that] tacitly posits monolingual acquisition as the norm and assumes that heritage language speakers that utilize non-prestige or contact forms or practices do so as a result of individual, cross-linguistic interference or a deficient or fossilized linguistic system”

guiadas pelos pressupostos de ensino de língua estrangeira, ao invés de assentarem na diversidade intrínseca destes falantes (Bayram et al., 2016, p. 9, e referências ali contidas). Nesta dicotomia ‘falante de herança/aprendente de língua estrangeira’ e respetivas pedagogias associadas assiste-se ao que Cummins (2005, p. 586) apelida de “cenário bizarro”, em que, por um lado, se investe na formação de aprendentes L2/LE para que estes atinjam níveis de proficiência elevados, próximos de (ou até mesmo) maternos, ao passo que, por outro, se desinveste naqueles falantes nativos por definição, com particularidades específicas do seu contexto de herança cultural e linguística, preferindo torná-los fluentes na língua maioritária.

(c) Necessidades e (boas-) práticas pedagógicas

Daqui resulta o reconhecimento de que o ensino de LHs não consiste em “filling in holes or fixing something that is broken”¹³⁰ (Bayram et al., 2016, p. 11), antes estando em causa necessidades e práticas pedagógicas distintas das do adquirente adulto de uma L2. Estas resumem-se, segundo Leeman e King (2015), ao desenvolvimento necessário da literacia (também) em dialetos menos prestigiosos, bem como da própria motivação para a aprendizagem, com a respetiva (auto-) consciência linguística e sociolinguística. No que diz respeito às competências linguísticas/comunicativas propriamente ditas, estas devem ser distinguidas das habilidades e destreza inerentes à literacia destes falantes (*linguistic competence* vs. *literacy skills*, cf. Bayram et al., 2016), já que a falta de literacia tende a ser associada, de forma falaciosa, a uma (inexistente) falta de competência linguística/comunicativa. Também Flores e Melo-Pfeifer (2014) dão conta de que a Linguística e a Didática das Línguas “reconhecem que a ‘competência linguística’ não é um produto estável, mas antes um processo dinâmico e inacabado, fruto das experiências linguísticas e das biografias dos falantes (Blommaert, 2010)” (p.40), sublinhando a pertinência da distinção de necessidades e práticas pedagógicas entre esta tipologia de falantes. A questão que, no entanto, continua a colocar-se reside na determinação sobre se o falante-aprendente de herança, em sala de aula, irá ser guiado por mecanismos de aprendizagem *implícita* (próprios da aquisição de L1 em crianças), ou se, pelo contrário, irá recorrer à modalidade de aprendizagem *explícita* (caraterizadora da aprendizagem de L2 enquanto adulto). Bayram et al. (2016, pp. 13 e seguintes) sugerem a reformulação do ensino de LHs através da perspetiva cognitiva bilingue, assim se distanciando das modalidades de ensino de língua estrangeira e segunda. Para tal, deve a instrução formal em LHs

¹³⁰ “preencher lacunas ou consertar algo que está danificado”

ser direcionada para o plano sociolinguístico, mas também incluir as conclusões teóricas da investigação cognitiva, influenciando tanto na formação de professores quanto na construção dos planos curriculares. Numa abordagem transdisciplinar, sugerem estes autores, ainda, enfatizar quatro pilares: a consciência sociolinguística, o conhecimento metalinguístico, a metacognição (entendida enquanto reflexão sobre os seus próprios mecanismos de processamento linguístico) e, por fim, a discussão e introspeção gramatical propriamente dita. Neste sentido, têm sido desenvolvidos distintos recursos, desde materiais didáticos a ferramentas de aferição de competências, sendo que, quanto a estas últimas, se discute e “[questiona] a vantagem, a pertinência e mesmo a justiça da classificação de alunos através de níveis de proficiência e de quadros de referência para a LH” (Flores & Melo-Pfeifer, 2014, p. 39).

(d) Efeitos e pressupostos do ensino de LH

Considerando o pressuposto invocado por Montrul (2010) de que, dependendo do *input* recebido, da motivação pessoal e das necessidades singulares dos falantes-aprendentes de herança, estes detêm o “potencial cognitivo e linguístico para alcançar competência como-que-nativa, a nível gramatical, na [sua] língua de herança”¹³¹ (p.19), importa apurar quais os potenciais efeitos de instrução em LHs, sem, no entanto, descuidar a tipologia de ensino. Assim, nos contextos de instrução formal elitista retratados por Kupisch (2013)¹³², a autora argumenta que, sob determinadas condições – tais como, entre outras, a frequência de programas de ensino de LH –, é possível que o falante de herança se torne “indistinguishable from majority language speakers and monolinguals”¹³³ (p. 213), ainda que tenha sido exposto a um *input* relativamente reduzido (em ambas as línguas). Também Benmamoun et al. (2013a, p. 36) invocam alguns estudos, em que os FHs classificados de altamente proficientes correspondem justamente aos que frequentaram o ensino de LH. Já Bylund e Díaz (2012, p. 605), que se reportam ao ensino semanal (extracurricular e não-elitista) de LH, dão, pelo contrário, conta de que os efeitos de instrução em LH são de curto-prazo, concluindo que a frequência atual de ensino de LH terá maior peso do que a quantidade (do conjunto) de aulas acumuladas ao longo do tempo. No entanto, a observação feita por estes autores, de que os efeitos (positivos) de ensino rapidamente desvanecem quando a frequência do mesmo é interrompida ou concluída, está também condicionada pelo facto de se terem observado não apenas FHs (de espanhol chileno) enquanto bilingues simultâneos, mas também enquanto consecutivos tardios (com exposição à L2 sueco desde os 1 a 12 anos de idade), e, bem assim,

¹³¹ “[heritage language learners have] the cognitive and linguistic potential to reach nativelike competence in the heritage language at the grammatical level”

¹³² em que invoca o desempenho de FH de francês e alemão, residentes na Alemanha e ali frequentadores do liceu francês

¹³³ “indistinguível dos falantes de língua maioritária e dos monolíngues”

tais observações terem incidido sobre FHs a frequentar, então, os 11^o e 12^o ano de escolaridade – encontrando-se, portanto, já em idade pós-pubertária. Acresce que a interrupção de frequência de ensino (por motivos logísticos, apenas) se dera há apenas 10 meses, não permitindo incorrer em generalizações numa perspetiva longitudinal. Do mesmo modo, torna-se difícil distinguir entre efeitos de ensino e de mera utilização constante no dia-a-dia destes alunos.

Tanto neste quanto noutros estudos, não menos importante se mostra a motivação pessoal para (re)aprender uma LH. Dressler (2010) descreve casos de FHs com disposição, e outros com relutância para aprender o alemão de herança em território norte-americano, apontando para a estreita ligação entre motivação pessoal e identidade linguística. Esta compõe-se a partir da relação entre o *self* e os meios empregues na comunicação (linguagem, dialeto, socioleto), bem como inclui a facilidade de expressão (enquanto fluência), identidade pessoal, herança familiar e os assim designados ‘artefactos culturais’ enquanto simbologia associada a determinado grupo linguístico-cultural. Daqui se constrói uma identidade étnica que, mais do que a componente linguística, se pressupõe compor a autodefinição do falante-aprendente de herança (cf. King & Ennser-Kananen, 2013; Skutnabb-Kangas, 1981, 1991, 2000). A afetividade inerente à utilização da LH decompõe-se, pois, em atitudes distintas, consoante a LH seja percecionada como “trampolim (...) [ou] barreira cognitiva e afetiva” (Flores & Melo-Pfeifer, 2014, p. 25) no dia-a-dia destes falantes. Se, por um lado, muitos FHs reconhecem a utilidade (inclusive futura) da utilização e domínio da sua LH, outros, pelo contrário, ignoram ou descartam as vantagens linguístico-culturais da aprendizagem formal da sua LH – muitas vezes por estas não fazerem parte da vida e comunidade social maioritária. As atitudes negativas face a esta identidade refletem-se, por sua vez, na falta de motivação para uma aprendizagem nem sempre voluntária, pois esta poderá, inicialmente, ser tida como ‘imposta’ pelos pais destes falantes quando os próprios, atendendo à sua idade, ainda não se autodeterminam. Daqui resulta a importância atribuída às atitudes face à língua e cultura de herança, quer partindo da própria comunidade emigrante, quer da comunidade acolhedora maioritária. Segundo Leeman e King (2015, p. 214), os FHs enfrentam um duplo estigma composto pelo facto de a sua LH não só ser (habitualmente) minoritária, como também (usualmente) ser utilizada uma variedade não-prestigiosa – conforme, aliás, Bayram et al. (2016, p. 8) invocam relativamente aos casos do espanhol LH, em que os falantes preferem utilizar a norma-padrão em detrimento dos seus dialetos locais.

No entanto, não só as questões de prestígio da LH contribuem para os casos de desmotivação na aprendizagem de uma LH. Também a própria experiência negativa em sala de aula pode marcar o percurso de um falante-aprendente, nomeadamente quando se constatarem “deficits and lack of fit

between curriculum and learner goals”¹³⁴ (Dressler, 2010, p. 12). Sendo já consensual que os falantes-aprendentes de herança não encontram suporte adequado nos materiais e práticas pedagógicas destinados a aprendentes de língua estrangeira, e considerando que estes falantes adquirem a sua LH enquanto uma de duas L1s (embora em ambiente não estritamente monolíngue), retorna-se novamente à questão crucial colocada a respeito destes falantes, e que Bayram et al. (2016) propõem rotular de ‘Paradoxo Bilingue de Herança’¹³⁵ (*Heritage Bilingual Paradox*):

1.2.3 Um Paradoxo Bilingue de Herança?

Considerando que os FHs adquirem a sua LH enquanto (uma de duas) L1, apenas o acréscimo de uma outra língua (maioritária; L2 ou segunda L1) aparenta distinguir estes falantes de outros estritamente monolíngues. No que diz respeito à sua LH, adquirem estes falantes alegadamente a mesma L1 que os correspondentes falantes monolíngues, embora posteriormente venham a verificar-se estados finais de aquisição aparentemente distintos. Bayram et al. (2016) questionam, pois, por que razão os resultados de aquisição de LH diferem dos obtidos por falantes monolíngues (*vide 1.2.3.3*), tendo em conta que ambos adquirem a mesma língua nativa durante a sua infância. Este ‘Paradoxo Bilingue de Herança’ concentra-se à volta da especificidade das línguas e falantes de herança enquanto tipologia especial do bilinguismo, a qual Rinke e Flores (2014, pp. 684) resumem da seguinte forma:

- (i) a língua doméstica (LH) não corresponde à língua do meio sociocultural, sendo minoritária
- (ii) a língua doméstica (LH) é uma L1 para os falantes de 2ª geração de emigração
- (iii) geralmente, os FHs contactam quase exclusivamente com a LH; posteriormente, mudam para a língua maioritária aquando do ingresso na (pré-)escola
- (iv) o acesso ao ensino formal de LH é restrito
- (v) durante os primeiros anos de vida, a aquisição de LH iguala a aquisição monolíngue nativa de L1 em termos de *input* (oral, transmitido em família)
- (vi) as diferenças entre FHs e falantes monolíngues iniciam entre os 3 e os 6 anos de idade (com o incremento de exposição à língua maioritária)
- (vii) aos 7 ou 8 anos de idade, os FHs fazem um uso restrito da sua LH (em contextos sociais e linguísticos diversos), ficando confinado ao espaço doméstico

¹³⁴ “défices e desajustes entre programa de ensino e objetivos de aprendizagem”

¹³⁵ NB: designação livremente adaptada e traduzida

No que concerne ao estatuto da LH no meio social maioritário (i), o contexto de uma LH emigrante colocada em minoria face à comunidade linguística envolvente, embora, recorde-se, possa também tratar-se de uma língua maioritária regional ou local (caso do espanhol LH nalguns espaços norte-americanos; cf. Bono, 2016, p. 29). Maioritariamente, no entanto, as línguas do FH encontram-se numa “relação de maioria – minoria no país sob estudo [, sendo que] (...) o foco de estudo é a língua minoritária”¹³⁶ (Benmamoun et al., 2013a, p. 7). A LH doméstica representa, pois, uma L1 nativa – quer para os FHs que constituam bilingues simultâneos, quer para os consecutivos (ii). O ambiente social que circunda estes falantes pode, ou não, ser maioritário, pelo que o contacto com a LH (iii) é, geralmente, dominante no ambiente doméstico. A mudança gradual para a língua maioritária enquanto nova língua favorecida é sugerida ter lugar aquando do ingresso na (pré-) escola e, portanto, em torno dos 4/5 ou 6/7 anos de idade, respetivamente. Todavia, face a um ambiente social maioritário circundante, e sobretudo em tipologias de aquisição simultânea, a integração na sociedade favorece o contacto anterior. Continua, pois, a verificar-se o princípio de complementaridade (Grosjean, 1997b, 2008, 2016), estipulando usos das línguas divergentes para temáticas e interlocutores diversos. Ainda que o contacto e uso da língua maioritária aumentem consideravelmente, não deixa a LH de estar confinada ao espaço doméstico (vii), podendo alastrar-se à aprendizagem e uso em ambiente de sala de aula (iv), quando disponível. Deste modo, a aquisição naturalística auditiva e oral da LH é similar à aquisição da mesma língua enquanto L1 monolingue (v). No entanto, aquela L1 que serve de base à LH poderá já encontrar-se sujeita a alterações por influência interlinguística, ou até mesmo erosão, face ao pano de fundo migratório da 1ª geração de emigrantes que a disponibiliza – sendo que acresce o nível de literacia e socioeconómico da mesma. Em todo o caso, mantém-se a utilização habitual da LH no espaço familiar e doméstico – ainda que, tendencialmente, se verifique um aumento de exposição e uso face à língua maioritária, as duas línguas do falante continuam a não apresentar nenhuma relação de equilíbrio, bem como a língua familiar continua a ter utilização no habitual espaço confinado ao lar ou comunidade emigrante. Precisamente por essa razão aqui se pressupõe que, não existindo uma relação de 50/50 entre as duas línguas, o facto de se constatar um aumento (considerável ou não) de utilização da língua maioritária não deverá, por si só, implicar uma diminuição ou alteração de uso da LH, pois esta continua a verificar-se nos mesmos moldes que anteriormente, podendo até obter continuidade de forma instruída. Torna-se, por isso, discutível se as aparentes diferenças constatadas nos FHs face aos monolingues (vi) serão desencadeadas pelo aumento de exposição à língua maioritária (e pressuposta diminuição de exposição à LH), ou se, pelo contrário, a faixa etária entre os 3 e os 6 anos de idade – correspondente, também,

¹³⁶ “majority – minority relationship in the country of study and the focus of study is the minority language”

ao ingresso na creche ou (pré-)escola – traz consigo implicações maturacionais de desenvolvimento cognitivo-linguístico. Não esquecendo que a aprendizagem de duas línguas em simultâneo requer maior esforço e toma ligeiramente mais tempo (Gathercole & Thomas, 2009; Unsworth, 2013), e que algumas propriedades linguísticas (complexas) são adquiridas mais tardiamente do que outras, Kupisch (2013) questiona se “is it possible that around school age, when many children start attending monolingual schools in the majority language, certain linguistic properties are not yet part of their internalized knowledge, even though witnessed in their speech?”¹³⁷ (p.206). A esta questão respondem Benmamoun et al. (2013a, p.36) afirmativamente, propondo, aliás, aqui residir uma das diferenças fundamentais baseada no ensino-aprendizagem de LHs na América do Norte vs. Europa, com os respectivos resultados de aquisição diversos face às distintas políticas de incentivo e implementação de ensino de LHs. Também Carroll e Meisel (2015, p. 3) apontam para faixas etárias cruciais no desenvolvimento gramatical, invocando resultados neuropsicológicos e linguísticos a favor da concepção de que a idade aproximada dos 7 anos (ou até anterior) comportará mudanças significativas no desenvolvimento linguístico da criança. A partir deste pressuposto, concluem estes autores, aliás, poder balizar-se a aquisição de uma L2 em criança (cL2) entre os 3;6 (3 anos e 6 meses) e os 6 a 7 anos de idade.

Se, portanto, razões existem para que se distingam algumas condicionantes da aquisição de uma LH face à correspondente L1 em contexto monolíngue, resta apurar se, e em que medida em concreto, a competência linguística de FHs se distingue da dos respetivos falantes monolíngues (Montrul, 2008, entre outros), representando esta questão o atual objeto de fortes debates. A controvérsia prende-se com a circunstância de muitos autores (sobretudo do espaço norte-americano, em que a instrução formal em LH ainda constitua rara exceção) considerarem existir défices linguísticos por parte dos FHs no que concerne à sua LH, face a comparações implícitas com falantes nativos monolíngues da respetiva língua. Na posição contrária, outros autores (dedicados aos contextos europeus, onde mais expressivamente se investe no ensino-aprendizagem de LH) afirmam necessariamente existir resultados finais distintos de uma aquisição, por definição, não correspondente à monolíngue, não descartando, no entanto, uma consecução final integral.

Assentando no pressuposto de um alegado Paradoxo Bilingue de Herança que assume a aquisição, em idade infantil, idêntica à de uma L1 em contexto monolíngue por FHs, o resultado final da mesma é apreciado enquanto não-consecução ou perda de competência linguística. No plano coletivo, a perda de

¹³⁷ “[não] será possível que, por volta da idade escolar, em que as crianças começam a frequentar escolas monolíngues na língua maioritária, determinadas propriedades linguísticas ainda não façam parte do seu conhecimento interiorizado, embora presenciadas no seu discurso?”

uma língua reveste-se de mudança linguística ou até mesmo de extinção da mesma; no plano individual, a perda é entendida enquanto erosão ou aquisição incompleta (Montrul, 2004b). Para a perda de uma língua contribui, entre outros, a influência exercida por outra(s) língua(s), quando esta(s) propicia(m), por exemplo, a transferência ou empréstimos de uma para outra língua (Sharwood-Smith, 1989). Assim, no que diz respeito ao contexto bilingue específico retratado pelos falantes e suas línguas de herança, invocam-se as seguintes hipóteses atualmente debatidas:

1.2.3.1 Uma aquisição incompleta?

Partindo de observações em FHs adultos (adquirentes da LH enquanto bilingues precoces), a sua comparação com falantes nativos monolíngues (da correspondente língua de origem) tem dado lugar a uma apreciação deficitária das competências linguísticas demonstradas por FHs na sua LH. Assim, assumem autores como Montrul (2008) e Polinsky (2006, 2008) que os FHs em idade adulta geralmente não demonstram ter alcançado, de forma completa, proficiência e conhecimentos linguísticos suficientemente sólidos e correspondentes aos falantes monolíngues de igual idade, tratando-se de uma ‘consecução não correspondente a nativa’ (*non-native-like attainment*, cf. Montrul, 2008, p. 19) – i.e., um estado final de aquisição da LH incompleto.

Tal perspetiva implica que a LH, no seu estado final, apresente diferenças qualitativas face à norma monolíngue (Meisel, 2014, p. 435), embora alguns estudos reduzam a aquisição incompleta (*incomplete acquisition*) também a meras diferenças não-qualitativas sob forma de uma aquisição final simplificada e, portanto, distinta (ibid.). Qualquer que seja a especificidade da divergência, Montrul (2012) esclarece que a não-consecução de determinados aspetos gramaticais (de acordo com o expectável para a idade do FH) se dá ainda durante o processo de aquisição. Significa isto que o falante de herança, já em criança, não se mostrará capaz de acompanhar o ritmo de aprendizagem de um falante monolíngue face ao esforço empregue em adquirir uma outra língua que, sendo maioritária e dominante, não permitirá que a LH se desenvolva de acordo com a idade do falante. Assim, dado o cenário bilingue específico, parte-se do pressuposto de que a língua maioritária (com elevada exposição e uso) se impõe, restringindo o desenvolvimento da LH (Montrul, 2002, 2004b; Polinsky, 1997) e resultando em perda linguística ou em aquisição incompleta desta última. Sumarizam, assim, Scontras et al. (2015) que “[d]evelopmental delays that start in childhood never eventually catch up, and as the heritage child becomes an adult, the

eventual adult grammar does not reach native-like development”¹³⁸ (p. 4). Daqui resulta que uma exposição insuficiente à LH e o seu uso comparativamente menos frequente levam, a longo prazo, a uma aquisição incompleta ou à simplificação do sistema gramatical da LH, variando o seu grau de acordo com a idade de início de exposição/aquisição da L2 (Montrul, 2008). Enquanto adulto, o FH apresentará, assim, uma L1 incompletamente adquirida – considerando-se que a incompletude será mais severa entre falantes bilingues simultâneos do que sequenciais (ibd.).

O que, portanto, segundo o pressuposto de uma aquisição incompleta permanece por esclarecer é se (i) os FHs adquirem a sua LH de forma incompleta já durante a infância, e, portanto, durante o seu processo de assimilação linguística, ou se (ii) se verifica a perda de alguns aspetos (anteriormente assimilados) da LH ainda durante a infância ou, posteriormente, na idade adulta. Uma definição restrita da aquisição incompleta apenas abarca o cenário retratado em (i), ao passo que em (ii) se invoca, já, o caso da erosão linguística (*vide* 1.2.3.2).

Assim, Meisel (2013) estipula que o cenário de uma aquisição incompleta apenas terá validade se não se tratar da perda subsequente de alguma propriedade anteriormente adquirida (i.e., de erosão) e, bem assim, se o fenómeno linguístico em causa não tiver sido adquirido apesar de estar presente na LH concretamente disponibilizada ao FH no seu meio linguístico (Meisel, 2014). Por sua vez, Benmamoun et al. (2010) inferem uma aquisição incompleta por FHs quando estes, em adultos, apresentam dificuldades idênticas às de aprendentes em idade infantil (de 5 anos ou mais) e, ainda, uma gramática incompleta face à de falantes monolíngues ou de bilingues fluentes (da mesma idade, perfil social e desenvolvimento cognitivo). Esta última restrição leva, no entanto, a concluir que os FHs – por definição – se caracterizam pela incompletude linguística e pela não consecução de fluência bilingue, sendo esta perspectiva fortemente criticada. Assim, Kupisch (2013) adverte que a conclusão necessária passaria por admitir que aqueles falantes que apresentassem resultados linguísticos expectáveis, em conformidade com a idade, não figurariam do grupo de FHs, pressupondo-se défices tacitamente implícitos.

A incompletude é, pois, colocada em perspectiva face a uma “variedade completa [, a qual é] falada por falantes nativos monolíngues”¹³⁹ (Montrul, 2004b, p. 126), representando e advindo da influência interlinguística da L2 sobre a L1. No entanto, tal influência é relativizada por Leeman e King (2015) quando invocam estudos como o de Polinsky (2008) para demonstrar um normal desenvolvimento linguístico de LH apesar de uma exposição limitada à mesma. De igual modo argumentam esses autores

¹³⁸ “[os] atrasos de desenvolvimento que começam na infância nunca chegam a ser compensados, e à medida que a criança falante de herança [cresce e] se torna adulta, a gramática adulta final não alcança um desenvolvimento semelhante a nativo”

¹³⁹ “the full variety spoken by monolingual native speakers”

também não se tratar apenas de conhecimento fossilizado, i.e., simplificado e assim retido. Nesse sentido, Scontras et al. (2015) apontam para a circunstância de uma aquisição incompleta incluir desencadeadores distintos, tais como a falta ou insuficiência de *input*/exposição à LH, ou a mesma insuficiência ou inexistência de instrução e literacia na respetiva norma-padrão, conforme retratado por Pires e Rothman (2009b). São, pois, estes últimos que propõem distinguir entre uma aquisição verdadeiramente incompleta – conforme anteriormente invocado em Meisel (2013, 2014), significando a incompletude que determinada propriedade não é adquirida, apesar de presente – e uma competência divergente por falta de *input* (*missing-input competence divergence*, cf. Pires & Rothman, 2009b), em que, apesar de - ou até não estando - presente, determinada característica não é adquirida por ocorrência insuficiente da mesma (p. ex., contrapondo os registos coloquial e formal).

Daqui resulta que a designação de uma “aquisição incompleta”, nos termos propostos por Montrul (2002, 2004b, 2008) e outros, se mostre desadequada, porque implicitamente pejorativa (cf. Pascual y Cabo & Rothman, 2012). Nesse sentido, outras propostas passam por nomear uma “consecução divergente” (*divergent attainment*, cf. Scontras et al., 2015, pp. 3) ou uma “aquisição diferencial” (*differential acquisition*, cf. Kupisch & Rothman, 2016, p. 31), levando Benmamoun et al. (2013a, p. 27) a reformular tratar-se não de uma aquisição incompleta, mas de uma “gramática divergente” (*divergent grammar*). A divergência encontrada é, por sua vez, retratada enquanto “tremendous variation”¹⁴⁰ (Benmamoun et al., 2013b, p. 133) entre FHs, constituindo estes um grupo de falantes heterogéneo. Constatando-se uma ampla variação de perfis e competências linguísticas entre FHs (cf. 1.2.3.4 (ix)), Kupisch e Rothman (2016) esclarecem que tal divergência não se aplica, usualmente, ao grupo de falantes monolíngues precisamente pelo distinto contexto restrito a uma só língua, pelo que a variação entre falantes de herança surge de forma natural e não deverão ser comparados enquadramentos linguísticos distintos. É o termo de comparação desajustado que leva estes últimos autores a concluir que:

“[c]alling a bilingual’s grammar incomplete because it fails to meet an unattainable threshold of comparative similarity to a different group of native speakers unwittingly perpetuates the notion that bilingualism results in imperfect language acquisition of either one or even both languages”.¹⁴¹ (p. 30)

¹⁴⁰ “variação tremenda”

¹⁴¹ “designar a gramática de um bilingue de incompleta, por esta não atingir um limiar inatingível de semelhança comparativa a um grupo de falantes nativos distintos, indeliberadamente perpetua a noção de que o bilinguismo resulta em aquisição linguística imperfeita de uma das, ou até ambas as, línguas”

Em suma, estabelece-se, sob o pressuposto de uma aquisição incompleta face à aquisição completa de um falante nativo monolíngue, que o FH não atinge níveis de proficiência nativos, ficando a gramática da LH por desenvolver-se, de modo completo, já durante a infância e devido a uma exposição insuficiente ao material linguístico (*input*) necessário (Benmamoun et al., 2010), por imposição da língua majoritária concorrente (num cenário de influência interlinguística). Tal pressuposição, bastante controversa, parte de observações junto de falantes de herança adultos e com pouca exposição à sua LH – retratando um cenário comum, p. ex., no espaço norte-americano, que, no entanto, é generalizado relativamente a um grupo de falantes reconhecidamente plural e heterogêneo. De modo a estabelecer se o processo de aquisição de uma LH se caracteriza por uma incompletude ou não-consecução, torna-se necessário distinguir entre uma aquisição deficitária de dados linguísticos disponíveis ao falante (aquisição incompleta), por um lado, e a perda de conhecimentos anteriormente adquiridos e estabelecidos (erosão), por outro; sendo que ambas as possibilidades poderão ser encontradas entre FHs adultos, apenas uma apreciação longitudinal do processo de aquisição de LH permitiria concluir sobre cada uma destas. No entanto, suscita forte crítica que o termo de comparação passe por estipular como aquisição completa (desejável) para os FHs o resultado de assimilação linguística encontrado entre falantes monolíngues e, portanto, contextualmente distintos.

1.2.3.2 Uma aquisição erodida?

Uma outra hipótese prevê que o alegado Paradoxo Bilingue de Herança tenha origem na perda de competências linguísticas, assumindo-se que determinada propriedade linguística previamente adquirida e estabelecida tenha diminuído ou até sido perdida face à respetiva exposição limitada ou utilização insuficiente (Benmamoun et al., 2013b; Montrul, 2012; entre outros). Assume-se, assim, que o FH tenha atingido níveis de proficiência (próxima de) nativa de acordo com a sua idade, durante a sua infância, mas que posteriormente tenha vindo a diminuir ou até perder a proficiência relativa a determinado(s) aspeto(s) gramatical(ais) (ibid.). Desse modo, define Montrul (2004b) tratar-se da “perda ou erosão de traços da L1, depois de a L1 ter sido inteiramente adquirida e de ter permanecido estável por algum tempo”¹⁴² (p. 125). A nomenclatura portuguesa “erosão linguística” (*language attrition*) é adaptada por Flores (2008a) em referência ao desenvolvimento longitudinal de competência linguística no plano

¹⁴² “loss or erosion of features of the L1, after the L1 has been entirely acquired and remained stable for a while”

individual, contrapondo-se ao plano coletivo, em que a perda ou alteração/deslocação de línguas, no contexto multilingue, reflete a perda linguística geracional (De Bot, 1991, *apud* Flores, 2008b).

No contexto especificamente bilingue e de herança, a erosão poderá ter lugar já entre a primeira geração de emigrantes (Benmamoun et al., 2013b; Scontras et al., 2015) devido à utilização da língua majoritária e respetiva deslocação para a mesma (*language shift*) ou mudança da anterior (*language change*). No entanto, considera-se a possibilidade de a ocorrência de erosão ou perda linguística severa poder ser precoce, incidindo mais fortemente em crianças de idade inferior a 10/12 anos do que em falantes consecutivos que tenham emigrado após a idade pubertária (Scontras et al., 2015) – respeitando, assim, um período de estabilização de competências. Mencionam Bylund e Diaz (2012), aliás, que “[a]dult attriters have never been reported to experience a dramatic L1 loss as that found in child attriters, however little L1 contact they may have (see e.g. Köpke 2002)”¹⁴³ (p. 594). Do mesmo modo, aquelas crianças falantes-aprendentes de LH que tenham emigrado com os seus pais, continuando a deles receber *input* constante da sua LH, raramente apresentam erosão linguística, antes evidenciando baixa proficiência nalguns domínios lexicais e morfossintáticos (ibd.). Daí que se mostre necessário distinguir entre falantes em erosão linguística (*language attriters*, LA; cf. R. W. Andersen, 1982) e outros que mantenham as capacidades linguísticas comunicativas (*linguistically competent individual*, LC; cf. R. W. Andersen, 1982). De acordo com essa distinção, será possível determinar se se trata de uma verdadeira erosão ou apenas de uma falha na aquisição pelo falante, bem como se a erosão acontece no plano individual ou coletivo: um falante poderá, pois, encontrar-se em erosão coletiva sem nunca ter sido um falante linguisticamente competente (ibd.). Os atributos da erosão linguística passam, assim, segundo Andersen (1982, pp. 88-111), por:

- (i) uma utilização restrita da língua,
- (ii) formas linguísticas reduzidas,
- (iii) estratégias de compensação, e
- (iv) insegurança linguística.

Já a distinção entre a erosão linguística e uma aquisição incompleta passa pelos períodos críticos de aquisição linguística: constatando-se uma aquisição completa durante o período ótimo de aquisição, as divergências linguísticas apresentadas por FHs (face a falantes monolingues) seriam atribuídas à erosão da L1 por influência da imposição da L2; tratando-se de circunstâncias de aquisição menos ótimas

¹⁴³ “nunca foram relatados falantes adultos em erosão experienciando uma perda [tão] dramática de L1 como aquela encontrada entre crianças em erosão, por mais que tenham [tido] pouco contacto com a L1 (veja-se, p. ex., Köpke 2002)”

devido a exposição insuficiente à LH, o resultado final revestir-se-ia de uma aquisição incompleta (Montrul, 2002, 2008, 2009; Polinsky, 2006; cf. Putnam & Sánchez, 2013).

De modo a separar a aquisição incompleta da erosão linguística em FHs, e contornando análises longitudinais menos praticáveis, embora desejáveis (cf. Pires & Rothman, 2009b), opta-se pela comparação entre FHs em idade infantil e adulta. Assim, será sinal de uma aquisição incompleta se ambos os grupos de falantes de herança (crianças e adultos FHs) apresentarem idênticos desvios de *performance* face ao grupo de falantes em comparação (usualmente, monolíngues) tido como referência; já a erosão será evidenciada se os FHs enquanto crianças demonstrarem resultados idênticos aos de crianças monolíngues, mas o grupo de FHs adultos apresentar défices comparativamente a falantes monolíngues também adultos. No caso da aquisição incompleta concluir-se-ia, então, pela não aquisição de determinado traço linguístico, ao passo que perante o cenário de erosão se inferiria pela aquisição completa seguida de perda ou reanálise (Polinsky, 2011). Pires e Rothman (2009b) advertem, no entanto, para a necessidade de distinção entre uma aquisição incompleta e a perda ou erosão linguística no plano individual, considerando a primeira refletir a falha em adquirir propriedades gramaticais que se encontram discutivelmente presentes no seu *input* linguístico providenciado durante a infância, e a última implicar que o falante-aprendente possivelmente acabe por perder ou não utilizar integralmente os conhecimentos gramaticais previamente adquiridos. Já Benmamoun et al. (2013b) concluem que uma exposição e *input* interrompidos durante a infância levam a um cenário de erosão linguística severa no falante, incluindo a possibilidade de perda total; tratando-se, no entanto, de uma exposição e *input* insuficientes durante a infância, o resultado final seria o da erosão parcial e aquisição incompleta, conforme estes autores alegam estar maioritariamente presente no caso de FHs.

Deste modo, o cenário da erosão linguística pressupõe que, anteriormente ao resultado final da perda ou diminuição de competência linguística, tenha havido uma aquisição completa das propriedades gramaticais da LH. O oposto é sugerido quando se parte de uma aquisição nunca concluída, incompleta, por parte dos mesmos FHs. Permanece, assim, por determinar se a aquisição linguística de uma LH por parte dos respetivos FHs se caracteriza por in/completude e, mais importante, face a que termo de comparação.

1.2.3.3 Divergências da norma monolíngue

Tomando (discutivelmente, conforme ainda se verá) por base o desempenho linguístico demonstrado por falantes nativos monolíngues, as competências linguísticas atribuídas aos FHs na sua LH são apontadas enquanto divergentes nalguns domínios específicos.

Assim, considerando dados de produção linguística em FHs adultos, as áreas tidas como mais afetadas centram-se, sobretudo, nos domínios lexical e morfossintático (Montrul, 2004b, 2010). Especificamente, constata-se alguma vulnerabilidade (expectável) no vocabulário dos FHs e divergências mais pronunciadas no domínio nominal do que no verbal (Benmamoun et al., 2013b; Montrul, 2004b, 2010), sendo que a morfologia flexional (verbal e nominal) aparenta ser mais problemática para FHs. As divergências encontradas entre FHs adultos face aos correspondentes monolíngues incluem também a concordância nominal de género; tempo, aspeto e modalidade; pronomes de sujeito nulo; e infinitivos flexionados (cf. Rothman, 2009 e referências ali contidas), embora se apreciem ocorrências pontuais e seletivas. Já quanto às competências melhor preservadas, concluem alguns autores (do espaço norte-americano, onde se apreciam FHs com baixa proficiência) que os FHs geralmente pontuam melhor na compreensão auditiva (Polinsky & Kagan, 2007) e apresentam competência fonológica bem-preserveda, embora mesmo esta não seja considerada inteiramente (próxima de) nativa (Benmamoun et al., 2013b). Outros autores, no entanto, dão conta de que a maior vulnerabilidade é encontrada no sotaque de falantes de proficiência avançada, considerando Kupisch (2013) que a área mais problemática para FHs constitui, precisamente e ao contrário dos autores anteriores, a fonologia.¹⁴⁴

Da diversidade de estudos e resultados respeitantes a FHs de diversos graus de proficiência na sua LH resulta, no entanto, a conclusão conjunta de que aparentemente serão os fenómenos de interface – i.e., de interseção entre áreas como a morfologia e a sintaxe, a sintaxe e a semântica, etc. – aqueles que se mostram especialmente vulneráveis em contextos de exposição reduzida. Apontam-se, pois, diferentes causas para as divergências apresentadas por FHs face à norma padronizada monolíngue, sendo que tais divergências constituem um problema (i)lógico do bilinguismo de herança:

¹⁴⁴ Mais uma vez, apreciam-se, assim, distintas características em conformidade com o espaço geográfico em apreciação e respetivas políticas educativas e demais condicionantes de aquisição a que anteriormente se aludira.

1.2.3.4 Um problema (i)lógico

O problema (i)lógico do bilinguismo de herança (Pascual y Cabo & Rothman, 2012) descreve o Paradoxo Bilingue de Herança em perspectiva oposta, assumindo que a aquisição de LH em condições distintas das encontradas em ambiente monolíngue necessariamente resulta num estado final divergente. Partindo do pressuposto de que só poderá ser adquirido aquilo que se encontra disponível ao falante, o contexto de bilinguismo de herança traz consigo condicionantes específicas que poderão, possivelmente, interferir no processo de aquisição de uma LH. Assim, o problema (i)lógico do bilinguismo de herança é descrito enquanto “the question of how and why HS grammatical competence is selectively distinct”¹⁴⁵ (ibid., p. 450), analisando que aspetos específicos serão (mais) passíveis de apresentar divergências face à norma monolíngue e por que razão (Rothman, 2009). Apreciam-se, pois, diferentes fatores possivelmente condicionadores, sumariamente apresentados:

(i) transferência e influência interlinguística

No contexto de uma aquisição bilingue, a influência interlinguística é pressuposta ter lugar devido à distinta dominância de cada uma das línguas, assumindo-se a imposição da (L2) maioritária sobre a (L1) minoritária (cf. Sharwood-Smith, 1989). Desse modo, presume-se que possa ocorrer, p. ex., a transferência de estruturas de uma para outra língua e, bem assim, a convergência das mesmas, resultando em desvios da norma monolíngue que poderão acumular-se até à perda linguística por erosão ou aquisição incompleta (Montrul, 2004b). De igual modo, considera-se a possibilidade de interferências advindas de línguas terceiras, tais como as aprendidas enquanto LE em período de escolarização ou resultando do contacto com ainda outros FHs de distinta variedade linguística ou idioma (cf. Flores & Melo-Pfeifer, 2014). No entanto, mantém-se em dúvida se a transferência a partir da L2 [ou L3] será integralmente responsável pelos desvios observados (Benmamoun et al., 2010, 2013b).

(ii) interfaces

Partindo da Hipótese de Interface (*Interface Hypothesis, IH*, cf. Sorace, 2011; Sorace & Serratrice, 2009; Tsimpli & Sorace, 2006), a qual estabelece que os fenómenos na interface entre diferentes domínios (sintaxe-semântica, morfologia e sintaxe, etc.) serão mais propícios à ocorrência de influência interlinguística do que outros fenómenos, Montrul e Polinsky (2011) adaptam tal pressuposto para o contexto de aquisição de LHs: as interfaces gramaticais representarão um provável ponto de ocorrência

¹⁴⁵ “[a] questão de como e porquê a competência gramatical de FHs é seletivamente distinta”

de aquisição incompleta e/ou erodida, face à interferência entre línguas presente no contexto bilingue de herança.

(iii) regressão

A hipótese de regressão (*Regression Hypothesis, RH*, cf. Jakobson, 1941; Keijzer, 2007, 2010) prevê a possibilidade de estarem sujeitas a erosão ou perda primeiramente aquelas propriedades gramaticais que tenham sido adquiridas por último, regredindo a competência do falante em forma decrescente por conta da imposição da L2, a qual impedirá a aquisição plena da L1 (cf. Montrul, 2009 e comentário em Rothman, 2009).

(iv) bilinguismo

O próprio cenário do bilinguismo *per se*, em que uma e outra língua se encontram em pressuposta concorrência, sugere um contexto subtrativo. No entanto, Carroll e Meisel (2015) excluem-no cabalmente enquanto causa para a aquisição deficitária de uma LH, lembrando que os falantes bilingues simultâneos percorrem uma dupla aquisição de L1, qualitativamente idêntica à encontrada em contexto monolíngue. Adquirindo os FHs o mesmo conhecimento gramatical, percorrendo as mesmas etapas de forma sucessiva e com sucesso, o bilinguismo, por si só, não representa um impedimento à aquisição plena das respectivas línguas em apreciação (ibd.).

(v) idade de início de exposição

Considerando o bilinguismo na sua vertente não só simultânea, mas também consecutiva, reveste-se de interesse a idade de início de exposição (*age of onset of acquisition, AOA*) a cada uma das línguas, pressupondo-se que quanto mais tardiamente se iniciar a aquisição da L2 maioritária, maior será a proficiência desenvolvida na LH, cuja aquisição inicial beneficia de exposição singular e intensa. Importa recordar que a aquisição (também de LH) não só se deva iniciar idealmente ainda durante o período ótimo, como também se propõe ser necessário um período de posterior estabilização de competências (cf. Flores, 2010). No entanto, a idade de início de exposição apenas responderá em parte à questão das causas de uma aquisição divergente.

(vi) ativação/inibição

O processamento linguístico bilingue poderá revestir-se de diferentes mecanismos de ativação ou até de inibição. Para que a competência linguística seja alcançada e se mantenha estável, é necessária uma ativação suficiente (cf. *Activation Threshold Hypothesis, ATH*, cf. M. Paradis, 2004), podendo dar-

se o caso da inibição para ativar uma (das) língua(s) ou determinada estrutura. Assim, coloca-se a hipótese de uma aquisição tida como deficitária poder resultar não da erosão de conhecimentos gramaticais previamente estabelecidos, mas da inibição dos mesmos – tratando-se, pois, de dificuldades inerentes ao processamento (Green, 1986; Putnam & Sánchez, 2013).

(vii) *input* e mudança linguística

Uma das variáveis cruciais na aquisição de uma LH constitui o material linguístico, o *input* disponibilizado aos falantes. Na sua vertente quantitativa, é consensual que a LH geralmente se caracteriza por um *input* reduzido, com acesso, frequência e uso restritos durante a fase crucial de aquisição (Montrul, 2010). No entanto, mostra-se difícil determinar a exata quantidade necessária para que se atinja a “massa crítica” (*critical mass*, cf. Gathercole, 2002; Gathercole & Thomas, 2009) de dados linguísticos suficientes para uma aquisição plena, tanto de uma L1 como de uma L2 (Putnam & Sánchez, 2013). De facto, os estudos até ao momento conduzidos não permitem inferir quantidades exatas, nem estabelecer a qualidade de *input* necessária à consecução gramatical de forma nativa (Meisel, 2014). Ainda assim, estudos como o de Pires e Rothman (2009b) dão conta de competências linguísticas divergentes entre FHs de distintos dialetos (português europeu e do Brasil) em resultado da ausência de exposição à variedade formal da norma-padrão – em concreto, os falantes da variedade brasileira não adquirem o infinitivo flexionado por este não estar presente no *input* (coloquial) concretamente disponível. O desvio descrito não se apresenta, portanto, enquanto resultado de uma aquisição incompleta ou erodida, mas no âmbito da já referida divergência por falta de (ocorrência de) *input* (*missing-input competence divergence*, cf. também em Pires & Rothman, 2009a). Também Meisel (2014) descreve os falantes-aprendentes de herança enquanto indivíduos mais propensos à exposição de uma variedade limitada de dialetos, socioletos e registos – observando-se, pois, uma incompletude resultante da falta de *input* específico e não propriamente de um processo, em si, deficitário.¹⁴⁶

Não menos importante é a qualidade do *input* disponível ao FH no seu meio linguístico. Aqui reside, aliás, uma diferença fundamental entre a assunção de um paradoxo e a de um problema (i)lógico do bilinguismo de herança: na perspetiva que assume um paradoxo, adota-se como termo de comparação a consecução gramatical integral observada em falantes monolíngues, ao passo que, na posição contrária, se designa tal comparação de problema (i)lógico, já que os dados linguísticos disponíveis ao FH são especificamente aqueles encontrados no espaço de emigração, e não no enquadramento

¹⁴⁶ Ainda assim, Putnam e Sánchez (2013) ressaltam que a “frequência de exposição ao *input* não é suficiente para que seja adquirida uma gramática estável” (“frequency of exposure to *input* is not enough for a stable grammar to be acquired”), já que a mera exposição não garante o respetivo processamento linguístico para efeitos de compreensão e/ou produção, sendo este crucial.

monolingue de origem. Dito de outro modo, só poderá ser expectável que um falante alcance proficiência integral de determinado material linguístico se este estiver disponível no seu meio linguístico circundante. O *input* de uma LH é, pois, disponibilizado aos FHs (sobretudo oralmente) pelos seus cuidadores, familiares e comunidade emigrante, os quais constituem os transmissores da LH. No caso da primeira geração de emigrantes, trata-se de falantes nativos (L1) daquela língua que será transmitida enquanto LH às gerações seguintes. Reconhece-se a possibilidade de interferência linguística, bem como a circunstância de a LH que serve de base aos FHs ser (ligeiramente) distinta da disponibilizada no país de origem enquanto única L1 num enquadramento monolingue. Resulta, pois, que o “*input* disponível aos FHs [seja] inerentemente diferente daquele recebido por monolinguês”¹⁴⁷ (Pascual y Cabo & Rothman, 2012, p. 451) e que o mesmo *input* em contexto de emigração tenha sido “inevitavelmente afetado por erosão intergeracional prévia e/ou outras consequências do contacto de línguas”¹⁴⁸ (ibd.).

Desse modo, as divergências na aquisição monolingue vs. de herança poderão ser encaradas enquanto resultado de um processo natural de mudança linguística (A. Pires, 2011), já que o FH não é exposto à variedade linguística falada no país de origem, mas no seio da comunidade emigrante, com possível interferência propiciada pelo contacto de línguas e com uma exposição limitada, também, no que concerne a registos e dialetos diversos e padronizados. Ainda que disponíveis, os diversos dialetos e “variedades da LH que chegam [ao espaço linguístico da comunidade emigrante] podem ter convergido, gerando um novo dialeto”¹⁴⁹ (Valdés, 2005, p. 417), resultando numa língua própria da comunidade emigrante (*communal language*, cf. Mufwene, 2001, *apud* Valdés, 2005). Acresce que esta ‘língua comunal’ (ou ‘língua de emigrante’, *emigré language*, cf. Benmamoun et al., 2013b) – para além de, ela própria, ter sido alvo de mudança linguística em contexto de contacto de línguas – poderá também ser o resultado de aceleração de uma mudança originada já na variedade monolingue (ibd.). No caso retratado por Pires e Rothman (2009b), em que os FHs de português do Brasil (PB) divergem de idênticos FHs (da norma padronizada) do português europeu (PE) no que concerne ao uso do infinitivo flexionado, apenas raramente disponível aos FHs em registos formais do PB, “o que aparenta ser divergência de competência por aquisição incompleta (...) ocorre especificamente por razões de mudança diacrónica nos dialetos monolinguês, aos quais os FHs de PB estão expostos, diferentemente de FHs de PE”¹⁵⁰ (p. 213). Tomada em conjunto a mudança diacrónica em LHs com outras mudanças linguísticas por contacto de línguas ou até da própria norma monolingue, o *input* disponível ao, e circundante do, FH é

¹⁴⁷ “*input* available to HS is inherently different from what monolinguals receive”

¹⁴⁸ “inevitably been affected by previous cross-generational attrition and/or other language contact consequences”

¹⁴⁹ “incoming varieties of the heritage language may have converged to produce a new dialect”

¹⁵⁰ “what appears to be competence divergence from incomplete acquisition (...) occurs specifically for reasons of diachronic change to the monolingual dialects to which BP HSs are exposed, different from EP HSs”

necessariamente distinto. Devido à possibilidade de a primeira geração já evidenciar alguma erosão da sua L1, quando esta é transmitida enquanto LH aos FHs subsequentes, necessariamente se constatarão desvios que, no entanto, não se deverão unicamente às condicionantes do *input* (Pascual y Cabo & Rothman, 2012).¹⁵¹ Também não devem, pois, ser descuradas as características inerentes aos transmissores de LH, desde o nível de literacia, à proveniência geográfica ou variedade dialetal, até ao estatuto socioeconómico dos mesmos, refletindo-se na qualidade de *input* providenciado aos FHs.

(viii) língua-base (*baseline language*)

Ao contrário da assunção que toma a norma padronizada monolíngue como termo de comparação e meta final de consecução gramatical também para FHs, torna-se evidente que, em contexto de emigração, as LHs são transmitidas enquanto variedade própria. A meta linguística final a alcançar por um FH constitui, portanto, a consecução da 'língua-base' (*baseline language*) presente no seu meio linguístico específico. Não sendo a escolarização em LH universal e uniforme, e não estando, portanto, globalmente garantido o acesso à norma-padrão da LH através da mesma, Polinsky e Kagan (2007) esclarecem que a língua-base "is the particular variety of [language] L that such speakers were exposed to in the home, and should not be identified with the standard language available to fully competent speakers of [language] L"¹⁵² (p. 373), acrescentando que a conceção errada da língua-base enquanto norma-padrão, para além de contida no contexto facultativo de escolarização, se alarga aos *media* e à literatura. Desse modo, uma comparação mais apropriada consiste em opor FHs não a falantes monolíngues de igual idade, mas aos seus transmissores de LH – a primeira (ou anterior) geração de emigrantes (falantes de L1). Contudo, reforça Kupisch (2013), muitos estudos continuam a comparar o desempenho demonstrado por FHs ao de falantes monolíngues – dando, assim, continuidade à já mencionada tradição (ultrapassada) de comparar o desempenho bilingue ao de falantes de uma só língua (cf. 1.1).

Tomando por base a variedade de LH falada pela primeira geração de emigrantes e transmitida aos FHs, mostra-se, portanto, necessário determinar se "the immigrant communities themselves speak an altogether different variety from that spoken in the country where the language is dominant"¹⁵³ (Scontras et al., 2015, p. 4). No caso de a primeira geração, ela própria, já demonstrar divergências da norma

¹⁵¹ Valian (1999) esclarece que "[q]uando ocorre um *input* empobrecido ou extremamente rico, é provável que este seja acompanhado de outros tipos de empobrecimento ou enriquecimento, o que torna difícil separar efeitos linguísticos de efeitos cognitivos e motivacionais mais gerais" ("When impoverished input or extremely rich input occurs, it is likely to be accompanied by other kinds of impoverishment or enrichment that makes it difficult to separate linguistic effects from more general cognitive and motivational effects.")

¹⁵² "é a variedade particular da [língua] L a que tais falantes foram expostos em casa, e não deverá ser equiparada à língua-padrão disponível a falantes plenamente competentes na [língua] L"

¹⁵³ "as próprias comunidades emigrantes falam um variedade, no seu todo, diferente daquela falada no país onde a língua é dominante"

monolingue padronizada, a língua-base para os FHs será necessariamente (ainda que de forma mais ou menos expressiva), já de raiz, divergente. Se, no entanto, “a property is not part of the register spoken to the heritage speakers, then it cannot be acquired, but must be the result of reanalysis or innovation”¹⁵⁴ (ibid., p. 5). Daqui resulta que a aquisição de LH não tenha que ser necessariamente incompleta, pois, face à língua-base disponível, não se mostra adequado optar pelo termo de comparação monolingue. Pelo contrário, os estudos dedicados a FHs escolarizados e com níveis de proficiência avançados demonstram que, à semelhança de outros falantes bilingues, nenhum impedimento existe para que estes falantes não alcancem, de forma completa, a variedade a que especificamente se encontrem expostos. Já o termo de comparação monolingue, aplicado a FHs de proficiências mais baixas e respetivo grau ou ausência de escolarização, induz à oposição de falantes, por definição, distintos – não devendo, portanto, considerar-se paradoxo que estes, em contraste, obtenham resultados também divergentes.

(ix) *continuum* de proficiência

Do mesmo modo, constitui uma consequência natural que os FHs globalmente apresentem, entre si, uma ampla variedade de proficiência linguística. Ainda que tipicamente se encontrem expostos a um registo coloquial e adquiram a sua LH primeiramente num plano de oralidade, as distintas biografias linguísticas e oportunidades de uso e aprendizagem (de cada um dos, ou até de grupos de FHs) conferem uma heterogeneidade intrínseca.

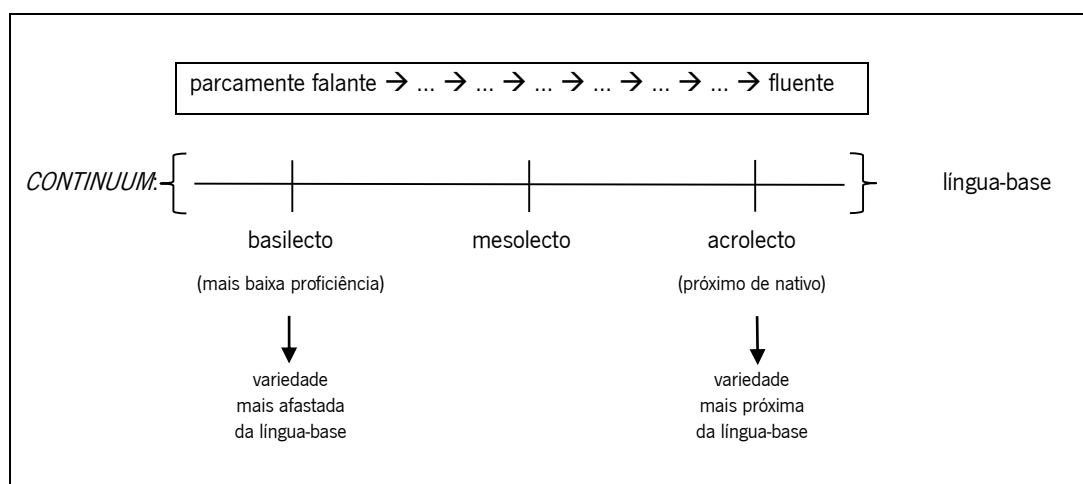
Importa recordar que a aquisição (também de LH) se reveste de distintas formas, podendo a naturalística esculpir as Competências Básicas de Comunicação Interpessoal (*Basic Interpersonal Communication Skills, BICS*; cf. Cummins, 1979) e a aquisição instruída construir a mais avançada (e facultativa) Proficiência Linguística Cognitivo-Académica (*Cognitive-Academic Language Proficiency, CALP*, ibid.). Partindo de uma exposição auditiva e oral, um falante alcança destreza linguística suficiente para um registo conversacional numa duração aproximada de dois anos, ao passo que o alcance do registo académico toma sensivelmente cinco anos de exposição contínua (cf. Duarte & Roth, 2008, e referências ali contidas). A variação entre falantes, incluindo os de herança, comporta, pois, distintos graus de competência consoante o domínio em causa. Transpondo estes pressupostos para a tipologia de falante de herança, Polinsky e Kagan (2007) propõem um modelo de variação entre FHs (Tab. 1.3) baseado num contínuo de proficiência refletido nas habilidades de fala, tendo por base o contínuo estabelecido

¹⁵⁴ “uma propriedade não [fizer] parte do registo falado para com os falantes de herança, então ela não tem como ser adquirida, mas terá de resultar em reanálise ou inovação”

para línguas crioulas (Bailey, 1973, 1974; Bickerton 1973, 1975; *apud* Polinsky & Kagan, 2007, pp. 372):

Assim, a proficiência linguística verbal em FHs na sua LH é apresentada como não-uniforme, podendo situar-se em distintos pontos de um contínuo de competências na língua-base. Dependendo da literacia em registos diversos, da biografia linguística individual, do material linguístico (*input*) providenciado e processado, das oportunidades de aprendizagem e uso, bem como da motivação e identidade cultural associados à respetiva LH, o FH poderá apresentar proficiência baixa a alta em relação à sua língua-base, quer de forma estática, quer evoluindo ao longo da linha do contínuo em direção à consecução fluente da LH.

Tab. 1.3 - Contínuo de habilidades de fala em FHs segundo Polinsky e Kagan (2007, adaptado)



Ainda que este modelo tenha sido utilizado pelas referidas autoras também para reforçar a posição que admite serem as capacidades de compreensão auditiva/oral as melhor preservadas em FHs, apreciando sobretudo falantes (consecutivos) de baixa proficiência no espaço norte-americano, salienta-se a proposta de que os FHs não apresentam uma variação infundável, antes se agrupando de acordo com a sua posição no contínuo enquanto falantes basilectais (que quase não falam a LH), mesolectais (que comunicam na sua LH, ainda que de forma não fluente) ou acrolectais (com maior proximidade à língua-base, constituindo falantes com fluência quase-nativa). Excetuando-se a proposta discutível de uma consecução final que se fica pela quase-fluência (e não considera o alcance integral do nível nativo), o modelo proposto de um contínuo de proficiência entre FHs mostra-se relevante por ter em conta que a língua-base é a de exposição efetiva, concretamente disponível ao falante, e não a idealizada norma(-padrão) monolíngue encontrada em espaço geográfico distinto. Desse modo, também a consecução final

integral deverá ser equiparada ao alcance do material linguístico disponível, tendo em conta que “exposure to a language in the homeland setting is inevitably richer than exposure in an immigrant community”¹⁵⁵ (Benmamoun et al., 2013b, p. 134). Por outro lado, a heterogeneidade demonstrada pela variação possível entre FHs torna crítico incorrer em generalizações acerca dos mesmos, sobretudo quando se estabelecem défices universais (apenas) a partir de grupos de falantes que não de proficiência alta e com baixa (ou nenhuma) escolarização na LH.

Em suma, e tomadas em conjunto as diversas condicionantes do resultado divergente em LH, resulta ser expectável que o estado final de aquisição de LH pelos respetivos FHs, para além de apresentar a intervariação descrita, se distancie ou, pelo menos, não equivalha totalmente à variedade monolíngue. O alegado paradoxo constitui, pois, uma consequência lógica das condicionantes particulares de uma aquisição de LH que se mostra apenas diferente.

Contrapondo falantes de herança a idênticos falantes monolíngues da língua de origem, a presunção de que a exposição à mesma durante o período crítico deverá assegurar competência nativa no estado final de aquisição é colocada em causa por autores que assumem uma aquisição deficitária (incompleta ou erodida) por FHs, estipulando que estes “do not develop uniform native-like competence in all grammatical domains”¹⁵⁶ (Benmamoun et al., 2013a, p. 171). A esta posição contrapõem-se autores como Kupisch (2013), que adverte para a possibilidade de plena consecução gramatical em contextos de literacia e escolarização avançada, ao contrário dos sujeitos habitualmente observados, por exemplo, no espaço norte-americano. É neste espaço geográfico que as apreciações de competências deficitárias têm maioritariamente lugar, embora também ali se admita a ocorrência de falantes altamente proficientes na sua LH, excluindo-os, no entanto e indevidamente, dos estudos conduzidos (cf. Montrul & Polinsky, 2011). Revela-se particularmente problemático que, nesse contexto, se assuma que a LH enquanto L1 “often does not reach native-like attainment in adulthood” (Benmamoun et al., 2013b, p. 129), sugerindo que os FHs, maioritariamente e de forma global, não atinjam níveis de proficiência nativa. A problemática em torno destas posições opostas relaciona-se com os já invocados contextos específicos de aquisição, em que “the U.S. context is quite different from that of other countries” (Van Deusen-Scholl, 2003, p. 212). Benmamoun et al. (2013a) justificam as generalizações acima invocadas pela circunstância de não existirem, até àquele momento, estudos dedicados a FHs altamente proficientes naquele espaço. No conjunto de estudos americanos e canadianos são, no entanto, apenas

¹⁵⁵ “[a] exposição a uma língua no país de origem é inevitavelmente mais rica do que a exposição dentro da comunidade emigrante”

¹⁵⁶ “não desenvolvem competência uniforme próxima de nativa em todos os domínios gramaticais”

escassos (ou desconsiderados) os estudos empíricos em FHs adultos de proficiência avançada ou completa.

A conceção de uma gramática final de LH divergente da norma-padrão monolíngue admite, assim, como fatores condicionadores uma aquisição incompleta ou erodida ao longo da vida do falante, a influência interlinguística facilitadora de transferências, bem como a exposição a material linguístico sujeito a mudança diacrónica (Benmamoun et al., 2013b; Scontras et al., 2015) – embora não se deva excluir a possibilidade de a gramática de LH poder corresponder à norma-padrão nativa monolíngue (Scontras et al., 2015). O que, no entanto, não se torna necessariamente claro é se os desvios percecionados resultam de uma aquisição incompleta, erodida ou até da plena aquisição de uma variedade já em si divergente, p. ex. também da que inicialmente fora disponibilizada pela primeira geração de emigrantes (Valdés, 2005). Pascual y Cabo e Rothman (2012, p. 452) concluem, pois, ser “impossível determinar *a posteriori*”¹⁵⁷ se os défices se devem a uma aquisição incompleta ou erodida. Numa abordagem (semi-)longitudinal, propõe-se a comparação entre falantes de herança em idade infantil e adulta, assumindo-se evidências de erosão a partir de desempenhos linguísticos superiores em crianças FHs quando comparados com os de FHs adultos (Scontras et al., 2015).

1.2.3.5 Um resultado de aquisição diferente

Diferentes fatores linguísticos e extralinguísticos contribuem para um resultado de aquisição de LH divergente do apreciado entre os correspondentes falantes monolíngues: o contacto entre duas línguas e sua possível interferência mútua; a pobreza de estímulos diante de material linguístico insuficiente ou inexistente; a qualidade do *input* disponibilizado ao falante pelos seus transmissores específicos; a (in)existência de acesso a escolarização e ao registo padronizado formal; variações dialetais e mudanças diacrónicas; distintas dominâncias linguísticas ao longo da vida do falante; a idade e o início de exposição à LH; a continuidade de uso e incentivo à aprendizagem; a motivação e identidade pessoal e cultural; o estatuto global da LH e no meio em apreciação; fatores biológicos de maturação e processamento linguístico-cognitivo; entre outros possivelmente caracterizadores das ‘condições ótimas’ para a aquisição de uma língua – aqui, de herança.

A divergência entre FHs e falantes monolíngues assenta, segundo Putnam e Sánchez (2013), na idealização de que exista um estado de consecução final universal para a aquisição de uma língua –

¹⁵⁷ “impossible to determine, *a posteriori*...”

pressupondo-se, assim, também um estado final de aquisição uniforme entre falantes monolíngues, o que discutivelmente excluiria a possibilidade de variação entre falantes monolíngues adultos. A comparação implícita com falantes monolíngues, quando se apreciam os resultados linguísticos demonstrados por FHs, mostra-se, no entanto, desadequada, já que o material linguístico está condicionado enquanto língua-base própria e (possivelmente) distinta. O parecer sobre a (in)completude da gramática de herança deve, pois, atender à circunstância de que a consecução final integral da LH necessariamente se rege pela específica gramática de herança disponível e alcançável, ao invés de uma gramática normalizada que não se encontra fisicamente disponível no meio geográfico em apreciação. As diferenças ou falhas de aquisição de propriedades existentes na norma monolíngue não se devem, pois, universalmente à incompleta aquisição do dialeto especificamente circundante do FH (cf. Flores, 2015), mas porventura à aquisição (integral) de uma gramática adulta de L1 que não corresponde à encontrada no país de origem (Pires & Rothman, 2009b). Deste modo, os FHs não apresentam qualquer défice implícito na aquisição linguística plena, já que é a gramática de herança específica a que apresenta desvios ou mudanças linguísticas naturalmente advindas do particular contexto de transmissão, aquisição e desenvolvimento (A. Pires, 2011). Assim, resulta claro que a destreza linguística de FHs na sua LH deva ser apreciada em moldes próprios, enquanto competência reveladora do conhecimento linguístico interiorizado face a uma gramática igualmente nativa, ainda que diferente da norma-padrão monolíngue (ibd.). Os conhecimentos linguísticos de FHs na sua LH apresentam-se, pois, enquanto diferentes dos monolíngues, sendo inovadores, mas não deficitários (Rinke & Flores, 2014), já que maioritariamente resultam da exposição à variedade oral em si sujeita a mudança linguística também desde a vertente monolíngue – colocando, assim, em segundo plano a influência interlinguística que, segundo estas autoras, aparenta ter um papel menos importante do que até então se pressupusera.

Daqui resulta que a aquisição de LH “is in fact not incomplete (...), but simply distinct”¹⁵⁸ (Pascual y Cabo & Rothman, 2012, p. 450), sendo a competência linguística dos FHs “complete, yet simply different”¹⁵⁹ (ibd., p. 451). De facto, as gramáticas de herança apresentam-se enquanto “complete linguistic systems that develop naturally from the particular (socio)linguistic context in which each HS is immersed”¹⁶⁰ (Bayram et al., 2016, p. 7), acabando por necessariamente resultar em diferenças face à gramática monolíngue. Tratando-se de experiências e contextos linguísticos distintos, mostra-se natural e expectável que os FHs não acabem sendo como falantes monolíngues, já que, por definição, não o são (ibd.).

¹⁵⁸ “não é, de facto, incompleta (...), mas simplesmente distinta”

¹⁵⁹ “completa, contudo simplesmente distinta”

¹⁶⁰ “sistemas linguísticos completos que se desenvolvem naturalmente a partir do contexto (socio)linguístico particular em que cada FH está imerso”

1.2.4 Aquisição de LH – semelhante a L1 ou L2?

Considerando que os FHs, por definição, não constituem falantes monolíngues e que representam um subtipo específico de falante (nativo) bilingue, está por determinar se os FHs representam uma tipologia distinta face a outros aprendentes de línguas. No entanto, mostra-se difícil apurar “how the linguistic competence of HL learners compares to competences of other learners and whether HL speakers constitute a distinct type of learner”¹⁶¹ (Meisel, 2013, p. 227). Lembra o mesmo autor que subsiste controvérsia sobre as diferenças entre a aquisição de uma L1 e de uma L2 (cf. 1.1.5), sendo, todavia, maioritariamente consensual que as diferenças são existentes no que concerne (i) às fontes de material linguístico disponíveis durante o estado inicial de aquisição, (ii) às etapas percorridas ao longo do desenvolvimento gramatical e (iii) ao respetivo resultado de consecução final (ibid., p. 228). Por sua vez, Montrul (2010) aponta como diferença fundamental entre a aquisição de L1 e L2 a circunstância de os aprendentes de L2 continuarem a cometer erros linguísticos apesar das (sucessivas) correções obtidas em contexto de instrução, ao passo que as crianças aprendentes de L1 se mostram capazes de ultrapassar os seus erros linguísticos de forma natural e autónoma. Estabelece esta autora que uma criança monolíngue saudável e com normal desenvolvimento linguístico acaba adquirindo uma competência gramatical completa da sua língua nativa, à qual se encontra exposta, de forma oral e auditiva, através dos cuidadores com quem interage (ibid., p. 10). Considera que a aquisição é uniforme pelo facto de diferentes falantes expostos à mesma língua (ou dialeto), apesar de apresentarem variações no seu *input*, convergirem em idêntico desenvolvimento e competência linguística. Por fim, a criança aprendente de L1 atingirá a consecução de uma gramática idêntica à de outros falantes adultos da sua comunidade linguística, concluindo-se que “[t]he outcome of normal L1 acquisition is successful, although this does not mean it is entirely error free”¹⁶² (ibid.). Os mesmos pressupostos, no entanto, poderão ser apreciados entre falantes bilingues proficientes e, portanto, também entre FHs: a criança FH, saudável e com normal desenvolvimento linguístico de uma sua língua nativa, à qual é exposta de forma naturalística pelos seus cuidadores, converge, com êxito, com a gramática adulta disponível no seu meio linguístico, podendo esta, ainda assim, apresentar erros. Estes últimos, perfeccionados enquanto desvios da já debatida norma ou enquanto característica da língua-base, motivam, no entanto, e ao contrário do que sucede com outros falantes, a atribuição intrínseca de défices linguísticos aos FHs,

¹⁶¹ “em que medida a competência linguística de aprendentes de LH é comparável a competências de outros aprendentes e se os FHs constituem um tipo distinto de aprendente”

¹⁶² [o] resultado de uma normal aquisição de L1 é coroado de êxito, embora tal não signifique que esteja inteiramente livre de erros”

no já mencionado “cenário bizarro” invocado por Cummins (2005), e que Polinsky e Kagan (2007) resumem do seguinte modo:

With second language learners, every small step towards attainment is celebrated and accepted, and the necessary gaps in knowledge are viewed as part of the course. In the assessment of heritage speakers, however, the glass is perpetually half empty.¹⁶³ (p. 374)

Precisamente por os FHs aparentarem não corresponder integralmente a um falante (idealizado) nativo monolíngue, por um lado, ou a um aprendente não-nativo de segunda língua, por outro, autores como Montrul (2010, 2012) e Benmamoun et al. (2010) consideram que os FHs, no que respeita à sua aquisição de LH, se situam algures entre aprendentes de L1 e de L2. Para o efeito, retratam os FHs enquanto falantes nativos “interrompidos” (Montrul, 2012, p. 21), com habilidades nativas que, no entanto, resultam em competência linguística mais próxima da de um falante adulto¹⁶⁴ de L2 do que da de um falante nativo monolíngue de L1 (ibid.). A conceção de que “heritage language competence is in many ways more comparable to adult L2 than to L1 monolingual outcomes”¹⁶⁵ (Rothman, 2009, p. 159) resulta das observações de que as áreas gramaticalmente mais frágeis para FHs correspondem às mesmas fragilidades observadas em falantes de L2, podendo até fossilizar-se (Lipski, 1993, *apud* Flores, 2013).¹⁶⁶

No contraste entre FHs e falantes monolíngues (Tab. 1.4) da língua-alvo (de herança para os primeiros), relembram Bayram et al. (2016) que ambos adquirem uma L1 de forma naturalística e implícita em idade infantil, considerando-se que os FHs representam um subtipo de falante nativo da sua LH e que a aquisição da mesma constitui um caso de aquisição de primeira língua. As semelhanças entre estes falantes alongam-se, segundo Kupisch (2013), nos contextos de proficiência avançada, em que, sob condições ótimas de material linguístico e instrução, os “falantes de herança podem tornar-se indistinguíveis de falantes nativos”¹⁶⁷ (p. 209). Apesar de o cenário bilingue usualmente comportar um ligeiro atraso na aquisição de duas (e não apenas uma) línguas, Meisel (2006) conclui que nada aponta para completos desvios na aquisição por FHs face às normas monolíngues estabelecidas. Já quanto às

¹⁶³ “Com os aprendentes de língua segunda, celebra-se e aceita-se cada pequeno passo em direção à consecução, e as necessárias falhas no conhecimento são vistas como parte do percurso. Na avaliação de falantes de herança, no entanto, o copo está perpetuamente meio vazio.”

¹⁶⁴ Importa ressaltar que a comparação entre FHs e falantes-aprendentes de L2 terá, conforme invocam Bayram et al. (2016), mais sentido quando se compararem falantes no seu estado final de aquisição: encontrando-se os FHs adultos implicitamente no seu estado final de aquisição, uma comparação adequada passa por opor FHs adultos a falantes de L2 adultos de avançada proficiência, para que estes últimos se encontrem num estado final de aquisição adequadamente comparável.

¹⁶⁵ “[a] competência em língua de herança é, em vários aspetos, mais comparável a resultados [finais de aquisição] de [uma] L2 em adulto do que de [uma] L1 monolíngue”

¹⁶⁶ Ainda assim, atestam-se vantagens a estes falantes nativos (FHs) sobre outros aprendentes de línguas (cf. Flores, 2013).

¹⁶⁷ “HS [heritage speakers] can become indistinguishable from native-speakers”

características que distinguem estes falantes, observam-se competências distintas entre falantes de herança adultos em pressuposto estado final de aquisição – ao passo que os falantes monolíngues adultos apresentam um estado final de aquisição (mais) linear e homogêneo. No entanto, adverte A. Pires (2011) que as diferenças constatadas entre estes falantes não deverão ser atribuídas a um processo de aquisição em si deficitário, antes se tendo em conta que muitos dos FHs mais tarde percorrerão um desvio de dominância e/ou preferência linguística em direção à língua majoritária, daí resultando diferentes estados finais da gramática de herança (Bayram et al., 2016).

Tab. 1.4 - Contraste entre FHs e FL1

Falante (bilingue) de herança	Falante (monolíngue) de L1
- aquisição de uma [duas] primeira língua	- aquisição de uma primeira língua
- aquisição naturalística e implícita em criança	- aquisição naturalística e implícita em criança
- aquisição retardada, mas plena	- aquisição não retardada e plena
- resultado de aquisição varia entre FHs e pode divergir do adulto monolíngue	- resultado de aquisição idêntico em adultos

Contrastando os FHs com falantes-aprendentes de L2 (Tab. 1.5), registam-se semelhanças no que concerne a um *input* não linear e possivelmente insuficiente em ambientes linguísticos restritos (Montrul, 2012), bem como a circunstância de ambos os falantes-aprendentes (de herança e de L2) disporem de ainda uma outra gramática e sua representação mental, com possíveis interferências quer para um quer para outro falante (Pascual y Cabo & Rothman, 2012). Ambos utilizam, segundo Bayram et al. (2016), a língua-alvo [de herança] de modo distinto dos falantes monolíngues, com diferenças na sua representação gramatical e, por vezes, também no processamento – embora estes autores ressalvem que tal não significa que os FHs equivalham a falantes de L2. De facto, também estes diferem entre si, atestando-se vantagens aos FHs em domínios centrais de sintaxe, morfologia, fonologia e léxico (Bayram et al., 2016; Montrul, 2010, 2012). Face a aprendentes de L2, atribui-se aos FHs maior dificuldade em tarefas explícitas de competência e consciência metalinguísticas (Montrul, 2010) e vantagens em tarefas implícitas. Distinguindo-se a aquisição inicial (naturalística em FHs, instruída em falantes L2), argumentam autores como Montrul (2010) que os FHs processam a língua-alvo melhor de modo oral e auditivo, sendo estas competências menos habituais no ambiente de instrução formal dos falantes de L2. Discutivelmente conclui a autora, pois, que os FHs muitas vezes representam aprendentes iletrados na sua LH, relegando para os falantes de L2 o papel de aprendente “instruído e letrado”¹⁶⁸ (ibid., p.17).

¹⁶⁸ “instructed and literate learners”

No entanto, conforme anteriormente discutido, diferentes cenários linguísticos (e geográficos) aparentam condicionar este pressuposto, existindo FHs instruídos e com literacia avançada na sua LH, ainda que tal população ainda se encontre pouco estudada nalguns espaços. As necessidades formativas em ambiente instruído, quando disponível, apresentam, pois, disparidade entre falantes com distintos enquadramentos, modalidades e pontos temporais de início de aquisição (Montrul, 2012).

Tab. 1.5 - Contraste entre FHs e FL2

Falante de herança	Falante de L2
- aquisição de uma [de duas] primeira língua	- aquisição de uma segunda língua
- aquisição naturalística e implícita	- aquisição instruída e explícita
- condições reduzidas de exposição e uso	- condições reduzidas de exposição e uso
- coexistência de outra gramática L1	- existência prévia de uma gramática L1
- resultado de aquisição varia entre FHs e pode divergir do adulto monolíngue	- resultado de aquisição varia entre falantes L2 e face a adultos monolíngues

Por outro lado, acrescenta Montrul (2012) que a *experiência linguística* poderá influir no processamento e desempenho linguístico (de falantes de herança e de L2), já que esta se relaciona com a especificidade do *input* disponibilizado a cada um destes: estando os aprendentes de L2 mais confinados ao espaço formal de aprendizagem, com menor exposição naturalística, o inverso se constata em FHs, embora Pascual y Cabo e Rothman (2012) induzam que as vantagens apontadas a FHs face a falantes-aprendentes de L2 adultos advenham naturalmente “from the fact that they are more practiced in being bilingual”¹⁶⁹ (p. 454).

No que concerne às possíveis causas para que o resultado final de aquisição por falantes de herança se assemelhe mais ao de falantes de L2 do que de L1, é também Montrul (2012) que aponta para o desvio (*shift*) de uso e preferência linguística, ocorrido a partir da LH em direção à língua maioritária, enquanto causa para o gradual desuso da LH, acarretando efeitos negativos sobre o desempenho linguístico nesta última. No entanto, a pressuposição de que um desvio motive a gradual substituição de uma por outra língua, num cenário linguístico subtrativo, exclui falaciosamente a possibilidade de alcance de um bilinguismo pleno e equilibrado (Kupisch, 2013). Ainda que a preferência e utilização (de uma) das línguas pelo falante bilingue possa alterar-se ao longo da vida, tal não implica que as preferências se mantenham estáveis ou que o desempenho numa das línguas seja limitado pela outra. Em estrita ligação, propõe Montrul (2012) ainda considerar a variável do material linguístico (*input*) enquanto causa para

¹⁶⁹ “do facto de terem mais prática em ser bilingue”

um resultado final de aquisição de LH semelhante ao de uma L2. Considerando uma exposição e utilização parcas da LH, em concorrência e comparação com a língua maioritária, atesta esta autora tendenciais atrasos nos domínios lexical e morfossintático – tanto na LH, quanto na língua maioritária. Em resultado de uma menor dominância da LH, pressupõe que, à falta de escolarização e instrução formal, a LH acabe por nunca se desenvolver de modo completo, apresentando falhas linguísticas idênticas às observadas em L2.

Crucialmente, recorde-se, a atribuição ou reconhecimento de características de L1 e/ou de L2 à aquisição de uma LH prende-se com a modalidade da mesma. Tratando-se de FHs enquanto bilingues simultâneos, nada obsta a que estes sejam considerados falantes de duas L1 (2L1) – apresentando, assim, o mesmo tipo de competência gramatical que os respetivos falantes monolingues. Sendo a aquisição de LH, no entanto, sucessiva em contexto bilingue, permanece controverso se cada uma das línguas segue um idêntico percurso de aquisição de uma L1 (Meisel, 2006), podendo, no entanto, aparentemente ser alcançada proficiência nativa por bilingues sucessivos, desde que a aquisição sucessiva ocorra ainda durante (o início d) a infância. Já uma aquisição sucessiva tardia (2L2) não se caracteriza, segundo Carroll e Meisel (2015), por propriedades atribuídas à aquisição de L1 ou de 2L1. Os falantes bilingues sucessivos tardios (2L2) apresentam, pois, divergências cruciais – incorrendo em erros linguísticos distintos dos de bilingues simultâneos (2L1), adquirindo a L2 em menor velocidade, apresentando ampla variedade entre falantes e nem sempre alcançando uma consecução final coroada de êxito (ibid.). Resulta, pois, que – à semelhança dos falantes bilingues, em geral – também os falantes de herança se desdobrem em (i) falantes simultâneos, (ii) falantes sucessivos precoces, e (iii) falantes sucessivos tardios. Tratando-se, pois, de um subtipo de falante bilingue, com idênticas tipologias de falante (simultâneo precoce, sucessivo precoce e sucessivo tardio), coloca-se a questão sobre se a aquisição de línguas de herança, na verdade, “can offer a unique contribution to the existing theories of language development, particularly in situations of reduced input”¹⁷⁰ (Benmamoun et al., 2010, p. 72) e se, desse modo, os falantes de herança representam uma tipologia de falante distinta das demais.

Sobre a perspetiva que assume que os FHs apenas alcançam uma gramática não-nativa, Meisel (2014) deixa à consideração que tal não implica, necessariamente, que a gramática de herança equivalha a uma L2 precoce ou tardia – não existindo, ainda, evidências suficientemente sólidas nesse sentido. A incompletude pressuposta em gramáticas de herança tidas como não-nativas permite considerar que as gramáticas de herança ‘incompletas’ não sejam apenas divergentes, mas verdadeiramente distintas

¹⁷⁰ “pode[rá] dar um contributo sem igual às teorias de desenvolvimento linguístico existentes, particularmente em situações de *input* reduzido”

(Meisel, 2013) quando comparadas com a variedade monolingue ('completa'). A incompletude pressuporia, portanto, a existência de défices de representação, estando em falta propriedades gramaticais básicas e indispensáveis. No entanto, as teorias controversas sobre uma aquisição tipicamente incompleta por FHs assumem pressupostos contraditórios, nomeadamente considerando que (a) uma incompletude se verifica quando está por ser integralmente adquirida a língua-base no seu todo, como por falantes de L2, e (b) que, especificamente no caso de FHs, a incompletude está implícita na aquisição de uma variedade já em si diferente da língua-base. Simultaneamente, atestam Benmamoun et al. (2013b) aos FHs propriedades em comum com falantes de L1 e de L2, apresentando estes, no entanto, uma gramática incompleta e não-nativa. A esta posição contrapõe Meisel (2013) que ainda estão por determinar as específicas propriedades gramaticais caracterizadoras da aquisição de uma LH, pelo que a admissão de que os FHs enquanto subtipo de falantes bilingues heterogêneos (simultâneos precoces, sucessivos precoces e tardios) constituam um foco próprio nos estudos de aquisição linguística deverá ser questionada. Mais importante se mostra esclarecer se os FHs constituem "a distinct learner type or rather 2L1 or L2 learners – or a mix of both"¹⁷¹ (Meisel, 2013, p. 234). O foco deve, pois, incidir sobre a aparente consecução final não-nativa de FHs, apesar de estes estarem expostos à LH durante a infância precoce, e sobre se as propriedades gramaticais não-nativas resultam de falhas de aquisição (ibid.). Para tanto, mostra-se indispensável caracterizar os FHs sob estudo de acordo com a sua tipologia de aquisição simultânea ou sucessiva, sendo que aqueles que constituem falantes bilingues simultâneos (inclusive equilibrados e com proficiência avançada) nem sempre são consensual- e linearmente incluídos no grupo de FHs. A título de exemplo, Kupisch (2013) invoca as múltiplas definições contidas em Benmamoun et al. (2013b), segundo as quais não fica claro se os falantes bilingues simultâneos são, ou não, incluídos no grupo de FHs: por um lado, estipulam estes últimos que (a) os FHs detêm uma L1 minoritária, a qual, em fase adulta, não alcança a consecução (próxima de) nativa; por outro, definem os FHs enquanto (b) emigrantes de 2^a geração com língua dominante correspondente à maioria do meio em que vivem – podendo, ou não, aqui incluir os bilingues simultâneos; ainda outra proposta passa por considerar tratar-se de (c) bilingues precoces simultâneos ou sucessivos com uma L1 (correspondente à LH) e uma L2 (a que corresponde a língua maioritária) – ignorando que, no caso dos bilingues simultâneos, ambas as línguas constituem uma L1 (2L1); e, por último, tomam por critério que a LH não alcance níveis de proficiência completa devido à mudança para a língua maioritária – a qual exclui considerar falantes bilingues equilibrados ou que não incorram nessa mudança. Também a definição de Valdés (2000) acarreta esta exclusão, já que considera tratar-se de

¹⁷¹ "um tipo distinto de aprendiz ou antes um aprendiz de 2L1 ou L2 – ou uma mistura de ambos"

bilingues sucessivos que contactam exclusivamente com a LH no meio doméstico até à introdução do contacto com a língua maioritária: “[i]ndividuals raised in homes where a language other than English is spoken and who are to some degree bilingual in English and the heritage language”¹⁷² (Valdés, 2000, *apud* Kupisch, 2013, p. 209).

Em suma, estão, pois, por determinar as exatas propriedades gramaticais patentes na aquisição de uma LH, a qual aparenta apresentar resultados distintos em falantes simultâneos e consecutivos. Focando falantes de proficiência avançada e com instrução formal na sua LH, a apreciação de competências linguísticas (idealmente) alcançáveis por FHs revela-se de particular importância, propiciando-se o estudo de FHs enquanto bilingues precoces. O contributo deste estudo passa, pois, por incidir especificamente sobre FHs do português europeu em contexto de emigração e bilinguismo luso-alemão.

1.3 Português língua de herança

O português como língua de herança (PLH) pressupõe um enquadramento sociológico nos movimentos migratórios de uma ou várias comunidades linguísticas, considerando-se, pois, o uso da língua portuguesa na diáspora e por diferentes gerações de emigração. Tal como na sua vertente monolíngue, também enquanto LH se contemplam as diferentes variedades do português distribuídas por falantes de proveniência linguística, cultural e/ou geográfica plural. Assim, o PLH abarca não só os dialetos e a norma-padrão europeia de Portugal, como também as variedades do Brasil, dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) e de Timor-Leste, dada a particularidade de “[o]s países falantes da língua portuguesa não (...) [serem] vizinhos entre si” (Teixeira, 2016, p.7).

Num total de mais de sete mil línguas faladas em todo o mundo (SIL International, 2018), a língua portuguesa ocupava, em 1999, ainda o 6º lugar, com 170 milhões de falantes de português língua materna (PLM), de acordo com o Catálogo *Ethnologue*¹⁷³ (Simons & Fennig, 2018). Atualmente, posiciona-se como quarta língua mais falada no mundo, ocupando também o terceiro lugar entre as línguas oficiais da União Europeia com maior número de falantes, seguindo-se às línguas inglesa e espanhola (Eurocid, 2015; Raposo et al., 2013). Estima-se que, para além dos 10 milhões de falantes em Portugal, um total aproximado de 250 milhões de falantes utilize esta língua a nível mundial (*ibid.*), tendo sido contabilizados pelo Catálogo *Ethnologue* um total de 236.512.000 utilizadores no mundo, entre os quais 227.708.500 representam falantes de L1 e 13.803.500 constituem utilizadores de português como L2 (Simons &

¹⁷² “indivíduos educados em famílias em que é falada uma língua que não o Inglês, e que são até certo ponto bilingues em Inglês e na língua de herança”

¹⁷³ Os novos dados do catálogo *Ethnologue* encontram-se em atualização até 2019.

Fennig, 2018). Na União Europeia, a população falante de português ascende a perto de 3% (Eurocid, 2015).

Dada a distinta categorização enquanto L1 ou L2, mostra-se pouco praticável isolar os falantes de herança entre os restantes, não sendo possível determinar o número exato daqueles. Acresce que os dados complementares respeitantes à naturalidade, nacionalidade e país de residência de cada falante não determinam, necessariamente, a identificação óbvia e linear enquanto falantes de LH. Deste modo, resta apreciar os movimentos migratórios, deduzindo-se a partir do número de emigrantes a extensão mínima de falantes de português na diáspora. Enquanto língua de e/imigração (e de herança), o português reporta-se a cerca de 5 milhões de Portugueses emigrados em todo o mundo (Raposo et al., 2013). Na Europa, é falado e encontra importantes comunidades de falantes na Alemanha, Bélgica, França, no Luxemburgo, Reino Unido, na Suíça e em Andorra (Eurocid, 2015; Raposo et al., 2013).

As estimativas do Observatório da Emigração (cf. R. Pires, 2017; Pires, Pereira, Azevedo, Vidigal, & Moura Veiga, 2017), baseadas em dados recolhidos e disponibilizados pelas Nações Unidas (Fig. 1.1), partem de um total de 2.266.735 emigrantes *portugueses*, distribuídos pela Europa (1.502.151), América do Norte (358.564), América Latina e Caraíbas (234.078), África (147.245), Oceânia (21.014) e Ásia (3.683) – entendendo-se por emigrantes portugueses aqueles residentes no estrangeiro nascidos em Portugal ou com nacionalidade portuguesa; mais uma vez não permitindo distinguir falantes de herança (de 2ª geração de emigração e seguintes) com distinta naturalidade ou sem nacionalidade portuguesa, bem como considerando o contexto predominantemente português europeu. É na Europa que o português representa a 3ª língua mais falada entre os imigrantes que residem na União Europeia (UE), sendo apenas precedido pelas línguas árabe e romena. No entanto, impactam nesta expressividade não só os movimentos migratórios entre países da UE, como também os que ali trazem os falantes das variedades brasileira e africanas (Observatório da Emigração, cf. R. Pires, 2017).

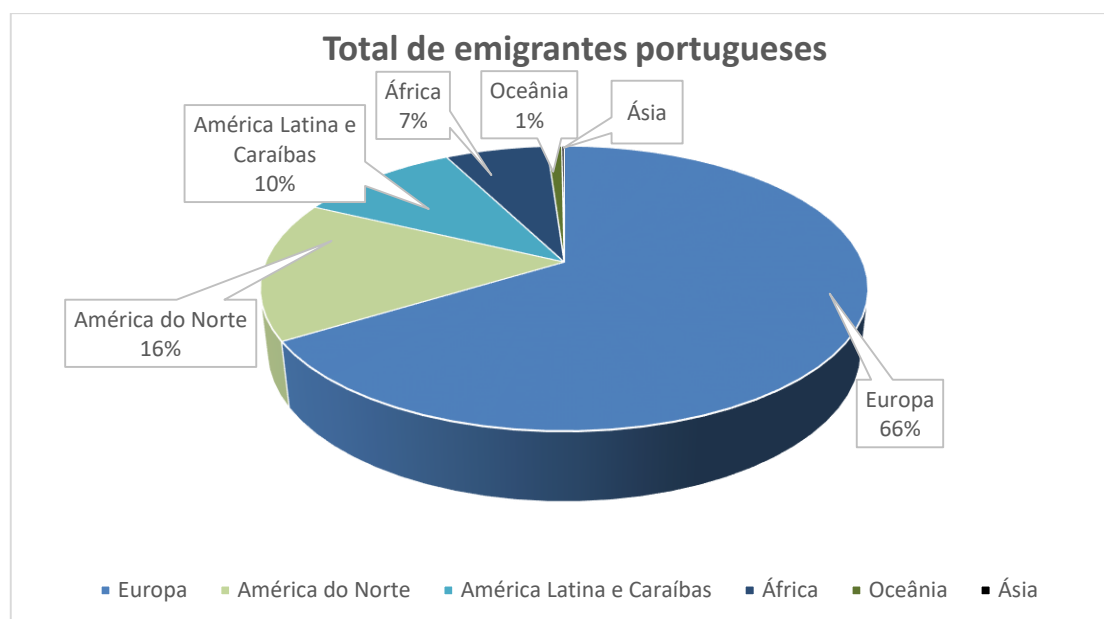


Fig. 1.1 - Estimativa do total de emigrantes portugueses em 2017 (Observatório da Emigração, adaptado)

1.3.1 Da migração portuguesa “transoceânica” à “intra-europeia”

Nos aproximadamente 600 anos de diáspora ‘lusitana’ (Arroteia, 2011b), assiste-se a distintos ciclos migratórios que viriam a estabelecer comunidades portuguesas um pouco por todo o mundo. Considerando a história mais recente, merecem particular destaque os ciclos de migração portuguesa “transoceânica” e “intra-europeia” (ibd.).

Na transição do século XIX para o século XX, a emigração portuguesa caracterizava-se por uma distância geográfica considerável, tendo como principais destinos o Brasil, os Estados Unidos da América e também o Canadá (para além de outros)¹⁷⁴ – mantendo-se enquanto emigração tradicional até hoje. O enquadramento social, económico e político de então favorecia a saída da pátria portuguesa face a uma parca indústria e uma agricultura desproporcional (excessiva), bem como considerando a instabilidade sociopolítica no âmbito da queda da Monarquia em 1910 (*ibd.*). Os mesmos pressupostos guiariam, posteriormente, as novas saídas além-fronteiras, quando, a partir de meados daquele século XX, a procura de perspetivas laborais era saciada pelas ofertas e relatos de êxito por emigrantes anteriores e já estabelecidos nos países de acolhimento. No contexto global do pós - II Guerra Mundial (e respetiva ausência ou insuficiência de mão-de-obra generalizada nos países europeus mais afetados pela

¹⁷⁴ Para além destes, refiram-se a Venezuela, Argentina, as Antilhas Holandesas, Bermudas; África do Sul, Angola, Moçambique, Zimbábue; e, na Ásia, Hong-Kong, Índia e Macau (cf. Arroteia, 2011b).

destruição), e no contexto local do Estado Novo (1933-74) e Guerra Colonial (1961-74), iniciava-se um novo ciclo migratório europeu em inícios dos anos 50, em que o habitual destino português do Brasil era gradualmente completado (senão mesmo substituído) por áreas geográficas mais próximas e intracontinentais (Berretta Soares, 2010). Assistindo-se a uma diminuição de emigração portuguesa para o Brasil desde 1952 (Arroteia, 2011b), aumentava simultaneamente a saída portuguesa para os países da Europa. Nestes, a reconstrução pós-guerra (financiada pelos EUA através do plano Marshall) exigia mão-de-obra inicialmente preenchida por refugiados de guerra, vindo posteriormente a contemplar trabalhadores emigrantes, sobretudo do sul da Europa e, portanto, também de Portugal. Assim, a partir dos anos 60, a emigração portuguesa tinha sobretudo como destino a França, quer através de contratações legais, quer por meio da emigração clandestina¹⁷⁵ “a salto” (Arroteia, 2011a, 2011b; Baganha, 2000; Pinheiro, 2010; Volovitch-Tavares, 2016), alastrando-se, no entanto, a outros países como a Alemanha, o Luxemburgo e a Suíça. De forma gradual, também os emigrantes portugueses viriam a preencher, substituindo os operários locais, os postos de trabalho “sujos e mal pagos” (Baganha, 2000, p. 214) na construção civil, agricultura e serviços domésticos, atingindo a emigração portuguesa europeia o seu auge em 1970, e apresentando uma média anual de partidas de 122.000 emigrantes portugueses entre 1965 e 1974 (*ibid.*).

Deste modo, a migração portuguesa “intra-europeia” encontra-se faseada num primeiro momento iniciado nos anos 50 e que se alastra até ao início da década de 70. Nesse período, a emigração laboral visava satisfazer as necessidades de desenvolvimento industrial e económico dos países acolhedores de forma transitória e temporária, por um lado, e a crescente procura de condições laborais que não eram encontradas em Portugal e outros países economicamente periféricos, por outro. Enquanto movimento marcadamente laboral, a emigração portuguesa desta primeira vaga caracterizava-se sobretudo pela partida de homens adultos e de forma isolada, sem que estes se fizessem acompanhar por cônjuges ou filhos, na prossecução do tradicional mito do retorno. Já após os anos 60 se seguiu um período de emigração mais acentuada, em que os trabalhadores começavam a estabelecer-se com as suas famílias no país gradualmente tornado nova pátria, já que a de origem não oferecia perspetivas (nem alternativas) ao então regime ditatorial salazarista, à guerra colonial e seus posteriores efeitos também laborais, sobretudo para jovens militares (Arroteia, 2011b). No entanto, o projeto de retorno viria a ser continuado, aplicando-se, agora, ao retorno não individual, mas familiar (Baganha, 2000).

¹⁷⁵ Estima Baganha (2000) que pelo menos 36% das saídas portuguesas representavam emigrações ilegais, no período entre 1950 e 1988. Como razões para a emigração clandestina apontam-se “o facto de aos homens entre os 18 e os 45 anos ser exigido pela Junta da Emigração o cumprimento do serviço militar, (...) [o facto de às] mulheres casadas (...) [ser] exigida autorização do marido e aos menores de 21 anos autorização por quem exercia o poder paternal” (Governo de Portugal, Secretário de Estado das Comunidades Portuguesas, 2014, p. 15).

Em resultado do estabelecimento crescente de emigrantes com as suas famílias de forma já não temporária, mas cada vez mais definitiva, e atendendo sobretudo ao agravamento económico com a crise do petróleo em 1973, os países de acolhimento europeus passaram a aplicar políticas de contenção migratória através de incentivos monetários ao regresso destes emigrantes aos seus países natais. Tal viria a coincidir com uma maior abertura à emigração portuguesa pelo Estado Novo que, no entanto, já se mostrava tardia (sendo apenas concretizada após a revolução de 1974, cf. Baganha, 2000). Iniciava-se, assim, um novo período de (r)emigração portuguesa “intra-europeia”, caracterizado por valores de emigração elevados até 1974, vindo posteriormente a decair em 1978 para valores inferiores aos registados nos anos 50 (*ibd.*). Os casos de retorno desta segunda fase (quando aconteciam) representavam, globalmente, casos de sucesso económico após, em média, 10 a 14 anos de permanência no estrangeiro (leia-se: Europa), sendo que, no caso português, a maioria dos emigrantes regressados a Portugal naquele período retomaria a sua atividade na agricultura das zonas rurais de onde provinha, encontrando-se em idade ainda laboral, superior a 45 anos (*ibd.*). Ademais, “a larga maioria dos regressados (...) [eram] analfabetos (12%), não (...) [possuía] qualquer grau de escolaridade (24%) ou (...) [detinha] unicamente um nível de ensino básico (56%)” (Baganha, 2000, p. 225). A estes, juntavam-se os repatriados em contexto de descolonização, contribuindo para o aumento do retorno a Portugal. Ainda outros emigrantes em espaços europeus (e outros), no entanto, viriam a estabelecer-se definitivamente nos países de acolhimento, ainda que mantendo o projeto de retorno familiar adiado *ad aeternum*.

Na década de 80 aumentavam, de novo, substancialmente, os movimentos de emigração portuguesa para o Canadá e os Estados Unidos, representando aproximadamente 30% das saídas totais portuguesas (Marques & Góis, 2014). Já na Europa, a presença de emigrantes portugueses apresentava-se em decrescendo entre 1981 e 1985 (*ibd.*), vindo posteriormente a aumentar exponencialmente o número de Portugueses residentes em países de acolhimento europeus com a sucessiva inclusão de Portugal nos espaços e parcerias europeias, aderindo à então Comunidade Económica Europeia (CEE) em 1986¹⁷⁶. É a partir de meados da década de 80 que a emigração portuguesa é renovada por diferentes destinos e pressupostos, desta vez incidindo fortemente na emigração para a Suíça (59% entre 1985 e 1991) ao invés da França (6% em igual período), e vindo a incluir fluxos migratórios temporários para destinos alternativos (também) no Médio Oriente (*ibd.*). Do mesmo modo, outros destinos menos tradicionais viriam a ser mais significativos (Andorra, Espanha, Reino Unido; Angola e novamente Brasil), compondo-

¹⁷⁶ Adesão a 12/6/1985 com entrada em vigor a 1/1/1986.

se a emigração portuguesa até à primeira década do presente século por aqueles e por destinos europeus já habituais, incluindo a Suíça e o Luxemburgo (*ibid.*). É no espaço europeu que a livre circulação fomenta os novos movimentos migratórios temporários, continuamente guiados por condicionalismos económico-sociais como a crise financeira de 2008, mostrando-se difícil, senão mesmo impossível, distinguir os exatos movimentos migratórios permanentes dos temporários, sendo que estes últimos poderão incluir saídas e (re)entradas individuais híbridas, contabilizadas de forma plural. Para além do carácter (agora também) temporário, a emigração portuguesa para países de acolhimento europeus apresenta agora mão-de-obra com proporcionalmente maior formação superior, embora continue a globalmente ser pouco qualificada (*ibid.*). No que respeita à emigração portuguesa no continente europeu, esta é, segundo o Observatório da Emigração (R. Pires, 2017; R. Pires et al., 2017), atualmente mais expressiva na Alemanha, Bélgica, Espanha, França, Luxemburgo, Reino Unido e Suíça, entre outros. No âmbito do presente estudo, o foco será, pois, direcionado para o contexto da (e)migração portuguesa para a Alemanha:

1.3.2 A (e)migração portuguesa para a Alemanha

Sendo a emigração portuguesa para a Alemanha um fenómeno já secular (*vide* 1.3.3), a história mais recente no contexto das migrações intra-europeias confere especial relevo ao espaço temporal iniciado nos anos 60 do século passado. Recordando a conseqüente contextualização político-económica de então, viriam a coincidir as políticas europeias de restrição à emigração com a crise petrolífera de 1973/74 e com a pretendida abertura do Estado Novo face à emigração portuguesa até ali fortemente contida: o controlo das saídas portuguesas era garantido e coordenado pela ‘Junta da Emigração’, criada em 1947, salvaguardando interesses laborais nacionais de mão-de-obra. Neste âmbito, foram igualmente estabelecidos, na década de 60, acordos de contratação de trabalhadores portugueses por países como a França, a Holanda e a República Federal da Alemanha (RFA) (Baganha, 2000), permitindo ao Estado português não só lucrar economicamente com as remessas destes emigrantes, como igualmente definir e controlar as saídas dos mesmos. Assim:

“a 17 de Março de 1963 [sic] foi assinado, em Lisboa, no Ministério dos Negócios Estrangeiros, pelo ministro plenipotenciário Dr. Carlos Fernandes, pelo lado português, e Prof. Dr. Meyer Lindenberg, pelo lado alemão, um acordo relativo ao recrutamento e colocação de trabalhadores portugueses na Alemanha” (Diário do Governo, 1964, p. 666),

firmando-se o acordo bilateral (com entrada em vigor) a 17 de março de 1964, sendo posteriormente publicado em Diário do Governo a 1 de maio do mesmo ano (cf. Anexo A .A.2). O expoente destes trabalhadores estrangeiros contratados por acordos bilaterais com a Alemanha¹⁷⁷ viria a ser o português Armando Rodrigues de Sá, contabilizando o “emigrante um milhão” (“*der (ein)millionste Gastarbeiter*”). A designação de *Gastarbeiter* enquanto trabalhador convidado ou ‘de visita’ compreendia implicitamente o retorno ao país natal após uma estadia de trabalho temporária, de apenas alguns anos, para supressão de necessidades laborais pontuais (p. ex. no setor marítimo e indústria pesqueira, na agricultura e silvicultura, do setor têxtil até ao da fundição e produção vidreira; cf. Studemund-Halévy, 2007). Daí que, inicialmente, o projeto de emigração fosse bilateralmente assumido enquanto provisório. Desde aquele ano de 1964 até ao termo oficial de recrutamento de trabalhadores estrangeiros (*Anwerbestopp*, em 23 de novembro de 1973), no entanto, viriam a estabelecer-se na República Federal da Alemanha os emigrantes portugueses de 1ª geração (Berretta Soares, 2010) – num total de cerca de 170.000 dos aproximadamente 1,4 milhões de Portugueses emigrados entre 1960 e 1973 (Studemund-Halévy, 2007) – motivados, também, pelo receio de não mais poderem regressar em trabalho àquele país face às políticas restritivas então impostas. Por sua vez, em Portugal, a liberalização tardia das saídas portuguesas (reconhecendo o benefício económico das remessas dos emigrantes portugueses) apenas se viria a concretizar constitucionalmente em 1976 com o ‘direito individual de mobilidade interna’ (Baganha, 2000), já se encontrando encerradas para entrada de trabalhadores estrangeiros as fronteiras dos principais países-alvo. A estadia temporária da 1ª geração de emigrantes portugueses estabelecidos na RFA tornar-se-ia, pois, duradoura e o seu retorno adiado. A composição desta 1ª geração de emigrantes lusófonos compreende, no entanto, também falantes de português de outros países para além de Portugal, incluindo os que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)¹⁷⁸. Do mesmo modo, não só a RFA, mas também a então RDA (República Democrática da Alemanha, *DDR* – *Deutsche Demokratische Republik*) recrutaria, a partir dos mesmos anos 60, ‘trabalhadores contratados’ (*Vertragsarbeiter*) provenientes de países ideologicamente próximos¹⁷⁹, incluindo, também, Angola e Moçambique.

Tratando-se inicialmente, e em maior extensão, de homens adultos em idade laboral, cedo se passaria da emigração individual para o plano familiar. No início dos anos 80, começariam a estabelecer-se os emigrantes de 1ª geração de forma não-temporária, assistindo-se a um aumento de (re)unificação

¹⁷⁷ Para além do acordo com Portugal, em 1964, outros acordos foram estabelecidos entre a Alemanha e os seguintes países: Itália (1955), Grécia e Espanha (1960), Turquia (1961), Marrocos (1963), Tunísia (1965) e Jugoslávia (1968).

¹⁷⁸ A saber, desde 1996: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe; Timor-Leste (desde 2002); Guiné Equatorial (desde 2014).

¹⁷⁹ Refiram-se: Cuba, Hungria, Polónia e Vietname.

familiar na diáspora (Berretta Soares, 2010) e abrindo caminho ao estabelecimento da 2ª geração de emigrantes. Ainda assim, os incentivos ao regresso ao país natal (nomeadamente, atribuindo-se um subsídio ao retorno no valor de 10.000 DM, em 1982) resultariam numa diminuição quantitativa também dos trabalhadores portugueses (emigrados nos anos 60 e 70) no período compreendido entre 1981 e 1985 (Marques & Góis, 2014). A partir de meados dos anos 80, no entanto, e com a adesão de Portugal à CEE, aumentaria o número de Portugueses residentes na Europa e, portanto, também na Alemanha (*ibid.*). A transição para a década seguinte seria então marcada pela queda do muro de Berlim, a 9 de novembro de 1989, e consequente reunificação alemã. A reconstrução económico-social da Alemanha de leste (*Aufbau Ost*) viria, pois, a novamente propiciar oportunidades laborais pontuais na década de 90, nomeadamente na construção civil, beneficiando também os ‘novos’ (e/ou r)emigrantes portugueses, a partir de 1992, da livre circulação de trabalhadores pertencentes a países da CEE (J. C. Marques, 2010). Ultrapassado o auge da construção civil em meados daquela década (J. Duarte, 2010), no entanto, a emigração pontual (não só portuguesa) para a Alemanha apresentava já uma tendencial regressão. Na entrada no novo milénio, e tendo em conta a faixa etária dos emigrados nos anos 60 e 70 do século anterior, viria a gradualmente constituir-se já a 3ª geração de emigrantes portugueses residentes na Alemanha, por sua vez implicando a possibilidade de retorno da primeira face ao fim de vida laboral: as ocupações laborais distribuíam-se, então, pela indústria transformadora, pela prestação de serviços e pelo setor da construção (Studemund-Halévy, 2007), tendo a automatização na indústria de produção contribuído para a redução de trabalhadores e incentivos à pré-reforma (Klimt, 2003). Com a crise financeira de 2008, um novo movimento migratório laboral viria a marcar também a emigração portuguesa, registando-se um aumento exponencial de trabalhadores portugueses e espanhóis na Alemanha que mais do que duplicaria o volume anterior, tratando-se maioritariamente de jovens trabalhadores altamente qualificados e com formação superior (Domid.org, 2018), os quais continuam atualmente presentes no cenário de emigração portuguesa. Segundo dados do Instituto Federal de Estatística (Destatis, 2015a), registava-se a 31 de dezembro 2014 um total de 130.882 Portugueses residentes na Alemanha¹⁸⁰, sendo 44,7 % do sexo feminino. Deste total, a média de idade é de 41,7 anos, sendo mais expressiva a faixa etária entre os 35 e os 45 anos (28.743), logo seguida pela faixa dos 45 a 55 anos de idade (27.546) e dos 25 a 35 anos (21.487). Já a pressuposta 1ª geração (entre os 55 e 65 anos de idade, bem como entre os 65 e 75) se fica pelos valores totais de 12.745 e 11.505, respetivamente. Dos 130.882 Portugueses registados como residentes na Alemanha em 2014,

¹⁸⁰ A nacionalidade portuguesa ocupava, assim, o 8º lugar entre as restantes estrangeiras, provindo a restante população forasteira da Turquia, Ex-Jugoslávia, Polónia, Itália, Grécia, Áustria e Espanha (Destatis, 2015a).

nasceram na Alemanha 23.412 (17,9%) – tendo-se naturalizado Alemães, entre o ano de 2007 e o de 2014, apenas 578 (sendo 50,2% do sexo feminino e apresentando uma média de idade de 34,8 anos; cf. Destatis, 2015b). Apresentando-se, em 2014, equilibrada a proporção dos estados civis solteiro (44,0%) e casado (43,8%), a duração média da estadia na Alemanha ascende a 22,0 anos (*ibid*). Os dados mais recentes (Destatis, 2019) contabilizam atualmente, a 31 de dezembro de 2018, um total de 138.890 Portugueses residentes na Alemanha, ali representando 0.167 % da população total (83.044.129 habitantes) e 1.27 % da população estrangeira (10.915.455).

Em suma, a emigração portuguesa contemporânea com destino à Alemanha apresenta diferentes fases (J. Duarte, 2010), podendo a primeira balizar-se entre o início dos anos 60 e o início dos anos 70 do século anterior, resultando da crise económico-social então vigente em Portugal. A esta segue-se um período de retorno ao país natal, desde meados dos anos 70 até meados da década seguinte. Posteriormente, inicia-se uma nova fase aquando da adesão portuguesa à CEE, perdurando até ao período exponencial na construção civil, em meados dos anos 90. Após uma tendencial redução de emigração no final daquela década, a viragem para o novo milénio caracteriza-se pelo, até então, mais elevado número de emigrantes portugueses (133.726 no ano de 2000, cf. J. Duarte, 2010), apresentando Portugal um longo historial de emigração em que, ao longo de quatro décadas, “431,000 people entered the country and 332,000 left it”¹⁸¹ (*ibid.*, p. 94).

Considerando o cenário de emigração portuguesa na/para a Alemanha, destaca-se, entre as maiores comunidades estabelecidas em áreas urbanas, e entre outras¹⁸², a cidade de Hamburgo com uma já longa tradição de emigração portuguesa.

1.3.3 Os primórdios da presença portuguesa em Hamburgo

A atual designação de ruas, praças e esplanadas hamburguesas com nomes de vultos portugueses (*Amália-Rodrigues-Weg; Vasco-da-Gama-Platz; Magellan-Terrassen*), bem como a (anterior) existência de cemitérios sefarditas portugueses naquela cidade, reflete uma ligação antiga entre a cidade portuária de Hamburgo e Portugal. Segundo Studemund-Halévy (2007), já desde o século XII se estabeleciam em Portugal alguns (poucos) peregrinos e cruzados alemães a caminho da Terra Santa ou Santiago de Compostela. Dois séculos depois, estariam fomentadas as ligações marítimas entre Portugal e Hamburgo; no século seguinte (XV), seriam estabelecidas as relações diplomáticas entre ambos,

¹⁸¹ “431,000 pessoas entraram no país e 332,000 saíram”

¹⁸² Refiram-se: Berlim, Frankfurt, Munique, Bremen e a zona *Ruhrgebiet* (Duarte, 2010, p. 94)

desenvolvendo-se as primeiras relações predominantemente comerciais em finais do século XV e inícios do século XVI. Com a introdução da Inquisição em Portugal em 1536, as minorias religiosas então perseguidas (entre outros, judeus convertidos à força) viriam a abandonar o país rumo a cidades portuárias nórdicas como Hamburgo (*ibd.*), tratando-se, muitas vezes, de ‘emigrados’ abastados com redes sociais e económicas bem estabelecidas além-fronteiras. Desse modo, confirma o mesmo autor ser possível rastrear os primeiros movimentos imigratórios de Portugueses rumo a Hamburgo desde o último terço do século XVI, podendo até ser anteriores. Já em finais daquele século se iniciaria uma verdadeira imigração em massa, contabilizando a cidade de Hamburgo aproximadamente 1.200 Portugueses no ano de 1652, levando, seis anos mais tarde, à instauração do Consulado de Portugal em Hamburgo (*ibd.*).

1.3.4 A língua portuguesa em Hamburgo: materna, estrangeira e de herança

É, pois, através dos judeus portugueses ‘imigrados’ que a cidade de Hamburgo passou a contactar com a língua e cultura portuguesas, sobretudo nos séculos XVII e XVIII (Studemund-Halévy, 2007)¹⁸³, destacando-se o espólio dos mesmos (e de seus descendentes sefarditas) conservado em bibliotecas hamburguesas¹⁸⁴. Estes ‘Portugueses hamburgueses’ (*Hamburger Portugiesen*) disponibilizariam já em inícios do século XVII aulas de Português nas suas escolas, passando o ensino-aprendizagem daquela língua a alastrar-se ao público alemão pelo menos desde meados do século XIX (*ibd.*)¹⁸⁵. O leitorado de Português mais antigo da Alemanha viria a ser constituído em Hamburgo ainda antes da fundação da universidade local, com o ensino no Instituto Colonial (*Kolonialinstitut*), em 1909, e a posterior formação, em 1911, do ‘Seminário de Línguas e Civilização Românicas’ (*Seminar für romanische Sprachen und Kultur*) ainda dirigido por leitores alemães; para além do interesse académico pela literatura portuguesa e lusófona, também as transações comerciais com o Brasil e algumas (ex-)colónias motivariam a aprendizagem do idioma português, particularmente em Hamburgo e enquanto língua estrangeira (Paiva Boléo, 1934).

Com os movimentos migratórios observados em finais dos anos 60 do século passado, o português seria então lecionado aos filhos da (nova) 1ª geração de emigrantes portugueses: inicialmente instaurado pelas

¹⁸³ No mesmo período, os Portugueses em Hamburgo mereciam também particular destaque enquanto corretores de bolsa, ao que ainda alude o brasão de Lisboa que adorna a Bolsa de Hamburgo.

¹⁸⁴ Destacam-se, em particular, os apelidos Belmonte, Benveniste, Cassuto, de Castro, Coutinho, Delmonte, de Lemos, Luria, Meldola, Pardo e Sealtiel (cf. Studemund-Halévy, 2007, p. 20).

¹⁸⁵ Também na comunidade portuguesa já então se utilizariam ambas as línguas – português e Plattdeutsch, com particular destaque para a variedade híbrida *Portugiesenplatt*.

autoridades de educação (*Schulbehörde*) de Hamburgo, numa extensão de 12 horas extracurriculares (Studemund-Halévy, 2007), o ensino de português viria a ser organizado pela Missão Católica Portuguesa de Hamburgo, em 1973, assegurando o acesso e continuidade de aprendizagem do português enquanto língua materna, mantendo em mente um provável e breve retorno ao país natal dos pais daqueles alunos. É nesse âmbito, e com o intuito de uma futura (re)integração plena destes descendentes no sistema de ensino português, que o governo de Portugal, no período pós-revolução e através do Ministério da Educação (em estreita colaboração com a Missão Católica Portuguesa) instauraria os “Cursos de Língua e Cultura Portuguesas”, vulgarmente tidos como “escola portuguesa” (Azevedo, 2003; Studemund-Halévy, 2007).

Abarcando inicialmente o ensino primário (em 1973, num total de 64 alunos, distribuídos pela 1^a até à 4^a classe; cf. Azevedo, 2003), passando a contemplar o 9^o ano de escolaridade no ano letivo de 1977/78 (*ibid.*), os cursos extracurriculares viriam posteriormente a alastrar-se até ao nível secundário face aos retornos adiados, passando o ensino de língua materna a gradualmente assumir o perfil de português enquanto língua de herança à medida que se formavam as gerações portuguesas seguintes naquela diáspora. Desde os anos 70 até então, assiste-se à gradual composição da rede de Ensino de Português no Estrangeiro (EPE), passando o então *Instituto Camões* (hoje, Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P.), o qual já coordenara o ensino mundial de português enquanto LE, a coordenar também o ensino da língua portuguesa enquanto língua de herança (Flores & Lira, no prelo).

1.3.4.1 Inserção no Ensino de Português no Estrangeiro (EPE)

O EPE reveste-se, pois, de diferentes contextos e diásporas, contemplando o ensino de português enquanto língua de herança, língua materna, língua estrangeira e língua segunda – destinando-se, assim, tanto aos países de língua oficial portuguesa quanto às comunidades portuguesas emigradas. Atualmente, está presente em 77 países, disponibilizando 50 cátedras de português em 20 universidades (Instituto Camões, IP, 2019). Com o intuito da planificação do EPE, e tomando por base, entre outros, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL), surge o Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE), o qual bem retrata a diversidade contextual de aprendizagem visada, a saber:

- “ a) ensino da língua e cultura portuguesa aos luso-descendentes;
- b) ensino da língua e cultura portuguesa em cursos integrados nos sistemas educativos dos países de acolhimento;

- c) ensino da língua e cultura portuguesa a falantes de outras línguas;
- d) apoio curricular em casos de mobilidade de cidadãos portugueses para outros países da União Europeia;
- e) experiências de ensino bilingue;
- f) ensino da língua portuguesa nos países da África sub-sahariana
- g) perspe[c]tiva de ensino da língua portuguesa em alguns dos países do Mercosul.”

(Grosso, Soares, de Sousa, & Pascoal, 2011a, p. 6)

Sob a tutela do Ministério dos Negócios Estrangeiros, é, assim, o Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I. P. – que promove este ensino, sendo responsável pela sua coordenação no estrangeiro. Esta desdobra-se nas modalidades de ensino e divulgação da língua e cultura portuguesas enquanto coordenação de ensino português no estrangeiro (CEPE), estabelecimento de centros de língua (CL) junto de universidades estrangeiras, instauração de cátedras universitárias e criação de centros culturais portugueses (CCP) em diversos países (cf. Apêndice A.A1). Enquanto estes últimos, CCP, centram a sua atividade na divulgação cultural em ambiente consular e diplomático, os restantes fomentam o ensino da língua portuguesa no estrangeiro.

Inserido no contexto de emigração, o EPE reporta-se, pois, aos casos de ensino de português enquanto LH, sendo descrito pelo QuaREPE como

“modalidade de ensino não superior, cuja génese remonta à década de sessenta, direc[c]ionado então para a assunção, por parte do Estado português, de cursos de língua e cultura a filhos de portugueses em contexto de emigração” (Grosso et al., 2011a, p. 6).

Assim, enquanto que inicialmente os cursos de Língua e Cultura Portuguesas visavam a obtenção, por parte daqueles alunos, de equivalências ao currículo português (*ibid.*), assumindo-se frequentemente um breve regresso ao país de origem, hoje o ensino de PLH promove habilidades linguístico-culturais junto das já segundas e terceiras gerações em contextos de aquisição diversificados, não estando vedado ao ensino de falantes de outras línguas. É o caso concreto do EPE na Alemanha, aqui exemplificado pelo caso de Hamburgo.

1.3.4.2 Ensino de Português na atualidade

A Coordenação de Ensino de Português na Alemanha (CEPE-Alemanha), sediada em Berlim, dá conta de um total de 9 escolas na cidade de Hamburgo nas quais a língua portuguesa é lecionada. Já na área consular da cidade simultaneamente Estado-federado, o número ascende a 19 estabelecimentos de ensino a providenciarem as suas instalações para o efeito (CEPE-Alemanha, 2019). Continuando, na atualidade, a existir os Cursos de Língua e Cultura Portuguesa destinados aos alunos falantes de herança, também outros alunos passaram a poder usufruir do ensino de português: no ano de 2000, estabeleceu-se na escola hamburguesa *Rudolf Ross* um projeto de ensino primário bilingue, em que a instrução em sala de aula contempla também a língua portuguesa em simultâneo com a língua alemã. Para além de alunos lusodescendentes, também outros – de nacionalidade ou língua materna/de herança distinta – compõem aquelas turmas bilingues que, por sua vez, gradualmente vêm dar continuidade ao ensino bilingue (p. ex., alemão/português) até ao nível secundário em Hamburgo. O ensino de português naquele contexto bilingue permite, pois, a conclusão de provas ao nível de ensino secundário (exames nacionais, *Abitur*) em escolas como a hamburguesa *Gymnasium Hochrad*.

A oferta educativa providenciada também pelo Estado alemão lista atualmente, em Hamburgo, um total de 6 escolas primárias bilingues (Böhmer et al., 2018). Neste ensino básico de primeiro ciclo, providenciam-se aulas bilingues em disciplinas de formação específica¹⁸⁶ (*Sachunterricht*), sendo a matéria lecionada em alemão e numa língua estrangeira de ampla ocorrência enquanto LH (espanhol, italiano, português e turco)¹⁸⁷. No caso da combinação linguística alemão-português, contabiliza-se uma escola primária de ensino bilingue (*Rudolf Ross*) e uma outra com oferta de ensino do português enquanto LH (*Grundschule Kapellenweg, Harburg*).

No ensino básico (de 2º e 3º ciclo) e secundário (*Sekundarstufe I+II*), é possível enveredar por uma ramificação bilingue (*bilingualer Zweig*), sendo obrigatória, durante o ensino básico de 2º e 3º ciclo¹⁸⁸, e em pelo menos dois anos consecutivos, a frequência mínima de duas disciplinas de formação específica lecionadas em regime bilingue. De entre estas, pelo menos uma será de continuidade obrigatória durante o ensino secundário, permitindo a conclusão de provas finais.¹⁸⁹ Atualmente, esta oferta é garantida por uma escola de ensino básico e secundário (*Stadtteilschule am Hafen*).

¹⁸⁶ entre outras, História e Geografia

¹⁸⁷ Adicionalmente, é introduzida a língua inglesa enquanto LE o mais tardar desde o 3º ano de escolaridade.

¹⁸⁸ correspondente aos anos de escolaridade 5 até 9 (ou 10, de acordo com a escola frequentada)

¹⁸⁹ Esta oferta contempla a possibilidade de integrar alunos sem frequência prévia de uma escola primária bilingue, desde que disponham de conhecimentos suficientes de português.

Enquanto oferta geral, a língua portuguesa constitui também disciplina de opção curricular na escola referida, estando aberta à frequência por outros alunos externos. Do mesmo modo aberta a alunos de outras escolas, a *Stadtteilschule Wilhelmsburg* providencia aulas de Português LH desde o 1º ao 8º ano de escolaridade.

Findo o ensino secundário, a língua portuguesa poderá ainda ser aprofundada no ensino superior, estando incluída também na oferta disponibilizada pela Universidade de Hamburgo, entre outras.

1.3.5 Estudos sobre PLH

A língua portuguesa enquanto LH presta-se ao estudo da aquisição linguística em geral e no contexto emigratório especificamente bilingue (Flores, 2016a, 2016b; Flores & Rinke, 2016; Rinke & Flores, 2021), tendo sido objeto de estudo com interesse crescente, dadas as suas variedades e geografias diversas de ocorrência. Nos EUA, por exemplo, constituem especial objeto de estudo as variedades do Português do Brasil, de Cabo Verde, dos Açores e da Madeira, para além da norma-padrão europeia (F. Ferreira, 2007; Freire & Ferreira, 2015; A. Pires, 2011; Pires & Rothman, 2009b; Rothman, 2009; Rothman & Judy, 2014; G. Silva, 2015; entre outros). O já mencionado *papiá kristáng* (cf. 1.2.1) tem destaque enquanto crioulo português na Malásia (Pillai, Soh, & Kajita, 2014). Já o Português Europeu (PE) é igualmente alvo de interesse no Canadá (Lopes & Lopes, 1991; Graça & Rato, 2021), bem como, por definição, no espaço europeu, abarcando países como a Alemanha, França, Inglaterra e Suíça (Almeida, Rose & Freitas, 2015; Berthele & Vanhove, 2017; Casa Nova, 2014; Desgrippes & Lambelet, 2017; Faneca, 2016; Melo-Pfeifer, 2014; Souza & Barradas, 2015; Tomaz, Lobo, Madeira, Soares-Jesel & Vaz, 2020; entre outros).

Os atuais estudos sobre PLH incidem tanto sobre questões didáticas de ensino-aprendizagem e suas políticas de ensino (J. Duarte, 2010; J. Duarte & Roth, 2008; Flores, Rinke & Santos, 2020; Freire & Ferreira, 2015; Melo-Pfeifer, 2014; Melo-Pfeifer & Grosso, 2016; Melo-Pfeifer & Schmidt, 2018; entre outros) quanto sobre aspetos da herança cultural e construção de identidades (Faneca, 2016). Já as diferentes variedades e contextos de utilização permitem uma abordagem que visa isolar alguns fatores de aquisição, tais como o tipo e frequência de *input* a que estes falantes se encontram expostos. A partir do uso e desempenho destes falantes na sua LH, visa extrair-se indicadores da quantidade e qualidade de material linguístico necessários e suficientes para uma aquisição linguística plena, numa análise à luz das teorias de aquisição (L1, L2, incompleta, erodida ou divergente). Verificando-se, em muitos estudos,

um atraso na aquisição linguística na presença de um *input* considerado insuficiente, bem como a necessidade de um período de estabilização de competências (cf. 1.1.5 e referências ali contidas), os estudos sobre PLH contribuem também para esta análise. De igual modo, os diferentes registos (coloquial, erudito, in/formal) patentes no PLH de distintos falantes permitem caracterizar o material linguístico disponível e alcançável pelo FH (recorde-se Pires & Rothman, 2009b). Bem assim, a combinação linguística do português enquanto LH com outra(s) língua(s) distinta(s) permite concluir sobre a importância da presença/ausência de estruturas linguísticas semelhantes/distintas, numa abordagem interlinguística que não exclui, mas antes compara, a aquisição de LH à de L2.

Enquanto LH amplamente difundida na diáspora, o PLH abre ainda a possibilidade à apreciação de mudança linguística em contexto intergeracional, quando se apreciam as primeiras e atuais gerações de falantes. Por fim, pelo facto de o português (também enquanto LH) se desdobrar em registos e geografias diversas, a comparação entre FH de distintas variedades presta-se a ser uma abordagem alternativa à habitual comparação entre falantes bilingues e monolinguês: assim, as dificuldades habitualmente percecionadas ou pressupostas enquanto desvios da norma-padrão são gradualmente contrapostas a uma *baseline* igualmente bilingue, deste modo permitindo uma comparação inter- e intra-falantes, por analogia ao estudo longitudinal. Com contextos diversos providenciados por distintas línguas maioritárias em co-ocorrência com o PLH, consideram-se, então, e entre outras, as possibilidades de transferência interlinguística, bem como de mudança diacrónica por influência intergeracional:

No que concerne à possibilidade de transferência interlinguística (cf. 1.1.5.2 e 1.2.3.4), recordam-se as possibilidades já mencionadas de aceleração, atraso ou transferência entre duas línguas (cf. Müller, 1998; Patuto et al., 2011). Com respeito ao PLH em combinação com o alemão enquanto língua maioritária, o estudo de Rinke e Flores (2014) sobre conhecimento morfossintático dos clíticos por parte de FH adultos de PE revela ser improvável a transferência a partir do (distinto) sistema alemão, não se constatando uma aquisição incompleta dos clíticos. Porém, apontam-se diferenças qualitativas entre os resultados obtidos pelos FH adultos e um grupo de controlo monolinguês, sendo estas atribuídas ao facto de a variedade oral disponível aos FH servir de base a um conhecimento linguístico inovador, revelador de mudança linguística (*ibid.*). Do mesmo modo, também o estudo de Casa Nova (2014), analisando a realização de pronomes clíticos por FH luso-franceses, conclui por uma ausência de transferência a partir da língua maioritária, neste caso francês. Num estudo comparativo entre estas duas combinações linguísticas (PLH e alemão vs. PLH e francês), Flores, Casa Nova e Barbosa (2016) concluem, a partir da aquisição dos clíticos, quase não haver influência interlinguística e apenas alguma transferência a

partir da respetiva língua maioritária. Também no que respeita a FH em idade infantil, Santos e Flores (2013) constataam que os FH produzem a elipse do sintagma verbal de um modo semelhante ao dos falantes monolingues da mesma idade, revelando conhecimento e aquisição completa neste domínio inexistente na sua língua maioritária.

Já quando a quantidade e qualidade de *input* se mostram insuficientes ou reduzidos, a aquisição da LH poderá sofrer atrasos, tal como relatado por Flores e Barbosa (2014), novamente a respeito dos pronomes clíticos, observando-se uma aquisição tardia, ainda que completa, da próclise por parte de FH de PE na Alemanha em idade infantil. Tal coincide com as estruturas adquiridas com maior esforço também pelos falantes monolingues de igual idade (Flores & Rinke, 2016), sendo que os FH mais velhos acabam por superar este atraso inicial. Ainda assim, a aquisição não deixa de ser completa, percorrendo os FH os mesmos estágios de aquisição que os falantes monolingues (Flores & Barbosa, 2014). O mesmo sucede nos resultados obtidos pelo estudo de Barbosa, Flores e Pereira (2018), o qual atesta um processo de aquisição de PLH que passa por estágios idênticos aos verificados entre falantes monolingues no que concerne à realização causal do sujeito de orações infinitivas em posição de complemento de verbos causativos e percetivos.

Na mesma linha, verificam-se atrasos não comprometedores de uma aquisição completa por parte de FH no que respeita ao modo conjuntivo, representando também o modo verbal uma das construções adquiridas por monolingues com maior esforço. Assim, as crianças FH de português (com alemão enquanto língua maioritária) analisadas em Flores, Santos, Jesus e Marques (2017) revelam efeitos de idade e de *input* na aquisição tardia do conjuntivo, todavia não se tratando de uma aquisição incompleta. O material linguístico (*input*) providenciado aos FH revela-se igualmente de importância no que concerne ao léxico. Em Correia e Flores (2017), dá-se nota do conhecimento lexical de crianças FH de PE na Alemanha face a crianças monolingues, com estas a apresentarem um volume lexical fortemente relacionado com a quantidade e qualidade de *input* recebidos em ambiente familiar e doméstico. De facto, não só a afetividade, como também o acesso a instrução (in)formal contribui para o desempenho linguístico destes falantes (Desgrippes & Lambelet, 2017; Faneca, 2016; Flores & Melo-Pfeifer, 2016; Freire & Ferreira, 2015; Melo-Pfeifer, 2014; Melo-Pfeifer & Grosso, 2016; Melo-Pfeifer & Schmidt, 2018; Pillai et al., 2014; A.L. Santos & Flores, 2015; Souza & Barradas, 2015), considerando-se uma probabilidade menor de influência linguística da língua maioritária à medida que seja incrementado o conhecimento linguístico da LH (veja-se Flores & Lira, no prelo, a respeito da ortografia e léxico), com

particular destaque para a importância da aquisição do registo académico (J. Duarte, 2010; J. Duarte & Roth, 2008).

A presença ou ausência de estruturas idênticas numa e noutra língua aparenta também não interferir na resolução da anáfora em PLH, conforme retratado em Rinke e Flores (2018). Contrapondo FH de português com língua majoritária alemã (na Alemanha) a outros com língua majoritária espanhola (em Andorra), conclui-se por um desempenho linguístico na LH independente da ocorrência, ou não, da mesma estrutura na respetiva língua majoritária. Já quando o *input* necessário não ocorre na variedade a que o FH se encontra exposto, a aquisição de uma dada estrutura na LH poderá ficar comprometida. É o caso do infinitivo flexionado, ausente na variedade coloquial disponível aos FH do português do Brasil (A. Pires, 2011; Pires & Rothman, 2009b; Rothman & Judy, 2014) e, por conseguinte, ausente no repertório linguístico destes FH, ao invés dos FH da variedade europeia, cujo *input* inclui esta particularidade.

Partindo de uma aquisição completa com posterior possibilidade de erosão, abordam-se em Flores (2008a, 2010, 2011, 2019) os FH de português ‘regressados’ a Portugal desde o anterior espaço de emigração germanófono. Considerando a competência linguística destes falantes tanto no que concerne à língua de herança portuguesa quanto sobretudo à língua até então majoritária alemã, o fator ‘idade’ mostra-se relevante na assunção de um período de estabilização de competências, atenuante ou impeditivo de futura erosão linguística também resultante da falta de exposição linguística contínua.

Numa abordagem que contrapõe os FH a falantes de L2, Santos e Flores (2015), por exemplo, constatam não existir influência da gramática alemã (de V2) sobre o movimento do verbo na LH português. Já no que respeita à elipse de sintagma verbal, constata-se que os FH apresentam uma *performance* idêntica à dos falantes monolíngues do grupo de controlo, ao invés dos falantes de L2. Todavia, algumas preferências evidenciadas por ambos os grupos de falantes acarretam a possibilidade de influência interlinguística, embora globalmente se constate um desenvolvimento idêntico entre crianças FH e monolíngues da mesma faixa etária (*ibid.*). Idênticas diferenças entre FH e de L2 altamente proficientes em português são observadas em Flores e Rinke (2015) a respeito do sistema pronominal e utilização de clíticos. Já em Flores, Rinke e Rato (2017) se observam diferenças entre FH e de L2 a nível fonético sem que, no entanto, tal acarrete transferências a partir da língua dominante. Verifica-se, pois, nos FH, a existência de conhecimento linguístico implícito idêntico ao de monolíngues e ao invés dos falantes de L2. Noutra abordagem que considera a perceção de sotaque na produção oral de FH ‘regressados’ a Portugal, bem como de falantes de L2, Flores e Rato (2016) dão conta da diferenciação imediata entre

estes dois grupos de falantes, com os FH a serem percebidos bastante mais próximos dos monolíngues, embora uma maior variação intergrupar aponte também para a possibilidade de traços não-nativos (*ibid.*).

Para além das possíveis influências interlinguísticas, os estudos sobre PLH dirigem igualmente o foco para uma possível influência intergeracional no que concerne ao português falado enquanto língua de herança. O desuso do português é relatado em Ferreira (2007), quando aborda a já terceira geração de falantes de PLH nos EUA e ali constata uma mudança (*shift*) na regular utilização daquela língua, reiterando a importância da instrução formal e continuada naquele meio. Já no que concerne ao desenvolvimento do PLH ao longo de diferentes gerações, Rinke, Flores e Barbosa (2017) analisam o discurso espontâneo de FH de português europeu, centrando-se na realização do objeto nulo. Constatando uma preferência acentuada de utilização de objetos nulos entre FH e falantes monolíngues em idade infantil, conclui-se por um possível desenvolvimento intergeracional semelhante a uma mudança diacrónica, rejeitando-se a influência interlinguística nesta utilização preferencial. Também em Flores, Rinke e Azevedo (2017) se excluem efeitos de transferência interlinguística na produção espontânea de clíticos por parte de FH de PE de primeira e segunda geração. Embora os FH não apresentem diferenças significativas quando comparados a falantes monolíngues no que concerne ao uso correto de pronomes clíticos, atesta-se uma tendencial evitação dos mesmos pelos FH, apesar de a sua aquisição se mostrar completa.

Em suma, o estudo do PLH permite centrar a atenção no tipo e quantidade de material linguístico providenciado e alcançável por distintas gerações de FH de diversas variedades do português, em registos coloquiais a eruditos, dentro e para além da norma-padrão europeia, instruída ou não, e em combinação linguística com línguas maioritárias divergentes. Os resultados de diversos estudos até à data obtidos rejeitam, em termos gerais, a transferência interlinguística por FH de português, embora nalgumas estruturas gramaticais se revelem preferências de utilização e/ou indicadores de mudança linguística inovadora. Todavia, a aquisição linguística do português enquanto LH mostra-se completa, decorrendo de idênticos estágios de aquisição em contexto nativo monolíngue, mas podendo, perante material linguístico insuficiente, apresentar alguns atrasos em estruturas mais complexas, as quais, no entanto, também exigem maior esforço na aquisição por falantes monolíngues. Já na ausência total de *input* específico, não há lugar à aquisição, como na variedade do português do Brasil em contraste com a norma europeia e a respeito do infinitivo flexionado. Deste modo, apenas poderá ser adquirido o material linguístico que estiver disponível e ao alcance do FH. Já a falta de instrução formal (e acesso a

registros diversificados) poderá implicar um desuso generalizado ou transferências intergeracionais enquanto mudança diacrónica inovadora. Como fator crucial, a idade do FH e a sua exposição contínua à LH contribuem para a estabilização do conhecimento linguístico em construção.

1.3.5.1 Produção divergente em (P)LH

Uma das características observadas na produção divergente de falantes bilingues e de herança prende-se com uma aparente dificuldade na distinção e emprego correto de alguns tempos (e modos) verbais, nomeadamente os de tempo passado e na sua ligação com a categoria gramatical de aspeto – as combinações linguísticas estudadas englobam enquanto LH/língua maioritária desde o espanhol/inglês americano (Cuza, Pérez-Tattam, Barajas, Miller, & Sadowski, 2013; Montrul, 2002, 2009; Montrul & Perpiñan, 2011), ao espanhol/alemão (Diubalick, Guijarro Fuentes, & Schmitz, 2016), até ao alemão/francês (Rieckborn, 2006) e também o português em contexto linguístico maioritário alemão (Flores & Melo-Pfeifer, 2014; Senra, 2010). Nesta combinação linguística, português/alemão, é aparentemente problemática a distinção entre as formas verbais do “pretérito perfeito” e “pretérito imperfeito”, tanto por parte de falantes de herança quanto de L2 (*ibid.*). Esta observação fora já reportada por Paiva Boléo (1934), quando, em questionário aos alunos de língua portuguesa na Universidade de Hamburgo¹⁹⁰, a problemática do emprego dos tempos do passado figurava em segundo lugar da listagem obtida.¹⁹¹

Assumindo-se este estudo como extensão da observação dos resultados obtidos em Senra (2010), importa, pois, aprofundar as questões aparentemente críticas no uso e conhecimento de alguns tempos verbais do PLH falado na Alemanha.

¹⁹⁰ onde foi leitor de português de 1930 a 1933

¹⁹¹ sendo listada em primeiro lugar a correta distinção entre os verbos “ser” e “estar”

Capítulo 2

Tempo

A experiência e a vivência cognitiva do mundo relacionam-se intrinsecamente com as categorias de 'espaço' e de 'tempo': a nossa localização no universo é, pois, tanto temporal quanto espacial. No entanto, enquanto que a percepção de espaço aparenta ser mais concreta e imaginável, a de tempo tende a ser mais abstrata (Vater, 1994, 2007). Esta noção da categoria 'tempo' mostra-se, pois, plural: do ponto de vista da Psicologia, o tempo enquanto vivência e percepção do fluir temporal acarreta uma só direção de movimento; já no campo da Física, assume-se o tempo como sendo um contínuo mensurável de forma bidirecional; na Filosofia kantiana, o tempo é considerado infinito e enquanto noção previamente necessária à sua percepção; na Biologia, estabelece-se a possibilidade de um relógio biológico regido pela repetição de ciclos fisiológicos (Rosbash & Hall, 1989); no campo da História, a noção do tempo prende-se com (a observação de) mudanças sociais em determinados momentos físicos e consciencializados; etc. (cf. Vater, 2007). Existem, portanto, distintas concepções sobre o tempo, mais do que um conceito unitário e palpável.

Apesar do seu caráter (mais) abstrato, o tempo é observado, medido e refletido em língua – quer se trate do tempo físico marcado por ciclos repetitivos regidos pela rotação da Terra (*dia e noite*), quer se trate do tempo cronológico (público, coletivo ou histórico) cronometrado em calendário (*o ano de 1900 d. C.*), quer se trate do tempo individual vivenciado de forma subjetiva, em que a mesma extensão temporal poderá ser distintamente percecionada em situações como o suster da respiração e/ou a condução de uma conversa agradável (*ibid.*). Numa narração ou descrição, observa-se, ainda, que a comunicação sobre a situação ou acontecimento retratado poderá dispensar a localização espacial, mas não a localização temporal (Klein, 1994a, 1994b).

A localização temporal de situações ocorre, pois, numa noção de tempo – linguístico – percebida e interpretada a partir do *eu*, do *aqui* e do *agora*.¹⁹² Enquanto falante, o sujeito procede à atribuição de coordenadas ao longo de um eixo temporal, em que ordena os acontecimentos pela sua anterioridade, simultaneidade ou posterioridade relativa ao momento de enunciação ou de referência, situando-as no passado, presente ou futuro, e dando conta da extensão (instante ou intervalo) que ocupam ao longo da linha do tempo. Utilizando a linguagem para o efeito, a *temporalidade* (cf. 2.6) constitui, pois, “time (...) reflected in language”¹⁹³ (Klein, 1994b, p. xi), contemplando, assim, o reflexo da existência de acontecimentos no tempo (e este enquanto entidade externa abstrata) numa língua natural.

Neste capítulo, aborda-se o tempo enquanto categoria linguística, dando conta de alguns dos seus meios de expressão. Para determinar o que, onde e como se situam temporalmente as situações (Peres, 1993), introduzem-se os conceitos de tempo, aspeto e modo verbal, rematando a abordagem linguística do tempo através dos conceitos amplos de temporalidade, aspetualidade e modalidade. Por fim, sintetizam-se algumas abordagens relativas ao estudo da aquisição de temporalidade, do tempo linguístico e da sua expressão.

2.1 Tempo linguístico

A categoria linguística de *t e m p o* permite ordenar temporalmente diferentes acontecimentos ou situações, consoante estas se sobreponham ou sucedam (Oliveira, 2004). Como relembra Leiria (1991), encontra equivalência nos termos ingleses, todavia distintos, de *time* e *tense*, retratando o primeiro a ordem linear de passado, presente e futuro, e o segundo os tempos verbais propriamente ditos (tempos gramaticais, portanto).¹⁹⁴

O tempo linguístico *time* é aquele que localiza as situações ou acontecimentos em função do **momento de enunciação (ME)**, determinando a sua localização anterior, simultânea ou posterior ao mesmo (cf. Fig. 2.1). A (não-)simultaneidade das situações ou acontecimentos em relação ao ME é, por sua vez, determinada a partir de um marco temporal: *ontem* marca um momento de referência anterior, *hoje* ou *agora* demarca simultaneidade, e *amanhã* estabelece posterioridade ao momento de enunciação. Daqui resulta a noção de tempo – ***time*** – enquanto

¹⁹² cf. Bühler (1934) e discussão e referências contidas em Lösener (2010)

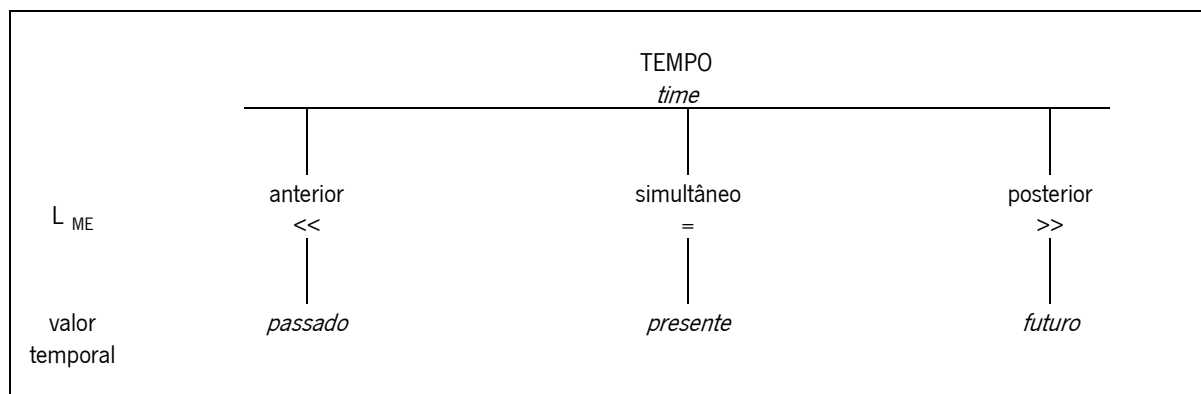
¹⁹³ “o tempo refletido na língua(gem)”

¹⁹⁴ veja-se, também, Hewson (2012) sobre o tempo e a sua representação

atribuição de valor temporal p a s s a d o (anterior ao ME), p r e s e n t e (simultâneo ao ME) ou f u t u r o (posterior ao ME) à situação descrita.

Partindo destes três tempos, a linguagem permite, no entanto, situar o tempo presente, passado ou futuro num qualquer (ou noutro) tempo físico. A título de exemplo, numa narração que hipotetize um cenário ambiental futuro, poderá ler-se, conforme em (1):

Fig. 2.1 - Localização dos acontecimentos ou situações relativa ao momento de enunciação – tempo



L_{ME} = localização relativa ao momento de enunciação

- (1) Estamos no ano de 2080. Os glaciares derretem a olhos vistos e as águas doces escasseiam. Entre as constantes erupções vulcânicas, a vegetação não tem como recompor-se. Daqui a nada será um cenário irreversível e poucos conseguirão escapar. Teria sido necessário combater estas catástrofes naturais há muito tempo atrás para que hoje se pudesse respirar de alívio. (Fiorin ,1996; adaptado)
- (2) No final do semestre passado, a instituição financeira previa um aumento da taxa de crédito para o ano seguinte. (*id.*)

O marco temporal futuro desta narração é ancorado no tempo físico do *ano de 2080* enquanto *hoje*. Tomando este como **momento de referência (MR)**¹⁹⁵, estabelece-se um tempo presente simultâneo ao MR (*estamos no ano de 2080, os glaciares derretem, as águas escasseiam, a vegetação não tem como recompor-se; hoje*), mas também um tempo futuro posterior ao MR (*daqui a nada, será um cenário irreversível; poucos conseguirão escapar*) e um tempo passado anterior ao MR (*teria sido necessário combater, há muito tempo atrás*). Do mesmo modo, é possível ancorar num tempo físico distinto do da enunciação o exemplo contido em (2), em que o marco temporal passado (*no final do semestre passado; previa*) serve de momento de referência

¹⁹⁵ ou "ponto de referência" (cf. Mória, 2011) ou "ponto de perspectiva temporal" (cf. Kamp & Reyle, 1993), conforme retomado em 2.1.3

para um acontecimento futuro (*para o ano seguinte*) e, portanto, posterior do passado. Assim, partindo de um momento de *referência* presente, passado ou futuro, as situações ou acontecimentos poderão ser temporalmente situados em função da sua (não-)simultaneidade com aquele marco temporal. Daqui resultam, pois, os diferentes tempos verbais – **tense** (cf. 2.1.3 e 2.5). Sendo que a localização temporal de situações ocorre em relação a um outro tempo, o tempo linguístico é, pois, considerado uma categoria relacional (Oliveira, 2004).

2.1.1 Tempo anafórico e tempo dêítico

Constata-se que os momentos de enunciação e de referência não têm que ser coincidentes: em função do ME poderá atribuir-se às situações ou acontecimentos o valor temporal de passado/presente/futuro, e do MR (que poderá, ou não, coincidir com este último) irá, ulteriormente, resultar o emprego de determinados tempos verbais.

No caso de ambos os momentos – de enunciação e de referência – coincidirem, a situação ou acontecimento é apreciada a partir do momento de fala. Tipicamente, estamos perante um tempo dêítico, que aponta para uma localização temporal com referência estabelecida pelo ME, ou, dito de outro modo, “...as expressões dêíticas temporais apontam para intervalos de tempo identificáveis em função da relação que mantêm com o tempo da sua própria enunciação” (Faria, 2004, p. 62), tratando-se de uma referência direta e extralinguística. Assim, consideram-se, entre outras, expressões dêíticas os já mencionados advérbios *agora*, *hoje*, *ontem* e *amanhã* (cf. 3a-d):

- (3) a. *Agora* estou a conduzir, já te ligo.
 b. A avó chega *hoje* a nossa casa.
 c. *Ontem* não me apeteceu ir ao cinema.
 d. *Amanhã* tenho a minha consulta de oftalmologia.

Por outro lado, a perspetivação temporal poderá ocorrer a partir de uma outra referência linguística contida n(o contexto d)a própria (ou numa anterior) frase, tratando-se de um tempo anafórico, de retoma de informação temporal:

- (4) a. Quando o João tocou à campainha, a Alice já *tinha saído*.
 b. A carta já *tinha chegado* na véspera, mas a Ana não a quis abrir.
 c. O Joaquim jurou a pés juntos que *tinha telefonado* à Maria.

Assim, em (4a), o tempo contido no respetivo intervalo de *tinha saído* precede o intervalo de tempo de *tocou à campainha*; assim como, em (4b), *tinha chegado* é anterior a *não quis abrir*, e, em (4c), o intervalo de tempo em *tinha telefonado* constitui passado em relação ao intervalo de *jurou*.

No entanto, segundo Mória (2011), algumas expressões mostram-se ambivalentes, podendo ser interpretadas de forma dêitica e anafórica. A título de exemplo, considere-se o enunciado em (5a), adaptado:

- (5) a. Comemos assado no domingo.
b. Outra vez? Comemos assado no domingo passado!
c. Está decidido. Comemos assado no próximo domingo.
d. Comemos assado no último domingo.

A interpretação temporal permite situar o acontecimento descrito tanto num domingo anterior ao momento de enunciação, parafraseado em (5b), quanto num domingo posterior (5c). Também em (5d) não fica claro se a referência temporal ancora o acontecimento num domingo anterior ou, porventura, no último domingo do mês, por exemplo.¹⁹⁶

2.1.2 Expressão de tempo

Verifica-se que a expressão de tempo ocorre sob distintas formas, podendo a informação temporal estar contida em vários elementos: primordialmente, a localização temporal de situações reflete-se nos tempos verbais. No entanto, para além destes, também os advérbios ou expressões adverbiais de tempo podem conter informação de ancoragem temporal (Oliveira, 2004). Do mesmo modo, o próprio contexto pode contribuir para a informação sobre o tempo, permitindo a retoma e/ou encadeamento de situações denotadoras de tempo. Mória e Alves (2013) propõem, pois, considerar que a expressão de tempo se reflete em quatro sistemas gramaticais:

- o tempo *verbal*,
- o tempo *argumental*
- o tempo *adjunto* e
- o tempo *discursivo*.

¹⁹⁶ Para a interpretação ambígua contribui, obviamente, a (também ambígua) forma verbal, podendo refletir o pretérito perfeito simples ou o presente do indicativo.

Apresentando o tempo *verbal* características intrinsecamente temporais, o tempo *argumental* é entendido enquanto aquele que combina predicados temporais com os seus complementos, tal como em (6a). Por sua vez, o tempo *adjunto* encontra expressão em adjuntos adverbiais (ou: complementos circunstanciais) de tempo, conforme em (6b). Já o tempo *discursivo* resulta do encadeamento de frases transportadoras de informação temporal, exemplificadas em (6c):

- (6) a. Este cálice de vidro *data do tempo da Monarquia*.
 b. Os exames de admissão ao clube náutico aconteceram *no final do ano*.
 c. O João abriu a porta de casa. Acendeu a luz. Descalçou os seus sapatos.

A expressão de tempo não se esgota, pois, na utilização do tempo verbal, podendo estar contida noutros elementos.

Com um momento de referência presente, a simultaneidade de um acontecimento encontra, por exemplo, eco no advérbio de tempo *hoje*; a anterioridade em *ontem* e a posterioridade em *amanhã* (7a-c, respetivamente).

- (7) a. A Mariana chega *hoje* a Lisboa.
 b. A Ana e o Rui saíram de Barcelona *ontem*.
 c. Vamos de férias para o Brasil já *amanhã*.

Partindo de um MR passado, poderá igualmente expressar-se um acontecimento simultâneo a este (8a), um outro anterior (8b) e ainda um outro posterior (8c):

- (8) a. O Vítor regressou de férias e começou a trabalhar *no mesmo dia*.
 b. Convidado para a festa, o João já tinha dado os parabéns à Vera *no dia anterior*.
 c. Por o seu voo ter atrasado, a Eunice apenas aterrou em Marrocos *no dia seguinte*.

Também um MR futuro encontrará expressão num acontecimento simultâneo, anterior ou posterior conforme, respetivamente, em (9a-c).

- (9) a. *Em outubro*, estarei a terminar o meu estágio.
 b. *No próximo ano*, terei mudado de casa e de emprego.
 c. Estaremos encerrados *depois de a próxima semana acabar*.

Constata-se, pois, que a expressão de tempo contempla – para além dos tempos verbais – também os advérbios de tempo, os sintagmas preposicionais e nominais, bem como as orações temporais (Oliveira, 2004):

Os advérbios de localização temporal, situando o evento na frase através de um intervalo de tempo tido como referente, permitem uma localização absoluta – contida em datas ou seus equivalentes – ou relativa, através de uma referência dêitica (pelo próprio momento de enunciação) ou anafórica (por uma expressão na própria frase). Os advérbios de tempo contidos em (7a-c) expressam localização temporal, indicando um momento temporal preciso que situa o acontecimento ou situação em relação ao momento enunciativo. A localização absoluta contida em data ou seu equivalente apresenta-se em (10a-b); a relativa, determinada a partir de outra referência temporal, que poderá, ou não, ser dada pelo ME, constata-se em (11a-b).

- (10) a. O navio foi batizado *em 1901*.
- b. O Rodrigo nasceu *no dia de Natal*.
- (11) a. A Bárbara está *agora mesmo* a assinar o contrato de venda.
- b. O Hugo regressou ao hotel onde já tinha estado hospedado *semanas antes*.

Os advérbios de tempo podem ainda designar frequência (12a) ou duração (12b), embora a sua classificação estrita não seja unânime (cf. Oliveira, 2004, e referências ali contidas). Os advérbios de frequência podem, pois, quantificar de modo genérico e independente da unidade temporal (12c).

- (12) a. A Elisa vai ao treino *semanalmente / todas as semanas*.
- b. A Elisa treinou *durante (três) horas*.
- c. A Elisa treina *regularmente*.
- d. A Elisa não treinou *durante estas últimas semanas*.
- e. A Elisa retomou o treino *durante o mês seguinte*.

Do mesmo modo, também os advérbios de duração aparentam não apresentar esta dependência temporal (12b). Estes podem igualmente ser dêiticos (12d) ou anafóricos (12e), estabelecendo uma duração para um dado intervalo de tempo.

No que concerne aos sintagmas preposicionais e nominais, os nomes neles contidos agrupam-se, ainda segundo Oliveira (2004), naqueles de referência cronológica (9a) e nos de informação temporal (8a-c; 9b). Por fim, também as orações temporais conferem a informação relevante:

- (13) a. A Maria acabou os TPC *enquanto o pai fazia o jantar*. (passado simultâneo)
 b. Passei pela lavanderia *antes de seguir para o escritório*. (passado anterior)
 c. Comprámos o sofá *depois de mudarmos de casa*. (passado posterior)
 d. Vou embrulhar a prenda do Luís *quando ele estiver a dormir*. (futuro simultâneo)
 e. Quando chegares a Roma, *eu já lá estou/estarei*. (futuro anterior)
 f. A Madalena vai lavar o carro *depois de o ir buscar à oficina*. (futuro posterior)

Os meios de expressão de tempo englobam, então, construções gramaticais e lexicais: não só os tempos gramaticais afetos aos verbos transportam a noção de tempo, mas também, conforme ainda se verá, o ‘aspeto’ inerente aos mesmos (cf. 2.3) e as propriedades temporais associadas aos verbos (cf. *Aktionsart*)¹⁹⁷. Do mesmo modo, releva igualmente a duração dos acontecimentos para uma noção de tempo (ralidade), e, bem assim, o quão próximos ou afastados se encontram do ponto temporal tomado como referência (*ontem* vs. *antigamente*; *daqui a pouco* vs. *futuramente*), incluindo-se, portanto, os advérbios como *ontem* e as conjunções como *após* ou *enquanto*, entre outros, nos meios linguísticos para o efeito. (Também) através destes, a informação temporal encontra-se muitas vezes semântica- e pragmaticamente retomada pelo contexto e/ou intrinsecamente subentendida. São, no entanto, primordialmente os tempos verbais aqueles que transportam a informação temporal dos enunciados:

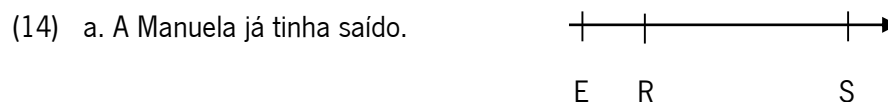
2.1.3 Teoria do tempo – Reichenbach (1947)

Os tempos verbais são entendidos por Reichenbach (1947) enquanto relações estabelecidas entre diferentes pontos no tempo. Retratando graficamente o fluir temporal numa linha do tempo que avança da esquerda para a direita, este eixo cronológico permite situar os acontecimentos retratados num enunciado pela sua ordem sucessiva ou sobreposta. Entende-se por intervalo de

¹⁹⁷ as quais, todavia, segundo Kortmann (1991) não se subordinam à categoria de aspeto

tempo uma parte, porção ou troço ao longo do eixo temporal, habitualmente detentor de um ponto inicial e final. Já um momento representa um intervalo constituído por apenas um ponto temporal.

Segundo Reichenbach (1947), encontramos, pois, três pontos de ‘ancoragem’ no tempo para o estabelecimento de relações temporais (os quais deveriam, no entanto, ser entendidos enquanto intervalos) – o *ponto de evento* (“E”), o *de referência* (“R”) e o *de fala* (“S”) – , bem como as possíveis relações de ordenação temporal:



Entende-se por ponto de fala (“S”) o momento em que a frase (14a) é enunciada, situando-se, portanto, no presente do sujeito enunciador e aquando da enunciação. O tempo da situação descrita – a saída de Manuela – corresponderá ao ponto de evento (“E”), ao passo que o momento em que a saída de Manuela já se tinha dado serve de ponto de referência (“R”) deste enunciado passível de ser completado conforme abaixo:

(14) b. *A Manuela já tinha saído* quando o André a quis buscar a casa.

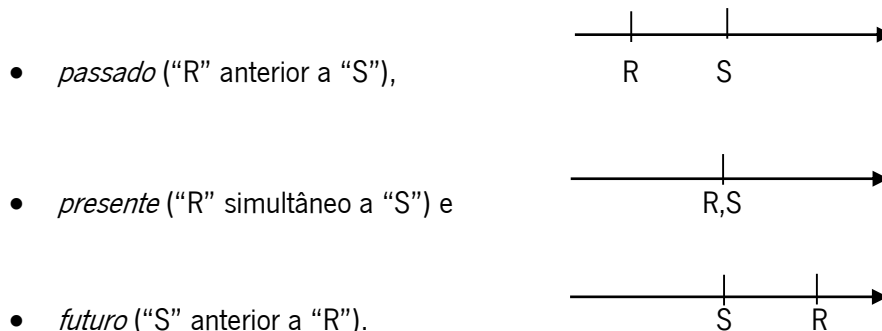
Designa-se também de “ponto de perspectiva temporal” (PPT) aquele intervalo de tempo, em relação ao qual se localizam outros eventos (cf.2.1.4), como em (15):

(15) *O Manuel disse* que o teu irmão tinha ido ao treino e saído mais cedo.

Neste exemplo, o intervalo de tempo preenchido por “O Manuel disse” servirá como *ponto de perspectiva temporal*, já que é a partir deste que se estabelece a localização temporal de “tinha ido ao treino” e “tinha saído mais cedo”. Sendo as situações [ir ao treino] e [sair mais cedo] sucessivas, cada uma delas tomará a situação anterior como *ponto de referência* (cf. Kamp & Reyle, 1993).

São as relações estabelecidas entre o ponto de fala “S” e o ponto de referência “R” que, segundo Reichenbach (1947), determinam as categorias temporais de passado, presente e futuro:

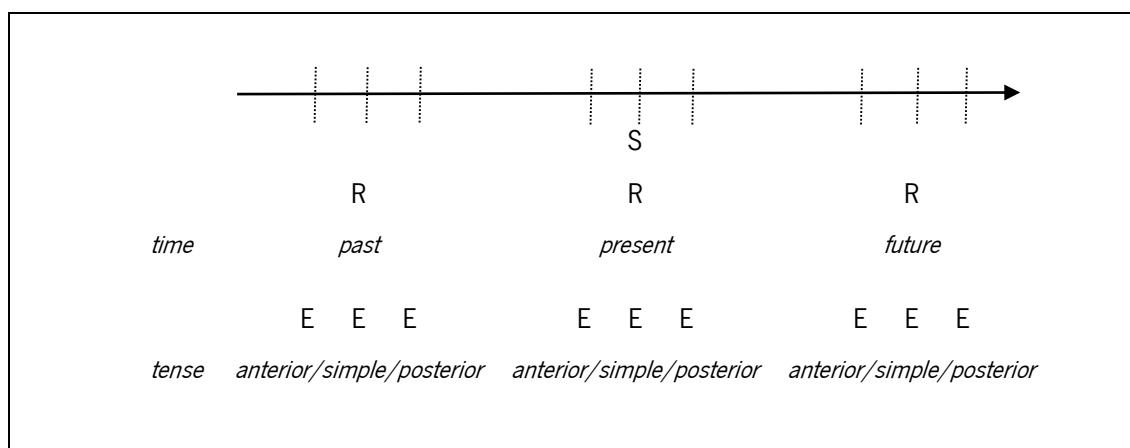
Com um ponto de referência anterior ao ponto de fala, localiza-se um acontecimento ou situação no passado; o futuro acarreta um ponto de referência posterior ao ponto de fala; e a simultaneidade de ambos os pontos determina um tempo presente:



O estabelecimento da anterioridade, simultaneidade ou posterioridade dos acontecimentos ou situações relativamente ao momento de enunciação permite, pois, exprimir os respetivos valores temporais de passado, presente e futuro. Da combinação entre os pontos de ancoragem no tempo (de evento, referência e fala) e as relações de ordenação temporal (de anterioridade, simultaneidade e posterioridade) resultam, então, os tempos verbais gramaticais:¹⁹⁸

Partindo do ponto de fala (S), e tendo em conta a possibilidade de o ponto de referência se situar no passado, no mesmo tempo ou no futuro relativamente a (S), o ponto de evento poderá ser anterior, simultâneo ou posterior ao ponto de referência (Fig. 2.2):

Fig. 2.2 - Teoria do tempo verbal segundo Reichenbach (1947)



A posição do ponto de referência (R) em relação ao ponto de fala (S) é retratada por *passado*, *presente* e *futuro*; ao passo que a posição do ponto de evento (E) relativamente ao ponto de referência (R) é expressa através das formas verbais designadas de *anterior*, *simple(s)* (entendido

¹⁹⁸ Já Klein (1994b) percebe que a designação reichenbachiana de "tempo de referência" é imprecisa e explicita a noção de *tense* como sendo a relação estabelecida entre (não o "tempo de referência", mas) *topic time* (TT) – o tempo para o qual é estabelecida uma determinada afirmação – e *time of utterance* (TU) – o tempo da enunciação propriamente dita.

enquanto coincidente) e *posterior*. Resultam, pois, segundo Reichenbach (1947), nove (três vezes três) formas verbais fundamentais (aqui: para o inglês), com a respetiva estrutura de ordenação temporal (com “ , “ a representar simultaneidade e “ – “ sequência) dos pontos de evento, referência e fala (cf. Fig. 2.3).¹⁹⁹

Fig. 2.3 - Formas verbais fundamentais segundo Reichenbach (1947)

<i>Structure</i>	<i>New Name</i>	<i>Traditional Name</i>
E – R – S	Anterior past	Past perfect
E, R – S	Simple past	Simple past
R – E – S	Posterior past	–
R – S, E		
R – S – E		
E – S, R	Anterior present	Present perfect
S, R, E	Simple present	Present
S, R – E	Posterior present	Simple future
S – E – R	Anterior future	Future perfect
S, E – R		
E – S – R		
S – R, E	Simple future	Simple future
S – R – E	Posterior future	–

(/r. Reichenbach, Hans (1947/1966): Elements of symbolic logic. New York/London: The Free Press/Collier-Macmillan Limited, p. 297)

O modelo semântico proposto por Reichenbach (1947) enquanto sistema universal(mente válido em qualquer língua) para o estabelecimento de relações temporais, ainda que permaneça relevante, apresenta, no entanto, algumas fragilidades. Entre outras, e conforme retratado na figura acima, o autor prevê três tempos distintos para um mesmo *Future perfect*, não correspondendo, portanto, ao sistema temporal da língua natural em causa. Do mesmo modo, estabelecem-se outros tempos (*Posterior past* e *Posterior future*) sem correspondência nos tempos

¹⁹⁹ Para o português, veja-se a retoma desta proposta em 2.5.1.

verbais do inglês. A consideração de pontos temporais (ao invés de intervalos de tempo) é, igualmente, apontada como fragilidade deste modelo. Conforme ainda se verá, também a desconsideração da categoria de aspeto associada aos tempos verbais motivaria críticas a esta análise reichenbachiana. No entanto, o que se retém desta proposta é a demonstração de que a localização no eixo temporal se constitui enquanto processo relativo (e não absoluto), com recurso a um ponto de referência coincidente, ou não, com o momento da enunciação (P. Silva, 2005).

Comrie (1985) faz notar que, nalguns tempos verbais, a noção de ponto de referência não é relevante, já que estes são localizados em relação ao ponto de fala. Por outro lado, noutros tempos verbais mais complexos, poderá um único ponto de referência não ser suficiente. Assim, Comrie (1985) propõe que os tempos absolutos (aqueles, em que o ponto de evento e o de referência coincidem) devam ser representados por apenas dois pontos – o de fala e o de evento –, bem como pelas três relações de ordenação temporal (anterioridade, simultaneidade, posterioridade), dando conta dos tempos de passado, presente e futuro, respetivamente. Para os restantes tempos verbais, sugere considerar adicionalmente o ponto de referência.

No entanto, também o modelo proposto por Comrie (1985) seria alvo de crítica, inclusivé idêntica àquela traçada ao sistema proposto por Reichenbach (1947, 1947/1966), acabando ambos, no entanto, por permanecer relevantes.

Para a dificuldade em sistematizar as relações temporais do verbo de forma universal contribui, pois, entre outros, a diversidade de meios de codificação do tempo nas diversas línguas naturais, bem como a natureza das próprias situações descritas, tendo em conta as propriedades (não só) temporais associadas ao verbo (cf. 2.6).

2.1.4 Localização temporal

Recapitulando a categoria linguística ‘tempo’ até ao momento descrita, esta tem por propósito proceder à localização temporal das situações descritas em enunciado. Para tal, serve-se do emprego (sobretudo) dos tempos verbais, mas também dos advérbios de tempo, assim como das classes aspetuais ainda por explicitar.

Com a proposta de Reichenbach (1947), é possível proceder a uma localização temporal das situações através dos tempos verbais, estabelecendo-se, no eixo do tempo, a localização relativa entre o momento da enunciação (S), o momento do evento a que a situação se refere (E) e o ponto

de referência (R) enquanto ancoragem para os anteriores. Em relação ao momento de enunciação, o ponto de referência pode ser simultâneo a este ou localizar-se em posição relativa de passado ou futuro. Por sua vez, o momento do evento descrito adquire um valor temporal de anterioridade, simultaneidade ou posterioridade relativamente ao ponto de referência. Deste modo, a localização temporal através dos tempos verbais apresenta-se como relativa – segundo Móia (2003), relativa a um ponto de perspectiva temporal (*apud* P. Silva, 2005).

No exemplo apresentado abaixo (Fig. 2.4), exemplifica-se a distinção entre os conceitos **de ponto de referência** (R) reichenbachiano e **ponto de perspectiva temporal** (PPT, cf. Kamp & Reyle, 1993). Verifica-se, assim, que a situação descrita por *o Manuel disse*, na oração principal, serve de ponto de perspectiva temporal (PPT) para as restantes ações retratadas por *tinha jantado*, *tinha lavado os dentes* e *tinha ido para a cama*. Por sua vez, cada uma das ações sublinhadas toma a anterior como ponto de referência, desse modo permitindo uma leitura sequencial.

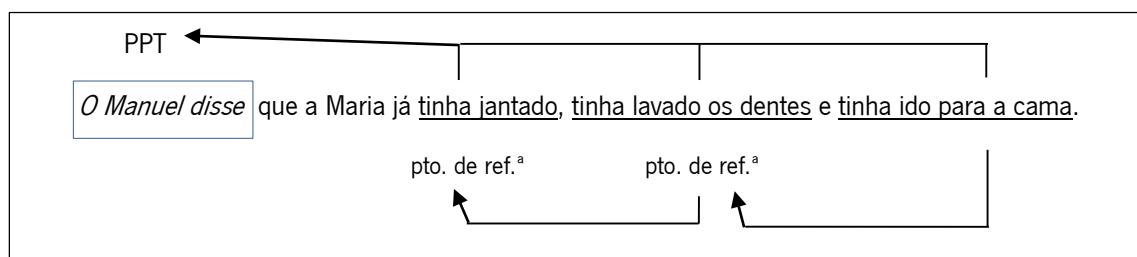


Fig. 2.4 – Ponto de Referência e Ponto de Perspetiva Temporal

Para uma localização temporal (mais) específica e precisa de uma dada situação retratada em enunciado, o tempo linguístico recorre, no entanto, ao emprego dos advérbios temporais: *ontem*, *hoje*, *amanhã*; *no dia 24 de dezembro de 1900*; *à meia-noite do dia 5 de outubro*. A localização temporal através dos advérbios é, pois, tida por Móia (2003, *apud* P. Silva, 2005) enquanto relativa a intervalos de tempo.²⁰⁰ A localização temporal por meios temporais e advérbios pode, assim, apresentar-se de forma complementar, embora relativamente a funções distintas: a verbal enquanto relativa a um ponto de perspectiva temporal, a advérbial relativa a um dado intervalo de tempo.

Por fim, não menos relevante para uma localização temporal das situações se mostra a sua constituição temporal interna e suas respetivas propriedades temporais, de que dá conta a categoria do *aspeto* (cf. 2.3).

²⁰⁰ Excetuam-se alguns advérbios temporais passíveis de localizar situações relativamente a um ponto de perspectiva temporal providenciadas pelo contexto da enunciação, tais como *antes (disso)*, *depois (disso)*, cf. Silva (2005).

2.1.5 Síntese

Em suma, constata-se que o tempo linguístico se relaciona intrinsecamente com o momento de enunciação. Correspondendo ao conceito de *time*, designa a relação de (não-)simultaneidade da situação descrita em relação ao ME, resultando no valor temporal de presente, passado ou futuro. O tempo é considerado composicional, já que se compõe através de vários elementos no(s) enunciado(s): para além dos tempos verbais, também os adverbiais temporais, os sintagmas preposicionais e nominais, as orações temporais, bem como o próprio contexto enunciativo contribuem para a sua composição, podendo apresentar-se enquanto tempo dêítico ou anafórico (Oliveira, 2004). A expressão de tempo desdobra-se, pois, nos sistemas de tempo verbal, argumental, adjunto e discursivo (Móia & Alves, 2013), contemplando, ainda, a noção de aspeto.

Considerando a categoria gramatical dos tempos verbais (*tense*), uma primeira tentativa de sistematização de relações temporais do verbo proposta por Reichenbach (1947) e posteriormente revista, entre outros, por Comrie (1985), sugere que a relação entre o ponto de fala (S) e o ponto de referência (R) estabelece o tempo passado/presente/futuro, ao passo que a relação entre (S), (R) e o ponto de evento (E) resulta em nove formas fundamentais dos tempos verbais propostos.

No entanto, para além da atribuição de valor temporal ao(s) enunciado(s), também os valores aspetual e modal contribuem para a interpretação (semântica) dos tempos verbais, constituindo o verbo (e os seus complementos) um elemento central. A localização temporal dá-se, pois, primordialmente pelo emprego dos tempos verbais, mas também através dos adverbiais temporais e pela natureza aspetual refletora da constituição temporal interna das diferentes situações e suas propriedades temporais inerentes.

2.2 Tempo, aspeto e modo verbal

Tempo, aspeto e modo (TAM) são entendidos enquanto categorias gramaticais. A sua conjugação permite indicar a sequencialização ou sobreposição de acontecimentos num enunciado, considerando-se que estas três categorias se fundem, sendo indissociáveis (Heinold, 2015). Tempo, aspeto e modo constituem, pois, meios gramaticais para a expressão de relações temporais, permitindo retratar uma situação ou acontecimento em tempos e circunstâncias diversas, conforme doravante exemplificado para as línguas alemã e/ou portuguesa.

Enquanto que o *t e m p o* estabelece a relação entre o ponto do evento e o ponto da fala, Klein (1994a, 1994b) considera que o *a s p e t o* retrata a relação estabelecida entre o ponto de referência (*topic time*, TT – o tempo exato ao qual determinada afirmação se aplica) e o ponto de fala (*time of the situation*, TSit – a extensão temporal de toda a situação retratada). Trata-se, pois, de uma categoria que perspectiva o acontecimento a partir do seu interior, retratando-o na sua totalidade delimitada ou focando apenas uma parte da sua duração. Já a categoria de *m o d o* situa o acontecimento num mundo (ir)real, dando conta dos seus condicionalismos e da postura do falante face ao mesmo.

Refletindo-se sobretudo na morfologia flexional do verbo, as categorias de TAM sobrepõem-se muitas vezes entre si, podendo, ainda, encontrar expressão a nível lexical e semântico.

Conforme recorda Haßler (2016), o tempo e o modo são frequentemente marcados por flexão verbal ou através do emprego de verbos auxiliares (16a,b).

(16) a. *Estou a comprar* o jornal e *vou já preencher* o totoloto.

b. *Estivesse eu a comprar* o jornal, já *teria preenchido* o totoloto.

No entanto, os tempos verbais não correspondem necessariamente, e de forma linear, ao tempo real (ontológico), podendo uma situação futura ser retratada por um tempo verbal presente:

(17) Amanhã *compro* o jornal e já *preencho* o totoloto.

Por sua vez, o aspeto apresenta-se como uma categoria centrada na perspetivação interna das situações, não sendo estritamente relacional (Oliveira, 2003). Enquanto categoria gramatical, característica sobretudo das línguas eslavas, confere a possibilidade de oposição entre uma situação retratada na sua totalidade (perfetiva) e uma situação retratada como estando no seu decurso (imperfetiva), focando uma das suas partes. Por esta oposição de im/perfetividade, por norma, não ser realizada gramaticalmente em línguas não-eslavas, embora similarmente por outros meios linguísticos, a categoria gramatical de aspeto torna-se, ali, discutível (ibd.).

De forma supraordenada, as categorias de temporalidade, aspetualidade e modalidade (cf. 2.6) apresentam-se enquanto funcionais e semânticas (Klein, 1986). Assim, entende-se que a categoria da *t e m p o r a l i d a d e* se constitui pelos meios linguísticos capazes de localizar e ordenar os

acontecimentos no tempo.²⁰¹ As relações temporais refletidas em temporalidade encontram-se semanticamente expressas sobretudo no tempo, por exemplo através do emprego dos verbos ou de expressões adverbiais. Os tempos verbais constituem, pois, por excelência o meio de expressão (gramatical) de relações temporais (Vater, 2007). Klein (1994b) faz notar que “...the analysis of inherent temporal features is often, though not always, confined to verb contents and therefore tantamount to a temporal classification of verbs”²⁰² (p. 74). As propriedades temporais podem, então, ser inerentes sobretudo a verbos, encontrando-se, igualmente, noutros conteúdos lexicais, quer estes sejam compostos por um único ou por vários elementos.²⁰³ Por sua vez, entende-se que a *aspetualidade* engloba o conjunto dos meios linguísticos disponíveis para caracterizar um acontecimento (sobretudo) enquanto integral ou no seu decurso, abrangendo específicas categorias aspetuais (cf. 2.6.2). Já o conceito de *modalidade* representa “a gramaticalização de atitudes e opiniões de falantes” (Oliveira, 2003, p. 245), podendo dar conta de ordens, crenças e conhecimento através do emprego de verbos modais e modos, entre outros elementos.

Tempo, aspeto e modo representam, assim, meios de expressão gramaticais das categorias funcionais de temporalidade, aspetualidade e modalidade (retomadas em 2.6).

2.3 Modo

O modo é entendido enquanto categoria gramatical, sendo equiparado às formas do verbo (Gärtner, 1998), embora morfologicamente não se dissocie da marcação de tempo verbal nas formas verbais finitas (R. Marques, 2013). Retrata a “gramaticalização das condições sob as quais se avalia um acontecimento”²⁰⁴ (Heinold, 2015, p. 129), abrangendo a posição que o falante ou escrevente assume perante a veracidade ou assertividade dos seus enunciados. Enquanto meio de expressão de modalidade (cf. 2.6.3), a categoria do modo verbal apresenta-se, fundamentalmente, nos modos indicativo (*Indikativ*), conjuntivo (*Konjunktiv*) e imperativo

²⁰¹ Para uma discussão aprofundada do conceito de *temporalidade*, vejam-se, entre outros, Benveniste (1966, 1974), Derrida (1967), Heidegger (1927/1967), Husserl (1928), Saussure (1916/1996) e Weinrich (1973).

²⁰² “a análise de características inerentemente temporais está muitas vezes, embora nem sempre, confinada aos conteúdos do verbo e, portanto, por equivalência, a uma classificação temporal dos verbos”

²⁰³ O conteúdo lexical de uma ou várias palavras detentoras de propriedades temporais denota a particularidade de, por vezes, se oporem as noções de conteúdo lexical e conhecimento universal, bem como os significados polissémicos. Klein (1994b) explicita esta oposição através do seguinte exemplo: “I know when my television is repaired, or not repaired, even if I do not have the faintest idea of how to repair a television. Therefore, knowledge of all of the various subactivities involved in (...) repairing a television cannot belong to the lexical content of these expressions” (p. 74).

²⁰⁴ “die Grammatikalisierung der Bedingungen, unter denen ein Ereignis ausgewertet wird”

(*Imperativ*) (Erben, 1980; Helbig & Buscha, 1996; Oliveira, 2003, 2013; Zifonun, Hoffman, & Strecker, 1997).²⁰⁵

Estes modos descrevem, pois, a validade atribuída pelo locutor ao seu enunciado, bem como a intenção do mesmo ao exprimir o enunciado em causa (Gärtner, 1998; R. Marques, 2013). Assim, poderá indicar-se se uma situação teve, efetivamente, lugar no mundo real (18) ou se apenas se situa num mundo provável ou hipotético (19), em que terá ou poderia ter (tido) lugar.

(18) O Vítor passou no exame de condução.

Viktor hat die Führerscheinprüfung bestanden.

(19) O Vítor poderia ter passado no exame de condução se tivesse estado mais concentrado.

Viktor hätte die Führerscheinprüfung bestehen können, wenn er konzentrierter gewesen wäre.

Poderá, igualmente, expressar-se o juízo ou grau de certeza com que se afirma determinada circunstância, dando conta de inferências do locutor (20) ou do reporte de informações obtidas por via secundária, anónima e/ou sem confirmação (rumores, boatos; cf. 21). E poderá, ainda, transmitir-se a postura do locutor diante da situação invocada, com este a assumir atitudes de espanto (22), indignação ou acusação, entre outros (Heinold, 2015).

(20) O Vítor deve ter passado no exame de condução. (Já o vi a conduzir o carro dos pais.)

Viktor muss die Führerscheinprüfung bestanden haben. (Ich hab ihn bereits das Auto der Eltern fahren sehen.)

(21) Diz(-se) que/Pelos vistos/Consta que o Vítor passou no exame de condução.

Viktor soll ja die Führerscheinprüfung bestanden haben.

(22) Não me digas que o Vítor não passou no exame de condução!

Was? Jetzt sag nicht, Viktor hat die Führerscheinprüfung nicht bestanden!

❖ **Indicativo – *Indikativ***

O modo indicativo tem por função apresentar a situação descrita num enunciado enquanto real (Gärtner, 1998; Wöllstein, 2016), pelo que, no alemão, o *Indikativ* é também designado de

²⁰⁵ O condicional e o futuro, que poderão, em português, ocorrer como modos, serão, aqui, remetidos para a secção dos tempos verbais. Para outros modos (condicional, futuro, infinitivo e optativo), em português, veja-se Marques (2013) e referências ali contidas.

Wirklichkeitsform ou *Wirklichkeitsmodus* (lit. "forma, ou modo, da realidade"; cf. Balcik, Röhe, & Wróbel, 2019). Marcando um determinado acontecimento enquanto conteúdo pertencente ao mundo real, este modo expressa, pois, factualidade e realidade (Heinold, 2015), tal como em (23a,b).

(23) a. Ele *vai* ao vizinho agora.

Er *geht* jetzt zum Nachbarn.

b. O dia *tem* 24 horas.

Der Tag *hat* 24 Stunden.

O modo indicativo, empregue para exprimir esta factualidade, indicando-a (*Aussageweise*), constitui, pois, o modo de utilização mais frequente (Balcik et al., 2019). Neste, é o locutor que assume a veracidade e realidade do enunciado, expressando crença ou conhecimento (R. Marques, 2013). No entanto, o modo indicativo permite que um enunciado seja não só declarativo (24), mas também interrogativo (25) ou exclamativo (26) (Gärtner, 1998).

(24) A Inês *leu* o livro.

Ines *hat* das Buch *gelesen*.

(25) Afinal, a Inês *leu* o livro?

Hat Ines jetzt eigentlich das Buch *gelesen*?

(26) Ena! A Inês *leu* o livro!

Hey! Ines *hat* das Buch *gelesen*!

Ainda que não se verifique um conteúdo verdadeiro ou real, o mesmo poderá ser ficcionado no modo indicativo, quer se trate do registo literário ficcional (27a,b), quer se trate da reprodução de mentiras enquanto falsa realidade ou sugestão (28a,b) (Balcik, 2009; Balcik et al., 2019). O modo indicativo constitui, pois, o modo regular de conjugação verbal (ibd.)

(27) a. A madrasta da Branca de Neve *perguntava* todos os dias: “Espelho meu, espelho meu! Existe alguém no mundo mais bela que eu?”

b. Schneewittchens Stiefmutter *fragte* jeden Tag: „Spieglein, Spieglein an der Wand, wer ist die Schönste im ganzen Land?“

- (28) a. Este produto *elimina* todas as nódoas – mesmo todas! 100% dos nossos clientes *recomendam* este produto.
b. Dieses Produkt *entfernt* alle Flecken – restlos! 100% unserer Kunden *empfehlen* dieses Produkt weiter!

❖ Conjuntivo – *Konjunktiv*

O modo conjuntivo enquanto forma de expressão de possibilidade (*Möglichkeitsform*, cf. Balcik et al., 2019) permite, entre outros, marcar uma situação enquanto pertencente a um mundo possível, relacionando-se, assim, com a atitude expressa pela respetiva proposição (R. Marques, 2017). Pode, pois, invocar uma possibilidade de que o locutor não tem certeza, conforme em (29) e (30), considerando-se que a atitude proposicional não é, no seu todo, epistémica (ibd.).

- (29) Talvez *tenha* que ser operado (mas ainda não é certo).
(30) É possível que *venha* a ser promovido (mas não tenho a certeza).

Com o modo conjuntivo é, ainda, possível expressar que uma situação tem ou poderá ter lugar sob determinados condicionalismos, alheios ao, e independentes do, ouvinte ou leitor (Heinold, 2015), como em (31).

- (31) Caso ele *morra* na operação, dispôs que a associação *herdasse* tudo.

O conjuntivo permite, igualmente, descrever uma situação enquanto não existente na realidade (32a) ou enquanto real e avaliada subjetivamente (Gärtner, 1998; R. Marques, 2017), de acordo com (32b). Também em frases volitivas (32c) ou em contextos de negação (32d) se poderá utilizar este modo, funcionando, em frases de solicitude, como substituto do imperativo (32d,e), de acordo com Gärtner (1998). A ocorrência do advérbio modal ‘talvez’ em posição anterior ao verbo induz, igualmente, no emprego do conjuntivo (ibd.), conforme em (32f). Para além do presente (33), o modo conjuntivo é utilizado em todos os restantes tempos verbais do português (ibd.), desde o pretérito perfeito (34), ao pretérito imperfeito (35), pretérito mais-que-perfeito (36) e futuro do conjuntivo (37).

- (32) a. É falsa a informação de que ele *trabalhe* aqui.
b. É do nosso agrado que ele ainda *trabalhe* aqui.
c. Espero que/Oxalá *voltes* depressa!

- d. Não *comentes* isso com ninguém!
- e. *Fale-me* de si!
- f. Talvez *fique* mais uns minutos.
- (33) Creio que a porta agora *esteja* bem fechada.
- (34) Não me parece que ele *tenha gostado* da prenda.
- (35) Se não o disse, certamente não achou que *fosse* relevante.
- (36) Caso *tivesse tido* tempo, ainda teria ido aos correios.
- (37) Quanto *tiver terminado* o estágio, farei uma festa para comemorar.

No que concerne ao *Konjunktiv* na língua alemã, este pode aplicar-se a situações localizadas no passado, presente e futuro, desdobrando-se em duas formas distintas: o *Konjunktiv I* e o *Konjunktiv II* (cf. 2.5.2.2).

O *Konjunktiv I* é utilizado, primordialmente, para reproduzir discurso de forma indireta (38a). De acordo com Heinold (2015), permite exprimir a alegação ou asserção (*Behauptung*) de outrem (38b), incluindo rumores e boatos (38c, cf. Balcik et al., 2019), pelo que também é designado de *reportative subjunctive*. Em transmissão de noticiário, por exemplo, o locutor toma posição diante da alegação de terceiros, conforme em (38d).

- (38) a. *Sie sagt, sie sei müde.*
 ela diz ela estar-SBJV.PRS.3SG sonolento
 ‘Ela diz que está com sono.’
- b. *Er meint, es gehe ihm gut.*
 ele diz EXPL estar-SBJV.PRS.3SG PRON.DAT.SG bem
 ‘Ele diz que está bem.’
- c. *Es hieß, sie habe sich*
 EXPL dizer-IND.PRÄT.3SG ela Vaux.SBJV.PRF.3SG PRON.REFL

den Arm gebrochen.
 PRON.ACC.SG braço partir-PTCP.PRF
 ‘Diz(-se) que ela partiu o braço.’
- d. *Es hieß, aus Quellen, man*
 EXPL dizer-IND.PRÄT.3SG de fontes PRON.INDF

habe das Feuer unter Kontrolle.
 Vaux.SBJV.PRF.3SG ART.N fogo debaixo controlo
 ‘Fontes alegam que o incêndio está sob controlo.’

Na sua vertente equiparada a *present subjunctive* (Helbig & Buscha, 1998), o *Konjunktiv I* permite, ainda, fornecer instrução descritiva, conforme em (39), introduzindo receitas culinárias:

- (39) *Man nehme 3 Eier und 500g Mehl.*
PRON.INDF dispor-SBJV.PRS.3SG 3 ovos e 500g farinha
'Disponham-se 3 ovos e 500g de farinha.'

Por sua vez, o *Konjunktiv II* presta-se a formular, por um lado, a representação do modo *irrealis* ou do mundo impossível (Balcik et al., 2019), em que existe certeza sobre a impossibilidade de concretização (40a); e, por outro, a admissão (*Annahme*) da hipótese (40b) de realização futura (Heinold, 2015). Já o conjuntivo (histórico) *optativo* (40d) dá conta de volição irreal (Balcik et al., 2019; Heinold, 2015).

- (40) a. *Hättest du aufgepasst, dann wärst du nicht gestolpert!*
Vaux.SBJV.PQP.2SG tu atentar-PTCP.PRF então Vaux.SBJV.PQP.2SG tu
NEG tropeçar-PTCP.PRF
'Tivesses estado atento e não terias tropeçado!'
- b. *Wenn der Bus gleich pünktlich käme,*
se ART.M autocarro ADV pontualmente vir-SBJV.PRÄT.1SG
würde ich es sogar noch zum Filmstart
Vaux.SBJV-II.PRÄT.1SG eu EXPL até ainda ao início do filme
schaffen.
conseguir-INF
'Se o autocarro ainda viesse pontualmente, chegaria a tempo de o filme começar.'
- c. *Wenn der Bus gleich pünktlich kommt,*
se ART.M autocarro ADV pontualmente vir-IND.PRS.3SG
schaffe ich es sogar noch zum Filmstart.
conseguir-IND.PRS.1SG eu EXPL até ainda ao início do filme
'Se o autocarro vier pontualmente, ainda chego a tempo de o filme começar.'
- d. *Wenn doch morgen schon Freitag wäre!*
se PK amanhã já sexta-feira ser-SBJV-II.3SG
'Ah, se amanhã já fosse sexta-feira!'

Por fim, o conjuntivo alemão, frequentemente substituído pelo indicativo na oralidade (cf. 40b,c), presta-se ao uso para recomendações e pedidos atenuados (41a-c), de cortesia (Heinold, 2015).

- (41) a. *Würdet ihr bitte die Tür schließen?*
 Vaux-SBJV.FUT-I.2PL vós por favor ART.F porta fechar-INF
 ‘Importam-se de fechar a porta?’
- b. *Ich würde das Tagesgericht empfehlen.*
 eu Vaux-SBJV.FUT-I.1SG ART.N prato do dia recomendar-INF
 ‘Recomendaria o prato do dia.’
- c. *Das wären dann 12,50 Euro.*
 EXPL ser-SBJV-II.PRÄT.3PL então 12.50 euro
 ‘São, então, 12.50 euros.’

❖ Imperativo – *Imperativ*

O modo imperativo visa descrever o incitamento ou a exortação a um interlocutor (Gärtner, 1998; Marques, 2013; Wöllstein, 2016) e, segundo Cunha e Cintra (1984/2000), não tanto uma ordem. Podendo, no entanto, expressar ordens e desejos, o *Imperativ* é também designado de *Befehlsform* (lit. “forma de ordem”, cf. Balcik et al., 2019). O imperativo caracteriza-se por ser endereçado, dirigindo-se o enunciado a um interlocutor objeto do respetivo pedido ou súplica (42), ordem ou comando (43), proibição, exortação, recomendação ou conselho (44), convite ou solicitação (45) expressos pelo imperativo (Balcik et al., 2019; C. Cunha & Cintra, 1984/2000; Heinold, 2015). Marca, pois, uma situação enquanto pertencente a um mundo possível (Heinold, 2015). No entanto, o respetivo valor de verdade apenas poderá ser apurado após conclusão da ordem, pedido ou recomendação dirigido ao locutor, dependendo, portanto, deste. Assim, não fica claro, inicialmente, se a situação em causa acaba, ou não, por ser realizada (ibd.).

(42) *Perdoame!*

Vergib mir!

(43) *Faz o que te digo! Acaba esse exercício!*

Mach was ich dir sage! Beende diese Aufgabe!

(44) *Trata os outros conforme quiseses ser tratado.*

Behandele die anderen so, wie du selbst behandelt werden möchtest.

(45) *Passa-me o sal, por favor!*

Reich mir bitte mal das Salz!

Em alemão, atribui-se o modo imperativo às pessoas gramaticais de 2ª pessoa do singular (46) e 2ª pessoa do plural (47), podendo ocorrer na 1ª pessoa do plural em contextos como (48). A 3ª pessoa do plural (49), incluindo a forma de gentileza *Sie*, constitui outra possibilidade.

(46) *[Du] Gib das her!*
(tu) dar-IMP.2SG isso PK
'Dá-me isso!'

(47) *[Ihr] Macht keinen Unsinn!*
(vós) fazer-IMP.2PL nenhum asneira
'Não façam/façais asneiras!'

(48) *Schließen wir die Sitzung!*
encerrar-IMP.2PL nós a sessão
'Encerremos a sessão!'

(49) *Kommen Sie bitte herein!*
entrar-IMP-3SG/PL você(s) por favor PK
'Entre/Entrem, por favor!'

Em português, o modo imperativo aplica-se às pessoas gramaticais de 2ª pessoa do singular (50), 1ª pessoa do plural (51), e 2ª pessoa do plural (52). Tendo caído em desuso a forma do imperativo na 2ª pessoa do plural, em português, Gärtner (1998) considera que, na oralidade, esta já inexistente, embora se possam opor expressões como as invocadas em (53), de pedido, e (54), de ordem.

(50) *Faz pouco barulho!*

(51) *Façamos pouco barulho!*

(52) *Façai / Façam pouco barulho!*

(53) *Deixa-me passar, por favor!*

(54) *Deixa-me em paz, irra!*

Embora R. Marques (2013) e Gärtner (1998) considerem que, no português, o imperativo apenas ocorre em frases afirmativas (55), Cunha e Cintra (1984/2000) invocam a existência de um imperativo negativo, sem forma própria, constituído pelo presente do conjuntivo (56).

(55) *Escuta* o que te digo! *Diz*-nos a verdade!

(56) Não *digas* isso!

Aplicando-se apenas à forma verbal de presente, o modo indicativo expressa, no entanto, valor de futuro (ibd.). Como tal, permite formular hipóteses em substituição das construções de futuro do conjuntivo induzidas por *se* (57).

(57) *Experimente* este vinho. Vai ver que vai gostar.

(Se experimentar este vinho, vai ver que vai gostar.)

Em alemão, o modo conjuntivo pode, ainda, ser substituído por outras formas quando a intenção do locutor passe por atenuar o tom imperativo (58a), invocando pedidos de gentileza. Assim, prestam-se a esta substituição os verbos modais (b) e o tempo verbal *Konjunktiv Präteritum* (c).

(58) a. *Mach* *das* *Fenster* *auf!*
 abrir-IMP.2SG ART.N janela PK
 ‘Abre a janela!’

b. *Du* *solltest* *(mal)* *das* *Fenster* *aufmachen!*
 tu Vmod.SBJV.PRÄT.2SG PK ART.N janela abrir-INF
 ‘Devias abrir a janela.’

c. *Würdest* *du* *(bitte)* *das* *Fenster* *aufmachen?*
 Vaux.SBJV-II.PRÄT.2SG tu (por favor) ART.N janela abrir-INF
 ‘Não te importas de abrir a janela?’

2.4 Aspeto

O aspeto apresenta-se enquanto categoria gramatical própria (Kortmann, 1991), embora permaneça intrinsecamente ligado à categoria de tempo, conferindo a uma dada situação um retrato a partir da sua composição (ou: estrutura) temporal interna. Segundo Klein (1994b), trata-se da relação estabelecida entre o ponto de referência enquanto *topic time* (TT – o tempo exato ao qual determinada afirmação se aplica) e o ponto da fala enquanto *time of the situation* (TSit – a extensão temporal de toda a situação retratada). Exprime, pois, “...o modo de ser (interno) de um estado de coisas” (Mira Mateus, Brito, Duarte, & Faria, 1989, p. 90), refletindo o decurso temporal e contedístico de uma situação ou acontecimento e podendo expressar-se tanto gramatical- quanto lexicalmente (Comrie, 1976; De Swart, 2012).

2.4.1 Aspeto gramatical

O aspeto gramatical (ou: *viewpoint aspect*, cf. Smith, 1997; Binnick, 2008) dá conta do modo como uma situação descrita pela frase (sobretudo pela predicação) é perspectivada: enquanto um todo (apresentando um início e fim) ou focalizando apenas uma das suas partes (estando em decurso). Trata-se, pois, da constituição temporal interna das situações (Binnick, 2008).

No exemplo contido em (59), a confeção do bolo assume-se acabada, apresentando a ação de confeccionar um bolo um início e fim naturais e intrínsecos. Já no exemplo apresentado em (60), a ação de confeccionar um bolo é perspectivada no seu decurso, podendo o sujeito encontrar-se numa qualquer das partes constituintes da confeção: no processo preparatório da leitura da receita ou da disposição dos ingredientes; na fase intermédia da mistura dos ingredientes; ou na fase final da cozedura e *mise-en-place*. Considera-se, portanto, que a confeção do bolo ainda não está acabada, estando a decorrer numa das suas fases, aqui destacada.

(59) O Francisco confeccionou um bolo.

(60) O Francisco estava a confeccionar um bolo quando tocaram à campainha.

(61) O Francisco vai confeccionar um bolo.

Poderá, então, considerar-se que o acontecimento retratado em (59) é perspectivado à distância, do exterior, contemplando a situação descrita como um todo acabado. Do mesmo modo, poderá considerar-se que em (60) acontece uma perspetivação interna, focada numa das fases constituintes da confeção do bolo (ainda) inacabada. No primeiro caso, atribui-se, pois, à situação retratada um valor aspetual *perfeito*, refletindo a situação como um todo, ao passo que o segundo, centrado numa das suas fases, apresenta um valor *imperfeito*. A im/perfetividade não acarreta, no entanto, que uma situação seja considerada in/acabada no tempo, considerando-se a im/perfetividade mediante o que é expresso (por exemplo) pelo verbo em si. Assim, ao deslocar a situação descrita em (59) para o futuro, obtendo a frase enunciada em (61), verifica-se que, apesar de a confeção ainda não estar acabada, por esta se situar no futuro, o ato de confeccionar um bolo não deixa de ser perspectivado como um todo completo e homogéneo, em que se comprimem todas as suas fases (cf. Heinold, 2015).

Esta oposição aspetual de im/perfetividade advém originariamente das línguas eslavas, as quais marcam morfologicamente esta distinção. No entanto, noutras línguas a expressão de aspeto *gramatical* não se verifica nos mesmos moldes ou não é, de todo, marcada, razão pela qual as

diferentes delimitações de aspeto (e a discussão sobre a sua existência noutras línguas que não eslavas) não tem reunido consenso ao longo do tempo.

Em português, o aspeto gramatical não se encontra especificamente marcado (Mira Mateus et al., 1989; Oliveira, 2003). Os processos gramaticais de expressão de aspeto incluem, segundo Mira Mateus et al. (1989), as próprias formas verbais (também demarcadoras de tempo, conforme em (62)), e os verbos intrinsecamente aspetuais (63), dando conta do decurso temporal interno de uma situação enquanto um todo completo ou centrando-se numa das suas fases.²⁰⁶ Para a expressão de aspeto contribuem, igualmente, alguns adverbiais, dando, por exemplo, conta de frequência ou repetição (64).

(62) O Francisco *confeccionou / confeccionava / tem confeccionado* bolos.

(63) O Francisco *começou a / continuou a / acabou de* confeccionar um bolo.

(64) O Francisco confecciona bolos *constantemente*.

Na língua alemã, tradicionalmente o aspeto não tem sido abordado com relevância, com Klein (1946/1986) a afirmar que “...in German, (...) [the aspect’s] role is debatable”²⁰⁷ (p. 124). Também Zifonun et al. (1997) remetem para o facto de que “[a] categorização de aspeto quase não é aplicada ao alemão”²⁰⁸ (p. 1860), salientando que „[n]o alemão contemporâneo, o aspeto não é (...) ou quase não é gramaticalizado.”²⁰⁹ (ibd.). Em alemão, portanto, inexistente a categoria gramatical de aspeto (Hennig, 2000), não se procedendo a uma marcação morfológica, antes se privilegiando a via lexical ou sintática (T. Cunha, 1997). Por não ser considerada uma língua (tipicamente) aspetual, Heinold (2015) constata que a ausência de inclusão daquela categoria nas gramáticas alemãs ainda tarda a ser colmatada. No entanto, poderá atribuir-se ao tempo verbal *Perfekt* um carácter também aspetual (vide 2.5.2). Já a forma progressiva *am [V inf] sein*, correspondendo a *estar a + inf*, encontra-se sobretudo afeta à linguagem coloquial (ibd.), constituindo a chamada (*rheinische*) *Verlaufsform*. A expressão de aspeto na língua alemã não se dá, pois, propriamente através do verbo principal da respetiva oração, mas, sim, através dos advérbios (Heinold, 2015; cf. exemplos em Almeida, 1986; Leiria, 1991; Meisel, 1985), sob forma de adjuntos adverbiais (65), adjuntos preposicionais (66) ou construções perifrásticas (67):

²⁰⁶ Para uma tipologia de aspeto gramatical (flexional e perifrástico), considere-se Barroso (2008) e referências ali contidas.

²⁰⁷ “...em alemão, (...) o papel [do aspeto] é discutível”

²⁰⁸ „Die Kategorisierung Aspekt wird (...) auf das Deutsche kaum angewendet“

²⁰⁹ „Im heutigen Deutsch ist der Aspekt nicht oder (...) kaum grammatikalisiert“

- (65) *Max arbeitet nicht mehr.*
 Max trabalhar-INF.PRS.3SG NEG mais
 ‘O Max já não trabalha.’
- (66) *Maria liest ihre/in ihrer Lieblingszeitschrift.*
 Maria ler-IND.PRS.3SG sua/na sua revista favorita
 ‘A Maria lê (n)a sua revista favorita.’
- (67) *Wir sind am Proben.*²¹⁰
 nós Vaux-IND.PRS.1PL a ensaiar-INF.subst
 ‘Estamos a (estar a) ensaiar.’

Klein (1994b) resume que “[t]here is more or less agreement that German has no grammaticalised aspect marking; if aspect is expressed at all, then it is by (optional) complex periphrastic constructions”²¹¹ (p. 126), tal como os exemplos anteriores demonstram de forma simplificada. A diferenciação aspetual em termos de perfeitividade obedece, no entanto, aos mesmos parâmetros já enunciados. No caso do aspeto imperfeito, este pode, no alemão, ser marcado pela utilização do advérbio temporal “gerade” (‘agora’; ‘neste/naquele momento’; ‘justamente’; cf. (68)), não sendo, todavia, obrigatório (cf. 69 e 70):

- (68) *Als ich im Kinosaal ankam, war*
 quando eu na sala de cinema chegar-IND-PRÄT.1SG estar-IND-PRÄT.3SG

der Film gerade in Gange.
 ART.M filme justamente em decurso
 ‘Quando cheguei à sala de cinema, o filme estava (justamente) a decorrer.’
- (69) *Sie war dabei, die Autotür aufzuschließen.*²¹²
 ela estar-IND-PRÄT.3SG PK ART.F porta do carro abrir-INF.+zu
 ‘Ela estava a abrir a porta do carro.’
- (70) *Wir waren am Basteln.*²¹³
 nós estar-IND-PRÄT.1SG a(o) fazer.trabalhos.manuais-INF.subst
 ‘Estávamos a fazer trabalhos manuais.’

²¹⁰ Esta construção (“etwas am Tun/Machen sein”) é denominada de „rheinische Verlaufsform“.

²¹¹ “há maior ou menor consenso de que o alemão não tem marca aspetual gramatical; se o aspeto tãoopouco for marcado, é-o através de construções perifrásticas complexas (opcionais)”

²¹² A expressão “dabei sein, etw. zu tun” é comparável a „être en train de faire quelque chose”, em língua francesa.

²¹³ constitui um caso específico da “rheinische Verlaufsform”

2.4.2 Aspeto lexical

O aspeto lexical (ou: *situation aspect*, cf. Smith, 1997 e Binnick, 2008; *inner aspect* em MacDonald, 2008) refere-se ao significado intrínseco do verbo ou da predicação, sendo independente da estrutura gramatical em que se insere (Oliveira, 2003). É, pois, a “natureza semântica das predicções [ou do verbo]” (ibid., p. 134) aquela que confere leitura aspetual, dando conta dos diferentes modos como um determinado acontecimento ou situação se desenrola e é perspectivado, pelo que todas as línguas naturais apresentam esta vertente lexical de expressão de aspeto. Trata-se, portanto, da classificação das propriedades temporais das situações (Binnick, 2008).

Refletindo-se não só no verbo isolado, o aspeto lexical também se alastra a toda a predicação. Desse modo, ainda que um verbo, isoladamente, apresente um determinado conteúdo lexical estável, quando inserido numa predicação, poderá apresentar-se com valores aspetuais distintos. As características de decurso temporal de cada uma das (fases ou frações das) ações ou acontecimentos retratados numa predicação permitem uma interpretação específica e, desse modo, classificar tipos de ação aspetualmente distintos (cf. Filip, 2012).

Assim, o desenvolvimento da ação de *pintar* poderá assumir distintos contornos temporais mediante o caso de se pintar apenas um quadro específico, vários quadros sucessivamente ou um número indeterminado de quadros, de forma habitual. A ancoragem no tempo do início e fim de cada ação ou acontecimento poderá, pois, acontecer de forma determinada ou aleatória. Do ato de pintar poderá, ou não, resultar um produto final materializado enquanto quadro pintado; poderá, portanto, resultar um estado conseqüente. Para que tal aconteça, o ato de pintar o quadro terá que apresentar como culminação a circunstância de o quadro efetivamente ter sido pintado e concluído. A ação de pintar que não culmine de forma terminativa e que não apresente como produto final um quadro pintado constitui ainda outra possibilidade.

Da observação destas diferentes fases constitutivas (e suas combinações e resultados) surge a noção de **núcleo aspetual** (Moens, 1987; Moens & Steedman, 1988), o qual se compõe a partir da soma das fases de *processo preparatório*, *culminação* e *estado conseqüente* (cf. Fig. 2.5). Desta forma, admite-se a possibilidade de focar, descrever ou perspectivar frações distintas da situação retratada em enunciado (Oliveira, 2003).

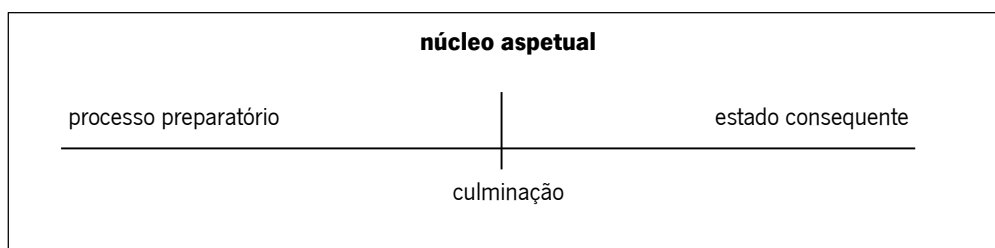


Fig. 2.5 - Núcleo aspetual segundo Moens (1987) e Moens e Steedman (1988)

Constata-se, pois, que (tanto os verbos isoladamente quanto) as predicções não representam ações ou acontecimentos uniformes, desdobrando-se, por exemplo, em estados-de-coisas homogêneos e processos faseados, podendo, ou não, apresentar um fim natural e intrínseco (ponto de culminação) e estado consequente. Deste modo, na impossibilidade de uniformizar terminologicamente todos os conteúdos retratados numa predicção, optar-se-á por, doravante, designar estas ações ou acontecimentos pelo termo universal “*s i t u a ç õ e s*” (de acordo com Lyons, 1977, vol. 2, pp. 483; e, concomitantemente, Barwise e Perry, 1983 e Mourelatos, 1978), correspondendo à designação de eventualidades (*eventualities*), por Bach (1981, p. 69), ou, ainda, à de estados de coisas (*state of affairs*).

Na descrição de situações através de um (ou vários) enunciado(s), cabe ao verbo (enquanto predicado semântico predileto)²¹⁴ um papel central. Se, por um lado, este dá conta do desenvolvimento temporal interno de uma ação ou acontecimento, por outro, determina também os seus argumentos, especificando a categoria, número e papel temático destes (cf. Mira Mateus et al., 2003). O verbo confere, pois, um número (in)determinado de papéis temáticos, atribuindo-se um valor semântico que dependerá da concreta situação descrita pelo verbo. Seguindo Meibauer et al. (2007), as situações retratadas num enunciado podem, assim, apresentar:

- a) (um número (in)determinado de) ‘intervenientes’ com distintos papéis temáticos/semânticos, e
- b) diferentes estruturas temporais internas.

Considere-se o ato descrito pelo verbo *escrever*. De forma isolada, portanto sem complementos, este assume um significado convencional, não sendo intrinsecamente especificado o que é escrito ou durante quanto tempo: *escrever* exige apenas um único interveniente enquanto agente do ato de escrita. Já a situação descrita por *escrever uma carta* implicará dois intervenientes:

²¹⁴ já que nem sempre o verbo isoladamente representa o predicado semântico, podendo este ser constituído por construções com verbo auxiliar + adjetivo ou nome (cf. Meibauer et al., 2007).

alguém que escreva (agente) e algo que seja escrito (tema), apresentando esta situação dois papéis temáticos/semânticos. Por sua vez, *escrever uma carta para alguém* acarreta um terceiro interveniente: alguém que recebe a carta escrita (alvo). Segundo Meibauer et al. (2007), depende, pois, das situações retratadas em enunciado quantos e quais serão os papéis temáticos/semânticos atribuídos pelo verbo.

Do mesmo modo, constata-se que o verbo *escrever* (isoladamente, sem complementos) acarreta uma estrutura temporal interna diferente de *escrever uma carta (para alguém)*. O decurso temporal de *escrever* apresenta-se teoricamente infinito, podendo o ato de escrita ser interrompido e retomado, não deixando de constituir o ato de escrever e não implicando a obrigatoriedade de terminar o ato de escrita com um produto final acabado. Por seu turno, *escrever uma carta (para alguém)* apresenta um limite intrínseco atingido pela consecução do produto final – uma carta escrita –, embora a extensão temporal desse ato não seja explicitamente especificada e, assim, permita, também aqui, a sucessiva interrupção e retoma, ainda que até à culminação obrigatória.

Importa, pois, reter que a expressão de tempo assume contornos distintos consoante se considere o verbo isoladamente enquanto portador de informação temporal ou se considere a totalidade da predicação (e demais elementos temporais) contidos num (ou mais) enunciado(s).

É, sobretudo, a distinta importância conferida ao verbo e aos seus argumentos que leva a atribuir diferentes classificações de aspeto lexical, tendo contribuído para a adoção de nomenclaturas diversas e consequente confusão terminológica (cf. Binnick, 1991, 2008, 2012; L. F. Cunha, 2013; Oliveira, 1991; Salaberry & Shirai, 2002). Seguindo Heinold (2015) e Silva (2005), dar-se-á, resumidamente, conta de algumas das distintas propostas para os diferentes tipos de situação:

2.4.2.1 Modos de ação (Aktionsarten)

Considerando que cada verbo, por si só, detem um valor semântico estável, independente dos restantes elementos frásicos e de TAM, uma das abordagens, de tradição germanística, classifica os verbos (isoladamente) segundo as suas características distintivas de decurso temporal e significado singular inerente.²¹⁵ Nesta proposta, são os modos de ação²¹⁶ – *Aktionsarten* – aqueles que classificam os diversos modos como uma determinada situação se desenrola segundo o

²¹⁵ Trata-se, simultaneamente, do contraste obtido, em alemão, através da derivação morfológica por (pre- e) sufixação, englobando, portanto, parcialmente o aspeto gramatical.

²¹⁶ nomenclatura adotada em Oliveira (2003)

entendimento convencional sobre a mesma. Podem, pois, estar em evidência critérios como a duratividade, a intensidade ou a quantificação.

O verbo *trabalhar*, por exemplo, denota duratividade (71a), ao passo que *acordar* se desenvolve em diferentes fases (71b), dando conta de uma transformação de um estado [a dormir] para outro [acordado]. Aos verbos durativos opõem-se, pois, os não-durativos (ou: terminativos, transformativos), podendo estes últimos retratar as fases ingressiva, de início de acontecimento (72a), a incoativa, de transformação de fases (72b), ou a egressiva, denotadora de fase final (72c):

- (71) a. O Tiago *trabalha* numa companhia de seguros. [durativo]
b. Como dormi mal, hoje *acordei* mais tarde. [transformativo]
- (72) a. As rosas silvestres *desabrocharam* tarde no ano passado. [ingressivo]
Die Wildrosen *blühten* letztes Jahr spät *auf*. (*aufblühen*)
b. As flores perenes *florescem* cedo. [incoativo]
Die mehrjährigen Blumen *blühen* früh. (*blühen*)
c. As flores do canteiro já *murcharam*. [egressivo]
Die Blumen aus dem Blumenbeet sind schon *verblüht*. (*verblühen*)

Para além destas características de decurso, também a quantificação em acontecimentos simples (singulares, episódicos) ou repetidos (plurais) denota valor aspetual, podendo considerar-se a iteratividade enquanto denotadora de (múltipla) repetição (73a,b), permitindo expressar os valores frequentativo e habitual. Do mesmo modo, é possível concluir expressão de intensidade, quando ao verbo *falar* se opõem, com valor diminutivo ou intensivo, *sussurrar* e *gritar*, respetivamente (74a,b):

- (73) a. Com tanta poeira no ar, passei o dia a *pestanejar* / *piscar* os olhos. [iterativo]
Bei so viel Staub in der Luft hab ich den ganzen Tag *blinzeln* müssen. (*blinzeln*)
b. Os pássaros *esvoaçavam* pelo por-do-sol. [iterativo]
Die Vögel *flatterten* durch den Sonnenuntergang. (*flattern*)
- (74) a. No meio daquele silêncio, apenas *sussurrei*. [diminutivo]
Inmitten dieser Stille habe ich lediglich *geflüstert*. (*flüstern*)
b. No meio daquele silêncio, apeteceu-me *gritar*. [intensivo]
Inmitten dieser Stille hätte ich am Liebsten *geschrien*. (*schreien*)

Denota-se que a língua alemã se serve frequentemente do aspeto derivacional (*derivational aspect*, cf. Dahl, 1995) quando confere valor aspetual por meio de sufixação e prefixação aos modos de ação básicos de início, decurso e fim (*auf*blühen > blühen > *ver* blühen; desabrochar > florescer > murchar), mas também aos de intensidade (*blinzeln*; *flattern*; *flüstern*). No entanto, a expressão dos modos de ação não se limita a estes, podendo, tal como em português, advir da informação lexical e semântica do próprio verbo (74b).

Ferreira (2012) sintetiza, pois, várias propostas²¹⁷ de *Aktionsarten*, dando conta dos critérios que determinam o valor aspetual conferido às respetivas situações. Assim, para além da duratividade e quantificação já mencionadas, incluem-se também a perfetividade²¹⁸ e a resultatividade (com esta a determinar um valor aspetual perfeito ou imperfeito, consoante haja, ou não, um estado resultante), bem como as fases de desenvolvimento. Os valores aspetuais denotadores de fases específicas de decurso incluem, entre outros, os valores iminente (75), permansivo (ou: continuativo; cf. 76), progressivo (cursivo, comitativo, gradativo; cf. 77a-c), cessativo (78) e resultativo (ou: causativo, cf. 79); a duratividade inclui, ainda, o valor aspetual genérico (gnómico, universal; cf. 80); *apud* Ferreira (2012, pp.156).

(75) A Gabriela está para ter o bebé.	[iminente]
(76) O Tiago continua a trabalhar na mesma empresa.	[permansivo]
(77) a. A Inês está a estender a roupa.	[progressivo: cursivo]
b. A Inês anda a apanhar castanhas.	[comitativo]
c. A Inês vai cosendo as calças.	[gradativo]
(78) O Roberto deixou de fumar.	[cessativo]
(79) A Cátia matou a mosca.	[resultativo]
(80) A baleia é um mamífero.	[genérico]

Verifica-se, pois, que a multiplicidade de critérios não contribui para uma atribuição estrita e unânime dos diferentes valores aspetuais. A problemática em torno da classificação dos modos de ação enquanto *Aktionsarten* prende-se, precisamente, com o facto de não ser possível atribuir características inequívocas, por exemplo morfológicas, aos mesmos. De igual modo, a interpretação dos conteúdos lexicais por mera convenção mostra-se também relativa e, por vezes, aleatória.

²¹⁷ apresentadas por Ançã (1990), Barroso (2007), Carecho (2007), Comrie (1947/1993), Leiria (1991) e Oliveira (2003).

²¹⁸ Note-se: valor aspetual conferido pelo aspeto *gramatical*

2.4.2.2 'Energeia' e 'kinesis' aristotélicas – Ryle (1949, 1953) e Kenny (1963)

Seguindo Silva (2005), algumas abordagens não expressamente linguísticas, nomeadamente filosófico-gnoseológicas, já incluíam a reflexão sobre diferentes tipos de situações expressas por distintos verbos. Assim, Aristóteles distinguia entre verbos de '*energeia*', enquanto refletores de situações sem ponto final (*actualities*), e verbos de '*kinesis*', enquanto denotadores de movimento e ponto final intrínseco (*movements*).

Também Ryle (1949, 1953) observaria que alguns verbos implicam um momento final, após o qual a situação descrita pelo verbo deixa de existir por ter sido atingido um final intrínseco (*achievement verbs*, ou: *got it verbs*); outros verbos, no entanto, permaneceriam durativos e sem ponto final (*task verbs*, ou: *try verbs*). Para os verbos com fronteira final, Ryle (1949, 1953) observou, ainda, que alguns se realizam num momento determinado (*purely lucky achievements*), ao passo que outros implicam uma preparação prévia ao ponto final (*achievements with an associated task*).

Numa abordagem posterior, Kenny (1963) procederia, então, a uma classificação tripartida entre verbos de *performance* (correspondentes aos *achievements with an associated task*, de Ryle), verbos de *atividade* (equivalentes aos *task verbs*, de Ryle) e verbos *estativos* (*static verbs*). Aos primeiros, *performance verbs*, atribuiu a exclusividade de deterem um caráter completo ou incompleto, considerando que os restantes, *activity verbs* e *static verbs*, se prolongam por tempo teoricamente indefinido.

Tomadas em conjunto estas reflexões (sobretudo filosóficas) sobre os diferentes tipos de situação retratados pelo verbo (ou sintagma verbal), a distinção entre situações expressas por distintos verbos contempla, sobretudo, o seu caráter de '*kinesis*' – entendido enquanto movimento – ou de '*energeia*' – correspondendo a estatividade –, assim como de ponto final intrínseco ou ausente, e de duração determinada ou indeterminada.

2.4.2.3 Classes aspetuais (Zeitschemata) – Vendler (1957)

Uma outra abordagem que confere especial relevância ao verbo, e que pretende abarcar todos os tipos de situação contemplados pelos verbos²¹⁹, é a da disposição em classes aspetuais²²⁰. Vendler

²¹⁹ em língua inglesa, embora muitos estudos posteriores, relativos a outras línguas, se baseiem nesta classificação

²²⁰ nomenclatura adotada em Mira Mateus et al. (1989); ou: "tipologia aspetual" em Oliveira (2003)

(1957, 1967) propõe classificar em quatro **classes aspetuais** (*Zeitschemata*) os diferentes modos de ação temporal expressos pelas situações:

- os *states* – estados (*Zustand*),
- as *activities* – atividades ou processos (*Aktivität*),
- os *accomplishments* – processos culminados (*Vollbringung*) e
- os *achievements* – culminações (*Errungenschaft*).

As classes aspetuais propostas distinguem-se, essencialmente, pelos critérios de dinamicidade, telicidade e duratividade. Entende-se que a *dinamicidade* retrata a presença ou ausência de uma mudança de estado ativa ou passiva no decurso da situação; que a *telicidade* se prende com a delimitação das situações, as quais tendem, ou não, para um fim ou ponto de culminação (cf. Moens, 1987)²²¹; e que a *duratividade* retrata uma situação com estrutura temporal interna que se estende por um intervalo temporal não-instantâneo²²². Reconhecem-se aqui, portanto, os parâmetros já delineados pelas reflexões (não só) filosófico-gnoseológicas anteriormente mencionadas.

Tomando, então, por critério a dinamicidade, distinguem-se as situações dinâmicas de não-dinâmicas. As primeiras, designadas de eventos, opõem-se aos estados, constituindo esta oposição a distinção primordial de classes aspetuais (cf. Binnick, 2008):²²³

a. estados vs. eventos

Assim, os **estados** consistem em situações homogêneas e não-dinâmicas, não admitindo, portanto, pausas ou interrupções e não acarretando qualquer mudança. Apresentam-se enquanto situações durativas, sem que comportem um ponto final intrínseco. Enquanto situações atélidas, não tendem para um fim natural. São exemplo de estados as situações retratadas em (81), enquanto propriedades afetas à pessoa e que, por norma, não se alteram (a não ser por algum agente externo). Verifica-se que se atribui aos sujeitos uma qualidade (de cantora, que tem

²²¹ razão pela qual Peres (2003) aplica o termo 'terminatividade', tendo como critério a (in)existência de um ponto de culminação intrínseco à situação retratada; sendo que a terminatividade intrínseca caracteriza uma situação tética, ao passo que a atelicidade implica a ausência deste ponto final, culminativo.

²²² razão pela qual a duratividade (ou: pontualidade) é considerada, em Peres (2003), enquanto 'confinamento num intervalo de tempo', atribuindo-se às situações não-pontuais a ausência de atingimento de fronteira temporal, sendo estas não-confinadas num intervalo de tempo (*unbounded*), e atribuindo-se, por oposição, às situações pontuais o alcance de fronteira temporal, sendo estas confinadas (*bounded*) num intervalo de tempo

²²³ Vendler (1967, pp. 99) procede à distinção, para o inglês, entre verbos que admitem e outros que não admitem tempos verbais contínuos (*progressive*).

apetência por e se dedica ao canto; de escritor, pintor e trabalhador que se dedicam à sua arte, respetivamente), podendo ainda atribuir-se-lhes uma atividade habitual.²²⁴ O núcleo aspetual dos estados caracteriza-se, assim, pela ausência de foco em fases distintas, já que os estados não contemplam nenhum processo preparatório, culminação ou estado consequente (cf. Kamp e Reyle, 1993). Outros exemplos de estados incluem: *gostar de música; adorar espinafres, ser alto; estar doente; ser pintor; ter olhos verdes*.²²⁵

- (81) a. A Marisa canta/gosta de cantar/canta no coro da escola. [estados]
b. O Hugo escreve/gosta de escrever/escreve para o jornal local.
c. A Adelaide pinta/gosta de pintar/pinta caricaturas.
d. O Marco trabalha/gosta de trabalhar/trabalha num lar de idosos.

Por sua vez, os **eventos** constituem situações dinâmicas, podendo acarretar uma mudança de estado ativa ou passiva durante o seu decurso. Os eventos apresentam, todavia, duratividade variada, estendendo-se tanto por intervalos temporais prolongados quanto instantâneos ou pontuais. Podem, assim, tender, ou não, para um fim ou comportar um ponto de culminação intrínseco. Incluem-se nos eventos todos os exemplos retratados em (82) a (85).

- (82) O Rodrigo nasceu hoje às 14:57 horas.

Os estados e os eventos distinguem-se, pois, primordialmente pela sua dinamicidade, sendo que os eventos poderão apresentar duratividade variada, não representando situações intrinsecamente durativas. Os eventos desdobram-se, então, nas seguintes classes aspetuais:

- b. atividades ou processos (activities) [+ dinâmico] [- télico] [+ durativo]

O critério da telicidade permite diferenciar as situações que não tendem para um fim natural e intrínseco. As primeiras, atélicas²²⁶, resultam na classe aspetual das **atividades** (ou: processos), entendidas enquanto situações dinâmicas que se mantêm ao longo de toda a sua duração, mas que permitem pausas ou interrupções. No entanto, cada fração da atividade consiste na situação retratada pela atividade enquanto um todo global. São exemplos de atividades os

²²⁴ Vendler (1967, pp.109) procede, ainda, a uma distinção entre estados específicos (reveladores de uma atividade habitual como *ser fumador*) e estados genéricos (que revelam qualidades que permitem interrupções no tempo, como *ser professor*). Em Cunha (1998, 2004b, 2013), os subtipos de predicados estativos distinguem estados estáveis (*ser inteligente*) de episódicos (*estar doente*) e faseáveis (*passar a gostar de uvas passas*).

²²⁵ Para uma abordagem exaustiva dos estados, considere-se L.F. Cunha (2004a, 2004b).

²²⁶ não-terminativas, não-eventivas, consideradas não-eventos em Peres (2003)

mencionados em (83), em que se apresentam decursos não necessariamente lineares, podendo ser interrompidos e retomados, não deixando, no entanto, de constituir, em cada momento, as ações apresentadas.

- (83) a. A Marisa cantou no duche (durante uma hora). [atividades]
 b. O Hugo escreveu convites (a tarde toda).
 c. A Adelaide pintou paredes (durante todo o fim-de-semana).
 d. O Marco trabalhou as esculturas (durante dois dias).

Deste modo, o núcleo aspetual dos processos não foca nenhuma das fases constituintes por estas serem idênticas entre si e ao processo global: cada fase de *cantar no duche* corresponde ao processo de *cantar no duche* como um todo. Assim, e enquanto atividade durativa e homogénea, nenhuma das fases constituintes é focada isoladamente ou de forma independente das restantes. Outros exemplos de atividades (ou: processos) incluem *andar, correr, nadar*.

- c. processos culminados (*accomplishments*) [+ dinâmico] [+telico] [+durativo]

Os **processos culminados** consistem em situações dinâmicas e téticas²²⁷, tendendo, portanto, para um fim natural. Caraterizam-se, ainda, por serem prolongados e terem, como tal, um valor durativo, sendo que cada uma das suas frações é distinta das restantes. Assim, constituem-se pelo processo preparatório até que seja atingido o término global (Oliveira, 2003). São exemplos de processos culminados:

- (84) a. A Marisa cantou a ópera de Verdi (em três horas). [processos culminados]
 b. O Hugo escreveu um romance (num mês).
 c. A Adelaide pintou um quadro (em vinte minutos).
 d. O Marco trabalhou todo o rebordo do muro (numa tarde).

Dá-se, portanto, conta de ações terminadas, cujas diferentes fases constitutivas, no entanto, não se assemelham. Assim, a fase de abertura da ópera de Verdi é distinta dos seus atos de ária e recitativo, todos parte integrante da ópera enquanto totalidade. Do mesmo modo, incorporam-se fases de decurso distintas nos atos de escrita (de diferentes capítulos), de pintura (de esboço,

²²⁷ sendo considerados, em Peres (2003), como eventos não-pontuais, não coincidindo com o seu próprio fim, como em: *A minha irmã está a construir uma casa*.

ensaio e acabamento) e de (re)construção (preparação, reparação e remate). Outros exemplos de processos culminados incluem *tomar o pequeno-almoço*, *limpar o escritório*, *lavar o carro*.

d. culminações (*achievements*) [+dinâmico] [+téllico] [-durativo]

Ainda dentro dos eventos, as **culminações** representam situações dinâmicas e téllicas²²⁸, com um fim natural intrínseco. Como tal, o critério da duratividade distingue esta classe das restantes como sendo não-durativa (ou de duração breve, cf. Smith, 1991; Oliveira, 2003), podendo, ou não, originar estados consequentes – como em (85a), em que do ato de trancar resulta uma porta cerrada, ou em (85b), de que resulta um livro fechado. Outros exemplos de culminação vendleriana incluem os enunciados em (85c-e), em que não se admite um estado resultante (nem divisão temporal) e a culminação coincide com o seu próprio fim.

- (85) a. A Adelaide trancou a porta de entrada. . [culminações]
b. O Hugo fechou o livro.
c. Escorreguei na casca de banana.
d. A Marisa espirrou no ensaio do coro.
e. O Marco caiu na obra.

Trata-se, pois, de ações não-durativas, mas que incluem um fim natural de que pode, inclusivamente, resultar um estado consequente – como o de o livro estar fechado (b) ou a porta estar cerrada (a). Outros exemplos de culminações incluem *chegar ao trabalho*, *morrer*, *ganhar a maratona*; para outras culminações, embora sem estado resultante, considerem-se também *bater à porta*, *suspirar*.

Em suma, as classes aspetuais básicas propostas por Vendler (1957) apresentam-se, então, com distintos traços de dinamicidade, telicidade e duratividade, conforme apresentado na figura seguinte (Fig. 2.6).

²²⁸ sendo consideradas, em Peres (2003), como eventos pontuais, coincidindo com o seu próprio fim, como em: *O carro embateu contra o portão da garagem*.

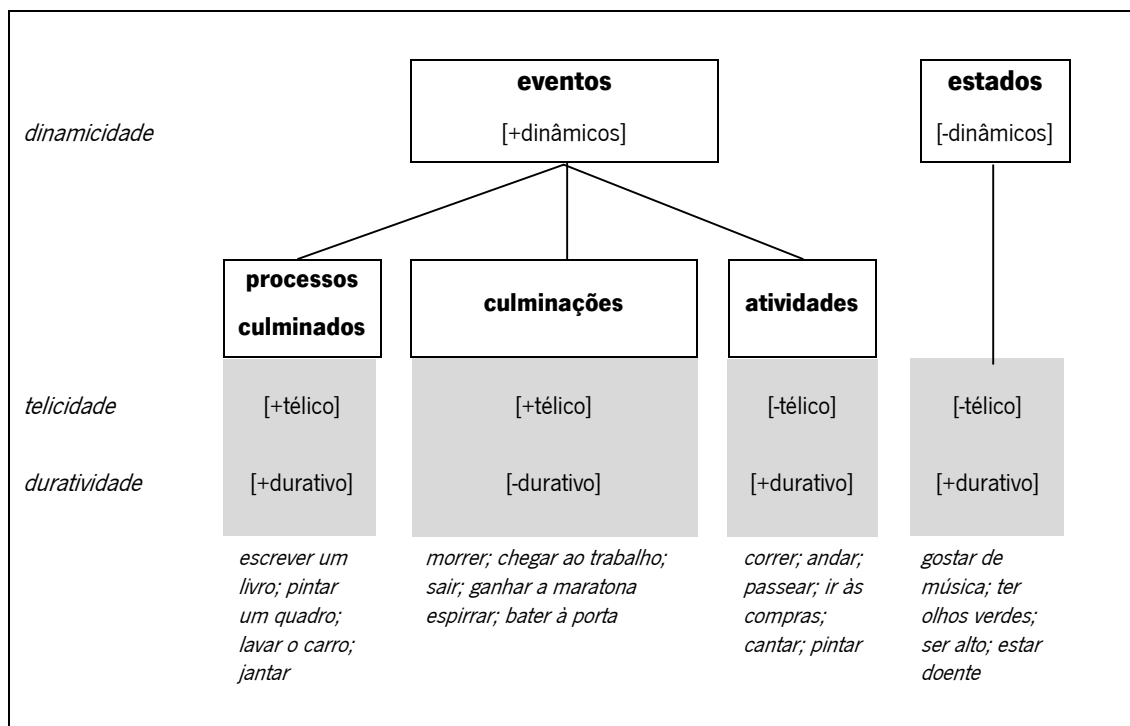


Fig. 2.6 – Classes aspetuais básicas segundo Vendler (1957)

O critério da dinamicidade permite, assim, introduzir uma primeira distinção entre eventos e estados, retratando os primeiros, segundo Meibauer et al. (2007), situações ou acontecimentos, ao passo que os últimos dão conta de estados-de-coisas ou propriedades. Os estados apresentam-se, pois, enquanto única classe aspetual sem dinamicidade. As restantes classes aspetuais vendlerianas distinguem-se pela (in)existência de telicidade e duratividade, com as atividades a representarem processos, e os processos culminados e culminações a darem conta, ou não, de possíveis mudanças de estado (ibid.). Apenas as culminações e os processos culminados implicam, pois, um ponto final; e apenas as culminações apresentam uma duração determinada.

Faz-se notar que as classes aspetuais básicas propostas por Vendler (1957, 1967) não distinguem as culminações que apresentam das que não apresentam um estado resultante, limitando-se a considerar quatro classes aspetuais básicas: *states*, *activities*, *accomplishments* e *achievements*. De acordo com Heinold (2015), na tradição germanística, são estas as classes que subsistem até hoje, apresentando-se frequentemente sob a designação de *Aktionsarten*, tal como em Meibauer et al. (2007). Para o presente estudo, adota-se, pois, a nomenclatura proposta por Heinold (2015),

já que contempla a distinção entre modos de ação (*Aktionsarten*) e classes aspetuais (*Zeitschemata*) conforme inicialmente proposto pelos respetivos autores.²²⁹

Embora a categorização vendleriana permita uma classificação aspetual básica, a mesma não facilita a inclusão inequívoca de um mesmo verbo numa só classe aspetual, tendo em conta que o contexto da predicção em que se insere é moldado não apenas pela semântica do verbo, mas também do objeto. Embora Vendler (1957, 1967) admita a influência da semântica do objeto em diferenças (de in/existência e quantificação de objeto) como as constatadas em (86), a proposta vendleriana não aprofunda este tópico.

- | | |
|--------------------------------------|----------------------|
| (86) a. O Rui <i>desenha</i> . | [atividade; estado] |
| b. O Rui <i>desenha um círculo</i> . | [processo culminado] |
| c. O Rui <i>desenha círculos</i> . | [atividade] |

2.4.2.4 Classificação verbal revista – Dowty (1979)

Tomando por base a classificação proposta por Vendler (1967), Dowty (1979) acrescenta aos traços distintivos (dinamicidade, telicidade e duratividade) o parâmetro da *a g e n t i v i d a d e*. Entendida como presença de um argumento enquanto agente da ação retratada pelo verbo, Dowty (1979) propõe atribuir às classes aspetuais vendlerianas o traço [\pm agente]. Desse modo, cada uma das quatro classes aspetuais incluirá a distinção entre verbos agentivos e não-agentivos. Já as classes aspetuais resultantes são por Dowty (1979) designadas de:

- *states* (estados),
- *activities* (atividades),
- *single change of state* (eventos instantâneos ou: culminações) e
- *complex change of state* (eventos prolongados ou: processos culminados).

Por sua vez, na classe aspetual dos estados, Dowty (1979) distingue entre predicados momentâneos (*adorar; ser gentil*) e predicados de intervalo (*estar sentado; estar de pé; mentir*), desta forma permitindo considerar distintos tipos de predicados estativos, os quais habitualmente condicionam uma classificação uniforme (ibd.).

²²⁹ Para uma classificação aspetual portuguesa distinta, contemplando três tipos de situações (propriedades, estados e acontecimentos), considere-se D. Santos (1991, 1996).

Ainda de acordo com Silva (2005), a proposta de revisão da classificação verbal contém como importante contributo o facto de enunciar diferentes testes (sintático)-semânticos para a distinção entre, e a atribuição inequívoca de, classes aspetuais. Entre muitas outras distinções enunciadas, e a título de exemplo, a ocorrência com formas progressivas permite distinguir as atividades e os eventos prolongados, que as permitem (cf. 87a,b, respetivamente), dos estados e dos eventos instantâneos, que habitualmente não ocorrem com estas (cf. 87c,d, respetivamente).

- (87) a. O João está a fazer barulho. [atividade]
John is making noise.
- b. A Rita está a viajar do Porto para Lisboa. [evento prolongado]
Rita is travelling from Porto to Lisbon.
- c. *A Raquel está a ser grande. *[estado]
**Rachel is being tall.*
- d. *O Adriano está a notar o anúncio no jornal. *[evento instantâneo]
**Adrian is noticing the announcement in the newspaper.*

Já as atividades e os eventos prolongados se distinguem pela ocorrência com diferentes advérbios: ao passo que as atividades se mostram compatíveis com expressões adverbiais de ‘*durante X tempo*’ (88a), os eventos prolongados privilegiam os contextos de ocorrência com ‘*em X tempo*’ (88b).

- (88) a. O Marco dançou durante duas horas. [atividade]
 *O Marco dançou em duas horas.
- b. O Marco pintou o retrato em vinte minutos. [evento prolongado]
 *O Marco pintou o retrato durante vinte minutos.

Estes e outros testes propostos por Dowty (1979) viriam, pois, a direcionar o foco para questões (mais) marcadamente linguísticas, permitindo deduzir que a semântica verbal necessariamente se alastra aos demais elementos contidos num enunciado.

2.4.2.5 Núcleo e transição aspetual – Moens (1987)

Numa abordagem que amplifica a classificação aspetual para o significado de todo um enunciado, ao invés de se limitar ao significado do verbo, Moens (1987) distingue entre os valores aspetuais básicos (inerentes ao verbo singular) e a composicionalidade aspetual (Verkuyl, 1972)

caracterizadora de enunciados completos. Assim, um qualquer valor aspetual básico poderá sofrer alterações quando o verbo é inserido num enunciado e ali combinado com outros elementos, desde adverbiais temporais a complementos, especialmente objetos diretos (P. Silva, 2005). Retomando os exemplos (86a-c), verifica-se, pois, uma de muitas possibilidades de transição (comutação ou alteração) aspetual (**aspectual shift**, cf. Dowty, 1979; Jackendoff, 1991; Kamp & Reyle, 1993; Krifka, 1989; Moens & Steedman, 1988; Smith, 1991; Verkuyl, 1972; 1996; entre outros).

A transição aspetual poderá, pois, dar-se quando ao valor aspetual básico dos verbos (ou sintagmas verbais) se subtraem ou adicionam as diferentes fases consecutivas do **núcleo aspetual** (cf. 2.4.2): processo preparatório, culminação e estado consequente. Deste modo, e tomando por critério distintivo os traços [+dinâmico], [+durativo] e [+télico], Moens (1987) propõe uma classificação aspetual constituída não por quatro, mas por cinco classes:

- **eventos prolongados** (= processos culminados) [+dinâmico] [+télico] [+durativo]
- **eventos instantâneos** (=culminações) [+dinâmico] [+télico] [-durativo]
- **pontos** [+dinâmico] [-télico] [-durativo]
- **processos** (=atividades) [+dinâmico] [-télico] [+durativo]
- **estados** (=estados) [-dinâmico] [-télico] [+durativo]

A classe aspetual dos pontos, não contemplada em Vendler (1967), prevê a ocorrência de situações instantâneas sem estado consequente, constituindo-se, assim, apenas pela fase de culminação, como em *soluçar* ou *acenar*. As classes aspetuais propostas por Moens (1987) abarcam, assim, diferentes fases do núcleo aspetual, conforme abaixo (Fig. 2.7).

Os eventos prolongados (correspondendo aos processos culminados vendlerianos) apresentam-se enquanto única classe aspetual detentora de todas as fases do núcleo aspetual – *pintar um quadro* apresenta, pois, um processo preparatório, uma culminação e um estado consequente. Por sua vez, os eventos instantâneos (ou: culminações vendlerianas) caracterizam-se pela ausência de processo preparatório, sendo constituídos pela culminação e respetivo estado consequente, como em *ganhar a corrida*. À semelhança dos eventos instantâneos, mas sendo-lhes subtraído um estado consequente, os pontos não apresentam processo preparatório e constituem-se pela sua culminação, conforme em *espirrar* (veja-se, também, em L.F. Cunha, 2007). Já as atividades são inseridas na fase de processo preparatório, considerando-se que este se prolonga sem nunca

atingir as fases de culminação ou estado consequente, como em *nadar*. Por fim, a classe aspetual dos estados apenas inclui a fase final de estado consequente, não sendo percorridas as fases inicial de processo preparatório nem intermédia de culminação, conforme em *gostar*.

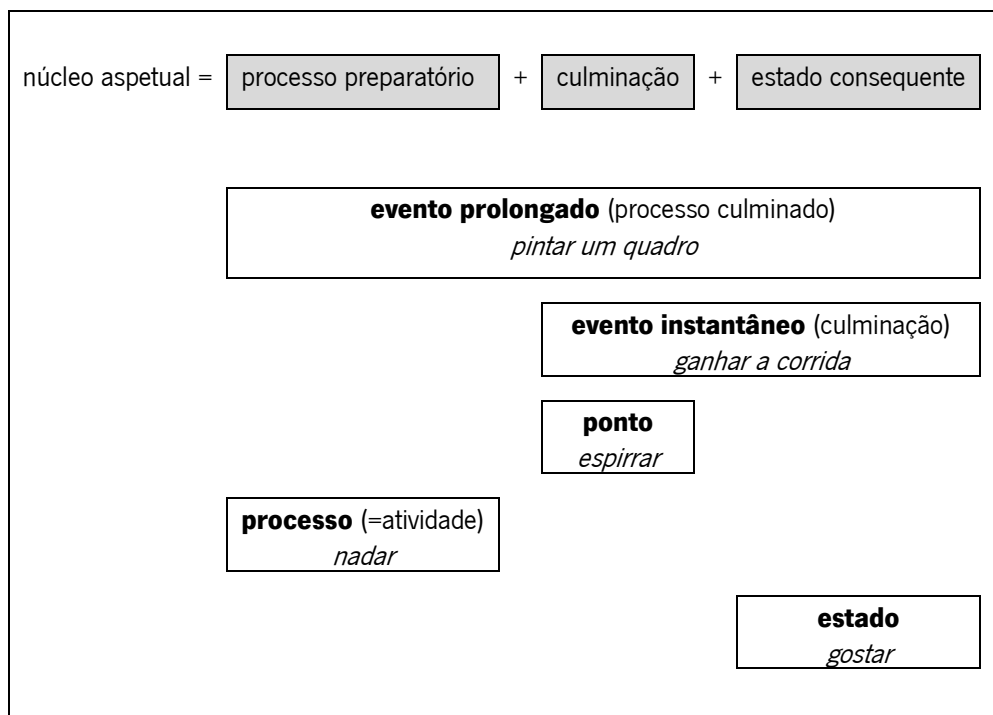
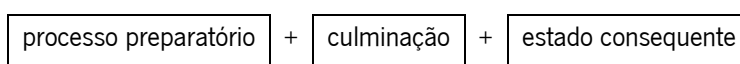


Fig. 2.7 – Núcleo das classes aspetuais em Moens (1987)

A transição aspetual opera, pois, na alteração composicional do núcleo aspetual. A título de exemplo, retirando a um evento prolongado (processo culminado) como *pintar um quadro* (89a) a sua culminação (e, portanto, também um estado consequente anulado pela ausência da mesma), obtém-se um processo (atividade) como *pintar um quadro durante algumas horas*. A subtração da culminação pode, pois, obter-se pelo emprego de adverbial (89b), mas também da flexão verbal (89c) ou forma progressiva (89d).

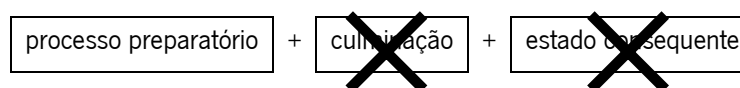
(89) a. O João *pintou um quadro*. [evento prolongado/processo culminado]



b. O João *pintou um quadro durante algumas horas* [processo/atividade]

c. O João *pintava um quadro*, quando a tinta-da-china acabou.

d. O João *estava a pintar um quadro*, quando a tinta-da-china acabou.



Em sentido inverso, a adição de uma culminação a um processo (atividade) como *nadar* (90a) resultará num evento prolongado (processo culminado), podendo, conforme em (90b), operar-se a transição aspetual através do emprego de adverbial, flexão verbal e limite (*1000 metros*).

- (90) a. O João *nada/está a nadar*. [processo/atividade]
b. O João *nadou 1000 metros em meia hora*. [evento prolongado/processo culminado]

O conceito de *núcleo aspetual* mostra-se, pois, relevante, na medida em que expõe o carácter composicional das situações, ao invés de as considerar estáticas e uniformes. Ao considerar as suas fases constituintes, as classes aspetuais vendlerianas são, pois, expandidas por Moens (1987) para cinco com os pontos.

2.4.2.6 Tipos de situação (situation type) – Smith (1991)

As classes aspetuais vendlerianas são também retomadas por Smith (1991) sob a designação de “tipos de situação”. Partindo das observações já constatadas em Comrie (1976), Smith (1991) considera uma quinta classe aspetual constituída pelos verbos *semelfativos* e que, portanto, ocorrem uma única vez. Assim, conforme anteriormente abordado em (85), as culminações²³⁰ apresentam-se em duas variedades: com e sem estado resultante. Aquelas que não acarretam um estado resultante são consideradas pontuais e instantâneas, tratando-se, frequentemente, de verbos intransitivos, conforme em (85c-e). *Escorregar*, *espirrar* e *cair* representam, pois, culminações instantâneas, usualmente de ocorrência singular, inserindo-se, portanto, na classe aspetual dos semelfativos ou **pontos** (Miller & Johnson-Laird, 1976; Moens, 1987; Mourelatos, 1978; Oliveira, 2003). As ocorrências sequenciais de uma mesma situação uniforme são, ainda, distinguidas enquanto *série* por autores como Freed (1979, *apud* Binnick, 2008), incluindo situações como as retratadas por ‘ganir’ (*whimper*).

Os tipos de situação (ou: classes aspetuais) distinguem-se, assim, para além dos traços de dinamicidade, telicidade e duratividade, também pela *resultatividade*, entendendo-se por esta a consequência de um estado resultante – presente nas culminações e ausente nos pontos. Segundo autores como Oliveira (2003), também a *homogeneidade* contribui para a

²³⁰ Para uma abordagem detalhada das culminações, veja-se Gyarmathy (2015) e referências ali contidas.

distinção de classes aspetuais, dando esta conta de um decurso linear e constante, sem culminação, embora admitindo interrupções.

Tomados em conjunto os principais traços distintivos até ao momento enunciados, a fusão dos critérios de definição atribuídos às diferentes classes aspetuais resume-se na figura seguinte (Fig. 2.8).

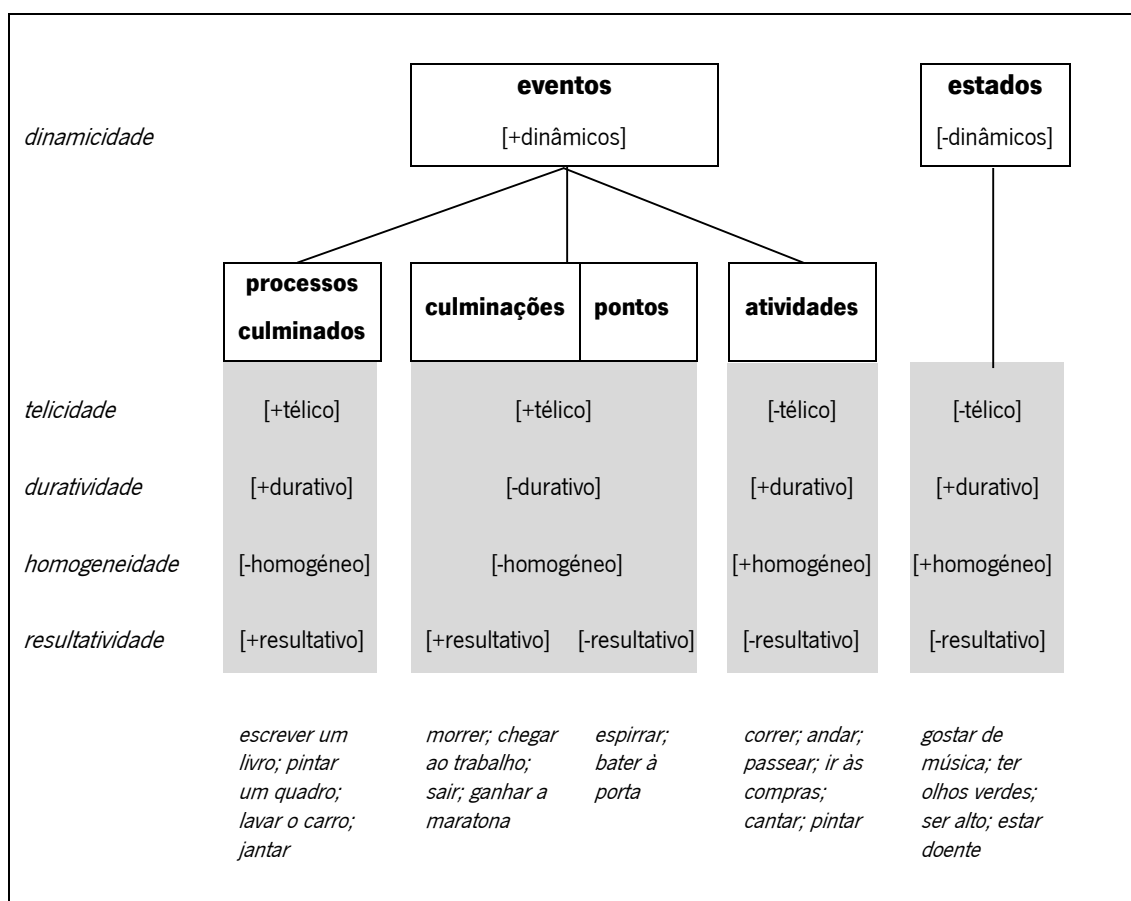


Fig. 2.8 - Classes aspetuais e suas propriedades

Considera-se, pois, uma primeira divisão entre eventos e estados, podendo os primeiros desdobrar-se, consoante a sua duração, em processos culminados, culminações e pontos e, ainda, atividades (ou: processos).

Os estados são, por sua vez, subdivididos por alguns autores: Vendler (1967) distingue entre estados *específicos* (reveladores de uma atividade habitual como *ser fumador*) e estados *genéricos* (que revelam qualidades que permitem interrupções no tempo, como *ser professor*). Já Cunha (1998, 2004b) e Oliveira (2003) referem uma oposição entre estados *faseáveis* (possíveis em construções progressivas como *estar a + INF*) e *não-faseáveis* (incompatíveis com estas últimas).

Os diferentes traços distintivos também permitem, pois, que se **teste** qual a classe aspetual (ou: tipo de situação) em causa.

Assim, a dinamicidade constitui um traço distintivo entre as atividades e os estados. Para os estados, considera-se uma ausência de dinamicidade no sentido de serem retratados estados-de-coisas teoricamente infinitos, que apenas deixarão de constituir-se enquanto tal por influência externa (Comrie, 1976). Assim, o estado *ter cabelo ruivo* ou *ser ruivo* poderá alterar-se para *ter cabelo moreno* ou *ser moreno* por ação externa de pintura do cabelo, conforme em (91a,b). Por sua vez, as atividades enquanto situações dinâmicas implicam a possibilidade de subdividir a atividade em causa em unidades menores (Dowty, 1979; Smith, 1991), como em (92), em que o ato de pintar implica sucessivos atos (de direcionamento do pincel para a tela ou do lápis para o papel), permitindo breves interrupções.

(91) a. A Marisa tem cabelo ruivo/é ruiva.

b. A Marisa (pintou o cabelo e agora) tem cabelo moreno/é morena.

(92) O Mário pinta/está a pintar.

Para o alemão, Nicolay (2007, *apud* Heinold, 2015) sugere testar a possibilidade de continuidade da situação após uma (breve) interrupção, utilizando o advérbio *weiter*. Assim, as atividades permitem continuidade após interrupção (93a), ao passo que os estados não se mostram compatíveis com essa condicionante (94a). Em português, com a correspondente paráfrase *voltar a*, o enunciado é igualmente válido na combinação com uma atividade (93b), mas também não aceita a mesma constelação com um estado (94b). Deste modo, o teste de dinamicidade permite distinguir entre a mera existência de um estado-de-coisas e a continuidade do mesmo.

(93) a. Mario malte einige Zeit und nach kurzer Unterbrechung malte er *weiter*. [atividade]

b. O Mário pintou durante algum tempo e, após um breve intervalo, voltou a pintar.

(94) a. *Mario wusste den PIN-Code und nach kurzer Pause wusste er *weiter*. [estado]

b. *O Mário sabia o código PIN e, após algum tempo, voltou a saber.

Através do critério da (a)telicidade (*telicity*, cf. Garey, 1957, *apud* Bohnemeyer e Swift, 2004), reveladora da (in)existência de um ponto final intrínseco à situação (Vendler, 1957), distingue-se entre as atividades e os processos culminados. Comrie (1976) propõe testar a diferença entre estas classes aspetuais verificando se, após uma interrupção imediata, a situação descrita se apresenta como realizada. Assim, constatando-se, em (95), que o André estava a pintar, a

interrupção imediata do ato de pintar após esta constatação permite verificar que o André pintou (e que, portanto, o ato de pintar está realizado). Ao invés, constatando-se que, em (96), num determinado momento o André estava a montar um puzzle, e seguindo-se de imediato uma interrupção dessa montagem, não poderá constatar-se que a montagem do puzzle tenha sido terminada. Designa-se, assim, de **paradoxo do imperfetivo** (*Imperfective Paradox*) a circunstância de os predicados atélicos (95) implicarem a realização do evento descrito (cf. Bohnemeyer & Swift, 2004) com aspeto imperfetivo, permitindo concluir pela perfeitividade, ao passo que os predicados télicos (96) não acarretam a realização do evento com aspeto imperfetivo, concluindo pela ausência de perfeitividade. Deste modo, também a compatibilidade com expressões adverbiais durativas (*durante X tempo*) ou de limitação temporal (*em X tempo*) aferem esta distinção (Dowty, 1979).

- | | | |
|---|-----------|----------------------|
| (95) O André estava a pintar. | (atélico) | [atividade] |
| O André parou de pintar. O André pintou. | | |
| (96) O André estava a montar um puzzle. | (télico) | [processo culminado] |
| O André parou de montar. *O puzzle foi montado. | | |

Já o traço distintivo da duratividade permite opor os estados às culminações. Smith (1991) considera que os estados se aplicam ao sujeito durante um intervalo prolongado (teoricamente infinito) de tempo, ao passo que as culminações têm aplicação por um período de tempo determinado. Os estados são, pois, durativos se forem válidos entre dois pontos temporais distintos, enquanto que as culminações apenas têm validade num único ponto temporal. Assim, em (97a), considera-se que a Catarina é alta agora, mas também num outro momento. Já a circunstância de a Catarina ganhar a corrida só se aplica num único ponto temporal (98a,b).

- | | | |
|--|----------------|--------------|
| (97) a. A Catarina é alta. | (durativo) | [estado] |
| b. *A Catarina está a ser alta. | | |
| c. *Catarina, sê alta! | | |
| d. Sê inteligente! (Compra um carro elétrico!) | | |
| e. O Gil (já tem 14 meses e) está a adorar espinafres. | | |
| (98) a. A Catarina ganha a corrida. | (não-durativo) | [culminação] |
| b. A Catarina está a ganhar a corrida. | | |
| c. Catarina, ganha a corrida! | | |

Em português, poderá testar-se esta oposição aspetual através da paráfrase construída com *estar a + INF* – em que os estados não admitem esta construção, conforme em (97b), ao passo que as culminações (98b) as aceitam. Do mesmo modo, o uso do imperativo poderá indicar uma leitura impossível com estados (97c), mas aceitável com culminações (98c). No entanto, em contextos como o de advertência ou conselho, um estado como *ser inteligente* poderá admitir o uso do imperativo, conforme em (97d). Também um estado como *adorar espinafres* poderá, em contextos como o providenciado em (97e), aceitar construções com *estar a + INF*. Importa, pois, realçar que uma situação é considerada durativa quando persiste em dois momentos temporais distintos (t_1 e t_2), ao invés de se aplicar a um momento temporal singular (t_1).

Em alemão, o teste para a oposição aspetual de duratividade entre estados e culminações passa por introduzir o advérbio *gerade* ('neste momento'), sendo este compatível com as culminações (100b), mas incompatível com os estados (99b). Também neste teste, no entanto, é possível obter exceções consoante o contexto providenciado – passando um estado como *gostar de gomas* a ser aceitável com *gerade*, conforme em (99c).

- (99) a. Katharina ist groß. (durativo) [estado]
b. *Katharina ist gerade groß.
*A Katharina é grande agora.
c. Katharina (läuft schon und) mag gerade Gummibärchen.
A Katharina (já anda e) agora gosta/está a gostar de gomas.

- (100) a. Katharina gewinnt das Rennen. (não-durativo) [culminação]
b. Katharina gewinnt gerade das Rennen.
A Katharina está a ganhar a corrida (neste momento).

Uma outra oposição testada através do advérbio *gerade* é a que contrasta processos culminados e culminações (Vendler, 1957), marcando situações que se desenrolam num ponto temporal determinado ou ao longo de um intervalo de tempo. A leitura progressiva (ou de decurso) induzida por *gerade* mostra-se, assim, compatível com processos culminados como *beber um sumo* (101a,b), ao passo que as culminações não (ou nem sempre) aceitam a mesma (102a,b).

- (101) a. Ich trinke *gerade* einen Saft. [processo culminado]
 b. Estou a beber um sumo *neste momento*.
- (102) a. *Ich erkenne *gerade* meinen Grundschullehrer. [culminação]
 b. *Estou a reconhecer o meu professor da escola primária *neste momento*.

Em suma, os traços distintivos atribuídos às diferentes classes aspetuais (ou: tipos de situação) permitem, assim, testar as oposições seguidamente retratadas (Fig. 2.9).

O que ressalta da aplicação destes testes é que as exceções têm como condicionante o facto de o verbo não ser apreciado isoladamente, passando a alterar-se a semântica da predicação consoante se empreguem outros elementos e, desse modo, se providenciarem diferentes contextos. Embora o verbo constitua o elemento central das análises aspetuais até agora apresentadas, a semântica verbal completa-se com os diversos argumentos, com particular destaque para os de objeto (ou: complemento direto), os quais contribuem para interpretações distintas consoante se considerem situações como, por exemplo, *pintar*, *pintar um quadro* ou *pintar quadros*.

Traço distintivo	Oposição de classes aspetuais	Teste
dinamicidade	atividades vs. estados	- teste de continuidade da situação após breve interrupção (Nicolay, 2007) (advérbio <i>weiter</i> , <i>continuar a</i>) ✓ atividades ✗ estados
telicidade	atividades vs. processos culminados	- teste de realização: se, após interrupção imediata, a situação previamente constatada se apresenta como realizada (Comrie, 1976) ✓ atividades ✗ processos culminados
duratividade	estados vs. culminações	- teste de intervalos vs. períodos de tempo (Smith, 1991) - (<i>estar a + INF</i>) - (<i>imperativo</i>) - (advérbio <i>gerade</i>) ✓ culminações ✗ estados
	processos culminados vs. culminações	- teste de duratividade (Vendler, 1957) (advérbio <i>gerade</i>) ✓ processos culminados ✗ culminações

Fig. 2.9 – Testes de oposição aspetual

2.4.2.7 *Aspetto interior* (inner aspect) – Verkuyl (1972, 1993)

Atribuindo igual importância ao verbo e seu(s) argumento(s), sobretudo de objeto ou complemento direto, Verkuyl (1972) considera que a composição semântica do sintagma verbal (VP, *verb phrase*) gera um ‘aspecto interior’ (*inner aspect*). Para tal, pressupõe um sistema composicional aditivo, o qual se compõe a partir das propriedades lexicais do verbo, por um lado, e pela modificação semântica através do objeto (ou sujeito), por outro.

a.	[+ADD TO] (dinâmico)	+	[+SQA] (quantificação espec.)	=	[+T] (terminativo)	event (evento) (Ereignis)
	A Teresa pinta		um quadro.			
b.	[+ADD TO] (dinâmico)	+	[-SQA] (quantificação inespec.)	=	[-T] (durativo)	process (atividade) (Prozess)
	A Teresa pinta		quadros.			
c.	[-ADD TO] (não-dinâmico)	+	[+SQA] (quantificação espec.)	=	[-T] (durativo)	state (estado) (Zustand)
	A Teresa tem		um/cinco/um bando de pássaro(s).			
d.	[-ADD TO] (não-dinâmico)	+	[-SQA] (quantificação inespec.)	=	[-T] (durativo)	
	A Teresa tem		pássaros.			

Fig. 2.10 – *Aspetto interior* (Verkuyl, 1972)

Segundo Verkuyl (1972), a nível da semântica verbal, o verbo, por si só, apenas permite exprimir (não-)dinamicidade, sendo as restantes propriedades aspetuais devidas à presença de um objeto. A telicidade (denotadora de um ponto final intrínseco à situação) estará, pois, dependente da

quantificação do objeto. Da combinação entre a (não-)dinamicidade expressa pelo verbo e a telicidade afeta à (não-)quantificação de objeto resulta, pois, o aspecto interior terminativo ou durativo (Fig. 2.10).

Considerando que o traço da dinamicidade acrescenta valor (dinâmico) à situação retratada em enunciado, Verkuyl (1972, 1993) representa as situações dinâmicas por [+ADD TO] e as não-dinâmicas por [-ADD TO]. Do mesmo modo, um objeto quantificado denota uma quantia específica (*specified quantity of A*, SQA), pelo que a este se atribui o valor de [+SQA] e ao objeto quantificado de forma inespecífica o de [-SQA]. Por fim, a soma dos traços de (não-)dinamicidade e (não-)quantificação resulta, à semelhança das operações matemáticas, em valores negativos ou positivos de terminatividade [+T] ou duratividade [-T].

Em resultado da combinação dos diferentes valores atribuídos a estes traços distintivos obtêm-se, então, apenas três classes aspetuais:²³¹

- *states* (estados; *Zustände*),
- *processes* (atividades; *Prozesse*) e
- *events* (eventos; *Ereignisse*).

Ao contrário da proposta de Vendler (1967), constata-se que, em Verkuyl (1972), as classes aspetuais não se definem por propriedades inerentes ao verbo, mas, sim, a partir da composição de informação temporal expressa pelo verbo juntamente com a quantificação inerente ao objeto.

Apesar de esta proposta conferir igual importância aos elementos constitutivos da respetiva predicação, também esta não permite atribuir as classificações aspetuais de forma unânime, especialmente no caso de verbos intransitivos (inacusativos como *morrer*, em que a ausência de objeto dificulta a quantificação; cf. Heinold, 2015, pp. 51).

2.4.2.8 Referências cumulativa e quantizada (Referenz) – Krifka (1989)

Uma outra abordagem, de Krifka (1989), confere maior relevância aos argumentos de objeto, considerando que estes se compõem a partir de nomes não-contáveis, massivos (de referência

²³¹ Veja-se, também em Mourelatos (1978).

cumulativa, cf. 103) ou contáveis (de referência quantizada, cf. 104)²³² – correspondendo, assim, aos traços distintivos verkuylianos de [-SQA] e [+SQA], respetivamente.

(103) O António gosta de laranjas. [cumulativo]

(104) O António come duas/meia dúzia de/um cesto de laranjas. [quantizado]

Para Krifka (1989), são estes nomes os que transferem para o predicado a sua respetiva (não-) quantificação, desse modo determinando a (a)telicidade da situação descrita – no caso de um argumento de objeto com nome contável, impõe-se, assim, uma leitura télica (*comer duas laranjas*); em caso de objeto não-contável (massivo), a situação descrita apresenta-se como atélica, sem fim natural intrínseco (*gostar de laranjas*). Deste modo, o significado inerente ao(s) verbo(s) é, em Krifka (1989), relegado para segundo plano, destacando-se, ao invés, o papel do objeto.²³³

2.4.3 Síntese e considerações

Em suma, considera-se que o aspeto reflete o decurso temporal e conteudístico de uma situação descrita numa predicação, podendo encontrar expressão a nível gramatical e lexical. Advindo a gramaticalização de aspeto das línguas eslavas, mantém-se o debate sobre a existência de aspeto gramatical em línguas não-eslavas. Na língua alemã, quase não se marca aspeto morfologicamente, privilegiando-se a via lexical e sintática (Heinold, 2015; Meisel, 1985; Zifonun et al., 1997), sobretudo através do emprego de construções perifrásticas, mas também de advérbios, adjuntos adverbiais e preposicionais (cf. Almeida, 1986; Leiria, 1991; Meisel, 1985). Em português, o aspeto gramatical reflete-se em morfemas flexionais, os quais também marcam noções temporais, encontrando-se sobretudo nas formas verbais, em perífrases aspetuais, mas também nalguns adverbiais (T. Ferreira, 2012; Mira Mateus et al., 1989; Oliveira, 2003). O alemão não apresenta, pois, um sistema aspetual equivalente ao do português: embora também o alemão admita atribuir diferentes aspetos lexicais aos verbos (T. Cunha, 1997), no sistema temporal verbal o aspeto assume uma importância menor em alemão do que em português (Schemann, 2016). O alemão é, pois, mais marcado pelos modos de ação (*Aktionsarten*), ao passo que o português privilegia o aspeto gramatical (ibd.).

²³² Atente-se à distinção entre o nome contável 'laranja' e seu plural '(duas/muitas) laranjas', por oposição ao nome massivo 'laranjas' entendido enquanto conjunto sem função de medida (embora medível, cf. Peres, 1992).

²³³ Para uma discussão aprofundada sobre cumulatividade e quantização, veja-se Cunha (2007) e referências ali contidas. Para os nominais com função de sujeito, considere-se Leal (2007).

No que concerne ao aspeto lexical, este deriva do significado intrínseco ao verbo ou a toda a predicação, dando esta natureza semântica conta das propriedades temporais das situações. As propriedades temporais apresentam-se, fundamentalmente, enquanto traços distintivos de dinamicidade, telicidade e duratividade, podendo, ainda, considerar-se a resultatividade, homogeneidade e agentividade das situações para a sua classificação.

O aspeto lexical é, no entanto, alvo de diversas abordagens com distinta terminologia e foco semântico. Por um lado, na tradição germanística, diversos autores colocam o verbo no centro da análise, derivando do mesmo os modos de ação enquanto *Aktionsarten* denotadoras de diferentes fases do núcleo aspetual das situações. Também as classes aspetuais vendlerianas (*Zeitschemata*) conferem maior relevância ao verbo isolado, embora admitam a influência dos restantes argumentos. Numa abordagem que confere importância proporcional ao verbo e seu argumento objeto, Smith (1991) acrescenta aos tipos de situação os pontos, já invocados em Moens (1987), enquanto semelfativos que constituem um subgrupo das culminações vendlerianas. Também a proposta de um aspeto interior, por Verkuyl (1972), considera a combinação entre a informação temporal providenciada pelo verbo e a quantificação de objeto, concluindo por apenas três classes aspetuais. Já Krifka (1989) reforça o papel da referência desempenhado pelos nomes contidos no argumento de objeto. E em Moens (1987), ancora-se, ainda, a possibilidade de transição aspetual (*aspectual shift*) na noção de núcleo aspetual e seus diferentes constituintes, desse modo permitindo considerar as situações enquanto complexamente faseadas, ao invés de as limitar a uma extensão temporal estática e uniforme, conforme implicado em Reichenbach (1947). Considerando que também o aspeto é composicional (Verkuyl, 1972), a mudança aspetual é possibilitada pelos tempos gramaticais empregues (determinando im/perfetividade), por operadores aspetuais como a forma progressiva, bem como pela natureza e quantificação dos objetos (Oliveira, 2003). Destaca-se, pois, o significado de todo o enunciado, e não aquele meramente intrínseco ao verbo ou sintagma verbal.

De todas estas propostas de classificação aspetual, a mais amplamente referenciada na literatura é a das classes aspetuais apresentadas por Vendler (1967), com as devidas críticas já mencionadas. Atendendo à concreta natureza e propósito deste estudo, considera-se adequado tomar esta proposta por base para o mesmo.

2.5 Tempo verbal

O tempo, entendido enquanto tempo gramatical veiculado pelas formas verbais, constitui um dos meios de localização temporal das situações expressas num enunciado. Os tempos verbais (*tense*) não estabelecem, todavia, necessariamente uma ligação direta com o tempo ontológico. Constatase, por exemplo, a possibilidade de um tempo verbal presente (105), mas também um de passado (106), remeterem para um tempo futuro. Para além da informação estritamente temporal, os tempos verbais podem, ainda, conter e transportar informação modal (107) e aspetual (108). Adicionalmente, poderá distinguir-se, na linha de Weinrich (1964), genericamente e a nível discursivo, entre a utilização distinta de tempos verbais para comentário (*besprechende Tempora, besprochene Welt*) ou para narração (*erzählende Tempora, erzählte Welt*), encontrando os primeiros, primordialmente, eco em textos literários e os últimos também na oralidade.

(105) Amanhã não *janto* em casa, *estou* na avó.

Morgen *esse* ich nicht zu Hause zu Abend, ich *bin* (dann) bei Oma.

(106) Amanhã a esta hora, já *atravessei* a fronteira.

Morgen um diese Zeit *habe* ich die Grenze schon *überquert*.

(107) O Sebastião ainda não chegou a casa. Ainda *estará* no escritório.

Sebastian ist noch nicht zu Hause angekommen. Er *wird* noch im Büro *sein*.

(108) Em tempos, o Luís *transportou/ transportava* 15 caixas de mudanças por hora.

Früher *transportierte* Luis/ *hat* Luis 15 Umzugskartons pro Stunde *transportiert*.

A descrição de tempos verbais passa, portanto, por retratar a utilização prototípica destes, já que não reúnem características de significado único e exclusivo. Deve, pois, atender-se ao facto de que as *formas* de tempo verbal podem corresponder a distintos *significados* temporais (Hennig, 2000).

2.5.1 Tempos verbais do português

Conforme apresentado na tabela 2.1, as formas verbais finitas (flexionadas em tempo, pessoa e número) apresentam-se nos modos indicativo e conjuntivo e enquanto tempos gramaticais simples (i) ou compostos (ii):

Tab. 2.1 – Tempos verbais do português

<u>FORMAS VERBAIS FINITAS</u>	
Indicativo	
❖ Presente	(<i>canto</i>)
❖ Pretérito Perfeito simples	(<i>cantei</i>)
❖ Pretérito imperfeito	(<i>cantava</i>)
❖ Pretérito Mais-que-perfeito simples	(<i>cantara</i>)
❖ Futuro simples	(<i>cantarei</i>)
❖ Condicional simples	(<i>cantaria</i>)
	❖ Pretérito perfeito composto (<i>tenho cantado</i>)
	❖ Pretérito Mais-que-perfeito composto (<i>tinha cantado</i>)
	❖ Futuro composto (<i>terei cantado</i>)
	❖ Condicional composto (<i>teria cantado</i>)
	❖ Pretérito Mais-que-perfeito anterior (<i>tivera cantado</i>)
Conjuntivo	
❖ Presente	(<i>que eu cante</i>)
❖ Imperfeito	(<i>que eu cantasse</i>)
	❖ Pretérito perfeito composto (<i>que eu tenha cantado</i>)
	❖ Pretérito Mais-que-Perfeito composto (<i>que eu tivesse cantado</i>)
	❖ Futuro simples (<i>quando eu cantar</i>)
<u>FORMAS VERBAIS NÃO FINITAS</u>	
❖ Infinitivo simples	(<i>cantar</i>)
❖ Gerúndio simples	(<i>cantando</i>)
❖ Particípio	(<i>cantado</i>)
	❖ Infinitivo composto (<i>ter cantado</i>)
	❖ Gerúndio composto (<i>tendo cantado</i>)

- (i) Presente; Pretérito (Perfeito e Imperfeito), Pretérito Mais-que-Perfeito; Futuro; Condicional
- (ii) Pretérito Perfeito composto; Pretérito Mais-que-Perfeito composto; Futuro composto; Condicional composto

As formas verbais não finitas resumem-se ao infinitivo, gerúndio e participípio, com formas morfológicas simples e compostas.

2.5.1.1 Tempos do indicativo

❖ **Presente**

eu canto

O presente do indicativo apresenta uma localização temporal, em que o momento do evento (E) e o ponto de referência (R) coincidem numa relação de ordenação temporal de sobreposição (Peres 1993; Reichenbach, 1947 *apud* Silva, 2005).

O tempo presente não equivale, no entanto, necessariamente e de forma restrita, a simultaneidade: pode, pois, expressar simultaneidade entre o acontecimento e o ato de fala, como em (109a); pode veicular sobreposição, todavia denotando uma duração para além do momento de fala (entendida como '[todo o dia de] hoje', em 109b); pode estabelecer uma validade universal, independente da extensão temporal e não limitada ao momento simultâneo de enunciação (109c); e pode, até, fazer referência ao passado (109d) ou ao futuro (109e):

- (109) a. (Ao telefone:) *Estou* no metro agora e já vou a caminho de casa.
- b. Hoje *é* dia de aniversário do Henrique.
- c. A dignidade do ser humano *é* inviolável.
- d. Ontem encontrei o Hugo. *Diz-me* ele que foi ao cinema sem pagar, vê lá!
- e. Amanhã *estou* em casa dos meus pais.

Segundo Oliveira (2003, 2013), o presente faculta informação estritamente temporal de presente (em que o tempo da situação se sobrepõe ao tempo da enunciação) apenas nalguns casos: com eventos, quando estes revestem a forma de relatos diretos (110a) ou enunciados performativos (110b), ou com estados (111a-c). A informação estritamente temporal alarga-se a um valor de habitualidade com eventos (acompanhados por adjuntos adverbiais de frequência) que passam a estados habituais, conforme em (112a-c), bem como com estados episódicos (acompanhados por

adjuntos adverbiais de periodicidade) denotadores de características transitórias do sujeito (113a), mas não com estados estáveis (reveladores de características durativas, cf. 113b).

(110) a. O guarda-redes *defende* esta bola sem grande esforço.

b. *Prometo* que amanhã não me esqueço do teu livro.

(111) a. O Tiago *está doente*.

b. A Maria *tem olhos azuis*.

c. O Gil *é dos Açores*.

(112) a. O Rui *bebe água* (todos os dias).

b. A Mariana *tosse* (constantemente).

c. O Vítor *pratica vólei* (regularmente).

(113) a. O Tiago *está* (constantemente) *doente*.

b.*O Gil é frequentemente dos Açores.

Gärtner (1998) considera, pois, que o presente detém um valor temporal de presente e de futuro. Descrevendo circunstâncias, factos e situações que têm validade no intervalo temporal do momento de enunciação, o *presente atual* (ou: presente momentâneo, cf. Cunha e Cintra, 1984/2000) descreve situações pontuais que ocorrem no preciso momento da enunciação (114a); na presença de vários verbos pontuais no presente atual, estes descrevem a sucessão de acontecimentos (114b). Já em anúncios e notícias (115a,b), a extensão do presente é alargada para além do tempo da enunciação (Oliveira, 2013). O presente pode, ainda, ser utilizado em sentido diretivo (ibid.), dando conselho (116a), ordem (116b), instrução (116c) ou introduzindo um pedido (116d).

(114) a. *Soletro*: A – N – A.

b. Então, vamos lá: *abro* a embalagem, *verto* o conteúdo na sertã e agora *junto* a água.

(115) a. *Vende-se* apartamento T3.

b. Ilha da Madeira *registra* mais inundações.

(116) a. *Falas* com o responsável do condomínio e depois *consertas* a porta.

b. *Acabas* os TPC e depois é que *brincas* com os teus amigos lá fora.

c. *Abres* o porta-luvas, *tiras* os documentos e *colocas* tudo dentro da mochila.

d. *Dás-me* a chave do carro, por favor?

Por sua vez, o *presente intemporal* confere validade universal ao enunciado, em todos os momentos, em discurso científico (ibd.) e em frases genéricas (117), aqui destacando “caraterísticas típicas ou essenciais de espécies” (Oliveira, 2013, p. 516). Já quando o tempo presente descreve uma faculdade do indivíduo ou uma ação habitual, ainda que esta não se dê durante o momento da enunciação, assume este tempo o valor de *presente habitual* (ou: frequentativo, cf. Cunha e Cintra, 1984/2000), conforme em (118).

(117) O caranguejo *é* um ser invertebrado.

(118) *Gasto* pouco dinheiro em vestuário.

O presente pode, ainda, denotar continuidade com o *presente progressivo* em construção perifrástica constituída por ‘*estar a* + infinitivo’. Segundo Oliveira (2013), o tempo do evento único coincide com (ou sobrepõe-se a) o tempo da enunciação com processos (119a), processos culminados (119b) e culminações (119c).

(119) a. A Fernanda *está a passear*.

b. A Fernanda *está a escrever* uma carta.

c. A Fernanda *está a escorregar*.

As situações inacabadas podem, por sua vez, e segundo Gärtner (1998), ser igualmente expressas pelo *presente imperfeito*, em que a validade do conteúdo enunciado se alastra desde a anterioridade, a simultaneidade e até à posterioridade relativa ao momento de enunciação. Assim, a situação retratada pelo presente imperfeito pode apresentar um início e um fim, embora estes não sejam focados. Deste modo, desdobra-se este tempo num tempo inacabado *durativo* (120), dando conta de situações contínuas ou em decurso, e num *iterativo* (121), descrevendo situações repetitivas pontuais.

(120) O nosso café *fica* no centro da cidade e *tem* esplanada.

(121) Sempre que possível, *sai* mais cedo do escritório.

Por outro lado, o presente do indicativo no seu papel de *presente histórico* (ou: narrativo, cf. Cunha e Cintra, 1984/2000), presta-se a substituir o pretérito perfeito simples, apresentando factos passados como se fossem presentes (122), tanto na escrita quanto oralmente (Gärtner, 1998), projetando o Passado no Presente em narrativa histórica (Oliveira, 2013).

(122) A 25 de abril de 1974 *dá-se* a Revolução dos Cravos.

(A 25 de abril de 1974 *deu-se* a Revolução dos Cravos).

Por fim, o *presente 'futuro'* (*futurisches Präsens*) expressa, segundo Gärtner (1998), um futuro próximo quando em combinação com uma expressão adverbial ou inserido em contexto de futuro (123). Sendo, segundo Oliveira (2013), compatível com eventos acompanhados de adjuntos adverbiais (124), apenas se combina com estados episódicos e adjuntos adverbiais (125), mas não com estados estáveis e adjuntos adverbiais (126).

(123) Amanhã *passo* em tua casa.

(124) O Nuno *embarca* daqui a duas horas.

(125) Amanhã, o Gil *está de castigo*.

(126) *Amanhã, o Gil *é dos Açores*.

❖ **Pretérito perfeito** (simples, composto)

eu cantei, eu tenho cantado

O pretérito perfeito do indicativo, enquanto tempo do passado, desdobra-se nas suas formas simples e composta. Este desdobramento em duas formas é demarcado por Boléo (1936, *apud* Campos, 1997, p. 20) enquanto fenómeno único na evolução das línguas românicas, já que nestas a forma simples tem vindo a cair em desuso ou utilização restrita, antes se privilegiando a forma composta em detrimento daquela. No entanto, há uma clara distinção de significado entre as formas simples e composta do pretérito perfeito do indicativo, em português, assente em diferenças temporais e aspetuais: conforme elucida Campos (1997), enquanto que o pretérito perfeito simples acarreta uma fronteira inicial e final, já o pretérito perfeito composto, podendo apresentar uma fronteira inicial, não detém fronteira final, deste modo expressando um intervalo aberto (contínuo ou iterativo).

O pretérito perfeito **simples** (PPs) apresenta um valor de passado simples (*einfache Vergangenheit*, cf. Gärtner, 1998), em que o ponto de referência (R) e o momento do evento (E) coincidem (Reichenbach, 1947 *apud* Silva, 2005) numa localização temporal da situação enquanto anterior ao momento da enunciação (Oliveira, 2013), constituindo um tempo anterior a presente (Peres, 1993). Deste modo, pertencem ao passado simples as situações que ocorreram antes do momento de enunciação (Gärtner, 1998). Descrevendo uma ação desenvolvida num

determinado momento do passado (Cunha & Cintra, 1984/2000), enquanto “completamente concluída (...) [e afastando-se] do presente” (ibid., p. 454), o PPs permite exprimir factos próximos ou distantes (Ilari, 2013; Weise, 2000), conforme em (127a,b), respetivamente. Expressa-se, pois, um passado concluído (*vollendete Vergangenheit*, cf. Gärtner, 1998), prestando-se o PPs a relatar episódios passados (*berichtendes Tempus*).

- (127) a. Já *acabei* o relatório anual.
b. Já *tive* apendicite.

Não sendo relevante a duração da situação expressa pelo PPs, nem a duração do intervalo entre o final da situação e o momento da enunciação (Gärtner, 1998), este tempo transporta, ainda assim, essencialmente informação temporal (Oliveira, 2013). Ocorrendo com informação temporal, o PPS descreve situações válidas apenas durante o respetivo intervalo de tempo (128), mas não para além deste (Gärtner, 1998). Já em substituição do presente histórico, apresenta, ainda, situações passadas como se decorressem no presente (129).

- (128) Em 2002, eu *trabalhei* em Londres.
(129) A 9 de novembro de 1989, *caiu* (cai) o muro de Berlim.

Aspetualmente, o modo de desenvolvimento das situações retratadas pelo PPs varia de acordo com o verbo empregue (ibid.), podendo representar-se uma situação pontual (130a), iterativa (130b) ou durativa (130c). Com o PPs é, igualmente, possível retratar situações ocorridas enquanto uma outra situação (expressa pelo pretérito imperfeito) ainda durava (130d).

- (130) a. *Trovejou*.
b. Durante o pouco tempo que estive em Londres, *trovejou* todas as noites.
c. *Vivi* nesta casa desde a infância até à adolescência.
d. *Estacionaram* o carro deles quando nós ainda estávamos a chegar.

Na presença de várias situações expressas pelo PPs, o encadeamento de verbos numa frase implica uma leitura de sucessividade de ações completas e acabadas (ibid.), sendo que a ordenação textual transpõe a ordenação temporal de cada uma das situações retratadas pelo verbo no PPs (131) e que serve de referência para a situação respetivamente seguinte (Oliveira, 2013).

(131) *Abriu* a porta, [e depois] *acendeu* a luz, [e depois] *descalçou-se* e [depois] *pendurou* o casaco.

O pretérito perfeito simples pode, ainda, segundo Oliveira (2013), expressar uma anterioridade situada no futuro, considerando-se que a situação retratada é anterior a um tempo veiculado por uma expressão temporal, e posterior ao tempo da enunciação:

(132) Quando o Alberto regressar a casa para a semana, já a Maria *pintou* a sala toda sozinha.

Constituindo o PPs um tempo do passado, Oliveira (2003) considera que este, maioritariamente, não é perfeitivo, já que dele não resulta um estado consequente (133a), sendo, assim, terminativo. Um estado consequente poderá, pois, estar contido neste tempo verbal aquando de uma culminação, conforme em (133b).

(133) a. A Maria *entrou* no autocarro.
b. O António *leu* o livro. (O livro está lido.)

Pelo contrário, Leiria (1991), à semelhança do retratado em Campos e Xavier (1991), ainda considera tratar-se de um tempo verbal perfeitivo, justificando esta atribuição pelo facto de o pretérito perfeito implicar a visão do evento como um todo (134a) – tal como em Gärtner (1998) se considera que as situações enquanto um todo completo se apresentam como concluídas, não se focando nenhuma parte do seu desenvolvimento em particular, mas toda a situação desde o seu início até ao fim. Assim, todos os pontos temporais (internos e final) estarão implicados por esta perfeitividade. Acrescenta Leiria (1991), ainda, que, aquando de uma culminação ou de um processo culminado, este tempo poderá ser, igualmente, perfeito, indicando, por conseguinte, um estado consequente implícito (134b,c). Já Oliveira (2013) ressalva que o PPs pode ser perfeitivo quando retrata eventos que impliquem um estado resultante, pois o PPs aí perspetiva a situação na sua fase final e, portanto, como concluída (135a,b). Por fim, o PPs presta-se, ainda, a uma utilização com verbos atélicos (Leiria, 1991), conforme em (136).

(134) a. Eu *joguei* uma partida de ténis.
b. Ele *terminou* o curso de formação (na semana passada). (O curso está terminado.)
c. Ele *lavou* o carro na oficina. (O carro está lavado.)

- (135) a. O Vasco *fechou* as janelas do quarto. (As janelas estão fechadas.)
b. A Vitória *pintou* o retrato. (O retrato está pintado.)
- (136) A Mariana sempre *nadou* muito bem.

O pretérito perfeito **composto** (PPc), formado pela combinação do verbo auxiliar ‘ter’, no presente do indicativo, juntamente com o participípio do verbo principal (Cunha & Cintra, 1984/2000), detém um significado distinto de todos os outros tempos verbais nas restantes línguas românicas e também no alemão (Schemann, 2016). Por si só, e sem necessitar de vir acompanhado de advérbios, exprime um valor iterativo (137), dessa forma demonstrando que os tempos verbais não se cingem a localizar as situações no tempo, podendo veicular uma duração interna (M.H. Campos & Xavier, 1991; Ilari, 2013).

- (137) A Ana *tem telefonado* à avó (regularmente, desde que regressou das férias).

De acordo com Gärtner (1998), o PPc pode, assim, apresentar valor temporal de presente e de passado. As situações expressas pela forma composta do pretérito perfeito iniciam-se no passado, podendo perdurar (138), ou repetir-se regularmente (139), até ao presente. O PPc expressa, pois, a duração de uma situação iniciada no passado, nela incluindo o momento de enunciação e podendo, até, perdurar para além deste (Oliveira, 2013): o ato repetido ou a sua continuidade até ao momento da enunciação (140) faz o PPc aproximar-se do presente (Campos, 1997; Cunha & Cintra, 1984/2000); o início da situação num momento anterior ao presente confere ao PPc o seu valor temporal também de passado. Este poderá ser reforçado por informação temporal denotadora de início da situação no passado (com *desde* ou *desde que*, conforme em 141a) ou denotadora do decurso temporal ocorrido desde o início da situação no passado (com *ultimamente* e outros, cf. 141b) (Gärtner, 1998).

- (138) Desapareceste! *Tens estado* doente?
- (139) *Temos feito* caminhadas todas as tardes.
- (140) *Tenho lido* muitos romances policiais.
- (141) a. *Temos feito* caminhadas desde fevereiro/desde que iniciámos a fisioterapia.
b. *Ultimamente/Nos últimos dias/Desde aí, temos feito* caminhadas.

Por não estabelecer um limite final das situações, o PPc é considerado um tempo imperfeito (Oliveira, 2003, 2013), embora possa exprimir perfeitividade através de situações terminadas no passado (Gärtner, 1998), como em (142). Excetuando estes casos, o PPc demarca-se claramente do pretérito perfeito simples, já que este último dá a situação por terminada (143a), ao passo que o pretérito perfeito composto mantém o seu limite final aberto (143b). É esta continuidade inerente que também distingue o PPc do pretérito imperfeito, com o qual se mantém conectado pelo carácter imperfeito em registo literário (Weise, 2000).

(142) *Tenho dito* (muitas vezes): não devemos acreditar em tudo o que ouvimos.

(143) a. *Fizemos* coisas incríveis no curso de sobrevivência (mas já acabou).

b. *Temos feito* coisas incríveis no curso de sobrevivência (e havemos de fazer mais).

Deste modo, segundo Oliveira (2013), o PPc mostra-se compatível com estados episódicos (144a), conferindo às situações uma leitura de início no passado com prolongamento até ao presente. Já com estados estáveis, não se mostra compatível (144b). Em combinação com eventos (145), o PPc sugere uma leitura aspetual iterativa (igualmente veiculada sempre que o PPc se encontre no modo indicativo). Ainda com eventos, também um possível estado consequente poderá assumir o valor de iteratividade, tal como em (146), em que a condenação repetida resulta no aprisionamento constante de indivíduos.

(144) a. O Gaspar *tem estado* muito preocupado com o trabalho.

b. *A Inês *tem sido* daltónica.

(145) O Daniel *tem jogado* xadrez regularmente.

(146) O Tribunal *tem condenado* inúmeros burlões.

❖ Pretérito imperfeito

eu cantava

O pretérito imperfeito (PI) do indicativo insere-se no tempo de passado simples (*einfache Vergangenheit*, cf. Gärtner, 1998), em que o ponto de referência é anterior ao ponto do evento descrito (R – E). Com um ponto de perspectiva temporal passado, Peres (1993) considera o PI enquanto tempo sobreposto a passado. Detentor de um valor semântico de passado, o PI apresenta uma dimensão aspetual e, também, modal (Oliveira, 1986, 2013).

Com o pretérito imperfeito expressa-se uma situação (acontecimento ou facto) passada e não concluída (*unvollendete Vergangenheit*), ao invés do pretérito perfeito simples (Gärtner, 1998). É possível, com o PI, retornar ao tempo passado, descrevendo o presente de então (Cunha & Cintra, 1984/2000). Trata-se, pois, de um tempo verbal de descrição (*beschreibendes Tempus*): as situações passadas são descritas pelo PI no seu decurso (147), focando-se o seu desenvolvimento e não o seu início e fim (Gärtner, 1998).

(147) O Tomás *decorava* o poema sem vontade.

O modo como tais situações expressas pelo PI se desenvolvem pode assumir caráter diverso: sendo *durativo* (148a,b), situa a duração num momento determinado (148a) ou localiza o seu decurso aquando do início de outra situação (148b). Com leitura *iterativa* (148c), o PI apresenta a repetição de situações pontuais, mantendo em aberto o limite temporal dessa repetição, e podendo dar conta de ações habituais. Um modo de desenvolvimento *contínuo* (ou: permanente, conforme em 148d) descreve factos passados com essa mesma leitura (Cunha & Cintra, 1984/2000). Por sua vez, uma leitura *frequentativa* descreve uma ação passada habitual ou repetida (ibd.), como em (148e). Dá-se, portanto, conta de perspetiva, hábito ou modo de desenvolvimento da ação (cf. D. Santos, 1994).

(148) a. Naquele mês, ele ainda *trabalhava* por turnos.

b. Quando cheguei a casa, o Rui já *esperava* por mim.

c. Antigamente, *esperava* aqui pelo autocarro.

d. Atravessou a ponte que *ligava* as duas margens do rio.

e. Se eu *parava*, ele também *parava*. Se eu o *cumprimentava*, ele também me *dava* bom dia.

Acompanhado de informação temporal (149), o PI descreve situações válidas durante aquele intervalo de tempo, bem como já anteriormente e posteriormente ao mesmo (Gärtner, 1998). Uma validade prolongada e durativa é, também, constatada na utilização do PI em frases genéricas (Oliveira, 2013), como em (150a,b).

(149) Em 1992, eu já *trabalhava*.

(150) a. Os primeiros povos *alimentavam*-se da terra e do mar.

b. Os Ibéricos *viviam* em castros.

Enquanto tempo descritivo, é privilegiado em contos (151), situando-os no devido tempo imaginário (Cunha & Cintra, 1984/2000).

(151) *Era* uma vez uma princesa que *morava* num bonito castelo...

O pretérito imperfeito presta-se, pois, a construir um pano de fundo para o encadeamento de situações sucessivas (estas no PPs), com as situações no PI a acompanhar as últimas (Gärtner, 1998; Weise, 2000):

(152) Já *era* tarde quando abriu a porta, que, afinal, ainda se *encontrava* aberta. Enquanto *entrava* no hall, acendeu a luz, descalçou-se e pendurou o casaco no mesmo cabide onde já se *encontrava* a jaqueta da sua cara-metade.

Pela ausência de fronteiras implícitas, o PI permite, ainda, uma leitura modal, a qual não se encontra afeta a um valor temporal de passado (Oliveira, 2013), conforme em (153a,b). Para além da asserção contida em (153b), outras leituras modais passam por descrever ordens (153c) e interrogações (153d) expressas pelo PI.

(153) a. Se não for incómodo, *passava* pela tua casa e *íamos* juntos para o centro da cidade.
 b. Tenho a barriga a dar horas. Já *comia* qualquer coisa.
 c. Qual era a tua resposta? *Calavas-te* e *ias* embora!
 d. Não *ias* às compras hoje?

Do mesmo modo, o PI pode encontrar utilização em substituição do condicional simples (154), descrevendo uma consequência ocorrida a partir de uma situação não consumada (Cunha & Cintra, 1984/2000). Já em substituição do presente do indicativo (155a,b), o *imperfeito de cortesia* atenua pedidos e afirmações, respetivamente (ibd.).

(154) Se tivesse tempo, também *ia* contigo ao supermercado.

(155) a. *Queria* a conta, por favor!
 b. *Vinha* levantar o meu cartão de cidadão.

Segundo Oliveira (2013), a ocorrência do PI em verbos eventivos remete para um carácter habitual ou repetitivo (156a-d), assumindo o PI um valor imperfetivo com eventos únicos (Leiria, 1991), conforme em (156e). A habitualidade é, também, constatada mediante estados episódicos acompanhados de expressões adverbiais denotadoras de regularidade (157). Já os estados que veiculam propriedades estáveis se demarcam por tomarem o momento de enunciação como ponto

de referência (ibd.), conforme em (158a,b). Por sua vez, a combinação de estados no PI com o advérbio 'já (não)' (158c) transforma o valor da situação em perfeito (ibd.). Por fim, o pretérito imperfeito também encontra utilização na combinação com verbos estativos (Leiria,1991), conforme em (159).

- (156) a. O Nuno *bebia* um copo de vinho à refeição.
b. O Diogo *fumava* um maço de tabaco por dia.
c. O Filipe *praticava* vôlei e futebol.
d. O André *nadava*.
e. Quando cheguei a casa, o meu marido já *preparava* o jantar.
- (157) A Gisela *estava* constantemente doente.
- (158) a. O meu avô *tinha* olhos azuis.
b. Mozart *era* pianista e compositor.
c. Ela já não *estava* doente quando a fui visitar.
- (159) O Luís *pertencia* ao Corpo Nacional de Escutas.

❖ **Pretérito mais-que-perfeito** (simples, composto) *eu cantara, eu tinha cantado*

O pretérito mais-que-perfeito (PMqP) do indicativo apresenta um valor de passado anterior (*Vorzeitigkeit zur Vergangenheit*, cf. Gärtner, 1998), em que o ponto de referência (R) é anterior ao ponto de evento (E): R – E (Reichenbach, 1947 *apud* Silva, 2005). Com um ponto de perspectiva temporal alocado no passado, o PMqP constitui um tempo 'anterior a passado' (Peres, 1993).

Desdobrando-se nas formas simples e composta, o PMqP descreve situações passadas, podendo estas encontrar-se já acabadas aquando da entrada em cena de outra(s) situação(ões) passada(s) (Gärtner, 1998), como em (160), ou simplesmente ocorrer anteriormente a outra situação passada (Cunha & Cintra, 1984/2000), como em (161).

- (160) O João já *tinha almoçado* quando a Ana o convidou para o almoço.
(161) A Mafalda *comprara* o quadro antes de ter confirmado a sua autoria.
(162) *Construira* casa, *criara* um negócio, enfim: *tinha feito* vida.
(163) O Rui *tinha visto* o gato na cozinha mas não o *dissera* ao avô.

As situações expressas pelo PMqP situam-se, pois, também de forma vaga no passado (ibd.), conforme em (162). Deste modo, constata-se a possibilidade de coocorrência de ambas as formas (163), simples e composta, assumindo o mesmo valor temporal (Oliveira, 2013).

O pretérito mais-que-perfeito **simples** (PMqPs) localiza as situações num passado anterior a outro passado (Ilari, 2013), tomando este como tempo de referência daquele (Oliveira, 2013). Cingindo-se ao seu significado temporal, já só é utilizado na escrita (164), sobretudo em linguagem literária (Gärtner, 1998; Ilari, 2013). Nesta, o PMqPs é, por vezes, utilizado em substituição do condicional (simples e composto, cf. 165a), bem como do imperfeito do conjuntivo, como em (165b) (Cunha & Cintra, 1984/2000).

(164) Espreitou, desinteressada, a caixa dos chocolates e voltou a fechá-la no mesmo instante. Na verdade, nunca *gostara* de receber prendas por embrulhar.

- (165) a. Mais uma falta e ainda *fora* (seria, teria sido) expulso.
b. Trataram-no, pois, como se *fora* (fosse) um vagabundo.

Em linguagem corrente, todavia, o PMqPs manteve-se nalgumas exclamativas (166a-d):

- (166) a. Quem me *dera*!
b. *Pudera*!
c. *Tomara* que...!
d. *Prouvera* a Deus!

Na oralidade, o PMqPs ainda se mantém nalguns dialetos do Norte para localizar uma situação enquanto anterior a outra situação passada. No entanto, para exprimir este valor temporal, verifica-se, na generalidade, uma utilização preferencial do pretérito mais-que-perfeito composto, como em (167) (Ilari, 2013; Oliveira, 2013).

- (167) O líder partidário garantiu que *levara / tinha levado* o assunto a debate interno.
(168) a. A Fernanda *escrevera* um livro. (O livro está escrito.)
b. O Daniel *ganhara* a corrida. (A corrida está ganha.)

Aspetualmente, destaca-se a possibilidade de o PMqPs gerar estados consequentes para processos culminados (168a) e para culminações (168b), com as devidas limitações semânticas. Atribui-se-lhe, pois, valor de perfeitividade.

O pretérito mais-que-perfeito **composto** (PMqPc) combina o verbo auxiliar 'ter' no imperfeito do indicativo com o particípio do verbo principal da perífrase verbal, podendo o verbo auxiliar 'ter' ser substituído por 'haver' (169a,b), embora seja menos frequente (Oliveira, 2013).

- (169) a. Ele já *tinha feito* aquele percurso pedestre quando a Mariana sugeriu que o experimentasse.
b. Ele já *havia feito* aquele percurso pedestre quando a Mariana sugeriu que o experimentasse.

Temporalmente, o PMqPc localiza uma situação passada (e concluída) como anterior a outra situação passada, apresentando, pois, um tempo de referência passado (ibd.). Este último reveste a forma de pretérito perfeito simples (170), podendo, também, ser dado pelo pretérito imperfeito do indicativo (171).

(170) Abriu a mochila e verificou que se *tinha esquecido* do lanche.

(171) Estranhava a falta do lanche na mochila porque o *tinha deixado* em cima da mesa, junto aos livros.

Segundo Gärtner (1998), a anterioridade ao passado é, pois, expressa de forma mais nítida e precisa em português (172a) do que, comparativamente, em alemão (172b), já que o alemão permite oscilar entre um presente consumado (*vollendete Gegenwart*), expresso pelo Perfekt (*hat gesehen*), e um passado consumado (*vollendete Vergangenheit*) reproduzido pelo Plusquamperfekt (*hatte gesehen*).

(172) a. Ela explicou-me que me *tinha visto* no café.

b. Sie erklärte mir, dass sie mich im Café *gesehen hat*. (=hatte)

(173) O Luís *tinha deixado* (deixou) um bilhete em cima da mesa antes de sair de casa.

Sendo utilizado na linguagem falada (ibd.), toma o lugar, na oralidade, do pretérito perfeito simples para localizar situações passadas anteriores a outras situações igualmente passadas (Ilari, 2013), como em (173).

❖ **Futuro** (simples, composto)*eu cantarei, eu terei cantado*

O futuro do indicativo, também apelidado de ‘futuro do presente’ (Gärtner, 1998), constitui um tempo verbal com valor de futuro, apresentando-se nas formas simples e composta. Na sua forma simples, o ponto de referência (R) e o ponto de evento (E) coincidem. Trata-se, pois, de um tempo ‘posterior a presente’ (Peres, 1993), com um ponto de perspectiva temporal alocado no presente. Já na sua forma composta, o ponto de referência (R) é posterior ao ponto de evento (E).

O futuro **simples** do indicativo assume o seu valor temporal de futuro primordialmente na escrita (Gärtner, 1998). Pode, pois, indicar situações tidas como certas ou prováveis, as quais têm lugar num momento posterior ao da enunciação (Cunha & Cintra, 1984/2000), como em (174) e (175). A probabilidade de realização é, igualmente, expressa pelo futuro simples em frases condicionais (176).

(174) O acordo sobre os manuais escolares gratuitos *entrará* em vigor no próximo ano letivo.

(175) *Continuarei* o relatório amanhã.

(176) Se analisares bem o caso, *verás* que tenho razão.

No entanto, o futuro simples assemelha-se mais a um modo do que propriamente a um tempo (Oliveira, 2003, 2013), apresentando funções modais de expressão de suposição, incerteza ou probabilidade (177a,b,c) sobre o presente (Cunha & Cintra, 1984/2000; Gärtner, 1998), podendo expressar dúvida (177d). Expressa-se, ainda, modalidade com o futuro simples que veicule um carácter de ordem ou incitamento moral, de desejo ou súplica, como em (178a,b; *ibid.*). E também se utiliza enquanto “forma polida de presente” (Cunha & Cintra, 1984/2000, p. 457), endereçando um pedido (179).

(177) a. A esta hora, o avião já *estará* a aterrar.

b. *Será* o vizinho a bater à porta?

c. A Clara ainda não chegou. *Estará* retida no trânsito. Mas o Sr. Mota *chegará* a qualquer momento.

d. *Será* assim como ele diz?

(178) a. *Servirás* o bem e *lutarás* contra o mal.

b. *Farás* o que te digo!

(179) Não me *dirá*, por favor, que horas são?

Para situações previsíveis no tempo, no entanto, o futuro simples vê o seu valor temporal de futuro substituído pelo emprego do presente (180a) e da construção perifrástica constituída por 'ir' (presente)+infinitivo, como em (180b).

- (180) a. Amanhã *levo*-te comigo para a aula de ginástica.
b. Este ano, *vamos passar* férias a Espanha.

Em linguagem falada, o futuro simples tende a ser substituído pelas construções: a) 'haver' (presente do indicativo) + preposição 'de' + infinitivo (verbo principal), expressando uma intenção futura, conforme em (181); b)'ter' (presente do indicativo) + preposição 'de' + infinitivo (verbo principal), veiculando a obrigatoriedade de uma situação futura, ainda que não correspondendo à vontade individual, como em (182); c) 'ir' (presente do indicativo) + infinitivo (verbo principal), de acordo com (183), dando conta de uma situação localizada no futuro imediato (Cunha & Cintra, 1984/2000).

- (181) *Hei-de cortar* aquelas roseiras no próximo inverno.
(182) *Temos de solucionar* o caso do Sr. Silva.
(183) *Vou comprar* o jornal e já volto.

O futuro **composto** do indicativo constitui-se pela combinação do verbo auxiliar 'ter', no futuro do indicativo, com o particípio do verbo pleno da perífrase verbal (Oliveira, 2013), conforme em (184). Temporalmente, designa anterioridade relativamente a um ponto tempo temporal futuro (185) ou em relação a uma outra situação alocada no futuro (Gärtner, 1998), como em (186), assumindo-se, pois, um ponto de perspectiva temporal futuro ao momento de enunciação.

- (184) Eu *tere* jogado ténis.
(185) Em setembro próximo, já *tere* mudado de emprego.
(186) Quando o cozinheiro se contornar, já o gato *terá comido* o peixe deixado na travessa.

Aspetualmente, o futuro composto pode transportar um valor perfetivo ao dar conta de uma situação futura consumada, conforme em (187a). Ao situá-la antes de outra (187b), assume-se, pois, um tempo de referência futuro em relação ao momento da enunciação (187c), pelo que a situação consumada é anterior ao tempo de referência e posterior ao da enunciação (Oliveira, 2013). Já nos casos em que o tempo de referência se sobrepõe ao momento de enunciação,

coincidindo com este, a situação retratada pelo futuro composto é localizada num ponto “ligeiramente anterior ao tempo de referência” (ibid., p. 532), como em (187d).

- (187) a. Quando entrares na sala, o Vitor já *terá pintado* as paredes.
 b. Podemos agendar a reunião para a semana, pois já *tere terminado* o relatório.
 c. De hoje a quinze, a equipa já *terá colocado* o telhado.
 d. A esta hora, já o hipermercado *terá fechado* as portas.

Veiculando uma leitura modal, o futuro composto pode indicar certeza sobre uma situação futura (188), ou mesmo incerteza sobre situações passadas (Cunha & Cintra, 1984/2000), como em (189). Com um tempo de referência passado, para além da leitura modal de incerteza, também se mostra possível a de suposição (Oliveira, 2013). Uma suposição sobre o passado, tomada no presente, reveste a forma exemplificada em (190a). Já a incerteza sobre uma dúvida relacionada com o passado (Gärtner, 1998) se manifesta conforme em (190b).

- (188) Se conseguirmos atingir os resultados propostos, *terá sido* pelo nosso esforço e dedicação.
 (189) Não sei se o Alberto *terá saído* a tempo do escritório. Teremos de aguardar.
 (190) a. Como ontem ninguém o viu no escritório, o Tomé lá *terá trabalhado* a partir de casa.
 b. Na altura, disse que iria apenas mudar de casa. *Terá* ele, afinal, *fugido* do país?

❖ **Condicional** (simples, composto)

eu cantaria, eu teria cantado

O tempo condicional apresenta um valor de passado posterior, podendo apresentar a situação descrita num enunciado enquanto irreal, inexistente ou impossível de ser concretizada (Gärtner, 1998). Desdobra-se nas suas formas simples e composta.

O condicional **simples** (ou: condicional presente; futuro do pretérito simples²³⁴, cf. Cunha & Cintra, 1984/2000; Gärtner, 1998) apresenta-se enquanto tempo ‘posterior a passado’ com um ponto de perspectiva temporal alocado no passado (Peres, 1993). Em sentido reichenbachiano (Reichenbach, 1947 *apud* Silva, 2005), o condicional simples situa o ponto de referência (R) anteriormente ao ponto de evento (E), assumindo-se que (R – E).

²³⁴ nomenclatura adotada para o português do Brasil

Partindo de um ponto de perspectiva temporal passado, i.e., olhando a situação (descrita pelo condicional simples) a partir do passado e como sendo ainda futura a este, não se relaciona diretamente com o momento da enunciação (Gärtner, 1998), conforme se constata em (191).

(191) Ninguém *diria*, na altura, que o Manuel ainda se *tornaria* num pintor-prodígio da sua geração.

Com um valor temporal de ‘futuro do passado’, pouco usual, o condicional simples coloca a situação no tempo passado, sendo posterior ao tempo de uma outra situação igualmente passada (Oliveira, 2013), como em (192a,b). Colocando a situação em posição temporal posterior ao tempo (enquanto ‘época’) de que se fala (Cunha & Cintra, 1984/2000), o condicional pode ser utilizado conforme em (193). E pode, igualmente, ser expresso por este tempo verbal um futuro alternativo para o passado (194).

(192) a. O Manuel chumbou no exame daquele ano. No ano seguinte, *seria* o finalista com melhor nota.

b. Após ter passado uma longa temporada na cadeia, naquele ano *seria* finalmente libertado em dia de Natal.

(193) O treino árduo *valeria* a pena e *consagrar-se-ia* campeão no ano seguinte.

(194) Naquela altura, eles disseram-nos que um dia *abandonariam* o seu país e *emigrariam* para Oslo.

Do mesmo modo, o condicional simples permite expressar situações hipotéticas, alocadas quer no presente (195a), quer no futuro (195b), podendo as últimas ser substituídas pelo emprego do pretérito imperfeito.

(195) a. Tu não *farias* uma coisa dessas!

b. Se conseguisse mais algum dinheiro, *compraria* (comprava) um apartamento.

Para além da expressão de tempo, o condicional simples pode assumir função modal, dando conta de incerteza sobre situações passadas (Cunha & Cintra, 1984/2000), como em (196a), ou de presunções feitas no passado sobre o mesmo (Gärtner, 1998), como em (196b).

(196) a. *Teria*, talvez, uns 10 anos e *andaria* na escola primária quando mudámos de casa.

b. Lembro-me de ter desconfiado, na altura, do que *faria* o João àquela hora naquele lugar e se, porventura, *estaria* à espera de alguém.

O condicional simples pode, igualmente, exprimir situações não consumadas e com probabilidade de não consumação (Cunha & Cintra, 1984/2000), de acordo com (197). Do mesmo modo, as exclamações de espanto e indignação (198a,b), bem como as interrogações (199), encontram eco na utilização deste tempo verbal (ibid). Mas também a volição pode encontrar expressão no condicional simples, assumindo a função de “forma polida de presente” (Cunha & Cintra, 1984/2000, p. 461), como em (200). Em registo coloquial, a cortesia expressa por verbos volitivos pode, ainda, ser substituída pelo pretérito imperfeito (201). Também em registo coloquial, e com substituição possível pelo pretérito imperfeito, o condicional simples apresenta as situações enquanto irrealis no presente (Gärtner, 1998), conforme em (202). Por fim, permite atenuar tomadas de posição ou afirmação em frases como (203).

(197) O Tomás *daria* voltas na campa se soubesse disto!

(198) a. Quem *diria*!

b. *Seria* uma vergonha!

(199) Mas quem é que *diria* que fosse capaz de tal coisa?

(200) *Gostaria* de lhe colocar mais uma pergunta.

(201) Também eu *gostaria* (*gostava*) de ir para casa agora.

(202) Mais umas moedas e ainda *compraria* (*comprava*) um ramo de flores pelo caminho.

(203) Então, *dirias* que faz sentido manter este preço? – Por enquanto, *diria* que sim.

O condicional **composto** (ou: condicional pretérito; futuro do pretérito composto²³⁵, cf. Cunha & Cintra, 1984/2000) assume um primeiro ponto de referência (R1) anterior ao momento de enunciação e um outro ponto de referência (R2) posterior ao primeiro (204) – o ponto do evento (E) pode, pois, ser anterior, simultâneo ou posterior ao intervalo do ponto de referência (P. Silva, 2005): (R1 – R2 – E), (R1 – E – R2) ou (R1 – E, R2).

(204) a. O Vítor disse-me ontem que às cinco da tarde de hoje já *teria chegado* à estação de comboios.

Deste modo, o condicional composto poderá descrever uma situação apreciada num momento alocado no passado, estando consumada num momento posterior (205a) ou quando uma outra situação tiver início (205b) (Gärtner, 1998).

²³⁵ nomenclatura adotada para o português do Brasil

- (205) a. Prometeu que ao anoitecer já *teria chegado* a casa.
b. Prometeu que quando lhe ligasse já *teria chegado* a casa.

A possibilidade (de ocorrência) de uma situação passada pode igualmente ser expressa por este tempo verbal (Cunha & Cintra, 1984/2000), conforme em (206). Do mesmo modo, sugerindo-se uma condição não verificada no passado, o condicional composto permite expressar uma situação que, caso a condição necessária se tivesse verificado, poderia ter tido lugar no passado, como em (207). Descrevendo-se, pois, uma situação irreal no passado, o registo coloquial permite substituir o condicional composto pelo pretérito mais-que-perfeito composto (Gärtner, 1998), de acordo com (208).

- (206) Com os devidos apoios e oportunidades na altura, a Maria *teria sido* uma brilhante arquiteta.
(207) Se o Alberto ainda cá estivesse/tivesse estado, as coisas *teriam sido* bem diferentes.
(208) Se adivinhasse, na altura *teria construído* (tinha construído) mais um quarto naquela casa.

Apresentando uma função modal, o condicional composto pode, ainda, expressar uma suposição gerada no passado sobre uma outra situação anterior ao passado (209), ou veicular incerteza sobre situações passadas (Gärtner, 1998), como em (210a), inclusive em interrogativas que dispensam resposta (Cunha & Cintra, 1984/2000), conforme em (210b).

- (209) Como não atendia o telefone, pensei que lá *teria adormecido* no sofá.
(210) a. *Teriam* eles *saído* do restaurante sem pagar?
b. Quem mais *teria trabalhado* aquela peça de olaria?
(211) Eu *teria gostado* (tinha gostado) de ver a tua tia.
(212) Segundo o Comandante dos Bombeiros, o aluimento de terras *teria acontecido* durante a noite.

Em registo coloquial, os verbos volitivos passam a veicular expressão de cortesia no condicional composto (211), podendo ser substituído pelo pretérito mais-que-perfeito composto (Gärtner, 1998). Por fim, e sobretudo em contexto jornalístico, o condicional composto permite remeter externamente a validade do conteúdo enunciado(ibd.), tal como em (212).

2.5.1.2 Tempos do conjuntivo

Os tempos do conjuntivo, em português, dividem-se em tempos simples (i) e compostos (ii), sendo brevemente apresentados abaixo:

- (i) Presente do conjuntivo; Imperfeito do conjuntivo; Futuro do conjuntivo
- (ii) Pretérito perfeito composto do conjuntivo; Pretérito Mais-que-perfeito composto do conjuntivo; Futuro composto do conjuntivo.

Segundo Oliveira (2013), o conjuntivo ocorre em orações subordinadas de frases complexas, mas também em frases simples ou em orações principais. De acordo com Marques (2013), o tempo conjuntivo não apresenta um valor modal específico, mas antes uma ampla variedade de valores modais. Pode, pois, assumir expressão de permissão, vontade e desejo ou de ordem, exortação e proibição. O seu valor virtual permite indicar a possibilidade de existência de um acontecimento ou situação, sem que o interlocutor tenha certeza sobre a mesma (A). Veicula, por um lado, um valor modal *epistémico* (B), revelador da postura (mais ou menos distante) do locutor diante da (não-)validação do enunciado, e, por outro, um valor modal *apreciativo* (C), em que o locutor procede a um juízo de valor relativamente à situação enunciada (Campos & Xavier, 1991).

- A. Procuramos uma canção que *una* o folclore ao fado.
- B. Acredito que/Desconheço que/Duvido que exista uma canção que *una* o folclore ao fado.
- C. Acho bem que/Não aprecio que haja uma canção que *una* o folclore ao fado.

❖ **Presente** do conjuntivo

que eu cante

O presente do conjuntivo presta-se a substituir o modo imperativo nos casos em que a conjugação em pessoa se mostra, naquele modo, incompleta e, portanto, defetiva (ibd.). Assume, pois, valor diretivo para *nós* (213c), *tu* em negativa (213b) e para *você(s)* em (213a, d). Em frases com valor diretivo indireto, o presente do conjuntivo articula-se com a conjunção *que* (214a), podendo ser suprimida (214b).

- (213) a. *Aguarde* a sua vez, por favor. (*tu-você*)
- b. Não *faças* isso. (*tu-negativo*)
- c. *Façamos* um esforço. (*nós*)
- d. *Escutem* com atenção. (*vós-vocês*)

- (214) a. O João que me *mande* o relatório o quanto antes!
b. O João quer sair a horas? *Mande* o relatório!

Com o presente do conjuntivo é, ainda, possível exprimir crítica (215a), saudação (215b) e dúvida (215c), entre outros (cf. Oliveira, 2013).

- (215) a. Querias obter melhor nota? Enfim, *estudasses*!
b. *Seja* bem-vindo!
c. Talvez *cante* melhor em falsete.

O presente do conjuntivo presta-se a descrever situações presentes ou futuras (Cunha & Cintra, 1984/2000; Gärtner, 1998), com valor de atitude ou validação, conforme em (216) e (217).

- (216) a. O maestro quer que *repitas* a última estrofe.
b. É bom que/Convém que *fiqemos* todos aqui até a Alice chegar.
(217) a. Um dia que ele *morra*, é o sobrinho que herda tudo.
b. Espero que /Preciso que o Tiago amanhã *chegue* a horas ao escritório.
(218) a. O Miguel aguarda que lhe *ligues* de volta.
b. O João exige que alguém lhe *dê* uma explicação.
(219) a. A Liliana espera que os vizinhos *sejam* tolerantes com animais de estimação.
b. O Vítor lamenta que *sejas* adepto desse clube.
(220) Não creio que o Tiago *vá* chegar a tempo.

Para uma leitura de posterioridade, o presente do conjuntivo no verbo subordinado vem acompanhado do verbo principal no presente do indicativo (218a,b), deste modo localizando a situação em momento posterior ao tempo da oração principal e, portanto, também do momento de enunciação (Oliveira, 2013). Embora esta leitura se mostre compatível com estados (219a), excetuam-se os verbos factivos (219b), os quais concedem uma leitura de sobreposição. Nos casos em que o verbo da oração principal não implique posterioridade, esta poderá ser expressa por meio de perífrase verbal constituída por 'vá+infinitivo' (Gärtner, 1998), conforme em (220).

❖ **Imperfeito** do conjuntivo

que eu cantasse

O imperfeito do conjuntivo pode, segundo Cunha e Cintra (1984/2000), expressar valores de passado (221a), de presente (221b) e de futuro (221c). Descreve o presente em oração

subordinada de frases condicionais irrealis (Gärtner, 1998), conforme em (222). Em relação a uma outra situação passada, pode marcar simultaneidade (223) e posterioridade (224a), sendo enfatizável por ‘fosse+infinitivo’ nos casos em que o verbo da oração principal não implique posterioridade (ibd.), conforme em (224b).

- (221) a. Adorava os seus avós e não tinha mais o que lhes *fizesse*.
 b. Que agora *estivesses* nervoso já nós sabemos.
 c. Talvez até *conseguisse* concluir a escolaridade com boa média.
- (222) Se eu *pudesse* fazê-lo agora, embarcaria já no voo de regresso.
- (223) Eu não quis que ele *entrasse* no avião.
- (224) a. Eu pedi-lhe que me *ligasse* logo depois de aterrar.
 b. Ela não contava que ele *fosse* ligar logo após a aterragem.

Em relação a uma outra ação já marcada enquanto posterior a outra situação passada (tratando-se, portanto, do passado posterior, *Nachvergangenheit*), o imperfeito do conjuntivo pode exprimir simultaneidade (225a), anterioridade (225b) ou posterioridade (225c), de acordo com Gärtner (1998).

- (225) a. Ele disse que ligaria quando *aterrasse*.
 b. Ele disse que desligaria o telemóvel antes que *embarcasse*.
 c. Ele disse que me ligaria logo que *aterrasse*.

Encontrando-se o verbo da oração principal no pretérito perfeito ou imperfeito do indicativo, o emprego do imperfeito do conjuntivo no verbo subordinado implica que se localize a situação num tempo posterior ao da oração principal (Oliveira, 2013), conforme abaixo (226a,b).

- (226) a. A Olga pediu que *cantassem* fado [ontem; amanhã].
 b. O Roberto aguardava que lhe *abrissem* a porta [ontem; amanhã].
- (227) O Rodrigo lamentou que *perdesse* o autocarro.
- (228) a. A Liliana esperava que os vizinhos *fossem* tolerantes com animais de estimação.
 b. O Rodrigo lamentou que *fosses* adepto daquele clube.

Em ambos os casos, no entanto, não se concretiza o exato momento em que o fado é cantado ou a porta é aberta – se antes ou depois do momento de enunciação (*ontem, amanhã*). No emprego de verbos eventivos no imperfeito do conjuntivo, a situação descrita pode ser anterior ao tempo

do verbo factivo (*lamentar*) da oração principal, tal como em (227), em que o evento de *perder o autocarro* é tomado como anterior à situação de lamentação. Já com estados se verifica uma leitura de posterioridade em relação ao tempo da oração principal (228a), excetuando-se a sobreposição subentendida em (228b) com o verbo *lamentar*.

❖ **Pretérito perfeito composto** do conjuntivo *que eu tenha cantado*

O pretérito perfeito composto do conjuntivo constitui-se pelo verbo auxiliar ‘ter’, no presente do conjuntivo, juntamente com o participio do verbo pleno da perífrase verbal (Oliveira, 2013). Pode descrever uma situação passada e presumivelmente concluída (229a,b) e, ainda, uma situação alocada no futuro enquanto consumada relativamente a outra situação futura (Cunha & Cintra, 1984/2000), como em (230). Por se considerar que a situação expressa por este tempo está concluída em todas as suas fases, Oliveira (2013) atribui-lhe caráter aspetual perfeitivo.

(229) a. Espero que o João *tenha chegado* bem a casa.

b. Ainda nem acredito que o Fábio *tenha tirado* a carta de condução.

(230) Parto do pressuposto de que o mecânico já *tenha consertado* o carro quando eu chegar à oficina.

Segundo Gärtner (1998), diferencia-se, substancialmente, do pretérito perfeito composto do indicativo por exprimir anterioridade da situação em relação ao presente (231), assim correspondendo, temporalmente, ao pretérito perfeito simples nesta função. A anterioridade pode, ainda, verificar-se relativamente ao futuro, como em (232).

(231) Não me parece que o Filipe *tenha ficado* (ficou) em Lisboa.

(232) Espero que o Ricardo *tenha concluído* o relatório antes de o semestre acabar.

De acordo com Oliveira (2013), o pretérito perfeito composto do conjuntivo integra-se em frases com verbo principal no presente (233), ali localizando a situação enquanto sobreposta ou coincidente com a enunciação, e com verbo principal no futuro (234).

(233) O Hugo espera que *tenhas recuperado* a tempo.

(234) O patrão vai querer que *tenhas preenchido* o mapa de férias antes de pedires a próxima folga.

(235) O Daniel espera que o carteiro *tenha distribuído* o correio (antes de/até a semana acabar).

(236) O Daniel lamenta que o carteiro *tenha distribuído* o correio, já que quis recebê-lo em mãos.

No entanto, dependendo do verbo concreto em oração principal, verificam-se interpretações diversas deste tempo (ibd.). Assim, com verbos volitivos, a situação é localizada em tempo anterior ao tempo de referência (235), prestando-se os adjuntos adverbiais a uma delimitação temporal de referência. Já com verbos factivos, o tempo de referência corresponde ao da oração principal, sendo que o pretérito perfeito composto do conjuntivo coloca a situação num momento anterior ao tempo de referência (236).

❖ **Pretérito mais-que-perfeito composto** do conjuntivo *se eu tivesse cantado*

O pretérito mais-que-perfeito composto do conjuntivo é formado pelo verbo auxiliar 'ter', no imperfeito do conjuntivo, juntamente com o particípio do verbo pleno da perífrase verbal (Oliveira, 2013). Encontra utilização em condicionais contrafactuais (237a,b), dando conta de situações que não aconteceram, mas que poderiam ter tido lugar. Por outro lado, pode tomar como pano de fundo uma situação real passada, colocada em relação a outra posterior (238) e, ainda, invocar uma condicionante incerta, mas necessária para a realização de uma situação posterior (239).

(237) a. Se me *tivesses dado* ouvidos ontem, terias embarcado com menos bagagem e sem atrasos.

b. Acha mesmo que *tivessem ganho* o jogo se o árbitro *tivesse sido* outro?

(238) Por muito que me *tivesses avisado* na altura, atrasei-me no embarque por conta da bagagem.

(239) Aguardei até que o condutor *tivesse regressado* ao local de estacionamento para depois estacionar o meu carro naquele lugar.

Em orações subordinadas condicionais de irrealis, o pretérito mais-que-perfeito composto do conjuntivo descreve um passado simples (Gärtner, 1998), de acordo com (237a,b). Expressa, no entanto, primordialmente a anterioridade ao passado (238).

Localizando a situação como sendo anterior a outra situação passada, o pretérito mais-que-perfeito composto do conjuntivo assume, de acordo com Cunha e Cintra (1984/2000), um sentido virtual, tal como em (239), em que o locutor desconhece, até à respetiva consumação, se determinada situação terá, efetivamente, lugar.

Também este tempo pode integrar-se em frases com verbo em oração principal no pretérito perfeito ou imperfeito do indicativo (240), assumindo que a situação da oração principal é localizada em tempo anterior ao da enunciação (Oliveira, 2013). Por permitir a observação da situação como um todo completo, este tempo apresenta-se, pois, como perfeitivo (ibid.)

(240) A Mia nem acreditou/acreditava que eu *tivesse cantado* sem playback.

Em dependência do verbo especificamente empregue em oração principal, as interpretações deste tempo podem sugerir anterioridade a um tempo de referência, quando se empregam verbos volitivos e adjuntos adverbiais temporalmente delimitadores (241a). No caso de omissão de adjuntos adverbiais temporais, o tempo de referência será dado pelo da oração principal (241b).

(241) a. Esperava que o Ricardo *tivesse concluído* o relatório (antes de o semestre acabar).

b. Esperava que o Ricardo *tivesse concluído* o relatório.

(242) O Daniel lamentou que o carteiro *tivesse distribuído* o correio, já que quis recebê-lo em mãos.

Já com verbos factivos, e ainda de acordo com Oliveira (2013), não se verificam limites temporais, conferindo-se anterioridade à situação descrita por este tempo em relação ao tempo da oração principal (242).

❖ **Futuro** do conjuntivo

quando eu cantar

O futuro do conjuntivo constitui um tempo verbal existente, nas línguas românicas, apenas em português e em galego (Oliveira, 2013). Descrevendo o futuro simples (Gärtner, 1998), marca um tempo futuro em relação ao tempo da enunciação (Oliveira, 2013). No futuro, pode descrever eventualidades em orações subordinadas ora adverbiais (temporais, 243a-c; condicionais, 244a,b; ou conformativas, 245) ora adjetivas (246), sendo acompanhadas de oração principal no presente ou futuro (Cunha & Cintra, 1984/2000).

- (243) a. Quando *puder*, passo em tua casa.
 b. Quando *souberem* que estás aqui, perguntarão já por ti.
 c. Logo que *abrires* a porta da loja, já irás ter clientes à espera.
- (244) a. No caso de *precisarmos*, ligamos.
 b. Se *tiverem* este livro em edição mais recente, prefiro.
- (245) Faz como *quiseres*.
- (246) Aceitarei a proposta que me *propuserem*.

Segundo Gärtner (1998), o futuro do conjuntivo ocorre, pois, apenas em orações relativas (247a,b) ou adverbiais, como em (248), e, nestas, apenas após determinadas conjunções.

- (247) a. Os clientes que *provarem* este bolo vão adorar o sabor.
 b. Os passageiros que *pretendam* embarcar com prioridade deverão alinhar-se à esquerda.
- (248) Se *pretender* embarcar com prioridade, deve alinhar-se à esquerda.
- (249) *Eu espero que ele *acabar* o relatório a tempo.

Não ocorre, pois, de acordo com Oliveira (2013), em orações subordinadas completivas (249).

Marcando este tempo as eventualidades no futuro, o futuro do conjuntivo pode coocorrer com outros tempos do indicativo que demarquem futuridade em oração principal (ibid.) – sendo, portanto, compatível com o presente (250a), o futuro (250b), mas também com o imperativo (250c).

- (250) a. Logo que *abrires* a porta, já teñs clientes à espera.
 b. Quando *souberem* que estás aqui, perguntarão logo por ti.
 c. Se *tiverem* sede, bebam sumos naturais e sem açúcar.

❖ **Futuro composto** do conjuntivo

quando eu tiver cantado

O futuro composto do conjuntivo compõe-se a partir do verbo ‘ter’ no futuro do conjuntivo, juntamente com o participípio do verbo pleno da perífrase verbal (Oliveira, 2013). Descreve, segundo Gärtner (1998), a anterioridade de ações futuras em relação a outras situações futuras, admitindo

que a situação em causa se encontre terminada (Cunha & Cintra, 1984/2000), conforme em (251).

(251) Quando *tiveres acabado* os trabalhos de casa, poderás ir para fora brincar.

Este tempo permite marcar um tempo futuro (252), mas também um tempo passado (253) em relação ao momento de enunciação (Oliveira, 2013), podendo este último admitir uma leitura modal (sobre a possibilidade de se ter feito um estágio).

(252) As negociações serão retomadas quando o nosso parceiro *tiver revisto* alguns pontos críticos.

(253) Se já cá *tiverem feito* estágio, já conhecerão a tarefa.

O futuro composto do conjuntivo ocorre em orações relativas (254a,b) e em orações subordinadas adverbiais (ibid.) , após determinadas conjunções (255a, cf. Gärtner, 1998), podendo estas ser temporais, como em (255a,b), ou condicionais, conforme em (255c).

(254) a. Os passageiros que *tiverem embarcado* poderão guardar o seu bilhete.

b. Os clientes que *tiverem provado* este bolo, certamente voltarão.

(255) a. Deverá desligar quaisquer aparelhos eletrónicos quando *tiver embarcado*.

b. Quando eu *tiver feito* o almoço, pões a mesa.

c. Se já cá *tiverem passado* antes, já saberão onde encontrar os trilhos pedestres.

2.5.1.3 Formas verbais não finitas

As formas verbais não finitas do português (ou: formas nominais do verbo, cf. Cunha & Cintra, 1984/2000) constituem-se pelo (i) infinitivo (simples, composto), (ii) gerúndio (simples, composto) e (iii) pelo participípio. De acordo com Oliveira (2013), exprimem tempo, apesar de não veicularem informação temporal a nível morfológico. Dai que Cunha e Cintra (1984/2000) considerem que as formas verbais não finitas, por si só, não expressem tempo (nem modo), sendo o contexto responsável pela atribuição dos valores temporal e modal. Ocorrem em distintas construções, podendo incluir as perifrásticas (Oliveira, 2013), tais como *ir cantar*, *ir cantando* e *ter cantado*.

❖ **Infinitivo** (simples, composto)*cantar, ter cantado*

O infinitivo apresenta marcação morfológica em *-r*, embora esta, isoladamente, não exprima temporalidade nem aspetualidade, sendo neutra (Oliveira, 2013). Quando o infinitivo expressa uma ação, esta forma aproxima-se, segundo Cunha e Cintra (1984/2000) do substantivo (256). Apresenta-se nas suas formas não flexionada e flexionada, constituindo o infinitivo impessoal (sem pessoa gramatical), conforme em (257a), ou o infinitivo pessoal (com pessoa gramatical), como em (257b).

(256) *Fazer por fazer*, ao menos faça-se como deve ser!

(257) a. *Recordar é viver*.

b. O importante é *estarmos* juntos, *aproveitarmos* o tempo e *criarmos* boas memórias.

Seguindo Oliveira (2013), o infinitivo **simples** assume distintos valores temporais de acordo com a semântica do verbo da oração principal. Assim, mostra-se compatível com leituras de sobreposição e de posterioridade, mas incompatível com a de anterioridade, quando, na oração principal, se empregam verbos do tipo declarativo, factivo ou de crença:

Na combinação de verbos declarativos (na oração principal) e estados no infinitivo simples (na oração subordinada), a leitura temporal é a de sobreposição, estando o tempo da oração principal incluído no tempo da situação expressa pelo infinitivo simples em oração subordinada (258a). O mesmo se aplica no caso de eventos que se transformem em estados habituais, conforme em (258b), e no caso de verbos factivos com estados (258c) e eventos tornados estados habituais (258d).

(258) a. O Roberto diz *gostar de música clássica*.

b. O Roberto afirma *jogar*.

c. O Francisco lamenta *não gostar de música clássica*.

d. O Francisco lamenta *fumar*.

Já no caso de a oração principal empregar verbos de crença, a combinação com estados facultava uma leitura de sobreposição temporal (259a), enquanto que a ocorrência com eventos confere ao infinitivo a leitura de futuro em relação ao tempo da oração principal (259b).

(259) a. O Roberto julga *gostar de música clássica*.

b. Creio *conseguir terminar o esboço* amanhã.

Por sua vez, os verbos volitivos em oração principal atribuem ao infinitivo (enquanto verbo da oração subordinada) uma leitura aspetual de futuridade relativamente ao tempo da oração principal, independentemente de se tratar de estados (260a) ou de eventos (260b).

- (260) a. O Roberto espera gostar de música clássica.
b. Quero conseguir terminar o esboço amanhã.

Em relação ao tempo da oração principal, o infinitivo pode, igualmente, remeter para passado. É o caso da combinação entre verbos cognitivos, de memória, e eventos únicos (261a) ou habituais (261b).

- (261) a. Recordo-me de visitarmos este museu (uma vez) há dois anos.
(262) b. Lembro-me de brincarmos às escondidas nessa altura.

O infinitivo **composto** é formado a partir da combinação do verbo auxiliar ‘ter’, no infinitivo, e do verbo principal no participio (Oliveira, 2013). Expressa uma ação terminada e apresenta, como tal, aspeto concluído, perfeito (Cunha & Cintra, 1984/2000). É devido a esta perfetividade, com leitura implícita de ação terminada, que o infinitivo composto transporta informação temporal de anterioridade, e não devido à sua morfologia, por esta não apresentar marca temporal (Oliveira, 2013). Deste modo, constata-se uma leitura permanente de passado, no infinitivo composto, quando relacionado com o devido tempo de referência (ibd.). O tempo de referência pode, pois, ser dado pela própria oração principal (263) ou por um adjunto adverbial de valor temporal (264).

- (263) O vizinho afirmou ter visto a D. Maria pelas 9 horas.
(264) O Joel espera ter terminado a pintura do quarto quando a Cátia chegar a casa.

❖ **Gerúndio** (simples, composto)

cantando, tendo cantado

O gerúndio descreve uma situação como estando em curso, aproximando-se, segundo Cunha e Cintra (1984/2000), do advérbio ou adjetivo (265). Com marcação morfológica em *-ndo*, veicula aspeto, mas não, singularmente, tempo (Oliveira, 2013). Pode remeter para uma causa (266a) ou consequência (266b), transmitindo, muitas vezes, uma ordenação temporal das diferentes situações (ibd.). Verifica-se, pois, a possibilidade de sobreposição entre o tempo da situação e o da oração principal em frases como (267), bem como a ocorrência com valor temporal de futuro em frases iniciadas por “em”, equivalendo a ‘quando’, conforme em (268).

- (265) *Correndo e saltando*, aproximava-se rapidamente de quem já ali esperava de braços abertos.
- (266) a. *Tendo acabado* o jogo de roleta, o Jaime trocou as suas fichas por dinheiro.
b. O condutor não segurou o carro, *destruindo* a montra de uma loja.
- (267) O porteiro acedeu ao pedido do hóspede *ligando* para a central de táxis.
- (268) Em *estando* o comboio na gare, embarcamos e procuramos o nosso lugar.
- (269) a. *Vivendo* ele naquelas condições, não espanta que tenha querido mudar de casa.
b. *Tendo vivido* naquelas condições, não espanta que tenha querido mudar de casa.

O gerúndio apresenta uma forma simples (269a), invariável (Cunha & Cintra, 1984/2000), e outra composta (269b). O gerúndio **simples** dá conta de uma ação em curso, podendo situar-se em posição (imediatamente) anterior, sobreposta ou posterior à situação enunciada em oração principal (ibd.). Inserindo-se a oração gerundiva em posição inicial, favorece-se uma leitura a) de sobreposição ao tempo da oração principal (270a-c), em que a situação retratada pelo gerúndio assume duratividade com estados (270a), processos(270b) e processos culminados (270c); ou b) de anterioridade (271) relativamente ao tempo da oração principal, em que o evento em questão não apresenta duratividade (Oliveira, 2013).

- (270) a. *Sendo* alta, a Ana alcança facilmente o móvel superior.
b. *Passeando* pelo parque, a Ana encontrou uma bolota.
c. *Escrevendo* a carta, a Ana apercebeu-se da falta de envelope.
- (271) *Tropeçando* na calçada, a Ana partiu o tacão do seu sapato.

No caso de a oração gerundiva se situar em posição final, a leitura de sobreposição mantém-se:

- (272) a. A Ana alcança facilmente o móvel superior, *sendo* alta.
b. A Ana encontrou uma bolota, *passeando* pelo parque.
c. A Ana apercebeu-se da falta de envelope, *escrevendo* a carta.

Já a ausência de sobreposição temporal induz uma leitura de posterioridade relativamente ao tempo da oração principal, sendo a ordem das orações relevante para a construção sequencial (temporal) das situações. Veja-se a oposição entre (273a) e (273b).

- (273) a. A Ana tropeçou na calçada (primeiro), *partindo* o tacao do seu sapato (logo depois).
b. A Ana partiu o tacão do seu sapato (primeiro), *tropeçando* na calçada (logo depois).

O gerúndio **composto** é formado a partir do verbo auxiliar 'ter', no gerúndio, juntamente com o particípio do verbo principal (ibd.). Caracteriza-se por expressar uma ação concluída, apresentando aspeto igualmente concluído (Cunha & Cintra, 1984/2000) e sendo, portanto, considerado um tempo perfeitivo. Devido à sua perfeitividade, não se mostra compatível com uma leitura de sobreposição temporal em relação ao tempo da oração principal (274).

(274) * *Tendo escrito* a carta, a Ana apercebeu-se da falta de envelope.

(275) *Tendo tropeçado* na calçada, a Ana partiu o tacão do seu sapato (logo depois).

(276) a. A Ana tropeçou na calçada, *tendo partido* o tacão do seu sapato (momentos antes).

b. A Ana tropeçou na calçada, *tendo partido* o tacão do seu sapato (logo depois).

Encontrando-se em posição inicial de frase, o gerúndio composto veicula uma leitura de anterioridade, conforme em (275). Já em posição final, permite, para além da anterioridade (276a), igualmente uma leitura de posterioridade (276b), de acordo com Oliveira (2013).

Por fim, o gerúndio composto apresenta como leitura obrigatória a anterioridade ao tempo da enunciação, independentemente da sua posição frásica (277a,b):

(277) a. *Tendo-se despedido* do trabalho na consultora, a Ana vai trabalhar para o banco.

b. A Ana vai trabalhar para o banco, *tendo-se despedido* do trabalho na consultora.

❖ **Particípio**

cantado

O particípio (ou, tradicionalmente: 'particípio passado', cf. Oliveira, 2013) é morfologicamente marcado por *-do*, tendo por função exprimir resultado (Cunha & Cintra, 1984/2000), conforme em (278). Não expressando morfologicamente, e por si só, temporalidade, veicula, no entanto, informação aspetual, sendo considerado perfeitivo (Oliveira, 2013). Apresentando-se apenas com uma forma simples (ibd.), não é flexionado em pessoa (Cunha & Cintra, 1984/2000), podendo, ainda assim, apresentar marcas de género e número em concordância com o seu argumento interno (sujeito, no caso de verbos inacusativos, cf. 279a; complemento direto, em caso de verbos transitivos, cf. 279b), de acordo com Oliveira (2013).

(278) Os testes foram *aplicados* e *corrigidos* no mesmo dia.

(279) a. *Regressado* a casa, o Roberto pôs a roupa a lavar.

b. *Oferecidas* as flores, Vanessa decidiu aguardar por uma reação.

(280) *Terminada* a cozedura, desenforme-se o bolo com cuidado.

(281) *Tendo terminado* a cozedura, desenforme-se o bolo com cuidado.

Habitualmente, as orações participiais ocorrem em posição inicial de frase (280), podendo, ali, ser substituídas pelo gerúndio composto (281). Tal mostra-se possível devido, não só, à perfeitividade, mas também por conta da anterioridade temporal da situação descrita em relação ao tempo da oração principal (ibd.). De facto, e ainda de acordo com Oliveira (2013), o tempo da oração participial é entendido enquanto anterior ao tempo da situação descrita em oração principal, prestando-se o último a ser o tempo de referência para o primeiro. O tempo da oração participial pode, pois, ser posterior ao momento de enunciação, conforme em (280) e (281).

2.5.2 Tempos verbais do alemão

Os tempos gramaticais do alemão desdobram-se em seis tempos diferentes (Erben, 1980; Helbig & Buscha, 1996; Meibauer et al., 2007), distribuídos conforme na tabela 2.2, podendo corresponder a tempos verbais principais (i) ou secundários (ii):²³⁶

(i) *Präsens, Präteritum*

(ii) *Perfekt, Plusquamperfekt, Futur I e Futur II*

Segundo Helbig e Buscha (1996), estes tempos gramaticais podem, por sua vez, assumir três significados distintos: como tempo de ação (“Aktzeit”), retratam o tempo real que corresponde à ação descrita pelo respetivo verbo; como tempo de fala (“Sprechzeit”), remetem para o tempo em que a respetiva frase é enunciada; como tempo de perspetiva (“Betrachtzeit”), representam o tempo da perspetivação do ato verbal pelo locutor. No exemplo (282), o tempo de fala corresponderá a “hoje”, já que é “hoje” que o locutor enuncia esta frase. O tempo de perspetiva equivale ao “próximo mês”, por ser neste intervalo que a ação de comprar a mota deverá ser concluída (e é perspetivada). Assim, o tempo de ação corresponderá ao acto de comprar a mota, situando-se entre “hoje” e “o próximo mês”:

(282) *Bis nächsten Monat wird Paulo das Mofa, wovon er ständig redet, gekauft haben.*

Até ao próximo mês, o Paulo já terá comprado a mota de que tanto fala.

²³⁶ Outras propostas passam por considerar uma divisão bipartida em *Präsens* e *Präteritum* (Erben, 1980) ou, até, tripartida em *Präsens*, *Präteritum* e *Futur I* (Beilhack, 1834, *apud* Heinold, 2015). Na oralidade, assiste-se a um fenómeno de construção do *doppeltes Präsensperfekt/doppeltes Präteritumperfekt* (Zifonun et al., 1997) ou *Doppelperfekt* e *Doppelplusquamperfekt* (Balcik, 2009): *Hans hat(te) einen Hund gekauft gehabt*.

Tab. 2.2 – Tempos verbais do alemão

<u>FORMAS VERBAIS FINITAS</u>	
Indikativ	
❖ <i>Präsens</i>	(ich kaufe)
❖ <i>Präteritum</i>	(ich kaufte)
❖ <i>Perfekt</i>	(ich habe gekauft)
❖ <i>Plusquamperfekt</i>	(ich hatte gekauft)
❖ <i>Futur I</i>	(ich werde kaufen)
❖ <i>Futur II</i>	(ich werde gekauft haben)
Konjunktiv	
❖ <i>Konjunktiv I</i>	
<i>Präsens</i>	(sie fahre, er male)
<i>Perfekt</i>	(sie sei gefahren, er habe gemalt)
<i>Futur I</i>	(sie werde fahren, er werde malen)
<i>Futur II</i>	(sie werde gefahren sein, er werde gemalt haben)
❖ <i>Konjunktiv II</i>	
<i>Präteritum</i>	(sie erführe)
<i>Plusquamperfekt</i>	(sie hätte erfahren)
<i>Futur I</i>	(sie würde erfahren)
<i>Futur II</i>	(sie würde erfahren haben)
<u>FORMAS VERBAIS NÃO FINITAS</u>	
❖ <i>Infinitiv</i>	(singen, lachen, spielen)
❖ <i>Partizip Präsens</i>	(singend, lachend, spielend)
❖ <i>Partizip Perfekt</i>	(gesungen, gelacht, gespielt)

Recordando a análise (logico-)temporal de Reichenbach (1947), o significado de “tempo” pode assumir uma dimensão absoluta ou relativa. Tratando-se da primeira (283), estabelece-se uma relação temporal entre o momento de enunciação (tempo de fala) e a ação descrita (tempo de ação):

(283) *Gestern war sie schon seit zwei Tagen von der Geschäftsreise zurück.*

Ontem ela já tinha chegado da viagem de negócios há dois dias.

(284) *Bevor er seine Freunde besuchte, kaufte er noch Blumen und Pralinen.*

Antes de visitar os amigos, ainda foi comprar flores e bonbons.

Numa dimensão relativa, a relação temporal é estabelecida entre dois (ou mais) eventos, dando lugar aos valores de anterioridade, simultaneidade e posterioridade: em (284), a visita aos amigos antecede a compra de flores e bonbons, deste modo se expressando uma sequencialização. O estabelecimento de relação temporal, numa dimensão relativa, pode, então, ocorrer entre diferentes frases, entre orações subordinantes e subordinadas, ou mesmo a nível interfrásico (Sommerfeldt & Starke, 1992).

Em todo o caso, será o tempo de enunciação o ponto de referência fixa para estabelecer estas relações temporais. Assim, segundo o *Duden* (Drosdowski & Augst, 1984; Wöllstein, 2016), toda e qualquer situação acabada aquando da enunciação, na perspetiva do locutor, pertencerá ao passado (“Vergangenheit”). As situações inacabadas – na perspetiva do locutor – aquando da enunciação pertencerão a um não-passado, portanto presente (“Gegenwart”) ou futuro (“Zukunft”): as situações já iniciadas no momento de enunciação e que, portanto, decorrem em simultâneo com o ato de fala, pertencem ao presente, ao passo que as ações ainda não iniciadas aquando da enunciação remeterão para o futuro. Assim, as noções de presente (“Gegenwart”), passado (“Vergangenheit”) e futuro (“Zukunft”) não poderão ser consideradas entidades absolutas e objetivas, mas sim relativas e subjetivas por se reconstruírem em cada experimentação/noção temporal do locutor. Com base nestas considerações, os tempos verbais em alemão apresentam as características de seguida brevemente enunciadas.

2.5.2.1 Tempos do indicativo

❖ **Präsens**

ich kaufe

O *Präsens* refere-se tanto a situações presentes (que decorrem aquando do momento de enunciação) como futuras. Reportando a um evento no presente, poderá ser acompanhado de, ou completado com, “jetzt”, “gerade” ou “zurzeit” (Balcik, 2009), conforme demonstra o seguinte exemplo:

(285) Ich *telefoniere* (jetzt/gerade) mit meiner Tante aus Essen.
eu telefonar-IND-PRS.1SG (agora) com minha tia de Essen
'Estou (agora/neste momento) a telefonar com a minha tia de Essen.'

Apontando para um evento futuro, ainda segundo Balcik (2009), o *Präsens* será completado por indicadores temporais como “morgen”, “heute Abend”, “später” ou “dann”, entre outros:

(286) Martin *kommt* morgen mit uns zum Training.
Martin vir-IND-PRS.3SG amanhã com nós para o treino
'O Martin amanhã vem connosco ao treino.'

Do mesmo modo que o *Präsens* se refere a situações presentes e/ou futuras, permite, igualmente, representar estados intemporais ou até estabelecer afirmações genéricas:

(287) Der Mensch *ist* ein Säugetier.
ART.M Homem ser-IND-PRS.3SG um mamífero
'O Homem é um ser mamífero.'

O *Präsens* pode, ainda, ser utilizado em descrições (288) e aquando de instruções (289) relativas a determinadas ações a levar a cabo:

(288) Claudia *trägt* ein Abendkleid von ihrem Lieblingsdesigner.
Claudia usar-IND-PRS.3SG um vestido de noite de seu estilista preferido
'A Claudia usa um vestido de noite do seu estilista preferido.'

(289) Wir *durchtrennen* jetzt die Nabelschnur.
nós cortar-INF-PRS.1PL agora ART.F cordão umbilical
'Vamos agora cortar o cordão umbilical.'

(290) Im Juli 1789 *stürmen* bewaffnete Franzosen die Bastille.
em julho 1789 tomar-IND-PRS.3PL armados Franceses a Bastilha
'Em Julho de 1789, os Franceses armados tomam a Bastilha.'

Para além destas funções, o *Präsens* presta-se, igualmente, à construção de um presente histórico (“historisches Präsens”), remetendo para acontecimentos passados e sendo utilizado, sobretudo, no relato dos mesmos (290).

❖ *Präteritum*

ich kaufte

O tempo gramatical *Präteritum* (anteriormente designado de *Imperfekt*, cf, Balcik, 2009) constitui uma forma verbal de passado, remetendo, pois, para um acontecimento, o qual se encontra já concluído nesse mesmo passado (Vater, 1994):

- (291) Damals, als ich noch klein war, kaufte
 antigamente quando eu ainda pequeno ser-INF-PRÄT.1SG comprar-IND-PRÄT.1SG
 ich samstags immer Gummibärchen.
 eu aos sábados sempre gomas
 ‘Antigamente, quando ainda era pequeno, (eu) aos sábados comprava sempre gomas.’

Pela sua utilização em histórias e contos, é também denominado de tempo de narração (“Erzähltempus”), conforme em (292).

- (292) Es war einmal eine Prinzessin...
 EXPL ser-INF-PRÄT.3SG uma vez uma princesa
 ‘Era uma vez uma princesa...’

Em narrações e descrições, o *Präteritum* pode descrever vários acontecimentos pertencentes a uma só situação como sendo simultâneos, quando a situação é localizada de forma precisa (Schemann, 2016), conforme se procede, em (293), com “no fim-de-semana passado”.

- (293) Die Mannschaft gewann am vergangenen Wochenende
 a equipa ganhar-IND-PRÄT.3PL no passado fim-de-semana
 die Lokalmeisterschaft. Mit 3:2 siegte der
 ART.F campeonato com 3:2 ganhar-IND-PRÄT.3SG ART.M
 Gastgeber und war dabei in der Unterzahl.
 anfitrião e ser-IND-PRÄT.3SG ali em a minoria
 ‘A equipa ganhou, no fim-de-semana passado, o campeonato local. O anfitrião venceu por 3:2, apresentando-se em menor número.’

Embora diversas situações possam ser retratadas como estando a decorrer em simultâneo, estas ocorrem, de facto, de forma sequencial – podendo proporcionar um enquadramento a uma descrição (294) ou criando um ponto de evento (295), a partir do qual se observa o encadeamento das restantes situações, entendidas como lineares e sequenciais (ibd.).

- (294) Es *war* eine Geisterstadt. In den Fenstern
 EXPL ser-IND-PRÄT.3SG uma cidade-fantasma em ART.F.ACC janelas

brannte kein Licht, keine Menschenseele *war*
 arder-IND-PRÄT.3SG NEG luz NEG vivalma ser-IND-PRÄT.3SG

 auf den StraBen zu sehen.
 PREP ART.F.ACC ruas CJN ver-INF
 ‘Era uma cidade-fantasma. Não havia luz nas janelas, nem vivalma nas ruas.’

- (295) Da plötzlich *überquerte* eine Katze den Marktplatz,
 aí de repente atravessar-IND-PRÄT.3SG ART.F gato ART.M.ACC praça

 ein Kind *lief* ihr hinterher und
 ART.N criança correr-IND-PRÄT.3SG PRON.F.DAT atrás e

verschwand sogleich im Schatten der Nacht.
 desaparecer-IND-PRÄT.3SG de imediato na sombra da noite
 ‘De repente, um gato atravessara a praça, uma criança seguira-o e desapareceria na sombra da noite.’

Deste modo, os enunciados no *Präteritum* necessitam sempre de uma ancoragem ou localização temporal dada pelo contexto (ibd.), podendo, como em (296), não especificar o intervalo temporal, mas situando o acontecimento anteriormente ao momento da enunciação. A ancoragem pode, pois, ser dada pelo tempo da enunciação com informação temporal explícita ou implícita, demarcando um tempo deítico ou anafórico.

- (296) Ich *war* auf dem Flohmarkt.
 eu estar-IND-PRÄT.1SG PREP ART.M.DAT feira de velharias
 ‘Estive na feira de velharias.’

O enquadramento de uma situação pode, no entanto, também ser dado posteriormente aos atos enunciados enquanto sequenciais, de acordo com (297).

- (297) Der Polizist *kam* hinzu und *nahm* dem
 o polícia vir-IND-PRÄT.3SG ADV e tirar-IND-PRÄT.3SG ART.M.DAT

 Unbekannten die Maske ab. Es war Theodor.
 desconhecido a máscara PART EXPL ser-IND-PRÄT.3SG Theodor
 ‘O agente policial juntou-se e retirou a máscara ao desconhecido. Era Theodor.’

Verifica-se que o *Präteritum* não distingue, na sua utilização, entre estados (298a) e eventos (298b), entre duratividade (299a) e não-duratividade (299b), ou entre pontualidade (300a) e iteratividade (300b), de acordo com Brinkmann (1971, *apud* Schemann, 2016).

- (298) a. Er *war* Pfadfinder und *trug* eine Brille.
 ele ser-IND-PRÄT.3SG escuteiro e usar-IND-PRÄT.3SG ART.F óculos.SG
 ‘Ele era escuteiro e usava óculos.’
- b. Sie *malte* ein Bild.
 ela pintar-IND-PRÄT.3SG ART.N quadro
 ‘Ela pintava um quadro.’
- (299) a. Er *spielte* im Sand.
 ele brincar-IND-PRÄT.3SG PREP areia
 ‘Ele brincava na areia.’
- b. Sie *fragte* nach ihrer Oma.
 ela perguntar-IND-PRÄT.3SG PREP sua avó
 ‘Ela perguntou pela avó.’
- (300) a. Er *fiel* mit seinem Dreirad hin.
 ele cair-IND-PRÄT.3SG com seu triciclo PK
 ‘Ele caiu do seu triciclo.’
- b. Sie *klatschte* Beifall.
 ela bater-IND-PRÄT.3SG palmas
 ‘Ela bateu palmas.’

Trata-se, pois, de um tempo verbal que exprime uma parte do passado recordado (*ibid.*), dada a particularidade de o *Präteritum* fazer ecoar a situação descrita para além do momento em que ocorre, conforme em (301), em que explicitamente não se emprega o *Perfekt* com a sua forma *haben gesehen*.

- (301) Sie *sahen* gerade die Uraufführung dieses
 3PL ver-IND-PRÄT.3SG neste momento a estreia desta
 beispiellosen Stückes.
 sem igual peça
 ‘Acabou de assistir à estreia desta peça sem igual.’

Por o *Präteritum* não implicar (um só) aspeto, este tempo verbal aparenta assumir, em simultâneo, as funções do pretérito imperfeito e do pretérito perfeito simples (Schemann, 2016).²³⁷

²³⁷ Para uma abordagem contrastiva entre o *Präteritum* e o *Perfekt*, e suas possibilidades de intersubstituição, veja-se Latzel (1977).

❖ **Perfekt**

ich habe gekauft

A forma verbal do *Perfekt* constitui-se a partir da conjugação do verbo auxiliar ‘sein’ ou ‘haben’, juntamente com o participio do verbo principal (302). Caracteriza-se por contemplar a conclusão ou a consumação de determinado acontecimento no passado, podendo dele resultar uma situação consequente no presente (“vollendete Gegenwart”), como em (303).

(302) Ich *bin* durch die Stadt *gelaufen* und *habe* noch
eu Vaux.PRS por a cidade correr-PTCP.PRF e Vaux.PRS ainda
eine Zeitung *gekauft*.
ART.F jornal comprar-PTCP.PRF
‘Andei pela cidade e ainda comprei um jornal.’

(303) Er *hat* eben *gegessen*. Nun ist
ele Vaux.PRS há pouco comer-PTCP.PRF agora estar-IND.PRS.3SG
er satt.
ele satisfeito
‘Ele comeu há um bocado. Agora está satisfeito.’

Para além de permitir determinar a conclusão ou consumação do acontecimento no passado, o *Perfekt* pode, igualmente, referir-se a um acontecimento a ser concluído ou consumado no futuro (substituindo, nesse caso, o *Futur II*), de acordo com (304).

(304) Morgen *haben* wir den Umzug in das neue Haus
amanhã Vaux.PRS nós ART.M.ACC mudanças para ART.N novo casa
beendet.
acabar-PTCP.PRF
‘Amanhã já acabamos as mudanças para a nova casa.’

Quando se destina a representar um acontecimento anterior a uma ação presente, o *Perfekt* pode, ainda, expressar anterioridade:

(305) Da der letzte Bus einfach *vorbeigefahren* ist, müssen
por o último autocarro PK passar-PTCP.PRF Vaux.PRS Vmod.PRS.1PL
wir jetzt wohl ein Taxi nehmen.
nós agora PK ART.N táxi apanhar-INF
‘Por o último autocarro ter passado sem parar, agora lá vamos ter que apanhar um táxi.’

Por conseguinte, o *Perfekt* acaba por “...[oscillate] between a tense interpretation and aspect interpretation” (Klein, 1994b, p. 111), já que atenta não só à ordenação temporal como também à perspetiva temporal adotada pelo locutor (cf. Vater, 1994).

A opção pelo verbo auxiliar ‘sein’ ou ‘haben’ aparenta, no entanto, interferir na interpretação deste tempo verbal.²³⁸ Assim, formado com ‘haben’, o *Perfekt* assume expressão de uma situação passada (306) ou a finalização de um ato ou evento enquanto facticidade consumada (307), acompanhada, portanto, de verbos perfetivos transportadores da intencionalidade intrínseca de término do ato (Schemann, 2016). Já quando se constrói a partir do auxiliar ‘sein’, pode servir para retratar um estado final, como em (308), em que não se foca o processo de queda, mas o resultado final enquanto estado de árvore caída (ibd.). Ainda com ‘sein’, pode exprimir uma situação passada (309), embora também possa designar uma facticidade ou evento, conforme em (310), em que se foca o aviso e a circunstância de a testemunha já se encontrar no local, pronta a ser ouvida, e não, propriamente, o ato de deslocação até à esquadra policial. A circunstância ou facticidade da situação pode, ainda, ser tomada enquanto explicação para um determinado cenário, conforme em (311), ou servir para valorar um determinado cenário (312).

- (306) Ich *habe* schon mal in London *gewohnt*.
 eu Vaux.PRS já uma vez em Londres viver-PTCP.PRF
 ‘Já cheguei a viver em Londres.’
- (307) Ich *habe* das Puzzle *zusammengefügt*.
 eu Vaux.PRS ART.N puzzle completar-PTCP.PRF
 ‘Completei o puzzle.’
- (308) Der Baum *ist* *umgestürzt*.
 ART.M árvore Vaux.PRS tombar-PTCP.PRF
 A árvore tombou.
- (309) Ich *bin* gestern um den Park *gelaufen*.
 eu Vaux.PRS ontem por ART.M.ACC parque correr-PTCP.PRF
 ‘Ontem corri à volta do parque.’
- (310) Die Zeugin *ist* schon (im Revier) *angekommen*.
 a testemunha Vaux.PRS já (na esquadra) chegar-PTCP.PRF
 ‘A testemunha já chegou (à esquadra).’
- (311) Warum warst du denn nicht beim Training?
 porquê estar-IND.PRÄT.2SG tu então NEG no treino
 – Ich *bin* vor dem Fernseher *eingeschlafen*.
 eu Vaux.PRS frente ART.M.DAT televisor adormecer-PTCP.PRF
 ‘Porque é que não foste ao treino? – Adormeci em frente à televisão.’
- (312) Na toll! Die S-Bahn *ist* mal wieder *ausgefallen*.
 INTERJ ART.F metro Vaux.PRS PK outra vez falhar-PTCP.PRF
 ‘Que coisa! O metro já foi cancelado outra vez.’

²³⁸ Segundo o *Duden* (Wöllstein, 2016), o *Perfekt* emprega, maioritariamente, o verbo auxiliar *haben*, estando associado a verbos transitivos e também inergativos. *Sein* ocorre em associação privilegiada com verbos (intransitivos) inacusativos. Daqui resultam distintos valores aspetuais.

O uso do *Perfekt* resume-se, pois, às possibilidades invocadas por Brinkmann (1971, *apud* Schemann, 2016), dando conta das intenções de a) foco no resultado de atos passados, caso estes tenham relevância na percepção do presente, b) ênfase do significado que atos passados possam ter para o presente, c) valorização das situações ocorridas no passado, d) ênfase na factualidade, e) resumo ou condensação de atos singulares, f) sentença ou declaração, e g) localização no passado da retrospectiva do presente, para uma descrição detalhada.

Contrastando o uso do *Perfekt* com o uso do *Präteritum*, Balcik (2009) elucida: “Na linguagem falada geralmente emprega-se o *Perfekt* como linguagem narrativa. (...). Na linguagem escrita utiliza-se antes o *Präteritum* com as suas formas mais curtas (...). No entanto, não existem regras explícitas sobre o emprego destes dois tempos.” (Balcik, 2009, p. 271).^{239 240}

❖ **Plusquamperfekt**

ich hatte gekauft

O tempo verbal *Plusquamperfekt* compõe-se a partir do verbo auxiliar ‘haben’, conjugado no *Präteritum*, juntamente com o participio do verbo principal (313). Trata-se de um tempo verbal que localiza a situação antes de uma outra no passado (Haßler, 2016; Vater, 1994), pelo que, tradicionalmente, cria uma “perspetiva retrospectiva indireta ou secundária” (Schemann, 2016, p. 226) a partir (não do momento de enunciação, mas) de um ponto temporal passado de uma outra situação localizada no passado (Haßler, 2016; Schemann, 2016; Vater, 1994), como em (314).

(313) Ich *hatte* eine sehr schöne Vase *gekauft*.
eu Vaux.PRÄT ART.INDF muito bonito vaso comprar-PTCP.PRF
‘Tinha comprado um vaso muito bonito.’

(314) Damals waren Raritäten in Mode und ich *hatte*
antigamente Vaux.PRÄT antiguidades na moda e eu Vaux.PRÄT

eine sehr schöne Vase *gekauft*.
ART.INDF muito bonito vaso comprar-PTCP.PRF
‘Naquela altura, as antiguidades estavam na moda e eu tinha comprado um vaso muito bonito.’

O *Plusquamperfekt* dá, portanto, conta de um passado consumado (“vollendete Vergangenheit”), indicando que um determinado acontecimento é visto como concluído ou consumado num determinado ponto temporal do passado. O *Duden* (Drosdowski & Augst, 1984) considera que

²³⁹ tradução livre (“In der gesprochenen Sprache wird meist das Perfekt als Erzählsprache verwendet (...). In der geschriebenen Sprache wird eher das Präteritum mit seinen kürzeren Formen gebraucht (...). Eindeutige Regeln zum Gebrauch der beiden Zeiten gibt es jedoch nicht.”)

²⁴⁰ Para uma análise contrastiva exaustiva, considere-se, novamente, Latzel (1977).

esta associação ao passado permite encarar o *Plusquamperfekt* como sendo um tempo de anterioridade (“Vorvergangenheit”). Já Balcik (2009) especifica esta expressão de anterioridade, relacionando-a com o facto de este tempo gramatical ser usado, quase sempre, juntamente com o *Präteritum*. Como tal, o *Plusquamperfekt* remete para um acontecimento ainda anterior a um outro acontecimento:

- (315) Sie stieg aus dem Auto. Sie *hatte* (zuvor)
 ela sair-IND.PRÄT.3SG PREP ART.M.DAT carro ela Vaux.PRÄT (antes)
 einen Vogel *überfahren*.
 ART.INDF.ACC pássaro atropelar-PTCP
 ‘Ela saiu do carro. (Momentos antes,) tinha atropelado um pássaro.’

Balcik (2009) refere, ainda, a utilização deste tempo verbal em linguagem coloquial, muito embora os respetivos contextos não denotem anterioridade:

- (316) Vorgestern *waren* wir bei meinen Schwiegereltern *gewesen*.
 anteontem Vaux.PRÄT nós PREP PRON sogros estar-PTCP.PRF
 Wir haben dort Iises Geburtstag gefeiert.
 nós Vaux.PRS ali da Ilse aniversário festejar-PTCP.PRF
 ‘Anteontem estive(ra)mos nos meus sogros. Festejámos lá os anos da Ilse.’

Deste modo, o *Plusquamperfekt* (317) apresenta correspondência possível em três formas verbais do pretérito mais-que-perfeito do português (Schemann, 2016), conforme abaixo (318):

- (317) Tobias *hatte* Trüffel *gekauft*.
 (318) O Tobias tinha comprado/havia comprado/comprara trufas.

❖ **Futur I**

ich werde kaufen

O Futur I compõe-se a partir do verbo auxiliar ‘werden’, conjugado no *Präsens*, juntamente com o infinitivo do verbo principal (319). Enquanto tempo futuro, pode fazer referência tanto a acontecimentos a ter lugar num futuro ainda distante (320), quanto num futuro próximo tomado como presente (321).

- (319) Ich *werde* mir ein Auto *kaufen*.
 eu Vaux.PRS PRON.REFL ART.INDF carro comprar-INF
 ‘Vou comprar um carro para mim.’

(320) Ich *werde* im nächsten Urlaub nach Ägypten *fliegen*.
eu Vaux.PRS em próximo férias para Egito voar-INF
'Vou viajar para o Egito nas próximas férias.'

(321) Ich *werde* (jetzt) lieber die Tageszeitung *kaufen*.
eu Vaux.PRS (agora) ADV ART.F jornal diário comprar-INF

Die Wochenzeitung *kaufe* ich dann morgen.
ART.F jornal semanal comprar-IND.PRS.1SG eu então amanhã
'Prefiro comprar (agora) o jornal diário. O semanal compro-o amanhã.'

Do mesmo modo, o *Futur I* permite expressar a suposição sobre determinado acontecimento a decorrer no momento de enunciação:

(322) Stefan antwortet nicht. Er *wird* doch nicht absagen?
Stefan responder-IND.PRS.3SG NEG ele Vaux.PRS PK NEG cancelar-INF
'O Stefan não responde. Irá ele (agora) cancelar?'

Com o *Futur I* pode, ainda, expressar-se uma intenção (323) ou instigar alguém a levar a cabo determinada ação, conforme em (324).

(323) Für die nächste Klausur *werde* ich bestimmt intensiver *lernen*.
para ART.F próximo exame Vaux.PRS eu de certeza mais estudar-INF
'De certeza que para o próximo exame estudarei melhor.'

(324) Sie *werden* bitte ins Röhrchen *pusten* bis ich
você Vaux.PRS por favor PREP balão soprar-INF até eu

„stopp“ sage.
stop dizer-IND-PRS.1SG
'Vai, por favor, soprar ao balão até eu dizer "stop".'

Nestes exemplos, torna-se evidente a semelhança entre o *Futur I* e o *Präsens*, razão pela qual Balcik (2009) conclui: "Frequentemente, emprega-se o *Präsens* em vez do *Futur I*, (...) [pois] muitas vezes uma palavra (...) na mesma frase já aponta para o facto de algo ocorrer apenas no futuro, ou então torna-se evidente a referência ao futuro pelo contexto"²⁴¹ (p. 274).

❖ *Futur II*

ich werde gekauft haben

O tempo verbal *Futur II* é formado a partir do verbo auxiliar 'werden', conjugado no *Präsens*, juntamente com o participípio do verbo principal, seguido do auxiliar 'haben' (325) ou 'sein' (326).

²⁴¹ Tradução livre ("Häufig wird statt des Futurs I das Präsens verwendet. Denn oft weist ein Wort (später, morgen, nächste Woche,...) im selben Satz bereits darauf hin, dass etwas erst in der Zukunft stattfindet, oder der Bezug zur Zukunft wird aus dem Zusammenhang deutlich.")

(325) Zur Feier *werde* ich das Bild schon *gemalt* *haben*.
 PREP festa Vaux.PRS eu ART.N quadro já pintar-PTCP.PRF Vaux
 ‘Já terei pintado o quadro a tempo da festa.’

(326) Wir *werden* am nächsten Mittwoch schon in Wien
 nós Vaux.PRS PREP próximo quarta-feira já PREP Viena

angekommen sein.
 chegar-PTCP.PRF Vaux
 ‘Na próxima quarta-feira já teremos chegado a Viena.’

Caraterizando-se pela sua componente modal, expressa um acontecimento futuro que estará concluído ainda antes de um outro acontecimento igualmente futuro, constituindo um tempo de futuro acabado (“vollendete Zukunft”):

(327) Noch bevor der Mietvertrag endet, *werde* ich
 ainda antes ART.M contrato terminar-IND.PRS.3SG Vaux.PRS eu

 eine eigene Wohnung *gekauft* *haben*.
 ART.INDF próprio apartamento comprar-PTCP.PRF Vaux
 ‘Ainda antes de o contrato de arrendamento caducar, terei comprado um apartamento.’

Pela sua semelhança temporal, o *Perfekt* poderá substituir o *Futur II*, conforme elucida Balcik (2009): “O Futur II não é frequentemente utilizado em alemão. Geralmente, opta-se pelo Perfekt (...) que, neste contexto de utilização, é apelidado de Ergebnisperfekt [Perfekt resultativo]”²⁴² (p. 276). Assim, o enunciado em (328), no Futur II, poderá ser substituído pela forma verbal ‘haben überquert’ do *Perfekt*, em (329).

(328) Morgen um diese Zeit *werden* wir bereits die spanische
 amanhã a esta hora Vaux.PRS nós já ART.F espanhola

 Grenze *überquert* *haben*.
 fronteira atravessar-PTCP.PRF Vaux
 ‘Amanhã, a esta hora, já teremos atravessado a fronteira espanhola.’

(329) Morgen um diese Zeit *haben* wir bereits die spanische Grenze
 amanhã a esta hora Vaux.PRS nós já ART.F espanhola fronteira

überquert.
 atravessar-PTCP.PRF
 ‘Amanhã, a esta hora, já atravessámos a fronteira espanhola.’

O *Futur II* permite, igualmente, exprimir suposição sobre um acontecimento passado:

²⁴² Tradução livre („Das Futur II wird im Deutschen nicht sehr häufig verwendet. Meist weicht man auf das Perfekt (...) aus, das in diesem Gebrauch Ergebnisperfekt genannt wird.“)

(330) Manuela ist noch nicht da. Sie wird noch beim
Manuela estar-IND.PRS.3SG ainda NEG PK ela Vaux.PRS ainda PREP

Bäcker vorbeigegangen sein.
padaria passar-PTCP.PRF Vaux

‘A Manuela ainda não chegou. Provavelmente ainda terá passado pela padaria.’

2.5.2.2 Tempos do conjuntivo

Os tempos do conjuntivo, em alemão, desdobram-se em formas do (i) *Konjunktiv I* – utilizado, sobretudo, no discurso indireto – e do (ii) *Konjunktiv II*, empregue para expressar um mundo irreal ou impossível:

(i) *Konjunktiv I: Präsens, Perfekt, Futur I, Futur II*

(ii) *Konjunktiv II: Präteritum, Plusquamperfekt, Futur I, Futur II*

Ambos os modos, *Konjunktiv I* e *II*, permitem expressão temporal de passado, presente e futuro (Balcik et al., 2019). Apresentam-se, muito brevemente, os tempos verbais do conjuntivo, em alemão:

❖ **Konjunktiv I: Präsens**

sie fahre, er male

O *Präsens* do *Konjunktiv I* tem utilização, sobretudo, em discurso indireto, como em (331) e (332).

(331) “Ich habe noch keine Eile.“
eu ter-IND.PRS.1SG ainda NEG pressa

– Sie sagt, sie habe noch keine Eile.
ela dizer-IND.PRS.3SG ela ter-SBJV.PRS.3SG ainda nenhuma pressa

“‘Ainda não tenho pressa.’ – Ela diz que ainda não tem pressa.’

(332) “Ich bin noch nicht fertig.“
eu estar-IND.PRS.1SG ainda NEG pronto

– Sie sagt, sie sei noch nicht fertig.
ela dizer-IND.PRS.3SG ela estar-SBJV.PRS.3SG ainda NEG pronto

“‘Ainda não estou pronta.’ – Ela diz que ainda não está pronta.’

Adicionalmente, permite expressar desejos, instruções ou exclamações (ibd.), conforme, respetivamente, a seguir:

- (333) Sie *möge* glücklich werden!
 ela Vmod-SBJV-PRS.3SG feliz Vaux
 ‘Que seja feliz!’
- (334) Dann *schlieÙe* man das USB-Kabel an das
 depois ligar-SBJV-PRS.3SG PRON.INDF ART.N cabo USB PREP ART.N
 Gerät an.
 aparelho PK
 ‘De seguida, ligue-se o cabo USB ao aparelho.’
- (335) Er *lebe* hoch!
 ele viver-SBJV-PRS.3SG PK
 ‘Viva!’

De igual modo, é possível exprimir conhecimento de causa ou esclarecer circunstâncias tidas como certas ou supostas, de acordo com (336) e (337), respetivamente.

- (336) Sie sagt, er *habe* eine schwere Erkältung.
 ela dizer-IND-PRS.3SG ele ter-SBJV-PRS.3SG ART.INDF severo constipação
 ‘Ela diz que ele tem uma constipação severa.’
- (337) Sie sagt, er *fahre* nun nach Italien.
 ela dizer-IND-PRS.3SG ele ir-SBJV-PRS.3SG agora PREP Itália
 ‘Ela diz que ele agora vai até à Itália.’

❖ **Konjunktiv I: Perfekt**

sie sei gefahren, er habe gemalt

O *Perfekt* no modo *Konjunktiv I* encontra, igualmente, expressão em discurso indireto, conforme em (338) e (339).

- (338) “Ich habe bereits einen Salto mortale gemacht.”
 eu Vaux já ART.INDF salto mortal fazer-PTCP.PRF
- Er sagt, er *habe* bereits einen
 ele dizer-IND-PRS.3SG ele Vaux.SBJV-PRS.3SG já ART.INDF
- Salto mortale *gemacht*.
 salto mortal fazer-PTCP.PRF
- “‘Já fiz um salto mortal.’ – Ele diz que já fez um salto mortal.’

- (339) „Ich bin schon mal in Montecarlo gewesen.“
eu Vaux.IND-PRS já PK PREP Montecarlo estar-PTCP.PRF
- Er sagt, er sei schon mal in
ele dizer-IND-PRS.3SG ele Vaux.SBJV.PRS.3SG já PK PREP
Montecarlo *gewesen*.
Montecarlo estar-PTCP.PRF
“Já estive em Montecarlo.” – Ele diz que já esteve em Montecarlo.’

É, ainda, possível esclarecer ou exprimir conhecimento sobre circunstâncias tidas como certas ou supostas, de acordo com (340) e (341).

- (340) Sie sagt, er habe eine schwere Erkältung
ela dizer-IND-PRS.3SG ele Vaux.SBJV-PRS.3SG ART.INDF severo constipação
gehabt.
ter-PTCP.PRF
‘Ela diz que ele teve uma constipação severa.’
- (341) Sie sagt, er sei nun nach Italien *gefahren*.
ela dizer-IND-PRS.3SG ele Vaux.SBJV-PRS.3SG agora PRON Itália ir-PTCP.PRF
‘Ela diz que ele agora foi até à Itália.’

❖ **Konjunktiv I: Futur I**

sie werde fahren, er werde malen

O *Futur I* no modo *Konjunktiv I* pode ser utilizado em discurso indireto, conforme em (342).

- (342) “Ich werde ein Kohlebild malen.”
eu Vaux.IND-FUT.I ART.INDF quadro a carvão pintar-INF
- Sie sagt, sie werde ein Kohlebild
ela dizer-IND-PRS.3SG ela Vaux.SBJV-FUT.I.3SG PRON.INDF quadro a carvão
malen.
pintar-INF
“Vou pintar um quadro a carvão.” – Ela diz que vai pintar um quadro a carvão.’

De igual modo, a suposição ou certeza sobre factos ou circunstâncias é passível de ser expressa por este tempo verbal, de acordo com (343) e (344).

(343) Sie sagt, er *werde* bald eine
 ela dizer-IND.PRS.3SG ele Vaux.SBJV-FUT.I.3SG em breve ART.INDF
 schwere Erkältung *haben*.
 severo constipação ter-INF
 ‘Ela diz que ele, em breve, terá uma constipação severa.’

(344) Sie sagt, er *werde* bald nach
 ela dizer-IND.PRS.3SG ele Vaux.SBJV-FUT.I.3SG em breve PREP
 Italien fahren.
 Itália ir-INF
 ‘Ela diz que ele, em breve, irá até à Itália.’

❖ **Konjunktiv I: Futur II**

sie werde gefahren sein, er werde gemalt haben

O *Futur II* no modo *Konjunktiv I* exprime, em discurso indireto, a suposição, tida como certa, ou a promessa de que determinado acontecimento ou circunstância terá lugar no futuro, conforme em (345) e (346).

(345) “Am nächsten Montag bin ich schon nach Italien
 Na próxima segunda-feira Vaux-INF.PRS.1SG eu já PREP Itália
 gefahren.“ – Sie geht davon aus, sie *werde*
 ir-PTCP.PRF ela supor-IND.PRS.3SG ADV PK ela Vaux.SBJV.FUT.II.3SG
 am nächsten Montag schon nach Italien *gefahren sein*.
 na próxima segunda-feira já PREP Itália ir-PTCP.PRF Vaux
 ““Na próxima segunda-feira, já fui/terei ido até à Itália.” - Ela supõe que, na próxima
 segunda-feira, já terá ido até à Itália.’

(346) “Bis dahin habe ich das Bild schon gemalt.“
 até lá Vaux-INF.PRS.1SG eu ART.N quadro já pintar-PTCP.PRF
 – Er versichert, er *werde* das Bild
 ele assegurar-IND.PRS.3SG ele Vaux.SBJV.FUT.II.3SG ART.N quadro
 bis dahin schon *gemalt haben*.
 até lá já pintar-PTCP.PRF Vaux
 ““Até lá, já pinte/terei pintado o quadro.” – Ele assegura que, até lá, já terá pintado o
 quadro.’

❖ **Konjunktiv II: Präteritum**

sie erführe

O *Präteritum* no *Konjunktiv II* permite exprimir suposições, inclusive sobre circunstâncias não realizadas, conforme exemplificado em (347). Aplica-se, igualmente, ao discurso indireto, de acordo com (348) e (349).

(347) Sie sagte, er *erführe* von dem
ela dizer-IND.PRÄT.3SG ele obter conhecimento-SBJV-II.3SG PREP ART.M.DAT
Brief, aber er erfuhr nicht davon.
carta mas ele obter conhecimento-IND.PRÄT.3SG NEG ADV
'Ela disse que ele iria obter conhecimento sobre a carta, mas ele não obteve.'

(348) "Das kann gut sein." – Sie sagte, das *könnte*
EXPL poder PK ser-INF ela dizer-IND.PRÄT.3SG EXPL poder-SBJV-II.3SG
gut sein.
PK ser-INF
'"É possível." – Ela disse que seria possível.'

(349) "Das ist möglich und denkbar." – Sie sagte,
EXPL ser-IND.PRS.3SG possível e pensável ela dizer-IND.PRÄT.3SG
das *wäre* möglich und denkbar.
EXPL ser-SBJV-II.3SG possível e pensável
'"É possível e capaz de ser." – Ela disse que seria possível e capaz de ser.'

Adicionalmente, é possível empregar este tempo em expressões de cortesia, aquando da articulação ou exclamação de pedidos ou desejos, inclusive hipotéticos (Balcik et al., 2019):

(350) *Könntest* du das Fenster aufmachen?
poder-SBJV-II-2SG tu ART.F janela abrir-INF
'Poderias/Não te importas de abrir a janela?'

(351) *Würdest* du kurz meine Tasche halten?
poder-SBJV-II.2SG tu ADV minha bolsa segurar-INF
'Podias/Não te importas de segurar na minha bolsa?'

(352) Wir *hätten* gern einen Fensterplatz.
nós ter-SBJV-II.1PL ADV ART.INDF lugar à janela
'Gostaríamos (de ter) um lugar à janela.'

(353) *Wäre* doch schon Freitag!
ser-SBJV-II.3SG ADV já sexta-feira
'Podia já ser sexta-feira!'

❖ **Konjunktiv II: Plusquamperfekt***sie hätte erfahren*

O *Plusquamperfekt* no modo *Konjunktiv II* pode exprimir suposição sobre factos ou circunstâncias que, no entanto, se revela(ra)m irrealis, constituindo, portanto, situações ou eventos contrafactuais:

- (354) Ich dachte, er hätte bereits von dem
 eu pensar-IND.PRÄT.1SG ele ter-SBJV-PQP.3SG já PREP ART.M.DAT
 Brief erfahren, aber das hat er wohl nicht.
 carta obter conhecimento-PTCP mas EXPL Vaux.IND.PRS.3SG ele PK NEG
 ‘Pensei que ele já tivesse obtido conhecimento sobre a carta, mas, afinal, parece que não teve.’

Do mesmo modo, permite reproduzir circunstâncias tidas como possíveis, mas incertas:

- (355) Er sagte, er hätte bereits von dem
 ele dizer-IND.PRÄT.3SG ele ter-SBJV-PQP.3SG já PREP ART.M.DAT
 Brief erfahren. Ob das nun stimmt,
 carta obter conhecimento-PTCP se isso então estar certo-IND.PRS.3SG
 weiß ich nicht.
 saber-IND.PRS.1SG eu NEG
 ‘Ele disse que já teria obtido conhecimento sobre a carta. Agora, se tinha mesmo ou não, não sei.’

Em relação a factos ou circunstâncias passadas, pode, ainda, dar conta de não-concretização em contexto volitivo:

- (356) *Hätte* ich doch bloß das Auto abgeschlossen!
 ter-SBJV-PQP.1SG eu PK ADV ART.N carro trancar-PTCP.PRF
 ‘Quem me dera que/Ai, se eu tivesse trancado o carro!’

❖ **Konjunktiv II: Futur I e Futur II***sie würde erfahren, er würde erfahren haben*

Os tempos *Futur I* (357, 358) e *Futur II* (359, 360), no modo *Konjunktiv II*, caíram quase em desuso (ibd.), exprimindo um futuro hipotético, podendo ser irreal, ou denotando discurso indireto:

- (357) Sie würde es nie erfahren.
 ela Vaux-SBJV.II.FUT.I.3SG PRON nunca saber-INF
 ‘Ela nunca chegaria a saber.’

- (358) „Er wird bald von dem Brief erfahren.“
 ele Vaux-IND.FUT.I.3SG em breve PREP ART.M.DAT carta obter conhecimento-INF
- Sie sagte, er *würde* bald von
 ela dizer-IND.PRÄT.3SG ele Vaux.SBJV.II.FUT.I.3SG em breve PREP
- dem Brief erfahren.
 ART.M.DAT carta obter conhecimento-INF
- “Em breve, ele obterá conhecimento da carta.” – Ela disse que ele, em breve, iria obter conhecimento da carta.’
- (359) Er *würde* dann schon von dem Brief
 ele Vaux.SBJV.II.FUT.I.3SG então já PREP ART.M.DAT carta
- erfahren* *haben*.
 obter conhecimento-INF Vaux-INF
- ‘Então, ela já teria obtido conhecimento da carta.’
- (360) „Ich werde dann schon das Resultat erfahren
 eu Vaux-IND.FUT.I.1SG então já ART.N resultado obter conhecimento-PTCP
- haben.“ – Er sagte, er *würde* dann
 Vaux ele dizer-IND.PRÄT.3SG ele Vaux.SBJV.II.FUT.I.3SG então
- schon das Resultat *erfahren* *haben*.
 já ART.N resultado obter conhecimento-PTCP Vaux
- “Aí, já teria obtido conhecimento do resultado.” – Ele disse que aí já teria obtido conhecimento do resultado.’

2.5.2.3 Formas verbais não finitas

As formas verbais não finitas do alemão, assumindo-se enquanto formas verbais não conjugadas em pessoa, número e modo, constituem-se pelo *Infinitiv*, *Partizip Präsens* e *Partizip Perfekt* (Balcik et al., 2019), sendo, de seguida, brevemente apresentadas.

❖ **Infinitiv**

singen, lachen, spielen

O *Infinitiv* (ou: “Nennform”, “Grundform”, cf. Balcik et al., 2019) compõe-se a partir da raiz verbal, apresentando terminação em *-(e)n*:

- (361) *Lachen* und *lächeln* ist besser als *weinen* und *winzeln*.
 rir-INF e sorrir-INF é melhor que chorar-INF e choramingar-INF
- ‘Rir e sorrir (sempre) é melhor do que chorar e choramingar.’

Esta forma verbal pode ser precedida de verbos modais (362a,b), verbos de locomoção (363a,b) e verbos de percepção sensorial (364a-d), entre outros (ibd.).

- (362) a. Sie wollen/ müssen/ sollen *singen*.
eles querer-IND.PRS.3PL ter que-IND.PRS.3PL dever-IND.PRS.3PL cantar-IND.
‘Eles querem/têm que/devem cantar.’
- b. Wir können/ dürfen/ möchten *abwaschen*.
nós poder-IND.PRS.1PL poder-IND.PRS.1PL querer-IND.PRS.1PL lavar a loiça-IND
‘Nós podemos²⁴³/queremos lavar a loiça.’
- (363) a. Sie gehen *einkaufen*.
eles ir-IND.PRS.3PL fazer compras-IND
‘Eles vão às compras.’
- b. Wir fahren *zelten* und *angeln*.
nós ir-IND.PRS.1PL acampar-INF e pescar-INF
‘Nós vamos acampar e pescar.’
- (364) a. Ich riech es *brennen*.
eu cheirar-IND.PRS.1SG EXPL queimar-INF
‘Cheira-me a queimado.’
- b. Wir hören den Bus *kommen*.
nós ouvir-IND.PRS.1PL ART.M.ACC autocarro chegar-INF
‘Conseguimos ouvir o autocarro a chegar.’
- c. Sie spürten den Zug *einfahren*.
eles sentir-IND.PRÄT.3PL ART.M.ACC comboio entrar-INF
‘Sentiram o comboio a dar entrada.’
- d. Er sah den Blitz *einschlagen*.
ele ver-IND.PRÄT.3SG ART.M.ACC raio embater-INF
‘Ele viu o raio a embater.’

O *Infinitiv* é, igualmente, utilizado na formação do tempo verbal *Futur I*, conforme abaixo:

- (365) a. Wir werden bald *gehen*.
nós ir-IND.FUT.I.1PL em breve ir-INF
‘Vamos embora daqui a pouco.’
- (366) b. Sie werden *umziehen*.
eles ir-IND.FUT.I.3PL mudar de casa-INF
‘Eles vão mudar-se.’

²⁴³ “Podemos” equivale tanto a “dürfen” (ter autorização para) quanto a “können” (ser capaz de).

❖ Partizip Präsens

singend, lachend, spielend

O *Partizip Präsens* (ou: *Partizip I*) é constituído pela raiz verbal e pela terminação em *-(e)nd*.

- (367) *Wankend* und *taumelnd* fiel er schließlich
vacilar-PTCP.PRS e cambaleiar-PTCP.PRS cair-IND.PRÄT.3SG ele por fim
aufs Sofa und schlief sogleich ein.
PREP sofá e adormecer-IND.PRÄT.3SG de seguida PK
'Vacilando e cambaleando, acabou por cair no sofá e adormecer logo de seguida.'

Esta forma verbal não finita presta-se a descrever situações a decorrer no tempo da narrativa, embora ali ainda não se encontrem acabadas ou tenham terminado pouco antes (Balcik et al., 2019), conforme abaixo:

- (368) a. Die *singenden* Freunde verließen das Lokal.
ART.PL cantar-PTCP.PRS.PL amigos abandonar-IND.PRÄT.3PL ART.N bar
'Os amigos, cantando (a cantar), saíram do bar.'
- b. Die *spielenden* Kinder versteckten sich
ART.PL brincar-PTCP.PRS.PL crianças esconder-IND.PRÄT.3PL PRON.REFL
voreinander.
uns dos outros
'As crianças, brincando (a brincar), escondiam-se umas das outras.'

❖ Partizip Perfekt

gesungen, gelacht, gespielt

O *Partizip Perfekt* (ou: *Partizip II*) constitui-se, maioritariamente, pela prefixação em *ge-* (369), apresentando terminação em *-t*, nos verbos regulares (370), e em *-en*, nos irregulares (371). No caso de a raiz verbal terminar em *-n*, *-m*, *-d* ou *-t*, este particípio apresenta-se com terminação em *-et* (ibid.) , conforme exemplificado em (372).

- (369) Wir haben viel und gern *gelacht*.
nós Vaux.IND.PRS.1PL muito e com agrado rir-PTCP.PRF
'Rimo-nos muito e com vontade.'
- (370) Das hat er so *gesagt*.
EXPL Vaux.IND.PRS.3SG ele assim dizer-PTCP.PRF
'Foi assim que ele o disse.'

- (371) Sie haben immer laut *gesungen*.
 eles Vaux.IND.PRS.3PL sempre alto cantar-PTCP.PRF
 ‘Cantavam sempre em voz alta.’
- (372) Wir haben bereits einen Schwan *gesichtet*.
 nós Vaux.IND.PRS.1PL já ART.INDF cisne avistar-PTCP.PRF
 ‘Já avistámos um cisne.’

O uso do *Partizip Perfekt* passa pelo emprego nos tempos compostos do *Perfekt* (373), do *Plusquamperfekt* (374) e do *Futur II* (375). Adicionalmente, é utilizado na formação da voz passiva, conforme em (376) (ibd.).

- (373) Ich habe mir neue Schuhe *gekauft*.
 eu Vaux.IND.PRS.1SG PRON.REFL novos sapatos comprar-PTCP.PRF
 ‘Comprei uns sapatos novos para mim.’
- (374) Ich hatte dir einen Brief *geschrieben*.
 eu Vaux.IND.PRÄT.1SG PRON.DAT ART.INDF carta escrever-PTCP.PRF
 ‘Tinha escrito uma carta para ti.’
- (375) Ich werde morgen schon viel besser *gesungen* haben.
 eu Ir-IND.FUT.I.1SG amanhã já muito melhor cantar-PTCP.PRF Vaux
 ‘Amanhã já terei cantado muito melhor.’
- (376) Ich werde nächste Woche in Mathe *geprüft*.
 eu Ir-IND.FUT.I.1SG próximo semana PREP matemática testar-PTCP.PRF
 ‘Para a semana serei testada a matemática.’

O *Partizip Perfekt* descreve, pois, uma situação já consumada aquando do momento enunciativo:

- (377) Sie räumt das *getrocknete* Geschirr ein.
 ela arrumar-IND.PRS.3SG ART.N secar-PTCP.PRF loiça PK
 ‘Ela arruma a loiça seca.’
- (378) Er schickt das *geschnürte* Päckchen per Post ab.
 ele enviar-IND.PRS.3SG ART.N atar-PTCP.PRF encomenda por correio PK
 ‘Ele envia a encomenda atada por correio.’

2.5.3 Considerações contrastivas

Numa perspetiva contrastiva, Schemann (2016) dá conta de que o tempo passado, presente e futuro é distribuído de forma distinta – por vezes assumindo, até, uma diferente extensão – pelos tempos verbais do português e do alemão. Assim, e a título de exemplo, o *Präsens* aparenta estender-se mais para o futuro do que o tempo verbal presente do português. Tomando por base Brinkmann (1971, *apud* Schemann, 2016), o alemão não apresenta tempos verbais que correspondam, verdadeiramente, a cada um dos tempos: passado, presente e futuro. Assim, o

Präteritum, o *Präsens* e o *Futur* assumem distintas posições do recordar (“Er-Innerung”, cf. discussão em Schemann, 2016), da consciência do ser e da expectativa, respetivamente. A partir destas posições, é formada a relação com o tempo ontológico, assumindo-se que esta, em alemão, é dada por meios lexicais, mais do que por gramaticais – sendo, portanto, totalmente contrário ao português (e às restantes línguas românicas).

Por sua vez, o português destaca-se das restantes línguas românicas pela particularidade de a) dispor de formas verbais simples para todos os tempos (anterior, sobreposto e posterior ao momento de enunciação); e de b) deter um tempo verbal de significado singular (não só entre as línguas românicas, mas também comparativamente ao alemão), expresso pelo pretérito perfeito composto (ibd.).

A particularidade de o português dispor de um tempo verbal de passado singular, o pretérito perfeito composto, tem, pois, repercussões na utilização dos restantes tempos verbais de passado quando contrastados com o alemão. Assim, em enunciados (ou textos) que versem o passado, o português serve-se, tipicamente, da alternância entre o pretérito perfeito simples e o pretérito imperfeito (379). Por sua vez, o alemão utiliza o *Präteritum* e o *Perfekt* (380), quer em coocorrência quer em sobreposição (ibd.).

(379) A Elsa *desceu* (PPs) as escadas até à entrada do prédio. *Morava* (PI) ali desde os 3 anos e já não *imaginava* (PI) viver noutra lugar. *Abriu* (PPs), então, a porta de entrada e *foi* (PPs) a correr em direção ao parque infantil, onde a Matilde já a *esperava* (PI). *Conheciam-se* (PI) desde o infantário e *passavam* (PI) muitas horas juntas, mas hoje *tinham* (PI) pouco tempo para estarem juntas e *decidiram* (PPs), por isso, dar um breve passeio de patins.

(380) Schöne GrüBe von Niklas, er *hat* uns eine Postkarte *geschickt* (Perf). Die Anreise *verlief* (Prät) wohl ganz gut und auch das Hotel *hat* ihm auf Anhieb *gefallen* (Perf). Er *lag* (Prät) wohl 2 Tage krank im Bett, *ist* dann aber recht schnell wieder auf die Beine *gekommen* (Perf) und *hat* bereits viele Sehenswürdigkeiten *erkundet* (Perf). Das Wetter *war* (Prät) bisher wohl auch ganz passabel, obwohl es schon mehrmals *geregnet hat* (Perf).

(Cumprimentos do Niklas, ele enviou-nos um postal. A viagem de ida parece ter corrido bem e também gostou logo do hotel. Pelos vistos, esteve dois dias de cama, mas depois recuperou rapidamente e já visitou muitos monumentos. O tempo parece também ter sido mais ou menos até ao momento, embora já tenha chovido algumas vezes.)

Recordando Cunha e Cintra (1984/2000), o pretérito perfeito simples descreve uma ação momentânea e delimitada no tempo, constituindo um facto passado não habitual (381). Por sua vez, o pretérito imperfeito dá conta de um facto passado habitual, representando uma ação durativa e não limitada no tempo (382).

(381) Ao passar no quiosque, *comprei* um jornal – (uma única vez).

(382) Ao passar no quiosque, *comprava* um jornal – (sempre que por lá passava).

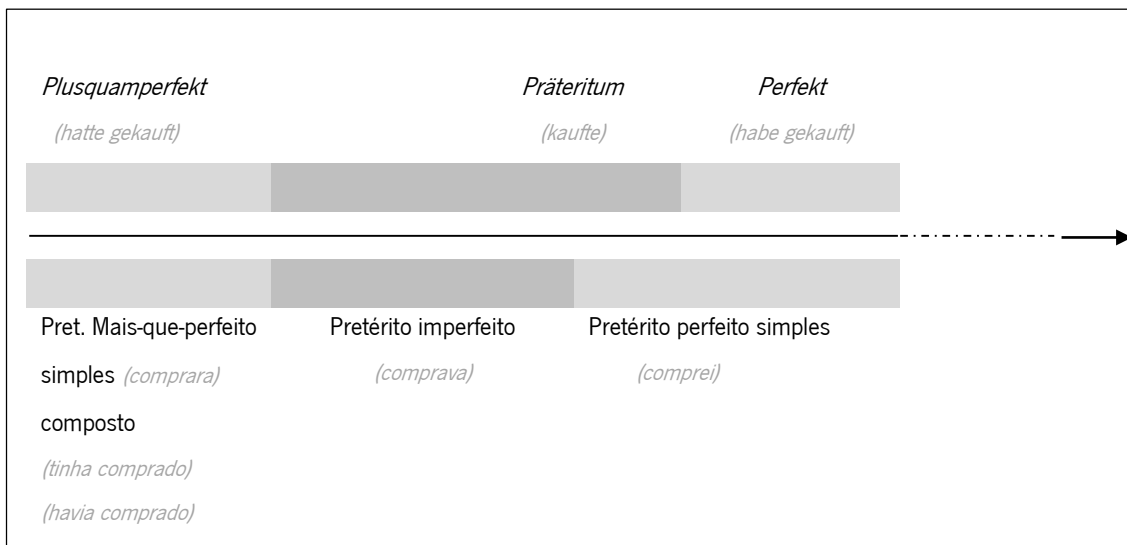


Fig. 2.11 - Tempos verbais do passado

No contraste entre os tempos verbais de passado do português e os do alemão (cf. Fig. 2.11), verifica-se, pois, que o *pretérito perfeito simples* abarca tanto o tempo descrito pelo *Perfekt* (383a), num passado recente, quanto uma parte descrita pelo *Präteritum* (383b), num passado relatado, podendo, até, ser traduzido pelo *Präsens* (383c) na constatação de um estado permanente, ou pelo *Plusquamperfekt* (383d), conforme elucidado em Carecho (2007). E o pretérito perfeito *composto* permite leituras de iteratividade, habitualidade ou frequência expressas pelo *Perfekt* (384a), mas também pelo *Präteritum* (384b).

(383) a. Olha só, *comprei* isto hoje nas promoções! (PPs = *Perfekt*)

Schau mal, das *habe* ich heute im Sale *gekauft*!

b. O que é que eu *fiz* depois? Olha, *comprei* o jornal e saí. (PPs = *Präteritum*)

Was ich dann *ta*? Na, ich *kaufte* die Zeitung und ging.

c. Beethoven (já) *morreu*. (PPs = *Präsens*)

Beethoven *ist* (schon) tot.

d. Afinal, ele assim o *quis*. (PPs = *Plusquamperfekt*)

Schließlich *hatte* er es so *gewollt*.

(384) a. Não a *tenho visto*, ultimamente. (PPc = *Perfekt*)

In letzter Zeit *habe* ich sie nicht *gesehen*.

b. *Tenho estado* por Munique nos últimos tempos. (PPc = *Präteritum*)

Ich *war* in letzter Zeit in München (unterwegs).

Já o *pretérito imperfeito* assume uma outra parte representada pelo *Präteritum* (385a) descritor de habitualidade.²⁴⁴ O *Präteritum* aparenta, pois, assumir simultaneamente a função do pretérito perfeito simples e do pretérito imperfeito (Schemann, 2016). Para além do *Präteritum*, o pretérito imperfeito encontra, no entanto, igualmente tradução no *Perfekt* (385b) e no *Plusquamperfekt* (385c) para descrever (estados de) habitualidade, e, até, no *Präsens* (385d), aqui com carácter volitivo (Carecho, 2007).

(385) a. Quando era pequena, *comprava* muitas gomas. (PI = *Präteritum*)

Als ich klein war, *kaufte* ich viele Süßigkeiten.

b. A Gisela *ajudava* toda a gente, era muito boa pessoa. (PI = *Perfekt*)

Gisela *hat* jedem *geholfen*, sie war ein überaus guter Mensch.

c. Era nesta caixa que a avó *guardava* os rebuçados. (PI = *Plusquamperfekt*)

In dieser Dose *hatte* Oma (immer) die Bonbons *aufbewahrt*.

d. Também *gostava* de ser assim. (PI = *Präsens*)

Ich *möchte* auch gern so sein.

No que concerne ao *pretérito mais-que perfeito*, este tempo encontra equivalência não só no *Plusquamperfekt* (386a) em relatos de factos comuns, como também no *Präteritum* (386b) em descrições e no *Perfekt* (386c) em conclusões retrospectivas (ibd.).

(386) a. Já se *tinha inventado/ inventara* o vidro. (PMqp = *Plusquamperfekt*)

Das Glas *hatte* man schon *erfunden*.

b. Na altura, não *fizera* diferença. (PMqp = *Präteritum*)

Damals *machte* es keinen Unterschied.

²⁴⁴ Segundo Weise (2000), acresce que o pretérito imperfeito, ao contrário do *Präteritum*, permite expressões multifacetadas, demarcando-se claramente das formas de perfeito em termos de significado e função.

c. Afinal, nessa altura, já se *tinha descoberto* a pólvora. (PMqp = *Perfekt*)

Schließlich *hat* man das Schießpulver zu der Zeit schon *entdeckt*.

Partindo do alemão, o tempo *Plusquamperfekt*²⁴⁵ encontra, assim, correspondência em três formas distintas do português: no pretérito mais-que-perfeito composto, na forma (mais) coloquial *tinha comprado* (387a) e na (mais) literária *havia vestido* (em desuso, cf. 387b); bem como no pretérito mais-que-perfeito simples (387c), com *doara* (Schemann, 2016). A estes, juntam-se, em análise de corpora de tradução (cf. Carecho, 2007), as possibilidades de transposição para o pretérito imperfeito (387d) e para o pretérito perfeito (387e).

(387) a. Du *hattest* doch letztens Batterien *gekauft*, oder? (*Präteritum* = PMqpc)

Tinhas comprado pilhas no outro dia, não tinhas?

b. Sie *hatte* noch nie zuvor einen so eleganten Hut *getragen*.

Nunca antes ela *havia vestido* um chapéu tão elegante.

c. Jemand *hatte* ihm anonym eine Niere *gespendet*. (*Präteritum* = PMqps)

Alguém lhe *doara* um rim anonimamente.

d. Das *hatte* ich gar nicht *gewusst* (*Präteritum* = PI)

Eu nem *sabia* disso.

e. *Hatte* er inzwischen noch was dazu *gesagt*? (*Präteritum* = PPs)

Ele entretanto ainda *disse* mais alguma coisa a esse respeito?

O *Präteritum* que, recorde-se, aparenta incluir as funções do PPs (388a) e do PI (388b), encontra, de acordo com Carecho (2007), também reflexo no pretérito mais-que-perfeito simples (388c) e composto (388d) e, até, no presente (388e).

(388) a. Er *schloss* die Tür auf, *machte* Licht und *zog* die Schuhe aus. (*Präteritum* = PPs)

(Ele) *abriu* a porta, *ligou* a luz e *descalçou* os sapatos.

b. Dort *kaufte* Sandra immer ihre Brillen. (*Präteritum* = PI)

Era ali que Sandra *comprava* os seus óculos.

c. Oma *las* schon meiner Mutter aus dem gleichen Buch vor. (*Präteritum* = PMqps)

A avó já *lera* o mesmo livro à minha mãe.

d. So *entstand* dann die Idee. (*Präteritum* = PMqpc)

E assim *tinha surgido* a ideia.

²⁴⁵ O *Plusquamperfekt* (*hatte gekauft*) assenta no *Perfekt* (*habe gekauft*), não apresentando forma sintética no alemão (Schemann, 2016).

- e. So *machte* man das! (Präteritum = Presente)
Assim é que se *faz*!

Por fim, o *Perfekt* desdobra-se nos seus equivalentes expressos pelo pretérito perfeito simples (389a) e composto (389b), pelo pretérito imperfeito (389c) e pelo pretérito mais-que-perfeito (389d).²⁴⁶

- (389) a. Er *ist* beim Militär *gewesen*. (Perfekt = PPs)
Ele *andou* na tropa.
b. Wir *haben* zuletzt weniger Produkte *verkauft*. (Perfekt = PPc)
Ultimamente, *temos vendido* menos produtos.
c. Das *habe* ich bereits so *erwartet*. (Perfekt = PI)
Isso eu já *esperva*.
d. Es *hat* damals schon keinen Unterschied *gemacht*. (Perfekt = PMqps)
Já na altura não *fizera* diferença.

2.6 Temporalidade, aspetualidade e modalidade

Tomadas em conjunto as categorias de tempo, aspeto e modo, estas representam, conforme anteriormente invocado (cf. 2.2), meios de expressão das categorias funcionais de temporalidade, aspetualidade e modalidade. Os valores temporal, aspetual e modal refletem-se, no entanto, ainda noutros meios.

2.6.1 Temporalidade (e valor temporal)

No que concerne à temporalidade, de acordo com Haßler (2016), os seus meios de expressão englobam, para além dos tempos verbais, sobretudo os advérbios temporais, as perífrases verbais temporais e também marcadores de discurso. Através dos advérbios temporais (presentes em todas as línguas e enquanto categoria-mor de expressão de tempo) descreve-se não só a ancoragem ao longo do eixo temporal (*ontem, hoje, amanhã*), como também a extensão temporal (*três dias, eternamente*) ou até frequência (*poucas vezes, outra vez, a cada hora*), podendo ancorar temporalmente uma situação por advérbios simples (*ainda, anteontem*) e compostos (*assim que,*

²⁴⁶ Em Carecho (2007), considera-se, ainda, a possibilidade de incluir o presente.

na última semana, depois de amanhã, o quanto antes; ibd.). Já os marcadores de discurso, próximos aos advérbios temporais, permitem exprimir temporalidade aquando da condução do retrato (ou encadeamento) das situações através de *então, ora, o que se segue* e *já*. Por sua vez, as perífrases verbais temporais, que contemplam um verbo principal e outro auxiliar, permitem expressar temporalidade, por exemplo através de construções com *ir* + INF, seguidamente denotadoras de posterioridade (cf. Oliveira, 2004). Assim, com o verbo auxiliar no presente, a posterioridade reflete-se em (390), podendo, ainda, representar uma advertência (391) ou um aviso (392):

(390) *Vou ver* se a Maria está em casa.

(391) Assim *vais constipar-te!*

(392) *Vais ver* se não digo à mãe que faltaste às aulas!

Na forma de pretérito perfeito simples, o verbo auxiliar contribui para uma leitura de posterioridade em relação a uma outra situação passada (393), podendo, igualmente, referir espanto ou inadvertência (394):

(393) *Foi ver* e era a tia do Brasil a bater à porta.

(394) Olha, quem eu *fui encontrar!* Então, como estás?

Também um auxiliar na forma do pretérito mais-que-perfeito poderá expressar espanto (negativo) ou inadvertência (395). Por sua vez, compondo-se o verbo auxiliar a partir da forma do pretérito imperfeito, a posterioridade poderá ser expressa conforme em (396). Por fim, o uso do condicional para o verbo auxiliar poderá reforçar o carácter irreal (ibd.), conforme em (397).

(395) Sabendo do elevado consumo de combustível, como *fora comprar* aquele carro?

(396) Eu disse que *ia telefonar* quando chegasse a casa.

(397) Se tivesses que trabalhar como eu, então *irias saber* o que custa a vida.

(398) *Ora, o que se segue:* calcei-me, vesti o casaco e saí.

A categoria de tempo acarreta, assim, três valores temporais: o valor de *presente*, o valor de *passado* e o de *futuro*. A expressão destes valores temporais é realizada, morfologicamente, por flexão verbal (*compro, comprei, comprarei*), alastrando-se a verbos auxiliares (*vou comprar*). Cabe aos advérbios temporais um papel crucial na expressão de tempo (*hoje, ontem, amanhã; quando, antes de, depois de*), prestando-se os marcadores de discurso a encadear as situações

predicadas, à semelhança da ordenação obtida em (398). Tipicamente, os tempos verbais expressam determinados valores temporais. No modo indicativo do português, segundo Gärtner (1998), o valor de presente é expresso pelo presente (399), mas também pelo pretérito perfeito composto (400), o qual simultaneamente se presta à expressão de valor temporal passado (401). O valor de um passado simples encontra eco nas formas do pretérito perfeito simples (402) e do pretérito imperfeito (403). Já o valor de um passado anterior é representado pelo pretérito mais-que-perfeito simples (404) e composto (405). Por sua vez, o valor de um passado posterior é transportado pelas formas do condicional (futuro do pretérito) simples (406) e composto (407). Por fim, o valor temporal de futuro é veiculado pelo futuro do presente simples (408) e composto (409), bem como pelo presente (410).

- (399) A Dora *corta* os legumes para preparar o jantar. [valor de presente]
- (400) A Dora *tem cantado* desde que começou a preparar o jantar (e ainda canta).
- (401) A Dora *tem preparado* deliciosas sobremesas nos últimos dias. [valor de passado]
- (402) A Dora *preparou* umas entradas mexicanas, tens que as provar! [simples]
- (403) A Dora *cortava* os legumes em cubos para depois os juntar à sopa.
- (404) Dora *cortara* a fruta com uma faca mal afiada por medo de voltar a cortar-se. [anterior]
- (405) Dora *tinha cortado* a fruta em fatias para mais tarde as dispor em leque.
- (406) Dora nunca *chegaria* a cortar-se, apesar de todo o seu receio. [posterior]
- (407) Se tempo houvesse, Dora *teria preparado* mais uma sobremesa.
- (408) Da próxima vez, *prepararei* mais sobremesas com fruta. [valor de futuro]
- (409) Contando com a próxima sobremesa pronta, *terei preparado* três no total.
- (410) Amanhã *preparo* mais uma sobremesa.

2.6.2 Aspetualidade (e valor aspetual)

No que respeita ao aspeto, também este encontra expressão em vários meios gramaticais e lexicais. Segundo Mira Mateus et al. (1989; 2004), incluem-se nos processos gramaticais as formas verbais (411), os verbos aspetuais (412), bem como alguns adverbiais (413). Por sua vez, o aspeto é realizado lexicalmente através das classes aspetuais já apresentadas, bem como pela própria formação de palavras (414).

- (411) O João *comprou/comprava/tem comprado* o jornal no quiosque.

- (412) O João *acaba de* subscrever o jornal, mas *continua a* frequentar o quiosque.
- (413) O João *sempre* comprou o jornal naquele quiosque. Vi-o por lá *frequentemente*.
- (414) Ao *amanhecer*, o João já *saltitava* em direção ao quiosque para comprar o jornal.

Sendo que o aspeto se encontra gramaticalmente marcado sobretudo pelo verbo, este permite retratar uma situação no seu todo ou em decurso, e, assim, determinar a localização temporal da situação descrita em enunciado. Recorda Haßler (2016) que as línguas românicas não apresentam formas verbais exclusivamente detentoras de características aspetuais (já que estas, intrinsecamente, também transportam informação temporal), podendo algumas apresentar características híbridas (temporais e aspetuais). Do mesmo modo, não se verificam correlações entre verbos em respetiva oposição perfeita e imperfeita, conforme encontrado nas línguas eslavas. Do ponto de vista morfológico, as línguas românicas (incluindo o português) não apresentam aspeto gramatical enquanto categoria própria, já que o sistema verbal (também) comporta temporalidade. No entanto, alguns modos de ação (*Aktionsarten*) apresentam marcação morfológica por afixação. Recorde-se a possibilidade de exprimir o carácter repetitivo de uma ação através de prefixação, como em *reler*. Também os sufixos *-ear* e *-iar* podem invocar iteratividade, como em *folhear* ou *rodopiar*. Os prefixos *en-* ou *a-*, quando ocorrem em conjunto com o sufixo *-ecer*, permitem, por sua vez, exprimir um modo de ação incoativo, como em *envelhecer* e *adormecer*. Do mesmo modo, o início, decurso e fim de uma situação poderá ser expresso por verbos aspetuais como *começar a*, *estar a* e *acabar de*, ou *por-se a*, *continuar a* e *deixar de*. Transpondo estes modos de ação para o alemão, também aqui a afixação permite leituras aspetuais de iteratividade (com sufixo *-eln*, como em *tänzeln*) ou de incoatividade e egressividade, respetivamente por prefixação em *er-* e *ver-*, como em *erblühen*, *erblassen* e *verblühen*, *verblassen* (ibd.). Assim, a ausência de marcação morfológica de aspeto enquanto categoria própria não invalida a atribuição de carácter aspetual por outros meios linguísticos. O conjunto destes constitui, pois, a categoria semântica e funcional da *aspetualidade*.

De acordo com o seu carácter composicional, os diferentes meios de expressão de aspetualidade constituem-se por formas verbais, modos de ação (*Aktionsarten*), adverbiais, perífrases verbais, argumentos do verbo e outros meios sintáticos, lexicais e textuais (ibd.). Nas línguas românicas como o português, têm destaque as formas verbais de passado, embora também “as perífrases, [os] advérbios, [os] sintagmas preposicionais e [os] significados lexicais dos verbos” constituam meios da mesma expressão (Haßler, 2016, p. 199). No que concerne às formas verbais, a

expressão de im/perfetividade relaciona-se com as formas verbais simples e compostas, sendo as primeiras empregues na descrição de situações sem fronteira (imperfetivas, cf. (415)), e as últimas na de situações delimitadas (perfetivas, cf. (416)). Deste modo, as formas verbais retratam as situações enquanto delimitadas ou não-delimitadas através dos seus morfemas flexionais, independentemente do seu significado lexical (ibd.).

(415) O Rui *desenhava* muitos carros quando era pequeno. [pret. imperfeito; imperfetivo]

(416) Quando cheguei a casa, a Marina já *tinha saído*. [pret. perfeito composto; perfetivo]

Interagem, pois, podendo sobrepor-se, as formas verbais aspetualmente marcadas, por um lado, e os modos de ação intrínsecos ao significado do verbo, por outro. Nos casos em que as situações retratadas em enunciado são focadas a partir da sua constituição temporal interna, não se centrando na sua ancoragem no tempo, as características aspetuais passam a sobrepor-se às temporais (ibd.). É o caso da oposição entre o pretérito imperfeito e o pretérito perfeito simples, a qual sugere que o emprego destes tempos verbais acontece por razões aspetuais: enquanto que o pretérito imperfeito (417) sugere que o ato de compra do jornal se repete ou constitui ação habitual, o pretérito perfeito simples (418) delimita o ato de compra a um único momento.

(417) Em janeiro, *comprava* o jornal no quiosque. [pret. imperfeito; imperfetivo]

(418) Em janeiro, *comprou* o jornal no quiosque. [pret. perfeito simples; perfetivo]

A forma verbal poderá, ainda, gerar alterações de perfetividade mediante verbos que já se encontrem aspetualmente marcados, conforme abaixo:

(419) O Ricardo *chegou* a casa à meia-noite.

(420) O Ricardo *chegava* a casa quando, de repente, se deparou com o cenário do assalto.

O ato de *chegar*, entendido enquanto situação perfetiva (419), poderá, pois, tornar-se imperfetivo quando passa a constituir um pano de fundo em desenvolvimento (420), sendo perspetivado no seu decurso. Ainda outra forma verbal transportadora de aspetualidade é a do gerúndio, a qual permite expressar encadeamento (421), simultaneidade (422) ou causalidade (423) das situações:

(421) De cordões desatados, seguiu caminho, *tropeçando* e *caindo*.

(422) Eis como o Francisco veio ao meu encontro: *correndo*, *saltando* e *cantando*.

(423) Não se *verificando* sinalização de prioridade, cede-se passagem à direita.

A progressividade inerente ao gerúndio encontra-se igualmente expressa nas perífrases verbais, as quais constituem ainda outro meio de expressão de aspetualidade. Assim, ao passo que a variedade de português do Brasil favorece construções com *estar* + GERÚNDIO, o português europeu emprega perífrases constituídas por um verbo auxiliar aspetual juntamente com o infinitivo, V aux + a + INF. Apesar de a progressividade inerente a estas construções remeter para uma situação imperfetiva, as perífrases verbais também admitem um carácter perfeitivo (424, 425):

(424) *Estive arrumando* os casacos de Inverno para depois os doar a uma instituição.

(425) *Estive a arrumar* os casacos de Inverno para depois os doar a uma instituição.

Retém-se, portanto, que os modos de ação inerentes aos verbos, por um lado, e o significado aspetual das formas verbais, por outro, permitem uma expressão de aspetualidade composicional (Haßler, 2016). Ainda que o aspeto não seja gramaticalmente realizado em todas as línguas, Bondarko (1984, *apud* Haßler, 2016) e Schwall (1991) consideram que a aspetualidade enquanto categoria universal está presente em todas as línguas, as quais a realizam de forma distinta (Haßler, 2016).

Para além dos valores perfeitivo/imperfeitivo, outros valores aspetuais podem incidir sobre as situações predicadas em enunciado (cf. 2.4.2.1). Devido à composicionalidade do aspeto (L. F. Cunha, 2013; Oliveira, 2003; Verkuyl, 1972), diferentes elementos contribuem para o valor aspetual de um enunciado, desde os tempos verbais empregues até à presença de verbos aspetuais e de complementos. Assim, tendo também em conta os tempos verbais gramaticais, considerem-se os seguintes valores aspetuais:

O valor aspetual *i m p e r f e t i v o* (ou: inacabado²⁴⁷), retratado em (426), refere-se a uma atividade em realização, um processo inacabado, podendo estar associado a uma atividade, um estado ou a um evento prolongado. A sua duração mostra-se compatível com os valores temporais de anterioridade (427a), simultaneidade (427b) e posterioridade (427c), podendo ser sublinhada por locuções adverbiais como “durante X tempo”. É, ainda, atético e está centrado na estrutura interna da respetiva situação. Encontra geralmente expressão no modo indicativo do pretérito perfeito composto e do pretérito imperfeito.

(426) A Catarina está a fazer os trabalhos de casa.

²⁴⁷ Recorde-se que a im/perfetividade não equivale à consecução final no tempo, antes se considerando a completude do conteúdo expresso pelo verbo em si.

- (427) a. A Catarina nadou durante toda a manhã.
b. A Catarina e o João estão a nadar na piscina exterior.
c. A Catarina ainda vai nadar na piscina interior depois do treino.

O valor aspetual *perfeito* (ou: acabado) em (428) refere um processo completo, com término exato aquando do momento de enunciação, estando associado a eventos. Existe compatibilidade com os valores temporais de anterioridade e posterioridade, sendo possível reforçar a sua perfeitividade através de locuções adverbiais como “em X tempo”, mas não através de “durante X tempo”, já que o valor aspetual perfeito implica um estado resultante. É, pois, télico e encontra geralmente expressão na utilização do pretérito perfeito simples e nas formas de futuro (429a-b), quando associados a eventos (prolongados ou instantâneos). Refere, assim, a situação como um todo completo.

- (428) O João escreveu a composição em meia hora.
(429) a. Aposto que irei pintar a sala num só dia.
b. Apressou-se, pois a Maria chegaria ao escritório dentro de instantes.

O valor aspetual *pontual* (430) retrata situações de duração instantânea, podendo ser expresso por meio de advérbios/locuções adverbiais, bem como pelo valor lexical intrínseco do respetivo predicador. Trata-se, neste último caso, geralmente de eventos instantâneos. Quando em combinação com o aspeto imperfeito, o enunciado terá valor iterativo (431). Mira Mateus et al. (1989) incluem neste valor aspectual pontual outros valores, nomeadamente: incoativo, causativo (ou: resultativo), incetivo, conclusivo e cessativo (432a-e).

- (430) A Maria parte às 8:00 horas da estação de caminhos-de-ferro.
(431) A Maria chega sempre antes das 8:00 horas à estação de caminhos-de-ferro.
(432) a. Ainda agora o sol abriu e já a neve derreteu. (=ficou derretida)
b. Assim que o sol abriu, a neve ficou derretida.
c. O Filipe começou agora o seu estudo.
d. Acabamos de chegar à bilheteira para comprar os ingressos.
e. A torneira deixou de pingar logo após a reparação.

O valor aspetual *durativo* (433a) expressa uma determinada situação que perdura no tempo, podendo o seu limite de duração ser estabelecido de modo intrínseco, através de eventos pronominalizados (b), ou de modo extrínseco, a partir de estados (c) ou atividades (d). Encontra expressão na utilização de tempo, construções perifrásticas, verbos repetidos e advérbios e locuções adverbiais. Mira Mateus et al. (1989) enumeram, dentro do valor aspetual durativo, os valores cursivo, permansivo, iterativo, frequentativo, habitual e gnómico.

- (433) a. O Marco vai ler os relatórios mensais esta manhã.
 b. Vamos arrumar a garagem este fim-de-semana.
 c. O Carlos teve um carro da empresa durante a viagem de negócios.
 d. A Elisa estagiou no banco no ano passado.

O valor aspetual *genérico* (434) estabelece situações atemporais com valor de verdade, independentemente do enunciado. Geralmente, é representado na utilização do presente do indicativo, sendo que este passa a designar-se de “presente genérico”. Ao valor aspetual genérico não se atribui (im)perfetividade, mantendo-se indeterminado.

- (434) O Homem é mortal.

O aspeto pode ainda revestir-se de valor *habitual* (435), atribuindo uma propriedade a um indivíduo ou grupo específico. A habitualidade pode estar ancorada num ponto de referência coincidente com o tempo de enunciação, com utilização do presente do indicativo, ou num ponto não coincidente com este, ocorrendo com o pretérito imperfeito do indicativo. O valor de habitualidade é, em muitos casos, simultâneo a um valor iterativo. Dada a sua natureza inacabada, apresenta-se como valor aspetual imperfeito.

- (435) A Mariana pratica golfe aos sábados.

O valor aspectual *iterativo* (436a) implica a repetição regular de uma dada ação num determinado intervalo de tempo delimitado ou não delimitado, sendo que, neste último caso, poderá confundir-se com o valor habitual. Encontra expressão na utilização de tempo (pretérito imperfeito e pretérito perfeito composto), construções perifrásticas, sufixação e locuções adverbiais. Em português, o valor iterativo está implícito no pretérito perfeito composto. Pode, ainda, assumir valor télico (436b) e atélico (436c).

- (436) a. Ele tem ido ao ginásio.
b. O mês passado, fomos ao cinema todas as sextas-feiras.
c. Em criança, a Maria ia todos os dias para o parque infantil.

No que concerne ao valor aspetual *incoativo* (ou: incetivo), representado em (437a), este refere o início de uma determinada ação, podendo encontrar expressão no próprio conteúdo lexical, em sufixação (b) ou construções perifrásticas (c).

- (437) a. A Ana adormeceu.
b. Quando olhou pela janela já *amanhecia*.
c. Em vez de *gatinhar*, o Afonso *começou a* andar.

Um outro valor aspetual, o *cessativo* (ou: conclusivo), conforme em (438), reporta-se a uma determinada ação no seu término ou fase final. É expresso por meio do tempo verbal utilizado, pelo próprio conteúdo lexical ou semântico e por utilização de perifrástica.

- (438) As nossas férias *terminam* hoje.

2.6.3 Modalidade (e valor modal)

No que diz respeito à modalidade, esta categoria encontra expressão, na língua portuguesa, em meios morfossintáticos e lexicais (Carecho, Soares, & Hörster, 2014). A modalidade compõe-se, para além dos modos verbais (indicativo, conjuntivo, condicional, imperativo, cf. 2.3), também por advérbios modais (439), ou seus respetivos adjetivos (440), por verbos modais (441) ou de função modal (442), e alguns verbos de expressão específica: desde epistémicos (443), conferindo graus de certeza, aos de expressão bulomaica (444), manifestando vontade. Os afixos derivacionais (445, 446), bem como as frases genéricas (447), são igualmente considerados meios de expressão modal, com esta última a revelar uma capacidade (Oliveira, 2003). Também a construção 'que+conjuntivo' poderá induzir uma leitura modal (448) de ordem ou pedido, tal como a utilização de determinados nomes (449) veicula valor modal (Carecho et al., 2014).

- (439) *Provavelmente/Supostamente*, o Ernesto consegue alugar o apartamento.

- (440) É *provável/suposto* que o Ernesto *consiga* alugar o apartamento.

- (441) O Ernesto *deve/pode/quer/tem de* alugar o apartamento no próximo mês.
- (442) O Ernesto *precisa de/crê* alugar o apartamento no próximo mês.
- (443) *Acredito/Duvido/Estou em crer que* o Ernesto *consiga* alugar o apartamento.
- (444) *Quero/Pretendo que* o Ernesto alugue o apartamento no próximo mês.
- (445) Quando ligou ao senhorio para ver o apartamento, só conseguiu *gaguejar*.
- (446) Não considero *aceitável* que o senhorio altere o valor do arrendamento.
- (447) O Ernesto candidata-se ao aluguer de apartamentos a toda a hora.
- (448) O senhorio *que traga* o contrato de arrendamento quando reunir com o Ernesto!
- (449) O senhorio tem *obrigação* de trazer o contrato de arrendamento para a reunião.

Por permitir retratar situações opcionais ou alternativas ao mundo real, a modalidade encontra, igualmente, expressão nas formas verbais temporo-aspetuais do futuro composto (450), futuro simples (451) e do pretérito imperfeito (452-455, com o último a representar o imperfeito de cortesia). Também o condicional se presta a uma leitura modal, conforme em (456).

- (450) Afinal, o Ernesto não alugou o apartamento? *Terá mudado* de ideias, então.
- (451) *Recordarás* que o Ernesto procura um apartamento, mas não uma moradia.
- (452) (Como) *desejava* alugar aquele apartamento! Se eu pudesse, *alugava-o* já!
- (453) O Ernesto *assinava* o contrato de arrendamento, quando o telefone tocou.
- (454) O Ernesto *gostava* de alugar o apartamento no próximo mês.
- (455) *Vinha* pedir-lhe para alugar o apartamento no próximo mês.
- (456) Então, vamos imaginar: o Ernesto agora *alugaria* o apartamento e o senhorio lembrava-se de cancelar o contrato. *Havia* de ser bonito!

No que concerne à língua alemã, esta apresenta, igualmente, distintos meios morfossintáticos e lexicais para a expressão de modalidade (Carecho et al., 2014). Para além dos modos verbais (Indikativ, Konjunktiv, Imperativ), incluem-se, a nível morfossintático, alguns tempos verbais com leitura modal, nomeadamente o Futur I (457) e o Futur II (458). De igual modo, a sufixação derivacional (sobretudo em adjetivos deverbais acabados em *-bar*, *-lich*) acarreta modalidade, conforme em (459) e (460). Por fim, a construção ‘haben/sein+zu INF’ também permite leitura modal (461, 462).

- (457) Meine Eltern *werden* (jetzt schon) am Flughafen *sein*.
(Os meus pais (agora já) vão estar no aeroporto.)

- (458) Meine Eltern *werden* vorher noch Sightseeing *gemacht haben*.
(Os meus pais antes ainda vão ter feito *sightseeing*.)
- (459) Meine Eltern sind *unverbesserlich*; fast hätten sie schon wieder ihren Flug verpasst.
(Os meus pais não têm remédio; quase teriam perdido o voo de novo.)
- (460) Der Preis für das Hotel war leider nicht *verhandelbar*.
(O preço do hotel infelizmente não era negociável.)
- (461) Auch bei Stromausfall *hat* das Notruf-Telefon *zu funktionieren*.
(Mesmo em caso de corte de energia o telefone de emergência tem de funcionar.)
- (462) Jegliche Störungen des Notruf-Telefons *sind zu melden*.
(Quaisquer avarias do telefone de emergência têm de ser reportadas.)

Por sua vez, e ainda segundo Carecho et al. (2014), os meios lexicais para a expressão de modalidade na língua alemã incluem os verbos modais (463) ou de função modal (464), os advérbios (465) e respetivos adjetivos (466), bem como alguns nomes (467). Por fim, também algumas partículas discursivas acarretam valor modal, conforme em (468).

- (463) Wir *sollen/müssen/dürfen/können/wollen* während des Urlaubs nicht arbeiten.
(Não devemos/temos de/podemos/queremos trabalhar durante as férias.)
- (464) Die Teambesprechung *droht/verspricht/scheint/mutet an*, heikel zu werden.
(A reunião de equipa dá indícios de/promete/aparenta ser delicada.)
- (465) *Angeblich/Vielleicht/Möglicherweise/Wahrscheinlich* ist der Chef im Urlaub.
(Alegadamente/Talvez/Possível-/Provavelmente o chefe está de férias.)
- (466) Es ist *möglich/zutreffend/wahrscheinlich*, dass der Chef im Urlaub ist.
(É possível/correto/provável que o chefe está/esteja de férias.)
- (467) Die *Möglichkeit/Wahrscheinlichkeit*, dass der Chef im Urlaub ist, ist durchaus gegeben.
(A possibilidade/probabilidade de o chefe estar de férias efetivamente existe.)
- (468) Der Chef wird (doch) *wohl* (nicht) im Urlaub sein.
(O chefe (não) vai estar de férias, (ou) será?)

A categoria ‘modalidade’ expressa, assim, a posição do falante (ou autor escrevente) face a valores de verdade, probabilidade, ambição ou volição, podendo englobar valorações subjetivas ou convencionadas, e assim constituindo, pois, a “gramaticalização de atitudes e opiniões” (Oliveira, 2003, p. 245) através dos meios acima referidos, não se cingindo ao modo.

Desta forma, a modalidade pode apresentar-se expressando valor modal epistémico (de expressão de grau de certeza ou conhecimento, cf. 469), *apreciativo* (*evaluativ*, de juízo de valor, cf. 470) ou *deôntico* (exercendo permissão, proibição ou obrigação sobre o agente, cf. 471). Outras modalidades incluem a *bulomaica* (*bulética/volitiva*, cf. 462, 472), manifestando uma vontade ou desejo; a *doxática* (473), transmitindo crença individual ou coletiva; a *axiológica* (474), de valoração; a *teleológica* (475), retratando condicionalismos para a consecução de finalidades; a *alética*, denotadora do valor de verdade (476); e a *dinâmica*, representando habilidades e capacidade (477).

(469) <i>Creio que</i>	o Ernesto (não) alugou (não) deve ter alugado pode (não) ter alugado	o apartamento.	[epistémico]
------------------------	---	----------------	--------------

(470) <i>Ainda bem que</i>	o Ernesto alugou o apartamento.	[apreciativo]
<i>Felizmente,</i>		
<i>Foi bom que</i>	o Ernesto alugasse o apartamento.	
<i>Lamento que</i>		

(471) Ernesto!	<i>(Não) pode</i> <i>(Não) deve</i> <i>(Não) tem autorização para</i>	alugar o apartamento.	[deôntico]
----------------	---	-----------------------	------------

(472) Eu *quero* que o Ernesto alugue o apartamento! [bulomaico]

(473) *Tenho fé que* consigo/consiga alugar o apartamento. [doxático]

(474) É *inadmissível* que o Ernesto não consiga alugar o apartamento! [axiológico]

(475) Para alugar o apartamento, o Ernesto *tem que* agradecer ao senhorio. [teleológico]

(476) O apartamento *é* um imóvel procurado. [alético]

(477) Bastava esforçares-te e *podias* ser o próximo a alugar aquele apartamento. [dinâmico]

2.7 Aquisição

Tempo (e temporalidade), aspeto (e aspetualidade) e modo (e modalidade) constituem conceitos fundamentais no estudo do Tempo e da (aquisição da) sua expressão linguística. Entendendo que o tempo absoluto (*time*) é deítico, este exprime por referência direta e extralinguística (ontem, hoje, amanhã) uma ordem linear de passado, presente e futuro. Um evento situado no tempo deítico *time* é, pois, posicionado em relação ao momento de enunciação. Podendo a expressão de tempo refletir-se em vários elementos linguísticos e extralinguísticos, é o verbo (ou a predicação verbal) aquele que se destaca e, com este, o tempo verbal (*tense*), o aspeto e o modo associados.

O tempo relativo, anafórico, retoma uma referência linguística contextual, prestando-se os tempos verbais gramaticais (*tense*) a situar os eventos em relação a um momento de referência, podendo ser anteriores, simultâneos ou posteriores a este último. Com o modo verbal, insere-se o evento num mundo real ou abstrato, podendo dar-se conta do grau de certeza sobre o enunciado, bem como das condicionantes que impendem sobre o locutor. O aspeto lexical retrata distintas propriedades verbais de dinamicidade e telicidade, resultando numa distribuição em classes aspetuais (estados, atividades, processos culminados, culminações/pontos). Os modos de ação (*Aktionsarten*) permitem leituras sobre a duratividade, fases de desenvolvimento e resultatividade inerentes aos verbos ou predicações. E o aspeto gramatical providencia uma perspetiva sobre a totalidade de uma situação ou apenas sobre um recorte da mesma, conferindo leituras de im/perfetividade.

Os estudos sobre a aquisição de temporalidade focam-se, primordialmente, na morfologia flexional verbal, aprofundando, portanto, a combinação de tempo e aspeto, embora não descurando a importância do modo. Recorda Weist (2002) que os estudos iniciais sobre aquisição monolíngue (L1) incidiam fortemente sobre a língua inglesa e as formas verbais produzidas sem flexão (desinência em -s da 3ª pessoa do singular, por exemplo), admitindo a possibilidade de as crianças adquirentes começarem por inteirar-se das formas de raiz verbal, sem flexão (tema sem desinência, portanto). No entanto, Tomasello (1992, *apud* Weist 2002) viria a demonstrar a ocorrência de formas já flexionadas (*frozen inflected forms*) no léxico infantil, bem como apontar para casos de aquisição infantil incipiente de formas flexionadas por inexistência de (exposição a) formas simples sem flexão, em línguas altamente flexionadas como o finlandês e o polaco. A questão que, no entanto, permanece em aberto consiste em determinar se as formas flexionadas produzidas por crianças em aquisição demonstram uma utilização produtiva, isto é, ativa e

consciente por parte das mesmas. Os estudos constituídos por medições de percentagens de acertos ou de sobreutilização de formas flexionadas não oferecem, pois, resposta clara a esta dúvida (Weist, 2002). Ainda assim, os estudos sobre aquisição infantil da morfologia de tempo e aspeto apontam para a conclusão de que “in an early phase of acquisition, children don’t appear to know anything about grammatical morphology including tense and aspect”²⁴⁸ (ibid., p. 24).

É, justamente, a fase precoce de aquisição de linguagem que constitui um dos objetos de investigação, procurando apurar-se, no âmbito das teorias nativistas (cf. 1.1.5.1), como se afigura o seu estado inicial – o conhecimento inato prévio a qualquer experiência, encontrando forma na Gramática Universal (UG) regida por princípios e parâmetros (Chomsky, 1995) –, e de que forma as crianças aprendentes transitam, com sucesso, de um estágio de desenvolvimento para o seguinte (Chomsky, 1959, 1965, 1981; Guasti, 2004; Piaget, 1972). Em Rieckborn (2007) recordam-se, pois, três hipóteses sobre os possíveis modos de transição:

A hipótese de continuidade, de Pinker (1984), estabelece que a criança em aquisição já dispõe, desde o início, de todos os princípios de UG necessários ao percurso constituído por distintos estágios de desenvolvimento, devendo-se a sua transição ao *input*, por este desencadear uma reestruturação da gramática infantil. No entanto, não estando identificados os concretos elementos do *input* suscetíveis de desencadear tal reestruturação, e presumindo-se a sua existência precoce, mas identificação tardia, a hipótese de continuidade oferece fragilidades.

Já a hipótese de maturação (Borer & Wexler, 1987; Felix, 1984) prevê que os princípios da UG não são precoces, mas ativados de acordo com estágios de maturação ao longo do decurso da aquisição. Deste modo, a gramática infantil será reestruturada aquando da ativação de princípios anteriormente ainda inativos, pelo que o *input* será sucessivamente reavaliado pela criança. Embora esta hipótese avance que a sucessividade de aquisição se deva à maturação, esta última é depreendida a partir do desenvolvimento observado, pelo que esta circularidade abalaria a validade da proposição.

Por fim, a hipótese da construção estrutural (Guilfoyle & Noonan, 1992) argumenta a favor de uma maturação da estrutura gramatical (e não dos princípios da UG), admitindo que a totalidade dos princípios da UG se encontra ativa desde o início, sendo a UG inviolável, e que a gramática da

²⁴⁸ “numa fase incipiente da aquisição, as crianças aparentam não saber nada sobre morfologia gramatical incluindo tempo e aspeto”

criança inicialmente não apresenta categorias funcionais²⁴⁹ (mas apenas lexicais) por estas não estarem, ainda, ativas. De acordo com Rieckborn (2007), esta hipótese oferece a vantagem de não se focar em elementos que possam desencadear reestruturações, mas de admitir que as categorias funcionais são ativadas apenas no decurso do desenvolvimento linguístico, com a aquisição sucessiva de determinados marcadores, por exemplo de morfologia flexional.

No que especificamente concerne à aquisição, em L1, de tempo e aspeto, Wagner (2012) dá conta de que as crianças produzem morfologia de tempo e aspeto, de forma espontânea, já em idade precoce, apresentando uma utilização preferencial (não restritiva da compreensão das demais) pela combinação de formas de passado com valor télico e aspeto perfetivo, e pelas de presente com valor atélico e aspeto imperfetivo. Conclui, pois, ao contrário de Weist (2002), que “[b]efore children are three years old, they understand the basic semantic contribution of tense and grammatical aspect, and they can interpret both regardless of the *Aktionsart*”²⁵⁰ (p. 475), considerando que a dificuldade inicial em distinguir tempo e aspeto gramatical é ultrapassada aos três anos de idade.

Na aquisição de uma **L2**, recorde-se (cf. 1.1.5.3), o estado inicial do aprendente (infantil ou adulto) caracteriza-se pela existência de conhecimento linguístico prévio (da L1), pelo que a aquisição de tempo e aspeto poderá estar condicionada pela transferência linguística. De igual modo, poderá ter influência o tipo e quantidade de *input* disponibilizado ao falante-aprendente de L2. E, por fim, a possibilidade de acesso continuado ou parcial à UG poderá estar, igualmente, na origem da aquisição de L2 e, portanto, também de tempo e aspeto (ibd.). A morfologia de tempo e aspeto constitui, de facto, um domínio cuja aquisição se mostra custosa em aprendentes de L2, sobretudo no que concerne aos tempos verbais de passado, sendo também o caso nas línguas românicas (Ayoun & Salaberry, 2005; Dahl, 2000; Meisel, 1987; Montrul & Slabakova, 2003; Rieckborn, 2007; Salaberry & Ayoun, 2005; entre outros). Em Comajoan (2005), recuperam-se seis abordagens teóricas principais ao desenvolvimento da morfologia de tempo passado em L2:

- A. No domínio da pragmática, insere-se a perspetiva de que os aprendentes de L2 geralmente não procedem à marcação de tempo e aspeto através da morfologia verbal, orientando-se, antes, por mecanismos pragmáticos. Estes incluem a organização e estrutura discursiva, por um lado, e a(s) referência(s) implícita(s), por outro. As primeiras

²⁴⁹ entendendo-se por categorias funcionais as de morfologia flexionada

²⁵⁰ “antes de as crianças alcançarem os três anos de idade, elas compreendem a contribuição semântica básica do tempo e do aspeto gramatical, e elas conseguem interpretar ambos independentemente do modo de ação (*Aktionsart*)”

regem-se pelo princípio de ordem natural (*Principle of Natural Order*, PNO, cf. Klein, 1994), o qual permite inferir a sequência cronológica de acontecimentos pela ordem em que estes são narrados, bem como pela oposição entre eventos trazidos ao primeiro ou segundo plano de narração. As referências implícitas contextualizam semanticamente o decurso temporal inerente.

- B. No domínio semântico, a hipótese do aspeto (lexical), (*Lexical Aspect Hypothesis*, de Andersen (1986, 1991), ou da primazia do aspeto (*Primacy of Aspect Hypothesis*, cf. Robison, 1990, 1995; Andersen & Shirai, 1996), determina que a morfologia de tempo e aspeto surge ligada às propriedades aspetuais inerentes ao verbo (Dietrich, Klein, & Noyau, 1995), sendo que o aprendente de L2 não marca, inicialmente, tempo ou aspeto gramatical, mas apenas distinções aspetuais lexicais inerentes ao verbo (Vendler, 1957, 1967). Reivindica-se, tanto para a aquisição de L1 quanto de L2 (Dietrich et al., 1995), que a marcação morfológica, quando surge, se alastra gradualmente aos diferentes tipos de verbo (R. Andersen, 1991). Assim, assume-se que:
- a) a marcação de passado ou perfetivo surge, primeiramente, com verbos pontuais, tólicos (culminações e processos culminados), passando, depois, pelas atividades e, por fim, pelos estados;
 - b) a marcação de imperfetivo (quando existente) surge tardiamente, invertendo-se a ordem anterior: primeiro com verbos estativos e atividades, depois com processos culminados e, por fim, com culminações;
 - c) a marcação de progressivo surge, primeiramente, em combinação com atividades e, posteriormente, com processos culminados e, por fim, culminações; e
 - d) a marcação de progressivo não é aplicada aos estados (ibd.).

L1 e L2

perfetivo:	culminações, processos culminados > atividades > estados
imperfetivo:	estados, atividades > processos culminados > culminações
progressivo:	atividades > processos culminados > culminações > estados

Os estudos alocados sob esta hipótese geralmente assumem, de forma implícita, que os aprendentes interiorizaram o significado inerente à morfologia verbal de passado (Slabakova & Montrul, 2012).²⁵¹

- C. Com foco no contexto, a hipótese do discurso (***Discourse Hypothesis***, assente em Hopper, 1979) prevê que a marcação de morfologia temporal-aspetual se rege fortemente pela tipologia textual, especialmente pelos planos de narração (*grounding*) dos eventos em primeiro (*foreground*) ou segundo (*background*) plano. Bardovi-Harlig (1994) sugere, pois, que os aprendentes procedem à marcação morfológica verbal para distinguir em qual dos planos se situa cada evento; tipicamente, verbos perfeitivos acompanham o 1º plano, *foreground*, e verbos imperfetivos o 2º plano, *background*.²⁵² Assume-se, então, apenas indiretamente que os aprendentes tenham consciência da semântica temporal e aspetual inerente às distintas formas verbais (Slabakova & Montrul, 2012).
- D. Com foco no material linguístico (*input*), a ***Distributional Bias Hypothesis*** (R. Andersen, 1993; R. Andersen & Shirai, 1994, 1996) utiliza os pressupostos da primazia do aspeto para inferir que, caso os aprendentes L2 apresentem o mesmo padrão de utilização que os falantes nativos na distribuição percentual de tempo passado por cada classe aspetual, tal evidencia que os aprendentes L2 também detêm conhecimento sobre os significados de tempo e aspeto (Slabakova & Montrul, 2012). Esta assunção permanece, no entanto, por confirmar.
- E. No domínio do processamento cognitivo, a ***Default Past Tense Hypothesis*** (Salaberry, 1999, 2003; Wiberg, 1996) presume que os aprendentes L2 procedem a marcações de tempo (e não de aspeto) durante os estágios iniciais de aquisição, fazendo uso de um único marcador de tempo passado, utilizado por defeito (tipicamente, perfeitivo).

²⁵¹ De acordo com Dietrich et al. (1995), a hipótese do aspeto apresenta duas versões: a) uma assumindo que os aprendentes procedem, primeiro, à marcação de aspeto gramatical (im/perfeitivo, progressivo) e só depois à marcação de tempo verbal (passado, presente, futuro); b) uma outra, aqui apresentada, que parte do pressuposto de que os aprendentes inicialmente utilizam o tempo e a morfologia gramatical para marcar, de forma redundante, distinções aspetuais às quais atribuem funções discursivas ou de aspeto lexical (e não uma função de tempo ou aspeto gramatical).

²⁵² A distinção entre 1º e 2º plano nem sempre se mostra clara, pelo que o modelo *Quaestio*, de von Stutterheim e Klein (1986, *apud* Dietrich et al., 1995), elucida que: em narrativas, os eventos situados em 1º plano respondem à questão “O que aconteceu depois?”; em descrições, uma localização temporal específica do evento no eixo temporal determina uma atribuição ao 2º plano.

- F. No domínio sintático, a ***UG-Minimalist Hypothesis***, hipótese assente na Gramática Universal, determina que as características semânticas dos fenómenos aspetuais assentam em condicionantes sintáticas (cf. Schell, 2000; entre outros). O programa minimalista de Chomsky (1995) implica que, no que respeita à aquisição linguística, a UG assegure que a morfologia flexional e as propriedades semânticas não se dissociem, garantindo o domínio da forma e do significado interpretativo (Slabakova & Montrul, 2012).

Os estudos sobre a aquisição de TAM em L2 dão conta de que a marcação de tempo e aspeto surge progressivamente e de forma gradual (cf. Howard & Leclercq, 2017). No estágio inicial de aquisição, não se constata o uso de morfologia temporal-aspetual, mas antes o recurso a estratégias pragmáticas (como a sucessividade atribuída na enumeração de eventos, de acordo com o princípio da ordem natural, cf. Klein, 1994) e lexicais, sendo esta abordagem comum a todos os aprendentes L2 neste estágio (Klein & Perdue, 1997). Aquando da utilização de marcadores temporais e aspetuais morfológicos, a distribuição dos mesmos não se verifica simultaneamente aplicada a todos os tipos verbais, mas antes, de acordo com Andersen (1991) e a hipótese do aspeto, numa combinação gradual (aquisição de perfeito com culminações > processos culminados > atividades > estados; aquisição de imperfeito com estados > atividades > processos culminados > culminações), tratando-se de uma aquisição de ‘aspeto antes de tempo’. Já a hipótese de uma marcação de tempo passado por defeito prevê que, inicialmente, se constata uma utilização de tempo verbal (perfeito) para a marcação de passado, tratando-se, então, de uma aquisição de ‘tempo antes de aspeto’.

As línguas detentoras de tempos verbais im/perfeitos prestam-se, portanto, ao estudo contrastivo e de aquisição por aprendentes L2 falantes de uma L1 com temporalidade distintamente codificada. Muitos estudos relatam, pois, a aquisição de línguas como o espanhol enquanto L2 por parte de falantes com L1 inglês, entre outras, conforme, de seguida, brevemente se enunciará.

Em Bonilla (2013), estudam-se falantes de L1 inglês enquanto aprendentes de L2 espanhol de nível inicial e em contexto formal de aprendizagem instruída. A revisão das hipóteses do aspeto (AH), por um lado, e da utilização de tempo verbal por defeito (DPTH), por outro, discute se a marcação morfológica inicial corresponde a um padrão de marcação de, respetivamente, aspeto

ou de tempo. A expressão de temporalidade no espanhol permite a marcação morfológica para distinguir entre um passado perfeito e um passado imperfeito – tal como em português (478); já o inglês não dispõe de tempos verbais idênticos para proceder a esta distinção, pelo que a imperfetividade é conferida através do emprego do tempo progressivo (479) (ou de partículas, ou de adjuntos; *ibid.*). Ambas as hipóteses presumem que a marcação morfológica inicial ocorra através do tempo pretérito (perfeito) e não do imperfeito, sendo que a hipótese do aspeto restringe a sua utilização com as distintas classes aspetuais a uma ordem sequencial gradual (culminações > processos culminados > atividades > estados), enquanto que a hipótese DPTH prevê uma marcação morfológica emergente em todas as classes aspetuais, indistintamente. Bonilla (2013) conclui, pois, que os aprendentes de espanhol L2 percorrem um estágio de marcação de pretérito independente do aspeto lexical inerente ao(s) verbo(s), constatando uma associação prototípica da marcação de pretérito com predicados télicos, portanto com final inerente.

(478) Ele *comprou* maçãs. / Ele *comprava* maçãs.

(479) He *was buying* apples.

Num estudo focado na aquisição das propriedades semânticas dos pretérito (perfeito) e imperfeito do espanhol, em aprendentes L2 de nível intermédio e avançado, Montrul e Slabakova (2000) testam diferentes condições (em que): a) os tempos verbais pretérito (perfeito) e imperfeito alteram o significado dos verbos (478), b) as implicações semânticas apresentam os verbos no pretérito enquanto eventos únicos ocorridos no passado, e os verbos no imperfeito enquanto evento habitual, e c) a interpretação do pronome de sujeito é específica, quando a 1ª pessoa do plural é combinada com o pretérito (480), mas também genérica na combinação com o imperfeito (481), o que constitui um exemplo pressuposto de pobreza de estímulo. Com base nos resultados obtidos pelos falantes de nível avançado, as autoras apontam para a possibilidade de aquisição plena de propriedades não explicitadas quer em sala de aula quer no próprio *input*, bem como das propriedades semânticas associadas àqueles tempos verbais.

(480) *Comeu-se* bem naquele restaurante. [nós]

(481) *Comia-se* bem naquele restaurante. [nós; geral]

De modo semelhante, em Montrul e Slabakova (2002), os aprendentes adultos de L2 espanhol de nível avançado (em contexto formal de instrução, com L1 inglês) demonstram uma aquisição completa das propriedades morfológicas do pretérito e do imperfeito espanhol, testadas na

combinação com diferentes classes aspetuais. As implicações semânticas de cada um dos tempos mostram-se, maioritariamente, igualmente adquiridas por falantes de nível avançado, conforme testado em tarefa de julgamento. Já os aprendentes L2 de nível intermédio, maioritariamente, ainda não demonstram controlar a morfologia de tempo e aspeto, embora alguns (20%) já revelem sensibilidade à oposição semântica do im/perfetivo em combinação com todas as classes aspetuais. Aqueles falantes L2 de nível intermédio que, no entanto, não controlam a distinção morfológica entre o pretérito e o imperfeito espanhol também não revelam sensibilidade ao contraste semântico entre estes tempos. As autoras concluem, pois, que a aquisição da morfologia de pretérito e imperfeito está diretamente relacionada com a aquisição das características semânticas do aspeto frásico, sendo que a distinção entre pretérito e imperfeito não está sujeita a efeitos do período crítico. Deste modo, inferem as autoras que o estado inicial de L2 é constituído pela L1 no domínio funcional.

O contraste *semântico* de aspeto gramatical perfetivo/imperfetivo expresso pelos tempos verbais pretérito e imperfeito do espanhol constitui, também, o foco de estudo em Slabakova e Montrul (2002). Os falantes adultos de L1 inglês, aprendentes instruídos de L2 espanhol, em nível intermédio e avançado, revelam um uso adequado dos tempos verbais espanhóis pretérito e imperfeito, com percentagens de acerto superiores a 77%. Já o contraste semântico de aspeto gramatical perfetivo/imperfetivo – i.e., a interiorização do significado desta oposição – é identificado pelos aprendentes intermédios, com estes a demonstrar sensibilidade ao mesmo, e adquirido pelos aprendentes de nível avançado. Concluem as autoras que “it is the mismatch in the morphology that might cause learners to have difficulties with its interpretive properties”²⁵³ (p.6), já que o imperfeito espanhol não corresponde ao tempo progressivo do inglês, e o valor aspetual imperfetivo encontra expressão num tempo verbal específico (o imperfeito) apenas no espanhol. Além do mais, o espanhol apresenta uma forma simples (*practicaba*) e uma forma progressiva (*estaba practicando*) de imperfeito, ao passo que o inglês apenas prevê a forma progressiva (*was practicing*) para o imperfeito. De igual modo, o espanhol destaca-se por permitir que todas as classes aspetuais sejam expressas pelo pretérito e o pelo imperfeito, sendo que, no inglês, apenas o Simple Past aceita combinações com todas as classes aspetuais e o progressivo, maioritariamente, não se adequa aos predicados estativos²⁵⁴. Acresce, segundo as autoras, que,

²⁵³ “é a disparidade morfológica [aquela] que poderá causar dificuldades com as suas propriedades interpretativas aos aprendentes” (tradução livre da autora)

²⁵⁴ Excetuam-se casos como “He was being rude.” – “Ele estava a ser indelicado/malcriado.”.

para além da disparidade morfológica, também a interação entre aspeto gramatical e lexical dificulta a respetiva aquisição em L2. No entanto, contrastando falantes nativos de espanhol com aprendentes quase-nativos (*near-native speakers*), Montrul e Slabakova (2003, *apud* Rieckborn, 2007) invocam competências semelhantes entre estes tipos de falantes, com os falantes-aprendentes avançados, considerados quase-nativos, a demonstrar a plena aquisição das distinções aspetuais entre os tempos verbais espanhóis de pretérito e imperfeito.

Numa abordagem que considera a utilização correta de morfologia flexional, por um lado, e a sua interpretação semântica correta, por outro, Slabakova e Montrul (2008, *apud* Rieckborn, 2007) dedicam atenção à aquisição de L2 na interface entre gramática e discurso. Assim, testa-se se os aprendentes de L2 espanhol reconhecem a comutação (ou: alteração) aspetual (*aspectual shift*) induzida por via gramatical e pragmática, a qual é tida como particularmente exigente no que respeita à sua interpretação. Enquanto que os mecanismos gramaticais desencadeadores de comutação aspetual são constituídos pela combinação com um objeto direto ou com um morfema temporal, os mecanismos pragmáticos alteradores de valor aspetual passam pela escolha de um sujeito in/animado. Os resultados obtidos demonstram que os aprendentes L2 de nível intermédio não reconhecem a comutação aspetual quando esta é causada por um tempo verbal de passado (mecanismo gramatical, portanto), ao passo que os aprendentes avançados a reconhecem. Por sua vez, estes últimos apenas se distinguem de falantes nativos na interpretação das comutações aspetuais desencadeadas por mecanismos pragmáticos. Deste modo, verifica-se, também neste estudo, a possibilidade de aquisição (plena) das distinções aspetuais por aprendentes L2 de nível avançado.

Numa combinação linguística próxima, Sharma e Deo (2010) analisam a marcação de tempo passado e progressivo em inglês L2 por falantes de L1 inglês indiano, constatando que estes falantes atribuem morfologia de passado às predicções perfetivas e marcação de progressivo às imperfetivas. Os falantes em estudo evidenciam considerar a composicionalidade do aspeto e, portanto, todo o aspeto frásico ao invés do aspeto meramente lexical. Ao passo que a hipótese do aspeto (lexical) trata os aspetos lexical (enquanto tipologia de classes aspetuais reveladoras do mundo real) e gramatical (enquanto perspetiva temporal sobre as situações, tomada pelo interlocutor) como distintos, assumindo que o aspeto lexical influencia os estágios iniciais de aquisição de temporalidade, a hipótese do aspeto frásico (***Sentential Aspect Hypothesis***) considera que o aspeto é composicional, constituindo uma categoria uniforme no que respeita às

propriedades semânticas de homogeneidade e quantização. Assim, as frases perfeitivas apresentam predicados quantizados (cujas propriedades semânticas são verdadeiras durante um intervalo de tempo específico, mas não homogêneas ao longo de todos os seus subintervalos; por exemplo, *comprar uma maçã*), ao passo que as imperfetivas resultam de predicados homogêneos (cujas propriedades semânticas se mantêm ao longo de intervalos específicos, mas também de todos os seus subintervalos; por exemplo, *odiar maçãs*). Este estudo evidencia, pois, que os falantes em causa denotam sensibilidade ao aspeto frásico na sua aquisição de temporalidade.

Já com foco na aquisição naturalística de tempo e aspeto, Rohde (1999) constata, igualmente, a preferência de atribuição de morfologia de passado aos verbos télicos (pontuais) e de progressivo aos verbos atélicos (durativos) em duas crianças, de 6 e 9 anos de idade, aprendentes de inglês americano enquanto L2, em ambiente naturalístico, e tendo como L1 a língua alemã. A hipótese do aspeto (lexical) também não se confirma neste estudo, verificando-se, antes, uma distinção expressiva de tempo verbal aquando da utilização de verbos flexionados.

Em Gujord (2015), um corpus de L2 norueguês por falantes somalianos e vietnamitas descarta, igualmente, a hipótese do aspeto, não se constatando influência do aspeto lexical na aquisição de temporalidade. No entanto, numa das categorias que codificam o passado em norueguês, o perfeito, constatam-se ocorrências de influência do sistema de tempo e aspeto da L1 daqueles falantes. A autora conclui, pois, que a L1 pode influir na aquisição de morfologia de tempo e aspeto de uma L2.

Num outro caso de discrepância entre forma e significado, Slabakova (2015) centra-se na aquisição de semântica temporal na ausência de morfologia de tempo, sendo este o caso da L2 mandarim adquirida por falantes de L1 inglês. Enquanto que o inglês apresenta morfemas temporais, o mandarim expressa as noções temporais de passado, presente e futuro através de mecanismos lexicais (advérbios temporais, morfemas aspetuais próprios e contexto discursivo). Presume-se, pois, que os aprendentes de nível intermédio, avançado e bilingue interpretem os eventos confinados no tempo enquanto passado e os não-confinados no tempo enquanto presente, expressando a noção de temporalidade de forma deítica. Os resultados demonstram que a aquisição de temporalidade em L2 mandarim não oferece dificuldades expressivas a estes aprendentes, concluindo a autora pela existência de um mecanismo universal que lhes permite calcular a noção de temporalidade.

Num outro exemplo de disparidade, em que a L1 (sueco) conhece apenas uma forma de passado, ao invés da L2 espanhol, López Serrano (2018) avalia a aprendizagem de aspeto verbal passado, concretamente na oposição expressa entre o pretérito e o imperfeito espanhol. Observando que a propriedade da duratividade aparenta constituir um obstáculo à aprendizagem do aspeto flexional morfológico, o autor conclui pela confluência das teorias de aspeto (lexical), de aspeto discursivo, e de tempo por defeito na aquisição do aspeto verbal.

Ainda outras comparações interlinguísticas e etárias são, igualmente, objeto de estudo no contexto da aquisição de temporalidade por falantes bilingues e de herança (**2L1**):

Em Paradis, Nicoladis, Crago e Genesee (2011), observa-se o desempenho de crianças bilingues (2L1), com uma média de idade de 4 anos e 10 meses (4;10), na produção induzida de tempo passado em francês e em inglês. Comparativamente a falantes monolingues de cada um dos idiomas, isoladamente, as crianças bilingues observadas demonstram um domínio idêntico das formas verbais de passado na sua língua de maior exposição, à exceção das formas irregulares no inglês. Quando observadas ambas as línguas em conjunto, as crianças bilingues apresentam um domínio inferior ao das monolingues no que concerne às formas (regulares e irregulares) de passado no inglês, bem como às formas irregulares de passado no francês. Em comparação de grupo, ambos (o de crianças bilingues e o de monolingues) obtêm um desempenho menor nas formas irregulares de passado, tanto na língua francesa quanto na inglesa. Os autores concluem, pois, que a aquisição infantil se mostra sensível a fatores de material linguístico (*input*), sendo que os falantes bilingues precoces tendem a apresentar um ritmo de aquisição semelhante ao de falantes monolingues de igual idade no que respeita às formas morfológicas adquiríveis sem maior esforço (como é o caso das formas verbais de passado regulares na respetiva língua dominante).

Num estudo sobre crianças bilingues sequenciais, de 6 a 9 anos de idade e com L1 turco e L2 inglês, Chondrogianni e Marinis (2012) demonstram que estes falantes, expostos há mais de três anos à sua L2 inglês, revelam sensibilidade em relação a formas agramaticais, cujos morfemas temporais ali se omitiram. Este processamento ocorre, no entanto, apesar de a sua produção de morfologia de tempo ser variável. Tal é interpretado como evidência de que, apesar de uma produção ainda desviante, à aquisição infantil de L2 subjazem representações sintáticas intactas. Numa comparação a crianças monolingues com distúrbios de fala (défice específico de linguagem), as crianças bilingues sequenciais sob estudo revelam um processamento correto, já que, ao contrário das primeiras, se mostram capazes de identificar formas agramaticais induzidas

por omissão morfológica (terminações em *-s*, de 3ª pessoa do singular, e em *-ed*, de passado). Por fim, conclui-se, ainda, por um desempenho semelhante ao de crianças monolíngues por parte destas crianças bilíngues sequenciais, embora com tempos de reação mais longos.

Já em Montrul (2002), a aquisição da distinção temporal e aspetual do espanhol constitui objeto de estudo em falantes bilíngues adultos. Estes combinam a fluência em língua inglesa (americana) com a espanhola, desdobrando-se em falantes simultâneos (com idade de início de aquisição do espanhol entre os 0 e os 3 anos de idade) e precoces (com início de aquisição dos 4 aos 7 anos de idade, tendo nascido na América Latina). O grupo de controlo é, no entanto, constituído por falantes monolíngues de espanhol. Das tarefas de produção oral, escrita e de interpretação resulta a conclusão sobre uma aquisição incompleta e de erosão linguística das propriedades semânticas de categorias funcionais – no entanto, ressalve-se que a comparação destes falantes é levada a cabo face a uma tipologia de falantes distinta, a dos monolíngues. Conforme já anteriormente discutido (cf. 1.2.3), a admissão de que “*divergence from native speaker norms would constitute cases of incomplete acquisition*”²⁵⁵ (ibid., p. 39) mostra-se particularmente problemática. As diferenças de desempenho e competência aferidas entre grupos opõem, pois, expectavelmente, os bilíngues simultâneos aos falantes monolíngues, bem como os bilíngues sequenciais ao mesmo grupo de controlo monolíngue. Discutivelmente, a autora conclui que “*the earlier the age of onset of bilingualism and the more intense the exposure to the sociolinguistically dominant language, the more incomplete the adult grammar may turn out to be*”²⁵⁶ (p. 61), estipulando que, no que concerne à interpretação semântica de aspeto, “*many bilinguals never converge on the Spanish system of native speakers, even when they were exposed to two languages simultaneously at an early age*”²⁵⁷ (p. 58).

Numa abordagem à produção natural da morfologia de tempo e aspeto (pretérito vs. imperfeito espanhol), Cuza et al. (2013) comparam falantes de herança de espanhol e inglês, em idade infantil e adulta, a falantes monolíngues de igual faixa etária. Constatam que as crianças bilíngues mais velhas demonstram preferência pela utilização do pretérito, ao passo que as crianças bilíngues mais novas optam pelo imperfeito, tal como os adultos (bilíngues). Daqui inferem uma erosão linguística em razão da idade e alteração de preferências de utilização. A produção

²⁵⁵ “divergências das normas do falante nativo constituirão casos de aquisição incompleta”

²⁵⁶ “quanto mais precoce a idade de início de bilinguismo e quanto mais intensa a exposição à língua sociolinguisticamente dominante, mais incompleta a gramática adulta poderá vir a ser”

²⁵⁷ “muitos bilíngues nunca chegam a alcançar o sistema espanhol de falantes nativos, mesmo quando, em tenra idade, tenham sido expostos a duas línguas em simultâneo”

excessiva de formas do pretérito é, pois, atribuída à transferência semântica a partir do inglês e consequente reestruturação do sistema aspetual. Quanto ao tempo verbal imperfeito, este mantém-se em níveis baixos de produção, quer pelos falantes bilingues em idade adulta, quer pelos bilingues em idade infantil. Nos adultos constata-se, ainda, que o imperfeito concorre com o tempo presente, pelo que os autores dali inferem um desenvolvimento incompleto. Por fim, observa-se que as crianças bilingues aparentam utilizar, por defeito, a marcação do pretérito para o tempo passado, à semelhança do que se observa na aquisição de uma L2. A razão para tal é, pois, atribuída à influência interlinguística, em particular do tempo verbal *Simple Past* inglês.

Já em Montrul (2004a) contrapõem-se aprendentes (de vários níveis) de espanhol enquanto L2 a falantes bilingues de inglês e espanhol, encontrando-se estes em suposta erosão linguística. Os resultados obtidos pelos aprendentes L2 de nível avançado assemelham-se aos obtidos pelos falantes bilingues, embora (expectavelmente) se mantenham muito diferentes dos apresentados por falantes monolingues. A autora conclui que o traço da perfetividade aparenta ser suscetível a uma aquisição incompleta, embora admita a possibilidade de este ser um estágio transitório, em que aquele traço distintivo ainda se encontre por adquirir.

Ainda com foco na aquisição aspetual do espanhol, Diaubalick et al. (2016) procedem ao estudo da aquisição instruída de espanhol enquanto L2 por falantes com L1 alemão, opondo um grupo de aprendentes em território alemão a um outro localizado em Espanha. Os níveis de aprendizagem situam-se entre o intermédio-baixo e o avançado, sendo aplicado um teste de julgamento gramatical e uma tarefa de conclusão, ambos assumindo como controlo os resultados obtidos por um grupo de falantes monolingues. Recorde-se que, em alemão, o aspeto gramatical é praticamente inexistente e que, em espanhol, os tempos verbais de passado requerem a marcação morfológica no pretérito e no imperfeito, assim codificando o traço aspetual da im/perfetividade. Os resultados obtidos sugerem que os aprendentes L2 não distinguem entre telicidade e perfetividade, tomando-as por idênticas. Pelo contrário, os falantes de herança procedem a uma distinção entre estes dois traços, igualando, desta forma, os monolingues. Os falantes com L1 alemão apresentam, pois, dificuldade em fazer corresponder aquelas propriedades com as formas morfológicas correspondentes na sua aquisição de espanhol L2.

No caso da língua portuguesa enquanto L2, as observações são semelhantes. Em Leiria (1991), o aspeto verbal expresso pelos pretéritos perfeito e imperfeito é objeto de análise enquadrada na aquisição do português europeu enquanto L2. Observando o desempenho de alunos do programa

Erasmus, falantes de diversas L1, a autora constata uma aparente preferência pela utilização de morfemas de perfeito com alguns verbos e de morfemas de imperfeito com outros. Embora neste estudo não se explore este ponto, admite-se a importância da L1 enquanto variável a ter em conta na aquisição daquela distinção aspetual. No caso da L1 alemão, os aprendentes aparentam guiar-se apenas pelo aspeto lexical inerente ao verbo ou à situação descrita.

Em Leiria e Mendes (1995), hipotetiza-se que a aquisição adulta do português enquanto L2 se apresente dificultada no que respeita às formas de pretérito perfeito e imperfeito, e que a dificuldade assumida e constatada se prende com o significado inerente ao verbo (ou à predicação), com as concretas características da L1 (nomeadamente, a presença de oposição aspetual) e com as características específicas do português. Especificamente, a escolha das formas morfológicas de PP ou PI aparenta relacionar-se com a duratividade inerente aos verbos ou predicacões em questão, quando estes não implicam resultatividade. Embora o pretérito perfeito geralmente exprima um evento enquanto ‘acabado’, a falta de implicação de que a situação retratada se apresente enquanto ‘completa’ retira ao pretérito perfeito a obrigatoriedade de um estado consequente, resultante. Dado que, em português, o uso de formas participiais não é frequente, a consequente falta de resultatividade poderá enfatizar a importância da duratividade inerente (ao verbo ou à predicação) na escolha entre aqueles tempos verbais do passado.

Também Campos (1997) constata que falantes estrangeiros aprendentes de L2 português “[apresentam], com notável regularidade, falhas na realização linguística de oposições aspe[c]tuais” (p. 10). Especificamente, “a oposição aspectual e temporal entre o pretérito perfeito simples (PPS) e o pretérito perfeito composto (PPC) é das que maior dificuldade apresentam ao estrangeiro que começa a aprender o português” (p. 20). Sublinha, pois, que tal circunstância se verifica, frequentemente, na combinação com uma língua materna (ou segunda, anterior), em que “existe entre os dois pretéritos uma oposição com carácter meramente formal e predominantemente estilística” (ibd.).

Tomando por base uma L1 detentora de oposição aspetual, Ferreira (2012) estuda a aquisição de português enquanto L2 por parte de falantes adultos eslavófonos. Centrando-se na aquisição de tempo e aspeto, e tendo em conta que as línguas eslavas apresentam o traço de perfeitividade, a autora verifica a hipótese de ordem natural, de uma possível transferência linguística, bem como das estratégias de aprendizagem. Os resultados demonstram dificuldades de aquisição de tempos verbais do modo conjuntivo, bem como de tempos compostos. Especificamente, apresenta-se

como problemático o valor iterativo inerente ao pretérito perfeito composto na combinação com eventos, bem como a distinção entre o pretérito perfeito simples e o pretérito imperfeito.

A disparidade entre a L1 mandarim e a L2 português na expressão de temporalidade é tomada por base no estudo de Martins (2011a). Centrando-se na hipótese do discurso, observa-se o desempenho de aprendentes de português num Curso de Verão ministrado em contexto universitário macaense. Recordando que o mandarim exprime temporalidade de forma lexical, os resultados demonstram, inexpectavelmente, uma preferência de utilização das formas de pretérito imperfeito associada a contextos foreground, e não background.

Já em Finger e Spuldaro (2005) são analisados aprendentes de L2 português do Brasil com estadia temporária naquele país em contexto de intercâmbio voluntário. Com L1 inglês, os níveis de aprendizagem da L2 desdobram-se, em conformidade com a duração da estadia no Brasil, em nível inicial (3 meses) e intermédio (9 meses). Focando a interpretação aspetual dos pretéritos perfeito e imperfeito, o estudo é constituído por um teste morfológico de perceção, em forma de narrativa a completar com aqueles tempos verbais, por um teste de compreensão enquanto tarefa de julgamento de gramaticalidade, e por dados de produção espontânea. Pela presença de expressão de perfeitividade na L1 inglês, tal como esperado, os dois grupos de aprendentes não apresentam diferenças na marcação do pretérito perfeito. Da mesma forma, por ausência de imperfetivo no inglês, a aquisição do pretérito imperfeito apresenta-se como gradual. Ambos os grupos aparentam não ter, ainda, adquirido o contraste de im/perfetivo na combinação com verbos de estado, demonstrando dificuldades em interpretar o confinamento contido no pretérito perfeito quando combinado com estados, preferindo a utilização deste tempo verbal com eventos. Do mesmo modo, o carácter aberto, de não-confinamento, do pretérito imperfeito aparenta apresentar dificuldades na sua interpretação associada a culminações. Os resultados obtidos reforçam, pois, o pressuposto de que a aquisição do contraste semântico entre o pretérito perfeito e pretérito imperfeito acontece de forma gradual, bem como indicam uma ligação expressiva entre a semântica dos tempos verbais e a respetiva aquisição da marcação morfológica de tempo e aspeto.

Tendo-se verificado, em Senra (2010), uma aparente dificuldade na seleção dos tempos verbais de PP e PI também por falantes de herança de português, com L1 alemão, importa, pois, considerar as questões de tempo e aspeto numa continuidade assumida daquele estudo.

Capítulo 3

O estudo

O presente estudo parte da observação, em Senra (2010), de que os falantes de português de herança ali sob estudo, nascidos e residentes na Alemanha, pertencentes à segunda geração de emigrantes, demonstram dificuldades ou hesitações na correta utilização de alguns tempos verbais do passado. Especificamente, constatam-se fragilidades na distinção entre os pretéritos perfeito (simples) e imperfeito, bem como no conhecimento e utilização (da forma simples) do pretérito mais-que-perfeito. Atendendo ao contraste temporal entre as línguas alemã e portuguesa (cf. capítulo 2), importa, pois, considerar também a dimensão aspetual na aquisição e escolha destes tempos verbais, permitindo deduzir conclusões sobre possíveis influências interlinguísticas em situação de contacto. Ao contrastar o desempenho linguístico entre distintos grupos etários de falantes de herança, considera-se ainda a possibilidade de influência intergeracional em contexto de bilinguismo. No que concerne ao *input* disponível a estes falantes, o tipo e a quantidade de *input* poderão, ainda, influenciar a aquisição das formas simples do pretérito mais-que-perfeito, tal como no caso de falantes monolíngues residentes em Portugal.

Em conformidade com as abordagens mais recentes no estudo de falantes de herança (cf. Benmamoun, Montrul & Polinsky, 2013b), o foco deste trabalho recai sobre a competência demonstrada na língua de herança, ao invés da língua maioritária. Também na sequência de estudos anteriores, contrastando diferentes pares linguísticos (sobretudo inglês/espanhol, cf. 2.7), este estudo incide sobre as combinações de tempo e aspeto na utilização do *português* enquanto língua de herança em contacto com o *alemão*. Na linha de Pires e Rothman (2009b), o presente estudo permite, ainda, observar os preceitos da *missing-input hypothesis* relativamente ao pretérito mais-que-perfeito simples, usualmente ausente do material linguístico oralmente transmitido entre

falantes de PE. A pertinência deste estudo alarga-se, portanto, à circunstância de atender ao contraste intergeracional, e não meramente à oposição entre falantes bilingues e monolíngues, num possível enquadramento de mudança linguística. Acresce que o fator da escolarização na LH contribui para a observação da sua importância na aquisição por estes falantes inseridos em contexto de bilinguismo não-elitista – contrastando, assim, com o rótulo familiar académico atribuído por Benmamoun et al. (2013a, p.7) ao contexto bilingue europeu. Este estudo justifica-se, pois, pela oportunidade de apreciação do desempenho alcançado, e alcançável, por falantes de herança com escolarização, embora reduzida, na sua LH face a domínios linguísticos possivelmente vulneráveis.

Tomado no seu conjunto, este estudo pretende contribuir para o debate sobre o tipo de aquisição observado em línguas de herança, considerando as possibilidades de aquisição incompleta, de erosão linguística e de aquisição de material linguístico distinto, mas completo.

O presente capítulo estrutura-se, assim, da seguinte forma: delineados os objetivos em 3.1, descreve-se o método empregue em 3.2, dando conta do desenho do estudo, bem como da recolha e do tratamento de dados, entre outros. Em 3.3, apresentam-se os participantes, elucidando-se as concretas tarefas desenvolvidas por estes em 3.4. Finaliza-se o presente capítulo com as questões de investigação e as hipóteses formuladas para este estudo

3.1 Objetivos

Os objetivos deste estudo consistem em:

- i. identificar domínios vulneráveis da competência linguística de falantes bilingues, de segunda e terceira geração, no que concerne à sua L1 de herança, português europeu;
- ii. atestar se os fenómenos de erosão linguística que ocorrem numa geração de falantes podem levar a modificações do sistema gramatical da geração seguinte, numa possível influência intergeracional;
- iii. investigar que tipo de influência é originado em situações de contacto de línguas (influência da língua dominante, alemão, sobre a L1 de herança, português; influência de fatores extralinguísticos como o grau e tipo de exposição à L1);

- iv. contribuir para o entendimento sobre o desenvolvimento da competência nativa do indivíduo bilingue em situação de contacto linguístico e a aquisição de línguas em contexto de bilinguismo de herança.

3.2 Método

3.2.1 Desenho

O presente estudo parte dos resultados de *performance* extraídos do *corpus* de entrevistas orais espontâneas a falantes de herança de 2ª geração de emigração, nascidos e residentes no norte da Alemanha (Senra, 2010). Tais observações, recorde-se, são induzidas a partir da manipulação direta do entrevistador sobre os falantes em sentido laboviano, tratando-se, pois, de um estudo experimental, mais do que (meramente) observacional.

Este trabalho constitui-se enquanto estudo transversal com configuração pseudo-longitudinal, observando e medindo num único momento temporal o desempenho linguístico de distintos grupos de falantes pertencentes a diferentes gerações de emigração e, portanto, a distintas faixas etárias. Com a recolha de dados empíricos em cada um destes grupos, pretende-se, assim, inferir conclusões longitudinais a partir daquelas gerações sucessivas de falantes de português enquanto língua de herança.

O estudo não comporta testes prévios (testes-piloto) para verificação da adequação de tarefas.

3.2.2 Amostra

O desenho da amostra prevê a inclusão de distintos grupos etários em conformidade com a pertença às 2ª e 3ª gerações de emigração. Determina-se um tamanho de amostra não inferior a 10 participantes por cada grupo (2ª e 3ª geração de emigração, respetivamente).

Para o grupo de falantes de herança pertencentes à 2ª geração de emigração determina-se uma faixa etária adulta compreendida entre os 18 e os 40 anos de idade. O grupo de falantes de herança de 3ª geração de emigração é circunscrito a crianças em idade escolar, ao nível do 1º ciclo de ensino básico, assim comportando idades entre os 7 e os 12 anos.

É estipulada a obrigatoriedade de cada participante ter nascido (ou emigrado até aos 3 anos de idade) na Alemanha, mantendo-se ali ininterruptamente residente. A zona geográfica é limitada à cidade-estado nortenha de Hamburgo pela sua extensa comunidade lusodescendente e por representar a proveniência dos participantes anteriormente estudados em Senra (2010).

O perfil linguístico a preencher pelos falantes em estudo é o do bilinguismo simultâneo precoce, considerando o português europeu enquanto língua de herança e o alemão enquanto língua maioritária, podendo ambas as línguas constituir uma L1, em perfil linguístico de 2L1, ou a LH português (enquanto L1) ter sido introduzida anteriormente à maioritária (enquanto L2), desde que até aos 3 anos de idade. Em conformidade, pelo menos um dos pais ou encarregados de educação destes falantes constitui um falante de português (nativo ou de herança), sendo a língua portuguesa transmitida em seio familiar. Atende-se, ainda, à existência de escolarização em português, admitindo distintos níveis de escolaridade, o mesmo se aplicando à escolaridade regular alemã.

3.2.3 Grupos de controlo

Admitem-se como grupos de controlo tanto as gerações de emigração respetivamente anteriores, constituídas por falantes de herança ou nativos, como também os falantes nativos monolingues, de igual faixa etária, em território português. Para estes últimos, residentes no Norte de Portugal, estabelece-se a ausência de conhecimentos prévios de alemão e/ou de estadias em países germanófonos, de língua oficial alemã.

Os grupos de controlo nativos monolingues repartem-se, igualmente, em faixas etárias infantis, entre os 7 e os 12 anos de idade, e adultas, com idades compreendidas entre os 18 e os 40 anos. Determina-se um perfil de formação mínima ao nível da escolaridade mínima obrigatória.

3.2.4 Recolha e tratamento de dados

A recolha de dados respeitante aos falantes de herança realiza-se na comunidade portuguesa em Hamburgo, Alemanha, contactando-se, para o efeito, formal e informalmente, diversas plataformas e instituições²⁵⁸ socioculturais, recreativas, escolares, académicas e estabelecimentos de

²⁵⁸ Entre outros, contam-se grupos folclóricos e de teatro, a Missão Católica Portuguesa em Hamburgo, o Instituto de Estudos Românicos da Universidade de Hamburgo, bem como o Instituto Camões na mesma cidade.

restauração portuguesas em idêntico quarteirão. Recrutam-se, igualmente, alguns dos participantes do estudo anterior (Senra, 2010), admitindo o recurso ao efeito bola-de-neve (*snowball sampling*), em que participantes anteriores fornecem o contacto de novos participantes. A recolha de dados dos grupos de controlo nativos monolíngues dá-se no Norte de Portugal.

A recolha de dados é voluntária e expressamente autorizada por cada um dos participantes adultos e, no caso dos grupos infantis, pelos respetivos encarregados de educação e pelo conselho diretivo dos estabelecimentos de ensino (Apêndice B: B1). É assegurado total anonimato, bem como o direito à desistência de participação, em qualquer momento do estudo e sem justificação necessária. A finalidade académica do estudo é expressamente comunicada aos participantes. A participação voluntária não acarreta qualquer contrapartida ou retribuição monetária ou de outra natureza.

O recrutamento de participantes e a recolha de dados em Hamburgo compreende um período de três meses. As instalações físicas, públicas ou particulares, revestem-se de carácter confinado, em salas de aula, auditórios e salas de reuniões, de acordo com a idade e disponibilidade de deslocação de cada participante. O grupo de falantes de herança de 3^a geração executa a totalidade das tarefas em contexto de sala de aula, na respetiva escola bilingue que frequenta.

Em momento anterior à execução das tarefas, é aplicado um questionário para recolha de informação sociolinguística sobre cada participante (cf. Apêndice B:B2), assegurando o preenchimento do respetivo perfil linguístico. Aquando das tarefas propriamente ditas, são dadas instruções prévias, oralmente e por escrito, a cada um dos grupos participantes. Aos grupos infantis é dado suporte adicional, a qualquer momento solicitado, para explicitação de vocabulário ou instruções.

Para a recolha de dados em formato áudio, é utilizado o equipamento microgravador digital Olympus WS-550M, retribuindo ficheiros em formato áudio Windows Media Audio (WMA). O registo de dados escritos em enunciados próprios, em papel, é transferido para formato eletrónico em software de edição Microsoft Excel (2016). O suporte multimédia às tarefas para grupos infantis é criado em formato de software Microsoft PowerPoint.

Para o tratamento de dados, recorre-se à anotação codificada de corpus em software editor Microsoft Excel (2016). O tratamento estatístico dos dados obtidos é suportado pelo software IBM® SPSS® Statistics 22.

3.3 Participantes

O presente estudo permitiu testar um total de 56 participantes, tendo sido contactados 63 falantes para o efeito.

Para o grupo de falantes de herança adultos contactaram-se 16 sujeitos, não tendo sido considerados quatro para este estudo: três adultos recusaram participar nos testes; um adulto apenas forneceu alguma informação sociolinguística, sem concluir os testes. Foram, pois, considerados 12 falantes de herança adultos para este grupo. A idade destes participantes varia entre os 20 e os 37 anos, apresentando uma média de 28.00 e um desvio-padrão de 5.461. Tratando-se de adultos bilingues, este grupo será abreviado, em gráficos, pela designação *Adu_Bil*.

Do grupo de falantes de herança em idade infantil faziam inicialmente parte 18 crianças bilingues, tendo sido excluídas três: dois falantes tinham residido em Portugal há menos de um ano; um falante domina a variante do português do Brasil.²⁵⁹ Consideraram-se, assim, 15 sujeitos, cuja idade varia entre os 8 e os 9 anos, apresentando uma média de 8.47 anos e um desvio-padrão de 0.516. A designação abreviada adotada para este grupo de crianças bilingues é a de *Cri_Bil*.

Incluíram-se, ainda, dois grupos de controlo monolingues neste estudo, tratando-se de falantes da variedade europeia do português, sendo residentes, e tendo sido testados, no Norte de Portugal. Nos grupos de controlo monolingues, os participantes foram igualmente distribuídos segundo a sua faixa etária: o grupo de controlo nativo e adulto, abreviado por *Adu_Nat*, é constituído por 14 falantes nativos adultos e apresenta uma média de idade de 28.36 ($DP = 4.568$), variando entre 18 e 35 anos; o grupo de controlo infantil, abreviado por *Cri_Nat*, é constituído por quinze crianças monolingues, com uma média de 9.40 anos ($DP = 0.986$), variando entre 8 e 11 anos.

A distribuição da totalidade destes falantes testados encontra-se, assim, resumida na tabela seguinte (Tab. 3.1).

A informação sociolinguística foi recolhida sob forma de questionário (Apêndice B: B2), tendo sido aplicado e preenchido por entrevistador. Para uma visão geral do perfil sociolinguístico dos falantes testados, segue-se uma breve descrição dos grupos infantil e adulto destes falantes de herança de

²⁵⁹ A exclusão deste falante deve-se unicamente à pretensão de uniformização do PLH enquanto variante europeia norma-padrão, assegurando uma distribuição uniforme entre participantes.

português. Tendo todos os participantes sido anonimizados por atribuição de pseudónimos, reporta-se a sua distribuição por grupos nas tabelas 3.2 e 3.3.

Tab. 3.1 - Grupos testados e sua distribuição

	Crianças		Adultos		Total
	monolingues (Cri_Nat)	bilingues (Cri_Bil)	monolingues (Adu_Nat)	bilingues (Adu_Bil)	
Idade					
média (<i>DP</i>)	9.40 (0.986)	8.47 (0.516)	28.36 (4.568)	28.00 (5.461)	
mín, máx.	8, 11	8, 9	18, 35	20, 37	
Sexo					
masculino	10 (66.70%)	6 (40.00%)	4 (28.60%)	6 (50.00%)	
feminino	5 (33.30%)	9 (60.00%)	10 (71.40%)	6 (50.00%)	
Total	15	15	14	12	56

A. *Adultos bilingues (Adu_Bil)*

Os adultos bilingues testados são residentes em Hamburgo. Tendo nascido na Alemanha, desde muito cedo foram expostos simultaneamente a ambas as línguas disponíveis em seu redor: o alemão, a língua do país acolhedor, e o português, língua de herança utilizada em casa. Primeiramente expostos ao português, cedo o alemão se tornou a sua língua dominante. Muitos destes falantes frequentaram a creche e jardim de infância antes do ingresso no ensino primário; a maior parte completou o ensino secundário alemão com o 13^o ano; mais de metade deste grupo optou por concluir uma formação académica, tendo os restantes enveredado por uma formação profissional. Todos têm em comum (algum)a frequência do Curso de Língua e Cultura Portuguesa (a chamada “escola portuguesa”), com duração de apenas algumas horas semanais. Estas aulas de escola portuguesa foram frequentadas, por estes falantes, durante um número distinto de anos: os FH adultos mais velhos apenas puderam usufruir de 9 anos de escolaridade (oferta então disponível), ao passo que os FH adultos mais novos já tinham à sua disposição a frequência destas mesmas aulas até ao 12^o ano. Apenas Joana, Gorete e Filipe frequentaram a escola portuguesa por períodos inferiores e motivos distintos: Joana e Gorete, respetivamente, até ao 7^o e 6^o ano, por falta de motivação; Filipe até ao 4^o ano, por incompatibilidade de horários.

Os pais deste grupo de falantes, de nacionalidade portuguesa, emigraram para a Alemanha em duas fases distintas: no caso dos pais dos falantes adultos mais novos – Joana, Sílvia, Tatiana, Gorete e Filipe –, estes emigraram para a Alemanha ainda enquanto adolescentes; os pais dos restantes falantes (Cristóvão, Eliana, Fabrício e David, Dora, Lucas e César) já emigraram em idade adulta. Estes pais que optaram pela emigração (mais) tardia são todos detentores da mesma escolaridade mínima de então, a 4ª classe. Por outro lado, os pais que emigraram em fase adolescente terminaram os seus estudos na Alemanha, concluindo a escolaridade obrigatória (9º ano) ou prosseguindo até ao 10º e 11º ano (mães de Tatiana e Sílvia, respetivamente). Os pais dos falantes Adu_Bil trabalham (ou trabalhavam até à sua reforma) como operários no porto-mar, setor automóvel, construção civil, serviço de recolha de resíduos domésticos ou ainda como cozinheiros; já as mães exercem ou exerciam a sua atividade profissional maioritariamente como empregadas domésticas, de limpeza, ou ainda como cozinheiras, à exceção da mãe de Tatiana (educadora) e da de Joana (dona de pastelaria). Apenas os pais de Eliana, Cristóvão e dos irmãos Lucas e César já se encontram reformados, à data da recolha de dados, continuando os pais de Eliana a residir na Alemanha e tendo os restantes regressado a Portugal.

No que concerne ao uso do português, estes falantes distinguem contextos de interação consoante estejam a comunicar com os pais, irmãos ou restante família, ou ainda com outros falantes bilingues. Assim, todos os falantes mais velhos deste grupo Adu_Bil falam português com os seus pais. Já alguns falantes mais novos (cujos pais, recorde-se, emigraram para a Alemanha em idade adolescente) não utilizam exclusivamente (ou de todo) o português nas interações com os seus pais: Sílvia, Gorete e Filipe falam ambas as línguas com os seus pais, havendo ainda algumas preferências consoante interajam com o pai ou a mãe. Assim, Sílvia fala mais português do que alemão com o seu pai, e mais alemão do que português com a sua mãe. Já Gorete utiliza mais o alemão do que o português quando conversa com o pai, ao passo que, com a mãe, utiliza ambas as línguas sem preferência. No caso de Filipe, as conversas com o pai acontecem mais frequentemente em alemão do que em português, sendo que, com a sua mãe, fala somente português. Já Joana fala apenas alemão com a sua mãe²⁶⁰, sendo muito raro utilizar o português com qualquer falante, apesar de gerir um negócio de restauração português. Atente-se ainda ao facto de este contacto e uso de português com os pais (no caso de Cristóvão, Lucas e César) ser condicionado pelo regresso a Portugal por altura da reforma daqueles.

²⁶⁰ Esta falante não mantém contacto com o pai, embora com ele falasse ambas as línguas.

A preferência por uma das línguas aquando das interações com outros falantes bilingues (que não familiares) parece ser, no entanto, mais linear. Todos os falantes deste grupo afirmam utilizar ambas as línguas neste contexto, traçando uma clara preferência pelo alemão. Também na interação com os irmãos igualmente bilingues se destaca a preferência pela língua alemã, excetuando um caso em que o irmão (de David e Fabrício) vive em Portugal e, por conseguinte, estes preferiram comunicar em português.

Todos estes aspetos permitem delimitar o contacto que estes falantes maioritariamente têm com a sua língua de herança: estão expostos ao português em casa (ou no trabalho, no caso de Joana), nas diversas interações com os pais, e (estiveram-no) na escola portuguesa, durante algumas escassas horas semanais.

Tab. 3.2 – Adultos bilingues (FH de 2ª geração)

participante	sexo	idade	habilitações (alm.)	habilitações (ptg.)	profissão
1 Cristóvão*	M	34	13º	12º	consultor (gestão)
2 Eliana*	F	29	13º	12º	assistente administr.
3 Fabrício*	M	25	13º	12º	estudante
4 David*	M	32	13º	10º	técnico (gestão)
5 Joana*	F	25	10º	7º	gerente restauração
6 Dora	F	33	10º	11º	empr. restauração
7 Sílvia	F	23	13º	9º	estudante
8 Tatiana	F	26	13º	12º	estudante
9 Gorete	F	21	12º	6º	estudante
10 Lucas*	M	31	13º	9º	consultor (informát.)
11 César	M	38	12º	9º	técnico aviação
12 Filipe	M	20	13º	4º	estudante

*participante introduzido no estudo em Senra (2010)

B. *Crianças bilingues (Cri_Bil)*²⁶¹

As crianças bilingues testadas são todas residentes em Hamburgo, cidade onde frequentam os terceiro e quarto anos de uma escola primária bilingue. Pelo menos um dos pais destes falantes é português – na maioria dos casos são-no ambos. Duarte é a única criança deste grupo que vive com os avós (portugueses) e não com os pais. Assim sendo, o avô de Duarte já é reformado, ao passo que a sua avó ainda trabalha como empregada de limpezas. Os pais das restantes crianças deste grupo Cri_Bil exercem a sua atividade profissional como maquinista, comercial, cozinheiro

²⁶¹ Informação recolhida junto dos próprios falantes, bem como dos Encarregados de Educação e recorrendo a fichas escolares.

e vidreiro, ou ainda no sector de comércio a retalho, na construção civil e nas limpezas, encontrando-se alguns desempregados. Já as mães são domésticas ou trabalham em restaurantes (como cozinheiras ou empregadas de mesa) e como empregadas de limpezas ou funcionárias de hotelaria, não excluindo casos de desemprego. Alguns destes pais (por exemplo, o pai de Luciana, a mãe de Célia e a mãe de Susana) nasceram na Alemanha; outros, tal como o pai de Susana, emigraram em idade adolescente; os restantes já eram adultos quando decidiram viver e trabalhar na Alemanha. As crianças deste grupo nasceram quase todas na Alemanha – apenas Juliana e Duarte nasceram em Portugal, tendo emigrado com os pais com apenas alguns meses de idade.

De acordo com a tabela abaixo, faz-se notar que o estatuto socioeconómico destes falantes se situa na classe média(-baixa). No que concerne aos pais desta 3ª geração de falantes, as suas (habilitações e as) profissões exercidas não diferem substancialmente daquelas constatadas em gerações de emigração anteriores (cf. Senra, 2010). Não se trata, pois, da representação de uma nova vaga de emigração por trabalhadores altamente qualificados, mas antes da continuidade do perfil migratório até então observado.

Quanto aos hábitos de fala destas crianças, tanto a sua língua de herança como também a língua alemã são utilizadas nas interações com os pais. Em casa de Andreia, Célia e Carla utilizam-se ambas as línguas, sem preferência. Também Liliana, Gil e Cátia falam ambas as línguas em casa, embora tendencialmente utilizem mais português do que alemão, já que os pais (à exceção da mãe de Cátia) emigraram em idade adulta. E Duarte, o falante que vive com os avós, está maioritariamente exposto ao português. Noutros casos ainda, existem preferências consoante os interlocutores sejam os pais ou as mães (e a idade com que estes tenham emigrado para a Alemanha). Assim, Luciana conversa sobretudo em alemão com o seu pai (nascido na Alemanha), ao passo que, com a sua mãe (emigrante adulta), apenas utiliza o português. Susana fala quase exclusivamente alemão com a sua mãe (nascida na Alemanha), utilizando um pouco o português com o seu pai (emigrante em idade adolescente), com o qual, de resto, também fala alemão. De facto, em casa de Susana quase só é utilizado o alemão, havendo pouco *input* de português para esta falante. Também em casa de Lúcio predomina o uso de alemão, embora também seja utilizado o português. O contrário acontece com Sabrina e Cátia, que interagem somente em português, respetivamente com a mãe e o pai (emigrantes adultos com poucos ou nenhuns conhecimentos de alemão).

No que concerne às comunicações com os irmãos, nenhum destes falantes utiliza apenas a sua língua de herança. Assim, enquanto Duarte tanto fala alemão como português com os seus irmãos, Cátia refere preferir o uso do alemão. Já Luciana apenas utiliza o alemão para comunicar com os seus irmãos mais velhos. Também com os avós destas crianças existem hábitos de fala diversos, independentemente de estes (maioritariamente ainda) viverem na Alemanha ou (já) residirem em Portugal. Assim, Duarte (que, recorde-se, vive com os seus avós) utiliza apenas o português com estes. Já Lúcio, cujos avós também vivem na Alemanha, fala ambas as línguas com estes, embora utilize mais o alemão do que o português. Os avós de Luciana, que aí vivem igualmente, interagem em ambas as línguas com ela. Já Susana, mais uma vez, obtém pouco *input* de português também através dos seus avós, já que estes vivem em Portugal. Independentemente desta exposição limitada, falantes como a Luciana e o Gil afirmam gostar de falar a sua língua de herança.

Tab. 3.3 – Crianças bilingues (FH de 3ª geração)

participante	sexo	idade	ano escolar bilingue	PLH através: pai / mãe	profissão pai *(avô) / mãe *(avó)
1 Leonardo	M	9	4º	x x	maquinista doméstica
2 Andreia	F	9	4º	x x	comercial doméstica
3 Juliana	F	9	4º	x x	empr. limpezas desempreg.
4 Liliana	F	9	3º	x x	cozinheiro cozinheira
5 Duarte	M	9	3º	x x	*reformado *empr. limpezas
6 Célia	F	8	3º	x	encarr. obras incerta
7 Lúcio	M	8	3º	x x	desempreg. empr. restaur.
8 Luciana	F	8	3º	x x	desempreg. empr. limpezas
9 Susana	F	8	3º	x x	comercial técn. hotelaria
10 Sabrina	F	8	3º	x	desempreg. desempreg.
11 Roberto	M	8	3º	x x	vidreiro empr. restaur.
12 Gil	M	8	3º	x x	desempreg. empr. limpezas
13 Paulo	M	9	3º	x x	designer media técn. estética
14 Carla	F	9	4º	x	desempreg. desempreg.
15 Cátia	F	8	3º	x x	desempreg. desempreg.

*outros Encarregados de Educação

Segundo dados da Coordenação de Ensino de Português no Estrangeiro (CEPE Alemanha, <http://cepealemanha.org>), estes falantes gozam de um mínimo de 60 horas letivas de português, por ano, nos 3º e 4º ano escolares de 1º ciclo. No que concerne ao ensino dos tempos verbais do português a estes falantes específicos, destaca-se a circunstância de os pretéritos perfeito e imperfeito “não (...) [fazerem] parte do currículo obrigatório até à quarta classe” (Freitas, 2015, p. 95), embora para alguns alunos “[seja] possível lecionar-se formalmente” aqueles tempos

verbais por deles já fazerem uso (ibd.). Já o guião de implementação do programa de português do ensino básico (Costa, Cabral, Santiago, & Viegas, 2011), elaborado no âmbito da CEPE Alemanha, prevê a possibilidade de construção e mobilização de conhecimento sobre os tempos verbais de pretérito perfeito e imperfeito a partir do 3º ano de escolaridade, com respetivo treino no ano escolar seguinte. Por sua vez, o Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, IP, inclui o ensino das formas e tempos verbais (entre eles, os pretérito perfeito e imperfeito) no programa equivalente ao nível A2 do Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QUAREPE; cf. Conselho da Europa, 2011; Grosso et al., 2011a; 2011b), correspondendo, assim, ao nível de certificação A2 elementar invocado pelo CEPE Alemanha para os alunos dos 3º e 4º ano do 1º ciclo de ensino básico.

C. Adultos monolingues (Adu_Nat) e crianças monolingues (Cri_Nat)

Por fim, apresentam-se, resumidamente, os grupos de comparação monolingue nas tabelas abaixo. Foram, assim, testados 14 falantes monolingues em idade adulta, apresentando uma escolaridade superior ao 9º ano e tendo sido recrutados no Norte de Portugal.

Tab. 3.4 – Adultos monolingues

	participante	sexo	idade	habilitações		
				12º	Lic.	Mestr.
1	Aurora	F	31			x
2	Jéssica	F	29		x	
3	Sílvia	F	26		x	
4	Odete	F	29		x	
5	Júlia	F	31			x
6	Vasco	M	32		x	
7	Marina	F	24	x		
8	Anita	F	25		x	
9	Américo	M	35	x		
10	Lígia	F	23	x		
11	Daniela	F	31		x	
12	Verónica	F	32		x	
13	Paco	M	18	x		
14	Celso	M	31	x		

Por sua vez, foi possível testar 15 falantes monolingues em idade infantil, a frequentar os 3º e 4º anos de 1º ciclo do ensino básico no Norte de Portugal.

Tab. 3.5 – Crianças monolíngues

	participante	sexo	idade	frequência ano escolar	
1	Fernanda		F	10	4°
2	Vicente	M		10	4°
3	Artur	M		10	4°
4	Diogo	M		9	4°
5	Laura		F	10	4°
6	Adriano	M		10	4°
7	Daniel	M		9	4°
8	Flávia		F	8	3°
9	Renato	M		8	3°
10	Taís		F	11	4°
11	Adriana		F	9	4°
12	Joaquim	M		9	4°
13	Tomé	M		9	4°
14	Lucas	M		8	3°
15	Valentim	M		11	4°

3.4 Tarefas

As tarefas apresentadas aos participantes são antecedidas da recolha de dados sociolinguísticos sob forma de questionário. No caso dos participantes do estudo inicial (Senra, 2010), estas informações são também obtidas aquando da entrevista informal espontânea. Apenas posteriormente a esta recolha de dados se iniciam, pela ordem apresentada, os dois testes linguísticos seguidamente descritos. Cada um dos testes decorre em dias distintos.

3.4.1 Teste de escolha: pretérito perfeito vs. pretérito imperfeito

Este teste tem por objetivo testar o contraste entre os pretéritos perfeito (simples) e imperfeito em função da ausência de equivalência direta e unívoca no sistema temporal-verbal alemão. Desta forma, poderão atestar-se interferências da língua maioritária sobre a língua de herança, num possível cenário de influência interlinguística. Poderá, igualmente, verificar-se uma utilização aleatória de um dos, ou de ambos os, tempos. E, no caso de se constatarem desvios na correta utilização destes tempos verbais, um possível padrão poderá indicar tanto uma influência interlinguística como a possibilidade de mudança linguística por transmissão intergeracional.

No discurso oral espontâneo do *corpus* de entrevistas, em Senra (2010), os participantes são induzidos a produzir formas verbais do passado pela invocação de memórias e vivências enquanto fio condutor. Com o intuito de agora circunscrever a produção de formas verbais de passado exclusivamente aos tempos verbais do PP e do PI, providenciam-se, nesta tarefa, ocorrências obrigatórias e contextualizadas de forma conexa. Assim, o teste de escolha reveste a forma de um breve conto²⁶², de caráter fictício, pelo que se presta a ser aplicado tanto aos informantes adultos quanto aos participantes em idade infantil.

O teste de escolha constitui o primeiro de dois testes linguísticos, sendo aplicado individualmente. É apresentado em formato de papel para os falantes adultos (Apêndice B: B3), que ali assinalam as suas respostas. Já as crianças visionam o enunciado transformado em apresentação multimédia de *slides* (Apêndice B: B4), contendo imagens de suporte: a tarefa é-lhes, pois, lida pelo entrevistador, sendo as suas respostas anotadas pelo mesmo. Sem limite de tempo previsto para qualquer dos grupos participantes, o teste decorre ao ritmo de cada um dos falantes, sendo permitida a consulta de vocabulário ou a repetição de instruções junto do entrevistador, bem como a alteração de respostas anteriormente dadas.

Aos informantes cabe a tarefa de escolha entre as formas de pretérito perfeito e pretérito imperfeito nas entradas assinaladas por espaços em branco, com opção obrigatória por uma das duas formas verbais já conjugadas em pessoa e número. Por sua vez, as formas verbais (de pretérito perfeito e pretérito imperfeito) estão organizadas de acordo com as quatro classes aspetuais aqui consideradas – estados, atividades, processos culminados e culminações.²⁶³

Desta forma, são testadas situações expressas em 1) estados, 2) atividades, 3) processos culminados e 4) culminações, sendo conjugadas com as suas possíveis formas no a) pretérito perfeito (PP) e b) pretérito imperfeito (PI), perfazendo um total de oito condições. Cada combinação (1a, 1b, 2a, 2b, 3a, 3b, 4a e 4b) é testada através de cinco itens, perfazendo um total de quarenta entradas.

A codificação das respostas esperadas segue o estabelecido na tabela seguinte (Tab. 3.6), correspondendo a numeração às respetivas entradas no texto.

²⁶² Na versão para os grupos infantis, adaptam-se os nomes das personagens (para *Estrelita e Salpico*), reforçando o caráter fictício da história. O conteúdo da mesma, bem como os itens testados, permanecem, no entanto, iguais.

²⁶³ Embora os pontos representem uma classe própria, opta-se por os agregar à classe das culminações, em sentido venderiano, já que apenas diferem na (in)existência de um estado resultante. Estatisticamente, importa evitar-se a disparidade na distribuição de categorias próximas e sua respetiva leitura de resultados (Field, 2013).

Tab. 3.6 – Codificação de respostas esperadas (teste de escolha: PP/PI)

Classe aspetual	n.º	Pretérito Perfeito	n.º	Pretérito Imperfeito
Estados (<i>states</i>)	(20)	sempre gostou de animais	(04)	morava num prédio
	(26)	sempre acreditou	(05)	era muito pequeno
	(34)	sempre quis aprender	(06)	partilhava o quarto
	(38)	sempre foi corajosa	(11)	chamava-se Rex
	(39)	teve tempo para procurar	(12)	parecia-se com um leão
Atividades (<i>activities</i>)	(13)	passeou com o cão pelo parque	(02)	chovia muito
	(23)	procurou por todo o apartamento	(17)	aprendia a fazer truques
	(25)	chorou muito	(18)	dançava ao som da música
	(27)	vagueou pela cozinha	(21)	passeava pelo parque
	(35)	andou durante horas pela cidade	(16)	ouvia barulhos
Processos culminados (<i>accomplishments</i>)	(09)	trocou de roupa	(08)	levava o cão a passear
	(24)	correu até à varanda	(10)	prendia a coleira no cão
	(29)	esvaziou o frigorífico	(19)	fazia desaparecer um coelho
	(30)	fez as malas	(22)	regressava da escola
	(33)	foi atrás do circo ¹	(28)	bebia um copo de água
Culminações* (<i>achievements</i>)	(03)	tocou à campainha	(01)	chegava a casa
	(07)	abriu a porta	(15)	aproximava-se do telhado
	(14)	viu um telhado	(36)	escurcia
	(31)	deixou um bilhete	(37)	começava a ter saudades
	(32)	fugiu de casa	(40)	abriam a porta

*inclui pontos

¹realização só após culminação

Faz-se, no entanto, notar que existe variação quanto ao grau de aceitabilidade das respostas esperadas: maioritariamente, a resposta esperada é a única possível, permanecendo a alternativa como agramatical (cf. exemplo (482)). Noutros casos, a resposta esperada é induzida pela utilização de expressões temporais ou por advérbio, embora a outra forma verbal à escolha possa ser igualmente aceite, não se excluindo outra leitura (cf. exemplo (483)). Desta forma, embora se codifiquem as respostas de acordo com a escolha esperada, os casos que não correspondam a esta poderão não implicar casos agramaticais. Pretende-se, pois, analisar a escolha por um dos tempos propostos, contrastando-a com a dos restantes grupos sob estudo. Deste modo, na observação dos resultados importará considerar também as “segundas respostas” alternativas a este primeiro teste (T1.2).

(482) O apartamento *foi/era muito pequeno. [**agramatical; entrada n.º 5*]

(483) De galochas calçadas, Estrelita então passeou/passeava com o cão pelo parque da cidade. [*gramatical; entrada n.º 13*]

Recordando as características dos *e s t a d o s*, estes permanecem iguais a si mesmos quer em qualquer uma das suas partes, quer no seu todo. Assim, não se modificam e apenas deixam de ser estados por manipulação exterior, terminando; perduram, de resto, indefinidamente no tempo, sem interrupções, podendo revestir a forma dos seguintes exemplos aplicados no teste, acompanhados do respetivo número de entrada:

morar num prédio (04), ser muito pequeno (05), partilhar o quarto (06), chamar-se Rex (11), gostar muito de animais (20), acreditar (26), querer aprender (34), ser muito corajoso (38), ter tempo (39), parecer-se (12).

De facto, “gostar muito de animais” constitui uma propriedade intrínseca do sujeito em causa, não permitindo que seja interrompida senão para deixar de se dar, e permanecendo igual, nas suas partes e no seu todo, ao longo de todo o tempo em que acontece. O mesmo se aplica aos restantes exemplos, em que se expressam propriedades inalteradas e intrínsecas: “acreditar”, “querer aprender”, “ser corajoso/pequeno”, “ter”, “morar”, “partilhar”, “chamar-se” e “parecer-se” apenas deixarão de constituir estados quando algum elemento externo os modificar: alguém poderá deixar de gostar de animais após ter sido mordido; alguém poderá deixar de acreditar que a família seria incapaz de o/a abandonar após ter sido traído; alguém poderá deixar de querer aprender a fazer malabarismo apenas por cessação de interesse; poderá deixar de ser corajoso depois de ter presenciado um violento assalto, etc.. Já a opção pelo pretérito perfeito ou imperfeito é, de resto, induzida pelo próprio contexto e recorrendo a expressões como “desde pequeno” ou o advérbio “sempre”: “sempre foi muito corajosa”, “morava desde pequeno num prédio”, “já só teve tempo para procurar a chave de casa”.

No que concerne às atividades, estas pressupõem situações dinâmicas, mas inacabadas. De facto, não se sabe quando exatamente essa atividade cessará, podendo nela ocorrer pequenas pausas que, no entanto, não invalidam a atividade como um todo:

passar com o cão pelo parque da cidade (13), procurar a família por todo o apartamento (23), chorar muito (25), vaguear pela cozinha (27), andar pela cidade à procura do circo (35), chover²⁶⁴ (02), aprender a fazer truques de malabarismo (17), dançar ao som da música (18), passear pelo parque (21), ouvir barulhos estranhos (16).

A atividade que constitui o ato de “passar com o cão pelo parque da cidade” poderá ser teoricamente infinita – subentende-se que o desenrolar desta atividade não seja linear, podendo haver intervalos em que não haja locomoção dos intervenientes, sem que a atividade deixe de se desenrolar no seu todo ou em cada uma das suas partes, já que a cessação de locomoção não equivale à cessação da atividade em si. Do mesmo modo, também a atividade de “procurar” não insere dentro de si um ponto final intrínseco, já que constitui um ato durativo. Mais explícito é o exemplo “chorar muito”, em que não se pressupõe que alguém chore ininterruptamente. Também nestes casos os tempos verbais esperados nas respostas são introduzidos por expressões de duração como “durante alguns minutos”, “naquele momento” ou “desde as sete da manhã”.

A classe aspetual dos processos culminados refere-se a eventos prolongados, durativos e, por conseguinte, com final intrínseco. São constituídos por diferentes fases/etapas/estágios contínuos até perfazerem o resultado final, também ele diferente:

trocar de roupa (09), correr até à varanda (24), esvaziar o frigorífico (29), fazer as malas (30), ir atrás do circo (33), levar o cão a passear (08), prender a coleira no cão (10), fazer desaparecer um coelho numa cartola (19), regressar da escola (22), beber um copo de água (28).

Assim, “trocar de roupa” implica um processo em que o sujeito se despe e volta a vestir – todos estes pequenos processos internos que se desenvolvem linearmente resultam na culminação final “até a roupa ter sido trocada”. Do mesmo modo, o processo de “esvaziar o frigorífico” não se dá num só momento ou ato, mas é, antes, constituído por diversos atos de retirada de determinados produtos até que o frigorífico esteja, finalmente, “esvaziado”. Já “levar o cão a passear” poderá

²⁶⁴ No caso deste verbo defetivo impessoal, apesar de não ter sujeito, considerou-se o seu enquadramento nas atividades enquanto descritor de *background* com as características associadas àquela classe aspetual: dinamicidade não-acabada, com interrupções possíveis, mas não interferentes na atividade em si.

suscitar algumas dúvidas por se assemelhar à atividade “passear com o cão pelo parque da cidade”. No entanto, “levar o cão a passear” pressupõe telicidade: o sujeito não levará o cão a passear eternamente; haverá, implicitamente, um ponto próximo no tempo em que o ato de passear o cão terá culminado. Muito embora este processo seja, também ele, durativo, a cessação do mesmo torna-se mais evidente do que em “passear com o cão pelo parque da cidade”, uma atividade teoricamente infinita ou, pelo menos, sem término explícito. Também neste caso se criaram contextos tão explícitos quanto possível para que fossem corretamente empregues as formas esperadas dos pretéritos perfeito ou imperfeito, reforçando a duração dos tempos testados através do emprego de advérbios como “imediatamente”, “já”, “ainda” ou “lentamente”.

Por fim, as *c u l m i n a ç õ e s* retratam não uma determinada situação como um todo, mas apenas o início ou ponto alto terminativo – como referem Duarte e Brito (2003), trata-se de verbos de “aparecimento e desaparecimento em cena” (p. 196), podendo suscitar uma posterior mudança de estado:

tocar à campainha (03), *abrir a porta* (07), *ver um telhado colorido* (14), *deixar um bilhete* (31), *fugir de casa* (32), *chegar a casa* (01), *aproximar-se do telhado* (15), *escurecer*²⁶⁵ (36), *começar a ter saudades* (37), *abrir a porta* (40).

Trata-se, pois, de eventos instantâneos e, por definição, acabados: “tocar à campainha” ocorre num só instante (embora possa ser repetido), do mesmo modo que o ato de “abrir a porta” se desenrola de modo repentino. Já “começar a ter saudades” aponta para o início da situação, razão pela qual se distingue de “ter saudades”, interpretável como estado, já que apresenta uma duração indefinida, ininterrupta e não instantânea. Também “chegar a casa” merece destaque, por oposição a “regressar da escola”, este último constituindo um processo culminado. De facto, “regressar da escola” perspetiva a situação como movimento “da escola para X lugar”, inserindo dentro de si vários pequenos estágios que compõem este evento acabado, com final intrínseco e durativo. Já “chegar a casa” implica uma perspetivação “de X lugar a casa”, sendo igualmente tético, mas – ao contrário do anterior – instantâneo.

²⁶⁵ Também este verbo defetivo impessoal, apesar de não ter sujeito, é enquadrado na classe das culminações enquanto descritor de *background*, com as devidas características terminativas, de fase final.

Enquanto tarefa de produção, o teste de escolha visa testar a competência linguística dos grupos sob estudo. Já o desenho da tarefa prevê que a escolha dos tempos verbais seja restrita, recaindo obrigatoriamente sobre uma de duas formas de pretérito perfeito ou imperfeito, descurando-se outros tempos verbais. A combinação dos PP e PI com as classes aspetuais permite, por sua vez, tornar concretas as vulnerabilidades constatadas no emprego daqueles tempos verbais, podendo observar-se se as eventuais dificuldades se relacionam com diferenças aspetuais. As respostas esperadas (bem como as “segundas respostas” alternativas, consideradas igualmente válidas, desde que gramaticais) são, pois, calculadas enquanto médias expressas em percentagens de acerto para cada uma das oito combinações de tempo e aspeto previstas.

3.4.2 Teste de aceitabilidade: pretérito mais-que-perfeito

O segundo teste, aplicado a cada um dos grupos sob estudo, visa testar o conhecimento do tempo verbal de passado codificado pelo pretérito mais-que-perfeito. O interesse recai especialmente sobre a forma simples, por esta não estar, habitualmente, presente no material linguístico oralmente transmitido. Pretende-se, pois, atestar se os falantes de herança têm conhecimento, e utilizam corretamente, aquela forma verbal apesar de esta estar ausente do repertório oral disponível. Os hábitos de leitura e/ou a escolarização explícita neste domínio poderão, pois, contribuir para a sua aquisição.

Este segundo teste linguístico ocorre em momento diferente do anterior, sendo aplicado individualmente a todos os adultos e ao grupo infantil monolíngue. No caso das crianças bilingues (FH), a aplicação, ainda que igualmente individual, dá-se em contexto de sala de aula, testando-se simultaneamente várias crianças em pequenos grupos correspondentes às respetivas turmas. Para todos os grupos infantis, o teste de aceitabilidade desenvolve-se em duas partes, interrompidas, exatamente a meio da tarefa, por um intervalo de 30 minutos. O enunciado é ampliado para formato A3 para todos os participantes em idade infantil. Introduzida por exemplos em enunciado, a tarefa é adicionalmente instruída pelo entrevistador.

A tarefa reveste a forma de um teste de aceitabilidade (Apêndice B: B5), apresentando trinta frases compostas a serem gramaticalmente julgadas. Numa adaptação da escala de Likert proposta por Ambridge e Hoff (2012), é possível atribuir entre um a cinco pontos (em que: 1 – soa “muito mal”; 2 – soa “mal”; 3 – soa “assim-assim”; 4 – soa “bem”; e 5 – soa “muito bem”) a cada um dos

enunciados, consoante estes sejam considerados, ou não, aceitáveis. Esta escala numérica é representada por símbolos gráficos (*smileys*) no caso do teste aplicado aos grupos infantis, permanecendo, de resto, igual à versão apresentada aos falantes adultos (grupo experimental e de controlo). Adicionalmente, é dada a possibilidade facultativa de correção, no enunciado, das frases consideradas não aceitáveis.

Pretendendo-se testar o conhecimento do pretérito mais-que-perfeito, nas suas formas simples e composta, a distribuição dos enunciados reveste a seguinte forma:

- cinco ocorrências contextualmente gramaticais e cinco ocorrências contextualmente agramaticais no pretérito mais-que-perfeito simples;
- cinco ocorrências contextualmente gramaticais e cinco ocorrências contextualmente agramaticais no pretérito mais-que-perfeito composto;
- cinco distratores contextualmente gramaticais e
- cinco distratores contextualmente agramaticais,

totalizando, assim, trinta ocorrências de julgamento de aceitabilidade, conforme enunciado na tabela seguinte (Tab. 3.7). As ocorrências agramaticais resultam, pois, da combinação interfrásica com tempos verbais contextualmente incompatíveis com as formas do pretérito-mais-que-perfeito (ou de outras formas, no caso dos distratores).

Por fim, importa referir que as formas testadas ocorrem em oração principal e subordinada, e que são descuradas as diferentes classes aspetuais dos respetivos verbos testados, cingindo-se à sua ocorrência como forma simples ou composta.

Extraem-se os exemplos abaixo, acompanhados do respetivo número de entrada em enunciado, para julgamentos opostos de aceitabilidade contextual (482a-c), expressa com pontuação máxima, e não aceitabilidade contextual (483a-c), traduzida em pontuação mínima.

- (482) a. A Verónica sempre *acreditara* que a capital do Canadá era Toronto, mas afinal era Ottawa. (n.º 22)
- b. Eu já *tinha lido* “Os Maias” há alguns meses atrás, mas decidi voltar a ler o livro nas férias com mais calma. (n.º17)
- c. Os meus amigos foram ao cinema, mas eu estou de castigo e vou ficar em casa a ver um filme. (n.º15)

- (483) a. O meu avô *construira* aquela casa com a ajuda dos amigos e modifica as paredes interiores. (n^o 06)
- b. A D. Maria *tinha perdido* um fio de ouro há muitos anos atrás e até hoje o fio ainda não aparecerá. (n^o 29)
- c. O pescador ficou em casa e ainda pescava uma truta no rio. (n.º 08)

Tab. 3.7 – Codificação das formas verbais testadas (teste de aceitabilidade: pretérito mais-que-perfeito)

Tempo verbal	Tipo	n ^o	Forma verbal	Contexto
Pretérito	gramatical	(22)	acreditara	sempre acreditara que era (+ afinal era)
		(01)	soubera	nunca soubera andar de bicicleta (+ até que ensinou)
		(24)	viajara	sempre viajara muito (+ agora via-se obrigado)
		(11)	lera	nunca lera o jornal antes (+ mas aguardava)
		(28)	correra	nunca correra tanto (+ estava cansada)
Mais-que-Perfeito simples	agramatical	(26)	correra	correra muito pelo parque (+ ganha as maratonas)
		(06)	construira	construira a casa (+ modifica)
		(19)	caminhara	caminhara a pé até ao mercado (+ não vai haver)
		(13)	começara	começara a trabalhar como jardineiro (+ vai ser)
		(14)	tivera	tivera um carro por dois meses (+ decidirá comprar)
Pretérito	gramatical	(07)	tinha tido	tinha tido uma mota (+ comprou um carro)
		(12)	tinha estudado	tinha estudado (+ acabou por não passar)
		(17)	tinha lido	já tinha lido “Os Maias” (+ decidi voltar a ler)
		(30)	tinham caminhado	tinham caminhado até à estação (+ esperavam)
		(04)	tinha começado	já tinha começado (+ ainda havia a entrar)
Mais-que-Perfeito composto	agramatical	(25)	tinham construído	tinham construído (+ guardam logo)
		(03)	tinha acreditado	tinha acreditado que morava (+ afinal vai viver)
		(10)	tinha nadado	tinha nadado (+ vão entrar)
		(20)	tinha lido	tinha lido o livro (+ irá gostar)
		(29)	tinha perdido	tinha perdido um fio de ouro (+ ainda não aparecerá)
Distrator	gramatical	(15)	foram, vou ficar	foram ao cinema (+ vou ficar em casa)
		(23)	fechava, tinha	a loja fechava (+ tinha que me apressar)
		(18)	anunciou, fizeram	anunciou a promoção (+ fizeram fila)
		(09)	íamos, começou	íamos ao jardim zoológico (+ começou a chover)
		(05)	gostava, podia	gostava de ajudar (+ podia comer)
Distrator	agramatical	(16)	estou, chegava	estou agora à espera (+ chegava à paragem)
		(02)	preparava, começa	preparava o jantar (+ começa a comer)
		(21)	foi, não vai	foi trabalhar (+ não vai sair de casa)
		(27)	prendeu, vão assaltar	prendeu os suspeitos (+ vão assaltar)
		(08)	ficou, pescava	ficou em casa (+ ainda pescava uma truta)

3.4.3 Complemento: entrevistas sociolinguísticas labovianas

Enquanto ponto de partida deste estudo e, portanto, também como complemento às tarefas enunciadas, importa extrair do corpus de fala espontânea, transcrito e analisado em Senra (2010), as concretas ocorrências em que se verificam desvios na correta utilização dos pretéritos perfeito e imperfeito por falantes de herança adultos, de 2ª geração.

Para o efeito, serão transcritos os enunciados que constituam casos de utilização atípica, procedendo-se à categorização das respetivas classes aspetuais associadas. Ter-se-á ainda em conta a proporção de produções atípicas, bem como a frequência por cada falante.

3.5 Hipóteses e questões de investigação

O estudo da aquisição linguística em contexto bilingue encontra um importante objeto nas línguas e falantes de herança. O debate em torno da tipologia de aquisição – in/completa, não-/nativa, erodida – leva a direcionar o foco para os desvios percecionados, ou pressupostos, habitualmente em relação a uma norma-padrão monolingue. Sendo o contexto de aquisição das línguas de herança próprio e distinto do enquadramento meramente monolingue, também a *baseline* destes falantes difere em vários aspetos (coexistência de duas línguas em simultâneo; contexto de emigração; escolarização; tipo e quantidade de material linguístico disponível; motivação e identificação linguístico-cultural, entre outros). Neste contexto, os pares linguísticos que apresentem características distintas, em determinado domínio linguístico, revestem particular interesse no estudo do desempenho demonstrado por falantes bilingues, particularmente de falantes de herança.

Em Montrul (2002), observa-se o desempenho de falantes de herança adultos de espanhol, de 2ª geração, residentes nos EUA, constatando a autora dificuldades na correta utilização e distinção dos pretéritos perfeito e imperfeito. Este estudo conclui, pois, por uma aquisição incompleta, e até mesmo erosão, da distinção temporal-aspetual por falantes bilingues (de herança) adultos.

Por sua vez, em Freitas (2015), os falantes de herança em idade infantil, de 3ª geração, residentes na Alemanha e com escolarização em PLH, demonstram já uma utilização incipiente dos tempos

verbais de passado, embora particularmente os pretéritos perfeito e imperfeito aparentem ainda não estar consolidados.

E em Pires e Rothman (2009b), a hipótese da ausência de *input* é apontada como causa para a impossibilidade de aquisição de infinitivos flexionados no português do Brasil, por estes estarem presentes em registos que não estão disponíveis aos adquirentes sob estudo. A ausência de *input* específico poderá, pois, também condicionar a aquisição de formas verbais como a do pretérito mais-que-perfeito (simples), ausente do registo oral.

A morfologia de tempo/aspecto é, então, apontada como domínio vulnerável (cf. Benmamoun et al., 2013b e referências ali contidas; Montrul, 2002; 2004b; entre outros), pelo que, no presente estudo, interessa testar se os FH de português, na combinação com a língua maioritária alemã, demonstram idênticos desvios. Será, pois, de interesse contrastar diferentes faixas etárias, possibilitando este enquadramento estabelecer as seguintes hipóteses:

Considerando a distinta faixa etária dos falantes de herança sob estudo, importa investigar se existem diferenças de desempenho entre crianças e adultos. Constatando-se diferenças entre estes grupos etários, poderá a exposição cumulativa à língua de herança mostrar-se pertinente para uma aquisição completa das propriedades sob estudo. De acordo com Unsworth (2013) e Flores e Barbosa (2014), uma quantidade comparativamente menor de material linguístico implica uma duração maior na aquisição de propriedades linguísticas complexas. Apresentando os falantes adultos um desempenho superior aos infantis, infere-se uma aquisição completa.

Hipótese A: As diferenças entre falantes bilingues em idade infantil e falantes bilingues adultos derivam da exposição cumulativa à sua LH português, apresentando os FH adultos um desempenho superior. Constata-se um estado final de aquisição completa.

Numa abordagem que considera os distintos tipos de falantes, interessa aferir se existem diferenças de desempenho entre falantes monolíngues e bilingues (de herança) – pressupondo-se, discutivelmente, um idêntico estado final de aquisição. Constatando-se diferenças entre falantes mono- e bilingues, poderá a língua maioritária e dominante (L2 alemão) influir sobre um desempenho presumivelmente inferior na LH (português).

Hipótese B.1: As diferenças entre falantes monolíngues e bilingues (de herança) resultam da influência da língua dominante (alemão) sobre a língua de herança (português), levando a desvios de utilização dos pretéritos perfeito e imperfeito pelos falantes de herança, comparativamente aos falantes monolíngues. Constata-se influência interlinguística.

De igual modo, poderá o tipo de *input* disponível aos falantes bilingues de herança condicionar o seu desempenho linguístico, nomeadamente constatando-se a transmissão de desvios entre diferentes gerações em contexto de mudança linguística.

Hipótese B.2: Os desvios de desempenho idênticos em falantes de herança adultos e em idade infantil apontam para uma transmissão de material linguístico desviante entre diferentes gerações de emigração. Constata-se influência intergeracional.

No que concerne ao fator da escolarização formal, o acesso a instrução e a exposição a registos formais são considerados pertinentes para a aquisição de propriedades linguísticas, inclusive as ausentes do *input* oral (Pires & Rothman, 2009b). Assim, no que concerne ao domínio dos tempos verbais de pretérito perfeito e imperfeito, esta distinção poderá, teoricamente, não ter sido adquirida, de todo, pelos falantes de herança.

Hipótese C: Os falantes de herança não adquiriram a distinção entre os pretérito perfeito e imperfeito. Constata-se uma aquisição incompleta.

Um eventual desvio no desempenho de falantes de herança, relativamente à distinção entre os pretéritos perfeito e imperfeito, poderá, pois, traduzir-se a) na generalização de um dos, ou de ambos os, tempos verbais; b) na preferência por um dos tempos verbais, em detrimento do outro; ou ainda c) na escolha aleatória daqueles tempos verbais.

Hipótese C.1: Um desempenho desviante manifesta-se na generalização dos tempos verbais de pretérito perfeito e pretérito imperfeito.

Hipótese C.2: Um desempenho desviante manifesta-se na preferência por um dos tempos verbais de pretérito perfeito ou pretérito imperfeito.

Hipótese C.3: Um desempenho desviante manifesta-se na escolha aleatória dos tempos verbais de pretérito perfeito e pretérito imperfeito.

Já constatando-se um desempenho superior pelos falantes de herança em idade infantil face a idênticos falantes em idade adulta, poderá inferir-se a perda de competências específicas em razão da idade, concluindo-se por um processo de erosão linguística.

Hipótese D: Um desempenho desviante inferior a falantes em idade infantil, por parte de falantes adultos, indicia uma aquisição completa seguida de um processo de erosão.

Por fim, a ausência de *input* específico, em concordância com Pires e Rothman (2009b), poderá motivar uma aquisição condicionada, ou até mesmo inexistente, da forma simples do pretérito mais-que-perfeito. Neste sentido, só é adquirível o material linguístico efetivamente disponível ao falante.

Hipótese E: A ausência de *input* formal específico desencadeia um desempenho desviante relativamente à forma simples do pretérito mais-que-perfeito. Constata-se uma aquisição condicionada.

Capítulo 4

Resultados e Discussão

O presente capítulo apresenta os dados estatísticos obtidos na aplicação das tarefas já explicitadas. Para o teste de escolha, serão consideradas as médias de respostas esperadas. No caso do teste de aceitabilidade, verificar-se-á a distribuição dos graus de aceitabilidade referentes ao pretérito mais-que-perfeito. No que concerne ao *corpus* de fala espontânea, serão abordados os desvios no uso de tempos verbais de passado. A discussão dos resultados finaliza cada uma destas secções.

4.1 Teste de escolha: pretérito perfeito vs. pretérito imperfeito

Para o teste de escolha, consideram-se as médias de respostas esperadas por cada condição testada (cf. Apêndice C: C25-C28), contabilizando-se a totalidade de respostas dadas e expressando-se os resultados em percentagens. Assim, serão apresentadas as médias: a) totais, b) por tempo verbal, c) por classe aspetual e d) por combinação de tempo/aspeto. Tendo em conta a variância de aceitabilidade anteriormente aludida, serão igualmente tidas em conta segundas respostas alternativas (T1.2, cf. Apêndice C: C29-C32), desde que gramaticais. Na presença de diferenças significativas entre grupos, estas serão sumariamente abordadas no final da secção. Considera-se que os grupos de falantes (Cri_Nat – crianças nativas monolingues; Cri_Bil – crianças bilingues FH; Adu_Nat – adultos nativos monolingues; Adu_Bil – adultos bilingues FH) constituem as variáveis independentes, assumindo as diferentes condições testadas (a – médias totais; b – médias por tempo verbal; c – médias por classe aspetual; d – médias por combinação de tempo e aspeto) o papel de variáveis dependentes. Por razões óbvias, na comparação entre grupos será excluído o contraste entre falantes de herança em idade infantil (Cri_Bil) e falantes nativos monolingues adultos (Adu_Nat).

4.1.1 A – Médias totais por grupo

Com o intuito de obter uma visão geral da totalidade dos resultados obtidos, apresentam-se, abaixo, as médias de acerto totais por grupo, expressas em percentagens (Fig. 4.1.1).

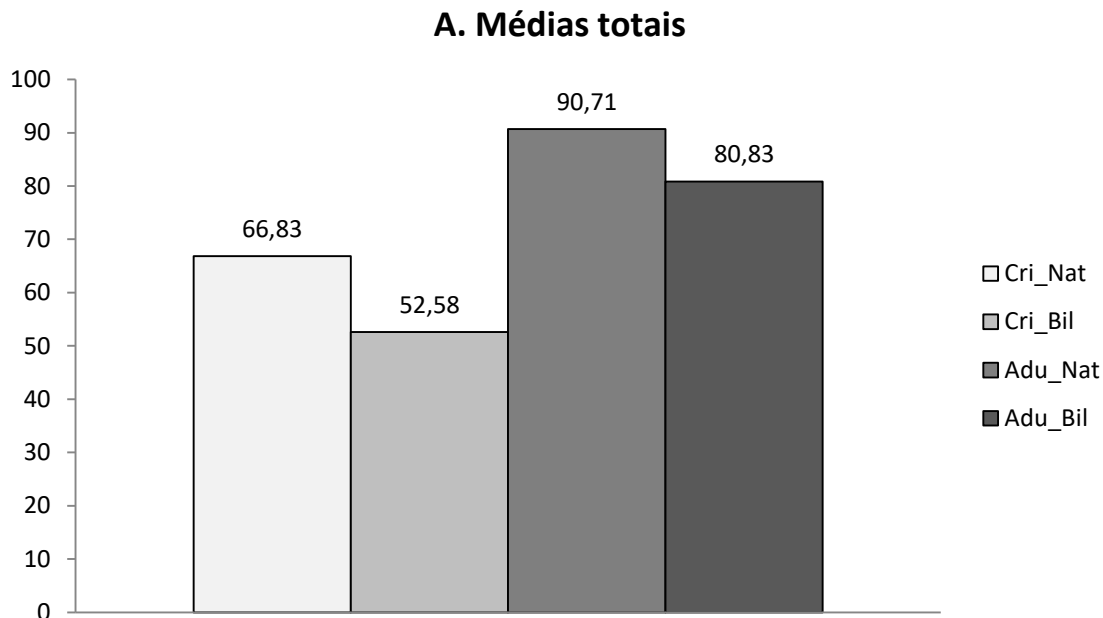


Fig. 4.1.1 – Médias totais de acerto, em percentagens (teste PP/PI)

Os respetivos valores de desvio-padrão, percentagens mínimas e máximas correspondem ao quadro apresentado na tabela 4.1.

Tab. 4.1 – Médias totais de acerto, em percentagens (teste PP/PI)

Variável	Grupo	N	Média	Desvio-padrão	Mín.	Máx.
Totais (T)	Cri_Nat	15	66.83	14.89	45.00	95.00
	Cri_Bil	15	52.58	12.04	32.50	72.50
	Adu_Nat	14	90.71	4.85	77.50	97.50
	Adu_Bil	12	80.83	8.94	65.00	95.00

Constata-se que o grupo dos falantes nativos monolíngues adultos (Adu_Nat) apresenta uma média de acerto de 90.71%, pelo que estes resultados servirão de *baseline* para a comparação entre grupos e respetivos resultados expectáveis. Verifica-se, ainda, que as médias de acerto dos grupos das crianças, assim como as dos grupos de adultos, se situam muito próximas entre si.

Ainda assim, os falantes monolíngues em idade infantil alcançam resultados médios superiores aos obtidos pelos falantes bilingues de herança da mesma faixa etária. Ambos os grupos infantis apresentam, no entanto, uma elevada variação intergrupo (representada pelos valores de desvio-padrão, DP). Por sua vez, ambos os grupos infantis apresentam médias de acerto bastante inferiores às dos grupos adultos. Considerando a distribuição dos resultados médios por grupo (Fig. 4.1.2), verifica-se que apenas no grupo dos falantes monolíngues adultos, Adu_Nat, se constata uma média individual discrepante (*outlier*) abaixo do respetivo intervalo interquartilico.

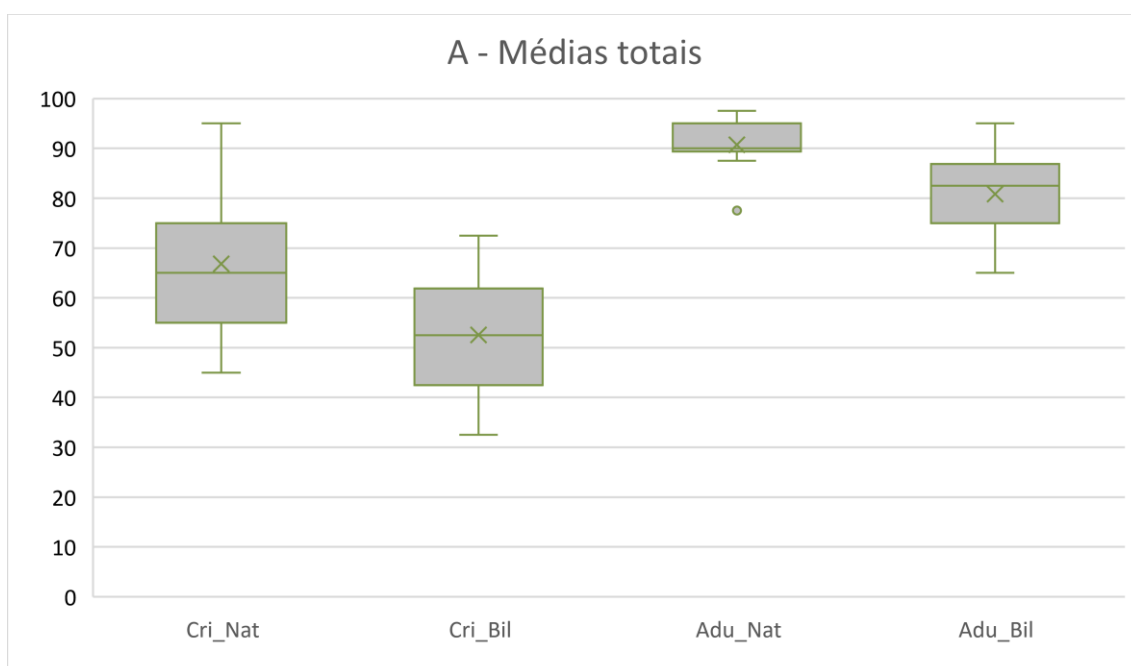


Fig. 4.1.2 – Médias totais de acerto, em percentagens (teste PP/PI)

Importará, pois, obter dados sobre a existência de diferenças entre estes grupos e sua respetiva natureza. Tendo-se observado uma distribuição não-normal da variável dependente entre grupos (cf. Apêndice C: C1), bem como constatado a ausência de homogeneidade de variância (cf. Apêndice C: C2), a violação destes pressupostos determina que se apliquem testes não-paramétricos.

O teste de Kruskal-Wallis revela existirem diferenças significativas, ao nível das médias de acerto totais, em função do grupo de falantes, $\chi^2(3)=35.110$, $p<.001$ (cf. Apêndice C:C3). Rejeita-se, assim, a hipótese nula de que não existem diferenças entre grupos no que concerne a este item.

Testes de Mann-Whitney com correção de Bonferroni (cf. Apêndice C: C4) evidenciam diferenças entre os grupos:

- Cri_Nat (*ordem média*= 9.50) e Adu_Nat (*ordem média*= 20.89), $U=22.500$, $z= -3.634$, $p=0.000$, $r= -0.67$
- Cri_Bil (*ordem média*= 8.37) e Adu_Bil (*ordem média*= 21.04), $U=5.500$, $z= -4.128$, $p=0.000$, $r= -0.79$
- Adu_Nat (*ordem média*= 17.79) e Adu_Bil (*ordem média*= 8.50), $U=24.000$, $z= -3.116$, $p=0.001$, $r= -0.61$.

Não foram encontradas outras diferenças significativas.

Deste modo, verificam-se diferenças entre crianças e adultos, tanto entre os falantes monolíngues quanto entre os bilingües. Também os tipos de falantes adultos se distinguem entre si. No entanto, nenhuma diferença significativa é detetada entre os grupos infantis.

Tendo em conta as respostas alternativas (T1.2) igualmente consideradas válidas, o teste de Kruskal-Wallis remete novamente para diferenças significativas nos resultados médios obtidos em função do grupo de falantes, $\chi^2(3) = 36.300$, $p < .001$ (cf. Apêndice C:C5).

Por sua vez, os testes de Mann-Whitney com correção de Bonferroni apontam, de novo, para as mesmas diferenças significativas (cf. Apêndice C:C6), acrescentando-as para o contraste entre:

- Cri_Nat (*ordem média*= 19.83) e Cri_Bil (*ordem média*= 11.17), $U= 47.500$, $z= -2.703$, $p= 0.006$, $r= -0.49$.

4.1.1.1 A – Médias individuais totais

Com foco nas diferenças significativas detetadas entre grupos, importa observar a presença de *outliers* e verificar se as diferenças se atribuem a falantes isolados ou se estas se distribuem de forma dispersa. Para as médias totais, conforme acima mencionado, apenas no grupo dos falantes adultos monolíngues (Adu_Nat) se verificam desvios do restante intervalo interquartilico. Os resultados individuais naquele grupo apontam para um único falante (Adu_Nat 04), conforme Fig. 4.1.3 e Tab. 4.2, em que o desvio acentuado se encontra destacado a negrito. Não se verificaram *outliers* entre os grupos bilingües.

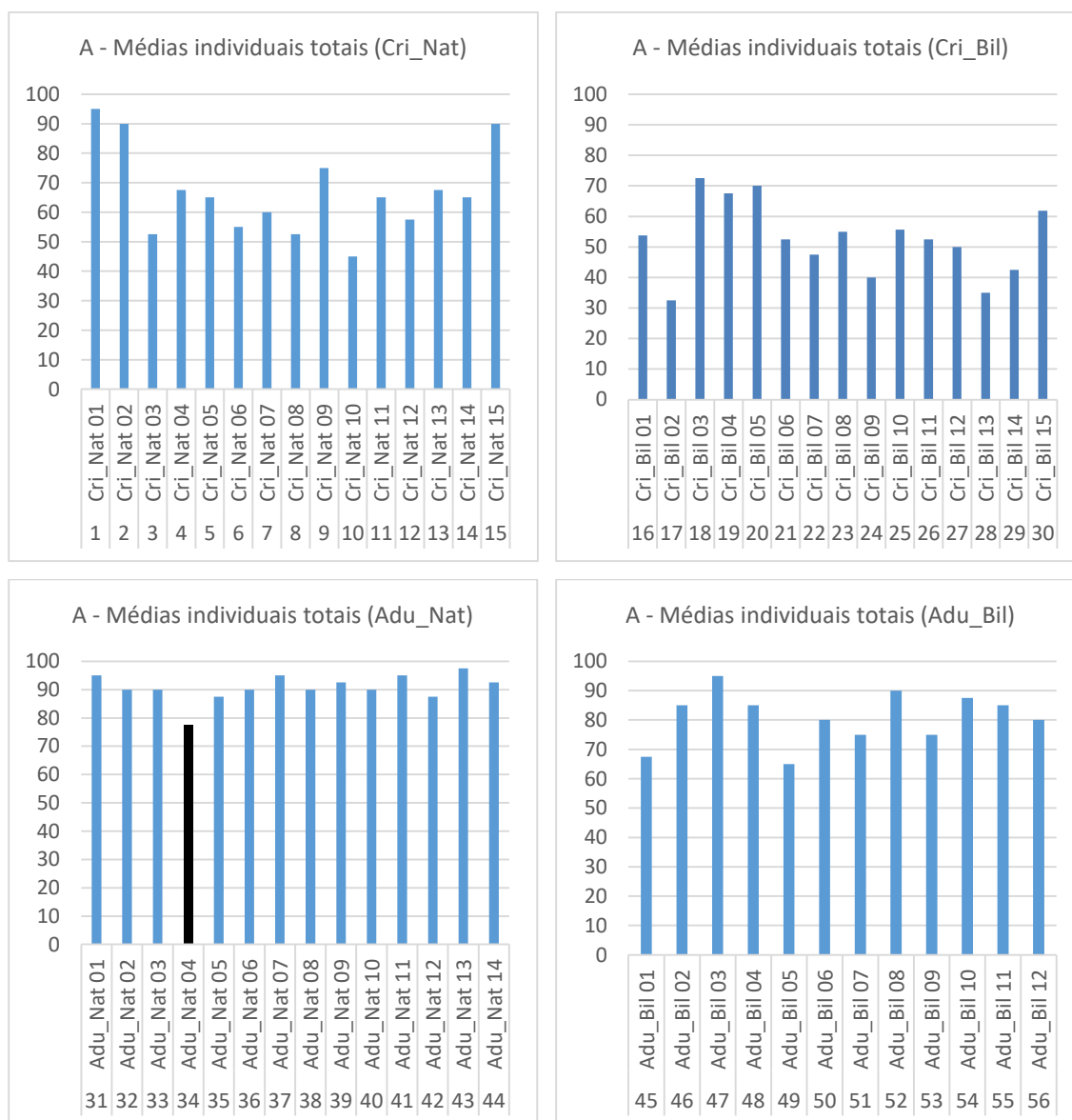


Fig. 4.1.3 – Médias individuais totais, em percentagens (teste PP/PI)

Tab. 4.2 – Médias individuais totais, em percentagens (teste PP/PI)

Totais		Totais		Totais		Totais	
Cri_Nat1	95	Cri_Bil1	53,75	Adu_Nat1	95	Adu_Bil1	67,5
Cri_Nat2	90	Cri_Bil2	32,5	Adu_Nat2	90	Adu_Bil2	85
Cri_Nat3	52,5	Cri_Bil3	72,5	Adu_Nat3	90	Adu_Bil3	95
Cri_Nat4	67,5	Cri_Bil4	67,5	Adu_Nat4	77,5	Adu_Bil4	85
Cri_Nat5	65	Cri_Bil5	70	Adu_Nat5	87,5	Adu_Bil5	65
Cri_Nat6	55	Cri_Bil6	52,5	Adu_Nat6	90	Adu_Bil6	80
Cri_Nat7	60	Cri_Bil7	47,5	Adu_Nat7	95	Adu_Bil7	75
Cri_Nat8	52,5	Cri_Bil8	55	Adu_Nat8	90	Adu_Bil8	90
Cri_Nat9	75	Cri_Bil9	40	Adu_Nat9	92,5	Adu_Bil9	75
Cri_Nat10	45	Cri_Bil10	55,625	Adu_Nat10	90	Adu_Bil10	87,5
Cri_Nat11	65	Cri_Bil11	52,5	Adu_Nat11	95	Adu_Bil11	85
Cri_Nat12	57,5	Cri_Bil12	50	Adu_Nat12	87,5	Adu_Bil12	80
Cri_Nat13	67,5	Cri_Bil13	35	Adu_Nat13	97,5		
Cri_Nat14	65	Cri_Bil14	42,5	Adu_Nat14	92,5		
Cri_Nat15	90	Cri_Bil15	61,875				

4.1.2 B – Médias por tempo verbal

Observando os resultados obtidos do ponto de vista da escolha por tempo verbal, as percentagens médias de acerto apresentam-se conforme retratado na figura seguinte (Fig. 4.2.1) para os pretéritos perfeito (PP) e pretérito imperfeito (PI).

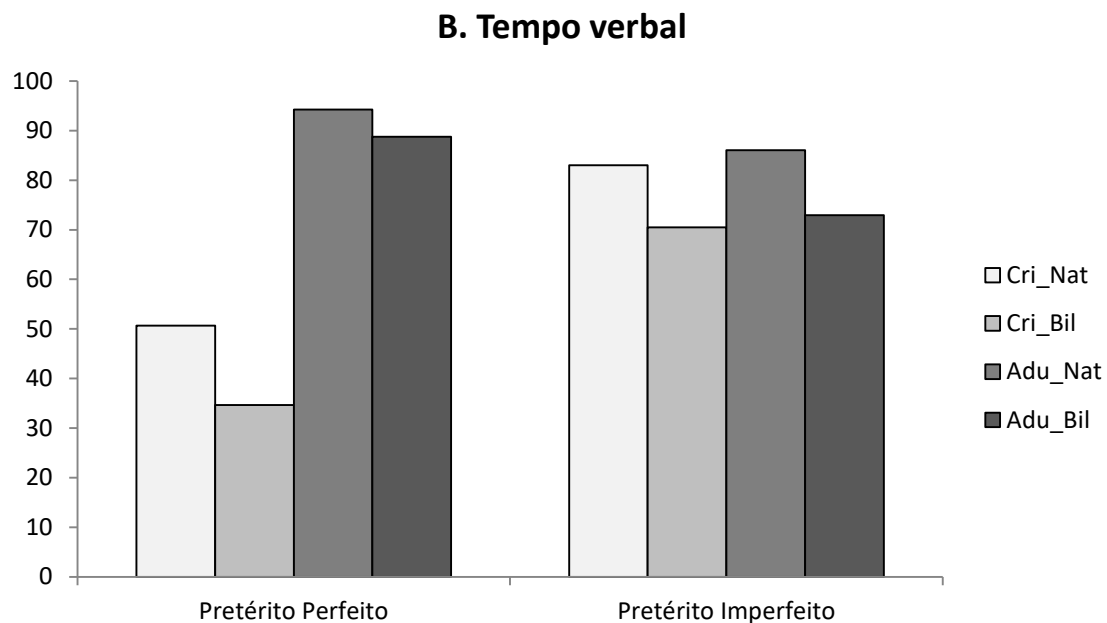


Fig. 4.2.1 – Médias totais de acerto por tempo verbal, em percentagens (teste PP/PI)

Estes dados apresentam os valores de desvio-padrão, percentagens mínimas e máximas conforme se segue:

Tab. 4.3 – Médias totais de acerto por tempo verbal, em percentagens (teste PP/PI)

Variável	Grupo	Média	Desvio-padrão	Mín.	Máx.
Pretérito Perfeito (PP)	Cri_Nat ^a	50.67	31.22	5.00	100.00
	Cri_Bil ^b	34.67	26.24	.00	70.00
	Adu_Nat ^c	94.29	6.16	75.00	100.00
	Adu_Bil ^c	88.75	9.32	70.00	100.00
Pretérito Imperfeito (PI)	Cri_Nat ^a	83.00	14.86	50.00	100.0
	Cri_Bil ^b	70.50	22.28	20.00	100.0
	Adu_Nat ^c	86.07	10.03	55.00	95.00
	Adu_Bil ^c	72.92	16.02	50.00	100.00

^an=15. ^bn=14. ^cn=12.

Verifica-se, assim, que as médias de acerto respeitantes ao *pretérito perfeito (PP)* apresentam uma clara disparidade entre os grupos infantis e adultos, com os primeiros a situarem-se abaixo dos últimos. Entre os grupos em idade infantil e os falantes adultos, verifica-se um desempenho superior dos nativos monolíngues face aos bilingues de herança. Ainda assim, também alguns falantes adultos de herança (Adu_Bil) apresentam acertos na ordem dos 100%, à semelhança dos grupos infantil e adulto dos falantes nativos. Já as crianças bilingues diferem bastante das monolíngues, apresentando a média calculada mais baixa. Ambos os grupos infantis apresentam uma elevada variância intergrupo, expressa pelo valor de DP. Considerando a distribuição das médias individuais por grupo (Fig. 4.2.2) para o pretérito perfeito, verificam-se *outliers* apenas no grupo dos falantes nativos adultos (Adu_Nat), tanto acima quanto abaixo do respetivo intervalo interquartilico.

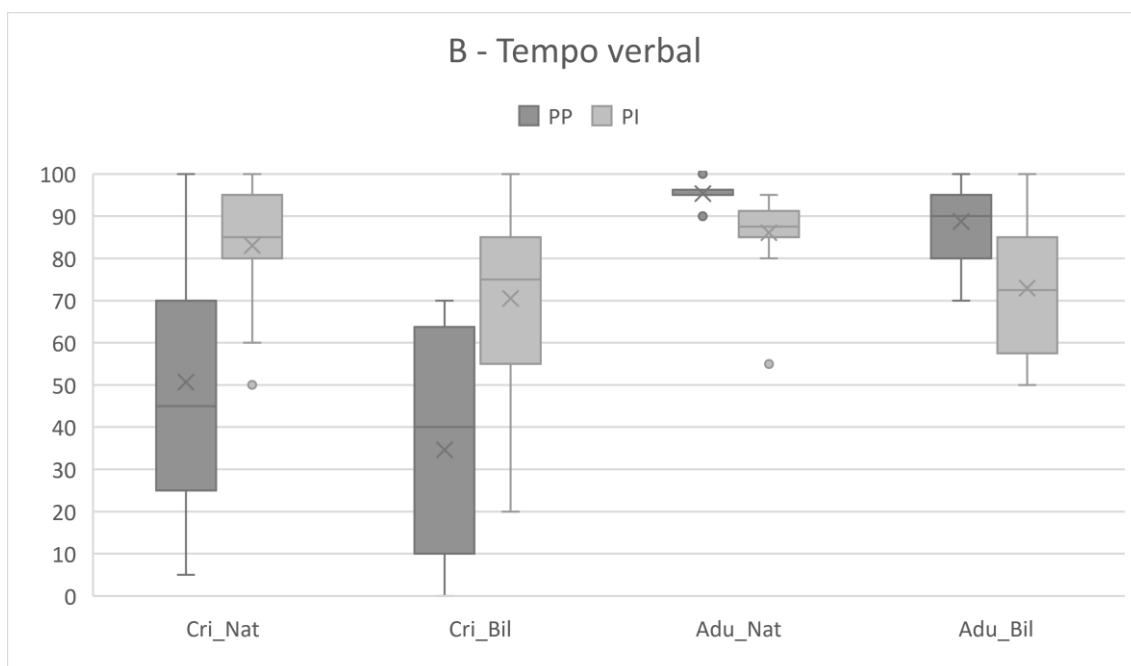


Fig. 4.2.2 – Médias totais de acerto por tempo verbal, em percentagens (teste PP/PI)

Observando os resultados totais obtidos para o tempo verbal de *pretérito imperfeito (PI)*, constata-se que, entre os diferentes tipos de falantes, os grupos infantil e adulto se assemelham entre si. Os falantes monolíngues apresentam resultados médios superiores aos obtidos pelos falantes bilingues também nesta condição. Todavia, alguns falantes bilingues de herança apresentam acertos de 100%, tanto na faixa etária infantil quanto na adulta. Atendendo às médias calculadas, à semelhança dos grupos infantil e adulto dos falantes nativos monolíngues, também os grupos bilingues de herança apresentam resultados muito próximos entre si. Quanto

à distribuição das médias individuais (Fig. 4.2.2), constatam-se *outliers* abaixo dos respetivos intervalos interquartílicos em ambos os grupos nativos monolíngues (Cri_Nat e Adu_Nat).

Verifica-se, ainda, que ambos os grupos infantis obtêm uma média de respostas esperadas mais elevada com o PI, reiterando as fragilidades observadas no uso do PP. Já os grupos adultos apresentam resultados e variância próximos em ambos os tempos verbais, destacando-se a ocorrência de acertos a 100% em ambos os grupos adultos. Em ambas as condições testadas, existe proximidade entre os grupos infantis entre si, bem como entre os grupos adultos.

Importa, pois, verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre grupos. Tendo-se observado uma distribuição não-normal da variável dependente entre grupos (cf. Apêndice C:C7), bem como constatado a ausência de homogeneidade de variância (cf. Apêndice C:C8), a violação destes pressupostos determina que se apliquem testes não-paramétricos.

O teste de Kruskal-Wallis (cf. Apêndice C: C9) demonstra que existem diferenças, ao nível dos resultados médios finais no pretérito perfeito, em função do grupo de falantes, $\chi^2(3)=33.544$, $p<.001$. É, pois, rejeitada a hipótese nula de que não existem diferenças entre os grupos no que respeita aos resultados médios finais no pretérito perfeito.

Testes de Mann-Whitney com correção de Bonferroni (cf. Apêndice C: C10) evidenciam diferenças significativas, no uso de **pretérito perfeito**, entre os seguintes grupos:

- Cri_Nat (*ordem média*= 9.73) e Adu_Nat (*ordem média*= 20.64), $U=26.00$, $z= -3.513$, $p=0.000$, $r= -0.65$
- Cri_Nat (*ordem média*= 9.83) e Adu_Bil (*ordem média*= 19.21), $U=27.500$, $z= -3.067$, $p=0.001$, $r= -0.59$
- Cri_Bil (*ordem média*= 8.03) e Adu_Bil (*ordem média*= 21.46), $U=.500$, $z= -4.379$, $p=0.000$, $r= -0.84$.

Não foram encontradas outras diferenças significativas.

Assim, constatam-se novamente diferenças significativas entre as crianças e os adultos dos diferentes tipos de falantes (monolíngues, bilingues). São também apontadas diferenças entre os falantes nativos em idade infantil e os falantes bilingues de herança adultos. Concretamente, as crianças (bilingues e monolíngues) apresentam uma clara preferência pelo PI em contextos

obrigatórios de PP. Já os falantes de herança adultos têm um domínio mais equilibrado, não tendendo para generalizações.

No que concerne ao uso do **pretérito imperfeito**, o teste de Mann-Whitney com correção de Bonferroni não aponta para diferenças significativas entre grupos ($\chi^2(3)=8.195$, $p=.042$).

Considerando as respostas alternativamente válidas neste exercício (T1.2), o teste de Kruskal-Wallis aponta novamente para diferenças significativas ao nível dos resultados finais, tanto no pretérito perfeito como no pretérito imperfeito, em função do grupo de falantes, com os valores de $\chi^2(3)=36.973$, $p<.001$, e $\chi^2(3)=11.888$, $p=0.008$, respetivamente (cf. Apêndice C: C11).

Os testes de Mann-Whitney, por sua vez, revelam as mesmas diferenças significativas entre grupos (cf. Apêndice C: C12), acrescentando-nas no contraste entre os grupos Adu_Nat (*ordem média*= 17.46) e Adu_Bil (*ordem média*= 8.88), relativamente ao uso do pretérito imperfeito, com $U=28.500$, $z=-2.895$, $p=0.003$, $r=-0.57$.

4.1.2.1 B – Médias individuais por tempo verbal

Com foco nas diferenças significativas detetadas entre grupos, importa observar a presença de *outliers* e verificar se as diferenças se atribuem a falantes isolados ou se estas se distribuem de forma dispersa.

Para as médias individuais por tempo verbal *pretérito perfeito*, conforme acima mencionado, apenas no grupo dos falantes adultos monolíngues (Adu_Nat) se verificam desvios do restante intervalo interquartilico (cf. Fig. 4.2.3). Os resultados individuais naquele grupo apontam para desvios (positivos) acentuados acima do respetivo intervalo interquartilico por três falantes (Adu_Nat01, Adu_Nat04 e Adu_Nat13), conforme retratado a cinzento. Constatam-se, igualmente, *outliers* abaixo do intervalo interquartilico, a negrito, atribuídos aos falantes Adu_Nat03 e Adu_Nat12 (Tab 4.4). Destaca-se a ausência de desvios acentuados nos grupos de falantes bilingues.

Para as médias individuais por tempo verbal *pretérito imperfeito*, constata-se a presença de *outliers*, a negrito, abaixo do respetivo intervalo interquartilico em dois grupos: no das crianças monolíngues, com Cri_Nat10, e no dos adultos monolíngues, com Adu_Nat04 (cf. Fig. 4.2.4). Destaca-se a ausência de desvios acentuados nos grupos de falantes bilingues (Tab.4.5).

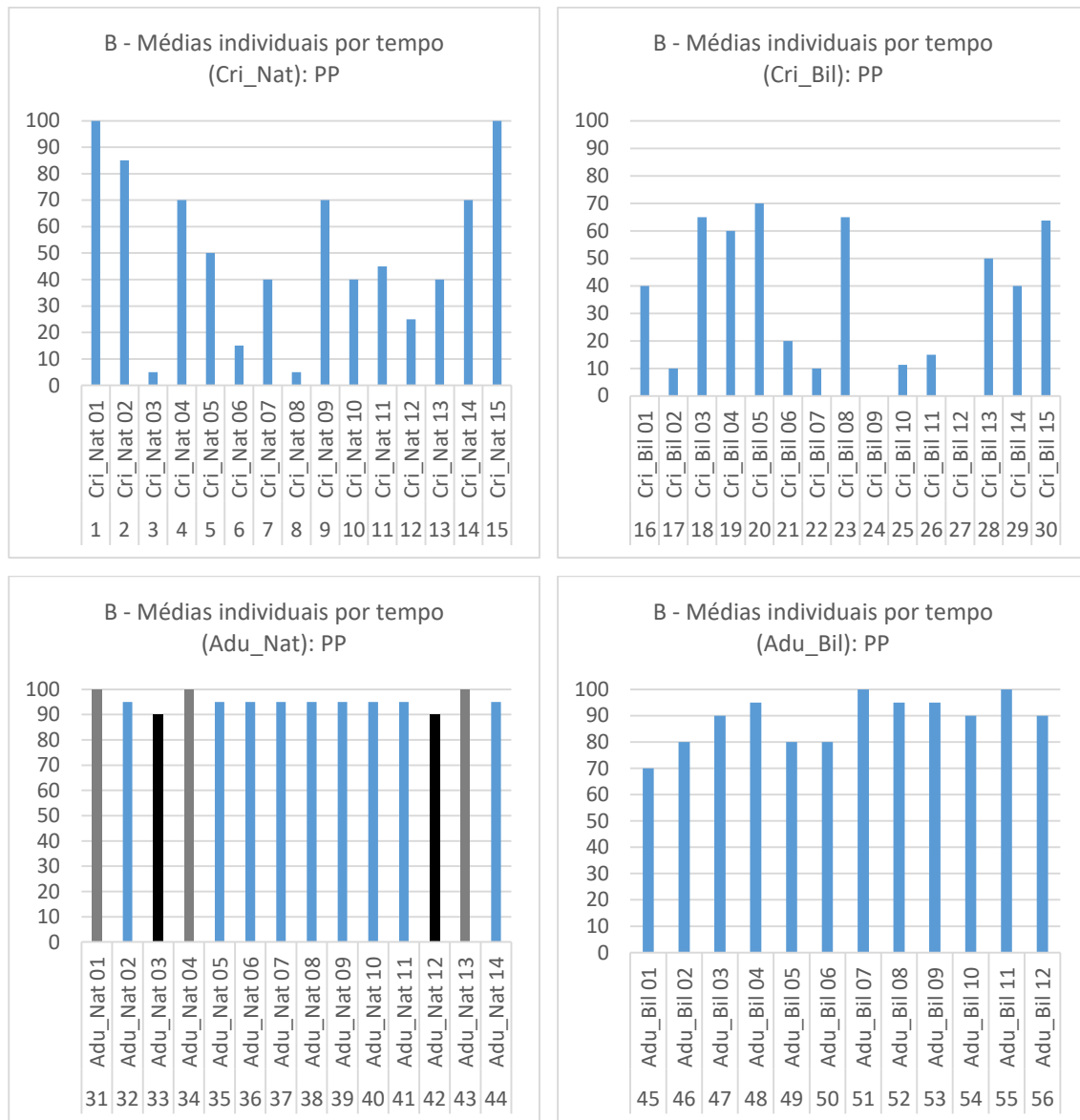


Fig. 4.2.3 – Médias individuais por tempo PP, em percentagens (teste PP/PI)

Tab. 4.4 – Médias individuais por tempo PP, em percentagens (teste PP/PI)

PP	PP	PP	PP
Cri_Nat1	100	Cri_Bil1	40
Cri_Nat2	85	Cri_Bil2	10
Cri_Nat3	5	Cri_Bil3	65
Cri_Nat4	70	Cri_Bil4	60
Cri_Nat5	50	Cri_Bil5	70
Cri_Nat6	15	Cri_Bil6	20
Cri_Nat7	40	Cri_Bil7	10
Cri_Nat8	5	Cri_Bil8	65
Cri_Nat9	70	Cri_Bil9	0
Cri_Nat10	40	Cri_Bil10	11,25
Cri_Nat11	45	Cri_Bil11	15
Cri_Nat12	25	Cri_Bil12	0
Cri_Nat13	40	Cri_Bil13	50
Cri_Nat14	70	Cri_Bil14	40
Cri_Nat15	100	Cri_Bil15	63,75
Adu_Nat1	100	Adu_Nat1	100
Adu_Nat2	95	Adu_Nat2	95
Adu_Nat3	90	Adu_Nat3	90
Adu_Nat4	100	Adu_Nat4	100
Adu_Nat5	95	Adu_Nat5	95
Adu_Nat6	95	Adu_Nat6	95
Adu_Nat7	95	Adu_Nat7	95
Adu_Nat8	95	Adu_Nat8	95
Adu_Nat9	95	Adu_Nat9	95
Adu_Nat10	95	Adu_Nat10	95
Adu_Nat11	95	Adu_Nat11	95
Adu_Nat12	90	Adu_Nat12	90
Adu_Nat13	100	Adu_Nat13	100
Adu_Nat14	95	Adu_Nat14	95
Adu_Bil1	70	Adu_Bil1	70
Adu_Bil2	80	Adu_Bil2	80
Adu_Bil3	90	Adu_Bil3	90
Adu_Bil4	95	Adu_Bil4	95
Adu_Bil5	80	Adu_Bil5	80
Adu_Bil6	80	Adu_Bil6	80
Adu_Bil7	100	Adu_Bil7	100
Adu_Bil8	95	Adu_Bil8	95
Adu_Bil9	95	Adu_Bil9	95
Adu_Bil10	90	Adu_Bil10	90
Adu_Bil11	100	Adu_Bil11	100
Adu_Bil12	90	Adu_Bil12	90



Fig. 4.2.4 – Médias individuais por tempo PI, em percentagens (teste PP/PI)

Tab. 4.5 – Médias individuais por tempo PI, em percentagens (teste PP/PI)

	PI		PI		PI		PI
Cri_Nat1	90	Cri_Bil1	67,5	Adu_Nat1	90	Adu_Bil1	65
Cri_Nat2	95	Cri_Bil2	55	Adu_Nat2	85	Adu_Bil2	90
Cri_Nat3	100	Cri_Bil3	80	Adu_Nat3	90	Adu_Bil3	100
Cri_Nat4	65	Cri_Bil4	75	Adu_Nat4	55	Adu_Bil4	75
Cri_Nat5	80	Cri_Bil5	70	Adu_Nat5	80	Adu_Bil5	50
Cri_Nat6	95	Cri_Bil6	85	Adu_Nat6	85	Adu_Bil6	80
Cri_Nat7	80	Cri_Bil7	85	Adu_Nat7	95	Adu_Bil7	50
Cri_Nat8	100	Cri_Bil8	45	Adu_Nat8	85	Adu_Bil8	85
Cri_Nat9	80	Cri_Bil9	80	Adu_Nat9	90	Adu_Bil9	55
Cri_Nat10	50	Cri_Bil10	100	Adu_Nat10	85	Adu_Bil10	85
Cri_Nat11	85	Cri_Bil11	90	Adu_Nat11	95	Adu_Bil11	70
Cri_Nat12	90	Cri_Bil12	100	Adu_Nat12	85	Adu_Bil12	70
Cri_Nat13	95	Cri_Bil13	20	Adu_Nat13	95		
Cri_Nat14	60	Cri_Bil14	45	Adu_Nat14	90		
Cri_Nat15	80	Cri_Bil15	60				

No seu conjunto, os resultados obtidos desenham o contraste individual entre os tempos de pretérito perfeito e imperfeito. Recorde-se que, em gráfico, os *outliers* abaixo do respetivo intervalo interquartilico se encontram destacados a negrito, ao passo que aqueles situados acima dos restantes resultados se destacam a cinzento (cf. Fig. 4.2.5 e 4.2.6).

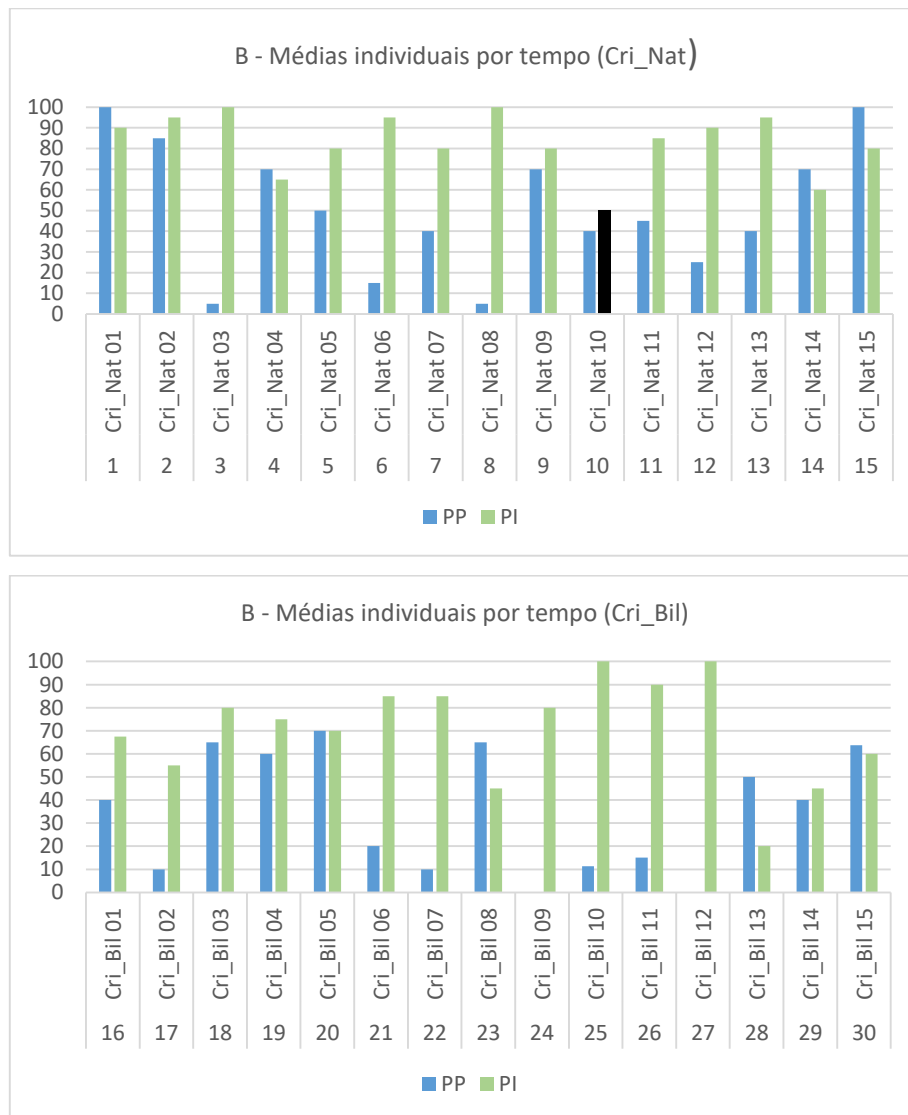


Fig. 4.2.5 – Médias individuais por tempo PP e PI, em percentagens (Cri_Nat e Cri_Bil)

No grupo das *crianças monolingues* (Cri_Nat), verificam-se combinações individuais com domínio maioritário do PI sobre o PP (11 falantes em 15). Nos casos em que os resultados afetos ao PP superam aqueles no PI, constata-se uma proximidade relativa entre estes (cf. Cri_Nat01, Cri_Nat04, Cri_Nat14 e Cri_Nat15). No caso do valor *outlier* atribuído a Cri_Nat10, tanto os resultados obtidos no PP quanto no PI se situam num campo relativo médio.

Contrastando as médias mínimas e máximas individuais obtidas por estas crianças monolíngues para cada um dos tempos testados (Tab. 4.6), verifica-se que os falantes Cri_Nat01 e Cri_Nat15, com acertos totais (a verde) no PP, atingem resultados igualmente elevados no PI. Já os falantes Cri_Nat03 e Cri_Nat08, com média máxima (a verde) no domínio do PI, ambos apresentam uma média de acerto de apenas 5% para o PP, sugerindo um processo de generalização e, portanto, uma aquisição ainda em curso. Ainda assim, apenas os resultados obtidos pelo falante Cri_Nat10, no PI, apresentam disparidade em relação aos demais enquanto *outlier* (caixa a negrito).

Tab. 4.6 – Médias individuais por tempo PP e PI, em percentagens (Cri_Nat e Cri_Bil)

	PP	PI		PP	PI
Cri_Nat1	100	90	Cri_Bil1	40	67,5
Cri_Nat2	85	95	Cri_Bil2	10	55
Cri_Nat3	5	100	Cri_Bil3	65	80
Cri_Nat4	70	65	Cri_Bil4	60	75
Cri_Nat5	50	80	Cri_Bil5	70	70
Cri_Nat6	15	95	Cri_Bil6	20	85
Cri_Nat7	40	80	Cri_Bil7	10	85
Cri_Nat8	5	100	Cri_Bil8	65	45
Cri_Nat9	70	80	Cri_Bil9	0	80
Cri_Nat10	40	50	Cri_Bil10	11,25	100
Cri_Nat11	45	85	Cri_Bil11	15	90
Cri_Nat12	25	90	Cri_Bil12	0	100
Cri_Nat13	40	95	Cri_Bil13	50	20
Cri_Nat14	70	60	Cri_Bil14	40	45
Cri_Nat15	100	80	Cri_Bil15	63,75	60

No grupo das *crianças bilingues* (Cri_Bil), 12 em 15 falantes apresentam acertos no PI acima dos obtidos no PP (Fig. 4.2.5). Alguns falantes apresentam uma disparidade bastante mais expressiva entre estes tempos (cf. Cri_Nat07, Cri_Nat09, Cri_Nat10, Cri_Nat11 e Cri_Nat12). No caso inverso, com acertos no PP superiores aos no PI, verificam-se casos de proximidade relativa (Cri_Bil15), distância relativa (Cri_Bil08 e Cri_Bil13), bem como um caso de paridade (Cri_Bil05).

Contrastando as médias individuais obtidas pelas crianças bilingues (Tab. 4.6), verifica-se que os falantes Cri_Bil09 e Cri_Bil12 atingem, respetivamente, acertos nulos (a vermelho) no PP e acertos elevados ou até máximos no PI. O inverso se constata no falante Cri_Bil10, com acertos totais no PI e muito inferiores no PP. À semelhança dos falantes monolíngues de igual idade, aparenta estar em curso uma generalização do PP/PI no processo de aquisição destes tempos.

No grupo dos *adultos monolingues* (Adu_Nat), a combinação individual dos PP e PI mostra-se bastante equilibrada, excetuando-se um dos *outliers* simultaneamente a negrito e cinzento (Adu_Nat04), conforme figura abaixo:



Fig. 4.2.6 – Médias individuais por tempo PP e PI, em percentagens (Adu_Nat e Adu_Bil)

Contrastando os resultados individualmente obtidos (Tab. 4.7), os acertos máximos (a verde) obtidos pelos falantes Adu_Nat01 e Adu_Nat13 no PP correspondem a domínios elevados também no PI. Já o falante Adu_Nat04, igualmente com acertos máximos no PP, apresenta valores discrepantes dos demais, enquanto *outlier*, no respeitante ao PI.

No grupo dos *adultos bilingues* (Adu_Bil), constatam-se proximidades relativas entre o PP e PI, com acertos maioritariamente superiores no PP (9 em 12 falantes).

Tab. 4.7 – Médias individuais por tempo PP e PI, em percentagens (Cri_Nat e Cri_Bil)

	PP	PI		PP	PI
Adu_Nat1	100	90	Adu_Bil1	70	65
Adu_Nat2	95	85	Adu_Bil2	80	90
Adu_Nat3	90	90	Adu_Bil3	90	100
Adu_Nat4	100	55	Adu_Bil4	95	75
Adu_Nat5	95	80	Adu_Bil5	80	50
Adu_Nat6	95	85	Adu_Bil6	80	80
Adu_Nat7	95	95	Adu_Bil7	100	50
Adu_Nat8	95	85	Adu_Bil8	95	85
Adu_Nat9	95	90	Adu_Bil9	95	55
Adu_Nat10	95	85	Adu_Bil10	90	85
Adu_Nat11	95	95	Adu_Bil11	100	70
Adu_Nat12	90	85	Adu_Bil12	90	70
Adu_Nat13	100	95			
Adu_Nat14	95	90			

No contraste dos resultados individualmente obtidos pelos falantes adultos bilingues para os PP e PI, destaca-se o falante Adu_Bil03 com acertos totais (a verde) no PI acompanhados de uma média igualmente elevada no PP, sugerindo um domínio equilibrado. Já os falantes Adu_Bil07 e Adu_Bil11, com acertos máximos nos contextos obrigatórios de PP, apresentam valores médios de apenas 50 e 70 por cento no PI, não se tratando, contudo, de valores discrepantes dos demais.

Destaca-se, neste grupo de falantes bilingues adultos, a ausência de *outliers*, bem como a ocorrência de acertos individuais totais (100%) relativamente a ambos os tempos verbais testados.

4.1.3 C – Médias por classe aspetual

As percentagens médias de acerto no que concerne às classes aspetuais distribuem-se da seguinte forma pelos diferentes grupos:

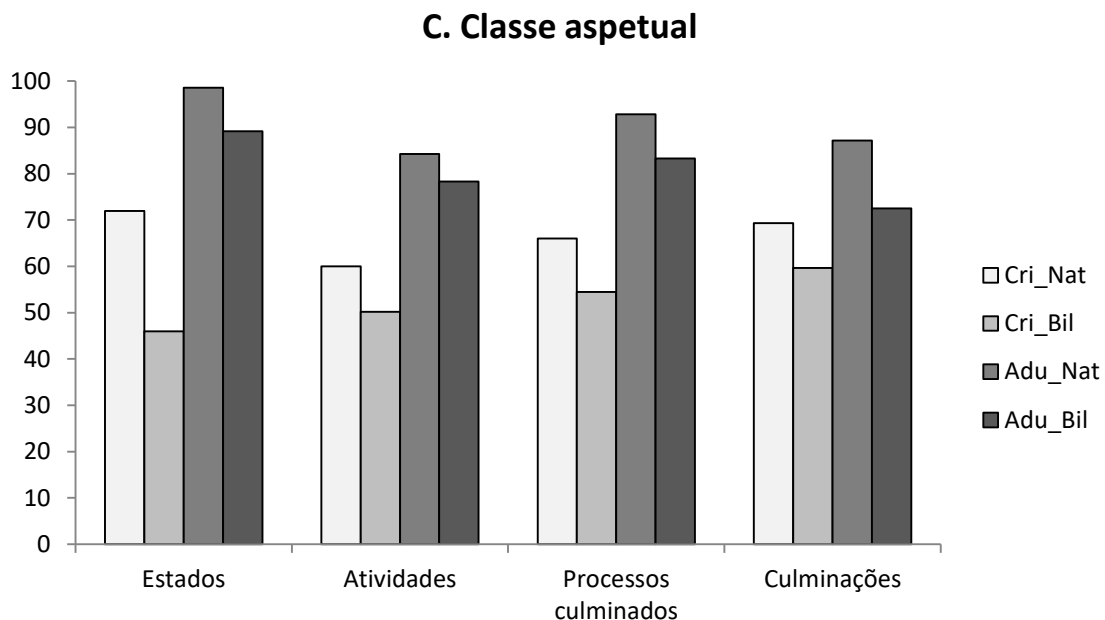


Fig. 4.3.1 – Médias totais de acerto por classe aspetual, em percentagens (teste PP/PI)

Os valores de desvio-padrão, percentagens mínimas e máximas constam da tabela abaixo apresentada (Tab. 4.8).

Globalmente, constata-se que os grupos adultos obtêm percentagens de acertos acima dos alcançados pelos grupos infantis. Incluem-se acertos na ordem dos 100% entre os falantes adultos pertencentes ao grupo de falantes bilingues de herança. Ambos os grupos infantis e ambos os grupos adultos mantêm resultados próximos entre si, excetuando-se a classe aspetual dos estados. Nesta, as crianças bilingues de herança apresentam percentagens de acertos muito inferiores aos restantes grupos.

Na classe aspetual dos *estados*, verifica-se um contraste expressivo entre os resultados médios obtidos pelas crianças nativas monolingues (Cri_Nat) e as crianças bilingues falantes de herança (Cri_Bil), com estas últimas a apresentarem uma média de acerto na ordem dos 46% (face a 72%). No entanto, constata-se um desvio-padrão idêntico entre estes grupos, pelo que não só entre as crianças bilingues, mas também entre as monolingues são atingidos valores mínimos de acerto

muito baixos e acertos máximos bastante altos. Já ambos os grupos adultos apresentam valores (médios e máximos) de acerto elevados. Os valores negativamente discrepantes (*outliers*) dos respetivos intervalos interquartílicos são verificados apenas no grupo dos falantes monolíngues adultos (Adu_Nat), cf. Fig. 4.3.2.

Tab. 4.8 – Médias totais de acerto por classe aspetual, em percentagens (teste PP/PI)

Variável	Grupo	Média	Desvio-padrão	Mín.	Máx.
Estados	Cri_Nat ^a	72.00	22.42	30.00	100.00
	Cri_Bil ^b	46.00	22.30	10.00	90.00
	Adu_Nat ^c	98.57	3.63	90.00	100.00
	Adu_Bil ^c	89.17	10.84	70.00	100.00
Atividades	Cri_Nat ^a	60.00	14.14	40.00	90.00
	Cri_Bil ^b	50.17	12.12	30.00	70.00
	Adu_Nat ^c	84.29	7.56	70.00	90.00
	Adu_Bil ^c	78.33	12.67	60.00	100.00
Processos culminados	Cri_Nat ^a	66.00	16.82	50.00	100.00
	Cri_Bil ^b	54.50	12.68	40.00	80.00
	Adu_Nat ^c	92.86	9.14	80.00	100.00
	Adu_Bil ^c	83.33	13.71	60.00	100.00
Culminações	Cri_Nat ^a	69.33	14.86	40.00	100.00
	Cri_Bil ^b	59.67	19.32	30.00	90.00
	Adu_Nat ^c	87.14	12.04	50.00	100.00
	Adu_Bil ^c	72.50	14.85	50.00	100.00

^an=15. ^bn=14. ^cn=12.

No que concerne à classe das *atividades*, constatam-se valores próximos entre grupos etários (respetivamente, no contraste Cri_Nat/Cri_Bil e Adu_Nat/Adu_Bil), quer ao nível dos resultados médios quer relativamente aos acertos mínimos e máximos. Ainda assim, os acertos dos grupos monolíngues superam aqueles dos falantes de herança. Não se constata *outliers* nesta classe aspetual (cf. Fig. 4.3.2).

Também na classe aspetual dos *processos culminados* se verificam acertos próximos entre ambos os grupos infantis e entre ambos os grupos adultos. Situando-se as médias obtidas pelos falantes nativos monolíngues acima dos falantes bilingues, estes últimos apresentam, no entanto, igualmente acertos na ordem dos 100% pelos falantes adultos. Os *outliers* situam-se acima do respetivo intervalo interquartílico no grupo das crianças bilingues (Cri_Bil).

Por fim, a classe aspetual das *culminações* (que, recorde-se, inclui os pontos) revela acertos próximos entre os distintos grupos etários. No caso dos grupos infantis, estes apresentam acertos mínimos e máximos igualmente baixos e elevados. Nos grupos adultos, destacam-se os valores idênticos de percentagens mínimas e máximas de acerto. É no grupo dos falantes adultos monolíngues (Adu_Nat) que se constata *outliers* tanto acima quanto abaixo do respetivo intervalo interquartilico (cf. Fig. 4.3.2).

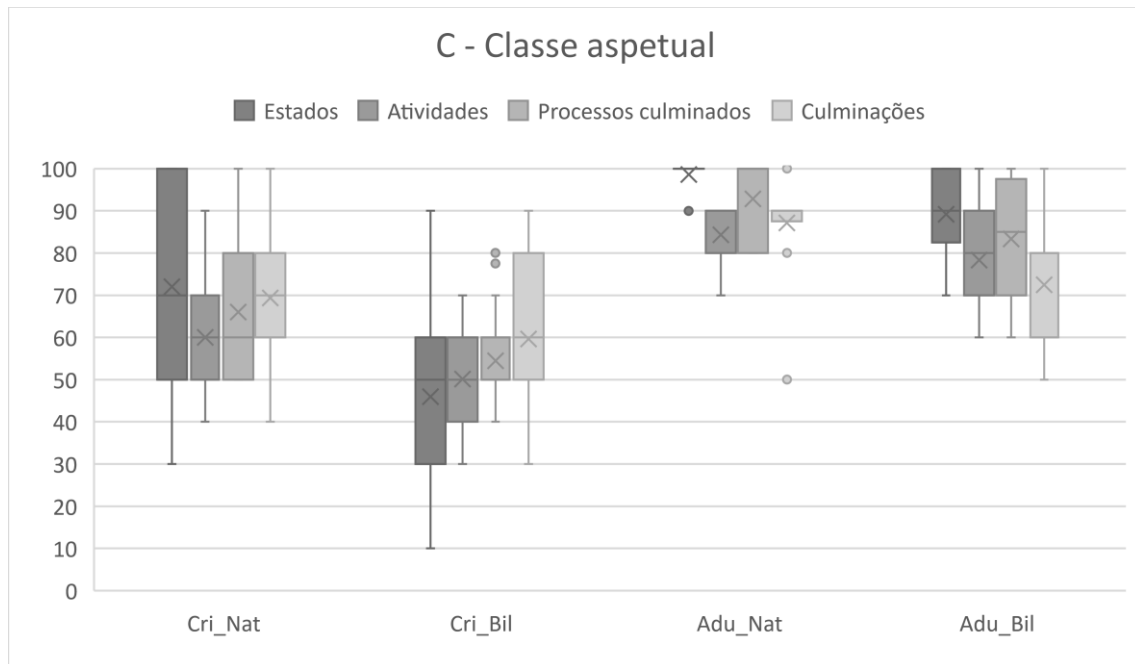


Fig. 4.3.2 – Médias totais de acerto por classe aspetual, em percentagens (teste PP/PI)

Importa, pois, verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre grupos. Tendo-se observado uma distribuição não-normal da variável dependente entre grupos (cf. Apêndice C:C13), bem como constatado a ausência de homogeneidade de variância (cf. Apêndice C:C14), a violação destes pressupostos determina que se apliquem testes não-paramétricos.

O teste de Kruskal-Wallis confirma a hipótese alternativa de que existem diferenças entre grupos no que respeita aos resultados médios por classe aspetual (cf. Apêndice C: C15) . Assim, existem diferenças significativas, em função do grupo de falantes, ao nível dos resultados médios finais em todas as classes aspetuais.

No caso da classe aspetual dos **estados**, o teste de Kruskal-Wallis aponta para a existência de diferenças entre grupos, com $\chi^2(3)=33.61$, $p= .000$. Testes de Mann-Whitney com correção de Bonferroni (cf. Apêndice C: C16) evidenciam diferenças significativas entre os grupos:

- Cri_Nat (*ordem média*= 19.87) e Cri_Bil (*ordem média*= 11.13), U=47.000, z= -2.740, p=.006, r= -0.50
- Cri_Nat (*ordem média*= 10.13) e Adu_Nat (*ordem média*= 20.21), U=32.000, z= -3.502, p=.001, r= -0.65
- Cri_Bil (*ordem média*= 8.43) e Adu_Bil (*ordem média*= 20.96), U=6.500, z= -4.115, p=.000, r= -0.79.

Assim, na classe aspetual dos estados, verificam-se diferenças entre crianças monolíngues e bilingues, sendo que as crianças bilingues de herança revelam um domínio muito inferior. Em ambos os grupos de falantes, as crianças e os adultos apresentam diferenças entre si.

Na classe aspetual das **atividades**, o teste de Kruskal-Wallis remete para diferenças entre grupos, com $\chi^2(3)=32.78$, p= .000. Testes de Mann-Whitney com correção de Bonferroni (cf. Apêndice C: C16) situam as diferenças entre os seguintes grupos:

- Cri_Nat (*ordem média*= 9.27) e Adu_Nat (*ordem média*= 21.14), U=19.000, z= -3.851, p=.000, r= -0.72
- Cri_Nat (*ordem média*= 10.00) e Adu_Bil (*ordem média*= 19.00), U=30.000, z= -2.978, p=.003, r= -0.57
- Cri_Bil (*ordem média*= 8.67) e Adu_Bil (*ordem média*= 20.67), U=10.000, z= -3.958, p=.000, r= -0.76.

Deste modo, verifica-se a existência de diferenças entre crianças e adultos em ambos os grupos de falantes (monolíngues, bilingues). Acrescem as diferenças significativas detetadas entre crianças monolíngues e adultos bilingues.

No caso dos **processos culminados**, o teste de Kruskal-Wallis deteta diferenças entre grupos, com $\chi^2(3)=31.86$, p= .000. Testes de Mann-Whitney com correção de Bonferroni (cf. Apêndice C: C16) evidenciam diferenças entre os seguintes grupos:

- Cri_Nat (*ordem média*= 9.47) e Adu_Nat (*ordem média*= 20.93), U=22.000, z= -3.706, p=.000, r= -0.69
- Cri_Nat (*ordem média*= 10.50) e Adu_Bil (*ordem média*= 18.38), U=37.500, z= -2.599, p=.009, r= -0.50

- Cri_Bil (*ordem média*= 8.83) e Adu_Bil (*ordem média*= 20.46), $U=12.500$, $z= -3.832$, $p=.000$, $r= -0.74$.

Assim, também os processos culminados apresentam diferenças significativas entre grupos infantis e adultos, por cada grupo mono- e bilingue de falantes. Também o contraste entre crianças monolíngues e adultos bilingues evidencia, novamente, diferenças.

No que concerne às **culminações**, o teste de Kruskal-Wallis aponta para diferenças entre grupos, com $\chi^2(3)=18.98$, $p= .000$. Os testes de Mann-Whitney com correção de Bonferroni (cf. Apêndice C: C16) evidenciam diferenças entre os seguintes grupos:

- Cri_Nat (*ordem média*= 10.27) e Adu_Nat (*ordem média*= 20.07), $U=34.000$, $z= -3.186$, $p=.001$, $r= -0.59$
- Adu_Nat (*ordem média*= 17.43) e Adu_Bil (*ordem média*= 8.92), $U=29.000$, $z= -2.938$, $p=.004$, $r= -0.58$.

Nesta classe aspetual, as diferenças reportam-se apenas ao contraste entre falantes infantis e adultos da tipologia monolíngue, bem como à oposição entre falantes adultos.

Considerando agora as respostas alternativamente válidas neste exercício (T1.2), o teste de Kruskal-Wallis aponta igualmente para diferenças significativas entre grupos no que respeita aos resultados médios por classe aspetual (cf. Apêndice C: C17).

Já os testes de Mann-Whitney evidenciam algumas alterações de significância (cf. Apêndice C: C18).

Assim, na classe aspetual dos *estados* passa a não haver diferenças significativas entre os grupos infantis monolíngues (Cri_Nat) e bilingues (Cri_Bil).

No que concerne às *atividades*, as diferenças entre as crianças monolíngues (Cri_Nat) e os adultos bilingues (Adu_Bil) já não são significativas.

Ainda na classe das atividades, passam a existir diferenças no contraste entre as crianças monolíngues Cri_Nat (*ordem média*= 20.07) e bilingues Cri_Bil (*ordem média*= 10.93), bem como entre os adultos monolíngues Adu_Nat (*ordem média*= 17.25) e os adultos bilingues Adu_Bil (*ordem média*= 9.13), com valores de $U=44.000$, $z= -2.968$, $p=.004$, $r= -0.54$, e de $U=31.500$, $z= -3.203$, $p=.005$, $r= -0.63$, respetivamente.

4.1.3.1 C – Médias individuais por classe aspetual

Com foco nas diferenças significativas detetadas entre grupos, importa observar a presença de *outliers* e verificar se as diferenças se atribuem a falantes isolados ou se estas se distribuem de forma dispersa. Para as médias individuais por classe aspetual *estados*, apenas no grupo dos falantes monolíngues adultos (Adu_Nat) se verificam dois desvios abaixo do restante intervalo interquartilico (Adu_Nat06 e Adu_Nat12, cf. Fig. 4.3.3). Ainda assim, estes *outliers* situam-se em valores altos. Destaca-se a ausência de *outliers* nos restantes grupos.



Fig. 4.3.3 – Médias individuais por classe aspetual “estados”, em percentagens (teste PP/PI)

Para as médias individuais por classe aspetual *atividades*, não se constata a presença de *outliers* em nenhum dos grupos (cf. Fig. 4.3.4).



Fig. 4.3.4 – Médias individuais por classe aspetual “atividades”, em percentagens (teste PP/PI)

Na classe aspetual dos *processos culminados* (cf. Fig. 4.3.5), os valores discrepantes situam-se acima do respetivo intervalo interquartilico e ocorrem no grupo das crianças bilingues (Cri_Bil). Assim, os falantes Cri_Bil04 e Cri_Bil15 demonstram acertos superiores aos restantes falantes do mesmo grupo.



Fig. 4.3.5 – Médias individuais por classe aspetual “processos culminados”, em percentagens (teste PP/PI)

Por fim, para as médias individuais obtidas em contexto de *culminações*, verifica-se a presença de *outliers* apenas no grupo de falantes monolíngues adultos (Adu_Nat). Os valores discrepantes situam-se acima do respetivo intervalo interquartilico para os falantes Adu_Nat10 e Adu_Nat13, ao passo que os falantes Adu_Nat04, Adu_Nat05 e Adu_Nat08 apresentam médias de acerto inferiores àquele intervalo (cf. Fig. 4.3.6).



Fig. 4.3.6 – Médias individuais por classe aspetual “culminações”, em percentagens (teste PP/PI)

No seu conjunto, os resultados obtidos desenham o contraste individual entre as classes aspetuais de estados, atividades, processos culminados e culminações.

No grupo das *crianças monolíngues*, constata-se, conforme tabela abaixo, que os acertos individuais totais se centram na classe aspetual dos estados, com quatro falantes, não se verificando acertos individuais totais apenas na classe das atividades. Os falantes Cri_Nat01 e Cri_Nat15 atingem acertos totais em mais de uma classe aspetual, permanecendo as restantes com acertos elevados. Também o falante Cri_Nat02, com acertos totais na classe aspetual dos estados, apresenta valores elevados nas restantes classes. Já o falante Cri_Nat09, com acertos totais na classe aspetual dos estados, atinge resultados bastante inferiores nas restantes classes aspetuais.

Tab. 4.9 – Médias individuais por classe aspetual, em percentagens (Cri_Nat e Cri_Bil)

	Estados	Atividades	Proc. culm.	Culminações		Estados	Atividades	Proc. culm.	Culminações
Cri_Nat1	100	90	90	100	Cri_Bil1	70	50	60	35
Cri_Nat2	100	80	90	90	Cri_Bil2	20	30	50	30
Cri_Nat3	50	60	50	50	Cri_Bil3	60	70	70	90
Cri_Nat4	70	50	80	70	Cri_Bil4	60	50	80	80
Cri_Nat5	70	50	70	70	Cri_Bil5	90	70	40	80
Cri_Nat6	50	50	50	70	Cri_Bil6	60	50	50	50
Cri_Nat7	80	40	60	60	Cri_Bil7	30	50	40	70
Cri_Nat8	50	50	50	60	Cri_Bil8	40	60	50	70
Cri_Nat9	100	60	70	70	Cri_Bil9	40	50	40	30
Cri_Nat10	30	50	60	40	Cri_Bil10	50	62,5	60	50
Cri_Nat11	70	60	50	80	Cri_Bil11	60	40	50	60
Cri_Nat12	50	60	50	70	Cri_Bil12	50	50	50	50
Cri_Nat13	80	70	60	60	Cri_Bil13	10	30	50	50
Cri_Nat14	80	50	60	70	Cri_Bil14	10	40	50	70
Cri_Nat15	100	80	100	80	Cri_Bil15	40	50	77,5	80

No grupo das *crianças bilingues*, verifica-se a ausência de acertos individuais totais em cada uma das classes aspetuais testadas. Os valores considerados *outliers* em relação aos demais centram-se na classe aspetual dos processos culminados, sendo que os falantes Cri_Bil04 e Cri_Bil15 superam os resultados ali obtidos pelos demais falantes do seu grupo. Aqueles falantes com valores *outlier*, Cri_Bil04 e Cri_Bil15, apresentam acertos individuais igualmente elevados na classe aspetual das culminações, ao contrário das restantes classes das atividades e dos estados.

No grupo dos falantes *adultos monolingues*, constata-se, conforme tabela abaixo, que a classe aspetual dos estados apresenta acertos totais individuais por quase todos os falantes, restando apenas dois valores discrepantes (Adu_Nat06 e Adu_Nat12), mas elevados. Também os processos culminados listam bastantes acertos de 100%, com os restantes igualmente elevados. Já na classe aspetual das culminações se constata três *outliers* abaixo dos restantes valores obtidos (Adu_Nat04, Adu_Nat05 e Adu_Nat08), mas também duas ocorrências positivamente discrepantes das demais (Adu_Nat10 e Adu_Nat13).

Tab. 4.10 – Médias individuais por classe aspetual, em percentagens (Adu_Nat e Adu_Bil)

	Estados	Atividades	Proc. culm.	Culminações		Estados	Atividades	Proc. culm.	Culminações
Adu_Nat1	100	90	100	90	Adu_Bil1	70	60	60	80
Adu_Nat2	100	90	80	90	Adu_Bil2	100	60	100	80
Adu_Nat3	100	70	100	90	Adu_Bil3	90	90	100	100
Adu_Nat4	100	80	80	50	Adu_Bil4	100	70	90	80
Adu_Nat5	100	70	100	80	Adu_Bil5	70	70	70	50
Adu_Nat6	90	90	90	90	Adu_Bil6	80	80	90	70
Adu_Nat7	100	90	100	90	Adu_Bil7	90	90	70	50
Adu_Nat8	100	80	100	80	Adu_Bil8	100	80	100	80
Adu_Nat9	100	90	90	90	Adu_Bil9	90	80	70	60
Adu_Nat10	100	80	80	100	Adu_Bil10	90	90	90	80
Adu_Nat11	100	90	100	90	Adu_Bil11	100	100	80	60
Adu_Nat12	90	90	80	90	Adu_Bil12	90	70	80	80
Adu_Nat13	100	90	100	100					
Adu_Nat14	100	80	100	90					

No grupo dos *adultos bilingues*, verifica-se a ocorrência de acertos individuais totais por todas as classes aspetuais, com incidência maior sobre os estados e os processos culminados. Desta forma, tais incidência assemelham-se às constatadas entre os falantes adultos monolingues, embora em número menor. Destaca-se, ainda, a ausência de valores discrepantes dos demais (*outliers*) neste grupo de falantes, bem como a ausência de acertos nulos.

4.1.4 D – Médias por tempo e aspeto

Os diferentes grupos testados apresentam as seguintes médias de acerto relativamente à combinação de tempo e aspeto:

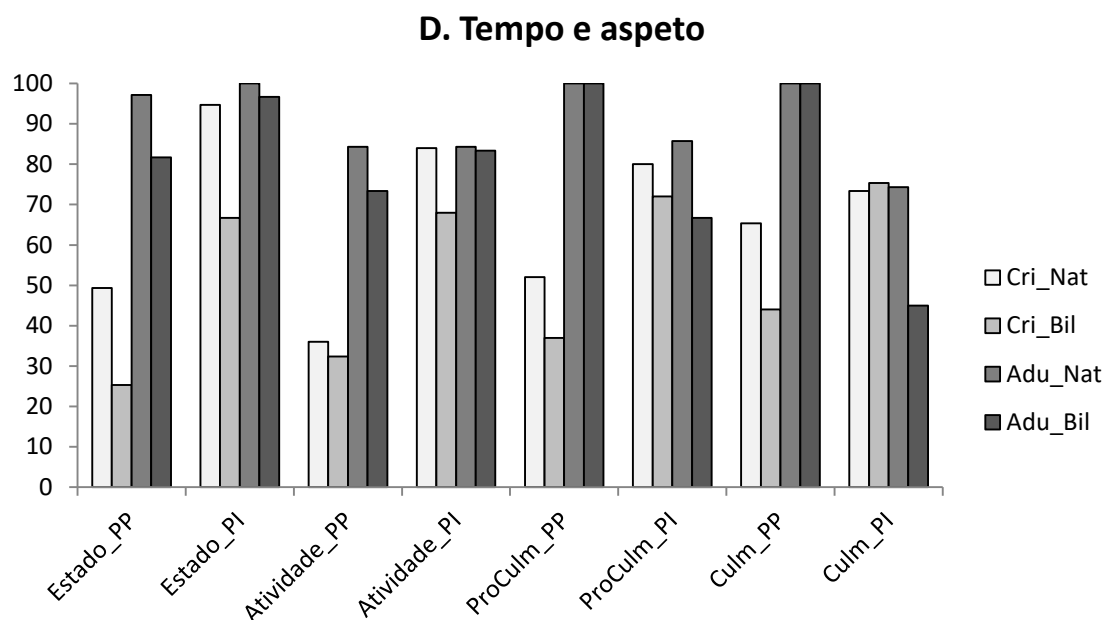


Fig. 4.4 – Médias totais de acerto por tempo e aspeto, em percentagens (teste PP/PI)

Para efeitos de melhor leitura, os resultados médios serão agrupados nos seguintes blocos:

- estados no PP e no PI (condição 1a, condição 1b)
- atividades no PP e no PI (condição 2a, condição 2b)
- processos culminados no PP e no PI (condição 3a, condição 3b)
- culminações no PP e no PI (condição 4a, condição 4b)

Assim, os estados no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito desdobram-se na seguinte figura:

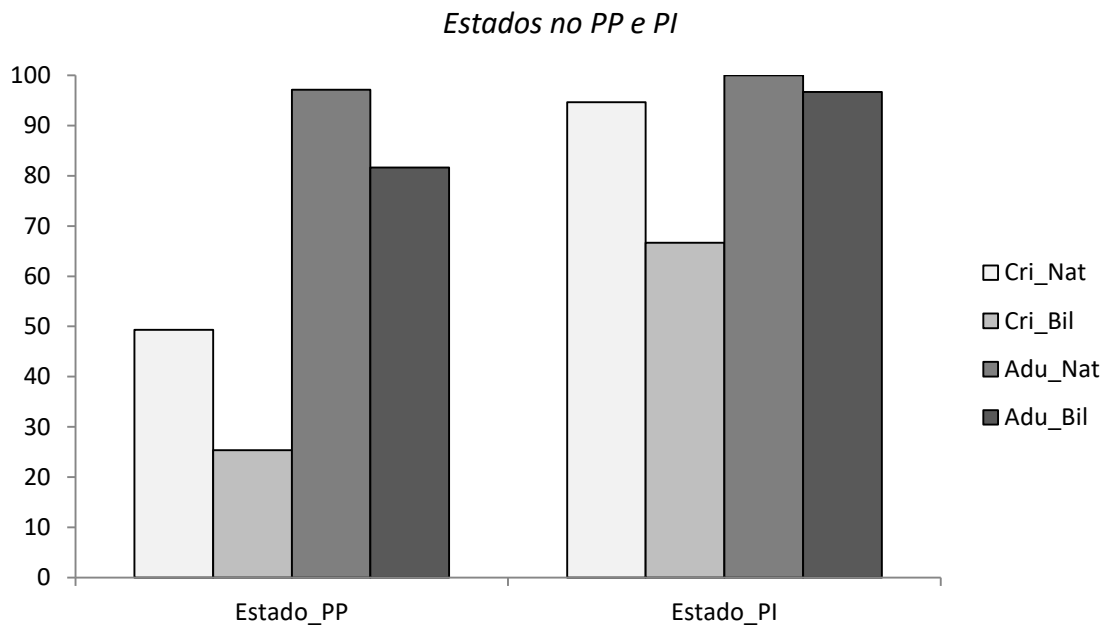


Fig. 4.5.1 – Médias totais de acerto por tempo e aspeto: estados no PP e PI

Os respetivos dados de desvio-padrão, percentagens mínimas e máximas apresentam-se abaixo:

Tab. 4.11 – Médias totais de acerto por tempo e aspeto: estados no PP e PI

Variável	Grupo	Média	Desvio-padrão	Mín.	Máx.
Estado_PP (1a)	Cri_Nat ^a	49.33	39.18	0	100.00
	Cri_Bil ^b	25.33	27.74	0	100.00
	Adu_Nat ^c	97.14	7.26	80.00	100.00
	Adu_Bil ^c	81.67	19.92	40.00	100.00
Estado_PI (1b)	Cri_Nat ^a	94.67	11.87	60.00	100.00
	Cri_Bil ^b	66.67	34.37	0	100.00
	Adu_Nat ^c	100.00	.00	100.00	100.00
	Adu_Bil ^c	96.67	7.79	80.00	100.00

^an=15. ^bn=14. ^cn=12.

Verifica-se que os *estados no PP* apresentam médias de acerto baixas entre os grupos infantis, ao contrário dos grupos adultos. Todavia, em todos os grupos testados são obtidos acertos totais de 100% por alguns participantes. Entre os grupos infantis, constata-se igualmente respostas sem acertos (0%), independentemente da tipologia de falantes. Verificam-se *outliers* apenas no grupo dos falantes monolíngues adultos (Adu_Nat), cf. Fig. 4.5.2.

Já na condição (1b) dos *estados no PI*, apenas as médias de acerto das crianças bilingues se situam em níveis baixos. Todavia, constata-se a ocorrência de acertos na ordem dos 100% em todos os grupos para estas condições testadas. As ocorrências de 0% de acertos cingem-se a participantes do grupo infantil bilingue. Destacam-se, ainda, nesta condição, os acertos em todas as respostas esperadas pelos falantes adultos nativos. Já os *outliers* (cf. Fig. 4.5.2) estão presentes no grupo das crianças monolíngues (Cri_Nat), respetivamente abaixo do intervalo interquartilico.

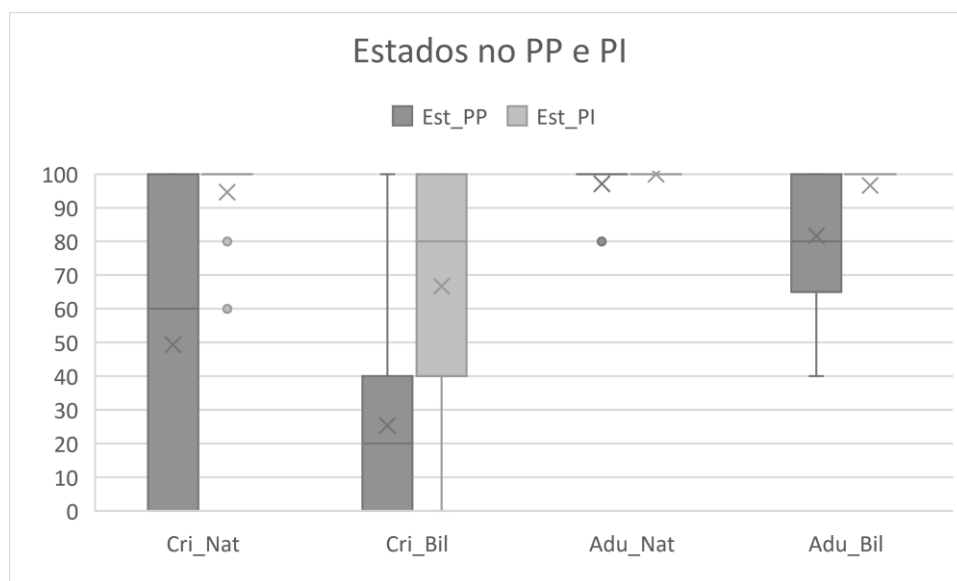


Fig 4.5.2 – Médias totais de acerto por tempo e aspeto: estados no PP e PI

Importa, pois, verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre grupos. Tendo-se observado uma distribuição não-normal da variável dependente entre grupos (cf. Apêndice C: C19), bem como constatado a ausência de homogeneidade de variância (cf. Apêndice C: C20), a violação destes pressupostos determina que se apliquem testes não-paramétricos.

No caso dos **estados do pretérito perfeito**, o teste de Kruskal-Wallis (cf. Apêndice C: C21) revela existirem diferenças significativas, em função do grupo de falantes, com $\chi^2(3)=28.79$, $p<.001$. É, assim, rejeitada a hipótese nula de que não existem diferenças entre grupos no que respeita a esta condição.

Testes de Mann-Whitney com correção de Bonferroni (cf. Apêndice C: C22) evidenciam diferenças nos seguintes grupos:

- Cri_Nat (*ordem média*= 10.13) e Adu_Nat (*ordem média*= 20.21), $U=32.000$, $z= -3.503$, $p=.001$, $r= -0.65$
- Cri_Bil (*ordem média*= 8.87) e Adu_Bil (*ordem média*= 20.42), $U=13.000$, $z= -3.815$, $p=.000$, $r= -0.73$.

Assim, constata-se novamente a presença de diferenças significativas entre os distintos grupos etários, aplicando-se tanto aos grupos de falantes monolíngues quanto aos bilingües.

Já para os **estados no pretérito imperfeito**, não foram encontradas diferenças, confirmando-se a hipótese nula de que não existem diferenças entre grupos no que respeita a esta condição.²⁶⁶

4.1.4.1 Médias individuais por estados no PP/PI

Com foco nas diferenças significativas detetadas entre grupos, importa observar a presença de *outliers* e verificar se as diferenças se atribuem a falantes isolados ou se estas se distribuem de forma dispersa.

Para as médias individuais associadas aos *estados no PP*, verifica-se a presença de valores discrepantes apenas no grupo dos monolíngues adultos (Adu_Nat), com os falantes Adu_Nat06 e Adu_Nat12 a apresentarem médias individuais abaixo do intervalo interquartilico do seu grupo (cf. Fig. 4.5.3). Ainda assim, estes falantes obtiveram valores altos de acerto.

No caso dos *estados no PI*, constatam-se *outliers* apenas no grupo das crianças monolíngues (Cri_Nat), com os falantes Cri_Nat04, Cri_Nat10 e Cri_Nat12 a obterem resultados médios inferiores ao respetivo intervalo interquartilico (cf. Fig. 4.5.4).

²⁶⁶ O teste de Kruskal-Wallis aponta para diferenças entre os grupos infantil e adulto dos falantes bilingües (Cri_Bil e Adu_Bil), com $\chi^2(3)=20.03$, $p<.001$. De acordo com os testes de Mann-Whitney com correção de Bonferroni, no entanto, estas diferenças são suprimidas e, portanto, marginais ($U=38.000$, $z=-2.800$, $p=.010$, $r= -0.54$).

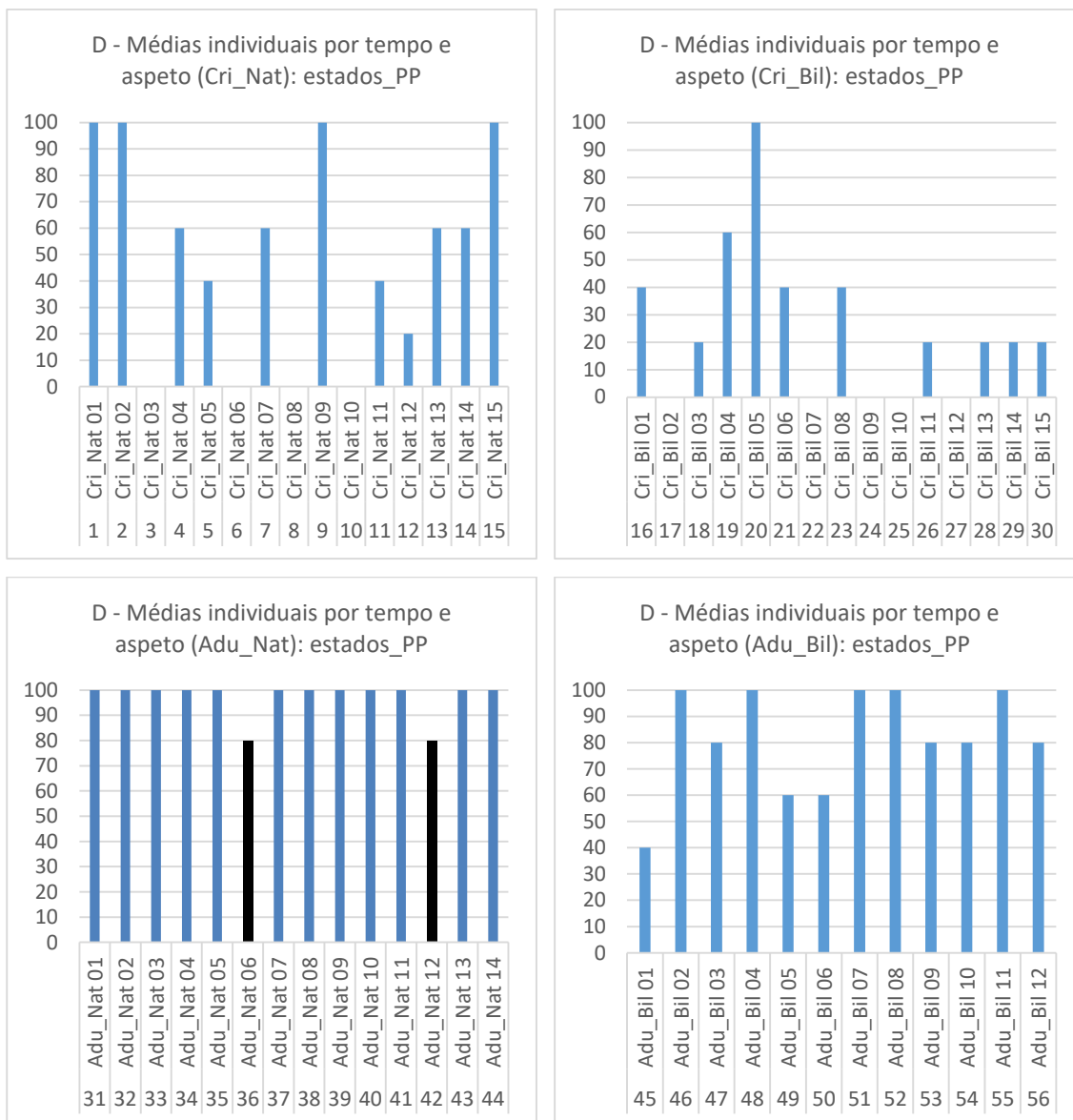


Fig. 4.5.3 – Médias individuais por “estados no PP”, em percentagens (teste PP/PI)



Fig. 4.5.4 – Médias individuais por “estados no PI”, em percentagens (teste PP/PI)

No que concerne ao bloco das atividades, estas apresentam os seguintes resultados médios discriminados abaixo:

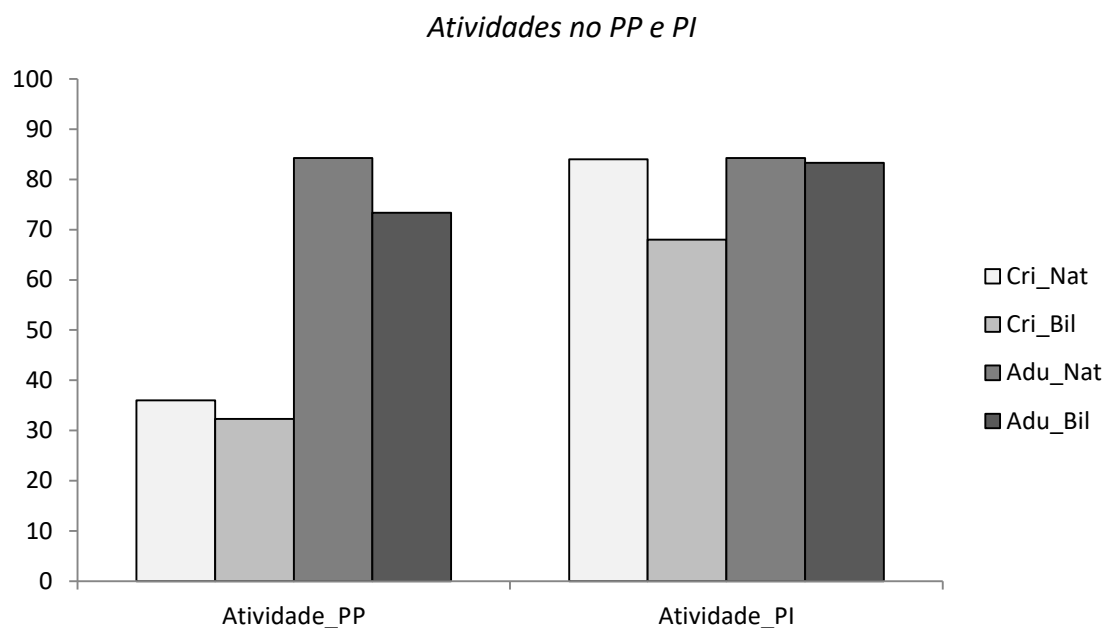


Fig. 4.6.1 – Médias totais de acerto por tempo e aspeto: atividades no PP e PI

Os respetivos valores de desvio-padrão, mínimos e máximos de acerto correspondem a:

Tab. 4.12 – Médias totais de acerto por tempo e aspeto: atividades no PP e PI

Variável	Grupo	Média	Desvio-padrão	Mín.	Máx.
Atividade_PP (2a)	Cri_Nat ^a	36.00	30.43	0	100.00
	Cri_Bil ^b	32.33	28.96	0	80.00
	Adu_Nat ^c	84.29	11.58	60.00	100.00
	Adu_Bil ^d	73.33	24.62	20.00	100.00
Atividade_PI (2b)	Cri_Nat ^a	84.00	17.24	60.00	100.00
	Cri_Bil ^b	68.00	30.05	20.00	100.00
	Adu_Nat ^c	84.29	13.99	60.00	100.00
	Adu_Bil ^d	83.33	16.70	60.00	100.00

^an=15. ^bn=14. ^cn=12.

Na combinação das *atividades no PP*, os grupos infantis apresentam médias de acerto muito baixas, e próximas entre si, ao contrário dos grupos adultos. Também entre crianças e adultos se verifica uma disparidade maior, embora constem acertos na ordem dos 100% por quase todos os grupos (à exceção das crianças bilingues). Verificam-se *outliers* acima do respetivo intervalo interquartilico no grupo das crianças monolingues (Cri_Nat).

Na combinação das *atividades* com o PI, os acertos médios mais baixos ocorrem no grupo das crianças bilingues, embora, à semelhança dos restantes grupos, sejam atingidos acertos individuais de 100%. Nesta condição não se verificam *outliers* (cf. Fig. 4.6.2).

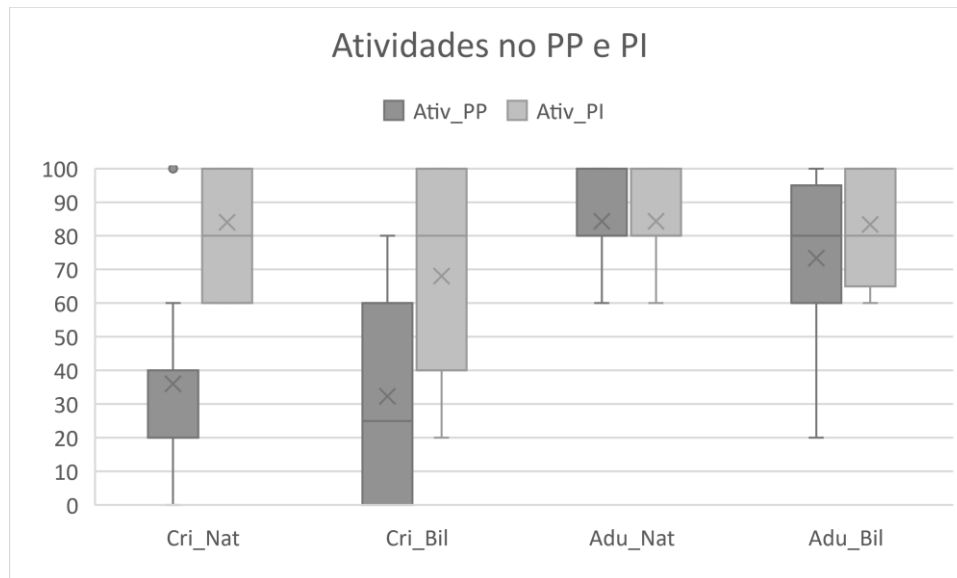


Fig. 4.6.2 – Médias totais de acerto por tempo e aspeto: atividades no PP e PI

Importa, pois, verificar a existência de diferenças entre grupos para estas condições testadas. Tendo-se observado uma distribuição não-normal da variável dependente entre grupos (cf. Apêndice C: C19), bem como constatado a ausência de homogeneidade de variância (cf. Apêndice C: C20), a violação destes pressupostos determina que se apliquem testes não-paramétricos.

No caso das **atividades no pretérito perfeito**, o teste de Kruskal-Wallis (cf. Apêndice C: C21) confirma existirem diferenças significativas, em função do grupo de falantes, com $\chi^2(3)=25.98$, $p<.001$.

É, assim, rejeitada a hipótese nula de que não existem diferenças entre grupos no que respeita a esta condição.

Testes de Mann-Whitney com correção de Bonferroni (cf. Apêndice C: C22) evidenciam diferenças nos seguintes grupos:

- Cri_Nat (*ordem média*= 9.63) e Adu_Nat (*ordem média*= 20.75), $U=24.500$, $z= -3.604$, $p=.000$, $r= -0.67$
- Cri_Nat (*ordem média*= 10.20) e Adu_Bil (*ordem média*= 18.75), $U=33.000$, $z= -2.834$, $p=.004$, $r= -0.55$ ²⁶⁷
- Cri_Bil (*ordem média*= 9.67) e Adu_Bil (*ordem média*= 19.42), $U=25.000$, $z= -3.231$, $p=.001$, $r= -0.62$.

Assim, constatam-se novamente diferenças entre os grupos infantis e adultos de cada um dos tipos de falantes (monolíngues, bilingues). De igual modo, verificam-se desempenhos distintos entre crianças monolíngues e adultos bilingues.

No que concerne às **atividades no pretérito imperfeito**, não foram encontradas diferenças, confirmando-se a hipótese nula de que não existem diferenças entre grupos no que respeita a esta condição.

4.1.4.2 Médias individuais por atividades no PP/PI

Com foco nas diferenças significativas detetadas entre grupos, importa observar a presença de *outliers* e verificar se as diferenças se atribuem a falantes isolados ou se estas se distribuem de forma dispersa.

Para as médias individuais associadas às *atividades no PP*, constata-se a presença de *outliers*, a cinzento, no grupo das crianças monolíngues (Cri_Nat), com os falantes Cri_Nat01 e Cri_Nat15 a apresentarem médias individuais acima do respetivo intervalo interquartilico do seu grupo (cf. Fig. 4.6.3).

Já no caso das *atividades no PI*, não se verificam *outliers* em nenhum dos grupos (cf. Fig. 4.6.4).

²⁶⁷ Considerando as respostas alternativamente aceites como corretas deste exercício (T1.2), os testes de Mann-Whitney com correção de Bonferroni (cf. Apêndice C: C24) revelam uma alteração: as atividades no pretérito perfeito passam a não apresentar diferenças significativas no contraste entre os grupos Cri_Nat (*ordem média*= 10.70) e Adu_Bil (*ordem média*= 18.13), $U=40.500$, $z= -2.652$, $p=.014$, $r= -0.51$.

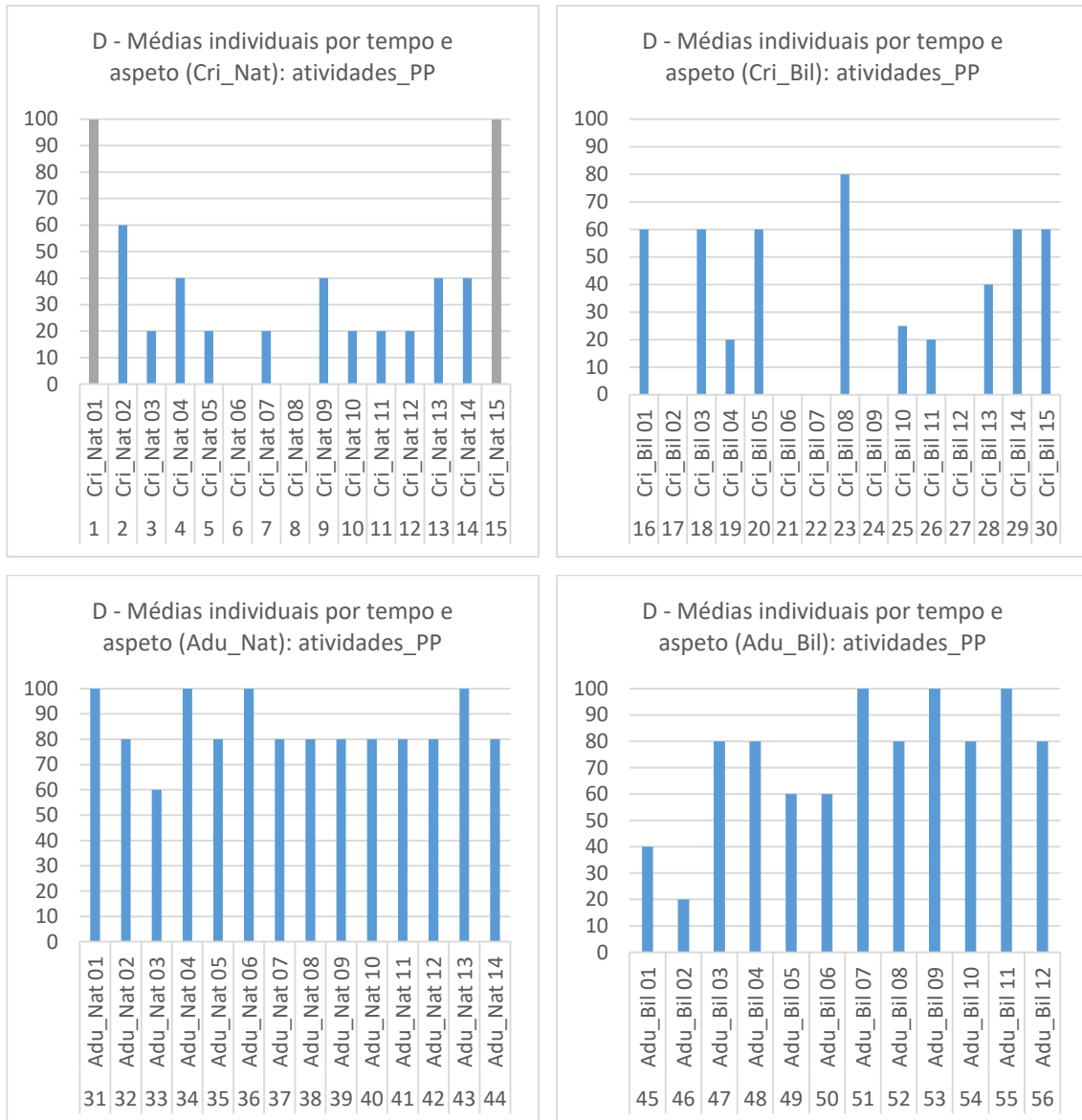


Fig. 4.6.3 – Médias individuais por “atividades no PP”, em percentagens (teste PP/PI)

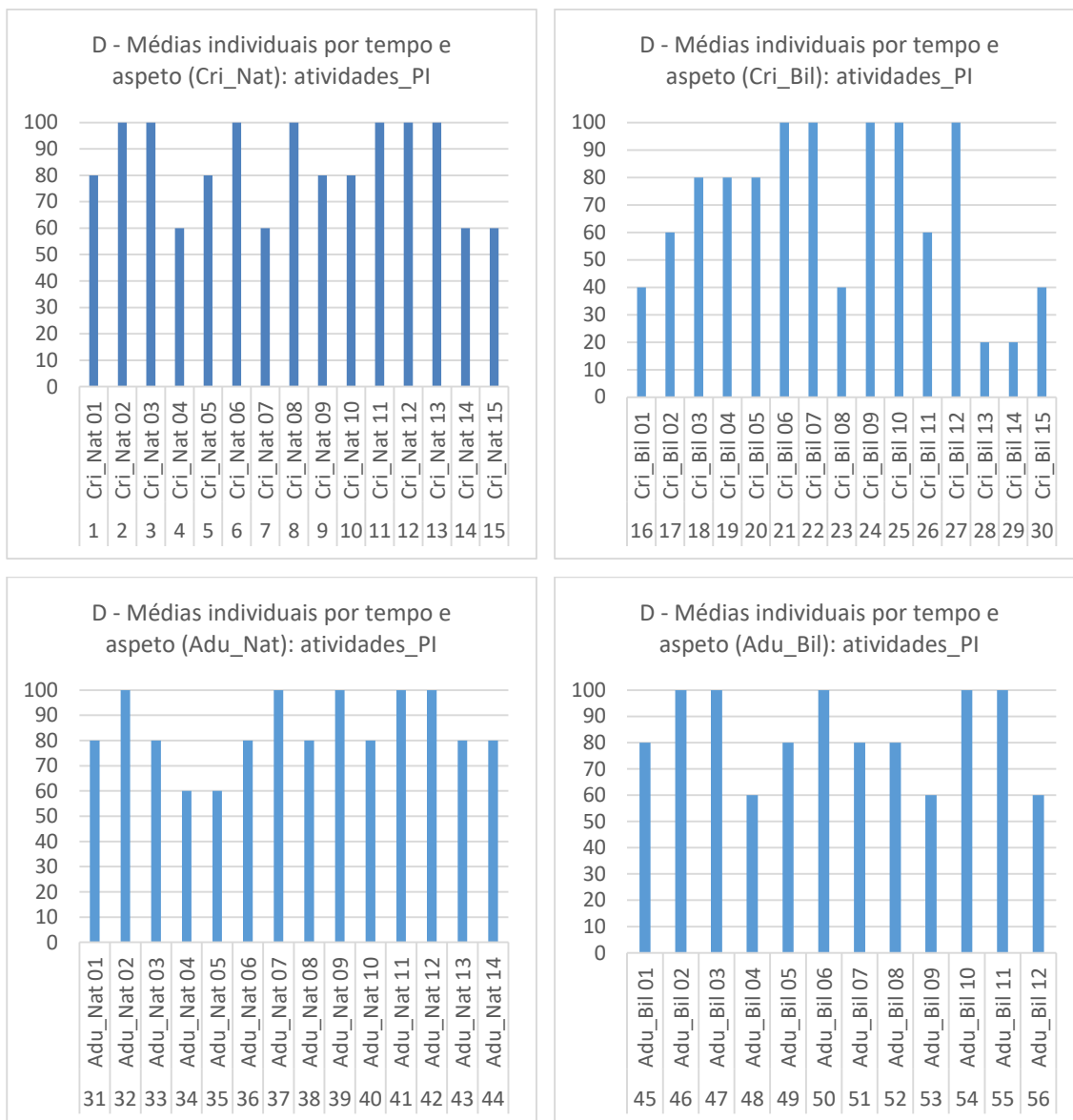


Fig. 4.6.4 – Médias individuais por “atividades no PI”, em percentagens (teste PP/PI)

Considerando o bloco dos processos culminados, as percentagens de acerto distribuem-se do seguinte modo pelos diferentes tempos verbais:

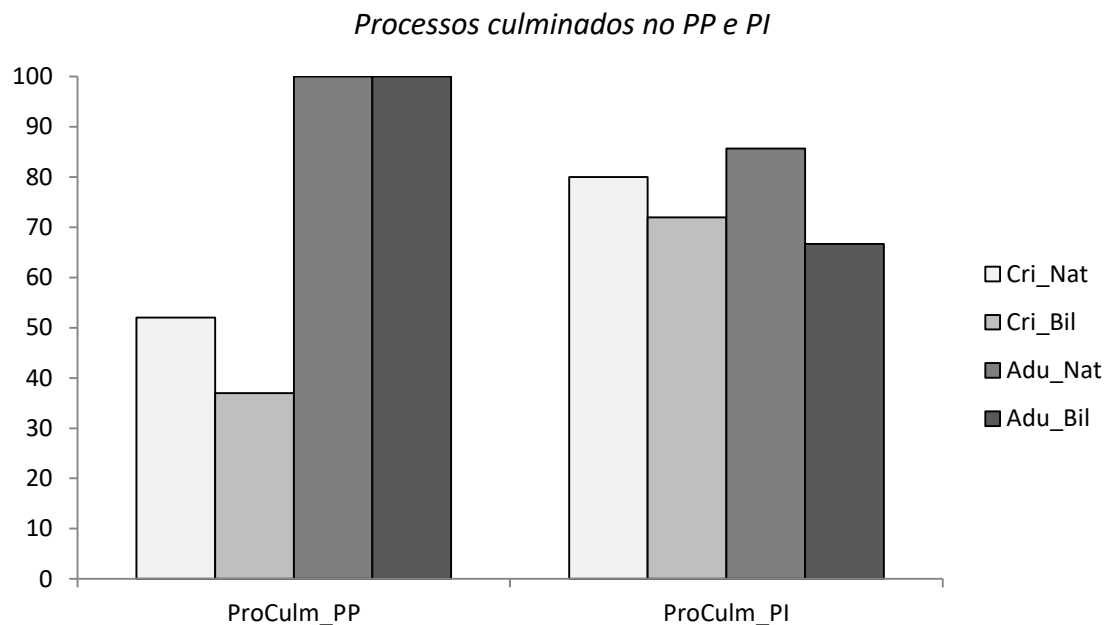


Fig. 4.7.1 - Médias totais de acerto por tempo e aspeto: processos culminados no PP e PI

Os valores a estes associados resumem-se na tabela seguinte:

Tab. 4.13 – Médias de acerto por tempo e aspeto: processos culminados no PP e PI

Variável	Grupo	Média	Desvio-padrão	Mín.	Máx.
ProCulm_PP (3a)	Cri_Nat ^a	52.00	36.88	0	100.00
	Cri_Bil ^b	37.00	32.39	0	80.00
	Adu_Nat ^c	100.00	.00	100.00	100.00
	Adu_Bil ^d	100.00	.00	100.00	100.00
ProCulm_PI (3b)	Cri_Nat ^a	80.00	21.38	40.00	100.00
	Cri_Bil ^b	72.00	24.84	20.00	100.00
	Adu_Nat ^c	85.71	18.28	60.00	100.00
	Adu_Bil ^d	66.67	27.41	20.00	100.00

^an=15. ^bn=14. ^cn=12.

Nos *processos culminados no PP*, ambos os grupos adultos apresentam acertos de 100% por todos os participantes, ao passo que os grupos infantis denotam médias de acerto (muito) baixas, com um elevado desvio-padrão e casos de 0%, mas também de 100%, de respostas individuais esperadas. Não se verificam *outliers* (cf. Fig. 4.7.2).

Já com os *processos culminados no PI*, são os adultos bilingues que obtêm valores médios abaixo dos restantes, até mesmo inferiores aos obtidos pelo grupo infantil bilingue, embora não se excluam casos individuais de acertos na ordem dos 100%. Estes ocorrem, nesta condição, em todos os grupos testados. Não se verificam *outliers* (cf. Fig. 4.7.2).

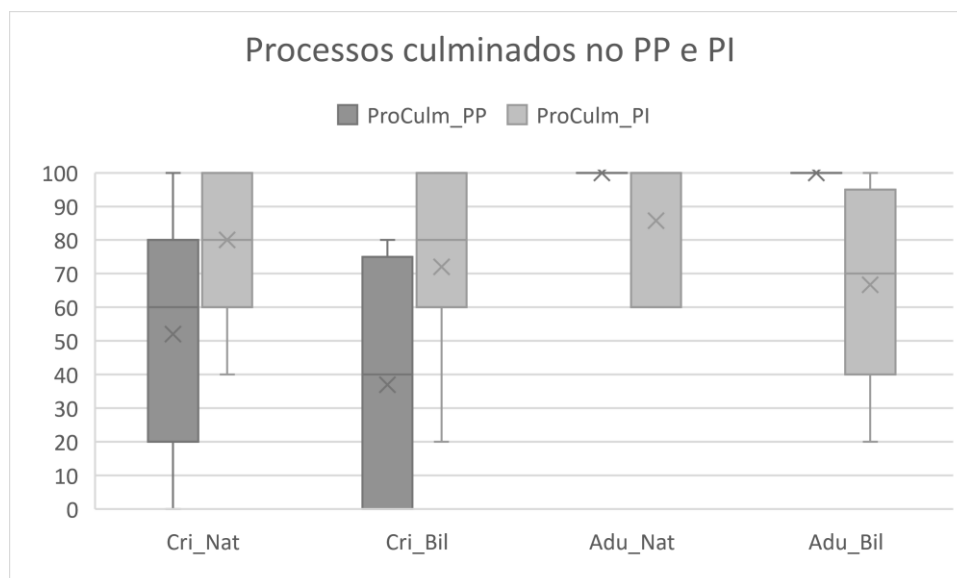


Fig. 4.7.2 - Médias totais de acerto por tempo e aspeto: processos culminados no PP e PI

Importa, pois, verificar a existência de diferenças entre grupos para estas condições testadas. Tendo-se observado uma distribuição não-normal da variável dependente entre grupos (cf. Apêndice C: C19), bem como constatado a ausência de homogeneidade de variância (cf. Apêndice C: C20), a violação destes pressupostos determina que se apliquem testes não-paramétricos.

No caso dos **processos culminados no pretérito perfeito**, o teste de Kruskal-Wallis (cf. Apêndice C: C21) confirma existirem diferenças significativas, em função do grupo de falantes, com $\chi^2(3)=40.19$, $p<.001$.

É, assim, rejeitada a hipótese nula de que não existem diferenças entre grupos no que respeita a esta condição.

Testes de Mann-Whitney com correção de Bonferroni (cf. Apêndice C: C22) evidenciam diferenças nos seguintes grupos:

- Cri_Nat (*ordem média*= 9.40) e Adu_Nat (*ordem média*= 21.00), U=21.000, z= -4.111, p=.000, r= -0.76
- Cri_Nat (*ordem média*= 9.20) e Adu_Bil (*ordem média*= 20.00), U=18.000, z= -3.870, p=.000, r= -0.74
- Cri_Bil (*ordem média*= 8.00) e Adu_Bil (*ordem média*= 21.50), U=.000, z= -4.623, p=.000, r= -0.89

Assim, à semelhança dos resultados anteriores, também nesta condição são apontadas diferenças entre as faixas etárias infantil e adulta entre os grupos mono- e bilingues. Do mesmo modo, também as crianças nativas monolíngues apresentam disparidade relativamente aos falantes bilingues adultos, ficando as suas médias de acerto aquém das obtidas por estes últimos.

No que concerne aos **processos culminados no pretérito imperfeito**, não foram encontradas diferenças, confirmando-se a hipótese nula de que não existem diferenças entre grupos no que respeita a esta condição.

4.1.4.3 Médias individuais por processos culminados no PP/PI

Com foco nas diferenças significativas detetadas entre grupos, importa observar a presença de *outliers* e verificar se as diferenças se atribuem a falantes isolados ou se estas se distribuem de forma dispersa.

Para as médias individuais associadas aos *processos culminados no PP*, constata-se a ausência de valores discrepantes relativamente aos intervalos interquartílicos em cada grupo de falantes (cf. Fig. 4.7.3).

Também relativamente às médias individuais associadas aos *processos culminados no PI* se verifica que não existem *outliers* em nenhum dos grupos testados (cf. Fig. 4.7.4).

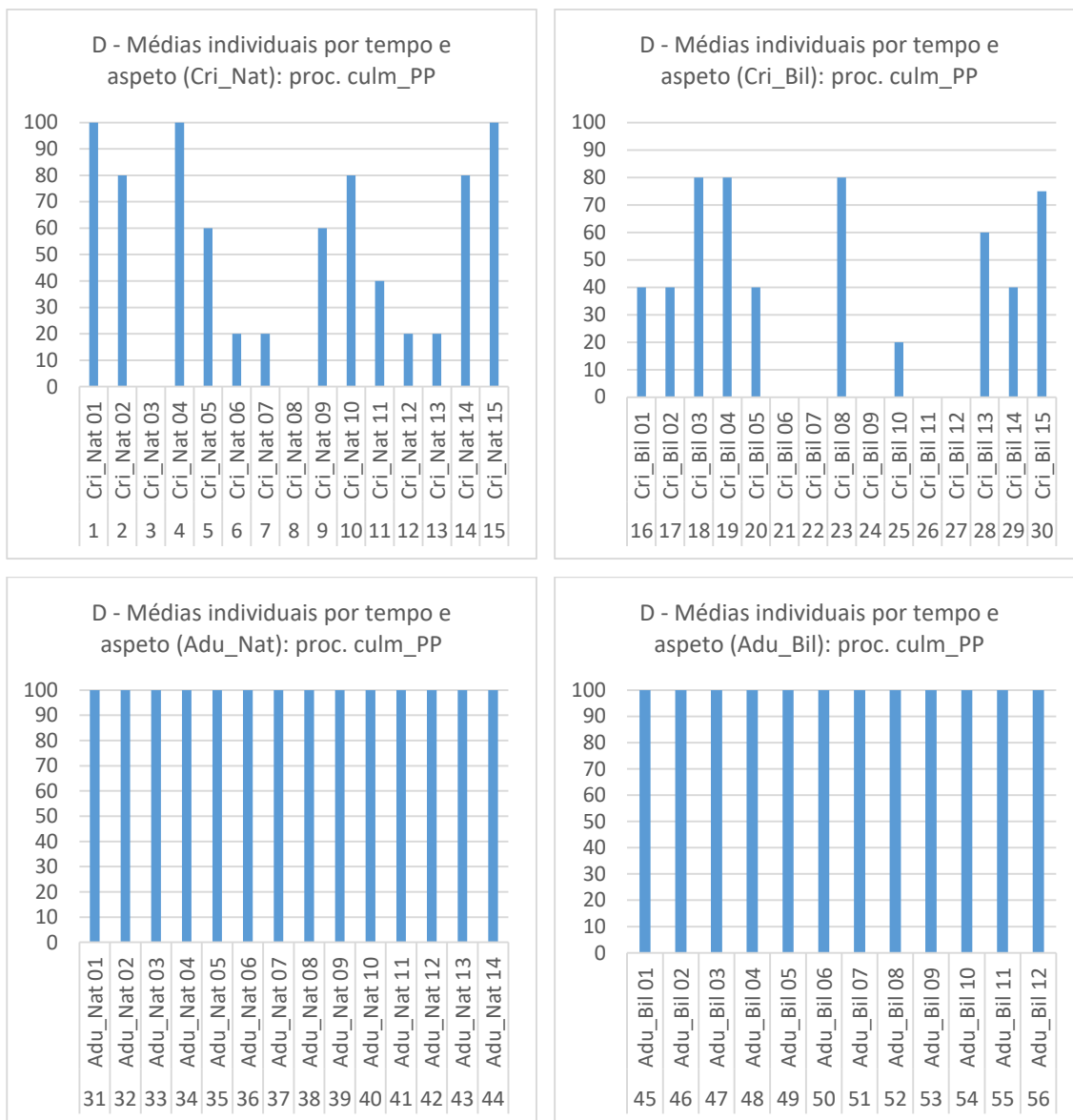


Fig. 4.7.3 – Médias individuais por “processos culminados no PP”, em percentagens (teste PP/PI)



Fig. 4.7.4 – Médias individuais por “processos culminados no PI”, em percentagens (teste PP/PI)

O último bloco, relativo às culminações, apresenta a seguinte distribuição de percentagens de acerto em combinação com os diferentes tempos verbais:

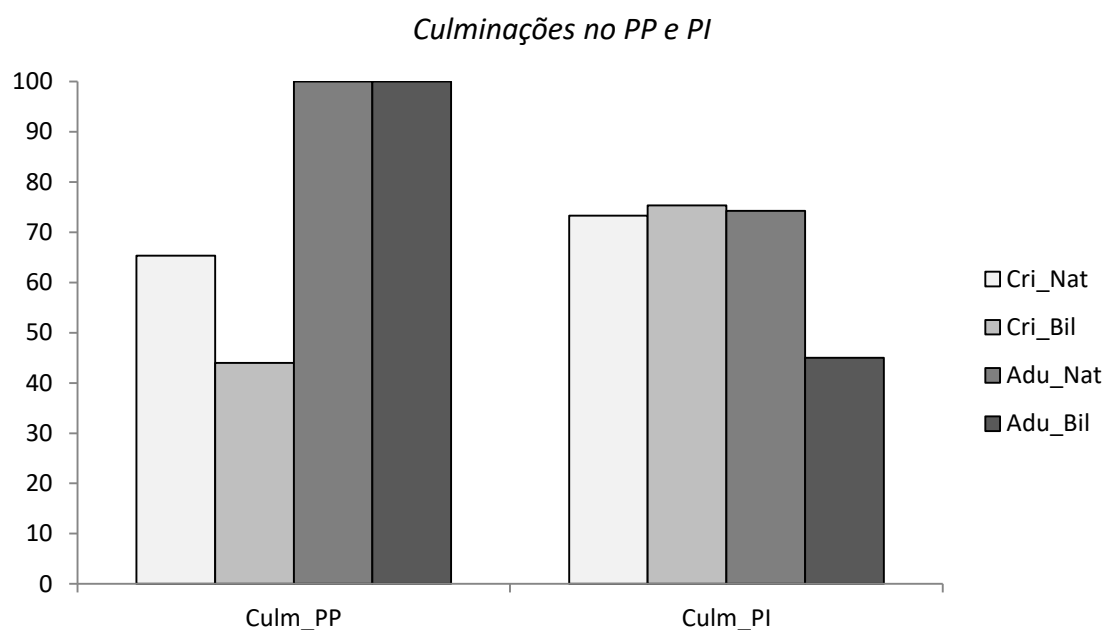


Fig. 4.8.1 - Médias totais de acerto por tempo e aspeto: culminações no PP e PI

Os respetivos valores de desvio-padrão, mínimos e máximos de acertos constam abaixo:

Tab. 4.14 - Médias totais de acerto por tempo e aspeto: culminações no PP e PI

Variável	Grupo	Média	Desvio-padrão	Mín.	Máx.
Culm_PP (4a)	Cri_Nat ^a	65.33	31.59	0	100.00
	Cri_Bil ^b	44.00	37.19	0	100.00
	Adu_Nat ^c	100.00	.00	100.00	100.00
	Adu_Bil ^d	100.00	.00	100.00	100.00
Culm_PI (4b)	Cri_Nat ^a	73.33	24.69	20.00	100.00
	Cri_Bil ^b	75.33	23.56	20.00	100.00
	Adu_Nat ^c	74.29	24.09	0	100.00
	Adu_Bil ^d	45.00	29.70	0	100.00

^an=15. ^bn=14. ^cn=12.

Na combinação das *culminações* com o *PP*, os grupos infantis apresentam acertos abaixo dos obtidos pelos adultos, com as crianças monolingues a desempenharem muito abaixo dos restantes grupos (44%), embora individualmente ocorram acertos de 100%. Já ambos os grupos adultos apresentam acertos de 100% na totalidade dos contextos obrigatórios para esta

condição. No entanto, na combinação das *culminações* com o *PI*, são os adultos bilingues que alcançam uma média muito inferior, não apenas aos adultos monolíngues, mas a todos os restantes grupos. Destaca-se, pois, a ocorrência de acertos individuais na ordem de 100% por participantes de todos os grupos testados, nesta condição. Apenas na combinação com o *PI* se constata *outliers*, surgindo no grupo dos falantes monolíngues adultos (*Adu_Nat*) tanto acima quanto abaixo do intervalo interquartilico (cf. Fig. 4.8.2).

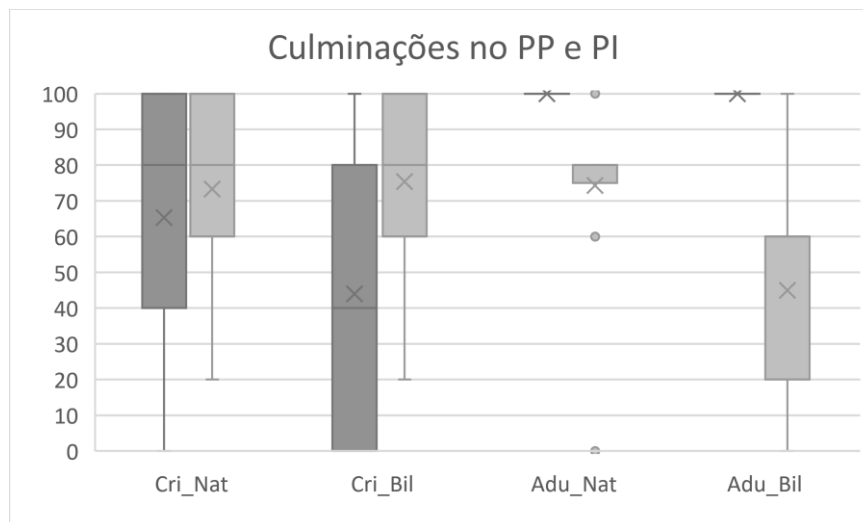


Fig. 4.8.2 - Médias totais de acerto por tempo e aspeto: culminações no PP e PI

Importa, pois, verificar a existência de diferenças entre grupos para estas condições testadas. Tendo-se observado uma distribuição não-normal da variável dependente entre grupos (cf. Apêndice C: C19), bem como constatado a ausência de homogeneidade de variância (cf. Apêndice C: C20), a violação destes pressupostos determina que se apliquem testes não-paramétricos.

No caso das **culminações no pretérito perfeito**, o teste de Kruskal-Wallis (cf. Apêndice C: C21) confirma existirem diferenças significativas, em função do grupo de falantes, com valores de $\chi^2(3)=34.07$, $p<.001$. É, assim, rejeitada a hipótese nula de que não existem diferenças entre grupos no que respeita a esta condição.

Testes de Mann-Whitney com correção de Bonferroni (cf. Apêndice C: C22) evidenciam diferenças nos seguintes grupos:

- Cri_Nat (*ordem média*= 9.87) e Adu_Nat (*ordem média*= 20.50), U=28.000, z= -3.861, p=.000, r= -0.72
- Cri_Nat (*ordem média*= 9.60) e Adu_Bil (*ordem média*= 19.50), U=24.000, z= -3.628, p=.001, r= -0.70
- Cri_Bil (*ordem média*= 8.80) e Adu_Bil (*ordem média*= 20.50), U=12.000, z= -4.115, p=.000, r= -0.79

Assim, constatam-se, novamente, as diferenças já anteriormente detetadas entre os grupos infantis e adultos, em cada tipologia de falante, também para esta condição. O mesmo se aplica às diferenças detetadas entre crianças monolíngues e adultos bilingues.

No que concerne às **culminações no pretérito imperfeito**, o teste de Kruskal-Wallis (cf. Apêndice C: C21) confirma existirem diferenças significativas, em função do grupo de falantes, com valores de $\chi^2(3)=10.27$, $p<.05$. É, assim, rejeitada a hipótese nula de que não existem diferenças entre grupos no que respeita a esta condição. Testes de Mann-Whitney com correção de Bonferroni (cf. Apêndice C: C22) evidenciam diferenças apenas entre os grupos:

- Adu_Nat (*ordem média*= 17.43) e Adu_Bil (*ordem média*= 8.92), U=29.000, z= -2.938, p=.004, r= -0.58.

Deste modo, nesta condição, o desvio de acertos detetado entre falantes adultos bilíngues e monolíngues tem significância estatística, com os primeiros a apresentarem menos de metade dos acertos esperados. (A desagregação das culminações e pontos não altera estes resultados.)

4.1.4.4 Médias individuais por culminações no PP/PI

Com foco nas diferenças significativas detetadas entre grupos, importa, pois, observar a presença de *outliers* e verificar se as diferenças se atribuem a falantes isolados ou se estas se distribuem de forma dispersa.

Para as médias individuais associadas às *culminações no PP*, constata-se a ausência de resultados divergentes do respetivo intervalo interquartilico em todos os grupos de falantes (cf. Fig. 4.8.3).

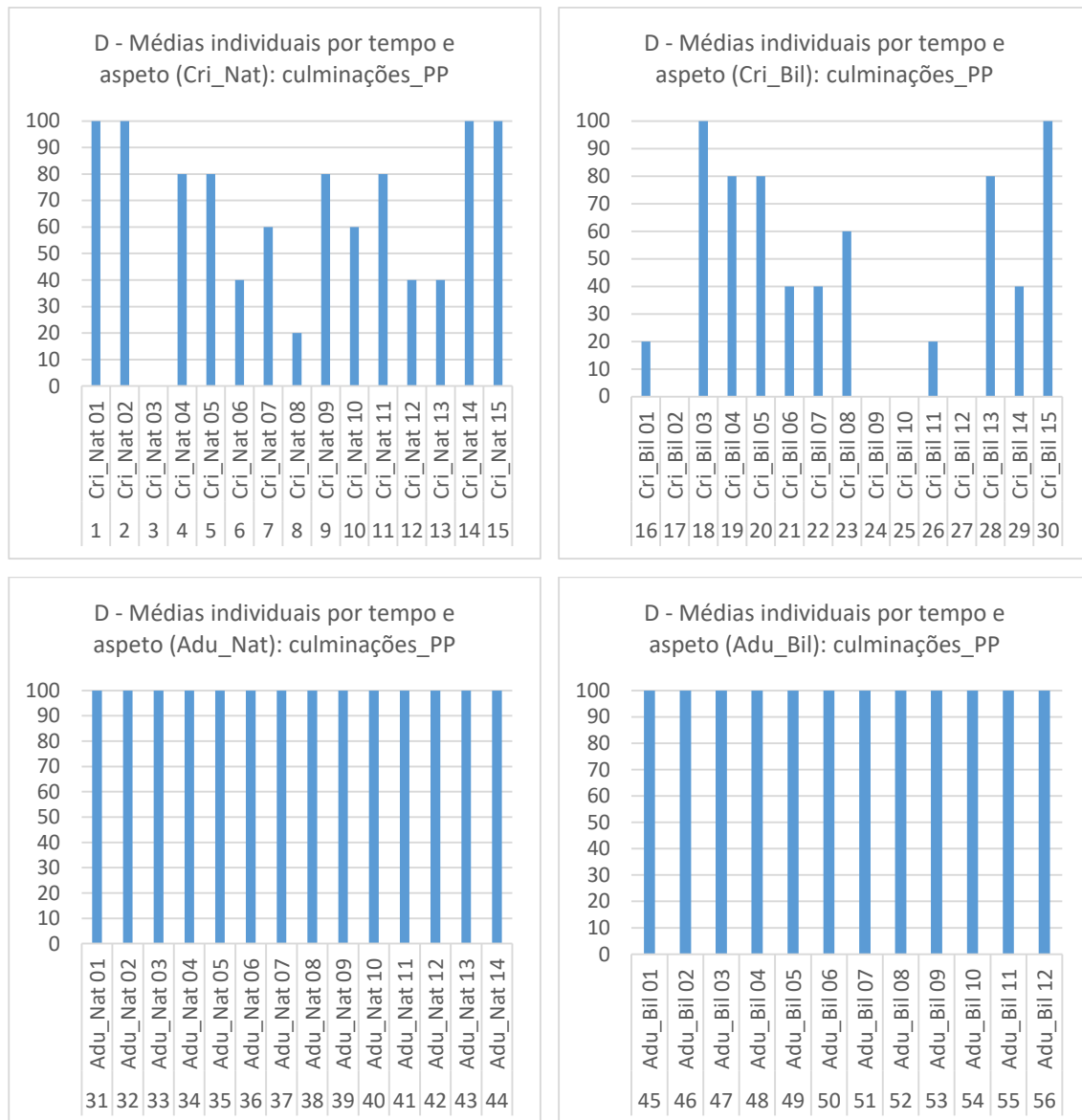
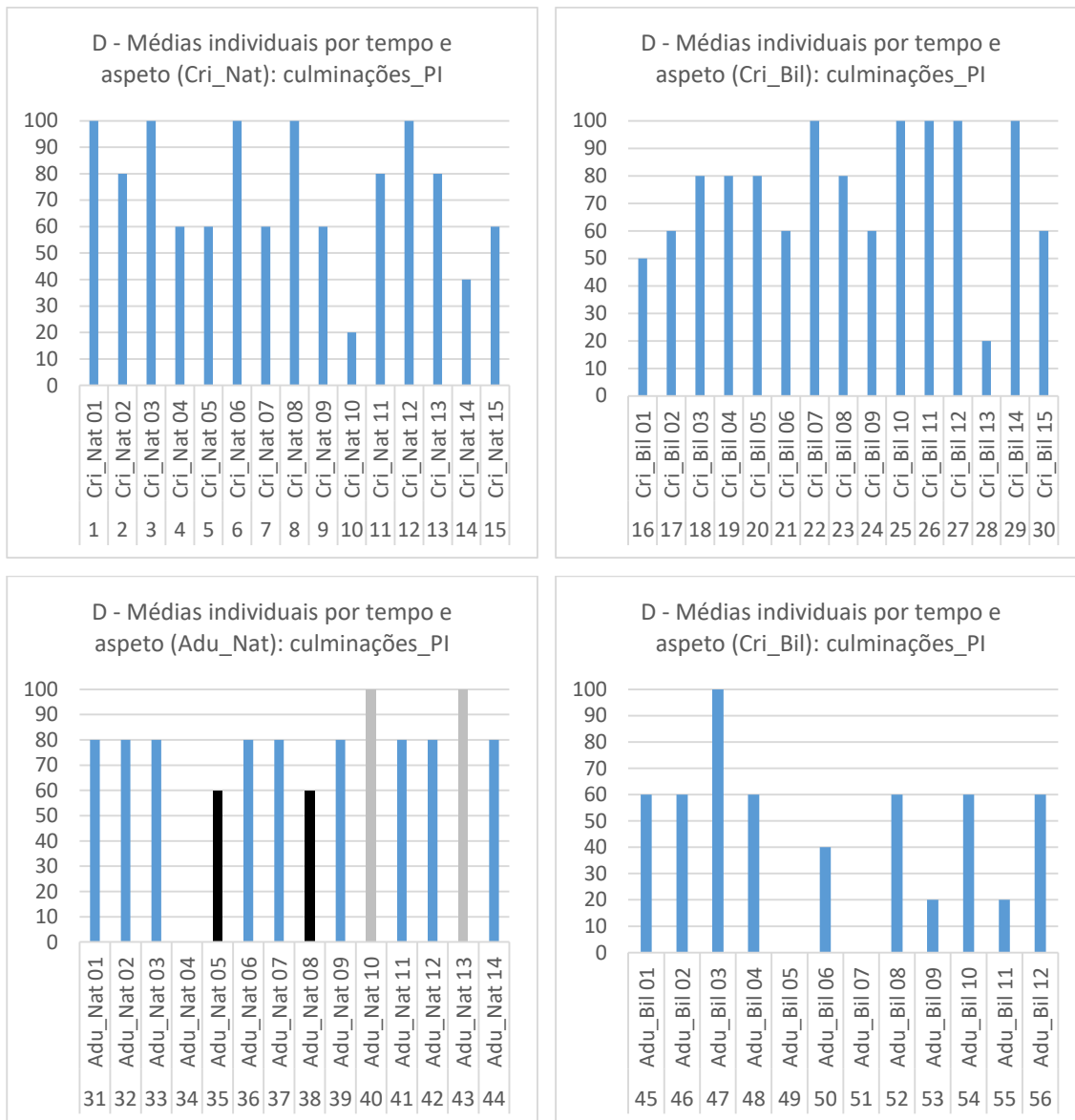


Fig. 4.8.3 – Médias individuais por “culminações no PP”, em percentagens (teste PP/PI)

Já no que concerne às *culminações no PI*, observa-se a ocorrência de *outliers* no grupo dos monolíngues adultos (Adu_Nat). Por um lado, os falantes Adu_Nat10 e Adu_Nat13 apresentam médias individuais de acerto acima dos restantes, a cinzento; por outro, os falantes Adu_Nat04 (média de 0, sem negrito), Adu_Nat05 e Adu_Nat08 ficam abaixo do respetivo intervalo interquartilício, conforme Fig. 4.8.4.



*Adu_Nat04: outlier com valor zero (sem negrito)

Fig. 4.8.4 – Médias individuais por “culminações no PI”, em percentagens (teste PP/PI)

4.1.4.5 Médias individuais por tempo e aspeto

No seu conjunto, os resultados obtidos desenham o contraste individual entre as diferentes combinações de tempo e aspeto.

No grupo das *crianças monolíngues*, verifica-se, na tabela seguinte, que os acertos individuais nulos (a vermelho) coincidem com as combinações temporais de PP, repetindo-se em várias classes aspetuais no caso dos falantes Cri_Nat03, Cri_Nat06 e Cri_Nat08. Os acertos totais mais expressivos ocorrem na combinação dos estados com o PI, justificando os restantes valores enquanto *outliers* (Cri_Nat04, Cri_Nat10 e Cri_Nat12). Os valores positivamente discrepantes são

alcançados nas atividades no PP pelos falantes Cri_Nat01 e Cri_Nat15, os quais, de resto, também alcançam acertos totais no maior número de combinações temporo-aspetais.

Tab. 4.15 – Médias individuais por tempo e aspeto, em percentagens (Cri_Nat e Cri_Bil)

	Estado PP	Estado PI	Atividade PP	Atividade PI	ProCulm PP	ProCulm PI	Culm PP	Culm PI
Cri_Nat1	100	100	100	80	100	80	100	100
Cri_Nat2	100	100	60	100	80	100	100	80
Cri_Nat3	0	100	20	100	0	100	0	100
Cri_Nat4	60	80	40	60	100	60	80	60
Cri_Nat5	40	100	20	80	60	80	80	60
Cri_Nat6	0	100	0	100	20	80	40	100
Cri_Nat7	60	100	20	60	20	100	60	60
Cri_Nat8	0	100	0	100	0	100	20	100
Cri_Nat9	100	100	40	80	60	80	80	60
Cri_Nat10	0	60	20	80	80	40	60	20
Cri_Nat11	40	100	20	100	40	60	80	80
Cri_Nat12	20	80	20	100	20	80	40	100
Cri_Nat13	60	100	40	100	20	100	40	80
Cri_Nat14	60	100	40	60	80	40	100	40
Cri_Nat15	100	100	100	60	100	100	100	60

	Estado PP	Estado PI	Atividade PP	Atividade PI	ProCulm PP	ProCulm PI	Culm PP	Culm PI
Cri_Bil1	40	100	60	40	40	80	20	50
Cri_Bil2	0	40	0	60	40	60	0	60
Cri_Bil3	20	100	60	80	80	60	100	80
Cri_Bil4	60	60	20	80	80	80	80	80
Cri_Bil5	100	80	60	80	40	40	80	80
Cri_Bil6	40	80	0	100	0	100	40	60
Cri_Bil7	0	60	0	100	0	80	40	100
Cri_Bil8	40	40	80	40	80	20	60	80
Cri_Bil9	0	80	0	100	0	80	0	60
Cri_Bil10	0	100	25	100	20	100	0	100
Cri_Bil11	20	100	20	60	0	100	20	100
Cri_Bil12	0	100	0	100	0	100	0	100
Cri_Bil13	20	0	40	20	60	40	80	20
Cri_Bil14	20	0	60	20	40	60	40	100
Cri_Bil15	20	60	60	40	75	80	100	60

No grupo das *crianças bilingues*, constata-se múltiplas ocorrências de não-acerto individuais, com estas associadas à combinação com o PP (falantes Cri_Bil02, Cri_Bil06, Cri_Bil09, Cri_Bil10 e Cri_Bil12). Excetuam-se apenas dois falantes, Cri_Bil13 e Cri_Bil14, com valores nulos na combinação dos estados com o PI, apenas. Os acertos individuais totais distribuem-se tanto por ocorrências singulares (Cri_Bil01, Cri_Bil05, Cri_Bil14 e Cri_Bil15) quanto por ocorrências múltiplas, sobretudo na combinação com o PI. Ao contrário dos restantes, apenas o falante Cri_Bil12 evidencia a escolha sistemática pelo PI em todos os contextos testados, sugerindo encontrar-se em fase de generalização. Destaca-se a inexistência de outliers neste grupo de falantes.

No grupo dos *adultos monolingues*, de acordo com a tabela abaixo, verificam-se, conforme esperado, múltiplos acertos totais individuais distribuídos pelas diferentes combinações temporo-aspetuais. Os acertos nulos, na combinação das culminações com o PI, são atribuídos exclusivamente ao falante Adu_Nat04, o qual, de resto, acompanha os falantes Adu_Nat05 e Adu_Nat08 enquanto *outlier* nesta condição. É também nesta que ocorrem valores positivamente discrepantes, atribuídos aos falantes Adu_Nat10 e Adu_Nat13. Globalmente, a presença de valores *outliers* não invalida, contudo, a simultaneidade de múltiplos acertos totais.

Tab. 4.16 – Médias individuais por tempo e aspeto, em percentagens (Adu_Nat e Adu_Bil)

	Estado PP	Estado PI	Atividade PP	Atividade PI	ProCulm PP	ProCulm PI	Culm PP	Culm PI
Adu_Nat1	100	100	100	80	100	100	100	80
Adu_Nat2	100	100	80	100	100	60	100	80
Adu_Nat3	100	100	60	80	100	100	100	80
Adu_Nat4	100	100	100	60	100	60	100	0
Adu_Nat5	100	100	80	60	100	100	100	60
Adu_Nat6	80	100	100	80	100	80	100	80
Adu_Nat7	100	100	80	100	100	100	100	80
Adu_Nat8	100	100	80	80	100	100	100	60
Adu_Nat9	100	100	80	100	100	80	100	80
Adu_Nat10	100	100	80	80	100	60	100	100
Adu_Nat11	100	100	80	100	100	100	100	80
Adu_Nat12	80	100	80	100	100	60	100	80
Adu_Nat13	100	100	100	80	100	100	100	100
Adu_Nat14	100	100	80	80	100	100	100	80

	Estado PP	Estado PI	Atividade PP	Atividade PI	ProCulm PP	ProCulm PI	Culm PP	Culm PI
Adu_Bil1	40	100	40	80	100	20	100	60
Adu_Bil2	100	100	20	100	100	100	100	60
Adu_Bil3	80	100	80	100	100	100	100	100
Adu_Bil4	100	100	80	60	100	80	100	60
Adu_Bil5	60	80	60	80	100	40	100	0
Adu_Bil6	60	100	60	100	100	80	100	40
Adu_Bil7	100	80	100	80	100	40	100	0
Adu_Bil8	100	100	80	80	100	100	100	60
Adu_Bil9	80	100	100	60	100	40	100	20
Adu_Bil10	80	100	80	100	100	80	100	60
Adu_Bil11	100	100	100	100	100	60	100	20
Adu_Bil12	80	100	80	60	100	60	100	60

No grupo dos *adultos bilingues*, à semelhança do correspondente grupo monolingue, verificam-se acertos nulos na combinação das culminações com o PI (Adu_Bil05 e Adu_Bil07), embora estes valores não constituam *outliers* em relação aos demais. Também estes falantes obtêm, no entanto, acertos de 100% entre as restantes combinações temporo-aspetuais.

4.1.5 Discussão e conclusões

Tomadas em conjunto, as diferenças significativas entre grupos, assinaladas por asterisco, resumem-se abaixo (Tab. 4.17). Já a presença de *outliers*, enquanto indicadores de valores individualmente discrepantes dos restantes, é resumida na tabela 4.18.

Tab. 4.17 – Diferenças significativas entre grupos, por condição testada (T1)

Variável	Cri_Nat	Cri_Nat	Cri_Nat	Cri_Bil	Adu_Nat
	Cri_Bil	Adu_Nat	Adu_Bil	Adu_Bil	Adu_Bil
A Total	*	*		*	*
B Pretérito Perfeito		*	*	*	
Pretérito Imperfeito					*
C Estado	(*)	*		*	
Atividade	*	*	(*)	*	*
Processo culminado		*	*	*	
Culminação		*			*
D Estado (PP)		*		*	
Estado (PI)					
Atividade (PP)		*	(*)	*	
Atividade (PI)					
Processo culminado (PP)		*	*	*	
Processo culminado (PI)					
Culminação (PP)		*	*	*	
Culminação (PI)					*

*significativamente diferente

*significativamente diferente em T1.2

Considerando as médias *t o t a i s* obtidas pelos diferentes grupos, constatam-se diferenças significativas entre as distintas faixas etárias, quer entre falantes monolíngues quer bilingues. A tipologia de falante aparenta, pois, não influir nesta diferença, já que é o fator 'idade' que leva as crianças, ainda em aquisição, a obter resultados inferiores aos adultos, já em estado final de aquisição. Por outro lado, as diferenças significativas assinaladas entre falantes adultos mono- e bilingues cingem-se especificamente a uma só combinação de tempo e aspeto, não se excluindo,

Tab. 4.18 – Distribuição individual de outliers, por condição testada (T1)

	Totais	PP	PI	Estados	Atividade:Proc.	culm	Culmin.	Est_PP	Est_PI	Ativ_PP	Ativ_PI	ProCulm_	ProCulm_	Culm_PP	Culm_PI
Cri_Nat 01	95	100	90	100	90	90	100	100	100	100	80	100	80	100	100
Cri_Nat 02	90	85	95	100	80	90	90	100	100	60	100	80	100	100	80
Cri_Nat 03	52,5	5	100	50	60	50	50	0	100	20	100	0	100	0	100
Cri_Nat 04	67,5	70	65	70	50	80	70	60	80	40	60	100	60	80	60
Cri_Nat 05	65	50	80	70	50	70	70	40	100	20	80	60	80	80	60
Cri_Nat 06	55	15	95	50	50	50	70	0	100	0	100	20	80	40	100
Cri_Nat 07	60	40	80	80	40	60	60	60	100	20	60	20	100	60	60
Cri_Nat 08	52,5	5	100	50	50	50	60	0	100	0	100	0	100	20	100
Cri_Nat 09	75	70	80	100	60	70	70	100	100	40	80	60	80	80	60
Cri_Nat 10	45	40	50	30	50	60	40	0	60	20	80	80	40	60	20
Cri_Nat 11	65	45	85	70	60	50	80	40	100	20	100	40	60	80	80
Cri_Nat 12	57,5	25	90	50	60	50	70	20	80	20	100	20	80	40	100
Cri_Nat 13	67,5	40	95	80	70	60	60	60	100	40	100	20	100	40	80
Cri_Nat 14	65	70	60	80	50	60	70	60	100	40	60	80	40	100	40
Cri_Nat 15	90	100	80	100	80	100	80	100	100	100	60	100	100	100	60
Cri_Bil 01	53,75	40	67,5	70	50	60	35	40	100	60	40	40	80	20	50
Cri_Bil 02	32,5	10	55	20	30	50	30	0	40	0	60	40	60	0	60
Cri_Bil 03	72,5	65	80	60	70	70	90	20	100	60	80	80	60	100	80
Cri_Bil 04	67,5	60	75	60	50	80	80	60	60	20	80	80	80	80	80
Cri_Bil 05	70	70	70	90	70	40	80	100	80	60	80	40	40	80	80
Cri_Bil 06	52,5	20	85	60	50	50	50	40	80	0	100	0	100	40	60
Cri_Bil 07	47,5	10	85	30	50	40	70	0	60	0	100	0	80	40	100
Cri_Bil 08	55	65	45	40	60	50	70	40	40	80	40	80	20	60	80
Cri_Bil 09	40	0	80	40	50	40	30	0	80	0	100	0	80	0	60
Cri_Bil 10	55,625	11,25	100	50	62,5	60	50	0	100	25	100	20	100	0	100
Cri_Bil 11	52,5	15	90	60	40	50	60	20	100	20	60	0	100	20	100
Cri_Bil 12	50	0	100	50	50	50	50	0	100	0	100	0	100	0	100
Cri_Bil 13	35	50	20	10	30	50	50	20	0	40	20	60	40	80	20
Cri_Bil 14	42,5	40	45	10	40	50	70	20	0	60	20	40	60	40	100
Cri_Bil 15	61,875	63,75	60	40	50	77,5	80	20	60	60	40	75	80	100	60
Adu_Nat 01	95	100	90	100	90	100	90	100	100	100	80	100	100	100	80
Adu_Nat 02	90	95	85	100	90	80	90	100	100	80	100	100	60	100	80
Adu_Nat 03	90	90	90	100	70	100	90	100	100	60	80	100	100	100	80
Adu_Nat 04	77,5	100	55	100	80	80	50	100	100	100	60	100	60	100	0
Adu_Nat 05	87,5	95	80	100	70	100	80	100	100	80	60	100	100	100	60
Adu_Nat 06	90	95	85	90	90	90	90	80	100	100	80	100	80	100	80
Adu_Nat 07	95	95	95	100	90	100	90	100	100	80	100	100	100	100	80
Adu_Nat 08	90	95	85	100	80	100	80	100	100	80	80	100	100	100	60
Adu_Nat 09	92,5	95	90	100	90	90	90	100	100	80	100	100	80	100	80
Adu_Nat 10	90	95	85	100	80	80	100	100	100	80	80	100	60	100	100
Adu_Nat 11	95	95	95	100	90	100	90	100	100	80	100	100	100	100	80
Adu_Nat 12	87,5	90	85	90	90	80	90	80	100	80	100	100	60	100	80
Adu_Nat 13	97,5	100	95	100	90	100	100	100	100	100	80	100	100	100	100
Adu_Nat 14	92,5	95	90	100	80	100	90	100	100	80	80	100	100	100	80
Adu_Bil 01	67,5	70	65	70	60	60	80	40	100	40	80	100	20	100	60
Adu_Bil 02	85	80	90	100	60	100	80	100	100	20	100	100	100	100	60
Adu_Bil 03	95	90	100	90	90	100	100	80	100	80	100	100	100	100	100
Adu_Bil 04	85	95	75	100	70	90	80	100	100	80	60	100	80	100	60
Adu_Bil 05	65	80	50	70	70	70	50	60	80	60	80	100	40	100	0
Adu_Bil 06	80	80	80	80	80	80	70	60	100	60	100	100	80	100	40
Adu_Bil 07	75	100	50	90	90	70	50	100	80	100	80	100	40	100	0
Adu_Bil 08	90	95	85	100	80	100	80	100	100	80	80	100	100	100	60
Adu_Bil 09	75	95	55	90	80	70	60	80	100	100	60	100	40	100	20
Adu_Bil 10	87,5	90	85	90	90	90	80	80	100	80	100	100	80	100	60
Adu_Bil 11	85	100	70	100	100	80	60	100	100	100	100	100	60	100	20
Adu_Bil 12	80	90	70	90	70	80	80	80	100	80	60	100	60	100	80

outlier com valor discrepante inferior
 outlier com valor discrepante superior

todavia, acertos individuais na ordem dos 100%. Por essa razão, descarta-se a possibilidade de erosão global, antes se inferindo um estado final individualmente divergente (possivelmente erodido) nalguns falantes de herança em idade adulta no que respeita às culminações (e pontos) no pretérito imperfeito.

Especificamente, ressaltam os acertos nulos obtidos pelos falantes Adu_Bil05 (Joana) e Adu_Bil07 (Sílvia), demonstrando dificuldade na admissão de duratividade associada a eventos (télcos)

instantâneos. Trata-se, pois, de falantes cujos pais emigraram em idade adolescente para a Alemanha, mantendo Joana e Sílvia, respetivamente, um uso exclusivo do alemão e a preferência de uso do alemão sobre o português. Acresce que ambas as falantes apresentam escolaridade portuguesa baixa, com frequência concluída dos 7º e 9º ano. Também na combinação do PI com as culminações, os falantes Adu_Bil02 (Eliana), Adu_Bil09 (Gorete), bem como os irmãos Adu_Bil10 (Lucas) e Adu_Bil11 (César) alcançam zero acertos, reiterando a dificuldade em admitir (telicidade acompanhada de) duração prolongada para eventos momentâneos. Enquanto Gorete concluiu o 6º ano de escolaridade portuguesa e se alista nos falantes cujos pais emigraram em adolescentes para a Alemanha, prevalecendo o uso do alemão sobre o português, os restantes falantes são intensamente expostos ao português pelos pais tardiamente emigrados. Já Fabrício (Adu_Bil03), intensamente exposto ao português e com hábitos regulares de leitura, apresenta acertos totais nas culminações em combinação com o PI.

Por fim, os resultados médios totais atestam, ainda, resultados globalmente idênticos entre crianças, dando, assim, conta de que o processo de aquisição inicial se assemelha entre estes falantes, independentemente do seu perfil mono- ou bilingue. Excetuando as culminações (e pontos) no PI, também os grupos adultos apresentam um desempenho idêntico.

Destaca-se, ainda, a ausência de *outliers* nos grupos bilingues, havendo um único falante adulto monolingue com resultados totais desviantes dos restantes obtidos pelo seu grupo.

Nas médias por *tempo verbal*, destaca-se a ausência de diferenças na combinação com o pretérito imperfeito, em todos os grupos. O valor aspetual de habitualidade ou continuidade de ação, transportado pelo PI, aparenta não causar dificuldades distintas entre grupos. Já no pretérito perfeito, ambos os grupos infantis demonstram estar ainda em fase de aquisição, obtendo resultados inferiores aos grupos adultos e sugerindo um maior esforço empregue pelas crianças bilingues em propriedades possivelmente mais complexas, quando associadas ao PP.²⁶⁸ Ainda assim, descarta-se a possibilidade de aquisição incompleta, bem como de erosão, já que se verificam acertos individuais na ordem dos 100% e resultados superiores em idade adulta. Ambos os grupos infantis demonstram, assim, ter preferência pela utilização do PI em contextos obrigatórios de PP, pelo que se infere tratar-se de um processo interno próprio do desenvolvimento do português, percorrido por ambas as tipologias de falante. Já os adultos bilingues apresentam

²⁶⁸ Trata-se, pois, de um resultado significativo também para os estudos sobre a aquisição de PLM, a merecer a devida atenção.

um domínio mais equilibrado, não tendendo para generalizações destes tempos verbais. Atendendo à distinção de tempos verbais, as diferenças significativas são, assim, observadas entre crianças e adultos, independentemente da tipologia de falante (monolíngue ou bilingue). O fator 'idade' estende-se, assim, também às diferenças detetadas entre crianças monolíngues e adultos bilingues, com as primeiras a percorrerem o estado inicial de aquisição e os últimos a completarem o respetivo estado final.

Destaca-se, nesta oposição temporal, novamente a ausência de *outliers* em ambos os grupos bilingues testados, pelo que nenhum falante de herança apresenta resultados expressivamente discrepantes dos demais, ao contrário do que se verifica entre os grupos monolíngues.

No que concerne às médias por (tempo e) *classe aspetual*, verifica-se, conforme anteriormente aludido, que as crianças bilingues demonstram ter um domínio ainda elementar dos estados (sobretudo associados ao PP), embora também as crianças monolíngues apresentem um baixo desempenho nesta classe aspetual. Tendo em conta que esta aparente dificuldade é superada em idade adulta, por ambos os tipos de falantes, infere-se, pois, que ambos os grupos de crianças se encontram no processo de aquisição e que as crianças bilingues empregam um esforço possivelmente maior, o qual retarda ligeiramente este processo, especialmente atendendo à quantidade de *input* disponível. Todavia, tendo em conta que, em idade adulta, tais diferenças são superadas, e atendendo aos resultados gramaticais alternativos que suprimem esta diferença estatística, descarta-se a possibilidade de uma aquisição incompleta ou erodida.

Quanto à presença de resultados individuais discrepantes, são novamente os falantes adultos monolíngues aqueles que apresentam valores *outlier*, não excetuando dois FH em idade infantil (Cri_Bil04 e Cri_Bil15), os quais, no entanto, se destacam por atingirem acertos acima dos obtidos pelo seu grupo na classe aspetual dos processos culminados. Trata-se de Liliana e Cátia, cujos pais emigraram já em idade adulta para a Alemanha, dispondo de poucos ou nenhuns conhecimentos de alemão. São, pois, respetivamente as falantes com maior *input* de português ou sua utilização exclusiva no meio doméstico as que obtêm acertos superiores aos seus pares.

Na classe aspetual dos *estados*, as diferenças significativas ocorrem, então, entre crianças e adultos, independentemente de se tratar de falantes nativos monolíngues ou de falantes bilingues de herança – reforçando, assim, a importância do fator 'idade'.

No caso da classe aspetual das *atividades*, as diferenças significativas refletidas nos acertos de respostas esperadas ocorrem, novamente, em função da idade dos participantes. As crianças em estado inicial de aquisição apresentam, assim, médias bastante inferiores aos respectivos falantes adultos, os quais, no entanto, revelam um estado final de aquisição idêntico e completo. O mesmo pressuposto esclarece as diferenças apontadas entre crianças monolíngues e adultos bilingues, reforçando a completude de aquisição por aqueles falantes de herança.

As diferenças por conta da idade repetem-se, pois, também na classe aspetual dos *processos culminados*. Constata-se, novamente, que as crianças ainda percorrem o estado inicial de aquisição, com idêntico desempenho entre si, ao passo que os grupos adultos revelam um domínio estável no estado final de aquisição também desta classe aspetual. Pelo mesmo motivo, também as crianças monolíngues diferem dos falantes de herança adultos, assumindo a idade destes falantes o fator preponderante no desempenho demonstrado. Infere-se, a partir dos *outliers* positivos em crianças bilingues, que o a exposição à LH se relaciona com o respetivo desempenho.

Por fim, a classe aspetual das *culminações* (e pontos) acarreta diferenças entre os grupos infantil e adulto dos falantes nativos, desta forma demonstrando o percurso de aquisição desde o estado inicial ao final. Por oposição, esta diferença entre grupos etários não é apontada entre falantes bilingues, já que os FH adultos divergem no seu desempenho nesta classe aspetual, apresentando acertos mínimos e máximos semelhantes ao grupo das crianças monolíngues.

São especificamente as *culminações* (e pontos) no PI que oferecem dificuldade a alguns falantes adultos bilingues, razão pela qual se apontam diferenças entre estes e falantes monolíngues de igual idade. No entanto, a ocorrência de acertos de 0% e de 100% em ambos os grupos adultos, nesta condição associada ao PI, leva a concluir, não por um processo de aquisição completa seguida de erosão, mas por um conhecimento (individual) instável, enquadrado em perfis linguísticos com dominância do alemão e uso e exposição menores de/ao português. A combinação de eventos instantâneos com um tempo verbal imperfetivo, o pretérito imperfeito, aparenta, pois, causar resultados desviantes por alguns FH adultos.

Analisando os concretos contextos de ocorrência, as *culminações* no PI constituem âncoras no relato do conto, providenciando e assumindo o papel do seu *background*. Ao passo que os contextos de *background*, em português, pedem o pretérito imperfeito nas narrativas escritas, no alemão impõe-se o *Präteritum*. Ora, o *Präteritum*, conforme já debatido, assume funções do

pretérito perfeito simples, num passado relatado, mas também do pretérito imperfeito, com valor de habitualidade. Ademais, o *Präteritum*, por si só, não distingue (não-) duratividade, pelo que a duração de eventos momentâneos (neste caso, das culminações) poderá oferecer dificuldade àqueles falantes – embora as culminações se apresentem enquanto télicas e não-durativas, estas apresentam uma determinada duração (ainda que momentânea). Acresce que o *Präteritum*, nas narrativas orais, é substituído pelo *Perfekt* (Balcik, 2009), o qual tem correspondência direta (embora não exclusiva) no pretérito perfeito simples para um passado recente. Verifica-se que, dos cinco contextos testados, são dois os que se apresentam enquanto especialmente vulneráveis, nomeadamente (1) chegar a casa, item igualmente vulnerável para os falantes adultos nativos, e (37) começar a ter saudades. Ambos os contextos podem, no entanto, interpretar-se enquanto passado relatado e, portanto, traduzir-se pelo pretérito perfeito simples ao invés do (esperado) pretérito imperfeito. O facto de não retratarem habitualidade, mas de se prestarem a ancorar os acontecimentos relatados, poderá, pois, induzir naquele uso do *Präteritum*, equivalendo ao pretérito perfeito simples. No entanto, estas escolhas e os acertos nulos nas culminações combinadas com o PI não se verificam exclusivamente entre adultos bilingues, registando-se, igualmente, entre adultos monolingues. Por esta razão, a possibilidade de transferência linguística a partir do alemão não se mostra suficientemente estável enquanto hipótese. Poderá, antes, estar em causa (para os contextos vulneráveis específicos) a adoção da perspetiva de relato de acontecimentos sequenciais, mais do que de *background*, conforme esperado. Tal induz na hipótese de que poderá ser o registo formal das narrativas escritas aquele que oferece dificuldade aos falantes menos expostos àquele registo, prevalecendo o registo oral enquanto opção preferida.

Em suma, as condições testadas no teste de escolha de pretérito perfeito/imperfeito denotam, globalmente, diferenças significativas entre crianças e adultos, independentemente da tipologia de falante. Assim, o **fator 'idade'** aparenta prevalecer sobre a tipologia mono- ou bilingue dos falantes sob estudo. As crianças encontram-se, pois, ainda em fase de aquisição, revelando acertos globalmente inferiores aos grupos adultos, os quais se encontram no (pressuposto) estado final de aquisição. Desta forma, também a repetição do contraste significativo entre crianças monolingues (Cri_Nat) e adultos bilingues (Adu_Bil) resulta do fator 'idade', já que as crianças (monolingues) ainda se encontram no processo de aquisição das propriedades já adquiridas pelos adultos (bilingues). No que concerne à **tipologia de falante** (monolingue vs. bilingue), e, portanto, aos falantes de herança em contraste com os falantes nativos, constata-se que alguns FH adultos revelam um uso desviante apenas das culminações (e pontos) no pretérito imperfeito,

não se excluindo, todavia, acertos individuais de 100% (bem como de 0% também pelos adultos monolíngues). Já os estados, apontados enquanto condição vulnerável nas crianças bilingues face às crianças monolíngues, não excluem acertos individuais de 100%, deixando de ter relevância estatística se se considerarem as respostas gramaticais alternativamente aceites em T1.2. Em idade adulta, a classe aspetual dos estados não apresenta, pois, divergências no domínio observado pelos falantes de herança, pelo que esta classe aspetual aparenta tomar mais tempo na sua aquisição, a qual acaba, no entanto, por ser completa.

De modo geral, os falantes de herança não demonstram conhecimentos divergentes dos falantes nativos monolíngues no que concerne à escolha pelos pretéritos perfeito e imperfeito, revelando alguns FH em idade adulta um conhecimento instável apenas no domínio das culminações/pontos no PI. Ambos os grupos infantis obtêm médias de respostas esperadas superiores associadas ao pretérito imperfeito, pelo que se deduz um domínio ainda instável, naquelas idades, do pretérito perfeito. Tomados no seu conjunto, os resultados obtidos neste teste de escolha contradizem a hipótese de aquisição incompleta, ou mesmo erosão, por falantes de herança.

Considerando as hipóteses previamente estabelecidas, conclui-se que, globalmente, a hipótese A (aquisição completa) é confirmada neste teste de escolha, já que, à semelhança dos falantes monolíngues, também os falantes de herança apresentam idênticas diferenças entre o grupo infantil e adulto. A exposição cumulativa à LH português resulta, pois, globalmente num desempenho superior por falantes adultos face a crianças.

No que concerne à possibilidade de influência interlinguística, não se constata diferenças significativas entre os falantes de herança face aos falantes monolíngues na utilização estrita dos pretéritos perfeito e imperfeito. As diferenças no emprego do PI com culminações por falantes adultos bilingues poderão advir da interpretação de relato sequencial dos contextos de ancoragem em *background*, opondo o registo formal à preferência pela oralidade. Tendo em conta os desvios e não-acertos constatados também entre adultos monolíngues, rejeita-se, pois, hipótese B1. Não se tendo constatado desempenhos desviantes por falantes de herança (e ali idênticos entre faixas etárias) face aos falantes monolíngues, é rejeitada a hipótese B2 (influência intergeracional).

No que respeita à hipótese C de uma aquisição incompleta, não se verificam generalizações dos tempos verbais sob estudo, antes um desempenho idêntico ao demonstrado pelos grupos de controlo. A preferência de utilização do PI em contextos obrigatórios de PP verifica-se em ambos

os grupos infantis, não se apresentando, pois, enquanto desempenho desviante por crianças FH. Do mesmo modo, nenhuma escolha aleatória dos pretéritos perfeito ou imperfeito é detetada, pelo que também a hipótese de aquisição incompleta é rejeitada.

A possibilidade de aquisição completa seguida de erosão linguística, invocada pela hipótese D, traduz-se num desempenho inferior por falantes de herança adultos face a falantes de herança em idade infantil. Constatou-se que as culminações (e pontos) no pretérito imperfeito, identicamente adquiridas pelos grupos infantis, apresentam dificuldades a alguns falantes de herança adultos. Tratando-se, no entanto, de ocorrências individuais, apresentando também os falantes de herança adultos acertos na ordem dos 100%, rejeita-se uma erosão global, admitindo-se, individualmente, a erosão do conhecimento linguístico, relativo às culminações (e pontos) no pretérito imperfeito, por parte de alguns FH adultos.

4.2 Teste de aceitabilidade: pretérito mais-que-perfeito

Para o teste de aceitabilidade, consideram-se as gradações (1 – soa “muito mal”; 2 – soa “mal”; 3 – soa “assim-assim”; 4 – soa “bem”; e 5 – soa “muito bem”) individualmente atribuídas às condições sob estudo (cf. Apêndice D: D17-D20), nomeadamente às formas contextualmente (1a) gramaticais do pretérito mais-que-perfeito simples, (1b) agramaticais do pretérito mais-que-perfeito simples, (2a) gramaticais do pretérito mais-que-perfeito composto e (2b) agramaticais do pretérito mais-que-perfeito composto. Enquanto contraste indicativo de desempenho, serão igualmente consideradas as condições de (3a) distratores gramaticais e (3b) distratores agramaticais.

- (1a) A Verónica sempre *acreditara* que a capital do Canadá era Toronto, mas afinal era Ottawa.
- (1b) O meu avô *construira* aquela casa com a ajuda dos amigos e modifica as paredes interiores.
- (2a) Eu já *tinha lido* “Os Maias” há alguns meses atrás, mas decidi voltar a ler o livro nas férias com mais calma.
- (2b) A D. Maria *tinha perdido* um fio de ouro há muitos anos atrás e até hoje o fio ainda não aparecerá.
- (3a) Os meus amigos foram ao cinema, mas eu estou de castigo e vou ficar em casa a ver um filme.
- (3b) O pescador ficou em casa e ainda pescava uma truta no rio.

Contabilizando-se a totalidade de respostas dadas, serão consideradas, para além da média aritmética e respetivo desvio-padrão, sobretudo a moda e mediana por condição testada. Tendo em conta o tamanho da amostra (>51), a normalidade de distribuição será verificada com testes Kolmogorov-Smirnov. No caso de se constatar uma distribuição normal, proceder-se-á a testes de ANOVA; no caso de se verificar uma distribuição não-normal, serão aplicados testes de Kruskal-

Wallis (Field, 2013). Na presença de diferenças significativas²⁶⁹ no contraste entre grupos, estas serão sumariamente abordadas no final de cada secção. Considera-se que os grupos de falantes (1 – Cri_Nat – crianças nativas monolíngues; 2 – Cri_Bil – crianças bilingues FH; 3 – Adu_Nat – adultos nativos monolíngues, e 4 – Adu_Bil – adultos bilingues FH) e as diferentes condições testadas (1a – PMQOs_gramatical; 1b – PMQPs_agramatical; 2a - PMQPc_gramatical; 2b – PMQPc_agramatical; 3a - distrator_gramatical; 3b – distrator_agramatical) constituem as variáveis independentes (categoriais), assumindo os diferentes itens da escala de aceitabilidade (1 a 5, do tipo Likert) o papel de variável dependente. À semelhança do teste anterior, na comparação entre grupos será relativizado o contraste entre falantes de herança em idade infantil (Cri_Bil) e falantes nativos monolíngues adultos (Adu_Nat). Introduzem-se, primeiramente, os resultados relativos aos enunciados distratores, já que estes são tomados por indicadores de desempenho.

4.2.1 Distratores

Enquanto contraste de controlo, a aceitabilidade dos distratores em contexto gramatical (condição 3a) e agramatical (3b) encontra-se resumida na tabela abaixo. São considerados distratores os contextos (a)gramaticais criados por outros tempos verbais que não o pretérito mais-que-perfeito. Considera-se expectável a atribuição tendencial de valores de aceitabilidade elevados (4 a 5) para a condição gramatical, e de valores de aceitabilidade baixos (1 a 2) para a condição agramatical.

Tab. 4.19 – Aceitabilidade de distratores em contexto (a)gramatical

Variável	Grupo	Média	DP	Moda	Mediana
Distrator_gramatical (3a)	Cri_Nat ^a	4,17	1,11	5	4
	Cri_Bil ^b	3,57	1,48	5	4
	Adu_Nat ^c	4,31	0,99	5	5
	Adu_Bil ^c	3,85	1,40	5	5
Distrator_agramatical (3b)	Cri_Nat ^a	2,65	1,49	1	2
	Cri_Bil ^b	2,88	1,55	1	3
	Adu_Nat ^c	1,34	0,72	1	1
	Adu_Bil ^c	1,48	0,87	1	1

^an=15. ^bn=14. ^cn=12.

²⁶⁹ Tendo em conta o número de grupos testados (4) e o número de contrastes possíveis (6), o cálculo da significância estatística prevê um valor de p inferior a 0.008.

4.2.1.1 Distratores gramaticais

Relativamente às ocorrências de distratores em contexto *gramatical*, verifica-se que a moda atinge o valor máximo esperado em todos os grupos. Considerando a média aritmética e respetivo desvio-padrão, os falantes nativos demarcam-se dos falantes monolíngues, respetivamente em ambas as faixas etárias.

A distribuição dos graus de aceitabilidade individualmente atribuídos aos contextos gramaticais dos distratores resume-se, pois, graficamente a seguir (cf. Fig. 4.9).

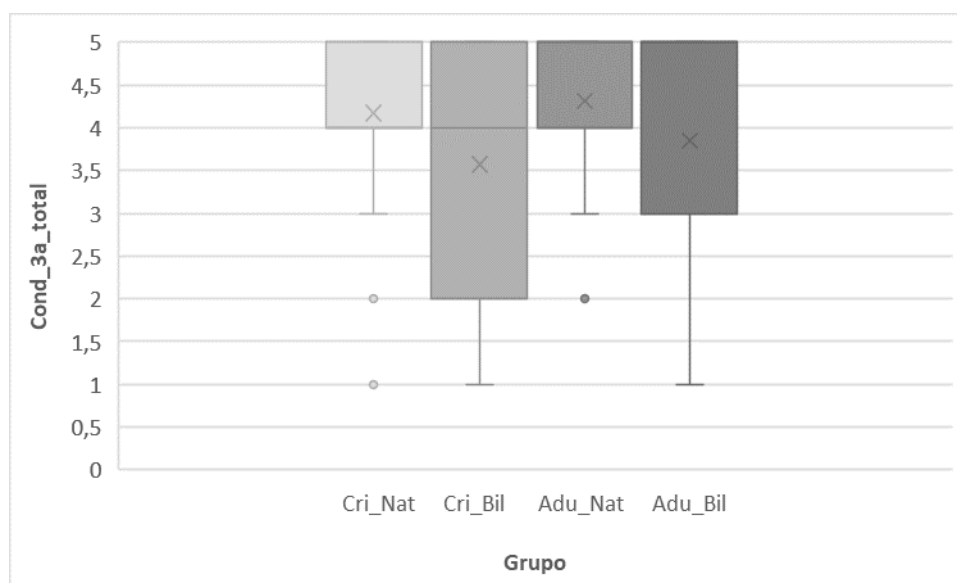


Fig. 4.9 – Aceitabilidade de distratores em contexto gramatical (3a)

Verifica-se que os falantes nativos de ambos os grupos etários denotam idêntica amplitude interquartilica e valores mínimos. Já os grupos de falantes bilingues, infantil e adulto, apresentam amplitudes interquartilicas e valores mínimos aproximados. A maior amplitude de atribuições individuais de aceitabilidade é observada no grupo infantil bilingue, o qual, no entanto, apresenta uma mediana elevada, de 4. Também o grupo adulto dos falantes bilingues apresenta uma extensão aproximada da amplitude interquartilica, com valores de aceitabilidade mínimos idênticos aos pares em idade infantil. A moda e a mediana são idênticas entre grupos da mesma faixa etária.

4.2.1.2 Distratores agramaticais

No que concerne aos distratores em contexto *agramatical*, constata-se que os grupos adultos apresentam idênticos valores de moda e mediana, correspondendo ao grau mínimo expectável para este contexto. Já os grupos infantis se igualam no mesmo valor esperado da moda, embora atingindo uma mediana acima daquela. Enquanto que o grupo infantil monolíngue assume um grau de aceitabilidade ainda considerado baixo, o grupo infantil bilingue tende para uma avaliação neutra dos enunciados agramaticais, com mediana de 3.

A distribuição dos graus de aceitabilidade individualmente atribuídos aos contextos agramaticais dos distratores resume-se, pois, graficamente abaixo:

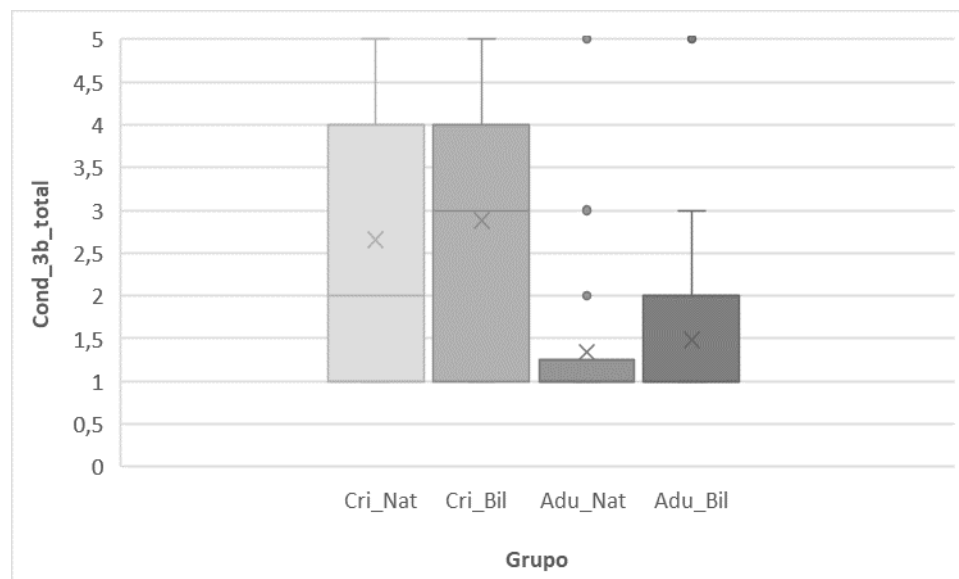


Fig. 4.10 – Aceitabilidade de distratores em contexto agramatical (3b)

Verifica-se que a amplitude interquartilica dos grupos infantis é idêntica, assim como os graus máximos individualmente atribuídos a estes contextos. O grupo nativo monolíngue adulto situa, expectavelmente, a aceitabilidade dos enunciados agramaticais no nível mais baixo (1), embora também neste grupo se verifiquem alguns *outliers*. Por fim, o grupo bilingue adulto apresenta uma amplitude interquartilica reduzida aos graus inferiores de aceitabilidade, com atribuições máximas de valor neutro (3) e poucos dispersores.

4.2.1.3 Distratores gramaticais vs. agramaticais

Importa verificar se os distintos grupos de falantes apresentam diferenças estatisticamente significativas entre a oposição gramatical e agramatical dos enunciados distratores, os quais excluem o tempo verbal de PMQP e, portanto, servem de contraste de controlo. Desse modo, inferir-se-á se os falantes testados demonstram sensibilidade à diferença de (a)gramaticalidade atribuída aos enunciados distratores. Pretendendo comparar-se cada grupo de falantes consigo mesmo, nas diferentes condições opostas, optar-se-á por um design intra-sujeitos. Tendo em conta que os graus de aceitabilidade das diferentes condições constituem uma variável dependente ordinal, e atendendo à ausência de normalidade de distribuição já verificada, a opção recai sobre o teste não-paramétrico de Wilcoxon. O contraste entre os diferentes grupos é apresentado abaixo:

Tab. 4.20 – Diferenças entre grupos nos distratores: gramaticais vs. agramaticais

Cond_3a vs. Cond_3b	(Distratores: gramaticais vs. agramaticais)				
	Z	p	n	R	
Cri_Nat	-5.1967	<.00001	61	-0.67	elevada
Cri_Bil	-2.545	.01078	62	-0.32	média
Adu_Nat	-7.0397	<.00001	66	-0.87	elevada
Adu_Bil	-6.0661	<.00001	55	-0.82	elevada

Expectavelmente, todos os grupos de falantes apresentam diferenças estatisticamente significativas no que respeita ao contraste entre distratores gramaticais e agramaticais, nomeadamente:

- nas crianças monolíngues (Cri_Nat), $Z = -5.1967$, $p < .00001$, com magnitude do efeito elevada
- nas crianças bilingues (Cri_Bil), $Z = -2.545$, $p = .01078$, com magnitude do efeito média
- nos adultos monolíngues (Adu_Nat), $Z = -7.0397$, $p < .00001$, com magnitude do efeito elevada
- nos adultos bilingues (Adu_Bil), $Z = -6.0661$, $p < .00001$, com magnitude do efeito elevada.

Desse modo, os falantes testados distinguem claramente a (a)gramaticalidade de outros contextos providenciados por tempos verbais que não o pretérito mais-que-perfeito. A magnitude do efeito elevada remete para distinções claras de (a)gramaticalidade, indo a magnitude do efeito média (apresentada pelas crianças bilingues) ao encontro da aquisição completa e em fase de estabilização de competências.

4.2.2 Pretérito mais-que-perfeito simples

A aceitabilidade atribuída ao pretérito mais-que-perfeito simples em contexto gramatical (condição 1a) e agramatical (1b) encontra-se resumida na tabela abaixo. Considera-se expectável a atribuição tendencial de valores de aceitabilidade elevados (4 a 5) para a condição gramatical, e de valores de aceitabilidade baixos (1 a 2) para a condição agramatical.

Tab. 4.21 – Aceitabilidade do PMQP simples em contexto (a)gramatical

Variável	Grupo	Média	DP	Moda	Mediana
PMQPs_gramatical (1a)	Cri_Nat ^a	3,83	1,17	5	4
	Cri_Bil ^b	3,75	1,46	5	4
	Adu_Nat ^c	4,26	1,10	5	5
	Adu_Bil ^c	2,90	1,49	2	2,5
PMQPs_agramatical (1b)	Cri_Nat ^a	2,96	1,39	3	3
	Cri_Bil ^b	3,39	1,29	4	4
	Adu_Nat ^c	1,37	0,73	1	1
	Adu_Bil ^c	1,72	0,94	1	1

^an=15. ^bn=14. ^cn=12.

4.2.2.1 PMQP simples gramatical

No que concerne aos contextos *gramaticais* do pretérito mais-que-perfeito simples, verifica-se que o grau de aceitabilidade mais frequentemente atribuído, expresso pela moda, corresponde ao valor expectável máximo (de 5) em três dos quatro grupos de falantes testados, excetuando-se o grupo dos falantes bilingues adultos com um valor-moda de 2 e mediana de 2,5.

A distribuição dos graus de aceitabilidade para os contextos gramaticais do PMQP simples resume-se, pois, graficamente abaixo.

Da totalidade de atribuições individuais de aceitabilidade obtidas, ressalta a congruência entre ambos os grupos infantis, apresentando idêntica (moda e) mediana, bem como amplitude interquartilica e graus mínimos individualmente atribuídos. Na comparação entre grupos adultos, verifica-se uma tendência expressiva, dos falantes monolingues, para graus de aceitabilidade máximos (e idêntica moda e mediana), embora alguns *outliers* dispersem para valores de aceitabilidade mínimos próximos dos falantes adultos bilingues.

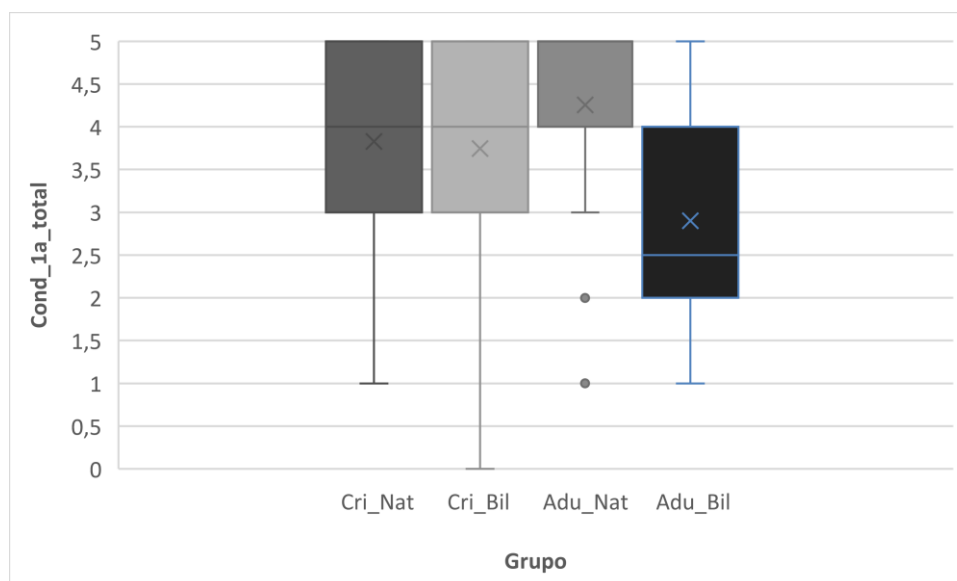


Fig. 4.11 – Aceitabilidade do PMQP simples em contexto gramatical (1a)

Importa, pois, aferir a existência de diferenças entre grupos na condição 1a (PMQP simples em contexto gramatical) testada. Tendo-se observado uma distribuição não-normal da variável dependente entre grupos (cf. Apêndice D:D1), bem como constatado a ausência de homogeneidade de variância (cf. Apêndice D: D2), a violação destes pressupostos determina que se apliquem testes não-paramétricos.

O teste de Kruskal-Wallis revela existirem diferenças significativas, ao nível dos graus de aceitabilidade do PMQP simples, em contexto gramatical, em função do grupo de falantes, $\chi^2(3)=31.303$, $p<.001$ (cf. Apêndice D: D3). Rejeita-se, assim, a hipótese nula de que não existem diferenças entre grupos no que concerne a este item.

Testes de Mann-Whitney com correção de Bonferroni (cf. Apêndice D: D4) evidenciam diferenças entre os grupos:

- Cri_Nat (*ordem média*= 78.55) e Adu_Bil (*ordem média*= 54.82), $U=1459,00$, $z= -3.600$, $p=0.000$, $r=-0.69$.
- Cri_Bil (*ordem média*= 77.73) e Adu_Bil (*ordem média*= 53.94), $U=1406,500$, $z= -3.657$, $p=0.000$, $r=-0.70$.
- Adu_Nat (*ordem média*= 80.81) e Adu_Bil (*ordem média*= 47.64), $U=1028,500$, $z= -5.251$, $p=0.000$, $r=-1.03$.

Não foram encontradas outras diferenças significativas.

Assim, confirma-se que o grupo dos falantes bilingues adultos se distingue significativamente dos restantes três grupos, apresentando uma baixa moda e mediana de aceitabilidade do PMQP simples em contextos gramaticais.

A magnitude do efeito mais elevada é observada no contraste entre grupos adultos, com os falantes adultos bilingues a tenderem para graus de aceitabilidade significativamente mais baixos do que os seus pares monolingues.

Ainda no contraste entre faixas etárias, verifica-se que os grupos infantis (mono- e bilingue) não apresentam diferenças estatisticamente significativas entre si.

Já a comparação entre falantes bilingues de diferentes idades revela diferenças significativas, com o grupo infantil bilingue a avaliar corretamente a aceitabilidade de contextos gramaticais do PMQP simples e o grupo adulto a tender para graus de aceitabilidade bastante inferiores.

Importa, pois, observar os resultados individualmente obtidos nesta condição.

Considerando as médias individuais, nenhum valor discrepante é detetado, distribuindo-se os resultados conforme graficamente retratado abaixo.

Verifica-se que, no grupo dos falantes bilingues adultos, nenhum falante contribui isoladamente para os resultados distintos dos restantes grupos. Apesar dos valores reduzidos de moda (2) e mediana (2,5), não se exclui a ocorrência de aceitabilidade média alta (irmãos Fabrício e David, falantes Adu_Bil03 e Adu_Bil04, com hábitos regulares de leitura) e, até, total (Adu_Bil08, Tatiana, estudante de português, à data). Por seu turno, os valores mais baixos de aceitabilidade são invocados pelos falantes (também irmãos) Lucas (Adu_Bil10) e César (Adu_Bil11).

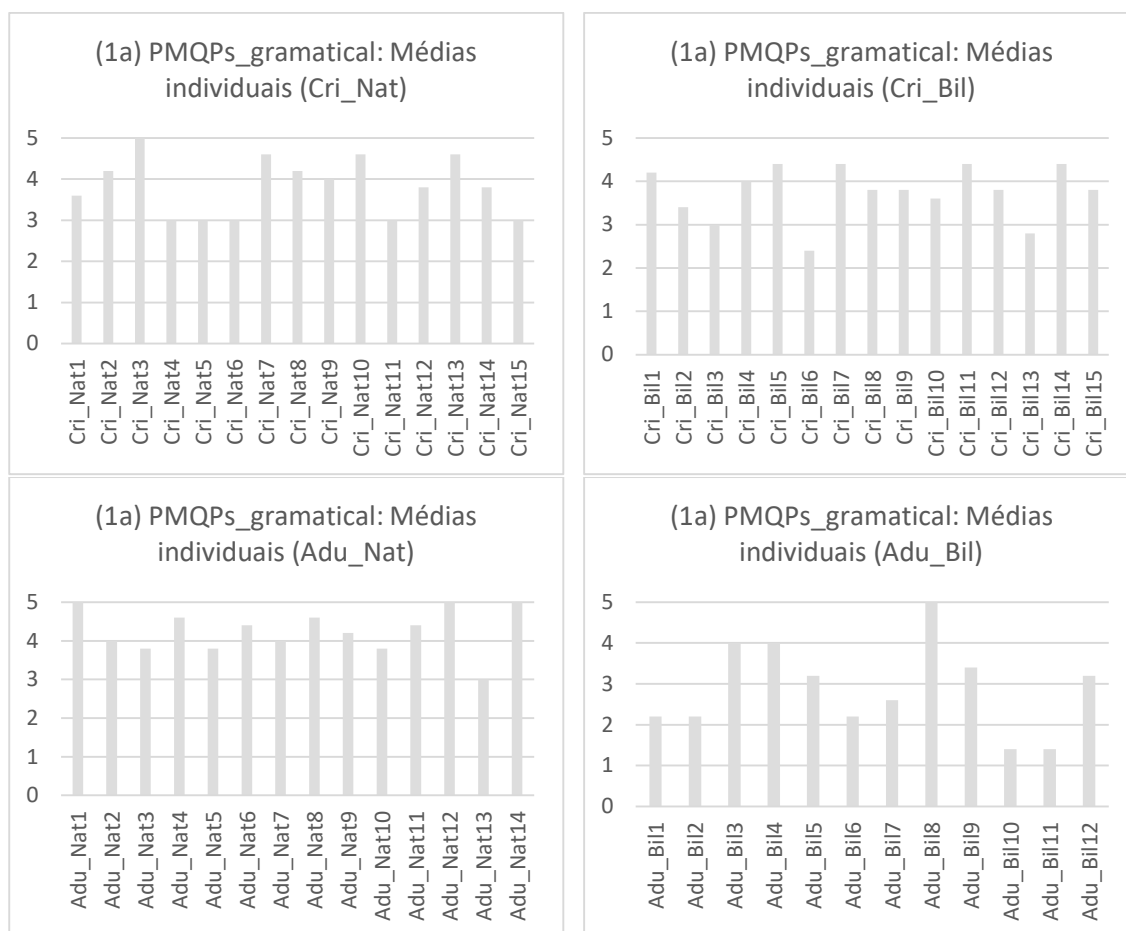


Fig. 4.12 – Médias individuais: PMQP simples em contexto gramatical (1a)

No contraste entre falantes bilingues de herança, ressaltam, ainda, os valores mais elevados atribuídos pelos falantes infantis, apesar da ausência de graus de aceitabilidade total neste grupo.

Considerando a totalidade dos graus de aceitabilidade individualmente atribuídos (5 itens por condição), os valores *outlier* individuais concentram-se apenas no grupo dos falantes adultos monolíngues.

Tab. 4.22 – *Outliers* individuais: PMQPs gramatical

31 Adu_Nat 01	5	5	5	5	5
32 Adu_Nat 02	3	4	5	3	5
33 Adu_Nat 03	2	5	2	5	5
34 Adu_Nat 04	4	5	5	4	5
35 Adu_Nat 05	2	4	5	4	4
36 Adu_Nat 06	5	5	3	4	5
37 Adu_Nat 07	4	3	5	4	4
38 Adu_Nat 08	4	5	5	5	4
39 Adu_Nat 09	5	5	5	5	1
40 Adu_Nat 10	2	5	5	2	5
41 Adu_Nat 11	2	5	5	5	5
42 Adu_Nat 12	5	5	5	5	5
43 Adu_Nat 13	3	2	2	4	4
44 Adu_Nat 14	5	5	5	5	5

Assim, a atribuição individual de valores baixos (1 e 2) aos contextos gramaticais do pretérito mais-que-perfeito simples não ocorre em todos os itens testados, antes se verificando aceitabilidade alta (4 a 5) nos restantes. Excetua-se, apenas, o falante Adu_Nat13, sem tendência expressiva na atribuição de aceitabilidade para esta condição.

De realçar, portanto, que os valores individualmente discrepantes na atribuição de aceitabilidade (expectavelmente máxima) ao pretérito mais-que-perfeito simples, em contextos gramaticais, não se atribuem a nenhum falante de herança, bem como a nenhum falante monolíngue em idade infantil.

4.2.2.2 PMQP simples agramatical

Na condição 1b, que testa ocorrências *agramaticais* do PMQP simples (cf. Tab. 4.21), constata-se que ambos os grupos adultos apresentam valores de aceitabilidade com idêntica moda e mediana entre si, tendendo para a atribuição do valor de aceitabilidade mínimo (1). Em sentido oposto, o grupo infantil monolíngue apresenta valores de aceitabilidade neutros (moda e mediana de 3), tendendo o grupo infantil bilíngue para um grau de aceitabilidade elevado (moda e mediana de 4).

A distribuição dos graus de aceitabilidade para os contextos agramaticais do PMQP simples resume-se, pois, graficamente abaixo:

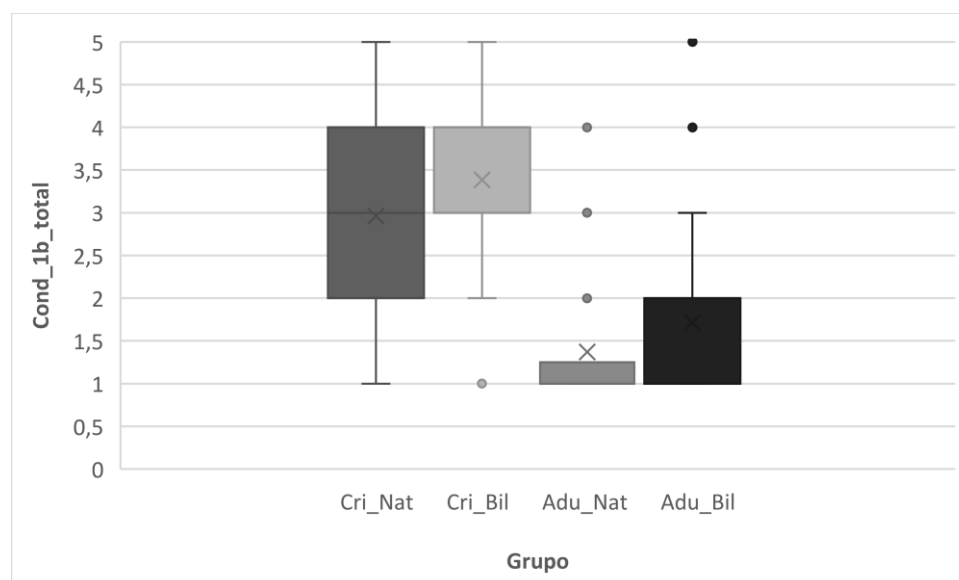


Fig. 4.13 – Aceitabilidade do PMQP simples em contexto agramatical (1b)

Considerando a totalidade de atribuições individuais de aceitabilidade, verifica-se que as ocorrências agramaticais do PMQP simples são avaliadas como tendencialmente neutras pelos falantes infantis monolíngues. Já os falantes bilíngues da mesma idade situam aquelas ocorrências em graus de aceitabilidade mais elevados, com alguns resultados dispersos em graus inferiores. Já os adultos monolíngues rejeitam, globalmente, a aceitabilidade dos enunciados contextualizados de forma agramatical, embora, também aqui, alguns *outliers* apontem para graus de aceitabilidade elevados. Por fim, o grupo adulto bilíngue apresenta graus de aceitabilidade baixos, com (poucos) *outliers* e valores máximos superiores aos seus pares monolíngues.

Para aferir a existência de diferenças entre grupos nesta condição 1b (PMQP simples em contexto agramatical), e tendo-se observado uma distribuição não-normal da variável dependente entre grupos (cf. Apêndice D:D5), bem como constatado a ausência de homogeneidade de variância (cf. Apêndice D: D6), a violação destes pressupostos determina que se apliquem testes não-paramétricos.

O teste de Kruskal-Wallis revela existirem diferenças significativas, ao nível dos graus de aceitabilidade do PMQP simples em contexto agramatical, em função do grupo de falantes, $\chi^2(3)=101.593$, $p<.001$ (cf. Apêndice D: D7). Rejeita-se, assim, a hipótese nula de que não existem diferenças entre grupos no que concerne a este item.

Testes de Mann-Whitney com correção de Bonferroni (cf. Apêndice D:D8) evidenciam diferenças entre os grupos:

- Cri_Nat (*ordem média*= 95.23) e Adu_Nat (*ordem média*= 49.18), $U=957,500$, $z=-7.059$, $p=0.000$, $r=-1.31$.
- Cri_Nat (*ordem média*= 83.23) e Adu_Bil (*ordem média*= 48.97), $U=1108,000$, $z=-5.247$, $p=0.000$, $r=-1.01$.
- Cri_Bil (*ordem média*= 100.05) e Adu_Nat (*ordem média*= 44.01), $U=596,000$, $z=-8.419$, $p=0.000$, $r=-1.56$.
- Cri_Bil (*ordem média*= 88.00) e Adu_Bil (*ordem média*= 43.00), $U=750,000$, $z=-6.816$, $p=0.000$, $r=-1.31$.

Não foram encontradas outras diferenças significativas.

Assim, constata-se que, nesta condição, os grupos adultos não apresentam diferenças significativas entre si, com ambos os grupos a demonstrarem uma aceitabilidade baixa dos enunciados agramaticais.

Destaca-se a circunstância de que também os grupos infantis não apresentam diferenças estatisticamente significativas entre si, embora o grupo monolíngue tenda para uma avaliação neutra, e o grupo bilingue para uma avaliação (mais) elevada dos contextos agramaticais.

Verifica-se que ambos os grupos de falantes mono- e bilingues diferem entre si consoante a faixa etária, com os grupos adultos a situarem os graus de aceitabilidade num nível mais baixo relativamente aos grupos infantis.

Importa, pois, observar os resultados individualmente obtidos nesta condição.

Considerando as médias individuais, nenhum valor discrepante é detetado, distribuindo-se os resultados conforme graficamente retratado abaixo.

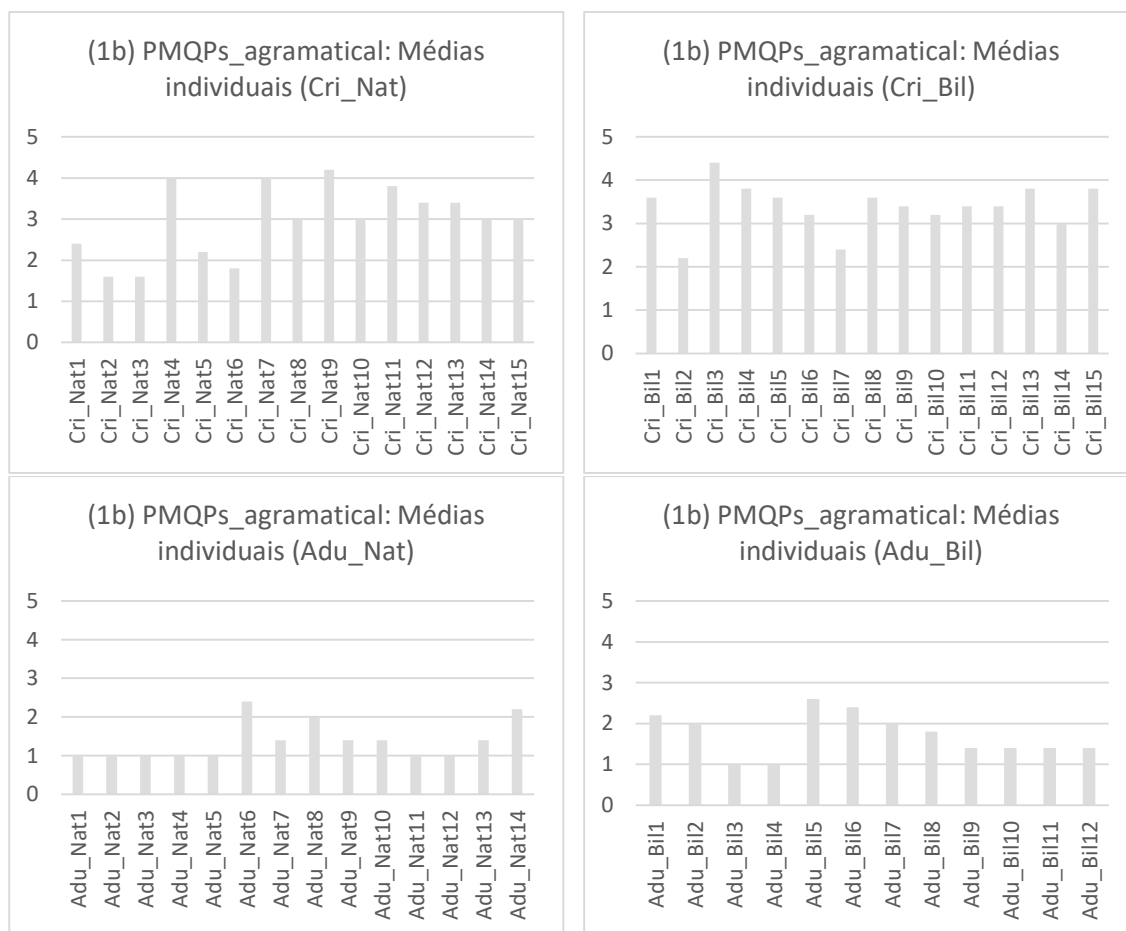


Fig. 4.14 – Médias individuais: PMQP simples em contexto agramatical (1b)

Conforme expectável, os falantes adultos (de ambas as tipologias) atribuem graus de aceitabilidade globalmente (mais) baixos aos contextos agramaticais no pretérito mais-que-perfeito simples. Em ambos os grupos adultos se constatam, assim, médias individuais máximas abaixo dos graus de aceitabilidade neutra. Já os grupos infantis demonstram tendências de aceitabilidade média-alta, observando-se apenas dois falantes infantis bilingues com média individual abaixo da avaliação neutra (Cri_Bil02 e Cri_Bil07) face a cinco falantes monolingues de igual idade.

Na comparação entre faixas etárias, independentemente da respetiva tipologia, ressaltam os valores de aceitabilidade ainda elevada entre crianças e valores já expectavelmente baixos entre os falantes adultos.

Considerando a totalidade dos graus de aceitabilidade individualmente atribuídos (5 itens por condição), os valores *outlier* individuais concentram-se, novamente, no grupo dos falantes adultos monolíngues, registando-se, também, três ocorrências individuais nos falantes bilingues de igual faixa etária. Os valores individuais positivamente discrepantes ocorrem, no entanto, no grupo das crianças bilingues, com várias ocorrências de atribuição de valor expectável (1) de não-aceitabilidade para contextos agramaticais do PMQPs.

Tab. 4.23 – Outliers individuais: PMQPs agramatical

31 Adu_Nat 01	1	1	1	1	1
32 Adu_Nat 02	1	1	1	1	1
33 Adu_Nat 03	1	1	1	1	1
34 Adu_Nat 04	1	1	1	1	1
35 Adu_Nat 05	1	1	1	1	1
36 Adu_Nat 06	2	1	3	3	3
37 Adu_Nat 07	1	1	1	3	1
38 Adu_Nat 08	2	2	1	4	1
39 Adu_Nat 09	1	1	1	2	2
40 Adu_Nat 10	1	2	1	2	1
41 Adu_Nat 11	1	1	1	1	1
42 Adu_Nat 12	1	1	1	1	1
43 Adu_Nat 13	1	2	1	2	1
44 Adu_Nat 14	3	3	1	3	1
45 Adu_Bil 01	2	1	4	3	1
46 Adu_Bil 02	2	2	2	2	2
47 Adu_Bil 03	1	1	1	1	1
48 Adu_Bil 04	1	1	1	1	1
49 Adu_Bil 05	4	2	1	3	3
50 Adu_Bil 06	3	3	3	1	2
51 Adu_Bil 07	3	2	1	2	2
52 Adu_Bil 08	1	1	1	5	1
53 Adu_Bil 09	2	1	1	2	1
54 Adu_Bil 10	1	1	1	1	3
55 Adu_Bil 11	1	1	2	2	1
56 Adu_Bil 12	2	2	1	1	1

Assim, no grupo dos falantes monolíngues adultos, as ocorrências de atribuição de aceitabilidade mais elevada (do que as restantes para as ocorrências agramaticais no PMQP simples) apresentam-se enquanto múltiplas num mesmo falante. Estes falantes ficam-se, maioritariamente, pela atribuição de valores entre 1 a 3, com o falante Adu_Nat08 a apresentar uma ocorrência de valor de aceitabilidade elevada (4).

Já o grupo de falantes adultos bilingues apresenta apenas três ocorrências individuais de valores discrepantes dos demais, sendo todas atribuídas a distintos falantes, pelo que não se verificam múltiplos *outliers* individuais neste grupo. As ocorrências discrepantes situam-se, no entanto, nos valores mais elevados de aceitabilidade (4 e 5), não se excluindo a sua co-ocorrência com graus adequadamente baixos nos restantes itens (novamente Tatiana, Adu_Bil08).

Tab. 4.24 – *Outliers* individuais (positivos): PMQPs agramatical

16 Cri_Bil 01	5	3	2	3	5
17 Cri_Bil 02	1	3	2	3	2
18 Cri_Bil 03	5	4	4	5	4
19 Cri_Bil 04	3	4	4	5	3
20 Cri_Bil 05	4	4	3	2	5
21 Cri_Bil 06	5	5	1	4	1
22 Cri_Bil 07	1	4	1	5	1
23 Cri_Bil 08	4	4	4	2	4
24 Cri_Bil 09	5	3	3	5	1
25 Cri_Bil 10	3	5	3	1	4
26 Cri_Bil 11	4	3	4	5	1
27 Cri_Bil 12	3	3	4	4	3
28 Cri_Bil 13	4	4	2	4	5
29 Cri_Bil 14	3	5	2	2	3
30 Cri_Bil 15	5	3	5	4	2

De acordo com a tabela 4.24, os valores *outlier* motivados por discrepância positiva dos demais, e correspondendo, portanto, aos valores expectáveis para esta condição agramatical, são verificados em seis falantes infantis bilingues. Nestes, demarcam-se os falantes Cri_Bil02 (Andreia) e Cri_Bil07 (Lúcio) com resultados comparativamente melhores do que os restantes falantes infantis, inclusive monolingues.

4.2.2.3 PMQP simples: gramatical vs. agramatical

Por fim, importa verificar se existem diferenças, em cada um dos grupos, entre as oposições destas condições testadas. Desse modo, inferir-se-á se os falantes testados demonstram sensibilidade à diferença de (a)gramaticalidade atribuída aos enunciados no PMQP simples.

Pretendendo comparar-se cada grupo de falantes consigo mesmo, nas diferentes condições opostas, optar-se-á por um design intra-sujeitos. Tendo em conta que os graus de aceitabilidade das diferentes condições constituem uma variável dependente ordinal, e atendendo à ausência de normalidade de distribuição já verificada, a opção recai sobre o teste não-paramétrico de Wilcoxon.

Na oposição entre os contextos gramaticais e agramaticais do PMPQ simples, os grupos de falantes testados apresentam os valores seguidamente resumidos:

Tab. 4.25 – Diferenças entre grupos no PMQPs: gramatical vs. agramatical

Cond_1a vs. Cond_1b	(PMQP simples: gramatical vs. agramatical)				
	Z	p	N	r	
Cri_Nat	-3.8835	.001	55	-0.52	elevada
Cri_Bil	-1.6341	.1031	61	-0.21	baixa
Adu_Nat	-7.0806	< .00001	67	-0.87	elevada
Adu_Bil	-4.0451	< .00001	43	-0.62	elevada

Assim, registam-se diferenças significativas entre a aceitabilidade dos contextos gramaticais do PMQP simples e os contextos agramaticais do PMQP simples nos seguintes grupos:

- crianças monolíngues (Cri_Nat), $Z = -3.8835$, $p = .001$,
- adultos monolíngues (Adu_Nat), $Z = -7.0806$, $p < .00001$,
- adultos bilingues (Adu_Bil), $Z = -4.0451$, $p < .00001$, todos com magnitude do efeito elevada.

Estes falantes tendem a avaliar os contextos gramaticais do PMQP simples como sendo mais aceitáveis do que os respetivos contextos agramaticais.

Marginalmente, não se registam diferenças significativas no grupo das crianças bilingues (Cri_Bil), $Z = -1.6341$, $p = .1031$, com magnitude do efeito baixa. Embora as crianças bilingues tendam a avaliar os contextos gramaticais como sendo mais aceitáveis, e os contextos agramaticais como sendo menos aceitáveis, a distinção entre estes contextos opostos (ainda) não se revela expressiva.

4.2.3 Pretérito mais-que-perfeito composto

A aceitabilidade atribuída ao pretérito mais-que-perfeito composto em contexto gramatical (condição 2a) e agramatical (2b) encontra-se resumida na tabela abaixo. Considera-se expectável a atribuição tendencial de valores de aceitabilidade elevados (4 a 5) para a condição gramatical, e de valores de aceitabilidade baixos (1 a 2) para a condição agramatical.

Tab. 4.26 – Aceitabilidade do PMQP composto em contexto (a)gramatical

Variável	Grupo	Média	DP	Moda	Mediana
PMQPc_gramatical (2a)	Cri_Nat ^a	3,88	1,22	5	4
	Cri_Bil ^b	3,63	1,35	5	4
	Adu_Nat ^c	4,36	1,05	5	5
	Adu_Bil ^d	4,67	0,66	5	5
PMQPc_agramatical (2b)	Cri_Nat ^a	2,56	1,34	2	2
	Cri_Bil ^b	3,25	1,35	3	3
	Adu_Nat ^c	1,30	0,62	1	1
	Adu_Bil ^d	1,65	1,04	1	1

^an=15. ^bn=14. ^cn=12. Distribuição normal em (2b) no grupo Cri_Bil.

4.2.3.1 PMQP composto gramatical

Relativamente às ocorrências *gramaticais* testadas no pretérito mais-que-perfeito composto, constata-se a atribuição congruente de valores de aceitabilidade elevados entre grupos. Assim, as diferentes faixas etárias apresentam modas e medianas elevadas e idênticas entre grupos, independentemente da tipologia de falante mono- ou bilingue.

A distribuição dos graus de aceitabilidade individualmente atribuídos aos contextos gramaticais do PMQP simples resume-se, pois, graficamente a seguir (cf. Fig. 4.15). Verifica-se a congruência entre grupos infantis no que respeita ao valor mediano, os valores mínimos, bem como as amplitudes interquartílicas relativas aos graus de aceitabilidade atribuídos aos enunciados desta condição. Já entre os grupos adultos, com idêntica mediana, ressalta a ocorrência de atribuições dispersas, situadas em graus de aceitabilidade inferiores, embora, globalmente, os contextos gramaticais do PMQP composto sejam aceites com valores muito aproximados entre si. A amplitude interquartílica é, no entanto, maior entre adultos monolingues face aos pares bilingues.

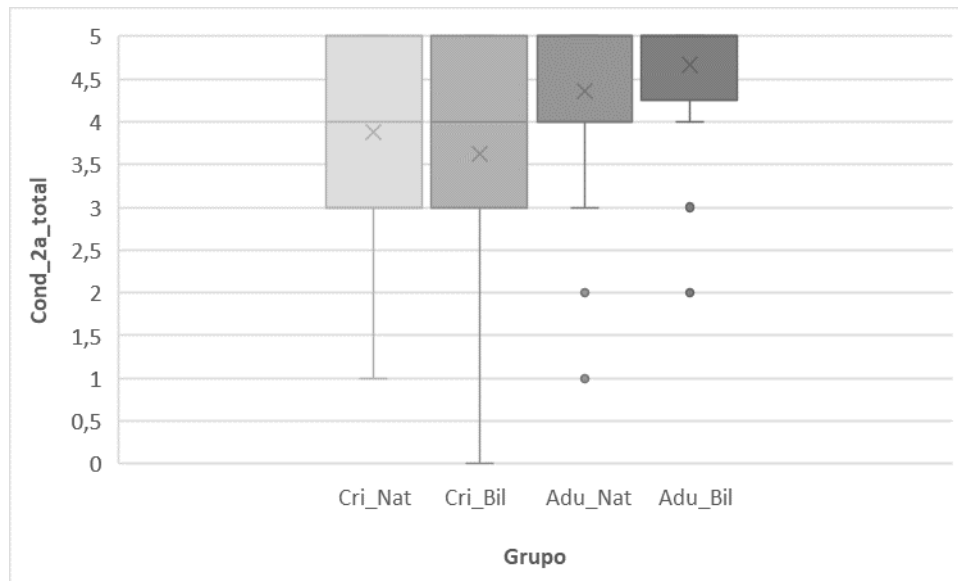


Fig. 4.15 – Aceitabilidade do PMQP composto em contexto gramatical (2a)

Importa, pois, aferir a existência de diferenças significativas entre os grupos testados no que concerne à condição 2a, veiculando ocorrências gramaticais do PMQP composto. Tendo-se observado uma distribuição não-normal da variável dependente entre grupos (cf. Apêndice D:D9), bem como constatado a ausência de homogeneidade de variância (cf. Apêndice D: D10), a violação destes pressupostos determina que se apliquem testes não-paramétricos.

O teste de Kruskal-Wallis revela existirem diferenças significativas, ao nível dos graus de aceitabilidade do PMQP composto em contexto gramatical, em função do grupo de falantes, $\chi^2(3)=31.697$, $p<.001$ (cf. Apêndice D: D11). Rejeita-se, assim, a hipótese nula de que não existem diferenças entre grupos no que concerne a este item. Testes de Mann-Whitney com correção de Bonferroni (cf. Apêndice D:D12) evidenciam diferenças entre os grupos:

- Cri_Nat (*ordem média*= 64.45) e Adu_Nat (*ordem média*= 82.16), $U=1984,000$, $z= -2.764$, $p=0.006$, $r=-0.51$.
- Cri_Nat (*ordem média*= 56.44) e Adu_Bil (*ordem média*= 82.45), $U=1383,000$, $z= -4.271$, $p=0.000$, $r=-0.82$.
- Cri_Bil (*ordem média*= 61.65) e Adu_Nat (*ordem média*= 83.97), $U=1787,000$, $z= -3.465$, $p=0.001$, $r=-0.64$.
- Cri_Bil (*ordem média*= 54.13) e Adu_Bil (*ordem média*= 83.99), $U=1230,500$, $z= -4.866$, $p=0.000$, $r=-0.94$.

Assim, constata-se diferenças significativas quer entre grupos de distintas faixas etárias, quer entre distintos tipos de falantes. Tal como os falantes monolíngues de ambas as idades, também os falantes bilingues infantis e adultos diferem entre si, sobretudo tendo em conta a média aritmética e distribuição individual dos graus de aceitabilidade.

Destaca-se a circunstância de não se registarem diferenças significativas entre grupos da mesma idade, independentemente da sua tipologia mono- ou bilingue.

Importa, então, observar os resultados individualmente obtidos nesta condição.

Considerando as médias individuais, nenhum valor discrepante é detetado, distribuindo-se os resultados conforme graficamente retratado abaixo.

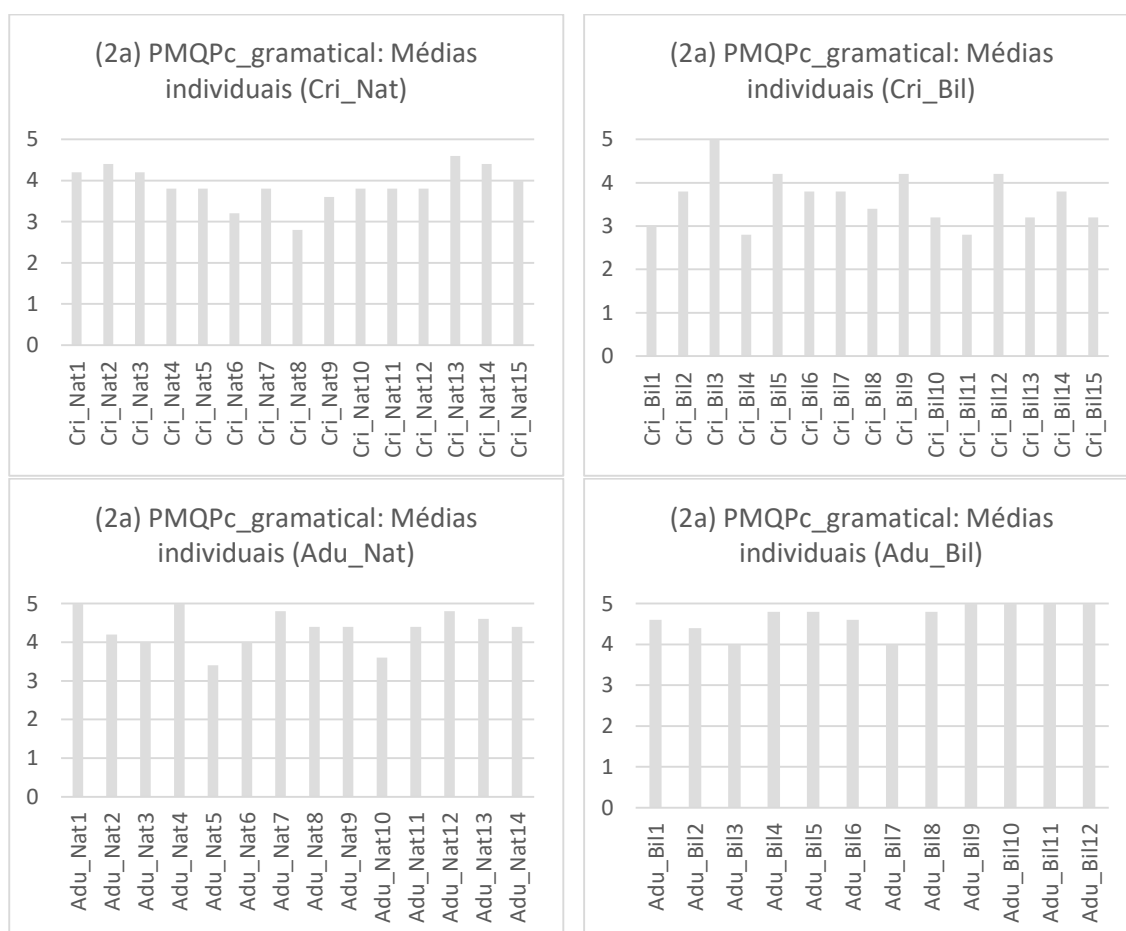


Fig. 4.16 – Médias individuais: PMQP composto em contexto gramatical (2a)

Nos contextos gramaticais do PMQP composto verifica-se aceitabilidade alta em todos os grupos, com os infantis a apresentarem, globalmente, valores ligeiramente abaixo dos adultos.

Considerando a totalidade dos graus de aceitabilidade individualmente atribuídos (5 itens por condição), os valores *outlier* individuais concentram-se, novamente, no grupo dos falantes monolíngues adultos. Ocorrem, também, valores discrepantes no grupo dos adultos bilingues, conforme abaixo:

Tab. 4.27 – *Outliers* individuais: PMQPc gramatical

31 Adu_Nat 01	5	5	5	5	5
32 Adu_Nat 02	4	2	5	5	5
33 Adu_Nat 03	1	5	5	4	5
34 Adu_Nat 04	5	5	5	5	5
35 Adu_Nat 05	1	3	4	4	5
36 Adu_Nat 06	4	4	4	3	5
37 Adu_Nat 07	5	4	5	5	5
38 Adu_Nat 08	4	5	5	3	5
39 Adu_Nat 09	2	5	5	5	5
40 Adu_Nat 10	2	3	5	3	5
41 Adu_Nat 11	2	5	5	5	5
42 Adu_Nat 12	4	5	5	5	5
43 Adu_Nat 13	4	4	5	5	5
44 Adu_Nat 14	3	5	5	5	4
45 Adu_Bil 01	5	3	5	5	5
46 Adu_Bil 02	3	4	5	5	5
47 Adu_Bil 03	2	4	5	4	5
48 Adu_Bil 04	5	5	4	5	5
49 Adu_Bil 05	5	5	4	5	5
50 Adu_Bil 06	4	5	5	5	4
51 Adu_Bil 07	3	4	5	4	4
52 Adu_Bil 08	5	5	5	5	4
53 Adu_Bil 09	5	5	5	5	5
54 Adu_Bil 10	5	5	5	5	5
55 Adu_Bil 11	5	5	5	5	5
56 Adu_Bil 12	5	5	5	5	5

No grupo dos falantes adultos monolíngues, os valores individualmente discrepantes (com valor de 1 e 2) apresentam-se enquanto ocorrências singulares, e não múltiplas, acompanhadas de valorações individuais mais altas nos restantes itens. No caso dos falantes Adu_Nat09 e Adu_Nat11, estes atribuem aceitabilidade máxima aos restantes itens testados.

No grupo dos falantes adultos bilingues, verificam-se ocorrências individuais de valores *outlier*, igualmente em co-ocorrência com atribuição de aceitabilidade alta e máxima aos restantes itens testados nesta condição.

4.2.3.2 PMQP composto agramatical

No que diz respeito aos contextos *agramaticais* de ocorrência do pretérito mais-que-perfeito composto (cf. Tab. 4.26), agrupados na condição 2b, ressaltam os valores idênticos atribuídos por ambos os grupos adultos. Também as crianças monolíngues apresentam resultados de aceitabilidade baixa nestes contextos agramaticais, ao passo que a avaliação das crianças bilíngues se expressa de forma mais neutra, ficando pelo valor de 3 na moda e mediana. Globalmente, no entanto, nenhum grupo atribui graus de aceitabilidade elevados a esta condição agramatical.

A distribuição dos graus de aceitabilidade individualmente atribuídos aos contextos agramaticais do PMQP composto apresenta-se, pois, abaixo:

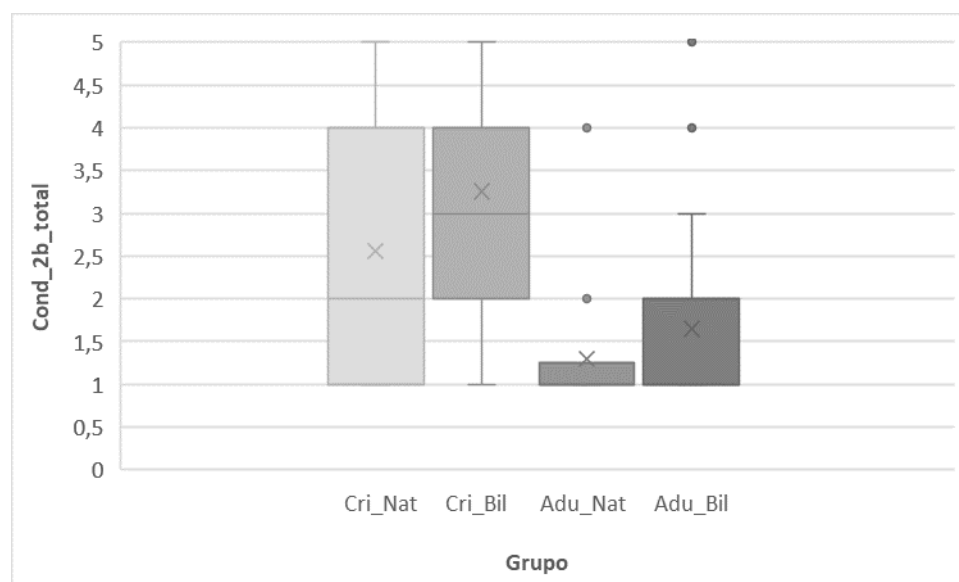


Fig. 4.17 – Aceitabilidade do PMQP composto em contexto agramatical (2b)

Constata-se que o grupo das crianças nativas monolíngues apresenta um valor mediano baixo de acordo com a agramaticalidade dos contextos providenciados. Já as crianças bilíngues exprimem uma aceitabilidade neutra, com mediana de 3. Por sua vez, os grupos adultos expressam graus de aceitabilidade diminuta para esta condição, com uma variância maior entre os adultos bilíngues, embora também se verifiquem dispersores entre o grupo de falantes adultos nativos monolíngues.

Importa, pois, aferir a existência de diferenças significativas entre grupos no que respeita à condição 2b, agrupando as ocorrências agramaticais do PMQP composto. Tendo-se observado uma distribuição não-normal da variável dependente entre grupos (cf. Apêndice D:D13)²⁷⁰, bem como constatado a ausência de homogeneidade de variância (cf. Apêndice D: D14), a violação destes pressupostos determina que se apliquem testes não-paramétricos (Martins, 2011b).

O teste de Kruskal-Wallis revela existirem diferenças significativas, ao nível dos graus de aceitabilidade do PMQP composto em contexto agramatical, em função do grupo de falantes, $\chi^2(3)=94.594$, $p<.001$ (cf. Apêndice D: D15). Rejeita-se, assim, a hipótese nula de que não existem diferenças entre grupos no que concerne a este item. Testes de Mann-Whitney com correção de Bonferroni (cf. Apêndice D:D16) evidenciam diferenças entre os grupos:

- Cri_Nat (*ordem média*= 64.73) e Cri_Bil (*ordem média*= 86.27), $U=2005,000$, $z= -3.101$, $p=0.002$, $r=-0.57$.
- Cri_Nat (*ordem média*= 93.21) e Adu_Nat (*ordem média*= 51.35), $U=1109,500$, $z= -6.484$, $p=0.000$, $r=-1.20$.
- Cri_Nat (*ordem média*= 80.47) e Adu_Bil (*ordem média*= 52.42), $U=1315,000$, $z= -4.357$, $p=0.000$, $r=-0.84$.
- Cri_Bil (*ordem média*= 99.95) e Adu_Nat (*ordem média*= 44.13), $U=604,000$, $z= -8.404$, $p=0.000$, $r=-1.56$.
- Cri_Bil (*ordem média*= 87.10) e Adu_Bil (*ordem média*= 44.13), $U=817,500$, $z= -6.544$, $p=0.000$, $r=-1.26$.

Assim, verificam-se diferenças significativas entre, por um lado, crianças nativas e restantes grupos, e, por outro, entre crianças bilingues e os grupos adultos.

Não se constata diferenças estatisticamente significativas entre os grupos adultos.

²⁷⁰ à exceção do grupo 2 (Cri_Bil), optando, no entanto, e segundo Martins (2011b), por considerar uma distribuição não-normal generalizada

Importa, então, observar os resultados individualmente obtidos nesta condição.

Considerando as médias individuais, é detetado um valor discrepante atribuído à média individual do falante Adu_Nat06, distribuindo-se os resultados conforme graficamente retratado abaixo:

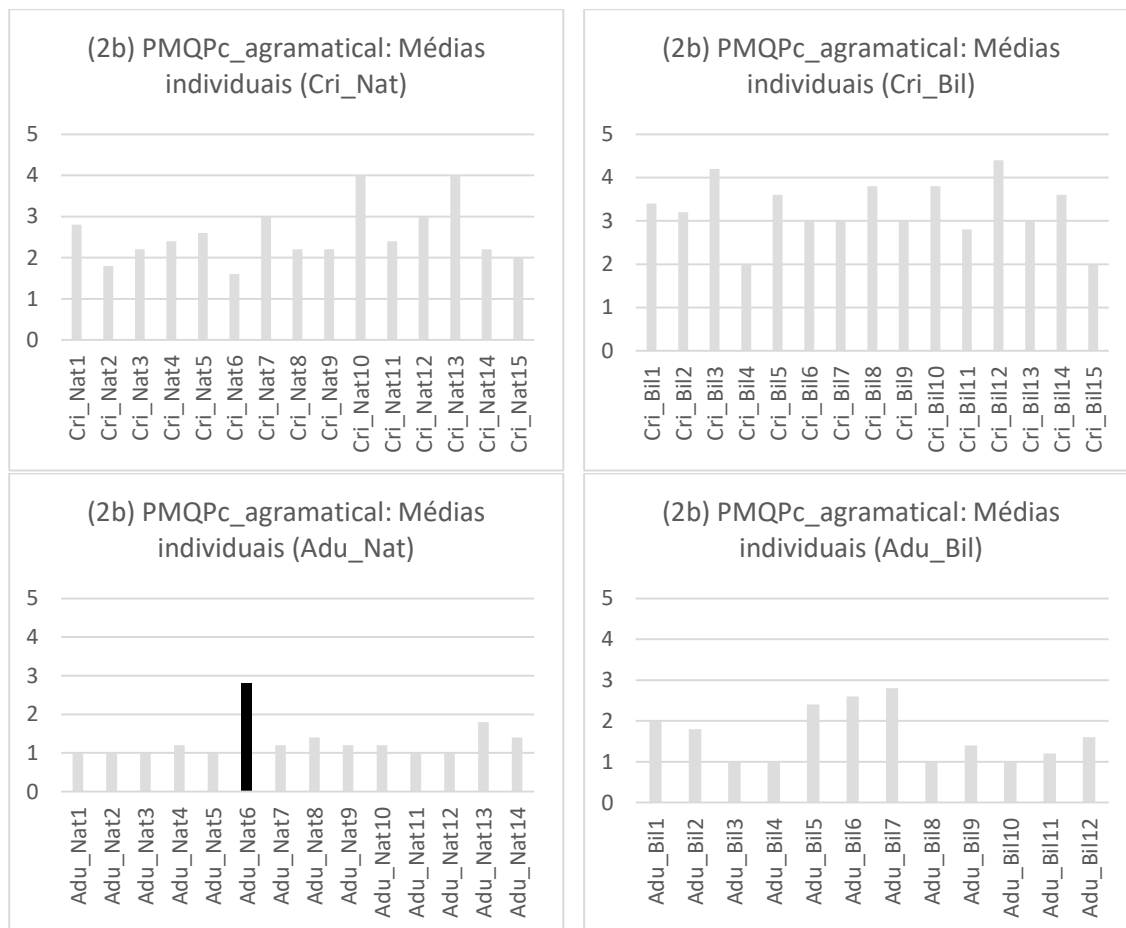


Fig. 4.18 – Médias individuais: PMQP composto em contexto agramatical (2b)

Verifica-se, pois, que os grupos infantis ainda atribuem graus de aceitabilidade relativamente elevada aos contextos agramaticais do pretérito mais-que-perfeito composto. Pelo contrário, os grupos adultos tendem a classificar de pouco aceitável aqueles contextos agramaticais, conforme expectável.

Os valores médios individuais discrepantes dos restantes são atribuídos apenas ao falante Adu_Nat06, embora também este ainda se situe abaixo dos valores considerados neutros.

Considerando a totalidade dos graus de aceitabilidade individualmente atribuídos (5 itens por condição), os valores *outlier* individuais concentram-se nos grupos de falantes adultos e, ali, mais expressivamente no grupo adulto monolíngue.

Tab. 4.28 – *Outliers* individuais: PMQPc agramatical

31 Adu_Nat 01	1	1	1	1	1
32 Adu_Nat 02	1	1	1	1	1
33 Adu_Nat 03	1	1	1	1	1
34 Adu_Nat 04	1	2	1	1	1
35 Adu_Nat 05	1	1	1	1	1
36 Adu_Nat 06	4	2	2	2	4
37 Adu_Nat 07	2	1	1	1	1
38 Adu_Nat 08	1	1	1	2	2
39 Adu_Nat 09	1	1	2	1	1
40 Adu_Nat 10	1	2	1	1	1
41 Adu_Nat 11	1	1	1	1	1
42 Adu_Nat 12	1	1	1	1	1
43 Adu_Nat 13	2	2	2	1	2
44 Adu_Nat 14	2	1	2	1	1
45 Adu_Bil 01	1	3	1	3	2
46 Adu_Bil 02	2	1	2	1	3
47 Adu_Bil 03	1	1	1	1	1
48 Adu_Bil 04	1	1	1	1	1
49 Adu_Bil 05	1	2	3	1	5
50 Adu_Bil 06	1	5	1	2	4
51 Adu_Bil 07	4	2	2	2	4
52 Adu_Bil 08	1	1	1	1	1
53 Adu_Bil 09	2	2	1	1	1
54 Adu_Bil 10	1	1	1	1	1
55 Adu_Bil 11	1	1	2	1	1
56 Adu_Bil 12	2	2	1	1	2

Verifica-se que, maioritariamente, os valores discrepantes no grupo monolíngue se ficam por graus de aceitabilidade baixos (de valor 2), excetuando-se apenas duas ocorrências atribuídas a um mesmo falante (Adu_Nat06), com *outliers* de valor 4.

Já no grupo adulto bilingue, os *outliers* apresentam-se enquanto comparativamente menos frequentes, embora com valorações superiores (valores de 4 e 5), i.e., com maior aceitabilidade de contextos agramaticais.

4.2.3.3 PMQP composto: gramatical vs. agramatical

Por fim, importa verificar se existem diferenças, em cada um dos grupos, entre as oposições destas condições testadas. Desse modo, inferir-se-á se os falantes testados demonstram sensibilidade à diferença de (a)gramaticalidade atribuída aos enunciados no PMQP composto.

Aplica-se, novamente, o teste não-paramétrico de Wilcoxon (em design intra-sujeitos, com variável dependente ordinal e ausência de normalidade de distribuição). Na oposição entre os contextos gramaticais e agramaticais do PMPQ composto, os grupos de falantes testados apresentam os valores seguidamente resumidos:

Tab. 4.29 – Diferenças entre grupos no PMQPc: gramatical vs. agramatical

Cond_2a vs. Cond_2b	(PMQP composto: gramatical vs. agramatical)				
	Z	p	n	r	
Cri_Nat	-5.2695	< .00001	56	-0.70	elevada
Cri_Bil	-1.895	.05876	49	-0.27	média
Adu_Nat	-7.1149	< .00001	67	-0.87	elevada
Adu_Bil	-6.4305	< .0001	55	-0.87	elevada

Assim, registam-se diferenças significativas entre a aceitabilidade dos contextos gramaticais do PMQP composto e os contextos agramaticais do PMQP composto nos seguintes grupos:

- crianças monolíngues (Cri_Nat), $Z = -5.2695$, $p < .00001$,
- adultos monolíngues (Adu_Nat), $Z = -7.1149$, $p < .00001$,
- adultos bilingues (Adu_Bil), $Z = -6.4305$, $p < .0001$, todos com magnitude do efeito elevada.

Estes falantes tendem a avaliar os contextos gramaticais do PMQP composto como sendo mais aceitáveis do que os respetivos contextos agramaticais.

Já o grupo das crianças bilingues (Cri_Bil) não apresenta diferenças estatisticamente significativas na distinção entre o PMQP composto em contexto gramatical e em contextos agramatical, $Z = -1.895$, $p = .05876$, com magnitude do efeito média. Embora as crianças bilingues tendam a avaliar os contextos gramaticais como sendo ligeiramente mais aceitáveis do que os contextos agramaticais, a distinção entre estes contextos opostos (ainda) não se revela expressiva.

4.2.4 PMQP simples vs. composto

Importa, pois, verificar se os distintos grupos de falantes apresentam diferenças estatisticamente significativas entre a oposição das variedades simples e composta do PMQP, consoante se trate de contextos gramaticais ou agramaticais. Aplicando, novamente, o teste não-paramétrico de Wilcoxon, o contraste entre os diferentes grupos é apresentado abaixo:

Tab. 4.30 – Diferenças entre grupos no PMQP: simples vs. composto

Cond_1a vs. Cond_2a		(PMQP gramatical: simples vs. composto)			
	Z	p	n	r	
Cri_Nat	-0.4072	.6818	53	-0.06	baixa
Cri_Bil	-0.4235	.67448	52	-0.06	baixa
Adu_Nat	-0.5214	.60306	34	-0.09	baixa
Adu_Bil	-5.4463	< .00001	46	-0.80	elevada
Cond_1b vs. Cond_2b		(PMQP agramatical: simples vs. composto)			
	Z	p	n	r	
Cri_Nat	-2.0189	.04338	56	-0.27	média
Cri_Bil	-0.6205	.53526	62	-0.08	baixa
Adu_Nat	-0.8	.42372	24	-0.16	baixa
Adu_Bil	-0.3229	.74896	25	-0.06	baixa

Nos contextos gramaticais do PMQP, a distinção entre as variedades simples e composta revela diferenças estatisticamente significativas apenas no grupo dos adultos bilingues (Adu_Bil), $Z = -5.4463$, $p < .00001$, com magnitude do efeito elevada. Para estes falantes, é relevante tratar-se da variedade simples ou composta para que considerem tratar-se de contextos gramaticais. Assim, os falantes bilingues adultos tendem a dominar melhor o PMQP composto. Marginalmente, os restantes grupos não revelam diferenças estatisticamente significativas na atribuição de gramaticalidade consoante se trate das variedades simples ou composta do PMQP, com magnitude do efeito baixa.

Já nos contextos agramaticais do PMQP, verificam-se diferenças estatisticamente significativas apenas no grupo das crianças monolingues (Cri_Nat), $Z = -2.0189$, $p = .04338$, com magnitude do efeito média. Para estes falantes, é relevante tratar-se da variedade simples ou composta para que considerem os respetivos contextos como sendo agramaticais, tendendo para um domínio mais seguro dos contextos de PMQP composto.

4.2.5 Discussão e conclusões

A aplicação do teste de aceitabilidade visa, sobretudo, verificar se a ausência de *input* formal específico desencadeia um desempenho desviante relativamente à forma simples do pretérito mais-que-perfeito. Constatando-se desvios na atribuição de aceitabilidade em contextos (a)gramaticais daquele tempo verbal, poderá a sua aquisição ser incompleta ou condicionada entre falantes de herança adultos no estado final de aquisição da sua LH.

Tomados em conjunto, os graus de aceitabilidade das principais condições testadas encontram-se tabelarmente resumidos (Tab. 4.31) e graficamente reproduzidos abaixo (Fig. 4.19).

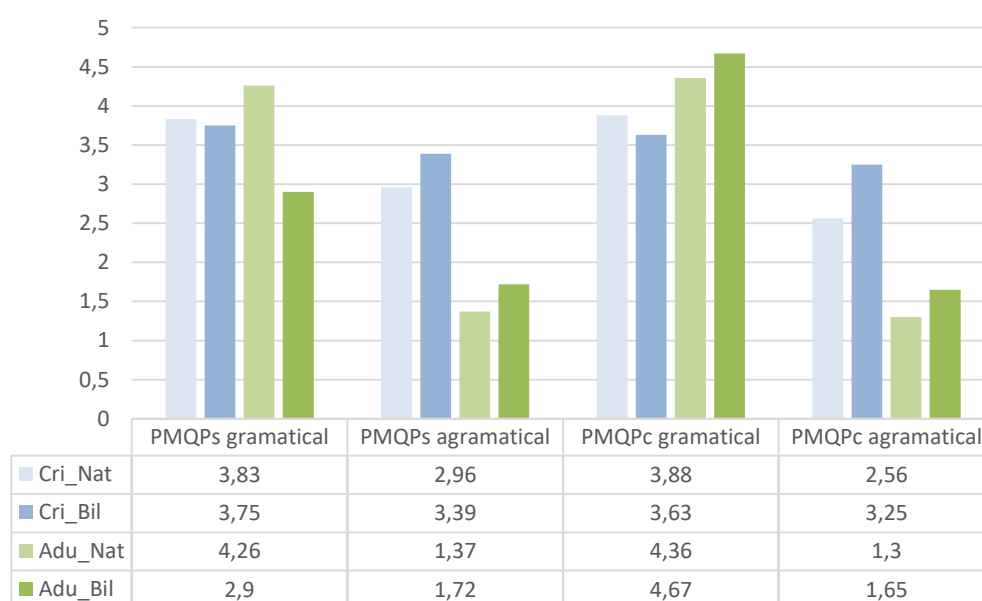


Fig. 4.19 – Aceitabilidade do PMQP simples, composto e distratores em contexto (a)gramatical

Recorda-se que as condições gramaticais (1a e 2a) correspondem a graus de aceitabilidade expectavelmente altos (com valores entre 4 e 5), enquanto que as condições agramaticais (1b e 2b) deverão, idealmente, refletir baixos valores de aceitabilidade (entre 1 e 2). Uma avaliação de valor 3 será considerada neutra, deixando em aberto uma clara tendência para a respetiva (não-) aceitabilidade.

Atendendo à idade dos participantes mais novos, de ambos os grupos infantis, considera-se que as propriedades do pretérito mais-que-perfeito (composto e, sobretudo, simples) se encontram ainda em fase de aquisição. Assim, os grupos infantis poderão demonstrar um desempenho semelhante, com eventuais atrasos no grupo bilingue devido ao esforço adicional empregue em

adquirir dois sistemas gramaticais em simultâneo (cf. capítulo 1). Do mesmo modo, pressupõe-se que o grupo bilingue adulto divirja face a um *input* e/ou acesso limitado no que concerne ao registo formal escrito atribuído às ocorrências típicas do PMPQ simples (cf. capítulo 2).

Tab. 4.31 – Aceitabilidade do PMQP e distratores (teste 2)

Variável	Grupo	Média	DP	Moda	Mediana
PMQPs_gramatical (1a)	Cri_Nat ^a	3,83	1,17	5	4
	Cri_Bil ^b	3,75	1,46	5	4
	Adu_Nat ^c	4,26	1,10	5	5
	Adu_Bil ^d	2,90	1,49	2	2,5
PMQPs_agramatical (1b)	Cri_Nat ^a	2,96	1,39	3	3
	Cri_Bil ^b	3,39	1,29	4	4
	Adu_Nat ^c	1,37	0,73	1	1
	Adu_Bil ^d	1,72	0,94	1	1
PMQPc_gramatical (2a)	Cri_Nat ^a	3,88	1,22	5	4
	Cri_Bil ^b	3,63	1,35	5	4
	Adu_Nat ^c	4,36	1,05	5	5
	Adu_Bil ^d	4,67	0,66	5	5
PMQPc_agramatical (2b)	Cri_Nat ^a	2,56	1,34	2	2
	Cri_Bil ^b	3,25	1,35	3	3
	Adu_Nat ^c	1,30	0,62	1	1
	Adu_Bil ^d	1,65	1,04	1	1
Distrator_gramatical (3a)	Cri_Nat ^a	4,17	1,11	5	4
	Cri_Bil ^b	3,57	1,48	5	4
	Adu_Nat ^c	4,31	0,99	5	5
	Adu_Bil ^d	3,85	1,40	5	5
Distrator_agramatical (3b)	Cri_Nat ^a	2,65	1,49	1	2
	Cri_Bil ^b	2,88	1,55	1	3
	Adu_Nat ^c	1,34	0,72	1	1
	Adu_Bil ^d	1,48	0,87	1	1

^an=15. ^bn=14. ^cn=12.

Importa, pois, observar os concretos resultados obtidos em cada uma das condições testadas, seguidamente apresentadas por ordem inversa.

Tomando as condições 3a e 3b dos *distratores* como indicadores de desempenho, os tempos verbais aleatoriamente testados deverão refletir uma base de comparação às restantes condições sob estudo. Parte-se, assim, do pressuposto de que os resultados obtidos pelos grupos de falantes adultos representam o estado final de aquisição, ao passo que os grupos infantis se encontram ainda em fase de aquisição.

Constata-se que os contextos gramaticais dos distratores são corretamente aceites por todos os grupos testados, apresentando moda de 5. Entre os grupos bilingues, verifica-se uma maior variância, expressa pela amplitude interquartilica mais elevada. É o caso, sobretudo, das crianças bilingues, as quais se encontram ainda em aquisição, podendo alguns participantes deste grupo

apresentar um desenvolvimento ligeiramente retardado face aos seus pares monolíngues. Ainda assim, a aceitabilidade dos enunciados gramaticais é, globalmente, alta ou máxima. Assim, os resultados obtidos na condição 3a serão tomados enquanto indicadores da base de comparação com as restantes condições testadas.

Também os contextos agramaticais são corretamente avaliados, atribuindo todos os grupos o grau 1 enquanto moda. Os grupos das crianças apresentam, aqui, idêntica amplitude interquartilica. Considerando a distribuição dos graus de aceitabilidade individualmente atribuídos, a mediana das crianças bilingues, situada em 3, reflete uma determinação ainda pouco estabilizada dos contextos agramaticais. Tendo em conta a mediana de 2 obtida pelas crianças monolíngues, resulta claro que a agramaticalidade dos distratores ainda não está consolidada em fase de aquisição. A diferença ligeira entre crianças mono- e bilingues aparenta, pois, refletir o esforço adicional empregue pelos falantes de herança em idade infantil. Assim, será pressuposta e tomada por base esta disparidade entre crianças mono- e bilingues na comparação com as restantes condições a testar.

Na comparação dos graus de aceitabilidade relativos aos enunciados distratores, com foco na relevância da (a)gramaticalidade, constata-se que todos os grupos de falantes testados se norteiam pela (a)gramaticalidade para julgar os enunciados enquanto, respetivamente, menos ou mais aceitáveis. A expressividade média atribuída aos falantes bilingues infantis aponta, pois, e face a uma magnitude do efeito elevada nos restantes grupos, para uma fase de estabilização de competências destes falantes.

Tab. 4.32 – Outliers por médias e resultados individuais, por grupo (T2)

<i>Outliers por médias totais</i>		<i>Outliers por resultados individuais</i> (n.º de ocorrências)			
		Cri_Nat	Cri_Bil	Adu_Nat	Adu_Bil
1a	PMQPsimples_gramatical			↓ 9/70	
1b	PMQPsimples_agramatical		↓9/75	↑17/70	↑ 3/60
2a	PMQPcomposto_gramatical			↓ 6/70	↓ 4/60
2b	PMQPcomposto_agramatical	Adu_Nat06		↑16/70	↑ 5/60

↑ aceitabilidade alta em x ocorrências (5 itens por condição x n.º de participantes por grupo)

↓ aceitabilidade baixa em x ocorrências (5 itens por condição x n.º de participantes por grupo)

No que concerne ao *pretérito mais-que-perfeito composto*, a condição gramatical (2a) é aceite com moda de 5 por todos os grupos testados. Destaca-se a congruência entre grupos da mesma idade, independentemente da tipologia de falante, com idênticas moda e mediana entre si. No caso dos grupos infantis, também a amplitude interquartilica e os valores mínimos e máximos individualmente atribuídos têm correspondência, não se constatando quaisquer diferenças entre estes. Já no que respeita aos grupos adultos, verifica-se uma maior variância, traduzida na respetiva amplitude interquartilica, entre adultos nativos monolíngues face aos pares bilingues. Também os valores singularmente discrepantes ocorrem nestes grupos adultos, embora se registem poucas ocorrências (cf. Tab. 4.32). Tendo em conta as diferenças estatisticamente significativas (cf. Tab. 4.33), expectavelmente se constata oposição entre crianças e adultos, independentemente da tipologia de falante, sendo esta irrelevante. Também as diferenças entre ambos os grupos infantis face aos diferentes grupos adultos não refletem senão o normal decurso de aquisição, com os resultados dos grupos adultos a representarem o (pressuposto) estado final. Assim, desta condição gramatical resulta evidente que a aceitabilidade se rege pelo fator 'idade' e respetivo estágio de aquisição.

No caso dos contextos agramaticais, todos os grupos reconhecem a agramaticalidade dos enunciados testados, expressa por graus de aceitabilidade baixos. No caso dos grupos adultos, estes mostram resultados congruentes entre si, com idênticas moda e mediana no valor expectável de 1. Já no caso dos grupos infantis, a aceitabilidade, embora baixa, ainda não é tão expressiva quanto entre os grupos adultos, refletindo o atual decurso de aquisição. Enquanto que as crianças bilingues ainda situam o grau de aceitabilidade em nível neutro (3), as crianças monolíngues (já) tendem para uma avaliação de grau 2 (moda e mediana), reconhecendo agramaticalidade. Assim, as diferenças estatisticamente significativas reforçam o pressuposto de que as crianças, tomadas no conjunto, ainda se encontram em fase de aquisição, ao passo que os grupos adultos já representam o estado final da mesma. Ainda assim, registam-se ocorrências individuais de valores discrepantes nos grupos adultos e, ali, mais expressivamente entre monolíngues (cf. Tab. 4.32). Com diferenças detetadas entre crianças mono- e bilingues (cf. Tab. 4.33), poderá pressupor-se que o decurso de aquisição se encontra em fase de transição entre a atribuição neutra das crianças bilingues e o julgamento tendencialmente agramatical das crianças monolíngues. No restante, expectavelmente também as diferenças entre crianças e adultos da mesma tipologia (mono- e bilingue, respetivamente) refletem este decurso sequencial em direção ao estado final de aquisição.

Na comparação dos graus de aceitabilidade relativos aos enunciados no PMQP composto, com foco na relevância da (a)gramaticalidade, constata-se que ambos os grupos monolíngues, bem como o grupo bilingue adulto, distinguem, com clara tendência, os contextos gramaticais enquanto mais aceitáveis do que os agramaticais. Já as crianças bilingues ainda não distinguem tão expressivamente aqueles contextos, embora tendam para uma aceitabilidade ligeiramente maior dos contextos gramaticais e menor dos agramaticais, com magnitude do efeito média. Infere-se, pois, novamente uma aquisição em pleno decurso, ligeiramente retardado.

No respeitante ao *pretérito mais-que-perfeito simples*, aqui sob foco principal, resulta claro que os contextos gramaticais são corretamente aceites pelos grupos testados, à exceção dos falantes adultos bilingues. De facto, a avaliação dos enunciados gramaticais por parte dos falantes adultos bilingues, expectavelmente situada em graus de 4 ou 5, é expressivamente baixa com apenas 2 (moda) e 2,5 (mediana). Embora também entre os adultos monolíngues se identifiquem algumas avaliações individuais de baixo grau (, constituindo estas os *outliers* individuais, cf. Tab. 4.32), os adultos bilingues apresentam, globalmente, resultados desviantes. Pressupõe-se, portanto, que os contextos gramaticais do PMQP simples não são, globalmente, corretamente identificados como tal pelos adultos bilingues em (pressuposto) estado final de aquisição. No entanto, alguns resultados individuais, nomeadamente daqueles falantes de herança adultos com hábitos de leitura (David e Fabrício) e exposição continuada a registos formais do português (Tatiana), vão ao encontro das avaliações expectáveis de gramaticalidade, sendo congruentes com os resultados obtidos por falantes monolíngues de idêntica faixa etária. Por outro lado, o facto de as crianças bilingues demonstrarem um desempenho superior face aos falantes adultos da mesma tipologia sublinha a importância da exposição atual, regular e continuada ao registo formal do português. Este contacto é, à data do estudo, regularmente proporcionado em sala de aula aos falantes da faixa etária infantil, mas ausente entre os falantes adultos já há anos sem hábitos regulares de exposição ao registo formal necessário (irmãos Lucas e César, com uso predominantemente oral). Assim, as diferenças estatisticamente significativas entre FH adultos e os restantes grupos testados vão ao encontro da hipótese de que a ausência de acesso (continuado) ao registo formal compromete o julgamento correto da (a)gramaticalidade em causa. A magnitude do efeito mais elevada constatada no contraste entre adultos mono- e bilingues reforça esta tendência.

No caso dos contextos agramaticais, estes suscitam uma avaliação neutra por parte das crianças monolíngues, ainda em aquisição, e uma aceitabilidade tendencialmente (ainda) alta nas crianças bilingues – embora seja este o grupo em que se verificam valores *outlier* positivamente discrepantes, portanto mais próximos da avaliação expectável (cf. Tab. 4.32). Possivelmente, também aqui a respetiva aquisição estará em fase de transição, embora as crianças bilingues, globalmente, não distingam contextos agramaticais do PMQP simples. Ainda assim, os contextos agramaticais são avaliados com menor aceitabilidade do que os gramaticais, pelo que, estatisticamente, não se verificam diferenças significativas entre os grupos infantis. O mesmo se aplica aos grupos adultos, os quais não apresentam diferenças estatisticamente significativas, já que rejeitam os contextos agramaticais. No entanto, deverá ter-se em conta que, no caso dos adultos bilingues, também os contextos gramaticais do PMQP simples são tendencialmente avaliados com baixo grau de aceitabilidade (moda de 2, mediana de 2,5). Todavia, a rejeição dos contextos agramaticais é mais expressiva, com moda e mediana de 1, idêntica à observada em adultos monolíngues. Globalmente, portanto, no respeitante à avaliação dos contextos agramaticais, os grupos adultos não diferem entre si, do mesmo modo que os grupos infantis não apresentam diferenças. As únicas diferenças encontradas entre grupos denotam um normal decurso de aquisição, opondo, expectavelmente, crianças e adultos mono- e bilingues entre si, bem como crianças e adultos de diferentes tipologias de falante.

Na comparação dos graus de aceitabilidade relativos aos enunciados no PMQP simples, com foco na relevância da (a)gramaticalidade, constata-se que ambos os grupos monolíngues, bem como o grupo bilingue adulto, distinguem, com clara tendência, os contextos gramaticais enquanto mais aceitáveis do que os agramaticais. Já as crianças bilingues (ainda) não distinguem tão expressivamente aqueles contextos, embora tendam para uma aceitabilidade maior dos contextos gramaticais e menor dos agramaticais, com magnitude do efeito baixa. Infere-se, pois, à semelhança das condições anteriores, uma aquisição em pleno decurso e sua respetiva estabilização.

Em suma, verifica-se que os enunciados *distratores*, tomados como indicadores de desempenho, desencadeiam graus de aceitabilidade contextualmente adequados na distinção de enunciados (a)gramaticais por todos os falantes testados. Estes demonstram, pois, sensibilidade à diferença de (a)gramaticalidade.

Em todos os grupos e condições testadas se verificam graus de aceitabilidade superiores para as condições gramaticais e inferiores para as mesmas condições respetivamente agramaticais (cf. Fig. 4.19).

No caso do pretérito mais-que-perfeito *composto*, os grupos monolingues, bem como os falantes bilingues adultos, demonstram sensibilidade à diferença de gramaticalidade na sua atribuição dos graus de aceitabilidade. Já as crianças bilingues revelam uma sensibilidade menor, embora tendencialmente já atribuam aceitabilidade superior aos contextos gramaticais e inferior aos agramaticais. Considera-se, pois, que o contraste (a)gramatical do PMQPc ainda está a ser adquirido e consolidado pelos FH em idade infantil. Já os bilingues adultos demonstram dominar melhor esta variedade composta do PMQP, presente no repertório oral, do que a simples, própria do registo formal e das narrativas escritas.

No que concerne ao pretérito mais-que-perfeito *simples*, são, pois, os falantes adultos bilingues os que tendem para graus de aceitabilidade inferiores aos restantes grupos nos contextos gramaticais, embora se mostrem sensíveis à diferença de gramaticalidade, atribuindo valores menores aos enunciados agramaticais. Todavia, o desempenho dos FH adultos é até superado pelos FH em idade infantil, os quais mantêm contacto e exposição regular ao registo formal e às narrativas escritas através da atual frequência de aulas de PLH. Assim, a *missing-input-hypothesis* aparenta justificar estes resultados.

Importa, então, verificar se as diferenças constatadas nas diferentes condições sob estudo refletem algum padrão e se, possivelmente, coincidem com diferenças já constatadas no anterior teste de escolha (cf. 4.1). Deste modo, será relativizada a oposição entre crianças bilingues e adultos nativos monolingues devido ao distinto estado final pressuposto com base na idade e tipologia de falante.

Tab. 4.33 – Diferenças significativas entre grupos, por condição testada (T2)

Variável	Cri_Nat	Cri_Nat	Cri_Nat	Cri_Bil	Cri_Bil	Adu_Nat
	Cri_Bil	Adu_Nat	Adu_Bil	Adu_Nat	Adu_Bil	Adu_Bil
1a PMQPsimples_gramatical			*			*
1b PMQPsimples_agramatical		*	*	*	*	
2a PMQPcomposto_gramatical		*	*	*	*	
2b PMQPcomposto_agramatical	*	*	*	*	*	

*significativamente diferente

Considerando a tabela acima, verifica-se que as diferenças estatisticamente significativas entre grupos se centram nas oposições já constatadas em teste anterior, a saber: entre crianças e adultos monolíngues (Cri_Nat e Adu_Nat), entre crianças monolíngues e adultos bilingues (Cri_Nat e Adu_Bil) e entre crianças e adultos bilingues (Cri_Bil e Adu_Bil). Assim, independentemente da tipologia de falante, os resultados obtidos opõem falantes infantis a falantes adultos, refletindo o normal decurso de aquisição rumo ao estado final. Excetuando apenas, e respetivamente, uma condição, também neste teste se revela um padrão consistente de ausência de diferenças significativas entre falantes da mesma idade, todavia de distinta tipologia. No caso dos grupos infantis, apenas a condição do PMQP composto em contexto agramatical se mostra (ainda) pouco definida entre as crianças bilingues; quanto aos grupos adultos, é a gramaticalidade do PMQP simples que oferece dificuldades aos falantes de tipologia bilingue, de acordo com a falta de acesso ao registo formal contendo aquele tempo verbal. É também nesta condição (1a) que o contraste entre crianças bilingues e adultos monolíngues não revela diferenças estatisticamente significativas, pelo que se pressupõe que a exposição atual ao registo formal e às narrativas escritas (através das aulas de PLH em curso) favorece o desempenho destes falantes (Bylund & Díaz, 2012). Tendo, adicionalmente, em conta os resultados obtidos por alguns falantes bilingues adultos com hábitos de leitura e literacia avançada, poderá confirmar-se a hipótese E de que a ausência de *input* formal condiciona a aquisição plena do pretérito mais-que-perfeito simples.

4.3 Complemento: entrevistas sociolinguísticas labovianas

As entrevistas orais espontâneas a dez falantes de herança adultos, de 2ª geração de emigração, constituem um *corpus* de fala com extensão de 64.668 palavras distribuídas por 1.416 enunciados, no total. À data das entrevistas, os participantes apresentam uma média de idades de 26,5 anos, com 12,1 anos de escolaridade alemã e 10,4 anos de escolaridade portuguesa no contexto do português enquanto língua de herança (cf. tabela 4.34).

Tab. 4.34 – Entrevistas orais espontâneas (Senra, 2010) – visão geral

participante	sexo	idade	habilitações (alm.)	habilitações (ptg.)	enunciados <u>	palavras (total)	duração (h:min:seg)	pal./ min.
David*	M	29	13	10	206	10.414	1:13:47	141
Sofia	F	22	10	9	84	2.169	24:19	89
Eliana*	F	26	13	12	92	6.649	46:56	142
Patrick	M	31	13	12	58	7.687	50:12	153
Alexandra	F	25	13	12	139	10.757	1:05:24	164
Catarina	F	30	10	9	53	6.138	47:26	129
Fabricio*	M	22	13	12	209	5.593	45:42	122
Cristóvão*	M	31	13	12	207	9.496	1:18:45	121
Lucas*	M	28	13	9	200	2.069	20:07	103
Joana*	F	21	10	7	168	3.696	36:25	101
Total	5	5			1.416	64.668	8:09:03	
Média		26,5	12,1	10,4				126,5

*participante em ambos os estudos

No total de todos os tempos verbais espontaneamente utilizados, o presente do indicativo ocupa o primeiro lugar, com uma utilização percentual de 67,49 (cf. tabela 4.35, adaptada de Senra, 2010). Segue-se o pretérito perfeito simples do indicativo, com ocorrência percentual de 14,19 relativamente à totalidade de tempos verbais utilizados. Este tempo verbal apresenta uma utilização contextual- e gramaticalmente correta em 95,56% das ocorrências. Em terceiro lugar surge a utilização espontânea do pretérito imperfeito do indicativo, com 12,17% da totalidade de tempos empregues. Este tempo é contextual- e gramaticalmente utilizado de forma correta em 76,58% das ocorrências. Já o pretérito perfeito composto do indicativo, à semelhança dos restantes tempos e formas verbais empregues, apresenta uma utilização percentual residual de 0,02%.

Tab. 4.35 – Distribuição dos tempos verbais empregues em entrevista oral espontânea

Ordem	Tempo ou forma verbal	Modo	Utilização percentual total	Utilização correta total (%)	Utilização incorreta total (%)
1	presente	indicativo	67,49	65,46 (96,99%)	2,03 (3,01%)
2	pretérito perfeito simples	indicativo	14,19	13,56 (95,56%)	0,63 (4,44%)
3	pretérito imperfeito	indicativo	12,17	9,32 (76,58%)	2,85 (23,42%)
4	futuro simples	conjuntivo	1,68	1,60	0,08
5	pretérito imperfeito	conjuntivo	1,41	1,37	0,04
6	futuro do presente simples	indicativo	1,21	1,20	0,01
7	presente	conjuntivo	0,88	0,80	0,08
8	futuro do pretérito simples	indicativo	0,59	0,56	0,03
9	gerúndio		0,09	0,09	—
10	pretérito mais-que-perfeito	conjuntivo	0,08	0,08	—
11	infinitivo pessoal		0,06	—	0,06
12	pretérito perfeito	conjuntivo	0,04	0,04	—
13	pretérito perfeito composto	indicativo	0,02	0,02	—
	pretérito m-q-p composto (formas inexistentes)	indicativo	0,02	—	0,02
			0,02	—	0,02
14	pretérito m-q-p simples	indicativo	0,01	—	0,01
Total				≈ 94%	≈ 6%

Sendo mais expressivas as utilizações dos pretérito perfeito simples e pretérito imperfeito entre os tempos de passado, importa considerar as concretas ocorrências em que estes são utilizados em intersubstituição, tendo agora em conta as diferentes classes aspetuais (cf. Apêndice E: E1-E2).

Na utilização do *pretérito perfeito em lugar do pretérito imperfeito* (cf. tabela 4.36), destaca-se a ausência de ocorrências com a classe aspetual das culminações/pontos (D) e a ocorrência residual com verbos de atividade (B), atribuídos a uma única falante, Alexandra (484). No caso da combinação com processos culminados, alguns contextos de ocorrência são gramaticalmente aceitáveis devido ao registo oral (485). Já a classe aspetual dos estados apresenta o maior número de ocorrências de utilização do PP em substituição do PI, destacando-se a atribuição de 11 das 17 ocorrências à participante Catarina (486), bem como a aceitabilidade da totalidade dos enunciados proferidos por Fabrício (487):

(484) “...eu sabia que os outros tinham muitos Portugueses eh eh amigos portugueses **porque eles foram às festas...**” (Alexandra, u162)

(485) “Era. E eu respondia, também em português. Nunca era em alemão. Nunca, **nunca respondi** em alemão... Não sei porquê mas era assim.” (David, u134)

(486) “Mas **antigamente foi** ao contrario.” (Catarina, u42)

(487) “eu por exemplo no, no teste de vocabulário **tive sempre** um cinco...” (Fabrício, u37)

Tab. 4.36 – Ocorrências individuais de PP em lugar de PI (entrevistas)

PRETÉRITO PERFEITO em lugar do PRETÉRITO IMPERFEITO				
participante	A	B	C	D
David	-	-	(1)	-
Sofia	1	-	-	-
Eliana	-	-	2*	-
Patrick	1	-	-	-
Alexandra	2	3	1	-
Catarina	11	-	1	-
Fabício	(2)	-	-	-
Cristóvão	-	-	-	-
Lucas	-	-	-	-
Joana	-	-	-	-
	17	3	5	0

A – estados
 B – atividades
 C – processos culminados
 D – culminações/pontos

() – aceitável em registo oral
 * – uma ocorrência aceitável em registo oral

Já no que concerne à utilização do *pretérito imperfeito em lugar do pretérito perfeito* (cf. tabela 4.37), as classes aspetuais das culminações/pontos e dos processos culminados não apresentam ocorrências incorretas com o PI em lugar do PP por nenhum dos participantes. A classe das atividades está associada a uma única ocorrência, distribuindo-se as restantes pela classe aspetual dos estados. Ainda assim, as ocorrências agramaticais são apenas residuais, totalizando menos de 3% da utilização total de tempos verbais em discurso livre e espontâneo (cf. tabela 4.35).

Tab. 4.37 – Ocorrências individuais de PI em lugar de PP (entrevistas)

PRETÉRITO IMPERFEITO em lugar do PRETÉRITO PERFEITO				
participante	A	B	C	D
David	1	-	-	-
Sofia	1	1	-	-
Eliana	-	-	-	-
Patrick	-	-	-	-
Alexandra	2	-	-	-
Catarina	-	-	-	-
Fabício	2	-	-	-
Cristóvão	-	-	-	-
Lucas	-	-	-	-
Joana	-	-	-	-
	6	1	0	0

A – estados
 B – atividades
 C – processos culminados
 D – culminações/pontos

Globalmente, portanto, na utilização espontânea de tempos verbais empregues em discurso livre oral, os falantes de herança de segunda geração, ali sob estudo, apresentam um domínio preferencial do presente do indicativo, próprio do discurso oral. Tendo sido induzidos a relatar episódios do passado, os falantes em questão demonstram uma utilização percentual bastante equilibrada dos tempos verbais de pretérito perfeito simples (14,19%) e pretérito imperfeito (12,17%) do indicativo. As utilizações agramaticais, nas quais os PP e PI se encontram em intersubstituição, estão maioritariamente associadas à combinação com a classe aspetual dos estados, embora também as ocorrências agramaticais resultem ser residuais comparativamente às ocorrências esperadas, podendo estar associadas a um mesmo falante.

4.4 Discussão geral

Apresentados os resultados deste estudo, importa obter uma visão geral das conclusões obtidas, bem como das hipóteses confirmadas e rejeitadas, à luz dos atuais estudos sobre a aquisição de línguas de herança.

No teste de escolha entre as formas de pretérito perfeito (simples) e imperfeito, as diferenças estatisticamente significativas entre grupos apontam para diferenças por conta da idade, e não da tipologia, dos falantes testados. Assim, as crianças encontram-se ainda em fase de aquisição, acabando por apresentar um estado final de aquisição plena em idade adulta – independentemente de se tratar de falantes nativos monolíngues ou de falantes bilingues de herança. As preferências manifestadas por crianças monolíngues na utilização do pretérito imperfeito em contextos obrigatórios de pretérito perfeito são integralmente replicadas pelas crianças bilingues, revelando idêntico estágio de aquisição. Já a classe aspetual dos estados, enquanto propriedade linguística mais complexa face às restantes, aparenta ser adquirida de forma ligeiramente retardada pelas crianças bilingues, comparativamente às monolíngues, embora se registem já acertos totais também por crianças FH e a sua aquisição se revele ulteriormente plena. Entre os bilingues adultos, alguns falantes individuais (com uso preferencial do alemão e maior descontinuidade de aulas de português) apresentam erosão linguística no respeitante às culminações/pontos no pretérito imperfeito, revelando dificuldade na admissão de duratividade associada a situações pontuais com ponto final intrínseco, em contexto específico de *background* - possivelmente optando pela perspetiva de acontecimentos relatados, conforme em registo oral. No entanto, registam-se também acertos plenos neste grupo adulto de FH (associados a exposição

intensa e continuada ao PLH), bem como acertos nulos entre falantes monolíngues da mesma idade, pelo que a hipótese de influência interlinguística se mostra incongruente.

Globalmente, os resultados obtidos através do teste de escolha não evidenciam, pois, uma aquisição incompleta ou total erosão dos tempos verbais de pretérito perfeito e pretérito imperfeito por parte dos falantes de herança, assim contrariando resultados anteriormente defendidos por Montrul (2002, 2008). As preferências replicadas em ambos os grupos infantis sugerem idênticos estágios de aquisição, tal como já constatado em estudos como o de Barbosa, Flores e Pereira (2018) no tocante à realização causal do sujeito de orações infinitivas. Do mesmo modo, a aquisição retardada, mas plena, dos estados corresponde a resultados semelhantes obtidos por Flores e Barbosa (2014), em que a próclise, enquanto estrutura mais complexa, toma mais tempo na aquisição por falantes infantis bi- e também monolíngues, todavia não comprometendo a consecução plena. O mesmo se verifica já em Flores, Santos, Jesus e Marques (2017), onde o conjuntivo oferece dificuldade a FH infantis (de português e alemão) numa aquisição tardia, mas completa, por efeitos de idade e *input*. A competência linguística dos falantes de herança mostra-se, então, globalmente idêntica à dos falantes nativos monolíngues, com a particularidade de os primeiros, em fase adulta, apresentarem instabilidade apenas no caso concreto das culminações/pontos no pretérito imperfeito.

No que concerne às possibilidades de influência interlinguística e intergeracional, ambas são descartadas face ao desempenho idêntico revelado por falantes mono- e bilingues, bem como por conta da ausência de desvios projetados entre as diferentes gerações de falantes de herança. Não se constata, pois, nenhuma mudança linguística inovadora nos FH adultos, conforme registada (a respeito dos clíticos, e por conta da variedade oral,) em Rinke e Flores (2014), nem se verificam indícios de mudança diacrónica, conforme em Rinke, Flores e Barbosa (2017, na utilização de objeto nulo. Também não se verificam transferências a partir da língua maioritária (por se constatarem idênticos desvios monolíngues no caso das culminações no PI), em conformidade com estudos como o de Casa Nova (2014), Flores, Rinke e Azevedo (2017) e Santos e Flores (2013). Na ausência de generalização dos pretéritos perfeito e imperfeito, bem como na ausência de aleatoriedade de escolha, conclui-se, pois, por uma aquisição globalmente completa. A erosão parcial demonstrada por alguns falantes de herança adultos no respeitante às culminações no pretérito imperfeito não se aplica, pois, à totalidade dos falantes testados, tendo sido contabilizados acertos totais plenos também por FH adultos, bem como acertos nulos por falantes monolíngues.

No teste de aceitabilidade, dedicado às formas simples e composta do pretérito mais-que-perfeito, verifica-se que todos os grupos testados atribuem maior aceitabilidade aos contextos gramaticais face aos agramaticais. As crianças de ambas as tipologias demonstram encontrar-se em fase de aquisição e estabilização de competências face a resultados globalmente inferiores aos respetivos grupos adultos. Nos contextos gramaticais do PMQP composto, a aceitabilidade rege-se pela idade e estágio de aquisição dos falantes, não sendo relevante a tipologia dos mesmos, opondo-se crianças a adultos. Também nos contextos agramaticais do PMQP composto se opõem grupos etários, observando-se idêntico desempenho entre os grupos adultos e disparidade entre os infantis, com as crianças bilingues a demonstrarem uma aquisição mais lenta face aos seus pares. Já no PMQP simples, cuja ocorrência se centra no registo formal e nas narrativas escritas, os contextos gramaticais não são tão expressivamente aceites pelos FH adultos como pelos seus pares monolingues e até mesmo pelas crianças bilingues, as quais não apresentam diferenças em relação aos adultos da tipologia monolingue. Por sua vez, os contextos agramaticais do PMQP simples opõem falantes de diferentes idades, independentemente da sua tipologia.

Também nesta tarefa são, pois, os falantes bilingues com exposição recente e continuada ao PLH aqueles que obtêm melhores resultados, especialmente no que concerne à variedade simples do PMQP, habitualmente ausente do repertório oral. Assim, conclui-se que a ausência de exposição (continuada) a *input* formal condiciona a (manutenção da) aquisição plena do pretérito mais-que-perfeito simples em FH adultos. Apenas os falantes de herança com escolarização recente na sua LH português e respetivos hábitos continuados de leitura revelam conhecimentos suficientes e plenos daquela forma verbal usualmente ausente na oralidade. Já a forma composta do pretérito mais-que-perfeito não oferece dificuldades expressivas aos falantes de herança, constatando-se um desempenho global idêntico entre faixas etárias, independentemente da tipologia de falante. Tal vai ao encontro de estudos como o de Correia e Flores (2017), reiterando a *missing-input-hypothesis* elucidada em Pires (2011), Pires e Rothman (2009b) e Rothman e Judy (2011), e reforçando a proposição do *input alcançável* mediante o *input ao alcance* do respetivo falante. Globalmente, portanto, constata-se a aquisição plena de propriedades disponíveis no material linguístico ao alcance daqueles falantes, bem como a ausência de aquisição das mesmas face a um *input* insuficiente ou mesmo inexistente (de registo formal).

Por fim, os resultados obtidos na análise do discurso espontâneo de falantes de herança de segunda geração revelam uma utilização menor dos tempos de passado face ao presente do

indicativo, em conformidade com o registo oral induzido. Nos relatos passados, é dada preferência descendente aos pretérito perfeito simples e pretérito imperfeito, bem como, residualmente, ao pretérito perfeito composto do indicativo. Registrando-se uma utilização correta em 95,5% das ocorrências no PP simples, o uso do PI apresenta acertos gramaticais de 76,5% das ocorrências. Os contextos agramaticais que ocorrem por utilização do PP em lugar do PI estão predominantemente associados a verbos de estado, com ocorrência expressiva numa mesma falante, não ocorrendo, de resto, com culminações e apenas residualmente com atividades. No caso da escolha pelo PI em lugar do PP, esta intersubstituição ocorre residualmente e sobretudo em associação com verbos de estado, excluindo-se as ocorrências com culminações e processos culminados e registrando-se apenas uma associação com atividades.

Assim, os contextos de ocorrência agramatical dos tempos verbais de passado revelam-se, globalmente, residuais, ocorrendo individualmente com a classe aspetual dos estados. Trata-se, pois, novamente daquela classe aspetual considerada mais complexa entre as restantes, embora se frise a sua ocorrência singular. Em discurso oral espontâneo, portanto, os falantes de herança adultos utilizam os PP e PI de forma bastante equilibrada. Quando em intersubstituição agramatical, os PP e PI associam-se maioritariamente a verbos de estado, embora as ocorrências agramaticais sejam residuais, podendo advir de um mesmo (único) falante.

Considerando a totalidade de tarefas aplicadas e seus resultados, conclui-se, globalmente, neste estudo, por um processo de aquisição idêntico entre falantes mono- e bilingues, em conformidade com estudos como o de Paradis et al. (2011), rejeitando-se a hipótese de aquisição incompleta defendida por autores como Benmamoun et al. (2010), Montrul (2008, 2012), Polinsky (2008) e Scontras et al. (2015). Não se constata, pois, que as crianças bilingues, em fase de aquisição, demonstrem uma aquisição simplificada (ou posteriormente incompleta em idade adulta) causada por ritmos de aprendizagem inferiores. À semelhança de estudos anteriores (Barbosa, Flores & Pereira, 2018; Flores & Barbosa, 2014; Flores, Santos, Jesus & Marques, 2017), algumas propriedades mais complexas podem tomar mais tempo a serem adquiridas pelas crianças bilingues, como se constata ser o caso dos estados – todavia, a consecução plena não acaba comprometida (Gathercole & Thomas, 2009; Unsworth, 2013). Verifica-se, igualmente, a possibilidade de erosão (individual) de propriedades anteriormente adquiridas quando, em fase adulta, as distinções aspetuais oferecem dificuldade a alguns FHs na combinação específica de duratividade associada a a/telicidade e im/perfetividade. Poderá, pois, face a idênticos desvios

entre alguns adultos monolíngues, tratar-se de preferências marcadas pela oralidade, descurando o plano formal de *background* a favor da interpretação de relato de acontecimentos. Descarta-se, no entanto, a hipótese de erosão global, assumida por Benmamoun et al. (2013) enquanto maioritariamente aplicável a FHs, face aos respetivos resultados individuais obtidos.

Já no que concerne ao desempenho expectável em situação de exposição insuficiente a material linguístico relevante – em conformidade com estudos como o de Pires (2011), Pires e Rothman (2009b) e Rothman e Judy (2014) –, o uso e conhecimento do pretérito mais-que-perfeito simples revela-se congruente com a falta de ocorrências na oralidade, demonstrando os falantes de herança com acesso regular ao registo formal uma aquisição plena daquele tempo verbal. A exposição atual e contínua mostra-se, pois, relevante para a manutenção de conhecimentos linguísticos adquiridos, indo ao encontro dos efeitos observados em cenário de erosão (Flores, 2008a, 2010, 2011, 2019). Resulta, pois, que o tipo e a quantidade de *input* (contínuo) permanecem fundamentais para uma aquisição plena das propriedades linguísticas (também) de uma língua de herança enquanto L1.

De acordo com os objetivos estabelecidos para este estudo, identificam-se, assim, alguns domínios vulneráveis específicos no que concerne à LH português em combinação com a língua maioritária alemão. Os fenómenos linguísticos de erosão observados entre alguns falantes de herança adultos não se revelam desencadeadores de modificações do sistema gramatical da geração seguinte, descartando-se a hipótese de influência intergeracional nos grupos aqui testados. Também a língua dominante, alemão, não se revela influenciadora sobre a língua de herança português em contexto de contacto linguístico. Estas observações corroboram, assim, resultados de estudos anteriores como o de Rinke, Flores e Barbosa (2017) e Flores, Rinke e Azevedo (2017), não se coadunando com a mudança linguística observada em FH de 3ª geração nos EUA (Ferreira, 2007). Já o grau e tipo de exposição à LH se mostram potencialmente influenciadores do estado final de aquisição, nomeadamente no caso do pretérito mais-que-perfeito simples, indo ao encontro da *missing-input-hypothesis* proposta por Pires e Rothman (2009b).

Considerando que ambas as línguas, maioritária e de herança, constituem uma L1 para os falantes aqui observados, as competências produtiva e recetiva mostram-se, assim, ancoradas no material linguístico concretamente disponível a cada falante: a quantidade, qualidade, completude, disponibilização e continuidade do respetivo *input* linguístico assume, pois, um papel fundamental na sua aquisição.

Conclusão

O presente estudo partiu da observação de que o uso e conhecimento de alguns tempos verbais aparenta diferir entre falantes nativos monolíngues de português europeu e falantes bilingues de herança. Inserindo-se no atual debate sobre o tipo de aquisição observado e pressuposto em contexto bilingue, este estudo contribui para um melhor entendimento dos concretos desvios percebidos ou pressupostos, opondo sistemas linguísticos não-equivalentes na combinação do português enquanto língua de herança com o alemão enquanto língua maioritária.

Posicionando o bilinguismo enquanto fenómeno atual motivado por movimentos migratórios, apresentaram-se os falantes de herança enquanto subtipo específico, cujas línguas de herança suscitam crescente interesse na investigação (não só) linguística em contexto de aquisição simultânea e consecutiva. O atual debate sobre as possibilidades de aquisição completa, incompleta, erodida ou divergente assumiu o papel de fio condutor na observação dos estados inicial e final de aquisição linguística. Já as tradicionais medidas de comparação entre falantes mono- e bilingues, aqui consideradas obsoletas, foram completadas com uma abordagem intergrupo, em que se colocaram em contraste falantes da mesma tipologia em diferentes fases etárias. A abordagem deste estudo é, pois, bidirecional: se, por um lado, admitiu a possibilidade de mudança linguística por influência da língua maioritária sobre a minoritária (influência interlinguística), por outro, considerou uma possível mudança linguística desencadeada por influência intergeracional. A distinção entre estas possibilidades assenta, pois, na oposição de dois sistemas linguísticos que codificam distintamente as categorias de tempo e de aspeto, sobretudo do passado.

A revisão teórica sobre o tempo e o aspeto permitiu concluir pela oposição de sistemas linguísticos que codificam distintamente aquelas categorias. Pressupondo que a categoria linguística do tempo assenta na interpretação do *eu*, do *aqui* e do *agora*, esta assume distintos meios de expressão. Temporalidade, aspetualidade e modalidade representam, pois, categorias funcionais, ao passo

que tempo, aspeto e modo constituem meios gramaticais para a expressão de relações temporais. Considerando que as categorias de tempo e aspeto se complementam, ainda que distintamente codificadas nas diferentes línguas, a sobreposição dos tempos verbais de passado (português/alemão) resulta ser apenas parcial, deste modo dificultando a sua aquisição por falantes de herança maioritariamente expostos a um *input* divergente. É, pois, o contraste entre os pretéritos perfeito (simples) e imperfeito aquele que corresponde à sobreposição apenas parcial com os tempos verbais de passado em alemão, sendo relevante a oposição aspetual intrínseca, distintiva dos aspetos perfetivo e imperfetivo. Considerando o debate atual sobre se a aquisição de 2L1 corresponde àquela observada em L1 ou em L2, centrou-se, pois, a atenção nesta oposição temporal e aspetual. De forma complementar, admitindo a possibilidade de um *input* divergente e possivelmente insuficiente resultar numa aquisição igualmente desviante, embora completa (face ao material linguístico disponível), observou-se o desempenho de falantes de herança em relação ao pretérito mais-que-perfeito (sobretudo simples) enquanto tempo verbal de passado próprio e distinto em registo formal escrito do português.

Com foco no uso e conhecimento da LH português, os testes aplicados e respetivos *corpora* recolhidos constituem um estudo replicável, com uma amostra estratificada de acordo com a idade e tipologia dos falantes, não descurando a escolaridade referente à língua (de herança) portuguesa. O teste de aceitabilidade, em particular, é passível de ajustes no que concerne à aleatoriedade dos contextos providenciados, desse modo excluindo possíveis efeitos de *priming*, bem como no que respeita à correção voluntária dos enunciados avaliados com baixa aceitabilidade. Ambos os testes, assim como as entrevistas labovianas, prestam-se a uma aplicação futura também à primeira geração de emigrantes, podendo opor-se falantes estabelecidos na Alemanha aos retornados a Portugal. De modo complementar, poderá, igualmente, revelar-se pertinente a obtenção de dados de fala espontânea entre falantes infantis pertencentes à 3ª geração, induzindo a utilização de tempos verbais do passado. Especialmente no que concerne às diferenças temporais (de passado) e aspetuais (sobretudo de perfetividade e telicidade), será de interesse futuramente investigar os possíveis efeitos de treino aplicado aos falantes de herança de diferentes gerações e faixas etárias. A problemática da duração prolongada de situações instantâneas (culminações e pontos no pretérito imperfeito) merece, pois, ser futuramente explorada.

As conclusões e objetivos alcançados contribuem, assim, para o entendimento sobre o desenvolvimento da competência nativa do indivíduo bilingue em situação de contacto linguístico, bem como sobre a aquisição de línguas em contexto de bilinguismo de herança. Com uma abordagem centrada na competência demonstrada na língua de herança, ao invés da língua maioritária, o presente estudo segue as linhas de investigação mais recentes, reforçando a importância de assumir as línguas e falantes de herança como um subtipo específico de bilinguismo (neste caso) precoce, simultâneo e não-elitista (Gass e Selinker, 2001; Krashen, 1982; entre outros). Em particular, o contraste linguístico entre o português enquanto LH e o alemão enquanto língua maioritária constitui um par linguístico fértil e ainda pouco explorado, assumindo-se, neste estudo, a importância do contraste não-equivalente a nível temporal e aspetual. Em contraste com os estudos recentes provindos, sobretudo, do espaço norte-americano (cf. Benmamoun et al, 2013a), assume-se a importância distintiva dos fatores de escolaridade e acesso a *input* pertinente e continuado para uma aquisição linguística plena de propriedades que ocorrem em registo formal. Reforça-se, assim, o pressuposto de que *a aquisição de uma língua de herança é completa desde que se alcance a plenitude do input concretamente disponível ao falante no meio específico em que o adquire.*

*“Bilingualism is not the burden or the problem it has been made out to be by some,
but neither is it the complete bliss that others would have us believe.”*

Grosjean (2010, xvi)

Referências bibliográficas

- Almeida, L., Rose, Y., & Freitas, M. J. (2015). Acquisition des attaques branchantes (complexes) par des enfants bilingues simultanés portugais-français. Acquisition of branching onsets by simultaneous Portuguese-French bilingual children. *Lidil*, 51, 143-168. doi: 10.4000/lidil.3742
- Almeida, M. C. (1986). *O aspecto verbal como texto posicionado/posicionante em português e em alemão*. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Letras de Lisboa.
- Ambridge, B., & Hoff, E. (2012). Assessing grammatical knowledge (with special reference to the graded grammaticality judgment paradigm). In E. Hoff (Ed.), *Research methods in child language: a practical guide* (pp. 113-132). Oxford: Blackwell Publishing.
- Andersen, R. (1986). El desarrollo de la morfología verbal en el español como segundo idioma. In J. Meisel (Ed.), *Adquisición del Lenguaje - Aquisição da Linguagem* (pp. 115-138). Frankfurt: Klaus-Dieter Vervuert Verlag.
- Andersen, R. (1991). Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition. In T. Huebner & C. A. Ferguson (Eds.), *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories* (pp. 305-324). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Andersen, R. (1993). Four operating principles and input distribution as explanations for underdeveloped and mature morphological systems. In K. Hyltenstam & A. Viborg (Eds.), *Progression and regression in language* (pp. 309-339). New York: Cambridge University Press.
- Andersen, R., & Shirai, Y. (1994). Discourse motivations for some cognitive acquisition principles. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 135-156.
- Andersen, R., & Shirai, Y. (1996). The primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin-creole connection. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 527-570). San Diego, CA: Academic Press.
- Andersen, R. W. (1982). Determining the linguistic attributes of language attrition. In R. D. Lambert & B. F. Freed (Eds.), *The Loss of Language Skills* (pp. 83-118). Rowley, MA: Newbury House.
- Ançã, M. H. (1990). *A expressão do tempo e do aspecto. Ensino/aprendizagem do português, língua materna*. Tese de Doutorado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Appel, R. (1989). Bilingualism and cognitive-linguistic development: Evidence from a word association task and a sorting task. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10(3), 183-196. doi:10.1080/01434632.1989.9994373.
- Appel, R., & Muysken, P. (1987). *Language contact and bilingualism*. London: Edward Arnold.
- Arroteia, J. C. (2011a). A emigração portuguesa: breve retrospectiva. *Cadernos Vianenses, tomo 45*, 37-47.
- Arroteia, J. C. (2011b). *Uma visão retrospectiva sobre as migrações portuguesas*. Paper apresentado na conferência "A emigração portuguesa na Primeira República, Fafe, 21 de janeiro de 2011". <https://emigratecaportuguesa.files.wordpress.com/2014/01/2011-uma-visc3a3o-retrospectiva-sobre-as-migrac3a7c3b5es-portuguesas.pdf>
- Au, T. K.-F., Knightly, L. M., Jun, S.-A., & Oh, J. S. (2002). Overhearing a language during childhood. *Psychological Science*, 13(3), 238-243.
- Auer, P. (1983). *Code-switching in conversation*. London/New York: Routledge.
- Auer, P. (1988). A conversation analytic approach to code-switching and transfer. In M. Heller (Ed.), *Codeswitching* (pp. 187-214). Berlin: Mouton de Gruyter.

- Ayoun, D., & Salaberry, R. (2005). *Tense and aspect in Romance languages: Theoretical and applied perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Azevedo, E. (2003). A escola de português da Missão Católica. *Portugal Post. Correio luso-hanseático*, 22. Hamburg: Associação Luso-Hanseática.
- Bach, E. (1981). On time, tense, and aspects: an essay in English metaphysics. In P. Cole (Ed.), *Radical pragmatics* (pp. 63-81). New York: Academic Press.
- Baetens Beardsmore, H. (1982). *Bilingualism: basic principles*. Clevedon: Tieto Ltd.
- Baganha, M. I. (2000). A emigração portuguesa no pós II Guerra Mundial. In A. Pinto (Ed.), *Portugal contemporâneo* (pp. 213-231). Madrid: Sequitur.
- Baker, C. (1996/2008). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C., & Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Balcik, I. (2009). *Die groBe Grammatik Deutsch*. Stuttgart: PONS GmbH.
- Balcik, I., Röhe, K., & Wróbel, V. (2019). *Die deutsche Grammatik. Die umfassende Grammatik für Beruf, Schule und Allgemeinbildung* (4. Aufl. ed.). Stuttgart: PONS GmbH.
- Barbosa, P., & Flores, C. (2011). Clíticos no português de herança de emigrantes bilingues de segunda geração. In A. Costa, P. Barbosa, & I. Falé (Eds.), *Textos selecionados do XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 81-98). Lisboa: APL.
- Barbosa, P., Flores, C., & Pereira, C. (2018). On subject realization in infinitival complements of causative and perceptual verbs in European Portuguese. Evidence from monolingual and bilingual speakers. In P. Guijarro-Fuentes & A. Cuza (Eds.), *Language Acquisition and Contact in the Iberian Peninsula* (pp. 125-158). Boston/Berlin: de Gruyter.
- Bardovi-Harlig, K. (1994). Anecdote or evidence? Evaluating support for hypotheses concerning the development of tense and aspect. In S. Gass, A. Cohen, & E. Tarone (Eds.), *Research methodology in second language acquisition* (pp. 41-60). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Barnes, J. D. (2006). *Early trilingualism. A focus on questions*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barron-Hauwaert, S. (2011). *Bilingual siblings: language use in families*. Bristol: Multilingual Matters.
- Barroso, H. (2007). *Para uma gramática do aspecto no verbo português*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Barroso, H. (2008). 'Aspecto' e 'aspectualidade': coordenadas descritivas. *Revista Portuguesa de Humanidades*, 12 (1), pp. 91-122. Braga: Faculdade de Filosofia da U.C.P.
- Barwise, J., & Perry, J. (1983). *Situations and attitudes*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Bayley, R., & Schechter, S. (2003). *Language socialization in bilingual and multilingual societies*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bayram, F., Prada, J., Pascual y Cabo, D., & Rothman, J. (2016). Why should formal linguistic approaches to heritage language acquisition be linked to heritage language pedagogies? In P. Trifonas & T. Aravossitas (Eds.), *Springer International Handbooks of Education. Handbook of research and practice in heritage language education* (pp. 1-19). Berlin/Heidelberg: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-38893-9_48-1
- Benmamoun, E., Montrul, S., & Polinsky, M. (2010). White paper: Prolegomena to heritage linguistics. Harvard University. https://scholar.harvard.edu/files/mpolinsky/files/hl_white_paper_june_12.pdf
- Benmamoun, E., Montrul, S., & Polinsky, M. (2013a). Defining an "ideal" heritage speaker: theoretical and methodological challenges. Reply to peer commentaries. *Theoretical Linguistics*, 39(3-4), 259-294. doi:10.1515/tl-2013-0018

- Benmamoun, E., Montrul, S., & Polinsky, M. (2013b). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics*, 39(3-4), 129-181. doi:10.1515/tl-2013-0009
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Éditions Gallimard.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale* (vol. 2). Paris: Éditions Gallimard.
- Berretta Soares, C. (2010). Die portugiesische Auswanderung nach Deutschland - eine empirische Untersuchung. In T. Pinheiro (Ed.), *Portugiesische Migrationen. Geschichte, Repräsentation und Erinnerungskulturen* (pp. 107-130). Wiesbaden: VS Verlag.
- Berthele, R., & Vanhove, J. (2017). What would disprove interdependence? Lessons from a study on biliteracy in Portuguese heritage language speakers in Switzerland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(5), 550-566. doi: 10.1080/13670050.2017.1385590
- Bhatia, T. K., & Ritchie, W. C. (2006). *The handbook of bilingualism*. Malden: Blackwell.
- Bhatia, T. K., & Ritchie, W. C. (2013). *The handbook of bilingualism and multilingualism*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24, 560-567.
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies : a psychological analysis of second-language use*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bialystok, E. (1991). *Language processing in bilingual children*. London: Cambridge University Press.
- Bialystok, E., Craik, F., & Freedman, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45, 459-464.
- Binnick, R. I. (1991). *Time and the verb: A guide to tense and aspect*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Binnick, R. I. (2008). Aspect and aspectuality. In B. Aarts & A. McMahon (Eds.), *The Handbook of English Linguistics* (pp. 244-268). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Binnick, R. I. (2012). *The Oxford Handbook of Tense and Aspect*. Oxford: Oxford University Press.
- Birdsong, D. (1992). Ultimate attainment in second language acquisition. *Language*, 68, 706-755.
- Bizarro, R., Moreira, M., & Flores, C. (2013). *Português Língua Não-Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: Lidel.
- Bley-Vromann, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? In S. Gass & J. Schachter (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp. 41-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloomfield, L. (1933/1976). *Language*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Bohnemeyer, J., & Swift, M. (2004). Event realization and default aspect. *Linguistics and Philosophy*, 27, 263-296.
- Bonilla, C. (2013). Tense or Aspect? A review of the initial past tense marking and task conditions for beginning classroom learners of Spanish. *Hispania*, 96(4), 624-639.
- Bono, M. (2016). Las lenguas de herencia, entre lo propio y lo extranjero. In S. Melo-Pfeifer & M. J. Grosso (Eds.), *Didática do Português língua de herança*. Lisboa: Lidel.
- Borer, H., & Wexler, K. (1987). The maturation of syntax. In T. Roeper & E. Williams (Eds.), *Parameter setting* (pp. 123-172). Dordrecht: Reidel.
- Braun, M. (1937). Beobachtungen zur Frage der Mehrsprachigkeit. *Göttingische Gelehrte Anzeigen*, 199(4), 115-130.
- Butler, Y. G., & Hakuta, K. (2006). Bilingualism and second language acquisition. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 114-144). Malden, MA: Blackwell Publishing.

- Bylund, E., & Díaz, M. (2012). The effects of heritage language instruction on first language proficiency: a psycholinguistic perspective. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(5), 593-609. doi:10.1080/13670050.2012.676620
- Böhmer, D. J., Cheikh-Sarraf, C. M., Diao, D. L., Grosse, S., Gudjons, D., Heusinger, C., . . . Zouaghi, A. (2018). *Fremdsprachenunterricht. Schuljahr 2019/20*. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung. Schulinformationszentrum (SIZ).
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart/New York: Fischer.
- Cabrelli Amaro, J., Flynn, S. & Rothman, J. (2012). Third language acquisition in adulthood. *Studies in Bilingualism*, 46. doi:10.1075/sibil.46.
- Campos, M. H. (1997). *Tempo, aspecto e modalidade*. Porto: Porto Editora.
- Campos, M. H., & Xavier, M. F. (1991). *Sintaxe e semântica do português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carecho, J. (2007). *Tempos verbais do passado e do presente em português e alemão: estudo comparativo de aspectos semânticos e pragmáticos*. Dissertação de Doutoramento em Letras. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Carecho, J., Soares, R., & Hörster, M. A. (2014). *Expressões de modalidade a exemplo de sollen e müssen e suas traduções para português*. Coimbra: Centro de Investigação em Estudos Germanísticos/FLUC.
- Carroll, S. E., & Meisel, J. M. (2015). Input, learner populations, and the human language-making capacity. In C. Hamann & E. Ruigendijk (Eds.), *Language acquisition and development: Proceedings of GALA 2013* (pp. 1-34): Cambridge Scholars Publishing.
- Casa Nova, M. (2014). *Formas de realização do pronome clítico em português europeu por falantes de herança luso-franceses*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (2001). *Looking beyond second language acquisition: Studies in tri- and multilingualism*. Tübingen: Stauffenburg.
- CEPE-Alemanha. (2019). Onde estão os nossos cursos? Recuperado de <https://cepealemanha.org/o-ensino-portugues-na-alemanha/onde-estao-os-nossos-cursos-3/>
- Chik, C., Carreira, M., & Kagan, O. (2017). Introduction. In O. Kagan, M. Carreira, & C. Chik (Eds.), *The Routledge handbook of heritage language education: From innovation to program building* (pp. 1-7). New York: Routledge.
- Cho, G., Cho, K.-S., & Tse, L. (1997). Why ethnic minorities need to develop their heritage language: The case of Korean Americans. *Language, Culture, and Curriculum*, 10, 106-112.
- Chomsky, N. (1959). Review of Verbal behavior by B. F. Skinner. *Language*, 35, 1/59, 26-58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1995). *The minimalist program*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chondrogianni, V., & Marinis, T. (2012). Production and processing asymmetries of tense morphology by sequential bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(1), 5-21. doi:10.1017/S1366728911000368
- Clyne, M. (1987). 'Don't you get bored speaking only English?' - Expressions of metalinguistic awareness in a bilingual child. In R. Steele & T. Threadgold (Eds.), *Language Topics. Festschrift for Michael Halliday* (pp. 85-104). Amsterdam: John Benjamins.
- Clyne, M. (1991). *Community languages: The Australian experience*. New York: Cambridge University Press.
- Comajoan, L. (2005). The acquisition of perfective and imperfective morphology and the marking of discourse grounding in Catalan. In D. Ayoun & M. R. Salaberry (Eds.), *Tense and aspect*

- in romance languages* (pp. 35-77). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Comrie, B. (1947/1993). *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comrie, B. (1976). *Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Corder, P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.
- Correia, L., & Flores, C. (2017). The role of input factors in the lexical development of European Portuguese as a Heritage Language in Portuguese-German Bilingual Speakers. *Languages*, 2(4). doi:10.3390/languages2040030
- Costa, J., Cabral, A., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). Conhecimento explícito da língua: guião de implementação do programa de português do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Crystal, D. (1941/2008). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Malden: Blackwell.
- Crystal, D. (1987/1997). *The Cambridge encyclopedia of language* (2^a ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1978). Immersion programmes: The Irish experience. *Psychological Issues. International Review of Education*, 24(3), 273-282.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Cummins, J. (1983). *Heritage language education: Issues and directions*. Ottawa: Ministry of Supply and Services.
- Cummins, J. (1987). Bilingualism, language proficiency and metalinguistic development. In P. Homel, M. Palif, & D. Aaronson (Eds.), *Childhood bilingualism: Aspects of linguistic, cognitive, and social development* (pp. 57-74). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cummins, J. (1991a). Introduction. *The Canadian Modern Language Review*, 47(4), 601-605.
- Cummins, J. (1991b). Language development and academic learning. In L. Malave & G. Duquette (Eds.), *Language, culture and cognition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1992). Heritage language teaching in Canadian schools. *Journal of Curriculum Studies*, 24(3), 281-286.
- Cummins, J. (1995). Heritage language teaching in Canadian schools. In O. García & C. Baker (Eds.), *Policy and practice in bilingual education. A Reader extending the foundations* (pp. 134-138). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal*, 89(4), 585-592.
- Cunha, C., & Cintra, L. F. L. (1984/2000). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Cunha, L. F. (2004a). Para uma reclassificação aspectual dos estados. In *Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 525-537). Lisboa: APL.
- Cunha, L. F. (2004b). *Semântica das predicções estativas. Para uma caracterização aspectual dos estados*. Dissertação de Doutoramento. Porto: Universidade do Porto.
- Cunha, L. F. (2007). Algumas propriedades semânticas da classe aspectual dos pontos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*, 5(8).

- Cunha, L. F. (2007). Algumas reflexões em torno das possibilidades de 'contagem' no domínio das eventualidades. In *Textos seleccionados do XXII Encontro da APL* (pp. 341-353). Lisboa: Colibri.
- Cunha, L. F. (2013). Aspeto. In E. Raposo, M. F. Nascimento, M. A. Mota, L. Segura, A. Mendes, G. Vicente, & R. Veloso (Eds.), *Gramática do português* (Vol. 1, pp. 585-619). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cunha, L.F. (1998). Os operadores aspetuais do português: contribuição para uma nova abordagem. *Cadernos de Linguística*, n.º1, Porto: CLUP.
- Cunha, T. (1997). Diferenças na expressão do aspecto e alteração do valor aspectual - análise contrastiva entre o alemão e o português. *Polifonia*, 1, 123-132.
- Curtiss, S. (1977). *Genie: A psycholinguistic study of a modern day 'wild child'*. New York: Academic Press.
- Curtiss, S., Fromkin, S., Krashen, S., Rigler, D., & Rigler, M. (1974). The linguistic development of Genie. *Language*, 50(3), 528-554.
- Cuza, A., Pérez-Tattam, R., Barajas, E., Miller, L., & Sadowski, C. (2013). The development of tense and aspect morphology in child and adult heritage speakers. In J. W. Schwieter (Ed.), *Language Learning & Language Teaching 38. Innovative research and practices in second language acquisition and bilingualism* (pp. 193-220). doi:10.1075/llt.38.12cuz
- Dahl, Ö. (1995). Aspect. In R. E. Asher (Ed.), *The encyclopedia of language and linguistics* (pp. 240-247). Oxford: Pergamon Press.
- Dahl, Ö. (2000). *Tense and aspect in the languages of Europe*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Daskalaki, E., Blom, E., Chondrogianni, V., & Paradis, J. (2020). Effects of parental input quality in child heritage language acquisition. *Journal of Child Language*, 47(4), 709-736. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000850>
- De Bot, K. (1992). A bilingual production model: Levelt's 'speaking' model adapted. *Applied Linguistics*, 13, 1-24.
- De Houwer, A. (1990). *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Houwer, A. (1995). Bilingual language acquisition. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 219-250). Oxford: Blackwell.
- De Houwer, A. (2002). How different are monolingual and bilingual acquisition? *Ilha do Desterro [A journal of English language, literatures in English and cultural studies]*, 43, 127-148.
- De Swart, H. (2012). Verbal aspect. In R. I. Binnick (Ed.), *The Oxford Handbook of Tense and Aspect* (pp. 752-780). Oxford: Oxford University Press.
- Dehaene, S. (1999). Fitting two languages into one brain. *Brain*, 122(12), 2207-2208. doi:10.1093/122.12.2207
- Derrida, J. (1967). *La voix et le phénomène*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Desgrippes, M., & Lambelet, A. (2017). On the sociolinguistic embedding of Portuguese Heritage Language speakers in Switzerland: Socio-economic status and home literacy environment (HELASCOT Project): interdependence or independence? *Heritage and School Language Literacy Development in Migrant Children*, 34-67. doi:10.21832/9781783099054-004
- Destatis. (2015a). Statistisches Bundesamt. *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters.2014. Fachserie 1, Reihe 2*.
- Destatis. (2015b). Statistisches Bundesamt. *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Einbürgerungen. 2014. Fachserie 1, Reihe 2*.
- Destatis. (2019). Statistisches Bundesamt. *Ausländische Bevölkerung nach Geschlecht und ausgewählten Staatsangehörigkeiten*.

- Diaubalick, T., Guijarro Fuentes, P., & Schmitz, K. (2016). *Second language versus heritage language acquisition - The case of Spanish aspect*. Paper apresentado em The Romance Turn VIII. A conference on the acquisition of romance languages, Bellaterra, Barcelona. filcat.uab.cat/theromanceturn/wp-content/uploads/2016/07/Diaubalick_Guijarro.pdf
- Diebold, A. R. (1961). Incipient bilingualism. *Language*, 37(1), 97-112.
- Diebold, A. R. (1964). Incipient bilingualism. In D. Hymes (Ed.), *Language in culture and society* (pp. 495-511). New York: Harper and Row.
- Dietrich, R., Klein, W., & Noyau, C. (1995). *The acquisition of temporality in a second language*. Amsterdam: John Benjamins.
- DOMiD-Dokumentationszentrum und Museum über die Migration in Deutschland e.V. (2018). Migrationsgeschichte in Deutschland. Recuperado de <http://www.domid.org/de/migrationsgeschichte-deutschland>
- Dowty, D. R. (1979). *Word meaning and Montague grammar: the semantics of verbs and times in generative semantics and in Montague's PTQ*. London: D. Reidel Publishing Company.
- Dressler, R. (2010). 'There is no space for being German': Portraits of willing and reluctant heritage language learners of German. *Heritage Language Journal*, 7(2), 1-21.
- Drosdowski, G., & Augst, G. (1984). *Duden - Grammatik der deutschen Gegenwartssprache (4., völlig neu bearb. u. erw. Auflage)*. Mannheim: Duden Verlag.
- Duarte, I., & Brito, A. M. (2003). Predicação e classes de predicadores verbais. In M. H. M. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte, & I. H. Faria (Eds.), *Gramática da língua portuguesa* (pp. 179-203). Lisboa: Caminho.
- Duarte, J. (2010). *Bilingual language proficiency. A comparative study*. Tese de doutoramento. Hamburg: Universität Hamburg.
- Duarte, J. (2011). *Bilingual language proficiency. A comparative study*. Münster: Waxmann Verlag.
- Duarte, J. (2012). Spracherwerbsforschung unter besonderer Berücksichtigung von Zweisprachigkeit und Sprachdidaktik. In H. J. Roth & C. Anastasopoulos (Eds.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online*. doi:10.3262/EE006120240
- Duarte, J., & Roth, H.-J. (2008). Estrutura linguística e desempenho escolar na aquisição de uma segunda língua. O caso de luso-germânicos num programa de ensino bilingue. In C. Flores (Ed.), *Temas em Bilinguismo* (pp. 191-206). Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho.
- Duncan, D. M. (1989). Issues in bilingualism research. In D. M. Duncan (Ed.), *Working with bilingual language disability* (pp. 18-35). London: Chapman and Hall.
- Döpke, S. (1986). Discourse structures in bilingual families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 439-507.
- Döpke, S. (1992). *One parent - one language. An interactional approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Döpke, S. (1997). Is the simultaneous acquisition of two languages in early childhood equal to acquiring each of the two languages individually? In E. Clark (Ed.), *Proceedings of the 28th Annual Child Language Research Forum* (pp. 95-112). Stanford: Centre for the Study of Language and Information.
- Döpke, S., McNamara, T. F., & Quinn, T. J. (1991). Psycholinguistic aspects of bilingualism. In A. Liddicoat (Ed.), *Bilingualism and bilingual education* (pp. 21-81). Melbourne: National Languages Institute of Australia.
- Edwards, J. (2006). Foundations of bilingualism. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 7-31). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Ellis, N. (1999). Cognitive approaches to SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 22-42.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Erben, J. (1980). *Deutsche Grammatik. Ein Abriß (12. Aufl.)*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Eurocid-Centro de Informação Europeia Jacques Delors (2015). Enquadramento: A UE e a lusofonia. Recuperado de http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=775&p_est_id=2233
- Extra, G. (2013). *The constellation of languages in Europe: Comparative perspectives on regional minority and immigrant minority languages*. (Updated version of keynote at the University of Luxembourg, 19 July 2013). Recuperado de <http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2013/09/Luxemburg-2013-updated.pdf>
- Extra, G. (2017). The constellation of languages in Europe. Comparative perspectives on regional minority and immigrant minority languages. In O. Kagan, M. Carreira, & C. H. Chik (Eds.), *The Routledge Handbook of Heritage Language Education: From innovation to program building* (pp. 11-21). New York: Routledge.
- Extra, G., & Gorter, D. (2001). *The other languages of Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Extra, G., & Gorter, D. (2008). The constellation of languages in Europe: An inclusive approach. In G. Extra & D. Gorter (Eds.), *Multilingual Europe: Facts and policies* (pp. 3-61). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Fabbro, F. (2001). The bilingual brain: Cerebral representation of languages. *Brain and Language*, 79(2), 211-222. doi:10.1006/brln.2001.2481
- Faneca, R. M. (2016). Aprendizagem e representações do português língua de herança em França. In S. Melo-Pfeifer & M. J. Mato Grosso (Eds.), *Didática do português língua de herança* (pp. 131-153). Lisboa: Lidel.
- Faria, I. H. (2004). O uso da linguagem. In M. H. Mira Mateus, A. M. Brito, I. Duarte, I. H. Faria, G. Frota, G. Matos, F. Oliveira, M. Vigário, & A. Villalva (Eds.), *Gramática da língua portuguesa* (6.ª ed., pp. 55-84). Lisboa: Editorial Caminho.
- Felix, S. W. (1984). Maturational aspects of Universal Grammar. In A. Davies, C. Cripser, & A. P. R. Howatt (Eds.), *Interlanguage* (pp. 133-161). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word. Journal of the Linguistic Circle of New York*, 15, 325-340.
- Ferreira, F. (2007). Portuguese heritage language learners: Proficiency levels and sociolinguistic profiles. *Portuguese Language Journal*, 2. Recuperado de <http://www.ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2011/05/heritage.pdf>
- Ferreira, T. (2012). *Apropriação do português por adultos eslavófonos: o tempo e o aspeto*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics: and sex and drugs and rock 'n' roll* (4 ed.). Los Angeles: Sage.
- Filip, H. (2012). Lexical aspect. In R. I. Binnick (Ed.), *The Oxford Handbook of Tense and Aspect* (pp. 721-751). Oxford: Oxford University Press.
- Finger, I., & Spaldaro, E. (2005). A aquisição de distinções aspectuais em português como segunda língua por falantes nativos de inglês: o exemplo dos Pretéritos Perfeito e Imperfeito. In *Caderno de Resumos do IV SENALE - Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino*. Recuperado de http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE_IV/IV_SENALE/Eliane_Spaldaro_e_Ingrid_Finger.htm
- Fiorin, J. L. (1996). *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Atica.
- Fishman, J. A. (1965/2000). Who speaks what language to whom and when? In L. Wei (Ed.), *The bilingualism reader* (pp. 89-106). London/New York: Routledge.
- Fishman, J. A. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23(2), 29-38.

- Fishman, J. A. (1977). The social science perspective. In *Bilingual Education: Current Perspectives. Social Science* (pp. 1-49). Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Fishman, J. A. (1980). Bilingualism and biculturalism as individual and as societal phenomena. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1, 3-17.
- Fishman, J. A. (2001). 300-plus years of heritage language education in the United States. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 81-98). Washington, DC & Mc Henry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems.
- Flores, C. (2008a). *A competência sintáctica de falantes bilingues regressados a Portugal. Um estudo sobre erosão linguística*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Flores, C. (2008b). *Temas em Bilinguismo*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho.
- Flores, C. (2010). The effect of age on language attrition: Evidence from bilingual returnees. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(4), 533-546. doi: 10.1017/ S1366 728 909 99054X
- Flores, C. (2011). Domínios (in)vulneráveis da competência bilingue. In C. Flores (Ed.), *Múltiplos olhares sobre o bilinguismo* (pp. 83-113). Braga: Húmus.
- Flores, C. (2013). Português língua não-materna: discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores (Eds.), *Português língua não-materna: investigação e ensino* (pp. 36-46). Lisboa: Lidel.
- Flores, C. (2015). Understanding heritage language acquisition. Some contributions from the research on heritage speakers of European Portuguese. *Lingua*, 164(0), 251-265. doi:10.1016/j-lingua.2014.09.008
- Flores, C. (2016a). Portugiesisch als Herkunftssprache. Deutsch als Umgebungssprache. Anmerkungen zum Erwerb der Familiensprache in einem Migrationskontext. In J. Born & A. Ladilova (Eds.), *Sprachkontakte des Portugiesischen* (pp. 45-65). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Flores, C. (2016b). Um olhar sobre o processo de aquisição da linguagem através do estudo do português como língua de herança. In J. Teixeira (Ed.), *O português como língua num mundo global. Problemas e potencialidades* (pp. 161-173). Braga: Centro de Estudos Lusíadas da Universidade do Minho/Húmus.
- Flores, C. (2019). Attrition and reactivation of a childhood language: The case of returnee heritage speakers. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*. doi:10.1111/lang.12350
- Flores, C., & Barbosa, P. (2014). When reduced input leads to delayed acquisition: A study on the acquisition of clitic placement by Portuguese heritage speakers. *International Journal of Bilingualism*, 18(3), 304-325.
- Flores, C., Casa Nova, M., & Barbosa, P. (2016). A closer look at cross-linguistic influence in the acquisition of Portuguese as a Heritage Language. In S. Grucza, M. Olpinska-Szkielko, & P. Romanowski (Eds.), *Bilingual landscape of the contemporary world* (pp. 75-94). Frankfurt/Main, London, New York: Peter Lang.
- Flores, C., & Lira, C. (no prelo). Portuguese in Germany: Considering issues of heritage language development and biliteracy. In A. Souza & S. Melo-Pfeifer (eds.), *Portuguese as a Heritage Language in Europe: A pluricentric perspective*. Campinas: Edições Pontes.
- Flores, C., & Melo-Pfeifer, S. (2014). O conceito 'Língua de Herança' na perspetiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. *Domínios da Linguagem*, 28(3), 16-45. doi:10.14393/DLesp-v8n3a2014-3

- Flores, C., & Melo-Pfeifer, S. (2016). "Em casa mais português, mas também alemão": perspectivas da Linguística e da Didática de Línguas sobre narrativas de uso da Língua de Herança. In S. Melo-Pfeifer (Ed.), *Didática do Português Língua de Herança* (pp. 41-66). Lisboa: Lidel.
- Flores, C., & Rato, A. (2016). Global accent in the portuguese speech of heritage returnees. *Heritage Language Journal*, 13(2), 161-183.
- Flores, C., & Rinke, E. (2015). Um estudo comparativo sobre o conhecimento pronominal português por parte de Falantes de Português Língua de Herança e Falantes de uma Segunda Língua. In M. A. Marques & X. Rei (Eds.), *Novas perspectivas linguísticas no espaço galego-português* (pp. 11-33). Corunha: Universidade da Corunha.
- Flores, C., & Rinke, E. (2016). Migration und Mehrsprachigkeit in der Spracherwerbsforschung: Neuere Erkenntnisse aus dem Portugiesischen. *REAL - Revista de Estudos Alemães*, 6, 21-30.
- Flores, C., Rinke, E., & Azevedo, C. (2017). Object realization across generations. A closer look on the spontaneous speech of Portuguese first and second generation migrants. In E. Domenico (Ed.), *Complexity in Acquisition* (pp. 178-205). Cambridge: Cambridge Scholars.
- Flores, C., Rinke, E., & Rato, A. (2017). Comparing the outcomes of early and late acquisition of European Portuguese: An analysis of morpho-syntactic and phonetic performance. *Heritage Language Journal*, 14(2), 124-149.
- Flores, C., Rinke, E., & Santos, A. L. (2020). Línguas de herança no contexto escolar. Contributos da investigação linguística. In L. Gonçalves, S. Melo-Pfeifer & M. J. Grosso (eds.), *Português Língua de Herança e formação de professores* (pp. 59-76). Lisboa: LIDEL. <https://m.lidel.pt/pt/catalogo/portugues-europeu-lingua-estrangeira/didatica/portugues-lingua-de-heranca-e-formacao-de-professores/>
- Flores, C., Santos, A. L., Jesus, A., & Marques, R. (2017). Age and input effects in the acquisition of mood in Heritage Portuguese. *Journal of Child Language*, 44(4), 795-828. doi:10.1017/S0305000916000222
- Flynn, S. (1996). A parameter-setting approach to second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 124-158). San Diego, CA: Academic Press.
- Freed, A. (1979). *The semantics of English aspectual complementation*. Dordrecht: Reidel.
- Freire, J. L., & Ferreira, F. (2015). Portuguese language programs in New England: Maintenance and diversification. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 8(2). doi:10.1515/shll-2015-0013
- Freitas, M. J. (2015). *Aquisição de verbos da língua portuguesa, no primeiro ciclo de escolaridade, por crianças bilingues luso-alemãs e crianças monolingues alemãs*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Garey, H. B. (1957). Verbal aspect in French. *Language*, 33, 91-110.
- Gass, S., & Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: an introductory course* (2^a ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gathercole, V. (2002). Monolingual and biligual acquisition: Learning different treatments of that-trace phenomena in English and Spanish. In D. K. Oller & R. E. Eilers (Eds.), *Language and literacy in bilingual children* (pp. 220-254). Clevedon: Multilingual Matters.
- Gathercole, V., & Thomas, E. (2009). Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(2), 213-237.

- Genesee, F. (1989). Early bilingual development: One language or two? *Journal of Child Language*, *16*, 161-179.
- Genesee, F., & Nicoladis, E. (2006). Bilingual first language acquisition. In E. Hoff & M. Shatz (Eds.), *Handbook of language development*. Oxford: Blackwell.
- Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. (2004). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Gogolin, I. (1988). *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann und Helbig Verlag.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann.
- Gogolin, I. (1997). The 'monolingual *habitus*' as the common feature in teaching in the language of the majority in different countries. *Per Linguam*, *13*(2), 38-49.
- Goodenough, F. (1926). Racial differences in the intelligence of school children. *Journal of Experimental Psychology*, *9*, 388-397.
- Graça, L. & Rato, A. (2021). As manifestações linguísticas e culturais nas aulas de português como língua adicional para a construção de uma cidadania global. In K. A. da Silva, & E. V. da Silva (orgs.), *Linguagem & Ensino – Cidadania global em aulas de português como língua adicional*, *24*(2), Universidade Federal de Pelotas, Brasil, pp. 289-301.
- Grammont, M. (1913). *Observations sur le langage des enfants*. Paris: Klincksiek.
- Green, D. W. (1986). Control, activation, and resource. *Brain and Language*, *27*, 210-223.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, *36*, 3-15.
- Grosjean, F. (1997). Processing mixed language: issues, findings, and models. In A. M. d. Groot & J. F. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism* (pp. 225-254). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Grosjean, F. (1997b). The bilingual individual. *Intepreting: International Journal of Research and Practice in Interpreting*, *2*, 163-187. doi:10.1075/intp.2.1-2.07gro
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: life and reality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2016). The Complementarity Principle and its impact on processing, acquisition, and dominance. In C. Silva-Corvalán & J. Treffers-Daller (Eds.), *Language dominance in bilinguals: Issues of measurement and operationalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grosso, M. J., Soares, A., de Sousa, F., & Pascoal, J. (2011a). *QuaREPE - Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro. Documento orientador*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência/Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Grosso, M. J., Soares, A., de Sousa, F., & Pascoal, J. (2011b). *QuaREPE - Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro. Tarefas, atividades, exercícios e recursos para a avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência/Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Guasti, M. (2004). *Language acquisition. The growth of grammar*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Guilfoyle, E., & Noonan, M. (1992). Functional categories and language acquisition. *Canadian Journal of Linguistics*, *37*(2), 241-272.
- Gujord, A.-K. (2015). L2 acquisition of temporality: Findings from a corpus based study of the grammatical encoding of past time. In *Learner Corpus Research: LCR 2013 Conference Proceedings* (Vol. 6, pp. 63-86): BeLLS 2015 - Bergen Language and Linguistic Studies.

- Gyarmathy, Z. (2015). *Achievements, durativity and scales*. Tese de Doutorado. Düsseldorf: Heinrich Heine Universität Düsseldorf.
- Gärtner, E. (1998). *Grammatik der portugiesischen Sprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of language: The debate on bilingualism*. New York: Basic Books.
- Hakuta, K. (1989). Bilingualism and intelligence testing: An annotated bibliography. *Working papers*. University of California, Santa Cruz: Bilingual Research Group.
- Hakuta, K., Ferdman, B., & Diaz, R. (1987). Bilingualism and cognitive development: Three perspectives. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics* (Vol. II: Reading, writing and language learning, pp. 284-319). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, R. A. J. (1952). Bilingualism and applied linguistics. *Zeitschrift für Phonetik und allgemeine Sprachwissenschaft*, 6(1), 13-30.
- Halliday, M. A. K., McIntosh, A., & Stevens, P. (1964). *The linguistic sciences and language teaching*. London: Longman.
- Haugen, E. (1953). *The norwegian language in America: A study in bilingual behavior*. Philadelphia/Oslo: University of Philadelphia Press/The American Institute.
- Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas: A bibliography and research guide*. Alabama: University of Alabama Press.
- Haugen, E. (1968). The scandinavian languages as cultural artifacts. In J. Fishman, C. Ferguson, & J. D. Gupta (Eds.), *Language problems of developing nations* (pp. 267-284). New York: Wiley.
- Haßler, G. (2016). *Temporalität, Aspektualität und Modalität in romanischen Sprachen*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Heidegger, M. (1927/1967). *Sein und Zeit* (11., unveränderte Auflage). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Heinold, S. (2015). *Tempus, Modus und Aspekt im Deutschen*. Tübingen: Narr Verlag.
- Helbig, G., & Buscha, J. (1996). *Leitfaden der deutschen Grammatik* (8^a ed.). Leipzig: Langenscheidt.
- Hennig, M. (2000). *Tempus und Temporalität in geschriebenen und gesprochenen Texten*. Tübingen: Niemeyer.
- Hewson, J. (2012). Tense. In R. I. Binnick (Ed.), *The Oxford Handbook of Tense and Aspect* (pp. 507-535). Oxford: Oxford University Press.
- Hockett, C. F. (1958). *A course in modern linguistics*. New York: Macmillan.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88.
- Hopper, P. (1979). Aspect and foregrounding in discourse. In T. Giron (Ed.), *Syntax and Semantics* (Vol. 12, pp. 213-241). New York/San Francisco/London: Academic Press.
- Howard, M., & Leclercq, P. (2017). Tense, aspect and modality in second language acquisition. In M. Howard & P. Leclercq (Eds.), *Studies in Bilingualism 50. Tense-Aspect-Modality in a second language: Contemporary perspectives* (pp. 1-25). doi:10.1075/sibil.50.01how
- Hufeisen, B. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In N. Baumgarten, C. Böttger, M. Motz, & J. Probst (Eds.), *Übersetzen, interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag* (pp. 97-109). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht: Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 8 (2/3).
- Husserl, E. (1928). *Vorlesungen zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins*. Halle a. d. Saale: Niemeyer.

- Hyltenstam, K., & Abrahamsson, N. (2003). Maturational constraints in second language acquisition. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 539-588). Oxford: Blackwell.
- Hyltenstam, K., & Obler, L. K. (1989). *Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity and loss*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ilari, R. (2013). O português no contexto das línguas românicas. In E. P. Raposo, M. F. Nascimento, M. A. Mota, L. Segura, A. Mendes, G. Vicente, & R. Veloso (Eds.), *Gramática do português* (Vol. 1, pp. 49-66). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jackendoff, R. (1991). Parts and boundaries. In B. Levin & S. Pinker (Eds.), *Lexical and conceptual semantics* (pp. 9-45). Oxford: Blackwell.
- Jakobson, R. (1941). *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*. Uppsala: Almqvist.
- Jespersen, O. (1922). *Language: its nature, development and origin*. London: Allen and Unwin.
- Kagan, O., Carreira, M., & Chik, C. H. (2017). *The Routledge handbook of heritage language education: From innovation to program building*. New York: Routledge.
- Kamp, H., & Reyle, U. (1993). Tense and Aspect. In H. Kamp & U. Reyle (Eds.), *From discourse to logic: Introduction to modeltheoretic semantics of natural language, formal logic and discourse representation theory* (pp. 483-689). Dordrecht: Kluwer.
- Keijzer, M. (2007). *Last in first out? An investigation of the regression hypothesis in Dutch emigrants in Anglophone Canada*. Utrecht: LOT publications.
- Keijzer, M. (2010). The regression hypothesis as a framework for first language attrition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(1), 9-18. doi:10.1017/S1366728909990356
- Kenny, A. (1963). *Action, emotion and will*. London: Routledge, Kegan Paul.
- Kim, K., Relkin, N., Lee, K.-M., & Hirsch, J. (1997). Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature*, 388, 171-174.
- King, K., & Ennser-Kananen, J. (2013). Heritage languages and language policy. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics (1st ed.)* (pp.2472-2475). Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell Publishing.
- Klein, W. (1946/1986). *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klein, W. (1994a). Für eine rein zeitliche Deutung von Tempus und Aspekt. In R. Baum (Ed.), *Lingua et Traditio. Festschrift für Hans Helmut Christmann zum 65. Geburtstag* (pp. 409-422). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Klein, W. (1994b). *Time in language*. London: Routledge.
- Klein, W., & Perdue, C. (1997). The basic variety. Or couldn't natural languages be much simpler? *Second Language Research*, 13(4), 310-347. doi:10.1191/026765897666879396
- Klimt, A. (2003). Transnationale Zugehörigkeit: Portugiesen in Hamburg. In A. Eder (Ed.), *"Wir sind auch da!" Über das Leben von und mit Migranten in europäischen Großstädten* (pp. 211-234). Hamburg: Dölling und Galitz.
- Kortmann, B. (1991). The triad 'Tense-Aspect-Aktionsart': Problems and possible solutions. In C. Vetters & W. Vandeweghe (Eds.), *Perspectives on Aspect and Aktionsart*. *Belgian Journal of Linguistics*, 6(1), 9-30. doi: 10.1075/bjl.6.02kor
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.
- Krashen, S., Long, M., & Scarcella, R. (1982). Age, rate, and eventual attainment in second language acquisition. In S. Krashen, R. Scarcella, & M. Long (Eds.), *Child-adult differences in second language acquisition* (pp. 161-172). Rowley, MA: Newbury House.

- Krashen, S., Scarcella, R., & Long, M. (1982). *Child-adult differences in second language acquisition*. London: Newbury House.
- Krefeld, T. (2004). *Einführung in die Migrationslinguistik: Von der Germania italiana in die Romania multipla*. Tübingen: Gunter Narr.
- Krifka, M. (1989). *Nominalreferenz und Zeitkonstitution. Zur Semantik von Massentermen, Pluraltermen und Aspektklassen*. München: Fink.
- Kupisch, T. (2013). A new term for a better distinction? A view from the higher end of the proficiency scale. *Theoretical Linguistics*, 39(3-4), 203-214. doi:10.1515/tl-2013-0012
- Kupisch, T., & Rothman, J. (2016). Terminology matters! Why difference is not incompleteness and how early child bilinguals are heritage speakers. *International Journal of Bilingualism*. doi:10.1177/1367006916654355
- Lambert, W. E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. In A. Wolfgang (Ed.), *Education of immigrant students: Issues and answers* (pp. 55-83). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Lamendella, J. T. (1979). General principles of neurofunctional organization and their manifestation in primary and nonprimary language acquisition. *Language Learning*, 29, 155-196.
- Latzel, S. (1977). *Die deutschen Tempora Perfekt und Präteritum*. Ismaning: Hueber.
- Leal, A. (2007). O sujeito e a definição dos tipos aspectuais. In *Textos seleccionados do XXII Encontro da APL* (pp. 413-422). Lisboa: Colibri.
- Leeman, J., & King, K. A. (2015). Heritage language education: Minority language speakers, second language instruction, and monolingual schooling. In M. Bigelow & J. Ennserr-Kananen (Eds.), *The Routledge handbook of educational linguistics* (pp. 210-223). New York: Routledge.
- Leiria, I. (1991). *A aquisição por falantes de Português Europeu língua não materna dos aspectos verbais expressos pelos Pretéritos Perfeito e Imperfeito*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Leiria, I., & Mendes, A. (1995). Acquisition of tense and aspect in European Portuguese (L1 and L2). In I. Faria & M. J. Freitas (Eds.), *Studies on the acquisition of Portuguese - Papers presented to the first Lisbon meeting on child language, University of Lisbon, June 14-17, 1994* (pp. 97-113). Lisboa: Edições Colibri.
- Leiria, I., Queiroga, M.J., & Soares, N. V. (2006). Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnm_perfis_linguisticos.pdf
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley.
- Leopold, W. F. (1939-49). *Speech development of a bilingual child - A linguist's record*. Evanston: Northwestern University Press.
- Lightbown, P., & Spada, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. (1993). Second language acquisition as a function of age: research findings and methodological issues. In K. Hyltenstam & A. Viberg (Eds.), *Progression and regression in language* (pp. 196-221). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lopes, J. M., & Lopes, M. (1991). Bridging the generation gap: the collection of social histories in the Portuguese heritage language program. *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 47(4). doi:10.3138/cmlr.47.4.708
- Lust, B. (2006). *Child language: Acquisition and growth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1977). *Semantics* (Vol. 2). Cambridge: Cambridge University Press.

- López Serrano, F. (2018). *El aprendizaje del aspecto verbal en los tiempos del pasado español. El pretérito perfecto simple y el imperfecto en estudiantes de ELE en Suecia*. (PhD). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lösener, H. (2010). Die Origo der Subjektivität: *ich, jetzt, hier* bei Bühler und Benveniste. In A. P. ten Cate, R. Rapp, J. Strässler, M. Vliegen, & H. Weber (Eds.), *Grammatik - Praxis - Geschichte. Festschrift für Wilfried Kürschner*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Mac Whinney, B. (2008). A unified model. In P. Robinson & N. Ellis (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (pp. 341-371). New York/London: Routledge.
- MacDonald, J. (2008). *The syntactic nature of inner aspect. A minimalist perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Mackey, W. F. (1962/2000). The description of bilingualism. In L. Wei (Ed.), *The Bilingualism Reader* (pp. 26-54). London: Routledge.
- Mackey, W. F. (1968). The description of bilingualism. In J. A. Fishman (Ed.), *Readings in the sociology of language* (pp. 554-584). The Hague: Mouton.
- Marinova-Todd, S., Marshall, D., & Snow, C. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34(1), 9-34. doi:10.2307/3588095
- Marques, J. C. (2010). Die portugiesische Emigration nach dem 'Ende der portugiesischen Emigration'. In T. Pinheiro (Ed.), *Portugiesische Migrationen. Geschichte, Repräsentation und Erinnerungskulturen* (pp. 23-36). Wiesbaden: VS Verlag.
- Marques, J. C., & Góis, P. (2014). A emigração portuguesa contemporânea e o Estado: uma Nação dispersa, um Estado longínquo. *População e Sociedade*, 22, 55-71.
- Marques, R. (2013). Modo. In E. Raposo, M. F. Nascimento, M. A. Mota, L. Segura, A. Mendes, G. Vicente, & R. Veloso (Eds.), *Gramática do português* (Vol. 1, pp. 672-693). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marques, R. (2017). O modo conjuntivo. In A. M. Martins & E. Carrilho (eds.), *Manual de Linguística Portuguesa* (pp.610-635). Berlim: De Gruyter Mouton.
- Martins, C. (2011a). A hipótese do discurso na marcação da morfologia de tempo e aspecto no processo de aquisição de português L2. *Tabuleiro de Letras. Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagem*, 3. Recuperado de http://www.tabuleirodeletras.uneb.br/secun/numero_03/pdf/no03_artigo06.pdf
- Martins, C. (2011b). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Mayberry, R. (1993). First-language acquisition after childhood differs from second-language acquisition: The case of American Sign Language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 1258-1270.
- McLaughlin, B. (1978). *Second-language acquisition in childhood*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McLaughlin, B., Rossman, T., & McLeod, B. (1983). Second language learning: an information-processing perspective. *Language Learning*, 33, 135-158.
- McNeill, D. (1966). Developmental psycholinguistics. In F. Smith & G. Miller (Eds.), *The genesis of language* (pp. 1-84). Cambridge, MA: MIT Press.
- Mehler, J., Christophe, A., & Ramus, F. (2000). What we know about the initial state for language. In A. Marantz, Y. Miyashita, & W. O'Neill (Eds.), *Image, language, brain: Papers from the first Mind-Articulation Project symposium* (pp. 166-178). Cambridge, MA: MIT Press.
- Meibauer, J., Demske, U., Geilfuß-Wolfgang, J., Pafel, J., Ramers, K. H., Rothweiler, M., & Steinbach, M. (2007). *Einführung in die germanistische Linguistik (2., aktualis. Aufl.)*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.

- Meisel, J. M. (1985). Les phases initiales du développement de notions temporelles, aspectuelles et de modes d'action (étude basée sur le langage d'enfants bilingues français-allemand). *Lingua*, 66, 321-374.
- Meisel, J. M. (1987). Reference to past events and actions in the development of natural second language acquisition. In C. Pfaff (Ed.), *First and second language acquisition processes* (pp. 206-224). New York: Newbury House.
- Meisel, J. M. (1989). Early differentiation of languages in bilingual children. In K. Hyltenstam & L. K. Obler (Eds.), *Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity and loss* (pp. 13-40). Cambridge: Cambridge University Press.
- Meisel, J. M. (1990). *Two first languages: Early grammatical development in bilingual children*. Dordrecht: Foris.
- Meisel, J. M. (1995/2004). Parameters in acquisition. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language*. Malden, MA: Blackwell Publishing. (reimpressão 2000, 2004).
- Meisel, J. M. (2001). The simultaneous acquisition of two first languages: early differentiation and subsequent development of grammars. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Trends in bilingual acquisition* (pp. 11-41). Amsterdam: John Benjamins.
- Meisel, J. M. (2003). Zur Entwicklung der kindlichen Mehrsprachigkeit. Recuperado de <http://www1.uni-hamburg.de/romanistik/personal/pdf-Dateien/Zur%20Entwicklung%20der%20kindlichen%20Mehrsprachigkeit.pdf>
- Meisel, J. M. (2006). The bilingual child. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 91-113). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Meisel, J. M. (2007a). Child second language acquisition or successive first language acquisition? *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit. Working Papers in Multilingualism. Folge B*, 80, 33-64.
- Meisel, J. M. (2008a). Âge du début de l'acquisition successive du bilinguisme: Effects sur le développement grammatical. In M. Kail, M. Fayol, & M. Hickman (Eds.), *Apprentissage des langues premières et secondes* (pp. 245-272). Paris: CNRS Editions.
- Meisel, J. M. (2008b). Child second language acquisition or successive first language acquisition? In B. Haznedar & E. Gavruseva (Eds.), *Current trends in child second language acquisition: A generative perspective* (pp. 55-80). Amsterdam: John Benjamins.
- Meisel, J. M. (2011). *First and second language acquisition: Parallels and differences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meisel, J. M. (2013). Heritage language learners: Unprecedented opportunities for the study of grammars and their development? *Theoretical Linguistics*, 39(3-4), 225-236. doi:10.1515/tl-2013-0014
- Meisel, J. M. (2014). Heritage language learners: Incomplete acquisition of grammar in early childhood. In A. E.-A. Gutiérrez, A. M. J. Landa, & F. Ocampos (Eds.), *Perspectives in the study of Spanish language variation: Papers in honor of Carmen Silva-Corvalán* (pp. 435-462). Verba: Anuario Galego de Filoloxía, Universidade de Santiago de Compostela.
- Melo-Pfeifer, S. (2014). The role of the family in heritage language use and learning: impact on heritage language policies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 26-44. doi:10.1080/13670050.2013.868400
- Melo-Pfeifer, S., & Grosso, M. J. (2016). *Didática do Português língua de herança*. Lisboa: Lidel.
- Melo-Pfeifer, S., & Schmidt, A. (2018). Portuguese and German repertoires perceived by Portuguese speaking children in Germany. *Journal of Multilingual Education Research*, 8. Recuperado de <https://fordham.bepress.com/jmer/vol8/iss1/2>
- Miller, G., & Johnson-Laird, P. (1976). *Language and perception*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ministério dos Negócios Estrangeiros (2019). Camões - Instituto da Cooperação e da Língua. Recuperado de <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/investigacao>
- Mira Mateus, M. H., Brito, A. M., Duarte, I., & Faria, I. H. (1989). *Gramática da língua portuguesa (2a ed. rev. e aum.)*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Mira Mateus, M. H., Brito, A. M., Duarte, I., Faria, I. H., Frota, G., Matos, G., . . . Villalva, A. (2003). *Gramática da língua portuguesa (5a ed.)*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Mira Mateus, M. H., Brito, A. M., Duarte, I., Faria, I. H., Frota, S., Matos, G., . . . Villalva, A. (2004). *Gramática da língua portuguesa (6a ed.)*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Moens, M. (1987). *Tense, Aspect and Temporal Reference*. Dissertação de Doutoramento. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Moens, M., & Steedman, M. (1988). Temporal ontology and temporal reference. *Computational Linguistics*, 14(2), 15-18.
- Móia, T. (2003). Subdomínios de significação associados ao tempo - uma panorâmica geral. In I. Castro & I. Duarte (Eds.), *Razões e Emoção. Miscelânea de Estudos em Homenagem a Maria Helena Mira Mateus* (Vol. 2, pp. 95-127). Lisboa: INCM.
- Móia, T. (2011). *Aspectos pragmáticos da interpretação da informação temporal*. Paper apresentado em: Colóquios linguísticos e literários: Enfoques epistemológicos, metodológicos e descritivos. Teresina: UFPI.
- Móia, T., & Alves, A. T. (2013). Tempo adjunto e tempo discursivo. In E. Raposo, M. F. Nascimento, M. A. Mota, L. Segura, A. Mendes, G. Vicente, & R. Veloso (Eds.), *Gramática do português* (Vol. 1, pp. 557-581). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Montrul, S. (2002). Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinction in adult bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5(1), 39-68.
- Montrul, S. (2004a). Convergent outcomes in second language acquisition and first language loss. In M. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer, & L. Weilemar (Eds.), *First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues* (pp. 259-280). Amsterdam: John Benjamins.
- Montrul, S. (2004b). Subject and object expression in Spanish heritage speakers. A case of morpho-syntactic convergence. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7(2), 125-142.
- Montrul, S. (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism: re-examining the age factor*. Amsterdam: John Benjamins.
- Montrul, S. (2009). Knowledge of tense-aspect and mood in Spanish heritage speakers *International Journal of Bilingualism*, 13(2), 239-269.
- Montrul, S. (2010). Current issues in heritage language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 3-23. doi:10.1017/S0267190510000103
- Montrul, S. (2012). Is the heritage language like a second language? In C. Lindquist, C. Bardel, & N. Abrahamsson (Eds.), *Eurosla Yearbook. Annual Conference of the European Second Language Association* (pp. 1-29). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Montrul, S. (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Montrul, S., & Perpiñan, S. (2011). Assessing differences and similarities between instructed heritage language learners and L2 learners in their knowledge of Spanish Tense-Aspect and Mood (TAM) morphology. *Heritage Language Journal*, 8(1), 90-133.
- Montrul, S., & Polinsky, M. (2011). Why not heritage speakers? *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(1), 58-62. doi:10.1075/lab.1.1.07mon
- Montrul, S., & Slabakova, R. (2000). Acquiring semantic properties of preterite and imperfect tenses in L2 Spanish. In C. Howell, S. Fish, & T. Keith-Lucas (Eds.), *Proceedings of the*

- 24th Boston university conference on language development (pp. 534-545). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Montrul, S., & Slabakova, R. (2002). The L2 acquisition of morphosyntactic properties of the aspectual tenses preterite and imperfect. In A. T. Pérez-Leroux & J. Liceras (Eds.), *The acquisition of Spanish morphosyntax. The L1/L2 connection* (pp. 115-151). Dordrecht: Kluwer.
- Montrul, S., & Slabakova, R. (2003). Competence similarities between native and near-native speakers. An investigation of the preterite-imperfect contrast in Spanish. *Studies in Second Language Acquisition*, 25(3), 351-398. doi:10.1017/S0272263103000159
- Mourelatos, A. P. D. (1978). Events, processes, and states. *Linguistics and Philosophy*, 2, 415-434.
- Myers-Scotton, C. (1988). Code-switching as indexical of social negotiations. In M. Heller (Ed.), *Codeswitching* (pp. 151-186). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Müller, N. (1998). Transfer in bilingual first language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(3), 151-171. doi:10.1017/S1366728998000261
- Newport, E. (1990). Maturational constraints on language learning. *Cognitive Science*, 14, 11-28.
- Nicolay, N. (2007). *Aktionsarten im Deutschen. Prozessualität und Stativität*. Tübingen: Niemeyer.
- Oblor, L. K., & Hannigan, S. (1996). Neurolinguistics of second language acquisition and use. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 509-523). San Diego: Academic Press.
- Oblor, L. K., Zatorre, R. J., Galloway, L., & Vaid, J. (1982). Cerebral lateralization in bilinguals. *Brain and Language*, 15, 40-54.
- Oestreicher, J. P. (1974). The early teaching of a modern language. *Review of the Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe*, 24, 9-16.
- Oksaar, E. (1984). *Spracherwerb - Sprachkontakt - Sprachkonflikt*. Berlin: de Gruyter.
- Oksaar, E. (1987). *Soziokulturelle Perspektiven von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*. Tübingen: Narr.
- Oksaar, E. (2003). *Zweitsprachenerwerb: Wege zur Mehrsprachigkeit und interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Oliveira, F. (1986). *Algumas considerações acerca do P. imperfeito*. Actas do 2º encontro da APL. Lisboa: APL.
- Oliveira, F. (1991). *Alguns aspectos do aspecto*. Actas do VII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: APL.
- Oliveira, F. (2003). Tempo e aspecto. In M. H. M. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte, I. H. Faria, G. Frota, G. Matos, F. Oliveira, M. Vigário, & A. Villalva (Eds.), *Gramática da língua portuguesa (5a ed.)* (pp. 127-178). Lisboa: Editorial Caminho.
- Oliveira, F. (2004). Tempo e aspecto. In M. H. Mira Mateus, A. M. Brito, I. Duarte, I. H. Faria, S. Frota, G. Matos, F. Oliveira, M. Vigário, & A. Villalva (Eds.), *Gramática da língua portuguesa (6.ª ed., pp. 127-178)*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Oliveira, F. (2013). Tempo verbal. In E. P. Raposo, M. F. Nascimento, M. A. Mota, L. Segura, A. Mendes, G. Vicente, & R. Veloso (Eds.), *Gramática do português (Vol. 1, pp. 509-553)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Paiva Boléo, M. d. (1934). *A língua portuguesa em Hamburgo. Com um apêndice sôbre os restantes leitorados da Alemanha e doutros países*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Paiva Boléo, M. d. (1936). O Perfeito e o Pretérito em português em confronto com as outras línguas românicas (Estudo de carácter sintáctico-estilístico). Coimbra: Biblioteca da Universidade.

- Paradis, J., Nicoladis, E., Crago, M., & Genesee, F. (2011). Bilingual children's acquisition of the past tense: a usage-based approach. *Journal of Child Language*, 38(3), 554-578. doi:10.1017/S0305000910000218
- Paradis, M. (1990). Language lateralization in bilinguals: enough already! *Brain and Language*, 39, 570-586.
- Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of Second Languages* (pp. 393-419). London: Academic Press.
- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Paradis, M., & Lebrun, Y. (1984). *Early bilingualism and child development*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Pascual y Cabo, D., & Rothman, J. (2012). The (il)logical problem of heritage speaker bilingualism and incomplete acquisition. *Applied Linguistics*, 33(4), 450-455. doi:10.1093/applin/ams037
- Patuto, M., Repetto, V., & Müller, N. (2011). Delay and acceleration in bilingual first language acquisition: The same or different? In E. Rinke & T. Kupisch (Eds.), *The development of grammar. Language acquisition and diachronic change* (pp. 231-261). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Pavlenko, A. (1998). Second language learning by adults: Testimonies of bilingual writers. *Issues in Applied Linguistics*, 9, 3-19.
- Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76(27), 1-23.
- Penfield, W., & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. New York: Atheneum.
- Perecman, E. (1984). Spontaneous transmission and language mixing in a polyglot aphasic. *Brain and Language*, 23, 43-63.
- Peres, J. (1992). Questões de semântica nominal. *Cadernos de Semântica*, 1 (1-35). Lisboa: FLUL.
- Peres, J. (1993). Towards an integrated view of the expression of time in Portuguese. *Cadernos de Semântica*, 14. Lisboa: FLUL.
- Peres, J. (2003). Estrutura das situações e semântica temporal. In I. Castro & I. Duarte (Eds.), *Razões e Emoção. Miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus* (Vol. 2, pp. 199-216). Lisboa: INCM.
- Piaget, J. (1972). *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Wien/München/Zürich: Molden Verlag.
- Pillai, S., Soh, W. Y., & Kajita, A. S. (2014). Family language policies and heritage language maintenance of Malacca Portuguese Creole. *Language & Communication*, 37, 75-85.
- Pinheiro, T. (2010). Deutschland, Portugal und die europäische Migrationsgeschichte des 20. Jahrhunderts. In T. Pinheiro (Ed.), *Portugiesische Migrationen. Geschichte, Repräsentation und Erinnerungskulturen* (pp. 9-19). Wiesbaden: VS Verlag.
- Pinker, S. (1984). *Language learnability and language development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct*. New York: Morrow.
- Pires, A. (2011). Linguistic competence, poverty of the stimulus and the scope of native language acquisition. In C. Flores (Ed.), *Múltiplos olhares sobre o bilinguismo* (pp. 115-143). Braga: Edições Húmus/Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho.
- Pires, A., & Rothman, J. (2009a). Child and adult language acquisition, linguistic theory and (microparametric) variation. In A. Pires & J. Rothman (Eds.), *Minimalist inquiries into child and adult language acquisition: Case-studies across Portuguese* (pp. 5-34). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

- Pires, A., & Rothman, J. (2009b). Disentangling sources of incomplete acquisition: An explanation for competence divergence across heritage grammars. *International Journal of Bilingualism*, 13(2), 211-238. doi:10.1177/1367006909339806
- Pires, R. (2017). Emigrantes portugueses são mais de dois milhões. Recuperado de <http://observatorioemigracao.pt/np4/5938.html>
- Pires, R., Pereira, C., Azevedo, J., Vidigal, I., & Moura Veiga, C. (2017). Emigração portuguesa. Relatório Estatístico 2017. Lisboa: Observatório da Emigração e Rede Migra, CIES-IUL, ISCTE-IUL. doi: 10.15847/CIESOEMRE042017
- Pohl, J. (1965). Observations sur les formes d'interrogation dans la langue parlée et dans la langue écrite non-littéraire. In G. Straka (Ed.), *Linguistique et philologie romanes. Actes du Xe Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes* (Vol. 1, pp. 501-513). Paris: Klincksieck.
- Polinsky, M. (1997). Cross-linguistic parallels in language loss. *Southwest Journal of Linguistics*, 14(1-2), 87-123.
- Polinsky, M. (2006). Incomplete acquisition: American Russian. *Journal of Slavic Linguistics*, 14, 191-262.
- Polinsky, M. (2008). Gender under incomplete acquisition: Heritage speakers' knowledge of noun categorization. *Heritage Language Journal*, 6(1), 40-71.
- Polinsky, M. (2011). Reanalysis in adult heritage language. New evidence in support of attrition. *Studies in Second Language Acquisition*, 33, 305-328.
- Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368-395. doi:10.1111/j.1749-818x.2007.00022.x
- Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish *y termino en español*: toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18, 581-618.
- Putnam, M., & Sánchez, L. (2013). What's so incomplete about incomplete acquisition? - A prolegomenon to modeling heritage language grammars. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 3(4), 478-508. doi:10.1075/lab.3.4.04put
- Pérez-Foster, R. (1998). *The power of language in the clinical process: Assessing and treating the bilingual person*. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Raposo, E. P., Nascimento, M. F., Mota, M. A., Segura, L., Mendes, A., Vicente, G., & Veloso, R. (2013). *Gramática do português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reich, H. H., Roth, H.-J., Dirim, I., Jorgensen, J. N., List, G., List, G., . . . Wurnig, V. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Reichenbach, H. (1947). The tenses of verbs. In *Elements of symbolic logic* (pp. 287-298). New York: The Macmillan Company.
- Reichenbach, H. (1947/1966). *Elements of symbolic logic*. New York/London: The Free Press/Collier-Macmillan Limited.
- Rieckborn, S. (2006). The development of forms and functions in the acquisition of tense and aspect in German-French bilingual children. In C. Lleó (Ed.), *Interfaces in multilingualism: Acquisition and representation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Rieckborn, S. (2007). *Erst- und Zweitspracherwerb im Vergleich: Eine Studie zum Erwerb von Tempus und Aspekt im Deutschen und Französischen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Rinke, E., & Flores, C. (2014). Morphosyntactic knowledge of clitics by Portuguese heritage bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(04), 681-699. doi:10.1017/S136672891300076X

- Rinke, E., & Flores, C. (2018). Another look at the interpretation of overt and null pronominal subjects in bilingual language acquisition: Heritage Portuguese in contact with German and Spanish. *Glossa - A Journal of General Linguistics*. London: Uniquity Press. doi: 10.5334/gjgl.535
- Rinke, E., & Flores, C. (2021). Portuguese as heritage language in Germany – A linguistic perspective. *Languages*, 6(10). doi: 10.3390/languages6010010
- Rinke, E., Flores, C., & Barbosa, P. (2017). Null objects in the spontaneous speech of monolingual and bilingual speakers of European Portuguese. *Probus*. doi:10.1515/probus-2017-0004
- Robison, R. E. (1990). The primacy of Aspect: Aspectual marking in English interlanguage. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 315-330.
- Robison, R. E. (1995). The Aspect Hypothesis revisited: A cross-sectional study of tense and Aspect marking in interlanguage. *Applied Linguistics*, 16, 344-370.
- Rohde, A. (1999). Tense and aspect in naturalistic L2 Acquisition. In *Psycholinguistics on the threshold of the year 2000: Proceedings of the 5th International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics* (pp. 359-363). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford/Cambridge: Blackwell.
- Ronjat, J. A. (1864-1925/1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue. Thèse complémentaire pour le Doctorat ès Lettres, Faculté des Lettres de L'Université de Paris*. Paris: Champion.
- Rosbash, M., & Hall, J. (1989). The molecular biology of circadian rhythms. *Neuron*, 3(4), 387-398. doi:https://doi.org/10.1016/0896-6273(89)90199-2
- Rothman, J. (2009). Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *International Journal of Bilingualism*, 13(2), 155-163. doi:10.1177/1367006909339814
- Rothman, J., Cabrelli Amaro, J., & De Bot, K. (2013). Third language acquisition. In J. Herschensohn & M. Young-Scholten (Eds.), *The Cambridge handbook of second language acquisition* (pp. 372-393). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rothman, J., & Judy, T. (2014). Portuguese heritage bilingualism in the United States. In T. G. Wiley, J. K. Peyton, D. Christian, S. Moore, & L. N. (Eds.), *Handbook of heritage, community, and native american languages in the United States: Research, educational practice, and policy* (pp. 132-142). New York: Routledge.
- Rothman, J., & Treffers-Daller, J. (2014). A prolegomenon to the construct of the native speaker: Heritage speaker bilinguals are natives too! *Applied Linguistics*, 35(1), 93-98. doi:10.1093/applin/amt049
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. London: Hutchinson.
- Ryle, G. (1953). *Dilemmas: the Turner lectures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saer, D. J. (1923). The effect of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology*, 14(1), 25-38. doi:10.1111/j.2044-8295.1923.tb00110.x
- Safford, K., & Drury, R. (2012). The 'problem' of bilingual children in educational settings: policy and research in England. *Language and Education*, 27(1), 70-81. doi:10.1080/09500782.2012.685177
- Salaberry, R. (1999). The development of past tense verbal morphology in classroom L2 Spanish. *Applied Linguistics*, 20, 151-178.
- Salaberry, R. (2003). Tense aspect in verbal morphology. *Hispania*, 86, 559-573.
- Salaberry, R., & Ayoun, D. (2005). The development of L2 tense-aspect in the Romance languages. In D. Ayoun & M. R. Salaberry (Eds.), *Tense and Aspect in Romance Languages* (pp. 1-33). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Salaberry, R., & Shirai, Y. (2002). *The L2 acquisition of tense-aspect morphology*. Amsterdam: John Benjamins.
- Santos, A. L., & Flores, C. (2013). Elipse do SV e distribuição de advérbios em Português Língua de Herança e L2. *Textos Seleccionados, XXVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, 563-584.
- Santos, A. L., & Flores, C. (2015). Comparing heritage speakers and late L2-learners of European Portuguese: verb movement, VP ellipsis, and adverb placement (pp. 308-340). *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 6 (3). doi: 10.1075/lab.14006.san
- Santos, D. (1991). Sobre a classificação aspectual dos verbos portugueses. In *Actas do VII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa, 7-8 de Outubro de 1991* (pp. 389-401).
- Santos, D. (1994). Imperfeito. A broad-coverage study. In *Actas do X Encontro da Associação Portuguesa de Linguística, Évora, 6-8 de Outubro de 1994* (pp. 525-539).
- Santos, D. (1996). Uma classificação aspectual portuguesa do português. In *Actas do XII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística, Braga, 1-3 de Outubro de 1996* (pp. 299-315).
- Saunders, G. (1982). *Bilingual children: guidance for the family*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Saunders, G. (1988). *Bilingual children: from birth to teens*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Saussure, F. (1916/1996). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- Schachter, J. (1990). On the issue of completeness in second language acquisition. *Second Language Research*, 6(2), 93-124.
- Schachter, J. (1996). Maturation and the issue of Universal Grammar in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 159-193). San Diego, CA: Academic Press.
- Schell, K. (2000). *Functional categories and the acquisition of aspect in L2 Spanish: A longitudinal study*. Tese de doutoramento não publicada. Washington: University of Washington.
- Schemann, H. (2016). *Das portugiesische und deutsche Tempus- und Aspektsystem*. Hamburg: Buske.
- Schmid, M., Köpke, B., Keijzer, M., & Weilemar, L. (2004). *First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues*. Amsterdam: John Benjamins.
- Schumann, J. H. (1976). Social distance as a factor in second language acquisition. *Language Learning*, 26, 135-143.
- Schwall, U. (1991). *Aspektualität: Eine semantisch-funktionelle Kategorie*. Tübingen: Narr.
- Schwartz, B. D. (1986). The epistemological status of second language acquisition. *Second Language Research*, 2, 120-159.
- Schwartz, B. D., & Eubank, L. (1996). What is the 'L2 initial state'? *Second Language Research. Special issue on the L2 initial state*, 12(1), 1-5.
- Scontras, G., Fuchs, Z., & Polinsky, M. (2015). Heritage language and linguistic theory. *Frontiers in Psychology*, 6. doi:10.3389/fpsyg.2015.01545
- Sengpiel, F. (2007). The critical period. *Current Biology*, 17(17), R742-R743. doi:10.1016/j.cub.2007.06.017
- Senra, T. (2010). *Sprachkompetenz der 2. Generation portugiesischer Migranten in Hamburg: unvollständiger Erwerb?*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Sharma, D., & Deo, A. (2010). A new methodology for the study of aspect in contact. Past and progressive in Indian English. In J. A. Walker (Ed.), *Aspect in grammatical variation* (pp. 111-130). Amsterdam: John Benjamins.
- Sharwood-Smith, M. (1989). Crosslinguistic influence in language loss. In K. Hyltenstam & L. K. Obler (Eds.), *Bilingualism across the lifespan. Aspects of acquisition, maturity and loss* (pp. 185-201). Cambridge: Cambridge University Press.

- Shin, S. J. (2002). Birth order and the language experience of bilingual children. *TESOL Quarterly*, 36(1), 103-113.
- Sholl-Franco, A. (2012). *Sistema nervoso, plasticidade e período crítico*. Paper presented at the II Encontro Ciências e Cognição, Rio de Janeiro.
- SIL International (2018). Worldwide. Languages of the world. Summer Institute of Linguistics. Recuperado de <https://www.sil.org/worldwide>
- Silva, G. (2015). Features of Portuguese as a heritage language: Morphosyntax and beyond. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 8(2). doi:10.1515/shll-2015-0017
- Silva, P. (2005). *O tempo no texto*. Tese de Doutorado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Silva-Corvalán, C. (1994). *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*. Oxford: Clarendon Press.
- Silva-Corvalán, C., & Treffers-Daller, J. (2016). *Language dominance in bilinguals: Issues of measurement and operationalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Simons, G. F., & Fennig, C. D. (2018). *Ethnologue: Languages of the world* (21st ed.). Dallas, Texas: SIL International.
- Singleton, D. (1989). *Language acquisition: The age factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Cambridge, MA: Prentice Hall, Inc.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not - the education of minorities*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (1991). Bicultural competence and strategies for negotiating ethnic identity. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. S. Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign/Second language pedagogy research. A commemorative volume for Claus Faerch* (Vol. 64, pp. 307-332). Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Slabakova, R. (2015). Acquiring temporal meanings without tense morphology: The case of L2 Mandarin Chinese. *The Modern Language Journal*, 99(2), 283-307. doi:10.1111/modl.12216
- Slabakova, R., & García Mayo, M. P. (2017). Testing the current models of third language acquisition. In T. Angelovska & A. Hahn (Eds.), *L3 syntactic transfer: Models, new developments, and implications* (pp. 63-84). Amsterdam: John Benjamins.
- Slabakova, R., & Montrul, S. (2002). On viewpoint aspect interpretation and its L2 acquisition: A UG perspective. In R. Salaberry & Y. Shirai (Eds.), *The L2 acquisition of tense-aspect morphology* (pp. 363-395). Amsterdam: John Benjamins.
- Slabakova, R., & Montrul, S. (2008). L2 acquisition at the grammar-discourse interface: Aspectual shifts in L2 Spanish. In J. Liceras, H. Zobl, & H. Goodluck (Eds.), *The role of formal features in second language acquisition* (pp. 452-483). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Slobin, D. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. In C. Ferguson & D. Slobin (Eds.), *Studies of child language development*. New York: Holt, Rinehart and Winston. (Reimpressão em Lust e Foley 2004:240-250).
- Slobin, D. (1985). *The crosslinguistic study of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, C. (1991). *The parameter of aspect*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Smith, C. (1997). *The parameter of aspect* (2^a ed.). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sommerfeldt, K., & Starke, G. (1992). *Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache* (2., neu bearb. Aufl.). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Sorace, A. (2011). Pinning down the concept of 'interface' in bilingualism. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(1), 1-33.

- Sorace, A., & Serratrice, L. (2009). Internal and external interfaces in bilingual language development: Beyond structural overlap. *International Journal of Bilingualism*, 13(2), 195-210.
- Souto, M., Além, A., Brito, A., & Bernardo, C. (2014). Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional. *Revista Philologus*, 60(1), 890-900.
- Souza, A., & Barradas, O. (2015). Português como língua de herança: políticas linguísticas na Inglaterra. SIPLE - Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira. Recuperado de http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=297:portugues-como-lingua-de-heranca-politicas-linguisticas-na-inglaterra&catid=69:edicao6&Itemid=112
- Stehl, T. (2011a). Mobilität, Sprachkontakte und Integration: Aspekte der Migrationslinguistik. In N. Franz & R. Kunow (Eds.), *Mobilisierte Kulturen. Themen, Theorie, Tendenzen* (pp. 33-52). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Studemund-Halévy, M. (2007). *Portugal in Hamburg*. Hamburg: Ellert und Richter.
- Swift, J. (1982). *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Taeschner, T. (1983). *The sun is feminine: A study on language acquisition in bilingual children*. Berlin: Springer Verlag.
- Teixeira, J. (2016). *O português como língua num mundo global. Problemas e potencialidades*. Braga: Edições Húmus.
- Thoma, D., & Tracy, R. (2006). Deutsch als frühe Zweitsprache: Zweite Erstsprache? In B. Ahrenholz (Ed.), *Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (pp. 58-79). Freiburg: Fillibach.
- Thompson, G. (1952). *Child psychology: Growth trends in psychological adjustment*. Boston: Houghton Mifflin.
- Tomaz, M., Lobo, M., Madeira, A., Soares-Jesel, C., & Vaz, C. (2020). Efeitos de dominância linguística e de tempo de exposição formal à língua na produção de pronomes clíticos por crianças bilíngues português/francês. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 7(1), 350-367. <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln7ano2020a21>
- Tsimpli, I. M., & Sorace, A. (2006). Differentiating Interfaces: L2 performance in syntax-semantics and syntax-discourse phenomena. In D. Bammann, T. Magnitskaia, & C. Zaller (Eds.), *Proceedings of the 30th Boston University Conference on Language Development* (pp. 653-664). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Unsworth, S. (2013). Assessing the role of current and CUMULATIVE exposure in simultaneous bilingual acquisition: The case of Dutch gender. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(1), 86-110.
- Unsworth, S., & Blom, E. (2010). Comparing L1 children, L2 children and L2 adults. In E. Blom & S. Unsworth (Eds.), *Experimental methods in language acquisition research* (pp. 201-222). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Valdés, G. (2000). Introduction. In L. A. Sandstedt (Ed.), *Spanish for native speakers* (Vol. 1, pp. 1-20). New York: Harcourt College.
- Valdés, G. (2001). Heritage language students: profiles and possibilities. In J. K. Peyton & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Blueprint for the future*. (pp. 37-77). Washington, DC
- Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *The Modern Language Journal*, 89, 410-426. doi:10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x

- Valdés, G., & Figueroa, R. A. (1994). *Bilingualism and testing: A special case of bias*. Nordwood, NJ: Ablex Publishing.
- Valian, V. (1999). Input and language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of child language acquisition* (pp. 497-530). San Diego, CA: Academic Press.
- Van Deusen-Scholl, N. (1998). Heritage language instruction: Issues and challenges. *AILA Newsletter*, 1, 12-14.
- Van Deusen-Scholl, N. (2003). Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(3), 211-230.
- Vater, H. (1994). *Einführung in die Zeit-Linguistik*. Hürth-Efferen: Gabel Verlag.
- Vater, H. (2007). *Einführung in die Zeit-Linguistik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Vendler, Z. (1957). Verbs and times. *The Philosophical Review*, 66(2), 143-160.
- Vendler, Z. (1967). *Linguistics in Philosophy*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Verkuyl, H. (1972). *On the compositional nature of the aspects*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Verkuyl, H. (1996). *A theory of aspectuality: the interaction between temporal and atemporal structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Volovitch-Tavares, M.-C. (2016). *100 ans d'histoire des portugais en France*. Paris: Editions Michel Lafon.
- Volterra, V., & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5, 311-326.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wagner, L. (2012). Primary language acquisition. In R. I. Binnick (Ed.), *The Oxford Handbook of Tense and Aspect* (pp. 458-480). Oxford: Oxford University Press.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorists view it. *Psychological Review*, 20, 158-177.
- Wei, L. (2000). Dimensions of Bilingualism. In L. Wei (Ed.), *The Bilingualism Reader* (pp. 3-25). London: Routledge.
- Weinreich, U. (1953/1968). *Languages in contact: Findings and problems*. The Hague: Mouton.
- Weinrich, H. (1964). *Tempus: Besprochene und erzählte Welt*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Weinrich, H. (1973). *Le temps: le récit et le commentaire*. Paris: Éditions du Seuil.
- Weise, K. (2000). *Kontrastive Textanalyse zu einigen ausgewählten Vergangenheitstempora des Portugiesischen und des Deutschen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Weisgerber, L. (1966). Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. *Wirkendes Wort*, 16, 73-89.
- Weist, R. M. (2002). The first language acquisition of tense and aspect: A review. In R. Salaberry & Y. Shirai (Eds.), *The L2 acquisition of tense-aspect morphology* (pp. 21-78). Amsterdam: John Benjamins.
- Wiberg, E. (1996). Reference to past events in bilingual Italian-Swedish children of school-age. *Linguistics*, 34, 1087-1114.
- Wiley, T. G. (2001). On defining heritage languages and their speakers. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 29-36). Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems.
- Wöllstein, A. (2016). Duden. Die Grammatik (9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, Bd. 4). Berlin: Dudenverlag.
- Zifonun, G., Hoffman, L., & Strecker, B. (1997). *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin: Walter de Gruyter.

Anexos

Anexo A

A.1 Diretiva do Conselho das Comunidades Europeias – escolarização de filhos de trabalhadores emigrantes

05/Fasc. 02

Jornal Oficial das Comunidades Europeias

139

377L0486

Nº L 199/32

Jornal Oficial das Comunidades Europeias

6. 8. 77

DIRETIVA DO CONSELHO

de 25 de Julho de 1977

que tem por objectivo a escolarização dos filhos dos trabalhadores migrantes

(77/486/CEE)

O CONSELHO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS,

ADOPTOU A PRESENTE DIRECTIVA:

Tendo em conta o Tratado que institui a Comunidade Económica Europeia e, nomeadamente, o seu artigo 49º,

Artigo 1º

Tendo em conta a proposta da Comissão,

Tendo em conta o parecer do Parlamento Europeu (1),

Tendo em conta o parecer do Comité Económico e Social (2),

A presente directiva aplica-se aos menores sujeitos à escolaridade obrigatória, tal como definida pela legislação do Estado de acolhimento, que estejam a cargo de qualquer trabalhador nacional de um outro Estado-membro, que residam no território do Estado-membro em que esse nacional exerce ou exercu uma actividade assalariada.

Artigo 2º

Considerando que na sua Resolução de 21 de Janeiro de 1974 relativa a um programa de acção social (3) o Conselho adoptou, entre as acções a desenvolver prioritariamente, as que têm por objectivo melhorar as condições da livre circulação dos trabalhadores relacionadas especialmente com o acolhimento e o ensino dos seus filhos;

Os Estados-membros tomarão em conformidade com a sua situação nacional e com o seu sistema jurídico, as medidas adequadas a fim de que no seu território seja proporcionado, aos menores referidos no artigo 1º, um ensino de acolhimento gratuito que inclua, nomeadamente, o ensino, adaptado às necessidades específicas desses menores, da língua oficial ou de uma das línguas oficiais do Estado de acolhimento.

Considerando que, a fim de permitir a integração desses menores no meio escolar ou no sistema de formação do Estado de acolhimento, convém que estes possam dispor de um ensino adequado que inclua o ensino da língua do Estado de acolhimento;

Os Estados-membros tomarão as medidas necessárias para a formação inicial e continua dos docentes que assegurem este ensino.

Considerando que é igualmente necessário que os Estados-membros de acolhimento tomem, em cooperação com os Estados-membros de origem, as medidas adequadas tendo em vista promover o ensino da língua materna e da cultura do país de origem das referidas crianças, a fim de facilitar nomeadamente a sua eventual reintegração no Estado-membro de origem,

Artigo 3º

Os Estados-membros tomarão, em conformidade com a sua situação nacional e com o seu sistema jurídico, e em cooperação com os Estados de origem, as medidas adequadas tendo em vista promover, em coordenação com o ensino normal, um ensino da língua materna e da cultura do país de origem em favor dos menores referidos no artigo 1º.

(1) JO nº C 280 de 8. 12. 1975, p. 48.

(2) JO nº C 45 de 27. 2. 1976, p. 6.

(3) JO nº C 13 de 12. 2. 1974, p. 1.

Artigo 4º

Os Estados-membros tomarão as medidas necessárias para darem cumprimento à presente directiva no prazo de quatro anos a contar da sua notificação. Desse facto informarão imediatamente a Comissão.

Além disso os Estados-membros informarão a Comissão de quaisquer disposições legislativas regulamentares e administrativas que adoptem no domínio regulado pela presente directiva.

Artigo 5º

No prazo de cinco anos a contar da notificação da presente directiva e, posteriormente, com a regularidade requerida pela Comissão, os Estados-membros transmiti-

rão à Comissão todas as informações úteis a fim de lhe permitir apresentar um relatório ao Conselho sobre a aplicação da presente directiva.

Artigo 6º

Os Estados-membros são destinatários da presente directiva.

Feito em Bruxelas em 25 de Julho de 1977.

Pelo Conselho

O Presidente

H. SIMONET

666		I SÉRIE — NÚMERO 112			
(Frente)		(Verso)		(Frente)	
Câmara Municipal do Concelho		Câmara Municipal do Concelho		Câmara Municipal do Concelho	
DE		DE		DE	
...		
Ano de 19...	Guia n.º ...	Ano de 19...	Guia n.º ...	Ano de 19...	Guia n.º ...
IMPOSTO SOBRE ESPECTÁCULOS		IMPOSTO SOBRE ESPECTÁCULOS		IMPOSTO SOBRE ESPECTÁCULOS	
Imposto . . . . .	...\$...	Imposto . . . . .	...\$...	Imposto\$...
Adicional para o Estado (8 por cento) . . . . .	...\$...	Adicional para o Estado (8 por cento) . . . . .	...\$...	Adicional para o Estado (8 por cento)\$...
Soma . . . . .	...\$...	Soma . . . . .	...\$...	Soma\$...
Juros de mora:		Juros de mora:		Juros de mora:	
Câmara . . . . .	...\$...	Câmara . . . . .	...\$...	Câmara\$...
Estado . . . . .	...\$...	Estado . . . . .	...\$...	Estado\$...
Selos e custas . . . . .	...\$...	Selos e custas . . . . .	...\$...	Selos e custas\$...
Total . . . . .	...\$...	Total . . . . .	...\$...	Total\$...
<i>A receber de . . . , morador em . . . , a quantia de . . . , que fica escriturada nos livros modelos 8 e 8-T sob os n.ºs . . . e . . . , proveniente do imposto sobre espectáculos relativo ao (1)...</i>		<i>Recebi do Sr. . . . , morador em . . . , a quantia de . . . , que fica escriturada nos livros modelos 8 e 8-T sob os n.ºs . . . e . . . , proveniente do imposto sobre espectáculos relativo ao (1)...</i>		<i>Paguei o Sr. . . . , morador em . . . , a quantia de . . . , que fica escriturada nos livros modelos 8 e 8-T sob os n.ºs . . . e . . . , proveniente do imposto sobre espectáculos relativo ao (1)...</i>	
Secretaria da Câmara, . . . de . . . de 196...		Secretaria da Câmara, . . . de . . . de 196...		Secretaria da Câmara, . . . de . . . de 196...	
O Chefe da Secretaria,		O Chefe da Secretaria,		O Chefe da Secretaria,	
...		O Tesoureiro,		O Tesoureiro,	
...		
(2) A. — 210 mm x 334 mm).				(1) Dia . . . ou mês de . . . , costúrios os casos.	

Direcção-Geral de Administração Política e Civil, 30 de Abril de 1964. — O Director-Geral, António Pedrosa Pires de Lima.

MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS

Direcção-Geral dos Negócios Económicos e Consulares

Aviso

Por ordem superior se faz público que a 17 de Março de 1963 foi assinado, em Lisboa, no Ministério dos Negócios Estrangeiros, pelo ministro plenipotenciário Dr. Carlos Fernandes, pelo lado português, e Prof. Dr. Meyer Lindenberg, pelo lado alemão, um acordo relativo ao recrutamento e colocação de trabalhadores portugueses na Alemanha, cujos textos em português e em alemão são os que se publicam a seguir.

O referido acordo, conforme o disposto no n.º 1 do artigo 21, entrou em vigor na data da sua assinatura.

Direcção-Geral dos Negócios Económicos e Consulares, 1 de Maio de 1964. — Pelo Director-Geral, o Chefe da Repartição das Questões Económicas, Tomaz Andersen.

—

O Governo da República Portuguesa e o Governo da República Federal da Alemanha:

Impelidos pelo desejo de estreitar as relações entre os seus povos para proveito mútuo no sentido da solidariedade europeia e de consolidar os laços de amizade existentes entre ambos:

Constatando ser do seu interesse comum e do interesse dos trabalhadores migrantes regulamentar o recrutamento e a colocação destes, acordaram no seguinte:

ARTIGO 1

1. Os organismos competentes para o recrutamento de trabalhadores portugueses e a sua colocação na República Federal da Alemanha são:

Do lado alemão: a Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung, designada, abreviadamente, por «Bundesanstalt»;

Do lado português: a Junta da Emigração, dita, abreviadamente, «Junta».

2. A fim de facilitar a colaboração entre a Bundesanstalt e a Junta, a Bundesanstalt cria em Portugal uma entidade de ligação cuja sede, actividade e tempo de actividade serão combinados com a Junta. As entidades oficiais portuguesas competentes auxiliam a entidade de ligação no desempenho das suas funções.

ARTIGO 2

1. A entidade de ligação transmite à Junta, pelo menos uma vez por semestre, uma estimativa das necessidades de mão-de-obra portuguesa, classificada por ramos de actividade económica, por categorias e por profissões.

2. A Junta, por seu lado, comunica à entidade de ligação, o mais rapidamente possível, as disponibilidades de trabalhadores que desejem trabalhar na Alemanha.

ARTIGO 3

1. A entidade de ligação transmite à Junta todas as informações relativas às condições gerais dos salários e do trabalho, assim como acerca das condições de vida susceptíveis de interessar aos referidos trabalhadores, designadamente no que respeita à legislação do trabalho e à segurança social.

2. A entidade de ligação fornece, em especial, todos os esclarecimentos sobre os salários, a duração média do trabalho nas diversas actividades económicas, os descontos sobre os salários para fins de segurança social e para impostos, assim como todas as indicações relativas aos preços, ao custo de vida em geral e às condições de transferência das economias dos trabalhadores.

3. Estes dados serão actualizados sempre que tal for necessário.

ARTIGO 4

1. Os pedidos de trabalhadores portugueses são apresentados pela entidade de ligação à Junta.

2. Aquelles pedidos contêm indicações sobre as aptidões profissionais exigidas aos candidatos, eventuais limites de idade, sobre o género e as possíveis particularidades do trabalho previsto e sobre a sua duração prevista. Contêm ainda indicações sobre as respectivas remunerações correntes e outras indicações de trabalho, sobre possibilidades de alojamento e alimentação e, ainda, sobre quaisquer outros pormenores essenciais para a decisão dos candidatos.

3. No caso de os pedidos de trabalhadores serem acolhidos favoravelmente, a Junta fá-lo-á conhecer à entidade de ligação, de forma tão precisa e rápida quanto possível.

ARTIGO 5

1. A Junta apresenta à entidade de ligação a lista dos candidatos que lhe pareçam apropriados em vista do recrutamento.

2. A Junta efectuará uma selecção médica prévia dos candidatos. A entidade de ligação poderá participar nesta pré-selecção. Esta efectuar-se-á em locais a designar pela Junta, de acordo com a entidade de ligação, tão próximos quanto possível da residência dos interessados. Os critérios médicos a que os trabalhadores devem satisfazer são comunicados à Junta pela entidade de ligação.

3. Os candidatos são apresentados à entidade de ligação pela Junta, nos locais postos à sua disposição, onde se procederá à respectiva selecção profissional, quer pela entidade de ligação, quer pela entidade patronal interessada.

Elaborar-se-á uma lista dos candidatos assim escolhidos.

4. Não serão escolhidos os candidatos com pena de prisão no respectivo certificado do registo criminal, nem aqueles que se encontrem impossibilitados de obter um passaporte por parte das autoridades portuguesas competentes.

5. As despesas com exames médicos efectuados pelas autoridades portuguesas, a despesa de viagem dos candidatos entre o lugar de residência e os pontos de Portugal em que se realizarem estes exames, bem como as respectivas despesas de alimentação e alojamento durante a sua permanência naqueles centros de exame, ficam a cargo de Portugal.

ARTIGO 6

1. Os candidatos pré-seleccionados nos termos dos parágrafos 2 e 3 do artigo anterior são apresentados pela Junta, na sede da entidade de ligação, para efeitos de *contrôle médico*.

2. Os trabalhadores considerados aptos recebem na sede da entidade de ligação um contrato de trabalho assinado

pela entidade patronal e pelo trabalhador. Este contrato será elaborado segundo modelo anexo a este acordo, em português e em alemão, e será visado pela Junta e pela entidade de ligação.

Um duplicado do contrato de trabalho é enviado à Junta.

ARTIGO 7

Caso o contrato de trabalho não possa ser cumprido por razões não imputáveis ao trabalhador, a Bundesanstalt esforçar-se-á no sentido de proporcionar ao referido trabalhador outro emprego para o qual tenha aptidões, durante o período previsto no contrato de trabalho.

ARTIGO 8

A entidade de ligação informará os trabalhadores portugueses, antes da sua entrada no território federal, sobre as condições gerais de vida e de trabalho na República Federal da Alemanha, designadamente quanto à necessidade da autorização de residência.

Informará também acerca dos descontos a efectuar sobre as remunerações para imposto sobre remunerações, acerca das quotas para seguros sociais e seguros contra desemprego acerca das regalias concedidas pela previdência social.

Chamar-se-á a atenção dos trabalhadores portugueses para o facto de que, segundo a legislação alemã, o direito de concessão de prestações do seguro de doença para a família e do abono de família para as famílias residentes ou permanecendo habitualmente no estrangeiro depende da conclusão de um acordo sobre previdência social.

ARTIGO 9

1. A Junta diligenciará no sentido de ser concedido passaporte aos trabalhadores por ela propostos.

Este passaporte terá de ser válido pelo menos por um ano, a partir da data da entrada na República Federal da Alemanha. Os consulados portugueses na República Federal da Alemanha renovarão o passaporte o mais tardar um mês antes de este caducar, caso seja necessário.

2. O trabalhador deverá ser portador de uma certidão passada pela entidade portuguesa competente e referente à sua situação de família.

3. A entidade de ligação passa gratuitamente um cartão de legitimação ao trabalhador contratado. Este cartão substitui pelo prazo máximo de um ano a autorização de trabalho exigida aos trabalhadores estrangeiros e dispensa o titular de visto de entrada durante o prazo da sua validade.

ARTIGO 10

1. A entidade de ligação organiza com a Junta a viagem do trabalhador entre o local de partida, combinado entre a entidade de ligação e a Junta, e o local de trabalho na República Federal da Alemanha. A Junta diligenciará no sentido de que os trabalhadores se encontrem a tempo no local de partida.

Os trabalhadores recebem da entidade de ligação um farnel correspondente à duração da viagem ou um subsídio equivalente.

2. As despesas de viagem dos trabalhadores entre o local de partida combinado e o local de trabalho (incluindo as despesas do farnel) e as despesas resultantes da actividade da entidade de ligação, designadamente as despesas com o exame médico e selecção profissional, são custeadas pela Bundesanstalt.

A Bundesanstalt cobrará importâncias das entidades patronais interessadas por «recrutamento de trabalhadores com despesas acima da média geral».

ARTIGO 11

1. Os trabalhadores portugueses têm a obrigação de se apresentar às autoridades locais competentes (Meldebehörde) imediatamente depois da sua chegada ao local da residência habitual na República Federal da Alemanha, e de requerer junto do serviço para estrangeiros (Ausländerbehörde) a respectiva autorização de residência; isto dentro do prazo de três dias depois da sua chegada àquele local e, se possível, antes de iniciarem o seu trabalho.

2. No caso de o trabalhador ter a intenção de exercer uma actividade na República Federal da Alemanha que ultrapasse o âmbito da sua primeira autorização de trabalho, terá de requerer um mês antes da expiração do prazo, junto da Repartição do Trabalho, uma autorização de trabalho, cuja concessão deverá obedecer às normas que regulam o exercício de uma actividade por trabalhadores estrangeiros. Terá de requerer simultaneamente a prorrogação da autorização de residência junto da respectiva repartição de estrangeiros.

ARTIGO 12

1. O procedimento estabelecido neste acordo para o recrutamento de trabalhadores portugueses também será aplicado no caso de entidades patronais alemãs requererem trabalhadores portugueses, especificando o seu nome. A entidade de ligação e a Junta examinarão em conjunto até que ponto se poderá simplificar e apressar o procedimento nestes casos.

2. A notificação dos pedidos nominativos de trabalhadores é feita pela entidade de ligação, simultaneamente, aos trabalhadores interessados e à Junta.

Em caso de desacordo, a Junta informa a entidade de ligação.

ARTIGO 13

1. Os trabalhadores portugueses serão colocados na República Federal da Alemanha nas mesmas condições de remuneração e trabalho das que estiverem em vigor para os trabalhadores alemães, por força das disposições legais, administrativas ou dos contratos colectivos de trabalho, dos usos profissionais e dos hábitos locais.

2. Gozarão dos mesmos direitos e da mesma protecção de que gozam os alemães no que respeita à aplicação das normas relativas à higiene e à segurança do trabalho.

ARTIGO 14

1. Os serviços da Bundesanstalt auxiliarão os trabalhadores portugueses, sobretudo durante os primeiros tempos de adaptação, por meio de informações de carácter geral.

2. As autoridades competentes de ambos os países examinarão com benevolência as possibilidades de os membros das organizações sociais e eclesásticas portuguesas, em colaboração com os representantes das organizações alemãs correspondentes, facilitarem a adaptação dos trabalhadores portugueses.

ARTIGO 15

Os trabalhadores portugueses poderão transferir para Portugal as remunerações do seu trabalho e quaisquer outros meios financeiros próprios, ao abrigo da legislação de divisas alemã.

ARTIGO 16

1. Os trabalhadores portugueses que queiram chamar os membros de suas famílias para a República Federal da Alemanha podem requerer a concessão da respectiva autorização de residência junto das autoridades locais competentes. Devem apresentar uma declaração de uma auto-

ridade oficial certificando que dispõem de espaço suficiente para o alojamento dos membros de suas famílias. A Repartição para os Estrangeiros examinará o requerimento com interesse e tomará a sua decisão tão rapidamente quanto possível.

A entidade de ligação comunicará à Junta os nomes dos membros da família para os quais está assegurada a autorização de residência.

2. Para que lhes seja concedida autorização de residência na República Federal da Alemanha, os membros das famílias dos portugueses devem satisfazer às condições sanitárias ali em vigor para a permanência de estrangeiros; não serão, porém, excluídos por razões de incapacidade física.

ARTIGO 17

O Governo Português autorizará sempre a reentrada aos trabalhadores portugueses e às suas famílias que tenham entrado no território da República Federal da Alemanha ao abrigo deste acordo.

ARTIGO 18

1. Os diferendos que eventualmente se levantarem entre as entidades patronais alemãs e os trabalhadores portugueses serão regulados pelas disposições aplicáveis aos trabalhadores alemães.

2. Nos limites das suas atribuições, os cônsules portugueses prestam assistência aos trabalhadores portugueses em todos os diferendos.

ARTIGO 19

1. É criada uma comissão mista, composta de representantes de cada Governo, a qual se reúne a pedido de qualquer dos Governos, alternadamente em Portugal e na República Federal da Alemanha.

2. Os representantes podem fazer-se assistir por técnicos.

3. A comissão mista tem por objecto estudar as dificuldades que a aplicação do presente acordo vier a levantar, bem como os problemas relativos ao recrutamento e emprego dos trabalhadores portugueses na República Federal da Alemanha.

4. A comissão mista pode propor a revisão do acordo e do seu anexo.

ARTIGO 20

Este acordo é válido também para Berlim, contanto que o Governo da República Federal da Alemanha não declare o contrário ao Governo da República Portuguesa no prazo de três meses, a partir da data da entrada em vigor deste acordo.

ARTIGO 21

1. Este acordo entra em vigor no dia da sua assinatura.

2. Este acordo é válido por um ano e é sempre prorrogado por mais um ano no caso de não ser denunciado por escrito por um dos dois Governos, pelo menos três meses antes do termo da sua validade.

Feito em Lisboa, aos 17 de Março de 1964, em quatro exemplares, sendo dois textos em português e dois em alemão, fazendo ambos os textos igual fé.

Pelo Governo Português:

Carlos Fernandes.

Pelo Governo da República Federal da Alemanha:

Meyer Lindenberg.

ANEXO

Modelo de um contrato de trabalho para o emprego de um trabalhador português

Entre ... (entidade patronal), representado por ... e ... (trabalhador), nascido no ano de ... residente em ... estado ... (solteiro/casado/viúvo/divorciado) (*), estabeleceu-se o contrato de trabalho seguinte:

§ 1.º A entidade patronal toma o compromisso de empregar o trabalhador como ... (designação da actividade), em ... (local de trabalho), a partir do dia ... (data, que não pode ser anterior ao dia da chegada do trabalhador ao local de trabalho) até ao dia ...

O trabalhador compromete-se a exercer a actividade acima designada, durante o tempo citado, para a entidade patronal designada.

§ 2.º O trabalhador português não será em caso algum tratado de uma maneira mais desfavorável do que os trabalhadores alemães equiparáveis da empresa por causa da sua cidadania, no que respecta à sua remuneração de trabalho, às restantes condições de trabalho e à protecção do trabalhador. Em particular serão aplicadas as determinações da convenção colectiva de trabalho entre ... e ... do dia ... ou da nova convenção colectiva de trabalho que possa vir a substituir a antiga convenção.

§ 3.º O trabalhador recebe pelo seu trabalho remuneração igual à dos trabalhadores alemães equiparáveis da empresa. A sua remuneração líquida é, portanto, actualmente, de ... DM por hora/semana (*).

Além disso serão-lhe creditadas as importâncias seguintes, tal como para os trabalhadores alemães equiparáveis da empresa:

a) Horas suplementares, ... DM por hora (remuneração por hora, incluindo aumento);

b) Trabalho nocturno, ... DM por hora (remuneração por hora, incluindo aumento);

c) Trabalho ao domingo, ... DM por hora (remuneração por hora, incluindo aumento);

d) Trabalho em dias feriados, ... DM por hora (remuneração por hora, incluindo aumento).

Para o trabalho prestado por peça ou tarefa é costume receber uma remuneração de trabalho mais elevada.

§ 4.º O horário de trabalho é determinado pela regulamentação válida na empresa. O horário normal de trabalho é actualmente de ... horas por dia/semana (*).

§ 5.º — a) A entidade patronal põe à disposição do trabalhador um alojamento aprovado pela Repartição do Trabalho competente. A entidade patronal compromete-se a diligenciar no sentido de arranjar para o trabalhador um alojamento aprovado pela Repartição do Trabalho competente (*);

b) Como alojamento estão previstos um quarto individual/um alojamento colectivo com o máximo de ... camas (*);

c) Para o alojamento o trabalhador não pagará nada/pagará ... DM por dia/semana/mês (*);

d) A entidade patronal põe à disposição do trabalhador uma alimentação apropriada, consistindo em pequeno almoço/almoço/jantar (*);

e) O trabalhador não pagará nada/pagará ... DM por dia/semana/mês (*) pela alimentação mencionada na alínea d);

f) O trabalhador encarregar-se-á da sua alimentação à sua própria custa (*).

§ 6.º O trabalhador tem direito a férias pagas, segundo a regulamentação em vigor na empresa.

§ 7.º — a) A entidade patronal toma a seu cargo as despesas da viagem de regresso do trabalhador, incluindo despesas de alimentação de ... DM/não toma a seu cargo as despesas da viagem de regresso do trabalhador a partir do local de trabalho ... até ... (*), no caso de o trabalhador ter cumprido os termos do contrato;

b) No caso de o contrato de trabalho não poder ser cumprido por razões imputáveis à entidade patronal e se não for possível a colocação do trabalhador noutro emprego pelo período restante do contrato, a entidade patronal pagará as despesas da viagem de regresso do trabalhador.

§ 8.º Para as obrigações mútuas com fundamento neste contrato entre entidade patronal e trabalhador é válida a legislação alemã. As reivindicações com base neste contrato não podem ser levantadas contra o representante da entidade patronal, mas só contra a própria entidade patronal. Todas as divergências que possam vir a ter lugar a partir deste contrato são da competência dos tribunais de trabalho alemães.

Acordos complementares eventuais

...	...
(Lugar e data)	(Lugar e data)
...	...
(Assinatura da entidade patronal)	(Assinatura do trabalhador)

Visto da entidade de ligação alemã em Portugal.

Visto da Junta da Emigração.

(* riscar o que não interessar.

Vereinbarung zwischen der Regierung der Portugiesischen Republik und der Regierung der Bundesrepublik Deutschland über die Vermittlung von portugiesischen Arbeitnehmern nach Deutschland vom 17. März 1964.

Die Regierung der Portugiesischen Republik und die Regierung der Bundesrepublik Deutschland

von dem Wunsche geleitet, die Beziehungen zwischen ihren Völkern in Geiste europäischer Solidarität zu beiderseitigem Nutzen zu vertiefen und enger zu gestalten sowie die zwischen ihnen bestehenden Bande der Freundschaft zu festigen,

im Hinblick darauf, dass es im beiderseitigen Interesse und im Interesse der Wanderarbeitnehmer liegt, deren Vermittlung und Beschäftigung zu regeln,

haben die folgende Vereinbarung geschlossen:

ARTIKEL 1

(1) Die zuständigen Stellen für die Anwerbung der portugiesischen Arbeitnehmer und deren Vermittlung nach der Bundesrepublik Deutschland sind:

auf portugiesischer Seite: die Junta da Emigração,

im folgenden kurz als «Junta» bezeichnet,

auf deutscher Seite: die Bundesanstalt für Arbeits-

vermittlung und Arbeitslosenversicherung, im folgenden kurz als «Bundesanstalt» bezeichnet.

(2) Zur Erleichterung der Zusammenarbeit zwischen der Bundesanstalt und der Junta errichtet die Bundesanstalt in Portugal eine Verbindungsstelle, deren Sitz, Tätigkeit und Tätigkeitsdauer sie mit der Junta vereinbart. Die zuständigen portugiesischen Behörden unterstützen die Verbindungsstelle bei der Durchführung ihrer Aufgaben.

ARTIKEL 2

(1) Die Verbindungsstelle übermittelt der Junta mindestens einmal halbjährlich eine nach Wirtschaftszweigen, Berufsgruppen und Berufen geordnete Aufstellung des voraussichtlichen Bedarfs an portugiesischen Arbeitskräften.

(2) Die Junta teilt ihrerseits der Verbindungsstelle sobald wie möglich mit, wieviele Arbeitskräfte, die in Deutschland arbeiten wollen, zur Verfügung stehen.

ARTIKEL 3

(1) Die Verbindungsstelle übermittelt der Junta alle Angaben über die allgemeinen Lohn- und Arbeitsbedingungen sowie über die Lebensbedingungen, soweit diese die genannten Arbeitnehmer interessieren, insbesondere auf dem Gebiet des Arbeitsrechts und der sozialen Sicherheit.

(2) Die Verbindungsstelle macht insbesondere alle Angaben über die Löhne, die durchschnittliche Arbeitszeit

in den verschiedenen Wirtschaftszweigen, die Lohnabzüge für die Sozialversicherung und die Steuern sowie über die Preise, die allgemeinen Lebenshaltungskosten und über die Bedingungen für die Transferierung der Ersparnisse der Arbeitnehmer.

(3) Diese Angaben werden, soweit erforderlich, nach dem jeweiligen Stand berichtet.

ARTIKEL 4

(1) Die Anforderungen von portugiesischen Arbeitskräften werden von der Verbindungsstelle der Junta vorgelegt.

(2) Diese Anforderungen enthalten Angaben über die geforderten beruflichen Fähigkeiten der Bewerber, etwaige Altersgrenzen, die Art und etwaigen Besonderheiten der vorgesehenen Beschäftigung sowie deren voraussichtliche Dauer. Sie enthalten ferner Angaben über die jeweils massgebenden Löhne und die sonstigen Arbeitsbedingungen, die Möglichkeiten der Unterkunft und Verpflegung sowie sonstige Einzelheiten, die für die Entscheidung der Bewerber wesentlich sind.

(3) Werden die Anforderung von Arbeitskräften positiv aufgenommen, teilt die Junta dies der Verbindungsstelle so genau und so schnell wie möglich mit.

ARTIKEL 5

(1) Die Junta legt der Verbindungsstelle die Liste der ihr geeignet erscheinenden Bewerber zur Vermittlung vor.

(2) Die Junta führt eine gesundheitliche Voruntersuchung der Bewerber durch. Die Verbindungsstelle kann an dieser Voruntersuchung teilnehmen. Diese findet in Räumlichkeiten statt, die die Junta im Einvernehmen mit der Verbindungsstelle bestimmt und die so nahe wie möglich am Wohnort der Bewerber liegen. Die gesundheitlichen Voraussetzungen, welche die Arbeitnehmer erfüllen sollen, werden der Junta von der Verbindungsstelle mitgeteilt.

(3) Die Bewerber werden von der Junta der Verbindungsstelle in den dieser zur Verfügung gestellten Räumen vorgestellt. Dort findet die berufliche Auswahl durch die Verbindungsstelle oder die interessierten Arbeitgeber statt.

Es wird eine Liste der so ausgewählten Bewerber aufgestellt.

(4) Bewerber, für die im Strafregister eine Freiheitsstrafe eingetragen ist, werden nicht ausgewählt. Das gleiche gilt für Bewerber, die von den zuständigen portugiesischen Stellen keinen Pass erhalten können.

(5) Die Kosten für die gesundheitlichen Untersuchungen durch die portugiesischen Behörden und für die Reise der Bewerber von ihrem Wohnort zu den Orten in Portugal, an denen diese Untersuchungen vorgenommen werden, sowie die Kosten für Unterkunft und Verpflegung während ihres Aufenthalts in diesen Untersuchungsorten, werden von Portugal getragen.

ARTIKEL 6

(1) Die gemäss Artikel 5 Abs. 2 und 3 ausgewählten Bewerber werden von der Junta am Sitz der Verbindungsstelle zur gesundheitlichen Untersuchung vorgestellt.

(2) Die geeignet erscheinenden Arbeitnehmer erhalten am Sitz der Verbindungsstelle einen von Arbeitgeber und Arbeitnehmer unterschriebenen Arbeitsvertrag. Dieser soll entsprechend dem dieser Vereinbarung beigefügten Muster in portugiesischer und deutscher Sprache abgefasst sein und von der Junta sowie von der Verbindungsstelle mit einem Durchgangsvermerk versehen werden.

Ein Doppel des Arbeitsvertrags wird der Junta übersandt.

ARTIKEL 7

Sollte der Arbeitsvertrag aus Gründen, die der Arbeitnehmer nicht zu vertreten hat, nicht erfüllt werden können, so bemüht sich die Bundesanstalt, dem Arbeitnehmer für die vorgesehene Dauer des Arbeitsvertrags einen anderen für ihn geeigneten Arbeitsplatz zu vermitteln.

ARTIKEL 8

Die Verbindungsstelle wird die portugiesischen Arbeitnehmer vor ihrer Einreise in das Bundesgebiet über die allgemeinen Lebens- und Arbeitsbedingungen in der Bundesrepublik Deutschland unterrichten, namentlich über die Notwendigkeit, sich eine Aufenthaltserlaubnis zu beschaffen.

Sie wird auch Auskünfte erteilen über die Lohnstedenabzüge, über die Beiträge zur Sozialversicherung und zur Arbeitslosenversicherung und über die Leistungen auf dem Gebiet der sozialen Sicherheit.

Die portugiesischen Arbeitnehmer sind darauf hinzuweisen, dass nach deutschem Recht ihre Angehörigen mit Wohnsitz oder gewöhnlichem Aufenthalt im Ausland bis zum Abschluss eines Abkommens über soziale Sicherheit keinen Anspruch auf Familienleistungen aus der sozialen Krankenversicherung und auf das Kindergeld haben.

ARTIKEL 9

(1) Die Junta trägt dafür Sorge, dass für die vorgesehene lagenen Arbeitnehmer ein Pass ausgestellt wird.

Dieser Pass muss, vom Tage der Einreise in die Bundesrepublik Deutschland an, mindestens ein Jahr lang gültig sein. Die portugiesischen Konsulate in der Bundesrepublik Deutschland erneuern diesen Pass erforderlichenfalls spätestens einen Monat vor Ablauf seiner Gültigkeitsdauer.

(2) Der Arbeitnehmer muss im Besitz einer vom der zuständigen portugiesischen Behörde ausgestellten Bescheinigung über seinen Familienstand sein.

(3) Die Verbindungsstelle stellt dem angenommenen Arbeitnehmer kostenlos eine Legitimationskarte aus. Die Legitimationskarte ersetzt die von nichtdeutschen Arbeitnehmern benötigte Arbeitserlaubnis für längstens ein Jahr und befreit den Inhaber für die Dauer ihrer Gültigkeit vom Einreisensichtvermerkszwang.

ARTIKEL 10

(1) Die Verbindungsstelle organisiert in Zusammenarbeit mit der Junta die Anreise der Arbeitnehmer von dem zwischen ihr und der Junta zu vereinbarenden Abreiseort zu dem Beschäftigungsort in der Bundesrepublik Deutschland. Die Junta sorgt dafür, dass sich die Arbeitnehmer rechtzeitig zum Abreiseort begeben.

Von der Verbindungsstelle erhalten die Arbeitnehmer eine nach der Reisedauer bemessene Reiseverpflegung oder einen entsprechenden Barbetrag.

(2) Die Reisekosten der Arbeitnehmer vom vereinbarten Abreiseort bis zum Beschäftigungsort (einschliesslich der Kosten der Reiseverpflegung) und die durch die Tätigkeit der Verbindungsstelle entstehenden Kosten, insbesondere die Kosten für die gesundheitliche Untersuchung und berufliche Auswahl werden von der Bundesanstalt getragen.

Die Bundesanstalt erhebt von den beteiligten Arbeitgebern Gebühren für «Arbeitsvermittlungen mit überdurchschnittlichen Aufwendungen».

ARTIKEL 11

(1) Die portugiesischen Arbeitnehmer sind verpflichtet, sich unverzüglich nach ihrer Ankunft in dem Ort ihres

gewöhnlichen Aufenthaltes in der Bundesrepublik Deutschland bei der örtlichen Meldebehörde anzumelden und spätestens innerhalb von drei Tagen, jedoch möglichst vor der Arbeitsaufnahme, bei der Ausländerbehörde die Aufenthaltserlaubnis zu beantragen.

(2) Falls der Arbeitnehmer beabsichtigt, über den Rahmen der erstmaligen Arbeitserlaubnis hinaus eine Beschäftigung in der Bundesrepublik Deutschland auszuüben, so muss er einen Monat vor Ablauf der Gültigkeitsdauer der Arbeitserlaubnis beantragen, deren Erteilung sich nach den Vorschriften über die Ausübung einer Beschäftigung durch nichtdeutsche Arbeitnehmer richtet. Gleichzeitig muss er eine Verlängerung der Gültigkeitsdauer der Aufenthaltserlaubnis bei der zuständigen Ausländerbehörde beantragen.

ARTIKEL 12

(1) Das in dieser Vereinbarung festgelegt Verfahren für die Vermittlung der portugiesischen Arbeitnehmer findet auch dann Anwendung, wenn deutsche Arbeitgeber portugiesische Arbeitnehmer namentlich anfordern. Die Verbindungsstelle und die Junta prüfen gemeinsam, inwieweit das Verfahren in diesen Fällen vereinfacht und beschleunigt werden kann.

(2) Die Mitteilung über die namentlichen Anforderungen von Arbeitnehmern wird von der Verbindungsstelle gleichzeitig an die betreffenden Arbeitnehmer und an die Junta übersandt.

Ist die Junta nicht einverstanden, so teilt sie dies der Verbindungsstelle mit.

ARTIKEL 13

(1) Die portugiesischen Arbeitnehmer werden in der Bundesrepublik Deutschland zu den gleichen Lohn- und Arbeitsbedingungen beschäftigt, wie sie für die deutschen Arbeitnehmer aufgrund von Rechts- und Verwaltungsvorschriften, von Tarifverträgen oder entsprechend den berufs- und ortsüblichen Bedingungen gelten.

(2) Sie genießen hinsichtlich der Betriebssicherheit und des betrieblichen Gesundheitsschutzes nach den geltenden Bestimmungen die gleichen Rechte und den gleichen Schutz wie die deutschen Arbeitnehmer.

ARTIKEL 14

(1) Die Dienststellen der Bundesanstalt sind den portugiesischen Arbeitnehmern, besonders in der ersten Zeit der Eingewöhnung, durch Erteilung von Auskünften allgemeiner Art behilflich.

(2) Die zuständigen Behörden der beiden Länder prüfen wohlwollend, inwieweit Angehörige der portugiesischen sozialen und kirchlichen Organisationen in Zusammenarbeit mit Vertretern entsprechender deutscher Organisationen die Eingewöhnung der portugiesischen Arbeitnehmer erleichtern können.

ARTIKEL 15

Die portugiesischen Arbeitnehmer können nach Massgabe der deutschen devisarechtlichen Bestimmungen ihr Arbeitsentgelt und sonstige eigene finanzielle Mittel nach Portugal transferieren.

ARTIKEL 16

(1) Die portugiesischen Arbeitnehmer, die ihre Familienangehörigen in die Bundesrepublik Deutschland nachkommen lassen wollen, können einen entsprechenden Antrag auf Erteilung der Aufenthaltserlaubnis bei der örtlich zuständigen Behörde stellen. Sie müssen eine amtliche Bescheinigung darüber erbringen, dass für die Familien-

angehörigen ausreichender Wohnraum zur Verfügung steht. Die Ausländerbehörde wird den Antrag wohlwollend prüfen und sobald wie möglich darüber entscheiden.

Die Verbindungsstelle teilt der Junta die Namen der Familienangehörigen mit, denen die Erteilung der Aufenthaltserlaubnis zugesichert ist.

(2) Die portugiesischen Familienangehörigen müssen für den Aufenthalt in der Bundesrepublik Deutschland die dort für Ausländer geltenden gesundheitlichen Voraussetzungen erfüllen; sie sollen jedoch nicht deshalb ausgeschlossen werden, weil sie körperbehindert sind.

ARTIKEL 17

Die portugiesischen Regierung wird die Wiedereinreise der portugiesischen Arbeitnehmer und ihrer Familien, die aufgrund dieser Vereinbarung in das Gebiet der Bundesrepublik Deutschland eingereist sind, jederzeit gestatten.

ARTIKEL 18

(1) Etwaige Streitigkeiten zwischen deutschen Arbeitgebern und portugiesischen Arbeitnehmern werden nach den für deutsche Arbeitnehmer geltenden Bestimmungen geregelt.

(2) Im Rahmen ihrer Befugnisse stehen die portugiesischen Konsuln den portugiesischen Arbeitnehmern in allen Streitfällen bei.

ARTIKEL 19

(1) Es wird eine Gemischte Kommission gebildet, die sich aus Vertretern beider Regierungen zusammensetzt und auf Wunsch einer der beiden Regierungen abwechselnd in Portugal und in der Bundesrepublik Deutschland zusammentritt.

(2) Die Vertreter können sich von Sachverständigen beraten lassen.

(3) Die Gemischte Kommission hat die Aufgabe, etwaige Streitigkeiten, die bei der Anwendung dieser Vereinbarung auftreten, sowie Fragen der Vermittlung und der Beschäftigung portugiesischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland zu prüfen.

(4) Die Gemischte Kommission kann Änderungen dieser Vereinbarung und ihrer Anlage vorschlagen.

ARTIKEL 20

Diese Vereinbarung gilt auch für das Land Berlin, sofern nicht die Regierung der Bundesrepublik Deutschland gegenüber der Regierung der Portugiesischen Republik innerhalb von drei Monaten nach Inkrafttreten der Vereinbarung eine gegenteilige Erklärung abgibt.

ARTIKEL 21

(1) Diese Vereinbarung tritt am Tage ihrer Unterzeichnung in Kraft.

(2) Diese Vereinbarung gilt für die Dauer eines Jahres und verlängert sich jeweils um ein weiteres Jahr, falls sie nicht von einer der beiden Regierungen spätestens drei Monate vor Ablauf ihrer Gültigkeit schriftlich gekündigt wird.

Geschehen zu Lissabon am 17. März 1964 in vier Urschriften, zwei in portugiesischer und zwei in deutscher Sprache, wobei jeder Wortlaut gleichermassen verbindlich ist.

Für die Regierung der Portugiesischen Republik:

Carlos Fernandes.

Für die Regierung der Bundesrepublik Deutschland:

Meyer Lindenberg.

ANLAGE

Muster eines Arbeitsvertrages für die Beschäftigung eines portugiesischen Arbeitnehmers

Zwischen ... (Arbeitgeber), vertreten durch ... und ... (Arbeitnehmer) geb. im Jahre ... wohnhaft in ... Familienstand: ledig/verheiratet/verwitwet/geschieden (*) wird folgender Arbeitsvertrag geschlossen:

§ 1. Der Arbeitgeber verpflichtet sich, den Arbeitnehmer als ... (Bezeichnung der Tätigkeit) in ... (Ort der Beschäftigung) vom ... frühestens vom Tage des Eintreffens des Arbeitnehmers am Beschäftigungsort ab, bis zum ... zu beschäftigen.

Der Arbeitnehmer verpflichtet sich, während der genannten Zeit bei dem Arbeitgeber die vorbezeichnete Tätigkeit auszuüben.

§ 2. Der portugiesische Arbeitnehmer wird wegen seiner Staatsangehörigkeit hinsichtlich des Arbeitsentgelts, der sonstigen Arbeitsbedingungen und des Arbeitsschutzes keinesfalls ungünstiger behandelt als die vergleichbaren deutschen Arbeitnehmer des Betriebes. In einzelnen Fällen finden die Bestimmungen des Tarifvertrages zwischen ... und ... vom ... oder des neuen Tarifvertrages, der etwa an die Stelle des früheren Tarifvertrages treten wird, Anwendung.

§ 3. Der Arbeitnehmer erhält für seine Arbeit denselben Lohn wie vergleichbare deutsche Arbeitnehmer des Betriebes. Sein Bruttolohn beträgt hiernach zur Zeit ... DM stündlich/wöchentlich (*).

Ferner werden ihm wie bei vergleichbaren deutschen Arbeitnehmern des Betriebes vergütet:

a) Überstunden je Stunde mit ... DM (Stundenlohn einschl. Zuschl);

b) Nachtarbeit je Stunde mit ... DM (Stundenlohn einschl. Zuschl);

c) Sonntagsarbeit je Stunde mit ... DM (Stundenlohn einschl. Zuschl);

d) Feiertagsarbeit je Stunde mit ... DM (Stunden einschl. Zuschl);

Bei Akkordarbeit wird üblicherweise ein darüber hinausgehendes Arbeitsentgelt erzielt.

§ 4. Die Arbeitszeit richtet sich nach für den Betrieb geltenden Bestimmungen.

Die regelmäßige Arbeitszeit beträgt zur Zeit ... Stunden täglich/wöchentlich (*).

§ 5. a) Der Arbeitgeber stellt von sich aus dem Arbeitnehmer eine vom zuständigen Arbeitsamt für angemessen befundene Unterkunft zur Verfügung. Der Arbeitgeber verpflichtet sich, für eine vom zuständigen Arbeitsamt für angemessen befundene Unterkunft des Arbeitnehmers Sorge zu tragen (*);

b) Als Unterkunft ist vorgesehen ein Einzelzimmer/eine Gemeinschaftsunterkunft mit höchstens ... Betten (*);

c) Für die Unterkunft hat der Arbeitnehmer täglich/wöchentlich/monatlich ... DM/kein Entgelt zu zahlen (*);

d) Der Arbeitgeber stellt von sich aus dem Arbeitnehmer eine angemessene Verpflegung zur Verfügung, bestehend aus Frühstück/Mittagessen/Abendessen (*);

e) Für die unter d) genannte Verpflegung hat der Arbeitnehmer täglich/wöchentlich/monatlich ... DM/kein Entgelt zu zahlen (*);

f) Der Arbeitnehmer verpflegt sich auf eigene Kosten (*).

§ 6. Der Arbeitnehmer erhält einen bezahlten Erholungsurlaub nach den für den Betrieb geltenden Bestimmungen.

§ 7. a) Der Arbeitgeber übernimmt/—einschliesslich einer Reiseverpflegung von DM ... /übernimmt nicht (*) die Kosten der Rückreise des Arbeitnehmers von dem Beschäftigungsort bis nach ... wenn der Arbeitnehmer die Pflichten aus dem Arbeitsvertrag erfüllt hat;

b) Wenn der Arbeitsvertrag aus Gründen, die der Arbeitgeber zu vertreten hat, nicht erfüllt werden kann und eine anderweitige Vermittlung des Arbeitnehmers für den Rest der Vertragszeit nicht möglich ist, so trägt der Arbeitgeber die Rückreisekosten des Arbeitnehmers.

§ 8. Für das durch diesen Vertrag begründete Arbeitsverhältnis gilt das deutsche Recht. Ansprüche aus diesem Vertrag können nicht gegen den Vertreter des Arbeitgebers, sondern nur gegen den Arbeitgeber selbst geltend gemacht werden. Für alle sich aus diesem Vertrag ergebenden Streitigkeiten sind die deutschen Gerichte für Arbeitssachen zuständig.

Etwaige ergänzende Vereinbarungen

...

(Ort und Datum)

...

(Ort und Datum)

...

(Unterschrift des Arbeitgebers)

...

(Unterschrift des Arbeitnehmers)

Durchgangsvermerk der deutschen
Verbindungsstelle in Portugal.

Durchgangsvermerk
der Junta da Emigração.

(*) Nichtzutreffendes streichen.

Apêndice

Apêndice A*A1. Modalidades de ensino e divulgação de português no estrangeiro*

((Ministério dos Negócios Estrangeiros/Camões, l. P., 2019, adaptado)

	CEPE¹	CLP²	C. Uni³	CCP⁴
África do Sul	x	x		
Alemanha	x	x	x	x
Andorra	x		x	
Angola		x		x
Argentina		x		
Austrália	x	x		
Áustria		x		
Bélgica	x	x		
Brasil			x	x
Bulgária		x		
Cabo Verde		x	x	x
Canadá	x	x	x	
Chile		x	x	
China		x		x
Colômbia			x	
Coreia do Sul		x		
Croácia		x		
Cuba			x	
Espanha	x	x	x	x
Estados Unidos da América	x	x	x	
Estónia		x		
Etiópia		x		
França	x	x	x	x
Geórgia		x		
Guiné-Bissau		x		x
Holanda	x			
Hungria		x		
Índia		x	x	x
Itália		x	x	
Japão				x
Luxemburgo	x			x
Marrocos		x		x
México		x	x	
Moçambique		x	x	x
Moldávia		x		
Namíbia	x	x		
Polónia		x	x	

-continua-

	CEPE¹	CLP²	C. Uni³	CCP⁴
Reino Unido	x	x	x	
República Checa		x		
República Democrática do Congo		x		
Roménia		x	x	
São Tomé e Príncipe		x		x
Senegal		x		
Suécia		x		
Suíça	x		X	
Tailândia				x
Timor-Leste				x
Tunísia		x		
Ucrânia	x	x	x	
Venezuela	x	x	x	
Vietname		x		
Zimbabué		x		
¹ CEPE – Coordenação de Ensino Português no Estrangeiro ² CL – Centro de Língua Portuguesa ³ C Uni – Cátedra universitária ⁴ CCP – Centros Culturais Portugueses				

Apêndice B

B1. Autorização de participação (Encarregados de Educação/Conselho Diretivo escolar)



Fundação para a Ciência e a Tecnologia Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho

Caros Encarregados de Educação,

No âmbito do Doutoramento em Ciências da Linguagem, no ramo de especialidade em Linguística Aplicada, a decorrer no Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho (CEHUM), em Braga/Portugal, gostaria de realizar dois testes linguísticos com falantes bilingues de português e alemão, quer em idade escolar (1º ciclo), quer em idade adulta. Venho, assim, solicitar a V/ imprescindível colaboração.

Este trabalho visa analisar as competências linguísticas em português e consiste na aplicação de dois breves testes, nos quais será necessário completar um texto e avaliar frases simples. As respostas a cada um dos testes serão apontadas por escrito e gravadas em áudio.

Os testes para as crianças em idade escolar irão decorrer durante o período lectivo, previsivelmente entre _____ e _____. Caso Vª Ex.ª queira contribuir para este estudo, respondendo aos mesmos testes para adultos, por favor assinale a sua disponibilidade no destacável em baixo.

Os dados a obter destinam-se exclusivamente a fins académico-científicos e será assegurado total anonimato e confidencialidade. Poderá cancelar a sua autorização a qualquer momento.

Caso concorde com a condução deste estudo, agradeça que preenchesse o destacável e o entregasse à(ao) Professor(a) _____.

Obrigada pelo seu contributo!

Para eventuais esclarecimentos, contacte: _____

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____, turma _____, declaro que autorizo o meu educando a participar no estudo linguístico sobre o português como língua de herança, em curso na escola que frequenta.

Tenho disponibilidade para efectuar os testes linguísticos para adultos.

___/___/___

(Assinatura)

B2. Ficha sociolinguística



Fundação para a Ciência e a Tecnologia
INSTITUTO DE CIÊNCIAS, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO

Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho

FICHA SOCIOLINGUÍSTICA

Aluno

Nome do aluno: _____ Masc. Fem.

Data de nascimento: ___/___/___ Idade: _____

Escola (alemã): _____ Ano/Turma: _____

Escola (portuguesa): _____ Ano/Turma: _____

Encarregados de Educação

Nome do pai: _____ Idade: _____

Profissão: _____ Escolaridade: _____

Nome da mãe: _____ Idade: _____

Profissão: _____ Escolaridade: _____

Irmãos

Nome: _____ Idade: _____

Profissão: _____ Escolaridade: _____

Nome: _____ Idade: _____

Profissão: _____ Escolaridade: _____

Nome: _____ Idade: _____

Profissão: _____ Escolaridade: _____



Identificação dos pais/encarregados de educação/outros adultos com quem o aluno vive

Nome: _____

Grau de parentesco: Pai Mãe Outro: _____

País onde nasceu: _____

Ano de chegada à Alemanha (caso tenha nascido fora da Alemanha): _____

Língua(s) que fala

Com o(s) filho(s)/educando(s): _____

Com o/a cônjuge e/ou outros adultos com quem vive: _____

Outras línguas: _____

Nome: _____

Grau de parentesco: Pai Mãe Outro: _____

País onde nasceu: _____

Ano de chegada à Alemanha (caso tenha nascido fora da Alemanha): _____

Língua(s) que fala

Com o(s) filho(s)/educando(s): _____

Com o/a cônjuge e/ou outros adultos com quem vive: _____

Outras línguas: _____

Gostaria(m) de, no futuro, regressar a Portugal? Sim Não

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

B3. Teste de escolha: pretérito perfeito vs. pretérito imperfeito (versão adultos)

Teste 1

Complete esta história, escolhendo os tempos verbais corretos.

Era uma vez um dia chuvoso em Outubro. Sandra (1) **chegou/chegava** a casa depois de um longo dia de escola. (2) **Choveu/Chovia** muito naquele dia, já desde as 7 da manhã, por isso (3) Sandra **tocou/tocava** à campainha para que alguém lhe abrisse a porta rapidamente. (4) **Morou/Morava** desde pequenina com a sua família num prédio em Lisboa e, como o apartamento (5) **foi/era** muito pequeno, (6) **partilhou/partilhava** o quarto com a sua irmã mais nova, Luciana. Foi ela quem lhe (7) **abriu/abria** a porta, perguntando logo se Sandra ainda (8) **levou/levava** o cão a passear, porque ainda não tinha saído à rua desde a manhã. Tendo dito que sim, Sandra (9) **trocou/trocava** imediatamente de roupa. Ao mesmo tempo, num abrir e fechar de olhos a sua irmã Luciana já (10) **prendeu/prendia** a coleira no cão. (11) **Chamou-se/Chamava-se** Rex e com o seu pêlo clarinho e comprido (12) **pareceu-se/parecia-se** mesmo com um pequeno leãozinho.

De galochas calçadas, Sandra (13) então **passeou/passeava** com o cão pelo parque da cidade, até que, de repente, (14) **viu/via** ao longe um enorme telhado colorido. Enquanto cautelosamente se (15) **aproximou/aproximava** do telhado de todas as cores, (16) **ouviu/ouvia** barulhos estranhos e cada vez mais altos, como se fossem animais ferozes. Era um circo!

Naquele cenário fantástico, havia movimento e atividade em cada canto: aqui, um palhaço (17) **aprendeu/aprendia** a fazer truques de malabarismo; ali, um elefante (18) **dançou/dançava** ao som da música; e além, o mágico (19) **fez/fazia** desaparecer um coelhinho numa cartola. Mas que giro! Sandra sempre (20) **gostou/gostava** muito de animais e do circo, e, a partir daí, ela (21) **passeou/passeava** quase todos os dias pelo parque com o cão, só para ver os animais, os palhaços e os mágicos.

Um dia, quando Sandra – como sempre – (22) **regressou/regressava** da escola, os pais e a irmã tinham saído de casa sem avisar que chegariam mais tarde. Ainda bem que Sandra tinha consigo a chave de casa! Aflita, ela (23) **procurou/procurava** a família por todo o apartamento – dentro dos armários e debaixo das camas -, (24) **correu/corria** até à varanda, até à cozinha e...nada! Triste e assustada por estar sozinha, naquele momento Sandra (25) **chorou/chorava** muito. Sempre (26) **acreditou/acreditava** que a sua família seria incapaz de a abandonar ou de se esquecer dela. Desejosa de ter outra família, Sandra (27) **vagueou/vagueava**, pensativa, durante alguns minutos pela cozinha, enquanto (28) **bebeu/bebia** lentamente um copo de água para se acalmar. De repente, (29) **esvaziou/esvaziava** o frigorífico, (30) **fez/fazia** as suas malas e (31) **deixou/deixava** apressadamente um bilhete para os pais: “Não se preocupem. Eu arranjo outra família!”. (32) **Fugiu/Fugia** de casa naquele instante e (33) **foi/ia** atrás do circo. Afinal, ela sempre (34) **quis/queria** aprender a fazer truques de malabarismo!

Chegada ao parque, o circo tinha desaparecido! - “Oh, não! E agora?”

Sandra (35) **andou/andava** durante horas pela cidade à procura do circo. Nada. Já (36) **escoreceu/escorecia** e Sandra (37) **começou/começava** a ter saudades de casa, dos pais, da irmã e do cão Rex. Sandra sempre (38) **foi/era** muito corajosa, mas ficar sozinha na rua, sem comida, sem cama, sem circo...e, mais importante, sem a família? Não! Iria voltar já para casa!

Chegada à entrada do prédio, rezando para que os pais não a pusessem de castigo, Sandra só (39) **teve/tinha** tempo para procurar a chave de casa, enquanto os seus pais já lhe (40) **abriram/abriam** a porta:

- “Olá, Sandra! Já voltaste da escola? Vamos agora mesmo passear com o Rex. Não vais acreditar: ele estava na cozinha a comer pedaços de papel!”

A Sandra tinha ouvido bem? Afinal o Rex tinha comido o bilhete que deixara para os pais. Ninguém sabia que ela tinha tentado fugir. Ufa! Esta foi por pouco!

Obrigada pela sua colaboração!

A Estrelita no país das núvens

Esta é a história da Estrelita no país das núvens, que n^os conta como um dia quase fugia de casa.

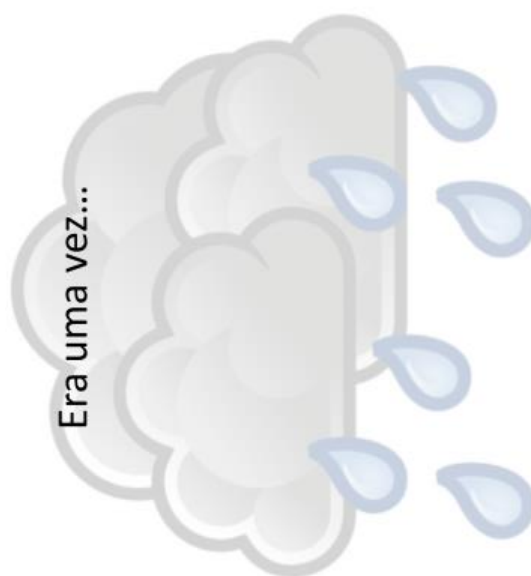
Completa a sua história, escolhendo os tempos verbais corretos.



Era uma vez...

Era uma vez um dia chuvoso no país das núvens. A Estrelita chegou/chegava a casa depois de um longo dia de escola.

Naquele dia, já choveu/chovia desde as 7 da manhã, por isso a Estrelita tocou/tocava à campainha para que alguém lhe abrisse a porta rapidamente.



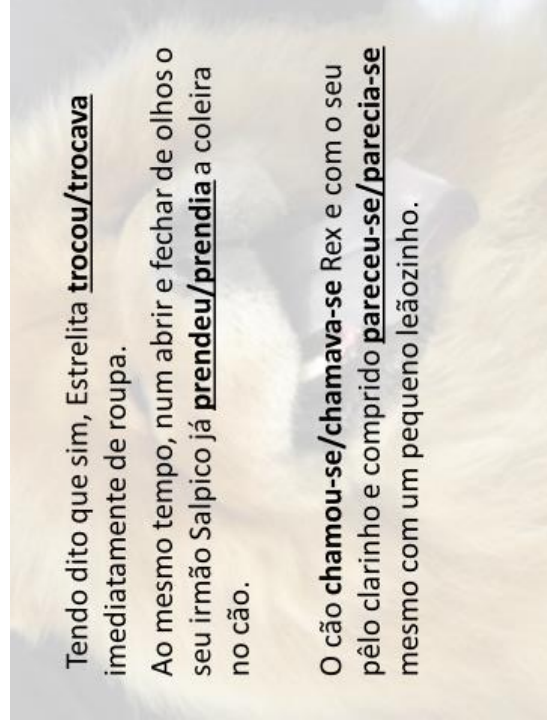
²⁷¹ Quantidade de *slides* reduzida, já que cada entrada ou frase é apresentada isoladamente. Excluem-se animações (não-sonoras).

(continuação)



A Estrelita morou/morava desde pequenina num prédio da cidade-da-núvem-azul e, como o apartamento foi/era muito pequeno, partilhou/partilhava o quarto com o seu irmão mais novo, o Salpico.

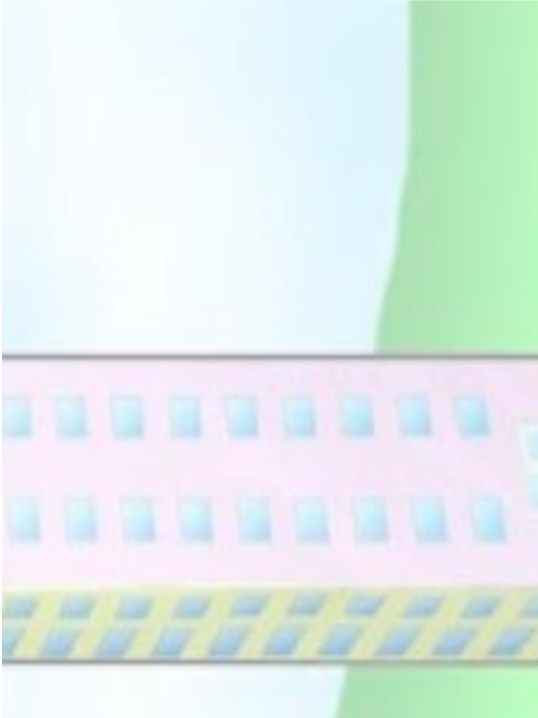
Foi ele quem lhe abriu/abria a porta, perguntando logo se Estrelita ainda levou/levava o cão a passear, porque ainda não tinha saído à rua desde a manhã.



Tendo dito que sim, Estrelita trocou/trocava imediatamente de roupa.

Ao mesmo tempo, num abrir e fechar de olhos o seu irmão Salpico já prendeu/prendia a coleira no cão.

O cão chamou-se/chamava-se Rex e com o seu pêlo clarinho e comprido pareceu-se/parecia-se mesmo com um pequeno leãozinho.





De galochas calçadas, Estrelita então **passou/passeava** com o cão pelo parque da cidade, até que, de repente, **viu/via** ao longe um enorme telhado colorido.

Enquanto cautelosamente se **aproximou/aproximava** do telhado de todas as cores, **ouviu/ouvia** barulhos estranhos e cada vez mais altos, como se fossem animais feroces.

(continuação)



Era um circo!



Era um circo!

Naquele cenário fantástico, havia movimento e artistas em cada canto:

aqui, um palhaço **aprendeu/aprendia** a fazer truques de malabarismo;

ali, um elefante **dançou/dançava** ao som da música;

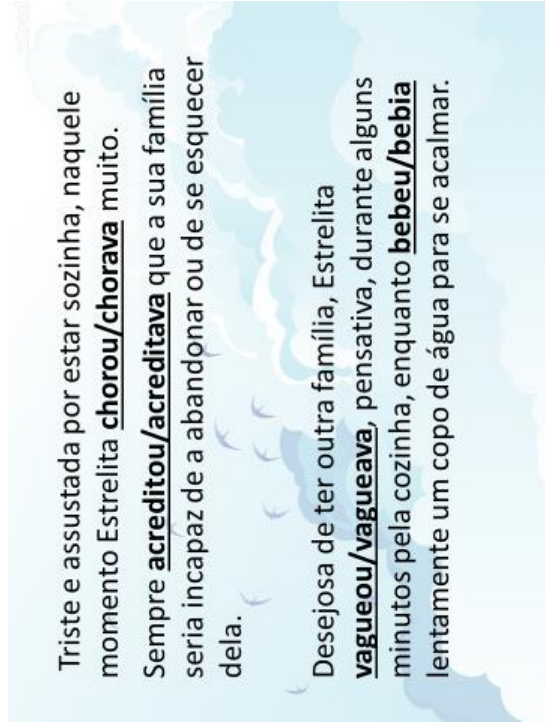
e além, o mágico **fez/fazia** desaparecer um coelhinho numa cartola.

Mas que giro!

(continuação)

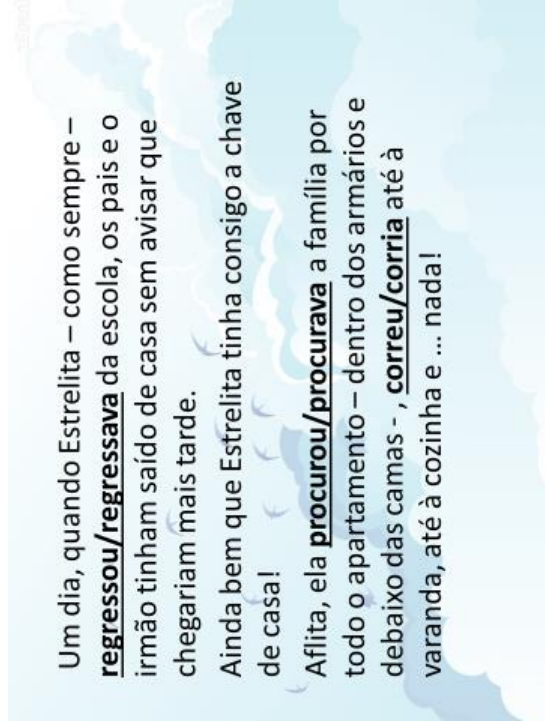
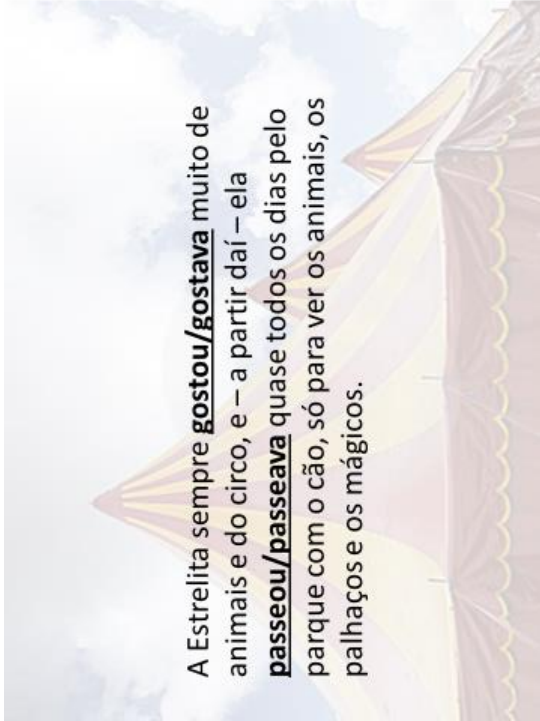


A Estrelita sempre **gostou/gostava** muito de animais e do circo, e – a partir daí – ela **passeou/passeava** quase todos os dias pelo parque com o cão, só para ver os animais, os palhaços e os mágicos.



Triste e assustada por estar sozinha, naquele momento Estrelita **chorou/chorava** muito. Sempre **acreditou/acreditava** que a sua família seria incapaz de a abandonar ou de se esquecer dela.

Desejosa de ter outra família, Estrelita **vagueou/vagueava**, pensativa, durante alguns minutos pela cozinha, enquanto **bebeu/bebia** lentamente um copo de água para se acalmar.



Um dia, quando Estrelita – como sempre – **regressou/regressava** da escola, os pais e o irmão tinham saído de casa sem avisar que chegariam mais tarde.

Ainda bem que Estrelita tinha consigo a chave de casa!

Aflita, ela **procurou/procurava** a família por todo o apartamento – dentro dos armários e debaixo das camas -, **correu/corria** até à varanda, até à cozinha e ... nada!

(continuação)



De repente, **esvaziou/esvaziava** o frigorífico, **fez/fazia** as suas malas e **deixou/deixava** apressadamente um bilhete para os pais:

Fugiu/Fugia de casa naquele instante e **foi/ia** atrás do circo.

Afinal, ela sempre **quis/queria** aprender a fazer truques de malabarismo!

Chegada ao parque, o circo tinha desaparecido!

- «Oh não! E agora?»

Estrelita **andou/andava** durante horas pela cidade à procura do circo.

Nada.

Já **escoreceu/escurecia** e Estrelita **começou/começava** a ter saudades de casa, dos pais, do irmão e do cão Rex.

(continuação)

Estrelita sempre **foi/era** muito corajosa, mas ficar sozinha na rua, sem comida, sem cama, sem circo... e, mais importante, sem a família?

Não! Iria voltar já para casa!

Chegada à entrada do prédio, rezando para que os pais não a pusessem de castigo, Estrelita só **teve/tinha** tempo para procurar a chave de casa, enquanto os seus pais já lhe **abriram/abriam** a porta:

- «Olá, Estrelita! Já voltaste da escola? Íamos agora mesmo passear com o Rex. Não vais acreditar: ele estava na cozinha a comer pedaços de papel!»

A Estrelita tinha ouvido bem?
Final, o Rex tinha comido o bilhete que deixara para os pais.
Ninguém sabia que ela tinha tentado fugir.
Ufa! Esta foi por pouco!

Obrigada por *teres* ajudado a contar a história!
Estrelita

B5. Teste de aceitabilidade: pretérito mais-que-perfeito (versão adultos)

Teste 2

O seguinte exercício apresenta frases compostas, com diferentes tempos verbais. Numa escala de 1-5, p.f. assinale se a respetiva frase lhe soa:

muito mal (1), mal (2), assim-assim (3), bem (4) ou muito bem (5).

Caso queira, poderá riscar e corrigir as frases que lhe parecem incorretas.

Exemplo:

muito mal mal assim- bem muito
 mal assim bem bem

	1	2	3	4	5
a) O Pedro <i>comprou</i> um relógio novo, mas passado pouco tempo ele <i>avariou</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
b) <i>Estava</i> muito frio lá fora e Rita <i>veste</i> outro casaco.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

a) O Pedro *comprou* um relógio novo, mas passado pouco tempo ele *avariou*.

b) *Estava* muito frio lá fora e Rita *veste* outro casaco.

- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. O avô Necas nunca soubera andar de bicicleta, até que um dia o seu neto Rodrigo lhe ensinou. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. A Rita preparava o jantar e o João começa a comer a sobremesa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Eu sempre tinha acreditado que o Francisco morava no México, mas afinal ele vai viver em Espanha. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. A peça de teatro já tinha começado há alguns minutos, mas ainda havia espectadores a entrar pelas portas laterais. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Em pequena, gostava muito de ajudar a minha mãe a fazer bolos, porque, no final, podia comer o resto da massa que sobrasse. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. O meu avô construiu aquela casa com a ajuda dos amigos e modifica as paredes interiores. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. O Rafael já tinha tido uma mota por alguns meses, mas quando a mota avariou, ele comprou logo um carro. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. O pescador ficou em casa e ainda pescava uma truta no rio. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Ontem íamos ao jardim zoológico, mas depois começou a chover e adiámos para outro dia. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Nenhum daqueles pequenos patinhos tinha nadado quando vão entrar a primeira vez na água. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. O Sr. António nunca lera o jornal antes do pequeno-almoço, mas hoje aguardava algumas notícias e decidiu lê-lo mais cedo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

(continuação)

	muito mal	mal	assim- assim	bem	muito bem
	1	2	3	4	5
12. Naquela semana, o Diogo tinha estudado as manhãs todas, mas acabou por não passar no exame teórico de condução.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. O Sr. José começara a trabalhar como jardineiro, mas hoje em dia vai ser o dono de um famoso restaurante de luxo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Lembro-me que o Luís tivera um carro da empresa por dois meses, mas depois decidirá comprar um carro só para ele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Os meus amigos foram ao cinema, mas eu estou de castigo e vou ficar em casa a ver um filme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Estou agora à espera do autocarro e a minha amiga Clara chegava à paragem para ir comigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Eu já tinha lido “Os Maias” há alguns meses atrás, mas decidi voltar a ler o livro nas férias com mais calma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. O supermercado anunciou uma promoção e os clientes fizeram logo fila para lá entrar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Naquele tempo, a D. Alice ainda caminhara a pé até ao mercado, pois infelizmente não vai haver muitos autocarros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. A Cátia tinha lido o livro inteiro numa semana, porque irá gostar tanto da história.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. O Alberto foi trabalhar, mas não vai sair de casa a tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. A Verónica sempre acreditara que a capital do Canadá era Toronto, mas afinal era Ottawa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. A loja dos brinquedos fechava às 17 horas e eu tinha que me apressar para lá chegar a tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. O agora reformado Sr. Júlio sempre viajara muito, mas via-se agora obrigado a uma vida mais calma a cuidar dos netos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Os nossos vizinhos tinham construído a garagem antes do tempo e guardam logo o carro muito mais cedo do que o previsto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Em criança, o meu irmão corria muito pelo parque da cidade e ganha as mini-maratonas daquele tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. A polícia prendeu os suspeitos que vão assaltar a ourivesaria no centro da cidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. A Isabel nunca corria tanto como naquele dia. Mesmo assim, estava menos cansada do que seria de esperar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. A D. Maria tinha perdido um fio de ouro há muitos anos atrás e até hoje o fio ainda não aparecerá.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. A Ana e a Filipa tinham caminhado até à estação de comboios e esperavam agora a chegada da sua Tia Francisca de Lisboa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B6. Teste de aceitabilidade: pretérito mais-que-perfeito (versão infantil)

Teste 2

O seguinte exercício apresenta frases compostas, com diferentes tempos verbais. Estas frases soam-te bem? Assinala os pontos que darias a cada uma das frases, consoante ela te soe:

muito mal (1), mal (2), assim-assim (3), bem (4) ou muito bem (5).

Exemplo:



a) O Pedro *comprou* um relógio novo, mas passado pouco tempo ele *avariou*.






1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

b) *Estava* muito frio lá fora e Rita *veste* outro casaco.

<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. O avô Necas nunca soubera andar de bicicleta, até que um dia o seu neto Rodrigo lhe ensinou. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. A Rita preparava o jantar e o João começa a comer a sobremesa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Eu sempre tinha acreditado que o Francisco morava no México, mas afinal ele vai viver em Espanha. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. A peça de teatro já tinha começado há alguns minutos, mas ainda havia espectadores a entrar pelas portas laterais. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Em pequena, gostava muito de ajudar a minha mãe a fazer bolos, porque, no final, podia comer o resto da massa que sobrasse. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. O meu avô construiu aquela casa com a ajuda dos amigos e modifica as paredes interiores. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. O Rafael já tinha tido uma mota por alguns meses, mas quando a mota avariou, ele comprou logo um carro. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. O pescador ficou em casa e ainda pescava uma truta no rio. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Ontem íamos ao jardim zoológico, mas depois começou a chover e adiámos para outro dia. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Nenhum daqueles pequenos patinhos tinha nadado quando vão entrar a primeira vez na água. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. O Sr. António nunca lera o jornal antes do pequeno-almoço, mas hoje aguardava algumas notícias e decidiu lê-lo mais cedo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

(continuação)

					
	1	2	3	4	5
12. Naquela semana, o Diogo tinha estudado as manhãs todas, mas acabou por não passar no exame teórico de condução.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. O Sr. José começara a trabalhar como jardineiro, mas hoje em dia vai ser o dono de um famoso restaurante de luxo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Lembro-me que o Luís tivera um carro da empresa por dois meses, mas depois decidirá comprar um carro só para ele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Os meus amigos foram ao cinema, mas eu estou de castigo e vou ficar em casa a ver um filme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Estou agora à espera do autocarro e a minha amiga Clara chegava à paragem para ir comigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Eu já tinha lido “Os Maias” há alguns meses atrás, mas decidi voltar a ler o livro nas férias com mais calma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. O supermercado anunciou uma promoção e os clientes fizeram logo fila para lá entrar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Naquele tempo, a D. Alice ainda caminhara a pé até ao mercado, pois infelizmente não vai haver muitos autocarros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. A Cátia tinha lido o livro inteiro numa semana, porque irá gostar tanto da história.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. O Alberto foi trabalhar, mas não vai sair de casa a tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. A Verónica sempre acreditara que a capital do Canadá era Toronto, mas afinal era Ottawa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. A loja dos brinquedos fechava às 17 horas e eu tinha que me apressar para lá chegar a tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. O agora reformado Sr. Júlio sempre viajara muito, mas via-se agora obrigado a uma vida mais calma a cuidar dos netos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Os nossos vizinhos tinham construído a garagem antes do tempo e guardam logo o carro muito mais cedo do que o previsto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Em criança, o meu irmão corria muito pelo parque da cidade e ganha as mini-maratonas daquele tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. A polícia prendeu os suspeitos que vão assaltar a ourivesaria no centro da cidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. A Isabel nunca corria tanto como naquele dia. Mesmo assim, estava menos cansada do que seria de esperar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. A D. Maria tinha perdido um fio de ouro há muitos anos atrás e até hoje o fio ainda não aparecerá.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. A Ana e a Filipa tinham caminhado até à estação de comboios e esperavam agora a chegada da sua Tia Francisca de Lisboa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Apêndice C

C1. Teste de normalidade de distribuição (Kolmogorov-Smirnov) para (A) totais

	Variável	Grupo	Assimetria	Curtose	D	df	p
(T)	Totais	Cri_Nat ^a	.715	.306	.215	15	.059
		Cri_Bil ^b	.030	.630	.133	15	.200
		Adu_Nat ^b	-1.431	3.669	.227*	14	.049
		Adu_Bil ^c	.399	.407	.179	12	.200

^an=15. ^bn=14. ^cn=12.

*p<.05

C2. Teste de homogeneidade de variância (Levene) para (A) totais

	Variável	Fmax	Com base em	F	df1	df2	p
(T)	Totais	9.44	mediana	3.004	3	52	.039
			média	3.447	3	52	.023

*p<.05

C3. Teste de Kruskal-Wallis para (A) totais

		Grupos testados – tipos de falantes				
		Crianças nativas Cri_Nat (N=15) ordem média	Crianças bilingues Cri_Bil (N=15) ordem média	Adultos nativos Adu_Nat (N=14) ordem média	Adultos bilingues Adu_Bil (N=12) ordem média	χ²(3)
Médias	totais	23.53	12.00	46.18	34.71	35.11***

***p<.05

C4. Teste de Mann-Whitney com correção Bonferroni para (A) totais

Variável	Grupos contrastados					
		Cri_Nat	Cri_Nat	Cri_Nat	Cri_Bil	Adu_Nat
		Cri_Bil	Adu_Nat	Adu_Bil	Adu_Bil	Adu_Bil
		(n=30)	(n=29)	(n=27)	(n=27)	(n=26)
(T) Totais	z	-2.411	-3.634	-2.451	-4.128	-3.116
	r	-0.44	-0.67	-0.47	-0.79	-0.61
	U	54.500	22.500**	40.000	5.500**	24.000**
	p	.015	.000	.014	.000	.001

**p<.01

C5. Teste de Kruskal-Wallis para (A) totais (T1.2)

Grupos testados – tipos de falantes					
	Crianças nativas	Crianças bilingues	Adultos nativos	Adultos bilingues	
	Cri_Nat	Cri_Bil	Adu_Nat	Adu_Bil	
	(n=15)	(n=15)	(n=14)	(n=12)	
	ordem média	ordem média	ordem média	ordem média	$\chi^2(3)$
Médias totais	24.20	11.50	46.71	33.88	36.30***

***p<.05

C6. Teste de Mann-Whitney com correção Bonferroni para (A) totais (T1.2)

Variável	Grupos contrastados					
		Cri_Nat	Cri_Nat	Cri_Nat	Cri_Bil	Adu_Nat
		Cri_Bil	Adu_Nat	Adu_Bil	Adu_Bil	Adu_Bil
		(n=30)	(n=29)	(n=27)	(n=27)	(n=26)
(T) Totais	z	-2.703	-3.788	-2.129	-4.155	-3.332
	r	-0.49	-0.70	-0.41	-0.80	-0.65
	U	47.500	19.000**	46.500	5.000**	20.000**
	p	.006	.000	.032	.000	.001

**p<.01

C7. Teste de normalidade de distribuição (Kolmogorov-Smirnov) para (B) tempo verbal

	Variável	Grupo	Assimetria	Curtose	D	df	p
(T)	Totais	Cri_Nat ^a	.715	.306	.215	15	.059
		Cri_Bil ^b	.030	.630	.133	15	.200
		Adu_Nat ^b	-1.431	3.669	.227*	14	.049
		Adu_Bil ^c	.399	.407	.179	12	.200

^an=15. ^bn=14. ^cn=12.

*p<.05

C8. Teste de homogeneidade de variância (Levene) para (B) tempo verbal

	Variável	Fmax	Com base em	F	df1	df2	p
(T)	Totais	9.44	mediana	3.004	3	52	.039
			média	3.447	3	52	.023

*p<.05

C9. Teste de Kruskal-Wallis para (B) tempo verbal

Grupos testados – tipos de falantes						
		Crianças nativas Cri_Nat (n=15) <i>ordem média</i>	Crianças bilingues Cri_Bil (n=15) <i>ordem média</i>	Adultos nativos Adu_Nat (n=14) <i>ordem média</i>	Adultos bilingues Adu_Bil (n=12) <i>ordem média</i>	$\chi^2(3)$
Médias	PP	21.40	13.20	43.93	38.50	33.54***
Médias	PI	32.73	22.30	36.11	22.08	8.19***

***p<.05

C10. Teste de Mann-Whitney com correção Bonferroni para (B) tempo verbal

Variável	Grupos contrastados					
		Cri_Nat Cri_Bil (n=30)	Cri_Nat Adu_Nat (n=29)	Cri_Nat Adu_Bil (n=27)	Cri_Bil Adu_Bil (n=27)	Adu_Nat Adu_Bil (n=26)
(PP) Pretérito Perfeito	z	-1.458	-3.513	-3.067	-4.379	-1.744
	r	-0.27	-0.65	-0.59	-0.84	-0.34
	U	77.500	26.00**	27.500**	0.500**	52.000
	<i>p</i>	0.148	0.000	0.001	0.000	0.000
(PI) Pretérito Imperfeito	z	-1.628	.399	-1.645	.122	-2.401
	r	-0.30	-0.07	-0.32	-0.02	0.47
	U	73.500	96.000	56.500	87.500	38.000
	<i>p</i>	0.106	0.715	0.103	0.905	0.017

**p<.01

C11. Teste de Kruskal-Wallis para (B) tempo verbal (T1.2)

Grupos testados – tipos de falantes					
	Crianças nativas Cri_Nat (n=15) <i>ordem média</i>	Crianças bilingues Cri_Bil (n=15) <i>ordem média</i>	Adultos nativos Adu_Nat (n=14) <i>ordem média</i>	Adultos Bilingues Adu_Bil (n=12) <i>ordem média</i>	$\chi^2(3)$
Médias PP	20.67	13.17	45.21	37.96	36.97***
Médias PI	33.50	21.63	37.68	20.13	11.89***

***p<.05

C12. Teste de Mann-Whitney com correção Bonferroni para (B) tempo verbal (T1.2)

Variável	Grupos contrastados					
		Cri_Nat Cri_Bil (n=30)	Cri_Nat Adu_Nat (n=29)	Cri_Nat Adu_Bil (n=27)	Cri_Bil Adu_Bil (n=27)	Adu_Nat Adu_Bil (n=26)
(PP) Pretérito Perfeito	z	-1.455	-4.081	-3.186	-4.416	-2.498
	r	-0.27	-0.76	-0.61	-0.85	-0.49
	U	77.500	17.000**	25.500**	.000**	43.000
	<i>p</i>	.148	.000	.001	.000	.036
(PI) Pretérito Imperfeito	z	-1.986	.671	-2.102	.123	-2.895
	r	-0.36	0.12	-0.40	0.02	-0.57
	U	65.000	90.000	47.500	87.500	28.500**
	<i>p</i>	.050	.533	.037	.905	.003

**p<.01

C13. Teste de normalidade de distribuição (Kolmogorov-Smirnov) para (C) classe aspetual

	Variável	Grupo	Assimetria	Curtose	D	df	p
(Est)	Estado	Cri_Nat ^a	.200	.936	.170	15	.200
		Cri_Bil ^b	.041	.159	.135	15	.200
		Adu_Nat ^c	-2.295	3.792	.510*	14	.000
		Adu_Bil ^c	.837	.238	.281*	12	.010
(Ativ)	Atividade	Cri_Nat ^a	.874	.033	.233*	15	.027
		Cri_Bil ^b	.003	.232	.239*	15	.021
		Adu_Nat ^c	.967	.349	.347*	14	.000
		Adu_Bil ^c	.048	.879	.161	12	.200
(ProCul)	Processo culminado	Cri_Nat ^a	.840	.512	.239*	15	.021
		Cri_Bil ^b	.930	.042	.305*	15	.001
		Adu_Nat ^c	.662	-1.555	.354*	14	.000
		Adu_Bil ^c	.217	-1.226	.187	12	.200
(Culm)	Culminação	Cri_Nat ^a	.130	.723	.215	15	.059
		Cri_Bil ^b	.165	-1.126	.170	15	.200
		Adu_Nat ^c	-2.441	7.580	.379*	14	.000
		Adu_Bil ^c	.112	.297	.277*	12	.012

^an=15. ^bn=14. ^cn=12.

*p<.05

C14. Teste de homogeneidade de variância (Levene) para (C) classe aspetual

	Variável	Fmax	Com base em	F	df1	df2	p
(Est)	Estado	38.13	mediana	8.337	3	52	.000
			média	8.622	3	52	.000
(Ativ)	Atividade	3.50	mediana	1.027	3	52	.388
			média	.966	3	52	.416
(ProCul)	Processo culminado	3.39	mediana	.975	3	52	.412
			média	1.838	3	52	.152
(Culm)	Culminação	2.57	mediana	2.378	3	52	.080
			média	2.381	3	52	.080

*p<.05

C15. Teste de Kruskal-Wallis para (C) classe aspetual

	Grupos testados – tipos de falantes				$\chi^2(3)$
	Crianças nativas Cri_Nat (n=15) ordem média	Crianças bilingues Cri_Bil (n=15) ordem média	Adultos nativos Adu_Nat (n=14) ordem média	Adultos bilingues Adu_Bil (n=12) ordem média	
Estados	25.37	11.63	44.50	34.83	33.61**
Atividades	21.47	13.60	43.79	38.08	32.78**
Proc.Culm.	22.70	13.23	44.29	36.42	31.86**
Culminações	24.77	18.53	43.61	28.00	18.98**

**p<.01

C16. Teste de Mann-Whitney com correção Bonferroni para (C) classe aspetual

Variável		Grupos				
		Cri_Nat vs. Cri_Bil (n=30)	Cri_Nat vs. Adu_Nat (n=29)	Cri_Nat vs. Adu_Bil (n=27)	Cri_Bil vs. Adu_Bil (n=27)	Adu_Nat vs. Adu_Bil (n=26)
(Est) Estado	z	-2.740	-3.502	-1.971	-4.115	-2.795
	r	-0.50	-0.65	-0.38	-0.79	-0.55
	U	47.000**	32.000**	50.500	6.500**	37.000
	p	.006	.001	.053	.000	.015
(Ativ) Atividade	z	-1.759	-3.851	-2.978	-3.958	-1.357
	r	-0.32	-0.72	-0.57	-0.76	-0.27
	U	72.000	19.000**	30.000**	10.000**	59.000
	p	.098	.000	.003	.000	.212
(ProC) Proc. culminado	z	-2.090	-3.706	-2.599	-3.832	-1.893
	r	-0.38	-0.69	-0.50	-0.74	-0.37
	U	64.000	22.000**	37.500**	12.500**	49.000
	p	.045	.000	.009	.000	.076
(Culm) Culminação	z	-1.248	-3.186	.726	-1.729	-2.938
	r	-0.23	-0.59	-0.14	-0.33	-0.58
	U	83.000	34.000**	75.500	55.500	29.000**
	p	.233	.001	.486	.093	.004

***p<.001 **p<.01

C17. Teste de Kruskal-Wallis para (C) classe aspetual (T1.2)

	Grupos testados – tipos de falantes				$\chi^2(3)$
	Crianças nativas Cri_Nat (n=15) <i>ordem média</i>	Crianças bilíngues Cri_Bil (n=15) <i>ordem média</i>	Adultos nativos Adu_Nat (n=14) <i>ordem média</i>	Adultos bilíngues Adu_Bil (n=12) <i>ordem média</i>	
Estados	24.57	13.43	43.43	34.83	29.11***
Atividades	26.37	13.00	45.86	30.29	32.25***
Proc.Culm.	22.70	13.23	44.29	36.42	31.86***
Culminações	25.27	19.43	43.11	26.83	17.59**

***p<.001 **p<.01

C18. Teste de Mann-Whitney com correção de Bonferroni para (C) classe aspetual (T1.2)

Variável		Grupos					
		Cri_Nat vs. Cri_Bil (n=30)	Cri_Nat vs. Adu_Nat (n=29)	Cri_Nat vs. Adu_Bil (n=27)	Cri_Bil vs. Adu_Bil (n=27)	Adu_Nat vs. Adu_Bil (n=26)	
(Est)	Estado	z	-2.320	-3.502	-2.080	-3.677	-2.444
		r	-0.42	-0.65	-0.40	-0.71	-0.48
		U	57.000	32.000**	48.500	15.500***	44.000
		p	.021	.001	.041	.000	.041
(Ativ)	Atividade	z	-2.968	-4.157	.708	-3.047	-3.203
		r	-0.54	-0.77	0.14	-0.59	-0.63
		U	44.000**	18.000***	76.500	29.500**	31.500**
		p	.004	.000	.516	.002	.005
(ProC)	Proc. culminado	z	-2.090	-3.706	-2.599	-3.832	-1.893
		r	-0.38	-0.69	-0.50	-0.74	-0.37
		U	64.000	22.000***	37.500**	12.500***	49.000
		p	.045	.000	.009	.000	.076
(Culm)	Culminação	z	-1.161	-3.205	.260	-1.395	-2.845
		r	-0.21	-0.60	0.05	-0.27	-0.56
		U	85.500	34.500**	85.000	62.500	31.500**
		p	.267	.001	.829	.183	.005

***p<.001 **p<.01

C19. Teste de normalidade de distribuição (Kolmogorov-Smirnov) para (D) tempo e aspeto

	Variável	Grupo	Assimetria	Curtose	D	df	p	
(1a)	Estado_PP	Cri_Nat ^a	.025	-1.398	.169	15	.200	
		Cri_Bil ^b	1.488	2.675	.243*	15	.017	
		Adu_Nat ^c	-2.295	3.792	.510*	14	.000	
		Adu_Bil ^c	.854	.014	.238	12	.059	
(1b)	Estado_PI	Cri_Nat ^a	-2.273	4.785	.473*	15	.000	
		Cri_Bil ^b	.892	.082	.184	15	.182	
		Adu_Nat ^c						
		Adu_Bil ^c	-2.055	2.640	.499	12*	.000	
(2a)	Atividade_PP	Cri_Nat ^a	1.230	1.057	.248*	15	.014	
		Cri_Bil ^b	.141	-1.644	.230*	15	.031	
		Adu_Nat ^c	.028	.209	.359*	14	.000	
		Adu_Bil ^c	.988	.649	.273*	12	.014	
(2b)	Atividade_PI	Cri_Nat ^a	.433	-1.545	.290*	15	.001	
		Cri_Bil ^b	.362	-1.373	.190	15	.151	
		Adu_Nat ^c	.321	.633	.263*	14	.009	
		Adu_Bil ^c	.354	-1.447	.258*	12	.027	
(3a)	Processo culminado_PP	Cri_Nat ^a	.025	-1.594	.207	15	.082	
		Cri_Bil ^b	.115	-1.566	.207	15	.084	
		Adu_Nat ^c						
		Adu_Bil ^c						
(3b)	Processo culminado_PI	Cri_Nat ^a	.809	.404	.233*	15	.027	
		Cri_Bil ^b	.650	.321	.226*	15	.037	
		Adu_Nat ^c	.662	-1.555	.354*	14	.000	
		Adu_Bil ^c	.217	-1.226	.187	12	.200	
(4a)	Culminação_PP	Cri_Nat ^a	.632	.499	.212	15	.068	
		Cri_Bil ^b	.203	-1.446	.167	15	.200	
		Adu_Nat ^c						
		Adu_Bil ^c						
(4b)	Culminação_PI	Cri_Nat ^a	.574	.215	.193	15	.137	
		Cri_Bil ^b	.785	.458	.186	15	.174	
		Adu_Nat ^c	-2.441	7.580	.379*	14	.000	
		Adu_Bil ^c	.112	.297	.277*	12	.012	

^an=15. ^bn=14. ^cn=12.

*p<.05

C20. Teste de homogeneidade de variância (Levene) para (D) tempo e aspeto

	Variável	Fmax	Com base em	F	df1	df2	p
(Est_PP)	Estado_PP	29.11	mediana	6.689	3	52	.001
			média	8.472	3	52	.000
(Est_PI)	Estado_PI	19.49	mediana	8.357	2	39	.001
			média	12.496	2	39	.000
(Ativ_PP)	Atividade_PP	6.90	mediana	2.539	3	52	.067
			média	3.876	3	52	.014
(Ativ_PI)	Atividade_PI	4.62	mediana	3.781	3	52	.016
			média	6.930	3	52	.001
(ProCul_PP)	Proc. Culminado_PP	1.30	mediana	.744	1	28	.396
			média	.944	1	28	.339
(ProCul_PI)	Proc. Culminado_PI	2.25	mediana	.791	3	52	.504
			média	1.132	3	52	.345
(Culm_PP)	Culminação_PP	1.39	mediana	.457	1	28	.505
			média	.689	1	28	.413
(Culm_PI)	Culminação_PI	1.59	mediana	.734	3	52	.537
			média	.879	3	52	.458

*p<.05

C21. Teste de Kruskal-Wallis para (D) tempo e aspeto

	Grupos testados – tipos de falantes				$\chi^2(3)$
	Crianças nativas Cri_Nat (n=15) ordem média	Crianças bilingues Cri_Bil (n=15) ordem média	Adultos nativos Adu_Nat (n=14) ordem média	Adultos bilingues Adu_Bil (n=12) ordem média	
Estado_PP	23.43	14.23	43.50	35.17	28.79***
Estado_PI	30.83	16.37	36.00	32.00	20.03***
Atividade_PP	19.60	17.43	42.57	37.04	25.98***
Atividade_PI	30.97	22.73	30.57	30.21	2.87
ProCul_PP	20.03	13.57	42.00	42.00	40.19***
ProCul_PI	30.53	25.50	34.57	22.63	4.61
Culm_PP	21.50	14.70	40.50	40.50	34.07***
Culm_PI	31.03	32.23	32.82	15.63	10.27

***p<.001 **p<.01

C22. Teste de Mann-Whitney com correção Bonferroni para (D) tempo e aspeto

Variável	Grupos					
		Cri_Nat vs. Cri_Bil (n=30)	Cri_Nat vs. Adu_Nat (n=29)	Cri_Nat vs. Adu_Bil (n=27)	Cri_Bil vs. Adu_Bil (n=27)	Adu_Nat vs. Adu_Bil (n=26)
(1a) Estado_PP	z	-1.700	-3.503	-2.158	-3.815	-2.444
	r	-0.31	-0.65	-0.42	-0.73	-0.48
	U	72.500	32.000**	47.000	13.000***	44.000
	p	.098	.001	.037	.000	.041
(1b) Estado_PI	z	-2.763	-1.734	.289	-2.800	-1.559
	r	-0.50	-0.32	-0.06	-0.54	-0.31
	U	52.500	84.000	86.000	38.000	70.000
	p	.011	.377	.867	.010	.494
(2a) Atividade_PP	z	.170	-3.604	-2.834	-3.231	-1.105
	r	-0.03	-0.67	-0.55	-0.62	-0.22
	U	108.500	24.500***	33.000**	25.000**	64.500
	p	.870	.000	.004	.001	.322
(3a) Proc. culminado_PP	z	-1.222	-4.111	-3.870	-4.623	.000
	r	-0.22	-0.76	-0.74	-0.89	0
	U	83.500	21.000***	18.000***	.000***	84.000
	p	.233	.000	.000	.000	1.000
(4a) Culminação_PP	z	-1.604	-3.861	-3.628	-4.115	.000
	r	-0.29	-0.72	-0.70	-0.79	0
	U	74.500	28.000***	24.000**	12.000***	12.000***
	p	.116	.000	.001	.000	1.000
(4b) Culminação_PI	z	.194	.253	-2.443	-2.600	-2.938
	r	-0.04	-0.05	-0.47	-0.50	-0.58
	U	108.000	99.500	42.000	38.500	29.000**
	p	.870	.813	.019	.010	.004

***p<.001 **p<.01

C23. Teste de Kruskal-Wallis para (D) tempo e aspeto (T1.2)

	Grupos testados – tipos de falantes				$\chi^2(3)$
	Crianças nativas Cri_Nat (n=15) <i>ordem média</i>	Crianças bilingues Cri_Bil (n=15) <i>ordem média</i>	Adultos nativos Adu_Nat (n=14) <i>ordem média</i>	Adultos bilingues Adu_Bil (n=12) <i>ordem média</i>	
Estado_PP	22.43	14.00	42.00	34.96	27.71***
Estado_PI	30.83	16.37	36.00	32.00	20.03***
Atividade_PP	22.77	15.33	41.50	36.96	28.82***
Atividade_PI	31.50	21.43	37.79	22.75	12.34**
ProCul_PP	20.03	13.57	42.00	42.00	40.19***
ProCul_PI	30.53	25.50	34.57	22.63	4.61
Culm_PP	21.20	15.00	40.50	40.50	33.90***
Culm_PI	32.20	30.61	31.50	15.63	9.98

***p<.001 **p<.01

C24. Teste de Mann-Whitney com correção Bonferroni para (D) tempo e aspeto (T1.2)

Variável	Grupos					
		Cri_Nat vs. Cri_Bil (n=30)	Cri_Nat vs. Adu_Nat (n=29)	Cri_Nat vs. Adu_Bil (n=27)	Cri_Bil vs. Adu_Bil (n=27)	Adu_Nat vs. Adu_Bil (n=26)
(1a) Estado_PP	z	-1.540	-3.503	-2.273	-3.745	-2.087
	r	-0.29	-0.65	-0.44	-0.73	-0.41
	U	70.500	32.000**	45.000	12.500***	51.000
	p	.134	.001	.028	.000	.095
(1b) Estado_PI	z	-2.763	-1.734	.289	-2.800	-1.559
	r	-0.50	-0.32	0.06	-0.54	-0.31
	U	52.500	84.000	86.000	38.000	70.000
	p	.011	.377	.867	.010	.494
(2a) Atividade_PP	z	-1.791	-3.893	-2.652	-3.453	-1.558
	r	-0.33	-0.72	-0.51	-0.66	-0.31
	U	72.000	28.000***	40.500	24.000**	70.000
	p	.098	.000	.014	.001	.494
(2b) Atividade_PI	z	-1.950	-1.710	-1.646	.286	-2.816
	r	-0.36	-0.32	-0.32	0.06	-0.55
	U	70.000	77.500	60.000	84.500	39.500
	p	.081	.234	.152	.792	.020
(3a) Proc. Culm_PP	z	-1.222	-4.111	-3.870	-4.623	.000
	r	-0.22	-0.76	-0.74	-0.89	0
	U	83.500	21.000***	18.000***	.000***	84.000
	p	.233	.000	.000	.000	1.000
(4a) Culminação_PP	z	-1.426	-3.870	-3.639	-4.120	.000
	r	-0.26	-0.72	-0.70	-0.79	0
	U	79.000	28.000***	24.000**	12.000***	84.000
	p	.174	.000	.001	.000	1.000
(4b) Culminação_PI	z	.296	.352	-2.469	-2.498	-2.845
	r	0.05	0.07	-0.48	-0.49	-0.56
	U	98.500	97.500	41.000	37.000	31.500
	p	.780	.747	.016	.015	.005

***p<.001 **p<.01

C25. Resultados do teste de escolha (PP/PI) – Cri_Nat

Nº	Tema	Tipo	Módulo	Conteúdo	Resposta	Pontuação		Tempo		Acertos		Erros		Pontuação		Tempo		Acertos		Erros		
						Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20
1	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
14	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
15	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
17	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
18	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
19	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
20	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
21	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
22	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
23	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
24	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
25	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
26	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
27	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
28	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
29	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
30	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
31	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
32	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
33	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
34	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
35	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
36	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
37	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
38	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
39	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
40	PP	avaliado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

codificação: 0 – erro 1 – acerto (em branco) – sem resposta

C31. Resultados do teste de escolha (PP/PI) – Adu_Nat (T1.2)

Nº	Nº assento	Tipo	Situação	Classe	Forma	Descrição	Audiência		Júri		Juiz		Juiz		Juiz		Juiz		Juiz		Juiz	
							Adm. 31	Adm. 32	Adm. 33	Adm. 34	Adm. 35	Adm. 36	Adm. 37	Adm. 38	Adm. 39	Adm. 40	Adm. 41	Adm. 42	Adm. 43	Adm. 44	Adm. 45	Adm. 46	Adm. 47	Adm. 48	Adm. 49	Adm. 50
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17
18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27
28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31
32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33
34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35
36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
							TOTAL		50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50

codificação: 0 – erro 1 – acerto (em branco) – sem resposta

C32. Resultados do teste de escolha (PP/PI) – Adu_Bil (T1.2)

Nº	Nº alternativa	Tipo	Subtipo	Conteúdo (cláusula, artigo, parágrafo, inciso, alínea)	Forma da resposta	Exemplos	Criatividade		Fluência		Domínio		Diversidade		Linguagem		Estrutura		Coesão		Cálculo		Total	RT (seg)
							45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60			61	62	63	64	65
1	20	1a	ESTABD	Previsão de erro	erro	A Erro é a diferença entre o que se pretende e o que se obteve...	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
2	20	1a	ESTABD	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
3	38	1a	ESTABD	Previsão de erro	erro	A diferença entre o que se pretende e o que se obteve é o erro...	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
4	38	1a	ESTABD	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
5	39	1a	ESTABD	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
6	4	1b	ESTABD	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	2	5	4	5	3	3	2	5	5	4	4	5	4	4	5	4	5	
7	4	1b	ESTABD	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	60	100	80	100	60	60	100	100	300	80	100	100	100	100	100	100	100	100
8	6	1b	ESTABD	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
9	11	1b	ESTABD	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
10	12	1b	ESTABD	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
11	13	2a	ATIVIDADE	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
12	23	2a	ATIVIDADE	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
13	24	2a	ATIVIDADE	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
14	27	2a	ATIVIDADE	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
15	30	2a	ATIVIDADE	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
16	2	2b	ATIVIDADE	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	6	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
17	2	2b	ATIVIDADE	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	80	60	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
18	18	2b	ATIVIDADE	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
19	21	2b	ATIVIDADE	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
20	16	2b	ATIVIDADE	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
21	9	3a	PRECESSO	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	80	100	100	100	60	60	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
22	26	3a	PRECESSO	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
23	29	3a	PRECESSO	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
24	30	3a	PRECESSO	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
25	33	3a	PRECESSO	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
26	8	3b	PRECESSO	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
27	10	3b	PRECESSO	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
28	19	3b	PRECESSO	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
29	20	3b	PRECESSO	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
30	28	3b	PRECESSO	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
31	3	4a	CULMINAÇÃO	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	20	100	100	100	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
32	17	4a	CULMINAÇÃO	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
33	10	4a	CULMINAÇÃO	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
34	31	4a	CULMINAÇÃO	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
35	32	4a	CULMINAÇÃO	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
36	1	4b	CULMINAÇÃO	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
37	15	4b	CULMINAÇÃO	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
38	36	4b	CULMINAÇÃO	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
39	37	4b	CULMINAÇÃO	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
40	40	4b	CULMINAÇÃO	Previsão de erro	erro	Quando se pretende fazer algo e não se consegue fazer, isso é um erro...	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
						TOTAL N	80	40	100	60	20	60	20	60	20	60	20	60	20	60	20	60	20	

codificação: 0 – erro 1 – acerto (em branco) – sem resposta

Apêndice D

D1. Teste de normalidade de distrib. (Kolmogorov-Smirnov): (1a) PMQPs_gramatical

Variável	Grupo	Assimetria	Curtose	D	df	p
PMQPs_gramatical	Cri_Nat ^a	-0,75	-0,37	.226	15	.001
	Cri_Bil ^b	-0,96	-0,15	.259	15	.000
	Adu_Nat ^b	-1,34	0,61	.352	14	.000
	Adu_Bil ^c	0,18	-1,46	.228	12	.003

^an=15. ^bn=14. ^cn=12.

*p<.05

D2. Teste de homogeneidade de variância (Levene): (1a) PMQPs_gramatical

Variável	Com base em	F	df1	df2	p
PMQPs_gramatical	média	5,730	3	274	.001
	mediana	5,595	3	274	.001

*p<.05

D3. Teste de Kruskal-Wallis: (1a) PMQPs_gramatical

	Grupos testados – tipos de falantes				$\chi^2(3)$
	Crianças nativas	Crianças bilíngues	Adultos nativos	Adultos bilíngues	
	Cri_Nat	Cri_Bil	Adu_Nat	Adu_Bil	
	(N=15)	(N=15)	(N=14)	(N=12)	
	ordem média	ordem média	ordem média	ordem média	
Médias totais	139,94	146,24	169,80	95,40	31,30***

***p<.05

D4. Teste de Mann-Whitney com correção Bonferroni: (1a) PMQPs_gramatical

Variável	Grupos contrastados						
		Cri_Nat	Cri_Nat	Cri_Nat	Cri_Bil	Cri_Bil	Adu_Nat
		Cri_Bil	Adu_Nat	Adu_Bil	Adu_Nat	Adu_Bil	Adu_Bil
		(n=30)	(n=29)	(n=27)	(n=29)	(n=27)	(n=26)
(1a) PMQPs_gramatical	z	.543	-2.640	-3.600	-1.879	-3.657	-5.251
	r	-0.10	-0.49	-0.69	-0.35	-0.70	-1.03
	U	2602.500	2002.00	1459.00	2128.500	1406.500	1028.500
	p	.587	.008	.000	.060	.000	.000

*p<.008

D5. Teste de normalidade de distrib. (Kolmogorov-Smirnov): (1b) PMPQs_agramatical

Variável	Grupo	Assimetria	Curtose	D	df	p
PMPQs_agramatical	Cri_Nat ^a	-0,02	-1,11	.178	15	.015
	Cri_Bil ^b	-0,46	-0,80	.203	15	.003
	Adu_Nat ^c	1,87	2,53	.454	14	.000
	Adu_Bil ^c	1,36	1,66	.312	12	.000

^an=15. ^bn=14. ^cn=12.

*p<.05

D6. Teste de homogeneidade de variância (Levene): (1b) PMPQs_agramatical

Variável	Com base em	F	df1	df2	p
(T) Totais	média	11,279	3	276	.000
	mediana	10,635	3	276	.000

*p<.05

D7. Teste de Kruskal-Wallis: (1b) PMPQs_agramatical

	Grupos testados – tipos de falantes				$\chi^2(3)$
	Crianças nativas	Crianças bilingues	Adultos nativos	Adultos bilingues	
	Cri_Nat	Cri_Bil	Adu_Nat	Adu_Bil	
	(N=15)	(N=15)	(N=14)	(N=12)	
Médias totais	ordem média 171,23	ordem média 194,29	ordem média 81,14	ordem média 104,11	101,59***

***p<.05

D8. Teste de Mann-Whitney com correção Bonferron: (1b) PMPQs_agramatical

Variável		Grupos contrastados					
		Cri_Nat	Cri_Nat	Cri_Nat	Cri_Bil	Cri_Bil	Adu_Nat
		Cri_Bil	Adu_Nat	Adu_Bil	Adu_Nat	Adu_Bil	Adu_Bil
		(n=30)	(n=29)	(n=27)	(n=29)	(n=27)	(n=26)
(1a) PMPQs_agramatical	z	-1.947	-7.059	-5.247	-8.419	-6.816	-2.539
	r	-0.36	-1.31	-1.01	-1.56	-1.31	-0.50
	U	2307.500	957.500	1108.000	596.000	750.000	1641.500
	p	.052	.000	.000	.000	.000	.011

*p<.008

D9. Teste de normalidade de distrib. (Kolmogorov-Smirnov): (2a) PMQPc_gramatical

Variável	Grupo	Assimetria	Curtose	D	df	p
PMQPc_gramatical	Cri_Nat ^a	-0,91	-0,04	.236	15	.000
	Cri_Bil ^b	-0,63	-0,58	.220	15	.001
	Adu_Nat ^c	-1,70	2,14	.374	14	.000
	Adu_Bil ^c	-2,15	4,62	.446	12	.000

^an=15. ^bn=14. ^cn=12.

*p<.05

D10. Teste de homogeneidade de variância (Levene): (2a) PMQPc_gramatical

Variável	Com base em	F	df1	df2	p
PMQPc_gramatical	média	12,469	3	275	.000
	mediana	10,721	3	275	.000

*p<.05

D11. Teste de Kruskal-Wallis: (2a) PMQPc_gramatical

	Grupos testados – tipos de falantes				$\chi^2(3)$
	Crianças nativas	Crianças bilingues	Adultos nativos	Adultos bilingues	
	Cri_Nat	Cri_Bil	Adu_Nat	Adu_Bil	
	(N=15)	(N=15)	(N=14)	(N=12)	
	<i>ordem média</i>	<i>ordem média</i>	<i>ordem média</i>	<i>ordem média</i>	
Médias totais	123,11	112,52	156,74	175,48	31,70***

***p<.05

D12. Teste de Mann-Whitney com correção Bonferroni: (2a) PMQPc_gramatical

Variável	Grupos contrastados						
		Cri_Nat	Cri_Nat	Cri_Nat	Cri_Bil	Cri_Bil	Adu_Nat
		Cri_Bil	Adu_Nat	Adu_Bil	Adu_Nat	Adu_Bil	Adu_Bil
		(n=30)	(n=29)	(n=27)	(n=29)	(n=27)	(n=26)
(1a) PMQPc_gramatical	z	.956	-2.764	-4.271	-3.465	-4.866	-1.562
	r	0.17	-0.51	-0.82	-0.64	-0.94	-0.31
	U	2534.000	1984.000	1383.000	1787.000	1230.500	1828.000
	p	.339	.006	.000	.001	.000	.118

*p<.008

D13. Teste de normalidade de distrib. (Kolmogorov-Smirnov): (2b) PMQPc_agramatical

Variável	Grupo	Assimetria	Curtose	D	df	p
PMQPc_agramatical	Cri_Nat ^a	0,48	-0,92	.210	15	.002
	Cri_Bil ^b	-0,21	-1,08	.152	15	.057
	Adu_Nat ^c	2,67	8,51	.444	14	.000
	Adu_Bil ^c	1,79	2,70	.353	12	.000

^an=15. ^bn=14. ^cn=12.

*p<.05

D14. Teste de homogeneidade de variância (Levene): (2b) PMQPc_agramatical

Variável	Com base em	F	df1	df2	p
(T) Totais	média	19,671	3	276	.000
	mediana	14,602	3	276	.000

*p<.05

D15. Teste de Kruskal-Wallis: (2b) PMQPc_agramatical

	Grupos testados – tipos de falantes				$\chi^2(3)$
	Crianças nativas Cri_Nat (N=15) ordem média	Crianças bilingues Cri_Bil (N=15) ordem média	Adultos nativos Adu_Nat (N=14) ordem média	Adultos bilingues Adu_Bil (N=12) ordem média	
Médias totais	162,41	197,31	85,03	106,82	94,59***

***p<.05

D16. Teste de Mann-Whitney com correção Bonferroni: (2b) PMQPc_agramatical

Variável		Grupos contrastados					
		Cri_Nat Cri_Bil (n=30)	Cri_Nat Adu_Nat (n=29)	Cri_Nat Adu_Bil (n=27)	Cri_Bil Adu_Nat (n=29)	Cri_Bil Adu_Bil (n=27)	Adu_Nat Adu_Bil (n=26)
(1a) PMQPc_agramatical	z	-3.101	-6.484	-4.357	-8.404	-6.544	-1.996
	r	-0.57	-1.20	-0.84	-1.56	-1.26	-0.39
	U	2005.000	1109.500	1315.000	604.000	817.500	1753.500
	p	.002	.000	.000	.000	.000	.046

*p<.008

D18. Resultados do teste de aceitabilidade – Cri_Bil

Nº	Nº exercício	Tipo	Subtipo	Contexto: tempo verbal, incorreto	Forma testada	Exemplo	Leonardo	Andréa	Juliana	Uliana	Duane	Célia	Lúcio	Luciana	Suzana	Sabrina	Roberto	Gil	Paulo	Carla	Círia		
							Cri_B11	Cri_B12	Cri_B13	Cri_B14	Cri_B15	Cri_B16	Cri_B17	Cri_B18	Cri_B19	Cri_B10	Cri_B11	Cri_B12	Cri_B13	Cri_B14	Cri_B15		
1	22	1a	PNQF simples_correto	Forma testada incorreta	acreditara	A Verônica sempre acreditava que a capital do Canadá era Toronto, mas afinal em Ottawa.	3	5	1	3	5	1	5	4	3	4	5	5	3	5	1	3.5333333	
2	1	1a	PNQF simples_correto		sobera	Ovo há bastante tempo no supermercado de bicicleta, até que um dia o dono acabou ficando com o dinheiro.	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4.9333333	
3	24	1a	PNQF simples_correto		vigilara	Quando o delegado chegou ao apartamento, viu que o Sr. Antonio nunca era o mesmo antes do pequeno almoço, mas hoje ele estava diferente e parecia preocupado.	3	4	3	4	5	5	5	3	3	4	4	4	1	0	5	3.6	
4	11	1a	PNQF simples_correto		lera	A Isabel nunca comeria tanto como naquele dia. Mesmo assim, estava menos cansada do que seria de esperar.	5	2	3	4	3	0	5	2	3	3	1	3	4	4	2	3.6566667	
5	28	1a	PNQF simples_correto		correria	Em criança, o meu irmão corria muito pelo parque da cidade e gostava de imitar as corridas dos atletas.	4,2	3,4	3	4	4,4	2,4	4,4	3,8	3,8	3,6	4,4	4,4	3,8	2,8	4,4	3,8	3.7456667
6	26	1b	PNQF simples_incorreto		corria	O meu avô construiu aquela casa com a ajuda dos amigos e modificou as paredes interiores.	5	1	5	3	4	5	1	4	5	3	4	4	3	4	3	5	3.6566667
7	6	1b	PNQF simples_incorreto		construira	Naquele tempo, a D. Alice ainda amanhava a pele ao mercado, pois infelizmente não se havia mudado.	2	2	4	4	3	1	1	4	3	3	4	4	2	2	5	3	3.8
8	19	1b	PNQF simples_incorreto		amanhava	O Sr. José começava a trabalhar como jardineiro, mas hoje em dia vai ser dono de um famoso restaurante.	3	3	5	5	2	4	5	2	5	1	5	4	4	4	2	5	2.9333333
9	13	1b	PNQF simples_incorreto		começara	Leandro me que o Luís tivera um carro da empresa por dois meses, mas depois decidiu comprar um carro só.	5	2	4	3	5	1	4	4	1	4	4	1	3	5	3	2	3.6
10	14	1b	PNQF simples_incorreto		tivera		3,6	2,2	4,4	3,8	3,6	3,2	2,4	3,6	3,4	3,2	3,4	3,4	3,8	3,8	3,8	2,8	2.9333333
11	7	2a	PNQF composto_correto		tinha ido	O Rafael já tinha ido uma vez por alguns meses, mas quando a moto avariou, ele comprou logo um carro.	5	5	5	5	4	2	5	3	5	2	5	5	3	4	1	3.9333333	
12	12	2a	PNQF composto_correto		tinha estudado	Naquele semana, o Diego tinha estudado as manhas todas, mas acabou por não passar no exame teórico de condução.	4	3	5	1	5	5	3	3	3	2	2	2	5	4	5	5	3.6566667
13	17	2a	PNQF composto_correto		tinha ido	Ela já tinha ido "Os Mares" há alguns meses atrás, mas decidiu voltar a ir o mês que vem com mais calma.	3	3	5	2	4	5	5	4	5	4	1	5	3	3	3	3	3.6566667
14	30	2a	PNQF composto_correto		tinham caminhado	A Ana e a Filipa tinham caminhado até à estação de comboios e esperaram agora a chegada da sua tia.	3	3	5	4	3	3	5	3	5	4	4	2	5	4	5	5	3.9333333
15	4	2a	PNQF composto_correto		tinha começado	Apesar de ser um livro antigo, a história de alguns minutos, mas ainda havia expectativas e esperanças.	0	5	5	2	5	4	1	4	3	4	4	4	1	2	2	2	2.9333333
16	25	2b	PNQF composto_incorreto		tinham construído	Os nossos vizinhos tinham construído a garagem antes do tempo e quando logo o carro muito mais cedo do que sempre tinha acontecido que o Francisco morava no mesmo.	3	2	4	5	3	2	3	4	1	1	5	3	3	3	4	2	3.6566667
17	3	2b	PNQF composto_incorreto		tinha acreditado	Nem um daqueles pequenos petiscos tinha acabado quando ele entrou a primeira vez na água.	1	4	3	1	2	2	3	3	3	2	1	5	3	4	1	2.3333333	
18	10	2b	PNQF composto_incorreto		tinha nadado	A Célia tinha ido o livro inteiro numa semana, porque ela gostava de ler a história.	5	1	5	1	3	4	2	4	1	3	3	3	3	2	2	3	2.8
19	20	2b	PNQF composto_incorreto		tinha ido	A D. Maria tinha perdido um fio de ouro há muitos anos atrás e até hoje o fio ainda não apareceu.	3	4	4	2	5	3	5	5	5	5	5	3	5	5	4	3	4.0566667
20	29	2b	PNQF composto_incorreto		tinha perdido		5	5	5	1	5	4	2	3	5	4	4	4	4	2	4	1	3.6
21	15	3a	Ditador_correto			Os meus amigos foram ao cinema, mas eu estou de castigo e vou ficar em casa a ver um filme.	3,4	3,2	4,2	2	3,6	3	3	3,8	3	3,8	4,4	2,8	4,4	3	3,6	2	3.2533333
22	23	3a	Ditador_correto			A loja dos brinquedos fechava às 17 horas e eu tinha que me apressar para lá chegar a tempo.	4	1	5	1	3	1	1	4	1	3	1	5	3	4	5	2.8	
23	18	3a	Ditador_correto			O supermercado anunciou uma promoção e os clientes ficaram logo fiéis para lá entrar.	3	3	5	5	5	3	4	1	5	4	5	5	3	2	2	3.6566667	
24	9	3a	Ditador_correto			Ontem fomos ao jardim zoológico, mas depois começamos a chover e fomos para outro dia.	4	5	5	3	5	5	1	3	3	5	3	4	1	4	1	3.6566667	
25	5	3a	Ditador_correto			Em pequena, gostava muito de ajudar a minha mãe a fazer bolos, porque, no final, podia comer o resto da massa.	2	2	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	4	2	5	4.2	
26	16	3b	Ditador_incorreto			Estou agora à espera de autocarro e a minha amiga Clara chegou à paragem para ir comigo.	3,4	2,6	4,6	3,8	4,6	2,8	3,2	2,8	3,8	4,4	3,8	4,4	2,6	3,4	3,4	3,4	3.5733333
27	2	3b	Ditador_incorreto			A Rita preparava o jantar e o João começa a comer a sobremesa.	4	4	5	3	3	5	4	5	5	3	2	5	5	5	5	1	4.0566667
28	21	3b	Ditador_incorreto			O Alvaro foi trabalhar, mas não vai sair de casa a tempo.	4	2	1	3	3	1	1	1	1	3	3	5	2	3	4	2.4566667	
29	27	3b	Ditador_incorreto			As coisas parecem suspeitas que vão assustar a curiosidade no centro da cidade.	2	1	4	1	5	1	1	3	3	3	1	5	2	3	2	2.4566667	
30	8	3b	Ditador_incorreto			O pedreiro ficou em casa e a Linda passou uma tarde no rio.	3	3	4	5	5	2	1	5	5	4	2	5	3	5	1	3.5333333	
							3,2	2,2	3	3	3,4	2	1,6	3,2	3	2,8	2,4	5	2,8	3,8	1,8	1.6566667	

D19. Resultados do teste de aceitabilidade – Adu_Nat

Nº	Nº exercício	Tipo	Sujeito	Comentário tempo verbal_in/correto	Formato estado	Exemplo	Aurora	Jéssica	Silvia	Odiete	Júlia	Vasco	Marina	Anita	Américo	Lígia	Daniela	Verônica	Paco	Cesko		
							31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44		
							Adu_Nat1	Adu_Nat2	Adu_Nat3	Adu_Nat4	Adu_Nat5	Adu_Nat6	Adu_Nat7	Adu_Nat8	Adu_Nat9	Adu_Nat10	Adu_Nat11	Adu_Nat12	Adu_Nat13	Adu_Nat14		
1	22	1 a	PMCP_simples_correto		acreditava	A Verônica sempre acreditava que a capital do Canadá era Toronto, mas afinal era Ottawa.	5	3	2	4	2	5	4	4	5	2	2	5	3	5	3,6285714	
2	1	1 a	PMCP_simples_correto		soubra	O avô Neca nunca soube andar de bicicleta, até que um dia o seu neto Rodrigo lhe ensinou.	5	4	5	5	4	5	3	5	5	5	5	5	2	5	4,5	
3	24	1 a	PMCP_simples_correto		viajara	O papa agora obrigados a uma vida mais calma a cuidar via-se agora obrigados a uma vida mais calma a cuidar	5	5	2	5	5	3	5	5	5	5	5	5	2	5	4,4285714	
4	11	1 a	PMCP_simples_correto		lera	O Sr. Antônio nunca lera o jornal antes do primeiro dia. Hoje agora leria o jornal antes do primeiro dia.	5	3	5	4	4	4	4	5	5	2	5	5	4	5	4,38571429	
5	28	1 a	PMCP_simples_correto		corra	A Isabel nunca corria tanto como naquele dia. Mesmo assim, estava mesmo cansado que se era de esperar.	5	5	5	5	4	5	4	4	4	1	5	5	4	5	4,428571429	
6	26	1 b	PMCP_simples_incorreto		corra	Em criança, o meu irmão corria muito pelo parque da cidade e ganhava as mini-ruínas da cidade e tempo.	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1,28571429	
7	6	1 b	PMCP_simples_incorreto		construa	O meu avô construiu aquela casa com ajudados amigos e modificações para os interiores.	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	3	1,35714286	
8	19	1 b	PMCP_simples_incorreto		caminhara	Naquele tempo, a D. Alice ainda caminhava pé até ao mercado, pois infelizmente não viajava muito.	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1,4285714	
9	13	1 b	PMCP_simples_incorreto		começara	O Sr. José começava a trabalhar como jardineiro, mas hoje em dia vive ser o dono de um famoso restaurante.	1	1	1	1	1	3	3	4	2	1	1	1	2	3	1,85714286	
10	14	1 b	PMCP_simples_incorreto		tivera	Lembro-me que o Luís tivera um carro da empresa por dois meses, mas depois decidiu comprar um carro só	1	1	1	1	1	3	1	1	2	1	1	1	1	1	1,21428571	
11	7	2 a	PMCP_composto_correto		tinha sido	O Rafael já tinha sido uma moça por alguns meses, mas quando a moda avançou, ele comprou logo um carro.	5	4	1	5	1	4	5	4	2	2	2	4	4	3	3,28571429	
12	12	2 a	PMCP_composto_correto		tinha estudado	Naquele semana, o Diogo tinha estudado as manhãs todas, mas acabou por não passar no exame teórico de	5	2	5	5	3	4	4	5	5	3	5	5	4	5	4,28571429	
13	17	2 a	PMCP_composto_correto		tinha lido	Eu já tinha lido "Os Mães" há alguns meses atrás, mas deedi voltara ler o livro nas férias com mais calma.	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4,85714286	
14	30	2 a	PMCP_composto_correto		tinham caminhado	A Ana e Filipa tinham caminhado até à estação de comboios e esperavam agora a chegada da sua tia	5	5	4	5	4	4	5	3	5	3	5	5	5	5	4,42857143	
15	4	2 a	PMCP_composto_correto		tinha começado	A peça de teatro já tinha começado há alguns minutos, mas ainda havia espectadores a entrar pelas portas.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,92857143	
16	25	2 b	PMCP_composto_incorreto		tinham construído	Os nossos vizinhos tinham construído a garagem antes do tempo e guardam logo o carro muito mais cedo do	5	4,2	4	5	3,4	4	4,8	4,4	4,4	1,2	1,2	1,1	1,8	1,4	4,35714286	
17	3	2 b	PMCP_composto_incorreto		tinha acreditado	Eu sempre tinha acreditado que o Francisco morava no México, mas afinal ele vivia em Espanha.	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1	1,42857143	
18	10	2 b	PMCP_composto_incorreto		tinha nadado	Nenhum daqueles pequenos patinhos tinha nadado quando vão entrar a primeira vez na água.	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	2	2	1,28571429	
19	20	2 b	PMCP_composto_incorreto		tinha lido	A Célia tinha lido o livro inteiro numa semana, porque irá gostar tanto da história.	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1,4285714	
20	29	2 b	PMCP_composto_incorreto		tinha perdido	A D. Maria tinha perdido um fio de ouro há muitos anos atrás e até hoje o fio ainda não aparecerá.	1	1	1	1,2	1	2,8	1,2	1,4	1,2	1,2	1,1	1	1	2	1	1,35714286
21	15	3 a	Distator_correto			Os meus amigos foram ao cinema, mas eu estou de castigo e vou ficar em casa a ver um filme.	5	5	2	4	5	5	5	4	5	3	5	5	5	2	4,28571429	
22	23	3 a	Distator_correto			A loja dos brinquedos fechava às 17 horas e eu tinha que me apressar para lá chegar a tempo.	5	3	3	4	4	5	5	2	5	5	5	5	4	5	4,28571429	
23	18	3 a	Distator_correto			O supermercado anunciou uma promoção e os clientes ficaram logo fiéis para lá entrar.	5	5	5	5	5	3	4	4	5	5	5	5	4	5	4,64285714	
24	9	3 a	Distator_correto			Ontem fomos ao jardim zoológico, mas depois começou a chover e acabamos por outro dia.	5	5	4	5	5	3	4	2	2	5	3	5	4	5	4,07142857	
25	5	3 a	Distator_correto			Em pequena, gostava muito de ajudar a minha mãe a fazer bolos, porque, no final, podia comer o resto do	5	5	5	5	5	4	4	3	5	3	5	5	4	2	4,28571429	
26	16	3 b	Distator_incorreto			Estou agora à espera do subcorrente e a minha amiga Clara chegou já para mim para ir comigo.	5	4,5	3,6	4,6	4,8	4	4,4	3	4,4	4,2	4,6	5	4,2	3,8	4,31428571	
27	2	3 b	Distator_incorreto			A mãe prepara o jantar e o João começa a comer a sobremesa.	1	1	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	3	5	1,64285714	
28	21	3 b	Distator_incorreto			O Alberto foi trabalhar, mas não vai sair de casa a tempo.	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	3	1	1,1428571	
29	27	3 b	Distator_incorreto			A polícia prendeu os suspeitos que vão assaltar a confeitaria no centro da cidade.	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1,21428571	
30	8	3 b	Distator_incorreto			O pescador ficou em casa e andava pescava uma truta no rio.	1	1	1	1	1	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1,21428571	
							1	1	1	1	1,2	1,4	1,2	2	1,4	1	1	1	2,2	2,4	1,34285714	

D20. Resultados do teste de aceitabilidade – Adu_Bil

Nº	Nº exercício	Tipo	Subtipo	Contexto tempo verbal_in/correto	Formas testada	Exemplo	Cristóvão Adu_B11	Elana Adu_B12	Fabrizio Adu_B13	David Adu_B14	Joana Adu_B15	Dora Adu_B16	Silvia Adu_B17	Tatiana Adu_B18	Gonete Adu_B19	Lucas Adu_B110	Caio Adu_B111	Filipe Adu_B112	
1	22	1a	PMQP_simples_correto	Contexto tempo verbal_in/correto	Formas testada	Exemplo	4	2	5	5	3	1	3	5	4	1	2	3	3,16666667
2	1	1a	PMQP_simples_correto	Contexto tempo verbal_in/correto	Formas testada	Exemplo	2	3	4	5	5	1	2	5	4	1	1	2	2,91666667
3	24	1a	PMQP_simples_correto	Contexto tempo verbal_in/correto	Formas testada	Exemplo	2	2	2	5	2	4	2	5	4	1	1	4	2,83333333
4	11	1a	PMQP_simples_correto	Contexto tempo verbal_in/correto	Formas testada	Exemplo	1	2	4	4	5	4	4	5	2	3	2	2	3,16666667
5	28	1a	PMQP_simples_correto	Contexto tempo verbal_in/correto	Formas testada	Exemplo	2	2	5	1	1	1	2	5	3	1	1	5	2,41666667
6	26	1b	PMQP_simples_incorreto	Contexto tempo verbal_in/correto	Formas testada	Exemplo	2,2	2,2	4	4	3,2	2,2	2,6	5	3,4	1,4	1,4	3,2	2,9
7	6	1b	PMQP_simples_incorreto	Contexto tempo verbal_in/correto	Formas testada	Exemplo	2	2	1	1	4	3	3	1	2	1	1	2	1,91666667
8	19	1b	PMQP_simples_incorreto	Contexto tempo verbal_in/correto	Formas testada	Exemplo	1	2	1	1	2	3	2	1	1	1	1	2	1,5
9	13	1b	PMQP_simples_incorreto	Contexto tempo verbal_in/correto	Formas testada	Exemplo	4	2	1	1	1	3	1	1	1	1	2	1	1,58333333
10	14	1b	PMQP_simples_incorreto	Contexto tempo verbal_in/correto	Formas testada	Exemplo	3	2	1	1	3	1	2	5	2	1	2	1	2
11	7	2a	PMQP_composto_correto	Contexto tempo verbal_in/correto	Formas testada	Exemplo	1	2	1	1	3	2	2	1	1	3	1	1	1,58333333
12	12	2a	PMQP_composto_correto	Contexto tempo verbal_in/correto	Formas testada	Exemplo	2,2	2	1	1	2,6	2,4	2	1,8	1,4	1,4	1,4	1,4	1,71666667
13	17	2a	PMQP_composto_correto	Contexto tempo verbal_in/correto	Formas testada	Exemplo	5	3	4	5	5	4	3	5	5	5	5	5	4,33333333
14	30	2a	PMQP_composto_correto	Contexto tempo verbal_in/correto	Formas testada	Exemplo	3	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4,58333333
15	4	2a	PMQP_composto_correto	Contexto tempo verbal_in/correto	Formas testada	Exemplo	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4,83333333
16	25	2b	PMQP_composto_incorreto	Contexto tempo verbal_in/correto	Formas testada	Exemplo	5	5	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4,75
17	3	2b	PMQP_composto_incorreto	Contexto tempo verbal_in/correto	Formas testada	Exemplo	4,6	4,4	4	4,8	4,8	4,6	4	4,8	5	5	5	5	4,56666667
18	10	2b	PMQP_composto_incorreto	Contexto tempo verbal_in/correto	Formas testada	Exemplo	1	2	1	1	1	1	4	1	2	1	1	2	1,5
19	20	2b	PMQP_composto_incorreto	Contexto tempo verbal_in/correto	Formas testada	Exemplo	3	1	1	1	2	5	2	1	2	1	1	2	1,83333333
20	29	2b	PMQP_composto_incorreto	Contexto tempo verbal_in/correto	Formas testada	Exemplo	1	2	1	1	3	1	2	1	1	1	2	1	1,41666667
21	15	3a	Distrator_correto	Contexto tempo verbal_in/correto	Formas testada	Exemplo	3	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1,33333333
22	23	3a	Distrator_correto	Contexto tempo verbal_in/correto	Formas testada	Exemplo	2	3	1	1	5	4	4	1	1	1	1	2	2,16666667
23	18	3a	Distrator_correto	Contexto tempo verbal_in/correto	Formas testada	Exemplo	2	1,8	1	1	2,4	2,6	2,8	1	1,4	1	1,2	1,6	1,65
24	9	3a	Distrator_correto	Contexto tempo verbal_in/correto	Formas testada	Exemplo	5	4	5	2	4	2	5	5	5	5	5	5	4,33333333
25	5	3a	Distrator_correto	Contexto tempo verbal_in/correto	Formas testada	Exemplo	5	1	3	2	1	3	3	3	5	5	5	5	3,5
26	16	3b	Distrator_incorreto	Contexto tempo verbal_in/correto	Formas testada	Exemplo	3	5	5	3	5	5	4	5	4	5	5	5	4,5
27	2	3b	Distrator_incorreto	Contexto tempo verbal_in/correto	Formas testada	Exemplo	1	1	4	2	5	3	3	5	3	5	1	5	3,16666667
28	21	3b	Distrator_incorreto	Contexto tempo verbal_in/correto	Formas testada	Exemplo	2	5	5	3	3	5	5	1	3	5	5	5	3,75
29	27	3b	Distrator_incorreto	Contexto tempo verbal_in/correto	Formas testada	Exemplo	3,2	3,2	4,4	2,4	3,6	3,6	4	4,2	4	5	4,2	4,4	3,85
30	8	3b	Distrator_incorreto	Contexto tempo verbal_in/correto	Formas testada	Exemplo	3	2	1	1	1	1	3	1	1	1	1	2	1,5

Apêndice E

E1. Ocorrências de PP em lugar de PI considerando classes aspetuais (entrevistas)

n.º	falante	enunciado	Pretérito perfeito em lugar do pretérito imperfeito				obs.
			classe aspetual				
			A	B	C	D	
1	David	u134	“Era. E eu respondia, também em português. Nunca era em alemão. Nunca, nunca respondi em alemão... Não sei porquê mas era assim.”				aceitável (registo oral)
2	Sofia	u112	“Porque havia um tempo em que eu era ainda mais pequena que eu não gostava de ir a Portugal, estive mesmo farta de estar aí, cinco semanas, ne?”				
3	Eliana	u18	“...assentava-se comigo à mesa, ela nunca me deixava comer sozinha, ela sentava-se comigo à mesa e perguntou ‘Conta lá, como é que foi o teu dia hoje?’...”				
4	Eliana	u30	“...eu lá fazia qualquer coisa e depois a professora se dissesse que tá mal ao menos viu que eu, que eu tentei, fiz lá qualquer coisinha, ne?”				aceitável (registo oral)
5	Patrick	u16	“...arranjaram contrato na firma P***** que antigamente foi uma firma grande que acho que teve três mil trabalhadores...”				
6	Alexandra	u108	“eu detestava ir a Portugal, não por causa da minha família mas por eh, ser sempre a mesma coisa. Nós fa-, sempre fomos a Portugal e os outros meus amigos foram à França ou foram visitar outros países e nós era sempre Portugal...”				
7	Alexandra	u108	“...eu sabia que os outros tinham muitos Portugueses eh eh amigos portugueses porque eles foram às festas... ”				
8	Alexandra	u162	“[os jogos sem fronteiras]. É ja genau! Stimmt, é verdade! Eu, nós vimos sempre isto, e já não há glaub ich ne?”				
9	Alexandra	u192	“[a missa...era sempre uma hora perdida pra mim] há muitos anos, pelo menos uns cinco ou seis anos que eu tenho esta falta de uma hora no domingo, sempre, porque não percebi nada... ”				
10	Alexandra	u202					

n.º	falante	enunciado	classe aspetual				obs.	
			A	B	C	D		
11	Alexandra	u202	“...apesar de que não tenho nada com [contra] este Padre né mas é que ele não me dava nada, não percebi nada , não não dava informação nenhuma...”	x				
12	Catarina	u10	“E ehm, essa firma fechou, onde ele trabalhou, ficou mesmo por trás da J****, e e depois ele tirou outro curso...”	x				
13	Catarina	u30	“...ia muita vez à discoteca, mas quando tinha vinte e um ano, vinte e um anos, houve lá uma discoteca ao meio de V*****, um espetáculo...”	x				
14	Catarina	u42	“Mas antigamente foi ao contrario.”	x				
15	Catarina	u48	“Porque eu não tenho nada positivo disso. Antigamente houve [vantagens].”	x				
16	Catarina	u48	“Se uma pessoa tinha um lugar de trabalho em certos sítios, eh houve qualquer coisa p-ter a naciona- nacionalidade alemã.”	x				
17	Catarina	u50	“Mas como, eh, quando ainda andei na escola portuguesa...”	x				
18	Catarina	u50	“...até falei melhor português como agora.”	x				
19	Catarina	u58	“Mas eh, depois também história portuguesa é interessante mas eh, antigamente parece que foi melhor...”	x				
20	Catarina	u58	“ Antigamente não houve essa palavra [babysitter].”	x				
21	Catarina	u58	“Ehh, e agora, pois e antigamente aqui também aqui em Hamburgo houve mais assim, eh clubes portugueses onde havia muitos bailes e assim...”	x				
22	Catarina	u44/2	“os pais e o avô tavam em Portugal, já há vinte anos ou o qu’è que foi ...”	x				
23	Catarina	u44/2	“E depois no porto da praia, tava lá uma barraca, de madeira, com duas mesas de madeira com quatro eh cadeiras, e onde foi um pescador sempre buscar o peixe mesmo do mar...”			x		
24	Fabício	u378	“eu por exemplo no, no teste de vocabulário tive sempre um cinco...”	x				aceitável (registo oral)
25	Fabício	u378	“ Foi, foi sempre a nota típica pra mim.”	x				aceitável (registo oral)

A – estado

B – atividade

C – processo culminado

D – culminação / ponto

E2. Ocorrências de PI em lugar de PP considerando classes aspetuais (entrevistas)

<i>Pretérito imperfeito em lugar do pretérito perfeito</i>							
n.º	falante	enunciado	classe aspetual				obs.
			A	B	C	D	
1	David	u62	“E mesmo na nossa cultura não é, não se usa isso né? Nunca estavam muito isolados.	x			
2	Sofia	u112	“esse ano foi a primeira vez que eu estive mesmo assim...wow! Porque havia um tempo em que eu era ainda mais pequena, que eu não gostava de ir a Portugal...”	x			
3	Sofia	u118	“ <u>Havia um tempo em que</u> eu com um primo ainda escrevi muitas vezes no MSN”		x		
4	Alexandra	u162	“há pessoas que não gostam de ir à escola, iss auch okee, mas eu até, eu até sempre gostava porque estou com amigos...”	x			
5	Alexandra	u270	“não há vantagens mas também não há desvantagens, então prefiro esta, a mesma [educação bilingue], o mesmo para o meu filho como eu tinha , sim”		x		
6	Fabricao	u48	“Nunca se sabe o qu’ é qu’ acontece, o meu irmão mais velho também nunca queria sair daqui, e já lá vive há dez anos agora, por isso...”	x			
7	Fabricao	u292	“Andei numa escola católica, e houve sempre muitos Polacos e Italianos e (...) E, sempre conhecia mais, mais gente d-, de dois países...”	x			
<p>A – estado B – atividade C – processo culminado D – culminação / ponto</p>							