

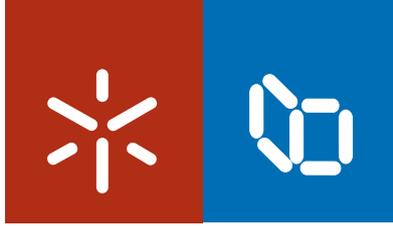


Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Maria João da Costa Freitas

**Aquisição de verbos da língua portuguesa,
no primeiro ciclo de escolaridade, por crianças
bilingues luso-alemãs e crianças monolingues
alemãs**

agosto de 2015



Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Maria João da Costa Freitas

**Aquisição de verbos da língua portuguesa,
no primeiro ciclo de escolaridade, por crianças
bilingues luso-alemãs e crianças monolingues
alemãs**

Tese de Doutoramento em Ciências da Linguagem
Especialidade de Linguística Aplicada

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Cristina Maria Moreira Flores

Nome: Maria João da Costa Freitas

Endereço eletrónico: mjofreitas3@gmail.com

Título tese:

Aquisição de verbos da língua portuguesa, no primeiro ciclo de escolaridade, por crianças bilingues luso-alemãs e crianças monolingues alemãs

Orientadora:

Professora Doutora Cristina Maria Moreira Flores

Ano de conclusão:

2015

Designação do Ramo de Conhecimento do Doutoramento:

Ciências da Linguagem na especialidade de Linguística Aplicada

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE/TRABALHO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 20/03/2015

Assinatura: 

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 20 de março de 2015

Maria João da Costa Freitas



Agradecimentos

Os meus sinceros e profundos agradecimentos à minha orientadora, Professora Doutora Cristina Flores, pela ajuda incansável, pela paciência e otimismo permanentes, por me ter sempre feito acreditar que a conclusão desta tese seria possível!

A principal motivação que me levou a desenvolver este estudo partiu da prática diária como professora no projeto bilingue de português-alemão em Hamburgo e do acompanhamento do processo ensino-aprendizagem dos alunos envolvidos, aliada à reflexão de como contornar as suas dificuldades e desenvolver estratégias para aumentar as suas competências linguísticas. *Deswegen widme ich diese Studie allen meinen Schülern und danke Ihnen für ihre Motivation und ihr Engagement beim Lernen der portugiesischen Sprache. Gemeinsam mit den Schülern konnte ich jeden Schritt miterleben und mitfeiern. Dies hilft mir den Lernprozess der Schüler nicht nur heute sondern auch in Zukunft besser zu verstehen. Vielen Dank an Euch alle!*

Vielen Dank an Frau Bosselmann, die Schulleiterin der Rudolf-Roß-Grundschule, die die Sammlung der Daten erlaubt hat und diese Studie unterstützt hat.

Um agradecimento especial à Professora Doutora Joana Duarte, da Universidade de Hamburgo, pelo apoio e orientação na fase embrionária deste estudo.

Agradeço à Fundação para a Ciência e a Tecnologia a bolsa de Investigação com a referência SFRH/BD/46693/2008, com financiamento do POPH/FSE.

Dedico este trabalho a todos os amigos que me apoiaram: Justin, Raquel, Dalila, Té, Célia, Britta, Miriam, Anjetta, Rosa, Cati, Paizinho e Avó Lelé. *An Nora, ein großes Dankeschön für die vielen Stunden, die wir mit unseren Laptops in hamburgischen Cafes verbracht haben.*

Um louvor à minha mãe, à minha irmã Ana e à minha tia Lena, pela ajuda, pela constante motivação e por terem vivido cada passo deste estudo comigo. Sem o seu apoio incondicional, a companhia via telefone e as horas incontáveis sentadas em cafés à beira mar, a realização desta tese nunca teria sido possível!

Resumo

Aquisição de verbos da língua portuguesa no primeiro ciclo de escolaridade, por crianças bilíngues luso-alemãs e crianças monolíngues alemãs

Com este estudo pretende-se analisar o processo de aprendizagem do verbo em português por crianças bilíngues lusodescendentes e crianças que adquirem o português como língua estrangeira, durante a frequência dos terceiro e quarto anos de escolaridade, a frequentar o projeto bilíngue de português-alemão, da Rudolf-Roß-Grundschule, de Hamburgo, Alemanha.

Os trinta e nove alunos da amostra foram divididos em três grupos, com base em critérios pré-definidos, sendo o principal o grau de *input* ao português no seu quotidiano. Ao grupo 1 (G1) pertencem os alunos com exposição regular à língua, o grupo 2 (G2) tem um *input* mais irregular e esporádico à língua portuguesa e o grupo 3 (G3) é constituído por crianças cuja exposição significativa à língua ocorre exclusivamente em contexto escolar. Para o G3, a língua portuguesa é adquirida como língua estrangeira (PLE). O G1 e o G2 cresceram com exposição a duas línguas: o alemão, a língua dominante do meio envolvente, e o português, a língua de herança (LH).

Os objetivos primordiais deste estudo prendem-se com a verificação da existência de diferenças entre os três grupos e a determinação da importância da exposição à língua na infância, no que concerne à aquisição/aprendizagem de propriedades centrais da flexão verbal. Procura-se ainda averiguar se a frequência no projeto bilíngue impulsiona o desenvolvimento das competências linguísticas de todos os alunos e, caso este se verifique, em que aspetos ocorre.

Os dados obtidos permitem afirmar que, quanto maior e mais frequente é a exposição à língua de herança, mais rápido é o desenvolvimento do processo de aquisição de competências e estruturas linguísticas ao nível da classe verbal. Porém, a proximidade dos resultados obtidos pelo G2 e pelo G1 leva a concluir que o “tempo de exposição acumulado” à língua do G2 ao longo da infância é suficiente para desencadear um processo de aquisição do verbo semelhante ao do G1. Os alunos do G3 revelam uma evolução significativa de competências linguísticas. Em conclusão, há um desenvolvimento positivo da competência linguística dos falantes de herança e de PLE, indício de que a frequência no projeto bilíngue revela ser uma mais-valia para todos.

Palavras-chave: bilinguismo; português língua de herança; português língua estrangeira; exposição linguística; classe verbal.

Abstract

The acquisition of Portuguese verbs by Portuguese-German bilingual and monolingual German children in the primary school

This study is based on the analysis of the linguistic competence of bilingual Portuguese-German speaking children and children learning European Portuguese as a foreign language, regarding their knowledge of Portuguese verbs. The children are attending the third and fourth school grades in the Portuguese-German bilingual project, at the primary school Rudolf-Roß, in Hamburg, Germany.

The research group composed of thirty nine children was divided into three subgroups according to pre-established criteria, the main criteria being the amount of exposure to Portuguese in their everyday lives. Group 1 (G1) consists of children with regular input of Portuguese, followed by Group 2 (G2), whose pupils have sporadic contact with the Portuguese language and Group 3 (G3) composed of pupils whose contact with the Portuguese language is limited to the Portuguese-German bilingual class. The participants from G3 learn Portuguese as a foreign language, whereas the children from G1 and G2 grew up in contact with two languages, German, being the dominant language of their environment, and Portuguese, their heritage language.

The key goals of this study are to determine the importance of language input during the childhood and if there are significant differences between the results of each group. Furthermore it intends to determine if attending the Portuguese-German bilingual project leads to an improvement of the verb knowledge and performance in Portuguese and if it does so, in which aspects it occurs.

The results illustrate that a more intensive and regular language input will result in a faster development of verb acquisition skills. However, the similarity in results of G2 to G1 show that G2s “cumulative length of exposure” over time, appears to be sufficient to allow a similar verb acquisition process in both groups. The pupils from G3 exhibit a high development in their verb acquisition skills. Concluding, all groups reveal a positive development at the end of this study, which shows that attending the Portuguese-German bilingual project contributes to an increase of the language input and is valuable to all children.

Keywords: bilingualism, Portuguese as a heritage language, Portuguese as a foreign language; language input; Portuguese verbal class.

Zusammenfassung

Erlernen portugiesischer Verben bei zweisprachigen (portugiesisch-deutschen) und einsprachigen (deutschen) Kindern in der Grundschule

Diese Studie analysiert das Lernverhalten beim Erwerb portugiesischer Verben von zweisprachigen (portugiesisch-deutschen) Kindern, sowie einsprachigen (deutschen) Kindern, die Portugiesisch erstmals als Fremdsprache lernen. Die Probanden des deutsch-portugiesischen Projekts der Rudolf-Roß-Grundschule in Hamburg wurden im dritten und vierten Grundschuljahr getestet.

Die zu testenden 39 Kinder werden nach zuvor festgelegten Kriterien in drei Gruppen – je nach Vorkenntnissen und bisheriger Sprachausübung – unterteilt. Die erste Gruppe (G1) besteht aus Kindern, die die portugiesische Sprache im Alltag regelmäßig anwenden. Die zweite Gruppe (G2) setzt sich aus Kindern zusammen, deren Kontakt mit der portugiesischen Sprache im familiären Kontext sporadisch ist. Die dritte Gruppe (G3) besteht aus Kindern, deren Spracherwerb ausschließlich im schulischen Kontext erfolgt. Die G3 lernt Portugiesisch als Fremdsprache, im Gegensatz zu G1 und G2, die mit zwei Sprachen aufgewachsen sind: Deutsch – die dominierende Sprache der Umgebung; und Portugiesisch – die Herkunftssprache der Familie.

Diese Studie zielt darauf ab die Bedeutung von Spracheinflüssen im Kindesalter zu analysieren um Erkenntnisse über Lernprozesse und Spracherwerb zu gewinnen. Das primäre Forschungsanliegen besteht darin zu untersuchen ob es einen signifikanten Unterschied in den Ergebnissen zwischen den Gruppen gibt, ob die Teilnahme am bilingualen Projekt zu einer Entwicklung der Sprachkenntnisse führt und in welchen Bereichen diese sichtbar wird.

Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass je intensiver und regelmäßiger der Sprachinput ist, desto schneller erfolgt die Entwicklung der Verbkenntnisse. Dennoch zeigen die gleichartigen Ergebnisse in diversen Aspekten von G1 und G2, dass der "akkumulative Spracheinfluss" von G2 für ein ähnlich gutes Erlernen von Verben in beiden Gruppen ausreichend ist. Die G3 zeigt einen großen Fortschritt in der Aneignung von Sprachkenntnissen. Abschließend ist festzustellen, dass bei allen drei Gruppen eine positive Entwicklung der Sprachkompetenzen zu verzeichnen ist. Dies bezeugt, dass das deutsch-portugiesische Projekt für alle teilnehmenden Kinder von gewinnbringend ist.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit, Bilingualität, Portugiesisch als Herkunftssprache, Portugiesisch als Fremdsprache, Spracheinfluss, Verben.

Índice

AGRADECIMENTOS.....	V
RESUMO.....	VII
ABSTRACT.....	IX
ZUSAMMENFASSUNG.....	XI
ÍNDICE.....	XIII
SIGLAS.....	XVI
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	XVII
ÍNDICE DE TABELAS.....	XVIII
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES.....	XXI
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - NOÇÕES GERAIS SOBRE BILINGUISMO.....	7
1.1. O CONCEITO DE PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA.....	13
1.2. A IMPORTÂNCIA DO <i>INPUT</i> NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA MINORITÁRIA.....	18
1.3. EDUCAÇÃO FORMAL BILINGUE.....	21
1.4. O PROJETO BILINGUE PORTUGUÊS-ALEMÃO DA RUDOLF-ROß-GRUNDSCHULE.....	25
CAPÍTULO 2 - O PRESENTE ESTUDO.....	29
2.1. A AMOSTRA.....	30
2.1.1. <i>Subdivisão em grupos</i>	32
2.1.2. <i>Grupo 1</i>	36
2.1.3. <i>Grupo 2</i>	42
2.1.4. <i>Grupo 3</i>	48
2.1.5. <i>Nível socioeconómico</i>	52
2.2. METODOLOGIA.....	55
2.3. O VERBO EM PORTUGUÊS EUROPEU.....	57
2.3.1. <i>Estrutura da forma verbal</i>	57
2.3.2. <i>Classificação do verbo</i>	59
2.3.3. <i>A flexão verbal</i>	63
2.3.3.1. Número e pessoa.....	63
2.3.3.2. Modos e formas nominais.....	65
2.3.3.3. Tempos verbais.....	72
2.3.3.4. Apresentação contrastiva dos tempos verbais em português e alemão.....	81

2.3.3.5.	Aspeto.....	82
2.3.3.6.	Voz ativa e voz passiva.....	83
2.3.4.	<i>As construções verbais complexas</i>	84
2.4.	AQUISIÇÃO DO VERBO EM FALANTES MONOLINGUES E EM BILINGUES	91
2.5.	ENSINO DO VERBO EM PORTUGUÊS, NO PROJETO BILINGUE DE HAMBURGO	93
2.6.	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E HIPÓTESES.....	96
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DE DADOS.....		101
3.1.	EXERCÍCIO 1, “O GATO E O PÁSSARO”	103
3.1.1	<i>Descrição da tarefa</i>	104
3.1.2.	<i>Análise e discussão dos dados</i>	105
3.1.2.1.	Quantidade de ocorrências verbais	106
3.1.2.2.	Tempos verbais e flexão da desinência verbal.....	121
3.1.2.3.	Construções verbais complexas	135
3.1.2.4.	Duração das narrações	145
3.1.3.	<i>Síntese dos resultados</i>	148
3.2.	EXERCÍCIO 2 “A FOTOGRAFIA”	152
3.2.1.	<i>Descrição da tarefa</i>	153
3.2.2.	<i>Análise e discussão dos dados</i>	154
3.2.2.1.	Quantidade de ocorrências verbais	156
3.2.2.2.	Tempos verbais e flexão da desinência verbal.....	181
3.2.2.3.	Construções verbais complexas.....	198
3.2.2.4.	Duração das narrações	203
3.2.3.	<i>Síntese dos resultados</i>	204
CAPÍTULO 4 - DISCUSSÃO		207
CAPÍTULO 5 - CONCLUSÃO.....		219
BIBLIOGRAFIA.....		225
ANEXOS.....		237
ANEXO I. EXEMPLO PRÁTICO DO ENSINO DA PRIMEIRA LETRA		239
ANEXO II. EXEMPLO PRÁTICO DE UM TEMA DE ESTUDO DO MEIO.....		242
ANEXO III. QUESTIONÁRIO INTEGRAL COLOCADO AOS E.E. DOS ALUNOS		244
ANEXO IV. DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR CADA UM DOS GRUPOS		250
ANEXO V. TESTE DE DIFERENÇAS SIGNIFICATIVAS		251
ANEXO VI. REGRAS DE TRANSCRIÇÃO DAS NARRAÇÕES ORAIS		252

ANEXO VII. TESTE DE KRUSKAL-WALLIS E DE LSD.....	253
ANEXO VIII. TESTES ESTATÍSTICOS	254
ANEXO IX. TESTE DE KRUSKAL-WALLIS E DE LSD	257
ANEXO X. TESTE DE KRUSKAL-WALLIS E DE LSD	258
ANEXO XI. TESTE DE WILCOXON	260
ANEXO XII. TESTE DE NORMALIDADE E DE WILCOXON	261
ANEXO XIII. TESTE DE KRUSKAL-WALLIS E DE LSD	262
ANEXO XIV. TESTE DE KRUSKAL-WALLIS E DE LSD.....	263
ANEXO XV. TESTE DE KRUSKAL-WALLIS E DE LSD	264
ANEXO XVI. TESTE DE WILCOXON.....	265
ANEXO XVII. TESTE DE KRUSKAL-WALLIS E DE LSD.....	266
ANEXO XVIII. TESTE DE KRUSKAL-WALLIS E DE LSD.....	267
ANEXO XIX. TESTE DE KRUSKAL-WALLIS E DE LSD.....	268
ANEXO XX. TESTE DE KRUSKAL-WALLIS E DE LSD.....	269
ANEXO XXI. TESTE DE KRUSKAL-WALLIS, DE LSD E DE WILCOXON	270

SIGLAS

Al. – Língua alemã

Aux. – Auxiliar/ auxiliares

Br. – Brasil

CAF – Componente de Apoio à família (anteriormente designado de ATL – Atividades de Tempos Livres)

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Ensino de Português no Estrangeiro

G1 – Grupo 1

G2 – Grupo 2

G3 – Grupo 3

HAVAS 5 – (*Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger*)

KITA – *Kindertagesstätte*, também designado por *Kinderhort*, em português equivalente a CAF

L1 – Língua Primeira (primeira língua adquirida)

L2 – Língua Segunda (segunda língua adquirida)

M1 – Momento 1

M2 – Momento 2

PL2 – Português Língua Segunda

PLE – Português Língua Estrangeira

PLH – Português Língua de Herança

PLNM – Português Língua Não Materna

Pt. – Língua portuguesa

Prep. – Preposição/ preposições

s/d – Sem dados

(IBM) SPSS – (*International Business Machines*) *Statistical Package for the Social Sciences*

TA – Turma A

TB – Turma B

V. – Verbo/ verbos

Termos estatísticos:

LSD – *Least Significance Differences* – teste de hipóteses de comparações múltiplas da mínima diferença significativa

n. c. – nível de confiança

Valor de p – valor de probabilidade, que auxilia na tomada de decisões quanto à significância dos resultados obtidos num teste de hipóteses. Este valor mede a probabilidade de obter uma estatística de teste igual ou superior à da hipótese testada. Assim, para um valor de p inferior a 5%, rejeita-se a validade da hipótese testada com 95% de n. c., e vice-versa.

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Sexo dos participantes.....	31
Gráfico 2. Idade dos participantes.....	31
Gráfico 3. Distribuição dos grupos por turma	35
Gráfico 4. Naturalidade dos alunos participantes.....	37
Gráfico 5. Quantidade total de ocorrências verbais no momento 1	106
Gráfico 6. Quantidade total de ocorrências verbais no momento 2	108
Gráfico 7. Quantidade de verbos lexicalmente diferentes no momento 1.....	110
Gráfico 8. Quantidade de verbos lexicalmente diferentes no momento 2.....	111
Gráfico 9. Verbos diferentes usados pelo G3 nos momentos 1 e 2	112
Gráfico 10. Erros lexicais cometidos nos momentos 1 e 2.....	113
Gráfico 11. Tempos verbais utilizados no momento 1 e tipo de erros cometidos.....	124
Gráfico 12. Tempos verbais utilizados no momento 2 e tipo de erros cometidos.....	130
Gráfico 13. Construções verbais complexas, no momento 1.....	136
Gráfico 14. Construções verbais complexas, no momento 2.....	137
Gráfico 15. Quantidade total de ocorrências verbais na narração oral.....	156
Gráfico 16. Quantidade total de ocorrências verbais na composição escrita.....	158
Gráfico 17. Quantidade de verbos lexicalmente diferentes na narração oral	160
Gráfico 18. Quantidade de verbos lexicalmente diferentes na composição escrita	162
Gráfico 19. Verbos diferentes usados pelo G3 na tarefa oral e na escrita	164
Gráfico 20. Erros lexicais do G1 na narração oral.....	167
Gráfico 21. Erros lexicais do G2 na narração oral.....	168
Gráfico 22. Erros lexicais do G1 na composição escrita.....	171
Gráfico 23. Erros lexicais do G2 na composição escrita.....	172
Gráfico 24. Tempos verbais na narração oral e tipo de erros cometidos	182
Gráfico 25. Tempos verbais usados na composição escrita e tipo de erros cometidos	190
Gráfico 26. Construções verbais complexas na narração oral	198
Gráfico 27. Construções verbais complexas na composição escrita	199

Índice de Tabelas

Tabela 1. Idade dos participantes	32
Tabela 2. Línguas faladas no seio familiar.....	34
Tabela 3. Grupos amostrais.....	36
Tabela 4. País de origem e de frequência da escolaridade dos progenitores do G2	43
Tabela 5. Escolaridade dos encarregados de educação	53
Tabela 6. SIOPS e ISEI dos encarregados de educação	54
Tabela 7. Desinências pessoais	64
Tabela 8. Quadro comparativo dos tempos e modos verbais em português e alemão ..	82
Tabela 9. Erros lexicais cometidos no momento 1 e no 2.....	114
Tabela 10. Tipo de erros lexicais cometidos nos momentos 1 e 2 pelos 3 grupos.....	115
Tabela 11. Verbos lexicalmente diferentes usados nos momentos 1 e 2.....	116
Tabela 12. Total/média dos verbos regulares/irregulares usados.....	120
Tabela 13. Exemplo prático	121
Tabela 14. Construções verbais complexas usadas nos momentos 1 e 2	137
Tabela 15. Tipo de construções verbais complexas usadas	139
Tabela 16. Duração (em segundos) das narrações orais	145
Tabela 17. Estatísticas relativas ao teste de Wilcoxon e de Sinais	147
Tabela 18. Restantes erros lexicais cometidos na narração oral	169
Tabela 19. Restantes erros lexicais cometidos na composição escrita	173
Tabela 20. Tipo de erros lexicais cometidos na narração e composição escrita.....	173
Tabela 21. Verbos lexicalmente diferentes usados na tarefa oral e na escrita.....	174
Tabela 22. Total/média dos verbos regulares/irregulares usados.....	178
Tabela 23. Quantidade total/média de verbos usados nas narrações orais.....	180
Tabela 24. Quantidade de erros cometidos na tarefas oral e na escrita	196
Tabela 25. Teste LSD para verificar a existência de diferenças significativas	197
Tabela 26. Construções verbais complexas usadas nas duas tarefas.....	200
Tabela 27. Tipo de construções verbais complexas usadas	201
Tabela 28. Duração (em segundos) das narrações orais	203
Tabela 29. Resultados do teste à divisão da amostra por grupos.....	251

Tabela 30. Teste de diferenças entre os grupos nos momentos 1 e 2.....	253
Tabela 31. Teste de diferenças entre os pares de grupos nos momentos 1 e 2	253
Tabela 32. Teste de diferenças entre os grupos nos momentos 1 e 2.....	254
Tabela 33. Teste de diferenças entre os pares de grupos	254
Tabela 34. Teste de normalidade.....	255
Tabela 35. Teste de diferenças entre os momentos 1 e 2	256
Tabela 36. Teste de Kruskal-Wallis para os erros cometidos no momento 1.....	257
Tabela 37. Teste de diferenças para os pares de grupos	257
Tabela 38. Teste de diferenças entre os grupos nos momentos 1 e 2.....	258
Tabela 39. Teste de diferenças entre os pares de grupos nos momentos 1 e 2	258
Tabela 40. Teste de diferenças entre os grupos nos momentos 1 e 2.....	259
Tabela 41. Teste de diferenças LSD entre os pares de grupos no momento 2	259
Tabela 42. Estatísticas do teste de Wilcoxon	260
Tabela 43. Teste de normalidade.....	261
Tabela 44. Estatísticas do teste de Wilcoxon	261
Tabela 45. Estatísticas do teste de Kruskal-Wallis.....	262
Tabela 46. Estatísticas do teste de comparações múltiplas LSD	262
Tabela 47. Estatísticas do teste de Kruskal-Wallis.....	263
Tabela 48. Estatísticas do teste de comparações múltiplas de LSD	263
Tabela 49. Estatísticas do teste de Kruskal-Wallis.....	264
Tabela 50. Estatísticas do teste de comparações múltiplas de LSD	264
Tabela 51. Estatísticas do teste de Wilcoxon	265
Tabela 52. Estatísticas do teste de Kruskal-Wallis.....	266
Tabela 53. Estatísticas do teste de comparações múltiplas de LSD	266
Tabela 54. Estatísticas do teste de Kruskal-Wallis.....	267
Tabela 55. Estatísticas do teste de comparações múltiplas de LSD	267
Tabela 56. Estatísticas do teste de Kruskal-Wallis para os erros cometidos.....	268
Tabela 57. Teste de LSD	268
Tabela 58. Estatísticas do teste de Kruskal-Wallis.....	269
Tabela 59. Teste de diferenças para os pares de grupos	269
Tabela 60. Estatísticas do teste de Kruskal-Wallis.....	270

Tabela 61. Estatísticas do teste de comparações múltiplas LSD	270
Tabela 62. Estatísticas do teste de Wilcoxon	271

Índice de Ilustrações

Ilustração 1. Impulso visual "O gato e o pássaro"	103
Ilustração 2. Impulso visual "A fotografia"	152
Ilustração 3. Exemplo da composição escrita do Pedro (G1).....	159
Ilustração 4. Exemplo da composição escrita da Susanne (G3)	163
Ilustração 5. Composição escrita da Nicola (G3)	165
Ilustração 6. Cartaz da letra O	240
Ilustração 7. Cartazes das letras N, O e S	240
Ilustração 8. Ficha de trabalho do A.....	241
Ilustração 9. Dois exemplos de fichas de trabalho do P, com desenhos e palavras	241
Ilustração 10. Placar "A macieira"	242
Ilustração 11. Teste de degustação.....	242
Ilustração 12. Observação e registo da maçã.....	242
Ilustração 13. Plano de trabalho "A maçã"	243
Ilustração 14. Exemplo de uma ficha de trabalho em português	243

Introdução

Falantes bilingues são indivíduos que fazem uso de “*two (or more) languages (or dialects) in their everyday lives*” (Grosjean, 1982: xii). Nas últimas três décadas, muitos estudos científicos têm vindo a desmistificar preconceitos quanto ao falante bilingue, como por exemplo, as visões distorcidas de que o bilinguismo atrasa a aquisição da linguagem em crianças, que o uso de uma língua minoritária tem um efeito negativo na aprendizagem da língua falada na escola, que crianças que crescem em ambientes bilingues irão sempre confundir e misturar as duas/ ou mais línguas, entre outros (Grosjean, 2010).

Desde a década de 90 do século passado, muitos estudos centrados em crianças que adquirem duas línguas desde os primeiros meses de vida demonstram que crianças bilingues simultâneas adquirem sistemas linguísticos autónomos (Meisel, 1994). Mesmo assim, vários autores defendem que, não havendo *input* suficiente, as crianças bilingues desenvolvem uma língua mais fraca (cf. Schlyter, 1993) e outra dominante, ou seja, o grau de exposição às duas (ou mais) línguas do falante bilingue é um fator decisivo para o seu desenvolvimento. A exposição desequilibrada às ‘suas’ línguas é uma característica frequente da aquisição bilingue, sendo os casos de bilinguismo totalmente equilibrado ao longo da vida do falante uma raridade excepcional (Romaine, 1989). O caso da aquisição bilingue em contexto de migração, em geral, insere-se neste tipo de exposição desequilibrada. Muitas crianças imigrantes de segunda ou terceira geração têm como língua dominante a língua do país de acolhimento, ao passo que o contacto com a língua do país de origem da família, a língua de herança, tende a ser restringido à comunicação no seio da família, num contexto particular e muito mais limitado.

Longe vai o tempo em que o termo ‘bilinguismo’ era praticamente exclusivo de artigos e estudos científicos e em que um falante bilingue era considerado um fenómeno raro. Num mundo em que a distância física tem cada vez menos significado e em que a facilidade de mobilidade veio possibilitar um maior contacto com outras culturas e línguas, há cada vez mais pessoas que utilizam duas ou mais línguas nos seus contactos diários, seja a nível familiar, seja por necessidades relacionadas com o mundo do trabalho. O bilinguismo tem-se vindo assim a tornar um tema cada vez mais em voga, tendo rapidamente passado do meio científico, a que durante muito tempo esteve confinado, para as redes sociais e para a imprensa menos especializada, o que revela o interesse que o público em geral começa a demonstrar por este

tema. Na Alemanha, país em que a temática da imigração nas suas variadas vertentes, não só a nível político, mas também a nível educativo, está presente desde há várias décadas, o tema do bilinguismo continua a ser encarado pelos próprios falantes bilingues e pelos agentes de ensino dos mais diferentes níveis de escolaridade sob perspetivas muito diferentes (Allemann-Ghionda *et al.*, 2010; Esser, 2006). Assim, se muitos imigrantes bilingues têm orgulho em dominar a sua língua de origem, muitos outros consideram-na um fardo e muitas vezes até um motivo de vergonha que é necessário esconder. Consequentemente, por vezes, é criada rejeição à aprendizagem da língua dos pais e avós (e que é também a sua própria). Em muitos casos, a língua de origem ainda é vista pela sociedade acolhedora como própria de uma cultura inferior. Por outro lado, se alguns professores encorajam e valorizam perante os colegas da turma o domínio da língua de herança, muitos outros não veem nisso qualquer vantagem e, pelo contrário, consideram a sua utilização um fator impeditivo de um bom desempenho na aprendizagem do currículo alemão, culpabilizando a língua de herança por eventuais dificuldades de aprendizagem e aconselhando os alunos a abandonarem a sua própria língua, o que pode causar grande insegurança nos pais dos alunos.

Perante afirmações tão contraditórias, é natural que pais de crianças bilingues de origem migratória se sintam inseguros sobre qual a melhor atitude face à aprendizagem linguística dos seus filhos e, se muitos optam por ignorar conselhos que atribuem ao domínio da língua materna eventuais dificuldades de aprendizagem, sobretudo no domínio da língua alemã, outros acabam por renegar a sua própria língua e deixam de beneficiar das vantagens de ser bilingue.

Estudos relacionados com o bilinguismo constituem em Portugal uma temática relativamente recente, mas cujo estudo e investigação tem tido um forte incremento nos últimos tempos. Só depois da revolução de abril, Portugal assistiu à entrada de um número significativo de emigrantes, inicialmente dos agora denominados países lusófonos e logo a seguir especialmente dos países de leste, o que fez com que as escolas se comesçassem a defrontar diretamente com esta temática (Caels & Mendes, 2008).

Como professora a lecionar português na Alemanha, desde o início da minha prática letiva que me vi confrontada com esta situação e foi esse um dos motivos que me levou a desenvolver este estudo.

A presente dissertação, centrada na temática do bilinguismo, tem por objetivo analisar a competência linguística de falantes bilingues luso-alemães que vivem na Alemanha, tendo o

alemão como língua dominante e o português como língua de herança. Uma questão central deste estudo consiste em compreender o desenvolvimento da língua de herança de crianças imigrantes quando as condições de exposição a essa língua diferem. Em concreto pretende-se investigar o conhecimento da classe verbal por parte de um grupo de alunos bilingues lusodescendentes e de falantes que cresceram em contexto monolíngue alemão, a frequentar o projeto bilingue português-alemão, de Hamburgo. Foi escolhido o verbo por este ser um elemento central e essencial da língua. “Pela riquíssima variedade de aspectos de flexão (...), é o verbo verdadeiro nervo da frase; anima-a, vitaliza-a, e, aparecendo em permanente contacto com toda ela, domina-a de tal modo que nela se reflecte toda a sua energia ou falência.” (Roberto & Sousa, 1974: 104).

O estudo empírico foi aplicado no período de 2008 a 2011, quando os alunos que constituem o grupo sob investigação frequentavam o terceiro e o quarto anos do projeto bilingue de Hamburgo. A amostra de trinta e nove alunos foi dividida em três grupos, sendo o principal critério de distinção a exposição à língua portuguesa. Assim, criou-se o Grupo 1 (G1) e o Grupo 2 (G2) com alunos falantes de herança e o G3 com os alunos que eram monolíngues à entrada na escola e cujo primeiro contacto com a língua portuguesa ocorreu aquando da frequência das aulas de português no projeto. O G1 distingue-se do G2 no sentido em que o primeiro foi alvo de uma maior exposição ao português desde a nascença. A exposição à língua portuguesa das crianças do G2, por sua vez, é mais irregular e pouco frequente e estes alunos demonstram uma atitude mais passiva em relação à língua portuguesa, podendo ser classificados como bilingues recetivos.

Este estudo pretende verificar quais as consequências de condições de *input* diferente nos conhecimentos referentes à classe verbal do G1 e do G2 e se alunos aprendentes do português como língua estrangeira adquirem, durante a frequência do primeiro ciclo, competências básicas e essenciais do uso do verbo na língua portuguesa que se assemelham aos conhecimentos das crianças com diferentes graus de bilinguismo. Para tal optou-se pela combinação de diferentes metodologias de levantamento de dados, aplicando os métodos longitudinal e transversal. Longitudinal, na medida em que é testada a evolução dos conhecimentos linguísticos num período total de trinta e seis meses (durante o terceiro e quarto anos de duas turmas com um ano de diferença entre si) e transversal, através da comparação dos resultados entre os alunos dos três grupos.

O presente estudo demonstra que as crianças bilingues desenvolvem um conhecimento bastante sólido da flexão verbal, mesmo quando têm um contacto bastante reduzido com a língua portuguesa. Isto indica que o contacto prolongado desde muito cedo e o reforço de contacto com a língua, neste caso, através da frequência no projeto bilingue, é importante. Além disso, é ainda verificado neste estudo que as crianças monolingues alemãs a aprender o português como língua estrangeira adquirem conhecimentos fulcrais da classe verbal durante os quatro anos de frequência no projeto.

A presente dissertação está organizada em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, é feita uma breve descrição da situação atual, no que respeita ao desenvolvimento da investigação científica na área do bilinguismo e da educação bilingue, bem como aos conceitos relevantes para este estudo. Nele são apresentados pontos de vista de autores proeminentes nesta área, sendo dada relevância a alguns estudos realizados e publicados até à presente data. No seguimento deste tema, faz-se referência à educação bilingue, suas características e como é vista por alguns autores. De seguida, procede-se à apresentação do projeto bilingue de português-alemão da cidade de Hamburgo, na Alemanha.

No segundo capítulo, é apresentado o estudo empírico. Este está dividido em seis subpontos. No primeiro é feita a descrição dos participantes, isto é, dos alunos das duas turmas bilingues de português-alemão do 1º CEB (primeiro Ciclo do Ensino Básico), das suas características e percursos de vida, bem como dos seus progenitores, focando principalmente os seus aspetos linguísticos. É explanada e fundamentada a divisão da amostra em três grupos. No subponto 'Metodologia' é explicitado o processo de investigação e a forma de levantamento e de tratamento dos dados recolhidos. Procede-se, no subponto seguinte, à descrição e fundamentação teórica do principal aspeto linguístico proposto para análise, a classe verbal. A aquisição do verbo em falantes monolingues e em falantes bilingues é tratada no quarto subponto. No quinto subponto é apresentado o método de ensino da língua portuguesa no âmbito do projeto bilingue de Hamburgo. Por fim, são colocadas as questões e hipóteses de investigação.

No terceiro capítulo faz-se a apresentação e a análise dos exercícios, assim como dos dados obtidos durante o período de observação e de recolha. Procede-se à apresentação dos dois exercícios selecionados, aplicados ao público-alvo, nos quais se baseia este estudo. Posteriormente é apresentada a discussão dos resultados e feita uma comparação entre os três

grupos, e/ou entre os alunos de cada grupo, consoante se considera mais apropriado. No final de cada exercício, é feita uma síntese dos resultados previamente apresentados.

No quarto capítulo são discutidos os dados obtidos, sintetizados e comentados com base nas teorias e estudos explanados no primeiro capítulo. São ainda corroboradas ou refutadas as hipóteses e esclarecidas as questões de investigação colocadas.

A tese termina no capítulo cinco, com uma síntese das conclusões obtidas ao longo da dissertação.

Capítulo 1 - Noções gerais sobre bilinguismo

“*Bilingualism has been and is still nearer to the normal situation than most people are willing to believe*” (Lewis, 1977: 22). Já nos anos setenta Lewis vem chamar a atenção para o facto de o bilinguismo não ser um fenómeno raro e, contrariamente ao comumente acreditado, a maioria das pessoas serem bilingues e/ou viverem em contextos bilingues (Grosjean, 1982). Na sociedade em que vivemos, o monolingüismo é cada vez mais uma exceção.

A definição de bi- ou multilingüismo é controversa e não há consenso quanto a uma definição generalizada. Como Lengyel (2001) afirma, “na comunidade científica, não há uma definição única aceite como válida, já que o bilinguismo não é um fenómeno que ocorre de forma uniforme... O único aspeto comum a todas as definições é que se trata de uma situação em que coexistem duas línguas.”¹ (p. 13, tradução minha).

A definição de bilinguismo mais lata é a de um indivíduo com a capacidade de se expressar em duas línguas. Boomfield (1933), um dos primeiros linguistas a refletir sobre este conceito, define o bilinguismo como “*the native-like control of two languages*” (p. 56). Weinreich (1953) afirma que bilinguismo é “*the practice of alternatively using two languages*” (p. 1). Por sua vez, MacNamara (1969) tem uma visão bem mais permissiva deste conceito, definindo o bilinguismo como “*possession of at least one of the four language skills, even to a minimal degree*” (p. 82), ou seja, a capacidade de falar, ler, compreender a língua falada e/ou a escrita, mesmo que com um baixo nível de proficiência. Rivers (1969) afirma ainda que um indivíduo é bilingue quando é capaz de “*understand and make himself understood within his limited linguistic and social environment (that is, as is consistent with his age and the situation in which he is expressing himself)*” (pp. 35-36). Mackey (2000) considera o bilinguismo como “*the alternate use of two or more languages by the same individual*” (p. 27). Mais afirma o autor que, uma vez que o bilinguismo é um ‘fenómeno relativo’, há quatro aspetos a ter em atenção na sua definição, nomeadamente:

- a avaliação do *grau de proficiência* dos diferentes níveis linguísticos do falante;
- a *função e o uso das línguas*, ou seja, em que situações e com que objetivo é a

¹ Citação original: “*Es gibt keine allgemeingültige Definition in der wissenschaftlichen Literatur, da es Zweisprachigkeit als einheitliches Phänomen nicht gibt... Das einzige, was alle Definitionen gemeinsam haben ist, dass sie einen Zustand beschreiben, in dem mehr als eine Sprache auftritt*” (Lengyel, 2001:13).

língua usada;

- a *alternância de código*, entendida como o modo como é feita a passagem de uma língua para a outra, com que frequência e em que condições;
- a *interferência* entre as línguas, isto é, quando e como se verifica fusão ou influência de uma língua na outra e qual a capacidade do falante de fazer uso das duas línguas de forma independente.

As definições previamente mencionadas são algumas das concepções unidimensionais que analisam o indivíduo bilingue, tendo apenas em conta a sua competência linguística. Hamers e Blanc (2000) argumentam que o bilinguismo é um fenómeno multidimensional e referem seis aspetos a ter em conta na sua definição, nomeadamente:

- a *competência relativa*, que prioriza a relação entre a proficiência nas duas línguas, podendo desta relação resultar um *bilinguismo equilibrado*², quando a competência nas duas línguas é equivalente, independentemente de a proficiência ser alta ou baixa; ou um *bilinguismo dominante*³, em que o domínio de uma das línguas é superior ao da outra;
- a *organização cognitiva* pode resultar num *bilinguismo composto*⁴, quando o indivíduo apresenta uma representação cognitiva para duas traduções equivalentes e/ou num *bilinguismo coordenado*⁵, quando o falante apresenta duas representações cognitivas distintas para duas traduções equivalentes. Uma não invalida a outra, pois é possível ser mais *coordenado* ou mais *composto*, dependendo dos aspetos linguísticos em causa;
- a *idade de aquisição* das línguas origina o *bilinguismo infantil*⁶, quando a L2, língua segunda, é adquirida na infância. Este pode ainda subdividir-se em *bilinguismo simultâneo*⁷, quando a L1 e a L2 são adquiridas concomitantemente desde o

² (Tradução minha) *balanced bilinguality* (Hamers & Blanc, 2000).

³ (Tradução minha) *dominant bilinguality* (Hamers & Blanc, 2000).

⁴ (Tradução minha) *compound bilinguality* (Hamers & Blanc, 2000).

⁵ (Tradução minha) *coordinate bilinguality* (Hamers & Blanc, 2000).

⁶ (Tradução minha) *childhood bilinguality* (Hamers & Blanc, 2000).

⁷ (Tradução minha) *simultaneous early or infant bilinguality* (Hamers & Blanc, 2000).

nascimento ou em *bilinguismo consecutivo*⁸, quando a criança adquire a L2 ainda na infância, mas após ter adquirido as bases linguísticas da L1. Este aspeto é de extrema importância, pois dependendo da idade de aquisição da L2, esta pode influenciar o desenvolvimento linguístico, neuro-psicológico, cognitivo e sociocultural da criança;

- a *existência de falantes da L2* no ambiente social envolvente da criança pode determinar um *bilinguismo endógeno*⁹, quando a L1 e a L2 são línguas nativas da comunidade, podendo ter um uso institucional ou não, ou um *bilinguismo exógeno*¹⁰, quando ambas as línguas são oficiais, mas não são utilizadas institucionalmente;
- o *status* das línguas na comunidade pode determinar o *bilinguismo aditivo*¹¹, quando a L1 e a L2 são igualmente valorizadas e a aprendizagem da L2 não implica perda ou prejuízo da L1 ou o *bilinguismo subtrativo*¹², quando, durante a infância, a L1 é desvalorizada, provocando desvantagens cognitivas no desenvolvimento da criança, que resultam de uma sobreposição da L2 perante a L1, ocasionando a sua perda ou prejuízo;
- a *identidade cultural* dos indivíduos bilingues pode gerar um *bilinguismo bicultural*¹³, quando o falante bilingue se identifica com ambas as culturas e é reconhecido por elas, um *bilinguismo monocultural*¹⁴, quando o bilingue se identifica e é reconhecido apenas por um grupo cultural, um *bilinguismo acultural*¹⁵, quando o falante renuncia aos valores culturais da sua L1 e adota apenas os da L2 ou um *bilinguismo descultural*¹⁶, quando o falante renuncia à cultura da sua L1, mas não consegue adotar os aspetos culturais da L2. A proficiência em ambas as línguas é

⁸ (Tradução minha) *consecutive bilinguality* (Hamers & Blanc, 2000).

⁹ (Tradução minha) *endogenous bilinguality* (Hamers & Blanc, 2000).

¹⁰ (Tradução minha) *exogenous bilinguality* (Hamers & Blanc, 2000).

¹¹ (Tradução minha) *additive bilinguality* (Hamers & Blanc, 2000).

¹² (Tradução minha) *subtractive bilinguality* (Hamers & Blanc, 2000).

¹³ (Tradução minha) *bicultural bilinguality* (Hamers & Blanc, 2000).

¹⁴ (Tradução minha) *monocultural bilinguality* (Hamers & Blanc, 2000).

¹⁵ (Tradução minha) *acculturated bilinguality* (Hamers & Blanc, 2000).

¹⁶ (Tradução minha) *deculturated bilinguality* (Hamers & Blanc, 2000).

independente do aspeto cultural, pois é possível, por exemplo, o bilingue ser fluente em ambas as línguas, mas culturalmente apenas se identificar com uma, ou não se identificar com nenhuma.

Hamers e Blanc (2000) consideram que o bilinguismo, como conceito complexo que é, deve ser tratado como tal e devem ser tidos em conta os diversos fatores que influenciam o grau de bilinguismo de cada indivíduo, sejam eles relativos à proficiência da língua nas suas diversas competências ou aos aspetos individuais e sociais. Mais abrangente é a definição de Skutnabb-Kangas (1981), que define o indivíduo bilingue como “*someone who is able to function in two (or more) languages, either in monolingual or bilingual communities, in accordance with the sociocultural demands made of an individual’s communicative and cognitive competence by these communities or by the individual herself, at the same level as native speakers, and who is able positively to identify with both (or all) language groups (and cultures), or parts of them*” (p. 90).

Para este estudo, adotou-se a definição de Gogolin (2005) que descreve o bilinguismo como a situação em que duas ou mais línguas têm um papel relevante na vida quotidiana de um indivíduo ou família.

De facto, em comunidades imigrantes coexistem pelo menos duas línguas, a língua maioritária do país de acolhimento, e a língua de origem do imigrante. A criança com *background* imigratório cresce, assim, desde muito cedo com exposição a ambas as línguas, que assumem um papel relevante na sua vida quotidiana. Naturalmente, o grau de relevância das línguas varia de indivíduo para indivíduo e muda ao longo da vida do falante bilingue. Muitas crianças desenvolvem apenas competências recetivas por terem pouco contacto diário com a língua de origem da família, como é o caso das crianças do G2 à entrada no projeto bilingue. Este tipo de falante bilingue também é designado de ‘bilingue recetivo’ (Baetens Beardsmore, 1982) ou ‘*overhearer*’ (Au *et al.*, 2002).

Uma vez assumida a definição de Gogolin (2005), que considera o falante bilingue como alguém que tem duas línguas com relevância quotidiana, considera-se existir uma diferença entre os conceitos de falante bilingue e falante de uma língua segunda (L2). O falante de L2 diferencia-se do primeiro na medida em que a língua minoritária não é aprendida em primeiro lugar ou simultaneamente à primeira língua adquirida; apesar de esta poder ser também adquirida em contexto familiar. A L2 é, porém, adquirida numa fase posterior à L1. Similar ao

falante L2 é o falante de uma língua estrangeira (Língua Estrangeira), já que a língua minoritária é também adquirida em fase posterior à aquisição da primeira língua, com a diferença de esta aprendizagem ser feita num contexto de instrução formal. Estes conceitos que, no contexto português, são subsumidos sob o termo de ‘Português Língua Não Materna’ (PLNM) serão discutidos mais detalhadamente no próximo subponto.

O incremento da investigação científica na área do bilinguismo e a sua divulgação nos últimos 50 anos tem vindo a desmistificar ideias como a de que aprender mais do que uma língua impede a completa aquisição de cada uma delas. Permite também reforçar as vantagens de ser bilingue, ou multilingue, evidenciando o domínio de cada língua e cultura como uma mais-valia e uma porta de acesso a benefícios cognitivos, sociais, académicos e profissionais, reforçando que “(...) *bilingualism never confers ‘disadvantage’ on children who are otherwise equally matched to monolinguals, and the benefits and potential benefits weight in to make bilingualism a rare experience for children.*” (Bialystok, 2005: 592).

Os estudos realizados na área do bilinguismo são muitas vezes controversos, pois comparam os bilingues com monolingues, sem ter em conta outros aspetos externos, originando conclusões menos precisas ou incorretas, “(...) que se devem ao facto de não darem relevância suficiente às diferenças decorrentes da classe social aquando da comparação dos bilingues com os monolingues.”¹⁷ (Reich & Roth, 2002: 12, tradução minha).

A falta de consenso prevalece quanto às definições e à vantagem ou desvantagem do bilinguismo. A atitude das pessoas face ao bilinguismo vai continuar a sofrer mudanças à medida que a investigação vai progredindo e, nas palavras de Wei (2000), “*as our understanding of bilingual speakers’ knowledge and skills grows. However, one thing is certain: more and more people in the world will become bilinguals, and bilingualism will stay as long as humankind walks the earth.*” (p. 25).

O modo de encarar o bilinguismo como uma mais-valia, independentemente das línguas em jogo, não só nos meios académicos, como também a nível do grande público, está patente na notícia publicada no jornal Expresso (*online*) com o título “Ser bilingue melhora capacidades cerebrais”, onde Costa (2012) compara as capacidades potenciadas pela prática do bilinguismo

¹⁷ Citação original: “*die aus der mangelhaften Berücksichtigung von Sozialschichtunterschieden beim Vergleich mit Einsprachigen herzuweisen sind*” (Reich & Roth, 2002:12).

com as desenvolvidas por um músico. No artigo de jornal referido, Costa cita a investigação levada a cabo por Marian sob a orientação de Kraus e destaca as afirmações de que “bilingues são malabaristas naturais” (Marian, V. *apud* Costa, 2012) e de que “o bilinguismo enriquece o cérebro e tem consequências reais no seu modo de funcionamento, especificamente na atenção e memória funcional” (Kraus *apud* Costa, 2012). Marian, investigadora norte-americana, tem-se dedicado a estudar o fenómeno do bilinguismo e do multilinguismo, bem como a capacidade do cérebro humano de armazenar simultaneamente várias línguas, apoiando-se em estudos cognitivos, de comportamento e neurológicos.

Krizman *et al.* (2012) afirmam que o mecanismo cognitivo que está na base da compreensão oral é influenciado positivamente pelo domínio de duas ou mais línguas, uma vez que o indivíduo bilingue ou plurilingue, no processo de reconhecimento de discursos orais, tira partido das várias línguas das quais tem conhecimento.

A projeção das vantagens associadas ao bilinguismo, cada vez mais do interesse de todos, pode ser um catalisador para a mudança de mentalidades e, eventualmente, da vontade política em relação à promoção da aprendizagem e domínio de várias línguas por todos os indivíduos e ainda, num sentido mais lato, à valorização do próprio fenómeno da migração.

1.1. O conceito de Português Língua Não Materna

Um dos aspetos fundamentais da investigação científica é encontrar conceitos capazes de definir e identificar os objetos de estudo. Tal como referido no ponto anterior, o indivíduo bilingue tem sido cada vez mais foco de atenção e alvo de diferentes definições, avaliações e considerações. A mesma dificuldade de concetualização extrapola-se para a tentativa de definição da língua portuguesa utilizada pelos falantes bilingues a viver em países em que a língua dominante não é o português.

Na literatura anglo-saxónica já há muito se começaram a utilizar diferentes denominações para a língua que não é adquirida desde o berço, tais como *English as a Second Language (ESL)*, *English as a Foreign Language (EFL)* ou *English as an Additional Language (EAL)*, para distinguir diferentes tipos de aprendizagem de uma língua segunda (Nayar, 1997).

Em meados do século XX, o fluxo migratório português sofre um grande incremento e altera o seu destino, sendo a emigração transoceânica substituída pela emigração dentro da Europa, especialmente para França. Entre 1950 e inícios de 1970 emigraram mais de meio milhão de portugueses para França (Arroteia, 2001). No espaço português, durante o tempo da ditadura, há um isolamento do país e conseqüente afastamento dos intercâmbios com outras culturas, tornando-se Portugal num “país de emigração”, sem “qualquer tradição de acolhimento de outras culturas” (Capucho, 2009: 274). Na altura, havia apenas a diferenciação entre a língua materna, a língua aprendida desde a mais tenra idade, geralmente, com a mãe, como etimologicamente o próprio termo indica, e a estrangeira, aprendida em situação de escolaridade.

O início da educação formal da língua e cultura portuguesas no estrangeiro surgiu depois do grande fluxo migratório que aconteceu na década de sessenta, principalmente para a já nomeada França, mas também para a Alemanha. Nestes países surgiram os primeiros cursos de língua portuguesa, quer financiados pelas associações portuguesas, com o objetivo de manter o elo de ligação ao país e à língua de origem por parte dos descendentes dos trabalhadores portugueses, quer pelas entidades escolares do país de acolhimento, de forma a possibilitar aos trabalhadores levarem as suas famílias para perto de si e, conseqüentemente, permitir às empresas locais manterem os seus empregados no país e aumentarem a sua produtividade (Soares, 2012). Na Alemanha, foi em meados dos anos setenta do século passado que teve

início o acesso à educação formal da língua portuguesa pelos filhos dos emigrantes, designados como lusodescendentes. Atualmente os Cursos de Língua e Cultura Portuguesa são coordenados pelo “Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I. P.”¹⁸, através da Embaixada de Portugal em Berlim¹⁹ e dos vários consulados e, em alguns estados, pelas autoridades escolares alemãs, nas localidades onde há grandes comunidades emigrantes portuguesas e a criação de turmas do ensino da língua se justifica.

De início, a língua portuguesa era entendida pelos emigrantes como um elo de ligação ao seu país de origem e necessária para facilitar um eventual regresso. Com o decorrer dos anos, as intenções de regresso ao país natal entre os emigrantes deixaram de ser prioritárias e muitos começaram a encarar a possibilidade de ficar para sempre no país de acolhimento (Freund, 2007). Os Cursos de Língua e Cultura Portuguesa passaram, conseqüentemente, a ser frequentados por emigrantes de segunda ou terceira geração e a sua proficiência da língua portuguesa foi-se alterando. Começou a falar-se de aprendizagem do português como língua segunda, para mais recentemente se falar mesmo de português como língua estrangeira no contexto de aquisição do português pelos lusodescendentes de segunda e terceira geração (Xavier *et al.*, 2010). Atualmente, as autoridades escolares alemãs designam os cursos por eles subsidiados para descendentes das várias nacionalidades com maior representação na Alemanha como ‘aulas de língua de herança’ (tradução minha)²⁰.

No contexto atual de investigação e ensino em Portugal, adotou-se o conceito de PLNМ (Português Língua Não Materna) para definir a língua portuguesa falada por indivíduos cuja primeira língua aprendida não é – ou não é só – o português e que engloba os seus diferentes níveis de proficiência, modos de aquisição e aprendizagem (Bizarro *et al.*, 2013).

PLNM é um conceito abrangente que, para muitos autores, engloba tanto o português falado pelos filhos de emigrantes portugueses que residem ou regressaram de um país de emigração, como o português adquirido pelos filhos de imigrantes residentes em Portugal, o português falado por estudantes dos países de língua oficial portuguesa que aprendem a língua portuguesa no momento da escolarização ou, ainda, o português aprendido por falantes estrangeiros num curso de Português para Estrangeiros. Isto significa que este conceito abrange

¹⁸ <http://www.instituto-camoes.pt/>

¹⁹ <http://www.botschaftportugal.de/>

²⁰ *Herkunftssprachenunterricht*

realidades linguísticas muito diversas, que podem ser definidas com conceitos mais específicos, tais como Português Língua de Herança, Português Língua Segunda e Português Língua Estrangeira (Flores, 2013).

O Português Língua de Herança (PLH) designa o português falado pelos filhos de emigrantes, que cresceram num país de emigração e adquiriram ambas as línguas (o português e a língua do país de acolhimento) em idade precoce. Normalmente, o português, a língua materna, é a primeira língua a ser adquirida. No entanto, por volta dos três a seis anos de idade passa a língua minoritária, pois tende a confinar-se exclusivamente ao ambiente familiar, (talvez) ao convívio com a comunidade emigrante portuguesa residente e à (eventual) frequência de duas a três horas semanais em horário pós-escolar dos Cursos de Língua e Cultura Portuguesas. A língua do país de acolhimento rapidamente se torna a língua dominante, pois é a língua de comunicação no dia a dia (com a exceção dos momentos anteriormente mencionados), na escola, no trabalho, na interação com os amigos e quase sempre, até com os irmãos, amigos e colegas com a mesma origem linguística (Barbosa & Flores, 2011).

A reduzida e restrita exposição destes falantes à língua de herança está na base das considerações de muitos autores, que classificam a sua proficiência linguística como deficitária e incompleta (ver discussão em Montrul, 2008). Polinsky (2006) e Montrul (2008), entre outros, definem a aquisição da língua de herança por emigrantes de segunda e terceira geração como aquisição incompleta, pois consideram que, devido a uma exposição insuficiente à língua-alvo, estes falantes não têm a oportunidade de adquirir a sua língua de herança de forma completa. Uma opinião contrária é apresentada por Pires e Rothman (2009) e Rinke e Flores (2014), entre muitos outros, que argumentam que, uma vez que estes falantes não estão expostos à variedade linguística dos falantes nativos que crescem e vivem no seu país de origem, as divergências observadas na língua de herança devem ser vistas como resultado de um processo natural de mudança linguística, que leva ao desenvolvimento de uma gramática de herança própria, nalguns aspetos distinta da gramática nativa.

Os falantes de segunda e terceira geração foram apelidados de *falantes de herança*²¹ por Cummins (2005), uma denominação que no campo de investigação da aquisição bilingue tende a ter uma conotação muito menos negativa do que algumas designações anteriores, como por

²¹ *Heritage speakers.*

exemplo: *semifalantes*²² (Dorian, 1981), *falantes com uma aquisição incompleta da L1*²³ (Montrul, 2002), *pseudobilingues*²⁴ (Baker & Jones, 1998), entre outros. O Português Língua Segunda (PL2) refere-se à língua aprendida na infância (após os três anos de idade), em idade adolescente ou adulta, cronologicamente depois de adquirida a primeira língua. Muitos autores também designam os falantes que começam a adquirir uma segunda língua na adolescência ou na idade adulta de *falantes bilingues tardios* ou *aprendentes tardios*²⁵ (cf. Romaine, 1989).

Vários estudos demonstram que os falantes L2 tardios não são capazes de atingir uma proficiência equivalente à de um falante nativo em todos os aspetos da língua (Hyltenstam & Abrahamsson, 2003). As explicações para tal evidência são diversas: a idade em que o falante começa a adquirir a língua, partindo do pressuposto da existência de um 'período crítico' para a aquisição de uma língua (cf. Johnson & Newport, 1989); o grau e a natureza da exposição à língua segunda (cf. Burling, 1981); os motivos afetivos e sociolinguísticos relativos à língua; a aptidão individual para a aquisição de uma língua (cf. Abrahamsson & Hyltenstam, 2008; Bialystok & Hakuta, 1994; Flege, 1987).

A designação de Português Língua Estrangeira (PLE) pretende definir a língua aprendida em contexto de instrução formal, sem que haja contacto intensivo com a língua fora da sala de aula.

O termo PLE funde-se em certos aspetos com o PL2, já que ambos se referem à aquisição/aprendizagem do português em fase posterior à L1, na infância, adolescência ou idade adulta. Não há unanimidade entre os linguistas quanto aos critérios que diferenciam estes dois termos (cf. Ellis, 1985). Um fator de diferenciação entre PLE e PL2 é o contexto em que a língua é adquirida. O PLE é aprendido em contexto de instrução formal, sem exposição à língua fora da sala de aula. O PL2, por sua vez, é adquirido num contexto naturalístico, ou seja, num meio de elevada exposição à língua, com necessidade de uso da língua para a socialização e como meio de comunicação no quotidiano. Apesar de este critério apresentar uma clarificação óbvia para estes conceitos e ser amplamente aceite e utilizado, os termos fundem-se quando o falante de L2 passa a ter, para além da instrução exclusivamente formal, contacto com a língua

²² *Semispeakers.*

²³ *Incomplete acquirers.*

²⁴ *Pseudo-bilinguals.*

²⁵ *Late bilinguals/L2 learners.*

fora da sala de aula e assim o PLE passa a PL2.

Existe ainda uma perspetiva sociopolítica, em que a classificação de LE ou L2 é determinada pelo estatuto político da língua no país, sendo que a aprendizagem (como LE) de uma língua oficial do país em que o falante vive, não se designa como LE, mas como L2. Ou seja, é considerada L2 a língua aprendida ou usada num país onde esta tem um estatuto de língua oficial, ao passo que a LE se refere à aprendizagem e ao uso de uma língua num país onde esta não tem qualquer estatuto sociopolítico. Por exemplo, o português, a língua oficial de Angola, quando lecionado a um angolano falante de *Kimbundu*, que é uma das seis línguas africanas reconhecidas no país, é considerado L2 e não LE (Stern, 1983; Leiria, 2004).

É nos países africanos de língua oficial portuguesa que se encontra a maioria de falantes de PL2, já que o português tem o estatuto de língua oficial, mas não é a L1 da maioria dos seus habitantes. No entanto, o português não é para eles uma língua de difícil acesso, como o seria uma LE de um outro país não falada nos PALOPs, já que em diversas situações do quotidiano dos habitantes destes países se verifica um contacto próximo com a língua portuguesa (p. ex. através dos média, em contexto escolar, publicidade, serviços do Estado, etc.). O aspeto mencionado não exclui a existência de falantes de Português Língua Materna ou L1 e ainda de não falantes da língua portuguesa (Leiria, 2004).

Devido à falta de consenso no meio científico quanto ao uso da designação LE *versus* L2, muitos autores optam pelo termo 'segunda língua' (também L2) de forma abrangente, para definir qualquer língua aprendida depois da primeira, incluindo também a LE (Leiria, 2004).

1.2. A importância do *input* na aquisição da língua minoritária

Cada vez mais estudos têm vindo a confirmar que, para um falante, a exposição precoce a uma língua é determinante durante o seu processo de aquisição, mas, numa fase posterior, esta é igualmente essencial. Para que haja desenvolvimento de determinadas estruturas linguísticas mais complexas é importante uma exposição à língua ao longo de toda a sua vida.

Um exemplo desses estudos é o desenvolvido por Gathercole e Thomas (2009) em que são analisados os falantes bilingues da comunidade bilingue do País de Gales nas suas duas línguas oficiais, o inglês e o galês. Com este estudo, os autores concluem que, independentemente da língua de comunicação em casa (inglês, galês ou ambas), os falantes desenvolvem igualmente e na sua totalidade a língua inglesa, que é a língua dominante. No entanto, as competências linguísticas desenvolvidas na língua galesa são diretamente proporcionais à quantidade de *input* que as crianças recebem em casa e/ou na escola. Ou seja, a língua dominante é adquirida sem restrições por todos os grupos e subgrupos linguísticos, uma vez que é a língua mais presente no dia-a-dia do falante, ao passo que o domínio da língua minoritária depende diretamente da quantidade de *input* recebido.

O estudo demonstra também que, em idades precoces, as crianças expostas apenas a galês em casa e/ou na escola detêm um melhor domínio da língua galesa do que as crianças provenientes de contextos familiares bilingues ou de contextos onde apenas se fala o inglês. Em estágios mais avançados, as crianças com *input* bilingue, em casa e (eventualmente) na escola, igualam, nas competências linguísticas analisadas, as crianças com exposição exclusiva ao galês e mantêm uma performance superior às crianças com *input* apenas inglês.

Logo, os autores sugerem que o mais aconselhável para os casais bilingues (falantes da língua minoritária e da língua dominante) é optarem pela língua minoritária em casa, já que a língua dominante será adquirida em estágios posteriores, em todos os domínios, ao passo que a aquisição da língua minoritária está dependente do *input* recebido em casa.

Uma conclusão muito interessante é a de que um casal proveniente de contextos familiares onde a língua galesa era usada como meio de comunicação obtém melhores resultados a galês do que um adulto falante de origem galesa casado com um falante sem origem galesa. Este facto observado sugere que é importante haver uma exposição à língua ao longo de toda a vida, inclusive na idade adulta, de modo a evitar a erosão linguística e a permitir

manter o domínio e a fluência na língua minoritária.

Em relação à língua inglesa, a dominante, o estudo revela que o seu desenvolvimento em estágios de aquisição iniciais está também diretamente dependente da quantidade de *input* recebido. No entanto, todas as diferenças verificadas entre os grupos de falantes desaparecem no segundo e terceiro ciclos de escolaridade e, na idade adulta, não são evidentes diferenças entre eles. Ou seja, numa comunidade bilingue, ou com falantes provenientes de contextos familiares bilingues, todos adquirem totalmente a língua dominante da sociedade ou do meio envolvente. No entanto, a aquisição da língua minoritária só ocorre em determinadas condições. Línguas minoritárias, faladas por pequenas comunidades imigrantes, poderão ainda ser mais suscetíveis de uma aquisição particular, já que a exposição a elas é possivelmente mais esporádica e irregular do que no caso da língua galesa.

Os autores defendem que, para os pais, a forma ideal de transmitirem uma língua minoritária a uma criança potencialmente bilingue é optarem por transmitir em casa unicamente a língua minoritária ao invés de optarem pela forma bilingue de “um pai – uma língua”. Logo, partindo desse princípio, poderia considerar-se ideal, no caso da comunidade portuguesa a viver na Alemanha, a transmissão às crianças apenas do português em ambiente familiar, se ambos os pais o falarem, já que a aquisição do alemão irá naturalmente acontecer no contacto diário com o meio envolvente e na escola.

O estudo defende ainda que as competências adquiridas na língua minoritária estão diretamente relacionadas com a idade e a quantidade de exposição a que os falantes estão sujeitos. Demonstra que, quanto maior a exposição e quanto mais cedo esta se verificar, maior vai ser a proficiência do falante nessa língua e os adultos com exposição continuada ao longo da vida revelam melhores resultados do que os adultos com a mesma origem linguística, mas sem exposição continuada. No caso da língua dominante, apesar de a aquisição nos estágios iniciais estar diretamente relacionada com o seu *input*, a longo prazo, as competências adquiridas parecem ser universais.

Um outro estudo que dá um contributo importante para o debate em torno da importância da experiência linguística é o trabalho de Unsworth (2013). Neste estudo, a autora introduz o termo “tempo de exposição acumulado” (*cumulative length of exposure*), para se referir à soma de tempo de exposição a uma língua por parte de falantes bilingues ao longo das suas vidas. Parte do pressuposto de que, no caso de uma criança bilingue, o tempo de

exposição linguística está dividido por duas línguas. Conseqüentemente, a quantidade de *input* de uma das línguas a que uma criança bilingue tem acesso é, obrigatoriamente, menor do que o *input* de uma criança monolíngue. Com base neste pressuposto, no seu estudo, a autora soma as horas diárias de *input* de holandês das crianças bilingues observadas, em casa e, caso se verifique, também na escola, e compara a soma dos seus anos de exposição com os anos de exposição das crianças monolíngues; nestas últimas, os anos de exposição à língua correspondem à idade cronológica das crianças, já que estas estão constantemente expostas a apenas uma língua. Assim sendo, a autora afirma ser mais indicado comparar a aquisição da língua de um falante bilingue com base no “tempo de exposição acumulado” e não com base na sua idade cronológica, concluindo que, por exemplo, as competências linguísticas de uma criança bilingue de sete ou oito anos de idade devem ser comparadas com as de uma criança monolíngue de quatro anos, já que ambas possuem o mesmo “tempo de exposição acumulado” no que respeita à língua em análise.

No estudo de Unsworth (2013), em que crianças bilingues em inglês/holandês são comparadas a crianças monolíngues holandesas, com base no “tempo de exposição acumulado” e não com base nas idades cronológicas, no que respeita a diferentes aspetos gramaticais (e.g. género dos determinantes e dos adjetivos), há aspetos em que as crianças bilingues obtêm resultados superiores aos das monolíngues (o caso do género dos determinantes) e outros que parecem ainda não ter sido adquiridos (o caso do género dos adjetivos). A autora constata ainda a relevância da quantidade atual de exposição à língua, reforçando a ideia, também defendida por Gathercole e Thomas (2009), da importância de um *input* continuado ao longo da vida para a manutenção da proficiência na língua. Refere ainda que as crianças bilingues com pouca exposição à língua adquirem os aspetos por ela analisados, tal como acontece com as outras crianças com maior *input*. Logo, as primeiras não demonstram ter ‘perdido’ a idade crítica para a aquisição da língua, ou seja, não se encontram *‘timed off the map’*, contrariamente à ideia defendida por alguns autores de que os primeiros anos de vida são essenciais para a aquisição de uma língua. Assim sendo, crianças bilingues com menos exposição a uma das suas línguas não perdem a capacidade de adquirir essa língua como falantes nativos, mas precisam de mais tempo para a adquirir, já que demoram mais tempo a acumular a experiência linguística necessária ao desenvolvimento das diferentes propriedades do sistema-alvo.

1.3. Educação formal bilingue

O incentivo e a promoção para a aquisição de mais do que uma língua em idades precoces é cada vez maior. É comum, por exemplo, a introdução da língua inglesa ser efetuada no jardim-de-infância, existirem projetos bilingues nos 1º, 2º e 3º CEB, e recorrer-se ao ensino de línguas em diferentes estágios do ensino e educação, desde a nascença à vida adulta. O bilinguismo começa a ser entendido como uma mais-valia fundamental no mundo globalizado em que vivemos.

A movimentação de pessoas entre países tem vindo a sofrer um incremento substancial nos últimos anos, devido à globalização, em parte incentivada pela constituição da União Europeia e pela diluição das fronteiras terrestres entre os seus países membros. De acordo com a base de dados do Instituto Nacional de Estatística, também o fluxo de migração para Portugal tem vindo a registar um crescimento significativo nos últimos anos: de cerca de cento e dez mil cidadãos de nacionalidade estrangeira a residir legalmente em território nacional em 1990, esse número passou a cerca de duzentos e vinte e quatro mil em 2001, a quatrocentos e trinta e seis mil em 2008 e a cerca de quatrocentos e cinquenta e dois mil em 2011 (INE, 2012). Este fenómeno de migração, não só de adultos, mas também de crianças e jovens, leva ao surgimento de comunidades escolares linguisticamente heterogéneas e vem justificar o notório e crescente número de crianças não falantes da língua portuguesa a frequentar o sistema de ensino português. Num inquérito feito no ano letivo de 2002/2003, em quatrocentas e dez escolas dos 1º e 2º CEB, no concelho de Lisboa, verificou-se que os seus alunos provinham de setenta e cinco países distintos e falavam em casa cinquenta e oito línguas diferentes (Arim *et al.*, 2008).

Face a esta mudança que ao longo dos anos se tem vindo a registar não só em Portugal, mas também em vários outros países, foi sentida a necessidade da criação e posterior desenvolvimento de conceções metodológicas de ensino capazes de escolarizar e incluir os alunos provenientes de minorias linguísticas migrantes (Caels & Mendes, 2008).

Para isso têm contribuído os estudos internacionais PISA, criados em 1997 pela OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*), com o intuito de avaliar e comparar sistemas educativos a nível mundial, nas três áreas principais do ensino: leitura, matemática e ciências, em intervalos de três anos (IPN, 2010). Atualmente participam mais de setenta nações

nestes estudos (DIPF, 2010).

Na Alemanha, os resultados obtidos nos testes PISA de 2000, 2003 e 2006 foram considerados demasiado baixos, o que gerou uma acesa discussão a nível nacional sobre as políticas educativas alemãs. Especialmente baixos foram os resultados obtidos por alunos de minorias linguísticas em todas as áreas testadas, nomeadamente na leitura, na matemática e nas ciências. O estudo de 2003 revelou ainda que alunos que efetuaram alguma escolaridade no seu país de origem e só depois foram integrados no sistema educativo alemão obtiveram melhores resultados do que os alunos imigrantes, que frequentaram apenas a escola na Alemanha. Estes dados vieram reforçar a ideia da pouca eficácia do sistema educativo alemão face a alunos de minorias linguísticas (Duarte, 2011). A escola foi pensada para monolíngues ou alunos com alta proficiência na língua do país de acolhimento e é lentamente que se começam a dar alguns passos no sentido de integrar a nova realidade no sistema educativo. Quando crianças falantes de línguas minoritárias frequentam a escola local, o seu legado linguístico raramente é utilizado ou inserido de alguma forma no ensino ou na transmissão de conhecimentos.

Como forma de contrariar estes dados e dar oportunidades de melhoria a alunos de minorias linguísticas, têm surgido, na Alemanha e noutros países, projetos ou modelos de ensino bilingue e cada vez mais cedo é introduzida a aprendizagem ou induzido o contacto com outras línguas que não a língua oficial do país.

A educação bilingue é descrita por Hamers e Blanc (2000) como “*any system of school education in which, at a given moment in time and for a varying amount of time, simultaneously or consecutively, instruction is planned and given in at least two languages*” (p. 189). Há que evidenciar que, para estes autores, não se enquadra na sua definição a instrução de uma L2, quando esta não é usada como meio de comunicação e instrução, independentemente de ser o objeto de estudo em causa ou não. Também não consideram educação bilingue os casos em que uma criança frequenta uma escola bilingue, mas nenhuma das línguas lecionadas é a sua língua nativa.

Um exemplo de escola internacional ou multilingue, onde existe uma combinação de duas, três ou quatro línguas, é a Escola Internacional de Bruxelas, que oferece uma iniciação à educação primária na primeira língua (L1) aprendida pelas crianças, dentro de quatro línguas possíveis: francês, alemão, inglês ou italiano (caso a L1 do aluno não seja nenhuma das quatro

línguas referidas, os alunos devem escolher uma delas para iniciar a escolaridade), as quais, vão gradualmente sendo introduzidas na educação dos alunos e utilizadas como língua de instrução e transmissão de conteúdos e conhecimentos.

A educação bilingue, de certa forma dependente do conceito de bilinguismo, é, como tal, também difícil de definir e existem diversas definições, mais ou menos abrangentes, que têm vindo a sofrer alterações ao longo do desenvolvimento e aprofundamento da investigação científica.

Fishman e Lovas (1970) definem a educação bilingue com base em três grandes categorias:

- a *intensidade*, que determina quatro tipos de educação bilingue, nomeadamente o *bilinguismo transicional*²⁶ (a L1 é utilizada apenas como veículo de aprendizagem da L2); o *bilinguismo monoletorado*²⁷ (em que, apesar de o aluno apenas ser alfabetizado na L2, as duas línguas estão presentes em todas as atividades escolares), o *bilinguismo parcial biletorado*²⁸ (ambas são utilizadas na escrita e na oralidade, mas a L1 é apenas utilizada em disciplinas como história, artes,... e não nas disciplinas principais, como, por exemplo, na matemática) e o *bilinguismo total biletorado*²⁹ (ambas são utilizadas em todas as disciplinas escolares e em todos os domínios);
- o *objetivo*, que se diferencia em três programas distintos de educação bilingue, respetivamente o *programa compensatório*³⁰ (a criança é primeiramente alfabetizada na sua L1, de forma a facilitar a sua integração no sistema escolar predominante); o *programa de manutenção de grupo*³¹ (procura-se preservar e aprimorar a língua e a cultura das crianças do grupo linguístico minoritário) e o *programa de enriquecimento*³² (desenvolvido para a maioria dos alunos, pretende criar uma forma

²⁶ *Transitional bilingualism.*

²⁷ *Mono-literate bilingualism.*

²⁸ *Partial bi-literate bilingualism.*

²⁹ *Total bi-literate bilingualism.*

³⁰ *Compensatory program.*

³¹ *Group-maintenance program.*

³² *Enrichment program.*

aditiva de bilinguismo. De acordo com Cox e Assis-Peterson (2001), trata-se de um programa em que a aprendizagem da leitura e da escrita é feita em ambas as línguas e estas últimas são utilizadas como veículo de transmissão de conhecimentos e conteúdos.);

- o *status das línguas* em questão, que engloba quatro dimensões: a língua de maior importância ou importância primária face à língua de importância secundária; a língua de casa *versus* a língua da escola; a língua de maior importância a nível mundial em relação à língua de menor importância e a língua institucionalizada na sociedade envolvente *versus* a língua não institucionalizada.

Por sua vez, Hamers e Blanc (2000: 189) afirmam que, de acordo com a sua definição, quase todos os programas de educação bilingue se inserem, de alguma forma, em três das seguintes categorias:

- a instrução é realizada em ambas as línguas simultaneamente;
- a instrução é iniciada na L1 até os alunos terem adquirido competência suficiente na L2 e esta passar a ser a língua de transmissão de conhecimentos e conteúdos;
- a grande parte da instrução é feita na L2 e a L1 é introduzida posteriormente, primeiramente como disciplina e mais tarde como veículo de instrução.

Para Hamers e Blanc (2000), é essencial que na educação bilingue as duas línguas sejam igualmente valorizadas, independentemente de como as aulas em si são desenvolvidas ou levadas a cabo. Cabe ao professor ter sempre esse aspeto em mente durante o planeamento e organização da forma de transmissão e desenvolvimento do conhecimento e competências na sala de aula.

Um tipo de educação bilingue é o do projeto bilingue português-alemão de Hamburgo, o qual será apresentado no ponto seguinte, uma vez que os dados do presente estudo foram recolhidos no mesmo.

1.4. O projeto bilingue português-alemão da Rudolf-Roß-Grundschule

O projeto bilingue português-alemão foi iniciado em agosto de 2000 (um ano mais tarde do que tinha sido inicialmente planeado, devido à falta de inscrições suficientes de alunos para formar uma turma), na antiga Rudolf-Roß-Gesamtschule, atualmente, Rudolf-Roß-Grundschule³³. Em 2010, ocorreu a separação organizacional da escola Rudolf-Roß-Gesamtschule em dois polos independentes: Rudolf-Roß-Grundschule (desde a pré-escola até ao final do 1º CEB, quarto ano de escolaridade) e Stadtteilschule am Hafem (do 5º ao 13º ano de escolaridade, em cooperação com outras duas escolas, localizadas em *Sankt Pauli* e em *Altona*³⁴). A Rudolf-Roß-Grundschule é uma escola pública, situada no centro de Hamburgo, em *Neustadt*³⁵. A escola é designada de *Europaschule* e está especificamente direcionada para a aprendizagem de línguas e para a sua valorização. A aprendizagem de várias línguas é vista como um caminho de sucesso para a variedade cultural mundial, não descurando o domínio da língua alemã como elemento essencial de triunfo na sociedade alemã. Nesta escola lecionam professores e educadores de diferentes nacionalidades e frequentam-na alunos de mais de trinta nacionalidades. É uma escola multicultural aberta a todas as línguas, culturas e religiões, que educa para a tolerância e aceitação de cada um como um ser único e individual, que orienta os alunos não só com vista ao seu sucesso escolar e profissional, mas também à sua inserção e integração na sociedade.

Na Rudolf-Roß-Grundschule existem atualmente três perfis: o projeto bilingue de português-alemão, o perfil de inglês imersivo e o perfil de expressão alemã.

O projeto bilingue português-alemão surgiu de um acordo de cooperação entre a Cidade Hanseática de Hamburgo e a Coordenação Geral de Ensino da Embaixada de Portugal (atualmente sob a coordenação do “Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I. P.”³⁶). Este foi um projeto-piloto, cujo arranque se deveu ao trabalho conjunto de duas professoras, Sílvia Baedeker e Rosa Maria Gomes. As colegas mencionadas, após uma visita ao projeto bilingue de Berlim, repensaram e desenvolveram as primeiras linhas de pensamento e o conceito de funcionamento do projeto bilingue, que foram a base e ponto de partida para um método

³³ www.rudolf-ross-grundschule.de

³⁴ Localidades da cidade de Hamburgo.

³⁵ Localidade da cidade de Hamburgo.

³⁶ <https://www.instituto-camoes.pt/>

inovador em Hamburgo de ensinar a ler e a escrever de forma bilingue (Baedeker & Gomes, 2002a; Baedeker & Gomes, 2002b; Baedeker & Gomes, 2002c; Baedeker & Gomes, 2002d). Este conceito, após aprovação por parte da Universidade de Hamburgo, Ministério da Educação de Hamburgo e pela direção da escola, foi partilhado com os outros projetos bilingues em Hamburgo (bilingue espanhol-alemão, italiano-alemão e turco-alemão), cujo arranque se deu quase simultaneamente ao do projeto bilingue português-alemão. Todos os projetos bilingues de Hamburgo foram sujeitos a acompanhamento e estudo científico pela Universidade de Hamburgo (Roth *et al.*, 2003, 2004, 2007; Dirim *et al.*, 2009).

Originalmente foi definido que as turmas bilingues de português-alemão seriam compostas por 50% de alunos que dominam o português (eventualmente já falantes da língua alemã) e 50% de alunos alemães (não falantes da língua portuguesa). Todavia nem sempre se consegue/ conseguiu manter esta proporcionalidade, devido à variação do número de inscrições, principalmente de alunos monolíngues alemães. Este não se considera ser, porém, um elemento prejudicial ao bom funcionamento das turmas e a sua constituição tem vindo a ser determinada pelo número de alunos que nelas pretendem fazer a sua inscrição. A inscrição nas turmas bilingues é permitida a todos os interessados residentes em Hamburgo, com o requisito obrigatório de os alunos dominarem uma das duas línguas de ensino, a língua alemã ou a portuguesa.

A direção das turmas bilingues é partilhada por um professor de origem alemã e um de origem portuguesa. Idealmente, ambos os docentes devem ter competências nas duas línguas, de modo a facilitar o fluir natural das aulas, minimizando a necessidade de tradução entre os docentes. Infelizmente, à data, não tem sido possível manter este requisito em todas as turmas.

As turmas bilingues, tal como as outras turmas, regem-se pelas diretrizes do Ministério da Educação da cidade de Hamburgo, com o acréscimo do ensino da língua portuguesa. Cada turma da escola Rudolf-Roß-Grundschule tem um horário letivo semanal de vinte e seis horas horas³⁷ e trinta minutos. Nas turmas bilingues, o professor de Português leciona dez horas letivas semanais, do total de horas previstas no currículo obrigatório, desde o primeiro até ao quarto ano de escolaridade, em *team-teaching*, onde dois professores lecionam em simultâneo na sala de aula, cada um representante de uma língua, a alemã e a portuguesa. O ensino da escrita e

³⁷ Uma hora letiva equivale a quarenta e cinco minutos.

da leitura é feito simultaneamente nas duas línguas (Anexo I. Exemplo prático do ensino da primeira letra). O português está integrado nas disciplinas de ensino da língua (Alemão e Português), em Estudo do Meio (Anexo II. Exemplo prático de um tema de Estudo do Meio), e, por vezes, também nas aulas de Educação Musical, de Matemática e de Educação Visual.

Uma turma em que os alunos têm conhecimentos linguísticos tão díspares, como os das turmas bilingues da Rudolf-Roß-Grundschule, obriga, sem dúvida, a um trabalho muito exigente de preparação de aulas e requer destreza por parte do professor para gerir e diferenciar tantos níveis de conhecimento, de modo a tentar chegar a todos os alunos simultaneamente. Todavia, a heterogeneidade não deve nunca ser vista como um problema, mas sim como um desafio pleno de possibilidades.

Kagan (2008), numa entrevista publicada *online*, afirma que alunos de língua de herança e alunos que estão a aprender a língua como língua estrangeira não deveriam ser colocados na mesma turma, pois, devido às suas diferenças óbvias, “*both groups suffer because their needs are so different*” (Kagan, 2008). A autora argumenta que, a nível de proficiência da língua, os alunos têm a oportunidade de ter melhores resultados numa turma mais homogénea. O projeto bilingue de português-alemão, contrariamente à opinião apresentada, defende que a heterogeneidade numa turma é uma mais-valia para a aprendizagem. Num grupo heterogéneo, os falantes de herança têm a possibilidade de observar o modo como os seus colegas monolíngues alemães adquirem o português como língua estrangeira; apercebem-se do esforço que é aprender português do zero e do valor do repertório linguístico que possuem; ganham consciência de que cada língua tem um modo de funcionamento diferente e de alguns dos mecanismos que é necessário acionar para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Através da comparação permanente, mais ou menos consciente, de dois sistemas linguísticos distintos, usados na escola como meio de transmissão de conhecimentos, os alunos interiorizam regras gramaticais e de funcionamento da língua, percebendo quais os pontos de contacto e as diferenças entre elas. As vantagens para os falantes de herança são enormes, pois estes, por fazerem parte de uma comunidade imigrante minoritária, são frequentemente os alunos mais desfavorecidos e muitas vezes não evidenciam um nível de proficiência da língua do país de acolhimento tão elevado como o dos seus colegas alemães, falantes nativos dessa língua. Estes falantes de herança demonstram, no caso da língua portuguesa, competências mais sólidas, sentindo-se valorizados dentro da sala de aula, o que reforça a sua autoestima e a aceitação

perante os colegas. Cummins (2005) afirma que “ *The use of bilingual instructional strategies not only enables students to bring their two languages into productive contact, but also communicates to them that their L1 proficiency is an important accomplishment that is acknowledge and appreciated within the classroom.*” (p. 588). Por sua vez, os alunos alemães têm a vantagem de adquirir a LE em intercâmbio com falantes nativos dessa língua, de obter explicações de uma criança que usa o mesmo nível simplificado de linguagem, de perceber e conhecer melhor a cultura e identidade dos seus colegas, de ouvir a língua com diferentes pronúncias, dependendo da diversidade da zona de proveniência dos falantes de herança ou, em muitos casos, dos seus antecessores. O contacto com uma diversidade de registos linguísticos é um aspeto importante, uma vez que a exposição à língua em contexto escolar frequentemente se cinge apenas a uma só pessoa, o professor, e mais recentemente a conteúdos audiovisuais.

Todos os alunos ganham com o intercâmbio de experiências e as vantagens a nível cultural e social são óbvias. A escola deve ser um meio de aprendizagem para a vida e não apenas um local de instrução. É qual o melhor local para educar para a diversidade, multiculturalidade, aceitação e respeito pelas diferenças, nacionalidades e culturas diversas, do que uma turma bilingue, onde se fundem pelo menos duas línguas e culturas distintas espelhadas em cerca de vinte indivíduos diferentes?

Capítulo 2 - O presente estudo

Este capítulo divide-se em seis subpontos. O primeiro subponto prende-se com a descrição da amostra do presente estudo, com referência especial às características linguísticas dos trinta e nove alunos e do seu respetivo contexto familiar, inclusive o seu estatuto socioeconómico. No segundo subponto é explanada a metodologia usada ao longo deste trabalho de investigação. Segue-se uma análise dos diversos aspetos do verbo em português europeu, onde são abordadas a estrutura, a classificação, a flexão, os modos e tempos e o aspeto, tendo-se tido o cuidado, sempre que se achou necessário, de contrapor a estrutura respetiva na língua alemã. Uma vez que uma análise científica profunda do verbo em português europeu não é objeto deste estudo, irá proceder-se apenas a uma descrição sumária das suas características.

O subponto quatro refere-se à aquisição do verbo como língua materna e em falantes bilingues e é seguido do subponto onde são abordadas as metodologias e estratégias usadas no ensino da classe verbal em português no projeto bilingue. Este capítulo termina com a enumeração das questões de investigação e a colocação de hipóteses de resultados.

2.1. A amostra

Este subponto é dedicado à descrição geral dos grupos e dos seus elementos, bem com à sua análise sociolinguística. A recolha da informação sobre os elementos do grupo de amostra foi feita com base na aplicação de um questionário detalhado³⁸ aos encarregados de educação dos alunos em estudo, em conversas com os pais e alunos e na observação direta (participação nas aulas) e indireta (testes e resultados escolares) das capacidades linguísticas dos alunos.

A recolha de dados foi autorizada, por escrito, pela então coordenadora geral do ensino de português na Alemanha, Dra. Antonieta Mendonça, pela diretora da escola Rudolf-Roß-Grundschule, Dra. Uta Bosselmann, e pelos encarregados de educação de todas as crianças envolvidas.

De modo a salvaguardar a identidade das crianças envolvidas neste estudo, criaram-se pseudónimos que lhes foram atribuídos aleatoriamente.

A amostra do presente estudo é composta apenas por alunos do projeto bilingue da Rudolf-Roß-Grundschule. Optou-se pela não inclusão de um grupo de controlo constituído por falantes monolíngues de português europeu, já que muitos autores criticam a existência de estudos sobre falantes bilingues que comparam bilingues com monolíngues (Reich & Roth, 2002), quando é sabido que um falante bilingue é detentor de uma competência linguística muito particular e que este não é a soma de dois falantes monolíngues (Grosjean, 1982).

A população em estudo é composta por um total de trinta e nove alunos de duas turmas, A e B, durante os seus terceiro e quarto anos de escolaridade, no período entre 2008 e 2011. As turmas têm um ano de escolaridade de diferença, pelo que a turma A (TA) foi analisada nos anos letivos de 2008 a 2010 e a turma B (TB) foi analisada de 2009 a 2011. As turmas sob observação foram lecionadas pela autora do presente estudo nas disciplinas de Português, Estudo do Meio e, durante um semestre, também em Matemática e Arte (as últimas três em *team-teaching* com o colega alemão). A TA é constituída por vinte crianças, seis do sexo feminino e catorze do sexo masculino e a TB por dezanove crianças, onze do sexo feminino e oito do sexo masculino (Gráfico 1). No total, a população em estudo é composta por vinte e dois alunos do sexo masculino e dezassete do sexo feminino.

³⁸ O questionário em questão foi gentilmente cedido pela Doutora Joana Duarte, investigadora da Universidade de Hamburgo, ao qual foram efetuados alguns ajustamentos.

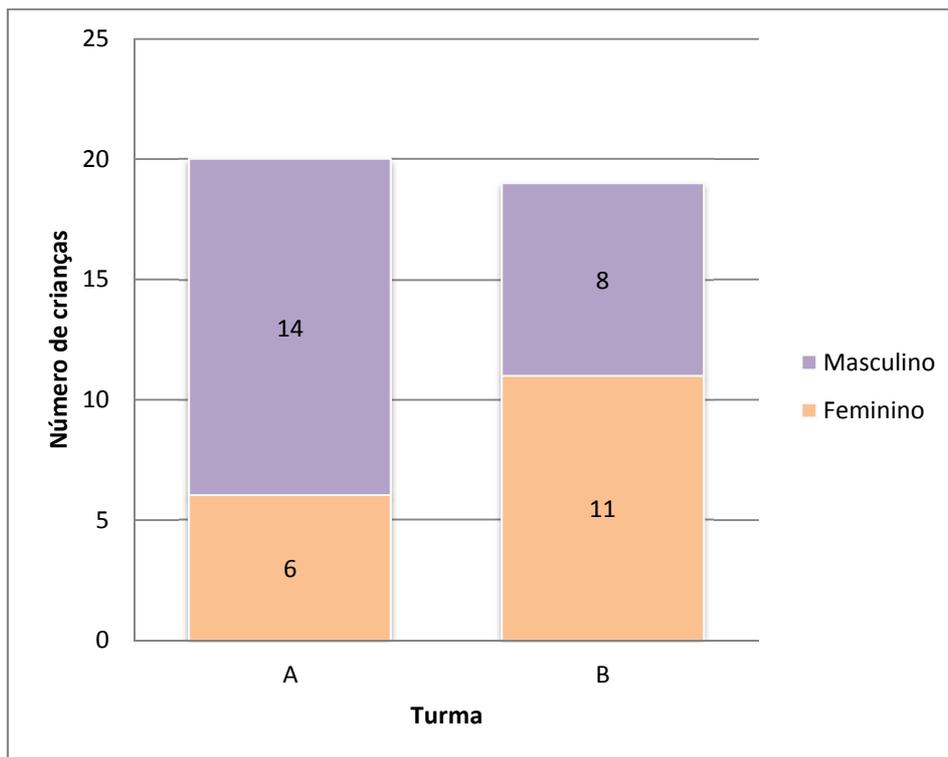


Gráfico 1. Sexo dos participantes

No início do terceiro ano de escolaridade de cada uma das turmas da amostra (correspondente à data de início do estudo), as idades dos alunos foram recolhidas em anos e meses. Os alunos da TB apresentam idades ligeiramente mais dispersas do que os da TA (Gráfico 2).

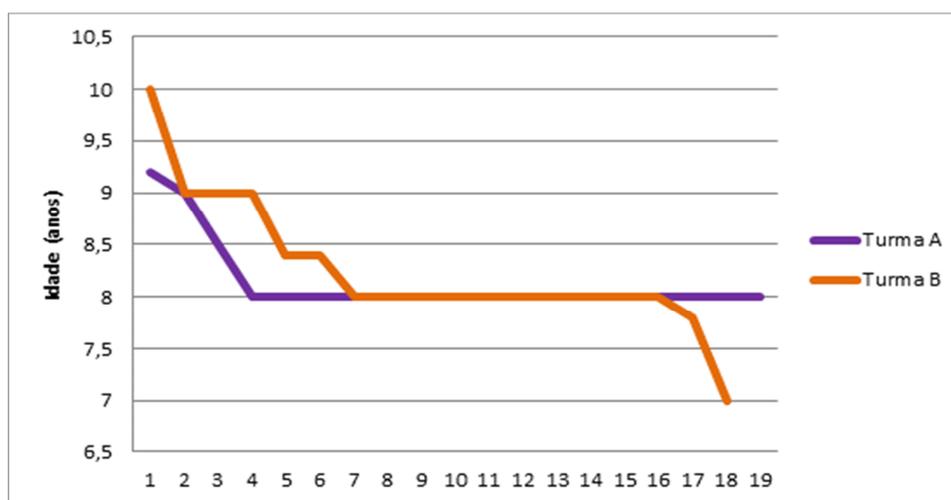


Gráfico 2. Idade dos participantes

As idades dos alunos no início do presente estudo situam-se entre os oito e os dez anos de idade (Tabela 1).

Tabela 1. Idade dos participantes

Estimativas	Alunos	
Mínimo	8 anos	
Máximo	10 anos	
Média	8 anos e 7 meses	
Desvio padrão	0,38	
IC 95%	8 anos e 5 meses	8 anos e 8 meses

A média da idade dos trinta e nove alunos é de oito anos e sete meses. Da totalidade dos alunos, 95% têm idades compreendidas entre os oito anos e cinco meses e os oito anos e oito meses.

2.1.1. Subdivisão em grupos

O projeto bilingue português-alemão da Rudolf-Roß-Grundschule é frequentado por crianças de diferentes nacionalidades e contextos sociais. As suas turmas são muito heterogéneas e integram alunos com biografias linguísticas muito diversificadas. Enquanto alguns alunos são de nacionalidade portuguesa e falam, diariamente, português com os seus familiares, outros não tiveram qualquer contacto com a língua portuguesa antes de entrarem na escola. São também em número considerável os alunos que, tendo origem portuguesa, não tiveram exposição contínua ao português antes de frequentarem esta turma, por já pertencerem à terceira geração de emigrantes portugueses nascidos na Alemanha. Isto significa que o grau de exposição e uso da língua portuguesa variam muito, como se verifica na análise dos questionários preenchidos pelos encarregados de educação (Anexo III. Questionário integral colocado aos encarregados de educação dos alunos).

Os questionários mencionados abordam variadas questões relativas aos pais dos alunos e, principalmente, às crianças em questão, quer quanto às suas origens e percursos de vida, quer quanto aos seus hábitos linguísticos em diferentes contextos. Segue-se uma listagem de algumas das questões abordadas: (i) em que língua os progenitores se dirigem aos filhos; (ii) em que língua é que os alunos respondem; (iii) qual a língua falada pelas crianças com os irmãos e amigos; (iv) qual a frequência e duração das permanências ou residência em países de língua portuguesa (caso esta se verifique); (v) em que língua, com que frequência e duração ocorre o

contacto com os media; (vi) qual a primeira língua aprendida pela criança no seio familiar; (vii) se e quando ocorreu o contacto com outras línguas, em que condições e onde (ama, jardim de infância, pré-escola, CAF, ATL, etc.); (viii) quais as línguas faladas pelos pais, as suas origens e escolaridade.

Os trinta e nove alunos das duas turmas foram subdivididos em três grupos: o grupo 1, o grupo 2 e o grupo 3 (respetivamente G1, G2 e G3).

Ao G1 pertencem as crianças portuguesas que imigraram em idade precoce ou nasceram na Alemanha e cresceram no seio de famílias onde o português é a principal língua de comunicação. Estas crianças tiveram, desde a nascença, exposição regular e continuada à língua portuguesa, principalmente em contexto familiar. Em 73,3% dos casos, a criança contactou primeiro com o português e só mais tarde com o alemão (Tabela 2). Os restantes 26,7% dos casos dizem respeito a crianças que contactaram simultaneamente com o português e o alemão desde a nascença. Em 66,7% dos casos, o português é a única língua falada pela mãe e em 33,3% a única língua falada pelo pai. A grande maioria dos restantes progenitores afirma comunicar com os filhos nas duas línguas, normalmente mais em português do que em alemão (ver ponto Grupo 1, onde é feita a descrição individual de cada aluno). 80% das crianças tendem a usar e a responder tanto em português como em alemão, quando os pais percebem as duas línguas e, por vezes, a tender para o alemão, principalmente quando têm irmãos. Os restantes alunos, 20%, fazem uso apenas do português no seio familiar, já que os seus progenitores apenas se dirigem a eles nessa língua e normalmente ainda não dominam o alemão.

As crianças deste grupo dirigem-se com regularidade e por iniciativa própria em português aos seus progenitores ou ao progenitor que fala português. Possuem, frequentemente, canais de televisão portugueses, ouvem música portuguesa, visitam festas e locais portugueses e passam férias em Portugal com regularidade (uma ou mais vezes por ano, em períodos de permanência superiores a três semanas por ano). No entanto, é de realçar que, mesmo assim, para nenhuma criança a língua portuguesa é a mais falada no dia a dia.

Tabela 2. Línguas faladas no seio familiar

	Língua mais falada pela mãe			Língua mais falada pelo pai			Primeira língua adquirida pela criança			Língua mais falada pela criança		
	G1	G2	G3	G1	G2	G3	G1	G2	G3	G1	G2	G3
Pt	66,7%	0,0%	0,0%	33,3%	0,0%	0,0%	73,3%	36,4%	0,0%	20,0%	0,0%	0,0%
Al	0,0%	18,2%	92,3%	6,7%	10,0%	92,3%	0,0%	27,2%	100,0%	0,0%	27,2%	84,6%
Pt & Al	33,3%	81,8%	0,0%	60,0%	90,0%	0,0%	26,7%	36,4%	0,0%	80,0%	72,8%	0,0%
Outras	0,0%	0,0%	7,7% ³⁹	0,0%	0,0%	7,7% ⁴⁰	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Al&outra	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	15,4%	0,0%	0,0%	15,4% ⁴¹

No G2 inserem-se as crianças cuja exposição à língua portuguesa não é regular e em que o grau de *input* linguístico é bastante inferior ao dos alunos do G1. Na maioria dos casos, os progenitores de origem portuguesa dos alunos do G2 já cresceram na Alemanha e são, eles próprios, falantes bilingues. A exposição à língua portuguesa dos alunos do G2 resume-se, muitas vezes, ao contacto com os avós e às aulas de português, já que, apesar de os progenitores, ou pelo menos um deles, serem falantes nativos de língua portuguesa, esta não é a língua predominantemente utilizada para comunicar em casa. Como se pode observar na Tabela 2 nenhum dos progenitores fala apenas português no seio familiar. Há uma grande percentagem de progenitores que fala português e alemão, 81,8% das mães e 90,0% dos pais, no entanto, destes, à exceção de duas mães (18,2%) e dois pais (20,0%), todos afirmam falar mais em alemão do que em português em casa. Os 4 progenitores de exceção afirmam falar tanto numa língua como na outra com os seus filhos. As crianças respondem e dirigem-se aos pais mais em alemão do que em português, 72,7%, ou apenas em alemão, 27,3%. Mesmo assim, para 36,5% das crianças, o português foi a primeira língua aprendida, o que pode ser indicador de que o uso do português no seio familiar, com a vivência e integração na Alemanha,

³⁹ Inglês.

⁴⁰ Checo.

⁴¹ No seu dia a dia, duas alunas (Saraphina e Nicola) do G3 falam mais os pares de línguas alemão e inglês; e alemão e checo.

começa a cair em desuso.

No G3 estão integradas as crianças cujo primeiro contacto significativo com a língua portuguesa se deu em contexto escolar, permanecendo este a ele confinado. Neste grupo há duas crianças bilíngues, uma delas com as línguas alemão e checo e a outra com alemão e inglês.

A distribuição numérica dos alunos por cada grupo (Gráfico 3) é similar em cada turma (Anexo IV. Distribuição dos alunos por cada um dos grupos).

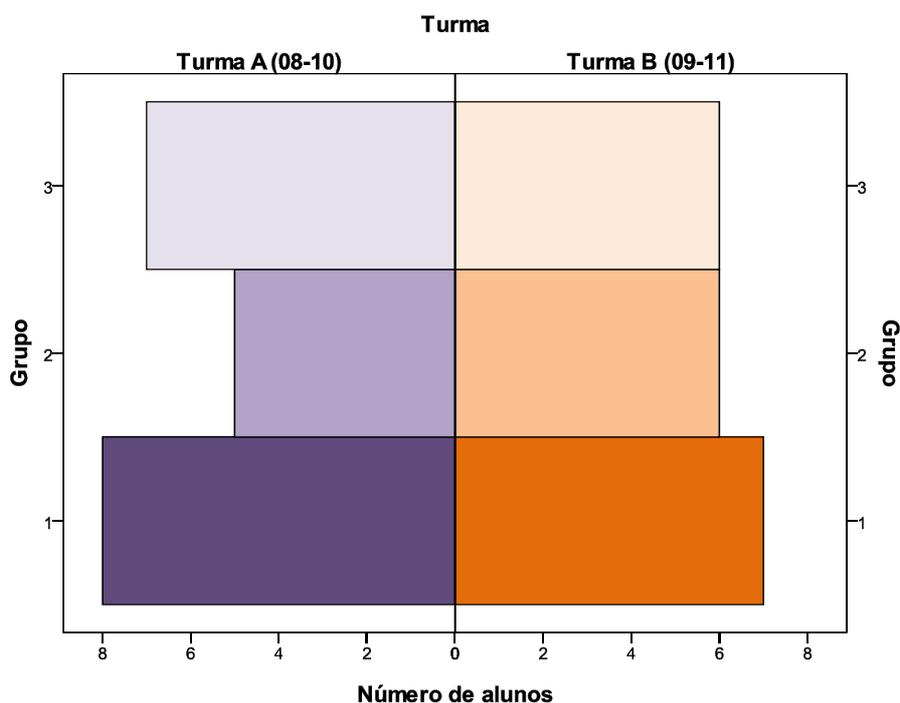


Gráfico 3. Distribuição dos grupos por turma

Uma vez que não existem diferenças relevantes quanto à distribuição dos alunos por grupo nas duas turmas, a análise de dados terá apenas em conta o grupo a que os alunos pertencem (G1, G2 ou G3), ignorando doravante o facto de os informantes serem de duas turmas distintas.

De modo a verificar a correta distribuição dos alunos pelos três grupos em questão (Tabela 3) realizou-se o teste estatístico não paramétrico de Kruskal-Wallis para as variáveis relativas às línguas ouvidas e faladas pelas crianças com os pais, às línguas mais faladas pelos

pais e às línguas mais faladas pelas crianças⁴², por se considerar serem as variáveis mais pertinentes na determinação do grau de exposição à língua portuguesa no quotidiano dos alunos. Uma vez que os valores de p (Anexo V. Teste de diferenças significativas) para as variáveis mencionadas são todos inferiores a 5%, com 95% de nível de confiança (n. c.), rejeita-se a hipótese nula de ausência de diferenças significativas entre os grupos. Ou seja, verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos supramencionados, o que vem corroborar a divisão dos alunos pelos três grupos pré-definidos.

Tabela 3. Grupos amostrais

Grupo	Número de alunos
G1	15
G2	11
G3	13
TOTAL	39

Como já foi anteriormente mencionado, não se criou um grupo de controlo monolíngue de crianças residentes em Portugal. É apenas feita uma comparação entre os três grupos de alunos inseridos no mesmo contexto escolar e sob o mesmo método de ensino, tendo em conta o contexto linguístico familiar e a particularidade da frequência no projeto bilingue português-alemão.

2.1.2. Grupo 1

Ao G1 pertencem quinze crianças: Afonso, Alberto, Alice, António, Carlos, Duarte, Inês, Juliana, Leandro, Nuno, Paulo, Pedro, Tânia, Vicente e Vitorino.

Como se pode observar no Gráfico 4, dos quinze alunos do G1, 80% nasceram na Alemanha. Os restantes 20%, o Afonso, o Duarte e a Tânia, nasceram em Portugal e foram viver para a Alemanha aos cinco ou seis anos de idade.

Ambos os progenitores de 93% dos alunos do G1 são portugueses, nascidos em Portugal e a grande maioria frequentou parte ou toda a sua escolaridade em Portugal. Deste grupo, só o

⁴² Dados obtidos com base nos questionários aplicados aos progenitores das crianças.

pai do Afonso é de nacionalidade alemã. A primeira língua aprendida por estes alunos foi o português, no entanto, 27% dos alunos, nomeadamente, o Afonso, a Inês, o Nuno e o Paulo, tiveram também um contacto relevante com o alemão desde a nascença. Por o português ter sido a primeira língua que aprenderam, estes falantes bilingues apresentam uma pronúncia muito similar à dos falantes nativos portugueses. Este é um aspeto típico em falantes bilingues que contactam cedo com ambas as línguas (Grosjean, 2012). Em casa destes alunos, o português tem um papel importante como língua de comunicação entre pais e filhos. Porém, para 27% destas famílias, há, juntamente com o uso do português, um uso importante da língua alemã como meio de comunicação.

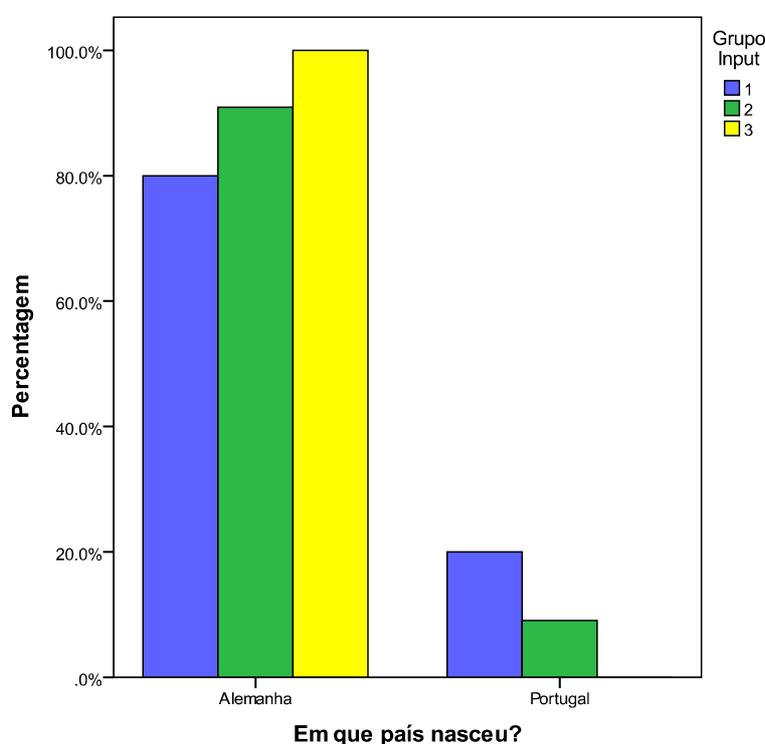


Gráfico 4. Naturalidade dos alunos participantes

Apesar de o português ter sido a primeira língua aprendida por estes alunos e de estes terem um *input* diário da mesma, a sua língua dominante é o alemão, ou seja, o alemão é a língua à qual recorrem mais frequentemente no seu dia-a-dia e na qual, segundo a sua opinião, se sentem mais confortáveis.

Este grupo de alunos assiste, diariamente, a menos de duas horas de televisão ou DVDs, em ambas as línguas, com predominância da língua alemã. O Alberto e o Vitorino são os únicos que veem apenas televisão em alemão.

De todos os alunos do G1, 53%, correspondente a oito alunos, têm irmãos, seis (o António, o Duarte, a Inês, o Leandro, o Nuno e o Vitorino) usam tanto o português como o alemão para comunicar com os irmãos, e dois deles (o Alberto e o Vicente) recorrem mais ao alemão do que ao português. Fora de casa, com os respetivos amigos, 67% dos alunos (designadamente, a Alice, o Carlos, o Duarte, a Inês, a Juliana, o Leandro, o Nuno, o Pedro, a Tânia e o Vicente) afirma utilizar também a língua portuguesa para comunicar, ao passo que os restantes 33% (o Afonso, o Alberto, o António, o Paulo e o Vitorino) utilizam unicamente a língua alemã.

87% dos alunos deste grupo estão inscritos na *Ganztagsschule* (similar à CAF, em Portugal) e permanecem na escola até às dezasseis horas (as aulas obrigatórias terminam às 13:15 horas). No período extraescolar, há educadoras de origem brasileira e portuguesa que orientam os alunos das turmas bilingues nos trabalhos de casa durante uma hora letiva, porém a língua predominantemente usada é a alemã. Das 15:00 às 16:00 os alunos participam em cursos opcionais (de desporto, trabalhos manuais, fotografia, etc.). Os restantes 13% (o Carlos e o Nuno) frequentam uma CAF extraescolar (*KITA*), onde existe a possibilidade de as crianças ficarem até mais tarde e onde não há educadoras falantes de língua portuguesa.

Os alunos do G1 vão, por norma, pelo menos uma ou mais vezes por ano a Portugal, por períodos totais compreendidos entre 3 a 8 semanas, passadas com a família residente no país.

O **Afonso** nasceu na Alemanha. Aos três anos e meio, a família foi para Portugal, onde, em Lisboa, frequentou um jardim infantil até aos cinco anos. Aos cinco anos regressou à Alemanha e frequentou um jardim infantil até aos seis anos. Em nenhum dos jardins infantis frequentados era lecionada qualquer língua estrangeira. A mãe do Afonso é portuguesa e dá aulas de português em Hamburgo. O pai é alemão e professor de música. Ambos frequentaram a universidade, cada um no seu país de origem. O Afonso não tem irmãos e o núcleo familiar resume-se aos três. Ambos os progenitores dominam e falam fluentemente o português e o alemão. A comunicação do Afonso com a mãe é feita em português e com o pai em alemão. Com os amigos e com outras crianças, ele comunica exclusivamente em alemão.

O **Alberto** nasceu na Alemanha e frequentou um jardim infantil durante três anos. A mãe do Alberto é portuguesa e fala português e alemão. Depois de terminar o 2º CEB, veio para

a Alemanha, onde frequentou a *Realschule*⁴³ e é, atualmente, assistente numa clínica dentária. O pai também nasceu em Portugal onde frequentou a escola, até ao final do 2º CEB. É cozinheiro num restaurante e só fala português. O Alberto fala tanto em português como em alemão com a mãe, apesar de, em casa, ela se dirigir ao filho quase sempre em português. Com o pai, o Alberto só fala em português. O Alberto tem uma irmã mais nova, com a qual fala mais em alemão do que em português. Com os amigos, ele comunica só em alemão.

A **Alice** nasceu na Alemanha. Os seus pais nasceram em Portugal. A mãe viveu e tem família na França, com a qual comunica em francês. A mãe não frequentou a escola e é auxiliar de limpezas. Fala português e francês. O pai frequentou a escola em Portugal até ao sexto ano e trabalha no ramo da produção alimentar. Em casa falam apenas português. A Alice não tem irmãos. Quando se encontra com amigos, fala mais em alemão do que em português.

O **António** nasceu na Alemanha e frequentou o jardim infantil durante três anos. Ambos os progenitores do António são portugueses e falam português e alemão. Frequentaram a escola alemã, *Hauptschule*⁴⁴, durante nove anos e a mãe frequentou ainda a *Realschule* durante dois anos. A mãe é empregada de caixa e o pai é serralheiro. Os pais do António falam mais em português do que em alemão com ele e ele responde-lhes e dirige-se a eles mais em português do que em alemão. O António tem uma irmã mais velha, com a qual comunica tanto em português como em alemão. Raramente misturam as duas línguas numa conversa. Ele frequenta lugares públicos onde encontra outras crianças, com as quais só comunica em alemão.

O **Carlos** nasceu na Alemanha e frequentou o jardim infantil desde os dois anos de idade, onde era lecionada, de forma lúdica, a língua inglesa. Os pais do Carlos são portugueses e falam português, alemão, inglês e francês. A mãe do Carlos frequentou a escola em Portugal até ao décimo segundo ano e trabalha, atualmente, numa gelataria. O pai frequentou a escola em Portugal até ao 2º CEB e é camionista. Os progenitores do Carlos falam mais em português do que em alemão com ele e raramente misturam as duas línguas numa conversa. O Carlos responde-lhes e dirige-se a eles tanto em português como em alemão. O Carlos não tem irmãos

⁴³ Tipo de escola na Alemanha, do quinto ao décimo ano de escolaridade. É considerado um sistema de educação básico, bastante geral e abrangente.

⁴⁴ Tipo de escola na Alemanha, do quinto ao nono (por vezes décimo) ano de escolaridade, com uma vertente mais prática e mais direcionado para integrar os alunos no mercado de trabalho.

e o núcleo familiar resume-se aos três. Com os seus amigos, comunica tanto em português como em alemão.

O **Duarte** nasceu em Portugal. O pai do Duarte faleceu e a mãe, devido a problemas pessoais, deu a guarda dos quatro filhos aos avós⁴⁵, que os trouxeram para Hamburgo para viverem com eles. O Duarte tem três irmãos: duas irmãs mais velhas e um irmão mais novo. O Duarte frequentou um jardim infantil em Lisboa, onde era lecionado o inglês. Veio para Hamburgo com seis anos de idade e foi matriculado na turma bilingue, na primeira classe, sem ter quaisquer pré-conhecimentos da língua alemã. No segundo ano de escolaridade, depois de um ano sem dizer uma palavra na escola, o Duarte começou a falar a língua alemã, correta e fluentemente, e com pronúncia semelhante à de um falante nativo alemão. Os avós não dominam o alemão e só falam português em casa. Em casa, o Duarte faz, atualmente, uso das duas línguas para se expressar, quer por iniciativa própria, quer para responder a algum familiar: com os avós fala em português e com os irmãos frequentemente em alemão. Na casa do Duarte raramente se misturam as duas línguas durante uma conversa. O Duarte comunica tanto numa língua como na outra com os amigos.

A **Inês** nasceu na Alemanha. Ambos os progenitores nasceram em Portugal. A mãe frequentou dois anos do 1º CEB em Portugal e o pai terminou o 11º ano. A mãe continuou os seus estudos na Alemanha, nomeadamente, dois anos de escola primária e seis numa *Hauptschule*. A mãe é doméstica e o pai é estivador. Ambos falam as duas línguas e dirigem-se à Inês tanto numa língua como na outra, misturando-as com frequência numa conversa. A Inês usa tanto uma língua como a outra, tanto com os pais, como com a irmã mais nova e com amigos.

A **Juliana** nasceu na Alemanha. Ambos os progenitores nasceram e frequentaram a escola em Portugal. A mãe é doméstica e o pai é estivador. Os pais falam apenas português, pelo que esta é a única língua utilizada em casa. A Juliana não tem irmãos. Quando se encontra com amigos, fala mais em alemão do que em português.

O **Leandro** nasceu na Alemanha. Os pais nasceram e frequentaram a escola até ao 2º CEB, em Portugal. A mãe é doméstica e o pai é empregado de mesa. A mãe só fala português

⁴⁵ Os avós do Duarte são os seus encarregados de educação e, no fundo, assumiram o papel da mãe e do pai na sua vida quotidiana. Como tal, os avós serão denominados de pais no tratamento futuro dos dados.

com o Leandro e o pai fala mais em português do que em alemão. O Leandro responde a ambos mais em português do que em alemão. Tem uma irmã mais nova, de um ano de idade, com a qual fala tanto numa língua como na outra, assim como quando se encontra com outras crianças.

O **Nuno** nasceu na Alemanha. Os pais nasceram em Portugal. A mãe frequentou o 3º ano em Portugal, o 4º ano na Alemanha e frequentou mais seis anos na *Realschule*. O pai frequentou a escola em Portugal até ao 9º ano. A mãe trabalha num lar, cuidando de idosos e o pai é técnico eletricista. A mãe fala tanto em alemão como em português com o Nuno e o pai fala mais em português do que alemão. O Nuno fala tanto numa língua como na outra com os pais, com as duas irmãs mais velhas e com os seus amigos. Raramente misturam as duas línguas numa conversa.

O **Paulo** nasceu na Alemanha e frequentou o jardim infantil durante cinco anos, onde era lecionada a língua inglesa. Ambos os progenitores são portugueses e falam português e alemão. Frequentaram a escola portuguesa até ao décimo segundo ano. Na Alemanha não frequentaram a escola. A mãe é empregada de escritório e o pai é carpinteiro. Os pais do Paulo falam mais em português do que em alemão com ele e ele responde-lhes e dirige-se a eles tanto em português como em alemão. O Paulo é filho único. A mãe mistura com frequência as duas línguas durante uma conversa e o pai raramente o faz. Com os amigos, o Paulo comunica exclusivamente em alemão, apesar de na sua vizinhança residirem muitas famílias portuguesas e turcas.

O **Pedro** nasceu na Alemanha. Ambos os progenitores nasceram e frequentaram durante dez anos a escola em Portugal. A mãe viveu em França e fala português e francês. O pai frequentou a *Realschule* durante quatro anos na Alemanha e fala português e alemão. A mãe está, de momento, desempregada e o pai é técnico de montagem e de acabamentos de casas. A mãe só fala em português com o Pedro. O pai, por sua vez, fala tanto numa língua como na outra com ele e o Pedro também lhe responde tanto numa língua como na outra. O Pedro não tem irmãos. Quando está com amigos, fala tanto em alemão como em português.

A **Tânia** nasceu em Portugal e veio aos seis anos para a Alemanha, já com o 1º ano concluído em Portugal. Os progenitores são portugueses e ainda não dominam o alemão. Como tal, apenas se dirigem à Tânia em português e esta responde também na mesma língua. O pai não frequentou a escola e a mãe terminou o 1º CEB, em Portugal. São cozinheiros. A Tânia não

tem irmãos. Quando visita parques infantis, comunica com os amigos tanto numa língua como na outra. Apesar de não estar há muito tempo em Hamburgo, o alemão é já a língua à qual recorre com mais frequência no seu quotidiano.

O **Vicente** nasceu na Alemanha e frequentou o jardim infantil a partir dos três anos de idade. Os progenitores do Vicente são portugueses, nascidos em Portugal, onde a mãe frequentou o 1º CEB e o pai concluiu o 8º ano. Na Alemanha não continuaram os seus estudos. A mãe só fala português, língua com a qual comunica com o Vicente, sem quaisquer interferências de alemão durante uma conversa. O pai fala português e alemão e comunica com o Vicente mais em português do que em alemão. Ao pai e à irmã mais nova, o Vicente responde e dirige-se a eles mais em português do que em alemão e misturam as duas línguas com frequência numa conversa. O casal trabalha na gastronomia, em restaurante próprio. Depois da escola, o Vicente vai para o restaurante dos pais. Com outras crianças, comunica mais em alemão do que em português.

O **Vitorino** nasceu na Alemanha e frequentou o jardim infantil durante cinco anos. Ambos os progenitores são portugueses. Frequentaram, respetivamente, o 1º e o 2º CEB em Portugal. A mãe é doméstica e o pai é serralheiro. A mãe só fala português e o pai fala português e alemão. O Vitorino fala mais em português do que em alemão com os pais e com a irmã mais nova. Na comunicação com outras crianças faz apenas uso do alemão, apesar de, na sua vizinhança, residirem algumas famílias portuguesas.

2.1.3. Grupo 2

Do G2 fazem parte onze crianças: a Bárbara, o Caetano, o Denilson, o Francisco, o Gonçalo, o Henrique, a Ivete, a Marta, a Patrícia, o Rodrigo e a Safira.

Das onze crianças, a Bárbara é a única que nasceu em Portugal. Os restantes alunos do G2, 91%, nasceram na Alemanha (ver Gráfico 4, na página 37).

Os progenitores destes alunos falam alemão e alguns possuem também competências na língua portuguesa (quando não falam, pelo menos compreendem o que é dito), à exceção da mãe do Rodrigo, que é a única que não tem competências na língua portuguesa. Dos casais em que ambos os progenitores são portugueses, pelo menos um deles ou ambos, frequentaram a escola ou fizeram formação profissional na Alemanha, sendo que, para estes, a língua

dominante mudou e a comunicação entre si passou a ser em alemão.

Como se pode verificar na Tabela 4, a maioria dos progenitores destes alunos é portuguesa, à exceção da mãe do Caetano, da do Denilson e da do Rodrigo, que são alemãs; do pai da Ivete, que é alemão, do pai do Caetano e o do Denilson, que são brasileiros, e do pai do Francisco, de origem indiana, com o qual este não mantém contacto⁴⁶. A mãe da Bárbara, a da Marta e o pai do Rodrigo são descendentes de portugueses, nascidos na Alemanha. As seis restantes mães nasceram em Portugal e quatro delas completaram a sua formação profissional ou parte da escolaridade na Alemanha. O pai do Henrique, o do Denilson e o da Safira completaram a sua formação profissional ou parte da sua escolaridade na Alemanha.

Tabela 4. País de origem e de frequência da escolaridade dos progenitores do G2

Alunos do G2	Mãe		Pai	
	País de nascimento	País: Escolaridade/ Formação	País de nascimento	País: Escolaridade/ Formação
Bárbara	Al	Al	Pt	s/d
Caetano	Al	Al	Br	s/d
Denilson	Al	Al	Br	s/d
Francisco	Pt	Pt	s/d	s/d
Gonçalo	Pt	Br	Pt	Pt
Henrique	Pt	Pt+ Al	Pt	Pt+ Al
Ivete	Br	Br+ Al	Al	Al
Marta	Al	Al	Pt	s/d
Patrícia	Pt	s/d	Pt	s/d
Rodrigo	Al	Al	Al	Al
Safira	Pt	Pt+ Al	Pt	Pt+ Al

A primeira língua aprendida por 36,4% dos alunos do G2, nomeadamente pela Bárbara, pelo Gonçalo, pela Marta e pela Safira, foi o português. Para 27,2%, designadamente para o Denilson, a Ivete e o Henrique, a primeira língua aprendida foi o alemão. Os restantes 36,4%, o Caetano, o Francisco, a Patrícia e o Rodrigo, tiveram, desde a nascença, contacto com ambas as línguas.

É interessante verificar que 9 dos 11 alunos deste grupo têm irmãos mais velhos⁴⁷. Os

⁴⁶ Uma vez que o Francisco não tem contacto com o pai, este foi considerado como um dado *missing*, ou seja, não é tido em conta para os cálculos estatísticos.

⁴⁷ Aqui também se considerou a Safira, apesar de os “irmãos” serem os filhos do companheiro da mãe.

restantes 2 alunos, o Gonçalo e o Henrique, são filhos únicos. Muitos progenitores com pelo menos dois filhos bilingues consideram frequentemente que o seu filho mais velho revela melhor proficiência na língua de herança do que o irmão(s) mais novo(s) (Barron-Hauwaert, 2011). Estas afirmações são confirmadas por estudos centrados no uso da língua no seio familiar (Hoff *et al.*, 2014; Shin, 2002). Num estudo que envolveu duzentas famílias de origem coreana a viver nos USA, Shin (2002) afirma que há diferenças acentuadas entre a língua privilegiada pelos irmãos primogénitos em relação aos mais novos. Mesmo quando os pais tendem a comunicar maioritariamente na língua de herança, os irmãos comunicam entre si preferencialmente na língua dominante, de modo que os irmãos mais novos adquirem e começam a usar a língua minoritária mais cedo.

Sete alunos deste grupo, 64%, visitam Portugal uma vez por ano, normalmente com visitas de duração de até quatro semanas. O Caetano e a Ivete foram quatro vezes ao Brasil, o que corresponde a uma visita de dois em dois anos. O Rodrigo foi duas vezes a Portugal e o Denilson esteve uma vez no Brasil.

Na maioria dos casos, a mãe é o progenitor que mais tempo passa com os filhos, como tal, a língua que falam com a mãe é, normalmente, a mais frequentemente usada em casa. Todas as mães dos alunos deste grupo revelam falar tanto ou mais em alemão do que em português ou até só em alemão com os filhos e estes últimos dirigem-se às mães e respondem-lhes mais em alemão do que em português. Quanto aos pais, o pai da Bárbara, o do Caetano, o do Gonçalo, o da Patrícia e o do Rodrigo são os únicos que afirmam dirigir-se aos filhos tanto em português como em alemão e, tal como acontece com as mães, estes respondem-lhes mais em alemão do que em português.

O Henrique e o Gonçalo são filhos únicos. As restantes nove crianças, 82%, têm irmãos mais velhos, com os quais comunicam quase exclusivamente em alemão. Também com os amigos, inclusive os de origem portuguesa, comunicam apenas na língua alemã.

As crianças do G2 veem até duas horas de televisão por dia, maioritariamente na língua alemã ou apenas em alemão. 91% dos alunos estão inscritos na escola até às dezasseis horas. As educadoras que os auxiliam durante a hora dos trabalhos de casa são brasileiras ou portuguesas. O Henrique é o único que vai para casa no fim das aulas ou para uma CAF externa à escola.

A análise dos dados demonstra que a exposição destas crianças à língua portuguesa é

irregular e que a sua atitude face à mesma é sobretudo passiva, correspondendo ao perfil de *overhearer* descrito por Au *et al.* (2002). Estes alunos têm competências de compreensão da língua portuguesa, no entanto têm maiores dificuldades em expressar-se, optando por evitar usar o português como língua de comunicação. Atualmente, a língua dominante de todos estes alunos é o alemão.

A **Bárbara** nasceu em Portugal, onde residiu até à idade de um ano e meio. É, no entanto, lusodescendente de terceira geração; a sua mãe é filha de emigrantes portugueses na Alemanha, país onde nasceu. O nascimento da Bárbara coincidiu com o período de cerca de dois anos em que os seus progenitores viveram juntos em Portugal. A mãe da Bárbara frequentou toda a sua escolaridade na Alemanha até concluir a *Realschule*. É técnica de farmácia. O pai é português e pedreiro de profissão. A mãe fala mais em alemão do que em português com a Bárbara e o pai afirma dirigir-se à filha tanto numa língua como na outra. A Bárbara dirige-se a eles mais em alemão do que em português. Com o irmão mais velho e com os amigos comunica sempre em alemão, apesar de na sua zona de residência viverem muitas famílias portuguesas. A primeira língua que aprendeu foi o português.

O **Caetano** nasceu na Alemanha e frequentou, durante três anos, o jardim infantil. No seio da família tem algum contacto com o Português do Brasil.⁴⁸ A mãe é alemã e educadora de profissão. A mãe também fala português do Brasil, mas dirige-se ao filho sempre em alemão. O pai do Caetano é brasileiro e fala, para além do português do Brasil, alemão. O pai, por sua vez, fala tanto em português como em alemão com o Caetano, que responde aos pais sempre em alemão. Com a irmã mais velha e com os amigos comunica sempre em alemão. Desde a nascença que o Caetano tem contacto com alemão e português do Brasil.

O **Denilson** nasceu na Alemanha, frequentou um jardim infantil (KITA) a partir de um ano de idade e a pré-escola na Rudolf-Roß aos cinco anos. Na pré-escola, o português já é lecionado sob a forma de canções e jogos lúdicos. A mãe do Denilson é alemã e o pai é brasileiro. A mãe é assistente técnica de radiologia e o pai é músico. Ambos falam português (do Brasil) e alemão. Tanto a mãe como o pai comunicam mais em alemão do que em português com o Denilson. O Denilson responde e dirige-se aos pais mais em alemão do que em

⁴⁸ Foi decidido incluir os alunos de origem brasileira neste estudo, uma vez que não há diferenças entre o PB e o PE relativamente às propriedades analisadas. Além disso, a variante do português presente na turma bilingue é o PE e os falantes de origem brasileira têm um contacto muito restrito com a sua língua de herança.

português. O Denilson tem uma irmã mais velha (que já não faz parte do agregado familiar) e um irmão, de um ano de idade, com os quais fala sempre em alemão. Também com outras crianças e amigos comunica apenas em alemão, apesar de na sua zona de residência viverem diversas famílias estrangeiras, nomeadamente, falantes portugueses, turcos, russos e polacos. A primeira língua que aprendeu foi o alemão.

O **Francisco** nasceu na Alemanha. Os seus progenitores vivem separados e o Francisco quase não tem contacto com o pai. A mãe é portuguesa e frequentou a escola em Portugal até ao décimo segundo ano. Tem a profissão de armazenista. A mãe dirige-se ao Francisco tanto em português como em alemão e afirma misturar com frequência as duas línguas. O Francisco, por sua vez, usa mais o alemão do que o português quando se dirige à mãe e utiliza apenas o alemão quando comunica com a sua irmã mais velha e com amigos. A primeira língua com que contactou foi o português, porém a língua que usa maioritariamente no seu dia a dia é o alemão.

O **Gonçalo** nasceu na Alemanha. Ambos os progenitores são portugueses e dirigem-se ao filho mais em alemão do que em português. O Gonçalo faz mais uso do alemão para se expressar. A mãe é doméstica e frequentou a escola primária em Portugal e a *Hauptschule* por três anos, na Alemanha. O pai frequentou a escola em Portugal até ao sexto ano de escolaridade e é armazenista. Na sua área de residência vivem muitas famílias portuguesas. No entanto, o Gonçalo comunica com os amigos e conhecidos só em alemão.

O **Henrique** nasceu na Alemanha e frequentou a creche desde os oito meses e o jardim infantil. Os progenitores do Henrique são portugueses e falam português e alemão. A mãe frequentou a escola em Portugal até ao 12º ano e o pai até ao final do 1º CEB. Ambos frequentaram posteriormente a escola na Alemanha. A mãe tornou-se enfermeira, especializada em anestesia e cuidados intensivos. O pai frequentou a *Realschule* durante onze anos e é cabeleireiro. O Henrique não tem irmãos. Os progenitores falam mais alemão do que português com o Henrique, que lhes responde e se dirige a eles utilizando mais a língua alemã do que a portuguesa. Visita lugares públicos onde encontra outras crianças, com as quais comunica só em alemão, apesar de na sua vizinhança residirem muitas famílias estrangeiras, inclusive, portuguesas. A primeira língua que o Henrique aprendeu foi o alemão.

A **Ivete** fala português do Brasil. Ela nasceu na Alemanha e frequentou o jardim infantil durante quatro anos e a pré-escola na Rudolf-Roß-Grundschule durante um ano. Em ambos os estabelecimentos, a Ivete teve contacto com outras línguas para além do alemão,

nomeadamente, português e espanhol (origem das suas educadoras) e na pré-escola onde o ensino do português é iniciado de forma lúdica (canções, histórias, jogos...). A mãe da Ivete é brasileira e fala, para além do português do Brasil, alemão. O pai é alemão e fala também português do Brasil. A mãe é assistente social. A mãe fala mais em alemão do que em português com a Ivete. O pai, por sua vez, fala apenas em alemão com a filha. A Ivete responde e dirige-se aos seus progenitores apenas em alemão, tal como o faz com a irmã mais velha e amigos. A primeira língua que a Ivete aprendeu foi o alemão. O seu contacto com o português é muito restrito.

A **Marta** nasceu na Alemanha. É lusodescendente de terceira geração; a mãe, filha de emigrantes portugueses na Alemanha, já nasceu neste país. Frequentou toda a sua escolaridade na Alemanha, desde a primeira classe até ao *Gymnasium*⁴⁹, complementando ainda os seus estudos com um ano de educação superior noturno. Atualmente trabalha num escritório como secretária e tradutora. O pai é português. Ambos falam mais em alemão do que em português com a filha. Com os pais, com o irmão mais velho e com os amigos, a Marta fala maioritariamente em alemão. A primeira língua que a Marta aprendeu foi o português, mas o contacto com o português é muito restrito. A sua principal língua de comunicação é o alemão.

A **Patrícia** nasceu na Alemanha. Os seus progenitores são portugueses. A mãe está de momento desempregada e anteriormente era camareira. Ela fala tanto em português como em alemão com a filha. O pai é dono de um restaurante português e fala com ela mais em alemão do que em português. Ambos misturam com frequência as duas línguas numa conversa. A Patrícia responde, tanto à mãe como ao pai, mais em alemão do que em português. Com as três irmãs mais velhas e com os amigos comunica apenas em alemão, raramente misturando as duas línguas numa conversa. Desde o nascimento que a Patrícia tem contacto com as duas línguas, no entanto, a sua principal língua de comunicação é o alemão.

O **Rodrigo** nasceu na Alemanha e é lusodescendente de terceira geração; o pai, filho de emigrantes portugueses na Alemanha, já nasceu neste país, frequentou o *Gymnasium* e é agente imobiliário. É o pai que mais se ocupa dos filhos e os acompanha à escola, bem como nos trabalhos de casa, etc. A principal língua de comunicação entre o pai e o filho é o alemão,

⁴⁹ Tipo de escola na Alemanha, do quinto ao décimo segundo ano de escolaridade, cujo principal objetivo é preparar os seus alunos para a frequência da universidade.

apesar de o pai se dirigir esporadicamente ao filho em português. A mãe, assistente médica, é alemã e não fala português. Com os dois irmãos (um mais velho e um mais novo) e os amigos, o Rodrigo comunica sempre em alemão. Cresceu em contacto com as duas línguas desde a nascença, mas o alemão é atualmente a sua língua de comunicação dominante.

A **Safira** nasceu na Alemanha e frequentou o jardim infantil durante três anos. A mãe e o companheiro da mãe da Safira são portugueses e falam português e alemão. A mãe frequentou a escola em Portugal até ao 2º CEB e o companheiro até à quarta classe. Eles frequentaram a escola na Alemanha, concluindo a *Realschule*. São os dois empregados de caixa, falam mais alemão do que português com a Safira e misturam com frequência as duas línguas numa conversa. A Safira responde-lhes e dirige-se-lhes utilizando mais a língua alemã do que a portuguesa. Na casa da Safira vivem também os dois filhos do companheiro da mãe (um filho mais velho e uma filha mais nova), com os quais ela comunica em alemão. A Safira não vê televisão durante a semana e aos fins de semana vê em média até duas horas de televisão ou DVDs só em alemão. Com os amigos, comunica só em alemão. A primeira língua que aprendeu foi o português, mas atualmente a sua língua de comunicação dominante é o alemão.

2.1.4. Grupo 3

Neste estudo, os alunos deste grupo são designados de ‘monolíngues’, para realçar o facto de o primeiro contacto relevante com a língua portuguesa se ter dado após a entrada na pré-escola ou na escola primária Rudolf-Roß. É de salientar o facto de duas alunas deste grupo (a Josephina e a Nicola) terem crescido em contexto bilingue, com a língua alemã e uma outra que não o português, nomeadamente inglês e checo.

O G3 é constituído por treze crianças: Alicia, Anabela, Charlotte, Christian, Elizabeth, Josephina, Klaus, Liedson, Mariana, Michael, Nicola, Susanne e Tim. Nasceram todas na Alemanha (ver Gráfico 4, na página 37). À exceção das duas alunas bilingues, os onze alunos parte do G3 são monolíngues alemães, ou seja, o alemão é a única língua usada por eles no seu quotidiano.

O *input* de português dos alunos deste grupo resume-se à exposição à língua no contexto escolar e, nalguns casos, a visitas esporádicas a Portugal.

Todos os alunos do G3 estão inscritos na escola até às dezasseis horas. Veem televisão até duas horas por dia e apenas em alemão, à exceção da Josephina que vê, por vezes, programas em inglês.

Três progenitores, da Alicia, da Anabela e da Mariana, são descendentes de portugueses, porém todos nascidos na Alemanha. Apesar de terem competências de comunicação na língua portuguesa, a sua língua dominante é o alemão, língua que usam na comunicação com os filhos. No caso da Elizabeth e do Liedson, os progenitores masculinos são falantes fluentes de português, todavia não fazem parte do agregado familiar das crianças. Os pais da Charlotte, do Christian, da Josephina, do Klaus, da Nicola, da Susanne e do Tim são alemães (à exceção da mãe da Josephina e do pai da Nicola, que são de outras nacionalidades) e não possuem qualquer relação direta com Portugal. Trata-se de pais que vivem perto da escola e inscreveram os filhos na turma bilingue, por considerarem o conhecimento de línguas uma mais-valia e o projeto bilingue interessante.

A **Alicia** nasceu na Alemanha. A mãe é alemã e frequentou a escola primária e seis anos na *Realschule*, na Alemanha. Fez vários cursos de português para aprender a língua. O pai é português, mas nasceu na Alemanha, onde frequentou a escola primária. Em Portugal, frequentou a escola da quarta à sétima classe e, de novo na Alemanha, frequentou um ano na *Hauptschule*. A mãe trabalha no ramo da música e o pai na construção civil. O núcleo familiar resume-se aos três. A primeira língua que a Alicia aprendeu e a língua de comunicação em casa é o alemão. Apesar do *background* português da Alicia, a aluna não possuía competências a português aquando da entrada na escola. Já foi a Portugal três vezes, por períodos de três semanas.

A **Anabela** nasceu na Alemanha. A sua mãe tem ascendentes portugueses, mas nasceu e frequentou a escola (*Hauptschule* e *Berufsschule*⁵⁰) na Alemanha. O pai é algeriano, mas não faz parte do agregado familiar da Anabela, uma vez que está separado da mãe. A Anabela vive com a mãe e a irmã mais velha. A língua de comunicação utilizada na família é o alemão. A Anabela visitou Portugal duas vezes, por períodos inferiores a quatro semanas.

A **Charlotte** é alemã. Os seus progenitores são alemães e estão divorciados. O alemão

⁵⁰ Escola profissional, destinada à aprendizagem e especialização numa profissão.

é a única língua que usam para comunicar. A Charlotte não tem irmãos e vive com a mãe, que frequentou o *Gymnasium* durante nove anos e trabalha no ramo financeiro.

O **Christian** nasceu na Alemanha e frequentou durante quatro anos e meio um jardim infantil. Os progenitores são alemães e falam só alemão com o filho. Ambos frequentaram o *Gymnasium* durante treze anos de escolaridade. A mãe trabalha por conta própria na gastronomia, numa pequena empresa de *catering*. O pai é editor. Tem um irmão mais velho, da parte paterna, que não reside com ele, tal como o pai.

A **Elizabeth** nasceu na Alemanha e vive com a mãe, que é alemã. A mãe frequentou o *Gymnasium* durante nove anos. É doméstica e não fala português. O pai da Elizabeth é português. A Elizabeth tem dois irmãos mais velhos, com os quais comunica apenas na língua alemã. Os irmãos foram mais expostos à língua portuguesa do que a Elizabeth, devido à presença do pai nos primeiros anos das suas vidas. De facto, a Elizabeth quase não teve contacto com o pai desde a nascença. Em casa falam apenas alemão. A Elizabeth visitou Portugal duas vezes durante um período total entre quatro a oito semanas.

A **Josephina** nasceu na Alemanha. A mãe da Josephina é ganesa; trabalha como tradutora e estuda na universidade. Desde a nascença que fala inglês com a filha. O pai é alemão, mas não faz parte do agregado familiar. A Josephina cresceu num contexto familiar bilingue inglês e alemão. A mãe fala quase sempre em inglês com a Josephina e esta responde-lhe quase sempre na mesma língua. Quase nunca misturam inglês e alemão numa conversa.

O **Klaus** nasceu na Alemanha e frequentou durante três anos um jardim infantil. Os progenitores são alemães e só falam alemão em casa. O Klaus vive apenas com a mãe e tem uma irmã mais velha, que não reside com ele. Ele visitou Portugal com a mãe uma vez (nas férias de verão da terceira para a quarta classe), por um período inferior a quatro semanas.

O **Liedson** nasceu na Alemanha. A mãe é alemã, frequentou o *Gymnasium* durante sete anos e é atualmente assistente social. O pai é brasileiro e professor de capoeira. Em casa do Liedson só se fala alemão. O Liedson vive com a mãe e uma irmã mais velha. Tem ainda duas meias-irmãs. Já visitou o Brasil e Portugal três vezes, por períodos de quatro semanas. A primeira língua que aprendeu foi o alemão e esta é a sua língua de comunicação.

A **Mariana** nasceu na Alemanha. É lusodescendente de terceira geração. A mãe, filha de emigrantes portugueses na Alemanha, já nasceu neste país, frequentou a escola primária e

durante oito anos o *Gymnasium*, mas está de momento desempregada. A Mariana vive só com a mãe e com o irmão de um ano e meio. Antes dos três anos teve contacto com o português, mas a partir dessa idade deixou de ter contacto com a língua e o alemão passou a ser a única língua à qual teve exposição e a sua língua de comunicação. Frequentou a pré-escola na Rudolf-Roß, onde reiniciou o contacto com o português. Integrou, de seguida, a primeira classe do projeto bilingue, mas frequentou a segunda classe na Baviera, para onde se mudou com a mãe e o irmão. A família regressou a Hamburgo ao fim de um ano, por não se ter adaptado, e a Mariana reintegrou a mesma turma que havia deixado, onde terminou a terceira e a quarta classes. A Mariana visitou Portugal uma vez por um período de quatro semanas.

O **Michael** nasceu na Alemanha e frequentou, a partir dos dois anos e meio, três jardins infantis. A mãe do Michael é alemã, não fala português, e é assistente num lar de terceira idade. O pai do Michael é português, mas não tem qualquer contacto com ele. Em casa, fala-se apenas alemão.

A **Nicola** nasceu na Alemanha. A mãe é alemã e o pai é checo. Ambos frequentaram a universidade. A mãe é professora do primeiro CEB e o pai é juiz. Ambos falam alemão e checo, mas nenhum fala português. A mãe fala só alemão com a filha e o pai fala praticamente só checo. A Nicola fala só alemão com a mãe e raramente responde em checo ao pai. Também com os dois irmãos (um mais velho e uma irmã mais nova) e amigos usa apenas a língua alemã.

A **Susanne** nasceu na Alemanha e frequentou durante três anos um jardim infantil, onde era lecionado inglês de forma lúdica, uma hora por semana. A mãe da Susanne trabalha na área de *Software* e o pai é engenheiro. A Susanne é filha única e em sua casa fala-se apenas alemão. Visitou Portugal com a família uma vez (nas férias de verão da terceira para a quarta classe), por um período inferior a quatro semanas.

O **Tim** nasceu na Alemanha e frequentou, desde que completou um ano de idade, três jardins infantis, num dos quais era lecionado espanhol. Ambos os progenitores são alemães e frequentaram o ensino universitário. A mãe é jornalista e o pai é diretor de gravação de televisão. Em casa falam só alemão (ou inglês entre si, quando conversam sobre algo que não é suposto o Tim perceber). O Tim tem uma irmã mais nova. Visitou Portugal com a família uma vez (nas férias de verão da terceira para a quarta classe), durante menos de quatro semanas.

2.1.5. Nível socioeconómico

Com o estudo do nível socioeconómico das famílias dos alunos analisados, procura tentar determinar-se se todos os grupos têm à partida as mesmas condições ou contextos familiares semelhantes. É sabido que usualmente está associado a um baixo nível socioeconómico uma maior tendência para o insucesso escolar. Porém, no que concerne o saber linguístico interiorizado, adquirido através de exposição natural durante a infância, a relação entre o nível socioeconómico e o grau de competência não é evidente, nem teoricamente sustentável se assumirmos que a faculdade da linguagem é, pelo menos em parte, uma faculdade biológica que evolui por maturação.

A escala internacional de prestígio ocupacional estandardizada (SIOPS⁵¹) e o estatuto socioeconómico do índice ocupacional (ISEI⁵²), com base no processo descrito por Ganzeboom e Treiman (1996), foram os métodos escolhidos para a determinação do nível socioeconómico dos encarregados de educação dos alunos em estudo com base na profissão e no nível de escolaridade dos encarregados de educação. De acordo com os autores, estes são os métodos de comparação de profissões internacionalmente mais utilizados.

A escolaridade dos encarregados de educação é apresentada na Tabela 5. Como se pode observar, 3 em cada 4 dos encarregados de educação do G1, mais precisamente, 64% das mães e 77% dos pais, frequentaram a escola em Portugal, e os restantes, 29% das mães e 23% dos pais, estudaram na Alemanha, à exceção de uma mãe, que não frequentou a escola. Há dois progenitores que têm um curso superior (uma mãe terminou o curso em Portugal e um pai na Alemanha) e, nos restantes encarregados de educação, a escolaridade distribui-se por todos os ciclos de escolaridade em Portugal. Na Alemanha, a formação máxima dos progenitores é a *Realschule*, ou seja, o décimo ano de escolaridade (à exceção de um pai com curso universitário, já referido anteriormente). No G2, os dados são bastante diferentes dos do G1, uma vez que a maioria das mães frequentou o sistema de ensino na Alemanha, à exceção de duas (uma completou a escola secundária em Portugal e a outra não frequentou qualquer tipo de ensino), 18%, e metade dos pais frequentaram a escola em Portugal e a outra metade na Alemanha. A escolaridade destes progenitores estende-se por todos os graus de ensino. No G3, há apenas dois

⁵¹ SIOPS – *Standard International Occupational Prestige Scale*.

⁵² ISEI – *International Socio-economic Index of Occupational Status*.

pais que estudaram em Portugal, onde terminaram o segundo ciclo. Os restantes 80% estudaram na Alemanha e completaram, no mínimo, doze anos de escolaridade, à exceção de uma mãe que só tem o décimo ano. Verifica-se que 23% das mães e 40% dos pais deste grupo possuem uma formação universitária.

Tabela 5. Escolaridade dos encarregados de educação

		Escolaridade da mãe			Escolaridade do pai		
		G1	G2	G3	G1	G2	G3
	Não frequentou a escola	7,1%	9,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Ensino em Portugal	1ª CEB	14,3%	0,0%	0,0%	7,7%	16,7%	0,0%
	2ª CEB	14,3%	0,0%	0,0%	38,5%	16,7%	20,0%
	3ª CEB	14,3%	0,0%	0,0%	15,4%	0,0%	0,0%
	Ensino Secundário	14,3%	9,1%	0,0%	15,4%	0,0%	0,0%
	Ensino universitário	7,1%	0,0%	0,0%	0,0%	16,7%	0,0%
Educação na Alemanha	Hauptschule	7,1%	9,1%	0,0%	7,7%	0,0%	0,0%
	Realschule	21,4%	18,2%	7,7%	7,7%	33,3%	0,0%
	Berufsschule	0,0%	36,4%	23,1%	0,0%	0,0%	20,0%
	Gesamtschule	0,0%	0,0%	15,4%	0,0%	0,0%	0,0%
	Gymnasium	0,0%	9,1%	30,8%	0,0%	16,7%	20,0%
	Universität	0,0%	9,1%	23,1%	7,7%	0,0%	40,0%

Na Tabela 6, são apresentados os valores de SIOPS e ISEI dos encarregados de educação, com base no processo descrito por Ganzeboom e Treiman (1996). A escala de ISEI varia entre os valores 16 e 90. O valor 16 corresponde, por exemplo, a profissões como doméstica ou servente, ao passo que o valor 90 corresponde, por exemplo, à profissão de juiz.

Tabela 6. SIOPS e ISEI dos encarregados de educação

Grupo	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
1 SIOPS da mãe	22	60	35.80	11.39
ISEI da mãe	16	70	36.40	17.02
SIOPS do pai	20	57	33.57	10.50
ISEI do pai	29	66	35.50	9.68
2 SIOPS da mãe	20	64	42.00	16.02
ISEI da mãe	16	74	44.27	17.59
SIOPS do pai	20	45	34.50	8.38
ISEI do pai	29	64	45.88	14.89
3 SIOPS da mãe	22	62	46.46	14.02
ISEI da mãe	16	71	50.08	19.92
SIOPS do pai	28	76	55.33	15.80
ISEI do pai	30	90	64.17	19.41

De acordo com o SIOPS e o ISEI dos encarregados de educação, verifica-se que o G1 é o grupo que possui o nível socioeconómico mais baixo, seguido do G2. O G3 é, por conseguinte, o grupo com o nível socioeconómico mais alto. Estes dados mostram que os três grupos não têm o mesmo estatuto socioeconómico, antes pelo contrário, há diferenças evidentes entre os grupos.

2.2. Metodologia

Com a intenção de testar a competência verbal dos alunos e a evolução dos seus conhecimentos linguísticos, optou-se pela narração induzida de duas histórias de banda desenhada, sem texto, já que “a gravação de um discurso produzido numa determinada situação de comunicação, mesmo que provocada por um estímulo, é o método mais fiável de obtenção de material linguístico mais próximo do natural” (Flores, 2008: 58). Foram escolhidas duas histórias comumente usadas para testar competências linguísticas de crianças em idade escolar, nomeadamente para o ingresso da escola primária em Hamburgo ou para estudos científicos⁵³ (ver Capítulo 3, página 101). As histórias foram narradas em dois registos distintos, escrito e oral, e em dois momentos diferentes.

Todas as instruções foram dadas aos alunos em português ou em alemão, consoante a língua melhor dominada por eles.

Na composição escrita da história, os alunos foram informados de que o exercício seria usado para o presente estudo e não para avaliação individual, procurando assim descontraí-los.

A recolha dos dados orais foi feita de forma individual e apenas na presença da entrevistadora/professora. Foi explicada aos alunos qual a finalidade da gravação áudio (exclusivamente para a presente tese) e que as suas gravações não seriam ouvidas na sala de aula. Foi dado a cada aluno algum tempo antes do início da gravação para fazer perguntas sobre as imagens ou vocabulário esquecido ou desconhecido, necessário à sua posterior narração. Os alunos foram informados de que, caso possuíssem dúvidas relacionadas com o conhecimento dos verbos, estes seriam dados na forma do infinitivo e os alunos teriam, por esse motivo, de refletir e conjugá-los, se achassem necessário. A colocação de perguntas ou esclarecimentos respeitantes a alguma palavra desconhecida em português foi deixada em aberto durante toda a gravação, principalmente para dar uma sensação de segurança e apoio aos alunos durante a sua criação narrativa.

As produções orais foram gravadas com o *software Audio Recorder for Free*, que permite a gravação de som diretamente para o computador, através de um microfone. O aplicativo guarda os arquivos na extensão *mp3*. As gravações das narrativas foram posteriormente transcritas para o *Microsoft Office Word*.

⁵³ (Duarte, 2011), (Roth, 2005), (Reich & Roth, 2004, 2007), (Roth *et al.*, 2003, 2004, 2007, Dirim *et al.* (2009)).

Os verbos repetidos pelas crianças, devido a nervosismo ou quando estes se autocorrigiam, não foram contabilizados, sendo apenas considerada a última opção dos alunos; os verbos utilizados na interação com a entrevistadora durante a gravação (e.g. perguntas de como se diz algo em português ou pedidos de instruções) e os verbos utilizados para finalizar a história (e.g. “Já está!/Acabou!”) não foram incluídos na análise.

No estudo da competência verbal dos alunos sob observação, fez-se uma análise dos dados obtidos na narração oral e na composição escrita com base nos mesmos critérios, de modo a facilitar uma comparação o mais fiel possível entre as duas tarefas aplicadas.

Os verbos foram retirados do seu contexto original, no entanto, este foi tido em conta na análise e organização dos dados. Todas as ocorrências verbais, tanto dos dados áudio como dos escritos, foram organizadas em tabelas, de modo a poder proceder-se a uma análise quantitativa dos resultados obtidos. Foi efetuada uma análise quantitativa (total de verbos utilizados, percentagem do uso dos diferentes tempos verbais,...) e uma análise qualitativa (uso lexical, erros gramaticais cometidos,...) dos exercícios aplicados.

Os pronomes clíticos e a sua colocação na frase não foram tidos em consideração, por se encontrarem fora do âmbito deste estudo.

Os dados obtidos foram convertidos em gráficos e tabelas, com o auxílio do programa *IBM SPSS Statistics 19*, sempre que se achou apropriado. Este *software* de tratamento de dados permitiu ainda a determinação de médias, percentis, somatórios, percentagens, entre outros, e ainda a realização de testes de significância. Os testes estatísticos realizados permitem atestar a existência ou rejeição de diferenças estatisticamente significativas entre os resultados obtidos pelos grupos. Os testes estatísticos mais usados foram o de Kruskal-Wallis, o de LSD (*Least Significance Differences*), o teste de Wilcoxon e o de Sinais.

Para este estudo optou-se principalmente pelo uso de gráficos de barras e de caixas de bigodes, por se considerar que estes permitem uma melhor visualização dos resultados obtidos.

2.3. O verbo em português europeu

Uma frase, “para além de veicular um conteúdo proposicional, precisa de ter um verbo como elemento central”, ou seja, o verbo é o núcleo gramatical da frase (Raposo, 2013a: 309). O verbo constitui a base da comunicação verbal, pois denota as ações, atividades, processos ou estados expressos pela proposição. Para interpretar uma mensagem, é essencial compreender a representação do verbo nos seus variados aspetos, pois, todos os outros elementos da frase estão intimamente ligados a ele. O verbo (pleno) “determina o número de expressões linguísticas que lhe completam o sentido e que são, por isso, indispensáveis à boa formação semântica e sintática da oração” (Gonçalves & Raposo, 2013: 1156). Mesmo que não seja explicitamente nomeado, é o verbo que determina o sentido essencial da enunciação.

Pela sua complexidade e natureza flexional, a aprendizagem do verbo parece constituir uma das grandes dificuldades para quem aprende uma língua estrangeira/segunda.

Leiria (2001) refere que, pelo seu caráter mais referencial e concreto, nos primeiros estágios da aquisição de uma língua, quer um adulto a aprender uma L2, quer uma criança a aprender a sua L1, fazem uma maior utilização de substantivos do que de verbos. A autora considera que a aquisição do verbo aponta para um estágio mais avançado a nível do desenvolvimento lexical e representa um passo importante na aquisição de uma língua.

As línguas românicas, na qual se inclui o português, apresentam um sistema de flexão verbal muito desenvolvido. O português apresenta flexões em todos os tempos, modos e pessoas e tem ainda a particularidade de ter um infinitivo flexionado.

Ao longo deste capítulo far-se-á um resumo das características fundamentais do verbo, procedendo-se a uma comparação do português com o alemão, sempre que se considerar importante, uma vez que o alemão é a língua dominante dos alunos em estudo. No final do ponto 2.3.3.4 (página 82) será apresentada uma tabela comparativa do uso dos tempos verbais nas duas línguas.

2.3.1. Estrutura da forma verbal

Do ponto de vista estrutural, uma forma verbal apresenta os seguintes elementos:

- o **radical**, que é a parte invariável (ex. (1)), aquela que não se altera nas

diferentes flexões e que transmite o significado do verbo. É o radical que constitui a base comum de significação das várias formas flexionadas que um verbo pode apresentar.

(1) ***tir***-ei; ***tir***-ava; ***tir***-am.

- o **tema**, que inclui o radical e a vogal temática (ex. (2)). A vogal temática indica a conjugação a que pertence o verbo. Para saber qual a vogal temática de um verbo retira-se ao seu infinitivo o radical e o *-r* final (ex. (3)). Fica então a vogal temática, que é o elemento indicador da conjugação a que o verbo pertence. Em português existem três conjugações, caracterizadas pela vogal temática. A primeira conjugação inclui os verbos com a vogal temática *-a*, isto é, verbos que na forma do infinitivo terminam em *-ar*. A segunda conjugação inclui os verbos com a vogal temática *-e*, ou seja, verbos terminados em *-er*, no infinitivo. O verbo *pôr* pertence ainda a esta conjugação, devido à sua etimologia latina (*ponere*>*poer*>*pôr*), assim como os seus derivados (e.g. *repor*, *dispor*, *transpor*...). Embora tenha desaparecido do infinitivo, a vogal *e* aparece ainda em algumas formas do verbo (e.g. *põe*, *pões*, *põem*,...). A terceira conjugação inclui os verbos com a vogal temática *-i*, isto é, verbos no infinitivo terminados em *-ir*. Todos os verbos regulares de cada uma das conjugações se flexionam de acordo com o paradigma-modelo da conjugação respetiva.

(2) *fala-r*; *come-r*; *pedi-r*

(3) *fal-a-r*; *com-e-r*; *ped-i-r*

- um morfema de flexão de modo/tempo ou **desinência modo-temporal**, que é o elemento que indica o tempo e o modo do verbo. Por exemplo, a desinência *-ia* indica o pretérito imperfeito do indicativo e *-asse* o pretérito imperfeito do conjuntivo dos verbos regulares de primeira conjugação.
- um morfema de flexão de pessoa/número ou **desinência número-pessoa**, que é o elemento que identifica a pessoa gramatical (primeira, segunda ou terceira) e o número (singular ou plural). Por exemplo, o morfema *-ou* indica a terceira pessoa do singular dos verbos de primeira conjugação do pretérito

perfeito do indicativo. A desinência número-pessoa funde-se quase sempre com a desinência de tempo.

Os tempos simples formam-se a partir da combinação do tema verbal com a desinência modo-temporal e a de número-pessoa.

2.3.2. Classificação do verbo

O verbo, atendendo à sua flexão, pode ser regular, irregular, defetivo e abundante (veja, por exemplo, Cunha & Cintra, 2005: 384).

Um **verbo regular** é aquele que apresenta as desinências do paradigma-modelo comuns a todos os verbos de determinada conjugação e cuja flexão não provoca alterações no radical. Se se considerar os verbos *cantar*, *vender* e *partir* como paradigmas respetivamente da primeira, da segunda e da terceira conjugação, verifica-se que todos os verbos regulares se conjugam como eles.

Um **verbo irregular** é aquele que se afasta do paradigma da sua conjugação, podendo a sua flexão apresentar alterações no radical ou nas desinências. É o que se verifica, por exemplo, com o verbo *fazer*, nas formas *faço*, *fiz*, *farei* e *fizesse*, que apresentam diferenças no radical, ou, no caso do verbo *pedir*, na forma *peço*, que apresenta um radical diferente de outras formas, como *pede*. Também o verbo *ir*, na forma *vou*, não apresenta a desinência normal de primeira pessoa do presente do indicativo *-o*, e difere no radical, afastando-se por isso do modelo da conjugação a que pertence.

Um verbo irregular pode apresentar formas regulares e irregulares (e.g. o verbo *pedir* é regular na sua conjugação no pretérito imperfeito do indicativo, *pedia*, *pedias*, ..., porém é irregular na primeira pessoa do singular do presente do indicativo, *peço*).

Não se considera verbo irregular aquele em que se verifica a alteração gráfica do seu radical para conservação da uniformidade fónica (e.g. **ficar** - **fiquei**; **chegar** - **cheguei**; **vencer** - **venço**; **exigir** - **exijo**) (Cunha & Cintra, 2005: 411).

Com exceção dos verbos *dar*, *estar*, *haver*, *querer*, *saber*, *ser* e *ir*, a irregularidade dos verbos apresenta características comuns nas formas de cada conjugação. Assim, os verbos irregulares de primeira conjugação apresentam irregularidades no presente do indicativo, no presente do conjuntivo e no modo imperativo; os de segunda conjugação no pretérito perfeito e

no pretérito mais que perfeito do indicativo e ainda no pretérito imperfeito e no futuro do conjuntivo; os de terceira conjugação apresentam irregularidades apenas nos tempos do futuro do presente e no condicional. As irregularidades mais numerosas encontram-se nas formas rizotónicas, isto é, naquelas em que o acento tónico recai no radical. São rizotónicas a primeira, segunda e terceira pessoas do singular e a terceira pessoa do plural do presente do indicativo e do presente do conjuntivo, bem como as correspondentes no modo imperativo (afirmativo e negativo); todas as outras formas são, normalmente, arrizotónicas. Nas formas rizotónicas as irregularidades manifestam-se através da alternância vocálica, em que a natureza das vogais do radical vai variando ao longo da conjugação, apresentando diferenças de timbre na vogal do radical, consoante nela recaia ou não o acento tónico. Verifica-se uma alternância entre vogais abertas e semiabertas e fechadas ou semifechadas (e.g. *devo* - *deves*; *movo* - *moves*; *miinto* - *mentes*; *durmo* - *dormes*;...). Embora a primeira conjugação seja aquela que inclui maior número de verbos, é também aquela em que existe um menor número de verbos irregulares.

Da primeira conjugação são irregulares os verbos: *estar*, *dar* e os verbos terminados em *-ear* e *-iar*.

Da segunda conjugação são irregulares os verbos: *haver*, *ser* e *ter*, *caber*, *crer*, *ler*, *dizer*, *fazer*, *perder*, *poder*, *pôr*, *prazer*, *querer*, *saber*, *trazer*, *valer* e *ver*, bem como todos os derivados destes.

Na terceira conjugação apresentam irregularidades os verbos: *ir*, *medir*, *pedir*, *ouvir*, *rir*, *vir* e aqueles terminados em *-uzir*, tais como *deduzir* ou *conduzir*.

Segundo Mira Mateus *et al.* (1983), nos verbos irregulares de segunda e terceira conjugação verificam-se dois tipos de irregularidade: uma nos tempos do presente e outra nos tempos do perfeito.

Nos tempos do presente do indicativo são consideradas irregularidades:

- quando a consoante difere da consoante do infinitivo (e.g. *perder* - *perco*; *ouvir* - *ouço*,...) ⁵⁴;
- aquando do acrescento de uma semivogal que não aparece no infinitivo a seguir à vogal do radical (e.g. *saber* - *saiba*; *caber* - *caiba*,...).

⁵⁴ Estes não são classificados como verbos irregulares por Cunha e Cintra (2005).

De acordo com Mira Mateus *et al.* (1983), são consideradas irregularidades nos tempos do pretérito perfeito do indicativo, mais que perfeito do indicativo, imperfeito do conjuntivo e futuro do conjuntivo:

- a alternância da vogal e da consoante do radical, relativamente ao infinitivo (e.g. **ter** - **tive** - **tivera** - **tivesse** - **tiver**; **pôr** - **pus** - **pusera** - **pusesse** - **puser**; **trazer** - **trouxe** - **trouxera** - **trouxe** - **trouxesse** - **trouxer**;...);
- a alternância apenas da consoante do radical, relativamente ao infinitivo (e.g. *dizer* - *disse*,...);
- a alternância apenas da vogal do radical, relativamente ao infinitivo (e.g. *fazer* - *fiz* - *fizera* - *fizesse* - *fizer*, *haver* - *houve* - *houvesse* - *houvera* - *houver*,...).

Pode ainda referir-se o fenómeno designado de supletivismo, para descrever a flexão dos verbos *ser* e *ir*, os quais recorrem a palavras diferentes para formar a sua conjugação (Castro Pinto et al., 2000: 147). Como não provêm dum único tema verbal latino, algumas das suas formas foram caindo em desuso e formas de outros verbos com significado idêntico foram sendo utilizadas para suprir a sua falta. O verbo *ser* serve-se das formas dos verbos latinos *essere* (*ser*), no presente e nos pretéritos perfeito e imperfeito do indicativo e do verbo latino *sedere* (*estar sentado*), no infinitivo presente, no presente do conjuntivo e no modo imperativo. O verbo *ir* utiliza formas dos verbos latinos: *ire* no infinitivo e no pretérito imperfeito do indicativo, *vadere* no presente do indicativo e no do conjuntivo e na segunda pessoa do plural do imperativo e de *esse* no pretérito perfeito do indicativo.

Um **verbo defetivo** é aquele que não possui todas as formas. Há verbos defetivos impessoais, unipessoais e pessoais. Um verbo defetivo impessoal/não flexionado é aquele que não tem sujeito e que normalmente é usado na terceira pessoa do singular. O verbo *haver*, quando utilizado com o significado de existir, os verbos *fazer*, *ser* e *estar*, quando indicam tempo, bem como todos os verbos que indicam fenómenos da natureza, como *chover*, *nevar*, etc. são verbos impessoais. Um verbo defetivo unipessoal é aquele que, tendo sujeito, se conjuga apenas na terceira pessoa, do singular e do plural, como é o caso, entre outros, dos verbos que indicam vozes de animais. Um verbo defetivo pessoal é aquele que, por motivos morfológicos ou fónicos, não apresenta algumas flexões, como por exemplo os verbos *falir* e *computar*. Por serem de difícil pronúncia ou por soarem de forma estranha ao ouvido, algumas formas foram caindo em desuso.

Um verbo **abundante** é aquele que regista mais do que uma forma, verificando-se essa abundância essencialmente, no participípio. Assim, a forma do participípio regular coexiste com um outro participípio que tem vindo a ser denominado de irregular, como *aceitado - aceite* ou *descaçado - descaço*. Em grande parte dos casos utilizam-se as duas formas, mas alguns participípios regulares têm vindo progressivamente a cair em desuso e a ser substituídos pela forma irregular.

Normalmente, a forma regular utiliza-se com o auxiliar *ter* ou *haver* e a irregular com os auxiliares *ser*, *estar*, *andar*, *ficar*, *parecer* e *permanecer*, entre outros. (Alves, 1984)

Pode ainda distinguir-se entre verbo **principal** ou **pleno**, verbo **auxiliar** e verbo **copulativo**.

Um verbo principal ou pleno é “o único verbo do sintagma verbal, constituindo o seu núcleo gramatical e semântico”, “visto que é o elemento que descreve o tipo de situação expresso por ela”. (Gonçalves & Raposo, 2013: 1155). O verbo principal/pleno tem a função de predicador da oração onde ocorre, pois é responsável pela seleção dos argumentos da frase.

(4) *Todos os dias tiro uma boa fotografia.*

(5) *Jeden Tag mache ich ein gutes Foto.⁵⁵*

Aquele verbo que surge em combinação com um verbo principal e que não mantém todo ou parte do seu significado de base é um verbo *auxiliar* ou *semiauxiliar*. Em combinação com o verbo principal, os verbos auxiliares e semiauxiliares formam uma perífrase verbal, “contribuindo com informação nos domínios semânticos do tempo, da modalidade e do aspeto”. (Raposo, 2013b: 1221)

(6) *Tens tirado muitas fotografias!*

(7) *Du hast viele Fotos gemacht.*

Os auxiliares mais frequentes são os verbos *ter*, *haver*, *ir*, *ser* e *estar* (Gonçalves, 1992). Dentro dos semiauxiliares Raposo (2013b) distingue os aspetuais (ex. *andar a*; *começar a*; *continuar a*) e os modais (ex. *dever*, *poder*, *ter de/que*). Raposo (2013b) discute ainda os verbos

⁵⁵ Ao longo do trabalho, os exemplos portugueses serão sempre completados com exemplos em alemão. Os exemplos alemães indicam a forma mais aproximada de exprimir em alemão o que é dito em português. Não são, portanto, traduções literais dos exemplos portugueses e não devem ser lidos com ‘glosas’.

querer e *parecer*, considera “quase” auxiliares (p. 1255) por terem por vezes um comportamento sintático próximo dos verbos auxiliares, terminologia que adotamos aqui.

Os verbos **copulativos** do português são *ser*, *estar* e *ficar*. Estes partilham algumas propriedades com os verbos auxiliares, nomeadamente que, por si só, não são predicadores. Os verbos copulativos combinam-se com sintagmas adjetivais ou nominais, que são os predicadores da frase (Gonçalves & Raposo, 2013).

(8) *O João é inteligente / um menino esperto.*

Pode, por fim, referir-se os verbos **leves**, que estão semanticamente relacionados com os verbos plenos, mas que perdem parte do seu significado lexical básico. A este grupo pertencem os verbos *dar*, *fazer* e *ter* (Gonçalves & Raposo, 2013).

2.3.3. A flexão verbal

A flexão verbal contempla várias categorias gramaticais: pessoa, número, tempo, modo, aspeto e voz.

2.3.3.1. Número e pessoa

O verbo admite dois números, o singular e o plural, e três pessoas, a primeira, a segunda e a terceira. A variação verbal, no que respeita à pessoa, inclui três pessoas no singular (eu, tu, ele/ela) e três pessoas no plural (nós, vós/vocês, eles/elas), correspondentes, respetivamente, à pessoa que fala, à pessoa a quem se fala e à pessoa de quem se fala.

Nos manuais para a aprendizagem do português como língua segunda ou língua estrangeira, a segunda pessoa do plural tem vindo a ser gradualmente substituída pela forma *vocês*, conjugada com a forma verbal da terceira pessoa do plural.

Ao contrário da língua alemã, na língua portuguesa o verbo não necessita obrigatoriamente de um sujeito explícito, sempre que seja possível identificá-lo, sendo, por esse motivo, frequentemente omitido. Os verbos portugueses possuem na sua maior parte, desinências pessoais diferentes, pelo que o uso do pronome pessoal sujeito é muitas vezes

dispensável. Comparem-se, os seguintes exemplos, em português (ex. (9)) e em alemão (ex. (10)):

(9) *Vou para casa.*

(10) *Ich gehe nach Hause.*

Em português, também os verbos que designam o estado atmosférico (e.g. *está a chover* ou *chove*) não têm sujeito, por oposição ao alemão (e.g. *es regnet*), que exige a realização do pronome expletivo *es*. Também no caso dos chamados verbos impessoais (e.g. *há*, em português, e *es gibt*, em alemão), o alemão obriga à realização da forma expletiva.

Quando o sujeito da oração é indeterminado, em português, este também pode ser omitido, empregando-se a forma da terceira pessoa do plural (exs. (11) e (13)) ao passo que em alemão é exigida a realização do sujeito, por exemplo através do uso de um pronome indefinido (exs. (12) e (14)).

(11) *Chamam por mim.*

(12) *Jemand ruft mich.*

(13) *Dizem que vai estar bom tempo.*

(14) *Man sagt, es wird schönes Wetter sein.*

Em português existem oito desinências pessoais possíveis (Areal, 2001), apresentadas na Tabela 7.

Tabela 7. Desinências pessoais

Pessoas	Singular	Plural
1.^a pessoa	∅; -o ⁵⁶ ; -i ⁵⁷	-mos
2.^a pessoa	-s, -ste	-is, -des, -stes
3.^a pessoa	∅	-m

A primeira pessoa do singular não tem desinência, exceto no presente do indicativo, em que é *-o* e no pretérito perfeito do indicativo, em que é *-i*. A desinência da segunda pessoa do

⁵⁶ Só no presente do indicativo.

⁵⁷ Só no pretérito perfeito do indicativo.

singular é *-s*, exceto no pretérito perfeito, em que é *-ste*. A terceira pessoa do singular não tem em nenhum tempo desinência. A desinência da primeira pessoa do plural é sempre *-mos*. A desinência da segunda pessoa é *-is*, exceto no infinitivo pessoal e no futuro do conjuntivo, em que é *-des*, e no pretérito perfeito, em que é *-stes*. A desinência da terceira pessoa do plural é sempre *-m*. As formas monossilábicas (e.g. *são, vão,...*), bem como as formas verbais agudas (e.g. *farão, tirarão,...*) constituem exceção, já que em vez de *-am*, apresentam o ditongo nasal *-ão*.

2.3.3.2. *Modos e formas nominais*

Em português, a flexão do verbo também varia em função do modo, porém, os valores de modo são expressos em conjunto com os de tempo. O modo de um verbo indica a atitude do enunciador em relação ao facto enunciado ou ao estado de coisas descrito. Existem diferentes tipos de atitude (por exemplo, crença, obrigação, desejo, etc.), designadas de *modalidade* (Marques, 2013).

Em português, tal como em alemão, existem três modos. De uma forma muito sucinta e simplificada, podemos dizer que:

- o modo **indicativo** exprime, em geral, uma ação, um processo ou um estado considerados na sua realidade ou na sua certeza, quer em referência ao presente, quer ao passado ou ao futuro. Mira Mateus *et al.* (1983) chamam a atenção para o facto de este modo ser “o menos marcado quanto à expressão da atitude ou da relação que se estabelece entre locutor, alocutário e universo de referência” (p. 149). Já Marques (2013) considera que o modo indicativo ocorre em contextos “que expressam a crença de alguém na verdade de frase” (p. 678), tendo por isso valor de modalidade epistémica positiva.
- o modo **conjuntivo** designa a simples possibilidade de se praticar a ação ou exprime um desejo, a vontade de fazer alguma coisa. A existência ou não do facto é vista como “uma coisa incerta, duvidosa, eventual ou mesmo irreal” (Cunha & Cintra, 2005: 464). Mira Mateus *et al.*, (1983: 151) consideram que o conjuntivo se utiliza em estruturas complexas de coordenação ou de subordinação, para exprimir vários graus de condicionalidade. Pelo contrário,

Marques (2013) não atribui ao conjuntivo um valor modal específico, mas sim uma variedade de valores modais diferentes.

- o modo **imperativo**, mais do que expressar uma afirmação equivalente a uma ordem, como o próprio nome parece indicar, exprime mais um pedido, um conselho, ou um desejo. “É pois mais o modo da exortação, do conselho, do convite, do que propriamente do comando, da ordem” (Cunha & Cintra, 2005: 474). Apresenta a particularidade, em relação aos outros modos, de poder ser afirmativo ou negativo. Este modo não inclui todas as pessoas, uma vez que é a expressão de um indivíduo que se dirige a um interlocutor, admitindo, por esse motivo, apenas as pessoas que indicam aquele a quem se fala, isto é, as segundas pessoas do singular e do plural; as terceiras pessoas também do singular e do plural, com pronomes de tratamento (e.g. você, o senhor, os senhores,...) e ainda a primeira pessoa do plural, associando-se, neste último caso, o enunciador ao cumprimento da ordem, conselho ou pedido que dirige a outro.

Além destes três modos (indicativo, conjuntivo e imperativo), o verbo apresenta ainda **formas infinitivas**, não sendo consensual se o infinitivo em português é um modo ou uma forma nominal do verbo (ver Marques, 2013).

O infinitivo, o gerúndio e o particípio são formas nominais do verbo, uma vez que estas não exprimem pessoa, número, tempo ou modo. O infinitivo possui duas formas: uma flexionada (infinitivo pessoal) e outra não flexionada (infinitivo impessoal).

Na **forma infinitiva não flexionada** (ou **infinitivo impessoal** ou **não pessoal**, cf. Barbosa & Raposo, 2013: 1905), o verbo não apresenta flexão e não é acompanhado de sujeito (exs. (15) e (16)). Pode assumir valor e função substantivado (exs. (17) e (18)), quer em português, quer em alemão.

(15) *Agrada-me tirar fotografias.*

(16) *Es gefällt mir Fotos zu machen.*

(17) *Andar a pé faz bem à saúde.*

(18) *(Das) Wandern ist gut für die Gesundheit.*

O infinitivo não flexionado ocorre em:

- construções verbais formadas por um verbo auxiliar, o verbo *ir*, e o verbo portador do significado principal no infinitivo não flexionado (ex. (19)). É próprio de construções que transportam o sentido temporal de futuro próximo. Em alemão é expresso pelo *Futur I*.

(19) *O pai vai ler um livro.*

(20) *Der Papa wird ein Buch lesen.*

- construções modais formadas por um verbo (semi)auxiliar com valor modal e o verbo portador do significado principal no infinitivo não flexionado (ex. (21)).

(21) *O pai pode tirar uma fotografia.*

(22) *Der Vater kann ein Foto machen.*

O infinitivo não flexionado emprega-se em várias situações e com variados valores:

- não se referindo a nenhum sujeito, como em:

(23) *Tirar fotografias é agradável.*

(24) *Es ist schön, Fotos zu machen.*

- com o valor de imperativo, como em:

(25) *E o pai disse: "sentar!".*

(26) *Und der Papa sagte: hinsetzen.*

- como infinitivo de narração, com sentido descritivo ou narrativo, em sintagmas nominais com valor assertivo, como em:

(27) *Mas que lindo! O pai a tirar fotografias e o filho a brincar.*

(28) *Oh! Wie schön! Der Papa macht/machte Fotos und sein Sohn spielt/spielte.*

- quando é precedido da preposição 'de' e funciona como complemento nominal a determinados adjetivos como *fácil*, *possível*, *bom*, *raro*, entre outros, como em:

(29) *Foi uma fotografia boa de tirar.*

(30) *Es war ein Foto, das man ohne Schwierigkeiten gemacht hat/ das Spaß bereitet hat.⁵⁸*

⁵⁸ O equivalente em alemão depende, como em muitos outros casos, do contexto.

Em alemão, como equivalente, utiliza-se normalmente o *Infinitiv* e, dependendo do contexto, o *Indikativ Präsens* ou o *Indikativ Perfekt* ou ainda o *Indikativ Präteritum*.

O **infinitivo pessoal** (ou **flexionado**) é uma forma flexionada característica da língua portuguesa que não tem equivalência na língua alemã. Em alemão, a equivalência é feita recorrendo-se, de um modo geral, a uma frase subordinada finita.

O infinitivo pessoal é o infinitivo relacionado com as três pessoas do discurso. Na primeira e terceira pessoas do singular não apresenta desinências, assumindo a mesma forma do não flexionado e nas demais apresenta as mesmas desinências para as três conjugações, que se acrescentam à forma do infinito não flexionado: *-es* para a segunda pessoa do singular (e.g. *estudares*, *perderes*, *rires*); *-mos* para a primeira pessoa do plural (e.g. *estudarmos*, *perdermos*, *rirmos*); e *-em* para a terceira do plural (e.g. *estudarem*, *perderem*, *rirem*).

A construção com o infinitivo flexionado pode substituir-se por uma oração subordinada introduzida por 'que' sem que o sentido se altere (ex. (31) é equivalente ao ex. (32)).

- (31) *É pena tu ficas sempre mal nas fotografias.*
(32) *É pena que tu rigues sempre mal nas fotografias.*
(33) *Es ist schade, dass du auf den Fotos immer schlecht ausiehst.*

O infinitivo pessoal utiliza-se:

- em orações infinitivas sempre que há um sujeito exposto;
(34) *É bom os meninos tirarem hoje as fotografias.*
- ou sempre que o seu sujeito é diferente do sujeito da oração de que depende;
(35) *Eu estou contentíssimo por tirarmos hoje a foto.*
- em frases interrogativas ou exclamativas, como as apresentadas no exemplo (36).
(36) *Já se viu isto? Tirares uma fotografia aqui?*

Em alemão corresponde-lhe frequentemente uma frase subordinada; e uma forma do *Indikativ* (respetivamente, exs. (37), (38) e (39)).

- (37) *Es ist gut, wenn die Kinder heute die Fotos machen.*
(38) *Ich freue mich sehr, dass wir heute das Foto machen.*
(39) *Hat es schon so etwas gegeben? Du machst hier ein Foto?*

O **infinitivo impessoal/não flexionado composto** (ex. (40)) e o **infinitivo pessoal composto** (ex. (43)) assumem valor de passado, indicando um processo já concluído no momento em que se fala ou escreve.

(40) *Ter recebido essa fotografia deu-me muita alegria.*

(41) *Es hat mich sehr gefreut, dieses Foto bekommen zu haben.*

(42) *Es hat mich sehr gefreut, dass ich dieses Foto bekommen habe.*

(43) *Ele zangou-se, por lhe termos tirado aquela fotografia.*

(44) *Er hat sich geärgert, weil wir jenes Foto vom ihm gemacht haben/ hatten.*

É ainda importante referir que as formas do infinitivo pessoal na primeira e terceira pessoas do singular se confundem com as formas do infinitivo não flexionado, uma vez que nestas pessoas não apresentam desinências. Barbosa e Raposo (2013) apresentam, por isso, estratégias de desambiguação para distinção dos dois tipos de infinitivos (p. 1906).

O **gerúndio**, tal como o infinitivo não flexionado, não tem marcas morfológicas de pessoa e número e de temporalidade. Em português europeu, o gerúndio ocorre sobretudo em orações gerundivas, estabelecendo diferentes relações modais com a oração principal. Como refere Oliveira (2013), as frases complexas com orações gerundivas podem ter valores semânticos e pragmáticos muito diversificados (de causa, concessão, modo, etc.), que determinam a ordenação temporal das situações referenciadas nas duas orações (p. 550). Pode, por exemplo, exprimir uma ação simultânea, correspondente a um adjunto adverbial de modo (ex. (45)).

(45) *Passámos o dia, tirando fotografias.*

(46) *Wir verbrachten den Tag, indem wir Fotos machten.*

O português europeu já praticamente substituiu a forma de gerúndio com a função de adjetivo pelo infinitivo não flexionado acompanhado pela preposição 'a' ou por uma oração subordinada (ex. (47)).

No gerúndio sobrepõem-se, por vezes, várias significações, essencialmente temporais, causais ou condicionais, que só o contexto consegue esclarecer. Em alemão sempre que o gerúndio indica uma circunstância de tempo, causa, condição, meio, etc., corresponde-lhe uma oração subordinada (ex. (48)).

Em alemão utiliza-se o participio presente como atributo ou uma oração subordinada, como em:

(47) *Vi uma criança chorando (/a chorar/que estava a chorar).*

(48) *Ich habe ein weinendes Kind gesehen. (/Ich habe ein Kind gesehen, dass geweint hat.)*

O **gerúndio composto** tem valor de pretérito e indica um ação concluída anteriormente à que exprime o verbo da oração principal.

(49) *Tendo tirado aquela fotografia, fui-me embora.*

(50) *Nachdem ich jenes Foto gemacht hatte, ging ich weg.*

Em alemão, ao gerúndio composto corresponde uma oração subordinada.

O **particípio**, de acordo com Cunha e Cintra (2005), “desempenha importantíssimo papel no sistema do verbo” (p. 491), na medida em que permite a formação dos tempos compostos que exprimem o aspeto conclusivo do processo verbal. Surge em conjunto com os auxiliares *ter* e *haver* para formar os tempos compostos da voz ativa (ex. (51)), com o verbo *ser* os tempos da voz passiva (ex. (53)) e com o auxiliar *estar* os tempos da voz passiva de estado (ex. (55)). Nestes dois últimos casos, o particípio indica geralmente o resultado de uma situação terminada, flexionando-se em género e número, ao contrário do que acontece em alemão, em que o particípio é sempre invariável.

(51) *Nos últimos tempos tenho tirado muitas fotografias.*

(52) *Ich habe in letzter Zeit viele Fotos gemacht.*

(53) *As fotografias foram tiradas por mim.*

(54) *Die Fotos wurden von mir gemacht.*

(55) *Ela está muito satisfeita.*

(56) *Sie ist sehr zufrieden.*

O particípio pode também assumir função de adjetivo, o que se verifica sempre que o particípio exprime somente um estado, sem nenhuma relação temporal (exs. (57) e (59)).

(57) *Muito aborrecida, tirou a fotografia.*

(58) *Sehr schlecht gelaunt, hat sie das Foto gemacht.*

(59) *Esta foi a fotografia escolhida para colocar no álbum.*

(60) *Dies war das Foto, das für das Album ausgesucht wurde. / Dies was das für das Album ausgesuchtes Foto.*

Em alemão, ao particípio corresponde o *Partizip II* ou uma frase subordinada.

2.3.3.3. *Tempos verbais*

“O tempo linguístico serve para localizar temporalmente as situações expressas nos enunciados” (Oliveira, 2013: 509). O tempo verbal é um dos processos linguísticos que tem a função de localização temporal do enunciado. Os outros processos são, de acordo com Oliveira (2013), o uso de adjuntos adverbiais de valor temporal e o uso de alguns verbos (semi)auxiliares.

Cunha e Cintra (2005) definem o verbo como “uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo” (p. 377) e consideram o tempo verbal como “o momento em que se dá o facto expresso pelo verbo” (p. 379) e como tempos naturais o presente, o pretérito (ou passado) e o futuro, sendo estes dois últimos ainda passíveis de subdivisões, quer no modo indicativo, quer no modo conjuntivo. Estes três tempos distinguem-se entre si, por designarem respetivamente “um facto ocorrido no momento em que se fala, antes do momento em que se fala e após o momento em que se fala” (p. 379).

Mira Mateus *et al.* (1983) consideram o tempo como uma categoria e como a expressão linguística de “a localização do estado de coisas descrito relativamente ao momento da enunciação” (p. 45), em que os tempos naturais – presente, passado e futuro – correspondem à “ordenação do intervalo de tempo em que ocorre a enunciação, definida respetivamente pela relação de simultaneidade, anterioridade e posterioridade” (p. 104).

Chaves de Melo (1979) chama a atenção para o facto de o tempo cronológico nem sempre coincidir com o tempo psicológico e muito menos com a sua expressão verbal. O tempo gramatical é diferente do tempo psicológico; a subjetividade do sujeito modifica o modo como o tempo físico é vivenciado. Assim se explica que muitas horas passadas com uma atividade interessante possam parecer apenas alguns minutos e uma conferência aborrecida ou uma aula menos interessante possam parecer durar muitas horas. Do mesmo modo, a simples recordação de um episódio feliz, ocorrido mesmo em tempos bastante recuados, pode levar-nos a reviver esse passado, por vezes até de forma mais intensa do que aconteceu na realidade. O presente, também denominado de presente histórico, pode utilizar-se para indicar uma ação já acontecida há muito tempo (ex. (61)) e a forma verbal de presente pode exprimir a ideia de futuro (ex. (63)). Com esta significação, o presente tem vindo gradualmente a substituir a forma

gramatical do futuro, que cada vez tem menos utilização.

(61) *A primeira fotografia reconhecida é tirada no ano de 1826.*

(62) *Das erste anerkannte Foto geht auf das Jahr 1826 zurück.*

(63) *Amanhã vou ao cinema.*

(64) *Morgen gehe ich ins Kino.*

Os tempos verbais, quer em português, quer em alemão, aparecem sempre em conjunto com um determinado modo, sendo portanto indissociáveis deste. De seguida, serão apresentados de uma forma muito simplificada os principais tempos verbais do português.

Tempos verbais do modo indicativo e seus equivalentes em alemão

O **presente do indicativo** pode indicar um acontecimento ocorrido no momento em que se fala⁵⁹ e pode empregar-se:

- para indicar um acontecimento atual, que ocorre no momento da enunciação, o *presente momentâneo* (ex. (65));

(65) *Ele vai para casa.*

(66) *Er geht nach Hause.*

- para enunciar uma ação habitual (ex. (67)) ou uma qualidade do sujeito (ex. (69)), mesmo que não corresponda ao momento da enunciação, *presente habitual* ou *frequentativo*;

(67) *Quando ele tira fotografias, rio-me.*

(68) *Ich lache, wenn er Fotos macht.*

(69) *Ele é simpático.*

(70) *Er ist nett.*

⁵⁹ Como refere Oliveira (2013), apesar da sua denominação, o presente do indicativo só em alguns casos dá uma informação estritamente temporal, descrevendo uma situação que se sobrepõe temporalmente ao tempo da enunciação (p. 514).

- para indicar ações e estados permanentes ou considerados como verdades universais (ex. (71)), o *presente durativo*;

(71) *A invenção da fotografia não é obra de um só autor.*

(72) *Die Erfindung des Fotos ist nicht das Werk eines einzelnen Autors.*

- para dar mais vivacidade à evocação de um acontecimento passado, aproximando-o do presente, ou para evidenciar um acontecimento inesperado, caso haja uma mudança rápida do passado para o presente (ex. (73)), o *presente histórico* ou *narrativo*;

(73) *Todos estavam muito animados. E, inesperadamente, ele aparece e tira uma fotografia.*

(74) *Es war eine schöne Stimmung. Und, unerwartet, kommt er und macht ein Foto.*

- para tornar mais direta a expressão de um acontecimento futuro (ex. (75)). É, normalmente, acompanhado de um advérbio ou o seu significado está implícito no contexto, o *presente com o valor modal de futuro*.

(75) *Nas próximas férias vou para Portugal.*

(76) *In den nächsten Ferien fahre ich nach Portugal.*

Essencialmente na linguagem coloquial, o presente do indicativo tem vindo a substituir a forma gramatical de futuro e a assumir também o seu significado.

Como se verifica nos exemplos apresentados, o presente do indicativo em português tem na língua alemã a sua equivalência no *Indikativ Präsens* (exs. (66), (70), (68), (72), (74) e (76)), mesmo quando indica a ideia de futuro.

O **pretérito** exprime um acontecimento anterior ao momento em que se fala e subdivide-se em pretérito imperfeito, pretérito perfeito simples, pretérito perfeito composto, pretérito mais que perfeito simples e pretérito mais que perfeito composto.

O **pretérito imperfeito do indicativo** pode exprimir um facto passado habitual, não limitado no tempo e visto no seu aspeto durativo (Cunha & Cintra, 2005). Para fazer descrições de ambientes e personagens, bem como de suas ações habituais, no passado, para expressar um acontecimento ou uma ação habitual ou que acontecia com frequência, sem que se delimite

nem o início nem o fim dessa ação utiliza-se o pretérito imperfeito (ex. (77)). Como equivalente, em alemão, pode utilizar-se o *Perfekt* (ex. (78)) ou o *Präteritum* (ex. (79)).

(77) *Nas férias eu tirava sempre muitas fotografias.*

(78) *In den Ferien habe ich immer viele Fotos gemacht.*

(79) *In den Ferien machte ich immer viele Fotos.*

O **pretérito perfeito simples do indicativo** exprime uma situação que se produziu em certo momento do passado. Com este tempo, o passado é descrito “tal como aparece a um observador situado no presente e que o considera do presente” (Cunha & Cintra, 2005: 454-455). Utiliza-se para indicar uma ação passada não habitual, momentânea e definida no tempo. Pode exprimir uma ação ou um facto concluído no passado. A ação é apresentada como pontual e encontra-se bem delimitada no tempo, com princípio e fim bem marcados. Como equivalente, em alemão, pode-se utilizar, tal como com o pretérito imperfeito simples do indicativo, o *Perfekt* (ex. (81)) ou o *Präteritum* (ex. (82)). Porém, em português, o uso de um pretérito ou de outro encontra-se bem definido, o que causa bastantes dificuldades na aprendizagem destes tempos verbais a um falante alemão.

(80) *Ontem foram de comboio para Berlim.*

(81) *Gestern sind sie mit dem Zug nach Berlim gefahren.*

(82) *Gestern fuhr sie mit dem Zug nach Berlin.*

Em português, ao contrário do que acontece noutras línguas românicas, existe uma fronteira distinta entre o uso do pretérito perfeito simples e do pretérito perfeito composto (Cunha & Cintra, 2005: 453).

O **pretérito perfeito composto do indicativo** pode expressar a repetição de um acontecimento ou um facto que teve início no passado e que se prolonga até ao momento presente do ato de enunciação (ex. (83)). Como equivalente, na língua alemã, utiliza-se mais frequentemente o *Präsens* (ex. (84)), mas também se pode utilizar o *Perfekt* (ex. (85)) ou o *Präteritum* (ex. (86)).

(83) *Nos últimos tempos tenho estudado muito.*

(84) *In letzter Zeit lerne ich viel.*

(85) *In letzter Zeit habe ich viel gelernt.*

(86) *In letzter lernte ich viel.*

O **pretérito mais que perfeito do indicativo** expressa um acontecimento ocorrido antes de outro já terminado no momento da enunciação. Tem duas formas: uma simples (exs. (87) e (89)) e outra composta (ex. (91)). Ao pretérito mais que perfeito simples ou composto corresponde, em alemão, o *Plusquamperfekt* (exs. (88) e (92)). Quando a ideia de desejo predomina, a equivalência é feita com o recurso a partículas modais e ao uso do conjuntivo (ex. (90)).

(87) *Ele já tirara as fotografias, quando o pai chegou.*

(88) *Er hatte die Fotos schon gemacht, als sein Vater angekommen ist.*

Hoje em dia, esta forma está praticamente confinada à expressão escrita, sendo usada especialmente em textos literários e biografias. No entanto, em algumas expressões que exprimem desejo continua a utilizar-se a forma simples (ex. (89)).

(89) *Quem me dera tirar uma fotografia!*

(90) *Wenn ich doch ein Foto machen könnte!*

O uso do **pretérito mais que perfeito composto do indicativo** (ex. (91)) generalizou-se exatamente com o mesmo significado do tempo simples, quer no registo oral, quer no escrito. Este pode formar-se com os verbos *haver* ou *ter*. No entanto, generalizou-se a aplicação do verbo *ter* para formar o pretérito mais que perfeito composto.

(91) *Quando eles chegaram, o pai já tinha/ havia tirado a fotografia.*

(92) *Als sie angekommen sind, hatte sein Vater die Fotos schon gemacht.*

O **futuro do presente** enuncia um acontecimento que deve ter lugar num momento posterior em relação ao momento atual.

O **futuro do presente simples do indicativo** utiliza-se para indicar factos certos ou prováveis, posteriores ao ato de fala (exs. (93) e (96)). Em alemão, como equivalente, usa-se normalmente o *Präsens* ou o *Futur I* (exs. (95) e (94)) e recorre-se às partículas modais para exprimir toda a significação para além do mero significado temporal (ex. (104)).

(93) *O fotógrafo virá amanhã.*

(94) *Der Fotograf wird morgen kommen.*

(95) *Der Fotograf kommt morgen.*

A forma do futuro emprega-se, frequentemente, não para indicar o tempo, mas para acentuar a ideia de incerteza, de dúvida.

(96) *Vi alguém. Será o meu pai?*

(97) *Ich habe jemanden gesehen. Ist das vielleicht mein Vater?*

Muitas vezes, o futuro do presente simples é substituído:

- pelo presente do indicativo;

(98) *Amanhã compro o livro.*

(99) *Morgen kaufe ich das Buch.*

- pelo presente do indicativo do verbo *ir* mais o infinito do verbo principal (**futuro perifrástico**), para exprimir uma ação futura imediata e sem qualquer valor modal de incerteza ou dúvida.

(100) *Na próxima semana vou visitar o meu amigo.*

(101) *Nächste Woche besuche ich meinen Freund.*

(102) *Nächste Woche werde ich meinen Freund besuchen.*

- pelo presente do indicativo do verbo *haver* + preposição 'de' + o infinito do verbo principal (forma perifrástica), com o intuito de exprimir a intenção de realizar um ato futuro ou a certeza de que esse ato futuro se irá realizar.

(103) *Hei de ir lá!*

(104) *Ich gehe bestimmt dahin.*

O **futuro do presente composto do indicativo** enuncia uma ação futura, que deverá estar terminada antes de outra, também futura (ex. (105)). Em alemão usa-se normalmente o *Futur II* (ex. (106)) como equivalente.

(105) *Antes de o pai chegar, os filhos já terão comido.*

(106) *Bevor der Papa ankommt, werden die Kinder schon gegessen haben.*

Na língua alemã, o futuro do presente composto do indicativo e o *Futur II*, especialmente na linguagem coloquial, são tempos muito pouco utilizados. Em português, é frequentemente substituído pelo pretérito perfeito composto (ex. (107)) e, em alemão, pelo *Perfekt* (ex. (108)).

(107) *Quando o pai chegar, os filhos já têm comido.*

(108) *Wenn der Vater ankommt, haben die Kinder schon gegessen.*

Tal como com o futuro simples, utiliza-se ainda para indicar incerteza, dúvida em relação a um acontecimento passado (ex. (109)). Em alemão a equivalência é normalmente dada pelas partículas modais como *wirklich, wohl, doch,...* (ex. (110)).

(109) *Ele terá mesmo tirado uma fotografia?*

(110) *Hat er wirklich ein Foto gemacht?*

O **futuro do pretérito**, também designado como **condicional**, pode ter um valor temporal e modal. Na sua função meramente temporal, o futuro do pretérito, simples ou composto, indica um acontecimento que, observado de uma perspetiva do passado, se realiza no futuro ou exprime o tempo em que uma ação não se realizou, mas se realizaria se uma certa condição se tivesse dado. Numa perspetiva modal, pode exprimir incerteza, dúvida, suposição ou probabilidade sobre acontecimentos passados, muitas vezes dependentes de uma condição.

O **futuro do pretérito simples** ou **condicional simples** enuncia um facto que pode ocorrer posteriormente a um determinado facto passado (ex. (111)) ou um facto que está dependente de uma condição (ex. (113)). Em português, é uma forma relativamente pouco usada na linguagem coloquial, substituindo-se frequentemente este tempo pelo imperfeito do indicativo. O correspondente em alemão é o *Konjunktiv-Ersatzform (Würde-Form)* (exs. (112) e (114)).

(111) *Ele sabia muito bem como tiraria a fotografia.*

(112) *Er wusste sehr genau, wie er das Foto machen würde.*

(113) *Se eu tivesse a minha máquina fotográfica, tiraria (=tirava) hoje uma fotografia.*

(114) *Wenn ich mein Fotoapparat hätte, würde ich heute ein Foto machen.*

O **futuro do pretérito composto** ou **condicional composto** é um tempo composto formado pelo futuro do pretérito simples do verbo *ter* e o particípio passado do verbo principal e que exprime um facto que poderia ter ocorrido posteriormente a um outro facto também passado (ex. (115)). Normalmente o correspondente em alemão é o *Konjunktiv Plusquamperfekt* (ex. (116)).

(115) *Se eu tivesse tirado uma fotografia, teria escolhido outro local.*

(116) *Hätte ich ein Foto gemacht, hätte ich mir einen anderen Ort ausgesucht.*

Frequentemente, este tempo, especialmente na linguagem coloquial, é substituído pela forma do pretérito mais que perfeito composto (ex. (117)).

(117) *Por vontade dele, nunca tinha tirado nenhuma fotografia.*

(118) *Wenn es nach ihm gegangen wäre, hätte ich nie ein Foto gemacht.*

Tempos verbais do modo conjuntivo e seus equivalentes em alemão

O conjuntivo emprega-se essencialmente em frases subordinadas, indicando situações dependentes de outras; em frases independentes empresta ao verbo uma tónica afetiva, acentuando a expressão da vontade do enunciador, realçando a sua atitude subjetiva. Além disso, há uma série de expressões (e.g. *é preciso que,...*), conjunções (e.g. *embora,...*) e outras palavras (verbos que indicam desejo, e.g. *esperar que,...*) que levam ao uso do conjuntivo, mesmo que a intenção subjetiva do enunciador não seja muito clara.

Os contextos de utilização do conjuntivo do português têm muito pouca correspondência com os do alemão. Na maioria dos contextos em que se aplica o conjuntivo em português, usa-se, em alemão, o modo indicativo.

O **presente do conjuntivo** enuncia um facto que pode ocorrer no momento atual ou num momento futuro e acerca do qual o sujeito enunciador exprime as suas dúvidas de que ele se possa realizar ou não. Aparece, frequentemente, em conjunto com determinadas expressões impessoais (e.g. *é preciso que, é importante que,...*), mesmo que a atitude subjetiva do sujeito falante não seja muito clara (exs. (119) e (121)). Em alemão tem a sua correspondência no *Indikativ Präsens* (exs. (120) e (122)) ou, eventualmente, no *Futur I* (ex. (123)).

(119) *É bom que fiques bem na fotografia.*

(120) *Es ist gut, dass du auf dem Foto gut aussiehst.*

- (121) *Talvez ele coma tudo.*
(122) *Vielleicht isst er alles.*
(123) *Vielleicht wird er alles essen.*

O **pretérito imperfeito do conjuntivo** expressa um acontecimento passado, mas posterior a outro já ocorrido (ex. (124)). Pode exprimir também uma condição hipotética ou uma certa consequência (ex. (126)). Em alemão, este tem o seu correspondente no tempo que ultimamente tem vindo a ser designado como *Konjunktiv-Ersatzform (Würde-Form)* (ex. (125)) ou como *Konjuntiv Präteritum* (ex. (127)).

- (124) *Eu esperava que ele me tirasse uma fotografia.*
(125) *Ich habe gehofft, er würde ein Foto von mir machen.*

(126) *Se ele tivesse o casaco novo, tiraria hoje a fotografia.*
(127) *Hätte er die neue Jacke an, würde er heute das Foto machen.*

O **pretérito perfeito composto do conjuntivo** expressa um facto totalmente terminado num momento passado (ex. (128)). Em alemão, tem o seu equivalente no *Indikativ Perfekt*, no *Indikativ Plusquamperfekt*, ou ainda no *Konjunktiv Plusquamperfekt* (ex. (129)).

- (128) *Embora ela tenha tirado muitas fotografias, nenhuma ficou bem.*
(129) *Obwohl sie so viele Fotos gemacht hat/ hatte/ hätte, ist keines gut geworden.*

O **pretérito mais que perfeito do conjuntivo** expressa um acontecimento ocorrido antes de outro já terminado (ex. (130)). Em frases iniciadas com a conjunção *se*, exprime uma situação irreal no passado (ex. (132)). Como equivalente em alemão, pode utilizar-se o *Indikativ* (ex. (131)) ou o *Konjunktiv Plusquamperfekt* (exs. (131) e (133)).

- (130) *Embora ela já tivesse tirado a fotografia, ainda ficou na sala.*
(131) *Obwohl sie das Foto schon gemacht hatte/ hätte, ist sie noch in dem Raum geblieben.*

(132) *Se tivesse recebido uma fotografia, tinha-ta dado.*
(133) *Hätte ich ein Foto bekommen, hätte ich es dir gegeben.*

O **futuro do presente simples do conjuntivo** enuncia a eventualidade de um acontecimento poder ocorrer num momento futuro em relação ao atual (ex. (134)). É também usado em frases que indicam possibilidade ou desejo (ex. (136)). Como equivalente em alemão, pode utilizar-se o *Indikativ Präsens* ou o *Futur*, para indicar a eventualidade poderá utilizar-se uma construção com o verbo modal *sollen* (exs. (135) e (137)).

(134) *Quando ele tirar a foto, vai-se embora.*

(135) *Wenn er das Foto macht/ machen wird/ machen sollte, geht er weg.*

(136) *Se ele tirar uma boa fotografia, todos ficam contentes.*

(137) *Würde er ein schönes Foto machen, wären alle glücklich.*

Caso a possibilidade de a ação se realizar seja muito improvável, utiliza-se em alemão o condicional composto (*Würde-Form*).

O **futuro do presente composto do conjuntivo** indica um acontecimento posterior ao momento atual, mas já terminado antes do início de outro facto futuro (ex. (138)). Como equivalente em alemão, pode utilizar-se o tempo *Futur II* (ex. (139)).

(138) *Quando ele tiver tirado a foto, podemos ir para casa.*

(139) *Wenn er das Foto gemacht haben wird, können wir nach Hause gehen.*

2.3.3.4. *Apresentação contrastiva dos tempos verbais em português e alemão*

O alemão e o português têm tempos e modos semelhantes. No entanto, a correspondência das diferentes formas verbais nos seus variados tempos e modos não é uma correspondência direta, uma vez que cada uma das línguas, relativamente a alguns tempos, mantém especificidades próprias. A um tempo verbal em português, pode corresponder, em alemão, um tempo verbal equivalente no mesmo modo ou num modo diferente, ou pode corresponder-lhe um tempo verbal diferente do mesmo modo ou de um outro modo ou ainda mais do que uma forma verbal de tempos diferentes, do mesmo modo ou ainda de modos diferentes (Tabela 8).

Tabela 8. Quadro comparativo dos tempos e modos verbais em português e alemão⁶⁰

Tempos verbais em português	Tempos verbais em alemão
Presente do indicativo	Indikativ Präsens
Pretérito imperfeito do indicativo	Indikativ Perfekt; Präteritum
Pretérito perfeito simples do indicativo	Indikativ Perfekt; Präteritum
Pretérito perfeito composto do indicativo	Indikativ Perfekt; Präteritum; Präsens
Pretérito mais que perfeito (simples e composto) do indicativo	Indikativ Plusquamperfekt; partículas modais + Konjunktiv
Futuro do presente simples do indicativo	<i>Futur I; Präsens</i> (com ou sem partículas modais)
Futuro perifrástico (<i>ir</i> + infinitivo)	
Forma perifrástica do futuro (<i>haver de</i> + infinitivo)	<i>Futur I; Präsens</i> (com partículas modais)
Futuro do presente composto do indicativo	Futur II (= Perfekt); Perfekt + partículas modais
Futuro do pretérito simples (ou condicional)	Konjunktiv-Ersatzform (Würde-Form)
Futuro do pretérito composto	Konjunktiv Plusquamperfekt
Presente do conjuntivo	Konjunktiv Präsens; Indikativ Futur
Pretérito imperfeito do conjuntivo	Konjunktiv-Ersatzform (Würde-Form); Konjunktiv Präteritum
Pretérito perfeito composto do conjuntivo	Indikativ Perfekt; Indikativ Plusquamperfekt; Konjunktiv Plusquamperfekt
Pretérito mais-que-perfeito do conjuntivo	Indikativ Plusquamperfekt; Konjunktiv Plusquamperfekt
Futuro do presente simples do conjuntivo	Indikativ Präsens; Futur
Futuro do presente composto do conjuntivo	Futur II
Gerúndio simples	Frases subordinadas (relativas, causais, temporais,...); Partizip Präsens
Gerúndio composto	Frases subordinadas (relativas, causais, temporais,...)

2.3.3.5. *Aspetto*

Coexistindo com as categorias de tempo, de modo e de voz, podemos considerar ainda uma outra categoria gramatical, diferente destas, designada por *aspetto* e que entre outras, pode dar indicação sobre se a ação é vista no seu resultado, como *concluída*, ou na sua duração ou repetição, como *não concluída*, características que evidenciam a diferença entre as formas verbais designadas, em português, como *perfeitas* ou *mais que perfeitas* e as *imperfeitas*.

⁶⁰ Tabela adaptada de Senra (2010).

Dentro da categoria aspeto, podemos distinguir ainda os aspetos *incoativo*, *permansivo* ou *conclusivo*, que incluem valores de significação pertencentes ao verbo ou ao contexto. Cunha e Cintra (2005: 380) consideram vários pares de oposição, nomeadamente, o *pontual/durativo*, o *contínuo/descontínuo* e o *incoativo/conclusivo*.

Assim sendo, para além da oposição gramatical de aspeto, o significado próprio de cada verbo ou o contexto em que ele é utilizado também podem transmitir ao enunciado sentidos diferentes. Nas construções com verbos auxiliares é o seu significado que transmite ao contexto os sentidos de *incoativo* (exs. (140) e (141)), *permansivo* (exs. (142) e (143)) ou *conclusivo* (exs. (144) e (145)), como se pode verificar nos exemplos seguintes:

(140) *Ele começou a tirar fotos.*

(141) *Er hat angefangen Fotos zu machen.*

(142) *Ele continua a tirar fotos.*

(143) *Er macht weiter Fotos.*

(144) *Ele acabou de tirar as fotos.*

(145) *Er hat gerade die Fotos zu Ende gemacht.*

Este assunto será retomado adiante, no ponto 2.3.4., As construções verbais complexas.

2.3.3.6. Voz ativa e voz passiva

O verbo em português apresenta ainda a categoria “voz”, dependendo do facto de o sujeito gramatical ser agente ou paciente da ação.

Diz-se que um verbo está na **voz ativa**, quando o sujeito é agente da ação.

(146) *A Maria tirou muitas fotografias.*

(147) *Maria hat viele Fotos gemacht.*

Na **voz passiva** o sujeito sofre o efeito da ação.

A voz passiva forma-se normalmente com o verbo auxiliar *ser* e o particípio do verbo que se quer conjugar. O particípio é, neste caso, variável e concorda em género e número com o

sujeito, desempenhando funções semelhantes às de um adjetivo. O verbo auxiliar é normalmente o verbo *ser*, mas podem utilizar-se ainda verbos que indicam estado, como por exemplo *andar* ou *estar*, mudança de estado, como *ficar*, e que indicam movimento, como *vir*, entre outros.

(148) *A fotografia foi tirada pela Maria.*

(149) *Das Foto wurde von Maria gemacht.*

(150) *A fotografia já está revelada.*

(151) *Das Foto ist schon entwickelt.*

(152) *Ele ficou enfraquecido pela doença.*

(153) *Durch seine Krankheit ist er schwächer geworden.*

(154) *A fotografia vinha acompanhada de um ramo de flores.*

(155) *Mit dem Foto wurde auch einen Blumenstrauß zugeschickt.*

A voz passiva pode ainda formar-se em português com o verbo na terceira pessoa, do singular ou do plural, de acordo com o sujeito, seguido do pronome apassivador *se*.

(156) *Ontem tiraram-se muitas fotografias.*

(157) *Gestern hat man viele Fotos gemacht. / Gestern wurden viele Fotos gemacht.*

2.3.4. As construções verbais complexas

As construções verbais complexas são aquelas que contêm um verbo pleno e um ou mais verbos auxiliares. Cunha e Cintra (2005) designam estas construções de locuções verbais, definindo-as como “os conjuntos formados de um verbo auxiliar com um verbo principal” em que se “conjuga(-se) apenas o auxiliar, pois o verbo principal vem sempre numa das formas nominais: no participípio, no gerúndio ou no infinitivo impessoal” (p. 393). Estas formas verbais são também designadas como perífrases verbais (Raposo, 2013b). Segundo Raposo (2013b), as “perífrases verbais são, pois, grupos verbais complexos, internamente coesos, funcionando como se fossem um só verbo, mas com uma distribuição de funções clara” (p. 1226). Neste trabalho, resolveu-se optar pela designação de ‘construções verbais complexas’ para todas as

formas verbais compostas por um verbo auxiliar e por uma forma nominal do verbo principal, ligadas ou não por uma preposição e que constituem uma unidade sintática. Nestas construções, o verbo pleno exprime o significado semântico e determina a seleção dos argumentos, enquanto o(s) verbo(s) auxiliar(es) exprime(m) as categorias flexionais (de pessoa, número, tempo, modo e aspeto; e voz no caso do verbo *ser*). Por isso é a perífrase verbal no seu todo que funciona como núcleo da oração.

Os diferentes elementos que as compõem perdem o seu significado lexical, para passarem a ter um novo significado conjunto. O significado destas construções complexas não se pode deduzir do significado isolado dos elementos que as constituem. Uma perífrase verbal transmite ainda informações suplementares em relação à situação indicada, acrescentando-lhe ou especificando nuances de significado, como os valores aspetuais, valores temporais ou valores modais, que o lexema em si, sozinho, não consegue transmitir e que, em muitos casos, coexistem na mesma construção. A lista dos verbos considerados auxiliares não é unânime (veja-se Raposo, 2013b), nem a divisão mais fina destes verbos em *auxiliares* e *semiauxiliares*. O que importa, para já, realçar é que, nestas construções complexas, o verbo principal, ou verbo pleno, aparece sempre nas formas não-finitas de infinitivo, gerúndio ou participípio e apresenta o seu significado principal de base. Como tal, existem formas diferentes de construção:

- verbo auxiliar seguido do verbo principal no infinitivo;

(158) *Ele foi tirar fotografias.*

(159) *Er ist fotografieren gegangen.*

- verbo auxiliar seguido do verbo principal no gerúndio;

(160) *Eu vou tirando uma fotografia, enquanto tu...*

(161) *Ich mache schon mal ein Foto, solange du...*

- verbo auxiliar seguido do verbo principal no participípio.

(162) *Eu estou disposta a tirar uma fotografia.*

(163) *Ich bin dazu bereit ein Foto zu machen.*

De uma perífrase verbal faz frequentemente parte uma preposição. Podem fazer parte as preposições *a*, *de*, *por* e *para*, que adquirem um significado essencial.

Schemann e Schemann-Dias (1985) deram um contributo importante para o estudo deste modelo de construção, apresentando uma análise contrastiva alemão-português das perífrases verbais.

Na língua alemã, não existe correspondência direta para estas formas. Estas são essencialmente expressas através de partículas modais, advérbios ou expressões mais ou menos idiomatizadas.

Relativamente ao português, Schemann e Schemann-Dias (1985: 85-87) apresentam um quadro com os principais critérios de definição das perífrases verbais, considerando:

- o aspeto, cujo valor numa locução verbal pode indicar o início (ex. (164)), o desenrolar (ex. (164)), o final (ex. (168)), a repetição (ex. (170)), o resultado (ex. (172)) e a fase de uma ação (ex. (174));

(164) *Começou a tirar as fotografias.*

(165) *Er hat angefangen die Fotos zu machen.*

(166) *Eles estavam a tirar as fotografias.*

(167) *Sie waren dabei die Fotos zu machen.*

(168) *Ele acabou de tirar as fotografias.*

(169) *Er hat gerade die Fotos geschossen.*

(170) *Ele continua a tirar fotografias.*

(171) *Er schießt weiterhin Fotos.*

(172) *A fotografia está tirada.*

(173) *Das Foto ist geschossen.*

(174) *Ele voltou a tirar uma fotografia.*

(175) *Er hat wieder ein Foto geschossen.*

- o tempo, ou seja, o valor temporal, que pode apontar, por exemplo, para uma ação num futuro próximo (ex. (176)) ou num passado também próximo (ex. (178)).

(176) *Ele está para chegar.*

(177) *Er soll bald ankommen.*

(178) *Eu tinha acabado de tirar a foto, ...*

(179) *Ich hatte gerade das Foto geschossen, ...*

- a perspectiva, que corresponde ao movimento em direção ao sujeito da enunciação ou para longe dele.

(180) *Fui buscar uma máquina fotográfica.*

(181) *Ich habe mir ein Fotoapparat geholt.*

- a determinação pragmática, correspondente aos pressupostos implícitos num ato de fala, como *concordar, recusar, supor...*

(182) *Deves ir buscar a fotografia.*

(183) *Du sollst das Foto holen.*

Em muitas das perífrases verbais “alguns critérios sobrepõem-se” (Schemann & Schemann-Dias, 1985: 81) o que dificulta a sua transposição fiel para outra língua. Como exemplo, podemos contrapor as duas frases seguintes:

(184) *Ele lê o jornal.*

(185) *Er liest die Zeitung.*

(186) *Ele está a ler.*

(187) *Er liest gerade.*

Nos exemplos dados facilmente se pode constatar que o significado das duas formas difere consideravelmente. Ambas as afirmações se realizam no tempo presente. No exemplo (186) está-se perante uma perífrase verbal formada por dois verbos: o verbo auxiliar *estar*, que transporta aqui as marcas de pessoa e tempo, ligado através da preposição ‘a’ a um verbo de significação plena apresentado na forma de infinitivo não flexionado, *ler*. É este último lexema que dá o significado do acontecimento a que a frase se refere. Neste caso, a forma verbal aponta ainda para o aspeto imperfetivo do verbo, em que o falante mostra ver a ação em processo, a decorrer no preciso momento do ato elocutório. No exemplo (184) está-se perante uma forma verbal do presente do indicativo, que indica uma ação não-instantânea, ou seja, um estado prolongado no tempo ou uma afirmação considerada como verdade universal. Por sua

vez, no exemplo (186) verifica-se a dificuldade da transposição do significado deste para o alemão, uma vez que, ao contrário do exemplo (184), que tem correspondência direta em alemão (ex. (188)), neste terá que se recorrer a outros meios linguísticos para exprimir as alterações de significado (ex. (189)), como por exemplo o advérbio ‘*gerade*’ (‘neste momento’).

(188) *Er liest das Buch.*

(189) *Er ist gerade dabei das Buch zu lesen.*

Na maior parte dos casos, as perífrases verbais apresentam uma estrutura de significado muito complexa e o seu significado está dependente de restrições contextuais, de modo que é, muitas vezes, difícil encontrar para elas um equivalente exato na língua alemã, tendo que se recorrer a diversos meios, como expressões mais ou menos idiomatizadas ou à introdução de advérbios ou de partículas modais.

Cunha e Cintra (2005) analisam o significado de algumas perífrases verbais, no capítulo em que tratam do aspeto do verbo. Assim, ao referirem-se ao valor aspetual do verbo e para além da grande distinção entre ação concluída e não concluída, alargam o conceito de aspeto e incluem nele “valores semânticos pertinentes ao verbo e ao contexto” (p. 380), dando como exemplos perífrases verbais em que o próprio significado dos auxiliares transmite ao contexto aquilo que ele designa por *sentido incoativo* (início da ação), *permansivo* (continuidade) e *conclusivo* (conclusão da ação). Admitindo que poderia haver ainda outras distinções, apresentam alguns pares de oposições aspetuais:

- *aspeto pontual*, em que a ação verbal tem menor duração (ex. (190)), versus *aspeto durativo*, onde a ação verbal tem maior duração (ex. (192));

(190) *Acabo de tirar uma fotografia.*

(191) *Ich habe gerade ein Foto gemacht.*

(192) *Continuo interessada na fotografia.*

(193) *Ich habe weiterhin Interesse an dem Foto.*

- *aspeto contínuo* (ex. (194)) versus *aspeto descontínuo*, o qual diz respeito ao processo e desenvolvimento da ação (ex. (196));

(194) *Vou tirando fotografias.*

(195) *Ich mache Fotos.*

(196) *Voltei a tirar uma fotografia.*

(197) *Ich habe wieder ein Foto gemacht.*

- *aspeto incoativo*, que indica um processo na sua fase inicial (ex. (198)), versus o *aspeto conclusivo* ou *terminativo*, cujo processo é observado na sua fase final (ex. (200));

(198) *Comecei a tirar fotografias.*

(199) *Ich habe angefangen Fotos zu machen.*

(200) *Acabei de tirar as fotografias.*

(201) *Ich bin mit den Fotos fertig.*

- *acabado* ou *concluído*, nas perífrases construídas com o particípio (ex. (202)), versus o *inacabado* ou *não concluído*, nas perífrases construídas com o infinitivo ou o gerúndio (ex. (204)).

(202) *A fotografia está tirada.*

(203) *Das Foto ist gemacht.*

(204) *A fotografia foi tirada.*

(205) *Das Foto wurde gemacht.*

Como oposição de natureza aspetual é ainda de referir a forma simples (ex. (206)) versus a perífrase durativa (ex. (208)).

(206) *Tiro uma foto.*

(207) *Ich mache ein Foto.*

(208) *Estou a tirar/ tirando uma fotografia.*

(209) *Ich bin gerade dabei ein Foto zu machen.*

É apontado ainda o *aspeto do momento rigoroso* (Cunha & Cintra, 2005: 381) em construções com o verbo *estar* e o gerúndio ou o infinitivo precedido da preposição 'a', as quais podem ser substituídas por outras perífrases, com auxiliares de movimento ou de implicação (exs. (210), (212) e (214)).

(210) *Estou a tirar/ tirando uma fotografia.*

(211) *Ich mache gerade ein Foto.*

(212) *Eu ando a tirar fotografias.*

(213) *Ich mache zur Zeit Fotos.*

(214) *Ele continua/ fica a tirar fotografias.*

(215) *Er macht weiterhin Fotos.*

Quanto ao verbo auxiliar que integra a perífrase verbal, neste estudo será adotado o termo ‘verbo auxiliar’ para denominar todos os tipos de auxiliar que, adicionados ao verbo principal, veiculam a informação gramatical, assumindo a desinência de pessoa e número. É possível subdividir esta classe verbal em vários subtipos de auxiliares, como, por exemplo, de semiauxiliares, que podem integrar os verbos modais, de acordo com as diferentes propriedades sintáticas e semânticas destes verbos (para uma discussão alargada deste assunto cf. Gonçalves, 1992). Como o presente estudo não se baseará nas diferenças sintático-semânticas dos verbos auxiliares, achou-se por bem adotar o termo geral de ‘verbo auxiliar’ para englobar todos os subtipos auxiliares.

2.4. Aquisição do verbo em falantes monolíngues e em bilingues

Nos últimos cinquenta anos tem sido dada muita atenção ao processo de aquisição da linguagem. A escola generativa tem dado contributos interessantes ao debate em torno da questão do modo como a criança adquire a faculdade da linguagem. Não é objetivo deste trabalho debruçar-se sobre esta temática, mas uma reflexão sobre a aquisição do verbo em falantes monolíngues e bilingues torna indispensável uma apresentação prévia de alguns pressupostos básicos sobre a faculdade da linguagem e a forma como a adquirimos.

O debate entre teóricos como Chomsky, Piaget e Skinner mostra que há visões muito diferentes sobre o processo de aquisição da linguagem. Sem querer entrar neste debate e considerando que tanto a visão inatista de Chomsky (1965, 1986), a cognitivista de Piaget (1973), como a behaviorista de Skinner (1957) dão contributos importantes para percebermos a forma como a criança aprende a falar, considerou-se acertado unir as três perspetivas e definir a faculdade da linguagem como um processo inato, no qual os estímulos do meio ambiente são indispensáveis para o seu desenvolvimento, a qual evolui indubitavelmente a par da capacidade cognitiva da criança. Muitos autores, sobretudo da linha generativa, defendem que o processo de aquisição da linguagem é um processo biológico guiado por processos de maturação (Borer & Wexler, 1987). A criança nasce com um conhecimento abstrato inicial que se vai desenvolvendo em estágios. Em cada estágio de evolução, a criança vai adquirindo um aspeto gramatical novo, até atingir um estágio final de conhecimento linguístico, idêntico ao conhecimento do falante adulto (Brown, 1973; Clahsen, 1982). Apesar das particularidades gramaticais de cada língua, estes estágios de aquisição são muito semelhantes nas diversas línguas naturais, o que constitui um argumento a favor da ideia universalista da faculdade da linguagem (Chomsky, 1986). De acordo com esta hipótese maturacional do processo de aquisição, também a categoria verbal é adquirida em etapas interligadas.

A observação dos estágios iniciais de aquisição da linguagem mostra que a criança começa por adquirir primeiro o substantivo, usando nomes de forma isolada. Segundo autores como Radford (1988), as primeiras construções frásicas das crianças são as chamadas “*small clauses*”⁶¹, construções que se assemelham a frases, mas que não têm verbo. Quando a criança começa a produzir a categoria verbal, é geralmente assumido que o faça primeiramente sem

⁶¹ “Orações pequenas” ou “orações sem verbo”.

flexão, independentemente da língua a adquirir. Estas formas não finitas são denominadas de “infinitivos de raiz” (*root infinitives*). Contudo, a realização de estudos que incidiram sobre a aquisição de diferentes línguas mostrou que há variação quanto à frequência de produção de infinitivos de raiz em estágios iniciais de aquisição da categoria verbal (Philips, 1995). Assim, em línguas como o alemão ou o francês, as crianças usam frequentemente o verbo não flexionado até por volta dos dois anos e meio de idade (Poepfel & Wexler, 1993). Já em línguas românicas, de sujeito nulo, como o italiano e o português, as formas infinitivas são usadas com menos frequência e abandonadas por volta dos dois anos de idade (Gonçalves, 2004; Guasti, 1993/1994). Quanto à flexão em pessoa e número, Gonçalves (2004) mostra que a criança portuguesa adquire primeiro a terceira pessoa do singular e só num estágio subsequente adquire a primeira pessoa. A autora apresenta a seguinte distribuição de produção verbal numa criança de dois anos de idade: terceira pessoa do singular, 61,9%; primeira pessoa do singular, 14,1%; formas não-finitas, 9,8%, e formas imperativas, 14,1%, de todas as ocorrências verbais, respetivamente. Em estágios posteriores, a criança adquire as restantes pessoas, assim como a flexão em tempo e modo. A passiva é uma das últimas construções verbais a ser adquirida (Estrela, 2014).

Estudos que incidem sobre crianças bilingues simultâneas, isto é, que estão expostas a duas línguas desde a nascença e que têm exposição regular a ambas, mostram que a criança adquire as duas línguas de forma independente, registando-se um nível muito baixo de influência de uma língua sobre a outra a nível morfossintático. Meisel (1994), por exemplo, que investiga a aquisição da flexão verbal em crianças simultâneas de alemão e francês, observa um processo de aquisição autónomo em cada uma das línguas, o qual se assemelha à aquisição das respetivas línguas em crianças monolíngues. Hinzelin (2003) corrobora estas conclusões, mostrando que crianças bilingues simultâneas de alemão e português do Brasil adquirem a flexão verbal de forma independente em ambas as línguas, por volta dos dois anos e meio de idade. Por outro lado, os estudos que incidem sobre crianças bilingues que têm exposição muito reduzida a uma das línguas, desenvolvendo um bilinguismo não equilibrado, isto é, com uma língua manifestamente mais fraca e outra dominante, mostram que, nestes casos, o processo de aquisição da língua mais fraca pode ser fortemente influenciado pelo desenvolvimento da língua dominante, levando a um conhecimento gramatical da língua não dominante diferente do conhecimento da língua dominante (Schlyter, 1993), incluindo o conhecimento das propriedades verbais.

2.5. Ensino do verbo em português, no projeto bilingue de Hamburgo

Como já aludido no ponto 1.1 “O conceito de Português Língua Não Materna” (página 13), os primeiros currículos criados para o Ensino de Português no Estrangeiro (EPE), em 1978, baseavam-se nos programas vigentes em Portugal e tinham como público-alvo os filhos de emigrantes portugueses, nos vários países da Europa e da América. Uma maior concentração de crianças em idade escolar, que, com os pais, se começavam a deslocar para esses países, apontava para a necessidade do ensino da língua portuguesa nos diferentes países que acolheram imigrantes portugueses. “Passadas três décadas, verifica-se que o perfil do público-aprendente de português é cada vez mais diversificado, contemplando as crianças e jovens filhos de trabalhadores portugueses em situação de mobilidade recente, os luso descendentes que já pertencem à segunda ou terceira geração, bem como falantes de outras línguas” (Grosso *et al.*, 2011: 6). Um currículo para o EPE semelhante ao praticado em Portugal revela-se, na maioria dos casos, desadequado ao público-alvo e seus pré-conhecimentos linguísticos. Como tal, o “Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I. P.” (Ministério dos Negócios Estrangeiros), entidade responsável pelo ensino de português no estrangeiro, aconselha a adoção das linhas orientadoras do QuaREPE (Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro) como currículo a aplicar (Grosso *et al.*, 2011). Este quadro foi desenvolvido com base no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). O QuaREPE divide-se em seis níveis de proficiência: A1, A2, B1, B2, C1 e C2. Os quadros de referência para as línguas têm como objetivo a uniformização de um método de aprendizagem, ensino e acesso a uma língua, comum a todas as línguas da Europa. A sua certificação nos níveis mencionados permite ter uma ideia clara da proficiência linguística do falante na língua em causa, já que os níveis são equiparados em todas as línguas. Este sistema de avaliação das línguas tem sido amplamente acolhido e reconhecido na Europa.

Também o currículo aplicado no projeto bilingue de Hamburgo se baseia, atualmente, nos níveis determinados pelo QuaREPE. No ensino do primeiro ciclo, durante os quatro anos de escolaridade, é esperado/desejado que, no final da quarta classe, os conhecimentos dos alunos se situem, no mínimo, no nível de proficiência A1 em todas as competências abordadas: compreensão oral, leitura/compreensão, produção/interação oral e produção/interação escrita. No geral, os alunos devem ser capazes de: “usar a sequência alfabética para consultar

dicionários; dominar o vocabulário básico e frequente nos domínios privado e educativo, com recurso a estratégias de comunicação, se necessário; usar algumas estruturas e formas gramaticais simples, que pertencem a um repertório memorizado; reconhecer palavras e frases simples e curtas que lhe sejam familiares, quando o interlocutor fala pausadamente e de forma clara; entender instruções breves, simples e claras sobre tarefas a realizar e que digam respeito a si próprio ou à sua família, desde que o interlocutor fale pausadamente e de forma clara (ou que utilize outras estratégias de comunicação); compreender enunciados simples relacionados com a vida escolar, com recurso a várias estratégias de comunicação” (Grosso *et al.*, 2011: 22-24). Dependendo de diversos fatores externos às aulas em si (*input* fora do contexto escolar e conhecimento da língua antes da escolaridade, apetência para aprender línguas, capacidade cognitiva e de memorização, etc.), há alunos que alcançam níveis superiores ao mencionado e outros que não atingem todas as competências descritas no nível A1.

O método de ensino no projeto bilingue consiste num sistema contínuo de contraste entre as duas línguas. Os alunos são constantemente confrontados pelas duas línguas. A presença de dois professores de diferentes línguas nativas na sala de aula exige dos alunos uma constante passagem de uma língua para a outra e o uso alternado em momentos diferentes de cada uma. De acordo com os autores Shook e Marian (2012) falantes bilingues ativam ambas as suas línguas ao procederem à compreensão da língua falada, o que resulta em “*crosslinguistic interaction at various levels of processing. This interaction has important consequences for both the structure of the language system, and the mechanisms by which the system processes spoken language*”.

A nível da categoria verbal é lecionado o presente do indicativo dos verbos das três conjugações, em todas as pessoas do singular e do plural. São ainda lecionados o presente do indicativo dos verbos irregulares: *estar*, *fazer*, *ir*, *ser* e *ter*. É ensinada a forma perifrástica (verbo finito *estar*, seguido da preposição ‘a’ e do verbo principal no infinitivo ou no gerúndio), para exprimir ações que estão a ocorrer no momento da enunciação e ainda o futuro próximo (verbo *ir* seguido do verbo principal no infinitivo). É enfatizada a aplicação correta dos verbos *ser* e *estar*, já que o equivalente destes em alemão corresponde a um só verbo, *sein*. O ensino destas formas é limitado à voz ativa e ao modo indicativo. Não é formalmente abordado o infinitivo flexionado.

O ensino do verbo é feito nas duas línguas, em alemão e português. A introdução ao

tema passa pela análise da classe verbal, sendo transmitido às crianças, de forma muito simples, que o verbo é uma ‘palavra ação’, que indica algo que se pode fazer (em alemão, *ein Tuwort*). Segue-se uma comparação a nível das duas línguas e a introdução da declinação da desinência verbal, processo semelhante ao que acontece no alemão. No caso do português, este passa também pela aprendizagem do significado da palavra em si, como se se tratasse de qualquer outro vocábulo. Esta introdução é feita de forma faseada. Primeiro são lecionadas apenas as pessoas do singular, do presente do indicativo e dos verbos da primeira conjugação. Quando estas estão interiorizadas e o processo foi percebido, introduzem-se as desinências dos verbos da segunda e terceira conjugações. Posteriormente alarga-se o conhecimento às pessoas do plural. Segue-se a referência aos verbos irregulares anteriormente mencionados, que exigem principalmente capacidade de memorização das suas formas. O método de ensino passa pela compreensão do funcionamento da conjugação do verbo e pela memorização das diferentes declinações consoante a pessoa, o tempo (apesar de formalmente apenas se lecionar o presente do indicativo) e a conjugação a que o verbo pertence. Este é um tema que é lecionado intensivamente durante meses, devido à sua complexidade e importância no funcionamento da língua. São feitos inúmeros exercícios (ligação da imagem à palavra, preenchimento estruturado de tabelas, preenchimento de lacunas, substituição da imagem pela palavra, criação livre de frases, etc.) e utilizadas muitas estratégias lúdicas para interiorização do significado da palavra e sua declinação (através de jogos com mímica, jogos de cartas com verbos, jogo de tabuleiro com verbos, “O rei manda”, *Memory*, etc.). A competência comunicativa da língua também nesta fase não é descurada e os alunos são incentivados a produzir frases simples sobre si e a sua família, sobre o dia-a-dia e o meio envolvente, sobre gostos e preferências, etc.

Uma vez que as turmas bilingues costumam apresentar um grande espectro e heterogeneidade no que respeita à competência linguística do português, há alunos para os quais é possível lecionar-se formalmente os pretéritos perfeito e imperfeito, já que estes já fazem um uso dos mesmos na sua linguagem coloquial, embora estes não façam parte do currículo obrigatório até à quarta classe. No entanto, a leção destes dois tempos verbais é apenas pontual. Todos os outros modos e tempos verbais, apresentados na secção 2.3., não são lecionados formalmente na sala de aula, mas surgem no discurso oral do professor, sobretudo as formas imperativas e, também, o conjuntivo e o infinitivo flexionado.

2.6. Questões de investigação e hipóteses

A regularidade de contacto com a língua portuguesa é o fator primordial na divisão da amostra em três grupos. A principal questão que se coloca neste estudo é se, efetivamente, o grau de *input* à língua portuguesa influencia, ou não, o desenvolvimento do conhecimento da classe verbal por parte destas crianças. Muitos dos autores que estudam o desenvolvimento da competência linguística dos falantes de herança (e.g. Flores & Barbosa, 2012; Montrul, 2008; Pires & Rothman, 2009; Rothman, 2007; Rothman, 2009; Santos & Flores, 2013) afirmam que a exposição à língua é o elemento principal na sua aquisição e desenvolvimento.

Os alunos do G1 e do G2 são falantes de herança. As principais diferenças entre os dois grupos estão relacionadas com a frequência/quantidade de exposição ao português destes alunos desde a nascença e à forma de uso da língua no seu quotidiano: o G1 usufrui de um contacto diário com a língua portuguesa e o G2 de um *input* mais irregular; o G1 usa a língua como forma de comunicação em casa e com os familiares e o G2 revela uma atitude mais passiva em relação à língua portuguesa. Os alunos do G2 são sobretudo bilingues recetivos, pois apesar de perceberem quando alguém se dirige a eles em português, recorrem preferencialmente ao alemão para responder. Este dado leva-nos a questionar se o facto de os alunos do G1 usarem o português na interação diária em casa tem consequências diretas no conhecimento e uso da classe verbal, isto é, em que medida um contacto mais regular, embora inferior ao *input* da língua dominante, se traduz num conhecimento significativamente mais estável da língua de herança.

Por outro lado, pretende-se contrapor o G2 ao G3, isto é, a crianças que aprendem o português como língua estrangeira, apenas a partir do momento em que ingressam na escola. Pertinente é, portanto, determinar se a exposição linguística que caracteriza o perfil destes falantes do G2 é suficiente para lhes dar evidência positiva necessária para o desenvolvimento do saber da categoria verbal diferente do desenvolvimento observado nas crianças do G3. Pretende averiguar-se se uma exposição mais irregular à língua e um contacto mais passivo com a mesma oferece a “massa crítica” necessária para uma utilização proficiente da classe verbal em português. Ao contrário do defendido por vários autores, Unsworth (2013) não encontra evidências de que crianças com relativamente pouca exposição à língua estejam ‘*timed off the map*’ no que diz respeito às competências por ela testadas. A autora insiste que o essencial é o

“tempo de exposição acumulado” à língua, o que significa que, ao fim de determinado tempo, também os falantes que tiveram pouco *input* ao longo da vida, mas, no entanto, foram gradualmente adquirindo conhecimento linguístico, podem vir a atingir o mesmo estágio de aquisição de um falante cujo *input* ocorreu de forma mais intensa na idade precoce. No seu estudo, não se verifica que a quantidade de *input* nos primeiros anos de vida desempenhe sempre um papel essencial no desenvolvimento da linguagem. Logo, isto significa que nunca é tarde demais para adquirir certas propriedades da língua-alvo.

Estas reflexões levam-nos a formular as seguintes questões específicas:

- É um *input* regular essencial para a aquisição e manutenção de conhecimento da flexão verbal? Verifica-se, tal como é defendido por autores como Gathercole e Thomas (2009), que o G1, por ter um *input* mais frequente à língua portuguesa, revela também um melhor domínio desta quando comparado com o G2, que tem um contacto mais irregular com a sua língua de herança?
- Os conhecimentos linguísticos dos participantes do G2, no que respeita à competência verbal, aproximam-se mais dos do G1, crianças bilingues que têm contacto com o português desde a nascença, ou dos do G3, que adquirem o português como língua estrangeira, tendo contactado com esta língua apenas depois dos seis anos de idade?

Uma vez que o presente estudo foi conduzido num período de dezasseis meses (da terceira para a quarta classe), pressupõe-se que se verifique uma evolução positiva dos resultados, nomeadamente, uma maior utilização de diferentes estruturas verbais, maior correção na aplicação correta dos tempos verbais e na flexão verbal em pessoa e número. No G3 espera-se que haja um aumento significativo na quantidade de verbos utilizados e nos restantes grupos, G1 e G2, espera-se maior correção na concordância verbal quanto ao tempo, pessoa e número. Espera-se ainda que haja uma diminuição dos erros cometidos por todos os grupos, principalmente por parte do G2. O G3 tem, no início do presente estudo, um conhecimento muito limitado de verbos, pelo que se supõe que os participantes deste grupo não farão um uso muito frequente dos mesmos. Espera-se, por conseguinte, que esta utilização aumente de forma evidente. É provável que haja, conseqüentemente, um aumento dos erros cometidos, pois o G3 está ainda numa fase inicial da aquisição verbal. Partindo do pressuposto de que os alunos do G1 e G2 já adquiriram a morfologia verbal por exposição natural à língua, espera-se que a instrução escolar contribua para melhorar a sua utilização. Em concreto,

espera-se que esta melhoria afete, por um lado, as propriedades da classe verbal que são mais complexas e demoram mais tempo a adquirir, por exemplo, as formas irregulares e os tempos verbais que são menos frequentes na linguagem oral quotidiana, e, por outro lado, as propriedades onde poderá haver influência do alemão, como, por exemplo, no uso dos verbos *ser* e *estar*. Em suma, espera-se um aumento na formulação correta dos verbos utilizados por parte do G1 e do G2 e na quantidade de verbos utilizados pelo G3.

Através do contacto natural com a língua de herança em contexto familiar, parte-se do pressuposto de que o G1 e o G2 já tenham conhecimento do verbo, nomeadamente da flexão em pessoa e número e de vários tempos verbais, sobretudo do modo indicativo. Uma vez que o conjuntivo é um modo mais complexo e exige mais tempo de exposição para ser adquirido na língua materna (cf. Blake, 1983, para o espanhol), espera-se que este modo cause mais dificuldades aos falantes bilingues. Pretende-se, por isso, verificar se as crianças bilingues usam, em discurso induzido, formas mais complexas, não lecionadas nas aulas.

Além disso, por estarem sobretudo expostos à norma coloquial do português, espera-se que estes alunos façam uso de estruturas que estão presentes na norma coloquial falada e mostrem a variação que já existe naturalmente no português falado. Este é, por exemplo, o caso da troca da primeira e terceira pessoa do singular dos verbos *ir* e *ser* no pretérito perfeito (*eu foi*). Muitas estruturas linguísticas surgem sobretudo em textos escritos ou registos mais formais e é através do contacto com estes registos que os falantes monolingues estabilizam o conhecimento de determinadas propriedades que apresentam variação na norma falada (e.g. *fazeria*, *darei-te*, etc.). São sobretudo os aspetos mais formais, consolidados na sala de aula através do contacto com textos escritos, que poderão apresentar um desenvolvimento positivo mais significativo no período de observação deste estudo.

Outra questão da investigação está relacionada com o grau de desenvolvimento dos conhecimentos da classe verbal do primeiro para o segundo momento de observação. Poderá constatar-se uma evolução positiva das competências verbais de todos os alunos, tendo em conta os diferentes contextos de exposição?

Uma vez que os alunos do G1 têm uma quantidade elevada de *input* à língua portuguesa em casa, supõe-se que estes já se encontrem num estágio avançado de aquisição da língua de herança. Se assim for, os alunos do G1 irão apresentar menor evolução do momento 1 para o momento 2. Por sua vez, assumindo que os alunos do G2 se encontram num estágio de

aquisição anterior quando comparados com o G1, isto significa que poderão apresentar uma maior evolução do que os alunos do G1. Seguindo a mesma linha de pensamento, crê-se que os alunos do G3 serão os que mais evoluem, já que, até ao início da escolaridade obrigatória, o seu *input* a português era nulo, estando por isso em estágios iniciais de aquisição do português como língua estrangeira e com muitas opções de desenvolver a sua competência linguística em várias áreas.

Para responder às questões formuladas neste estudo, foram aplicadas duas tarefas de natureza distinta: uma oral e uma escrita. Os falantes bilingues têm sobretudo exposição oral à língua de herança, motivo pelo qual se supõe que essa competência esteja mais desenvolvida e que estes alunos apresentem melhores resultados na realização das tarefas orais. O contacto com a língua de herança de um falante bilingue é muito mais reduzido do que o de um falante monolingue. Nos falantes bilingues que crescem em contexto de migração trata-se ainda de um tipo de contacto diferente, pois este assenta sobretudo na oralidade, faltando também a exposição a diferentes tipos de registos linguísticos, sobretudo os registos mais formais, usados em contextos sociais fora da família. Esta particularidade do contacto com a língua de herança vai naturalmente influenciar a aquisição dessa língua. A maioria dos falantes de herança tem muito pouco contacto com o registo escrito, pois tem pouca escolarização a português. Os alunos em estudo frequentam o projeto bilingue português-alemão, onde a aprendizagem é feita simultaneamente em português e alemão, e o português está presente diariamente, em diferentes disciplinas, ao longo dos quatro anos de escolaridade⁶².

Pressupõe-se que o G1, que tem contacto com o português desde a nascença, obterá melhores resultados na oralidade do que na escrita e que, no G3, alunos de PLE, se verifique o inverso, que este grupo seja mais proficiente na componente escrita do que na oral. A exposição à língua portuguesa do G3 confina-se quase exclusivamente à sala de aula, onde o registo escrito está presente desde o início do seu contacto com a mesma. Este pressuposto baseia-se na ideia defendida por vários autores, de que falantes de herança, como é o caso dos alunos do G1 e do G2, “*have a distinct advantage when it comes to phonological competence, but no clear advantage in morphosyntactic competence. L2 learners make fewer mistakes in written language than heritage speakers, and tend to perform better in tasks that require metalinguistic knowledge*”

⁶² A carga horária semanal de português lecionada em *team-teaching* ou apenas pelo professor português é de dez horas letivas.

of the language” (Benmamoun, Montrul & Polinsky, 2010).

Como o G2 se caracteriza por ter uma exposição irregular e mais passiva à língua de herança, os alunos deste grupo podem apresentar maior variação quanto à sua proficiência linguística, pois estes “(...) *may acquire a divergent grammar, if the input is only qualitatively different, or an incomplete grammar, if the input is also quantitatively impoverished*” (Sorace, 2005). Assim, a questão que se coloca é se o G2 obtém melhores resultados na oralidade ou no registo escrito. Uma vez que o G2 raramente recorre ao uso da língua portuguesa como meio de comunicação oral, suspeita-se que estes alunos sejam melhores na componente escrita. Depreende-se ainda que os resultados na escrita do G1 e do G2 sejam muito próximos, mais do que o que se verifica na oralidade, e que os resultados obtidos pelo G3 se situem mais abaixo, mas mais próximos dos outros grupos do que nas tarefas orais. Supõe-se que seja na escrita que os resultados dos três grupos mais se aproximem, já que o processo de aprendizagem da componente escrita foi similar para todos os alunos.

Uma outra questão a estudar prende-se com a transferência da língua dominante. É assumido que a transferência tem um papel importante na aquisição de uma L2 (Ellis, 1985), mas há muitos estudos que provam que em falantes bilingues (incluindo os falantes de herança) há menos transferência do que na aquisição de uma língua estrangeira ou segunda, sobretudo no domínio morfossintático. Meisel (1994), por exemplo, mostra que em bilingues simultâneos quase não há influência de uma língua sobre a outra em estágios precoces do processo de aquisição. No presente estudo, pretende-se averiguar se há propriedades do uso da categoria verbal da língua portuguesa propensas a interferência da língua dominante, o alemão. Caso se verifique interferência, procura verificar-se se os alunos com exposição mais regular ao português estarão menos sujeitos à influência do alemão.

Além disso este estudo centra-se no ensino bilingue e leva incontornavelmente a questionar em que áreas a frequência da escolaridade básica no projeto bilingue traz vantagens aos alunos, independentemente das suas competências linguísticas no início da primeira classe. Será que a frequência no projeto beneficia também os alunos com um *input* regular ao português em casa ou não há evoluções significativas dos resultados destes alunos no que respeita ao uso da classe verbal? Como é que parte da escolaridade na língua minoritária, o português, influencia os diferentes grupos de alunos, que ingressam no projeto bilingue com diferentes *backgrounds* linguísticos e competências tão distintas como as dos grupos de estudo apresentados?

Capítulo 3 - Análise de dados

No capítulo 3 procede-se à apresentação e ao tratamento dos dados recolhidos nas duas turmas em estudo, durante a frequência dos terceiro e quarto anos de escolaridade. Na tentativa de encontrar resposta para as questões de investigação colocadas e de cumprir os objetivos pré-estabelecidos, realizaram-se dois exercícios: “O gato e o pássaro” e “A fotografia”. No primeiro, pretende-se que os alunos realizem a narração oral de uma história a partir de uma sequência de imagens, em dois momentos distintos, com um intervalo de dezasseis meses. As duas narrações recolhidas permitem uma avaliação longitudinal, através da comparação dos dados obtidos nos diferentes momentos de avaliação. Esta possibilita averiguar se há evolução das competências linguísticas dos alunos entre a data de recolha dos primeiros dados e a dos últimos. O segundo exercício prende-se também com a narração de uma história a partir de um impulso visual, porém usando dois registos diferentes, o escrito e o oral, no final da quarta classe, com um intervalo de tempo reduzido.

Na análise de dados procede-se a uma comparação dos resultados entre os grupos em estudo. No entanto, sempre que se considera necessário, são descritas variações individuais ou aspetos que se destaquem.

Em cada exercício são analisados diferentes aspetos, como a quantidade total de verbos usados, os tempos verbais utilizados, a competência lexical, o tipo de construções verbais complexas (perífrases) produzidas e, ainda, os erros cometidos, tanto a nível lexical, como a nível da concordância em tempo, modo, pessoa e número. Também é analisada a produção correta/desviante de verbos regulares e irregulares. No caso das narrações orais é ainda verificada a duração de cada uma, em segundos, com o objetivo de precisar o tempo necessário à sua produção pelos diferentes grupos.

Com a análise da quantidade total de verbos utilizados, do registo dos tempos verbais e da quantidade e do tipo de perífrases verbais aplicadas, procura determinar-se a extensão e o grau de complexidade do uso da classe verbal nas narrações criadas pelos elementos de cada grupo.

São contabilizados o número de verbos diferentes e a quantidade total de ocorrências verbais utilizadas, em cada momento (1 ou 2) ou tarefa (oral ou escrita). A contabilização da quantidade de verbos diferentes utilizados permite depreender a riqueza lexical do conhecimento

verbal dos alunos. O domínio lexical das produções orais é analisado de forma pouco exaustiva, já que se afasta dos objetivos propostos para este estudo.

Durante a recolha de dados, nos casos em que os alunos não sabiam ou não se lembravam de um verbo, este foi-lhes dado pela entrevistadora no infinitivo. Posteriormente, aquando da análise do uso das desinências verbais, estes verbos (fornecidos pela entrevistadora) foram contabilizados sempre que o aluno foi capaz de os conjugar no tempo, modo, pessoa e/ou número, uma vez que não é objetivo deste ponto específico da análise avaliar o valor lexical do verbo. Porém, aquando da análise da competência lexical, onde é realizada a contagem de todos os verbos diferentes usados pelos alunos, nenhum dos verbos dados pela entrevistadora é considerado para a contagem, assim como todos os verbos conjugados involuntariamente pela mesma e repetidos pelos alunos nas suas narrações.

As ocorrências verbais são contabilizadas quando aplicadas corretamente, tendo em conta todas as suas variáveis. Paralelamente, os erros cometidos são também categorizados e analisados ao pormenor, já que a sua análise é "*crucial for understanding the systematic nature of the underlying grammatical representation in the mind of individuals*" (Montrul, 2011: 164).

Em todos os aspetos mencionados, a contabilização das ocorrências verbais é essencial, pois permite comparar os dados obtidos com precisão matemática. A análise quantitativa dos dados, apoiada na criação de gráficos, tabelas e cálculos estatísticos, com o auxílio do programa *SPSS*, permite uma mais fácil visualização e compreensão dos resultados obtidos em cada exercício aplicado.

3.1. Exercício 1, “O gato e o pássaro”

“O gato e o pássaro”⁶³ (Ilustração 1) representa a sequência de imagens escolhida como impulso visual para a verbalização de uma história por parte dos alunos deste estudo.

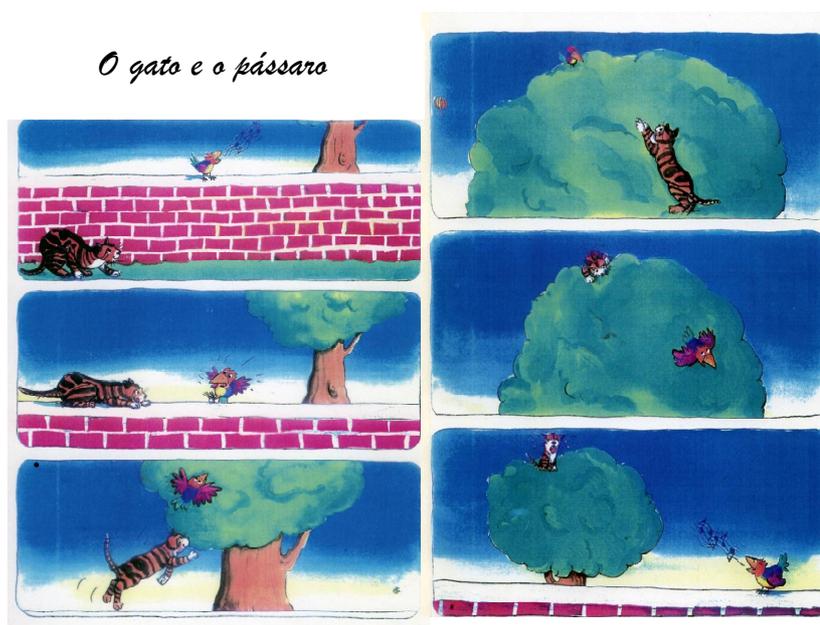


Ilustração 1. Impulso visual "O gato e o pássaro"

A sequência de imagens supramencionada é a ferramenta central de diagnóstico do HAVAS 5⁶⁴ e foi desenvolvida em 1999 pelos investigadores Reich e Roth (2004, 2007), no âmbito de um trabalho realizado para o Ministério da Educação do Estado Federado de Hamburgo (tradução minha)⁶⁵. Esta ferramenta foi criada inicialmente com o objetivo de se proceder à análise do nível linguístico, na língua alemã, de crianças turco-alemãs prestes a integrar o ensino primário em sete escolas do 1º CEB de Hamburgo (Roth, 2005). A sua escolha foi baseada nos seguintes critérios:

- imagens de fácil compreensão e adequadas ao nível etário de crianças com cinco anos de idade;
- imagens atrativas e motivadoras (para a idade especificada);
- neutralidade no que respeita a questões culturais e de diferença de sexo;
- espetro alargado de desenvolvimento da história do ponto de vista linguístico.

⁶³ *Katze und Vogel.*

⁶⁴ *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünffähriger.*

⁶⁵ *Hamburger Behörde für Bildung und Sport.*

Mais tarde, procedeu-se ao desenvolvimento e adaptação do mesmo instrumento para a avaliação e acompanhamento científico, em faixas etárias mais avançadas, dos conhecimentos linguísticos das turmas bilingues de alemão-português, alemão-italiano, alemão-espanhol e alemão-turco do 1º CEB, projetos piloto em Hamburgo (Roth *et al.*, 2003, 2004, 2007; Dirim *et al.*, 2009).

Duarte (2011) usa este instrumento (*Katze und Vogel*), juntamente com a ferramenta *Tulpenbee*⁶⁶, com o objetivo de avaliar as competências de narração nos registos oral e escrito, comparando um grupo de alunos do projeto bilingue de Hamburgo nos quinto e sexto anos de escolaridade com alunos de uma turma regular em Portugal e alunos a aprender português em Hamburgo. Os seus resultados demonstram que, após seis anos de educação bilingue, quando comparados com os alunos monolingues (português ou alemão), os alunos bilingues revelam melhores resultados, “*considering narrative skills, use of academic language and reading-comprehension skills (...)*”. (Duarte, 2011: 269)

O objetivo das imagens “O gato e o pássaro” é proporcionar às crianças um impulso visual para as motivar à verbalização. Esta ferramenta consiste numa sequência de imagens cujo desenrolar é de fácil compreensão para crianças nestas idades. A grande vantagem deste exercício é, a partir do mesmo impulso, a narração de cada aluno poder ser desenvolvida quase livremente, havendo espaço de expansão e expressão dos seus conhecimentos linguísticos, independentemente do seu nível e, simultaneamente, permitir uma base comum de comparação entre as diferentes narrações dos alunos da amostra. Há um conjunto de verbos que se podem considerar de uso quase obrigatório para contar esta história, e.g. *cantar, chorar, saltar, voar e assustar*. No entanto, há inúmeras possibilidades de narração dependendo do conhecimento linguístico e da criatividade dos alunos.

3.1.1 Descrição da tarefa

Este exercício foi aplicado em dois momentos distintos, com cerca de dezasseis meses de intervalo: no início do segundo semestre da terceira classe (momento 1) e no final da quarta classe (momento 2).

⁶⁶ Esta também será usada neste estudo (ver ponto 3.2).

As crianças analisaram as imagens supramencionadas (Ilustração 1) e foi-lhes pedido que contassem a história, que foi gravada num ficheiro áudio. Antes do início da gravação, foi explicado aos alunos qual sua a finalidade. As crianças demonstraram preocupação em saber quem ia ouvir as gravações, se estas iam ser usadas na sala de aula ou se eram destinadas à avaliação da disciplina de português. A explicação de que as gravações seriam usadas exclusivamente para um estudo, de que mais ninguém para além da professora as ia ouvir e de que não teriam valor avaliativo tranquilizou-as. No entanto, a presença do gravador durante as narrações orais causou nervosismo, que se nota frequentemente nas vozes dos alunos.

3.1.2. Análise e discussão dos dados

A análise de dados é realizada com base nas seguintes especificidades:

- *quantidade de ocorrências verbais*, em que é focada a quantidade de verbos usados, não só na sua totalidade, como também a quantidade de verbos diferentes do ponto de vista lexical e no que respeita à regularidade/irregularidade da forma verbal usada. Neste subponto são ainda analisados os erros cometidos a nível lexical e se foram cometidos em verbos regulares ou irregulares;
- *tempos verbais e flexão da desinência verbal*, onde são focados os tempos e modos verbais utilizados e a percentagem da sua aplicação. São explicitados os erros verbais cometidos, quer quanto ao tempo e ao modo verbal escolhidos, quer quanto à concordância da desinência verbal em pessoa e número;
- *construções verbais complexas*, em que se analisa a quantidade e qual o tipo das locuções complexas verbais criadas⁶⁷;
- *duração das narrações*, em que é verificado o tempo total usado pelos alunos para realizar a sua narração.

Em todos os pontos mencionados é feita uma comparação entre os grupos em estudo e entre os dois momentos de aplicação do exercício.

⁶⁷ Neste ponto, todas as ocorrências verbais foram já anteriormente analisadas individualmente no que respeita à concordância da desinência verbal em número, pessoa, tempo e modo verbal e ainda quanto ao aspeto lexical e serão neste ponto revistas no seu conjunto, como uma unidade.

3.1.2.1. Quantidade de ocorrências verbais

Quantidade total de ocorrências verbais utilizadas

A quantidade de ocorrências verbais corresponde ao número total de verbos utilizados pelos alunos dos diferentes grupos, na narração da história “O gato e o pássaro”.

No momento 1, os resultados obtidos pelo G1 e pelo G2 aproximam-se e são superiores aos do G3 (Gráfico 5).

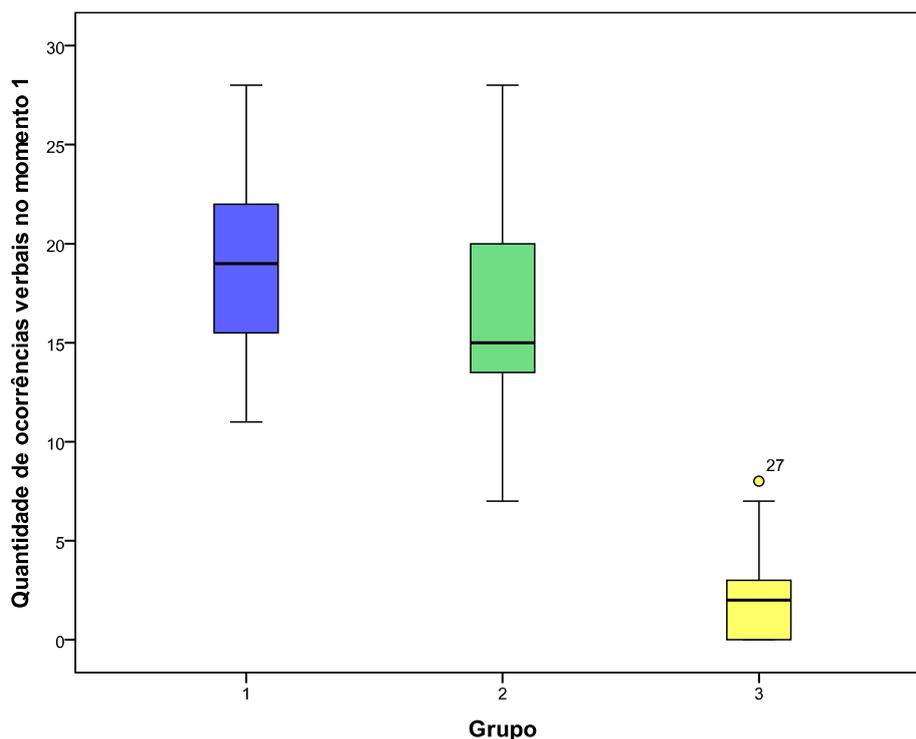


Gráfico 5. Quantidade total de ocorrências verbais no momento 1

O G1 é o grupo com a média da quantidade de ocorrências verbais usada mais elevada, nomeadamente de 18,5 verbos por aluno, seguido do G2 com 16,0 verbos e do G3 com 2,3 verbos. O G2 apresenta uma dispersão intragrupo dos dados maior, com valores mais baixos do que o G1. Neste exercício, 75% dos alunos do G3 usam menos de 4 verbos nas suas narrações, nos quais se incluem o Klaus e o Michael, que não realizaram o exercício por não se sentirem capazes, e ainda a Charlotte (ex. (216)), o Liedson e a Mariana, que não fizeram uso de nenhum verbo, recorrendo maioritariamente ao uso de substantivos ou à ajuda da entrevistadora para narrar a história.

(216) *Exemplo⁶⁸ do início da história contada pela Charlotte para a primeira imagem da história:*

C⁶⁹ – a gata [ehm ehm ehm ehm] Was heißt will den?⁷⁰

E⁷¹ – quer⁷²

C – quer o [ehm hum ehm ehm ehm]

E – Vogel heißt⁷³ pássaro

C – pássaro [ehm ehm]

A Alicia é a aluna do G3 que emprega o maior número de ocorrências verbais, 8 (ex. (217)). A aluna é, do ponto de vista estatístico, considerada um *outlier* (aluna número 27, no Gráfico 5), devido aos seus resultados não serem representativos do seu grupo para este exercício em particular.

(217) *Exemplo da história, correspondente à primeira imagem do impulso visual, em que a aluna faz*

uso, para os dados, de três verbos válidos⁷⁴: (Alicia, G3)

A⁷⁵ – Um gato ir [ah]... (ir) [ah] was heißt klettern?

E – trepar

A – [ah], um gato ir [ah ahm] árvore e trepar

E – e depois?

A – wie heißt Vogel?

E – pássaro

A – [ah] um pássaro, faz cantar.

No momento 2, observam-se alterações nos dados obtidos pelos diferentes grupos (Gráfico 6). Se, por um lado, o G3 apresenta um aumento considerável do número de ocorrências verbais utilizadas, o mesmo não se passa com o G1 e o G2, que apresentam um ligeiro decréscimo.

⁶⁸ Anexo VI. Regras de transcrição das narrações orais.

⁶⁹ Charlotte

⁷⁰ *Was heißt will den?* – Como se diz 'quer o'?

⁷¹ Entrevistadora.

⁷² Verbo (*quer*) dado pela entrevistadora já conjugado, pelo que não conta como ocorrência verbal produzida pela aluna em questão.

⁷³ *Vogel* significa pássaro (pretende-se obter a tradução em português da palavra *Vogel*)

⁷⁴ São considerados três verbos válidos para os dados, nomeadamente *ir*, *faz* e *cantar*. A aluna repete o verbo *ir* na mesma frase, logo o segundo *ir* não é contabilizado. Usa também um verbo dado pela entrevistadora, no infinitivo, o qual não conjuga, e, como tal, este também não é considerado um verbo válido para os dados.

⁷⁵ Alicia.

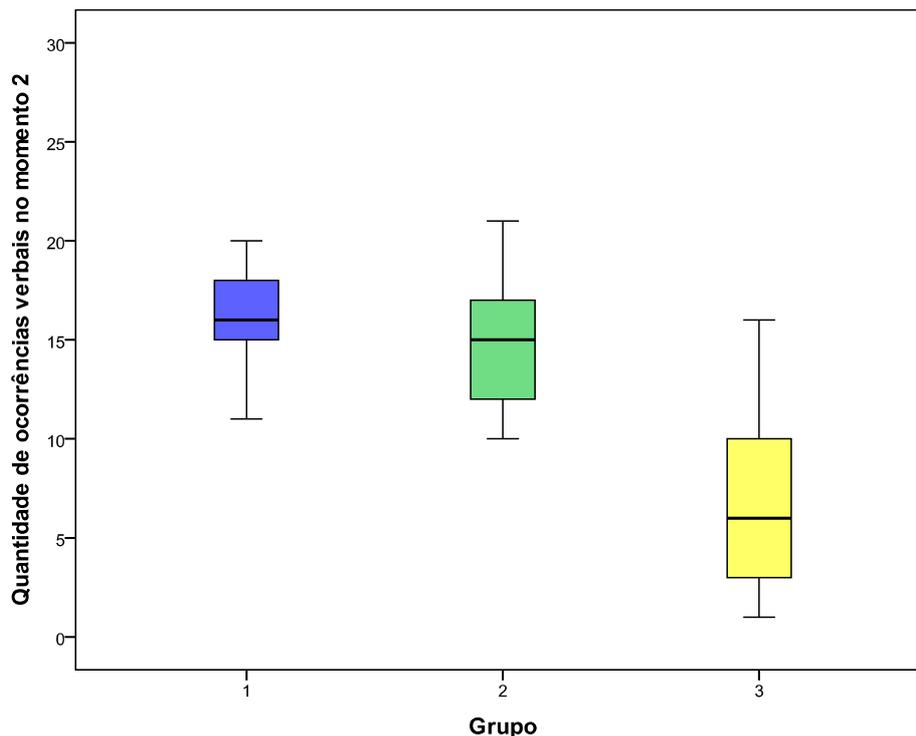


Gráfico 6. Quantidade total de ocorrências verbais no momento 2

As caixas de bigodes do G1 e do G2, tal como verificado no momento 1, são, também no momento 2, similares entre si. O G1 apresenta uma média de 16,2 verbos usados, o G2 de 14,6 e o G3 de 6,9 verbos.

O G3 (ex. (218)) aumenta o número máximo de ocorrências verbais utilizadas para o dobro, de 8 para 16 verbos, e o da média para o triplo, de 2,3 para 6,9 verbos. Apesar do considerável aumento de ocorrências verbais em relação ao momento 1 (em média cerca de mais 4,6 verbos por aluno), 75% dos seus resultados situam-se abaixo dos valores mínimos do G1 e do G2.

(218) *Exemplo da primeira parte da narração da Charlotte do G3 correspondente à primeira imagem⁷⁶:*

C – O pássaro, canta. O gato está a (sal) saltar na muro, e o pássaro voar.

Com o objetivo de verificar se existem diferenças significativas entre os grupos em estudo quanto à quantidade de verbos utilizados em cada um dos momentos realizou-se o teste estatístico de Kruskal-Wallis, que revela haver indícios de diferenças entre os resultados obtidos

⁷⁶ No momento 1 (ver ex. (216)), a Charlotte não foi capaz de utilizar nenhum verbo na sua narração.

pelos três grupos nos dois momentos. De modo a identificar os pares de grupos para os quais se verificam efetivamente estas diferenças, realizou-se o teste de comparações múltiplas de LSD (Anexo VII. Teste de Kruskal-Wallis e de LSD). Tanto no momento 1 como no momento 2, a 95% n. c., há indícios de diferenças entre os G1 e G3 e entre os G2 e G3, já que o valor de p correspondente a estes pares de grupos é inferior a 0,05. Isto é, do ponto de vista estatístico, no que respeita à quantidade total de verbos utilizados, o G3 obtém resultados significativamente mais baixos do que os dos outros grupos. Entre os resultados do G1 e do G2 não há indícios de diferenças significativas.

Quantidade de verbos lexicalmente diferentes utilizados

São considerados ‘verbos lexicalmente diferentes’ todos os verbos usados com um significado distinto, em cada narração. Procura assim determinar-se a riqueza lexical das narrações dos alunos quanto à classe verbal (ver a Tabela 11, na página 116 – lista de todos os verbos lexicalmente diferentes usados pelos três grupos, no seu conjunto).

No que respeita à quantidade de verbos lexicalmente diferentes utilizados, o intervalo revelado pelas caixas de bigodes do G1 e do G2 é aproximado (Gráfico 7). O G1 apresenta uma média superior em 2,1 valores por aluno, nomeadamente de 12,1 verbos, em relação à média do G2, correspondente a 10,0, e uma menor dispersão dos dados entre os quartis inferior e superior. O Afonso é considerado um *outlier* do G1 (aluno 1 do Gráfico 7) e representa o valor máximo do grupo, com 19 verbos diferentes utilizados na sua narração. O G3 apresenta dados consideravelmente mais baixos do que os outros grupos, com uma média de 1,8 e um valor máximo de 6 verbos, igual ao mínimo do G2. É de salientar que 75% dos alunos do G3 usam menos de 3,5 verbos diferentes nas suas narrações.

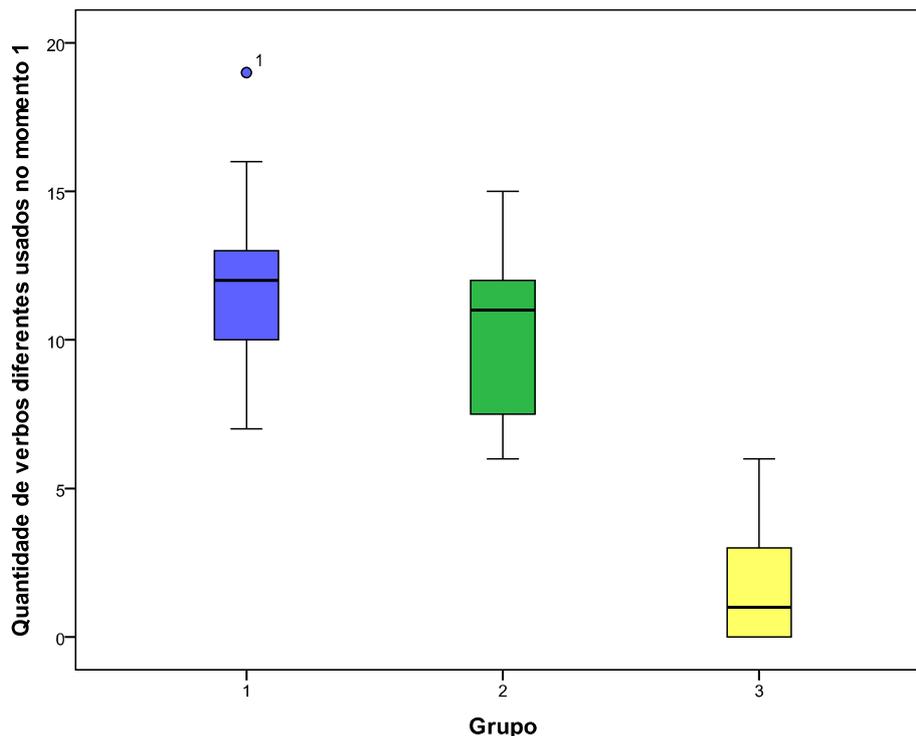


Gráfico 7. Quantidade de verbos lexicalmente diferentes no momento 1

No momento 2 (Gráfico 8), o G1 e o G2 apresentam caixas de bigodes similares e médias muito próximas, respetivamente de 10,7 e de 10,3 verbos diferentes utilizados por narração. Do momento 1 para o momento 2, o G1 experiencia uma diminuição dos resultados (em média menos 1,4 verbos) e o G2, inversamente, apresenta um ligeiro aumento (de mais 0,3 verbos diferentes usados por aluno). No G3 verifica-se uma melhoria evidente dos resultados, com um aumento da média de 1,8 para 4,6 verbos diferentes usados. Ressalta-se o facto de, no momento 1, 25% dos alunos do G3 não fazer qualquer uso de ocorrências verbais e, no momento 2, o valor mínimo do grupo já não ser 0 (passa a ser 1, valor correspondente à narração do Klaus), o que mostra que todos os alunos deste grupo fazem uso do verbo nas suas narrações.

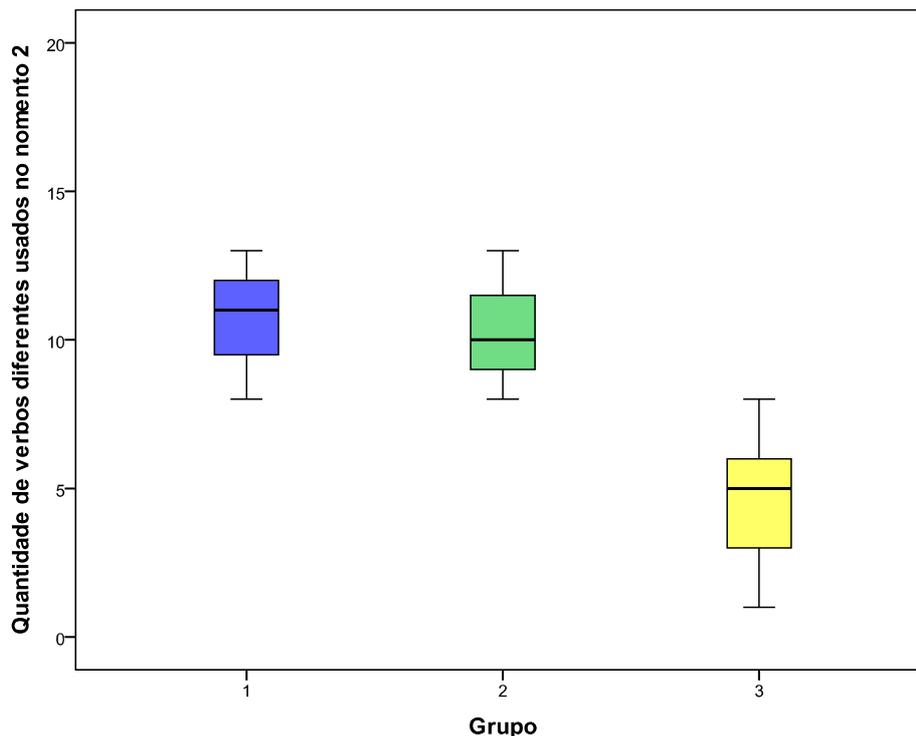


Gráfico 8. Quantidade de verbos lexicalmente diferentes no momento 2

De modo a verificar-se do ponto de vista estatístico se há diferenças significativas entre a quantidade de verbos diferentes utilizados pelos grupos em cada um dos momentos, realizou-se o teste estatístico de Kruskal-Wallis (Anexo VIII. Testes estatísticos). Verifica-se que, tanto no momento 1 como no momento 2, a 95% de n. c., há indícios de diferenças entre o G1 e o G3 e entre o G2 e o G3.

De modo a testar a existência de diferenças significativas entre a quantidade de verbos diferentes usados por grupo no momento 1 e a quantidade de verbos diferentes usados por grupo no momento 2, realizou-se o teste t de *student*, já que as variáveis mencionadas seguem a normalidade (ver Anexo VIII). Constata-se que o valor de p só é inferior a 5% para o G3, indiciando a presença de diferenças significativas entre a quantidade de verbos diferentes usados entre os dois momentos, a 95% de n. c.. Ou seja, do ponto de vista estatístico, o G3 aumenta significativamente a quantidade de verbos diferentes usados no momento 2.

Uma vez que a quantidade de verbos diferentes usados pelo G3 sofre um aumento substancial do momento 1 para o 2, procedeu-se à criação do Gráfico 9, com a performance discriminada dos alunos deste grupo em ambos os momentos.

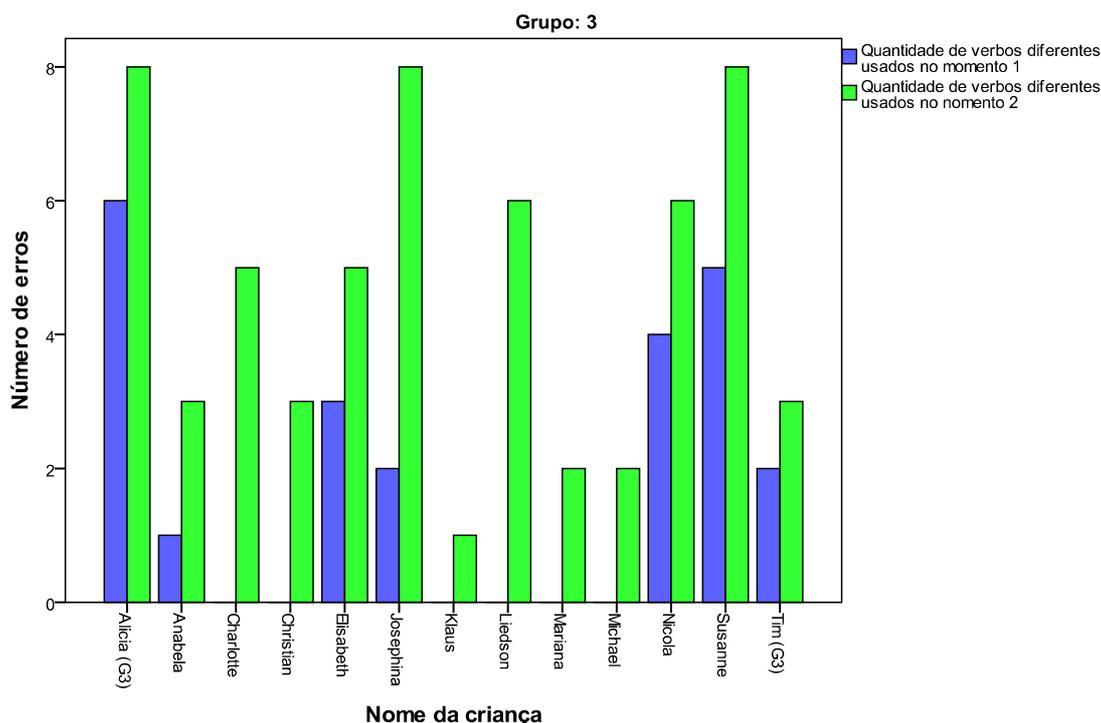


Gráfico 9. Verbos diferentes usados pelo G3 nos momentos 1 e 2

De facto, constata-se que todos os alunos, sem exceção, empregam um maior número de verbos no momento 2 do que no momento 1. É de salientar a evolução da Charlotte e do Liedson, que, apesar de, no momento 1 não terem sido capazes de usar nenhum verbo, no momento 2 fazem, respetivamente, uso de 5 e de 6 verbos lexicalmente diferentes. A Josephina também evidencia um desenvolvimento relevante, com um aumento de 1 para 8 ocorrências verbais diferentes. A Alicia, identificada como *outlier* no momento 1, com 6 verbos diferentes, utiliza ainda mais 2 verbos diferentes no momento 2, deixando aqui de ser considerada *outlier*, já que o número de verbos diferentes usados pelos outros alunos do seu grupo aumenta substancialmente, aproximando-se dos valores por ela obtidos.

Erros lexicais cometidos na narração

Considera-se 'erro lexical' o uso de um verbo cujo significado é desadequado no contexto em que este se encontra. Os erros lexicais cometidos nas narrações são unicamente considerados neste ponto da análise. Quando posteriormente se realiza a análise da desinência verbal e se verifica uma utilização lexical incorreta do verbo em causa, apenas é tida em conta a

sua flexão verbal (e.g. “o gato é com sono” é considerada correta a utilização de *é* – em vez de *está* –, já que é efetuada a concordância correta da desinência verbal com o sujeito da frase e seu contexto).

Na narração da história em análise identificam-se alguns erros lexicais a nível dos verbos utilizados nos dois momentos (Gráfico 10), nomeadamente pelo G1 (uma ocorrência) e pelo G3. Curiosamente, os alunos do G2 não cometem quaisquer erros lexicais em nenhum dos momentos.

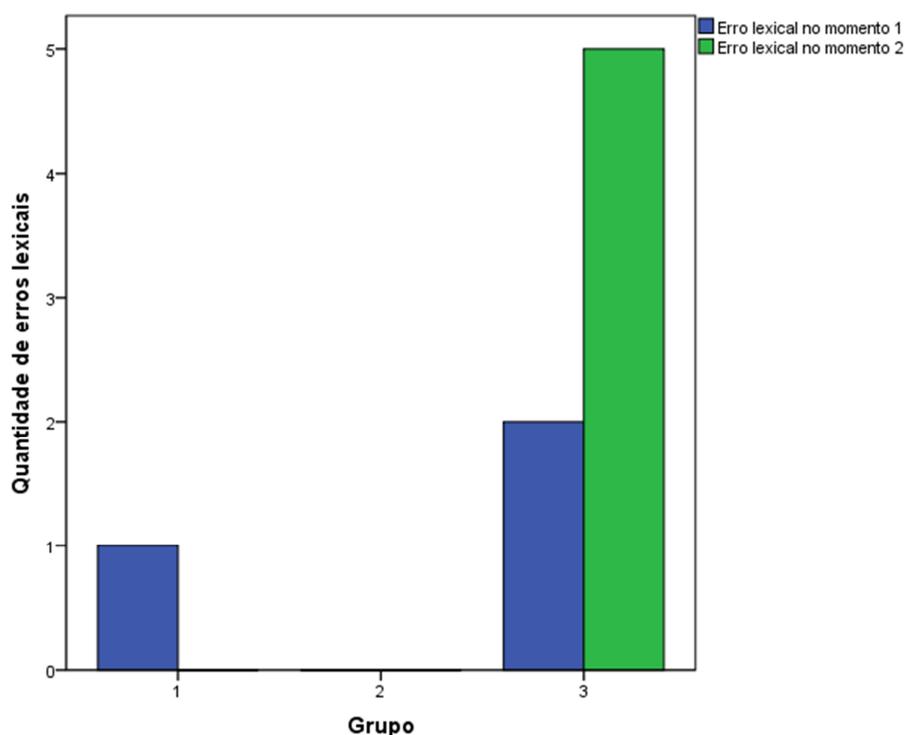


Gráfico 10. Erros lexicais cometidos nos momentos 1 e 2

No total, são apenas cometidos 8 erros lexicais (0,8% da totalidade dos verbos usados por todos os grupos no seu conjunto): 1 erro por um aluno do G1, no momento 1 (0,4% da totalidade de verbos usados pelo grupo, ex. (219)), e 7 erros pelo G3, respetivamente 2 erros no momento 1 (6,7% da totalidade de verbos usados pelo grupo, exs. (220) e (221)) e 5 no momento 2 (5,6% da totalidade de verbos usados pelo grupo, exs. (222), (223), (225) e (226)). O aumento do número de erros do G3 no momento 2 é enganador, pois o grupo aumenta substancialmente o número total de ocorrências verbais usadas no momento 2, ou seja, verifica-se uma ligeira diminuição percentual dos erros cometidos do momento 1 para o 2 (de 6,7% para 5,6%).

- (219) *O gato veio lá e assustou (...)* (Tânia, G1, momento 1)
- (220) *Ah um pássaro faz cantar.* (Alicia, G3, momento 1)
- (221) *Gato hmm joga (...) pássaro.* (Anabela, G3, momento 1)
- (222) *A gata não quero no chão.* (Susanne, G3, momento 2)
- (223) *Oh não! Eu não gosto de comer passarinho.* (Josephina, G3, momento 2)
- (224) *A gato é com sono.* (Alicia, G3, momento 2)
- (225) *Onde é o passarinho?* (Josephina, G3, momento 2)
- (226) *O gato é cansado.* (Tim, G3, momento 2)

Tabela 9. Erros lexicais cometidos no momento 1 e no 2

Grupo	Momento	Aluno	Verbo utilizado	Verbo pretendido
G1	1	Tânia	veio	foi
G3	1	Alicia	faz cantar	cantou
G3	1	Anabela	joga	persegue
G3	2	Alicia	quero	consegue ir (para o chão)
G3	2	Josephina	é	está
G3	2	Josephina	gosto (de comer)	(me) apetece (comer)
G3	2	Susanne	é	está
G3	2	Tim	é	está

O erro apresentado no exemplo (219), isto é, o único uso desviante ocorrido no G1 aparenta ser resultado de confusão entre os verbos de movimento *ir* e *vir*.

A Alicia do G3 (ex. (220)) usa *faz cantar* em vez de *canta*, utilização muito similar à ocorrida na fase inicial da aquisição da linguagem, comportamento comum em crianças pequenas. Em idades precoces verifica-se um uso frequente de verbos leves (*light verbs*), isto é, de verbos com significados muito genéricos (e.g. *fazer, ir, dar...*), em vez de verbos com um significado mais específico (Tonietto *et al.*, 2008). Este é um aspeto interessante, pois leva a crer que a aluna, ao começar por usar este tipo de verbos, percorre as mesmas etapas e experiencia um processo idêntico ao de um falante nativo durante a aquisição precoce de uma língua.

No exemplo (223), a Josephina faz uso do que aparenta ser uma transferência direta do alemão (ex. (227)) para o português. O que ela parece querer dizer é que o gato, afinal, após o seu diálogo com o passarinho, já não o quer comer. O verbo *mögen*, em alemão, permite transmitir de forma geral que *se gosta de algo*, tal como a expressão com o verbo *gostar de* é usada em português, mas também pode referir-se a uma vontade momentânea, no sentido de *apetecer comer algo no momento*, a qual não se pode utilizar com o mesmo sentido em

português. A tradução direta da frase da Josephina, apresentada no exemplo (227), carrega um sentido de que, normalmente, se gosta de comer pássaros, porém no momento em causa ou no caso específico deste passarinho, isso não se verifica.

(227) *Ich mag das Vogelchen nicht essen.*⁷⁷

Os restantes erros cometidos devem-se ao desconhecimento do valor lexical do verbo com o significado que os alunos pretendiam transmitir (exs. (221) e (222)); e ao uso do verbo *ser* em vez do verbo *estar* (exs. (224), (225) e (226)), os quais em alemão se exprimem por um único verbo, *sein*.

Na Tabela 10 são discriminados os tipos de erros lexicais cometidos por todos os alunos dos três grupos. Como se pode observar na Tabela 10, a totalidade de todos os erros lexicais cometidos (3 erros no momento 1 e 5 no momento 2, 0,3% e 0,5% da totalidade dos verbos usados pelos três grupos em conjunto), 0,3% da totalidade dos verbos usados pelos três grupos, no momento 2, devem-se a um uso impróprio dos verbos *ser* ou *estar*, e os restantes 0,3% e 0,2% de erros, respetivamente no momento 1 no 2, têm outras origens.

Tabela 10. Tipo de erros lexicais cometidos nos momentos 1 e 2 pelos 3 grupos

	Total de erros lexicais cometidos	Transferências linguísticas	Erros com os verbos <i>ser/estar</i>	Outros
Momento 1	3 (0,3%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	3 (0,3%)
Momento 2	5 (0,5%)	0 (0,0%)	3 (0,3%)	2 (0,2%)

Como o número total de erros lexicais cometidos é tão reduzido, não se considera necessária uma verificação estatística da possibilidade de existência de diferenças significativas entre os grupos.

Na Tabela 11 são apresentados todos os verbos lexicalmente diferentes usados por todos os elementos de cada grupo. Por todos os grupos, num momento ou no outro, são usados os seguintes verbos: *apanhar, cantar, chegar, chorar, comer, estar, fazer, gostar, ir, olhar, querer, saltar, ser, trepar* e *voar* (Tabela 11).

⁷⁷ O exemplo (227) poderia traduzir-se em português para "Eu (já) não quero comer o passarinho."

Tabela 11. Verbos lexicalmente diferentes usados nos momentos 1 e 2

Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
M. 1	M. 2	M. 1	M. 2	M. 1	M. 2
acabar	acabar	acordar			
	agarrar				
ajudar				andar	
andar	andar				
apanhar	apanhar	apanhar	apanhar ⁷⁸		apanhar
aparecer					
	assobiar				
assustar	assustar	assustar	assustar		
brincar				brincar	
buscar	buscar				
	caçar			caçar	
cair	cair				cair
caminhar					
cantar	cantar	cantar	cantar	cantar	cantar
		chamar			
chegar		chegar		chegar	
chorar	chorar	chorar	chorar	chorar	chorar
começar			começar		
comer	comer	comer	comer	comer	comer
conseguir	conseguir	conseguir	conseguir		
continuar	continuar				
	descer	dançar			
			descer		
		dormir			
encontrar			encontrar		
esconder	esconder	esconder			
estar	estar	estar	estar	estar	estar
experimentar					
fazer		fazer		fazer	
ficar	ficar	ficar	ficar		
fugir	fugir	fugir	fugir		
gritar					
	gostar		gostar		gostar
ir	ir	ir	ir	ir	ir
			irritar		
	lamber			jogar	jogar
levantar					

⁷⁸ A negrito estão marcados os verbos usados por mais de metade de cada grupo, e.g. no G1 são assinalados a negrito os verbos usados por oito ou mais alunos (o total é de quinze alunos), no G2 os verbos usados por seis ou mais alunos (o total é de onze alunos) e no G3 são assinalados os verbos usados por sete ou mais alunos (o grupo possui um total de treze alunos).

Tabela 11. Verbos lexicalmente diferentes usados nos momentos 1 e 2 (continuação)

observar	mudar	matar			
olhar	olhar	olhar	olhar		olhar
passar	ouvir	ouvir			
		pegar	pegar		
		pensar			
por	poder	poder	poder		
provocar					
		pular	pular		
querer	querer	querer	querer	querer	querer
	reparar				
rir		rir			
saber			saber		
sair	sair	sair	sair		
saltar	saltar	saltar	saltar	saltar	saltar
	segurar	segurar			
ser	ser	ser	ser	sentar	sentar
soltar					ser
subir	subir	subir			
tentar	tentar	tentar	tentar		
ter	ter	ter	ter		
trepar	trepar		trepar	trepar	trepar
ver	ver	ver	ver		
vir					
virar					
voar	voar	voar	voar	voar	voar
zangar					
Total: 48 verbos	Total: 38 verbos	Total: 35 verbos	Total: 30 verbos	Total: 16 verbos	Total: 17 verbos

Os verbos mais usados pelo G1 (por mais de metade dos alunos do grupo, verbos marcados na Tabela 11 a negrito), nos dois momentos em simultâneo, são: *assustar, cantar, conseguir, estar, querer, saltar* e *voar*. Para além dos verbos referidos, no momento 1, são ainda muito utilizados os verbos: *comer* e *ir*; e, no momento 2: *ser*.

Os verbos mais usados pelo G2 (nomeadamente por mais de metade dos alunos do grupo), nos dois momentos, são: *cantar, conseguir, estar, querer* e *voar*. Para além dos verbos referidos, no momento 1, são ainda muito utilizados os verbos: *conseguir* e *saltar*, e, no

momento 2: *apanhar, ir, ser e ver*.

Quanto ao G3, no momento 1, não há nenhum verbo que tenha sido usado por mais de metade dos alunos do grupo. Porém, no momento 2, são usados por mais de metade dos alunos do grupo, os seguintes verbos: *estar, saltar e voar*.

A soma dos verbos lexicalmente diferentes usados por todos os elementos de cada grupo mostra que o G1 possui uma riqueza vocabular maior, no que respeita à classe verbal (há que não esquecer que os grupos têm um número total de elementos diferente: o G1 tem 15 alunos, o G2 tem 11 e o G3 tem 13), seguido do G2 e por fim, o G3. O G1, no seu conjunto, usa mais 13 e 8 verbos diferentes, respetivamente no momento 1 e no momento 2, do que o G2, e o G2 usa mais 19 e mais 12 verbos diferentes do que o G3.

Tendo em conta os dois momentos, os verbos usados exclusivamente pelo G1 são: *acabar, agarrar, ajudar, aparecer, assobiar, buscar, caminhar, experimentar, gritar, lambar, levantar, mudar, observar, passar, por, provocar, reparar, soltar, vir, virar e zangar* (21 verbos). Os verbos usados apenas pelo G2 são: *acordar, chamar, dançar, dormir, irritar, matar, pensar, pular e puxar* (9 verbos). Os verbos unicamente usados pelo G3 são: *dizer, jogar e sentar* (3 verbos).

O G1 faz uso de verbos com um significado lexical mais específico e com uma utilização menos comum no quotidiano (ex. (228)). Não são usados pelos outros grupos, por exemplo, *aparecer, experimentar, levantar voo* (em vez de *voar*), *observar, provocar e reparar*.

(228) *E depois o gato levanta-se para apanhar (para apanhar) o pássaro e o pássaro levanta voo e sobe para cima (de um) de uma árvore.* (Afonso, G1, M1)

Do momento 1 para o momento 2, o G1, no seu conjunto, usa menos 10 verbos lexicalmente diferentes; o G2 utiliza menos 5 verbos; e o G3 faz um uso de mais 2 verbos diferentes no momento 2.

Quantidade de verbos regulares e irregulares usados

Na Tabela 12 procede-se à diferenciação dos verbos usados em regulares (ex. (229) – *apanhar*) e irregulares (ex. (229) – *querer*). Dentro dos verbos irregulares são ainda distinguidos os verbos irregulares cuja conjugação não demonstra irregularidade na flexão em questão e os usados na sua forma infinitiva (ex. (230) – *estava e fazer*). A soma dos verbos regulares e

irregulares corresponde à quantidade de verbos total utilizada por cada um dos grupos. No final, são ainda diferenciados os erros dados⁷⁹ em verbos regulares (ex. (231)) e em irregulares (ex. (232)).

(229) *E aqui o gato quer apanhá-lo. (Alberto, G1, M1)*

(230) *Ele trep... trepou ao ávore e o passarinho estava a fazer [nananananana]. (Vicente, G1, M1)*

(231) *O pássaro cantar uma canção. (Anabela, G3, M2)*

(232) *E depois (5 seg.) e o passarinho não o vi e ele (ele) pede ajuda [pa] baixo. (Henrique, G2, M1)*

O uso de verbos (“quase”/semi)auxiliares (exs. (229) – *querer* e (230) – *estar*) é analisado mais adiante, no ponto 3.1.2.3 Construções verbais complexas, na página 135.

Surpreendentemente, o recurso a verbos leves do Português, nomeadamente os verbos *dar*, *fazer* e *ter* (ver Gonçalves *et al.*, 2010) não se verifica por nenhum dos grupos, à exceção do erro lexical supramencionado da Alicia do G3 (ex. (220), página 114).

O G1 (Tabela 12), como já se havia verificado anteriormente, é o que usa a maior quantidade de verbos no momento 1 e no momento 2. Na Tabela 12, os números não são apresentados em percentagens e uma vez que os grupos não são constituídos pelo mesmo número de alunos, a comparação entre os grupos deve ser feita com base nas suas médias, que também são apresentadas na tabela.

No momento 1, o G1 usa aproximadamente a mesma quantidade de verbos regulares (10,0 verbos em média) e irregulares (no total, 8,5 verbos por aluno). Cerca de metade dos verbos irregulares usados pelo grupo (em média 4,0 verbos) possuem uma flexão que não apresenta irregularidade na forma em questão. No momento 2, há também um maior uso de verbos regulares (9,6 verbos por aluno) do que irregulares (6,6 verbos irregulares no total, com ou sem irregularidade na flexão).

O G2, tal como o G1, usa também ligeiramente mais verbos regulares (em média 8,8 no momento 1 e 8,4 no momento 2) do que de verbos irregulares no total (7,2 verbos em média no momento 1 e 6,2 no momento 2). Tal como verificado no G1, cerca de metade dos verbos irregulares usados não apresenta uma flexão irregular na forma em questão (mais precisamente 3,9 verbos em média no momento 1 e 3,8 verbos no momento 2.).

⁷⁹ Nos erros dados considerados na Tabela 12 não são contemplados os erros lexicais, apenas os erros cometidos a nível da flexão verbal.

No momento 1, o G3 usa principalmente verbos regulares (em média 2,3 verbos) e o uso de verbos irregulares é muito reduzido (no total 0,4 por aluno). Porém, no momento 2, o grupo usa bastantes mais verbos irregulares, todos com flexão irregular (nomeadamente 1,8 verbos de média), o correspondente a quase um quarto da totalidade de verbos usados pelo grupo. Os restantes três quartos correspondem ao uso de verbos regulares (nomeadamente 5,1 verbos por aluno).

Tabela 12. Total/média dos verbos regulares/irregulares usados

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2
Total de verbos usados	278/18,5	243/16,2	176/16,0	161/14,6	30/2,7	90/6,9
V. regulares	150 / 10,0	144 / 9,6	97 / 8,8	92 / 8,4	25 / 2,3	67 / 5,1
V. irregulares	67 / 4,5	48 / 3,2	36 / 3,3	27 / 2,4	3 / 0,2	23 / 1,8
V. irregulares, sem irregul. nessa forma	61 / 4,0	51 / 3,4	43 / 3,9	42 / 3,8	2 / 0,2	0 / 0,0
Total de verbos com erro	9 / 0,6	1 / 0,1	11 / 1,0	3 / 0,3	17 / 1,3	26 / 2,0
Erros em v. regulares	4 / 0,3	0 / 0,0	5 / 0,4	1 / 0,1	15 / 1,2	24 / 1,8
Erros em v. irregulares	5 / 0,3	1 / 0,1	6 / 0,6	2 / 0,2	2 / 0,1	2 / 0,2

O G1 e o G2 cometem mais erros⁸⁰ no momento 1 (respetivamente, 0,6 erros por aluno e 1,0) do que no momento 2 (0,1 erros cometidos em média pelo G1 e 0,3 cometidos pelo G2). O G3 comete, inversamente ao verificado nos outros grupos, quantitativamente, menos erros no momento 1 (em média 1,3 erros) do que no momento 2 (2,0 erros por aluno). No caso do G3, o aumento do número de erros é enganador, pois este está associado a um aumento significativo do total de verbos usados, logo, percentualmente, verifica-se na realidade uma redução dos erros cometidos.

⁸⁰ Os erros cometidos serão analisados detalhadamente no ponto seguinte, mais especificamente a partir da página 148.

Nos momentos 1 e 2, os erros cometidos pelo G1 e pelo G2 distribuem-se de forma praticamente equivalente pelos verbos regulares e irregulares (sempre com variação de mais ou menos um erro, o correspondente a uma média de cerca de 0,1 erros). O G3 comete claramente mais erros em verbos regulares do que irregulares tanto no momento 1 (1,2 erros por aluno em verbos regulares e 0,1 em irregulares) como no momento 2 (1,8 erros por aluno em verbos regulares e 0,2 em irregulares). Este resultado do G3, no momento 1, é de esperar, uma vez que o G3 faz um uso bastante reduzido de verbos irregulares. Porém esse uso aumenta significativamente no momento 2, mas o número de erros em verbos irregulares quase não aumenta. Isto indica que os alunos aprendem este vocabulário já com as suas formas irregulares, não aplicando processos de regularização, típicos do desenvolvimento precoce da língua nativa.

3.1.2.2. *Tempos verbais e flexão da desinência verbal*

No presente estudo, ao invés de se fazer a contabilização total dos dados obtidos por todos os grupos, somando-os, e proceder depois à comparação percentual entre os três grupos em estudo, optou-se pela separação por grupo, já que estes não têm o mesmo número de elementos e não há um número máximo fixo de utilização de verbos. Exemplo prático (Tabela 13):

- Grupo A: 15 elementos, 10 respostas corretas e 5 respostas erradas;
- Grupo B: 11 elementos, 10 respostas corretas e 1 respostas erradas;
- Total de respostas possíveis: 26 respostas.

Tabela 13. Exemplo prático

Grupo	Nº elementos	Nº de respostas corretas	% de respostas corretas, sem separação por grupo	% de respostas corretas, com separação por grupo	Nº de respostas erradas	% de respostas erradas, sem separação por grupo	% de respostas erradas, com separação por grupo
A	15	10	38,5%	67%	5	19%	33%
B	11	10	38,5%	91%	1	4%	9%

A interpretação das percentagens realizada sem se considerar cada grupo de alunos como um grupo independente induz o leitor em erro. As percentagens sem separação de grupo mostram que ambos os grupos acertam na mesma quantidade de respostas, nomeadamente cada um com 38,5%, quando na realidade, feita a razão pelo número de elementos de cada grupo e não da totalidade da amostra, se verifica que 67% das respostas dadas pelo grupo A e 91% dadas pelo grupo B estão corretas. Também as diferenças entre as respostas erradas são mais evidentes quando é tido em conta o número de elementos de cada grupo.

Pelo motivo apresentado trata-se, no presente estudo, cada grupo de alunos como um conjunto independente, ou seja, o total de respostas dadas por cada um dos três grupos (cada gráfico circular) corresponde a 100% e a percentagem de respostas dadas é calculada tendo em conta o número de alunos de cada grupo.

Tempos verbais aplicados na narração, no momento 1

No momento 1, na narração da história “O gato e o pássaro” (Gráfico 11, página 124), o G1 e o G2 fazem um uso correto dos seguintes tempos e modos verbais: presente do indicativo, pretérito perfeito do indicativo, pretérito imperfeito do indicativo e ainda do infinitivo não flexionado. O G3 usa apenas o presente do indicativo e o infinitivo não flexionado com correção.

É de salientar que, no presente estudo, só se considera correto o uso do verbo no infinitivo não flexionado sempre que este é usado em construções verbais complexas ou em orações infinitivas introduzidas por uma preposição que exija a sua utilização. É considerado errado quando o aluno não flexiona a forma verbal no modo, tempo, número e pessoa exigidos pelo contexto.

Não se verifica em nenhum dos grupos o uso do infinitivo flexionado. Uma vez que as formas da primeira e terceira pessoas do infinitivo flexionado têm uma conjugação igual à das pessoas correspondentes do infinitivo não flexionado, estas primeiras foram consideradas como infinitivo não flexionado nos contextos ambíguos, já que é impossível determinar se os alunos são realmente conhecedores das flexões do infinitivo pessoal a não ser quando procedem à sua utilização na segunda pessoa do singular ou nas três pessoas do plural.

Como se pode verificar no Gráfico 11, o G1 e o G2 fazem um uso percentual aproximado dos tempos verbais utilizados na narração da história em questão. No entanto, como já verificado no Gráfico 5 (página 106), a quantidade de verbos utilizada pelo G1 é superior à

utilizada pelo G2. Ambos os grupos, respetivamente o G1 e o G2, procedem à narração da história utilizando apenas tempos do modo indicativo, nomeadamente: o pretérito perfeito (ex. (234)), 31,9%⁸¹ e 27,3%; o pretérito imperfeito (ex. (235)), 20,3% e 21,3%; e ainda o presente (ex. (233)), 15,6% e 19,1%. As diferenças percentuais entre os resultados obtidos pelos dois grupos são ligeiras, sendo que o G1 faz um maior uso do pretérito perfeito e menor uso dos tempos presente e pretérito imperfeito, em relação ao G2. Também apresentam uma percentagem similar do uso do infinitivo não flexionado, por exemplo em construções com *querer* (ex. (236)), 29,0% e 26,2%, em orações infinitivas (ex. (237)).

Não se verifica o uso de outros tempos verbais, para além dos anteriormente referenciados. É, portanto, de realçar que nenhum aluno usa tempos verbais no modo conjuntivo, mesmo criando contextos que requerem o seu uso, como em orações subordinadas introduzidas por 'como se'. Contudo, a produção de construções que requerem o uso do conjuntivo é muito limitada no *corpus*, o que se deve ao facto de o enredo da história a narrar também não suscitar o uso deste modo. Nenhum dos alunos dos três grupos sob investigação recorre ao uso da voz passiva.

O G3 usa corretamente o presente do indicativo, em 35,6% de todas as formas verbais por si utilizadas, e a forma do infinitivo, em construções verbais complexas, em 6,7%. Não se verifica o uso de tempos do pretérito.

De todas as ocorrências verbais utilizadas, 3,3% das do G1 e 6,0% das do G2 contêm algum tipo de erro (exs. (238) e (239)). Pelo G3 são cometidos erros em mais de metade das ocorrências verbais produzidas pelo grupo, mais especificamente, em 57,8% dos verbos usados.

⁸¹ Os valores expressam a percentagem de ocorrências verbais criadas em cada tempo verbal ou de erros cometidos, por cada um dos grupos, onde a soma das percentagens por grupo corresponde a 100%. Neste caso, 31,9% da totalidade de ocorrências verbais criadas pelo G1 dizem respeito ao uso do pretérito perfeito do indicativo.

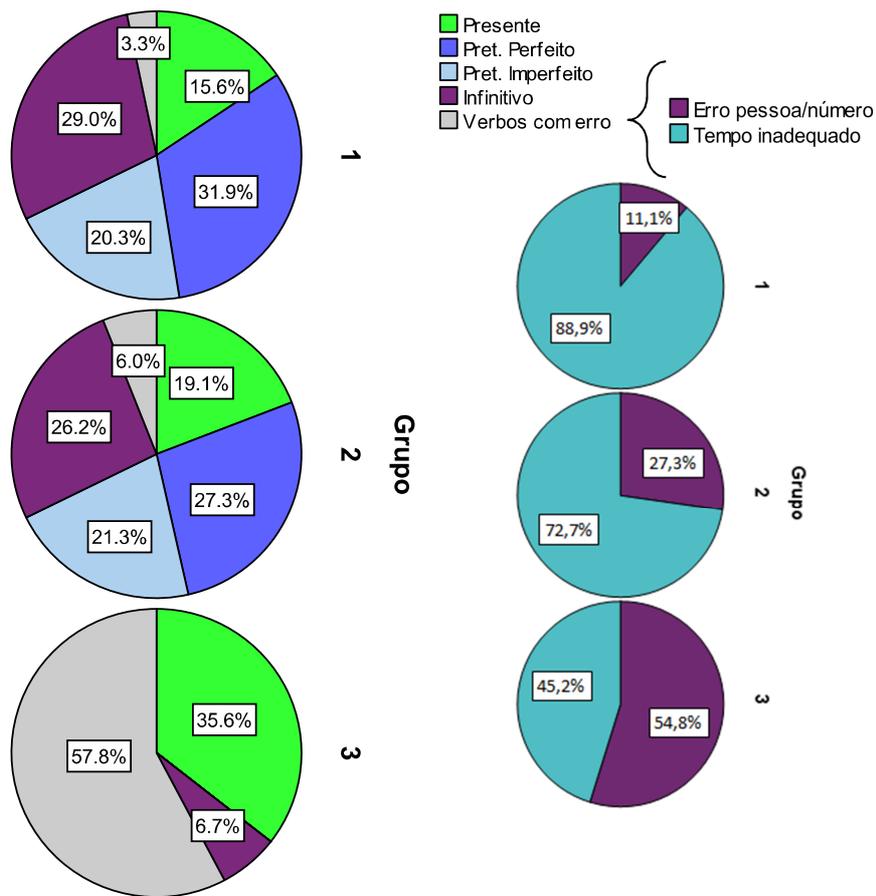


Gráfico 11. Tempos verbais utilizados no momento 1 e tipo de erros cometidos

Exemplos dos tempos verbais utilizados na narração oral, no momento 1:

Presente do indicativo:

(233) *E o gato está agora ali cima e faz miau miau miau.*

(Ivete, G2)

Pretérito perfeito do indicativo:

(234) *E o gato foi para cima do muro e o pássaro assustou-se.*

(Pedro, G1)

Pretérito imperfeito do indicativo:

(235) *(...) e o passarinho estava muito lá em cima na árvore.*

(Safira, G2)

Infinitivo não flexionado (em construções verbais complexas):

(236) *Aqui ele quer apanhar e o pássaro quer fugir.*

(Alberto, G1)

Infinitivo não flexionado (em orações infinitivas, neste exemplo correspondente ao uso do infinitivo na sua forma não flexionada na terceira pessoa do singular):

(237) *Ele segurou-se (...) com as patas na árvore, [pa] subir também lá em cima.* (Patrícia, G2)

Erros cometidos na narração oral, no momento 1

No Gráfico 11 (lado direito) pode observar-se, de entre todos os erros cometidos, a discriminação das percentagens respeitantes ao tipo de erros cometidos por cada um dos grupos.

Foram considerados dois tipos de erro, nomeadamente aquando da conjugação incorreta da desinência verbal em pessoa e número (ex. (238)); e aquando da escolha do tempo/modo verbal desadequado relativamente ao contexto (ex. (239)).

(238) *O pássaro gritou e foi e já voaram para lá (uma uma) uma árvore.* (Carlos, G1)

(239) *Ele saltou para cima do muro e depois o passarinho tinha medo.* (Juliana, G1)

O G1 e o G2 cometem, respetivamente, 9 e 11 erros no total correspondentes a 3,3% e 6,0% de todas as ocorrências verbais produzidas por cada um dos grupos. Este é um valor muito baixo, revelador da elevada proficiência dos alunos neste domínio. Do total de erros produzidos, 11,1% e 27,3%, respetivamente, correspondem ao uso incorreto da desinência verbal em pessoa e/ou número (ex. (238)) e os restantes 88,9% e 72,7% devem-se ao uso de um tempo desadequado em relação ao contexto (ex. (239)). Estes valores indicam que há uma diferença importante entre o domínio da flexão em pessoa e número e o uso dos tempos verbais. Os alunos dos dois grupos mencionados revelam maior dificuldade na escolha do tempo verbal correto do que na flexão do verbo. Mesmo assim, as taxas globais de desvio são bastante reduzidas. Os erros cometidos pelo G3 em 17 ocorrências verbais (57,8% do total de ocorrências verbais criadas pelo grupo) dividem-se, percentualmente, de modo praticamente equitativo (54,8% e 45,2%), pelos dois tipos de erro anteriormente descritos. Há, portanto, uma diferença no tipo de erros produzidos entre os alunos bilingues e os alunos de PLE, pois os últimos apresentam dificuldades tanto na flexão em pessoa e número como na categoria tempo.

Como na maioria das ocorrências verbais com erro do G3 (14 de 17 totais) cada uma possui simultaneamente erro quanto ao tempo verbal e quanto à flexão da desinência verbal, o total de erros quase duplica, para 31. Assim sendo, neste ponto, o total de erros analisados é

superior ao total de ocorrências verbais com erro, já que uma ocorrência verbal pode conter os dois tipos de erro em análise, contabilizado como 2 erros (ex. (240)).

(240) *O gato caçar pássaro.*

(Josephina, G3)

O exemplo (240) apresenta um verbo cuja desinência verbal não é usada de forma correta, uma vez que não está de acordo em pessoa e número com o sujeito da frase, nem há um uso do tempo e modo adequados ao contexto. Logo, este erro é considerado duas vezes: aquando da análise feita relativamente ao aspeto do tempo e modo verbal; e, novamente, na análise quanto à concordância da desinência verbal em pessoa e número.

Na narração da história “O gato e o pássaro”, de modo a testar a existência de diferenças entre a percentagem de ocorrências verbais com erro entre os três grupos, no momento 1, realizou-se o teste não paramétrico para grupos independentes de Kruskal-Wallis e posteriormente o teste de LSD (Anexo IX. Teste de Kruskal-Wallis e de LSD). Conclui-se que, a 95% de n. c., há evidência de diferenças estatisticamente significativas (valor de $p < 0,05$) entre o G1 e o G3 e entre o G2 e o G3 no que diz respeito verbos com erro. Ou seja, o G3 comete significativamente mais erros do que o G1 e o G2. Entre os erros cometidos pelo G1 e pelo G2 não há indícios de diferenças estatísticas significativas.

Erros cometidos na narração oral quanto ao tempo e ao modo verbal, no momento 1

No que concerne ao tempo verbal e ao modo escolhido, foram cometidos 30 erros, nomeadamente derivado ao:

- uso do infinitivo em vez do presente do indicativo, erro cometido 15 vezes, 1 vez pelo G2 e 14 vezes pelo G3:

(241) *Um gato ir ah ahm árvore e trepar.*

(Alicia, G3)

(242) *O gato vai na (###) no muro e o passarinho (5 seg.) assustar.*

(Caetano, G2)

- uso do pretérito perfeito do indicativo em vez do pretérito imperfeito, erro cometido 7 vezes, das quais 4 vezes pelo G1 e 3 vezes por uma aluna do G2:

(243) *Foi uma vez um ahm um pássaro que ‘tava a cantar no muro.*

(Marta, G2)

- uso do pretérito imperfeito do indicativo em vez do pretérito perfeito, erro cometido 5 vezes, 2 vezes pelo G1 e 3 pelo G2:

(244) *Ele saltou acima do muro, e depois o passarinho tinha medo e e voou.* (Juliana, G1)

- uso do modo indicativo em vez do conjuntivo, erro cometido 2 vezes pelo G1, devido ao uso do pretérito imperfeito do indicativo em vez do pretérito imperfeito do conjuntivo (ex. (245)) e à utilização do presente do indicativo em vez do pretérito imperfeito do conjuntivo (ex. (246)):

(245) *E o pássaro, o pássaro estava a cantar assim como se estava a rir.* (Duarte, G1)

(246) *E o gato como se está a cuspir as folhas.* (Duarte, G1)

- uso incorreto da construção verbal, erro cometido 1 vez pelo G2:

(247) *O passarinho foi voar para o [murro] e o gato ficou em cima da árvore.* (Ivete, G2)

No exemplo (247) verifica-se o uso inadequado do verbo auxiliar *ir*, já que, neste contexto, existe uma restrição a nível lexical, uma vez que *foi voar para o muro* dá a entender que *o pássaro voa sobre o muro*, como se poderia, por exemplo, *correr*, *andar* ou *saltar*. No entanto, a aluna pretende dizer que *o pássaro voou para o muro*, com o sentido de direção. A construção usada possui semelhanças com o tempo verbal alemão *Perfekt*⁸², *ist geflogen* (que significa *voou*), construído com auxiliar e participio, o que poderá ser um efeito de transferência interlinguística.

Em suma, quanto à escolha do tempo verbal adequado, o G1 e o G2 cometem 26,5% (ou seja, 8 erros), cada um, dos erros totais registados por todos os grupos⁸³. A maioria dos erros cometidos corresponde ao uso inadequado dos tempos do pretérito perfeito ou do imperfeito do indicativo (exs. (243) e (244)). Os poucos erros cometidos por ambos os grupos na aplicação destes tempos verbais demonstra o bom conhecimento que têm da língua e, simultaneamente, a complexidade do aspeto perfeito/imperfeito em português. As dificuldades demonstradas por estes alunos aliam-se ainda ao facto de a língua alemã não diferenciar os aspetos perfeito e o imperfeito da mesma forma que o português o faz.

⁸² Pretérito perfeito do indicativo, na língua alemã.

⁸³ A soma dos erros totais cometidos quanto à escolha do tempo e modo adequados ao contexto da frase, pelos três grupos, corresponde a 100%. Desta forma procura proporcionar-se uma mais fácil comparação entre os grupos, evidenciando qual a parte ou percentagem deste tipo de erro que cada grupo cometeu, do total de erros cometidos.

Pelo G3 foram cometidos os restantes erros (14 erros), 47,0% da totalidade. Todos os erros cometidos pelo G3 se devem ao uso do verbo na forma do infinitivo (ex. (241)), não se verificando qualquer conjugação do mesmo. É de evidenciar que a não conjugação do verbo e a sua utilização na frase na forma do infinitivo não se verifica no G1, é residual no G2 (ex. (242)) e é um tipo de erro praticamente exclusivo do G3 (ex. (241)).

O Duarte do G1 é o único aluno da amostra que produz, por duas vezes (exs. (245) e (246)), contextos que exigem o uso do modo conjuntivo. No entanto, o aluno apresenta dificuldades na sua conjugação correta, pois, após criar duas orações comparativas introduzidas por *como se*, não é capaz de conjugar os verbos imediatos apropriadamente. Neste exercício não há outras produções semelhantes de contextos que exigem o conjuntivo, nem do uso de ocorrências verbais no conjuntivo.

Erros na narração oral quanto à flexão da desinência verbal, no momento 1

No que concerne aos erros derivados da concordância errada da desinência verbal em pessoa e número, foram cometidos 21 erros, nomeadamente no que respeita ao:

- uso da forma verbal no infinitivo em vez da desinência adequada à terceira pessoa do singular⁶⁴, erro cometido 15 vezes, das quais 1 vez pelo G2 e 14 vezes pelo G3:

(248) *O gato chorar?* (Charlotte, G3)

(249) *O gato vai na (###) no muro e o passarinho (5 seg.) assustar.* (Caetano, G2)

- uso da primeira pessoa do singular em vez da terceira pessoa do singular, erro cometido 3 vezes, nomeadamente 2 vezes pelo G2 e outra pelo G3:

(250) *E depois (5 seg.) e o passarinho não o vi e ele (ele) pede ajuda [pa] baixo.* (Henrique, G2)

- uso da terceira pessoa do plural em vez da terceira pessoa do singular, erro cometido 2 vezes, das quais 1 vez pelo G1 (ver ex. (238)) e outra pelo G3:

(251) *Ela voa na árvore e gato (...) estão a trepar na árvore.* (Nicola, G3)

- uso de uma conjugação inexistente, erro cometido 1 vez pelo G3:

(252) *O pássaro (...) volu muro.* (Christian, G3)

⁶⁴ O uso da forma do infinitivo em vez da conjugação do verbo já foi anteriormente mencionada como erro a nível do tempo verbal desadequado (ver ex. (241) e ex. (242)). Como se trata de outro tipo de erro, estes erros voltam a ser contabilizados.

Mais de metade dos erros dados (15 erros dos 21 erros totais) deriva da não conjugação do verbo de acordo com a pessoa e número, isto é, o verbo é usado na sua forma infinitiva (exs. (248) e (249)). Tal como já mencionado em “Erros cometidos quanto ao tempo e modo verbal” (página 126), este tipo de utilização do verbo é praticamente exclusivo do G3, à exceção de 1 erro, cometido pelo G2. 5 dos restantes 6 erros, cometidos pelos 3 grupos, ocorrem devido ao uso da primeira pessoa do singular em vez da terceira do mesmo número (ex. (250)) ou ao uso da terceira pessoa do plural em vez da do singular (ex. (251)). O último erro corresponde ao uso de uma desinência verbal desconhecida do verbo *voar*, criada pelo G3 (ex. (252)).

No que respeita à conjugação correta da flexão do verbo em pessoa e número, o G3 comete 81,0% (ou seja, 17 erros) da totalidade de erros de todos os grupos (21 erros); o G2 comete 14,3% (3 erros) e o G1 comete 4,7% (correspondente a 1 erro).

Tempos verbais usados na narração oral, no momento 2

No momento 2 (Gráfico 12), dezasseis meses após a recolha dos primeiros dados, os alunos procedem novamente à narração da mesma história e recorrem praticamente ao uso dos mesmos tempos verbais utilizados no momento 1 (Gráfico 11). E, tal como verificado no momento 1, também no momento 2, o G1 e o G2 apresentam uma utilização percentual similar dos tempos verbais usados. Há porém algumas variações nas percentagens de utilização dos tempos. Observa-se, comparativamente, uma descida do uso do presente do indicativo de 7,4% e 11,7% (de 15,6% para 8,2% e de 19,1% para 7,4%), no G1 e no G2 respetivamente, do uso da forma do infinitivo em menos 4,3% e 2,9% (de 29,0% para 24,7% no G1 e de 26,2% para 23,3% no G2) e ainda da quantidade de erros cometidos em 2,9% e 4,8% (de 3,3% para 0,4% no G1 e de 6,0% para 1,2% no G2). Há, consecutivamente, uma subida das percentagens do pretérito perfeito do indicativo de 9,3% e 12,6% (de 31,9% para 41,2% no G1 e de 27,3% para 39,9% no G2) e do pretérito imperfeito do indicativo de 5,2% e 6,9% (de 20,3% para 25,5% no G1 e de 21,3% para 28,2% no G2), respetivamente para o G1 e para o G2. O recurso numérico superior aos tempos verbais do pretérito indicia estabilização e consolidação do seu conhecimento.

No G3 verificam-se evoluções evidentes de um momento para o outro. O uso do presente do indicativo aumenta em 23,3% (de 35,6% para 58,9%). Surge o uso do pretérito perfeito do indicativo com 4,0% e do pretérito imperfeito com 0,8%, facto não verificado no momento 1. Os valores percentuais do uso correto da forma do infinitivo quase não variam (6,7%

e 7,3%) e há uma redução dos erros cometidos de 28,8% (de 57,8% para 29,0%).

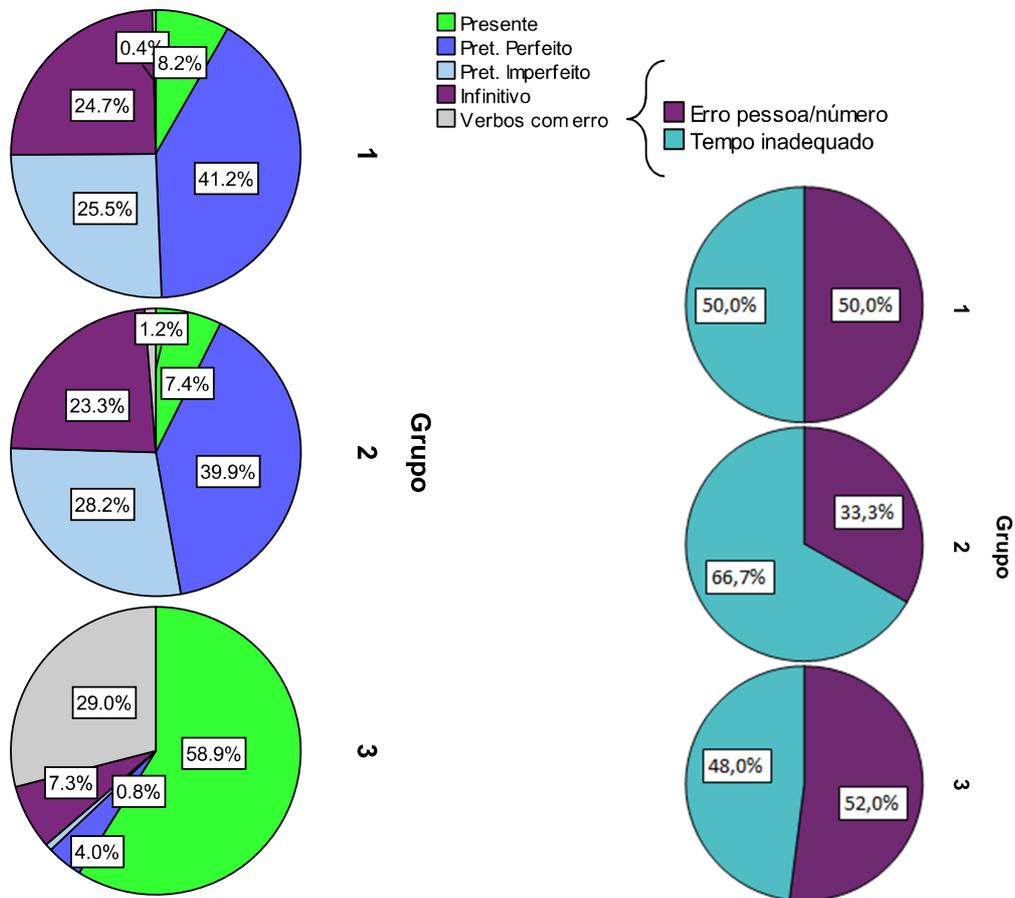


Gráfico 12. Tempos verbais utilizados no momento 2 e tipo de erros cometidos

Exemplos dos tempos surgidos na narração oral, no momento 2:

Presente do indicativo:

(253) *O gato salta [pró] muro e assustou o pássaro.* (Inês, G1)

Pretérito perfeito do indicativo:

(254) *Quando o gato saltou para em cima do muro, o pássaro assustou-se.* (Alice, G1)

Pretérito imperfeito do indicativo:

(255) *(...) e não conseguia ir pr'a baixo porque tinha medo.* (Leandro, G2)

Infinitivo não flexionado (em orações infinitivas):

(256) *O pássaro 'tava em segurança no muro e depois o gato foi pr'a cima do muro para caçá-lo e comê-lo⁸⁵.* (Pedro, G1)

O G1 e o G2 usam os mesmos tempos verbais e aproximadamente na mesma quantidade percentual, nos dois momentos. Ambos cometem, no momento 2, menor número de erros (menos 2,9% e menos 4,8%) do que no momento 1. Estes dados sugerem que, em dezasseis meses, há uma ligeira melhoria dos resultados obtidos nesta narração. Já no G3 há um aumento evidente da quantidade do uso correto dos verbos (mais 28,8%) na narração da história “O gato e o pássaro” de um momento para o outro. De referir, é o uso, por parte da Josephina, do G3, do pretérito perfeito (5 vezes), mais precisamente, a ocorrência verbal ‘*disse*’ (ex. (257)). Os tempos do passado não foram lecionados formalmente nas aulas de português, o que leva a crer que a aluna, ao ouvir esta ocorrência verbal ser usada pelos colegas ou professora, a assimilou e se tornou capaz de fazer um uso adequado da mesma.

(257) *E ele (o gato) disse: Hmmm! Um passarinho!* (Josephina, G3)

Erros cometidos na narração, no momento 2

Tal como no momento 1 (ver Gráfico 11), foram considerados dois tipos de erro verbais (Gráfico 12), nomeadamente aquando da conjugação incorreta da desinência verbal em pessoa e número (ex. (258)); e da escolha do tempo verbal desadequado quanto ao contexto (ex. (259)).

(258) *E o gato disse: tu é muito bonito.* (Josephina, G3)

(259) *O gato voou lá em cima do muro e o pássaro assusta⁸⁶.* (Denilson, G2)

No momento 2, a quantidade percentual total de erros cometidos sofreu uma redução em todos os grupos. Dentro dos erros dados, pode observar-se a percentagem do tipo de erro

⁸⁵ O aluno demonstra ter conhecimentos da conjugação pronominal, conjugando corretamente o verbo com o pronome e colocando-o imediatamente a seguir ao verbo, como acontece na maioria dos casos. No entanto, neste contexto, devido à presença da preposição ‘para’, o pronome clítico deveria estar em posição de próclise, isto é, o pronome deveria estar antes do verbo (Barbosa, 2000). Segundo o estudo de Flores e Barbosa (2012), a produção de pronomes clíticos em posição de ênclise em vez de próclise parece ser um erro generalizado em falantes de herança portuguesa, nesta faixa etária. É de realçar que, mesmo entre falantes nativos, a nível oral e num discurso mais coloquial, observa-se a produção da ênclise em vez da próclise, sobretudo em orações subordinadas introduzidas pelos chamados *bridge verbs* (cf. Flores & Barbosa, 2012).

⁸⁶ Verifica-se a falta do pronome clítico, elemento não analisado nem tido em conta, por se encontrar fora do âmbito deste estudo.

cometido, no Gráfico 12, à direita (página 130). O G1 comete 50,0% de cada tipo de erro, o que, neste caso, numericamente corresponde a apenas 2 erros, um de cada tipo, ocorridos em simultâneo numa ocorrência verbal (ex. (263)). Dos 3 erros cometidos pelo G2, 33,3% correspondem à não concordância do verbo em pessoa e número e 66,7% resultam da escolha desadequada do tempo verbal. Os erros do G3 dividem-se, percentualmente, quase equitativamente pelos dois tipos de erro considerados, 52,0% e 48,0%, correspondentes, do ponto de vista numérico, a 26 erros quanto à concordância da flexão verbal e 24 quanto ao tempo e modo verbal. É principalmente no G3 que se verifica um grande número de ocorrências verbais com duplo erro (24 pertencentes ao G3 e 1 pertencente ao G1, apesar de o erro do G1 se tratar de um tipo de erro diferente dos do G3, como será explanado mais adiante).

Erros cometidos na narração oral quanto ao tempo e ao modo verbal, no momento 2

Em relação à escolha do tempo e do modo verbal, foram cometidos na totalidade 27 erros por todos os grupos, nomeadamente quanto ao uso do:

- infinitivo em vez do presente do indicativo, erro cometido 24 vezes pelo G3:

(260) *O pássaro cantar uma canção.* (Anabela, G3)

- presente do indicativo em vez do pretérito perfeito, erro cometido 1 vez pelo G2:

(261) *O gato voou lá em cima do muro e o pássaro assusta.* (Denilson, G2)

- pretérito perfeito do indicativo em vez do pretérito imperfeito, erro cometido 1 vez pelo G1 e 1 vez pelo G2:

(262) *O passarinho esteve no muro a cantar uma canção e o gato viu o passarinho (...)* (Henrique, G2)

(263) *Quando o pássaro estive⁸⁷ em cima da árvore (...)* (Alice, G1)

Quanto à escolha do tempo e do modo verbal adequado, o G1 comete um erro (ex. (263)) e o G2 comete 2 (exs. (261) e (262)). Todos os erros cometidos pelo G3 se devem à não conjugação do verbo, tal como já havia acontecido no momento 1. No momento 2, este tipo de erro é exclusivo do G3. Do total de erros cometidos por todos os grupos quanto à escolha do

⁸⁷ Nesta ocorrência verbal é também cometido um erro ao nível da flexão da desinência verbal, o qual será enunciado posteriormente (ver ex. (265)).

tempo verbal (27 erros), 3,7% foram cometidos pelo G1 (1 erro), 7,4% pelo G2 (2 erros) e os restantes 88,9% pelo G3 (24 erros).

Erros na narração oral quanto à flexão da desinência verbal, no momento 2

No que concerne aos erros derivados de uma concordância incorreta da desinência verbal em pessoa e número, foram cometidos na totalidade 28 erros por todos os grupos, nomeadamente no que respeita ao:

- uso da forma verbal no infinitivo em vez da desinência adequada à terceira pessoa do singular, erro cometido 24 vezes⁸⁸ pelo G3:

(264) (...) e o gato chorar na árvore e o pássaro canta. (Charlotte, G3)

- uso da primeira pessoa do singular em vez da terceira pessoa do singular, erro cometido 3 vezes, 1 vez por um aluno de cada grupo:

(265) Quando o pássaro estive⁸⁹ em cima da árvore (...) (Alice, G1)

(266) E o passarinho tive medo. (Henrique, G2)

(267) A gata não quero⁹⁰ no chão.⁹¹ (Susanne, G3)

- uso da terceira pessoa do singular em vez da segunda pessoa do singular, erro cometido 1 vez pelo G3:

(268) E o gato disse: tu é muito bonito. (Josephina, G3)

O G1 e o G2 cometem apenas um erro cada quanto à correta utilização da desinência verbal em pessoa e número, erro esse que corresponde ao uso da primeira pessoa do singular em vez da terceira (exs. (265) e (266)). A confusão e troca das formas estive/estive, tive/teve, e outras do mesmo género, fonologicamente muito semelhantes, é um desvio frequente nestes alunos. Estas podem já lhes ter sido transmitidas pelos seus progenitores, imigrantes de

⁸⁸ Erros já evidenciados anteriormente (ver ex. (260)), nos erros dados quanto à escolha do tempo verbal.

⁸⁹ Como já anteriormente mencionado (ver ex. (263)), também se verifica nesta ocorrência um erro a nível do tempo verbal, nomeadamente o uso do pretérito perfeito do indicativo em vez do imperfeito.

⁹⁰ Abstraindo do valor lexical do verbo (*querer* em vez de *conseguir* *it*), a desinência verbal de *quero* não concorda com a pessoa do sujeito, *a gata*.

⁹¹ Este exemplo já foi enunciado nos erros lexicais cometidos nas narrações da história "O gato e o pássaro" (ver ex. (222)).

primeira ou segunda geração, uma vez que esta troca é um fenómeno de variação que ocorre no português falado como demonstrado por Barbosa et al. (2014). Uma vez que este é um fenómeno de variação da norma coloquial, poderá de facto ser um fenómeno muito presente no *input* destes alunos, já que o seu contacto com o português é essencialmente um contacto oral com a norma coloquial, falada pelos seus pais e avós. Sorace (2005) afirma que o *input* recebido por falantes de segunda geração poderá ser diferente do recebido pelos seus progenitores e, como tal, a sua gramática pode sofrer 'atrito linguístico'. Em relação a este fenómeno o que parece ocorrer é o aumento de um fenómeno de variação presente na língua-alvo, mas reforçado na língua falada no contexto migratório. A Susanne, do G3, usa a primeira pessoa do singular ao invés da terceira (ex. (267)), possivelmente devido a confusão entre as terminações verbais. A troca da desinência verbal da terceira pessoa do singular pela segunda verifica-se no erro exemplificado em (268), cometido pela Josephina, do G3.

Os restantes 24 erros foram cometidos pelo G3 e devem-se à não concordância do verbo em pessoa e número. Julga-se que estes erros não terão sido cometidos devido a os alunos não serem capazes de conjugar corretamente o verbo na terceira pessoa do singular no presente do indicativo (pessoa de eleição deste grupo e a mais adequada à narração da história em causa), pois os alunos aplicam-no corretamente noutras situações. Uma produção oral exige o domínio de várias competências – gramatical, pragmática, fonológica, lexical, etc. – competências essas que os alunos do G3 evidenciam ter adquirido parcialmente, todavia, nem sempre são capazes de fazer um uso correto delas, como se verifica neste exercício.

Dos 28 erros totais cometidos por todos os grupos quanto à concordância da desinência verbal em pessoa e número, 92,8% foram dados pelo G3 e os restantes 7,2% pelo G1 e pelo G2.

Do momento 1 para o momento 2, há uma redução dos erros cometidos em ocorrências verbais pelos G1 e G2. O G3 comete aproximadamente mais dez erros em ambos os tipos de erro analisados. Este aumento de erros corresponde, porém, a uma melhoria, uma vez que há um aumento significativo das ocorrências verbais utilizadas na narração pelo grupo, ou seja, percentualmente há uma redução dos erros cometidos pelo G3 em 28,8% no momento 2.

Com o objetivo de se verificar, do ponto de vista estatístico, se existem diferenças entre os erros cometidos pelos três grupos, em cada um dos momentos, para cada tipo de erro cometido (quanto à concordância da desinência verbal em pessoa e número e quanto ao tempo e ao modo verbal), procedeu-se à realização de dois testes de Kruskal-Wallis e,

consecutivamente, de dois testes de LSD (Anexo X. Teste de Kruskal-Wallis e de LSD). Observa-se que, para a concordância da desinência verbal em pessoa e número, há indícios de diferenças estatisticamente significativas, a 95% de n. c., entre o G1 e o G3 e entre o G2 e o G3, tanto no momento 1, como no momento 2. Quanto aos erros cometidos no que respeita ao tempo e modo verbal verifica-se que só há indícios de diferenças entre os grupos no momento 2, já que só neste momento o valor de p é inferior a 0,05, a 95% de n. c., nomeadamente entre o G1 e o G3 e entre o G2 e o G3.

De modo a verificar se existem diferenças entre o momento 1 e o momento 2, para cada grupo individualmente, realizou-se o teste não paramétrico de Wilcoxon para variáveis emparelhadas (Anexo XI. Teste de Wilcoxon). Como o valor de p é superior a 0,05, a 95% n. c., indicia a ausência de diferenças significativas entre a quantidade de erros cometidos entre o momento 1 e o 2, para os G1, G2 e G3.

3.1.2.3. Construções verbais complexas

Designa-se como 'construção verbal complexa' o conjunto formado por dois ou mais verbos. Como já foi mencionado anteriormente (ver secção 2.3.4 As construções verbais), este tipo de construção pode também designar-se de locução verbal ou perífrase verbal, conforme a designação adotada pelos diferentes autores. Uma perífrase verbal é composta por um (ou mais) verbo(s) (semi)auxiliar(es) e um verbo principal, na qual o verbo (semi)auxiliar é conjugado e o verbo principal se encontra numa das formas nominais: no participio, no gerúndio ou no infinitivo não flexionado.

Todas as ocorrências verbais deste exercício foram anteriormente analisadas, quanto à flexão da desinência, ao tempo e modo verbal e ao aspeto lexical, quer a nível qualitativo, quer a nível estatístico. Parte delas foram usadas pelos alunos em construções complexas verbais, que serão agora reanalisadas no seu conjunto.

Proceder-se-á, tal como nos pontos anteriores, a uma comparação entre os resultados dos grupos no momento 1 (Gráfico 13) e no momento 2 (Gráfico 14) e ainda à evolução de cada grupo de um momento para o outro. No final, será realizada uma descrição do tipo de construções verbais complexas usadas por cada grupo.

No momento 1 (Gráfico 13), o G1 e o G2 usam aproximadamente a mesma quantidade

de construções verbais complexas por aluno. O G1 produz uma média de 4,3 construções verbais complexas e o G2 de 4,0 (Tabela 14, na página 137), porém o G2 apresenta valores mais dispersos do que o G1, com máximos e mínimos mais afastados entre si. O G3, quando comparado com o G1 e o G2, apresenta valores inferiores. Com efeito, apenas duas alunas do G3 (a Alicia e a Nicola) criam, cada uma, 2 locuções verbais, que por revelarem valores atípicos dentro do seu grupo são consideradas *outliers*. A média de locuções verbais empregues pelo G3 é de 0,3 por aluno.

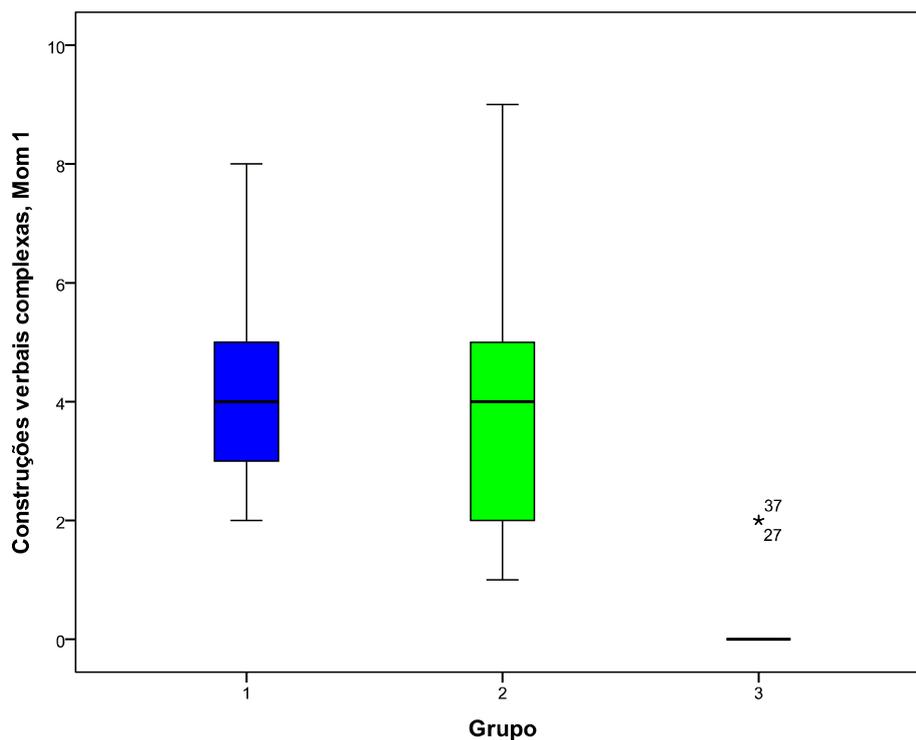


Gráfico 13. Construções verbais complexas no momento 1

No momento 2 (Gráfico 14), as caixas de bigodes do G1 e do G2 assemelham-se, revelando proximidade na quantidade de locuções verbais produzidas. Em comparação com o momento 1, o G2 apresenta valores bastante mais concentrados à volta da média, revelando maior coesão nos resultados obtidos pelos elementos do grupo, ou seja, menor variação dos resultados obtidos entre os seus elementos. Os valores do G3 mantêm-se, tal como no momento 1, bastante abaixo dos resultados obtidos pelos dos outros dois grupos. O G3 apresenta um *outlier*, a Charlotte, que cria 3 locuções verbais na sua narração. No total, o G3 produz 8 locuções verbais (o tipo de locuções verbais utilizadas é discriminado e analisado detalhadamente na secção “Tipo de construções verbais complexas empregues”, página 166).

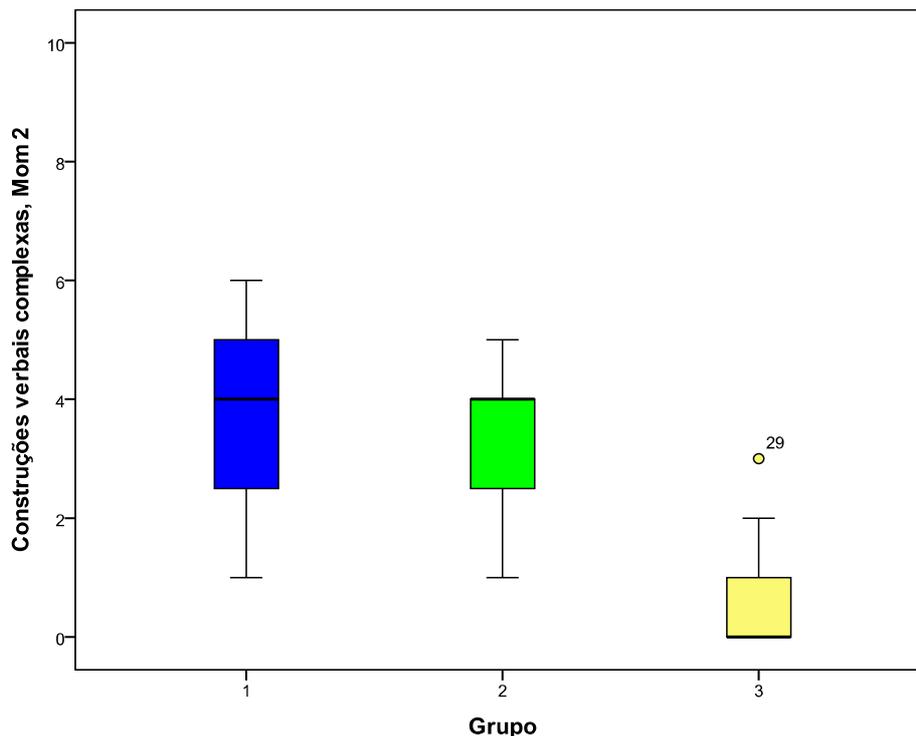


Gráfico 14. Construção de verbos complexos no momento 2

No momento 2, o G1 criou em média 3,5 construções verbais complexas por aluno, o G2 criou 3,4 e o G3 aplicou 0,6 (Tabela 14).

Tabela 14. Construção de verbos complexos usados nos momentos 1 e 2

Grupo	Construções verbais complexas no momento 1		Construções verbais complexas no momento 2	
	Total	Média	Total	Média
1	64	4,3	53	3,5
2	44	4,0	37	3,4
3	4	0,3	8	0,6

A média de locuções verbais criadas pelos G1 e G2 sofre uma redução no momento 2, ao passo que no G3 se observa um aumento das construções verbais complexas criadas. Tal como verificado no momento 1, também no momento 2, o G3 obtém valores bastante mais baixos do que os outros grupos. No momento 2, observa-se uma redução da quantidade total de verbos usados pelo G1 e pelo G2 e é de esperar que essa redução também se reflita na quantidade de perífrases criadas pelos grupos. No caso do G3, apesar de este usar substancialmente mais verbos no segundo momento, esse aumento não se reflete da mesma

forma na quantidade de locuções criadas pelo grupo, pois a subida de 4 para 8 locuções não é muito acentuada, nem proporcional ao aumento do uso total de verbos.

Para verificar a existência de diferenças para cada grupo entre os dois momentos realizou-se o teste de normalidade e, com base nos seus resultados, fez-se o teste não paramétrico de Wilcoxon para variáveis emparelhadas (Anexo XII. Teste de normalidade e de Wilcoxon). Os testes estatísticos realizados demonstram que não há diferenças significativas (valor de p superior a 5%, a 95% n. c.) entre a quantidade de locuções verbais empregues pelos G1, G2 e G3, em cada um dos momentos, ou seja não há indícios, do ponto de vista estatístico, de desenvolvimento positivo nem negativo de um momento para o outro, no que respeita ao uso de construções verbais complexas na narração da história “O gato e o pássaro”.

Com o intuito de analisar se existem diferenças entre a quantidade de locuções verbais criadas pelos três grupos, nos dois momentos, realizaram-se os testes estatísticos de Kruskal-Wallis e de LSD (Anexo XIII. Teste de Kruskal-Wallis e de LSD). Verifica-se que, a 95% de n. c., há indícios de diferenças entre o G1 e o G3 e entre o G2 e o G3 (valor de p inferior a 5%), tanto no momento 1, como no momento 2. Ou seja, o G3 cria significativamente menos construções verbais complexas do que o G1 e o G2, tanto no momento 1 como no 2.

Tipo de construções verbais complexas empregues

O tipo de construções verbais complexas usadas nas narrações de “O gato e o pássaro”, pelos alunos dos três grupos, nos momentos 1 e 2, é discriminado na Tabela 15. Há que ter em conta que os dados da tabela não são percentuais, pelo que não se deve proceder a uma comparação direta dos valores indicados entre os grupos. A comparação percentual da quantidade de construções verbais complexas entre os grupos foi apresentada anteriormente, pelo que, na tabela seguinte, pretende-se apenas enumerar os tipos de construções verbais usados por cada grupo e a frequência com que cada tipo surge nas narrações.

Tabela 15. Tipo de construções verbais complexas usadas

Tipo de construção verbal		Exemplos	G1		G2		G3	
			M1	M2	M1	M2	M1	M2
V. auxiliar + preposição + v. principal no	V. auxiliar <i>estar</i> + preposição 'a' + v. principal	(269) e (270)	29	22	10	9	1	4
	Outros v. aux. (<i>ficar/ acabar/...</i>) + prep. ('a'/'de') + v. princ.	(271), (272), (273) e (274)	4	3	1	1	0	0
V. auxiliar <i>estar</i> + v. principal no gerúndio⁹²		(275) e (276)	0	0	8	3	0	0
Verbo (semi)auxiliar + verbo principal no infinitivo	Verbo <i>querer</i> + v. principal	(277) e (278)	16	9	13	13	1	2
	V. <i>conseguir</i> + v. principal	(279) e (280)	9	15	7	2	0	0
	Outros v. auxiliares (<i>poder/ tentar/...</i>) + v. principal	(281), (282) e (283)	4	4	5	8	0	0
	V. auxiliar <i>ir</i> + v. principal (ideia de futuro)	(284) e (285)	2	0	0	0	1	0
Construções verbais complexas incorretas		(286), (287), (288) e (289)	0	0	0	1	1	2
TOTAL:			64	53	44	37	4	8

(269) *O gato está a (sal...) saltar na muro, e o pássaro voar.* (Charlotte, G3, M2)

(270) *Depois o gato tava a chorar e o passarinho estava a cantar outra vez.* (Juliana, G1, M2)

(271) *Só que depois o gatinho, ficou em cima da árvore e começou a chorar e o passarinho começou a cantar.* (Tânia, G1, M1)

(272) *E o passarinho continuou a cantar.* (Alice, G1, M1)

(273) *E depois saltou, por cima do muro, e o pássaro acabou de cantar e, e voou.* (Nuno, G1, M2)

(274) *O pássaro voou pa... p'ro [murro] e o gato ficou lá e ficou a chorar.* (Francisco, G2, M1)

⁹² Em português europeu é comum usar-se o verbo auxiliar *estar* seguido da preposição 'a' e do verbo principal no infinitivo para exprimir uma situação a decorrer no momento presente. Especialmente no Brasil e nalgumas zonas de Portugal faz-se um uso equivalente, mas com a construção verbal composta pelo verbo auxiliar *estar* seguido do verbo principal no gerúndio.

- (275) *O gato está vendo o pássaro. O pássaro está cantando.* (Denilson, G2, M1)
- (276) *O passarinho estava cantando no muro.* (Caetano, G2, M2)
- (277) *O gato quer comer o (3 seg.) [papangaio].* (Nicola, G3, M1)
- (278) *O gato quer ir buscar o passarinho.* (Antônio, G1, M1)
- (279) *O pássaro não o consegue ver.* (Afonso, G1, M1)
- (280) *(...) e o gato não conseguiu ir buscá-lo.* (Paulo, G1, M2)
- (281) *(...) porque não podia voar. (...) E depois o gato não podia mais ir para baixo.* (Patrícia, G2, M1)
- (282) *O gato está ao lado da árvore para tentar chegar ao pássaro.* (Afonso, G1, M1)
- (283) *Depois ele puxou-se para cima para ir ter com o passarinho.* (Patrícia, G2, M2)
- (284) *Aqui está a vê-lo, mas o pássaro vai voar para baixo.* (Alberto, G1, M1)
- (285) *[A] gato mmm, falar, não brincar de mmm, (...) pássaro. Ele vai chegar.* (Alicia, G3, M1)
- (286) *Ela voa na árvore e gato (...) estão⁹³ a preparar na árvore.* (Nicola, G3, M1)
- (287) *E (a gata), o gato (...⁹⁴) tenta de preparar.* (Susanne, G3, M2)
- (288) *O passarinho foi voar para o [murro].* (Ivete, G2, M2)
- (289) *Ah um pássaro faz cantar.* (Alicia, G3, M1)

Nos dois momentos, o tipo de construção verbal complexa que surge com mais frequência é a locução composta pelo verbo auxiliar *estar* seguido da preposição ‘a’ e do verbo principal no infinitivo (exs. (269), (270) e (286)), sendo também a mais usada pelo G1 e pelo G3. Para além deste, os alunos do G1 e do G2 fazem também um uso adequado do mesmo tipo de construção com o verbo auxiliar *estar* no pretérito imperfeito do indicativo (ex. (270)). Todos os grupos recorrem ao emprego deste tipo de locução verbal, com maior ou menor frequência, embora não exista uma construção equivalente na língua alemã. Especialmente para o G3, o uso desta perifrástica demonstra que parte dos alunos (mais precisamente a Charlotte, a Josephina, o Liedson e a Nicola) adquiriu o significado desta construção e é capaz de a aplicar corretamente

⁹³ O erro cometido na flexão verbal em número já foi anteriormente analisado e referido no exemplo (251) na página 139.

⁹⁴ (S – *Was heißt versuchen?*; E – Tentar.)

numa produção oral. Esta foi aplicada por 6⁹⁵ vezes, nos dois momentos, o que corresponde a metade de todas as locuções verbais criadas pelo grupo (no total foram empregues 12 construções verbais complexas, das quais, 3 com erro). Em todas as construções complexas verbais deste género, criadas pelos três grupos, é cometido apenas um erro, nomeadamente no exemplo (286), em que a Nicola conjuga o verbo auxiliar *estar* no plural em vez de o conjugar no singular.

O G2 faz ainda um uso relevante da construção equivalente, verbo auxiliar *estar* seguido do verbo principal no gerúndio, usada comumente no Brasil e, ainda hoje, em algumas zonas de Portugal, designadamente no Alentejo. Neste caso, esta construção foi utilizada exclusivamente nas narrações de dois alunos brasileiros, o Denilson e o Caetano (exs. (275) e (276)). Quando este tipo de construção verbal foi tema nas aulas de português, para além da perifrástica composta pelo verbo auxiliar *estar* seguido da preposição 'a' mais o verbo principal no infinitivo, foi também mencionada a construção equivalente formada pelo verbo principal no gerúndio, dado esta ser de uso frequente no Brasil. O Caetano, no momento 2, faz ainda, por 2 vezes, uso deste tipo de construção, com o verbo auxiliar corretamente conjugado no tempo pretérito imperfeito do indicativo (ex. (276)).

O tipo de construção verbal complexa mais usado pelo G2 e o segundo mais usado pelo G1 corresponde ao uso do verbo “quase auxiliar” (cf. terminologia proposta por Raposo, 2013b; 1255) *querer* seguido do verbo principal no infinitivo (exs. (277) e (278)). Também se verifica o uso de construções com o verbo *conseguir* (exs. (279) e (280)) seguido de infinitivo. Este tipo de construção complexa é também usado pelo G3 (com o verbo *querer*), por 2 vezes, nos dois momentos. Esta construção tem uma tradução equivalente na língua alemã (exs. (290) e (291)). Os verbos *wollen* (querer) e *können* (conseguir) são verbos auxiliares muito frequentes no alemão, usados para expressar desejos ou a capacidade/incapacidade de fazer algo.

Como se pode verificar nos exemplos (290) e (291), as formas verbais em alemão e português ocupam posições diferentes na frase. O alemão dispõe de duas posições estruturais para a ocorrência do verbo na frase: a segunda posição da frase (designada de posição V2 – *Verbzweit*) e no final da oração (*Vletzt*⁹⁶). Em construções verbais complexas, em alemão, o verbo

⁹⁵ Inclusive a construção verbal complexa com erro, exemplo (286).

⁹⁶ A ocorrência do verbo no início da frase, como em perguntas diretas, como por exemplo “Tu vens hoje?” (*Kommst du heute?*), é geralmente interpretada como ocorrência do verbo na segunda posição, sendo que a primeira posição não está preenchida. Para uma análise da

auxiliar, conjugado, assume a segunda posição, enquanto o verbo principal, no infinitivo ou no participípio, fica no final da frase.

(290) *Die Katze will den Papagei essen.*

(291) *Dann will die Katze den Vogel holen.*

O exemplo (277), da Nicola, do G3, demonstra ainda que a aluna rapidamente adquiriu ainda outra competência linguística, nomeadamente a ordem das palavras na frase em português. É muito interessante verificar que, em todas as construções verbais complexas, os alunos do G3 não cometem o erro de trocar a ordem do verbo na frase, por influência do alemão, como se pode verificar ainda nos exemplos (269), (277) e (286). Para além destas, o G3 cria ainda 4 frases com construções verbais complexas, onde, do ponto de vista gramatical, coloca os verbos na posição adequada (exs. (292), (293), (294) e (295)). Este aspeto é ainda verificável frase criada pela Josephina (exemplo (296)), que também reflete o domínio da construção frásica em português.

(292) *O gato está a saltar (...) atrás dele.* (Charlotte, G3, M2)

(293) *O gato está a trepar [no] árvore.* (Charlotte, G3, M2)

(294) *O gato está a apanhar [do] pássaro.* (Liedson, G3, M2)

(295) *Oh não! Eu não quero saltar, o árvore.* (Josephina, G3, M2)

(296) *Oh não! Eu não gosto de comer passarinho.* (Josephina, G3, M2)

Quatro das doze frases com construções verbais complexas criadas pelo G3⁹⁷ nos dois momentos (exs. (285), (287) – traduzidas em (298), (289); e ainda o ex. (297), este último apresentado abaixo), são demasiado curtas e simples, para permitir verificar se a posição dos verbos na frase obedece às regras da língua alemã ou da portuguesa. Logo, devido à falta de mais complementos na frase, quando é empregue a locução verbal, o verbo principal, usado a seguir ao verbo auxiliar, assume automaticamente a posição final na frase, tal como na língua alemã.

(297) *O gato (...) quer⁹⁸ comer.* (Anabela, G3, M2)

estrutura da frase em alemão, veja Flämig (1991).

⁹⁷ Inclusive as construções verbais complexas com erro.

⁹⁸ Verbo dado pela entrevistadora.

Também no G1 e no G2, em frases com construções verbais complexas, não se verificam transferências do alemão na construção frásica, ou seja, nenhum aluno coloca a forma não finita no final da frase por influência da língua alemã.

Os exemplos (278) e (280) apresentam locuções formadas com o verbo *buscar*, o qual tem a particularidade de exigir a precedência do verbo *ir* e de o seu uso conjunto ser indissociável. O António e o Paulo, do G1, aplicam por esse motivo uma locução verbal composta por três verbos, nomeadamente pelo verbo auxiliar, seguido do verbo *ir* no infinitivo e do verbo *buscar* também no infinitivo. Estes alunos são conhecedores desta particularidade do verbo *buscar* e procedem a seu uso correto. O conjunto destes dois verbos, *ir buscar*, tem, na língua alemã, o mesmo valor lexical de apenas um verbo *holen* (ex. (291)).

Para além de construções complexas verbais com os verbos *querer* e *conseguir*, os alunos dos três grupos usam também outros verbos auxiliares (exs. (281), (282) e (283)). Nos exemplos (282) e (283), o Afonso, do G1, e a Patrícia, do G2, criam orações infinitivas iniciadas pela preposição 'para', a qual exige que o verbo auxiliar seja conjugado no infinitivo flexionado. Como nos exemplos referidos se trata da terceira pessoa do singular e esta, no infinitivo flexionado, corresponde à mesma conjugação do infinitivo não flexionado, não nos é permitido determinar se os alunos usam um infinitivo ou o outro. De qualquer maneira, os alunos constroem orações válidas.

O exemplo (287) da Susanne, do G3, é bastante interessante. Poderá apontar para uma tradução direta do alemão para o português e dado que, neste caso concreto, em alemão, o verbo *versuchen* (*tentar*) exige o uso da partícula de ligação, 'zu', (ex. (298)), a aluna usa em português a partícula 'de' para eventualmente assumir o papel de 'zu', daí resultando a formação da expressão *tenta de trepar*. Poderá ainda tratar-se de uma analogia com outros verbos em português, em que, antes do verbo principal no infinitivo se utiliza a preposição 'de' (e.g. *gostar de* seguido do verbo principal no infinitivo).

(298) *Und die Katze versucht zu klettern.*

As perifrases verbais formadas pelos verbos auxiliares aspetuais *começar*, *continuar*, *acabar* e *ficar* seguidos da preposição 'a' ou 'de' antes do verbo principal no infinitivo indicam propriedades aspetuais muito próprias da língua portuguesa (exs. (271), (272), (273) e (274)), usadas algumas vezes pelos G1 e G2. Estas expressões têm, a nível formal, um equivalente semelhante, em alemão,

nomeadamente por um conjunto formado por um primeiro verbo conjugado, seguido por um outro no infinitivo e ambos unidos por partículas de ligação 'zu' e 'weiter' (respetivamente, exs. (299), (300) e (301)), à exceção do exemplo (274), em que não há tradução direta em alemão com o sentido exato de *ficar a fazer algo*. O Francisco, do G2, demonstra dominar esta expressão (ver ex. (274)), fazendo, na mesma frase, uso do verbo *ficar* (com o sentido de permanecer nalgum lugar, ex. (302)) e de seguida, usando a locução *ficar a chorar*.

(299) (...) (die Katze) hat angefangen zu weinen und der Vogel hat angefangen zu singen.

(300) Und das Vogelchen hat weiter gesungen.

(301) (...) und der Vogel hat zu Ende gesungen/ hat aufgehört zu singen, und ist geflogen.

(302) (...) und die Katze ist da geblieben (...).

No exemplo (273), o Nuno, do G1, usa a construção *acabou de cantar*. Este tipo de locução sinaliza o final de uma ação que estava a acontecer no momento da narrativa e que foi concluída, isto é, que o pássaro chegou ao fim da sua canção e não que foi interrompido ou obrigado a terminar a ação. O aluno aplica-a corretamente do ponto de vista gramatical, mas pretende afirmar que o pássaro interrompeu a cantoria no momento em que o gato saltou para cima do muro. Ou seja, na realidade, na narração do Nuno, o pássaro não teve oportunidade de acabar de cantar, o pássaro deixou de cantar. Trata-se de uma subtileza lexical ainda não dominada pelo aluno.

Outro tipo de locução lecionado nas aulas prede-se com o uso do verbo auxiliar *ir* no presente do indicativo seguido do verbo principal no infinitivo (ex. (284)), apenas aplicado pelo Alberto, do G1, por duas vezes. Esta locução transmite a ideia de tempo futuro, de algo que vai acontecer em breve, num futuro próximo. Este tipo de construção também é usada pela Alicia, do G3 (ex. (285)), no entanto, não se consegue deduzir exatamente o que ela pretende transmitir, já que a aluna não menciona quem ou onde se *vai chegar* e imediatamente termina a sua narração com a frase '*Chega*'. Trata-se, porém, gramaticalmente, de uma construção válida.

As construções verbais complexas dos exemplos (288) e (289) consideradas erróneas, não foram aludidas neste ponto, por já o terem sido em capítulos anteriores. O exemplo (288) foi exposto na página 127, por se dever ao uso impróprio do verbo auxiliar *ir*, já que, no contexto criado pela Ivete (do G2), subsiste uma restrição a nível lexical, pois na expressão *foi voar para o muro* subentende-se que o pássaro *voa sobre o muro*, quando a aluna pretende dizer que *o*

pássaro voou para o muro, com sentido de direção. O exemplo (289) foi indicado na página 114 (ex. (220)), por se tratar de um erro lexical. Este refere-se à utilização de *faz cantar* em vez de *canta*, por parte da Alicia, do G3. Como já anteriormente mencionado, este aparenta ser similar a um comportamento comum em crianças pequenas, que se manifesta na fase inicial da aquisição da linguagem, onde há um uso frequente de verbos leves, ou seja, de verbos com significado muito genérico (e.g. *fazer, ir, dar...*), em vez de verbos com um significado mais específico (Tonietto *et al.*, 2008).

Do ponto de vista da correção gramatical e lexical, 3 dos 4 erros totais foram cometidos pelo G3 e um pelo G2. Pode concluir-se que os alunos em estudo praticamente não cometem erros na construção de perífrases verbais. Para além dos erros mencionados, verificam-se ainda algumas incongruências no que respeita ao significado da locução em si, face à intenção com que foi usada, todas destacadas anteriormente.

3.1.2.4. Duração das narrações

O tempo de que cada aluno dispôs para realizar a sua narrativa não foi previamente definido. Como tal, cada aluno fez uso do tempo de que necessitou para contar a história “O gato e o pássaro”. Achou-se, posteriormente, ser um aspeto interessante verificar qual o tempo de que cada uma das crianças deste estudo disponibiliza para narrar a história.

Foi realizada uma análise e comparação entre os três grupos em estudo e os dois momentos em que foi aplicado o exercício em causa (Tabela 16).

Tabela 16. Duração (em segundos) das narrações orais

Grupo	Momento	Número de alunos	Tempo mínimo (segundos)	Tempo máximo (segundos)	Média do tempo (segundos)	Desvio padrão (segundos)
1	M1	15	42	149	75,4	28,99
	M2	15	41	87	59,5	16,90
2	M1	11	37	210	98,5	56,36
	M2	11	34	93	55,5	15,64
3	M1	11 ⁹⁹	58	200	135,7	38,75
	M2	13	77	245	151,9	48,19

⁹⁹ Dois alunos, o Klaus e o Michael, não foram capazes de realizar a tarefa, pelo que no momento 1 as suas narrações foram consideradas como valores *missing*, daí o número de alunos do G3 ser de apenas 11 e não 13.

O G1 é o grupo que, no momento 1, necessita em média de menos tempo, 75¹⁰⁰ segundos, para narrar a história supramencionada, seguido do G2, com uma média de 99 segundos e do G3, que usa em média 136 segundos. O G1 é, dos três grupos, o que apresenta um menor desvio padrão (28,99), demonstrando assim que há maior coerência ou proximidade dos resultados obtidos pelos alunos deste grupo. É seguido pelo G3 (38,75) e por último, com o maior desvio padrão surge o G2 (56,36). No seguimento destes dados verifica-se que é o G2 que apresenta, conseqüentemente, um maior intervalo entre o valor mínimo de 37 e o máximo de 210 segundos, seguido do G3, com um valor mínimo de 58 e máximo de 200 e do G1 com 42 e 149 segundos, respetivamente. Ou seja, o G2 é o grupo cujos elementos apresentam valores mais heterogêneos entre si, no momento 1, no que concerne ao tempo necessitado para a narração da história mencionada.

Estes dados, quando comparados com os anteriormente analisados, demonstram que o G1 é o grupo que produz maior número de ocorrências verbais e é o que necessita, em média, de menos tempo para o fazer. O G2 faz uso de mais tempo do que o G1, apesar da quantidade de verbos utilizada nas suas narrações ser ligeiramente inferior. O G3 é o que necessita, em média, de mais tempo para narrar a história e é o grupo que produz menos ocorrências verbais. Tal vem corroborar a ideia de que os alunos do G1 se expressam com maior fluência, ao contrário dos do G2, que revelam algumas dificuldades na rápida utilização da língua falada. O G3, por sua vez, requer o uso de ainda mais tempo do que os alunos dos grupos anteriores e é com algum esforço que se expressa oralmente.

No momento 2, a média de tempo utilizada pelo G1 e pelo G2 diminui em 15 e em 43 segundos, respetivamente, para 60 e 56 segundos. Ou seja, o G2 é o que necessita em média de menos tempo para contar a história no momento 2. Os valores mínimos quase não sofrem alterações, de 42 para 41 no G1 e de 37 para 34 no G2, no entanto os valores máximos sofrem reduções evidentes, de 149 para 87 e de 210 para 93 segundos, respetivamente. O G3, por sua vez, sofre um aumento em todos os valores, no momento 2. A sua média aumenta em 16 segundos, para 152, o valor mínimo passa de 58 para 77 e o máximo de 200 para 245 segundos. Este aumento relevante da duração das narrações do G3 é justificado pelo aumento significativo de ocorrências verbais utilizadas no momento 2. Há porém um aumento do desvio

¹⁰⁰ Valor arredondado à unidade.

padrão, em relação ao primeiro momento. No momento 2, o desvio padrão do G3 (48,19) é cerca de três vezes superior ao do G1 (16,90) e ao do G2 (15,64), logo, é no G3 que se verificam mais diferenças na quantidade de tempo usada pelos diferentes alunos nas suas narrações. Inversamente ao G3, o tempo usado nas narrações dos alunos do G1 e do G2 uniformiza-se no momento 2, já que o desvio padrão baixa em ambos os grupos, de 28,99 para 16,90 e de 56,36 para 15,64. A uniformização do tempo empregue pelos alunos do G2 nas suas narrações é a mais acentuada dos três grupos.

De modo a testar se as diferenças observadas nos tempos entre os momentos 1 e 2 são estatisticamente significativas e, uma vez que estamos perante variáveis contínuas emparelhadas que satisfazem o pressuposto de simetria da distribuição das diferenças em torno da mediana (verificado quando o valor de *skewness* está compreendido entre -2 e 2, Tabela 17), para os G1 e G2, realizou-se o teste de Wilcoxon, e para o G3, que não satisfaz o pressuposto de simetria das diferenças, realizou-se o teste de Sinais.

Tabela 17. Estatísticas relativas ao teste de Wilcoxon e de Sinais

Grupo	Skewness	Valor de p
1	-0,520	0,048
2	-0,588	0,017
3	-3,037	0,774

Na Tabela 17, verifica-se que para os G1 e G2, com 95% de n. c., há indícios de diferenças significativas entre os dois momentos, já que o valor de p correspondente é inferior a 5%. Para o G3 não há indícios de diferenças significativas entre os dois momentos.

Conclui-se, assim, que o G1 e o G2 sofrem diminuições significativas no tempo utilizado para a narração do momento 1 para o momento 2, ao passo que o aumento verificado no G3, do momento 1 para o 2, não é estatisticamente significativo.

Como já mencionado anteriormente, o G3 evidencia um aumento considerável da quantidade de verbos usados, do momento 1 para o 2. Estes dados indiciam que todos os grupos sofrem melhorias do primeiro momento para o segundo: o G1 e o G2 aumentam a fluência linguística (através do uso de praticamente a mesma quantidade de ocorrências verbais, no momento 2, mas em significativamente menor tempo, certamente também consequência do

facto de os alunos já conhecerem a história) e o G3, usando aproximadamente o mesmo tempo em ambos os momentos, revela um aumento substancial da quantidade de verbos usada no momento 2.

3.1.3. Síntese dos resultados

Na narração da história “O gato e o pássaro”, o G1 usa em média 18,5 verbos no momento 1 e 16,2 no momento 2, quer verbos regulares, quer irregulares. Em média, são usados 12,1 verbos lexicalmente diferentes no primeiro momento e 10,7 no segundo. Este grupo comete apenas 1 erro lexical no primeiro momento.

O G1 procede à narração da história usando apenas tempos verbais do modo indicativo: o pretérito perfeito (31,9% e 41,2%, nos momentos 1 e 2, respetivamente), o pretérito imperfeito (20,3% e 25,5%), o presente (15,6% e 8,2%) e ainda a forma do infinitivo não flexionado (29,0% e 24,7%). Não há uso de outros tempos verbais para além dos referidos. A taxa de erros cometidos pelo grupo é muito baixa (3,3% e 0,4%) e prende-se essencialmente com alguma dificuldade em usar adequadamente os pretéritos perfeito e imperfeito.

O G1 produz em média 4,3 construções verbais complexas no momento 1 e 3,5 no momento 2. O tipo de locução verbal mais utilizado pelo grupo corresponde à perífrase constituída pelo verbo auxiliar *estar*, seguido da preposição ‘a’ e do verbo principal no infinitivo. Esta é uma construção muito própria do português e inexistente, desta forma, na língua alemã. Os alunos dominam-na perfeitamente, tanto no presente do indicativo como no pretérito imperfeito do indicativo. Para além desta perífrase, há ainda um uso, não tão frequente, de construções formadas pelos verbos *ficar*, *acabar*, *continuar* e *começar* seguidos da preposição ‘a’ ou ‘de’ e do verbo principal no infinitivo. O significado dos auxiliares transmite ao contexto um sentido incoativo, permansivo ou conclusivo. São ainda usadas construções formadas por outros verbos seguidos do verbo principal no infinitivo.

Para narrar a história, os alunos do G1 necessitam em média de 75 segundos, no primeiro momento, e de 60 segundos, no segundo momento.

Do ponto de vista estatístico, as diferenças do tempo utilizado para a narração entre o momento 1 e 2 são significativas. Estes dados indiciam a existência de uma evolução positiva nos resultados do G1, do momento 1 para o 2, pois, apesar de não haver diferenças

significativas nos outros domínios analisados, isto é, na quantidade de verbos (total e diferentes) usados e na quantidade de erros produzidos, há uma diminuição significativa do tempo utilizado na tarefa, o que evidencia um aumento da fluência oral no segundo momento. Este dado revela que os alunos já adquiriram o sistema de flexão verbal em diferentes tempos verbais do modo indicativo, tanto em verbos regulares como irregulares, e não apresentam processos de atrito. Por outro lado, os alunos não usam tempos verbais do modo conjuntivo nem o infinitivo flexionado. Neste caso, não podemos afirmar que os alunos não dominem estas estruturas, pois o estímulo usado não obrigava ao uso destas construções. Há, no entanto, um aluno que produz construções que selecionam o conjuntivo, mas depois não usa esse modo, o que sugere que este é um domínio vulnerável, provavelmente ainda em fase de aquisição. O facto de os alunos reproduzirem erros que parecem corresponder a fenómenos de variação do português coloquial (como a confusão entre *estive/estive* e *tive/teve*) poderá resultar de estes estarem, no seu dia a dia, sobretudo expostos à norma coloquial. Acresce o facto de a maioria dos alunos do G1 ser proveniente de famílias com um estatuto socioeconómico inferior ao dos outros grupos, o que poderá justificar a ausência de contacto com um registo linguístico menos coloquial e com fontes de *input* mais formais. Não se pode esperar que os alunos adquiram estruturas sintáticas ou gramaticais às quais não estão expostos ou em que não haja uma exposição significativa que permita a sua aquisição.

O G2 usa uma média de 16,0 ocorrências verbais no momento 1 e de 14,6 no momento 2. Lexicalmente usa em média 10,0 verbos diferentes no primeiro momento e 10,3 no segundo momento. Este grupo não comete quaisquer erros lexicais.

Nos momentos 1 e 2, os alunos do G2 narram a história “O gato e o pássaro” recorrendo a tempos verbais do modo indicativo, nomeadamente: ao pretérito perfeito (27,3% e 39,9%, no momento 1 e no 2, respetivamente), ao pretérito imperfeito (21,3% e 28,2%), ao presente (19,1% e 7,4%) e ainda à forma do infinitivo não flexionado (26,2% e 23,3%). A taxa de erros cometidos por este grupo também é muito baixa (6,0% e 1,2%), tal como verificado no G1, correspondendo essencialmente a dificuldades no uso adequado do pretérito perfeito e do imperfeito.

Quanto às perífrases verbais, o G2 produz em média 4,0 construções verbais complexas no momento 1 e 3,4 no momento 2. As construções verbais complexas mais utilizadas pelo

grupo são as formadas por um verbo (“quase”/semi)auxiliar (e.g. *querer, poder,...*) seguido do verbo principal no infinitivo, as quais têm uma equivalência que se pode considerar direta na língua alemã. O G2 faz ainda um uso relevante da perifrástica composta pelo verbo *estar*, seguido da preposição ‘a’ e do verbo principal no infinitivo, ou da construção equivalente, formada pelo verbo principal no gerúndio e sem a preposição ‘a’.

Na narração da história, o G2 necessita em média de 99 segundos no primeiro momento e de 56 segundos no segundo momento. Entre o momento 1 e 2 há indícios de diferenças significativas, o que evidencia uma evolução positiva dos resultados do grupo, já que demonstra maior rapidez nas narrações, sinónimo de maior fluência. Esta evolução positiva vai ao encontro de observações anteriores, onde se verifica que o grupo apresenta melhorias, por exemplo, sofre uma redução dos erros cometidos e uma subida dos valores mínimos na quantidade de ocorrências verbais produzidas. Estas melhorias são um indício de que o G2 ainda se encontra num estágio de aquisição mais atrasado em relação ao G1, cujo desenvolvimento de um momento para o outro quase não apresenta evolução. No geral, porém, não há grandes diferenças entre estes dois grupos. Também os alunos do G2 parecem ter adquirido o sistema de flexão em verbos regulares e irregulares no modo indicativo, em pessoa e número. O *input* recebido até ao momento, embora irregular e muito restrito, parece, por isso, ter sido suficiente para estabilizar este conhecimento. Tal como verificado no G1, os alunos do G2 não usam o modo conjuntivo nem o infinitivo flexionado, não se pode, porém, tirar grandes ilações da ausência de produção destas construções.

O G3 usa em média 2,3 verbos no momento 1 e 6,9 no momento 2. Em média, são usados 1,8 verbos lexicalmente diferentes no primeiro momento e 4,6 no segundo momento. O grupo comete 7 erros lexicais (2 no primeiro momento e 5 no segundo), sendo que quase metade deles (nomeadamente 3 erros) se deve à troca do verbo *estar* pelo verbo *ser*.

O G3 faz um uso adequado do presente do indicativo (35,6% no momento 1 e 58,9% no momento 2, respetivamente) e do infinitivo não flexionado (6,7% e 7,3%) em construções verbais complexas. São cometidos erros em mais de metade das ocorrências verbais produzidas no momento 1 e em quase um terço dos verbos usados no momento 2 (mais especificamente, 57,8% e 29,0%) sendo que, quase na sua totalidade, estes se devem à não conjugação do verbo, ou seja, devido ao seu uso na forma do infinitivo. No momento 2, surge ainda o uso correto do

pretérito perfeito do indicativo (4,0%) e do imperfeito (0,8%), que não foram lecionados formalmente nas aulas de português e que levam a crer que o seu uso denota uma aquisição natural, por exposição à língua na sala de aula.

Quanto às construções verbais complexas, o G3 produz em média 0,3 no momento 1 e 0,6 no momento 2. Apesar da complexidade deste aspeto, 7 dos 13 alunos deste grupo criam, num momento ou no outro, uma ou várias perifrases verbais. O tipo de construções verbais complexas mais usadas corresponde ao uso do verbo auxiliar *estar* seguido da preposição 'a' e do verbo principal no infinitivo (5), seguido do uso de locuções com o verbo "quase" auxiliar *querer* e do verbo principal no infinitivo (3 vezes). Ambos os tipos de construção verbal foram lecionados de forma intensiva nas aulas de português e apesar de o primeiro tipo ser inexistente na língua alemã, parte dos alunos do G3 não só aprenderam a usá-lo corretamente, como são capazes de o utilizar numa narração oral.

Para narrar a história, o G3 necessita em média de 136 segundos no momento 1 e de 152 segundos no momento 2.

Do ponto de vista estatístico, o G3 apresenta um aumento significativo dos verbos usados no momento 2 e uma redução significativa dos erros cometidos, o que, aliado ao facto de não aumentar significativamente a duração das suas narrações, o torna o grupo que mais evolui no mesmo espaço de tempo (cerca de dezasseis meses). Mesmo assim, o G1 e o G2 empregam, em ambos os momentos, uma maior quantidade de ocorrências verbais e cometem significativamente menos erros do que o G3. Estes resultados permitem distinguir com clareza os falantes de língua de herança, os alunos do G1 e do G2, dos falantes de português língua estrangeira, os do G3.

3.2. Exercício 2 “A fotografia”

Com o início dos projetos bilíngues em Hamburgo, em 1999, surgiu a necessidade de avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, tendo em conta as suas individualidades e heterogeneidade, quanto aos seus conhecimentos linguísticos. Para atingir este objetivo foi usado como estímulo visual para a verbalização a ferramenta *Tulpenbeet* (Ilustração 2), também utilizada noutros estudos similares, inclusive em turmas bilíngues de português-alemão (Roth, 2003; Roth & Duarte, 2006; Reich *et al.*, 2008; Duarte, 2011).

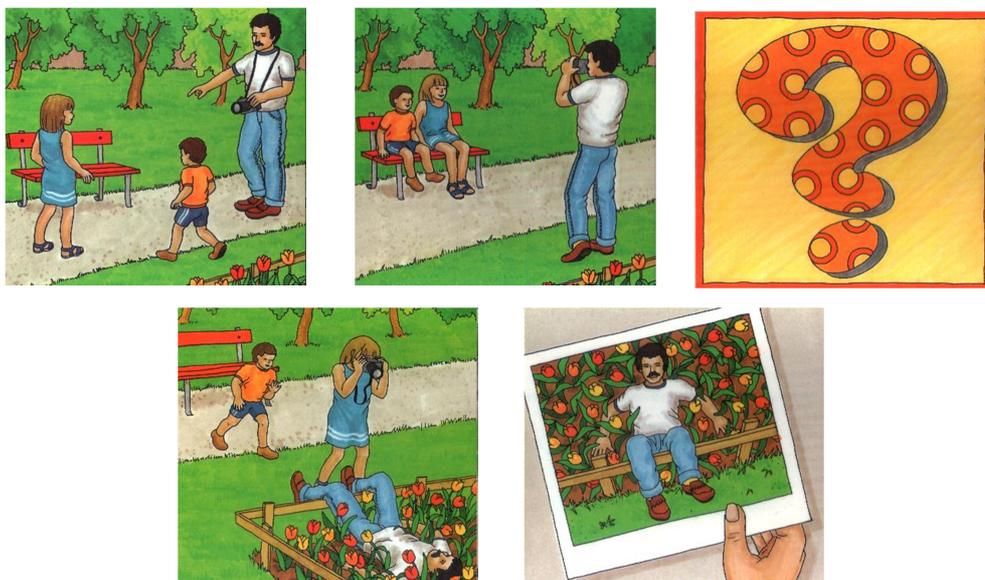


Ilustração 2. Impulso visual "A fotografia"

Neste estudo, optou-se por denominar esta ferramenta de “A fotografia”, designação criada e generalizada pelos alunos em estudo. “A fotografia” é em muitos aspetos semelhante ao exercício “O gato e o pássaro”. Trata-se, porém, de uma história de enredo mais complexo, pois possui mais personagens intervenientes, o que permite às crianças, logo à partida, depreenderem diferentes formas de as relacionar entre si (laços familiares, encontro casual, etc.) e permite evocar diversos motivos para justificar a sequência de representações. A presença de mais personagens também permite recorrer mais à terceira pessoa do plural. Além disso, na sequência de cinco imagens, falta uma (a terceira imagem é um ponto de interrogação), o que os impele a imaginar e a criar a ação que poderia estar representada, de modo a justificar e a dar sentido aos acontecimentos entre a segunda e a quarta imagem. Este exercício de relato de acontecimentos hipotéticos é propício à utilização de formas verbais no modo conjuntivo (por

exemplo, introduzidas pela partícula ‘talvez’) ou no condicional (‘ele poderia estar a...’). A imagem de desfecho também não é clara, pois não mostra quem segura a fotografia, o que a rodeia, qual o contexto, ou ainda, quanto tempo passou entre a quarta e a quinta imagem. Esta história possibilita variações na narração, no seu desenrolar e desfecho, permitindo às crianças ser mais criativas do que na história “O gato e o pássaro” e, eventualmente, recorrer a diferentes modos verbais.

3.2.1. Descrição da tarefa

É escolhida para este estudo a sequência de imagens “A fotografia”, por esta apresentar, para os alunos em questão, um contexto familiar (um parque) e uma situação trivial (tirar uma fotografia). Este é o impulso visual usado para a elaboração de duas tarefas distintas (de forma similar à realizada por Duarte, 2011): uma produção oral e uma composição escrita. Pretende-se, desse modo, analisar e comparar entre si as duas formas diferentes de expressão da mesma história, com um espaçamento de tempo não muito distante entre si (cerca de três semanas). A composição escrita é elaborada posteriormente à narração oral. Este exercício é realizado, aproximadamente, no final do quarto ano de escolaridade, quando os alunos têm em média dez anos de idade.

Um dos objetivos da aplicação destas duas tarefas é verificar se existem diferenças significativas entre eles, já que a tarefa oral implica uma utilização mais intuitiva e espontânea dos verbos, ao passo que a composição escrita é um processo mais moroso, que permite uma reflexão e um uso mais ponderados da língua. Tal como no estudo de Duarte (2011), a ferramenta “A fotografia” é usada como impulso à criação de uma narração oral e não apenas de uma composição escrita, com o intuito de, eventualmente, “*benefit students with reduced linguistic proficiency and those who normally failed at writing, by motivating them to demonstrate their knowledge*” (p. 110).

Antes do início da gravação da produção oral dos alunos, foi-lhes explicado que o objetivo era contarem uma história, tal como já o haviam feito na narração “O gato e o pássaro”. Foi-lhes dado tempo para analisarem as imagens e perguntarem vocabulário esquecido ou de que precisassem e explicou-se que se tratava de uma sequência de imagens, em que falta uma (a terceira imagem, representada por um ponto de interrogação). Os alunos deveriam continuar

a história, imaginando o que se poderá ter passado na imagem em falta. Foi-lhes ainda dito, que, caso necessitassem, poderiam perguntar o vocabulário necessário durante a gravação, mas, no caso de se tratar de verbos, estes ser-lhes-iam transmitidos no infinitivo e eles teriam de os conjugar. Este exercício foi realizado individualmente e apenas na presença da professora/entrevistadora.

Tanto num exercício como no outro, pode verificar-se que muitos alunos não se conseguiram desprender do medo de cometer erros, o que é uma barreira para se entregarem completamente ao exercício e eventualmente terem um melhor desempenho. O receio de cometer erros, intrínseco ao sentimento de insucesso, manifesta-se de forma distinta consoante cada indivíduo e suas experiências pessoais. Para a maioria dos alunos, só a presença do gravador de som já os deixou inseguros e nervosos, levando-os a falar apressada e irrefletidamente, o que originou, por vezes, narrações curtas e resumidas ao mínimo aceitável.

Na composição escrita, os alunos já conheciam a história. Foi-lhes solicitado que escrevessem a história livremente.

3.2.2. Análise e discussão dos dados

A quantidade de ocorrências verbais em cada uma das tarefas (narração oral e composição escrita) foi contabilizada e organizada em tabelas e gráficos para melhor visualização dos resultados e facilitação da comparação dos dados obtidos entre os três grupos em estudo.

Os dados obtidos na narração oral foram analisados seguindo o mesmo processo e etapas da produção da história “O gato e o pássaro”. Na composição escrita teve-se o cuidado de proceder à mesma análise e à utilização dos mesmos critérios, de modo a ser possível uma comparação o mais fiel e correta possível entre as duas tarefas.

Neste exercício são analisados os mesmos aspetos e com os mesmos critérios aplicados em “O gato e o pássaro” (ver página 103): a quantidade total de ocorrências verbais usadas, o total de verbos diferentes utilizados (conhecimento lexical no que respeita aos verbos), o uso de verbos regulares e irregulares, a quantidade e tipo de erros cometidos, a criação de construções complexas verbais e a duração das narrações (apenas para a tarefa oral). A escolha lexical feita por parte dos alunos é apenas tida em conta na análise referente à quantidade de verbos

diferentes usados, uma vez que o domínio lexical não é analisado de forma exaustiva neste estudo. Por esse motivo, quando é feita uma utilização lexical incorreta do verbo, esta pode ser considerada posteriormente correta, caso haja uma flexão verbal correta (num ou em mais dos vários aspetos: em pessoa, número, tempo, modo, aspeto e voz), e.g., quando se procede à análise da correta flexão verbal é considerada correta a utilização de *é* em vez de *está*, ou *chutou* em vez de *tirou*. Pelo motivo anteriormente mencionado, são aceites os verbos dados pela entrevistadora no infinitivo, já que o aluno, apesar de não ter conhecimento lexical do verbo, pode ser capaz de o conjugar em tempo, pessoa e número corretos. Por sua vez, os verbos conjugados pela entrevistadora não são considerados para os dados em análise.

Na composição escrita procura ver-se para além dos erros ortográficos cometidos, uma vez que a ortografia se encontra fora do âmbito deste estudo. Procura determinar-se, pela forma como os alunos escrevem, se a ocorrência verbal é usada com correção ou não (e.g. *sentem* em vez de *sentem*, é considerado correto). É também tida em atenção a diferença das regras ortográficas entre o português e o alemão, que é, para alguns alunos, sinónimo de confusão (e.g. *case* poderia significar *casa*, já que em alemão, o 'e' no fim da palavra é realizado foneticamente de forma muito semelhante ao 'a' na mesma posição da palavra em português). Porém, em casos ambíguos, quando mal escrito, este erro é considerado e assinalada a hipótese de confusão ortográfica (e.g. *ele salte* em vez de *ele salta*, será considerado errado).

Todas as ocorrências verbais são organizadas em tabelas, de acordo com variados critérios, de modo a poder proceder-se a uma análise quantitativa dos resultados obtidos. Os verbos são retirados do seu contexto original, porém este é tido em conta na análise e organização dos dados. É analisada a correta flexão da desinência verbal e considerados os tempos verbais utilizados e a sua adequação ao contexto e instruções dadas.

Os pronomes clíticos e a sua colocação na frase não são tidos em consideração por se encontrarem fora do âmbito deste estudo.

Os verbos repetidos pelas crianças, devido a nervosismo ou quando estas se autocorrigiam (só se considera a última opção dos alunos) e os verbos utilizados na interação com a entrevistadora não são considerados (e.g. perguntas de como se diz algo em português ou pedidos de instruções, as exclamações ao terminarem a história, como "Já está!/Acabou!").

3.2.2.1. Quantidade de ocorrências verbais

Quantidade total de ocorrências verbais utilizadas na narração oral

Na análise da quantidade total de ocorrências verbais usadas na narração oral da história “A fotografia” (Gráfico 15) verifica-se que são os alunos do G1 quem faz um maior uso numérico da quantidade de verbos total utilizada nas suas narrações (ex. (303)).

Como se pode verificar no Gráfico 15, a caixa de bigodes do G1 apresenta valores mais elevados do que a do G2. O G1 apresenta uma média de aproximadamente 16,3 verbos aplicados na narração e o G2 de 11,9 verbos. Em ambos os grupos, a dispersão da caixa de bigodes relativa a 50% das respostas mais próximas da mediana é semelhante entre si, no entanto, no G2 os valores abaixo da linha da mediana são mais dispersos, isto é, 25% dos alunos do G2 obtiveram valores entre 9 e 13, ao passo que no G1 os 25% equivalentes usaram entre 11 e 14 verbos. Os valores mínimo e máximo do G1, correspondentes a 10 e a 43 verbos, apontam também para valores mais altos em relação ao G2, com valores de 5 e de 17 verbos. O G1 possui ainda um *outlier*, o Nuno, com 43 ocorrências verbais, o que significa que este resultado não é representativo da amostra. O G3 obtém valores bastante mais baixos do que os outros grupos, com uma média de 3,4 verbos usados por cada aluno na sua narração.

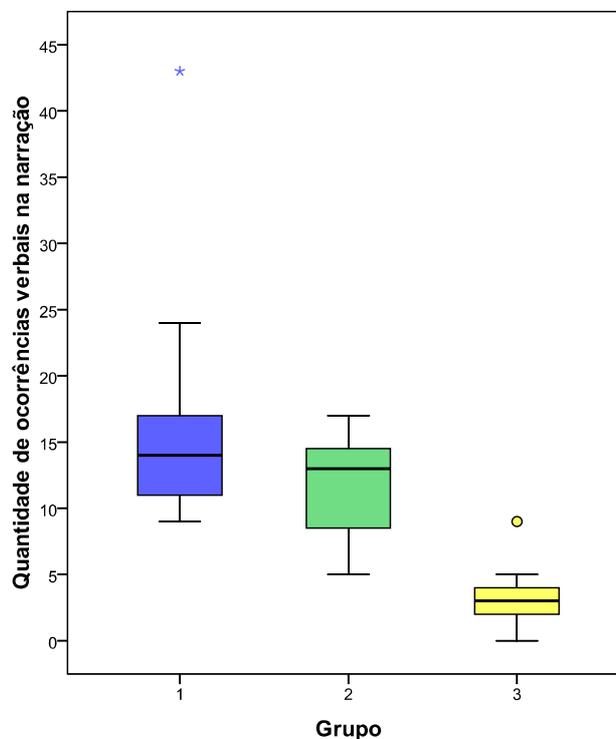


Gráfico 15. Quantidade total de ocorrências verbais na narração oral

(303) *Narração oral de “A fotografia”, com um uso de 17 verbos.* (Pedro, G1)

P¹⁰¹ – Era uma vez o fotógrafo tava a arranjar crianças para tirar fotografias depois viu lá duas crianças e pediu para sentar as crianças no na (...)

E¹⁰² – no banco de jardim

P – no banco do jardim e elas sentaram-se, depois o foto [fotografo]

E – fotógrafo

P – fotógrafo queria tirar fotografias aos meninos, depois, ahm. e depois a foto [fotografo]

E – fotógrafo

P – tava sempre a andar um bocado pa trás e depois tropeçou e caiu nos nos ramos e depois as crianças pegaram na máquina foto de fotografias e tiraram uma fotografia do [fotografo]

E – e depois?

P – (e depois as crianças tiraram a fotografia do fotógrafo)¹⁰³ nos ramos e foi uma recordação.

Com o objetivo de testar a existência de diferenças entre a quantidade de ocorrências verbais na narração dos diferentes grupos, realizou-se o teste não paramétrico para grupos independentes de Kruskal-Wallis e posteriormente o teste de comparações múltiplas de LSD (Anexo XIV. Teste de Kruskal-Wallis e de LSD). Do ponto de vista estatístico, os resultados obtidos pelo G1 e pelo G2 não apresentam diferenças significativas entre si. O mesmo não se aplica ao G3, que obtém resultados significativamente mais baixos, em relação ao G1 e ao G2.

Quantidade total de ocorrências verbais utilizadas na composição escrita

O Gráfico 16 mostra que, na composição escrita da mesma história, as caixas de bigodes do G1 e do G2 se assemelham bastante, ao contrário do que se verifica na narração oral onde o G1 apresenta resultados mais elevados do que o G2. Os dois grupos obtêm médias muito próximas, respetivamente de 12,7 para o G1 e de 12,3 para o G2. Ambos possuem um *outlier*, a Alice (G1) e a Marta (G2), com um total de 28 e de 24 verbos utilizados, respetivamente, valores que representam simultaneamente, em cada um dos grupos, o seu valor máximo. As diferenças mais evidentes entre os dois grupos estão na distribuição dos 50% de valores em torno da mediana, onde se verifica que os valores obtidos pelos alunos do G2 são

¹⁰¹ Pedro.

¹⁰² Entrevistadora.

¹⁰³ Como há uma repetição desta parte da frase, o verbo usado não é novamente considerado para a contagem.

mais dispersos, tanto acima como abaixo dos quartis imediatos à mediana, variando entre 9 e 15 verbos e no G1 estes valores variam entre 10 e 14 verbos utilizados. Os valores mínimo e máximo do G1, respetivamente 7 e 28 verbos, são ligeiramente superiores aos do G2, 6 e 24 verbos. O G3 apresenta valores mais baixos do que o G1 e o G2, com uma média de 7,6 verbos empregues e valores mínimo e máximo de 4 e de 13 verbos na composição escrita.

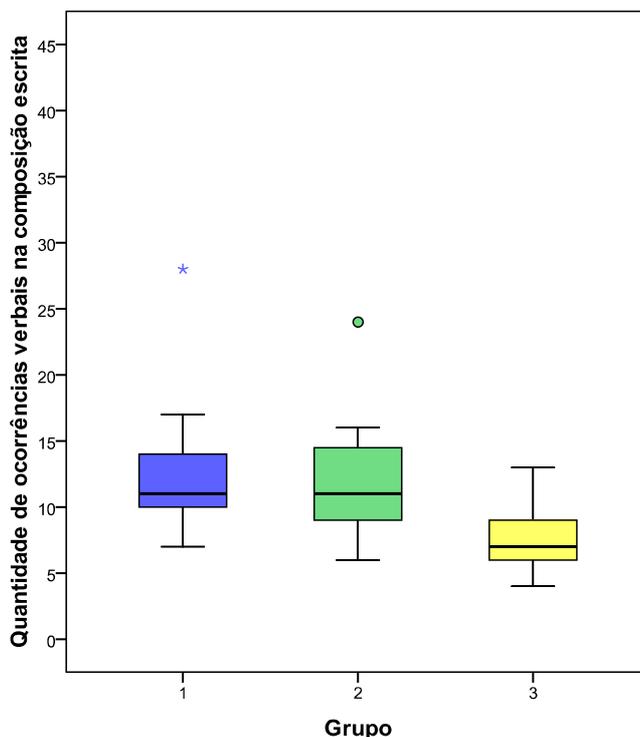


Gráfico 16. Quantidade total de ocorrências verbais na composição escrita

De modo a testar se se verificam diferenças entre a quantidade de ocorrências na composição escrita dos diferentes grupos, procedeu-se à realização do teste não paramétrico para grupos independentes de Kruskal-Wallis e, com base neste, realizou-se o teste de comparações múltiplas de LSD (Anexo XV. Teste de Kruskal-Wallis e de LSD). Com base no valor de p , conclui-se que, a 95% de n. c., entre o G1 e G2, as diferenças não são estatisticamente significativas, enquanto, quando comparados com o G3, se confirma a existência de diferenças estatisticamente significativas. Tal como na tarefa oral, também na composição escrita, não se verificam diferenças significativas entre o G1 e o G2, porém os resultados do G3 são, do ponto de vista estatístico, significativamente inferiores aos dos G1 e G2.

O G1 usa na tarefa oral uma média de mais 3,6 verbos do que na composição escrita. Estes dados revelam que este grupo detém maior competência e à vontade na oralidade (ver ex. (303)) do que na composição escrita (ver Ilustração 3, composição escrita do Pedro com uso de 11 verbos, dos quais 8 lexicalmente diferentes). O G2, por sua vez, faz um uso do número de verbos idêntico na tarefa oralidade e na composição escrita, fazendo até um uso numérico ligeiramente superior (em média 0,4 verbos) na tarefa escrita. Os alunos do G3 empregam bastante mais verbos na composição escrita do que na narração oral (com uma diferença da média de 4,2 verbos), demonstrando-se bastante mais seguros na tarefa escrita do que na oral.

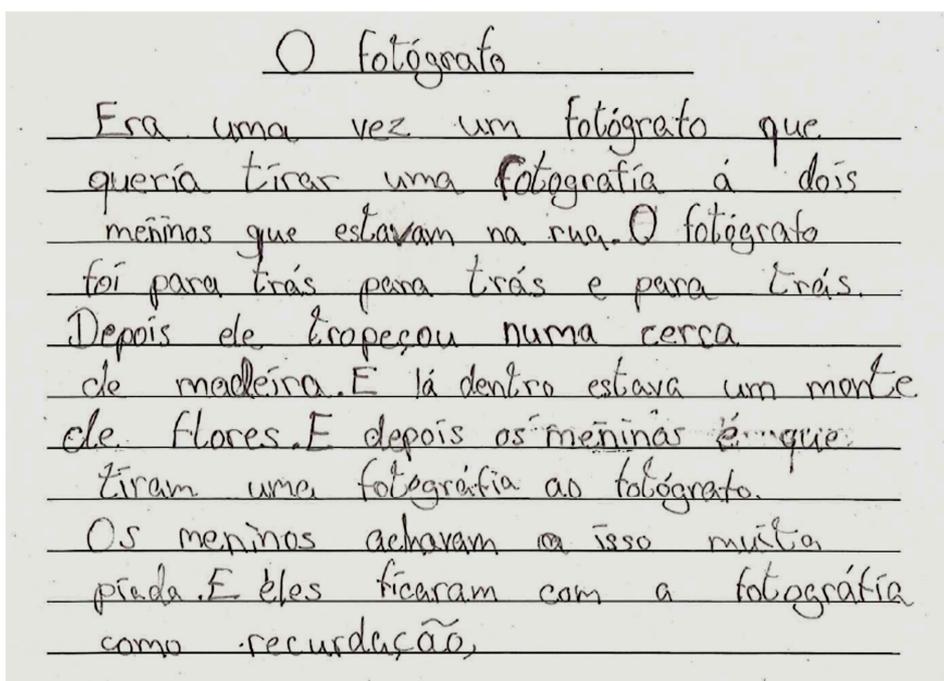


Ilustração 3. Exemplo da composição escrita do Pedro (G1)

De modo a verificar se há diferenças significativas para cada grupo entre a quantidade de verbos usados na narração oral e na composição escrita, para o G1, o G2 e o G3, procedeu-se à realização de testes estatísticos (Anexo XVI. Teste de Wilcoxon). Os testes realizados são indicadores de que, estatisticamente, tanto o G1 como o G2 não apresentam indícios de diferenças significativas entre os resultados obtidos na composição escrita e na narração oral. O G3, por sua vez, indicia a existência de diferenças significativas nos resultados obtidos entre as duas tarefas, obtendo resultados visivelmente superiores na composição escrita. No entanto, já se havia verificado nos testes estatísticos realizados anteriormente, que, apesar disso, os resultados obtidos pelo G3 são significativamente inferiores aos dos outros dois grupos.

Quantidade de verbos lexicalmente diferentes utilizados na narração oral

Na quantidade de verbos lexicalmente diferentes usada por cada aluno, apenas é tido em conta o significado do verbo usado e não a sua conjugação (ver a Tabela 21, na página 174 – lista de todos os verbos lexicalmente diferentes usados pelos três grupos, no seu conjunto).

Na narração oral, o G1 e o G2 apresentam uma média de verbos lexicalmente diferentes empregues muito próxima, respetivamente de 9,7 e de 8,6 verbos. Todavia, com base no Gráfico 17, pode observar-se que as caixas de bigodes do G1 e do G2 divergem ligeiramente na distribuição dos quartis. No G1, 50% das respostas em torno da mediana distribuem-se entre os valores 8 e 12 e no G2 entre 7 e 10 verbos lexicalmente diferentes. Os bigodes da caixa do G1 estendem-se até valores superiores aos do G2, sendo que o valor mínimo de verbos diferentes utilizados é de 6 e o máximo de 15, ao passo que no G2 este é, respetivamente, de 5 e de 13 verbos diferentes.

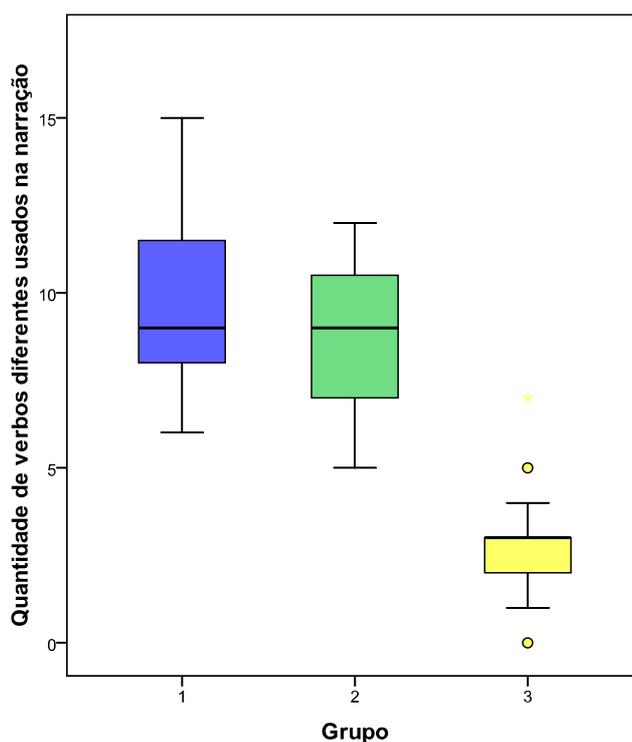


Gráfico 17. Quantidade de verbos lexicalmente diferentes na narração oral

No G3 cada aluno utiliza em média 2,8 verbos diferentes (ver ex. (304)) e os valores mínimo e máximo são de 0 e de 7 verbos, respetivamente. Na produção oral, o G3 possui três

outliers: o Christian com 0 verbos utilizados¹⁰⁴, a Alicia com 5 e a Nicola com 7 verbos lexicalmente diferentes.

(304) *Narração, com o uso de 2 verbos lexicalmente diferentes* (Susanne, G3)

S – O pai faz uma fotografia com o menino e a menina, (###) o pai correr para trás e was heißt fallen?

E – cair

S – cai¹⁰⁵ no flores

E – nas flores, muito bem!

S – o menino e a menina (###) [toguem]¹⁰⁶ uma fotografia

E – tirar

S – tiram uma fotografia

E – hmm e o pai?

S – habe ich doch gesagt¹⁰⁷

E – está contente ou está

S – o pai está¹⁰⁸ triste.

Para testar a existência de diferenças entre a quantidade de verbos lexicalmente diferentes usados na narração pelos diferentes grupos, realizou-se o teste não paramétrico para grupos independentes de Kruskal-Wallis e o teste de comparações múltiplas de LSD (ver Anexo XVII. Teste de Kruskal-Wallis e de LSD). Com base nos testes estatísticos realizados, pode afirmar-se que, na narração oral da história “A fotografia”, o G3 obtém resultados significativamente inferiores aos do G1 e do G2, enquanto o G1 e o G2 não apresentam diferenças significativas entre si.

¹⁰⁴ O aluno Christian narrou toda a história fazendo maioritariamente uso de substantivos e apenas de verbos (requeridos por ele e) fornecidos pela entrevistadora.

¹⁰⁵ Verbo não aceite do ponto de vista lexical, por ter sido dado pela entrevistadora. Como foi dado no infinitivo e a Susanne o conjugou corretamente, este é, porém, contabilizado na análise dos outros aspetos como uma ocorrência verbal bem conjugada. O mesmo se aplica ao verbo *tirar* dado pela entrevistadora, corretamente conjugado pela aluna.

¹⁰⁶ Erro lexical.

¹⁰⁷ “Já disse”.

¹⁰⁸ Verbo mencionado pela entrevistadora, logo não aceite para a contagem, havendo porém a possibilidade de a aluna ser capaz de fazer uso do mesmo corretamente.

Quantidade de verbos lexicalmente diferentes utilizados na composição escrita

Na composição escrita, tal como na narração oral (Gráfico 18), o G1 e o G2 utilizam em média 8,8 e 8,9 verbos lexicalmente diferentes. Os valores e a dispersão das caixas de bigodes do G1 e do G2 são idênticos, à exceção dos bigodes superiores, que têm valores máximos diferentes, 17 e 14 verbos diferentes, para o G1 e para o G2, respetivamente. O valor máximo do G1 é um *outlier*, já que os 17 verbos diferentes utilizados pela Alice indicam que o seu desempenho não é representativo da amostra, uma vez que se situa bastante acima dos valores obtidos pelos outros elementos do seu grupo. O G3 apresenta uma média de 6,2 verbos lexicalmente diferentes usados e um valor máximo de 9 verbos (ver exemplo da Susanne, do G3, na Ilustração 4, com um uso de 8 verbos lexicalmente diferentes) e mínimo de 4 verbos.

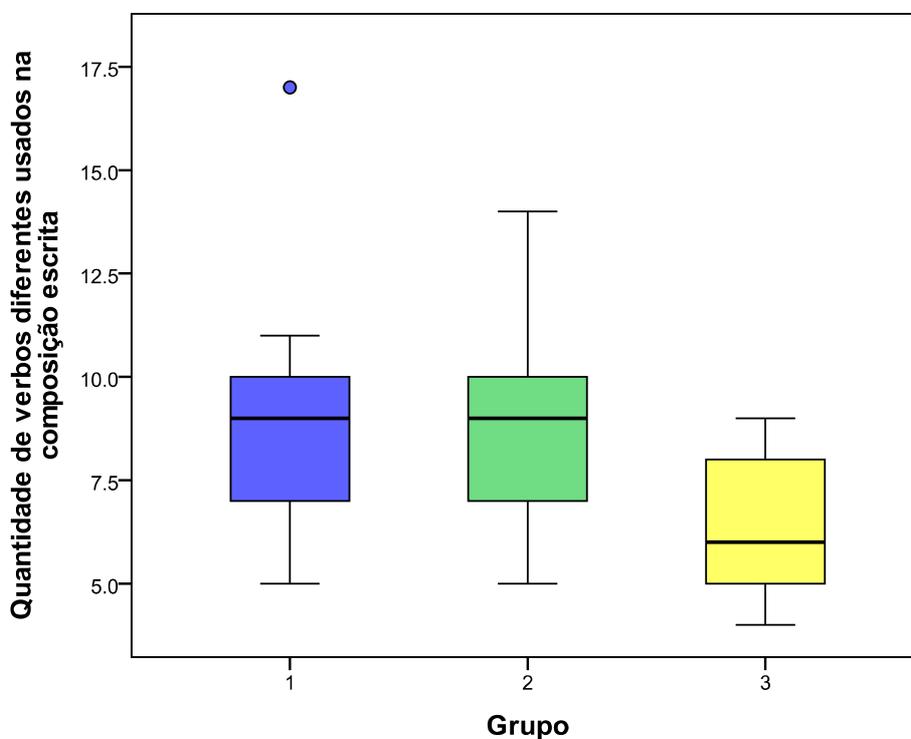


Gráfico 18. Quantidade de verbos lexicalmente diferentes na composição escrita

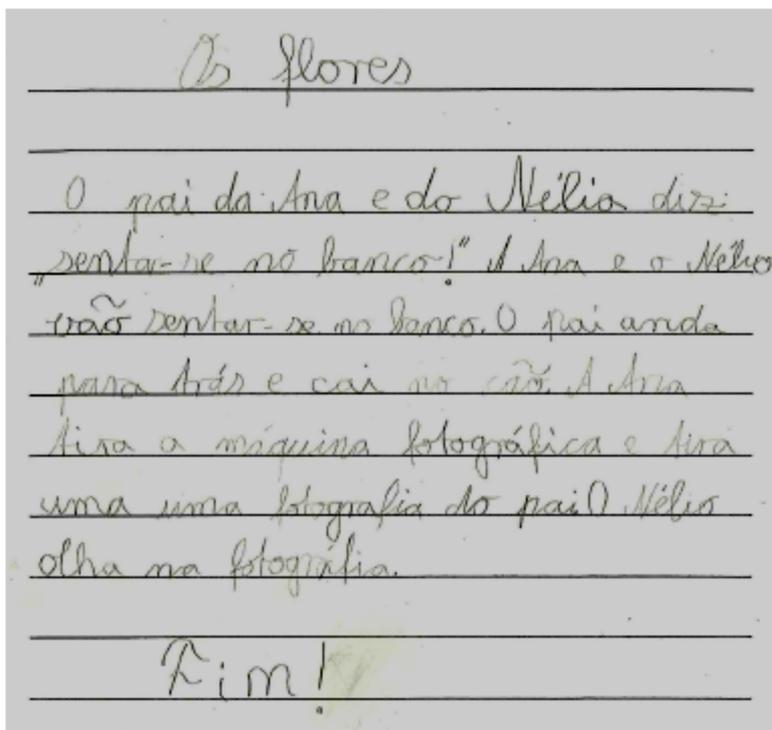


Ilustração 4. Exemplo da composição escrita da Susanne (G3)

Para testar a existência de diferenças entre a quantidade de verbos lexicalmente diferentes usados na composição escrita pelos diferentes grupos, realizou-se o teste não paramétrico para os três grupos independentes de Kruskal-Wallis e posteriormente o teste de LSD (Anexo XVIII. Teste de Kruskal-Wallis e de LSD). Os resultados dos testes estatísticos realizados levam a concluir que, a 95% de n. c., as diferenças entre o G1 e o G2 não são estatisticamente significativas (valor de $p > 0,05$), enquanto que, as diferenças entre o G1 e o G3 e entre o G2 e o G3, são estatisticamente significativas (valor de $p < 0,05$).

As caixas de bigodes do G3, na tarefa da narração (Gráfico 17) e na da composição escrita (Gráfico 18), são bastante diferentes das dos G1 e G2. O G3 apresenta valores menos dispersos e bastante mais baixos do que os outros grupos, tal como se confirmou com a realização dos respetivos testes estatísticos.

O G3 obtém resultados notoriamente superiores na composição escrita em relação à narração, já que a sua média de verbos diferentes usados aumenta para mais do dobro, nomeadamente para 6,2 verbos diferentes, o que evidencia um melhor desempenho na expressão escrita.

Devido ao aumento substancial da quantidade de verbos diferentes usados na composição escrita em relação à tarefa oral, por parte de alguns alunos do G3, foi criado o Gráfico 19, para melhor visualização e comparação dos resultados obtidos nas duas tarefas propostas.

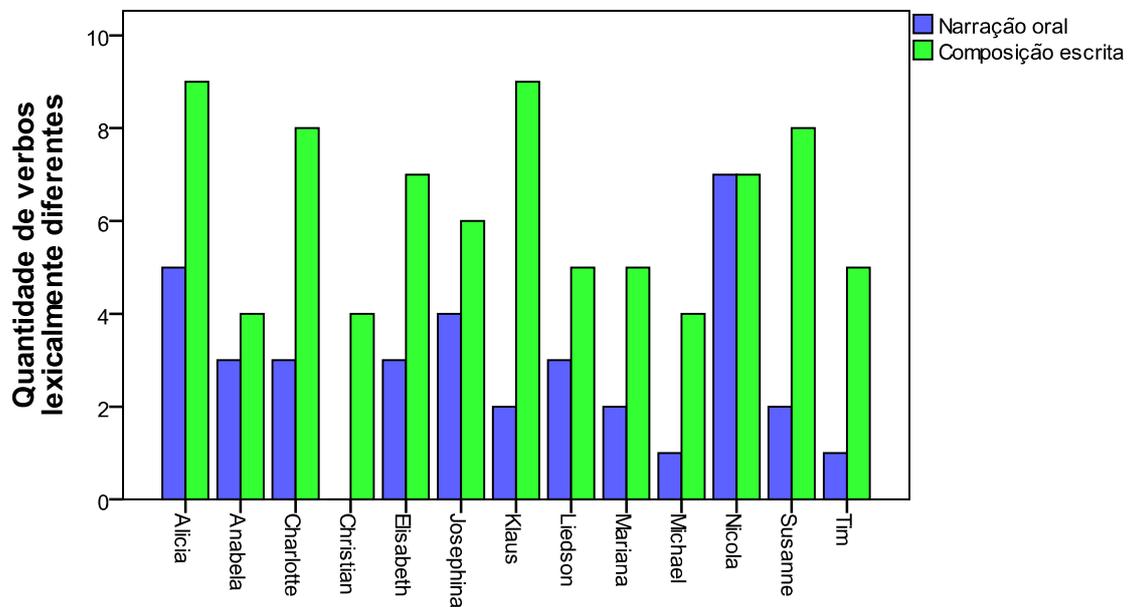


Gráfico 19. Verbos diferentes usados pelo G3 na tarefa oral e na escrita

No G3, no que respeita à oralidade (Gráfico 19), o Christian não fez uso de nenhum verbo na narração oral da sua história e o Tim e o Michael usam apenas 1 verbo, porém, na produção escrita usam 4, 5 e 4 verbos diferentes, respetivamente. A Nicola apresenta valores idênticos em ambas as tarefas, 7 verbos lexicalmente diferentes (ex. (305) e Ilustração 5), o que pode reforçar a ideia de que uma criança que cresça em ambiente bilingue (neste caso, alemão e checo) possui mais facilidade em fazer pleno uso dos conhecimentos lexicais adquiridos de uma nova língua e expressá-los oralmente. A Josephina, também com forte *input* bilingue desde a nascença (alemão e inglês), faz uso de 4 verbos diferentes na oralidade e de 6 verbos na composição escrita, valores que correspondem aos terceiros resultados mais altos deste grupo na oralidade. Roth *et al.* (2004) constatam, no seu estudo de acompanhamento de uma turma bilingue de português-alemão, que crianças bilingues (alemão e uma outra língua) usam mais verbos em português (a sua terceira língua) do que crianças monolingues alemãs, o que mostra que, em muitos aspetos, estas “(...) possuem facilidades acrescidas na aquisição de uma terceira língua, graças à experiência de terem crescido em contacto com duas línguas, as quais

se podem também refletir nas competências de literacia¹⁰⁹ (2004: 31, tradução minha). Os segundos resultados mais altos obtidos na oralidade pertencem à Alicia, com um uso de 5 verbos diferentes e de 9 verbos na composição escrita. Um aumento evidente da quantidade de verbos lexicalmente diferentes usados, da narrativa oral para a composição escrita, verifica-se nos resultados da Susanne (ver ex. (304) e Ilustração 4, com um aumento de 6 verbos diferentes), da Charlotte (mais 6 verbos) e do Klaus (aumento de 7 verbos diferentes).

(305) *Narração de "A fotografia", com um uso de 7 verbos diferentes* (Nicola, G3)

N – O pai grita senta-se na banco do jardim, o Ben e Ana senta-se¹¹⁰ na banco de jardim e pai. tira uma fotografia, e (...)

E – (###)

N – E vai para trás e [boomps] cai nas flores e Ana (...)

E – Nehmen heißt pegar

N – Pegar.

E – A Ana

N – A Ana pegar pega¹¹¹, o (...) o (...)

E – Máquina fotográfica

N – O máquina fotográfica e tira uma fotografia do pónei e pai diz: é uma uma bonita fotografia.

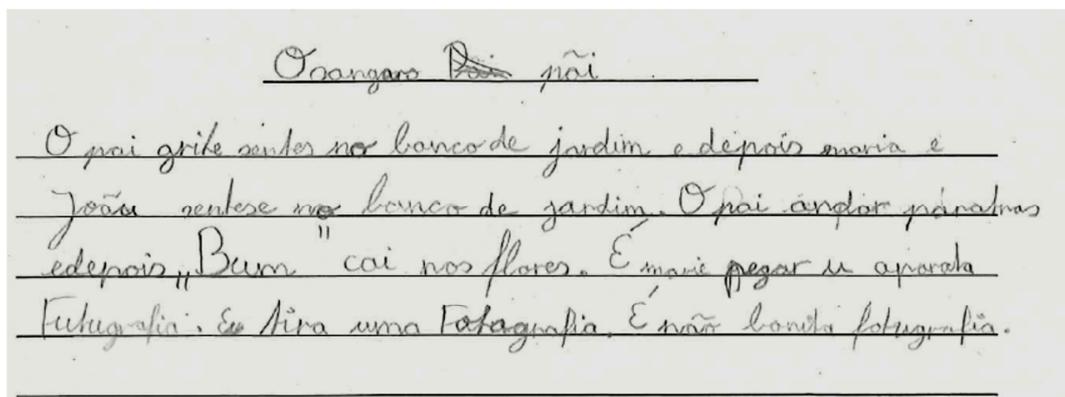


Ilustração 5. Composição escrita da Nicola (G3)

¹⁰⁹ "(...) dass diese Gruppe von Kindern beim Erwerb einer dritten Sprache Eingangsvorteile aufgrund ihrer Erfahrungen mit zweisprachigem Aufwachsen auch im Schriftspracherwerb ausspielen kann." (Roth et al., 2004: 31)

¹¹⁰ O verbo *sentar* já surgiu anteriormente, pelo que não é contabilizado como mais um verbo lexicalmente diferente. Este é porém considerado aquando da contagem da totalidade de ocorrências verbais utilizadas pela Nicola.

¹¹¹ Tal como já anteriormente mencionado, este não é considerado um verbo lexicalmente válido, por ter sido dado pela entrevistadora. No entanto, será tido em conta noutros aspectos em análise, já que a aluna é capaz de o conjugar adequadamente.

Os resultados obtidos pelo G3 na composição escrita são bastante superiores aos da produção oral, o que indicia que estes alunos têm um conhecimento lexical de verbos suficiente para narrar esta história, porém necessitam de tempo e concentração para conseguirem aplicar corretamente os seus conhecimentos.

Na produção oral, a média de verbos diferentes usados pelo G3 é bastante inferior à do G1 e do G2 (2,8 verbos do G3 para 9,7 do G1 e 8,6 verbos do G2). Na composição escrita há uma aproximação das médias, já que o G3 obtém uma média de 6,2 verbos diferentes e o G1 e o G2 obtêm uma média de 8,8 e de 8,9 verbos diferentes utilizados, valores que correspondem ao máximo do G3, 9 verbos diferentes usados por dois alunos (Klaus e Alicia, ver Gráfico 19, página 164). Os valores mínimos dos três grupos são bastante próximos, 4 verbos diferentes usados pelo G3 e 5 verbos usados pelo G1 e pelo G2.

Erros lexicais cometidos na narração oral

Todos os grupos cometem erros lexicais nas suas narrações orais (Gráfico 20 na página 167, Gráfico 21 na página 168 e Tabela 18 na página 169), isto é, fazem uso de um verbo cujo significado não corresponde ao sentido que pretendiam transmitir. Uma vez que o uso do verbo *fazer* em vez do verbo *tirar* (uma fotografia) surge tão frequentemente (ex. (306)), devido à interferência da língua alemã (*Foto machen*), este elemento foi contabilizado e discriminado separadamente, para melhor visualização, no Gráfico 20 e no Gráfico 21.

(306) *Depois o pai disse: sentai-vos aí para fazer uma fotografia.* (Paulo, G1)

Foi tido em atenção o duplo sentido do verbo *tirar*:

(307) *A Ana tirou a máquina fotográfica ao pai e tirou uma fotografia.* (Paulo, G1)

Na Tabela 18 são enumerados os restantes erros lexicais cometidos na narração da história em estudo, pelos alunos dos vários grupos.

Pelos alunos do G1 foram cometidos 23 erros lexicais (12,1% da totalidade de verbos usados pelo grupo), 18 dos quais correspondem ao uso do verbo *fazer* (uma fotografia) em vez de *tirar* (Gráfico 20¹¹²). Dos 15 alunos do grupo, 6 não cometem nenhum erro lexical e o máximo

¹¹² Há que evidenciar que, ao lado das barras do total de erros lexicais cometidos por cada aluno (barra azul), se situa a barra (verde) correspondente ao uso do verbo *fazer* em vez de *tirar* (uma foto), cujo uso está incluído na barra do total de erros lexicais. Ou seja, quando as

de erros lexicais cometidos foi de 4, facto que se verificou em 2 alunos, no Nuno e no Vitorino (correspondentes ao uso do verbo *fazer* em vez de *tirar*, à exceção de 1 erro, o qual é apresentado na Tabela 18).

Curiosamente, a Inês (G1) usa, ao longo da sua narração, 2 vezes *fazer uma fotografia* e 1 vez o verbo *fotografar*, o que indicia que ela possui conhecimento do vocábulo *fotografar*, o qual usa corretamente, porém aplica simultaneamente uma forma inadequada, *fazer uma fotografia*, que poderá apontar para uma interferência a nível lexical da língua alemã.

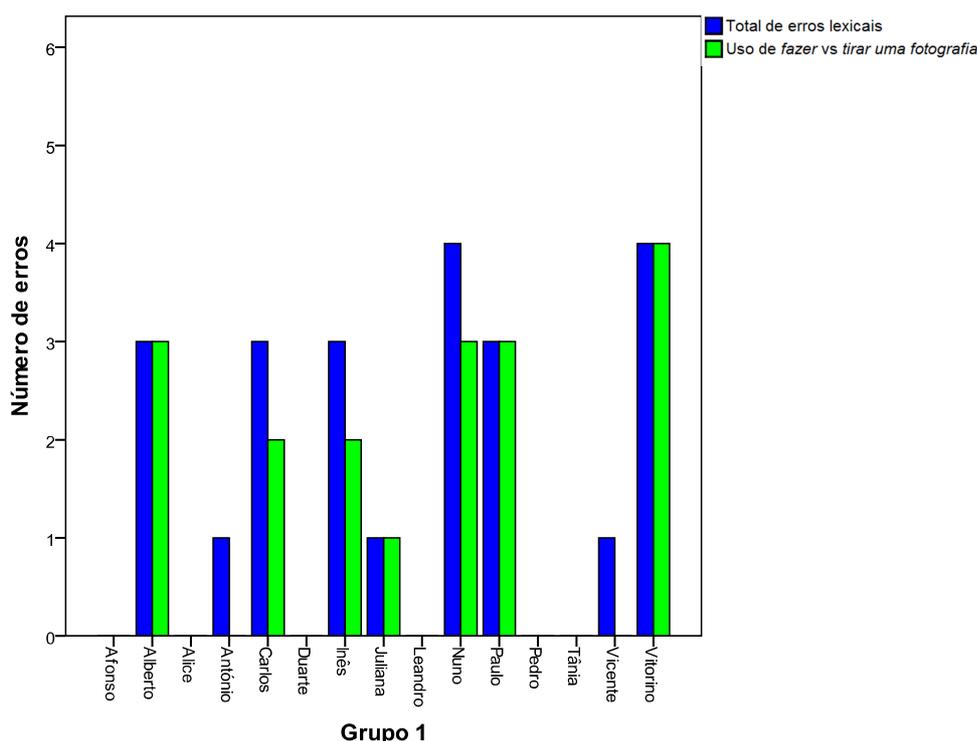


Gráfico 20. Erros lexicais do G1 na narração oral

Pelo G2 foram cometidos 19 erros lexicais (14,3% da totalidade de verbos usados pelo grupo), 13 dos quais correspondem ao uso do verbo *fazer* em vez de *tirar* (Gráfico 21). A Bárbara comete 6 erros, o valor máximo de erros cometidos pelo grupo, (todos devido ao uso do verbo *fazer* em vez de *tirar uma fotografia*) e há 2 alunos que não cometem nenhum erro lexical.

Tal como verificado no G1, também no G2 há alunos, nomeadamente 3, que usam

barras têm a mesma altura significa que o aluno apenas cometeu erros correspondentes à troca do verbo *tirar* pelo *fazer*, e.g. o Alberto comete no total 3 erros lexicais (barra azul) e os 3 correspondem à troca do verbo *tirar* pelo *fazer* (barra verde também com uma altura igual a 3 valores); o António comete no total 1 erro lexical (barra azul) e este não se deve à troca do verbo *tirar* pelo *fazer* (já que não tem barra verde, logo o valor é igual a 0).

ambos os verbos, *fazer* e *tirar (uma fotografia)*, na narração da história. Coloca-se a hipótese de estes alunos terem assimilado em parte o conhecimento deste verbo (*tirar*) já abordado na sala de aula e ainda não estarem muito seguros do seu uso, ou de terem conhecimento prévio deste verbo, porém este não estar totalmente interiorizado e, por isso, sujeito a interferências da língua alemã.

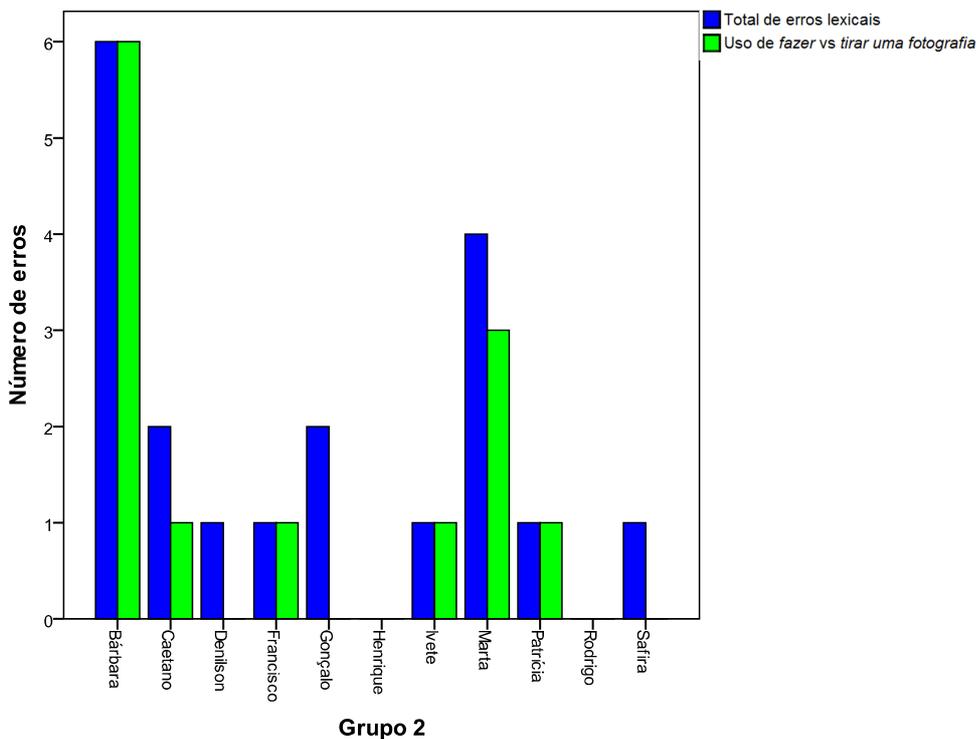


Gráfico 21. Erros lexicais do G2 na narração oral

No G3 há 5 alunos que cometem 1 erro lexical (11,4% da totalidade de verbos usados pelo grupo, ver Tabela 18)¹¹³, ao passo que os restantes alunos do grupo em questão não cometem nenhum erro.

Para além da troca do verbo *tirar* pelo *fazer* foram cometidos 16 erros lexicais pelos três grupos (Tabela 18). Estes devem-se ao uso:

- do verbo *ser* em vez do verbo *estar* em construções copulativas, erro cometido 8 vezes, tanto pelo G1, por 3 vezes, como pelo G2, por 4 vezes, (ex. (308)) e do inverso, o uso do verbo *estar* em vez do verbo *ser*, erro praticado 1 vez pela Alicia, do G3 (ex. (309)):

¹¹³ Para o G3 não se criou um gráfico com os erros lexicais cometidos, uma vez que o seu reduzido número não o justifica.

(308) *O homem não é¹¹⁴ feliz.*

(Denilson, G2)

(309) *A Carina e o João está ah irmãos.*

(Alicia, G3)

- de uma eventual interferência da língua alemã¹¹⁵, onde é usado o verbo *chutar* em vez de *tirar* (uma fotografia), erro cometido pelo Vicente, do G1:

(310) *Os meninos levou a fotográfica e chutou um foto.*

(Vicente, G1)

- de um verbo/palavra inexistente ou existente, mas não com o significado pretendido, erro verificado 7 vezes, nomeadamente 1 vez pelo G1, 2 vezes pelo G2 e 4 vezes pelo G3:

(311) *Então pôs a foto e disse p'ra eles sentarem-se.*

(Carlos, G1)

Tabela 18. Restantes erros lexicais cometidos na narração oral

Grupo	Aluno	Forma verbal utilizada	Forma verbal pretendida
G1	António	era	estava
G1	Carlos	pôs	?
G1	Inês	ser	estar
G1	Nuno	era	estava
G1	Vicente	chutou	tiraram
G2	Caetano	foi	estavam
G2	Denilson	é	está
G2	Gonçalo	dar	tirar
		dar	tirar
G2	Marta	eram	estavam
G2	Safira	estava	foi
G3	Alicia	está	são
G3	Anabela	traz	cai
G3	Charlotte	tira	anda
G3	Josephina	[torou]	tirou
G3	Susanne	[togueu]	tiram

¹¹⁴ Neste caso, trata-se de uma frase correta do ponto de vista gramatical. No entanto, com base no contexto, o Denilson usa o verbo *ser* para o que aparenta ser o estado temporário do 'homem', resultado da queda no canteiro, daí a utilização desta ocorrência verbal ser considerada como errada, do ponto de vista lexical.

¹¹⁵ *Schießen*, tem, em alemão, um duplo sentido: *ein Foto schießen*, significa *tirar uma fotografia* e, por exemplo, *ein Ball schießen*, que significa *chutar uma bola*. Do exemplo dado pode advir a confusão do Vicente, que faz uma transferência direta do alemão para o português, mas num contexto desadequado.

Da totalidade dos 47 erros lexicais cometidos, 32 correspondem a interferências linguísticas da língua alemã, 8 erros correspondem ao uso indevido do verbo *ser* ou *estar* e 7 erros aparentam revelar desconhecimento do valor lexical do verbo usado e/ou pretendido. A média de erros lexicais cometidos pelo G1 e pelo G2 é muito próxima, respetivamente 1,5 e 1,7 erros por aluno. O G3 comete no total 5 erros lexicais, o que equivale a uma média de 0,4 erros por aluno. É de notar que, na narração oral, cerca de metade dos alunos, quer do G1 quer do G2, usa a expressão *fazer uma fotografia*. Independentemente do grau de *input* da língua portuguesa, pode aferir-se que a língua alemã interfere na língua de herança, sobretudo no campo lexical.

Erros lexicais cometidos na composição escrita

Na composição escrita também são cometidos erros lexicais ao nível do verbo. Tal como na tarefa oral, devido ao elevado número de utilização da expressão *fazer uma fotografia*, são criados dois gráficos (Gráfico 22 na página 171 e Gráfico 23 na página 172)¹¹⁶ para melhor visualização dos erros cometidos. Na Tabela 19 (pág. 173) são enumerados os restantes erros lexicais praticados pelos três grupos na composição escrita.

O G1 comete 12 erros lexicais (4,9% da totalidade de verbos usados pelo grupo), dos quais 9 correspondem ao uso do verbo *fazer* (uma fotografia) em vez de *tirar* (Gráfico 22). Dos 15 alunos do grupo, 8 não cometem qualquer tipo de erro lexical e o máximo de erros lexicais cometidos é de 3 erros, dado pela Juliana (todos correspondentes ao uso do verbo *fazer* em vez de *tirar uma fotografia*). São usados na mesma composição escrita os verbos *tirar* e *fazer* com o mesmo sentido, por 2 alunos, o Vitorino e o Alberto (exs. (312) e (313)).

(312) *Sentãons no banco para eu tirar uma fotografia. (...)*¹¹⁷ (Alberto, G1)

(313) *Quando ele cria fazer a foto (...)* (Alberto, G1)

¹¹⁶ O G3 não comete erros lexicais, motivo pelo qual não se criou um gráfico com os seus resultados.

¹¹⁷ Todos os exemplos apresentados são a cópia fiel dos textos elaborados pelos alunos.

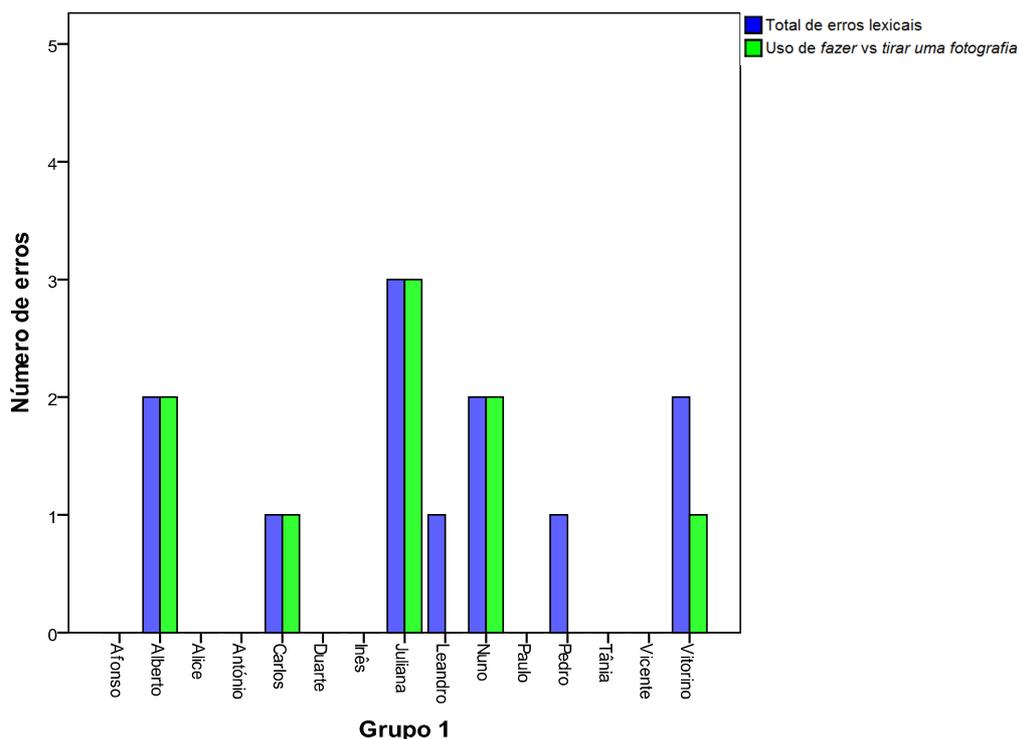


Gráfico 22. Erros lexicais do G1 na composição escrita

O G2 comete 19 erros lexicais (14,5% da totalidade de verbos usados pelo grupo), dos quais 16 correspondem ao uso da expressão *fazer uma fotografia* (Gráfico 23). O valor máximo de erros lexicais ao nível do verbo numa composição escrita, 4 erros, é cometido pela Bárbara e pela Marta, todos, à exceção de 1 erro da Marta, devido ao emprego da expressão *fazer uma fotografia*. Há 3 alunos que não cometem nenhum erro lexical. Surge o uso dos verbos *tirar* e *fazer (uma fotografia)*, com o mesmo significado, nas composições escritas do Francisco e da Patrícia (ver ex. (312) e (313)).

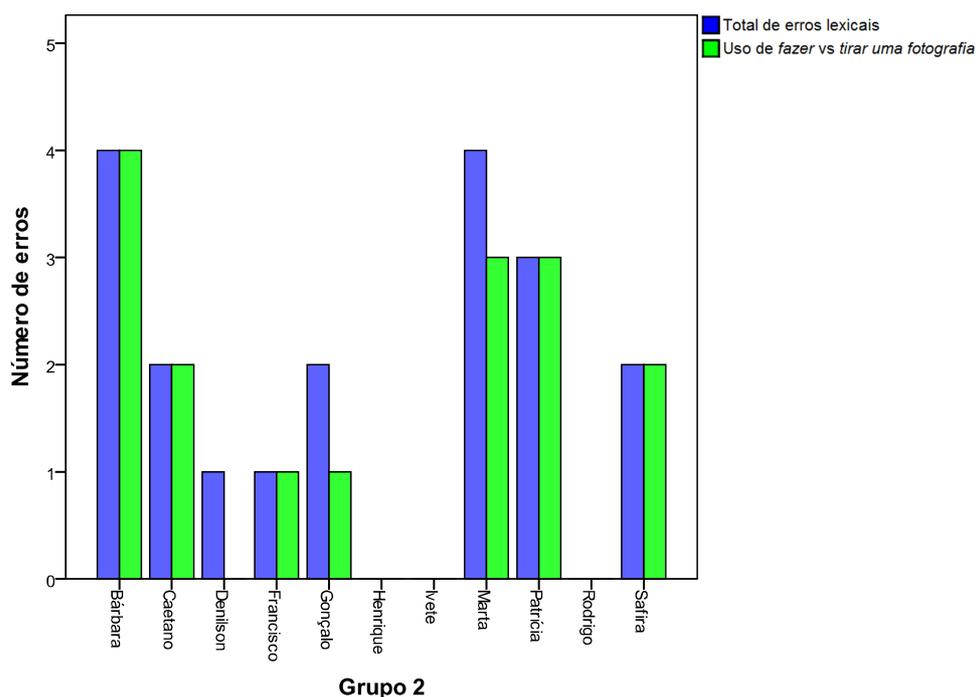


Gráfico 23. Erros lexicais do G2 na composição escrita

No G3 não se verificam quaisquer erros lexicais nas ocorrências verbais. O G1 comete uma média de 0,8 erros lexicais por aluno e o G2 de 1,7 erros. Os restantes erros lexicais em verbos (ver Tabela 19) ocorrem devido ao uso de:

- o verbo *ser* em vez do verbo *haver* ou *estar*, fruto de uma eventual transferência do alemão, onde se pode usar o verbo *ser* em vez de *haver*, utilizado 2 vezes pelo G1 e 1 vez pelo G2:

(314) *Atrás dele eram flores.*¹¹⁸ (Marta, G2)

- outro verbo com um sentido distinto do verbo pretendido, usado por 3 vezes, das quais 1 vez pelo G1 e 2 vezes pelo G2:

(315) *Podein sentars? Kero dar uma foto.* (Gonçalo, G2)

(316) *E vio que um filho dele não estava para ver na camara.* (Vitorino, G1)

(317) *Agora ele qué atira¹¹⁹ uma fotografia dos dois meninos.* (Denilson, G2)

¹¹⁸ O uso deste verbo pode dever-se a uma transferência linguística do alemão para o português: *Hinter denen waren Blumen*.

¹¹⁹ A confusão entre os dois verbos pode dever-se ao facto de ambas as palavras serem sonoramente muito semelhantes.

Tabela 19. Restantes erros lexicais cometidos na composição escrita

Grupo	Aluno	Forma verbal utilizada	Forma verbal pretendida
G1	Leandro	eram	havia
G1	Pedro	era	havia
G1	Vitorino	estava	dava
G2	Gonçalo	dar	tirar
G2	Marta	eram	havia
G2	Denilson	atirar	tirar

Da totalidade dos 31 erros lexicais cometidos na composição escrita, 28 aparentam ter a sua causa em interferências linguísticas do alemão para o português e 3 têm outras origens.

No total, na oralidade é cometida uma maior quantidade de erros lexicais por todos os alunos (11,2% do total de verbos usados por todos os grupos) do que na composição escrita (7,3%, ver Tabela 20).

Tabela 20. Tipo de erros lexicais cometidos na narração e composição escrita

	Totalidade de erros lexicais cometidos	Transferências linguísticas	Erros com os verbos 'ser' e 'estar'	Outros
Narração	47 (11,2%)	32 (7,6%)	8 (1,9%)	7 (1,7%)
Escrita	31 (7,4%)	28 (6,7%)	0 (0,0%)	3 (0,7%)

Da totalidade de todos os erros lexicais cometidos (47 erros na narração e 31 na composição escrita, 11,2% e 7,4% da totalidade dos verbos usados pelos três grupos), 7,6% e 6,7% da totalidade dos verbos usados pelos três grupos, na narração oral e na composição escrita, respetivamente, podem justificar-se como interferências linguísticas da língua alemã; 1,9% dos erros na narração oral devem-se a um uso impróprio dos verbos *ser* ou *estar*, e os restantes 1,7% e 0,7% de erros, respetivamente na narração e na composição escrita, têm outras origens.

A Tabela 21 apresenta todos os verbos lexicalmente diferentes usados pelos alunos dos G1, G2 e G3, no seu conjunto, na narração oral e na composição escrita. Por todos os grupos, numa tarefa ou na outra, são usados os seguintes verbos: *andar*, *cair*, *dizer*, *estar*, *fazer*, *ir*, *olhar*, *pegar*, *perguntar*, *poder*, *querer*, *sentar*, *ser*, *tirar* (uma fotografia), *ver* e *vir*.

Tabela 21. Verbos lexicalmente diferentes usados na tarefa oral e na escrita

Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
Narração oral	Composição escrita	Narração oral	Composição escrita	Narração oral	Composição escrita
acabar					
achar	achar				
andar	andar	andar	acontecer	andar	andar ¹²⁰
	apanhar		andar		
	aproveitar		apanhar		
arranjar					
	brincar	brincar	brincar		
buscar			buscar		
	caber				caber
cair	cair	cair	cair	cair	cair
chamar					
chegar	chegar		chegar		
cheirar					
	começar				
		conseguir		correr	
dar	dar	dar	dar		
			deitar		
	deixar				
dizer	dizer	dizer	dizer	dizer	dizer
				dormir	
empurrar	empurrar				
	encontrar				
esperar					
estar	estar	estar	estar	estar	estar
estragar					
		falar	falar		
fazer	fazer	fazer	fazer	fazer	
ficar	ficar				ficar
fotografar	fotografar				
gostar					
				gritar	gritar
ir	ir	ir	ir	ir	ir
		jogar	jogar		
levantar	levantar				
levar	levar				
mandar					
		meter			

¹²⁰ A negrito estão marcados os verbos usados por mais de metade de cada grupo, e.g. no G1 são assinalados a negrito os verbos usados por oito ou mais alunos (o total é de quinze alunos), no G2 os verbos usados por seis ou mais alunos (o total é de onze alunos) e no G3 são assinalados os verbos usados por sete ou mais alunos (o grupo possui um total de treze alunos), em cada uma das tarefas.

Tabela 21. Verbos lexicalmente diferentes usados na tarefa oral e na escrita (continuação)

mostrar	mostrar	olhar	mostrar		olhar
olhar	parar	parar	olhar		
		passear			
pedir	pedir				
pegar	pegar	pegar	pegar		pegar
					pensar
perguntar	perguntar	perguntar	perguntar	perguntar	perguntar
poder	poder	poder	poder	poder	poder
por		preparar			
querer	querer	querer	querer	querer	querer
rir	rir	rir	rir		
sair	sair				
sentar	sentar	sentar	sentar	sentar	sentar
ser	ser	ser	ser	ser	ser
sorrir					
ter	ter	ter	ter		
tirar (uma fotografia)	tirar (uma fotografia)	tirar (uma fotografia)	tirar (uma fotografia)	tirar (uma fotografia)	tirar (uma fotografia)
		tirar (algo a alguém)			tirar (algo a alguém)
	tocar				
tropeçar	tropeçar				
ver	ver	ver	ver	ver	
vir	vir	vir	vir		vir
Total:	Total:	Total:	Total:	Total:	Total:
41 verbos	38 verbos	27 verbos	28 verbos	16 verbos	19 verbos

Os erros lexicais, já analisados anteriormente (ver página 166), nomeadamente: *chutar* (G1, O.), *atirar* (G2, E.), *tomar* (G3, O.) e *trazar* (G3, O.), não foram integrados na tabela acima. Também o verbo *fazer* é usado frequentemente em contextos desadequados (*fazer uma fotografia*). Estes não foram considerados nesta tabela e o seu uso noutros contextos adequados verifica-se menos vezes (daí o verbo não aparecer marcado a negrito), ao contrário do que acontece nos erros lexicais, analisados anteriormente.

Os verbos mais usados pelo G1 (por mais de metade dos alunos do grupo), nas duas tarefas, são: *cair*, *dizer*, *ir* e *sentar*. Para além dos verbos referidos, na tarefa oral são ainda muito utilizados os verbos: *querer* e *ser*, e na composição escrita: *estar* e *tirar*. É interessante verificar que o verbo *fazer* (uma fotografia), quase sempre usado em vez de *tirar* (uma fotografia), é produzido por mais de metade dos alunos do G1 na tarefa oral, um ato de expressão mais espontâneo e que, na composição escrita, o seu uso se torna menos frequente

e, conseqüentemente, se verifica o uso mais específico do verbo *tirar* por parte de mais de metade dos alunos do grupo.

Os verbos mais usados pelo G2 (nomeadamente por mais de metade dos alunos do grupo), nas duas tarefas, são: *cair*, *querer* e *sentar*. Para além dos verbos referidos, na narração oral, é ainda muito utilizado o verbo *estar*; e, na composição escrita, os verbos: *dizer* e *tirar* (uma fotografia).

Quanto ao G3 é usado por mais de metade dos alunos do grupo, nas duas tarefas, o verbo *sentar*. O verbo *sentar* é um verbo muito usado no dia a dia na sala de aula. Na composição escrita, para além do verbo referido, são usados por mais de metade dos alunos os verbos *estar* e *tirar* (uma fotografia).

A soma dos verbos lexicalmente diferentes usados por todos os elementos de cada grupo mostra que o G1, no seu conjunto, possui uma riqueza vocabular maior, no que respeita à classe verbal, seguido do G2 e por fim, do G3. O G1, no seu conjunto, usa mais 14 verbos diferentes na tarefa oral e mais 10 na composição escrita, do que o G2, e o G2 usa mais 11 e mais 9 verbos lexicalmente diferentes do que o G3.

Tendo em conta as duas tarefas, os verbos apenas usados pelo G1 são: *acabar*, *achar*, *aproveitar*, *arranjar*, *chamar*, *cheirar*, *começar*, *deixar*, *empurrar*, *encontrar*, *esperar*, *estragar*, *fotografar*, *gostar*, *levantar*, *levar*, *mandar*, *parar*, *pedir*, *por*, *sair*, *sorrir*, *tocar* e *tropeçar* (24 verbos). Os verbos usados apenas pelo G2 são: *acontecer*, *conseguir*, *deitar*, *falar*, *jogar*, *meter*, *passear* e *preparar* (8 verbos). Os verbos apenas usados pelo G3 são: *correr*, *dormir*, *gritar*, *pensar*, *tomar* e *trazer* (6 verbos).

Verifica-se que o G1 faz uso de verbos com um significado lexical mais específico (ex. (318)), não usados pelos outros grupos, como por exemplo: *pedir* e *mandar* (em vez de *dizer*), *tropeçar* (em vez de *cair*), *sorrir* (em vez de *rir*), *estragar* e *fotografar*. O G2 também faz uso de verbos com um significado lexical específico, tais como: *passear* e *preparar*. Todos os grupos usam verbos de significado lexical mais lato, como *estar*, *fazer*, *querer*, *sentar*, *ser*, *ver*, etc.

(318) *'Tava sempre a andar um bocado 'pa trás e depois tropeçou e caiu nos nos ramos. (Pedro, G1, O.)*

A diferença entre a quantidade de verbos diferentes usados nas duas tarefas, narração oral e composição escrita, não é muito grande, para os três grupos. No seu conjunto, o G1 usa mais 3 verbos lexicalmente diferentes na narração oral do que na composição escrita e o G2 e o

G3 usam, respetivamente, menos 1 verbo e menos 3 verbos diferentes na narração oral em comparação com a composição escrita.

Quantidade de verbos regulares e irregulares utilizados

Na Tabela 22 procede-se à diferenciação dos verbos usados em formas regulares (ex. (319) – *queria* e *tirar*, (321) – *sentam-se*, (322) – *vinha*) e irregulares (ex. (319) – *veio*, (321) – *disse* e (322) – *vinha*). Dentro dos verbos irregulares foram ainda distinguidos os verbos cuja conjugação não demonstra irregularidade na flexão em questão e os usados na sua forma infinitiva (exs. (320) e (322) – *fazer*). A soma dos verbos regulares e irregulares corresponde à quantidade de verbos total utilizada por cada um dos grupos. No final, são ainda diferenciados os erros dados quanto à sua regularidade (ex. (321)) ou irregularidade (ex. (322)).

(319) *Depois veio um homem, que queria tirar uma fotografia da menina e do menino. (Rodrigo, G2, O.)*

(320) *Ele não estava bom. (Rodrigo, G2, O.)*

(321) *E depois o homem disse: sentam-se ali no banco. (Nuno, G1, O.)*

(322) *(...) depois vinha um homem e queria fazer uns fotos deles (...). (Patrícia, G2, O.)*

O uso de verbos auxiliares e semiauxiliares (incluindo aqui o verbo *querer*, exs. (319) – *queria*, e (322) – *queria*) é analisado mais adiante, no ponto 3.2.2.3 Construções verbais complexas, na página 198.

O recurso a verbos leves do Português, nomeadamente *dar*, *fazer* e *ter* (ver Gonçalves *et al.*, 2010), é surpreendentemente muito reduzido. Para além do uso da expressão *fazer uma fotografia* (ex. (322)), já analisada anteriormente em Erros lexicais cometidos (p. 166), este tipo de verbos quase não é usado, surgindo no total por menos de 5 vezes nas narrações orais do G1 e do G2 (ex. (323)).

(323) *Era uma vez um pai e o filho e a filha que vouro dar um pasaio no parque. (Vitorino, G1, E.)*

Na Tabela 22, os números não são apresentados em percentagens e, uma vez que, os grupos não são constituídos pelo mesmo número de alunos, uma comparação entre os grupos, da quantidade numérica de verbos usados, pode levar a conclusões inexatas. Logo, quando realizadas comparações entre os grupos, estas devem ser feitas com base nas suas médias, as quais também são apresentadas na tabela em questão.

Tabela 22. Total/média dos verbos regulares/irregulares usados

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Narração oral	Composição escrita	Narração oral	Composição escrita	Narração oral	Composição escrita
Total de verbos usados	244 / 16,3	190 / 12,7	131 / 11,9	135 / 12,3	44 / 3,4	99 / 7,6
V. regulares	92 / 6,1	95 / 6,3	55 / 5,0	62 / 5,6	29 / 2,2	67 / 5,1
V. irregulares	91 / 6,1	79 / 5,3	49 / 4,5	60 / 5,5	13 / 1,0	31 / 2,4
V. irregulares, sem irreg. nessa forma	61 / 4,1	16 / 1,1	27 / 2,4	13 / 1,2	2 / 0,2	1 / 0,1
Total de verbos com erro	16 / 1,1	26 / 1,7	13 / 1,2	20 / 1,8	33 / 2,5	34 / 2,6
Erros em v. regulares	7 / 0,5	10 / 0,6	4 / 0,4	11 / 1,0	31 / 2,4	30 / 2,3
Erros em v. irregulares	9 / 0,6	16 / 1,1	9 / 0,8	9 / 0,8	2 / 0,1	4 / 0,3

O G1 (Tabela 22), como já se havia verificado anteriormente, é o que usa a maior quantidade de verbos na tarefa oral. Na composição escrita, o grupo aparenta fazer uso de uma maior quantidade de verbos do que os outros grupos, mas na realidade, em média, esse uso é bastante próximo da quantidade de verbos usados pelo G2.

O G1 usa praticamente a mesma quantidade de verbos regulares e irregulares na tarefa oral (6,1 de média por aluno) e ainda usa verbos irregulares, mas cuja flexão não apresenta irregularidade nos casos em questão (por 4,1 vezes por aluno). Na composição escrita, o número de verbos regulares usado é semelhante ao usado na tarefa oral (6,3 verbos de média), quantidade correspondente à soma de verbos irregulares (em média 5,3) e de irregulares sem flexão irregular (1,1) usados. O G2, tal como na composição escrita do G1 usa aproximadamente a mesma quantidade de verbos regulares (em média 5,0) e da soma de verbos irregulares (4,5) e irregulares com flexão regular (2,4). Na composição escrita há um ligeiro aumento do número de verbos usados, o qual, associado a uma diminuição do uso dos verbos irregulares sem flexão irregular

(1,6), se reflete no aumento do uso de verbos regulares (5,6) e irregulares (5,5). Na narração e na composição escrita, o G3 usa cerca de metade de verbos irregulares (respetivamente 1,0 e 2,4 verbos por aluno) dos verbos regulares usados (nomeadamente 2,2 e 5,1 de média). O grupo quase não faz uso de verbos irregulares com flexão regular (0,2 na oralidade e 0,1 na escrita).

Os erros cometidos pelo G1 distribuem-se de forma equivalente pelos verbos regulares (0,5 de média) e irregulares (0,6), na tarefa oral. Na composição escrita, o G1 dá mais erros em verbos irregulares (1,1 de média) do que em regulares (0,6). O G2 comete na tarefa oral mais erros em verbos irregulares (0,8 de média) do que em regulares (0,4) e na composição escrita mais erros em verbos regulares (1,0) do que irregulares (0,8). O G3, por sua vez, comete aproximadamente a mesma quantidade de erros em ambas as tarefas, sendo a sua maioria cometida em verbos regulares (em média 2,4 na oralidade e 2,3 na escrita), ao passo que quase não comete erros em verbos irregulares (respetivamente 0,1 e 0,3), o que pode justificar-se pelo facto de o G3 não fazer, no geral, um uso muito elevado de verbos irregulares.

No exercício “A fotografia”, na composição escrita, o G1 usa aproximadamente a mesma quantidade de verbos regulares nas duas tarefas e usa menos verbos irregulares na composição escrita do que na oralidade, e ainda comete mais erros na composição escrita do que na narração oral. Estes dados corroboram que a narração mais intuitiva e espontânea é aquela onde estes alunos se saem melhor. O G2, por sua vez, revela um desempenho semelhante em ambas as tarefas, não se destacando de forma mais positiva ou negativa em nenhuma das duas. O G3 revela um melhor desempenho na composição escrita, onde usa bastante mais verbos regulares e também irregulares, mas comete uma quantidade de erros similar nas duas tarefas.

Comparação entre as diferentes narrações recolhidas

Nas hipóteses colocadas, considerava-se que, pelo facto de a história “A fotografia” aparentar possuir um enredo mais complexo, esta iria contribuir para um maior uso de verbos, quando comparada com a história “O gato e o pássaro”, o que, com base nos dados obtidos, não se verifica (ver Tabela 23).

Na Tabela 23 procede-se à comparação da quantidade de verbos usados nas narrações orais pelos três grupos. Compara-se a narração da história “O gato e o pássaro” recolhida no momento 1, com a mesma história recolhida no momento 2 e a história “A fotografia”, também recolhida no momento 2.

Tabela 23. Quantidade total/média de verbos usados nas narrações orais

	Quantidade total de verbos usados			Quantidade total de verbos lexicalmente diferentes usados ¹²¹		
	G1	G2	G3	G1	G2	G3
“O gato e o pássaro”, M1	278/18,5	176/16,0	30/2,3	48	35	16
“O gato e o pássaro”, M2	243/16,2	161/14,6	90/6,9	38	30	17
“A fotografia”, M2	244/16,3	131/11,9	44/3,4	41	27	16

No momento 1, correspondente ao início do terceiro ano de escolaridade dos alunos da amostra, o G1 e o G2 usam uma maior quantidade de verbos na narração da história “O gato e o pássaro” do que o fazem no momento 2, final da quarta classe (Tabela 23). Quando comparadas as narrações das duas histórias no momento 2, verifica-se que o G1 e o G2 usam mais verbos no momento 1 do que no momento 2, apesar de a diferença ser menos acentuada no G2 do que no G1. Quanto ao momento 2, o G1 usa praticamente a mesma quantidade de verbos para narrar as histórias “O gato e o pássaro” e “A fotografia”, ao passo que o G2 usa consideravelmente menos verbos (em média menos 2,7 verbos) na narração da história “A fotografia”.

O G3 usa, no momento 1, menos verbos por narração do que no momento 2 e usa, no momento 2, consideravelmente mais verbos para narrar a história “O gato e o pássaro” do que “A fotografia” (nomeadamente mais 3,5 verbos em média).

Estes dados podem indiciar que a história “A fotografia” é efetivamente mais complexa do que a “O gato e o pássaro” e o G1, quando comparado com o G2, tem por isso mais facilidade em narrá-la, ou fá-lo recorrendo a um maior número de verbos, já que usufrui de um vocabulário mais vasto, como se verifica na quantidade superior de verbos lexicalmente diferentes usados pelo grupo no seu conjunto.

O G3, apesar de, no momento 2 da recolha de dados, apresentar um aumento para o triplo de verbos usados na narração da história “O gato e o pássaro”, mesmo assim, usa metade dos verbos na narração da história “A fotografia”, gravada na mesma altura (momento 2).

Resumindo, só o G1 usa aproximadamente a mesma quantidade de verbos para narrar as duas histórias no momento 2, o G2 usa menos 2,7 verbos por narração da história “A fotografia” em relação a “O gato e o pássaro” e o G3 usa em média menos 3,5 verbos. Uma vez

¹²¹ Estes dados referem-se à soma de todos os verbos diferentes usados por cada um dos grupos no seu conjunto (ver Tabela 21).

que os dados referidos foram recolhidos na mesma altura, pode considerar-se que a história “A fotografia” é mais complexa que a “O gato e o pássaro” ou a primeira pode eventualmente ser menos apelativa para o grupo de crianças em questão. Estes dados indiciam que os alunos do G1 têm mais facilidade em verbalizar ideias mais complexas. O facto de se proceder à narração da mesma história (“O gato e o pássaro”) no momento 2, pode levar a desinteresse para os alunos do G1 e do G2, que já haviam desempenhado esta tarefa, ao passo que para os alunos do G3, com mais dificuldades na verbalização em português, este pode ser um aspeto motivador, pois já conhecem a história e procedem mais facilmente à sua narração.

3.2.2.2. Tempos verbais e flexão da desinência verbal

Tempos e modos verbais usados na narração oral

Para a narração oral da história “A fotografia” (Gráfico 24), os G1, G2 e G3 recorrem, respetivamente, ao uso correto dos seguintes tempos verbais: presente do indicativo (ex. (324)) em 8,7%, 10,4% e 49,3% da totalidade de verbos usados por cada grupo¹²²; pretérito perfeito do indicativo (ex. (325)) em 43,6%, 45,5% e 3,0% e pretérito imperfeito do indicativo (ex. (326)) em 21,6%, 17,2% e 1,5%. O G1 e o G2 fazem uso da forma do infinitivo não flexionado¹²³ (ex. (327)), em 16,2% e 13,4%, respetivamente, e do modo imperativo (ex. (329)), em 1,7% e 3,7%. O G1 faz ainda uso do infinitivo flexionado (ex. (328)) em 1,2% dos verbos usados pelo grupo e do pretérito imperfeito do conjuntivo (ex. (330)) em 0,4%. Todos os grupos cometem erros na conjugação do verbo (6,6%, 9,7% e 46,3%).

¹²² Ou seja, neste caso, 8,7% do total de todas as ocorrências verbais (100%) usadas pelo G1 se encontram no presente do indicativo; assim como 10,4% da totalidade de verbos usados pelo G2; e de 49,3% dos verbos aplicados pelo G3.

¹²³ Como uso correto da forma do infinitivo impessoal, considera-se o uso deste após uma preposição que o exija ou em construções complexas verbais, as quais são decompostas e analisadas à unidade, neste ponto do estudo.

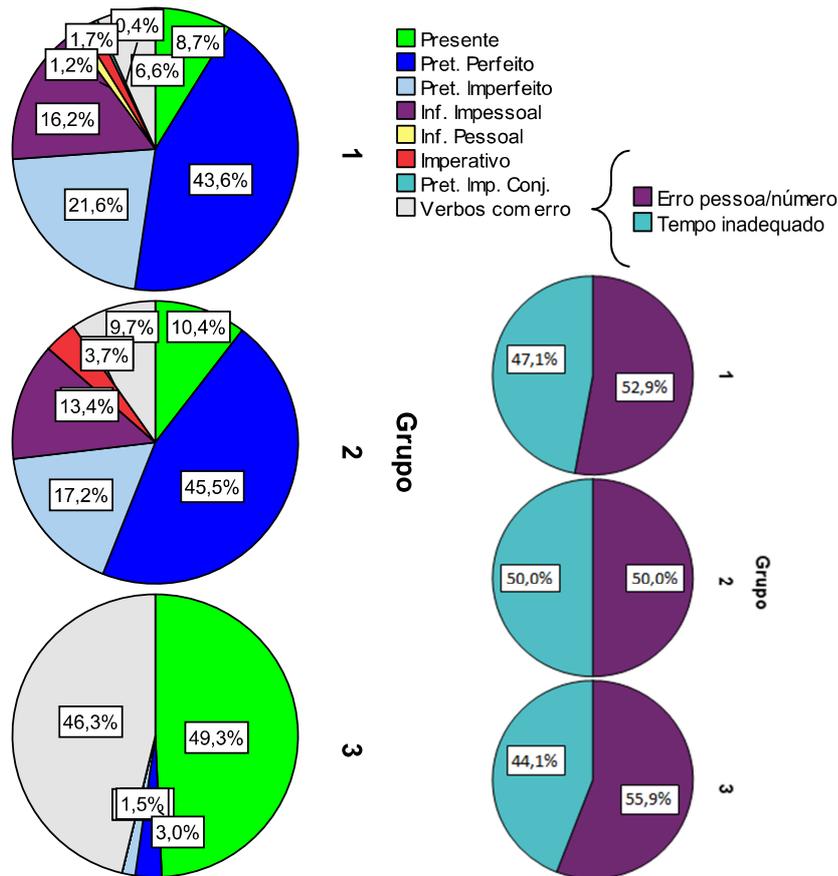


Gráfico 24. Tempos verbais na narração oral e tipo de erros cometidos

Exemplos dos tempos e modos surgidos na narração oral:

Presente do indicativo:

(324) *A menina tira uma fotografia.*

(Elizabeth, G3)

Pretérito perfeito do indicativo:

(325) *Um senhor, com uma máquina fotográfica, chegou ao parque.*

(Tânia, G1)

Pretérito imperfeito do indicativo:

(326) *Era uma vez um menino e uma menina que tavam a jogar.*

(Rodrigo, G2)

Infinitivo não flexionado:

(327) *O homem grande perguntou aos meninos ah se eles querem ter uma foto.*

(Alberto, G1)

Infinitivo flexionado:

(328) *Disse para eles sentarem-se*²⁴. (Carlos, G1)

Imperativo:

(329) *Depois a Sara disse, senta-te no banco e mete as mãos nas flores.* (Patrícia, G2)

Pretérito imperfeito do conjuntivo:

(330) *O homem queria que as crianças tirassem uma foto.* (Duarte, G1)

Verifica-se que mais de metade das ocorrências verbais utilizadas pelo G1 e pelo G2 estão no passado, nomeadamente no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito do indicativo. Ao recorrerem ao uso adequado dos pretéritos, ambos os grupos demonstram possuir conhecimentos linguísticos que lhes permitem narrar uma história em português no tempo passado com correção, uma vez que “estes dois tempos verbais existentes no português não se reconhecem numa tradução para o alemão, já que podem ser traduzidos quer pelo pretérito perfeito, quer pelo imperfeito.”²⁵ (Kessler, 2005: 59, tradução minha).

O Duarte, do G1, é o único aluno que utiliza um verbo num tempo do modo conjuntivo, nomeadamente no pretérito imperfeito (ex. (330)), que parece ser adquirido numa fase mais tardia da aquisição da L1 (cf. Blake, 1983, para o espanhol). É de realçar que este mesmo aluno, na narração oral da história “O gato e o pássaro”, realizada no seu terceiro ano de escolaridade, havia criado por 2 vezes contextos que exigem o uso do pretérito imperfeito do conjuntivo, cuja conjugação do verbo não conseguiu realizar corretamente (exs. (245) e (246), página 127). O Duarte demonstra agora ser capaz de aplicar e conjugar corretamente o pretérito imperfeito do conjuntivo.

Cerca de metade do total de todas as ocorrências verbais produzidas pelo G3 corresponde ao uso do presente do indicativo (ex. (324)), lecionado intensivamente nas aulas de português. Surge ainda o uso do pretérito imperfeito e do pretérito perfeito do indicativo por parte da Josephina e da Alicia, do G3:

²⁴ A adequação da colocação do pronome clítico não é analisada, por se encontrar fora do âmbito deste estudo.

²⁵ Citação original: „Diese beiden portugiesischen Verbzeiten erkennt man in der deutschen Übersetzung nicht direkt, denn beide kann man mit dem deutschen Perfekt oder Imperfekt wiedergeben.“ (Kessler, 2005: 59)

- (331) *O pai [torou] uma fotografia.* (Josephina, G3)
- (332) *O pai (dormes) dorme [in] a flores. O pai estava na erva. Fim.* (Josephina, G3)
- (333) *Um senhor pergunta (posso) eu posso fotos? A Carina disse sim.* (Alicia, G3)

No exemplo (331), a Josephina comete simultaneamente um erro lexical, no tema do verbo (já analisado anteriormente, no ponto respetivo, na página 169), no entanto, conjuga a desinência verbal corretamente de acordo com a pessoa e número pedidos pela frase e no que seria o tempo correspondente ao pretérito perfeito do indicativo. É com esta frase que a aluna inicia a sua história. O mesmo tempo é usado corretamente pela Alicia, de forma totalmente integrada num contexto correto e com sentido, como se pode ver no exemplo (333). A Josephina termina a sua narração com uma ocorrência verbal no pretérito imperfeito, apresentada no exemplo (332). Ambas fazem um uso correto destes tempos, que não foram lecionados formalmente nas aulas de português, o que leva a crer que elas adquiriram estas formas naturalmente, através da exposição à língua na sala de aula.

As diferenças entre os resultados obtidos pelo G1 e pelo G2 na narração oral são ténues, sendo que cada tempo verbal utilizado não se distingue em percentagens superiores a 5%, à exceção da quantidade das ocorrências verbais no presente do indicativo e no pretérito perfeito do indicativo, em que o G1 faz menor uso do presente (em 6%) e maior do pretérito perfeito (em 10%) do que o G2.

Todos os grupos cometem erros nas ocorrências verbais usadas nas narrações orais da história “A fotografia”. De modo a testar a existência de diferenças na narração entre a percentagem de ocorrências verbais com erro para os três grupos, realizou-se o teste não paramétrico para grupos independentes de Kruskal-Wallis e, com base nos resultados deste, realizou-se o teste de comparações múltiplas de LSD (Anexo XIX. Teste de Kruskal-Wallis e de LSD). Conclui-se que, a 95% de n. c., há evidência de diferenças estatisticamente significativas (valor de $p < 0,05$) entre o G1 e o G3 e entre o G2 e o G3 no que diz respeito verbos com erro. Ou seja, o G3 comete significativamente mais erros do que o G1 e o G2.

Tal como no exercício “O gato e o pássaro”, os erros cometidos foram distinguidos em dois tipos: erro quanto à escolha do tempo e modo verbal (ex. (334)) e erro no que respeita à

concordância da desinência verbal quanto à pessoa e número (ex. (335)).

(334) *E depois o homem disse sentam-se ali no banco.* (Nuno, G1)

(335) *As crianças disse sim.* (Juliana, G1)

Erros cometidos na narração oral quanto ao tempo e ao modo verbal

Na tarefa oral, quanto à escolha do tempo e do modo verbal adequados são cometidos no total 30 erros por todos os grupos, valor correspondente a 7,1% do total de verbos usados pelos três grupos. Os erros cometidos devem-se ao:

- uso do infinitivo em vez do presente do indicativo, erro cometido 13 vezes, apenas pelo G3:

(336) *Menina tirar o fotografia o pai.* (Klaus, G3)

- uso do infinitivo *ir* em vez da forma do futuro do conjuntivo *for*, erro cometido 1 vez pelo G1. Note-se que o verbo *ir* se distingue de outros verbos (por exemplo *comer*) por ter uma forma própria do futuro do conjuntivo. Por isso, no fundo, a aluna usa o tempo e modo certos, mas desconhece a forma verbal correta:

(337) *Eu acho que fica mais bem quando você ir mais para trás.* (Juliana, G1)

- uso da forma do infinitivo em vez do modo imperativo, erro cometido 1 vez pelo G2:

(338) *Ele falou na mulher e no filho ahh (...) sentar no banco.* (Ivete, G2)

- uso do pretérito imperfeito do indicativo em vez do pretérito perfeito, erro cometido 8 vezes, 5 das quais pelo G1 e 3 pelo G2:

(339) *A menina e o menino assentavam-se no banco e o pai fez um [trato]¹²⁶.* (António, G1)

- uso do presente do indicativo em vez do pretérito imperfeito, erro cometido 4 vezes, das quais 1 vez pelo G1 e 3 vezes pelo G2:

(340) *O homem grande perguntou aos meninos ahh se eles querem ter uma foto.* (Alberto, G1)

¹²⁶ Com [trato] o aluno pretende dizer retrato.

- uso do presente do indicativo em vez do modo imperativo, erro cometido 2 vezes, das quais 1 vez pelo G1 e 1 vez pelo G3:

(341) *E depois o homem disse sentam-se ali no banco.* (Nuno, G1)

- uso do imperativo em vez do presente do indicativo, erro cometido 1 vez pelo G3:

(342) *(...) os irmãos senta-te com um no banco.* (Josephina, G3)

Quanto à escolha do tempo verbal adequado, o G1 e o G2 cometem aproximadamente a mesma quantidade total de erros, respetivamente, 8 e 7 erros. A maioria dos erros dados pelo G1 e pelo G2 correspondem à produção incorreta dos pretéritos perfeito e imperfeito do indicativo (exs. (339) e (340)). Estes são dados interessantes, pois revelam que, apesar de os alunos do G1 e do G2 serem capazes de conjugar corretamente verbos nos tempos pretérito perfeito e pretérito imperfeito do indicativo nas suas narrações, a maioria dos erros por eles cometidos corresponde, exatamente, à escolha inadequada de quando usar corretamente cada um destes tempos. Este facto pode ser eventualmente justificável pela complexidade dos aspetos perfetivo e imperfetivo do português e de esta competência não poder ser reforçada pela equivalência direta na língua alemã.

O G3, por sua vez, comete 15 erros (50,0%) dos 30 erros dados por todos os grupos ao nível da escolha do tempo verbal adequado. O G3, em vez de proceder à flexão do verbo no tempo e modo adequado, faz uso deste no infinitivo não flexionado por 13 vezes (ex. (336)), demonstrando ainda não ter adquirido totalmente a flexão verbal do Português. Os restantes 2 erros do G3 prendem-se com o uso do imperativo, o qual não foi formalmente lecionado nas aulas de português. No entanto, a Josephina (ex. (342)) utiliza esta forma, cujo exercício pode ser justificado pela prática usual desta ordem na sala de aula. A sua utilização é, porém, feita em contexto desadequado.

No total, foram cometidos 30 erros, por todos os grupos, em ocorrências verbais quanto ao tempo verbal, dos quais, 50,0% foram produzidos pelo G3, 27,0% pelo G1 e 23,0% pelo G2. O erro mais frequente, devido à não conjugação do verbo, apesar de o contexto da frase o exigir, corresponde a 50,0% da totalidade de erros dados.

Erros cometidos na narração oral quanto à flexão da desinência verbal

Percentualmente, os restantes erros cometidos por todos os grupos (cerca de metade do total), com base no Gráfico 24 (gráficos circulares à direita), corresponde ao uso desadequado da desinência verbal na narração oral da história em análise, tipo de erro cometido 35 vezes no total, 8,3% da totalidade de verbos utilizados por todos os grupos no seu conjunto. Os erros cometidos são caracterizados por:

- o uso da forma verbal no infinitivo em vez do verbo conjugado de acordo com a pessoa e número do contexto¹²⁷, erro cometido 14 vezes, das quais 1 vez pelo G2 (ver ex. (338)) e 13 vezes pelo G3:

(343) *O pai andar para trás.* (Mariana, G3)

- o uso da terceira pessoa do singular em vez da terceira pessoa do plural, erro cometido 10 vezes, nomeadamente 4 vezes pelo G1, 3 vezes por 2 alunos do G2 e 3 vezes pelo G3:

(344) *Os meninos levou¹²⁸ a fotográfica (...) e chutou um foto.* (Vicente, G1)

(345) *O Tom e Joana senta (...) banco.* (Liedson, G3)

- o uso da terceira pessoa do singular em vez da primeira pessoa do singular, erro cometido 1 vez pelo G3:

(346) *Eu tira um fotografia.* (Elizabeth, G3)

- o uso da primeira pessoa do singular em vez da terceira pessoa do plural, erro cometido 1 vez pelo G3:

(347) *Os meninos sento.* (Christian, G3)

- o uso da terceira pessoa do singular em vez da segunda pessoa do singular, erro cometido 1 vez pelo G3:

(348) *Tu senta banco.* (Tim, G3)

¹²⁷ O uso da forma do infinitivo em vez da conjugação do verbo já foi anteriormente mencionada como erro quanto ao tempo verbal (ver exs. (336), (337) e (338)). Estes erros voltam a ser evidenciados, pois também não há flexão verbal correta em pessoa e número.

¹²⁸ Este fenómeno verifica-se no registo coloquial em alguns dialetos do Brasil, no entanto, como este aluno não é de origem brasileira, esta justificação não se aplica.

- o uso da primeira pessoa do singular em vez da terceira pessoa do singular, erro cometido 5 vezes, das quais 3 vezes por 1 aluno do G1 e 2 vezes pelo G2:

(349) *Depois a Tânia fiz uma foto quando ele tive deitado nas flores.* (Vitorino, G1)

- a generalização da conjugação da terceira pessoa do plural de verbos da segunda conjugação aplicados à primeira conjugação, erro cometido 3 vezes por 2 alunos do G1 e por 1 aluno do G2:

(350) *Eles estivem num parque fazeram¹²⁹ fotos.* (Vitorino, G1)

(351) *(Os meninos) tirarem¹³⁰ uma fotografia.* (Vicente, G1)

(352) *Eles sentem e o pai foi sempre p'ra trás.* (Safira, G2)

É o G3 quem comete uma maior quantidade de erros, já que, como se pode observar no Gráfico 24, metade de todas as ocorrências verbais produzidas pelo grupo apresentam algum tipo de erro (46,3% do total de verbos utilizados pelo grupo). Como já foi assinalado (no ex. (338), na página 185), no que respeita aos erros quanto à flexão da desinência verbal, também, nesta fase, é evidenciado o uso incorreto da forma do infinitivo (ex. (343)), analisado agora quanto à adequação do verbo ao tempo verbal exigido pela frase. Este é um tipo de erro bastante frequente nos alunos deste grupo, ao passo que no G1 não se verifica e no G2 é residual (surge 1 vez). Há ainda alguma incidência do uso da terceira pessoa do singular (ex. (345), ex. (346) e (348)) em vez de outras, quando necessário ou requerido pelo contexto do verbo, o que leva a crer que a pessoa e número do presente do indicativo que os alunos do G3 dominam melhor é a terceira pessoa do singular, já que é aquela a que mais rapidamente recorrem quando procedem à conjugação de um verbo. Este erro ocorre também algumas vezes no G1 e no G2.

O erro exemplificado em (349), cometido 5 vezes na narração da história “A fotografia”, corresponde a um tipo de erro também cometido por falantes monolíngues do português em Portugal. É um erro muito presente na oralidade, o que pode indiciar que o facto de os alunos

¹²⁹ A não realização da troca do *a*, na raiz da palavra do verbo irregular *fazer*, pelo *i*, trata-se de um desvio comum por falantes da língua portuguesa. Este erro e outros do mesmo género não serão tidos em conta para análise, por se encontrarem fora do âmbito deste estudo.

¹³⁰ Verbo dado ao aluno no infinitivo pela entrevistadora, como tal, o seu uso não foi considerado para a contagem de verbos lexicalmente diferentes usados pelo aluno.

cometerem este erro está relacionado com o tipo de exposição a que estão sujeitos; exposição a um *input* onde esta variação provavelmente ocorre. É um erro que não se verifica no G3, por este não estar presente no seu *input* (aliado ainda ao facto de o grupo recorrer principalmente ao uso do presente do indicativo para a realização da sua narração).

Os erros exemplificados em (350), (351) e (352) sugerem haver uma generalização da flexão da desinência verbal de verbos da segunda conjugação, no que respeita à terceira pessoa do plural, aplicada aos da primeira conjugação da mesma pessoa. Ou seja, os alunos usam, para a terceira pessoa do plural de verbos da primeira conjugação, a desinência *-em*, correspondente à conjugação da pessoa e número mencionados de verbos da segunda conjugação. Este parece ser um comportamento similar ao de crianças em idades precoces, durante a fase de aquisição da fala, o que pode indiciar que nestes alunos se deu alguma fossilização no desenvolvimento do processo de evolução da língua, no que respeita a este aspeto específico ou este comportamento foi adquirido em contexto familiar, via transmissão oral.

No caso do Vitorino, que utiliza (eles) *estivem*, em vez de *estavam* (ex. (350)), parece haver uma linha de pensamento lógica, quando se associa este erro aos seus outros três erros, designadamente (ele) *fiz* em vez de *fez* (ex. (349), por 2 vezes), e (ele) *tive*, em vez de *estava* (novamente ex. (349)), porque conjuga a terceira pessoa do singular dos verbos irregulares *estar* e *fazer*, respetivamente no pretérito imperfeito do indicativo e no pretérito perfeito, do mesmo modo, com a concordância da desinência verbal da primeira pessoa do singular. Logo, ao formar o plural partindo da conjugação da terceira pessoa (que ele considera *estive*) resulta, ao acrescentar um *m*, a palavra *estivem*. Os exemplos (351) e (352), expressados pelo Vicente e pela Safira, são erros similares ao cometido pelo Vitorino, no exemplo (350). Porém, o Vicente e a Safira não praticam os mesmos erros do Vitorino, no que respeita à conjugação da terceira pessoa do singular (exemplificado em (349)):

(353) *A filha tirou a câmara e (fa) fez uma foto e depois foi para casa.* (Safira, G2)

(354) *Ele estava muito à frente, depois ele foi um bocadinho pa trás (...)* (Vicente, G1)

No total, foram cometidos 35 erros, por todos os grupos, em ocorrências verbais quanto à flexão da desinência verbal, dos quais, 54,3% foram produzidos pelo G3, 25,7% pelo G1 e os restantes 20,0% pelo G2. O erro mais frequente, correspondente a 42,9% da totalidade de erros dados, deve-se à não conjugação do verbo, apesar de o contexto da frase o exigir.

Tempos verbais usados na composição escrita

Na análise dos aspetos em estudo da composição escrita da história “A fotografia” (Gráfico 25) verificam-se algumas alterações nos resultados obtidos pelos grupos quando comparados com os da narração oral (ver Gráfico 24).

Na realização da composição escrita, os três grupos em estudo utilizam corretamente os seguintes tempos verbais: o presente do indicativo (ex. (355)) em 6,8%, 11,8% e 58,6% da totalidade dos verbos usados por cada grupo, respetivamente pelo G1, G2 e G3; a forma do infinitivo não flexionado (ex. (358)), em 15,2%, 15,4% e 6,1%, respetivamente; o modo imperativo (ex. (360)) em 1,0%, 0,7% e 1,0%. O G1 e o G2 fazem ainda uso do pretérito perfeito do indicativo (ex. (356)) em 50,3% e 41,2%; do pretérito imperfeito do indicativo (ex. (357)) em 10,5% e 14,7%; do infinitivo pessoal (ex. (359)) em 2,1% e 0,7% e usam ainda, em 0,5% e 0,7% o pretérito imperfeito do conjuntivo (ex. (361)). Todos os grupos cometem erros em ocorrências verbais, respetivamente em 13,6%, 14,7% e 34,3% da totalidade de verbos usados por cada grupo.

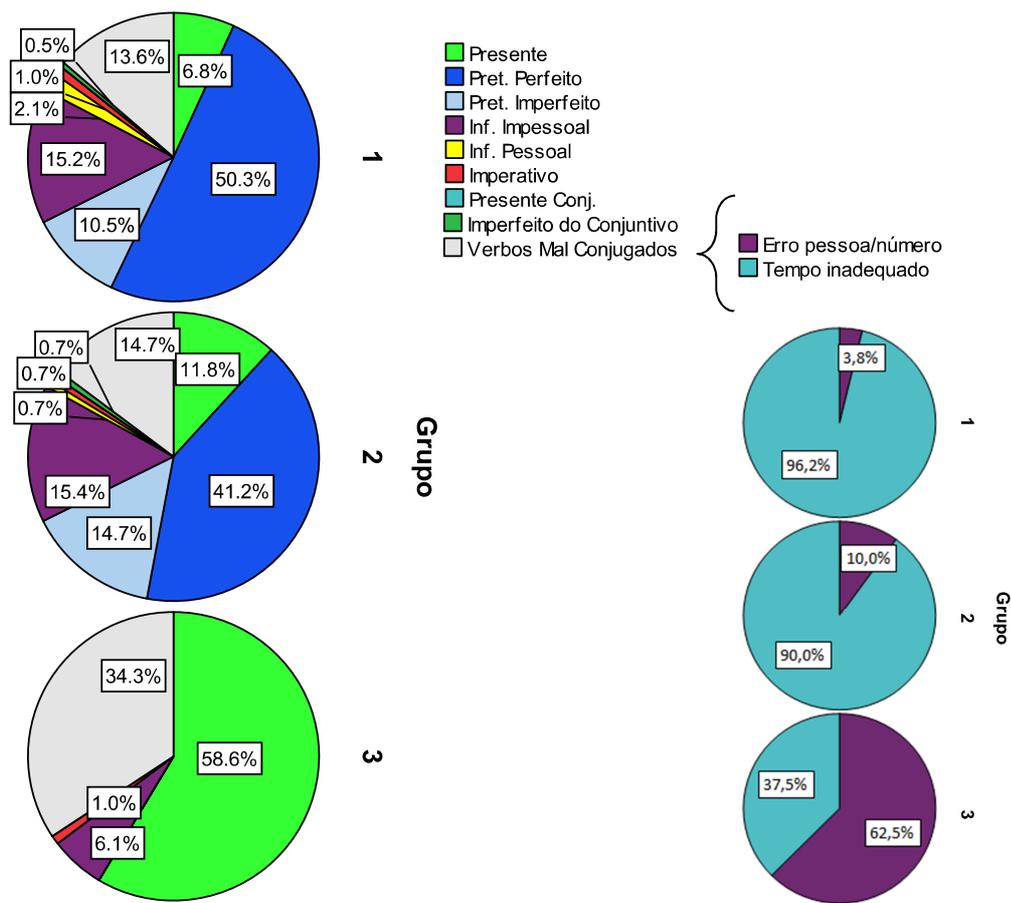


Gráfico 25. Tempos verbais usados na composição escrita e tipo de erros cometidos

Exemplos dos tempos e modos surgidos na composição escrita¹³¹:

Presente do indicativo:

(355) *O senhor Tortolino fala com dois meninos.* (Denilson, G2)

Pretérito perfeito do indicativo:

(356) *Um fotografo foi o parck é emcontrou dois meninos.* (Tânia, G1)

Pretérito imperfeito do indicativo:

(357) *Era uma vez um Fotógrafo que queria fazer fotos (...).* (Bárbara, G2)

Infinitivo não flexionado¹³²:

(358) *Era uma vez um pai e o filho e a filha que vouro dar um pasaio no parque.* (Vitorino, G1)

Infinitivo flexionado:

(359) *O Pai pede às crianças para se sentarem no banco.* (Afonso, G1)

Imperativo:

(360) *Sentem-se no banco.* (Nuno, G1)

Pretérito imperfeito do conjuntivo:

(361) *O Fotógrafo queria quos meninos sentasem no banco (...).* (Bárbara, G2)

Verificam-se algumas diferenças entre a tarefa oral e a escrita para cada grupo. Na composição escrita, o G1 aumenta percentualmente a quantidade de verbos no pretérito perfeito do indicativo (em 6,7%) e dos erros cometidos (em 7,0%) e diminui o uso do pretérito imperfeito do indicativo (em 11,1%). Também o G2 aumenta a quantidade percentual dos erros cometidos (em 5,0%) e diminui o uso do pretérito perfeito do indicativo (em 4,3%), o uso do modo imperativo (em 3,0%) e ainda do pretérito imperfeito do indicativo (em 2,5%). O G3 aumenta o uso percentual do presente do indicativo (em 9,3%) e do infinitivo não flexionado (em 6,1%).

¹³¹ Como já anteriormente mencionado, todos os exemplos apresentados são a cópia fiel dos textos elaborados pelos alunos.

¹³² Como uso correto da forma do infinitivo impessoal, considera-se o uso deste após uma preposição que o exige ou em construções complexas verbais, as quais são decompostas e analisadas à unidade, neste ponto.

Diminui conseqüentemente a quantidade de erros cometidos (em 12,0%) e não recorre ao uso do pretérito perfeito do indicativo (menos 3,0%), nem do imperfeito do indicativo (menos 1,5%), como havia feito na tarefa oral.

De modo a testar a existência de diferenças na composição escrita entre a percentagem de ocorrências verbais com erro para os três grupos, realizou-se o teste não paramétrico para grupos independentes de Kruskal-Wallis e o teste de comparações múltiplas de LSD (Anexo XX. Teste de Kruskal-Wallis e de LSD). Conclui-se que, a 95% de n. c., há evidência de diferenças estatisticamente significativas entre o G1 e o G3 e entre o G2 e o G3, no que diz respeito aos verbos com erro. Ou seja, na composição escrita, o G3 comete significativamente mais erros do que o G1 e o G2.

Como já realizado nos outros exercícios, os erros cometidos foram subdivididos em dois tipos de erro: quanto à escolha do tempo verbal (ex. (363)) e quanto à concordância da desinência verbal quanto à pessoa e número (ex. (362)). Também aqui, uma ocorrência verbal pode conter erro quanto ao tempo verbal escolhido e quanto à flexão em pessoa e número.

(362) *“Sim.” dise os meninos.* (Josephina, G1)

(363) *(...) o irmão perguntou se também pode ir para fora brincar (...).* (Alice, G1)

Erros cometidos na composição escrita quanto ao tempo e ao modo verbal

Relativamente à discriminação do tipo de erros verbais cometidos (ver Gráfico 24, página 182, e Gráfico 25, página 190) verifica-se que o G1 e o G2 registam na composição escrita uma redução percentual dos erros cometidos ao nível da conjugação da desinência verbal (ex. (362)) e um aumento percentual dos erros cometidos quanto à escolha do tempo e modo verbal. No G3 não há alterações percentuais evidentes entre os dois tipos de erro cometidos, entre a narração oral e a composição escrita.

No total, foram cometidos 61 erros por todos os grupos na composição escrita, no que respeita à escolha do tempo e do modo verbal. Os erros cometidos devem-se ao:

- uso do infinitivo em vez do presente do indicativo, erro cometido 14 vezes pelo G3:

(364) *E marie pegar o aparata Futugrafia.* (Nicola, G3)

- uso do pretérito imperfeito do indicativo em vez do pretérito perfeito, erro cometido 2 vezes pelo G2:

(365) *Els santavons e depois o pai caiu para trach (...).* (Gonçalo, G2)

- uso do presente do indicativo em vez do pretérito imperfeito, erro cometido 8 vezes, das quais 4 vezes pelo G1 e 4 vezes pelo G2:

(366) *(...) fez uma foto. A menina chama-se Melanie e o menino chama-se Fábio.* (Bárbara, G2)

- uso do presente do indicativo em vez do pretérito perfeito, erro cometido 28 vezes, das quais 18 vezes pelo G1 e 10 vezes pelo G2:

(367) *Ele andou e a Filipa tira uma fotografia do avó.* (Ivete, G2)

- uso do presente do indicativo em vez do modo imperativo, erro cometido 6 vezes, das quais 1 vez pelo G1, 1 vez pelo G2 e 4 vezes por dois alunos do G3:

(368) *O pai da Ana e do Nélio diz: "senta-se no banco!"* (Susanne, G3)

- uso do infinitivo não flexionado em vez do infinitivo pessoal, erro cometido 2 vezes pelo G1:

(369) *Ele mandou se sentar os meninos.* (Inês, G1)

- uso do pretérito perfeito do indicativo em vez do infinitivo flexionado, erro cometido 1 vez pelo G2:

(370) *O fotograf disse para eles sentaram-se.* (Francisco, G2)

Cerca de um quarto dos erros cometidos corresponde à utilização do verbo na forma do infinitivo não flexionado em contexto desadequado, situação que ocorreu 14 vezes no G3.

A dificuldade em aplicar corretamente os pretéritos perfeito e imperfeito do indicativo verifica-se 22 vezes no G1 e 16 vezes no G2, devido, por 2 vezes (no G2), à permuta entre estes dois tempos e, nas restantes vezes, ao uso do presente do indicativo em vez de um dos dois tempos supramencionados. Tal como verificado na tarefa oral, estes dados indiciam que, apesar de o G1 e o G2 dominarem a conjugação dos pretéritos do indicativo, demonstram, por vezes, dificuldades aquando da correta aplicação de cada um destes tempos. O uso do pretérito

perfeito/imperfeito do indicativo aparenta ser um domínio vulnerável nestes falantes bilingues. O estudo de Senra (2010) mostra que falantes de herança adultos revelam dificuldade no uso correto do aspeto perfeitivo e imperfetivo, o que leva a crer que as dificuldades manifestadas pelos alunos do presente estudo irão, provavelmente, manter-se para o resto das suas vidas.

O G3 usa ainda o presente do indicativo em vez do modo imperativo, por 4 vezes, o que não é de estranhar, uma vez que o imperativo não foi lecionado formalmente nas aulas de português.

O G1 e o G2 cometem um erro que implica o imperativo (exs. (369) e (370)) e apresentam algumas dificuldades na correta conjugação do infinitivo pessoal.

No total foram cometidos pelos três grupos 61 erros, dos quais 41,0% foram dados pelo G1, 29,5% foram dados pelo G2 e 29,5% pelo G3. Os erros que implicam o aspeto perfeitivo ou imperfetivo correspondem a 63,9% do total de erros cometidos, todos dados pelo G1 e pelo G2.

Erros cometidos na composição escrita quanto à flexão da desinência verbal

Quanto à concordância da desinência verbal em pessoa e número na composição escrita da história em análise foram cometidos no total 33 erros por todos os grupos, correspondente a 7,9% do total de verbos utilizados por todos os grupos. Os erros cometidos devem-se ao:

- uso da forma verbal no infinitivo em vez da desinência adequada à pessoa e número do contexto, erro cometido 14 vezes pelo G3, sendo que por 13 vezes deveria ter sido usada a terceira pessoa do singular e por 1 vez a terceira pessoa do plural:

(371) *Mas tudor não caber a maquina fotografia.* (Klaus, G3)

- uso da terceira pessoa do singular em vez da terceira pessoa do plural, erro cometido 14 vezes pelo G3:

(372) *Os meninos tira uma fotografia ao fotógrafo.* (Tim, G3)

- uso da primeira pessoa em vez da terceira pessoa do singular, erro cometido 3 vezes, 2 vezes pelo G2 e 1 vez pelo G3:

(373) *E ele detóse no jerdin e a Laura fis uma Foto (...)* (Patrícia, G2)

- uso da segunda pessoa do singular (do imperativo) em vez da segunda pessoa do plural, erro cometido 1 vez pelo G3:

(374) *O Fotógrafo dis o Meninos senta-te.*

(Anabela, G3)

- uso da terceira pessoa do plural de verbos da segunda conjugação aplicado à primeira conjugação, erro cometido 1 vez pelo G1:

(375) *Depois tinhen um foto lindo.*

(Vicente, G1)

No total, o G1 e o G2 cometem apenas 3 erros quanto à desinência verbal.

A Patrícia e o Gonçalo (G2) conjugam o verbo na terceira pessoa do singular em vez da primeira pessoa do singular, e.g. (ele) *fiz* em vez de *fez* (ex.(373)). Trata-se portanto de um erro também cometido por falantes monolíngues do português em registo coloquial.

O Vicente do G1 (ex. (375)), tal como já havia feito na narração oral (ver página 188, exs. (350), (351) e (352)), comete um erro que sugere a generalização da flexão da desinência verbal de verbos da segunda conjugação, no que respeita à terceira pessoa do plural, aplicada aos da primeira conjugação. À terceira pessoa do plural de verbos da primeira conjugação, aplica a desinência *-em*, a qual é correspondente à conjugação da mesma pessoa e número de verbos da segunda conjugação.

O G3 usa, por 14 vezes, a terceira pessoa do singular em vez da terceira do plural (ex. (372)), o que leva a crer que o grupo possui dificuldades na conjugação da terceira pessoa do plural, já que tende a usar mais frequentemente as pessoas do singular. Estes dados indiciam que, tal como já anteriormente referido, o G3 domina melhor a terceira pessoa do singular, já que é a esta que recorre mais frequentemente. Este é um dado muito interessante, pois de acordo com Gonçalves (2004), esta é a primeira pessoa aprendida por crianças em fase de aquisição inicial da língua nativa, após deixarem de usar as formas infinitivas, o que ocorre por volta dos dois anos de idade. Não obstante, os alunos do G3 procedem frequentemente ao uso do verbo na forma do infinitivo, evitando assim a concordância da desinência verbal em pessoa e número. Esta é uma estratégia de aprendizagem verificada tanto em estágios iniciais na aquisição de uma L1 como na aquisição de uma L2.

No total, foram cometidos 33 erros quanto à flexão da desinência verbal pelos três grupos, dos quais 3,0% foram cometidos pelo G1, 6,1% pelo G2 e 90,9% pelo G3.

Na composição escrita, nos G1 e G2, verifica-se o aumento dos erros dados na escolha do tempo e do modo verbal, nomeadamente mais 1,2 erros de média no G1 e 1,0 no G2, e a diminuição dos erros cometidos ao nível da concordância da desinência verbal em pessoa e número, menos 0,4 erros por aluno no G1 e 0,4 no G2, em relação à tarefa da narração oral (Tabela 24). O G3 comete aproximadamente a mesma quantidade de erros quanto ao tempo e modo verbal, menos 0,2 de média, e menos 0,8 erros de média quanto à flexão da desinência verbal, na composição escrita em relação à narração oral.

Tabela 24. Quantidade de erros cometidos na tarefas oral e na escrita

Grupo	Erros cometidos na narração oral				Erros cometidos na composição escrita			
	Tempo e modo verbal	Média de erros (tempo)	Desinência verbal	Média de erros (desinência)	Tempo e modo verbal	Média de erros (tempo/modo)	Desinência verbal	Média de erros (desinência)
G1	8	0,5	9	0,5	25	1,7	1	0,1
G2	7	0,6	7	0,6	18	1,6	2	0,2
G3	15	1,2	19	1,5	18	1,4	30	2,3
Total	30	0,8	35	0,9	61	1,6	33	0,9

Como já se havia concluído anteriormente (ver 3.2.2.1, na página 156), o G1 faz um menor uso de verbos (menos 54 ocorrências verbais) e comete mais erros (9 erros¹³⁴) na composição escrita do que na narração oral. O tipo de erros cometido numa tarefa e na outra varia ligeiramente. Quando comparadas as duas tarefas, verifica-se um maior número de erros quanto ao tempo verbal e uma menor quantidade de erros quanto à concordância da desinência verbal em pessoa e número, na composição escrita em relação à narração oral.

O G2 usa, no total, ligeiramente mais verbos na composição escrita (mais 4 verbos) do que na narração oral, contrariamente ao G1, e é também na composição escrita que comete mais erros (mais 7 erros). No entanto, a variação da quantidade de erros é bastante semelhante

¹³³ A média refere-se aos erros cometidos por aluno dentro do grupo e não tem em conta a quantidade total de ocorrências verbais produzidas no total por cada grupo.

¹³⁴ A totalidade dos dois tipos de erro cometidos por cada grupo, tal como já havia sido referido anteriormente, não corresponde ao total linear da soma dos dois tipos de erro dados, já que há ocorrências verbais onde foram contabilizados os dois tipos de erro, mais especificamente, os verbos não conjugados e apresentados no infinitivo, ao quais contém um erro duplo: quanto ao tempo e modo verbal e quanto à concordância da flexão verbal em pessoa e número. O G2 apresenta 1 verbo com duplo erro na tarefa oral e o G3 apresenta repetitivamente 13 verbos na narração oral e 14 na composição escrita.

à verificada no G1. O G2 comete um maior número de erros quanto ao tempo verbal e uma menor quantidade de erros quanto à concordância da desinência verbal em pessoa e número, na composição escrita em relação à narração oral.

Os alunos do G3 aumentam a quantidade de ocorrências verbais utilizadas (mais 55 verbos) na composição escrita em relação à narração oral e cometem também uma maior quantidade de erros na composição escrita (mais 13 erros). A oscilação da quantidade de erros cometidos pelo G3 nas duas tarefas é mínima, o que, apesar de não o aparentar, demonstra melhorias evidentes nos resultados obtidos na tarefa escrita, já que há um aumento relevante da quantidade total de ocorrências verbais utilizadas.

Pode concluir-se que, no G1 e no G3, se verifica um melhor desempenho num dos registos: o G1 no oral e o G3 no escrito. O G2, por sua vez, revela um desempenho semelhante em ambos os registos.

Com o objetivo de verificar, do ponto de vista estatístico, a existência de diferenças entre a percentagem de erros cometidos na narração oral e os cometidos na composição escrita, para os diferentes grupos, realizou-se o teste para amostras emparelhadas de Wilcoxon, sempre que os valores do *skewness* se encontram entre o intervalo -2 e 2, e o de Sinais, quando o valor de *skewness* não se situa no intervalo referido (Tabela 25).

Tabela 25. Teste LSD para verificar a existência de diferenças significativas entre os erros cometidos na composição escrita e os cometidos na narração oral

Grupo	Verbos com erro	
	Skewness	Valor de p
1	- 2,124	0,039
2	- 0,454	0,051
3	- 1,578	0,050

Pela Tabela 25, constata-se que o valor de p, a 95% de n. c., só é inferior a 0,05 para o G1. Ou seja, estatisticamente, o G1 comete significativamente mais erros na tarefa escrita do que na narração oral. Os resultados deste teste vêm ao encontro do afirmado anteriormente; os alunos do G1 sentem-se mais à vontade no uso da língua oral, a qual corresponde ao tipo de *input* recebido desde a nascença.

3.2.2.3. Construções verbais complexas

Tal como já realizado no exercício “O gato e o pássaro” (ver ponto 3.2.2.3, página 198), também neste exercício, “A fotografia”, são analisadas as construções verbais complexas aplicadas. Todas as ocorrências verbais deste exercício foram já anteriormente analisadas separadamente quanto à desinência, ao tempo verbal e ao aspeto lexical e serão agora revistas no seu conjunto, como uma unidade.

Construções verbais complexas na narração oral

Como se pode visualizar no Gráfico 26, é o G1 quem produz a maior quantidade de construções verbais complexas, com uma média de 2,1 por aluno, seguido do G2, que produz uma média de 1,8 construções verbais complexas. O G3 não cria nenhuma estrutura verbal complexa nas suas narrações orais.¹³⁵

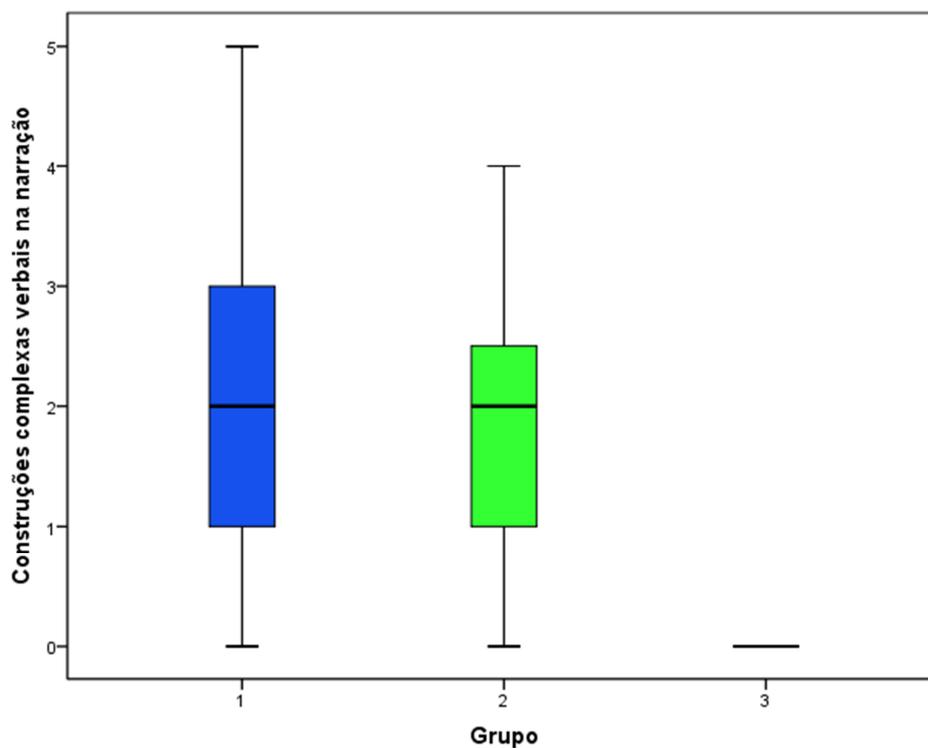


Gráfico 26. Construções verbais complexas na narração oral

¹³⁵ Não se realizaram testes estatísticos para determinar a existência de diferenças significativas neste ponto, uma vez que os reduzidos valores não o justificam.

Construções verbais complexas na composição escrita

Comparando o Gráfico 26 com o Gráfico 27, onde estão, respetivamente, representadas as produções de construções verbais complexas na narração oral e na composição escrita, verifica-se que há uma redução nos valores do G1 na escrita. Da tarefa oral para a escrita, há uma descida de 12 perífrases verbais no grupo, correspondente a uma diminuição de quase um terço do total. No G2 há uma descida total de 2 locuções verbais em relação à oralidade. O G1 e o G2 produzem aproximadamente a mesma quantidade de construções verbais complexas na composição escrita, nomeadamente 19 e 18 locuções no total, com médias de 1,3 e de 1,6 construções verbais por aluno. Três alunos do G3 criam 1 construção verbal complexa, o que equivale a uma média de 0,2 locuções verbais por aluno.

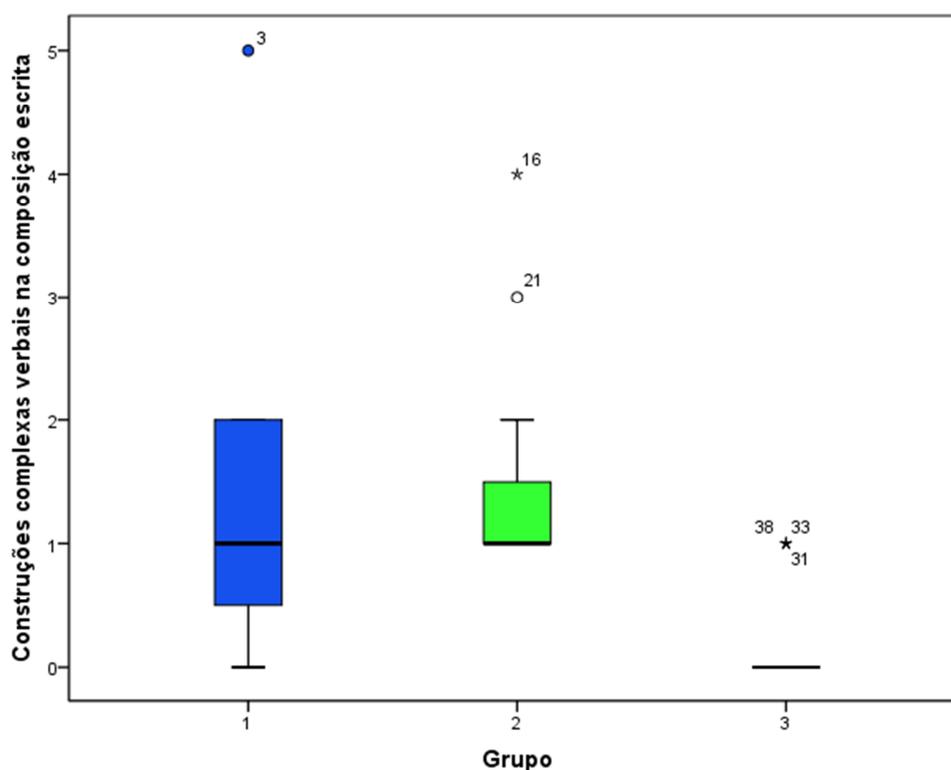


Gráfico 27. Construção de um box plot que mostra o número de construções verbais complexas na composição escrita para três grupos (1, 2 e 3).

Da narração oral para a tarefa escrita há uma descida evidente da quantidade de perífrases verbais produzidas pelo G1 (Tabela 26). O G2, no total, produz aproximadamente o mesmo número de construções verbais complexas em ambas as tarefas. O G3 produz 3 construções verbais complexas na tarefa escrita.

Tabela 26. Construções verbais complexas usadas nas duas tarefas

Grupo	Construções verbais complexas na narração oral		Construções verbais complexas na composição escrita	
	Total	Média	Total	Média
1	31	2,1	19	1,3
2	20	1,8	18	1,6
3	0	0,0	3	0,2

Os testes estatísticos realizados (Anexo XXI. Teste de Kruskal-Wallis, de LSD e de Wilcoxon) indiciam que há diferenças significativas entre o G1 e o G3 e entre o G2 e o G3, para a quantidade de construções verbais complexas criadas, tanto numa tarefa como na outra. Como se pode ver pelos dados apresentados, o G3 cria significativamente menos construções verbais complexas do que o G1 e o G2. O teste não paramétrico de Wilcoxon (ver Anexo XXI) demonstra que não há diferenças significativas (valor de p superior a 5%, a 95% n. c.) entre a quantidade de locuções verbais empregues pelos G1, G2 e G3, em cada uma das tarefas, ou seja não há indícios, do ponto de vista estatístico, de desenvolvimento positivo nem negativo de um momento para o outro, no que respeita ao uso de construções verbais complexas na narração da história “A fotografia”.

Tipo de construções verbais complexas empregues nas duas tarefas

O tipo de construções verbais complexas criadas pelos alunos dos três grupos no exercício “A fotografia”, na tarefa oral e na escrita, é discriminado na Tabela 27. Há que ter em conta que os dados da tabela não são percentuais, pelo que não se deve proceder a uma comparação direta dos valores indicados entre os grupos, já que cada grupo tem um número de elementos diferentes e uma comparação direta levará a conclusões inexatas. A comparação percentual entre os grupos foi apresentada anteriormente e nesta tabela pretende-se apenas enumerar os tipos de construções verbais usadas por cada grupo e a frequência com que cada tipo surge nas suas narrações orais e composições escritas.

A maioria das construções verbais complexas produzidas neste exercício (Tabela 27) corresponde ao uso do conjunto criado por um verbo auxiliar seguido do verbo principal no infinitivo, principalmente com o verbo “quase” auxiliar *querer* (ex. (378) e (379)), e ao uso da perifrástica com o verbo auxiliar *estar*, seguido da preposição ‘a’ e do verbo principal no infinitivo (ex. (376)).

O tipo de construção verbal complexa mais usada pelo G1 é a formada pelo verbo “quase” auxiliar *querer* seguido do verbo principal no infinitivo, utilizada 13 vezes na narração oral e 8 vezes na composição escrita. Este grupo usa ainda uma construção complexa verbal semelhante, com um verbo (e.g. *poder, tentar,...*) seguido do verbo principal no infinitivo, 5 vezes na narração oral e 6 vezes na composição escrita. O G1 usa ainda na oralidade 11 vezes a perífrase composta pelo verbo auxiliar *estar*, seguido da preposição <a> e do verbo principal no infinitivo.

O tipo de construção verbal complexa mais usada pelo G2 é exatamente a mesma que a do G1 e foi utilizada 12 vezes na narração oral e 8 na composição escrita.

O G3 usa também locuções verbais, embora em bastante menor número, sendo a mais usada (2 vezes) a formada pelo verbo *ir*, seguido do verbo principal no modo infinitivo.

Tabela 27. Tipo de construções verbais complexas usadas

Tipo de construção verbal		Exemplos	G1		G2		G3	
			O. ¹³⁶	E.	O.	E.	O.	E.
Verbo auxiliar + preposição + verbo principal	V. ¹³⁷ auxiliar <i>estar</i> + preposição ‘a’ + v. principal no infinitivo	(376)	11	3	3	2	0	0
	Outros v. aux. (<i>começar, acabar...</i>) + prep. (‘a’/‘de’) + v. princ. no inf.	(377)	2	1	0	1	0	0
Verbo (semi)auxiliar + verbo principal no infinitivo	V. “quase” auxiliar <i>querer</i> + v. principal no infinitivo	(378) e (379)	13	8	12	8	0	1
	V. aux. modais (<i>poder/ tentar...</i>) + v. princ. no infinitivo	(380)	5	6	2	5	0	0
	V. auxiliar <i>ir</i> + v. principal no modo infinitivo (ideia de futuro)	(381)	0	1	3	0	0	2
Perífrases verbais complexas incorretas		(382)	0	0	0	2	0	0
Total:			31	19	20	18	0	3

¹³⁶ O. = narração oral; E. = composição escrita.

¹³⁷ V. = verbo/ verbos; Aux. = auxiliar/ auxiliares; Prep. = preposição/ preposições.

- (376) *Uns dias depois o menino e a menina viram a fotografia e 'tavam a olhar pra ela.* (Afonso, G1, O.)
- (377) *A Foto saio. A Joana e o Adriano começarão a rir.* (Alice, G1, E.)
- (378) *Ele quis fazer uma foto.* (Ivete, G2, O.)
- (379) *O pai cer tirar uma fotografia.* (Klaus, G3, E.)
- (380) *Também posso fazer um foto?* (Carlos, G1, O.)
- (381) *A Ana e o Nélio vão sentar-se no banco.* (Susanne, G3, E.)
- (382) *A menina boscou a máquina fotográfica do chão (...).* (Henrique, G2, E.)

A Alice (G1) cria uma construção complexa verbal com o verbo incoativo *começar*, que dá a ideia de início de uma ação (ex. (377)).

Há ainda construções verbais cujo verbo auxiliar é o verbo *ir*, situações criadas por duas alunas do G3 (exs. (383) e (384)).

- (383) *A Ana e o Nélio vão sentar-se no banco.* (Susanne, G3)
- (384) *Ele vai andar para trás.* (Elizabeth, G3)

Nos dois exemplos supramencionados (exs. (383) e (384)), verifica-se o emprego do presente do indicativo com valor de futuro, nomeadamente através do emprego e conjugação do verbo *ir* no presente do indicativo associado a um verbo principal no infinitivo, que exprime a ideia de uma ação de realização imediata (Ferreira & Bayan, 2009). Esta forma verbal foi abordada na aula de português. As alunas Elizabeth e Susanne demonstram ter assimilado esta forma verbal e ser capazes de a aplicar corretamente. No exemplo (384) existe a possibilidade de a aluna ter tido a intenção de utilizar a perifrástica (e.g. *Ele vai a andar para trás.*). No exemplo (383) é possível tratar-se de uma transferência linguística do alemão para o português, mas, apesar de esta forma verbal existir no alemão, a frase em si não seria muito usual (ex. (385)).

- (385) *Ana und Nélio gehen sich auf der Bank hinsetzen.*

Verifica-se, na composição escrita, por 3 vezes, a criação de construções complexas compostas por mais do que dois verbos (nomeadamente por três verbos), por duas alunas, a Alice do G1 e a Bárbara do G2 (ex. (386)).

- (386) *(...) dos dois meninos que queriam ir ao parque brincar.* (Bárbara, G2)

3.2.2.4. Duração das narrações

Neste ponto, apenas será analisada a duração das narrações entre os diferentes grupos, já que, na composição escrita, o tempo não foi cronometrado. A composição escrita foi realizada numa aula de 45 minutos. Os alunos não concluíram todos a tarefa em simultâneo, porém, esse tempo não foi registado.

Tal como na narração oral da história “O gato e o pássaro”, o tempo de que cada aluno dispôs para realizar a sua narrativa foi deixado à sua discricção e não foi um elemento previamente definido. Na Tabela 28, são apresentados os dados da análise da duração das narrações dos alunos de cada grupo em estudo.

Tabela 28. Duração (em segundos) das narrações orais

Grupo	Número de alunos	Tempo mínimo (segundos)	Tempo máximo (segundos)	Média do tempo (segundos)	Desvio padrão (segundos)
1	15	41	157	70	27,5
2	11	23	145	67	36,2
3	13	65	244	110	47,3

Na narração oral da história, o G2 é o que, em média, necessita de menos tempo para narrar a história, nomeadamente de 67 segundos, seguido do G1, com uma média de 70 segundos e do G3, que necessita em média de 110 segundos. O G1 é, dos três grupos, o que apresenta um menor desvio padrão (nomeadamente 27,5), demonstrando assim que há maior coerência ou proximidade dos resultados obtidos pelos alunos deste grupo. É seguido pelo G2 (desvio de padrão de 36,2) e por último, com o maior desvio padrão (nomeadamente 47,3), o G3. Verifica-se que é, efetivamente, o G3 que apresenta um maior intervalo de valores nos resultados, com o valor mínimo de 65 e o máximo de 244 segundos, seguido do G2, com um valor mínimo de 23 e máximo de 145 e do G1 com 41 e 157 segundos, respetivamente.

Estes dados demonstram que o G1 e o G2 necessitam, em média, aproximadamente do mesmo tempo para narrarem a mesma história. No entanto, o G1 produz ligeiramente um maior número de ocorrências verbais do que o G2. O G3 é o que necessita, em média, de mais tempo para narrar a história e é o grupo que utiliza a menor quantidade de verbos. Tal vem corroborar a ideia de que os alunos do G1 se expressam com maior fluência, apesar de os resultados dos alunos do G2, nesta fase (meio do quarto ano de escolaridade), se aproximarem bastante dos do

G1. O G3, por sua vez, requer mais tempo do que os alunos dos grupos anteriores e é com algum esforço que estes alunos se expressam oralmente.

3.2.3. Síntese dos resultados

A análise dos dados obtidos através da execução das tarefas de narração oral e composição escrita da história “A fotografia” permitem tirar conclusões respeitantes aos grupos em observação e ao seu *modus operandis* de utilização verbal.

O G1 e o G2 usam frequentemente o presente do indicativo, sendo este também o tempo mais usado pelo G3. Não obstante, os alunos do G3 nem sempre flexionam o verbo, ou seja, não empregam a desinência verbal em tempo, pessoa e número, recorrendo ao uso do verbo na forma do infinitivo, tal como já tinha sido observado no exercício do “Gato e Pássaro”. É de realçar que, pelo contrário, os alunos bilingues não usam infinitivos em contextos finitos, demonstrando ter adquirido por completo a flexão verbal. A pessoa e número do presente do indicativo que os alunos do G3 mostram dominar melhor é a terceira pessoa do singular, pois esta é a forma à qual mais recorrem na narração da sua história e na qual cometem menos erros. Esta é também uma das formas mais exercitadas na sala de aula.

Os alunos do G1 e do G2 são capazes de narrar as suas histórias no passado e demonstram possuir conhecimento dos aspetos perfeitivo e imperfeitivo. No entanto, metade dos erros cometidos por eles corresponde à escolha inadequada de quando usar estes tempos. Verifica-se, portanto, a aquisição do aspeto verbal, mas não a sua total consolidação.

Os falantes do G3 praticamente não usam verbos irregulares, adquiridos em estádios de aquisição da língua mais avançados. No G1 e no G2 há recurso a verbos irregulares e, em geral, os alunos usam-nos com muita correção. Os verbos irregulares são tipicamente adquiridos mais tarde e são os que causam geralmente mais dificuldades a falantes L2, pois implicam a aquisição das irregularidades. Os alunos do G1 e do G2 demonstram, no entanto, ter adquirido a morfologia verbal irregular, pois, para além de não cometerem muitos erros de flexão neste tipo de verbos, não há, sobretudo, uma diferença evidente entre o uso de verbos regulares e irregulares.

Na oralidade é cometida uma maior quantidade de erros lexicais por todos os grupos do que na composição escrita. Dos erros cometidos pelo G1 e pelo G2 em ambas as tarefas, cerca

de três quartos podem identificar-se como sendo transferências linguísticas diretas da língua alemã no domínio lexical e grande parte dos restantes erros deve-se ao uso indevido dos verbos *ser* e *estar*, ou à troca de um pelo outro. O G3 comete poucos erros lexicais. Independentemente da qualidade e quantidade de *input* da língua portuguesa, pode aferir-se que, pontualmente, a língua alemã, sendo a língua dominante, assume influência e interfere na língua de herança, principalmente na área lexical. Há também alguma influência da língua alemã no domínio de seleção dos verbos *ser/estar*, uma vez que os falantes bilíngues mostram alguma tendência para confundir estas formas, o que poderá ser explicado pela falta desta oposição no alemão.

Da narração oral para a composição escrita, o G1 e o G2 revelam um aumento significativo da quantidade de erros no que respeita à escolha do tempo adequado, o que leva a depreender que na narração oral, um momento de expressão mais intuitivo e que requer mais rapidez e fluência, estes alunos cometem menos erros do que quando têm de recorrer a competências mais académicas, que não são automaticamente adquiridas por exposição natural à língua. Por sua vez, quase não há oscilações na quantidade de erros cometidos pelo G3 entre as duas tarefas. Este facto indicia melhorias nos resultados obtidos na tarefa escrita pelo G3, já que há um aumento relevante na quantidade total de ocorrências verbais utilizadas.

Na produção de perífrases verbais verifica-se um desempenho superior do G1 na narração oral em relação à composição escrita, o que vem reforçar a ideia de que estes alunos apresentam uma competência mais estável na oralidade. O G2 produz sensivelmente a mesma quantidade de locuções verbais em ambas as tarefas.

Em geral, no que diz respeito ao uso da classe verbal, pode afirmar-se que os alunos do G1 são mais competentes na oralidade do que na escrita, o que leva a crer que a sua vantagem está no *input* obtido em contexto familiar. O G2 obtém resultados ligeiramente inferiores aos do G1 no que respeita à oralidade e não apresenta uma disparidade de resultados tão grande entre a tarefa oral e a composição escrita. Os resultados inferiores do G2, no que respeita à oralidade, podem explicar-se pelo facto de o seu *input* à língua desde a nascença ser muito inferior ao experienciado pelo G1, mas mesmo assim suficiente para lhes permitir a aquisição de competências de produção, aplicadas na narração de uma história, com resultados próximos aos dos falantes do G1, detentores de uma infância com exposição bastante mais regular à língua.

O G3 apresenta dados contrários aos do G1, evidenciando uma *performance* bastante superior na composição escrita em relação à oralidade. Os resultados obtidos pelo G3 são,

todavia, consideravelmente mais baixos do que os obtidos pelo G1 e o G2, à exceção dos dados obtidos na composição escrita, em que há uma aproximação dos números entre todos os grupos. Estes dados revelam que os alunos do G3 têm conhecimento da classe verbal, porém necessitam de tempo e concentração para conseguirem aplicar os seus conhecimentos. Quando as tarefas exigem o recurso a competências de literacia, adquiridas na sala de aula, verificamos que os resultados dos alunos de todos os grupos se aproximam.

Capítulo 4 - Discussão

O principal objetivo deste estudo é analisar e comparar especificidades respeitantes ao uso de verbos da língua portuguesa, no primeiro ciclo de escolaridade, por crianças bilingues luso-alemãs e crianças aprendentes de PLE. A amostra foi subdividida em três grupos, nomeadamente G1, G2 e G3, tendo como principal fator de diferenciação a exposição à língua portuguesa no quotidiano destes alunos. O G1 corresponde ao grupo com um *input* regular desde a nascença. Esse *input* é principalmente informal, já que o maior grau de exposição à língua portuguesa destas crianças ocorre em contexto familiar. Há pouco contacto com outras fontes de *input*. O G2 recebe/recebeu um *input* mais irregular à língua portuguesa, já que esta não é falada todos os dias em casa e se resume a contactos esporádicos ou a períodos determinados (e.g. férias de verão passadas em Portugal, contacto com os avós, etc.). Do G3 fazem parte os alunos cujo primeiro contacto significativo com a língua se deu aquando do início da frequência escolar no projeto bilingue e, por isso, se resume ao contexto escolar. O contacto mais relevante com o registo escrito (e para quase todos o primeiro) coincide, em todos os grupos, com o início da escolaridade obrigatória, em que estes alunos, frequentando o projeto bilingue alemão-português, passam a ter uma carga semanal de dez horas letivas com presença da língua portuguesa integrada no currículo regular alemão.

O G1, quando comparado com os restantes grupos, e tal como se previa, foi o que obteve melhores resultados, principalmente na oralidade. Estes dados vêm corroborar a ideia defendida por muitos autores que têm estudado falantes de herança (e.g. Flores & Barbosa, 2012; Gathercole & Thomas, 2009; Montrul, 2008; Pires & Rothman, 2009; Rothman, 2009; Santos & Flores, 2013; Unsworth, 2013) que afirmam que o tipo e o grau de exposição são fatores determinantes no desenvolvimento da aprendizagem de uma língua. De um modo geral, o G1 obtém, em praticamente todos os aspetos analisados, melhores resultados do que o G2 e o G3. O G1 usa uma maior quantidade de ocorrências verbais e construções verbais complexas para narrar as histórias (quer nas narrações orais, quer na composição escrita), recorre a um maior número de verbos diferentes, comete menos erros e fá-lo (nas narrações orais) com recurso a menos tempo do que os restantes grupos. Os alunos do G1 demonstram possuir competências linguísticas suficientes para narrar corretamente uma história. No que respeita à categoria verbal, fazem uso de tempos do modo indicativo (nomeadamente do presente e dos

pretéritos perfeito e imperfeito), do infinitivo não flexionado (em construções complexas verbais), do modo imperativo e ainda, esporadicamente (no exercício 2), do presente e do pretérito imperfeito do conjuntivo e do infinitivo flexionado. O uso do modo conjuntivo (pelo Duarte e a Juliana do G1 e a Bárbara do G2) e a criação de contextos que o exigem demonstram uma competência linguística mais desenvolvida, quando comparada com a dos outros alunos. Este dado poderá ser explicado no âmbito da hipótese de “tempo de exposição acumulado”, proposta por Unsworth (2013) e por Gathercole e Thomas (2009), entre outros. As propriedades da classe verbal supramencionada são mais complexas, o que poderá contribuir para o facto de, no processo de aquisição das línguas, estas serem adquiridas mais tarde. Blake (1983) demonstra que o modo conjuntivo é adquirido mais tardiamente em várias línguas (o autor destaca o espanhol). Tendo em conta que certas propriedades do verbo são adquiridas numa fase de desenvolvimento mais tardia e que os falantes de herança têm significativamente menos exposição à língua de herança do que falantes monolíngues dessa língua, os primeiros vão necessitar de mais tempo para ter evidência positiva suficiente para adquirir as mesmas propriedades. Alguns falantes do G1 e um do G2 parecem atingir mais cedo o estágio em que começam a utilizar estas estruturas do que os restantes falantes em análise. Pode-se deduzir que atingiram mais rapidamente a “massa crítica” necessária para a produção destas estruturas. Permanece a possibilidade de os restantes alunos bilingues terem também adquirido estas estruturas, mas não as terem produzido nas situações de teste. Seria impensável assumir que este tipo de estruturas não exista no seu *input*, pois o infinitivo flexionado e o modo conjuntivo são propriedades típicas do português, que não dependem do uso de um registo linguístico mais formal. Também aparenta ser pouco plausível que o uso destas estruturas, o conjuntivo ou o infinitivo flexionado, dependam do estatuto socioeconómico ou do estatuto social de um falante de português ou da sua família. Porém, os dados de produção semi-espontânea aqui recolhidos não são suficientes para tirar conclusões mais seguras sobre o conhecimento destas estruturas, requerendo a aplicação de uma metodologia mais experimental. É, por outro lado, seguro concluir que as propriedades que são adquiridas mais precocemente na aquisição L1, como as categorias de pessoa e número e alguns tempos do modo indicativo, apresentam um desenvolvimento estável nos grupos bilingues.

O G1 revela ter um conhecimento muito estável das diferentes desinências verbais em pessoa e número, no modo indicativo. Como mencionado, este domínio estável da flexão verbal

pode ser explicado com o facto de a flexão em pessoa e número ser uma propriedade adquirida em estágios precoces da aquisição do português (Gonçalves, 2004), ou seja, esta propriedade necessitará de menos “massa crítica” de *input* do que outras propriedades mais complexas (como por exemplo a colocação dos clíticos, cf. Flores & Barbosa, 2012).

O G1 produz em média 4,3 construções verbais complexas por aluno no momento 1 e 3,5 no momento 2. O tipo de construção verbal complexa mais utilizada pelo grupo corresponde à perífrase constituída pelo verbo auxiliar *estar*, seguido da preposição ‘a’ e do verbo principal no infinitivo. Esta é uma construção muito própria do português e os alunos dominam-na perfeitamente, tanto no tempo presente como no pretérito imperfeito do indicativo. Para além destas, o G1 produz ainda construções formadas por um verbo “quase” auxiliar (e.g. *querer*) ou um verbo modal (*poder*, etc) seguido do verbo principal. Há ainda o uso, embora não tão frequente, de perífrases formadas por outros verbos auxiliares, sobretudo verbos aspetuais (e.g. *ficar*, *acabar*, *continuar* e *começar*), seguidos da preposição ‘a’ ou ‘de’ e do verbo principal no infinitivo, que transmitem à frase um sentido incoativo, permansivo ou conclusivo. O uso destas construções também é ilustrativo de uma competência complexa e independente da língua alemã, uma vez que estas perífrases verbais do português não têm correspondência no alemão.

No G1 e no G2 há recurso a verbos irregulares e em geral os alunos usam-nos com muita correção. Não cometem muitos erros de flexão neste tipo de verbos e, sobretudo, não há uma diferença evidente entre os erros cometidos em verbos regulares e em verbos irregulares. Geralmente, os verbos irregulares são os que causam mais dificuldades na aquisição de uma língua segunda, pois é necessário adquirir as irregularidades. São também adquiridos mais tarde no desenvolvimento da língua materna. Estes alunos demonstram ter adquirido a morfologia verbal irregular. Um dado a realçar é, portanto, que o G2 apresenta resultados muito próximos dos resultados do G1, apesar das diferenças relativas à sua experiência linguística prévia. Estes alunos têm exposição ao português desde estágios iniciais do seu desenvolvimento, mas um contacto muito mais irregular com a língua de herança em contexto familiar, podendo ser caracterizados como falantes bilingues recetivos. Na narração da história “O gato e o pássaro”, o G2 usa em média 16,0 ocorrências verbais no primeiro momento e 14,6 no segundo. Dos verbos usados no momento 1, uma média de 10,0 verbos são lexicalmente diferentes entre si e, no momento 2, a média é de 10,3 verbos diferentes usados. Ambos os grupos (G1 e G2) apresentam uma ligeira redução da quantidade de ocorrências verbais usadas do momento 1

para o 2, redução que, estatisticamente, não evidencia diferenças significativas. Aliada a esta diminuição do uso de verbos ocorre também uma redução, esta significativamente diferente entre os dois momentos, da duração das narrações dos dois grupos. A redução significativa de tempo das narrações, certamente também devido a já conhecerem a história desde o momento 1, revela uma melhoria, pois evidencia uma maior fluência na oralidade, com um uso aproximado da mesma quantidade de ocorrências verbais. Tanto o G1 como o G2 usam corretamente, em ambos os momentos, o presente do indicativo, os pretéritos perfeito e imperfeito do indicativo e o infinitivo não flexionado. Os alunos do G2 também revelam ser capazes de narrar a história no tempo passado. Não há registros do uso do infinitivo flexionado e o uso de um tempo do modo conjuntivo surge uma vez, pela Bárbara. Pela observação das diversas caixas de bigodes dos gráficos apresentados ao longo deste estudo constata-se que as do G2 são mais alongadas do que as do G1, principalmente no momento 1, o que é indício, como se pode verificar no desvio padrão, de uma maior dispersão intragrupo dos resultados. É sabido que na aquisição de uma L2 há muita variação entre os falantes quanto à sua proficiência ao contrário do que se verifica na aquisição da L1, onde o desenvolvimento linguístico é mais uniforme. Estes dados revelam assim que, no que toca à variação de proficiência, o G2 demonstra uma proficiência menos nivelada, que é mais característica de grupos de L2.

Como o G1 tem uma exposição mais regular à língua de herança, assume-se que estes falantes adquirem a sua língua de herança/materna de forma muito idêntica ao processo de aquisição da língua em falantes monolíngues, uma vez que a sua aprendizagem, tal como se verifica na aquisição monolíngue, é muito mais homogênea e com resultados finais muito semelhantes (Lust, 2006). Quanto mais variável é o *input* da língua de herança, maior é a variação do *output* dos falantes, o que é verificável nos resultados obtidos pelo G2. A maior variação verificada no G2 indicia que o processo de aquisição não ocorreu de forma tão homogênea como se verifica na aquisição da língua por parte dos falantes do G1.

No momento 2, os valores do G2 concentram-se mais à volta da mediana e há uma subida clara dos valores mínimos da quantidade de ocorrências verbais utilizadas (na quantidade total, do ponto de vista lexical e, ainda, nas construções verbais complexas). Este aspeto, aliado à redução significativa do tempo necessário para a narração da história no momento 2, vem corroborar a ideia de que os efeitos da escolarização em português são mais evidentes neste

grupo do que no G1. O acréscimo de *input* recebido nas aulas de português parece acelerar o seu processo de aquisição, principalmente o dos alunos com valores mais baixos. Este dado está de acordo com os resultados obtidos por de Bylund e Díaz (2012), entre outros, que encontram efeitos positivos da frequência de programas de língua de herança no desenvolvimento da competência linguística dos falantes bilíngues estudados, durante o período de frequência do programa.

O G2 produz em média 4,0 construções verbais complexas no momento 1 e 3,4 no momento 2, valores muito próximos dos obtidos pelo G1. As construções verbais complexas mais utilizadas pelo grupo são compostas por um verbo auxiliar seguido do verbo principal no infinitivo. O grupo faz ainda uso da perifrástica composta pelo verbo *estar*, seguido da preposição 'a' e do verbo principal no infinitivo, ou da construção equivalente, formada pelo verbo principal no gerúndio e sem preposição (usada especialmente no português do Brasil). No G2 não se regista o uso de construções complexas verbais cujo significado transmita ao contexto um sentido incoativo, permansivo ou conclusivo, muito específicas da língua portuguesa e produzidas pelo G1. De um modo geral, as diferenças entre o G1 e o G2 são ténues, sobretudo no momento 2. Do ponto de vista estatístico, nos vários aspetos analisados, não há indícios de diferenças significativas entre o G1 e o G2. Embora essas diferenças sejam subtis, existem, podendo verificar-se principalmente na quantidade de erros cometidos, na utilização de diferentes tempos e modos verbais e na variação intragrupo.

Contrariamente ao esperado, apesar da exposição mais reduzida à língua de herança por parte do G2, este obtém resultados muito próximos dos do G1, o que indicia que, apesar de terem tido menor *input* à língua, o “tempo de exposição acumulado” permitiu-lhes mesmo assim reunir a “massa crítica” suficiente para a aquisição de quase tantas propriedades verbais como as adquiridas pelo G1. Isto demonstra que, mesmo com menos exposição, estes falantes bilíngues desenvolveram competências suficientes para a aquisição da língua de herança. Esta observação vai ao encontro da opinião de muitos investigadores que estudam a aquisição precoce de duas línguas, que defendem que o ser humano é capaz de adquirir duas línguas, mesmo com bastante menos exposição à língua (cerca de metade) do que um falante monolíngue (Meisel, 2014). É ainda de realçar que os alunos do G2 nunca usam formas verbais infinitivas em contextos finitos como os alunos de PLE (G3), o que demonstra que a sua competência não é igual à de um falante de português língua segunda/estrangeira. Isto indica

que mesmo o perfil de falante de herança passivo/recetivo (*'overhearer'*, segundo Au *et al.*, 2002) se distingue do perfil de falante de L2. Au *et al.* (2002) defendem esta distinção relativamente a competências fonéticas mas não sintáticas. Este estudo mostra que mesmo no domínio morfossintático a exposição precoce à língua de herança, mesmo que muito irregular e passiva, fomenta a aquisição de conhecimento implícito das regras morfossintáticas dessa língua.

Os resultados do G2 situam-se ligeiramente abaixo dos do G1 e o G3 obtém, como já se esperava, resultados inferiores aos restantes grupos. Estes resultados evidenciam o peso crucial do *input* e da idade para o desenvolvimento e aquisição de uma língua em contexto bilingue. Verifica-se, num sentido lato, que, quanto maior e mais precoce o contacto com uma língua, melhores os resultados e maior a proficiência na língua, neste caso, no que respeita aos aspetos relativos ao verbo.

O G3, cuja exposição à língua portuguesa se cinge à adquirida em contexto de sala de aula, a partir dos 7 anos de idade, obtém resultados que se afastam claramente dos do G1 e do G2. Não obstante, o G3 é o grupo que revela uma maior evolução na aquisição de conhecimentos, no que respeita ao verbo e à língua em si, no espaço de tempo analisado. Uma vez que estes alunos não possuíam qualquer conhecimento da língua, apesar da evidente e significativa evolução do terceiro ano de escolaridade (momento 1) para o quarto (momento 2), os seus resultados mantêm-se abaixo dos obtidos pelos outros grupos em estudo. Os dados obtidos mostram que os alunos do G3 se encontram ainda em estágios iniciais da aquisição verbal, ao passo que os outros grupos se situam em estágios bastante mais avançados. Na narração da história “O gato e o pássaro”, o G3 usa em média 2,3 verbos no momento 1 e 6,9 no momento 2. Dos verbos usados no momento 1, uma média de 1,8 verbos são lexicalmente diferentes entre si e, no momento 2, a média é de 4,6 verbos diferentes usados. O grupo comete 7 erros lexicais, sendo que quase metade deles (3 erros) se deve à troca do verbo *estar* pelo verbo *ser*. Estes alunos de PLE recorrem ainda com frequência ao uso de verbos irregulares, e fazem-no com bastante correção. Os verbos irregulares *ser*, *estar*, *ter* e *ir* foram lecionados intensivamente nas aulas de português, no tempo presente do indicativo. No momento 1 da narração oral da história “O gato e o pássaro”, os alunos quase não recorrem ao seu uso, mas no momento 2, e na narração oral e composição escrita da história “A fotografia” fazem-no frequentemente (estes últimos dados foram recolhidos no final do quarto ano de escolaridade).

Os alunos de PLE aprendem este vocabulário já com as suas formas irregulares e não aplicam processos de regularização, típicos do desenvolvimento precoce da língua nativa. O grupo usa corretamente o infinitivo não flexionado em construções verbais complexas, em 6,7%, no momento 1, e 7,3%, no momento 2, produzindo em média 0,3 locuções verbais complexas no momento 1 e 0,6 no momento 2. A capacidade de criação de construções verbais complexas não é, normalmente, observada em estágios iniciais da aquisição de uma língua. Apesar disso, 7 dos 13 alunos deste grupo criam, num ou nos dois momentos, uma ou mais construções verbais complexas. O tipo de locuções verbais complexas mais usadas corresponde ao uso do verbo auxiliar *estar* seguido da preposição 'a' e do verbo principal no infinitivo, seguido do uso de locuções com o “quase” auxiliar *querer* e do verbo principal no infinitivo. Ambos os tipos de perífrase verbal foram lecionados de forma intensiva nas aulas de português e estes alunos não só os aprenderam a usar corretamente, como são capazes de os utilizar numa narração oral livre. Um aspeto interessante é o facto de, no momento 2, surgir o uso do pretérito perfeito em 4,0% das ocorrências verbais usadas e do pretérito imperfeito em 0,8%, não lecionados formalmente nas aulas. Isto permite inferir que se trata de uma aquisição natural, por exposição à língua em contexto escolar. Estes dados indiciam que a aquisição da língua dos alunos do G3 não advém apenas do ensino formal, mas também da exposição à língua falada, neste caso com os colegas de turma, falantes de herança, e a professora, falante nativa dessa língua.

Um dos aspetos em causa na consecução deste estudo prende-se com a importância da escolarização, se esta contribui efetivamente para uma melhoria dos conhecimentos linguísticos de todos os grupos ou não. Para tal, procedeu-se à realização do exercício longitudinal “O gato e o pássaro”. Tal como se esperava e se pode verificar neste exercício, o G1 quase não sofre evoluções significativas num espaço de dezasseis meses. As competências analisadas, no que respeita ao verbo, foram adquiridas através da exposição à língua de herança no seio da família e mantêm-se. Verifica-se, do momento 1 para o momento 2, uma pequena evolução positiva. Esta reconhece-se na redução da percentagem de erros cometidos. A maioria dos erros cometidos no momento 1 corresponde ao uso inadequado do pretérito perfeito ou do pretérito imperfeito do indicativo. No momento 2, os erros diminuem e aumenta o uso correto do pretérito perfeito e do imperfeito do indicativo. A diferença mais evidente está na duração da narração da história, que sofre uma redução significativa no segundo momento, de uma média de 75 para 60 segundos. Pode concluir-se que, no momento 2, o G1 comete menos erros e diminui a média

de tempo necessário à narração, sinónimo de melhoria na qualidade e fluência da língua de herança.

No que respeita ao número de verbos utilizados pelo G2 do momento 1 para o 2, não se verificam grandes diferenças. Há até, tal como aconteceu no G1, uma ligeira redução da quantidade de verbos usada, que pode eventualmente justificar-se pelo facto de os alunos já conhecerem a história e assim sentirem-se menos motivados para realizarem uma tarefa que já haviam efetuado anteriormente, o que poderá ter contribuído para a contarem mais rapidamente, facto confirmado pela redução significativa de tempo necessário à narração. Tal como no G1, do momento 1 para o 2, a principal evolução positiva do G2 verifica-se na diminuição da percentagem total de erros verbais cometidos, de 6,0% para 1,2%, e no aumento da percentagem de verbos conjugados no pretérito perfeito do indicativo, de 27,3% para 39,9%, e no pretérito imperfeito do indicativo, de 21,3% para 28,2%. Note-se que, tal como no G1, a maioria dos erros cometidos está relacionada com a dificuldade em distinguir, adequadamente, entre quando usar o pretérito perfeito ou o imperfeito do indicativo, logo, os dados referidos apresentam também melhorias quanto à utilização dos aspetos perfeito e imperfeito. No momento 2, os resultados obtidos pelos alunos do G2 são menos dispersos, visto que as caixas de bigodes com os resultados do grupo são menos alongadas. Os alunos que obtiveram valores mais baixos nos exercícios analisados melhoraram claramente (com uma subida de três verbos), indiciando que a escolarização e o aumento de *input* no projeto bilingue os beneficiaram especialmente. Por sua vez, os alunos com melhores resultados mantiveram-nos no segundo momento, dando a entender que possuem um conhecimento linguístico estável, que não sofreu erosão.

O G3 é o grupo onde o efeito da escolarização mais se fez notar e onde se verifica uma evolução mais significativa dos seus resultados (também evidente do ponto de vista estatístico). Do momento 1 para o momento 2, há um aumento do uso correto do presente do indicativo de 35,6% para 58,9% e uma redução significativa dos erros cometidos para cerca de metade (de 57,8% para 29,0%). Os erros cometidos devem-se, na sua maioria, à conjugação incorreta do verbo em tempo, modo, pessoa e número. Para narrar a história, o G3 necessita em média de 136 segundos no momento 1 e de 152 segundos no momento 2. Embora este grupo necessite de mais tempo do que os outros, o aumento da duração das narrações verificado no momento 2 não é significativo e há uma maior correção das ocorrências verbais usadas pelo grupo, o que

são evidências de uma melhoria considerável da fluência e da qualidade do português dos alunos do G3. O grupo evolui de forma substancial no espaço de tempo testado.

O G3 recorre ainda com alguma frequência à utilização do verbo na forma do infinitivo, quando o contexto da frase exige uma conjugação do mesmo em modo, tempo, pessoa e número. Este tipo de erro é praticamente exclusivo do G3 e é característico das primeiras fases de aquisição de uma L2. Estes dados demonstram que os alunos do G3 ainda se encontram claramente numa fase inicial da aquisição da língua portuguesa, ao passo que os outros grupos já estão num estágio mais avançado, com bases linguísticas mais sólidas e muitos aspetos chave da classe verbal já consolidados.

Estes resultados vêm corroborar o que já tinha sido confirmado no estudo de Duarte (2011), que afirma que os efeitos da literacia dos alunos em programas bilingues se evidenciam após “*a minimum of four years in order for possible effects to start showing*” (p. 203). Nota-se efetivamente que há diferenças evidentes entre os resultados obtidos no momento 1, após cerca de dois anos e meio de escolaridade no projeto bilingue e os resultados adquiridos após cerca de quatro anos, principalmente nos dos alunos do G3.

A análise do exercício “A fotografia”, onde é feita uma comparação do registo oral com o escrito, no quarto ano de escolaridade, revela que o G1 utiliza um menor número de verbos na composição escrita, em média 12,7 verbos utilizados por aluno, do que na narração oral, 16,3 verbos. Este uso numérico menor de verbos na composição escrita está ainda associado a um maior número de erros cometidos pelo G1, respeitantes, na sua maioria, à escolha do tempo verbal adequado. A maioria dos erros prende-se principalmente com a utilização incorreta dos pretéritos perfeito e imperfeito do indicativo. Esta vulnerabilidade na competência verbal de falantes de herança de português (neste estudo os alunos do G1 e do G2) nos aspetos perfeitivo e imperfetivo é também verificada por Senra (2010) em falantes de herança adultos. Estes resultados reforçam a ideia defendida por Montrul *et al.*, (2012), de que falantes de herança demonstram maior proficiência na oralidade, o que está naturalmente relacionado com o contexto de aquisição da língua.

O G2, por sua vez, na narração oral das histórias “O gato e o pássaro” e “A fotografia”, produz menos ocorrências verbais do que o G1 (em média, em “O gato e o pássaro”, menos 2,5 verbos no momento 1 e menos 1,6 no momento 2 e menos 4,4 verbos, em “A fotografia”), enquanto no registo escrito da segunda história os seus resultados se aproximam bastante dos

do G1 (em média menos 0,5 verbos usados). O G2 utiliza ligeiramente mais ocorrências verbais na composição escrita do que na narração oral (em média mais 0,4 verbos). O G2 aumenta percentualmente a quantidade de erros cometidos na composição escrita, mas esse aumento não é tão acentuado como o verificado no G1. O G2 demonstra ter uma proficiência equivalente nos dois registos analisados, o escrito e o oral. A proximidade dos resultados obtidos na componente escrita pelo G1 e pelo G2 é, de certa forma, espectável. Apesar de o *input* decorrente da comunicação oral realizada em contexto familiar do G2 não ser tão forte como o do G1, a competência escrita foi desenvolvida em simultâneo por ambos os grupos na escola. Todos os grupos foram sujeitos a uma instrução escolar similar da língua portuguesa.

Inversamente, o G3 demonstra uma maior proficiência no registo escrito em comparação com o oral, pois a exposição ao português destes alunos cinge-se apenas à realizada em contexto escolar, a qual tem uma forte componente escrita. É na composição escrita que os resultados obtidos pelos três grupos mais se aproximam. O G3 obtém melhores resultados no registo escrito do que no oral, não só verificável no uso de uma maior quantidade total de ocorrências verbais, como também num acréscimo no que respeita ao conhecimento lexical de verbos e na redução da quantidade de ocorrências verbais com erro. Este grupo demonstra ter adquirido competências básicas da categoria verbal em português no presente do indicativo de variados verbos, inclusive de verbos irregulares (e.g. *ser, estar, ter,...*). Por parte de alguns alunos verifica-se ainda a utilização de construções verbais complexas para narrar histórias de enredo adequado às suas idades. No entanto, os alunos do G3 necessitam de mais tempo e concentração para as aplicar corretamente, revelando que a utilização dessas competências numa narração oral ainda lhes é difícil, mas possível, e que no registo escrito as aplicam com mais facilidade, aproximando-se dos resultados obtidos por crianças em que o português é a língua de herança.

Há, no entanto, que realçar que o tipo de erros cometidos pelo G3 e os cometidos pelos G1 e G2 em pouco se assemelham. O G3 comete erros típicos de falantes em fases precoces da aquisição do português, o que não acontece nos G1 e G2. Daqui pode aferir-se que a competência linguística do G1 e do G2, falantes de língua de herança não é equiparável à do G3, falantes de língua estrangeira.

É frequente a língua dominante interferir na língua minoritária dos falantes de herança (Montrul, 2010). Neste caso particular, a língua portuguesa é a língua minoritária e o alemão, a

língua do meio envolvente, é a língua dominante. A influência da língua alemã, no que se refere à competência dos grupos em estudo na área da classe verbal, evidencia-se, principalmente, no campo lexical. Esta observação vai ao encontro do que se sabe sobre transferência interlinguística em situação de línguas de contacto desde o trabalho inaugural de Weinreich (1953). O grau de influência é muito mais expressivo no campo lexical do que em outras áreas da língua (veja também Jarvis & Pavlenko, 2008). Esta interferência nota-se especialmente na história “A fotografia” e, dentro desta, de forma mais evidente, na narração oral (11,2% de erros lexicais cometidos pelos três grupos) do que na composição escrita (7,3% de erros lexicais). Mais de metade dos erros lexicais cometidos parece ser consequência da influência do alemão, já que os alunos recorrem, por exemplo, com frequência ao uso da expressão *fazer uma fotografia* (em alemão: *ein Foto machen*) em vez de *tirar uma fotografia*. No estudo de Duarte (2011), a autora conclui que “*the act of writing itself allows access to the lexical rules of the individual systems but when dictating or narrating orally comparisons and transfers can be made more easily*” (p. 209). Verifica-se que o G1, em relação ao G2, recorre mais frequentemente ao uso de construções verbais complexas comuns e muito específicas da língua portuguesa, designadamente formadas pelos verbos (semi)auxiliares conjugados (e.g. *estar, ficar, continuar*, etc.), mais a preposição ‘a’ seguida do verbo principal no infinitivo, do que a construções verbais complexas mais simples, nomeadamente com o verbo modal ou “quase” auxiliar conjugado (e.g. *querer, poder,...*) seguido do verbo principal no infinitivo. Estas últimas têm uma equivalência direta na língua alemã (e.g. *wollen, können,...*) e são também as mais usadas pelo G2. Estes alunos têm tendência a recorrer mais frequentemente a estruturas semelhantes às da língua dominante, em vez de usarem estruturas exclusivas da sua língua de herança.

As categorias aspetuais do pretérito e do imperfeito são uma propriedade complexa da língua portuguesa, que exigem o uso de dois tempos distintos, o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito, enquanto em alemão a distinção entre pretérito e imperfeito não é feita através do uso de dois tempos distintos, portanto não há uma equivalência de tempos. O alemão faz uso de outros recursos para exprimir (im)perfetividade, por exemplo advérbios. Já a distinção entre *Präteritum/Imperfekt* e *Perfekt* baseia-se noutros critérios (e.g. o *Präteritum* é tempo por excelência usado em narrações, enquanto o *Perfekt* é o tempo usado no discurso oral que exprime ação terminada). Coloca-se aqui a hipótese de as dificuldades demonstradas pelos alunos neste domínio poderem ser agravadas pelo facto de o pretérito perfeito e o pretérito

imperfeito não terem tempos verbais equivalentes na língua alemã. As dificuldades neste domínio parecem sofrer uma redução no momento 2, o que sugere haver uma consolidação dos conhecimentos destes alunos no que concerne a esta propriedade verbal. Este facto leva à colocação da hipótese de estas diferenças poderem estar associadas à escolarização e, conseqüentemente, a um maior contacto com o registo escrito na língua portuguesa, o que se pode traduzir numa menor suscetibilidade a transferências interlinguísticas.

Um aspeto similar é o uso dos verbos *ser* e *estar*, para os quais há apenas um verbo correspondente na língua alemã, o verbo *sein*. Um dos erros que surgiu com frequência nos exercícios analisados prende-se com a utilização destes dois verbos. A inexistência desta distinção na língua alemã é certamente um motivo que contribui para a insegurança dos alunos na utilização destes dois verbos em português, com utilização distinta. Esta é uma área de difícil aquisição e propicia a transferência interlinguística, tanto na aquisição tardia de uma L2 como na aquisição de uma língua de herança, como demonstrado por vários estudos sobre o uso destes verbos no espanhol em contacto com o inglês em vários contextos de aquisição (Geeslin, 2002; Silva-Corvalán, 1986).

Os dados obtidos revelam que o grau de interferência da língua dominante não é igual em todos os domínios. Apesar de os alunos mostrarem alguma insegurança aquando do uso diferenciado das categorias aspetuais do perfeito e do imperfeito, não se verifica a transferência de outros aspetos da língua alemã para a portuguesa. A influência do alemão é mais evidente a nível lexical do que propriamente a nível gramatical.

Capítulo 5 - Conclusão

No presente estudo foi realizada uma análise dos conhecimentos da classe verbal em português de crianças bilingues luso-alemãs e de crianças alemãs aprendentes de PLE, no terceiro e quarto anos de escolaridade, do projeto bilingue de português-alemão da Rudolf-Roß-Grundschule de Hamburgo.

Apesar de, atualmente, o tema 'bilinguismo' ser abordado com mais frequência, mesmo nos meios de comunicação social, nem todos os portugueses emigrados têm uma noção clara da mais-valia que é a possibilidade de crescer num ambiente bilingue. A ideia de que os filhos podem aprender as duas línguas sem dificuldades acrescidas não está ainda fortemente disseminada nem é aceite entre todos os residentes no país de acolhimento. Verifica-se até (e não só no caso dos emigrantes lusodescendentes, cf. artigos em Extra e Verhoeven, 1999) a desvalorização da sua língua de origem em detrimento da língua maioritária do país onde vivem. Muitas famílias emigrantes consideram que o mais importante é os seus descendentes serem proficientes na língua do país de acolhimento, certos de que disso depende o seu sucesso escolar e a integração total no país que os acolheu. Esta é uma falácia frequente e não são muitos os encarregados de educação conscientes de que a proficiência na língua de origem não prejudica a aquisição da língua maioritária e de que, pelo contrário, esta traz inúmeras vantagens, como tem vindo a ser posto em evidência em variados estudos. Para possibilitar aos filhos a aquisição precoce da língua do país de acolhimento, muitas famílias emigrantes adotam, como estratégia, o abandono do uso da sua língua de origem como meio de comunicação entre pais e filhos. A consequência imediata desta estratégia é a exposição muito reduzida da criança à língua de origem dos pais. Em muitos casos, a língua de acolhimento é a L2 dos pais, noutros, os pais, sem possibilidades de contacto com a língua do país de acolhimento, tentam aprendê-la com os filhos, passando a comunicação a ser feita através de uma língua que nenhum deles domina na perfeição, persistindo assim a possibilidade de a criança ser exposta desde cedo a uma variedade da língua de acolhimento que, tanto a nível gramatical, como lexical, apresenta diferenças em relação à língua-alvo. Contrariando os receios destes pais, a maioria dos estudos que incidem sobre crianças que crescem num ambiente multilingue, caracterizado pela presença de uma língua maioritária e outra minoritária, atesta que estas crianças não revelam qualquer dificuldade na aquisição da língua maioritária, mesmo que nos primeiros anos de vida o contacto com esta língua seja mais limitado (Gathercole

& Thomas, 2009). A preocupação dos pais parece, pois, ser infundada. Como a língua minoritária é aquela que normalmente está menos presente a partir de certa altura da vida da criança, nomeadamente no momento da sua escolarização no sistema de ensino da língua maioritária, o mais importante é de facto garantir um grau suficiente de contacto com a língua de herança, para permitir bases sólidas de aquisição da mesma e evitar a sua erosão.

Parte dos participantes deste estudo, os alunos do G1 e do G2, são falantes de herança, descendentes de portugueses de primeira ou segunda geração a viver na Alemanha. Estes alunos têm exposição à língua portuguesa em contexto familiar, embora o tipo de contacto varie bastante de um grupo para o outro. Os alunos do G1 provêm de famílias em que o português é a língua prioritária na comunicação entre pais e filhos e os do G2, em que a língua privilegiada no seio familiar é a língua dominante do país de acolhimento, o alemão. Os alunos do G3 são alunos de PLE cujo contacto significativo com o português se deu aquando da entrada no projeto bilingue. Considera-se importante verificar em que domínios do conhecimento da classe verbal este fator influenciou a aquisição do português.

Verifica-se que o G1 é o que apresenta melhores resultados ao longo do estudo, principalmente na oralidade. Contudo é de realçar que os alunos do G2, cujo contacto com o português é bastante irregular e que têm sobretudo competência recetiva à entrada no primeiro ano, obtêm, na generalidade dos aspetos analisados, resultados muito próximos dos do G1. O G3, tal como esperado, foi o grupo que obteve resultados mais baixos em todos os aspetos testados, à exceção da competência escrita, em que os seus resultados se aproximam bastante dos restantes grupos.

A proximidade dos resultados do G2 em relação aos do G1 demonstra que a soma de exposição à língua a que os alunos do G2 foram sujeitos é suficiente para permitir a aquisição de competências ao nível do verbo similares às de alunos com um *input* mais intensivo e regular, como os do G1. Pode verificar-se que os conhecimentos linguísticos do G2 se aproximam muito mais dos do G1 do que dos do G3, o que leva a concluir que as bases linguísticas adquiridas em contexto natural se distanciam da aprendizagem da mesma língua como língua estrangeira, adquirida apenas em contexto formal. Crianças bilingues que crescem num contexto de migração, com predominância de exposição à língua do país de acolhimento fora de casa, mas com *input* à língua de herança no seio da família, desenvolvem com sucesso competências bilingues. Conclui-se assim, que a exposição à língua de herança desempenha um papel essencial na sua

aquisição e que, quão maior e mais frequente é o seu *input*, maior é o desenvolvimento e a rapidez do processo de aquisição de competências e estruturas linguísticas, neste caso, do verbo.

As principais diferenças verificadas entre o G1 e o G2 prendem-se com o uso, por parte do G1, de estruturas e aspetos do verbo mais complexos, e.g. uso de alguns tempos do conjuntivo e contextos que os exigem; utilização do infinitivo flexionado; criação de construções complexas verbais, especialmente aquelas com sentido incoativo, permansivo e conclusivo. Estas diferenças entre os G1 e G2 revelaram-se mais acentuadas no início do estudo do que no final. Com o tempo (de exposição acumulado) é previsível que também os alunos do G2 comecem a usar estruturas mais complexas. No entanto, esta é uma questão que fica em aberto e à qual este estudo não consegue dar resposta.¹³⁸

Este estudo permite ainda determinar quais as áreas mais vulneráveis no conhecimento da classe verbal dos alunos do G1 e do G2. De modo generalizado, os elementos do G1 e do G2 mostram algumas vulnerabilidades na seleção dos verbos *ser* e *estar* no modo indicativo, no uso diferenciado dos aspetos perfetivo e imperfetivo e ainda na ausência do uso de tempos do modo conjuntivo. Sem dúvida que, quanto mais complexas são as estruturas linguísticas, mais difíceis estas são de adquirir (ou pelo menos de utilizar), pelo que um contacto reforçado com elas é importante, de modo a garantir que tenham uma evidência positiva suficiente e que, desse modo, seja possibilitada a sua aquisição. É, por isso, aconselhável que os alunos de língua de herança sejam confrontados com fontes de exposição linguística variáveis, inclusive com textos escritos que contêm estruturas linguísticas menos frequentes no discurso oral. A leitura é, em qualquer língua, uma ferramenta essencial para o desenvolvimento e consolidação de estruturas linguísticas, nem sempre presentes no registo informal. É sabido que há determinadas estruturas da língua que não ocorrem em registos coloquiais, mas estão presentes em registos mais formais, como alguns tempos verbais sintéticos (e.g. mais-que-perfeito, futuro simples,...). O contacto com fontes linguísticas inexistentes no seio familiar é por isso um vetor importante para a conseqüente aquisição de estruturas linguísticas menos frequentes na linguagem do dia a dia (Rinke & Flores, 2014).

A totalidade de erros cometidos nos aspetos anteriormente referidos sofre uma redução no

¹³⁸ O estudo de Senra (2010) mostra que bilingues luso-alemães adultos possuem um conhecimento muito sólido dos diferentes tempos verbais. Por isso, é de esperar que estas crianças, em estágios mais avançados do seu desenvolvimento linguístico, adquiram estruturas mais complexas e se tornem capazes de as usar com proficiência.

final do estudo, principalmente pelos alunos do G2, cujos resultados iniciais, quando comparados os vários elementos do grupo, eram muito heterogéneos e dispersos entre si. Isto é sinónimo de que o contacto com a língua portuguesa, proporcionado pela frequência no projeto bilingue, bem como a aprendizagem sistemática em contexto escolar, aceleraram o processo de aquisição e consolidação dos conhecimentos da classe verbal. Por sua vez, os alunos com bases linguísticas mais sólidas obtiveram resultados similares em ambos os momentos, não apresentando sinais de perda linguística.

A literacia na língua portuguesa é também um aspeto importante para o desenvolvimento de competências próprias da linguagem escrita. Este estudo mostra a importância da exposição à língua de herança no contexto familiar e evidencia também as vantagens associadas ao seu ensino formal. Estes resultados vão ao encontro do defendido por Melo-Pfeifer (2014), para quem a escola de PLH ideal é uma onde ocorre uma fusão entre a escola e a comunidade residente. A autora defende também a importância de tornar as famílias conscientes do seu papel educativo como “*HL gatekeepers*” e ainda, de promotores da leitura e da escrita da língua de herança em casa, “*making the most of it in order to promote biliteracy and its development*” (Melo-Pfeifer, 2014: 16).

Os alunos do G3, apesar de não atingirem o nível de conhecimentos dos alunos do G1 e do G2, são os que revelam uma maior evolução na aquisição de competências linguísticas. O grupo, num espaço de quatro anos letivos, adquiriu competências base de conjugação de verbos regulares e de alguns irregulares no presente do indicativo (inclusive os verbos *ser* e *estar*), tornou-se capaz de criar construções complexas verbais, demonstrou conseguir aplicar estas competências na narração oral de uma história e, ainda, obter resultados próximos daqueles apresentados pelos falantes de herança no registo escrito. Para além disso, alguns alunos do G3 fazem uso da categoria aspetual do pretérito perfeito e imperfeito nas suas narrações, por aquisição natural, sem que este conteúdo tivesse sido lecionado explicitamente na aula. Logo, até uma relativamente limitada quantidade de *input* possibilita uma aquisição natural e o desenvolvimento intuitivo de estruturas complexas. O contacto com falantes proficientes na língua portuguesa contribui muito para o desenvolvimento de estruturas da língua portuguesa de alunos de PLE.

Interessante será ainda mencionar a surpresa e entusiasmo dos professores de inglês quando começam a lecionar nas turmas bilingues (as quais já usufruíram do ensino bilingue um ou dois anos antes) ao depararem-se com uma maior facilidade, por parte dos alunos, em adquirir novos vocábulos e novas estruturas gramaticais e ao verificarem a sua desinibição no uso de uma

língua estrangeira e desconhecida, facto também mencionado por Duarte (2011). Na realidade, os alunos do projeto bilingue foram já confrontados desde a nascença ou, o mais tardar, desde a primeira classe com dois (ou mais) sistemas linguísticos independentes. Inconscientemente, estes alunos começam a interiorizar que línguas em processo de aquisição se interrelacionam e de que modo esse interrelacionamento se processa, reconhecem que estas divergem entre si e, principalmente, que uma língua não é a tradução direta da outra, mas que as línguas diferentes correspondem a sistemas linguísticos complexos e independentes. Alguns estudos têm comprovado este facto, demonstrando que falantes bilingues apresentam maior consciência linguística do que falantes monolingues (Bialystok, 1988).

Em conclusão, todos os grupos da amostra revelam uma melhoria quantitativa e/ou qualitativa, mais ou menos acentuada, dos seus resultados no final do estudo, indício de que a frequência no projeto bilingue, ao contribuir para um aumento do *input* da língua portuguesa, se revela uma mais-valia para todos os alunos, independentemente de estes serem falantes ativos do português, de terem um contacto menos regular com a língua, ou de a aprendizagem do português representar o início da aquisição desta língua como língua estrangeira. Para além das vantagens no que respeita ao conhecimento de uma língua, um projeto bilingue permite a fusão de pelo menos duas culturas distintas, em que a cultura minoritária, neste caso a portuguesa, é ricamente explorada e valorizada, contribuindo para a supressão de sentimentos de inferioridade, vergonha e desvalorização das raízes de muitos falantes de herança. Estes alunos têm uma maior facilidade na interação com os outros, possivelmente serão cidadãos mais tolerantes, mais responsáveis e conscientes do seu papel num mundo multicultural e com uma perceção mais acentuada de que diferença não é sinónimo de inferioridade (Melo-Pfeifer, 2014).

No mundo atual, com a globalização e o acrescido movimento de pessoas entre diversas nações, um falante monolingue é cada vez mais uma raridade. A aprendizagem de línguas é, nos dias de hoje, essencial. Famílias bi- ou multiculturais ou com a possibilidade de criar os seus filhos em contexto natural bi- ou multilingue devem fazê-lo, sabendo que todo o tipo de *input* proporcionado aos seus filhos é importante e válido. As crianças têm uma aptidão natural para a aprendizagem e são capazes de adquirir dois ou mais sistemas linguísticos de forma independente e de se tornarem adultos falantes proficientes nas línguas aprendidas.

Bibliografia

- Abrahamsson, N., & Hyltenstam, K. (2008). The robustness of aptitude effects in nearnative second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 30, 481-509.
- Allemann-Ghionda, C., Stanat, P., Göbel, K., & Röhner, C. (orgs.) (2010). Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. *Zeitschrift für Pädagogik* 55.
- Alves, M. S. (1984). *Prontuário da Língua portuguesa, 1ª edição*. Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco.
- Areal, A. (2001). *Curso de Português: Questões de Gramática, Noções de Latim*. Lisboa: Edições Asa.
- Arim, E., Caels, F., Carvalho, N., Ramilo, M. C., & Correia, S. (2008). As línguas e as escolas. In M. H. Mira Mateus, D. Pereira, & G. Fischer (orgs.), *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (pp. 6-14). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/relatorio_final_divling.pdf.
- Arroteia, J. C. (2001, 08 01). *Aspectos da emigração portuguesa*. Retrieved 09 30, 2012, from Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, n.º 94 (30): <http://www.ub.es/geocrit/sn-94-30.htm>
- Au, T., Knightly, L., Jun, S.-A., & Oh, J. (2002). Overhearing a language during childhood. *Psychological Science* 13, 238-243. DOI: 10.1111/1467-9280.00444.
- Baedeker, S., & Gomes, R. (2002a). *Deutsch/ Portugiesisch – Bilingualer Unterricht – Konzept Klasse 1*. Hamburg: Rudolf-Roß-Gesamtschule.
- Baedeker, S., & Gomes, R. (2002b). *Deutsch/ Portugiesisch – Bilingualer Unterricht – Konzept Klasse 2*. Hamburg: Rudolf-Roß-Gesamtschule.
- Baedeker, S., & Gomes, R. (2002c). *Deutsch/ Portugiesisch – Bilingualer Unterricht – Konzept Klasse 3*. Hamburg: Rudolf-Roß-Gesamtschule.
- Baedeker, S., & Gomes, R. (2002d). *Deutsch/ Portugiesisch – Bilingualer Unterricht – Konzept Klasse 4*. Hamburg: Rudolf-Roß-Gesamtschule.
- Baetens Beardsmore, H. (1982). *Bilingualism. Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C., & Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Philadelphia: Clevedon Multilingual Matters.
- Barbosa, P. (2000). Clitics: a Window into the Null Subject Property. In J. Costa (org.), *Portuguese Syntax: Comparative Studies* (pp. 31-93). New York: Oxford Press.
- Barbosa, P., & Flores, C. (2011). Clíticos no português de herança de emigrantes bilingues de

- segunda geração. *Textos Seleccionados, XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 81-98). Lisboa: APL. <http://hdl.handle.net/1822/14098>.
- Barbosa, P., & Raposo, E. (2013). Subordinação argumental infinitiva. In E.P.Raposo et al., *Gramática do Português* (pp. 1901 – 1977). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbosa, P., Flores, C., & Bastos-Gee, A. (2014). “E então que fez eu?”. Verbos de alternância vocálica em variação no Português Europeu. *Comunicação apresentada no XXX Encontro Nacional da APL/Universidade do Porto*.
- Barron-Hauwaert, S. (2011). *Bilingual siblings: Language use in family*. Bristol: Multilingual Matters.
- Benmamoun, E., Montrul, S., & Polinsky, M. (2010, 06 12). *White Paper: Prolegomena to Heritage Linguistics*. Retrieved 06 05, 2011, from <http://www.harvard.edu/>: http://scholar.harvard.edu/mpolinsky/files/hl_white_paper_june_12.pdf
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology, 24 (4)*, 560-567. DOI: 10.1037/0012-1649.24.4.560.
- Bialystok, E. (2005). The impact of bilingualism on language and literacy development. In T. K. Bhatia, & W. C. Ritchie (orgs.), *The Handbook of Bilingualism* (pp. 577-601). Oxford: Blackwell Publishing.
- Bialystok, E., & Hakuta, K. (1994). *In other words: The science and psychology of second language acquisition*. New York: Basic.
- Bizarro, R., Moreira, M. A., & Flores, C. (2013) (orgs.). *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: Lidl.
- Blake, R. (1983). Mood Selection among Spanish Speaking Children, ages 4 to 12. *The Bilingual Review, 10*, 21-32.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Borer, H., & Wexler, K. (1987). The Maturation of Syntax. In T. Roeper, & E. Williams (orgs.), *Parameter Setting and Language Acquisition* (pp. 123–172). Dordrecht: Reidel.
- Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burling, R. (1981). Social constraints on adult language learning. *Annals of the New York Academy of Sciences 379*, 279-290.
- Bylund, E., & Diaz, M. (2012). The effects of heritage language instruction on first language proficiency: a psycholinguist perspective. *International Journal and Bilingualism 15: 5*, 593-609. DOI: 10.1080/13670050.2012.676620.
- Caels, F., & Mendes, M. (2008). Diversidade Linguística na Escola - Uma Problemática Global. In

- M. H. Mira Mateus, D. Pereira, & G. Fischer (orgs.), *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (pp. 271-293). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Capucho, M. F. (2009, 06 30). *Língua, expressões linguísticas e diversidade cultural*. Retrieved 09 15, 2012, from Observatório da imigração: http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col_Percursos_Intercultura/3_PI_Cap6.pdf
- Castro Pinto, J. M., Lopes, M. C., & Nascimento, Z. (2000). *Gramática do Português Moderno*. Lisboa: Plátano Editora.
- Chaves de Melo, G. (1979). *Ensaio de Estilística da Língua Portuguesa*. Albufeira: Edições Poseidon.
- Chomsky, N. (1965). Formal discussion: the development of grammar in child language. In U. Bellugi, & R. Brown (orgs.), *The Acquisition of Language*. Indiana: Purdue University.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.
- Clahsen, H. (1982). *Spracherwerb in der Kindheit. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Costa, A. (2012, 5 3). *Ser bilingue melhora capacidades cerebrais*. Retrieved 05 28, 2012, from Jornal Expresso: <http://expresso.sapo.pt/ser-bilingue-melhora-capacidades-cerebrais=f723191>
- Cox, M. I., & Assis-Peterson, A. A. (2001). O professor de inglês: Entre a alienação e a emancipação. *Linguagem e Ensino, v. 4, n. 1*, 11-36.
- 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*, 585-592.
- Cunha, C., & Cintra, L. (2005). *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (18ª ed.). Lisboa: Edições João Sá da Costa, LDA.
- Cunha, L. F. (2013). Aspeto. In E.P.Raposo et al., *Gramática do Português* (pp. 585 – 619). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DIPF. (2010, 12 07). *PISA 2009: Leistungsniveau und Chancengleichheit erhöht*. Retrieved 09 02, 2012, from DIPF: <http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/ergebnisberichte>
- Dirim, I., Döll, M., Neumann, U., & Roth, H.-J. (2009). *Bericht 2009. Abschlussbericht über die türkisch-deutschen Modellklassen*. Hamburg: University of Hamburg.
- Dorian, N. (1981). *Language death: the life cycle of a Scottish Gaelic dialect*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Duarte, J. (2011). *Bilingual Language Proficiency - A Comparative Study*. Münster: Waxmann.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Esser, H. (2006). *Migration, Sprache und Integration*. Berlin: AKI/WZB.
- Estrela, A. (2014). A passiva em português europeu: questões de aquisição. *Verba Volant 3 (2)*, <http://letras.ufpel.edu.br/verbavolant>.
- Extra, G., & Verhoeven, L. (orgs.) (1999). *Bilingualism and Migration*. The Hague: Walter de Gruyter.
- Ferreira, A. M., & Bayan, H. J. (2009). *Na Onda do Português 1*. Lisboa, Porto: Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Fishman, J. A., & Lovas, J. (1970). Bilingual Education in a Sociolinguistic Perspective. *TESOL Quarterly 4*, 215-222.
- Flämig, W. (1991). *Grammatik des Deutschen*. Berlin: Akademischer Verlag.
- Flege, J. (1987). A critical period for learning to pronounce foreign languages? *Applied Linguistics 8*, 162-177.
- Flores, C. (2008). *A Competência Sintáctica de Falantes Bilingues Luso-Alemães Regressados a Portugal - Um estudo sobre Erosão Linguística*. Braga: Universidade do Minho.
- Flores, C. (2013). Português Língua Não Materna. Discutindo conceitos de uma perspetiva linguística. In R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores (orgs.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino* (pp. 35-46). Lisboa: Lidl.
- Flores, C., & Barbosa, P. (2012). When reduced input leads to delayed acquisition: a study on the acquisition of clitic placement by Portuguese heritage speakers. *The International Journal of Bilingualism*, OnlineFirst.
- Freund, B. (2007). Portugiesen in Deutschland: Migrationszyklen, Regionalisierung, Integration und Perspektiven. In H. Thorau (org.), *Heimat in der Fremde. Pátria em terra alheia* (pp. 106-133). Berlin: Frey, Edition Tranvia.
- Ganzeboom, H., & Treiman, D. J. (1996). Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research, 25*, 201-239.
- Gathercole, V. C., & Thomas, E. M. (2009). Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism - Language and Cognition. 12, (2)*, 213-237.
- Geeslin, K. L. (2002). *The second language acquisition of copula choice and its relationship to language*. *Studies in Second Language Acquisition. 24*.419-51.

- Gogolin, I. (2005). Hin und Her über Grenzen. Transmigration und Sprachenvielfalt. In S. Duxa, A. Hu, & B. Schmenk (orgs.), *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen* (pp. 55-66). Tübingen: Gunther Narr-Verlag.
- Gonçalves, A. (1992). *Para uma sintaxe dos verbos auxiliares em Português Europeu (M.A. Thesis)*. Lisbon: FLUL.
- Gonçalves, A., & Raposo, E. P. (2013). Verbo e sintagma verbal. In E. P. al., *Gramática do Português* (pp. 1155 – 1218). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, A., Cunha, L. F., Miguel, M., Silvano, P., & Silva, F. (2010). Propriedades predicativas dos verbos leves dar, ter e fazer: estrutura argumental e eventiva. In A. M. Brito, F. Silva, J. Veloso, & A. Fiéis (eds), *Textos Seleccionados do XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 449-464). Porto: APL. http://www.clul.ul.pt/sectores/gramatica/publicacoes_preplexos/actas_sel.pdf.
- Gonçalves, F. (2004). *Riqueza Morfológica e Aquisição da Sintaxe em Português Europeu e Português Brasileiro*. Tese de Doutoramento.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2012, 03 15). *The reality of living with two (or more) languages*. Retrieved 07 13, 2012, from Psychology today - Life as a bilingual: <http://www.psychologytoday.com/blog/life-bilingual/201203/portraying-heritage-language-speakers>
- Grosso, M. J., Soares, A., Sousa, F., & Pascoal, J. (2011). *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro*. Retrieved 02 17, 2012, from Instituto Camões: http://www.dgdc.min-edu.pt/outrosprojetos/data/outrosprojectos/Portugues/Documentos/manual_quarepe_orientador_versao_final_janeiro_2012.pdf
- Guasti, M.-T. (1993/1994). Verb syntax in Italian child grammar: finite and non-finite forms. *Language Acquisition* 3, 1-40.
- Hamers, J., & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinzelin, M.-C. (2003). The Acquisition of Subjects in Bilingual Children Pronoun Use in Portuguese-German Children. In N. Müller (org.), *(In)Vulnerable Domains in Multilingualism* (pp. 107-137). Amsterdam: Benjamins.

- Hoff, E., Welsh, S., Place, S., & Ribot, K. M. (2014). Properties of dual language input that shape bilingual development and properties of environments that shape dual language input. In T. Grüter, & J. Paradis (orgs.), *Input and experience in bilingual development* (pp. 119-140). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Hyltenstam, K., & Abrahamsson, N. (2003). Maturation constraints in SLA. In C. J. Doughty, & M. Long (orgs.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 539-588). Oxford, UK: Blackwell.
- INE. (2012, 11 20). *Censos 2011*. Retrieved 03 02, 2013, from Instituto Nacional de Estatística: http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_bo ui=107624784&DESTAQUEStema=55466&DESTAQUESmodo=2
- IPN. (2010, 12 07). *Informationen über PISA*. Retrieved 03 03, 2013, from IPN - Leibniz - Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik: <http://pisa.ipn.uni-kiel.de/index.html>
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. London: Routledge.
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology* 21, 60-99.
- Kagan, O. (2008, June 3). Retrieved from UCLA: <http://www.international.ucla.edu/languages/news/article.asp?parentid=93215>
- Kessler, I. M. (2005). *Grammatik kurz & bündig, Portugiesisch*. Stuttgart: PONS GmbH.
- Krizman, J., Marian, V., Shook, A., Skoe, E., & Kraus, N. (2012, 05 15). *Subcortical encoding of sound is enhanced in bilinguals and relates to executive function advantages*. Retrieved 08 23, 2013, from Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA: www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1201575109
- Leiria, I. (2001). *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu língua não materna*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Leiria, I. (2004, 12). *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*. Retrieved 10 2011, 12, from <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/>: <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>
- Lengyel, D. (2001). *Kindliche Zweisprachigkeit und Sprachbehindertenpädagogik*. Düsseldorf: Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen Nordrhein-Westfalen (LAGA NRW).

- Lewis, E. G. (1977). Bilingualism and bilingual education - The ancient world to the Renaissance. In B. Spolsky, & R. L. Cooper (orgs.), *Frontiers of bilingual education* (pp. 22-93). Rowley MA: Newbury House.
- Lust, B. (2006). *Child Language. Acquisition and Growth*. Cambridge: CUP.
<http://arquiteturadellenguaje.files.wordpress.com/2013/02/child-language-acquisition-and-growth.pdf>.
- Mackey, W. F. (2000). The description of bilingualism. In L. Wei (org.), *The bilingualism reader* (pp. 26-54). London/New York: Routledge.
- MacNamara. (1969). How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency. In L. G. Kelly (org.), *Description and Measurement of Bilingualism* (pp. 79-97). Toronto: University of Toronto Press.
- Marques, R. (2013). Modo. In E.P.Raposo et al., *Gramática do Português* (pp. 673 – 693). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Meisel, J. M. (1994). Getting FAT, Finiteness, agreement and tense in early grammars. In J. M. Meisel (org.), *Bilingual First Language Acquisition. French and German Grammatical Development* (pp. 89-129). Amsterdam: Benjamins.
- Meisel, J. M. (2014). *Heritage Language Learners: Incomplete Acquisition of Grammar in Early Childhood*. VERBA: Anuario Galego de Filoloxia. Special Issue.
- 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*, DOI: 10.1080/13670050.2013.868400.
- Mira Mateus, M. H., Brito, A. M., Duarte, I. S., & Faria, I. H. (1983). *Gramática da Língua Portuguesa. Elementos para a descrição da estrutura, funcionamento e uso do português actual*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Montrul, S. (2002). Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition* 5, 39-68.
- Montrul, S. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-examining the Age Factor*. Amsterdam: John Benjamins.
- Montrul, S. (2010). Dominant language transfer in adult second language learners and heritage speakers. *Second Language Research*, 26, 293-327.
- Montrul, S. (2011, 05 06). Morphological errors in spanish second language learners and heritage speakers. *Studies in Second Language Acquisition, volume 33*, pp. 163-192, <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263110000720>.

- Montrul, S., de la Fuente, I., Davidson, J., & Foote, R. (2012). The role of experience in the acquisition and production of diminutives and gender in Spanish: Evidence from L2 learners and heritage speakers. *Second Language Research* 29 (1), pp. 87 –118.
- Nayar, P. B. (1997). *ESL/EFL Dichotomy Today: Language Politics or Pragmatics?* TESOL Quarterly, 31: 9-37. DOI: 10.2307/3587973.
- Oliveira, F. (2013). Tempo verbal. In E.P.Raposo et al., *Gramática do Português* (pp. 509 – 553). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Philips, C. (1995). Syntax at age two: Crosslinguistic differences. *MITWPL* 26, 325-382.
- Piaget, J. (1973). *Main Trends in Psychology*. London: George Allen & Unwin.
- Pires, A., & Rothman, J. (2009). Disentangling sources of incomplete acquisition: An explanation for competence divergence across heritage grammars. *The International Journal of Bilingualism* 13 (2), 211-238.
- Poeppel, D., & Wexler, K. (1993). *The Full Competence Hypothesis*. *Lingua* 69 (1).
- Polinsky, M. (2006). Incomplete acquisition: American Russian. *Journal of Slavic Linguistics* 14, 191–262.
- Radford, A. (1988). Small children's small clauses. *Transactions of the Philological Society* 86, 1-43.
- Raposo, E. P. (2013a). Estrutura da frase. In E.P. Raposo et al., *Gramática do Português* (pp. 303 – 398). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Raposo, E. P. (2013b). Verbos auxiliares. In E.P. Raposo et al., *Gramática do Português* (pp. 1221 – 1281). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reich, H. H., & Roth, H.-J. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Department of Education and Sports.
- Reich, H. H., & Roth, H.-J. (2004). *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger - HAVAS 5*. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg.
- Reich, H. H., & Roth, H.-J. (2007). HAVAS 5 - das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen. Sprachdiagnostik im Lernprozess. In H. H. Reich, H.-J. Roth, & U. Neumann (orgs.), *Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit (FÖRMIG Edition Band 3)* (pp. 71-94). Münster: Waxmann.
- Reich, H. H., Roth, H.-J., & Gantefort, C. (2008). Der Sturz ins Tulpenbeet. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In T. Klinger, K.

- Schwippert, & B. Leiblein (orgs.), *Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG (= FÖRMIG Edition Band 4)* (pp. 209-237). Münster: Waxmann.
- Rinke, E., & Flores, C. (2014). Heritage Portuguese bilinguals' morphosyntactic knowledge of clitics. *Bilingualism. Language and Cognition. FirstView Article*, DOI:10.1017/S136672891300076X.
- Rivers, W. M. (1969). *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Roberto, F. X., & Sousa, L. (1974). *Prontuário da Língua Portuguesa*. Lisboa: O Século.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Cambridge: Blackwell.
- Roth, H.-J. (2003). Bilinguale Alphabetisierung und die Entwicklung von Textkompetenz am Beispiel einer portugiesisch-deutschen Klasse im zweiten Schuljahr. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3*, 378-402.
- Roth, H.-J. (2005). Warum weint die Katze? -Einige Überlegungen zur Systematik der gesprochenen Kindersprache im Kontext von Zweitsprachigkeit. In I. Goglin, M. Krüger-Potratz, K. Kuhs, U. Neumann, & F. Wittek (orgs.), *Migration und sprachliche Bildung. Festschrift für Hans H. Reich. Interkulturelle Bildungsforschung Band 15* (pp. 81-101). Münster: Waxmann.
- Roth, H.-J., & Duarte, J. (2006). Sobre a aquisição de competências linguísticas num modelo de ensino bilingue. O português-alemão em Hamburgo. *Palavras 30*, 43-68.
- Roth, H.-J., Neumann, U., & Gogolin, I. (2003). *Bericht*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Roth, H.-J., Neumann, U., & Gogolin, I. (2004). *Bericht*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Roth, H.-J., Neumann, U., & Gogolin, I. (2007). *Bericht 2007. Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen*. Hamburg: University of Hamburg. <http://www.rudolf-ross-grundschule.de/images/medien/bericht2007.pdf>.
- Rothman, J. (2007). Heritage speaker competence differences, language change, and input type: Inflected infinitives in heritage Brazilian Portuguese. *The International Journal of Bilingualism 11*, 359–389.
- Rothman, J. (2009). Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *The International Journal of Bilingualism 13 (2)*, 155-163.
- Santos, A. L., & Flores, C. (2013). Elipse do SV e distribuição de advérbios em Português Língua de Herança e L2. *Textos Seleccionados do XVIII Encontro da APL*, 563-584. <http://hdl.handle.net/1822/25910>.

- Schemann, H., & Schemann-Dias, L. (1985). *As perífrases verbais portuguesas e os seus equivalentes alemães*. Braga: Livraria Cruz.
- Schlyter, S. (1993). The weaker language in bilingual Swedish–French children. In K. Hyltenstam, & A. Viberg (orgs.), *Progression and regression in language*. Cambridge: C.U.P.
- Senra, T. (2010). *Sprachkompetenz der 2. und 3. Generation portugiesischer Migranten in Hamburg: unvollständiger Erwerb?* Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Shin, S. J. (2002). Birth order and the language experience of bilingual children. *TESOL Quarterly* 36 (1), 103-113.
- Shook, A., & Marian, V. (2012, 09 06). *The Bilingual Language Interaction Network for Comprehension od Speech. Bilingualism: Language and Cognition*. Retrieved from Cambridge University Press: <http://comm.soc.northwestern.edu/bilingualism-psycholinguistics/files/BLINCS.pdf>; <http://dx.doi.org/10.1017/S1366728912000466>
- Silva-Corvalán, C. (1986). *Bilingualism and language change: the extension of estar in Los Angeles Spanish*. *Language*. 62.587-608.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Acton, Massachusetts: Copley Publishing Group.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism Or Not: The Education of Minorities*. Cleveland: Multilingual Matters.
- Soares, T. (2012, 04). *Historial e objetivos do EPE*. Retrieved 07 03, 2012, from CEPE Alemanha: <http://cepealemanha.files.wordpress.com/2012/04/historial-e-objetivos-do-epe-teresa-soares.pdf>
- Sorace, A. (2005). Syntactic optionality at interfaces. In L. Cornips, & K. Corrigan (orgs.), *Syntax and Variation: Reconciling the Biological and the Social* (pp. 46-111). Amsterdam: John Benjamins.
- Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tonietto, L., Villavicencio, A., Siqueira, M., Parente, M. A., & Sperb, T. M. (2008, 07/09). A especificidade semântica como fator determinante na aquisição de verbos. *Psicov*. 39, n. 3, pp. 343-351.
- Unsworth, S. (2013). Current and cumulative exposure in bilingual acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*.
- Wei, L. (2000). *The Bilingualism Reader*. London/New York: Routledge.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. The Hague: Mouton.

Xavier, M. F., Grosso, M. J., & Chulata, K. (2010). Reflexões sobre a metalinguagem de aquisição, aprendizagem e ensino do português para falantes de outras línguas. In M. J. Marçalo (eds.), & et al., *Língua Portuguesa: Ultrapassar Fronteiras, Juntar Culturas* (pp. 57-64). (Actas do II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa): Universidade de Évora/Universidade de São Paulo.
<http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg24/01.pdf>.

ANEXOS

Anexo I. Exemplo prático do ensino da primeira letra

O ensino da leitura e escrita no projeto bilíngue da Rudolf-Roß-Grundschule

Tentar-se-á ilustrar como é iniciado todo o processo de ensino/aprendizagem de introdução de uma letra na primeira classe.

O processo de aprendizagem de leitura e escrita no projeto bilíngue é feito em *team-teaching*, com um professor alemão e um português. A introdução das letras é realizada passo a passo e inicia-se com o estudo das letras que têm o mesmo valor fonológico em alemão e em português. A aprendizagem da leitura e escrita é iniciada com a letra “l”.

Cada professor traz um saco com objetos para a sala de aula. Os alunos sentam-se em roda. No centro estão dois tapetes, um verde e um vermelho, colocados lado a lado, com uma pequena sobreposição, nos quais serão colocados os objetos que cada professor, à vez, irá tirar do saco. Se o nome do objeto, em alemão, começar pela letra “l”, será colocado no tapete vermelho; se for em português será no tapete verde; caso se inicie pela mesma letra nas duas línguas será colocado na sobreposição dos dois tapetes. O professor alemão tira um camião (em alemão *Lastwagen*) do seu saco. Os alunos dizem do que se trata, nas duas línguas e procuram descobrir (adivinhar) se devem colocar o camião no tapete vermelho, no verde ou na sobreposição dos dois. Descobrem que têm de colocar o camião no tapete vermelho. O professor português tira do seu saco um limão (em alemão *Zitrone*). Os alunos, depois de dizerem o nome nas duas línguas tentam novamente adivinhar onde colocar o limão e colocam-no no tapete verde. O professor alemão tira um leão (em alemão *Löwe*) do seu saco. Mais uma vez, os alunos seguem o mesmo procedimento e colocam o leão na sobreposição dos dois tapetes. Tentam descobrir porquê. Eventualmente, os alunos chegam à conclusão de que se está a tratar de palavras começadas por ‘l’ e que cada tapete corresponde a uma língua (verde para português e vermelho para alemão).

Este procedimento é utilizado nas letras seguintes, com diferentes estratégias de impulso: os professores dizem qual é a letra e os alunos tentam descobrir o que está no saco; um dos professores em forma de adivinha descreve algo que tem no saco até eles descobrirem o que é, a que tapete pertence e de que letra se trata; os alunos trazem de casa objetos começados pela letra que se vai trabalhar.

Cada professor só tem objetos que começam pela letra a lecionar na sua língua ou nas duas. O professor de alemão nunca poderia tirar um limão (em alemão *Zitrone*) do saco na introdução à letra ‘l’. Há ainda uma coroa para cada criança cujo nome comece por essa letra; é

o rei/rainha da semana e pode usar a coroa durante esse período.

Este método permite aos alunos identificar imediatamente se se trata de uma palavra em português ou em alemão, pela posição (nos tapetes/cartazes/fichas de trabalho...) e pela cor. Na Ilustração 6 apresenta-se um exemplo de um cartaz da letra O, que é afixado na sala de aula, após a introdução da respetiva letra; pode facilmente identificar-se a língua das imagens apresentadas pela sua posição e cor de fundo, e assim imediatamente associar o fonema ao grafema.



Ilustração 6. Cartaz da letra O

Os cartazes das letras vão sendo afixados na sala de aula à medida que as respetivas letras vão sendo introduzidas (Ilustração 7).



Ilustração 7. Cartazes das letras N, O e S

Parte das fichas de trabalho destinadas à aprendizagem da leitura e escrita são bilingues. Os alunos trabalham a letra aprendida nas duas línguas na mesma ficha, no início com desenhos (Ilustração 8), e mais tarde começam a escrever as palavras nas duas línguas (Ilustração 9). De modo a facilmente se identificar a língua nas fichas de trabalho o seu limite deve ser pintado de vermelho e verde (metade de cada cor) ou em cada lado da ficha o aluno

desenha uma bandeira (de um dos países de língua oficial portuguesa) a assinalar a respetiva língua.

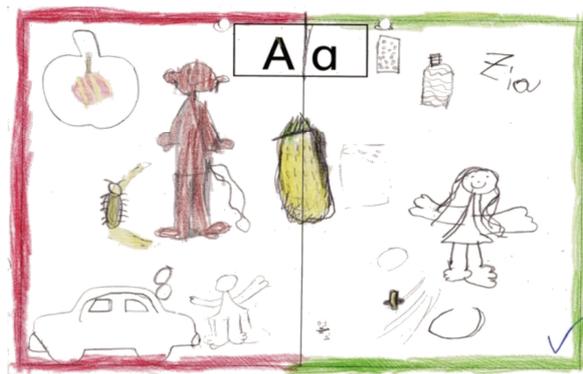


Ilustração 8. Ficha de trabalho do A



Ilustração 9. Dois exemplos de fichas de trabalho do P, com desenhos e palavras

Anexo II. Exemplo prático de um tema de Estudo do Meio

As aulas de estudo do meio também são dadas em *team-teaching*, seguindo o mesmo princípio de “uma pessoa – uma língua”, tal como no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Também aqui é estipulada a cor verde para a língua portuguesa e a vermelha para a alemã (Ilustração 10).

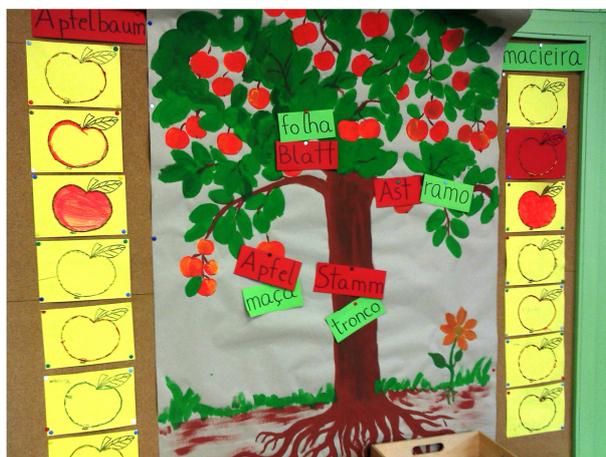


Ilustração 10. Placar "A macieira"

Todos os temas começam por ser introduzidos para o grupo turma. No caso do tema “A maçã”, os alunos foram ao mercado e cada grupo de alunos comprou 3 ou 4 maçãs de uma espécie ou variedade diferentes. Na sala de aula, os alunos procederam à degustação de cada tipo de maçã e preencheram uma tabela (Ilustração 11). Para além disso, em pares, os alunos analisaram uma maçã por dentro, a qual foi cortada em duas metades, para procederem assim à sua observação e registo pormenorizado (Ilustração 12).

Apfel-Test von:

	Farbe			Geschmack
1. Glockenapfel		↑		↑
2. Gravensteiner		↑		↑
3. Elstar		XX		↑
4. Cox Orange		↑		↑
5. Jonagored		↑		↑
6. Gloster		↓		↓

Ilustração 11. Teste de degustação

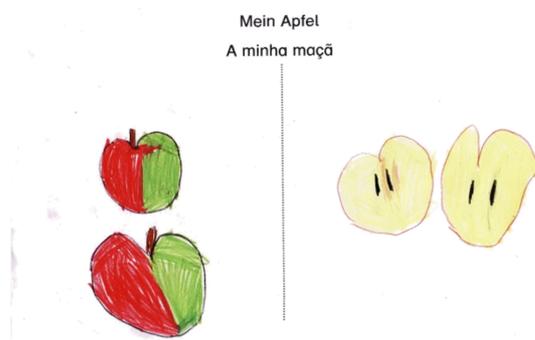


Ilustração 12. Observação e registo da maçã

Normalmente, os temas da disciplina de Estudo do Meio são dados em forma de oficina ou estações com um plano de trabalho (Ilustração 13), que deve ser gerido individualmente por

cada aluno. O plano de trabalho apresentado, subordinado ao tema “A maçã”, é um tema de primeiro ano. Quando uma tarefa da oficina é completada, o aluno deve colocar uma cruz no respectivo local e dirigir-se ao professor que a irá carimbar ou assinar, após verificar se não é necessário emendar ou completar mais nada.

Nome/ Name: YAPA

Bom trabalho!
Gute Arbeit!

		Pronto/ Fertig	Visto/Gesehen
1		<input checked="" type="checkbox"/>	muito bem
2		<input checked="" type="checkbox"/>	muito bem
3		<input checked="" type="checkbox"/>	muito bem
4		<input checked="" type="checkbox"/>	muito bem
5		<input checked="" type="checkbox"/>	muito bem
6		<input checked="" type="checkbox"/>	muito bem
7		<input checked="" type="checkbox"/>	muito bem

Ilustração 13. Plano de trabalho "A maçã"

Na sala de aula estão distribuídas as diferentes ofertas de trabalho, em alemão, em português ou em ambas as línguas, as quais podem ser realizadas pela ordem desejada por cada aluno (ver Ilustração 14).

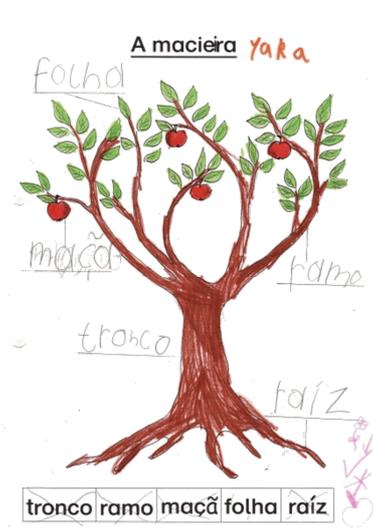


Ilustração 14. Exemplo de uma ficha de trabalho em português

Anexo III. Questionário¹³⁹ integral colocado aos E.E. dos alunos

Mãe (Nome): _____ Pai (Nome): _____ Filho/a (Nome): _____

Nr.	Pergunta	Resposta da mãe:	Resposta do pai:
1	Que línguas fala?	_____ _____	_____ _____
1b	Onde aprendeu essas línguas?	_____ _____	_____ _____
1c	De que país/região é o Português que fala em casa?	_____ _____	_____ _____
2	Em que língua fala com o/a seu/sua filho/a? Pt = Português Al = Alemão	Sempre em Pt <input type="checkbox"/> Mais em Pt que em Al <input type="checkbox"/> Tanto em Pt como em Al <input type="checkbox"/> Mais em De que em Pt <input type="checkbox"/> Sempre em Al <input type="checkbox"/> Outras línguas: <input type="checkbox"/> _____	Sempre em Pt <input type="checkbox"/> Mais em Pt que em Al <input type="checkbox"/> Tanto em Pt como em Al <input type="checkbox"/> Mais em De que em Pt <input type="checkbox"/> Sempre em Al <input type="checkbox"/> Outras línguas: <input type="checkbox"/> _____
2b	Alterna ou mistura as diferentes línguas durante uma conversa?	Não sei <input type="checkbox"/> Com frequência <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/>	Não sei <input type="checkbox"/> Com frequência <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/>
3	Em que língua lhe responde o/a seu/sua filho/a quando fala com ele/a?	Sempre em Pt <input type="checkbox"/> Mais em Pt que em Al <input type="checkbox"/> Tanto em Pt como em Al <input type="checkbox"/> Mais em Al que em Pt <input type="checkbox"/> Sempre em Al <input type="checkbox"/> Outras línguas: <input type="checkbox"/> _____	Sempre em Pt <input type="checkbox"/> Mais em Pt que em Al <input type="checkbox"/> Tanto em Pt como em Al <input type="checkbox"/> Mais em Al que em Pt <input type="checkbox"/> Sempre em Al <input type="checkbox"/> Outras línguas: <input type="checkbox"/> _____
4	Quando o/a seu/sua filho/a vem falar consigo, em que língua é que o faz?	Sempre em Pt <input type="checkbox"/> Mais em Pt que em Al <input type="checkbox"/> Tanto em Pt como em Al <input type="checkbox"/> Mais em Al que em Pt <input type="checkbox"/> Sempre em Al <input type="checkbox"/> Outras línguas: _____	Sempre em Pt <input type="checkbox"/> Mais em Pt que em Al <input type="checkbox"/> Tanto em Pt como em Al <input type="checkbox"/> Mais em Al que em Pt <input type="checkbox"/> Sempre em Al <input type="checkbox"/> Outras línguas: _____

¹³⁹ Questionário cedido pela Professora Doutora Duarte, da Universidade de Hamburgo, com algumas alterações.

5	A criança tem irmãos? (Por favor, escreva um número.)	Não tem irmãos, nem irmãs <input type="checkbox"/> Tem ____ irmãos mais novos <input type="checkbox"/> Tem ____ irmãos mais velhos <input type="checkbox"/> Tem ____ irmãs mais novas <input type="checkbox"/> Tem ____ irmãs mais velhas <input type="checkbox"/>										
6	Moram mais pessoas na sua casa? (Por favor, escreva um número.)	_____ pessoas, nomeadamente: _____ _____										
7	(Passar à pergunta nr. 8 se não tem irmãos ou irmãs) Em que língua falam os irmãos entre si?	Sempre em Pt <input type="checkbox"/> Mais em Pt que em Al <input type="checkbox"/> Tanto em Pt como em Al <input type="checkbox"/> Mais em Al que em Pt <input type="checkbox"/> Sempre em Al <input type="checkbox"/> Outras línguas: _____										
7b	Os irmãos alternam ou misturam as línguas durante uma conversa?	Não sei <input type="checkbox"/> Com frequência <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/>										
8	Qual é, para si, a importância da língua alemã para o/a seu/sua filho/a? (Agora e no futuro.)	<table border="0"> <tr> <td>Não sei <input type="checkbox"/></td> <td>Não sei <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Muito importante <input type="checkbox"/></td> <td>Muito importante <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Importante <input type="checkbox"/></td> <td>Importante <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Pouco importante <input type="checkbox"/></td> <td>Pouco importante <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Sem importância <input type="checkbox"/></td> <td>Sem importância <input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Não sei <input type="checkbox"/>	Não sei <input type="checkbox"/>	Muito importante <input type="checkbox"/>	Muito importante <input type="checkbox"/>	Importante <input type="checkbox"/>	Importante <input type="checkbox"/>	Pouco importante <input type="checkbox"/>	Pouco importante <input type="checkbox"/>	Sem importância <input type="checkbox"/>	Sem importância <input type="checkbox"/>
Não sei <input type="checkbox"/>	Não sei <input type="checkbox"/>											
Muito importante <input type="checkbox"/>	Muito importante <input type="checkbox"/>											
Importante <input type="checkbox"/>	Importante <input type="checkbox"/>											
Pouco importante <input type="checkbox"/>	Pouco importante <input type="checkbox"/>											
Sem importância <input type="checkbox"/>	Sem importância <input type="checkbox"/>											
8b	MÃE: Porquê? _____ _____ _____	PAI: Porquê? _____ _____ _____										
8c	A criança também acha o mesmo? Se ela acha que „Não“, escreva, por favor, a opinião da criança: _____ _____	Não sei <input type="checkbox"/> Muito importante <input type="checkbox"/> Importante <input type="checkbox"/> Pouco importante <input type="checkbox"/> Sem importância <input type="checkbox"/>										

9	Qual a importância da língua portuguesa para o/a seu/sua filho/a? (Agora e no futuro.)	Não sei <input type="checkbox"/> Muito importante <input type="checkbox"/> Importante <input type="checkbox"/> Pouco importante <input type="checkbox"/> Sem importância <input type="checkbox"/>	Não sei <input type="checkbox"/> Muito importante <input type="checkbox"/> Importante <input type="checkbox"/> Pouco importante <input type="checkbox"/> Sem importância <input type="checkbox"/>
9b	MÃE: Porquê? _____ _____	PAI: Porquê? _____ _____	
10	Qual a importância da língua portuguesa e de outras línguas para o/a seu/sua filho/a? (Agora e no futuro; pode considerar outras línguas.)	Não sei <input type="checkbox"/> Muito importante <input type="checkbox"/> Importante <input type="checkbox"/> Pouco importante <input type="checkbox"/> Sem importância <input type="checkbox"/>	Não sei <input type="checkbox"/> Muito importante <input type="checkbox"/> Importante <input type="checkbox"/> Pouco importante <input type="checkbox"/> Sem importância <input type="checkbox"/>
10b	MÃE: Porquê? _____ _____	PAI: Porquê? _____ _____	
11	Responder em caso de falarem outras línguas em casa: Qual a importância de _____ (língua/s) para o/a seu/sua filho/a?	Não sei <input type="checkbox"/> Muito importante <input type="checkbox"/> Importante <input type="checkbox"/> Pouco importante <input type="checkbox"/> Sem importância <input type="checkbox"/>	Não sei <input type="checkbox"/> Muito importante <input type="checkbox"/> Importante <input type="checkbox"/> Pouco importante <input type="checkbox"/> Sem importância <input type="checkbox"/>
11b	MÃE: Porquê? _____ _____	PAI: Porquê? _____ _____	
12	Em que ocasiões é que vocês falam outras línguas? Que outras línguas falam? MÃE: _____ PAI: _____ _____ _____		

13	Em média, quantas horas por dia vê a criança televisão ou DVD's?	Não sei Menos do que uma hora Até duas horas Até três horas Mais do que três horas	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13b	Quais são os canais ou DVD's que a criança prefere? _____		
13c	Em que língua é que a criança vê televisão ou DVD's?	Não sei Só Pt Mais Pt do que Al Tanto em Pt como em Al Mais em Al do que Pt Só Al Outras línguas, nomeadamente: _____	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14	O/A seu/sua filho/a vai ao parque infantil ou a outro local do género brincar?	Não sei Não Sim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14b	Ele/a encontra-se lá com outras crianças?	Não sei Não Sim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14c	Em que língua é que ele/a fala com as outras crianças?	Não sei Só Pt Mais Pt do que Al Tanto em Pt como em Al Mais em Al do que Pt Só Al Outras línguas, nomeadamente: _____	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
15	Na sua vizinhança vivem muitas famílias que falam outras línguas (não o alemão)?	Não sei Sim, muitas famílias Não, poucas famílias Não, nenhuma família	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

15b	Que línguas se falam na sua vizinhança?	Não sei <input type="checkbox"/> Só Alemão <input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Outras línguas, nomeadamente: _____ _____
16	A criança frequentou um jardim infantil ou uma pré-escola? (Se „não“, continue na pergunta 17)	Não sei <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/>
16b	Qual/quais? (Nome do jardim infantil ou da pré-escola) _____	
16c	Quanto tempo é que a criança frequentou o jardim infantil ou a pré-escola? _____	
16d	No jardim infantil ou na pré-escola era ensinada uma segunda língua? Qual a língua e como era ensinada? _____ _____	
17	A criança vai para um centro de atividades de tempos livres (por exemplo KITA) ou ama depois da escola? Que línguas é que a criança fala lá? _____ _____	
18	Há quanto tempo vive a criança na Alemanha? (escreva p.f. um número)	Desde o nascimento <input type="checkbox"/> Há _____ anos <input type="checkbox"/>
18b	só quando a criança <u>Não</u> nasceu na alemanha: Onde é que a criança viveu antes? Durante quanto tempo? _____ _____ —	
19	A criança já esteve em Portugal ou noutro país de língua portuguesa? (Escreva p.f. um número e o país)	Nunca <input type="checkbox"/> Uma vez <input type="checkbox"/> Mais vezes, nomeadamente ____ vezes, em _____ _____

19b	No total, quanto tempo é que a criança lá esteve? (estimativa)	Menos do que 4 semanas	<input type="checkbox"/>
		De 4 a 8 semanas	<input type="checkbox"/>
		De 2 a 6 meses	<input type="checkbox"/>
		De 6 meses a 1 ano	<input type="checkbox"/>
		Mais do que 1 ano	<input type="checkbox"/>

20	Qual a língua que a criança aprendeu primeiro?	
21	Qual é a língua que a criança fala mais?	

Algumas perguntas sobre si:																			
22	No caso de pais alemães, não responder Frequentou a escola no seu país de origem? (Escreva p.f. o tipo de escola e a duração)	<p>Não frequentei a escola</p> <p>_____, ___ anos</p> <p>_____, ___ anos</p> <p>_____, ___ anos</p>	<table border="0"> <tr> <td>MÃE</td> <td>PAI</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	MÃE	PAI	<input type="checkbox"/>													
MÃE	PAI																		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																		
23	Frequentou a escola na Alemanha?	<p>Não frequentei a escola</p> <p>Escola primária ___ anos</p> <p>Hauptschule ___ anos</p> <p>Realschule ___ anos</p> <p>Gymnasium ___ anos</p> <p>Gesamtschule ___ anos</p> <p>_____, ___ anos</p>	<table border="0"> <tr> <td>MÃE</td> <td>PAI</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	MÃE	PAI	<input type="checkbox"/>													
MÃE	PAI																		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																		
24	Qual é a sua profissão?	MÃE: _____	PAI: _____																
24b	Quantas horas trabalha por dia?	_____ horas	_____ horas																
25	Qual é a língua que fala mais?																		

Mais uma vez, muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo IV. Distribuição dos alunos por cada um dos grupos

Grupo	Nome	Turma	Grupo	Nome	Turma	Grupo	Nome	Turma
		¹⁴⁰						
G1	Afonso	A	G2	Caetano	A	G3	Christian	A
	Alberto	A		Denilson	A		Elisabeth	A
	António	A		Henrique	A		Josephina	A
	Duarte	A		Ivete	A		Klaus	A
	Juliana	A		Safira	A		Michael	A
	Paulo	A		Bárbara	B		Susanne	A
	Vicente	A		Francisco	B		Tim	A
	Vitorino	A		Gonçalo	B		Alicia	B
	Alice	B		Marta	B		Anabela	B
	Carlos	B		Patrícia	B		Charlotte	B
	Inês	B	Rodrigo	B	Liedson	B		
	Leandro	B			Mariana	B		
	Nuno	B			Nicola	B		
	Pedro	B						
Tânia	B							

¹⁴⁰ Turma A: turma bilingue testada nos anos letivos de 2008 a 2010 (nomeadamente durante os terceiro e quarto anos de escolaridade dos alunos em estudo);

Turma B: turma bilingue testada nos anos letivos de 2009 a 2011 (nomeadamente durante os terceiro e quarto anos de escolaridade dos alunos em estudo).

Anexo V. Teste de diferenças significativas

De modo a verificar a correta distribuição dos alunos pelos três grupos em questão, testou-se a existência de diferenças significativas entre os três grupos definidos, através da aplicação do teste estatístico não paramétrico de Kruskal-Wallis, às seguintes variáveis¹⁴¹:

- línguas em que os progenitores se dirigem às crianças,
- línguas mais faladas pelos pais e
- línguas mais faladas pelas crianças;

por se considerar que estes são os pontos mais pertinentes na determinação da exposição à língua portuguesa no quotidiano dos alunos (Tabela 29).

Tabela 29. Resultados do teste à divisão da amostra por grupos

	Língua em que a mãe se dirige ao filho	Língua em que o pai se dirige ao filho	Língua em que o filho responde à mãe	Língua em que o filho responde ao pai	Língua em que o filho se dirige à mãe	Língua em que o filho se dirige ao pai	Língua mais falada pela mãe	Língua mais falada pelo pai	Língua mais falada pela criança atualmente
Valor de p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,014	0,029	0,000

Uma vez que os valores de p (Tabela 29) para as variáveis mencionadas são todos inferiores a 5%, com 95% de nível de confiança, rejeita-se a hipótese nula de ausência de diferenças significativas entre os grupos. Ou seja, os grupos demonstram, para todas as variáveis testadas entre si, possuir diferenças significativas, o que comprova a divisão dos alunos realizada pelos três grupos.

¹⁴¹ Dados obtidos com base nos questionários colocados aos progenitores das crianças participantes neste estudo.

Anexo VI. Regras de transcrição das narrações orais

.	pausa longa
(segundos)	pausa longa, indicada em segundos
,	pausa curta
/	interrupção da frase
(xxx)	não perceptível
\$	entrevistadora e aluno falam ao mesmo tempo
[...]	transcrição fonética
itálico	alemão
(...)	repetições ou partes corrigidas/substituídas pelos alunos, e por isso, não consideradas para as contagens
Não é mantida a convenção de utilização de letra maiúscula em início de frase.	

Anexo VII. Teste de Kruskal-Wallis e de LSD

Na narração da história “O gato e o pássaro”, com o objetivo de verificar se existem diferenças significativas entre os grupos em estudo quanto à quantidade de verbos utilizados em cada um dos momentos realizou-se o teste estatístico de Kruskal-Wallis. Como o valor de p é inferior a 0,05 (5%), com 95% de n. c. (Tabela 30), há indícios de diferenças entre os resultados obtidos pelos três grupos, nos dois momentos.

Tabela 30. Teste de diferenças entre os grupos nos momentos 1 e 2

	Quantidade de ocorrências verbais no momento 1	Quantidade de ocorrências verbais no momento 2
Valor de p	0,000	0,000

De modo a identificar os pares de grupos para os quais se verificam efetivamente estas diferenças, realizou-se o teste de comparações múltiplas de LSD (Tabela 31).

Tabela 31. Teste de diferenças entre os pares de grupos nos momentos 1 e 2

	Grupo	Grupo	Valor de p
Quantidade de ocorrências verbais, no momento 1	1	2	0,172
		3	0,000
	2	1	0,172
		3	0,000
	3	1	0,000
		2	0,000
Quantidade de ocorrências verbais, no momento 2	1	2	0,273
		3	0,000
	2	1	0,273
		3	0,000
	3	1	0,000
		2	0,000

Tanto no momento 1 como no momento 2, a 95% n. c., há indícios de diferenças entre os G1 e G3 e entre os G2 e G3, já que o valor de p correspondente a estes pares de grupos é inferior a 0,05. Isto é, do ponto de vista estatístico, no que respeita à quantidade total de verbos utilizados, o G3 obtém resultados significativamente mais baixos do que os dos outros grupos. Entre os resultados do G1 e do G2 não há indícios de diferenças significativas.

Anexo VIII. Testes estatísticos

Com o objetivo de se verificar, do ponto de vista estatístico, se há diferenças significativas entre a quantidade de verbos diferentes utilizados pelos grupos em cada um dos momentos, realizou-se o teste estatístico de Kruskal-Wallis (Tabela 32). Como o valor de p é inferior a 5%, a 95% de n. c., há indícios de diferenças entre os três grupos, nos dois momentos.

Tabela 32. Teste de diferenças entre os grupos nos momentos 1 e 2

	Quantidade de verbos diferentes no momento 1	Quantidade de verbos diferentes no momento 2
Valor de p	0,000	0,000

De modo a identificar os pares de grupos para os quais se verificam efetivamente estas diferenças, realizou-se o teste de comparações múltiplas de LSD (Tabela 33).

Tabela 33. Teste de diferenças entre os pares de grupos

	Grupo	Grupo	Valor de p
Quantidade de verbos diferentes usados no momento 1	1	2	0,066
		3	0,000
	2	1	0,066
		3	0,000
	3	1	0,000
		2	0,000
Quantidade de verbos diferentes usados no momento 2	1	2	0,566
		3	0,000
	2	1	0,566
		3	0,000
	3	1	0,000
		2	0,000

Tanto no momento 1 como no momento 2, a 95% de n. c., há indícios de diferenças entre o G1 e o G3 e entre o G2 e o G3.

De modo a testar a existência de diferenças significativas entre a quantidade de verbos diferentes usados por grupo no momento 1 e a quantidade de verbos diferentes usados por grupo no momento 2, realizou-se o teste de normalidade para as variáveis supramencionadas (Tabela 34).

Tabela 34. Teste de normalidade

Grupo		Shapiro-Wilk ¹⁴²
1	Quantidade de verbos diferentes usados no momento 1	0,725
	Quantidade de verbos diferentes usados no momento 2	0,157
	Quantidade de ocorrências verbais no momento 1	0,509
	Quantidade de ocorrências verbais no momento 2	0,801
2	Quantidade de verbos diferentes usados no momento 1	0,367
	Quantidade de verbos diferentes usados no momento 2	0,212
	Quantidade de ocorrências verbais no momento 1	0,666
	Quantidade de ocorrências verbais no momento 2	0,366
3	Quantidade de verbos diferentes usados no momento 1	0,013
	Quantidade de verbos diferentes usados no momento 2	0,168
	Quantidade de ocorrências verbais no momento 1	0,009
	Quantidade de ocorrências verbais no momento 2	0,415

No teste de normalidade de Shapiro-Wilk é rejeitada a hipótese de normalidade dos dados para todos os valores inferiores a 0,05, ou seja, a 5%.

De modo a testar se as diferenças observadas nos tempos entre os momentos 1 e 2 são estatisticamente significativas e, uma vez que estamos perante variáveis contínuas emparelhadas que satisfazem o pressuposto de simetria da distribuição das diferenças em torno da mediana (verificado quando o valor de *skewness* está compreendido entre -2 e 2), para os G1 e G2, realizou-se o teste de Wilcoxon, e para o G3, que não satisfaz o pressuposto de simetria das diferenças, realizou-se o teste de Sinais (Tabela 35).

¹⁴² Para amostras de dimensão reduzida, como é o caso dos grupos em estudo, aconselha-se a realização do teste de normalidade de Shapiro-Wilk.

Tabela 35. Teste de diferenças entre os momentos 1 e 2

Grupo		Valor de p
1	Quantidade de verbos diferentes usados no momento 1 - Quantidade de verbos diferentes usados no momento 2	0,150
2	Quantidade de verbos diferentes usados no momento 1 - Quantidade de verbos diferentes usados no momento 2	0,732
3	Quantidade de verbos diferentes usados no momento 1 - Quantidade de verbos diferentes usados no momento 2	0,000

Constata-se que o valor de p só é inferior a 5% para o G3, indicando a presença de diferenças significativas entre a quantidade de verbos diferentes usados entre os dois momentos, a 95% de n. c.. Ou seja, do ponto de vista estatístico, o G3 aumenta significativamente a quantidade de verbos diferentes usados no momento 2, em relação ao momento 1.

Anexo IX. Teste de Kruskal-Wallis e de LSD

Na narração da história “O gato e o pássaro”, de modo a testar a existência de diferenças entre a percentagem de ocorrências verbais com erro entre os três grupos, no momento 1, realizou-se o teste não paramétrico para grupos independentes de Kruskal-Wallis (Tabela 36).

Tabela 36. Teste de Kruskal-Wallis para os erros cometidos no momento 1

	Verbos com erro
Valor de p	0,003

O valor de p, inferior a 0,05 (Tabela 36), indicia que existem diferenças significativas na percentagem dos verbos com erro entre os três grupos, a 95% de n. c. Ou seja, os três grupos apresentam diferenças entre si quanto à quantidade de erros cometidos.

De modo a averiguar os pares de grupos para os quais se verificam diferenças no uso de verbos com erro, realizou-se o teste de comparações múltiplas de LSD (Tabela 37).

Tabela 37. Teste de diferenças para os pares de grupos

	Grupo	Grupo	Valor de p
Verbos com erro	1	2	0,758
		3	0,005
	2	1	0,758
		3	0,018
	3	1	0,005
		2	0,018

Como se pode observar na Tabela 37, de acordo com o valor de p, conclui-se que, a 95% de n. c., há evidência de diferenças estatisticamente significativas (valor de $p < 0,05$) entre o G1 e o G3 e entre o G2 e o G3 no que diz respeito verbos com erro. Ou seja, o G3 comete significativamente mais erros do que o G1 e o G2. Entre os erros cometidos pelo G1 e pelo G2 não há indícios de diferenças estatísticas significativas.

Anexo X. Teste de Kruskal-Wallis e de LSD

Com o objetivo de verificar, do ponto de vista estatístico, se existem diferenças entre os erros cometidos pelos três grupos, em cada um dos momentos, para cada tipo de erro cometido, procedeu-se à realização de dois testes de Kruskal-Wallis (Tabela 38, para os erros cometidos quanto à concordância da desinência verbal em pessoa e número, e Tabela 40, para os erros cometidos quanto ao tempo e ao modo verbal).

Tabela 38. Teste de diferenças entre os grupos nos momentos 1 e 2

	Erro desinência verbal, momento 1	Erro desinência verbal, momento 2
Valor de p	0,006	0,000

Como o valor de p, apresentado na Tabela 38, é inferior a 5% (ou 0,05), há indícios de diferenças entre os grupos, nos dois momentos, quanto aos erros cometidos na concordância da desinência verbal. Para testar os pares de grupos para os quais se verificam as diferenças verificadas no teste anterior, realizou-se o teste de comparações múltiplas de LSD (Tabela 39).

Tabela 39. Teste de diferenças entre os pares de grupos nos momentos 1 e 2

	Grupo	Grupo	Valor de p
Erro pessoa/número no momento 1	1	2	0,702
		3	0,001
	2	1	0,702
		3	0,003
	3	1	0,001
		2	0,003
Erro pessoa/número no momento 2	1	2	0,961
		3	0,000
	2	1	0,961
		3	0,000
	3	1	0,000
		2	0,000

Como se pode observar (Tabela 39), há indícios de diferenças estatisticamente significativas, a 95% de n. c., entre o G1 e o G3 e entre o G2 e o G3, tanto no momento 1, como no momento 2.

Com o intuito de verificar se as diferenças nos erros cometidos se aplicam também ao aspeto do tempo e modo verbal, nos dois momentos, procedeu-se à realização do teste de

Kruskal-Wallis (Tabela 40).

Tabela 40. Teste de diferenças entre os grupos nos momentos 1 e 2

	Tempo inadequado, momento 1	Tempo inadequado, momento 2
Valor de p	0,197	0,000

Verifica-se que só há indícios de diferenças entre os grupos no momento 2, já que só neste momento o valor de p é inferior a 0,05, a 95% de n. c..

De modo a testar os pares de grupos para os quais se verificam as diferenças no momento 2, realizou-se o teste de comparações múltiplas de LSD (Tabela 41).

Tabela 41. Teste de diferenças LSD entre os pares de grupos no momento 2

	Grupo	Grupo	Valor de p
Tempo inadequado	1	2	0,823
		3	0,000
	2	1	0,823
		3	0,000
	3	1	0,000
		2	0,000

Verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas, com um nível de 95% de n. c., entre o G1 e o G3 e entre o G2 e o G3, no momento 2.

Anexo XI. Teste de Wilcoxon

De modo a se verificar se existem diferenças entre o momento 1 e o momento 2, para a quantidade de erros cometidos por cada grupo individualmente, verificou-se primeiramente se as respetivas variáveis seguem a normalidade. Uma vez que as variáveis em questão não seguem a normalidade, de modo a testar a existência de diferenças significativas entre elas, e, como as diferenças apresentam simetria para os diferentes grupos ($-2 < skewness < 2$), realizou-se o teste não paramétrico de Wilcoxon para variáveis emparelhadas (Tabela 42).

Tabela 42. Estatísticas do teste de Wilcoxon

Erro na flexão verbal			Tempo inadequado		
Grupo	<i>Skewness</i>	Valor de p	Grupo	<i>Skewness</i>	Valor de p
1	0,000	1,000	1	-0,757	0,068
2	-1,923	0,157	2	-1,173	0,096
3	-0,832	0,305	3	-0,654	0,345

O valor de p é superior a 0,05, a 95% n. c., indiciando a ausência de diferenças significativas entre a quantidade de erros cometidos entre o momento 1 e o 2, para os G1, G2 e G3.

Anexo XII. Teste de normalidade e de Wilcoxon

De modo a poder-se determinar se há diferenças significativas entre os resultados obtidos relativos à quantidade de locuções verbais criadas por cada um dos grupos, entre cada um dos momentos analisados, verificou-se primeiramente se as respetivas variáveis seguem a normalidade (Tabela 43).

Tabela 43. Teste de normalidade

	Shapiro-Wilk
Construções verbais complexas no momento 1	0,004
Construções verbais complexas no momento 2	0,005

Uma vez que as variáveis¹⁴³ em questão não seguem a normalidade, de modo a testar a existência de diferenças significativas entre elas, e, como as diferenças apresentam simetria para os diferentes grupos ($-2 < skewness < 2$), realizou-se o teste não paramétrico de Wilcoxon para variáveis emparelhadas (Tabela 44).

Tabela 44. Estatísticas do teste de Wilcoxon

Grupo	Skewness		Construções verbais complexas no momento 2 – Construções verbais complexas no momento 1
1	0,002	Valor de p	0,165
2	-0,518	Valor de p	0,570
3	0,023	Valor de p	0,493

Os testes estatísticos realizados demonstram que não há diferenças significativas (valor de p superior a 5%, a 95% n. c.) entre a quantidade de locuções verbais empregues pelos G1, G2 e G3, em cada um dos momentos, ou seja não há indícios, do ponto de vista estatístico, de desenvolvimento positivo nem negativo de um momento para o outro, no que respeita ao uso de construções verbais complexas na narração da história “O gato e o pássaro”.

¹⁴³ Variáveis em estudo: quantidade de construções verbais complexas usadas por cada grupo no momento 1 e no momento 2.

Anexo XIII. Teste de Kruskal-Wallis e de LSD

Com o intuito de analisar se existem diferenças significativas entre os três grupos, tanto no primeiro como no segundo momento de recolha de dados, aplicou-se o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis (Tabela 45), concluindo-se que há indícios de diferenças entre os resultados dos três grupos, com 95% de n. c., já que o valor de p é inferior a 5%, em ambos os momentos.

Tabela 45. Estatísticas do teste de Kruskal-Wallis

	Construções verbais complexas, momento 1	Construções verbais complexas, momento 2
Valor de p	0,000	0,000

Quando, ao aplicar o teste de Kruskal-Wallis aos três grupos, se verificou a rejeição da hipótese nula, ou seja, a rejeição de que os grupos apresentam medidas de localização iguais, procedeu-se à realização do teste de hipóteses de comparações múltiplas da mínima diferença significativa (LSD), de modo a identificar os pares de grupos com diferenças estatisticamente significativas (Tabela 46). Verifica-se que, a 95% de n. c., há indícios de diferenças entre o G1 e o G3 e entre o G2 e o G3 (valor de p inferior a 5%), tanto no momento 1, como no momento 2.

Tabela 46. Estatísticas do teste de comparações múltiplas LSD

	Grupo	Grupo	Valor de p
Construções verbais complexas no momento 1	1	2	0,700
		3	0,000
	2	1	0,700
		3	0,000
	3	1	0,000
		2	0,000
Construções verbais complexas no momento 2	1	2	0,745
		3	0,000
	2	1	0,745
		3	0,000
	3	1	0,000
		2	0,000

Anexo XIV. Teste de Kruskal-Wallis e de LSD

Com o objetivo de testar a existência de diferenças entre a quantidade de ocorrências verbais na narração dos diferentes grupos, realizou-se o teste não paramétrico para grupos independentes de Kruskal-Wallis. O valor de p ($0,00 < 0,05$, Tabela 47) leva à rejeição da inexistência de diferenças significativas, a 95% de n. c., ou seja, revela a existência de diferenças nos resultados obtidos pelos grupos em estudo.

Tabela 47. Estatísticas do teste de Kruskal-Wallis

	Quantidade de ocorrências verbais na narração
Valor de p	0,000

De modo a averiguar os pares de grupos para os quais estas diferenças se verificam, realizou-se o teste de comparações múltiplas de LSD (*Least significance differences*). Como se pode observar na Tabela 48, de acordo com o valor de p, conclui-se que, a 95% de n. c., entre o G1 e o G2 as diferenças não são estatisticamente significativas (valor de p $> 0,05$), enquanto que, entre o G1 e o G3 e entre o G2 e o G3, as diferenças são estatisticamente significativas (valor de p $< 0,05$).

Tabela 48. Estatísticas do teste de comparações múltiplas de LSD

Grupo	Grupo	Valor de p
1	2	0,064
	3	0,000
2	1	0,064
	3	0,001
3	1	0,000
	2	0,001

Logo, do ponto de vista estatístico, os resultados obtidos pelo G1 e pelo G2 não apresentam diferenças significativas entre si. O mesmo não se aplica ao G3, que obtém resultados significativamente mais baixos, em relação ao G1 e ao G2.

Anexo XV. Teste de Kruskal-Wallis e de LSD

De modo a testar se se verificam diferenças entre a quantidade de ocorrências na composição escrita dos diferentes grupos, procedeu-se à realização do teste não paramétrico para grupos independentes de Kruskal-Wallis (para as diferenças da quantidade de ocorrências verbais na escrita entre os grupos). O valor de p ($0,002 < 0,05$, Tabela 49) leva à rejeição da inexistência de diferenças significativas a 95% de n. c., ou seja, verificam-se diferenças entre os resultados obtidos pelos três grupos.

Tabela 49. Estatísticas do teste de Kruskal-Wallis

	Quantidade de ocorrências verbais na composição escrita
Valor de p	0,002

A fim de averiguar os pares de grupos para os quais estas diferenças se verificam, realizou-se o teste de comparações múltiplas de LSD (para a quantidade de ocorrências verbais entre os pares de grupos). Pela Tabela 50, com base no valor de p, conclui-se que, a 95% de n. c., entre o G1 e G2, as diferenças não são estatisticamente significativas, enquanto que, quando comparados com o G3, se confirma a existência de diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 50. Estatísticas do teste de comparações múltiplas de LSD

Grupo	Grupo	Valor de p
1	2	0,824
	3	0,004
2	1	0,824
	3	0,012
3	1	0,004
	2	0,012

Tal como na tarefa oral, também na composição escrita, não se verificam diferenças significativas entre o G1 e o G2, porém os resultados do G3 são, do ponto de vista estatístico, significativamente inferiores aos dos G1 e G2.

Anexo XVI. Teste de Wilcoxon

De modo a verificar se há diferenças significativas para cada grupo entre a quantidade de verbos usados na narração oral e na composição escrita, procedeu-se à realização do teste para amostras emparelhadas de Wilcoxon para o G1, o G2 e o G3 ($-2 < skewness < 2$, ou seja, a distribuição das diferenças é simétrica). Pela Tabela 51, constata-se que o valor de p só é inferior a 0,05 para o G3, pelo que apenas este grupo apresenta diferenças estatisticamente significativas, a 95% de n. c., para a quantidade de verbos utilizados na narração e na composição escrita.

Tabela 51. Estatísticas do teste de Wilcoxon

Grupo	Quantidade de ocorrências verbais na composição escrita – Quantidade de ocorrências verbais na narração oral	
	Skewness	Valor de p
1	-0,044	0,297
2	0,122	0,687
3	0,018	0,002

Os testes realizados são indicadores de que, estatisticamente, tanto o G1 como o G2 não apresentam indícios de diferenças significativas entre os resultados obtidos na composição escrita e na narração oral. O G3, por sua vez, indicia a existência de diferenças significativas nos resultados obtidos entre as duas tarefas, obtendo resultados visivelmente superiores na composição escrita. No entanto, já se havia verificado antes (Tabela 50, pág. 264) que, apesar disso, os resultados obtidos pelo G3 são significativamente inferiores aos dos outros dois grupos.

Anexo XVII. Teste de Kruskal-Wallis e de LSD

Para testar a existência de diferenças entre a quantidade de verbos lexicalmente diferentes usados na narração pelos diferentes grupos, realizou-se o teste não paramétrico, para grupos independentes, de Kruskal-Wallis. O valor de p ($0,00 < 0,05$, ver Tabela 52) leva à rejeição da inexistência de diferenças significativas a 95% de n. c., ou seja, revela a existência de diferenças nos resultados obtidos pelos grupos em estudo.

Tabela 52. Estatísticas do teste de Kruskal-Wallis

	Quantidade de verbos diferentes usados na narração
Valor de p	0,000

De modo a averiguar os pares de grupos para os quais estas diferenças se verificam, realizou-se o teste de comparações múltiplas de LSD. Como se pode observar na Tabela 53, de acordo com o valor de p , conclui-se que, a 95% de n. c., entre o G1 e o G2 as diferenças não são estatisticamente significativas (valor de $p > 0,05$), enquanto que, entre o G1 e o G3 e entre o G2 e o G3, as diferenças são estatisticamente significativas (valor de $p < 0,05$).

Tabela 53. Estatísticas do teste de comparações múltiplas de LSD

Grupo	Grupo	Valor de p
1	2	0,232
	3	0,000
2	1	0,232
	3	0,000
3	1	0,000
	2	0,000

Na narração oral da história “A fotografia”, o G3 obtém resultados significativamente inferiores aos do G1 e do G2, enquanto o G1 e o G2 não apresentam diferenças significativas entre si.

Anexo XVIII. Teste de Kruskal-Wallis e de LSD

Para testar a existência de diferenças entre a quantidade de verbos lexicalmente diferentes usados na composição escrita pelos diferentes grupos, realizou-se o teste não paramétrico para os três grupos independentes de Kruskal-Wallis. O valor de p ($0,01 < 0,05$, observável na Tabela 54) leva à rejeição da inexistência de diferenças significativas a 95% de n. c., ou seja, revela que há diferenças nos resultados obtidos pelos grupos em estudo.

Tabela 54. Estatísticas do teste de Kruskal-Wallis

	Quantidade de verbos diferentes usados na composição escrita
Valor de p	0,014

De modo a averiguar os pares de grupos para os quais estas diferenças se verificam, realizou-se o teste de comparações múltiplas de LSD. Como se pode observar na Tabela 55, de acordo com o valor de p , conclui-se que, a 95% de n. c., entre o G1 e o G2 as diferenças não são estatisticamente significativas (valor de $p > 0,05$), enquanto que, entre o G1 e o G3 e entre o G2 e o G3, as diferenças são estatisticamente significativas (valor de $p < 0,05$).

Tabela 55. Estatísticas do teste de comparações múltiplas de LSD

Grupo	Grupo	Valor de p
1	2	0,917
	3	0,014
2	1	0,917
	3	0,017
3	1	0,014
	2	0,017

Anexo XIX. Teste de Kruskal-Wallis e de LSD

Todos os grupos cometem erros nas ocorrências verbais usadas nas narrações orais da história “A fotografia”. De modo a testar a existência de diferenças na narração entre a percentagem de ocorrências verbais com erro para os três grupos, realizou-se o teste não paramétrico para grupos independentes de Kruskal-Wallis (Tabela 56).

Tabela 56. Estatísticas do teste de Kruskal-Wallis para os erros cometidos

	Verbos com erro
Valor de p	0,000

Como o valor de p é inferior a 0,05 (Tabela 56) leva à rejeição da inexistência de diferenças significativas entre os resultados dos três grupos, a 95% de n. c.

De modo a averiguar os pares de grupos para os quais se verificam diferenças no uso de verbos com erro, realizou-se o teste de comparações múltiplas de LSD (Tabela 57).

Tabela 57. Teste de LSD

	Grupo	Grupo	Valor de p
Verbos com erro	1	2	0,938
		3	0,000
	2	1	0,938
		3	0,001
	3	1	0,000
		2	0,001

Como se pode observar na Tabela 57, de acordo com o valor de p, conclui-se que, a 95% de n. c., há evidência de diferenças estatisticamente significativas (valor de $p < 0,05$) entre o G1 e o G3 e entre o G2 e o G3 no que diz respeito verbos com erro. Ou seja, o G3 comete significativamente mais erros do que o G1 e o G2.

Anexo XX. Teste de Kruskal-Wallis e de LSD

De modo a testar a existência de diferenças na composição escrita entre a percentagem de ocorrências verbais com erro para os três grupos, realizou-se o teste não paramétrico para grupos independentes de Kruskal-Wallis (Tabela 58).

Tabela 58. Estatísticas do teste de Kruskal-Wallis

	Verbos com erro
Valor de p	0,014

Como o valor de p é inferior a 0,05 (Tabela 58) leva à rejeição da inexistência de diferenças significativas entre os resultados dos três grupos, a 95% de n. c.

De modo a averiguar os pares de grupos para os quais se verificam diferenças no uso de verbos com erro, realizou-se o teste de comparações múltiplas de LSD (Tabela 59).

Tabela 59. Teste de diferenças para os pares de grupos

	Grupo	Grupo	Valor de p
Verbos com erro	1	2	0,979
		3	0,002
	2	1	0,979
		3	0,004
	3	1	0,002
		2	0,004

Como se pode observar na Tabela 59, com base no valor de p ($< 0,05$), conclui-se que, a 95% de n. c., há evidência de diferenças estatisticamente significativas entre o G1 e o G3 e entre o G2 e o G3 no que diz respeito verbos com erro. Ou seja, na composição escrita, o G3 comete significativamente mais erros do que o G1 e o G2.

ANEXO XXI. Teste de Kruskal-Wallis, de LSD e de Wilcoxon

Com o intuito de analisar se existem diferenças significativas entre os três grupos, tanto na tarefa da narração oral como na da composição escrita, aplicou-se o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis (Tabela 60), concluindo-se que há indícios de diferenças entre os resultados dos três grupos, com 95% de n. c., já que o valor de p é inferior a 5%, em ambos os momentos.

Tabela 60. Estatísticas do teste de Kruskal-Wallis

	Construções verbais complexas na narração oral	Construções verbais complexas na composição escrita
Valor de p	0,000	0,001

Quando, ao aplicar o teste de Kruskal-Wallis aos três grupos, se verificou a rejeição da hipótese nula, procedeu-se à realização do teste de hipóteses de comparações múltiplas da mínima diferença significativa (LSD), de modo a identificar os pares de grupos com diferenças estatisticamente significativas (Tabela 61).

Tabela 61. Estatísticas do teste de comparações múltiplas LSD

	Grupo	Grupo	Valor de p
Construções verbais complexas na narração oral	1	2	0,593
		3	0,000
	2	1	0,593
		3	0,001
	3	1	0,000
		2	0,001
Construções verbais complexas na composição escrita	1	2	0,487
		3	0,010
	2	1	0,487
		3	0,003
	3	1	0,010
		2	0,003

Verifica-se que, a 95% de n. c., apenas há indícios de diferenças entre o G1 e o G3 e entre o G2 e o G3 (valor de p inferior a 5%), tanto na narração oral, como na composição escrita.

De modo a poder-se determinar se há diferenças significativas nos resultados obtidos em cada uma das tarefas analisadas (narração oral e composição escrita), por cada grupo, verificou-se primeiramente se as respetivas variáveis seguem a normalidade. Uma vez que as

variáveis em questão não seguem a normalidade e são simétricas ($-2skewness < 2$), realizou-se o teste não paramétrico de Wilcoxon para variáveis emparelhadas (Tabela 62).

Tabela 62. Estatísticas do teste de Wilcoxon

Grupo	<i>Skewness</i>		Construções verbais complexas na composição escrita – Construções verbais complexas na narração oral
1	- 0,676	Valor de p	0,111
2	- 0,205	Valor de p	0,453
3	- 1,451	Valor de p	0,083

Os testes estatísticos realizados demonstram que não há diferenças significativas (valor de p superior a 5%, a 95% n. c.) entre a quantidade de locuções verbais empregues pelos G1, G2 e G3, em cada uma das tarefas, ou seja não há indícios, do ponto de vista estatístico, de um desempenho mais positivo ou negativo em nenhuma das tarefas, no que respeita ao uso de construções verbais complexas na narração da história “A fotografia”.

