

MESTRADO EM LINGUÍSTICA

# **Concordância verbal em português europeu língua de herança: Aquisição e ensino**

Constança Fernanda Machado de Sousa

**M**

2023



Constança Fernanda Machado de Sousa

**Concordância verbal em português europeu língua de herança:  
Aquisição e ensino**

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Linguística, orientada pela Professora Doutora Joana Alexandra Vaz Teixeira e pela Professora Doutora Maria de Fátima Henriques da Silva

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2023

A melhor forma de conseguir a realização pessoal é dedicarmo-nos a metas  
desinteressadas.

Viktor Frankl

*À memória do meu pai que sempre acreditou em mim e me ensinou a nunca  
desistir e a encarar as adversidades como etapas do caminho*

## **Declaração de honra**

Declaro que a presente dissertação é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

[Porto, 09-2023]

[Constança Fernanda Machado de Sousa]

## Agradecimentos

Agradeço a todos os que permitiram concretizar este projeto, nomeadamente à Dhamma.org , redescobrir o prazer do estudo e da investigação foi, para mim, uma grande alegria.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Joana Teixeira, que conseguiu motivar-me desde o início e foi a minha grande alavanca, para além de excelente orientadora, é uma fantástica professora, com um inesgotável entusiasmo, disponibilidade e energia, será, sem dúvida, uma pessoa que nunca esquecerei. Não existem palavras suficientes para agradecer toda a sua atenção e preocupação. Por questões meramente formais, dado que se encontra a lecionar em outra Universidade, aparece designada como coorientadora, mas em termos práticos foi a única orientadora.

À Professora Doutora Fátima Silva que, apesar de estar sempre assoberbada de trabalho, sempre se mostrou disponível para ajudar e cuja força e boa disposição ficarão para sempre presentes na minha memória.

Queria agradecer a disponibilidade e a imprescindível ajuda das minhas colegas Ana Boldt, Ana Almeida e diretora do Agrupamento de Escolas de Gondomar para a realização do estudo.

Ao meu colega Manuel e Fernando e Diretora do Agrupamento de Soares dos Reis pela disponibilidade, preocupação e apoio imprescindível para a realização do estudo.

Às minhas colegas Amélia, Carla Pinho, Elisabete Melo, Natália, Carla Ferreira, Elisabete Teixeira, Maximina e Diretor do Agrupamento Gaia Nascente pela colaboração na realização do estudo.

À minha filha, parceira de mestrado, manifesto o meu reconhecimento pela preciosa ajuda e por estar sempre disponível quando precisei.

Ao meu filho, agradeço a presença e disponibilidade que me ajudaram a superar a solidão inerente à escrita.

Aos meus colegas do mestrado, agradeço toda a partilha e interajuda, fomos uma turma espetacular, tão heterógena e tão diferente do habitual, nunca esquecerei as aulas fantásticas que tivemos, agradeço em particular, à Aline, à Vera e ao Sebastião, pela partilha e colaboração.

A todos, professores, amigos e familiares, que direta ou indiretamente tornaram este projeto uma realidade, o meu sincero e profundo agradecimento.

## Resumo

O objetivo desta dissertação é investigar a aquisição de concordância verbal em português europeu (PE) como língua de herança (LH) e os efeitos do ensino explícito nesse processo. Para tal, foram realizados dois estudos.

No estudo 1, participou um grupo de controlo de 12 falantes monolíngues de PE, e 10 falantes bilingues, que tinham o português como LH e que foram agrupados tendo em conta a língua dominante no país de emigração e na qual foram escolarizados. Ambos os grupos frequentavam o 2.º ou 3.º ciclos do Ensino básico e tinham idades entre os 11 e os 15 anos. Os participantes realizaram duas tarefas: uma tarefa de produção escrita, a partir do visionamento de um vídeo, e uma tarefa de juízos de aceitabilidade com limite de tempo. Os dados revelaram que os falantes de herança não apresentam muitas dificuldades na produção de concordância verbal na escrita, mas têm juízos de aceitabilidade significativamente diferentes dos seus pares falantes monolíngues, sendo menos sensíveis a violações de concordância verbal.

O estudo 2 é realizado com 7 falantes bilingues de herança que revelaram dificuldades no estudo 1 e a quem é feita uma intervenção didática envolvendo ensino explícito de concordância sujeito-verbo, seguindo o desenho pré-teste/ pós-teste. A intervenção didática segue a estrutura do modelo proposto por Ellis (2002). Os resultados dos dois pós-testes mostram uma melhoria no desempenho dos aprendentes.

Estes resultados levam-nos a considerar que, em estádios tardios de aquisição, a concordância verbal gera algumas dificuldades a falantes de herança, mas não parece ser uma área tão problemática quanto estudos prévios com falantes mais novos sugerem. Relativamente ao ensino, o facto de a intervenção didática ter resultado em ganhos relativamente duradouros mostra que o ensino explícito da gramática pode ajudar os falantes de LH a ultrapassar as suas dificuldades na área da morfossintaxe.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua de herança, aquisição de morfologia flexional, concordância verbal, ensino explícito da gramática.

## **Abstract**

The aim of this dissertation is to investigate the acquisition of subject-verb agreement in European Portuguese (EP) as a heritage language (HL) and the effects of explicit instruction on this process. To this end, two studies were carried out.

In study 1, a control group of 12 native speakers of European Portuguese and 10 bilingual speakers who had EP as their HL participated. The bilingual speakers were grouped based on the dominant language in the country of emigration and the language in which they were educated. Both groups were attending the 6th to 9th grades of basic education and were between the ages of 11 and 15. The participants completed two tasks: a written production task based on a video and a timed acceptability judgment task. The data revealed that, overall, heritage language speakers did not encounter many difficulties in producing subject-verb agreement in writing, but their acceptability judgments were significantly different from those of monolingual speakers. They were less sensitive to agreement violations than monolinguals.

In study 2, 7 heritage bilingual speakers who demonstrated difficulties in Study 1 participated in a teaching intervention involving explicit instruction on subject-verb agreement, following a pre-test/post-test design. The teaching intervention followed the structure proposed by Ellis (2002). The results of the post-tests showed an improvement in the learners' performance.

These results lead us to consider that, in later stages of acquisition, subject-verb agreement poses some difficulties for heritage speakers, but it does not seem to be as problematic as previous studies with younger speakers suggest. Regarding explicit instruction, the fact that the teaching intervention resulted in relatively long-lasting gains in Study 2 shows that explicit grammar instruction can help heritage language speakers overcome their difficulties in the area of morphosyntax.

**KEYWORDS:** Heritage language, acquisition of inflectional morphology, subject-verb agreement, explicit grammar instruction.

## Índice

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Capítulo 1: Introdução</b> .....                               | <b>1</b>  |
| <b>Capítulo 2: Enquadramento</b> .....                            | <b>4</b>  |
| 2.1. Concordância verbal em português europeu.....                | 4         |
| 2.2. Aquisição de morfologia flexional em língua de herança ..... | 9         |
| 2.3. Ensino explícito da gramática em língua de herança .....     | 18        |
| <b>Capítulo 3: Questões de investigação e metodologia</b> .....   | <b>24</b> |
| 3.1. Questões de investigação e predições .....                   | 24        |
| 3.2. Participantes.....   | 26        |
| 3.3. Tarefas .....  | 28        |
| 3.4. Intervenção didática .....                                   | 31        |
| 3.5. Análise dos dados .....                                      | 32        |
| <b>Capítulo 4: Resultados</b> .....                               | <b>34</b> |
| 4.1. Estudo 1: Aquisição de concordância verbal em LH .....       | 34        |
| 4.2. Estudo 2: Efeitos do ensino explícito em LH .....            | 37        |
| <b>Capítulo 5: Discussão e conclusões</b> .....                   | <b>42</b> |
| 5.1. Discussão dos resultados do estudo 1 .....                   | 42        |
| 5.2. Discussão dos resultados do estudo 2 .....                   | 45        |
| 5.3. Principais conclusões.....                                   | 46        |
| <b>Referências bibliográficas</b> .....                           | <b>49</b> |
| <b>Anexos</b> .....   | <b>56</b> |
| Anexo 1- Consentimento.....                                       | 56        |
| Anexo 2 - Questionário sociolinguístico .....                     | 58        |
| Anexo 3 - Produção escrita.....                                   | 61        |
| Anexo 4 - Tarefa de juízo de aceitabilidade .....                 | 62        |
| Anexo 5 - Intervenção didática.....                               | 65        |

## **Lista de abreviaturas**

DP - Desvio padrão

FFFH - Failed Functional Features Hypothesis

L1- Língua Materna

L2 - Língua segunda

LH - Língua de herança

MSIH - Missing Surface Inflection Hypothesis

PE - Português europeu

PL - Plural

PN - Pessoa e número

RAD - Radical

SG - Singular

SN - Sintagma nominal

TJA - Tarefa de juízo de aceitabilidade

TMA - Tempo-modo-aspeto

TV - Tema verbal

VT - Vogal temática

## Lista de Figuras

|   |    |
|---|----|
| Figura 1- Exemplo de apresentação da TJA.....   | 30 |
| Figura 2 - Média de aceitação de frases com e sem concordância na TJA por contexto e grupo (escala 1 a 4).....  | 36 |
| Figura 3- Média de aceitação de frases com e sem concordância no pré-teste por contexto e grupo (escala 1-4).....   | 39 |
| Figura 4 - Média de aceitação de frases em contexto não local com e sem concordância no pré- teste e nos pós-testes no grupo experimental (escala 1 a 4)..... | 40 |
| Figura 5 - Média de aceitação de frases em contexto local com e sem concordância no pré-teste e nos pós-testes no grupo experimental (escala 1 a 4).....      | 41 |

## Lista de Tabelas

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1- Estrutura interna da forma verbal falavam. ....  | 4  |
| Tabela 2 - Os morfemas da flexão verbal em Português (quadros baseados em Duarte, 2000, pp. 80–81).....                          | 5  |
| Tabela 3 - Paradigma do presente em PE, inglês, francês e alemão.....  | 6  |
| Tabela 4 - Principais características do conhecimento implícito e explícito (adaptado de Ellis,2005, p. 151).....                | 19 |
| Tabela 5 - Perfil dos participantes no estudo 1.....   | 27 |
| Tabela 6 - Perfil dos participantes no estudo 2.....   | 28 |
| Tabela 7 - Itens de exemplo da TJA. ....   | 29 |
| Tabela 8 - Calendarização da intervenção didática.....   | 31 |
| Tabela 9 - Taxa de erros de concordância nas formas verbais finitas por participante e tipo de língua do país de emigração. .... | 35 |
| Tabela 10 - Média de aceitação por condição e participante na TJA.....   | 37 |
| Tabela 11 - Média de taxa de erro por participante e média global no pré e pós-teste 1 .....                                     | 38 |

## Capítulo 1: Introdução

Vivemos num mundo em que a globalização tem provocado mudanças na sociedade, nomeadamente a nível demográfico. De acordo com o observatório da emigração<sup>1</sup>, atualmente, há cerca de dois milhões de portugueses no mundo em situação de emigração. Os movimentos migratórios são um importante impulsionador da aquisição bilingue infantil (Flores, 2013), pois, em contexto de migração, a criança está tipicamente exposta a pelo menos duas línguas — a língua de origem dos pais e a língua do país de acolhimento — podendo esta exposição ocorrer desde o nascimento ou nos primeiros anos de vida (Almeida & Flores, 2017). Assim, a criança torna-se bilingue.

Ser bilingue é ter competência linguística em pelo menos duas línguas. Se a aquisição das duas (ou mais línguas) é feita desde o nascimento ou um pouco mais tarde, até aos três/quatro anos, segundo Meisel (2008), trata-se de um bilingue simultâneo ou *Bilingual First Language Acquisition*. Se uma das línguas é adquirida mais tarde, quando o falante já adquiriu os alicerces da sua língua materna (L1), trata-se de um bilingue sequencial ou *Bilingual Second Language Acquisition* (Polinsky, 2018, p. 9). No primeiro caso, a criança adquire duas línguas maternas e, no segundo, uma língua é L1 e a outra é língua segunda (L2).

É sabido que o cérebro humano é capaz de adquirir várias línguas. A investigação com crianças que são expostas a duas línguas desde a nascença, ou pouco tempo depois, mostra que desenvolvem, desde cedo, dois sistemas gramaticais separados, ainda que ocorram interferências entre as línguas (Müller & Hulk, 2001, p. 17). A investigação revela ainda que as crianças bilingues percorrem os mesmos estádios de aquisição das crianças monolíngues em ambas as línguas e, se houver uma exposição regular às várias línguas, é possível que se tornem proficientes em ambas (Almeida & Flores, 2017; Meisel, 2004; Müller & Hulk, 2001). No entanto, poderá haver algum atraso temporal em relação a crianças monolíngues, como mostram os estudos de Schwartz et al. (2015), em que bilingues de quatro anos se assemelham a monolíngues de três, em termos de domínio de caso e género no russo (M. Schwartz et al., 2015, p. 20).

---

<sup>1</sup> Para explorar o Observatório de Emigração, aceder a <http://observatorioemigracao.pt/>

Em Portugal, nos últimos anos, a escola tem vindo a acolher cada vez mais bilingues. Entre eles estão os filhos de emigrantes portugueses recém-regressados que foram expostos ao português desde a infância, o adquiriram como L1, mas apresentam um nível de proficiência mais baixo (pelo menos em certos domínios) do que os seus pares falantes monolingues de português por motivos vários: porque o português não foi sempre a língua de comunicação regularmente usada com a família e com os seus pares e/ou porque não foi (sempre) a sua língua de escolarização. Estes falantes são tipicamente designados como ‘falantes de herança’ (cf. Almeida & Flores, 2017; Barbosa & Flores; C., 2011), ou seja, são falantes para quem o português é língua de herança (LH). Uma LH corresponde à língua de origem da família emigrante, que, no país de acolhimento, é falada por um grupo social restrito e, normalmente, é usada pelo falante, sobretudo, em contexto familiar. Dada a complexidade de que o bilinguismo de herança se reveste, a sua caracterização será feita no capítulo 2.

Alguns estudos têm mostrado que, com um ensino formal adequado, os falantes de herança terão mais probabilidade de atingir uma competência linguística e sociocultural (quase) nativa do que um aprendiz de uma L2 (Polinsky & Kagan, 2007, p. 38).

Contudo, apesar do número crescente de trabalhos sobre a aquisição de português LH, ainda se sabe pouco sobre este processo de aquisição e são ainda poucos os trabalhos que têm investigado os efeitos do ensino explícito da gramática no desenvolvimento de LH. Torna-se, pois, necessário estudar os falantes de herança para se entender melhor como a aquisição de uma LH se processa e identificar áreas de dificuldade.

Este trabalho tem como foco o bilinguismo de herança. Os seus objetivos são, por um lado, investigar a aquisição de concordância verbal no português europeu (PE) LH por luso-descendentes regressados a Portugal e, por outro, explorar o papel do ensino explícito da gramática na aquisição deste fenómeno em LH. Neste sentido, desenvolvemos dois estudos exploratórios interrelacionados num agrupamento de escolas do grande Porto:

- (i) um estudo sobre a aquisição de concordância verbal em PE, como LH, baseado em dados de produção escrita e juízos de aceitabilidade;

- (ii) um estudo de intervenção didática, com os aprendentes que revelaram dificuldades no que diz respeito à concordância verbal no estudo 1.

Com este trabalho, espera-se contribuir para uma melhor compreensão do processo de aquisição de morfologia flexional em PE LH e do papel que o ensino explícito tem neste processo, bem como apontar caminhos que possam ser seguidos no ensino/aprendizagem de PE como LH.

A presente dissertação está organizada da seguinte forma: no capítulo 2, descrevemos a concordância verbal em PE e sintetizamos estudos prévios sobre a aquisição de morfologia flexional e o ensino explícito da gramática em LH; no capítulo 3, apresentamos as questões de investigação, as predições do estudo e metodologia (participantes, tarefas, intervenção didática e análise de dados). O capítulo 4 apresenta os resultados. Por último, no capítulo 5, discutimos os resultados obtidos e apresentamos as principais conclusões.

## Capítulo 2: Enquadramento

Este capítulo pretende enquadrar o nosso estudo sobre a aquisição e o ensino de concordância verbal em PE como LH. Nesse sentido, primeiro, descreveremos concordância verbal em PE. De seguida, sintetizaremos os principais resultados de estudos prévios sobre a aquisição de morfologia flexional, em geral, e concordância, em particular, em LH. Por fim, apresentaremos trabalhos prévios sobre o ensino explícito da gramática em LH.

### 2.1. Concordância verbal em português europeu

O PE é uma língua flexional em que os valores gramaticais (e.g., pessoa, número, género) são marcados por sufixos flexionais. Nesta língua, os verbos flexionam em tempo, modo e aspeto e em pessoa e número.

A flexão verbal organiza-se em três paradigmas ou conjugações (primeira, segunda e terceira). As conjugações são indicadas pela vogal temática (VT), que precede o morfema do infinitivo do verbo e pode ter a forma de *-a* (e.g., *saltar*), *-e* (e.g., *ceder*) ou *-i* (e.g., *fingir*). A VT combina-se com o radical verbal, formando o tema verbal (TV), que constitui a base morfológica à qual se juntam os sufixos flexionais, ou seja, os morfemas que codificam a informação de tempo, modo e aspeto (TMA) e que identificam a pessoa e o número (PN). A flexão opera, assim, sobre o TV, que é variável, ao contrário do radical e da VT, que apresentam maior estabilidade. Veja-se, por exemplo, a estrutura interna da forma verbal *falavam*, que corresponde à forma de terceira pessoa do plural do pretérito imperfeito do indicativo do verbo da primeira conjugação *falar* (cf. Tabela 1).

| TV   |     | TMA  | PN |
|------|-----|------|----|
| RAD  | VT  |      |    |
| FAL- | -a- | -va- | -m |

Tabela 1 - Estrutura interna da forma verbal *falavam*.

A amálgama de duas categorias gramaticais em PN e de três em TMA, que é típica das línguas flexionais, deve-se ao facto de a morfologia não ter constituintes que as

individualizem. O TMA liga-se a um tema verbal e pode não ter conteúdo fonologicamente preenchido ( $\emptyset$ ), como se verifica no presente do indicativo e no pretérito perfeito. O mesmo acontece com o PN. Na tabela 2, listam-se os morfemas de flexão verbal do PE.

| MORFEMAS TMA                     |             | MORFEMAS PN     |                        |             |
|----------------------------------|-------------|-----------------|------------------------|-------------|
| TEMPO E MODO                     | MORFEMA     | PESSOA + NÚMERO | TEMPO E MODO           | MORFEMA     |
| Presente do Indicativo           | $\emptyset$ | 1.ª SG.         | Presente do Indicativo | -o          |
| Imperfeito do Indicativo         | -va / -a    |                 | Perfeito do Indicativo | -i          |
| Presente do Conjuntivo           | -e / -a     |                 | Outros tempos          | $\emptyset$ |
| Imperativo                       | $\emptyset$ | 2.ª SG.         | Perfeito do Indicativo | -ste        |
| Pretérito Perfeito do Indicativo | $\emptyset$ |                 | Imperativo             | $\emptyset$ |
| Mais que perfeito do Indicativo  | -ra         |                 | Outros tempos          | -s          |
| Imperfeito do Conjuntivo         | -sse        | 3.ª SG.         | Perfeito do Indicativo | -u          |
| Futuro do Conjuntivo             | -r          |                 | Outros tempos          | $\emptyset$ |
| Infinitivo                       | -r          | 1.ª PL.         | Todos os tempos        | -mos        |
| Futuro do Indicativo             | -r+e / -r+a | 2.ª PL.         | Perfeito do Indicativo | -stes       |
| Condicional                      | -r+ia       |                 | Outros tempos          | -is         |
| Gerúndio                         | -ndo        | 3.ª PL.         | Perfeito do Indicativo | -ram        |
| Particípio passado               | -do         |                 | Outros tempos          | -m          |

Tabela 2 - Os morfemas da flexão verbal em Português (quadros baseados em Duarte, 2000, pp. 80–81).

Percebe-se, a partir da Tabela 2, que o PE é uma língua com flexão verbal rica. Consequentemente, tem (tal como outras línguas românicas de sujeito nulo como o espanhol e o italiano e certas línguas germânicas como o alemão) paradigmas ricos de concordância verbal. Como a Tabela 3 mostra, no sistema flexional do PE, cada combinação pessoa/número tem uma terminação diferente. Esta língua contrasta, assim, com línguas como o inglês e o francês, que têm morfologia de concordância verbal pobre. Em inglês, o paradigma do presente simples, por exemplo, tem apenas duas formas distintas: a forma terminada em -s para a terceira pessoa do singular e uma forma sem sufixo flexional realizado que é usada para todas as outras pessoas (cf. Tabela 3). Em francês, oralmente, o paradigma do presente apenas distingue três formas: *parl[ə]* para todas as pessoas do singular e a terceira pessoa do plural, *parl[õ]* para a primeira pessoa do plural e *parl[e]* para a segunda pessoa do plural. Trata-se, portanto, de uma língua com concordância fraca. O alemão, apesar de ter morfologia flexional mais rica que o inglês e o francês, não tem concordância verbal tão forte quanto o PE, uma vez que, por exemplo, o seu paradigma do presente apenas distingue cinco formas (cf. Tabela 3).

| PN  | PE   |         | Inglês |        | Francês |         | Alemão    |          |
|-----|------|---------|--------|--------|---------|---------|-----------|----------|
| 1sg | Eu   | falo    | I      | speak  | Je      | parle   | Ich       | spreche  |
| 2sg | Tu   | falas   | You    | speak  | Tu      | parles  | Du        | sprichst |
| 3sg | Ele  | fala    | He     | speaks | Il      | parle   | Er/sie/es | spricht  |
| 1pl | Nós  | falamos | We     | speak  | Nous    | parlons | Wir       | sprechen |
| 2pl | Vós  | falais  | You    | speak  | Vous    | parlez  | Ihr       | sprecht  |
| 3pl | Eles | falam   | They   | speak  | Ils     | parlent | sie/Sie   | sprechen |

Tabela 3- Paradigma do presente em PE, inglês, francês e alemão.

Entende-se por concordância a partilha de traços gramaticais entre dois ou mais elementos. As categorias gramaticais relevantes para a concordância verbal são o número, com dois valores — singular e plural — e a pessoa, com três pessoas — primeira, segunda e terceira. O que determina a concordância verbal é o sujeito gramatical: são os valores dos traços de pessoa e número do SN sujeito que determinam o valor idêntico dos traços equivalentes no verbo. A concordância verbal envolve, assim,

uma relação assimétrica entre sujeito e verbo (Raposo, 2020). O verbo concorda com o sujeito e não o inverso. De referir que são as propriedades morfossintáticas do núcleo do SN que determinam a concordância verbal. Exemplos como (1) e (2) ilustram claramente que é o núcleo do SN que funciona como controlador da concordância.

- (1) a. O filho dos meus vizinhos é barulhento.  
b. \*O filho dos meus vizinhos são barulhentos.
- (2) O autor dos quadros desapareceu/ \*desapareceram.

Em (1), o núcleo do SN sujeito *O filho dos meus vizinhos* é o nome *filho*. Como o contraste entre (1a) e (1b) mostra, é esta palavra que determina tanto a forma do verbo, quanto a do predicativo do sujeito *barulhentos*. O nome *vizinhos* é irrelevante para ambas as coisas. Do mesmo modo, em (2), é o núcleo do SN sujeito, o nome *autor*, que determina a forma do verbo *desapareceu*. O nome *quadros* é irrelevante para a concordância.

A concordância verbal realiza-se nas formas verbais finitas, ou seja, quando o verbo é flexionado em tempo e pessoa, e nas formas de infinitivo flexionado. Trata-se de um processo dinâmico com duas etapas: primeiro, os valores dos traços de pessoa e número do núcleo são atribuídos ao SN na sua totalidade. Na segunda etapa, esses valores são partilhados entre o SN e o verbo (pessoa e número) (Raposo, 2020). Note-se que os nomes não são marcados para a categoria pessoa, mas os SN de núcleo nominal adquirem diretamente um traço de terceira pessoa, devido a serem sintaticamente equivalentes a pronomes pessoais de terceira pessoa. Ou seja, esse traço é atribuído ao SN sem ser “herdado” a partir do núcleo (Raposo, 2020).

A concordância verbal envolve a interface entre sintaxe e morfologia, visto que, como Baker(2008) explica, “the syntax decides which head agrees with which NP in which features, whereas the postsyntactic morphology decides how the features that a head acquires by agreement are spelled in morphemes”.

A concordância verbal é regida por regras relativamente simples que, tipicamente, não suscitam dúvidas ao falante, mas há determinadas estruturas mais complexas que geram hesitações e desvios. Estes podem derivar de problemas de

processamento, como é o caso de desvios de concordância em frases longas e complexas, em que entre o nome nuclear do sujeito e o verbo se intercalam outras expressões, como, por exemplo, SN com função de aposto ou de modificador e que levam a que o falante perca de vista o nome nuclear do sujeito e faça erradamente a concordância com outro nome presente na frase, como bem ilustra o exemplo retirado do Jornal Público de 04/07/1991, por Peres & Mória, (1995), citado por Raposo et al. (2021, pp. 2426–2427): “Mas a luta pelo poder que se trava no interior do exército, entre outros **factores**, fazem com que este apaziguamento[...] não possa [...] ser considerado[...]”.

No domínio da psicolinguística, alguns estudos realizados em particular em língua inglesa têm explorado o processamento de concordância com SN simples e SN complexos, com a estrutura SN1 P SN2, considerando frases como as apresentadas por Cheng, Rothman e Cunnings (2022, p.848):

(3) \*The window are clean.

(4) \*The park near the flats are huge.

Tanto em (3) como em (4) verifica-se uma violação de concordância, pois há uma incompatibilidade entre o número do sujeito (singular) e do verbo (plural). (3) contém uma configuração de concordância local, pois o SN contendo o nome nuclear do sujeito e o verbo são diretamente adjacentes. Por seu lado, (4) é uma estrutura mais complexa, denominada "dependência não-local", já que o verbo ("are") não é adjacente ao SN que contém o núcleo do sujeito ("The park"), devido à existência de um SN interveniente ("The flats") contido no SP adjunto ("near the flats").

Os trabalhos realizados para o inglês mostram que os falantes nativos são sensíveis a violações de concordância, apresentando tempos de leitura mais lentos para frases com violações em comparação com as que não as apresentam (cf. Dillon et al., 2013; Pearlmutter et al., 1999; Wagner, 2019). Contudo, em contextos em que ocorre uma violação de concordância não local, os falantes podem ter mais dificuldade em detetar essas violações quando o número do SN interveniente, i.e., o mais local, coincide com o do verbo (cf. Cheng, Rothman & Cunnings, 2022). Por outras palavras, os estudos sugerem que configurações de concordância não local como em (4) podem ser mais vulneráveis a problemas do que configurações de concordância local como em (3).

Por fim, importa notar que, em PE, há estruturas complexas que permitem variantes, resultantes de alguma liberdade de escolha, e que resultam em concordâncias não canônicas, como é o caso da concordância baseada no significado do SN sujeito, tipicamente designada por “concordância semântica” ou “silepse” (cf. Duarte, 2000; Raposo, 2020). Por exemplo, o sujeito de sentido pronominal *a gente*, apesar de, morfossintaticamente, corresponder a um SN de terceira pessoa singular, é associado ao pronome pessoal *nós*, ou seja, semanticamente, é associado à primeira pessoa do plural, sendo, por isso, frequente que a concordância seja feita na primeira pessoa do plural (e.g., *a gente vamos ao cinema*). Do mesmo modo se verifica variação na concordância em algumas estruturas de SN com a função de sujeito, como as que têm como núcleo um nome quantificacional como, por exemplo, *maioria* e *metade*. Neste caso, os falantes nativos hesitam entre concordância com o núcleo do SN ou com o N mais próximo do verbo, i.e., o N local, podendo admitir frases como (5a) e (5b). Como os exemplos (5) mostram, para efeitos de concordância, tanto se pode ter em conta o núcleo gramatical do SN sujeito, o quantificador *metade*, que está gramaticalmente no singular, como o nome *alunos*, que está gramaticalmente no plural.

(5) a.[*Metade dos alunos*] faltou ao exame de inglês.

b.[*Metade dos alunos*] faltaram ao exame de inglês.

## 2.2. Aquisição de morfologia flexional em língua de herança

Atendendo a que o presente estudo se debruça sobre falantes de LH, importa, em primeiro lugar, definir o termo LH, cuja definição (atendendo às variáveis envolvidas) se reveste de alguma complexidade. O termo “Língua de herança” surgiu no início de 1977, no Canadá (Cummins, 1983, p. 11). De acordo com as palavras de Cummins (1983, p. 7),

“Heritage language” generally refers to the community ethnocultural language which is not necessarily the child's first-learned language (or even used in the home)

Mais recentemente, (Rothman, 2009) define-a como:

A language qualifies as a heritage language if it is a language spoken at home or otherwise readily available to young children, and crucially this language is not a dominant language of the larger (national) society. (Rothman, 2009, p. 156)

Trata-se, pois, da língua de família de aprendentes imigrantes ou de minorias étnicas. Em sentido restrito, os falantes de LH são os filhos de famílias de imigrantes que foram expostos desde o nascimento à língua de origem da família e à língua do país de acolhimento, sendo esta a língua maioritária e a LH a língua minoritária (Montrul, 2008, p. 488). Em sentido lato, também são designados por falantes de LH os falantes que não foram expostos à LH desde o nascimento, mas têm com a língua uma ligação familiar, étnica ou emocional (Polinsky, 2018).

Os falantes da LH categorizam-se em bilingues simultâneos ou sequenciais de acordo com a idade em que começa a exposição à língua maioritária (Rothman, 2009). Os falantes bilingues simultâneos estiveram em contacto com a língua do país de emigração e a língua do país de acolhimento desde a nascença ou até aos 3/4 anos (Meisel, 2008). Já os falantes bilingues sucessivos começam a receber *input* da língua maioritária quando os alicerces da L1 já estão consolidados.

De um modo geral, a exposição à língua da família ocorre desde o nascimento e é mais intensa nos primeiros anos de vida, antes de a criança entrar na escola. A exposição à língua do país de acolhimento aumenta, sobretudo, quando a criança entra na escola e começa a estabelecer contactos sociais fora da família (cf. Almeida & Flores, 2017).

Atendendo à grande variação que existe na exposição à LH, os falantes de LH apresentam uma grande heterogeneidade. O que os aproxima é o facto de serem expostos à língua da família em casa e adquirirem e serem educados na língua maioritária falada pela comunidade. Fora da família, tipicamente, utilizam a LH com menos frequência do que a língua maioritária do país de acolhimento. Em síntese, o que os falantes de LH têm em comum é a situação sociolinguística em que utilizam as duas línguas.

O nível de proficiência que os falantes atingem na LH varia consideravelmente, indo desde um nível de proficiência muito baixo, no caso dos falantes que compreendem a LH, mas têm capacidades de produção muito limitadas, até um nível muito elevado, (quase) indistinguível da competência de um falante monolíngue. Vários fatores influenciam a proficiência da LH, como a idade, o grau de exposição à LH, a motivação, a instrução formal na LH, nível socioeconómico, nível sociocultural, entre outros.

Na realidade, um dos fatores que se apresenta mais determinante para essa variabilidade é a qualidade e quantidade de *input* linguístico. O *input* linguístico desempenha um papel crucial no desenvolvimento da competência linguística em LH (cf. Flores & Correia, 2016), pois fornece aos aprendentes exemplos da estrutura e uso da língua alvo. É através desse *input* que os aprendentes são expostos a regras gramaticais, vocabulário, pronúncia e outras características linguísticas necessárias para desenvolver a competência comunicativa na língua.

A quantidade e qualidade do *input* a que os falantes de LH estão expostos é muito variável. Normalmente, têm contacto com registos coloquiais e não têm exposição às propriedades linguísticas que estão mais presentes nos registos formais e nos textos escritos, pelo que a grande maioria dos falantes de LH apresenta uma melhor *performance* nas tarefas orais do que na leitura e na escrita (Montrul, 2011, pp. 207–208). Isso advém do facto de adquirirem a língua através de interações com membros da família, aprendendo e usando a língua oralmente. Daí se poder afirmar que “um falante de LH teve uma exposição simultânea, mas desequilibrada às duas línguas” (Flores & Melo-Pfeifer, 2014, p. 19).

De salientar que, à medida que aumenta o grau de exposição à língua maioritária, verifica-se uma tendência de diminuição da proficiência na LH. Sobretudo em falantes que nasceram e foram escolarizados na língua maioritária, os défices na proficiência tendem a ser evidentes (Montrul, 2008). Por este motivo, muitos autores consideram que os falantes de LH possuem uma competência deficitária e incompleta que se deve a condições de *input* limitado (Montrul, 2008).

A perspetiva de aquisição de uma língua de herança (LH) como sendo incompleta não é consensual. Almeida & Flores (2017) referem que muitos dos estudos sobre o tema têm como amostra falantes bilíngues com um contacto bastante limitado com sua

língua de origem, e acabam por estender, de forma abusiva, as suas conclusões a todos os falantes bilíngues de comunidades imigrantes. No entanto, pesquisas realizadas com falantes de herança de PE que residem na Alemanha mostram que os falantes lusodescendentes de segunda geração possuem, de facto, um alto nível de proficiência na sua LH em diversos aspetos linguísticos (Barbosa & Flores, 2011; Santos & Flores, 2013). Esses estudos contradizem as observações anteriores, muitas vezes limitadas ao contexto linguístico dos Estados Unidos, e demonstram que a aquisição de LH pode ser bastante sólida e completa em determinadas circunstâncias (Barbosa & Flores; 2011; Santos & Flores, 2013).

Slabakova (2016, p. 158) refere que, nos últimos anos, vários estudos se têm debruçado sobre a competência de falantes de herança, destacando as perspetivas de Montrul (2008), Polinsky (2011), Sorace (2004), Unsworth et al (2014) e Rothman, et al.(2012; 2007) correspondentes a três visões diferentes para o desenvolvimento linguístico de falantes de LH.

Montrul (2008) argumenta que os falantes de LH exibem sinais de aquisição incompleta, enquanto Polinsky (2011) propõe que as LH são adquiridas completamente, mas, posteriormente, reduzidas devido a erosão linguística. Já a terceira explicação, defendida separadamente por Sorace (2004, 2012) e Rothman (2007), Cabo & Rothman, (2012), relaciona diretamente a competência linguística na LH à redução do *input*, não apenas quantitativa, mas também qualitativamente. Os falantes de LH recebem *input* principalmente de falantes que estão eles próprios a viver numa situação de contacto linguístico (imigrantes de primeira geração e outros falantes de segunda geração) e que, portanto, podem fornecer consistentemente um *input* linguisticamente alterado. Assim, a erosão linguística individual pode ser reforçada pela erosão intergeracional.

Como Slabakova (2016) nota, é provável que todos estes fatores atuem, em certa medida, em conjunto. O que estas três propostas têm em comum é considerarem que o *input* linguístico (variável tanto em quantidade quanto em qualidade) e o uso reduzido da língua são as principais razões pelas quais os falantes de LH são diferentes dos monolíngues.

Além de serem diferentes dos falantes monolíngues, os falantes de LH diferem substancialmente de aprendentes de L2. Vários estudos têm mostrado que estes

falantes estão menos sujeitos a efeitos de influência interlinguística do que os aprendentes de L2 e têm vantagem na aquisição de algumas propriedades linguísticas, nomeadamente as que são adquiridas precocemente em L1 e as que pertencem ao registo coloquial (para uma visão geral, cf. Rinke, Flores & Santos, 2019). Há também alguma evidência de que os falantes de LH são melhores do que os aprendentes de L2 nas tarefas orais que implicam conhecimentos linguísticos implícitos e automáticos (Montrul, 2011). Os aprendentes de L2, por seu lado, são mais competentes do que os falantes de LH nas tarefas escritas e em tarefas mais explícitas e metalinguísticas (Montrul, 2011). Estas diferenças explicam-se pelo facto de os falantes de LH terem exposição essencialmente à língua oral (em particular a registos coloquiais), e pouco conhecimento explícito sobre a língua, contrariamente aos aprendentes de L2, que, tipicamente, adquirem a língua alvo em contexto de sala de aula. As principais diferenças entre falantes de LH e aprendentes de L2 são sintetizadas na Tabela 4.

|                             | Aprendentes de LH   | Aprendentes L2   |
|-----------------------------|---|--|
| Início da aquisição         | Desde o nascimento  | Após a aquisição da L1                                     |
| Input                       | Registo mais coloquial<br>acesso restrito a registos formais  | Registo mais formal; acesso restrito a registos coloquiais |
| Tipo de conhecimento        | Uso frequente do conhecimento implícito                       | Uso do conhecimento explícito                              |
| Influência interlinguística | Menos relevante   | Muito relevante, sobretudo em idades precoces de aquisição |
| Momento de aquisição        | Vantagem em propriedades linguísticas que são adquiridas cedo | Sem vantagem clara   |

Tabela 4. Diferenças entre aquisição em L2 e LH, adaptado de Rinke et al. (2019)

Apesar das diferenças indicadas na Tabela 4, tanto na aquisição de L2 como na aquisição de LH a morfologia flexional parece ser uma área de dificuldade para os aprendentes. Em L2, as dificuldades na aquisição de morfologia flexional têm sido observadas quer em aprendentes adultos, quer em crianças. Por exemplo, um estudo de Marinis & Chondrogianni (2012) sobre a aquisição de concordância sujeito-verbo e

do passado simples em inglês L2, por crianças falantes nativas de turco, com mais de três anos de exposição ao inglês, revelou que as crianças tinham mais dificuldades na produção da morfologia de concordância e de passado em inglês do que os seus pares monolíngues, sendo as suas dificuldades mais acentuadas na marcação de concordância. Os autores verificaram uma forte assimetria entre o processamento e a produção de morfemas flexionais: as crianças eram sensíveis à agramaticalidade induzida pela omissão de morfemas flexionais, mas revelaram dificuldades na produção. Marinis & Chondrogianni argumentam que as dificuldades observadas na produção da morfologia verbal podem estar relacionadas com as diferenças interlinguísticas entre o turco (uma língua com um paradigma transparente) e o inglês (uma língua com morfologia flexional pobre e, portanto, menos transparente).

Paradis (2019) desenvolveu, durante 10 anos, um conjunto de estudos com crianças e jovens adultos imigrantes no Canadá, com diferentes L1 (árabe, cantonês, hindi, mandarim, punjabi, espanhol, somali e urdu), cujos pais eram todos estrangeiros e falantes de inglês L2. Estes aprendentes fizeram toda a escolarização no Canadá e começaram a aprender inglês L2 na infância. Estes estudos evidenciam muitas dificuldades na morfologia flexional. Esta é uma das áreas que se desenvolve mais lentamente nos primeiros anos de aquisição de L2. As dificuldades com morfologia flexional estendem-se até estádios tardios de aquisição. No final de um estudo longitudinal de Paradis, que acompanhou um grupo de crianças dos 8 ½ aos 10 ½ anos, só pouco mais de metade delas conseguiu alcançar um desempenho equivalente ao dos seus pares monolíngues, no que diz respeito à morfologia flexional. Mesmo na idade adulta, os falantes que adquiriram o inglês como L2 na infância continuam a diferir de falantes de inglês L1, em particular quando têm uma L1 diferente da L2. Paradis (2019) reporta um estudo que envolveu uma tarefa de juízos de gramaticalidade auditiva sobre concordância não local, mostrando que jovens adultos que adquiriram o inglês L2 desde a infância e receberam toda a sua educação em inglês no Canadá rejeitam violações de concordância verbal (e.g., \*The problems with the computer was fixed by a technician) significativamente menos do que os falantes monolíngues, particularmente quando a sua L1 não tem concordância. A morfologia flexional parece ser, assim, uma área particularmente vulnerável a problemas na aquisição de L2.

Paradis (2019) mostra que há variação individual na aquisição de inglês L2 de vocabulário, morfologia e sintaxe modulada, por um lado, por fatores internos ao aprendiz, como a idade, a L1 e capacidades cognitivas, e, por outro lado, por fatores externos, como o *input* e ambiente linguístico. A autora afirma que a dificuldade verificada nos bilíngues em tarefas de concordância sujeito-verbo poderia levar alguns a concluir que a aprendizagem de duas línguas limita a capacidade linguística e que estes aprendizes sempre terão capacidades linguísticas inferiores aos pares monolíngues, ou seja, terão um *bilingual deficit*. Contudo, Paradis rejeita esta visão. Segundo a autora, os aprendizes precoces de L2 podem adquirir capacidades linguísticas semelhantes às dos monolíngues, mas com algumas diferenças subtis, sobretudo a nível morfológico, o que Paradis (2019: 24) define como “*bilingual difference*”.

Várias hipóteses procuram explicar as dificuldades na aquisição de morfologia flexional em L2. Uma dessas hipóteses é a *Failed Functional Features Hypothesis* (FFFH), proposta por Hawkins & Chan (1997). Os autores constataram que os aprendizes adultos de L2 têm dificuldades de aquisição de traços funcionais, quando a L2 e a L1 são diferentes em traços funcionais específicos, visto que não têm total acesso à Gramática Universal para além do período crítico, que ocorre na infância (Hawkins & Chan, 1997, p. 216). A FFFH propõe que os erros morfológicos refletem défices nas representações dos aprendizes. Se não produzem corretamente a morfologia de concordância, é porque há um défice nas representações sintáticas que origina problemas no processamento e mapeamento entre sintaxe e morfologia.

Outra hipótese é a *Missing Surface Inflection Hypothesis* (MSIH) proposta por Prévost e White (1999, 2000). De acordo com esta hipótese, quando há variabilidade na flexão ou ela está ausente, esta estará ausente superficialmente, mas não na representação sintática subjacente. A ideia é que as categorias abstratas de tempo e de concordância estão representadas na sintaxe das interlínguas dos aprendizes, mas eles não conseguem associar consistentemente estas categorias às formas particulares através das quais são realizadas na língua alvo. Por outras palavras, os erros morfológicos resultam de problemas na interface morfologia-sintaxe apenas durante a produção, verificando-se um problema de mapeamento ou de processamento. Por

exemplo, a assimetria entre o processamento e a produção de morfologia de flexão verbal encontrada por Chondrogianni e Marinis (2012) é consistente com a MSIH.

A aquisição de morfologia flexional também tem sido alvo de investigação em LH. Montrul (2011) refere que investigações recentes têm identificado várias áreas vulneráveis na gramática da LH, sendo, provavelmente, a morfossintaxe, nomeadamente a morfologia flexional, a área que apresenta mais dificuldades. A autora considera que se o *input* for reduzido, os sistemas gramaticais dos falantes de LH mostram uma marcada tendência para simplificar a morfologia flexional e para a transferência interlinguística, ou seja a transferência da língua dominante.

Num estudo experimental com estudantes universitários nos EUA que eram falantes de herança de espanhol, Montrul (2011) mostra que os falantes de herança diferem dos monolingues na percentagem de erros morfológicos de concordância de género e de tempo e modo e revelam um desempenho inferior nas tarefas escritas (nomeadamente nas tarefas de reconhecimento e de juízos de aceitabilidade sem pressão de tempo) do que na produção oral. Segundo Montrul (2011), estes resultados dos falantes de herança não são compatíveis com a MSIH, visto que, ao propor que os problemas morfológicos derivam de dificuldades de *performance* e não de défices representacionais, esta hipótese prediria maiores dificuldades na produção em tempo real do que em tarefas escritas sem pressão de tempo. Os resultados também não são consistentes com a FFFH, que prediria níveis idênticos de dificuldades nos diferentes tipos de tarefas.

Montrul sugere que a reduzida exposição a *input* da LH e as oportunidades limitadas para a usar podem levar à simplificação e à sobrerregularização da morfologia flexional na LH. A autora especula que a simplificação observada possa ser exacerbada pela influência do inglês, que é a língua dominante dos seus participantes, bem como dos participantes na maioria dos estudos sobre o tópico. No entanto, esta questão permanece por investigar.

Um estudo de Goldin (2021) sobre a aquisição da concordância sujeito-verbo em bilingues simultâneos de inglês (a língua dominante) e espanhol (a LH), entre os 3 e os 7 anos, em escolas bilingues, mostra que, enquanto a morfologia nominal foi adquirida com relativa facilidade, a morfologia verbal dos bilingues de herança apresentou

variabilidade. Em inglês, a produção desenvolveu-se de forma idêntica à dos falantes monolíngues de inglês e a precisão na compreensão bilingue superou a dos monolíngues. Em espanhol, a compreensão dos falantes de herança desenvolveu-se de modo semelhante à dos falantes monolíngues de espanhol. Contudo, a taxa de correção dos falantes de herança na produção de concordância verbal foi inferior à das crianças nativas de espanhol das mesmas faixas etárias. Goldin (2021) refere que, embora os falantes de LH que testou recebessem grandes quantidades de *input* em espanhol, preferiam falar principalmente em inglês, o que resulta numa menor capacidade de produção em espanhol. Neste estudo, os falantes de LH que faziam mais uso do espanhol apresentavam um desempenho mais convergente com a língua alvo em tarefas de produção.

O estudo de Flores et al. (2022) com crianças bilingues com idades compreendidas entre 8 e 15 anos, residentes na Suíça, cuja LH é o português e a língua maioritária é o alemão, analisa diferentes aspetos da produção escrita de verbos e sintagmas verbais finitos e não finitos, a fim de determinar o papel do domínio da língua, da proficiência geral, da idade atual e da idade de início de exposição na aquisição bilingue em idade escolar. Os resultados mostram que, quanto à produção de concordância sujeito-verbo, as crianças apresentam muito poucos erros em ambas as línguas, sugerindo que o seu conhecimento nesse domínio é bastante robusto. A taxa de desvios é residual, com apenas 27 erros em relação a 1873 formas corretas. A taxa de desvio é de 1,4% (Flores, Rinke, et al., 2022, p. 15). Num primeiro momento, este resultado parece contradizer estudos anteriores (principalmente focados no inglês) que mostram que a concordância de pessoa-número pode ser um domínio vulnerável entre crianças bilingues (e.g., Chondrogianni & Marinis, 2012). No entanto, Flores et al. (2022) propõem que a idade dos participantes pode explicar as diferenças encontradas entre o seu estudo e trabalhos anteriores. Estudos anteriores analisaram crianças bilingues mais jovens (até aos 6 anos) do que as crianças consideradas por Flores et al. (com idades entre os 8 e 15 anos). Os autores sugerem que as crianças bilingues podem requerer mais tempo para alcançar níveis de desempenho semelhantes aos dos seus pares monolíngues. Além disso, as línguas consideradas neste estudo têm um paradigma de flexão de pessoa-número mais transparente do que o inglês. Portanto, Flores et al. não excluem a

possibilidade de as crianças alemãs e portuguesas poderem adquirir a concordância sujeito-verbo mais cedo do que os seus pares falantes de inglês, devido a essa maior transparência.

Em síntese, a investigação sobre a aquisição de concordância em LH tem produzido resultados contraditórios. Se, por um lado, o estudo de Flores *et al.* (2022) mostra que os falantes de PE LH cometem poucos erros de concordância, por outro lado, outros estudos sobre concordância em LH sugerem que esta é uma área problemática, como os de Goldin (2021) e Montrul (2011). De realçar que o estudo de Flores *et al.* (2022) é com aprendentes mais velhos, o que leva os autores a considerarem que a idade dos participantes pode explicar as diferenças encontradas entre o estudo deles e trabalhos anteriores. Seguindo a lógica de Flores *et al.* (2022), os aprendentes mais velhos não deveriam ter problemas com concordância.

Mas será prematuro tirar conclusões, dada a escassez de dados disponíveis. Os estudos na área de aquisição de LH têm considerado apenas concordância local, sendo o que foi investigado sobre concordância não local referente a aprendentes de L2. Referimo-nos, por exemplo, ao estudo de Paradis (2019) com crianças aprendentes de L2 que demonstra que a concordância não local é uma área de persistente dificuldade, pelo que é necessária mais investigação. Como Montrul (2011) mostra, a morfologia flexional é uma área em que os aprendentes de LH apresentam dificuldades, particularmente, na escrita. Por isso, em estudos futuros, seria relevante investigar concordância local e não local em LH, considerando, em particular, a escrita.

### **2.3. Ensino explícito da gramática em língua de herança**

Quando nascemos, somos expostos a uma ou várias línguas que adquirimos inconscientemente. O conhecimento que vamos adquirindo e armazenando automaticamente constitui o nosso conhecimento implícito, que é composto por várias regras sintáticas e morfológicas que podemos não conseguir explicar. Este é, pois, um conhecimento inconsciente e intuitivo. Esse conhecimento é considerado procedimental ou automático (Ellis, 1994b), estando disponível para uso automático em

compreensão e produção espontâneas. É a este o tipo de conhecimento que recorremos em situações reais de comunicação, ou seja, quando interagimos numa conversa normal, em que o foco está na mensagem e não na forma e sempre que não há tempo para pensar e aplicar regras gramaticais conscientes.

Para além de conhecimento implícito, um aprendiz de uma língua, em particular em contextos de ensino formal, pode ter conhecimento explícito dessa língua. Este tipo de conhecimento é aprendido de modo consciente, por exemplo, através da instrução (Ellis, 1994a), sendo verbalizável. O seu uso envolve esforço de processamento (Hulstijn, 2005). Por isso, contrariamente ao que acontece com o conhecimento implícito, é difícil usarmos conhecimento explícito em produção e compreensão espontâneas.

Sintetizamos, na Tabela 5, as principais diferenças entre os dois tipos de conhecimento linguístico de acordo com Ellis (2005, p. 151).

| <b>Características</b>    | <b>Conhecimento implícito</b>                               | <b>Conhecimento explícito</b>                               |
|---------------------------|---|---|
| Conhecimento              | Conhecimento intuitivo de regras linguísticas               | Conhecimento consciente das regras linguísticas             |
| Tipo de conhecimento      | Conhecimento processual de regras                           | Conhecimento declarativo de regras gramaticais              |
| Sistematicidade           | Conhecimento variável, mas sistemático                      | Conhecimento inconsistente                                  |
| Acessibilidade            | Acesso ao conhecimento por meio de processamento automático | Acesso ao conhecimento por meio de processamento controlado |
| Uso do conhecimento L2    | Uso espontâneo e contínuo da língua                         | Dificuldade de acesso ao conhecimento                       |
| Auto-relato “self report” | Não-verbalizável  | Verbalizável  |

Tabela 5 - Principais características do conhecimento implícito e explícito (adaptado de Ellis, 2005, p. 151)

Há um amplo consenso de que a aquisição de uma língua implica o desenvolvimento de conhecimento implícito e que o ensino de línguas não maternas deve ter por objetivo, precisamente, o desenvolvimento deste tipo de conhecimento linguístico. No entanto, a forma de se alcançar tal conhecimento é mais controversa. Em particular, não há consenso sobre o papel desempenhado pelo conhecimento explícito nesse processo (Ellis, 2005).

A relação entre o conhecimento implícito e explícito tem sido discutida em termos da interface, tendo sido desenvolvidas três perspectivas, que propõem abordagens diferentes para o ensino/aprendizagem das línguas e que são designadas por: “posição de não interface”; “posição de interface forte” e “posição de interface moderada” (Ellis & Shintani, 2013, p. 12).

De acordo com a *posição não-interface*, que foi inicialmente proposta por (Krashen, 1982) e posteriormente desenvolvida dentro de um quadro generativo por Schwartz (1986; 1993) e Schwartz & Gubala-Ryzak (1992), não há relação entre conhecimento explícito e implícito, pois ambos operam em compartimentos diferentes da mente. Por outras palavras, o que é aprendido explicitamente nunca se converte em conhecimento implícito. Nesta perspectiva, não é reconhecido qualquer papel ao ensino explícito da gramática e é dada importância ao ensino baseado no significado, como o ensino das línguas baseado em tarefas ou a imersão na língua.

Já a *posição da interface forte* considera que o conhecimento explícito pode resultar em conhecimento implícito, através de prática recorrente, seguindo o modelo de apresentação, prática e produção (DeKeyser, 1998), em que o ensino começa por uma abordagem explícita da gramática, para, de seguida, passar à prática controlada e, depois, livre até a propriedade em estudo ser automatizada. Assume-se, assim, que, por meio da prática e do uso repetido, uma regra consciente e que exigia esforço mental pode tornar-se implícita, automática e inconsciente.

Quanto à *posição de interface moderada* (Ellis, 1993, 1994b, 2005), propõe que o conhecimento aprendido explicitamente não se pode tornar implícito, mas pode facilitar o desenvolvimento do conhecimento implícito, por levar os aprendentes a notarem características (não salientes) no *input* ou discrepâncias entre o *input* e o seu próprio

*output*. Esta posição defende o método indutivo de ensino/aprendizagem da gramática, em que os aprendentes são levados a descobrir regras a partir de textos (orais ou escritos).

Os efeitos do ensino explícito da gramática no desenvolvimento de conhecimento linguístico tem sido investigado, sobretudo, no contexto de L2. Os estudos têm demonstrado que a instrução explícita resulta em ganhos significativos para os aprendentes de L2 em termos de conhecimento explícito (por exemplo, Goo et al., 2015; Mackey & Goo, 2007; J. M. Norris & Ortega, 2000; J. Norris & Ortega, 2001; Spada & Tomita, 2010; Umeda et al., 2019; Valezy & Spada, 2006). Contudo, há muita controvérsia sobre se o ensino explícito pode promover a aquisição de conhecimento implícito. Se, por um lado, alguns estudos (MWhong & Heather, 2013; Umeda et al., 2019) têm constatado que o conhecimento explícito não melhora a competência linguística dos aprendentes. Por outro lado, há alguma evidência de que este tipo de ensino pode desencadear aquisição de conhecimento implícito (e.g., Akakura, 2012; Ellis, 2002; Slabakova, 2002). Vários autores propõem que a eficácia do ensino explícito possa ser modulada por fatores, tais como o tipo de instrução, o tipo de estrutura-alvo ou o momento da instrução, ou seja, o ponto do processo de desenvolvimento L2 em que a instrução tem lugar (para uma visão geral, ver de Graaff & Housen, 2009).

Enquanto, no domínio de aquisição de L2, o papel do ensino explícito no desenvolvimento linguístico tem sido objeto de investigação sistemática, em aquisição de LH, há ainda pouca investigação empírica sobre os efeitos do ensino. Mesmo questões básicas, tais como se os aprendentes de LH que beneficiam de ensino explícito têm ganhos de aprendizagem em comparação com os aprendentes de LH que apenas recebem input linguístico naturalista nas suas casas e comunidades, continuam sem resposta.

O trabalho de Montrul & Bowles(2010)é um dos poucos estudos de intervenção didática com falantes de LH. Os resultados deste estudo, que teve como foco a marcação do caso dativo em espanhol, mostraram que, no pré-teste, os falantes de herança apresentaram taxas mais altas de erros em comparação com falantes monolíngues. Esses erros foram observados tanto na tarefa de produção quanto na tarefa de juízos de aceitabilidade. Apesar da natureza de pequena escala deste estudo e a curta duração do

tratamento instrucional, o pós-teste mostrou diferenças significativas entre os aprendentes que completaram o módulo instrucional e aqueles que não o fizeram. Assim, as autoras concluem que o ensino explícito, incluindo evidência negativa e *feedback*, parece desempenhar um papel importante no desenvolvimento da LH, pelo menos a curto prazo, pois não é claro se o ensino explícito tem efeitos de longo prazo. As autoras referem que os seus resultados estão em linha com descobertas anteriores de Song et al., (1997) evidenciando o papel positivo do ensino explícito na sala de aula de LH.

A maioria dos trabalhos que aborda o ensino da gramática em LH apresenta apenas potenciais implicações didáticas dos estudos sobre aquisição, sem as testar em sala de aula, como é o caso dos trabalhos de Montrul (2011) ou Rinke, Flores & Santos (2019).

Rinke et al. (2019) alertam para as diferenças entre os aprendentes de L2 e LH, referindo que estes têm necessidades diferentes, pelo que é importante desenvolver um trabalho diferente com estes dois grupos. As autoras destacam a necessidade de fornecer aos aprendentes de LH uma exposição à língua padrão, tanto oralmente, quanto por escrito, para colmatar as lacunas que a generalidade destes aprendentes possui, atendendo a que o tipo de *input* que usualmente beneficiam é coloquial.

Como refere Rothman (2007) os falantes de LH têm um contacto mais funcional do que formal com a LH e recebem pouco *input* da variedade padrão da língua, pelo que é necessário proporcionar-lhes exposição a esta variedade, quer oralmente, quer através de textos escritos. A investigação de Rinke et al. (2019) mostra que estruturas gramaticais mais complexas que ocorrem sobretudo em registos mais formais da língua portuguesa necessitam de um contacto com registos escritos para serem adquiridos e usados com correção. Daí a necessidade das aulas de português LH para o desenvolvimento linguístico das crianças lusodescendentes.

Montrul (2011) defende que tanto os aprendentes de L2 e LH beneficiarão da instrução focada na forma na sala de aula para alcançar uma melhor precisão gramatical, mas, segundo a autora, o foco das atividades de ensino/aprendizagem para estas populações deve ser diferente:

L2 learners should be given more opportunities to use the language in oral production; heritage language learners should continue to engage more in written activities, so that they can make a connection between how the language is used in oral production and in written texts. (Montrul, 2011: 189-190)

Os falantes de LH constituem um repto para a sociedade atual, pois possuem conhecimentos linguísticos muito diversificados. Esta variabilidade constitui um desafio para os professores de português, que são confrontados com grupos de alunos muito heterogêneos, que podem incluir aprendentes do nível de proficiência A1 a C1 de diferentes idades. Dado o reduzido conhecimento que ainda temos sobre o papel do ensino explícito no desenvolvimento linguístico de falantes de LH, no futuro, é fundamental desenvolver mais investigação sobre os efeitos do ensino em LH.

## **Capítulo 3: Questões de investigação e metodologia**

O presente trabalho pretende investigar a aquisição de concordância verbal por falantes de PE como LH e o papel do ensino explícito da gramática neste processo, considerando a modalidade escrita, que é a que os estudos anteriores mostram ser a mais problemática em LH (cf. secção 2.2). Neste sentido, desenvolvemos dois estudos exploratórios com falantes de PE como LH, regressados recentemente a Portugal e que se encontravam a frequentar os 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico em três agrupamentos de escolas do grande Porto. O estudo 1 investiga a aquisição de concordância verbal em PE como LH, com base em dados de produção escrita e juízos de aceitabilidade. O estudo 2 é um estudo de intervenção didática com os falantes de herança que revelaram dificuldades no que diz respeito à concordância verbal no estudo 1.

Neste capítulo, apresentamos as questões de investigação e as predições dos dois estudos (secção 3.1) e descrevemos a sua metodologia, incluindo participantes (secção 3.2), tarefas experimentais usadas (secção 3.3), intervenção didática (secção 3.4) e análise de dados (secção 3.5.).

### **3.1. Questões de investigação e predições**

O presente trabalho procura responder às seguintes questões de investigação:

QI.1 Os falantes de herança têm dificuldades na produção escrita de concordância verbal em PE?

QI.2 Os falantes de herança são sensíveis a violações de concordância verbal local e não local em PE escrito?

QI.3 A aquisição da concordância verbal por falantes de herança é influenciada pela língua dominante no país de emigração e na qual foram escolarizados?

QI.4 O ensino explícito ajuda os falantes de herança a ultrapassar dificuldades na aquisição de concordância verbal?

Considerando os resultados dos estudos anteriores sobre concordância verbal em LH e os efeitos do ensino explícito da gramática na aquisição de L2 e LH descritos no capítulo 2, fazemos as seguintes previsões em relação às questões de investigação:

P.1. Se a morfologia flexional for uma área vulnerável em LH, em particular na escrita, como proposto por Montrul (2011) e Goldin (2021), entre outros, espera-se que os falantes de herança exibam problemas relativamente à concordância verbal na produção do português escrito.

P.2. Se a morfologia flexional for uma área vulnerável em LH, em particular na escrita, como proposto por Montrul (2011) e Goldin (2021), entre outros, e se, como alguns estudos com outras populações bilingues sugerem (e.g., Paradis, 2019), a concordância não local for persistentemente difícil, espera-se que os falantes de herança não identifiquem violações de concordância verbal no PE escrito de forma tão consistente quanto os falantes monolingues, tendo mais dificuldades no contexto de concordância não local.

P.3. Se houver influência interlinguística na aquisição de concordância verbal por falantes de herança, e se as diferenças entre línguas aumentarem as dificuldades dos falantes no que diz respeito a morfologia flexional, como especulado por Montrul (2011), espera-se que os falantes cuja outra língua (a língua de escolarização) tem morfologia de concordância verbal mais pobre, como o inglês e o francês, exibam mais dificuldades relativamente à concordância verbal em PE do que os falantes cuja outra língua tem morfologia de concordância verbal rica, como o espanhol e o alemão.

P.4. Se o ensino explícito ajudar os falantes de herança a ultrapassarem as dificuldades relativas à concordância verbal, espera-se que a intervenção didática resulte numa melhoria significativa do desempenho dos falantes imediatamente e um mês após a intervenção.

As questões de investigação 1 a 3 e respetivas previsões serão investigadas no estudo 1, enquanto a questão e previsão 4 serão investigadas através do estudo 2.

### 3.2. Participantes

Para investigar e responder às questões enunciadas na secção 3.1., para o estudo 1, foi constituída uma amostra de 10 falantes de herança de PE, com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, que frequentavam o 2.º ou 3.º ciclos do Ensino básico (entre o 6.º e o 9.º ano) em quatro escolas de três agrupamentos da periferia do Porto. Foi solicitado o consentimento a todos os Encarregados de Educação (Anexo 1) e foi pedido que preenchessem um questionário sociolinguístico (Anexo 2), com o objetivo de recolher dados para caracterização do perfil sociolinguístico dos participantes. O questionário incidu sobre questões relacionadas com o domínio e o uso das línguas, a escolarização em Portugal e no país de acolhimento. Optámos por um questionário minimalista, atendendo a que, aquando da sua aplicação, ainda estávamos em fase de triagem dos aprendentes de LH, que, nas escolas, estão, muitas vezes, misturados com aprendentes de L2.

Todos os falantes de herança tinham no currículo a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) e o nível de proficiência em que se encontravam (determinado pela escola em que estão matriculados) era predominantemente o intermédio (B1), na componente oral (ouvir e falar) e escrita (ler e escrever). Só dois falantes foram colocados no nível A2 na componente escrita. Os falantes de herança são emigrantes de segunda geração, já que todos são filhos de emigrantes, que, na sua maioria, nasceram em Portugal (90%) e têm o português como L1 (90%). Mais precisamente, 7 aprendentes têm pai e mãe nascidos em Portugal e falantes nativos de PE, sendo que, na maioria dos casos, o PE é a única L1 dos pais. 3 participantes têm apenas um progenitor falante nativo de PE. Todos os pais falam português e a outra língua do país de emigração em casa com a família.

Os falantes de herança cresceram num país de emigração, sendo os países de acolhimento diversificados: Alemanha, Filipinas, França, Reino Unido, Suíça, Venezuela. Os falantes de herança tinham como outras línguas o alemão (3 casos), o francês (4 casos), o inglês (2 casos) e o espanhol (1 caso). A média de escolaridade em Portugal é de 1 ano e 3 meses e no país de emigração a média de escolarização é de 7 anos e 7

meses. Todos falam português em casa com a família, e todos falam a língua dominante do país de emigração, com o agregado familiar e fora dele.

No estudo 1, participaram ainda 12 falantes que têm o PE como única L1, e que serviram como grupo de controlo. Estes falantes têm idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos. São filhos de pais portugueses e viveram em Portugal desde o nascimento, tendo feito toda a escolaridade em Portugal. À data do estudo, eram aprendentes do 3.º ciclo do Ensino Básico (7.º e o 8.º ano) num agrupamento de escolas da periferia do Porto. Os detalhes sobre o perfil sociolinguístico do grupo experimental e do grupo de controlo do estudo 1 são apresentados na Tabela 5.

|                           | Nº participantes | Idade |     | Anos na escola portuguesa |     | Anos de escola no estrangeiro |     |
|---------------------------|------------------|-------|-----|---------------------------|-----|-------------------------------|-----|
|                           |                  | Média | DP  | Média                     | DP  | Média                         | DP  |
| <b>Grupo experimental</b> | 10               | 12,8  | 1,2 | 1,33                      | 0,9 | 7,7                           | 1,5 |
| <b>Grupo de controlo</b>  | 12               | 12,7  | 0,5 | -                         | -   | -                             | -   |

Tabela 4 - Perfil dos participantes no estudo 1.

Com base nos resultados do estudo 1, foram seleccionados sete aprendentes do estudo 1 que apresentaram dificuldades na propriedade alvo deste estudo e que constituíram o grupo experimental do estudo 2. Este grupo tem em média 1 ano e 3 meses de escolaridade em Portugal e no país de emigração a média de escolarização é de 8 anos e 1 mês. Todos falam português em casa com a família e falam a outra língua com o agregado familiar e fora dele, alemão (3 casos), o francês (2 casos), o inglês (2 casos). Relativamente aos progenitores, 5 aprendentes têm pai e mãe nascidos em Portugal e falantes nativos de PE. 2 participantes têm apenas um progenitor falante nativo de PE. Na maioria dos casos, o PE é a única L1 dos pais falantes desta língua, sendo que todos os pais falam português e a outra língua em casa com a família. Os detalhes sobre o perfil sociolinguístico do grupo experimental são apresentados na Tabela 6.

|                               | Nº<br>participantes | Idade |     | Anos na escola<br>portuguesa |     | Anos de escola<br>no estrangeiro |     |
|-------------------------------|---------------------|-------|-----|------------------------------|-----|----------------------------------|-----|
|                               |                     | Média | DP  | Média                        | DP  | Média                            | DP  |
| <b>Grupo<br/>experimental</b> | 7                   | 13    | 1,1 | 1,3                          | 0,8 | 8,1                              | 1,5 |

Tabela 5 - Perfil dos participantes no estudo 2.

### 3.3. Tarefas

Para investigar a aquisição de concordância verbal em PE LH, no estudo 1, foram recolhidos dados de produção escrita e de juízo de aceitabilidade. A sequência de aplicação dos instrumentos de recolha de dados foi contrabalançada: metade dos participantes começaram pela tarefa de juízos de aceitabilidade e a outra metade começou pela produção escrita, a fim de não condicionar os resultados.

Para obter os dados de produção escrita, recorreu-se a um excerto do filme mudo “The Kid” de Charlie Chaplin (1921) conhecido como “The pancake scene”<sup>2</sup>, em que participam duas personagens, o vagabundo e a criança. Após o visionamento do vídeo, foi pedido aos participantes que recontassem detalhadamente a cena visualizada e criassem um diálogo entre as duas personagens, em que lhes foi pedida a utilização das primeira e segunda pessoas (Ver Anexo 3). Com o reconto, pretendia-se induzir a produção de concordância de terceira pessoa do singular e do plural. Com o diálogo, pretendia-se criar um contexto que pudesse induzir a produção de concordância de primeira e segunda pessoas. O objetivo geral da tarefa de produção escrita era verificar se os aprendentes fazem a concordância ou não em formas verbais finitas.

Empregámos uma tarefa de juízos de aceitabilidade (TJA) temporizada, a fim de testar a sensibilidade dos falantes de herança a violações de concordância verbal de terceira pessoa em dependências linguísticas locais e não locais. A tarefa tinha um desenho 2x2, cruzando as seguintes variáveis: concordância sujeito-verbo (com

<sup>2</sup> Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=V\\_M3Jw3zoPY](https://www.youtube.com/watch?v=V_M3Jw3zoPY)

concordância vs. sem concordância) e tipo de configuração de concordância (local vs. não local). Nas configurações de concordância local, o verbo está imediatamente adjacente ao SN sujeito, que tem a estrutura D N. Nas configurações de concordância não local, tal como em Paradis (2019) e Cheng, Rothman & Cunnings (2022), o sujeito tem a estrutura D N SP e o verbo não está adjacente ao núcleo do SN sujeito por existir um SN interveniente dentro do SP. Nos itens experimentais, metade dos itens tinha os verbos e sujeitos na terceira pessoa do singular e metade na terceira pessoa do plural. Nos itens que testavam configurações de concordância não local, o número do núcleo do SN sujeito e o núcleo do SN dentro do SP era sempre distinto. Em todos os itens, o verbo estava no pretérito perfeito, do modo indicativo. Para cada condição, foram utilizados 2 verbos intransitivos, 2 verbos transitivos na passiva (sem o sintagma *por*) e 2 verbos transitivos na ativa. A extensão das frases era idêntica, entre 6 e 8 palavras, maioritariamente 7, para que os itens fossem maximamente semelhantes exceto nas variáveis que queríamos manipular.

A tarefa incluía 6 itens por condição experimental, com um total de 24 itens experimentais, e 24 distratores (Ver Anexo 4) o que dá um total de 48 itens para julgamento de aceitabilidade. Metade das frases eram gramaticais e metade eram agramaticais. Os distratores seguiam a mesma estrutura dos itens experimentais, sendo que manipulámos a concordância entre determinante e nome. Apresentamos itens de exemplo na Tabela 7.

| <b>Condições experimentais</b>                |  |
|---|--|
| C1 Sem concordância local                     | Os vizinhos festejou a vitória depois do jogo.   |
| C2 Concordância local                         | Os pais compraram o presente no Continente.      |
| C3 Sem concordância não local                 | Os pais do meu marido ganhou a lotaria.          |
| C4 Concordância não local                     | Os amigos do menino trocaram vários cromos.      |
| <b>Distratores</b>                            |  |
| D1 Sem concordância entre determinante e nome | Esses sonho de abóbora ficaram mesmo deliciosos. |
| D2 Concordância entre determinante e nome     | As luzes da rua ficam acesas de noite.           |

Tabela 6 - Itens de exemplo da TJA.

Para elaborar a TJA, recorremos ao *Google Forms*, onde foi adicionado um temporizador, usando a plataforma *Quilgo* (Ver exemplo de apresentação na Figura 1). Optámos por usar uma TJA temporizada, visto que vários estudos têm mostrado que este tipo de tarefa não dá tempo ao participante para rever as frases e aceder ao seu conhecimento explícito, o que o obriga a recorrer primordialmente ao seu conhecimento implícito (Bowles, 2011; Ellis, 2005; Godfroid et al., 2015). O nosso propósito era precisamente levar os falantes de herança a mobilizar o mais possível o seu conhecimento implícito. Para determinar o tempo limite da tarefa, tivemos em conta o tempo médio de resposta de um grupo de falantes monolíngues de PE num estudo piloto, ao qual, seguindo Ellis (2005), foi adicionado mais 20% do tempo, para se poder acomodar a velocidade de processamento potencialmente mais lenta dos falantes de herança. Pelo que se previu que a duração máxima para a tarefa seriam 11 minutos.

Em cada item, os participantes tinham de ler uma frase e indicar o seu grau de aceitabilidade numa escala linear de 1 a 4, sendo 1 “nada aceitável” e 4 “totalmente aceitável”. Caso não soubessem responder, podiam seleccionar a opção “Não sei”. Antes do início da tarefa propriamente dita, foram apresentadas quatro frases de treino. De seguida, apresentamos na Figura 1 um exemplo de apresentação da TJA.

The image shows a screenshot of a Google Form interface. At the top, there is a blue header with a clock icon and the time '00:09:04'. Below this, the title of the form is 'Tarefa de juízo de aceitabilidade'. There is a link that says 'Inicie sessão no Google para guardar o seu progresso. Saiba mais'. A red asterisk indicates a mandatory question: '\* Indica uma pergunta obrigatória'. The question itself is 'A vizinha das minhas tias venderam a casa.\*'. Below the question are five radio button options: '1 Nada aceitável', '2', '3', '4 Totalmente aceitável', and 'Não sei'. At the bottom of the form, there are two buttons: 'Anterior' and 'Seguinte'. To the right of these buttons is a progress bar and the text 'Página 11 de 54'. Further to the right is a button that says 'Limpar formulário'.

Figura 1. Exemplo de apresentação da TJA

O estudo 2 seguiu um desenho pré-teste/pós-teste e envolveu uma intervenção didática de duas semanas e meia que foi aplicada aos falantes de herança que revelaram dificuldades no que diz respeito à concordância verbal no estudo 1. Durante a intervenção, o grupo recebeu ensino explícito sobre concordância verbal. Este grupo foi testado antes, imediatamente depois, e cinco semanas depois da intervenção didática, conforme calendarização apresentada na Tabela 8.

---

Semana 1: Pré-teste

Semana 2 e 3: Unidade sobre concordância verbal (90+90 min)

Semana 4: Atividades de revisão + Pós-teste 1 (50 min)

Semana 9: Pós-teste 2

---

Tabela 7 - Calendarização da intervenção didática

O estudo 1 serviu como pré-teste para os falantes de herança que participaram no estudo 2. Nas duas etapas de pós-teste, foram aplicadas as mesmas tarefas usadas no estudo 1. Os dois pós-testes tiveram por objetivo verificar se a intervenção resultou em ganhos de médio e/ou de curto prazo, no sentido de determinar se o ensino explícito despoletou a aquisição de conhecimento implícito, já que, de acordo com as posições da interface, o ensino explícito pode promover, de forma direta ou indireta, o desenvolvimento de conhecimento implícito. Além do grupo experimental, no estudo 2, foi também considerado o grupo de controlo composto por falantes nativos do PE que participou no estudo 1.

### **3.4. Intervenção didática**

A intervenção didática adota uma abordagem baseada na descoberta de ensino/aprendizagem da gramática, seguindo a (Ver Anexo 5) a estrutura que abaixo se apresenta, adaptada a partir do modelo proposto por Ellis (2002):

- i. *Ouvir para compreender* (“Listening to comprehend”): os aprendentes ouvem um texto que foi adaptado para conter vários exemplos de concordância local e não local

de terceira pessoa (singular e plural) e é testada a compreensão oral do texto ouvido mediante várias questões colocadas oralmente e por escrito.

- ii. *Ouvir para notar* (“Listening to notice”): os participantes têm de voltar a ouvir o texto uma segunda vez (e terceira, se necessário) para completar uma transcrição lacunar do texto e esta verificação visa levá-los a notar as formas verbais finitas na terceira pessoa do singular e do plural.
- iii. *Descoberta e sistematização de regras* (“Understanding the grammar point”): esta etapa destina-se a ajudar os aprendentes a desenvolver conhecimento explícito do ponto gramatical, ou seja, a sua consciência linguística. Os aprendentes são ajudados a analisar os "dados" fornecidos pelo texto, através de uma série de perguntas e são, assim, levados a "descobrir" as regras de flexão verbal no pretérito perfeito do indicativo (o tempo escolhido para ser trabalhado nesta unidade por ser também o usado maioritariamente nas tarefas experimentais) e as regras de concordância sujeito-verbo.
- iv. *Prática controlada* (“checking”): os aprendentes realizam duas atividades que pretendem testar o seu conhecimento explícito sobre concordância verbal. A primeira contém algumas frases com erros de concordância e a segunda um texto também com erros de concordância. A tarefa do aprendente é identificar e corrigir os erros.
- v. *Prática livre* (“Trying it”): os aprendentes realizam uma atividade de produção escrita a partir de uma banda desenhada. Esta atividade visa a procedimentalização do conhecimento declarativo dos aprendentes, que DeKeyser(1998) considera ser um passo intermédio entre o ensino do conhecimento explícito e a sua total automatização como conhecimento implícito.

### **3.5. Análise dos dados**

Para a análise da produção escrita, contabilizámos as formas verbais finitas em cada texto e, para cada uma, registámos: a existência ou ausência de concordância com

o sujeito; os seus traços de pessoa e número; e se o verbo é regular ou irregular. Estes dados foram analisados com recurso a estatística descritiva, foi ainda calculada a percentagem de erros de concordância verbal em relação ao total de ocorrências de formas verbais finitas por grupo e por participante, de modo a apurar-se taxas de erro individuais e por grupo.

Para a análise da TJA, recorreu-se à análise estatística descritiva e inferencial. A análise estatística inferencial foi realizada usando modelos de efeitos mistos com efeitos aleatórios para participantes e itens. Na análise dos dados por grupo, as variáveis modeladas como efeitos fixos foram as seguintes: “concordância”, “localidade” e, no caso dos falantes de herança, “outra L1”. No estudo 2, foi ainda computado como efeito fixo a variável “teste”. Em todas as análises, os efeitos fixos foram codificados contrastivamente com os códigos .5 e -.5 para comparar dois níveis do mesmo efeito fixo (e.g., para concordância, com concordância = -.5 vs. sem concordância =.5). As análises incluíram intercepções aleatórias para participantes e itens, declives aleatórios por participante para as variáveis intra-sujeitos e a sua interação, e declives aleatórios por item para a variável grupo (mas apenas nas análises inter-grupos). A análise estatística foi conduzida em R, usando a função *lmer* do pacote *lme4*. Dado que esta função apenas gera valores de *t*, usámos o valor de *t* como medida de significância. Como é habitual na literatura (cf. Linck & Cunnings, 2015), um efeito fixo foi considerado estatisticamente significativo sempre que o valor absoluto de *t* é superior ou igual a 2.00.

Para analisarmos possíveis efeitos de influência interlinguística, na análise dos dados das duas tarefas, agrupámos os falantes em dois grupos: falantes de línguas com morfologia de concordância verbal rica (alemão e espanhol) e falantes de línguas com morfologia de concordância verbal fraca (inglês e francês).

## **Capítulo 4: Resultados**

No presente capítulo, apresentamos os resultados dos dois estudos realizados com falantes de PE como LH. No estudo 1, que pretendeu investigar a aquisição de concordância verbal em LH, são analisadas as duas tarefas: em primeiro lugar, a tarefa de produção escrita, em que se analisam as taxas de erro de concordância verbal verificadas por participante e por língua do país de emigração, e, de seguida, é apresentada análise estatística dos resultados obtidos na TJA. O estudo 2, que pretendeu verificar os efeitos do ensino explícito em LH, segue o mesmo procedimento do estudo 1: análise das taxas de erro das tarefas de produção escrita por grupo e participante e análise estatística da TJA no pré-teste e nos pós-testes.

### **4.1. Estudo 1: Aquisição de concordância verbal em LH**

Relativamente à produção escrita no Estudo 1, a análise das taxas de erro na concordância verbal permite constatar que há uma ligeira diferença percentual entre o grupo de controlo e o grupo experimental. Se o grupo de controlo não apresenta erros de concordância, o grupo experimental apresenta uma taxa de erro residual (6%). Quando analisamos os resultados por participante e por língua do país de emigração (Tabela 9), verifica-se que a diferença entre os dois grupos não é relevante: 5.6 % de média de taxa de erro nas formas verbais finitas no grupo cuja língua do país de emigração tem concordância pobre (francês; inglês) e 2% de taxa de erro nas formas verbais finitas no grupo cuja língua do país de emigração tem concordância rica (alemão/ espanhol). Apresentamos, de seguida, os resultados individuais organizados por taxa de erro, no total de formas verbais finitas. O cálculo da taxa de erro de concordância verbal é feito pela divisão do número total de formas com erro pelo total de formas verbais finitas utilizadas na produção escrita. Constatamos que os aprendentes revelaram dificuldades muito residuais. De facto, só o participante 104 se desvia da média, com 47% de taxa de erro nas formas verbais finitas, pelo que entrará no estudo 2 (Tabela 9).

| Língua do país de emigração | Participantes | Taxa de erro |
|-----------------------------|---------------|--------------|
|                             | 101           | 0%           |
|                             | 102           | 3,6%         |
| Língua com morfologia de    | 103           | 0%           |
| concordância verbal pobre   | 104           | 47%          |
| (francês e inglês)          | 308           | 0%           |
|                             | 309           | 2,7%         |
|                             | <b>Média</b>  | <b>5,6 %</b> |
|                             | 205           | 0%           |
| Língua com morfologia de    | 206           | 3,8%         |
| concordância verbal rica    | 207           | 0%           |
| (alemão e espanhol)         | 410           | 4%           |
|                             | <b>Média</b>  | <b>2%</b>    |

Tabela 8 - Taxa de erros de concordância nas formas verbais finitas por participante e tipo de língua do país de emigração.

Na TJA, o grupo de controlo faz uma diferença estatisticamente significativa entre frases com e sem concordância entre o verbo e o sujeito (estimativa = -2.32639, EP = 0.14783,  $t = -15.737$ ), aceitando as primeiras e rejeitando as últimas, como mostra a Figura 2. Neste grupo, não se observam diferenças entre as configurações de concordância local e não local nem nenhuma interação significativa entre as variáveis localidade e concordância ( $ts \leq 1.619$ ). O grupo experimental também aceita frases com concordância verbal significativamente mais do que frases sem concordância (estimativa = -1.21980, EP = 0.35785,  $t = -3.409$ ), não se registando efeitos de localidade nem de L1 nem nenhuma interação significativa entre os efeitos fixos considerados ( $ts \leq 1.089$ ). No entanto, a análise comparativa dos resultados do grupo de controlo e do grupo experimental nos itens em que o verbo não concorda com o sujeito mostra que existe uma diferença significativa entre os dois grupos: o grupo de controlo rejeita significativamente mais frases sem concordância do que o grupo experimental (estimativa = -0.56996, EP = 0.23873,  $t = -2.388$ ). A comparação entre os dois grupos não revelou nem um efeito de localidade nem uma interação entre as variáveis grupo e localidade ( $ts \leq 1.695$ ), o que indica que o grupo de controlo rejeita mais categoricamente frases sem concordância verbal do que o grupo experimental,

independentemente de o contexto ser local ou não local. Também há uma diferença estatística entre os dois grupos na aceitação de frases com concordância (estimativa = 0.52407, SE=0.16811,  $t= 3.117$ ), não havendo um efeito de localidade nem uma interação entre as variáveis grupo e localidade.

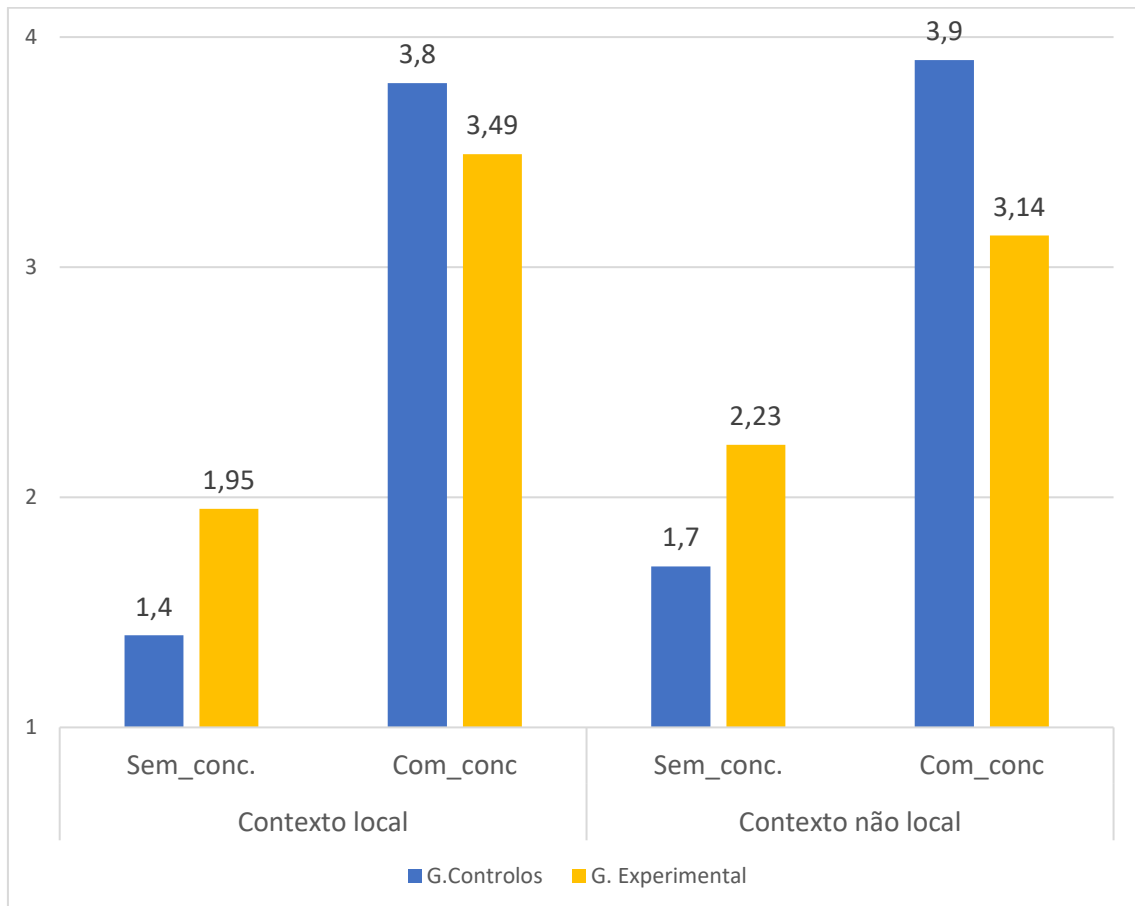


Figura 2- Média de aceitação de frases com e sem concordância na TJA por contexto e grupo (escala 1 a 4).

Apresentamos, na tabela 10, a média de aceitação de cada participante por condição na TJA. Verificamos que os aprendentes revelaram dificuldades maioritariamente em contexto não local, sem concordância (4 aprendentes: 101, 102, 206, 308) e em contexto local, sem concordância (4 aprendentes: 206, 308, 308, 309). Estes resultados mostram algumas dificuldades na concordância verbal nos aprendentes 101, 102, 206, 207, 308, 309, pelo que os incluímos no estudo 2.

| Participantes | Contexto local   |                  | Contexto não local |                  |
|---------------|------------------|------------------|--------------------|------------------|
|               | Sem concordância | Com concordância | Sem concordância   | Com concordância |
| 101           | 1,5              | 3,5              | <b>3</b>           | <b>1,5</b>       |
| 102           | 1,8              | 3,8              | <b>3</b>           | 3,2              |
| 103           | 1,0              | 4,0              | 1                  | 4,0              |
| 104           | 1,7              | 3,7              | 2                  | 3,2              |
| 205           | 1,0              | 4,0              | 2                  | 4,0              |
| 206           | <b>3,0</b>       | 3,4              | <b>3</b>           | 3,0              |
| 207           | <b>2,3</b>       | <b>2,3</b>       | 2                  | 2,8              |
| 308           | <b>2,8</b>       | 3,0              | <b>3</b>           | 3,5              |
| 309           | <b>2,5</b>       | 4,0              | 2                  | 3,0              |
| 401           | 1,8              | 3,2              | 1,8                | 3,5              |

Tabela 9 - Média de aceitação por condição e participante na TJA

#### 4.2. Estudo 2: Efeitos do ensino explícito em LH

Relativamente ao Estudo 2, e começando pela produção escrita, verificamos que, antes da intervenção didática, o grupo de falantes de LH selecionado para participar neste estudo tinha uma taxa de erro de concordância de 5,8%, sendo que, no pós-teste, a taxa de erro desceu ligeiramente para 3%. De referir que o participante 104 melhorou significativamente, já que de 47% de taxa de erro no pré-teste passou para 11%, no pós-teste (cf. Tabela 11). De salientar que este participante se distingue dos restantes por ter um contacto menor com a LH no agregado familiar. Fala-a somente com os avós, falando a língua de emigração com os progenitores e irmãos, o que poderá justificar as altas taxas de erro de concordância que apresenta.

| Participantes | Pré-teste | Pós-teste |
|---------------|-----------|-----------|
| 101           | 0%        | 0%        |
| 102           | 3,6%      | 0%        |
| 104           | 47%       | 11%       |
| 206           | 3,8%      | 0%        |
| 207           | 18%       | 11%       |
| 308           | 0%        | 0%        |
| 309           | 2,7%      | 0%        |
| Média global  | 5,8%      | 3%        |

Tabela 10 - Média de taxa de erro por participante e média global no pré e pós-teste 1

Atendendo aos resultados obtidos na tarefa de produção escrita, que não evidenciam dificuldades por parte dos falantes de LH, consideramos desnecessária a aplicação da tarefa de produção escrita no pós-teste que foi realizado 5 semanas depois.

Quanto à TJA, na etapa de pré-teste, o grupo de 7 falantes de herança que participaram no estudo 2 faz uma diferença estatisticamente significativa entre frases com e sem concordância em contexto local (estimativa = -0.82357, EP = 0.39274,  $t = -2.097$ ), mas não em contexto não local (estimativa = -0.334501, EP = 0.467096,  $t = -0.716$ ) (cf. Figura 3). Quanto ao grupo de controlo, verifica-se que faz uma diferença estatisticamente significativa entre frases com concordância entre o verbo e o sujeito e sem concordância (estimativa = -2.32639, EP = 0.14783,  $t = -15.737$ ), aceitando as primeiras e rejeitando as últimas. Neste grupo, não se observam diferenças entre as configurações de concordância local e não local nem nenhuma interação significativa entre as variáveis localidade e concordância ( $ts \leq 1.619$ ).

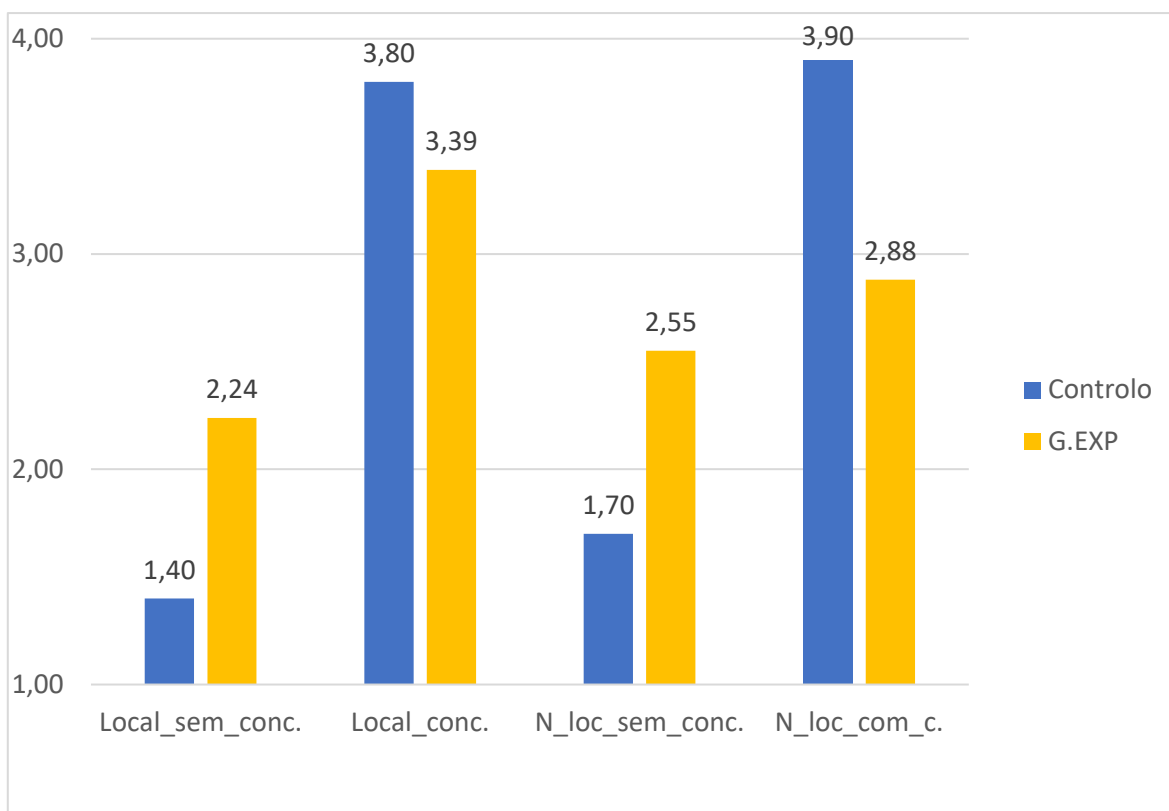


Figura 3- Média de aceitação de frases com e sem concordância no pré-teste por contexto e grupo (escala 1-4).

No pós-teste imediatamente após a intervenção didática, o desempenho dos falantes de herança melhorou, pois, como a Figura 4 ilustra, passaram a fazer uma diferença estatisticamente significativa entre frases com concordância não local e frases com violações de concordância verbal não local (estimativa = -1-1333, EP = 0.4441,  $t = -2-552$ ), aceitando as primeiras e rejeitando as últimas, o que mostra que a intervenção didática teve um efeito positivo. Simultaneamente, os falantes de herança continuaram a aceitar frases com concordância local significativamente mais do que frases em que há violações de concordância local (estimativa = -1.8250, EP = 0.4438,  $t = -4.112$ ).

No pós-teste 2, que se realizou cinco semanas após a intervenção, o grupo experimental continuou a aceitar significativamente mais frases com concordância do que sem concordância quer em contexto local (estimativa = -1.6167, EP = 0.4959,  $t = -3.260$ ), quer em contexto não local (estimativa = -1-0952, EP = 0.5056,  $t = -2.166$ ) (cf. Figura 4 e Figura 5)

Comparando os resultados no pré-teste e no pós-teste 1, considerando apenas as frases com violações de concordância verbal, verifica-se uma melhoria no desempenho dos falantes de herança no pós-teste 1 (estimativa= -0.65114, EP=0.16702, t= -3.899). No entanto, a comparação entre o pré-teste e o pós-teste 2 revela que a rejeição de frases com violações de concordância verbal volta a um nível semelhante ao do pré-teste (estimativa= -0.2503, EP= 0.1547, t= -1.618) (Figuras 5 e 6). Relativamente às frases com concordância, verifica-se que a aceitação de frases com concordância aumenta significativamente do pré-teste para o pós-teste 2 (estimativa= 0.3872 , EP=0.1535, t=2.523) (figura 4 e 5).

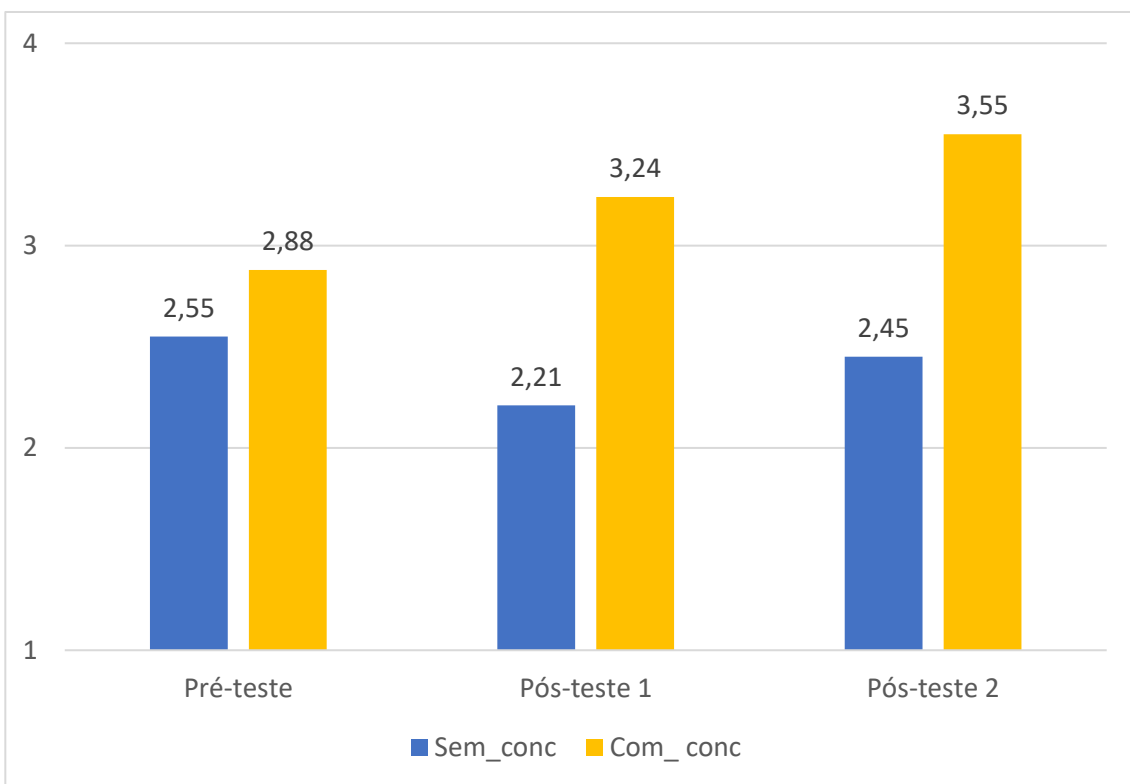


Figura 4 - Média de aceitação de frases em contexto não local com e sem concordância no pré-teste e nos pós-testes no grupo experimental (escala 1 a 4).

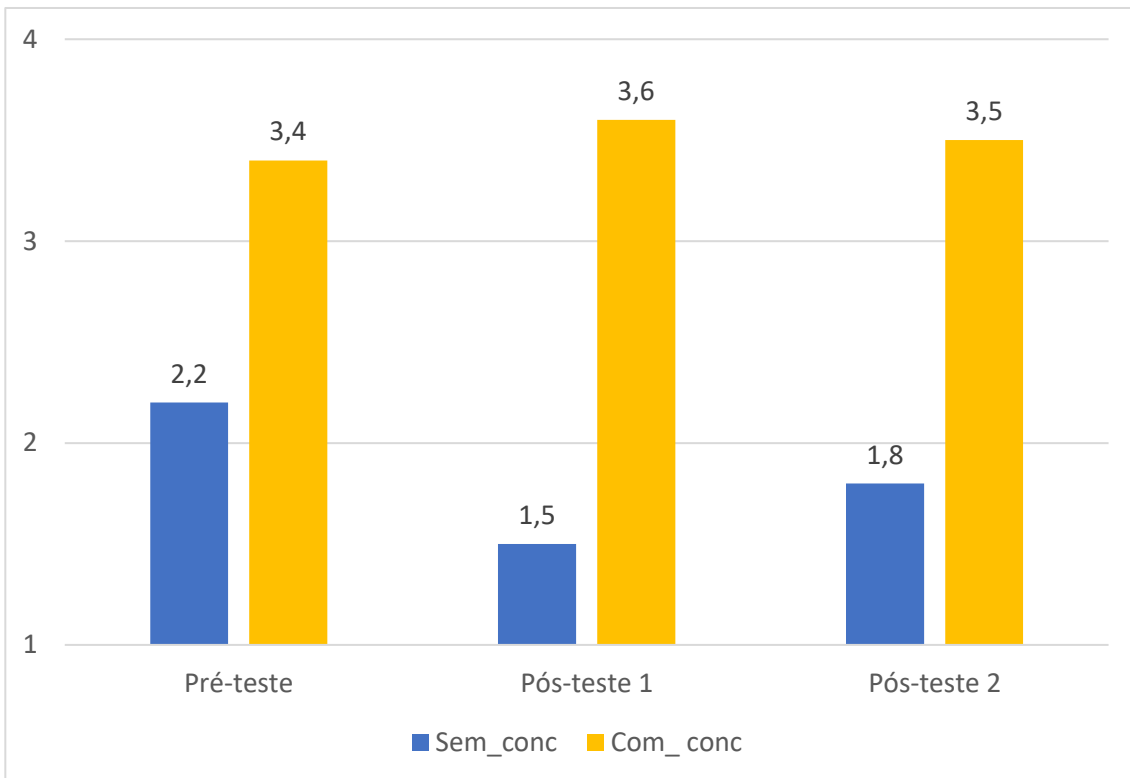


Figura 5 - Média de aceitação de frases em contexto local com e sem concordância no pré-teste e nos pós-testes no grupo experimental (escala 1 a 4).

Em síntese, em ambos os estudos, os resultados dos participantes na produção escrita são melhores do que os obtidos na TJA. No estudo de intervenção didática, ou estudo 2, verificou-se uma melhoria assinalável nos resultados da TJA do pré-teste para o pós-teste. As análises mostraram que houve um enfraquecimento da rejeição de violações de concordância sujeito-verbo do pós-teste 1 para o pós-teste 2, mas, ainda assim, os falantes de herança continuaram a fazer uma distinção estatisticamente significativa entre frases com e sem concordância verbal, aceitando mais as primeiras e tendendo a rejeitar as últimas, mesmo em contexto não local, o que não acontecia antes da intervenção didática.

## **Capítulo 5: Discussão e conclusões**

Neste capítulo, retomamos as questões de investigação enunciadas em 3.1, a que iremos responder dividindo-as por estudo 1 e estudo 2, tendo em conta os resultados apresentados na secção anterior. Concluimos o capítulo com as principais conclusões da presente dissertação.

### **5.1. Discussão dos resultados do estudo 1**

O estudo 1 teve como objetivo responder às questões de investigação 1 a 3, que retomamos abaixo.

#### **QI.1 Os falantes de herança têm dificuldades na produção de concordância verbal em PE?**

Da análise dos dados de produção escrita, verificou-se que os aprendentes cometem poucos erros de concordância verbal, não revelando dificuldades na produção de concordância verbal na escrita, o que infirma a nossa predição de que os falantes de LH exibiriam problemas relativamente à concordância verbal na produção do português escrito. A única exceção é o participante 104, que, como já foi referido, se distingue do perfil dos restantes participantes por ter um contacto mais reduzido com a LH no agregado familiar.

Estes resultados vão ao encontro dos obtidos por Flores et al. (2022), que mostram que a produção de concordância verbal na escrita não é uma área problemática para a maioria dos falantes mais velhos de PE LH. No entanto, estes resultados contrariam o estudo de Chondrogianni e Marinis (2012), com crianças aprendentes de L2, que identifica uma forte assimetria entre o processamento e a produção de morfemas flexionais, já que as crianças eram sensíveis à falta de morfemas flexionais, o que resultava em agramaticalidade na frase, mas apresentavam dificuldades na produção desses morfemas. Esta assimetria entre processamento e produção foi interpretada como indício de que as crianças têm uma compreensão implícita das regras gramaticais, mas enfrentam desafios em aplicá-las de forma precisa e consistente na produção linguística. Assim, enquanto os resultados dos aprendentes de L2 de Chondrogianni e Marinis (2012) são consistentes com a MSIH, os resultados dos falantes de herança

testados no presente trabalho não o são. Este resultado confirma a proposta de Montrul (2011) de que a MSIH não se aplica à aquisição de morfologia flexional em LH.

**QI.2 Os falantes de herança são sensíveis a violações de concordância verbal local e não local em PE escrito?**

A sensibilidade dos falantes de herança a violações de concordância verbal foi testada através da TJA. Da análise dos dados na TJA, pode concluir-se que os aprendentes de LH são sensíveis a violações de concordância, já que fazem distinção significativa entre frases com e sem concordância quer em configurações de concordância local, quer em configurações de concordância não local. Contudo, aceitam mais violações de concordância verbal (local e não local) do que o grupo de controlo, o que está em linha com os resultados dos estudos de Goldin (2021) e Paradis (2019). Os resultados da TJA confirmam parcialmente a nossa predição P.2, pois verificamos que a morfologia flexional é uma área vulnerável em LH, em particular na escrita, mas, analisando o contexto local vs. não local, os dados do estudo 1 não revelam uma diferença significativa entre os dois contextos. No entanto, não podemos deixar de notar que, quando consideramos só os falantes de herança que revelaram dificuldades no estudo 1, como o fizemos na fase de pré-teste do estudo 2, os dados revelam que estes falantes têm mais dificuldades nas configurações de concordância não local.

**QI.3 A aquisição da concordância verbal por falantes de herança é influenciada pela língua dominante no país de emigração e na qual foram escolarizados?**

Na TJA, a análise estatística não revelou um efeito significativo de tipo de língua dominante no país de emigração e de escolarização. Do mesmo modo, na tarefa de produção, os falantes cuja outra língua tem morfologia de concordância verbal mais pobre, como o inglês e o francês, não apresentaram diferenças assinaláveis relativamente aos falantes cuja outra língua tem morfologia de concordância verbal rica, como o espanhol e o alemão, no que se refere à concordância verbal em PE, o que infirma a nossa predição P.3 e sugere que a influência interlinguística poderá ter um papel menos relevante na aquisição de morfologia flexional em LH do que o proposto

por Montrul (2011). Estes resultados são consistentes com as ideias de Rinke et al. (2019), que assinalam a reduzida influência interlinguística em LH.

Em síntese, os resultados mostram que, pelo menos em estádios tardios do processo de aquisição de LH (i.e., na adolescência), os falantes de herança não têm dificuldades na produção de concordância verbal, mesmo na modalidade escrita, que, de acordo com estudos prévios (e.g., Montrul, 2011), é a modalidade em que estes falantes tendem a ter mais dificuldades. Os falantes de LH só divergem significativamente dos seus pares monolíngues na TJA, em que revelam menor sensibilidade a violações de concordância (local e não local), independentemente de a sua outra língua ser semelhante ou diferente do PE, relativamente à riqueza da morfologia de concordância verbal.

Verifica-se, assim, uma assimetria entre os dados da TJA e dados da produção escrita. Uma explicação plausível para esta assimetria seria o facto de a TJA, por ter limite de tempo, requerer mais esforço de processamento do participante e tornar mais difícil aceder ao conhecimento explícito. Pelo contrário, nas tarefas de produção escrita, por um lado, há mais flexibilidade, já que não há pressão de tempo, sendo possível aceder ao conhecimento explícito, e, por outro lado, os aprendentes podem contornar as dificuldades na morfologia verbal por estratégias de evitação (ou seja evitam utilizar certas estruturas gramaticais ou expressões devido à falta de conhecimento ou insegurança em relação à gramática ou vocabulário).

De referir ainda que, na linha dos estudos de Flores et al. (2022), a ausência de dificuldades na produção de concordância verbal pode dever-se ao facto dos participantes serem mais velhos. Esta ausência de dificuldades pode ainda dever-se ao facto de os falantes de herança testados no presente trabalho já não estarem no país de emigração. Se assim não fosse, poderia haver simplificação e sobrerregularização da morfologia flexional em resultado da reduzida exposição a *input* da LH, tal como refere Montrul (2011). Note-se que a hipótese de Montrul (2011) de que as dificuldades em LH relativamente à morfologia flexional se relacionam com a reduzida exposição a *input* prediz que o desempenho dos falantes de LH regressados ao país de origem da família

seja melhor do que o dos que estão no país de emigração, que é o caso dos participantes nos estudos prévios sobre concordância em LH referidos no capítulo 2.

## **5.2. Discussão dos resultados do estudo 2**

O estudo 2 é um estudo de intervenção didática com os falantes de herança que revelaram dificuldades, no que diz respeito à concordância verbal, no estudo 1. O propósito foi investigar a questão de investigação 4 sobre o efeito do ensino explícito na aquisição de concordância verbal por falantes de LH.

### **QI. 4 O ensino explícito ajuda os falantes de herança a ultrapassar dificuldades na aquisição de concordância verbal?**

Os resultados mostram que a maioria dos falantes de LH melhorou o seu desempenho imediatamente após a intervenção didática relativamente à concordância não local, que é a área em que revelaram dificuldades na fase de pré-teste. Mais especificamente, os falantes de herança passaram a aceitar significativamente mais frases com concordância não local do que frases com violações de concordância não local, que são rejeitadas. Enquanto, no pós-teste realizado imediatamente após a intervenção didática, a melhoria do desempenho dos falantes de herança poderá advir do facto de o conhecimento explícito aprendido na intervenção didática estar ainda muito vivo na memória declarativa dos aprendentes e, por isso, poder ser acedido de forma relativamente rápida, o mesmo não se espera que aconteça num pós-teste realizado cinco semanas depois da intervenção, por um lado, porque, como está bem documentado na literatura, o conhecimento explícito é facilmente esquecido e, por outro, porque, ainda que parte do que os participantes aprenderam continuasse na sua memória, aceder e usar esse conhecimento exigiria mais esforço e atenção, sendo pouco provável que pudesse ser usado de forma sistemática numa TJA com limite de tempo como a aplicada neste estudo.

Os resultados do pós-teste 2, onde se pretendia verificar se o ensino explícito da gramática resultou em ganhos em termos de conhecimento implícito, revelam um

ligeiro retrocesso no desempenho, dado que a rejeição de violações de concordância verbal se tornou menos categórica. Há, todavia, uma melhoria significativa relativamente ao pré-teste. Os resultados do estudo confirmam a predição de que o ensino explícito resultaria em melhorias no desempenho dos falantes de herança a curto e médio prazo. Conclui-se que o ensino explícito parece ajudar os falantes de herança a ultrapassarem dificuldades relativas à concordância verbal. No entanto, parece-nos que, para verificar se esses ganhos seriam duradouros, seria necessário um pós-teste um ano após a intervenção, o que não nos foi possível concretizar, atendendo às limitações de tempo inerentes ao presente estudo.

### **5.3. Principais conclusões**

Os resultados obtidos permitem-nos tirar algumas conclusões sobre a aquisição e o ensino de LH que de seguida se elencam:

Em estádios tardios de aquisição de LH, os falantes não têm problemas na produção de concordância verbal na escrita, mas têm juízos de aceitabilidade significativamente diferentes dos seus pares falantes monolingues, sendo menos sensíveis a violações de concordância verbal na TJA. Estes resultados indicam que a concordância verbal gera algumas dificuldades a falantes de herança, mas não parece ser uma área tão problemática quanto estudos com falantes mais novos sugerem.

Os falantes de herança têm um desempenho inverso às crianças aprendentes de inglês L2 testadas por Chondrogianni & Marinis (2012), que revelavam sensibilidade a violações de concordância, mas tinham dificuldades de produção. Estes resultados são consistentes com a MSIH, contrariamente aos resultados do presente estudo que estão em linha com a proposta de Montrul (2011) de que a MSIH, que tem sido corroborada por muitos estudos sobre aquisição de morfologia flexional em L2 por crianças e adultos, não se aplica à aquisição de morfologia flexional em LH.

Relativamente ao ensino explícito da gramática, a intervenção didática resultou em ganhos relativamente duradouros em termos de conhecimento linguístico no estudo

2. O estudo mostra, assim, que o ensino explícito da gramática pode ajudar os falantes de LH a ultrapassar as suas dificuldades na área da morfossintaxe.

Como Montrul (2011) refere, as dificuldades dos falantes de LH, no que diz respeito a morfologia flexional, podem dever-se ao *input* reduzido e às poucas oportunidades de uso da língua. Assim, se em sala de aula se verificar um *input* rico nas estruturas de dificuldade para os falantes e oportunidades para as usar em contextos significativos, há melhorias na competência dos falantes (como mostramos no estudo 2). Portanto, estes falantes precisam de ter algum apoio na escola, que inclua ensino explícito da gramática.

Em suma, concluímos que os falantes de LH que têm contacto com o português desde o nascimento ou primeiros anos de vida, mas que viveram e foram escolarizados noutra país apresentam dificuldades na concordância verbal local e não local e que o ensino explícito da gramática baseado em tarefas (combinando atividades de aprendizagem pela descoberta com atividades de prática controlada e de produção livre) pode ser uma abordagem pedagógica adequada para promover a aquisição de LH, pelo que deve fazer parte do currículo dos aprendentes de LH.

É importante ressaltar que este estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente a amostra reduzida e o número reduzido e pouco equilibrado de falantes por língua de emigração. Estes factos limitam a generalização dos resultados e não permitem avaliar com precisão os efeitos de influência interlinguística. Outra limitação a assinalar foi o tempo disponível para o estudo dos efeitos do ensino no desenvolvimento linguístico dos falantes de LH. A morfologia verbal requer tempo para que os aprendentes assimilem e consolidem as regras, pelo que são necessários estudos longitudinais que possam fornecer resultados mais confiáveis e abrangentes.

Assim sendo, conclui-se que, embora o ensino explícito seja útil para os falantes de LH na aquisição de morfologia verbal, são necessárias mais investigações para ultrapassar as limitações mencionadas. Seria desejável em trabalho futuro incluir um maior número de participantes. De facto, estudos com amostras maiores, participantes mais homogéneos e um período de estudo mais prolongado podem proporcionar uma

compreensão mais abrangente sobre se os efeitos do ensino explícito da gramática resultam em ganhos em termos de conhecimento implícito na aprendizagem da morfologia verbal para os falantes de LH.

## Referências bibliográficas

- Akakura, M. (2012). Evaluating the effectiveness of explicit instruction on implicit and explicit L2 knowledge. *Language Teaching Research*, 16(1), 9–37. <https://doi.org/10.1177/1362168811423339>
- Almeida, L., & Flores, C. (2017). Bilinguismo. Em M. J. Freitas & A. L. Santos (Eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 275–304). Language Science Press. <https://doi.org/DOI:10.5281/zenodo.889439>
- Baker, M. (2008). *The Syntax of Agreement and Concord*. Cambridge University Press.
- Barbosa, P., & Flores, C. (2011). Clíticos no português de herança de emigrantes bilingues de segunda geração. Em *Textos Seleccionados do XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 81-98). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- Bowles, M. A. (2011). Measuring Implicit and Explicit Linguistic Knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 33(2), 247–271. <https://doi.org/10.1017/S0272263110000756>
- Cabo, D. P. Y., & Rothman, J. (2012). The (IL)logical problem of heritage speaker bilingualism and incomplete acquisition. *Applied Linguistics*, 33(4), 450–455. <https://doi.org/10.1093/applin/ams037>
- Charlie Chaplin. (1921). *The Kid Pancake scene*. [https://www.youtube.com/watch?v=V\\_M3Jw3zoPY](https://www.youtube.com/watch?v=V_M3Jw3zoPY)
- Cheng, Y., Rothman, J., & Cunnings, I. (2022). Determiner-Number Specification and Non-Local Agreement Computation in L1 and L2 Processing. *Journal of Psycholinguistic Research*, 51(4), 847–863. <https://doi.org/10.1007/s10936-022-09864-w>
- Chondrogianni, V., & Marinis, T. (2012). Production and processing asymmetries in the acquisition of tense morphology by sequential bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(1), 5–21. <https://doi.org/10.1017/S1366728911000368>

- Cummins, J. (1983). *Heritage language education: a literature review*. Ministry of Education.
- de Graaff, R., & Housen, A. (2009). Investigating the Effects and Effectiveness of L2 Instruction. Em *The Handbook of Language Teaching* (pp. 726–755). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch38>
- DeKeyser, R. M. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. Em C. J. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 42-63). Cambridge University Press.
- Dillon, B., Mishler, A., Sloggett, S., & Phillips, C. (2013). Contrasting intrusion profiles for agreement and anaphora: Experimental and modeling evidence. *Journal of Memory and Language*, 69(2), 85–103. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2013.04.003>
- Ellis, R. (1993). The Structural Syllabus and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 27(1), 91–113. <https://doi.org/10.2307/3586953>
- Ellis, R. (1994a). A theory of instructed second language acquisition. Em N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. Academic Press.
- Ellis, R. (1994b). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2002). The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum. Em E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Routledge.
- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 141–172. <https://doi.org/10.1017/S0272263105050096>
- Ellis, R., & Shintani, N. (2013). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203796580>
- Flores, C. (2013). Português Língua Não Materna: discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. Em *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino* (pp. 35–46). LIDEL.

- Flores, C., & Correia, L. (2016). O papel do grau de exposição linguística no desenvolvimento bilingue. Em X. Rei & M. A. Marques (Eds.), *As Ciências da Linguagem no espaço galego-português: diversidade e convergência* (pp. 243–261). Universidade do Minho.
- Flores, C., Gonçalves, M. L., Rinke, E., & Torregrossa, J. (2022). Multiple perspectives on the bilingual competence of Portuguese-descendant children living in Switzerland: Linguistics in dialogue with didactics. *Revista Portuguesa de Educaçao*, 35(1), 102–131. <https://doi.org/10.21814/RPE.24205>
- Flores, C., & Melo-Pfeifer, S. (2014). O conceito “Língua de Herança” na perspetiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. *Domínios de Linguagem*, 8(3), 16–45. <https://doi.org/10.14393/DLesp-v8n3a2014-3>
- Flores, C., Rinke, E., & Santos, A. L. (2019). Heritage languages at school: implications of linguistic research on bilingualism for heritage language teaching. Em *Romanische Sprachen in ihrer Vielfalt: Brückenschläge zwischen linguistischer Theoriebildung und Fremdsprachenunterricht* (pp. 211–232). [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/60519/1/Heritage%20Languages%20at%20School\\_published.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/60519/1/Heritage%20Languages%20at%20School_published.pdf)
- Flores, C., Rinke, E., Torregrossa, J., & Weingärtner, D. (2022). Language separation and stable syntactic knowledge: Verbs and verb phrases in bilingual children’s narratives. *Journal of Portuguese Linguistics*, 5, 1-30. doi: <https://doi.org/10.16995/jpl.8043>
- Godfroid, A., Loewen, S., Jung, S., Park, J. H., Gass, S., & Ellis, R. (2015). Timed and untimed grammaticality judgments measure distinct types of knowledge: Evidence from eye-movement patterns. *Studies in Second Language Acquisition*, 37(2), 269–297. <https://doi.org/10.1017/S0272263114000850>
- Goldin, M. (2021). Language activation in dual language schools: the development of subject-verb agreement in the English and Spanish of heritage speaker children,. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25 (8), 3046-3067, DOI: 10.1080/13670050.2021.2005529

- Goo, J., Granena, G., Yilmaz, Y., & Novella, M. (2015). Implicit and explicit instruction in L2 learning. Em *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 443–482). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.48.18goo>
- Hawkins, R., & Chan, C. Y. H. (1997). The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: The ‘failed functional features hypothesis’. *Second Language Research*, 13(3), 187–226. <https://doi.org/10.1191/026765897671476153>
- Hulstijn, J. H. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning: Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(02). <https://doi.org/10.1017/S0272263105050084>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition* (1.<sup>a</sup> ed.). Pergamon Press. [https://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)
- Linck, J. A., & Cunnings, I. (2015). The Utility and Application of Mixed-Effects Models in Second Language Research. *Language Learning*, 65(S1), 185–207. <https://doi.org/10.1111/lang.12117>
- Whong, M., Gil, K.-H., & Heather, M. (2013). *Universal Grammar and the Second Language Classroom*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-6362-3>
- Mackey, A., & Goo, J. (2007). Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: a series of empirical studies*. Oxford University Press.
- Meisel, J. M. (2004). The Bilingual Child. Em *The Handbook of Bilingualism* (pp. 91–113). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470756997.ch4>
- Meisel, J. (2008). Child second language acquisition or successive first language acquisition? Em B. Haznedar & E. Gavrusseva (Eds.), *Current trends in child second language acquisition: a generative perspective* (pp. 55-80). John Benjamins Publishing.

- Montrul, S. (2008). Second language acquisition welcomes the heritage language learner: Opportunities of a new field. *Second Language Research*, 24(4), 487–506. <https://doi.org/10.1177/0267658308095738>
- Montrul, S. (2011). Morphological errors in spanish second language learners and heritage speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 33(2), 163–192. <https://doi.org/10.1017/S0272263110000720>
- Montrul, S., & Bowles, M. (2010). Is Grammar Instruction Beneficial for Heritage Language Learners? Dative Case Marking in Spanish. *Heritage Language Journal*, 7(1).
- Müller, N., & Hulk, A. (2001). Crosslinguistic influence in bilingual language acquisition: Italian and French as recipient languages. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4(1), 1–21. <https://doi.org/10.1017/s1366728901000116>
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417–528. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>
- Norris, J., & Ortega, L. (2001). Does Type of Instruction Make a Difference? Substantive Findings From a Meta-analytic Review. *Language learning*, 51(1), 157–213.
- Paradis, J. (2019). English Second Language Acquisition from Early Childhood to Adulthood: The Role of Age, First Language, Cognitive, and Input Factors. Em M. M. Brown & B. Dailey (Eds.), *Proceedings of the 43rd Boston University Conference on Language Development* (pp. 11-26). Cascadilla Press.
- Pearlmutter, N. J., Garnsey, S. M., & Bock, K. (1999). Agreement processes in sentence comprehension. *Journal of Memory and Language*, 41, 427–456.
- Peres, J. A., & Mória, T. (1995). *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*. Caminho.
- Polinsky, M. (2011). Reanalysis in Adult Heritage Language: A Case for Attrition. *Studies in Second Language Acquisition*, 33(2), 305–328. <https://doi.org/10.1017/S027226311000077X>
- Polinsky, M. (2018). *Heritage Languages and Their Speakers*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781107252349>

- Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage Languages: In the 'Wild' and in the Classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368–395. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818x.2007.00022.x>
- Prévost, P., & White, L. (1999). Accounting for Morphological Variation in L2 Acquisition: Truncation or Missing Inflection? The Acquisition of Syntax: Issues in Comparative Developmental Linguistics. *Marc A. Friedemann and Luigi Rizzi*, 202–235.
- Prévost, P., & White, L. (2000). Missing Surface Inflection or Impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement. *Second Language Research*, 16(2), 103–133. <https://doi.org/10.1191/026765800677556046>
- Raposo, E. (2020). Concordância verbal. Em E. Raposo et al. (Eds.), *Gramática do Português, Vol. III* (pp. 2425–2495). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Raposo, E., Bacelar, M. F., Mota, M., Segura, L., & Mendes, A. (Coord.) (2021). *Gramática do Português, Vol. III*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rothman, J. (2007). Heritage speaker competence differences, language change, and input type: Inflected infinitives in Heritage Brazilian Portuguese. *International Journal of Bilingualism*, 11(4), 359–389. <https://doi.org/10.1177/13670069070110040201>
- Rothman, J. (2009). Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *International Journal of Bilingualism*, 13(2), 153–163. <https://doi.org/10.1177/1367006909339814>
- Schwartz, B. (1986). The epistemological status of second language acquisition. *Interlanguage studies bulletin (Utrecht)*, 120–159.
- Schwartz, B. D. (1993). On Explicit and Negative Data Effecting and Affecting Competence and Linguistic Behavior. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 147–163. <https://doi.org/10.1017/S0272263100011931>
- Schwartz, B. D., & Gubala-Ryzak, M. (1992). Learnability and grammar reorganization in L2A: against negative evidence causing the unlearning of verb movement. *Interlanguage studies bulletin (Utrecht)*, 8(1), 1–38. <https://doi.org/10.1177/026765839200800102>

- Schwartz, M., Minkov, M., Dieser, E., Protassova, E., Moin, V., & Polinsky, M. (2015). Acquisition of Russian gender agreement by monolingual and bilingual children. *International Journal of Bilingualism*, 19(6), 726–752. <https://doi.org/10.1177/1367006914544989>
- Slabakova, R. (2002). Recent research on the acquisition of aspect: An embarrassment of riches? *Second Language Research*, 18(2), 172–188. <https://doi.org/10.1191/0267658302sr202ra>
- Slabakova, R. (2016). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Song, M., O'Grady, W. , Cho, S., & Lee, M. (1997). *The learning and teaching of Korean in community schools*. Korean language in America.
- Sorace, A. (2004). Native language attrition and developmental instability at the syntax-discourse interface: Data, interpretations and methods. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7(2), 143–145. <https://doi.org/10.1017/s1366728904001543>
- Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions Between Type of Instruction and Type of Language Feature: A Meta-Analysis. *Language Learning*, 60(2), 263–308. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00562.x>
- Umeda, M., Snape, N., Yusa, N., & Wiltshier, J. (2019). The long-term effect of explicit instruction on learners' knowledge on English articles. *Language Teaching Research*, 23(2), 179–199. <https://doi.org/10.1177/1362168817739648>
- Unsworth, S., Argyri, F., Cornips, L., Hulk, A., Sorace, A., & Tsimpli, I. (2014). The role of age of onset and input in early child bilingualism in Greek and Dutch. *Applied Psycholinguistics*, 35(4), 765–805. <https://doi.org/10.1017/S0142716412000574>
- Valezy, J. R., & Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar. Em *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching* (pp. 133–164). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/Illt.13.09val>
- Wagner, J. (2019). Towards an Epistemology of Second Language Learning in the Wild. Em *Conversation Analytic Research on Learning-in-Action* (pp. 251–271). [https://doi.org/10.1007/978-3-030-22165-2\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-22165-2_10)

## Anexos

### Anexo 1- Consentimento

Exmo(a). Sr(a) Encarregado(a) de Educação,

Constança Fernanda Machado de Sousa, professora do quadro do Agrupamento de Escolas Gaia Nascente, está a desenvolver um estudo com alunos que têm o português como língua não materna e como língua de herança, no âmbito da dissertação de Mestrado em Linguística, sob orientação da Professora Doutora Joana Teixeira, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, cujo tema é: *Concordância verbal em português língua não materna e língua de herança*.

O projeto é do conhecimento e tem autorização da direção do agrupamento de que o seu educando faz parte. Pretende, por um lado, identificar dificuldades sentidas por alunos em que o português é língua não materna e, por outro lado, contribuir para a melhoria das práticas de ensino e do desempenho escolar do seu educando. Será feito um diagnóstico através de um pré-teste; de seguida, haverá uma intervenção didática realizada em contexto escolar, sempre que possível respeitando o horário escolar e, finalmente, a realização de um pós-teste para aferir os resultados.

A participação neste estudo consiste:

- 1) No preenchimento, por parte do seu educando, de um breve questionário sociolinguístico, que incide sobre o percurso de aquisição linguística e o uso das línguas.
- 2) Na participação do seu educando na intervenção didática, que envolve algumas aulas, e em duas tarefas que serão realizados antes e após a intervenção.

As tarefas são realizadas na escola. Parte da recolha de dados é gravada em áudio, sendo tratada de forma totalmente anonimizada. Não serão revelados dados pessoais das crianças, nem dos encarregados de educação. Não são recolhidas imagens.

Gostaríamos de realçar que: (i) a participação do seu educando neste estudo é voluntária, sendo possível desistir do mesmo sem quaisquer consequências; (ii) as informações que dará são confidenciais e serão utilizadas apenas para efeitos de investigação. Todos os nomes são eliminados e, para garantir o anonimato do seu educando, iremos atribuir um código de identificação a cada participante que será utilizado no tratamento de todos os dados.

Para autorizar a participação do seu educando, preencha por favor o destacável que se segue, e entregue- ou pode enviar-me por email.

Agradecemos, desde já, a vossa atenção colaboração neste projeto. Ela é fundamental para apoiar o seu educando e outros que se encontram na mesma situação.

Vila Nova de Gaia, 30 de janeiro de 2023

Constança Sousa [constancasousa@aegaianascente.pt](mailto:constancasousa@aegaianascente.pt)

Joana Teixeira [javteixeira@letras.up.pt](mailto:javteixeira@letras.up.pt)

-----

**Consentimento informado**

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram dadas. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar e autorizo o(a) meu(minha) filho(a) a participar neste estudo e permito a utilização dos dados que fornecemos de forma voluntária, confiando em que apenas serão usados para efeitos de investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que nos são dadas pelas investigadoras.

Nome da criança:

\_\_\_\_\_

Nome do Encarregado de Educação:

\_\_\_\_\_

## Anexo 2 - Questionário sociolinguístico

### Questionário sociolinguístico / Sociolinguistic questionnaire

Preencha por escrito a informação em falta e/ou assinale com um X as opções mais adequadas/corretas. Se alguma pergunta não se aplicar a si ou aos membros da sua família, deixe essa pergunta em branco.

Fill in the missing information and/or mark with an X the adequate/correct options. If a question does not apply to you or your family members, leave it blank.

#### PARTE 1 – Sobre o(a) seu(sua) filho(a)

#### PART 1 – About your child

1. Nome / Name: \_\_\_\_\_
2. Data de nascimento / Date of birth: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_
3. Sexo / Sex:  feminina / female       masculino / masculine
4. País onde nasceu / Country of birth: \_\_\_\_\_
  - 4.1. Se não nasceu em Portugal, indique o ano e o mês de chegada a Portugal / If your child was not born in Portugal, indicate the year and month of arrival in Portugal: \_\_\_\_\_
5. País(es) onde o(a) seu(sua) filho(a) viveu/ Country(ies) where your child lived: \_\_\_\_\_
6. Anos de escolaridade na escola portuguesa / Years of schooling at Portuguese schools: \_\_\_\_\_
7. Anos de escolaridade no estrangeiro / Years of schooling abroad: \_\_\_\_\_
  - 7.1. Em que país(es)/ In which country(ies)? \_\_\_\_\_
8. Qual / quais são as línguas maternas do(a) seu(sua) filho(a)? / What are your child's mother tongues? \_\_\_\_\_
9. Quando é que o(a) seu(sua) filho(a) começou a aprender português? / When did your child start learning Portuguese?  
 quando nasceu | when he/she was born  
 quando tinha \_\_\_\_ meses | when he/she was \_\_\_\_ month(s)  
 quando tinha \_\_\_\_ anos | when he/she was \_\_\_\_ year(s) old
10. Como é que o(a) seu(sua) filho(a) começou a aprender o português? / How did your child start learning Portuguese?  
*Pode assinalar mais do que uma opção / You may choose more than one option.*  
 com a mãe | with his/her mother;       com o pai / with his/her father;  
 com irmãos mais velhos / with his/her older siblings;       com os avós / with his/her grandparents;  
 no pré-escola / at preschool       na escola / at school  
 outro / other: \_\_\_\_\_.
11. Há quantos anos tem contacto regular com o português? / For how many years has your child had regular contact with Portuguese? \_\_\_\_\_

12. Que línguas é que o(a) seu(sua) filho(a) fala com... / In which languages does your child speak to...

- o pai? / his/her father? \_\_\_\_\_
- a mãe? / his/her mother? \_\_\_\_\_
- os irmãos? / his/her siblings? \_\_\_\_\_
- outros adultos com quem vive? / other adults he/she live with? \_\_\_\_\_
- os amigos e colegas? / friends and colleagues? \_\_\_\_\_

13. Avalie as competências do(a) seu(sua) filho(a) em português / Assess your child's skills in Portuguese.

*Assinale com um X a resposta mais adequada. / Mark the most adequate answer with an X.*

|                    | Elementar / Elementary |             | Intermédio / Intermediate |             | Avançado / Advanced |             | Nativo / native |
|--------------------|------------------------|-------------|---------------------------|-------------|---------------------|-------------|-----------------|
|                    | Baixo / Low            | Alto / High | Baixo / Low               | Alto / High | Baixo / Low         | Alto / high |                 |
| Falar / Speaking   |                        |             |                           |             |                     |             |                 |
| Escrever / Writing |                        |             |                           |             |                     |             |                 |
| Ouvir / Listening  |                        |             |                           |             |                     |             |                 |
| Ler / Reading      |                        |             |                           |             |                     |             |                 |

14. Para além do português e da(s) sua(s) língua(s) materna(s), que outras línguas é que o(a) seu(sua) filho(a) fala? / Besides Portuguese and his/her mother tongues, which other languages does your child speak?

Língua 1 / Language 1: \_\_\_\_\_

Língua 2 / Language 2: \_\_\_\_\_

Língua 3 / Language 3: \_\_\_\_\_

15. Qual é o nível de proficiência do(a) seu(sua) filho(a) nessas línguas? / What is your child's level of proficiency in those languages?

|                     | Língua 1 / Language 1   |                            |                      | Língua 2 / Language 2   |                            |                      | Língua 3 / Language 3   |                            |                      |
|---------------------|-------------------------|----------------------------|----------------------|-------------------------|----------------------------|----------------------|-------------------------|----------------------------|----------------------|
|                     | Elementar<br>Elementary | Intermédio<br>Intermediate | Avançado<br>Advanced | Elementar<br>Elementary | Intermédio<br>Intermediate | Avançado<br>Advanced | Elementar<br>Elementary | Intermédio<br>Intermediate | Avançado<br>Advanced |
| Falar<br>Speaking   |                         |                            |                      |                         |                            |                      |                         |                            |                      |
| Escrever<br>Writing |                         |                            |                      |                         |                            |                      |                         |                            |                      |
| Ouvir<br>Listening  |                         |                            |                      |                         |                            |                      |                         |                            |                      |
| Ler<br>Reading      |                         |                            |                      |                         |                            |                      |                         |                            |                      |

**PARTE 2 – Sobre os pais/encarregados de educação**

**PART 2 – About the parents/guardians**

**1. Encarregado de educação 1 / Parent or guardian 1**

1.1. Grau de parentesco / Kinship:

- Mãe / mother  
 Pai / father  
 Outro / other: \_\_\_\_\_

1.2. País onde nasceu / Country of birth: \_\_\_\_\_

1.3. Ano de chegada a Portugal / Year of arrival in Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal / if born outside Portugal): \_\_\_\_\_

1.4. Língua(s) materna(s) / mother tongue(s): \_\_\_\_\_

1.5. Língua(s) que fala... / Language(s) you speak...

Com o(s) filho(s)/educando(s) / With your child(ren): \_\_\_\_\_

Com o/a cônjuge e/ou outro(s) adulto(s) com quem vive / With your spouse and/or other adult(s) with whom you live: \_\_\_\_\_

**2. Encarregado de educação 2 / Parent or guardian 2**

2.1. Grau de parentesco / Kinship:

- Mãe / mother  
 Pai / father  
 Outro / other: \_\_\_\_\_

2.2. País onde nasceu / Country of birth: \_\_\_\_\_

2.3. Ano de chegada a Portugal / Year of arrival in Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal / if born outside Portugal): \_\_\_\_\_

2.4. Língua(s) materna(s) / mother tongue(s): \_\_\_\_\_

2.5. Língua(s) que fala... / Language(s) you speak...

Com o(s) filho(s)/educando(s) / With your child(ren): \_\_\_\_\_

Com o/a cônjuge e/ou outro(s) adulto(s) com quem vive / With your spouse and/or other adult(s) with whom you live: \_\_\_\_\_

**Obrigada / Thank you**

## Anexo 3 - Produção escrita

### Produção escrita

#### Parte 1

1. Descreva de forma detalhada o que viu no vídeo
2. A descrição deve ter no mínimo 150 palavras.

Duração da tarefa: 15 minutos

#### Parte 2

Partindo do pressuposto de que o vídeo que visionou apresenta uma interação entre o pai e o filho, imagine um diálogo entre as duas personagens de acordo com as seguintes indicações:

1. As personagens tratam-se por TU;
2. À frente de cada fala deve colocar “pai” ou “filho”;
3. Como se trata de um diálogo deve utilizar o discurso direto e utilizar os pronomes pessoais **“tu” e “eu”**;
4. O diálogo deve ter no mínimo um total de 8 falas: perguntas e respostas de ambas as personagens.

Filho: \_\_\_\_\_

Pai: \_\_\_\_\_

## Anexo 4 - Tarefa de juízo de aceitabilidade

### Tarefa de juízo de aceitabilidade

#### Frases para praticar

Prat 1 A Maria vai ao cinema ontem à tarde.

Prat 2 A aluna gosta da professora.

Prat 3 As flores estão bonitas da jarra.

Prat 4 A aluna gosta da professora de português.

Prat 5 A jarra de cristal é muito bonita.

**C1 Sem concordância local** (sujeito 3p plural e verbo 3p singular/ sujeito 3p singular e verbo 3p plural)

C1\_1 Os vizinhos festejou a vitória depois do jogo.

C1\_2 As roupas foi lavadas cuidadosamente no tanque.

C1\_3 Os preços desceu muito no último mês.

C1\_4 O filho celebraram a promoção este sábado.

C1\_5 O carro foram aspirado antes da viagem.

C1\_6 A renda subiram muito nos últimos anos.

**C2 Concordância local** (sujeito e verbo 3p singular/ sujeito e verbo 3p plural)

C2\_1 O suspeito foi preso ontem em flagrante.

C2\_2 A aluna chegou a horas ao teste.

C2\_3 A menina comeu o bolo-rei ao lanche.

C2\_4 Os alunos foram expulsos no final da aula.

C2\_5 Os voos partiram às oito horas em ponto.

C2\_6 Os pais compraram o presente no Continente.

**C3 Sem concordância não local** (sujeito 3p singular e verbo 3p plural/ sujeito 3p plural e verbo 3p singular)

C3\_1 A vizinha das minhas tias venderam a casa.

C3\_2 O quadro dos girassóis desapareceram esta noite.

C3\_3 O problema dos computadores foram identificados.

C3\_4 Os pais do meu marido ganhou a lotaria.

C3\_5 As peças da mota apareceu ontem de manhã.

C3\_6 Os pneus do carro foi substituído muito rapidamente.

**C4 Concordância não local** (sujeito e verbo 3p singular/ sujeito e verbo 3p plural)

C4\_1 O vizinho dos meus cunhados recebeu um prémio.

C4\_2 A avaria das máquinas foi comunicada muito rapidamente.

C4\_3 O canário dos nossos avós canta muito bem.

C4\_4 Os amigos do menino trocaram vários cromos.

C4\_5 Os problemas do telemóvel foram resolvidos com eficácia.

C4\_6 As pombas do vizinho fugiram da gaiola.

**Distratores**

**D1 Sem concordância entre determinante e nome**

D1\_1 A músicas está muito calma.

D1\_2 Aquela piscinas fica longe daqui.

D1\_3 A terras continua bastante húmida.

D1\_4 As cantora estão no hotel.

D1\_5 Essas menina ficam de castigo.

D1\_6 As festa continuam amanhã à noite.

D1\_7 O muros da escola ficou por pintar.

D1\_8 O professores do Miguel está na sala.

D1\_9 O relógios do escritório continua sem pilhas.

D1\_10 Os presente de Natal estão na sala.

D1\_11 Esses sonho de abóbora ficaram mesmo deliciosos.

D1\_12 Os funcionário do aeroporto continuam em greve.

**D2 Concordância entre determinante e nome**

D2\_1 O presente está na lareira.

D2\_2 O fato fica-te muito bem.

D2\_3 O livro continua na mochila.

D2\_4 Os carros ficaram no hotel.

D2\_5 Aqueles pneus estão à venda.

D2\_6 Os computadores continuam na loja.

D2\_7 As mesas da escola estão na arrecadação.

D2\_8 A cortina da sala ficou muito bem.

D2\_9 A toalha da mesa continua na embalagem.

D2\_10 As rosas das jarras continuam bonitas.

D2\_11 As vizinhas dos meus pais estão a viajar.

D2\_12 As luzes das ruas ficam acesas de noite.

## Ficha de trabalho

Nome \_\_\_\_\_

### 1. Ouvir para compreender

1.1. Ouve a gravação e responde à pergunta:

1.1.1. De que fala o texto que acabaste de ouvir?

1.2. Ouve a gravação outra vez e responde às perguntas seguintes:

1.2.1. Quem era Ulisses?

1.2.2. O que desencadeou a guerra de Troia?

1.2.3. Em que consiste o estratagema do cavalo de madeira?

### 2. Ouvir para notar

2.1. Ouve novamente o texto e **completa os espaços** em branco.

#### O cavalo de Troia

Ulisses era filho de Laertes, rei de Ítaca, e de Anticleia. Certo dia, Ulisses, para evitar que o mandassem para a Guerra de Troia, (1)\_\_\_\_\_ de louco. Mas, Palamedes, príncipe das ilhas Egeias, (2)\_\_\_\_\_ do fingimento de Ulisses. Então, (3)\_\_\_\_\_ o pequeno Telémaco, filho de Ulisses, à frente do carro de bois que Ulisses guiava. Para não ferir o menino, Ulisses, às pressas, (4)\_\_\_\_\_ o carro, dando assim a conhecer que não estava louco. Foi, por isso, recrutado para participar no cerco de Troia. Fez parte do grupo de guerreiros gregos que entraram em Troia num grande cavalo de madeira. Vários estratagemas de ataque (5)\_\_\_\_\_. O cavalo dos gregos (6)\_\_\_\_\_ enganar os troianos e pôr fim a uma guerra que já durava há dez anos.

O cavalo de madeira dos gregos (7)\_\_\_\_\_ a entrada dos soldados através da abertura feita na muralha para dar passagem ao cavalo, que não cabia em nenhuma das portas da cidade.

A guerra de Troia (8)\_\_\_\_\_ por Páris (filho do rei troiano) que, apaixonado por Helena (casada com o rei grego Menelau), a (9)\_\_\_\_\_. Os príncipes da Grécia (10)\_\_\_\_\_ para defender a honra de Menelau e (11)\_\_\_\_\_ Troia. Durante dez anos, os Gregos destacados para o combate (12)\_\_\_\_\_ Troia, mas sem qualquer

resultado vitorioso. Até que o herói Ulisses, que era muito inteligente e conhecido pela sua grande capacidade de orador, se (13)\_\_\_\_\_ de uma artimanha.

Os Gregos fingiram a derrota e, nas muralhas de Troia, (14)\_\_\_\_\_, como oferta, um enorme cavalo de madeira. Convencidos da vitória, os troianos em euforia (15)\_\_\_\_\_ o cavalo para dentro da cidade e (16)\_\_\_\_\_ durante toda a noite. Quando os Troianos, embriagados e cansados, começaram a dormir, os guerreiros gregos, entre eles Ulisses, (17)\_\_\_\_\_ do ventre do cavalo de madeira e (18)\_\_\_\_\_, conquistando por fim a cidade de Troia. Esta foi então incendiada, o rei Príamo e a sua família (19)\_\_\_\_\_ e Helena voltou para o marido.

Adaptado de [Porto](#) Editora – *O Cavalo de Troia* na Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2023-02-23 14:48:57]. Disponível em <https://www.infopedia.pt/So-cavalo-de-troia>

### 3. Compreender a gramática

3.1. Em que tempo estão os verbos que completaste no texto em 2.?

\_\_\_\_\_

3.2. Em cada um desses verbos, que pessoa é que fala? É singular ou plural?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.3. Qual o infinitivo de cada verbo que completaste no texto em 2.?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.4. Organiza os verbos nos grupos seguintes:

a. Grupo de verbos terminados em *-ar*: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b. Grupo de verbos terminador em *-ir*: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.5. A partir da observação dos exemplos no texto, completa a informação em falta nas tabelas seguintes:

| Pretérito perfeito de verbos regulares terminados em <i>-ar</i> (ex. <i>desconfiar, parar, levar...</i> ) |                 |                             |            |
|---|-----------------|-----------------------------|------------|
| <i>Desconfiar</i>   |                 |                             |            |
| Número  | Pessoa          | Forma verbal sem <i>-ar</i> | Terminação |
| Singular  | 1. <sup>a</sup> | desconfi                    | ei         |
|   | 2. <sup>a</sup> | desconfi                    | aste       |
|   | 3. <sup>a</sup> |                             |            |
| Plural  | 1. <sup>a</sup> | desconfi                    | ámos       |
|   | 2. <sup>a</sup> | desconfi                    | astes      |
|   | 3. <sup>a</sup> |                             |            |

| Pretérito perfeito de verbos regulares terminados em <i>-ir</i> (ex. <i>fingir, conseguir, permitir, ...</i> ) |                 |                             |            |
|--|-----------------|-----------------------------|------------|
| <i>Fingir</i>  |                 |                             |            |
| Número   | Pessoa          | Forma verbal sem <i>-ir</i> | Terminação |
| Singular   | 1. <sup>a</sup> | fing                        | i          |
|  | 2. <sup>a</sup> | fing                        | iste       |
|  | 3. <sup>a</sup> |                             |            |
| Plural   | 1. <sup>a</sup> | fing                        | imos       |
|  | 2. <sup>a</sup> | fing                        | istes      |
|  | 3. <sup>a</sup> |                             |            |

3.6. Tendo em conta o que já sabes sobre o pretérito perfeito, tenta completar a tabela sobre verbos regulares terminados em *-er*, como *beber*.

| Pretérito perfeito de verbos regulares terminados em <i>-er</i> (ex. <i>beber, correr, ler, ...</i> ) |                 |                             |            |
|---|-----------------|-----------------------------|------------|
| <i>Beber</i>  |                 |                             |            |
| Número  | Pessoa          | Forma verbal sem <i>-er</i> | Terminação |
| Singular  | 1. <sup>a</sup> | beb                         | i          |
|   | 2. <sup>a</sup> | beb                         | este       |
|   | 3. <sup>a</sup> |                             |            |
| Plural  | 1. <sup>a</sup> | beb                         | emos       |
|   | 2. <sup>a</sup> | beb                         | estes      |
|   | 3. <sup>a</sup> |                             |            |

3.7. E agora, conjuga alguns **verbos irregulares**:

| Número   | Pessoa          | <i>Ser/ir</i> | <i>Estar</i> |
|----------|-----------------|---------------|--------------|
| Singular | 1. <sup>a</sup> | fui           | estive       |
|          | 2. <sup>a</sup> | foste         | estivestes   |
|          | 3. <sup>a</sup> |               |              |
| Plural   | 1. <sup>a</sup> | fomos         | estivemos    |
|          | 2. <sup>a</sup> | fostes        | estivestes   |
|          | 3. <sup>a</sup> |               |              |

3.8. Agora, sublinha o sujeito dos verbos que completaste no texto.

3.9. Rodeia a palavra mais importante dentro de cada sujeito que sublinhaste.

3.10. Rodeia com **outra cor** a palavra dentro do sujeito que determina a pessoa e número do verbo.

3.11. Tendo em conta o que observaste, seleciona a opção mais adequada:

- O verbo concorda em pessoa e número com a palavra mais importante dentro do sujeito.
- O verbo concorda em pessoa e número com a palavra do sujeito que está mais próxima dele.

#### 4. Treino

4.1. Verifica se cada frase contém erros e corrige-os:

1. O irmão dos meus tios levaram uma prenda para as crianças.
2. Os altifalantes do computador avariaram-se.
3. Os amigos do Pedro faltou ao teste.
4. Um professor da turma dos filhos do João e da Maria receberam um prémio.
5. O televisor dos meus pais é muito antigo.
6. A menina das alianças que estava ao lado das primas adormeceram na cerimónia.
7. O aquecedor dos quartos permitiu manter a temperatura adequada.
8. Os parafusos do candeeiro que está junto ao sofá caiu durante o tremor de terra.
9. A turma dos meninos chineses partiram de manhã para Lisboa.
10. As falhas técnicas do sistema de refrigeração foi resolvido.
11. Os vidros da montra partiram-se com o embate.
12. As meninas que estavam a nadar na piscina com a treinadora usou óculos de mergulho.
13. A persiana das janelas caiu.

14. As filhas da minha vizinha emigrou para a Austrália.
15. Os jogadores da equipa principal do Futebol Clube do Porto treinaram muito.
16. As três velas que estão junto da televisão apagou-se repentinamente.

#### 4.2. Verifica se o texto contém erros e corrige-os.

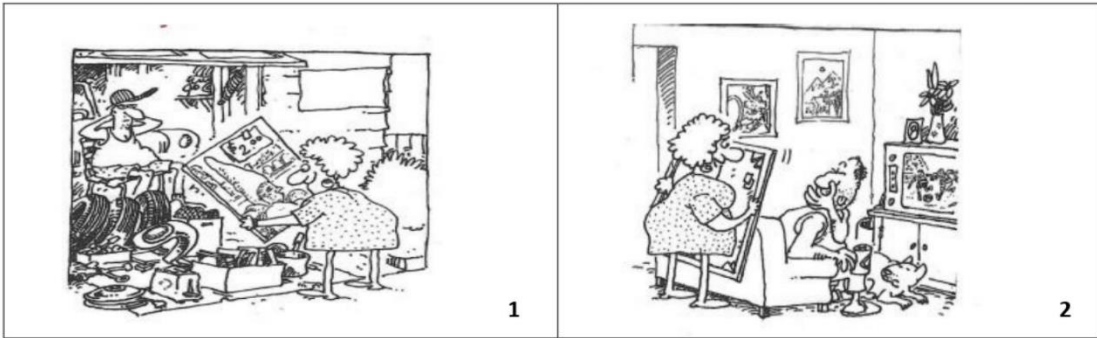
O mercado de compra e venda de roupas em segunda mão cresceram e ganharam adeptos nos últimos anos. As marcas, como a portuguesa *Knot*, assumiu preocupações ambientais. O projeto *re.love* da *Knot*, com a venda de roupas usadas, pretendem dar uma vida nova à roupa infantil. Outra marca lusa que seguiu os mesmos passos foi a *Zouri*, uma marca de sapatos vegan que nasceram em 2017, no Norte de Portugal. Os projetos de Adriana Mano, a criadora da marca, pretendeu juntar dois elementos importantes e sustentáveis: a utilização de materiais reciclados, de origem natural e a valorização da produção local. Segundo a *Zouri*, no ano passado, em média, cada par de sapatos reutilizaram o equivalente a 6 garrafas de plástico. A parte superior dos ténis foram feitos de algodão orgânico ou de *piñatex*, um material inovador à base de folhas de ananás. Em cada par de sapatos colocaram-se várias informações: os materiais usados, criadores, a quantidade de plástico utilizado e o lugar onde estes plásticos foi recolhido.

## 5. Produção

### 5.1. Completa as frases que se seguem dando asas à tua imaginação. Deves usar o pretérito perfeito.

- a. A professora das minhas filhas \_\_\_\_\_
- b. O pintor destes quadros \_\_\_\_\_
- c. Os filhos do meu primo \_\_\_\_\_
- d. Os *posts* do Instagram \_\_\_\_\_
- e. Os travões do carro \_\_\_\_\_
- f. As aventuras de Ulisses \_\_\_\_\_
- g. As roupas usadas da minha irmã \_\_\_\_\_
- h. As amigas da minha prima \_\_\_\_\_
- i. Os bilhetes de avião \_\_\_\_\_
- j. A avaria das impressoras \_\_\_\_\_
- k. O defeito de fabrico dos aparelhos de ar condicionado \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- l. Os ténis da coleção de inverno \_\_\_\_\_

5.2. Conta por palavras tuas a banda desenhada. Deves ter em conta o seguinte:  
- O texto deve ser escrito no passado;



---

---

---

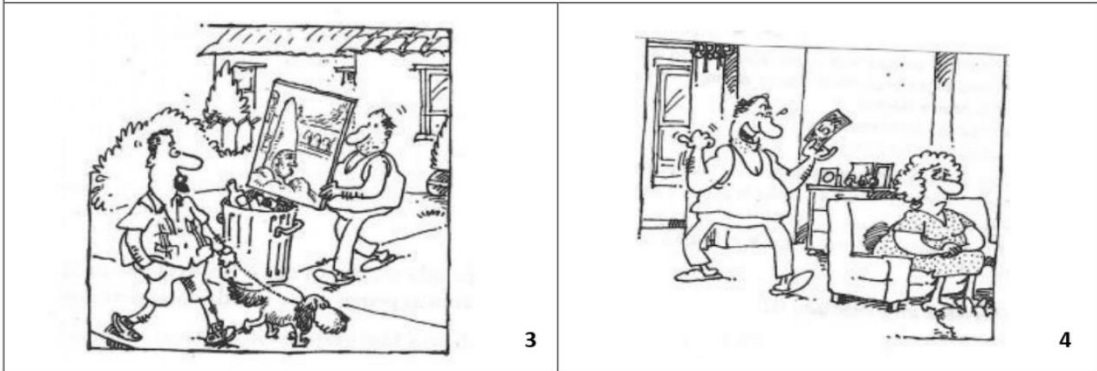
---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

---

---

---



ANEXO: Texto da gravação

### **O cavalo de Troia**

Ulisses era filho de Laertes, rei de Ítaca, e de Anticleia. Certo dia, Ulisses, para evitar que o mandassem para a Guerra de Troia, fingiu-se de louco. Mas, Palamedes, príncipe das ilhas Egeias, desconfiou do fingimento de Ulisses. Por isso, colocou o pequeno Telémaco, filho de Ulisses, à frente do carro de bois que Ulisses guiava. Para não ferir o menino, Ulisses, às pressas, parou o carro, dando assim a conhecer que não estava louco. Foi, por isso, recrutado para participar no cerco de Troia. Fez parte do grupo de guerreiros gregos que entraram em Troia num grande cavalo de madeira. Várias estratégias de ataque foram desenvolvidas. O cavalo dos gregos conseguiu enganar os troianos e pôr fim a uma guerra que já durava há dez anos.

O cavalo de madeira dos gregos permitiu a entrada dos soldados através da abertura feita na muralha para dar passagem ao cavalo, que não cabia em nenhuma das portas da cidade.

A guerra de Troia foi desencadeada por Páris (filho do rei troiano) que, apaixonado por Helena (casada com o rei grego Menelau), a raptou. Os príncipes da Grécia juntaram-se para defender a honra de Menelau e atacaram Troia. Durante dez anos, os Gregos destacados para o combate cercaram Troia, mas sem qualquer resultado vitorioso. Até que o herói Ulisses, que era muito inteligente e conhecido pela sua grande capacidade de orador, se lembrou de uma artimanha.

Os Gregos fingiram a derrota e, nas muralhas de Troia, deixaram, como oferta, um enorme cavalo de madeira. Convencidos da vitória, os troianos em euforia transportaram o cavalo para dentro da cidade e festejaram durante toda a noite. Quando os Troianos, embriagados e cansados, começaram a dormir, os guerreiros gregos, entre eles Ulisses, saíram do ventre do cavalo de madeira e atacaram-nos, conquistando por fim a cidade de Troia. Esta foi então incendiada. O rei Príamo e a sua família foram mortos e Helena voltou para o marido.

Adaptado de [Porto Editora](#) – *O Cavalo de Troia* na Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2023-02-23 14:48:57]. Disponível em [https://www.infopedia.pt/\\$o-cavalo-de-troia](https://www.infopedia.pt/$o-cavalo-de-troia)

