

**UNIVERSIDADE ABERTA**



**Aquisição do Português Língua Não Materna:  
Transferências Lexicais, Sintáticas e Morfossintáticas**

**Mestrado em Português Língua Não Materna**

Cláudia Alves Taveira

Orientadora: Professora Doutora Isabel Roboredo Seara

**Universidade Aberta**

**Lisboa**

**2014**

**UNIVERSIDADE ABERTA**

**Aquisição do Português Língua Não Materna:  
Transferências Lexicais, Sintáticas e Morfossintáticas**

Dissertação de Mestrado em Português Língua Não Materna, apresentada à  
Universidade Aberta, sob a orientação da Professora Doutora Isabel  
Roboredo Seara.

Cláudia Alves Taveira

**Lisboa –2014**

## DEDICATÓRIA

Aos meus alunos das mais diversas origens que comigo partilham esta paixão pela língua portuguesa. Sem saberem, incentivaram-me a embarcar em mais uma viagem.

# ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	i
ABSTRACT .....	iii
ÍNDICE DE FIGURAS .....	iv
ÍNDICE DE QUADROS .....	iv
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	v
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS .....	ix
CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 2 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	5
2.1. Língua Materna.....	5
2.1.1. Aquisição da Língua Materna .....	8
2.1.2. Teorias sobre a aquisição da Língua Materna .....	11
2.2. Português Língua Não Materna.....	14
2.2. 1. Língua de Herança.....	15
2.2.2. Língua Segunda e Língua Estrangeira.....	19
2.2.3. Aquisição da Segunda Língua .....	22
2.2.4. Teorias sobre a aquisição da Segunda Língua.....	23
2.2.4.1. Perspetiva behaviorista .....	23
2.2.4.2. O Modelo do Monitor .....	25
2.2.4.3. Gramática Universal .....	27
2.2.5. Aquisição da Segunda Língua por aprendentes tardios.....	31
2.2.5.1. Perspetiva da Neurolinguística .....	31
2.2.6. Diferenças entre os aprendentes .....	34
2.3. Transferência .....	37
2.3.1. Diferentes perspetivas sobre transferência .....	43
2.3.1.1. Análise Contrastiva.....	43
2.3.1.2. Análise de Erros .....	45
2.3.1.3. Interlíngua.....	48
2.3.2. Transferência nos diferentes níveis de análise .....	56
2.3.3. O conceito de erro.....	57

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA.....	60
3.1. Constituição dos <i>corpora</i> .....	60
3.2. Análise dos dados e classificação dos desvios .....	62
3.3. Caracterização sociolinguística dos informantes.....	65
3.3.1. Informação geral.....	65
3.3.2. Experiências relativas às línguas .....	74
3.3.3. Experiências relativas ao português .....	84
3.3.4. Análise geral dos dados sociolinguísticos	
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	90
4.1. Desvios formais .....	93
4.2. Vocabulário indisponível.....	97
4.3. Desvios na seleção do léxico .....	103
4.4. Outros desvios lexicais .....	114
4.5. Desvios sintáticos e morfossintáticos .....	115
CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES .....	120
BIBLIOGRAFIA .....	123
ANEXOS .....	133
Anexo 1. Ficha Sociolinguística.....	133
Anexo 2 – Produções escritas (PLH).....	135
Anexo 3 – Produções escritas (PL2) .....	137
Anexo 4 – Produções escritas (PLH).....	139

## AGRADECIMENTOS

Os meus agradecimentos à Professora Doutora Isabel Roboredo Seara pela orientação científica, disponibilidade, confiança e amizade ao longo desta jornada.

Ao Luís Gonçalves da Universidade de Princeton, Maria José Homem da King's College e Carla Matias da Escola Internacional do Algarve, professores de português, que, mesmo não me conhecendo, se disponibilizaram para a aplicação e envio do material, revelando-se incansáveis. À diretora da Escola Internacional do Algarve, Graciete Cid, que autorizou que se aplicassem as fichas.

À Isabel Marques pela aplicação do material aos falantes de herança em Londres, pelo esclarecimento de dúvidas e conselhos, que se revelaram úteis.

A todos os alunos de português que permitiram a realização do estudo.

Ao José, marido e companheiro de muitas aventuras, pela paciência, afeto e lucidez nos momentos mais difíceis.

## RESUMO

A língua portuguesa tem vindo a ganhar projeção em países anglófonos, onde tem sido reconhecido o seu potencial económico, político, cultural e educacional. A crescente procura do português não se tem, contudo, feito acompanhar de estudos sobre a aquisição da língua por parte de falantes nativos de inglês. Sabendo que a transferência da língua materna (LM) é uma das estratégias usadas pelos aprendentes de uma língua não materna, constituímos como objeto deste estudo as transferências lexicais, sintáticas e morfossintáticas dos falantes anglófonos.

Definimos como objetivos a identificação destas transferências e das diferenças no recurso a essa estratégia por parte de três grupos de aprendentes de português língua não materna: falantes de português língua de herança (PLH), aprendentes de português língua segunda (PL2) e aprendentes de português língua estrangeira (PLE). Foi solicitado aos 60 informantes que preenchessem uma ficha sociolinguística e redigissem dois textos. Depois de traçarmos o perfil sociolinguístico destes aprendentes, procedemos à análise do *corpus* linguístico. Os desvios das produções escritas foram identificados, descritos, classificados de acordo com a sua origem (intralinguísticos ou interlinguísticos), contabilizados e avaliados.

Verificámos que, embora o impacto da LM na aquisição do português não seja significativo, a transferência é um recurso transversal aos três grupos, com manifestações diferentes em cada um. Na sintaxe e morfossintaxe, a transferência é pouco relevante. Relativamente ao léxico, a área mais permeável ao *transfer*, os desvios interlinguísticos do grupo de PLH concentram-se na forma. Os informantes de PL2 são os que mais transferem da LM, mas esta influência faz sentir-se sobretudo na seleção do léxico. Os informantes de PLE são os que mais recorrem ao *transfer* para fazerem face a vocabulário indisponível. No entanto, estas transferências têm, na sua maioria, origem na língua tipologicamente mais próxima, o espanhol. Concluimos ainda que fatores como a idade, quantidade e tipo de exposição à língua, motivação e proficiência linguística influem no recurso à transferência.

Palavras-chave: português língua não materna; aquisição; transferência, léxico, sintaxe, morfossintaxe

## *ABSTRACT*

The Portuguese language has been gaining prominence in English speaking countries, where its economic, political, cultural and educational potential has been recognised. The growing demand for Portuguese has not, however, been accompanied by studies of language acquisition by native English speakers. Knowing that transfer from the mother tongue is one of the strategies used by learners of a second language, we established as the subject of this study lexical, syntactic and morphosyntactic transfer among English speakers.

We defined as objectives the identification of these transfers and the differences in the use of this strategy by three groups of learners of Portuguese as a Second Language: heritage speakers of Portuguese (PHL), learners of Portuguese as a second language (PL2) and learners of Portuguese as a foreign language (PFL). Sixty respondents were asked to fill out a sociolinguistic form and to draft two texts. After tracing the sociolinguistic profile of these learners, we examined the linguistic *corpus*. Deviations in the written work were identified, described, classified according to their origin (intralinguistic or interlinguistic), quantified and evaluated.

We found that, although the impact of the mother tongue on the acquisition of Portuguese is not significant, transfer is a resource that crosses the three groups, with different manifestations in each one. In the syntax and morphosyntax, the transfer is of little relevance. Regarding the lexicon, the most permeable area to transfer, the interlinguistic deviations of the PHL group were concentrated on form. PL2 respondents are those that most transfer from the mother tongue and this influence is felt especially in the selection of the lexicon. PFL respondents are those that most use transfer to deal with unavailable vocabulary but the transfers mostly originate in the typologically closest language, Spanish. We also concluded that factors such as age, quantity and type of exposure to the language, motivation and language proficiency influence the use of transfer.

Keywords: Portuguese as a Second Language; acquisition, transfer, lexicon, syntax, morphosyntax.

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Desenvolvimento típico da L1 e L2 (depois da puberdade) num contexto de língua maioritária. Fonte: Montrul (2012: 6, tradução nossa).....	17
Figura 2: Desenvolvimento típico da língua de herança num contexto de língua maioritária. Fonte: Montrul (2012: 7, tradução nossa).....	18

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Diferenças e semelhanças entre o <i>input</i> de falantes de herança e aprendentes de L2. Fonte: Montrul (2012: 6, tradução nossa).....	18
Quadro 2: O desenvolvimento da Primeira Língua vs. Segunda Língua. Fonte: Saville-Troike (2006:17, tradução nossa).....	28
Quadro 3: Diferenças nas idades de aquisição da segunda língua. Fonte: Saville-Troike (2006:82, tradução nossa).....	35
Quadro 4: Dicotomias motivacionais. Fonte: Brown (2007: 175, tradução nossa).....	37
Quadro 5: Tipos de interferência com base em Lado. Fonte: Saville-Troike (2006:39, tradução nossa, adaptado).....	45
Quadro 6: Tipologia de desvios. Fonte: Leiria (2001: 201, adaptado).....	64
Quadro 7: Motivações dos informantes de PLH para aprenderem português.....	85
Quadro 8: Auto-avaliação do desempenho dos informantes de PLH nas competências de português.....	85
Quadro 9: Motivações dos informantes de PL2 para aprenderem português.....	86
Quadro 10: Auto-avaliação do desempenho dos informantes de PL2 nas competências de português.....	86

Quadro 11: Motivações dos informantes de PLE para aprenderem português .....	87
Quadro 12: Auto-avaliação do desempenho dos informantes de PLE nas competências de português.....	87
Quadro 13: Número de palavras e desvios do <i>corpus</i> .....	90
Quadro 14: Desvios formais interlinguísticos com origem na LM .....	96
Quadro 15: Desvios interlinguísticos ligados a vocabulário indisponível .....	102
Quadro 16: Desvios interlinguísticos na seleção do léxico .....	113
Quadro 17: Desvios interlinguísticos de sintaxe e morfossintaxe.....	118

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Idades dos informantes de PLH .....	65
Gráfico 2: Sexo dos informantes de PLH.....	65
Gráfico 3: Anos de escolaridade que os informantes de PLH frequentam.....	66
Gráfico 4: Nacionalidades dos informantes de PLH .....	66
Gráfico 5: Percentagem de informantes de PLH que viveram em países lusófonos.....	67
Gráfico 6: Informantes de PLH que viveram em países não lusófonos .....	67
Gráfico 7: Idades dos informantes de PL2 .....	68
Gráfico 8: Sexo dos informantes de PL2.....	68
Gráfico 9: Anos de escolaridade que os estudantes de PL2 frequentam.....	69
Gráfico 10: Habilitações literárias dos informantes (adultos) de PL2.....	69
Gráfico 11: Profissões dos (adultos) informantes de PL2 .....	69
Gráfico 12: Nacionalidades dos informantes de PL2 .....	70
Gráfico 13: Locais onde residem atualmente os informantes de PL2 .....	70

Gráfico 14: Anos de chegada dos informantes de PL2 a Portugal .....	71
Gráfico 15: Informantes de PL2 que viveram em outros países, além do país de origem e Portugal.....	71
Gráfico 16: Idades dos informantes de PLE.....	72
Gráfico 17: Sexo dos informantes de PLE .....	72
Gráfico 18: Nacionalidades dos informantes de PLE.....	73
Gráfico 19: Locais de residência dos informantes de PLE.....	73
Gráfico 20: Línguas faladas em casa pelos informantes de PLH .....	74
Gráfico 21: Línguas que os infomantes de PLH falam com familiares.....	74
Gráfico 22: Línguas usadas pelos informantes de PLH com os amigos .....	75
Gráfico 23: Línguas que os informantes de PLH falam na escola .....	75
Gráfico 24: Línguas usadas pelos informantes de PLH em outros locais (lojas, restaurantes, cafés.....)	75
Gráfico 25: Línguas de leitura dos informantes de PLH .....	76
Gráfico 26: Línguas em que os informantes de PLH utilizam a internet .....	76
Gráfico 27: Línguas em que os informantes de PLH veem televisão e ouvem rádio.....	76
Gráfico 28: Línguas em que os informantes de PLH veem filmes e ouvem música.....	77
Gráfico 29: Línguas faladas pelos informantes de PL2.....	77
Gráfico 30: Línguas faladas em casa pelos informantes de PL2.....	78
Gráfico 31: Línguas faladas pelos informantes de PL2 com amigos ou vizinhos.....	78
Gráfico 32: Línguas faladas pelos informantes de PL2 na escola/trabalho.....	78
Gráfico 33: Línguas faladas pelos informantes de PL2 em outros locais (lojas, restaurantes.....)	79
Gráfico 34: Línguas de leitura dos informantes de PL2 .....	79
Gráfico 35: Línguas em que os informantes de PL2 utilizam a internet .....	79

Gráfico 36: Línguas em que os informantes de PL2 veem televisão e ouvem rádio .....	80
Gráfico 37: Línguas em que os informantes de PL2 veem filmes e ouvem música.....	80
Gráfico 38: Línguas faladas pelos informantes de PLE .....	80
Gráfico 39: Línguas faladas em casa pelos informantes de PLE .....	81
Gráfico 40: Línguas faladas pelos informantes de PLE com amigos.....	81
Gráfico 41: Línguas faladas pelos informantes de PLE na universidade .....	82
Gráfico 42: Línguas faladas pelos informantes de PLE em outros locais .....	82
Gráfico 43: Línguas de leitura dos informantes de PLE .....	82
Gráfico 44: Línguas em que os informantes de PLE utilizam a internet.....	83
Gráfico 45: Línguas em que os informantes de PLE veem televisão e ouvem rádio .....	83
Gráfico 46: Línguas em que os informantes de PLE veem filmes e ouvem música .....	84
Gráfico 47: Percentagem de desvios interlinguísticos por tipologia .....	91
Gráfico 48: Percentagem de desvios interlinguísticos por grupo e tipologia .....	91
Gráfico 49: Número de desvios intralinguísticos e interlinguísticos por grupo .....	93
Gráfico 50: Número de desvios formais por grupo .....	94
Gráfico 51: Número de desvios formais intralinguísticos por grupo .....	94
Gráfico 52: Número de desvios formais interlinguísticos por grupo .....	97
Gráfico 53: Número de desvios ligados a vocabulário indisponível por grupo .....	98
Gráfico 54: Número de desvios interlinguísticos ligados a vocabulário indisponível por grupo.....	99
Gráfico 55: Número de desvios interlinguísticos ligados a vocabulário indisponível e com origem no espanhol (PLE) .....	99
Gráfico 56: Número de desvios na seleção do léxico por grupo .....	103
Gráfico 57: Número de desvios intralinguísticos na seleção do léxico por grupo .....	104
Gráfico 58: Número de desvios interlinguísticos na seleção do léxico por grupo .....	105

Gráfico 59: Número de desvios sintáticos e morfossintáticos por grupo .....	115
Gráfico 60: Número de desvios intralinguísticos de sintaxe e morfossintaxe por grupo .....	116
Gráfico 61: Número de desvios interlinguísticos de sintaxe e morfossintaxe por grupo .....	119

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC – Análise Contrastiva

AE – Análise de Erros

ASL – Aquisição de Segunda Língua

DAL – Dispositivo de Aquisição da Linguagem

GU – Gramática Universal

IL - Interlíngua

L2/ LS – Língua Segunda

LE – Língua Estrangeira

LH – Língua de Herança

LM/ L1 – Língua Materna

LNМ – Língua Não Materna

PB – Português do Brasil

PE – Português Europeu

PL2 – Português Língua segunda

PLE – Português Língua Estrangeira

PLH – Português Língua de Herança

PLNM – Português Língua Não Materna

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

## CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

A língua inglesa domina globalmente e assume-se na atualidade como uma qualificação obrigatória. Porém, de acordo com Graddol<sup>1</sup>, o inglês, como competência básica, cria oportunidades para a aprendizagem de outras línguas, pois estas diferenciam positivamente os falantes. O português surge neste leque de idiomas e, na perspectiva de Graddol, a língua revela um forte potencial de crescimento. Também um estudo de 2013 do instituto British Council<sup>2</sup>, com base em fatores económicos, geopolíticos, culturais e educacionais, coloca a língua portuguesa no Reino Unido como uma das dez mais importantes nos próximos 20 anos.

Dados da Associação de Línguas Modernas (MLA)<sup>3</sup> revelam que o português é a décima terceira língua mais estudada entre as 230 oferecidas em universidades dos Estados Unidos da América, crescendo em 2009 mais de 10,8% em relação a 2006. O aumento de aprendentes de português faz sentir-se igualmente em instituições de ensino superior de prestígio, como a Universidade de Harvard, MIT (Instituto de Tecnologia de Massachussetts), a Universidade Tufts e a Universidade de Boston<sup>3</sup>. Não nos podemos ainda esquecer que em Portugal, segundo dados de 2012 do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF)<sup>4</sup>, os britânicos formavam a oitava maior comunidade imigrante no país com 17675 residentes.

A crescente procura do português não tem sido, no entanto, acompanhada de estudos que desvendem a influência que o inglês pode ter na aquisição do português.

---

<sup>1</sup>In *Promoção da Língua Portuguesa no Mundo - Relatório da Reunião de Trabalho da FLAD* (2007). Página consultada a 28 de julho de 2013, <<http://www.flad.pt/documentos/1216226048S9qMG0he4Yh87DC6.pdf>>.

<sup>2</sup> In Board, K. e Tinsley, T (2013). *Languages for the Future – Which languages the UK needs more and why*. British Council. Página consultada a 05 de dezembro de 2013, <<http://www.britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/languages-for-the-future-report.pdf>>.

<sup>3</sup> In Expresso (2010), “Língua: Procura do Ensino do português nos EUA subiu 10,8% em 3 anos”, 19 de Dezembro. Página consultada a 03 de agosto de 2013, <<http://expresso.sapo.pt/lingua-procura-de-ensino-do-portugues-nos-eua-subiu-108-em-tres-anos=f621964>>.

<sup>3</sup>In Comunidade News (2012), “Professora da Harvard fala de sucesso do ensino do português na entidade”, 27 de junho. Página consultada a 04 de agosto de 2013, <<http://www.comunidadenews.com/educacao/professora-da-harvard-fala-de-sucesso-do-ensino-do-portugues-na-entidade-8313>>.

<sup>4</sup> Dias, P. et al (2012). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo*. Oeiras: SEF.

Sabe-se que a transferência, não sendo a única, é uma das estratégias usadas pelos aprendentes de várias línguas. Ellis (1994: 28) refere que a transferência deve ser encarada de duas formas: como parte do processo de aprendizagem e como estratégia para resolver os problemas durante a comunicação na língua alvo. Enquanto professora de alunos anglófonos, deparei-me frequentemente com determinados desvios ao nível da sintaxe, morfossintaxe e léxico decorrentes da língua materna (LM). Esta investigação resulta, então, da necessidade de sistematizar, analisar e compreender as transferências efetuadas pelos aprendentes anglófonos para fazerem face às dificuldades na aquisição do português.

As transferências sintáticas, morfossintáticas e lexicais efetuadas por adolescentes e adultos falantes de inglês (LM) na aquisição do português língua não materna (PLNM) constituem-se, portanto, como o objeto de estudo desta investigação. Segundo Corder (1967: 167), "os erros de um aprendente são importantes na medida em que fornecem ao investigador evidências de como a língua é aprendida ou adquirida e que estratégias ou procedimentos o aprendente usa na sua descoberta". Tendo em conta o objeto de estudo, a recolha de um *corpus* escrito dos aprendentes pareceu-nos o método mais eficaz na deteção de desvios linguísticos.

Pretende-se uma análise abrangente, mas com base em diferentes formas de aquisição da língua e no perfil sociolinguístico dos aprendentes. Carreira (2012) chama a atenção para esta necessidade de se perspetivar a aprendizagem do português de acordo com os perfis sociolinguísticos de quem aprende a língua. Deste modo, além do *corpus* linguístico, será também analisada uma ficha sociolinguística. Os 60 informantes aprendentes de português são divididos em três grupos:

- filhos de emigrantes lusófonos, que residem em Londres, na Inglaterra, aprendentes de português língua de herança (PLH);
- residentes em Portugal, que aprendem português como língua segunda (PL2);
- estudantes universitários dos Estados Unidos da América e Inglaterra, aprendentes de português língua estrangeira (PLE).

Os objetivos centrais da presente investigação são os seguintes:

- identificar as transferências da LM efetuadas por falantes nativos de inglês de forma a resolverem problemas de léxico, sintaxe e morfossintaxe na aquisição do português;
- averiguar as diferenças no recurso à transferência na aquisição do português, tendo em conta as especificidades dos três grupos de aprendentes anglófonos analisados;
- comparar o impacto do *transfer* em cada um dos três grupos de aprendentes anglófonos de português.

Com base nestes objetivos, a presente investigação norteou-se pelas hipóteses que se seguem:

- na aquisição do português, os aprendentes anglófonos recorrem à transferência da língua materna, estratégia visível a nível lexical, sintático e morfossintático e transversal a diferentes faixas etárias, níveis de proficiência e contextos de aprendizagem;
- fatores linguísticos e outros ligados ao aprendente influenciam o grau de transferência e conduzem a diferenças na aquisição do português dos diferentes grupos de anglófonos.

Tendo também em conta os objetivos já mencionados, este estudo parte para as seguintes questões de investigação:

1. Qual o papel da língua materna na aquisição de uma língua não materna?
2. Que fatores influenciam a transferência?
3. Quais os efeitos da transferência no léxico, sintaxe e morfossintaxe?
4. O que revelam os desvios sobre a aquisição da língua e transferência?

A investigação está organizada em cinco capítulos. No capítulo 1, a Introdução, procedemos à justificação e delimitação do tema. Expõem-se ainda os objetivos, hipóteses norteadoras, questões da investigação e a estrutura do trabalho.

O capítulo 2, dedicado ao Enquadramento Teórico, visa apresentar os alicerces teóricos que sustentam o estudo. Tendo em conta o objeto de estudo, as transferências lexicais, sintáticas e morfossintáticas da LM na aquisição do PLNМ por parte de falantes anglófonos, importa expor os conceitos de *língua materna*, *português língua não materna* e *transferência*. Começamos pela complexa tarefa de definir língua materna, as teorias e marcos de aquisição. A esta contrapomos língua não materna, discutindo noções que refletem diferentes tipos de falantes e formas de aquisição do português: língua de herança, língua segunda e língua estrangeira. Procuramos também explicar a aquisição de uma segunda língua, entendida na perspetiva da Aquisição de Segunda Língua (ASL), expondo as teorias mais relevantes. É ainda abordada a aquisição por parte de aprendentes tardios, no prisma da neurolinguística, e as diferenças entre os aprendentes. Por fim, é tratada a transferência, os fatores que a inibem ou promovem, as perspetivas da Análise Contrastiva, Análise de Erros e Interlíngua relativamente ao *transfer*, a transferência nos diferentes níveis de análise linguística e a questão do erro.

A Metodologia constitui o capítulo 3, onde é explicada, como o próprio nome indica, a metodologia aplicada para a recolha dos *corpora*. Procede-se à descrição da constituição dos *corpora* e à análise de dados e classificação dos desvios. A última parte do capítulo é dedicada à caracterização sociolinguística dos 60 informantes anglófonos.

No capítulo 4, a Apresentação e Análise dos Resultados, faz-se a descrição, análise e discussão dos resultados do *corpus* linguístico, apresentando-se resultados globais e posteriormente tratados por tipologias de desvios.

No último capítulo, as Conclusões, são recapitulados os pontos fulcrais da nossa investigação, conjugados com os objetivos traçados.

Por fim, apresentamos a bibliografia e anexos.

## CAPÍTULO 2 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1. Língua Materna

Gagné *et al.* (1987), abdicando de investigar o conceito histórico e atual, consideram que são três as dimensões da língua materna (LM) e usam para cada uma delas um termo. A “língua materna 1”, referente à aquisição da linguagem, ocorre em paralelo com a socialização da criança, normalmente responsabilidade dos familiares, sem a interferência da escola ou qualquer outra instituição. A “língua materna 2” é um conceito político e cultural, ligado à formação de um estado ou de uma identidade nacional ou regional. Esta noção de língua enquanto unificadora de uma região ou nação pode ser conflituosa, tanto a nível externo, na defesa de uma língua em detrimento de outras, como interno, na promoção de um idioma dominante de um país como o padrão. Por último, a “língua materna 3”, o conceito educacional, prende-se com a representação simbólica dessa língua, devendo ter-se em conta se o conhecimento adquirido durante a fase da socialização diverge do académico adquirido na escola. Esta última perspectiva da LM levanta uma questão importante, o direito da criança em continuar o processo de aprendizagem na sua própria LM ou língua de casa.

O conceito de LM está portanto longe de ser consensual, não só porque, nesta tentativa de definição, nem sempre os aspetos políticos, culturais e educacionais convergem, mas também pelas divergências presentes em cada uma destas perspectivas. Ançã (1999: 2), mencionando Dabène (1994: 9-27), refere-se mesmo a uma “*verdadeira constelação de noções*” subjacentes ao termo LM:

- i) falar, conjunto das potencialidades individuais de um sujeito e as práticas daí decorrentes;*
- ii) língua reivindicada, conjunto de atitudes e de representações de um sujeito ou grupo, face à língua como elemento de identidade;*
- iii) língua descrita, conjunto de instrumentos heurísticos de que dispõe o aprendente.*

Por seu turno, Calvet (2006) considera que a noção de LM é uma mistura de mito e ideologia. Não obstante o peso da designação *língua materna* em vários idiomas,

poderá não ser a família, nomeadamente a mãe, a responsável pela transmissão da língua. Verifica-se que, em alguns casos, a língua dos pais é suplantada pela língua que domina o meio, quer em contextos multilingues quer em muitas situações de migração. Na mesma linha, Pokorn (2005:1-6) defende que, embora LM se refira à língua que a criança adquire no seio familiar, junto da mãe, a definição torna-se problemática quando esta é bilingue ou convive com outras pessoas que falam diferentes idiomas, sendo o primeiro *input* bilingue ou mesmo multilingue. Crystal (1994:368 apud Pokorn, 2005) apresenta igualmente a designação de L1, que considera as limitações da definição anterior e se concentra na primeira língua que a criança aprende. Além de LM e L1, outros termos são adotados: “língua de casa”, a usada para comunicação com a família, podendo ser a mesma ou diferente da utilizada na esfera pública; e “língua dominante”, num determinado contexto, que, em sociedades multilingues, pode não ser a falada pela mãe.

A complexidade do termo LM tem contribuído para que os investigadores proponham critérios que ajudem a definir este conceito. Sequeira (2007: 3), citando Cuq (1991: 100), apresenta três:

- i) *a primazia, a primeira língua compreendida e a primeira língua aprendida;*
- ii) *o domínio, a língua que se domina melhor;*
- iii) *a associação, a pertença a um grupo social.*

Skutnabb-Kangas e Phillipson (1989) explicam que, no que toca a indivíduos monolingues, os critérios são apenas necessárias no caso dos que esqueceram totalmente a sua primeira língua, como as crianças imigrantes ou adotadas, pelo que, apesar de não possuírem qualquer competência linguística, a primeira língua pode ser vista como a materna e a que dominam uma língua segunda, de acordo com alguns dos critérios para definir LM. No entanto, a situação dos multilingues é mais complexa e origina diversos critérios de definição. Os autores (*ibidem*) sustentam que são quatro os critérios, representativos de diferentes perspetivas no estudo da LM: a origem, fruto de uma visão sociológica; a competência, orientada para a linguística; a função ligada à sociolinguística; e as atitudes, associadas à sociologia, psicologia social e do indivíduo. Defendem ainda que, de acordo com estes critérios, um indivíduo pode ter várias línguas maternas e que, com exceção da origem, os restantes possibilitam uma mudança da LM ao longo da vida.

Skutnabb-Kangas (1981:14) argumenta que critérios populares como a língua em que se pensa, sonha e conta são pobres e não podem definir LM. Segundo a autora, assume-se que estas funções são básicas na LM. No entanto, uma pessoa que viva num país há algum tempo e que não domine totalmente a língua de acolhimento poderá usar o novo idioma nestas funções. Mais do que o domínio da língua, são fatores ligados à personalidade que determinam a língua dos sonhos e pensamentos. Deste modo, a autora aponta como primeiro critério para definir LM a origem. Segundo este critério, a LM é a primeira língua aprendida com a qual se estabelece uma relação duradoura de comunicação, normalmente transmitida pela mãe. Skutnabb-Kangas (*ibidem*) alerta, contudo, que a noção de *mãe* deve ser reinterpretada, pelo que não se deve pensar apenas na mãe biológica, mas na pessoa que contacta regularmente com a criança. Skutnabb-Kangas (2000:111) chama mesmo atenção para a possibilidade de, em contextos multiculturais, pais e filhos não possuírem a mesma LM.

Por outro lado, a questão da “relação duradoura de comunicação” é importante na caracterização de LM. Como foi referido, Skutnabb-Kangas e Phillipson (1989) abordam a dificuldade em definir a LM de uma criança adotada ou imigrante. É possível que em situações de adoção a primeira língua seja totalmente esquecida. De Bot *et al* (2005) referem que em casos de imigração, pode haver uma alteração de *status* da primeira língua ao longo do tempo. Mesmo que os pais usem a primeira língua como meio de comunicação, as crianças começam a usar gradualmente a língua dominante no meio, inclusive entre a família. Nestes casos, a primeira língua transforma-se na segunda ou terceira. Spinassé (2006) apresenta também o exemplo de uma criança que aprendeu o inglês como língua segunda no país de acolhimento. Se o inglês se tornar na língua diária e o domínio for igual ao de um nativo, podemos falar de LM. A continuidade da relação entre o falante e a sua primeira língua é, por isso, condição fundamental para que o critério da origem possa definir LM. A posição de De Bot *et al* e o exemplo de Spinassé mostram-nos que outros critérios são necessários, quando o falante perde totalmente ou de forma significativa o contacto com a sua primeira língua.

Outro dos critérios apontados por Skutnabb-Kangas (1981) é o da competência, ou seja, o nível de proficiência linguística, que pode ser igualmente questionado, se atendermos à possibilidade de um indivíduo não ter o mesmo desempenho linguístico em variados contextos e áreas. O terceiro critério, a função, refere-se à língua mais usada, ainda que, por vezes, se seja obrigado a falar uma língua que não é a materna, como acontece no trabalho. Por último, o critério das atitudes está relacionado com a

identificação. A autora refere dois tipos de identificação: a externa, sendo que a LM liga o falante a um grupo; e a interna, a língua com a qual o falante se identifica. Ainda relativamente a este último critério, a autora frisa que a identificação pode não se aplicar por razões ideológicas, económicas, de distinção entre falante nativo e não nativo e pressão sobre as minorias, já que existe a possibilidade de estas serem encorajadas a identificar-se com outros grupos que não os seus de origem.

Spinassé (2006:4) considera importante a justaposição do conceito de LM com o fator identitário. O autor explica que a aquisição da LM não implica apenas o desenvolvimento de competências linguísticas mas igualmente de valores pessoais e sociais. Também Spinassé adverte que a LM não é necessariamente a língua da mãe ou a primeira língua que se aprende, sendo muitos os aspetos linguísticos e não linguísticos ligados ao conceito. O autor acaba por sintetizar os critérios que definem LM:

*De uma forma geral, contudo, a caracterização de uma Língua Materna como tal só se dá se combinarmos vários fatores e todos eles forem levados em consideração: a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor status para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais à vontade... Todos esses são aspetos decisivos para definir uma L1 como tal. (2006: 5)*

### **2.1.1. Aquisição da Língua Materna**

Segundo Sim-Sim (1998: 25), a LM é “o sistema adquirido espontânea enaturalmente, e que identifica o sujeito com uma comunidade linguística. É a língua materna, na sua vertente oral, que é adquirida durante a infância”. De acordo com a autora, o falante de uma língua materna apreende regras específicas do sistema: regras de forma, que compreendem os sons e combinação de sons (fonologia), a formação e estrutura interna de palavras (morfologia) e a sua organização em frases (sintaxe); normas de conteúdo, ligadas à semântica, que dão significado às palavras e à

interpretação de combinações de palavras; e regras de uso, que permitem a adequação ao contexto de comunicação e se consubstanciam na pragmática. A aquisição da LM, que é muito semelhante em todas as línguas, ocorre informal e rapidamente, implicando etapas de desenvolvimento, dependentes, por um lado, de uma maturação neurológica e, por outro, do contexto social.

Sabe-se que esta aquisição começa a nível fonológico, no período pré-linguístico, com o choro ou riso e a vocalização, e estende-se pelo período linguístico, em que se inicia o entendimento das diferenças entre as cadeias fónicas que formam os sons da fala. De acordo com Lima (2000), o que distingue estes dois períodos é a dificuldade sentida pela criança em produzir de forma variada e aproximada os elementos fonético- fonológicos da LM, tornando impossível a emergência de um léxico que lhe permita referenciar a realidade. A perceção auditiva, isto é, deteção de sinais acústicos, precede a discriminação, a capacidade de reconhecimento e distinção entre os diferentes sons da linguagem, cuja mestria é alcançada por volta dos 36 meses, sendo possível, a partir dessa idade, uma manipulação dos sons da língua, o que revela o acesso à consciência fonológica. O recém-nascido consegue distinguir sons de outros, e, segundo Bosch e Sebastián-Gallés (1997), a sua língua materna de outras estrangeiras. Mais tarde, começa a produzir sons para exprimir, por exemplo, sentimentos de zanga. Esta é a primeira fase da articulação, ou seja, a produção de sons, cadeias de sons da fala e musicalidade, que termina cerca dos cinco ou seis anos. Iniciada a comunicação através do choro, seguem-se outras etapas: riso e o palreio, que consistem no início da vocalização de alguns sons; a lalação, fase em que se verifica a produção de algumas sílabas repetidas em cadeia; a não reduplicação de sílabas e capacidade prosódica, o período em que os sons se aproximam mais das palavras produzidas pelos adultos e se detetam sequências de sons com variações de acentuação; e por fim, o aparecimento das primeiras palavras.

A aquisição lexical e conceptual faz-se de forma rápida, pelo que a criança, antes de chegar à escola, apresenta já um bom domínio lexical na sua língua materna. O desenvolvimento do léxico implica não só a aquisição de novas palavras e significados como também o estabelecimento de redes de relações entre estes. A produção das primeiras palavras, após o período de lalação, envolve já uma atribuição consistente de significados, embora estes sejam ainda muito restritos. Geralmente, estas primeiras produções, entre os nove e os doze meses, incluem nomes de pessoas, animais ou objetos importantes para criança, sendo normalmente palavras de fácil articulação. A

forte prevalência de nomes em relação a outras categorias pode ser explicada pelo discurso dos adultos que convivem com a criança. De sublinhar que esta reconhece muito mais vocabulário do que aquele que usa, sendo portanto a produção posterior à apreensão do significado.

Abordando o crescimento lexical após as primeiras palavras, Sim-Sim (1998: 128), menciona o Princípio de Constraste de Clark (1987), segundo o qual uma diferença de forma conduz a diferenças no significado, o que traz outras implicações: por um lado, uma criança de dois/ três anos prefere usar a palavra que conhece a outra sinónima e nova; por outro, entre os dois e os seis anos, ela revela criatividade lexical, inventando palavras para fazer face ao desconhecimento ou esquecimento. O crescimento lexical é rápido até aos seis anos de idade e, neste período, a criança é já detentora de um vasto léxico, sendo capaz de conversar sobre uma grande variedade de temas. A criança começa não só a alargar a rede de relações semânticas, compreendendo os sinónimos, antónimos e diferentes significados de uma palavra, como a apurar o processo de definição de palavras. Por último, importa referir duas estratégias de nomeação que, de acordo com Lima (2000), são usadas pelas crianças quando desconhecem o rótulo lexical: a sobre-extensão, que consiste num uso abusivo do vocábulo ou de regularizações morfológicas; e a sub-extensão que se prende com o uso restritivo da palavra.

É o conhecimento sintático, a organização das palavras na frase e das regras que regulam essa organização, que nos permite produzir frases nunca antes usadas ou ouvidas. Esta apreensão faz-se pela exposição, sendo o ser humano capaz de descobrir regras e generalizar. O desenvolvimento sintático assenta, portanto, na identificação e extração de regras de organização frásica e na crescente complexidade na deteção de regularidades e generalização. Antes mesmo de encadear palavras, a criança já consegue compreender frases. No período holofrásico, uma palavra pode funcionar como uma frase e, dependendo do contexto, de uma ação que a acompanha e entoação, transmite ideias. Fromkin e Rodman (1993) atribuem três funções à frase holofrásica: expressar atividades ou o desejo de atividade; manifestar emoções; e denominar. As palavras isoladas evoluem depois para a expressão de funções sintáticas e as variações de intensidade, duração e frequência potenciam o conhecimento primário da estrutura frásica. A partir dos 18 meses, a criança começa a combinar duas palavras, onde não têm lugar artigos, preposições, verbos auxiliares e marcas de plural, passando assim para o discurso telegráfico, que, como afirma Lima (2000), se caracteriza pela

simplificação da linguagem. A este segue-se um período de produção de frases com três ou mais elementos lexicais e o uso de sufixos flexionados, fase que evidencia a capacidade da criança para a extração de regras e generalização, características comuns a várias línguas.

Nas crianças a partir dos três anos até à entrada na escola básica, verifica-se a apreensão de padrões específicos da língua a que são expostas, o que lhes permite expressar as relações básicas nessa língua, o domínio das principais regras de concordância e a expansão e elaboração de elementos que constituem as frases. Segundo Sim-Sim (1998), as primeiras frases complexas formam-se através da conjunção coordenativa “e”, que adquire um valor aditivo, posteriormente temporal e causal. Só mais tarde surgem os conectores de tempo e causa. Como se pode depreender, quando a criança chega ao início da escolaridade, ainda não domina todas as regras sintáticas. No período que vai do início da escolaridade básica à puberdade, o falante consolida e aperfeiçoa estruturas sintáticas já existentes e usa outras que exigem a alteração nas estratégias gerais de compreensão e formulação de frases. São indicados como exemplos de aquisição nesta fase, entre outras, as frases passivas e algumas construções de subordinação.

### **2.1.2. Teorias sobre a aquisição da Língua Materna**

Os estágios de aquisição e desenvolvimento da LM não estão envoltos em polémica, mas a forma com esta é adquirida é uma questão controversa, abordada pelas teorias behaviorista, inatista e interacionista. A aprendizagem e o ambiente constituem-se como a base da posição behaviorista, sendo que o desenvolvimento da linguagem é, segundo esta abordagem, fruto de um conjunto de aprendizagens. Johnson (2004: 18) refere que a perspectiva behaviorista “(...) encarava a aprendizagem como a capacidade de inferir padrões linguísticos dos exemplos dados ao aprendente através do seu ambiente”. O ambiente em que a criança se insere é, portanto, o responsável pela aquisição da língua, que resulta da imitação, prática, reforços e formação de hábitos. As crianças imitam os sons e padrões que ouvem à sua volta e ao reforço positivo, na forma de elogio ou simplesmente num ato de comunicação bem-sucedido, respondem com mais imitação e prática até formarem hábitos de uso correto da língua. Lightbrown e

Spada (2004: 8 - 12) reconhecem que esta teoria é apelativa e oferece explicações de alguns aspectos regulares da aprendizagem de uma língua, mas deixa muito por explicar no que concerne a estruturas gramaticais mais complexas. Através da análise do discurso de várias crianças, as autoras concluem que, mesmo quando se verifica imitação, há uma seleção, sendo imitado o que se começou a compreender e não apenas o que está disponível no ambiente. Por outro lado, a imitação e a prática não podem explicar algumas formas usadas pelas crianças que não foram reproduzidas por adultos. Estas conseguem extrair padrões e usá-los em novos contextos de forma compreensível e normalmente correta.

Segundo Faria (1996:36), “um ser humano, em circunstâncias normais de exposição à língua falada pelos falantes da comunidade em que está inserido, é capaz de, com base nos princípios constitutivos da sua faculdade inata para a linguagem verbal, formular hipóteses sobre o funcionamento da sua língua materna e, progressivamente, fixar os respectivos parâmetros fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos”. Se na abordagem behaviorista o enfoque é colocado na aprendizagem e na influência do meio, o inatismo assenta na ideia de que a criança possui uma predisposição inata para adquirir a linguagem, o que lhe permite inferir regras gramaticais do que ouve, capacidade que Chomsky denominaria inicialmente de dispositivo de aquisição da linguagem (DAL), cujo “gatilho” são as amostras de língua, e mais tarde de Gramática Universal. Chomsky (1998: 24) argumenta que a aquisição da linguagem é um processo que apresenta padrões universais, pois crianças de diferentes comunidades linguísticas e com experiências de vida diversas passam pelas mesmas fases de aquisição. Desta forma, a língua adquirida não é aprendida, mas antes determinada por princípios linguísticos inatos que interagem com as amostras linguísticas disponibilizadas pelo ambiente.

Por sua vez, Lightbrown e Spada (2004: 14 - 15) sintetizam as evidências que sustentam a posição inatista de Chomsky: além de a aprendizagem da LM acontecer num período da vida em que não seria expectável que um sistema tão complexo fosse adquirido, é possível às crianças surdas aprenderem linguagem gestual e a outras com um desenvolvimento cognitivo limitado comunicarem; as crianças dominam a estrutura básica da sua LM em condições muito diferentes, o que reforça a hipótese de que a língua poderá estar separada de outros aspectos do desenvolvimento cognitivo e até localizada numa outra área do cérebro; a língua a que a criança é exposta não possui exemplos de todas as regras e padrões que elas possam usar; os animais não conseguem

manipular um sistema tão complexo como uma criança de quatro ou cinco anos; e as crianças dominam a língua sem necessidade de se lhes apontar o que é correto e gramatical.

Partilhando a ideia de Chomsky de que a linguagem é inata, Lennenberg refere a existência um período crítico, defendendo que, tal como outras funções biológicas, o DAL funciona adequadamente, quando é estimulado durante o tempo certo, que vai dos dois anos à puberdade. Segundo Lennenberg (1967:178), enquanto nesta fase o cérebro funciona bilateralmente relativamente à linguagem, partir da adolescência um hemisfério torna-se dominante, o que compromete a aquisição da língua por parte daqueles que ainda não a adquiriram:

*A primeira língua não pode ser adquirida com a mesma facilidade durante todo o período compreendido entre a infância e a velhice. Assim que a lateralidade cerebral se estabeleça firmemente por volta da puberdade, os sintomas da afasia adquirida tendem a se tornar irreversíveis em cerca de três a seis meses a partir do seu início. O prognóstico de recuperação completa rapidamente se deteriora com o avanço da idade depois da adolescência. Os limites para a aquisição da primeira língua por volta da puberdade são ainda demonstrados em casos de pessoas com deficiências mentais, que frequentemente conseguem fazer progressos lentos e modestos na aquisição da linguagem até o início da adolescência, período em que o estado da sua fala e linguagem fica permanentemente consolidado. (1967: 178, tradução nossa)*

A perspetiva interacionista difere da inatista no pressuposto de que a aquisição da linguagem não implica uma separação de outros aspetos cognitivos, podendo ser explicada em termos gerais de aprendizagem, e de que tudo o que a criança precisa de saber está disponível na língua a que é exposta. Possuímos, portanto, predisposições gerais que possibilitam o acesso à linguagem e que definem igualmente a perceção e interpretação do que nos rodeia. A linguagem é vista pelos interacionistas como uma ferramenta do pensamento, pelo que o desenvolvimento da cognição condiciona o desenvolvimento linguístico. Um dos principais mentores desta posição foi Piaget, para quem a criança desenvolve o conhecimento do mundo que dispõe em categorias e relações linguísticas. De acordo com Piaget, o desenvolvimento cognitivo é gradual,

partindo de um nível mais básico dos processos sensório-motores até às denominadas funções mentais superiores, que culminam com o pensamento hipotético-dedutivo. Observando as crianças nos seus jogos e interações com adultos, Piaget pôde constatar que as operações do pensamento determinam capacidades linguísticas. Exemplo disso são a aquisição do conceito de permanência do objeto, isto é, de saber que algo existe mesmo depois de desaparecer, a estabilidade das quantidades, independentemente das forma como estas surgem, e as operações de reversibilidade, que condicionam, até uma determinada idade, o uso de construções passivas.

Baseando-se na análise de diferentes casos, Lightbrown e Spada (2004: 22) sustentam que cada uma destas três abordagens teóricas ajuda a compreender alguns aspetos da aquisição da linguagem. Há, de facto, por parte das crianças, evidências de imitação e prática que podem explicar a aprendizagem de significados de palavras e determinadas rotinas linguísticas. Porém, esta imitação e prática não podem por si só justificar a aquisição de um conhecimento tão complexo, que parece depender da posse de algum conhecimento da criança, possibilitando-lhe processar o que ouve e ir para além de simples generalizações. Além disso, as crianças expostas à língua sem interação não apresentam um desenvolvimento linguístico normal. As autoras concluem que a aquisição do vocabulário e dos morfemas gramaticais pode ser explicada através da abordagem behaviorista e interacionista e a aquisição de gramática complexa através da teoria inatista. Por último, as explicações interacionistas podem ser úteis para compreender como as crianças relacionam a forma e o significado, como interagem em conversações e aprendem a usar adequadamente a língua.

## **2.2. Português Língua Não Materna**

O conceito de *Língua Não Materna* (LNM) surge por oposição ao de LM. Ellis (1997: 3) usa o termo *segunda língua* para qualquer língua que é aprendida depois da materna, de forma natural num país onde é falada ou numa sala de aula, podendo ser a terceira ou a quarta língua. Já Gallison e Coste (1983: 442), abordando a questão do ensino, utilizam explicitamente o termo *línguas não maternas*, onde incluem língua segunda (L2) e língua estrangeira (LE):

*A linguística aplicada e a didáctica das línguas usam frequentemente a tripla oposição “língua materna/ língua segunda/ língua estrangeira” na medida em que esta oposição define dois modos de ensino irredutíveis um ao outro: o ensino das línguas maternas por um lado, o ensino das línguas não maternas, por outro. (1983: 442)*

Embora a maioria dos investigadores (Ançã, 1999; Leiria, 2004; Spinassé, 2006; Sequeira, 2007) envolva apenas na LNM a L2 e a LE, tem vindo a ser analisado um novo conceito, o de língua de herança (LH). Como afirmam Gass e Selinker (2008: 23), esta variável só recentemente começou a ser considerada nos estudos, sendo no passado muitas vezes ignorada. No contexto português, fala-se em *Português Língua Não Materna* (PLNM). Flores (2013:36) refere que o termo é bastante amplo e abrange diferentes tipos de aquisição, aprendizagem e domínio da língua. O PLNM inclui realidades muito diferentes, que vão desde:

*(...) o português falado pelos filhos de emigrantes portugueses que residem ou regressaram de um país de emigração, ao português adquirido pelos filhos dos imigrantes residentes em Portugal, ao português aprendido por falantes estrangeiros num curso de português para estrangeiros ou ao português falado, por exemplo, por estudantes timorenses que aprendem a língua no momento da escolarização. (2013:36)*

A autora agrupa estas realidades em três tipos de PLNM: o Português Língua Segunda (PL2), o Português Língua Estrangeira (PLE) e o Português Língua de Herança (PLH).

## **2.2. 1. Língua de Herança**

De acordo com Montrul (2012), o termo *línguas de herança* refere-se às línguas faladas pelos imigrantes e os seus filhos. Como mencionam Barbosa e Flores (2011),

embora grande parte dos estudos se reporte ao contexto dos Estados Unidos e ao espanhol como LH, a verdade é que há também muitas comunidades portuguesas que vivem em diversas partes do mundo. As autoras usam o termo *falantes de herança* para se referirem aos falantes das segundas e terceiras gerações de emigrantes portugueses. Ainda relativamente ao caso específico do português, Flores (2013:37) refere que a LH é falada com os pais e a comunidade emigrante portuguesa, por vezes, com os irmãos e, muito raramente, com os amigos da mesma origem. A autora acrescenta que o ensino do português a este público é facultativo e organizado pela igreja, consulado português ou Instituto Camões, sendo normalmente disponibilizadas duas ou três horas semanais para a aprendizagem. A língua do país onde residem é, pelo contrário, a língua do dia adia, com a qual socializam e comunicam na escola.

Polinsky (2008: 149) caracteriza a LH como a língua que “foi a primeira ao nível da ordem de aquisição mas que não foi completamente adquirida devido à mudança para outra língua dominante. Um indivíduo pode usar a língua de herança em determinadas condições, mas a sua língua primária é outra”. O confronto entre LH e língua dominante está sempre presente na caracterização de LH. Gass e Selinker (2008) abordam as diferenças linguísticas dos falantes de herança e também entre bilingues e falantes monolingués dessa língua. Segundos os linguistas, a heterogeneidade marca este grupo. Enquanto alguns já nasceram num contexto de língua segunda, outros vieram no país já durante o período escolar. Em relação ao *input*, este também varia muito: os falantes podem usar a LH em casa com os pais ou apenas esporadicamente. Em alguns casos, podem não falar ou ouvir a língua desde muito novos, pois as suas famílias usam também a língua dominante. Desta forma, os falantes de herança diferem dos bilingues e dos monolingués desse idioma por ser a língua do meio a dominar o seu quotidiano.

Também Barbosa e Flores (2011:81) chamam a atenção para o domínio da língua do meio e do *input* recebido. A LH é adquirida na família, mas não é a que domina na sociedade onde a criança vive. As autoras advertem que o *input* recebido pelos falantes de herança é diferente do que recebem na aquisição monolingué ou no bilinguismo simultâneo e acrescentam:

*Em geral, o falante de herança não é escolarizado na sua língua de herança ou, se o é, tem um nível de educação formal muito baixo nesta língua. Além de ser língua da escola, a língua do meio ambiente dominante está presente*

*na grande maioria dos domínios da interação quotidiana fora de casa, limitando a língua de herança quase exclusivamente ao uso no seio familiar. (2011: 81-82)*

Montrul (2012: 5) afirma que a compreensão do perfil linguístico dos falantes de herança envolve a distinção das duas línguas em três aspetos: a ordem de aquisição das línguas (primeira língua versus segunda); uma dimensão funcional (primária versus secundária); e uma dimensão sociopolítica (língua minoritária versus maioritária). Segundo a linguista, quando uma criança aprende a língua da maioria em casa e na escola e mais tarde uma língua segunda, a primeira é sempre a língua mais forte, dominante ou primária enquanto a língua segunda é a secundária, a menos usada, como se pode ver na figura1:

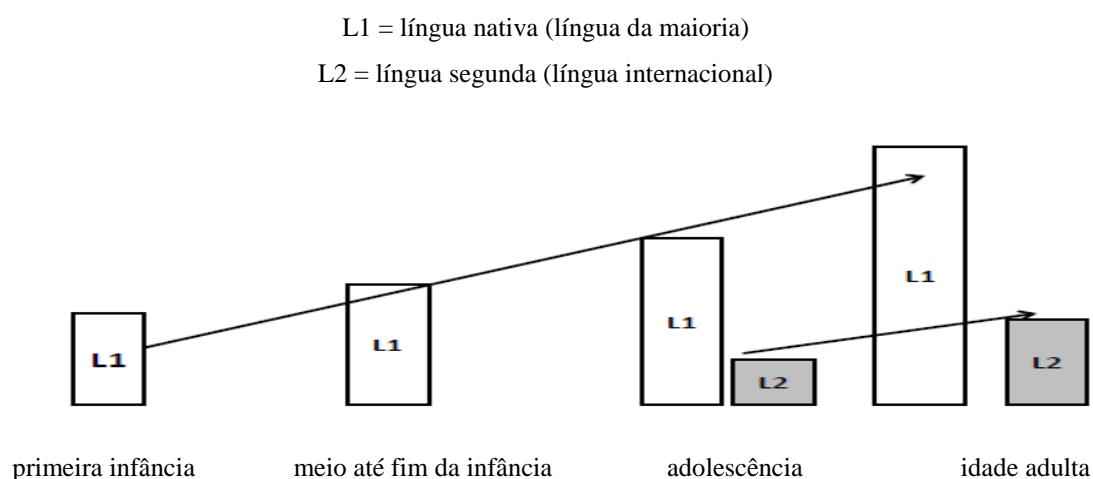


Figura 1: Desenvolvimento típico da L1 e L2 (depois da puberdade) num contexto de língua maioritária. Fonte: Montrul (2012: 6, tradução nossa).

Já no caso dos falantes de herança, Montrul (2012:5) refere que, se a primeira língua for a minoritária, há uma mudança da dimensão funcional à medida que a criança cresce, tornando-se o primeiro idioma e o primário no secundário ao nível do uso, o que afeta a competência e fluência. Mais tarde, essa língua transforma-se numa L2, conforme se pode verificar na figura2.

L1 = Língua de herança  
L2 = Inglês (nos Estados Unidos)

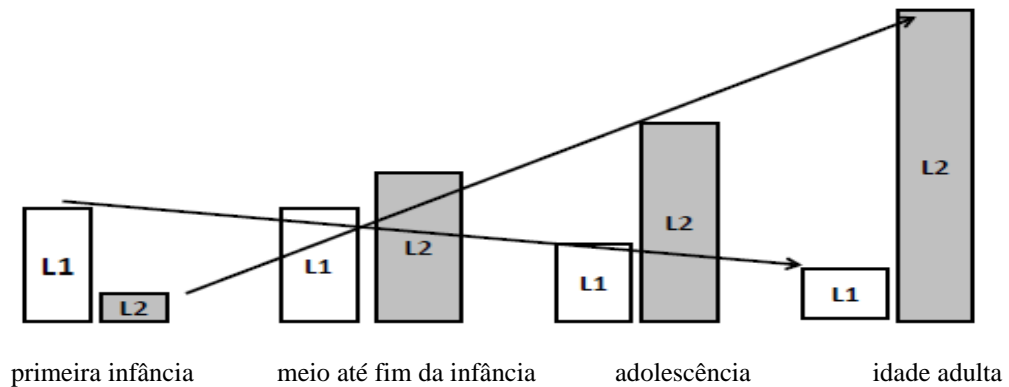


Figura 2: Desenvolvimento típico da língua de herança num contexto de língua maioritária. Fonte: Montrul (2012: 7, tradução nossa).

Segundo Barbosa e Flores (2011), muitos investigadores aproximam a LH à L2, não só por se defender que o falante de L2 não adquire por completo a gramática da L2 mas também por estes dois tipos de falantes apresentarem erros gramaticais semelhantes, nomeadamente na morfologia flexional. Como vimos já, o *input* é uma das causas apontadas para essa aquisição deficiente. O *input* tem um papel determinante na aquisição da L2 e sobre a importância do *input* na LH, Nesteruk (2009: 273) refere que “os estudos mostram que para um desenvolvimento contínuo da língua de herança, o *input* dos pais não é suficiente; um *input* linguístico mais vasto de outros interlocutores e o apoio da comunidade alargada também são necessários”. Montrul (2012:11) esquematiza da seguinte forma as diferenças e semelhanças entre o *input* dos falantes de herança e os aprendentes de L2:

<i>Input</i>	Falantes de Herança	Aprendentes de L2
<b>momento</b>	primeira infância	tarde (por volta da puberdade)
<b>contexto</b>	naturalístico (casa)	instrução (sala de aula)/ (informal, estudar no estrangeiro)
<b>modo</b>	oral	escrito e oral
<b>quantidade e frequência</b>	variável	variável
<b>qualidade</b>	cinge-se ao ambiente	cinge-se ao ambiente

Quadro 1: Diferenças e semelhanças entre o *input* de falantes de herança e aprendentes de L2. Fonte: Montrul (2012: 6, tradução nossa)

Barbosa e Flores (2011:83), citando Pires e Rothman (2009), sustentam que uma outra variável pode condicionar o desenvolvimento da competência linguística dos falantes de herança: a falta de ensino na LH. Nem sempre os países apoiam o ensino da língua materna a filhos de emigrantes. Por vezes, o número de horas de ensino é bastante reduzido e as aulas são facultativas. Sem escolarização, o falante de herança não tem possibilidade de adquirir propriedades linguísticas presentes na norma aprendida na escola, pois é apenas exposto à norma coloquial. Mencionado por Flores (2013), Pires (2011) refere ainda o contacto reduzido com meios de comunicação social do país de origem, que impede significativamente o falante de contactar com registos de língua diversificados. Flores (2013) aponta dois estudos que mostram aspetos gramaticais não adquiridos por não serem usados na norma coloquial: o primeiro de Pires e Rothman (2009) segundo o qual os brasileiros de segunda geração residentes nos Estados Unidos não adquiriram o infinitivo pessoal; e o de Senra (2010) que verificou as deficiências no uso da forma sintética do pretérito mais-que-perfeito apresentadas por falantes de herança portugueses.

Pires (2011), ainda citado por Flores (2013), indica igualmente a falta de exposição à variedade linguística falada no país de origem. A separação geográfica contribui para a “ocorrência de mudança diacrónica e para o desenvolvimento de diferentes variedades linguísticas, como, no caso do português, o português europeu, o português do Brasil, o português de Angola ou de Moçambique” (Flores, 2013: 39). Por último, Flores refere que o contacto com as línguas conduz a uma gramática da LH, já que “a influência da língua de herança constitui uma potencial fonte de mudança linguística” (2013: 39). Segundo a investigadora, a probabilidade de transferência da língua dominante para a LH é muito alta, em vários aspetos gramaticais, sobretudo no vocabulário.

### **2.2.2. Língua Segunda e Língua Estrangeira**

Vimos já que muitos linguistas distinguem Língua Segunda (L2) e Língua Estrangeira (LE). Os dois conceitos são normalmente diferenciados de acordo com o estatuto da língua e o contexto onde é adquirida. Leiria (2004: 4) defende que a LE é

“aprendida em espaços fisicamente muito distantes daqueles em que é falada e, conseqüentemente, com recurso, sobretudo, a ensino. A autora acrescenta que, em muitos casos, os professores não são nativos. Tal como Leiria, Sequeira (2007: 3) refere que a LE é estudada em meio escolar, fora das fronteiras nacionais ou territoriais, onde a língua não é oficial. Saville-Troike (2006:4) afirma que a LE não é amplamente usada no contexto social dos aprendentes, mas pode ser estudada na escola e servir para comunicar em viagens ou encontros interculturais.

Segundo Spinassé (2006: 6), a LE e L2 assemelham-se no facto de serem desenvolvidas por indivíduos que já adquiriram uma outra língua, possuindo outros pressupostos linguísticos e de organização do pensamento diferentes dos usados para a aquisição da LM. Para o autor, a distinção entre L2 e LE centra-se na função da língua. Spinassé (2006: 6) define a L2 como uma “não primeira língua”, adquirida num novo meio que favorece um contacto intensivo com essa língua, permitindo ao falante comunicar nesse contexto e integrar-se. O autor chama a atenção para a necessidade que o indivíduo sente relativamente ao uso dessa língua. Adverte ainda que a ordem de aquisição é irrelevante, pelo que a L2 não é necessariamente a segunda língua aprendida. De Bot *et al* (2005) enfatizam igualmente o papel do meio. Para os autores, a L2 é aprendida em imersão linguística e, segundo algumas definições, num contexto não formal. Saville- Troike (2006:4) caracteriza L2 como “a língua oficial ou dominante numa sociedade, necessária para a educação, emprego e outras funções básicas. É normalmente adquirida por um grupo minoritário ou imigrantes”.

Esta definição de Saville- Troike associa duas aceções de L2. O conceito surge normalmente ligado à língua do país de acolhimento mas também de língua oficial. Esta segunda aceção tem um carácter sociopolítico e é defendida por diversos investigadores. Para Grosso (2005: 608), a L2 é oficial ou tem um estatuto especial e é a língua de ensino e socialização secundária. Ançã (1999) define L2 como língua não materna mas com um estatuto particular. Para esta autora, a L2 pode ser oficial em países bilingues ou plurilingues, onde as línguas maternas ainda não estão suficientemente descritas ou ser a privilegiada em comunidades multilingues, sendo essa língua uma das oficiais do país. Leiria (2004:1) refere que a L2<sup>5</sup>, como língua oficial, é usada na escola e é indispensável para a participação na vida política e económica do Estado. É uma língua

---

<sup>5</sup> Leiria (2004) usa para língua segunda o termo “LS”.

que pode ser aprendida sem recurso à escola, pois disponibiliza normalmente bastante *input*.

Centrando-se no português e abordando o contexto de acolhimento, Sequeira (2007: 7) refere-se a L2 “quando uma minoria de locutores não nativos vive numa situação de português língua materna”. Sequeira chama a atenção para o fluxo de imigração que trouxe à escola portuguesa “alunos de diferentes proveniências regionais, nacionais e culturais”. Segundo a autora, a mobilidade internacional incentiva também a diversidade linguística e cultural. Para Ançã (2008:74), “(...) o domínio da língua portuguesa é uma das vias mais poderosas para a integração de estrangeiros, tanto a nível individual (garantia de autonomia) como coletivo (harmonia social)”. Oliveira (2010: 36), por sua vez, aponta as especificidades de aquisição da língua por parte deste público:

- *a aquisição da segunda língua do migrante tem lugar em contextos tão variados como a sala de aula ou o meio envolvente;*
  - *a aprendizagem da segunda língua tem lugar num ambiente de maior pressão social, legal, económica, etc, do que num contexto normal de aprendizagem. Têm necessidades linguísticas precisas, dependendo das necessidades e exigências práticas da sociedade em que estão integrados;*
  - *a natureza multilingue em situação de sala de aula (...), a base linguística (...), o contexto linguístico (...) e a motivação ou pressão para aprender uma língua difere do contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira.*
- (2010:36)

Como refere Flores (2013: 46), muitos investigadores não fazem qualquer distinção entre os conceitos de L2 e LE, considerando que o processo de aprendizagem é equivalente e que os falantes possuem uma única forma de apreender conhecimento linguístico não-nativo. Deste modo, à semelhança de Ellis (1997), será usado no enquadramento teórico relativo à aquisição o termo L2 para designar segunda língua, isto é, aprendizagem de qualquer língua não materna, independentemente do contexto e estatuto.

### 2.2.3. Aquisição da Segunda Língua

Apesar de serem conceitos usados indiscriminadamente, importa distinguir *aquisição* e *aprendizagem*. Anteriormente sublinhámos que Sim-Sim (1998:25) designava de *aquisição* o processo através do qual a LM é apreendida de forma espontânea e natural. Por oposição, a *aprendizagem* envolve a consciencialização e explicitação. O termo *aquisição* é, portanto, utilizado para designar o processamento das estruturas de uma língua em fases precoces do desenvolvimento humano, que ocorre em contextos naturais e de forma espontânea, quase “automática”. Já a noção de *aprendizagem* se refere ao processo de assimilação de uma língua em fases tardias e está, tipicamente, circunscrita a um contexto formal. O aprendente tem, para além do mais, uma clara consciência do processo de *aprendizagem* do novo idioma. Todavia, para muitos investigadores, os critérios evocados não constituem uma forma clara de distinguir *aquisição* de *aprendizagem* de uma L2.

Krashen (1982) adverte que o termo *aquisição* não se encontra necessariamente ligado à LM. Como veremos mais à frente, a posição do autor foi criticada, mas revela-se importante pelas duas formas de abordagem da L2 por parte de adultos: estes podem adquirir a língua da mesma forma que as crianças adquirem a primeira língua, através de uma apreensão informal, implícita, inconsciente e natural; ou aprendem de forma consciente, com conhecimento formal e explícito da língua. Tendo em conta os conceitos anteriormente apresentados de L2 e LE, poderíamos associar *aquisição* a L2 e *aprendizagem* a LE. No entanto, Krashen sublinha que a *aquisição* também poderá ocorrer na aula, desde que se coloque o enfoque na comunicação, através de diálogos, simulações e outras atividades de interação. Gargallo (1999) menciona ainda a existência de um “processo misto” entre *aquisição* e *aprendizagem*, no caso de pessoas que vivem num país estrangeiro e combinam o estudo formal da L2 com a exposição informal à língua. Esclarecidas as diferenças, é importante destacar que optamos neste estudo por usar os dois termos, sendo apenas feita a distinção quando se justificar.

A *aquisição* da L2 é, muitas vezes, comparada com a de LM. Lightbrown e Spada (2004: 25- 28) afirmam que a *aprendizagem* da L2 por parte de uma criança ou adulto é diferente da *aquisição* da LM de uma criança, tanto a nível de características pessoais como de condições de *aprendizagem*. Todos os aprendentes da L2 têm em

comum o facto de terem adquirido antes uma língua, o que se pode tornar numa vantagem. Os adolescentes e os aprendentes mais velhos possuem uma maturidade cognitiva, consciência metalinguística e conhecimento do mundo que a criança que adquire a LM não tem e que o aprendente de L2 ainda está a desenvolver.

As condições de aprendizagem são também diferentes. Os aprendentes mais novos, num ambiente informal de aprendizagem, podem passar por um período de silêncio, antes de começarem a falar, e estar expostos à L2 durante várias horas. Já os mais velhos são obrigados a falar em várias situações do diaadia ou mesmo numa sala de aula e, no caso de alunos de línguas, a exposição, é mais limitada. Segundo Lightbrown e Spada (*ibidem*), outra condição comum aos aprendentes da L2 de várias idades é o acesso a um *input* modificado. Na interação com aprendentes de línguas tende a registar-se uma adaptação do discurso para se ser compreendido. Por outro lado, em ambientes informais de aprendizagem, os erros que não interferem no sentido da mensagem não são corrigidos. Já os desvios que perturbam a comunicação são corrigidos pelo interlocutor, embora muitas vezes de forma indireta.

## **2.2.4. Teorias sobre a aquisição da Segunda Língua**

Larsen-Freeman e Long (1991) referem que, apesar das cerca de quarenta teorias de aquisição da L2, nenhuma dá uma explicação completa sobre a aquisição, ainda não existindo, por isso, um consenso sobre a forma como a língua é adquirida. Face às inúmeras teorias, optamos por analisar as que nos pareceram mais relevantes para o estudo da L2: a teoria behaviorista, o Modelo do Monitor de Krashen e a Gramática Universal.

### **2.2.4.1. Perspetiva behaviorista**

Uma das teorias que procura explicar a aprendizagem da L2 é o behaviorismo. Os behavioristas concebiam a aprendizagem como uma formação de hábitos e de

resposta a reforços positivos ou negativos. No que concerne à aprendizagem da L2, os behavioristas defendiam que a LM já tinha implicado uma formação de hábitos que poderiam interferir na LM, falando, por isso, em transferência positiva e transferência negativa ou interferência. Segundo a posição behaviorista, aprender uma L2 consistia em superar as diferenças entre a LM e a L2, o que implicava comparação dos dois sistemas, conhecida por Análise Contrastiva (AC). Lado explica no prefácio do seu livro *Linguistics Across Cultures* (1957) os pressupostos da AC:

*O livro assenta no pressuposto de que podemos prever e descrever os padrões que causarão dificuldade na aprendizagem e aqueles que não causarão dificuldade, comparando sistematicamente a língua e a cultura a ser aprendida com a língua nativa e cultura do estudante. No nosso ponto de vista, a preparação de materiais pedagógicos e experimentais atualizados tem de se basear nesta comparação.* (1957: vii, tradução nossa)

Destas afirmações, além da ideia de que o processo de aprendizagem da L2 é dificultado pela interferência, sobressaem os princípios de que a comparação da língua do aprendente com a língua alvo revela as semelhanças e as diferenças entre os dois sistemas. Esta comparação permite prever quais os principais entraves aos aprendentes e os pontos onde se revelam menos dificuldades. Por último, a AC possibilita a criação de materiais adequados ao ensino. Relativamente às estratégias para a aprendizagem da L2, Lado (1964:55) argumenta que a quantidade do que é aprendido e da sua permanência depende da quantidade de prática. Os behavioristas defendem portanto uma prática constante, através da memorização de estruturas de conversação, repetição de estruturas, sobretudo das mais complexas para os aprendentes, e exercícios de substituição que promovam uma redução das interferências e a criação de novos hábitos de L2.

Lightbrown e Spada (2004:29) não duvidam da influência da LM na aprendizagem da L2, mas advertem que muitos dos erros apontados pela AC não são, na realidade, cometidos pelos aprendentes e outros não são previstos. Além disso, muitas das estruturas simples usadas num estado inicial de aprendizagem da língua são comuns a vários falantes, independentemente da LM. Saville-Troike (2006: 37) aponta, além das já referidas, duas limitações da AC: não consegue explicar como é que os aprendentes sabem mais do que o que ouviram e lhes foi ensinado; e muitos dos materiais

produzidos centram-se em línguas específicas, não podendo ser aplicados a outras línguas maternas. Para a autora, a AC é, porém, uma perspetiva importante, já que permitiu a preparação de centenas de gramáticas comparativas e os seus métodos de análise têm sido aplicados a estudos descritivos e de tradução.

#### **2.2.4.2. O Modelo do Monitor**

Uma outra abordagem da L2 foi a de Krashen (1978, 1981, 1982, 1985). O autor desenvolveu o Modelo do Monitor, com base na noção inatista de Chomsky do DAL. Saville-Troike (2006: 45) adverte que o Modelo do Monitor é alvo de muitas críticas por parte dos investigadores e que tem de ser olhado com algum cuidado. Este modelo é constituído por cinco hipóteses: a hipótese da aquisição e aprendizagem; a hipótese do monitor; a hipótese da ordem natural; a hipótese do *input*; e a hipótese do filtro afetivo. Krashen (1978: 1) caracteriza da seguinte forma o Modelo do Monitor:

*O modelo de desempenho da segunda língua, designado de Modelo de Monitor, assenta no pressuposto de que o falante da segunda língua pode interiorizar regras da língua alvo através de dois sistemas: uma forma implícita, chamada de aquisição inconsciente da língua e uma forma explícita, aprendizagem consciente da língua. (1978:1, tradução nossa)*

Quanto à primeira hipótese, como atrás mencionámos, Krashen acredita que a apropriação da L2 se faz através de aquisição ou aprendizagem. Tal como acontece com as crianças em relação à sua LM, os adultos podem adquirir a L2 de forma inconsciente, usando o DAL, e sem acesso a instrução. O aprendente necessita de se expressar e a L2 é adquirida através da exposição a amostras dessa língua. Pode falar-se em aquisição da L2 no caso dos imigrantes, que têm de comunicar no país de acolhimento, num contexto informal e sem acesso a um conhecimento explícito da língua. Já a aprendizagem é consciente, implicando conhecimento explícito da língua e esforço intelectual para aprendizagem. Krashen defende que a aquisição é mais importante do que a aprendizagem e só é possível comunicar de forma fluente através da língua que é

adquirida. Por outro lado, a aprendizagem não se pode tornar em aquisição. Deste modo, o ensino deve centrar-se na criação de condições que favoreçam a aquisição.

Em relação à hipótese do monitor, Krashen (*ibidem*) defende que a fluência na L2 se deve à aquisição da língua, que permite igualmente julgamentos intuitivos sobre a correção. Por seu turno, a aprendizagem da língua permite apenas atuar como monitor, fazendo algumas pequenas alterações e correções ao que já foi adquirido. O autor argumenta que o editor ou monitor só é usado quando os falantes pretendem corrigir-se e têm tempo para isso, devendo para tal conhecer as regras. McLaughlin (1987) aponta, contudo, uma falha em relação a esta hipótese por mencionar apenas a forma como o monitor atua na produção do discurso, esquecendo a compreensão. Já Lightbrown e Spada (2004) referem a dificuldade em determinar o que é produzido através de aquisição ou resultado do uso do monitor.

A ordem natural foi outra das hipóteses apresentadas por Krashen. Para o autor, tal como na LM, algumas estruturas linguísticas são interiorizadas antes de outras, havendo uma ordem previsível na aquisição dessas regras. Não são, no entanto, a simplicidade das estruturas e a sequência dos conteúdos trabalhados em sala de aula que determinam a ordem com que são adquiridas essas estruturas. McLaughlin (1987) põe em causa o estudo de Dulay e Burt sobre a aquisição de morfemas que sustenta a posição de Krashen por abranger crianças de diferentes idades e com tempos de exposição também diversos. McLaughlin (*ibidem*) refere ainda a influência da LM na sequência com que os morfemas são adquiridos. Larsen-Freeman e Long (1994:91) falam, todavia, em várias investigações que confirmam a existência de uma ordem na aquisição dos morfemas.

Relativamente à hipótese do *input*, Krashen argumenta que um falante só adquire a L2 se houver exposição a amostras da língua alvo que estejam para além da sua competência linguística. O linguista usa a fórmula  $i + l$ , o  $i$  referindo-se ao nível do falante e o  $l$  ao *input* que lhe é proporcionado, para explicar a compreensão e aquisição. Segundo Krashen (1985:2), a oralidade surge como resultado da competência que se formou através do *input* compreensível e a existência deste permite que a gramática seja automaticamente adquirida. McLaughlin (1987) critica também esta hipótese. Entre as inúmeras críticas, destacam-se as seguintes: é difícil definir  $i + l$  por ser complexo determinar qual o nível linguístico do falante; não é possível definir se o *input* é compreensível; e não há nenhuma referência ao processo interno que esclareça como se passa da compreensão à aquisição da língua.

Sobre a última hipótese, Krashen considera que o filtro afetivo faz com que os falantes não adquiram a língua a partir do *input* que lhes é disponibilizado. Fatores como a ansiedade, uma baixa autoconfiança ou desmotivação afetam a aquisição da língua, que necessita de condições psicológicas favoráveis. De acordo com Krashen, só um filtro afetivo baixo, num ambiente onde não há preocupações em relação ao insucesso na aquisição da língua, permite que o *input* chegue ao DAL. É desta forma que o linguista justifica que, face ao mesmo *input*, a língua não seja adquirida por todos os falantes. Segundo o investigador, o filtro afetivo explica também as diferenças individuais na aprendizagem entre crianças e adultos. O filtro afetivo é baixo durante a infância, mas vai-se tornando mais forte a partir da puberdade. Johnson (2004:50) critica esta hipótese pelas imprecisões. Uma das críticas apontadas é a falta de referência sobre a influência do meio no falante, que se torna portanto o único responsável pelos estados emocionais de ansiedade, falta de autoconfiança e desmotivação. McLaughlin (1987) contesta, entre outros, o facto de Krashen não explicar o funcionamento do filtro. Para McLaughlin, a hipótese não esclarece a razão pela qual determinadas estruturas linguísticas sejam adquiridas e outras não.

### 2.2.4.3. Gramática Universal

Vimos já que, para os seguidores da teoria inatista de Chomsky, a criança nasce com uma predisposição natural para a aquisição da LM, designada de Gramática Universal (GU). Seguindo esta linha inatista, Saville- Troike (2006:17) compara o desenvolvimento da LM e L2, dividindo- em três fases, sintetizadas no quadro que se segue:

<b>O desenvolvimento da Primeira Língua vs Segunda Língua</b>	
<b>L1</b>	<b>L2</b>
<b>ESTADO INICIAL</b>	
Capacidade inata	Capacidade inata?

Conhecimento da L1 Conhecimento do mundo Competências de interação	
<b>ESTADOS INTERMÉDIOS</b>	
<b>Gramática da criança</b>	<b>Língua do aprendiz/interlíngua</b>
<b>Processos básicos</b>	
Maturação	Transferência
<b>Condições necessárias</b>	
<i>Input</i> Interação recíproca	<i>Input</i>
<b>Condições facilitadoras</b>	
	<i>Feedback</i> Aptidão Motivação Instrução .....
<b>FASE FINAL</b>	
Competência nativa	Competência multilíngue

Quadro 2: O desenvolvimento da Primeira Língua vs. Segunda Língua. Fonte: Saville- Troike (2006:17, tradução nossa)

Saville-Troike (2006: 18) sustenta que, embora a aprendizagem da LM se dê através de uma capacidade inata, não é certo que esta faça parte do estado de aprendizagem inicial do aprendiz de L2. A questão é polémica e, para a autora, não se chegará a consenso nos próximos anos. Citando Cook (1988), Saville-Troike (2006: 50-51) apresenta quatro sugestões:

- i) Os aprendentes mantêm o acesso total à GU na aprendizagem das línguas, mesmo que se sucedam à LM;
- ii) Os aprendentes mantêm acesso parcial à GU, através de alguns componentes;

- iii) Os aprendentes mantêm um acesso indireto à GU através do conhecimento presente na LM;
- iv) Os aprendentes não mantêm qualquer acesso à GU e têm de aprender através de meios completamente diferentes dos usados na LM.

Neste primeiro estágio, é, contudo, consensual que o falante da L2 já domina uma LM. Por outro lado, fruto do desenvolvimento cognitivo, experiência e aquisição da LM, os aprendentes da L2 possuem já conhecimento do mundo e de formas de interagir.

Numa segunda fase de desenvolvimento, ao contrário do que se verifica com a LM, o aprendente de uma L2 já atingiu a maturidade. Deste modo, outros processos fazem parte do desenvolvimento da L2. De acordo com a linguista, há uma transferência de conhecimento da LM para a L2 e essa transferência ocorre a vários níveis: vocabulário, pronúncia, gramática e em todos os outros aspetos da estrutura da língua e uso. Saville-Troike (*ibidem*) chama ainda atenção para o facto de o desenvolvimento cognitivo e o conhecimento avançado do mundo implicarem uma expressão adequada com competências limitadas ainda da L2, o que pode estimular a aprendizagem de vocabulário. O aprendente domina já o conceito, necessitando apenas de conhecer a forma.

A autora refere como condição necessária na LM e L2 a existência de *input*. No entanto, enquanto a criança que adquire a LM necessita de interação com outras pessoas, é possível ao aprendente de L2 atingir um bom nível de proficiência através de textos escritos ou meios de comunicação social. Neste estado intermédio, Saville-Troike refere ainda as condições que facilitam a aprendizagem da L2 e que explicam a razão pela qual alguns falantes são mais bem sucedidos do que outros. Entre estas condições estão: o *feedback*, onde se inclui a correção de erros; a aptidão, com características como a capacidade de memória e análise; a motivação ou necessidade e desejo de aprender; a instrução ou ensino explícito em contexto escolar.

Por último, em relação à fase final, Saville-Troike (*ibidem*) defende que o produto final da aprendizagem da L2 é uma competência multilingue por oposição ao falante da LM. O aprendente de L2 não pode alcançar uma competência linguística igual à de um nativo e o nível de proficiência varia muito. Alguns aprendentes atingem um domínio linguístico próximo do nativo, mas em muitos deixam de registar-se progressos a determinada altura, resultando num estado final onde ainda se verificam transferências de estruturas diferentes das produzidas por um falante de LM, um

processo que a autora denomina de fossilização. Saville-Troike (2006: 52) aponta, no âmbito dos estudos daGU, algumas possibilidades que explicam a variação:

- i) os aprendentes podem não ter o mesmo grau de acesso àGU;
- ii) as diferentes relações entre as línguas maternas e segundas línguas podem resultar também em transferência ou interferência diferentes;
- iii) alguns aprendentes podem receber um *input* qualitativamente diferente de outros;
- iv) alguns aprendentes podem ser mais perspicazes do que outros em relação aos contrastes entre a L2 e a LM;
- v) os aprendentes podem atingir diferentes graus de especificação de características do léxico.

Bley-Vroman (1990) aborda outros aspetos que diferenciam a aquisição da LM nas crianças e da L2 nos adultos. Para o autor, enquanto as crianças atingem o domínio da LM da mesma forma, nos aprendentes de L2 verifica-se uma variação de sucesso, percurso e estratégias de aprendizagem. O autor refere também a variedade de objetivos entre os que aprendem a L2, pois cada aprendente procura desenvolver aspetos linguísticos diferentes. Além disso, enquanto as crianças não precisam de instrução formal, é consensual que a aprendizagem formal da língua é positiva entre adultos.

O autor centra, no entanto, esta distinção no sucesso. Tal como Saville-Troike (*ibidem*), o investigador sustenta que as crianças sem problemas alcançam um domínio total da LM, mas muito raramente os aprendentes adultos da L2 conseguem uma mestria igual à de um nativo. Bley-Vroman (*ibidem*) defende ainda que os estudos mostram que os aprendentes da L2, mesmo os mais avançados, não conseguem fazer julgamentos de gramaticalidade. Por último, como Saville-Troike (*ibidem*), o autor refere que o sucesso da aprendizagem da L2 é influenciado por fatores afetivos, como a personalidade, motivação e atitude, enquanto estas condições não têm qualquer impacto na aquisição da LM. O autor conclui que a criança acede à GU e a aprendizagem da L2 por parte de um adulto se baseia no conhecimento da sua LM e em sistemas gerais de solução de problemas. Para o autor, a falta de acesso à GU e o uso apenas de estratégias gerais de aprendizagem explicam o insucesso da aprendizagem da L2 por parte dos adultos.

## **2.2.5. Aquisição da Segunda Língua por aprendentes tardios**

O insucesso na aprendizagem da L2 ou a incapacidade do aprendente atingir uma competência linguística igual à de um falante nativo são questões polêmicas, tratadas por uma abordagem psicológica que, dada a natureza do nosso estudo, convém abordar. Apresentamos, em seguida, uma perspectiva neurolinguística relativamente à existência de um período crítico e do papel dos subsistemas da memória na aquisição da L2. Outras características são, todavia, apontadas para explicar diferentes níveis de competência por parte de falantes da L2: a idade, aptidão, motivação, estilo cognitivo, personalidade e estratégias de aprendizagem. Optamos por trabalhar apenas pontos como a idade e a motivação, dada a dificuldade em analisar as restantes características nos informantes deste estudo.

### **2.2.5.1. Perspetiva da Neurolinguística**

Como refere Saville-Troike (2006: 26), a localização da língua no cérebro tem interessado a biologia e a psicologia desde o século XIX, pelo que a área da neurolinguística tem vindo a ganhar terreno no estudo da aquisição da L2. A existência de um período crítico tem ocupado um papel central na investigação. Vimos já, quando abordámos a LM, que Lennenberg (1967) defendia a existência de um período crítico, considerando que o DAL funciona adequadamente, quando estimulado durante o tempo certo, dos dois anos à puberdade. A questão é polémica, sobretudo no que toca à aquisição da L2. Mesmo entre os que advogam a existência de um período em que os aprendentes se podem tornar em falantes competentes da L2, não há consenso relativamente à idade de término desta fase: até ao final da puberdade, 6, 12 ou 18 anos.

Segundo as investigações de Tahtaet *al.* (1981), usando dados fonológicos e de pronúncia, e Johnson (1992), baseando-se nos resultados dos testes de julgamento gramatical, os aprendentes não poderão atingir o nível de proficiência dos nativos se a idade de chegada ao país da língua alvo ou a aquisição se processa depois do período crítico, tendo os adultos participantes revelado fossilização ao nível da fonologia e gramática. Já Seliger (1978) propunha a existência de múltiplos períodos críticos para

os diferentes aspetos da língua, sendo que a facilidade na aquisição da pronúncia acaba mais cedo do que o período da aquisição da gramática. Hall (2005:15-16) adverte que a existência de período crítico se trata de um “neuromito”, estabelecido pela investigação como uma crença que não é devidamente fundamentada. O autor sublinha que os neurocientistas recuaram em relação aos períodos críticos, embora haja evidências de períodos sensíveis na aquisição fonológica e sintática que se estendem até ao início da adolescência, o que não significa que a sintaxe e a fonologia não possam ser dominadas mais tarde, talvez através de outros mecanismos cerebrais. Além disso, a aquisição do vocabulário (léxicon) e a compreensão do significado (semântica) não são afetadas.

Por sua vez, Marinova-Todd *et al* (2000) frisam que, apesar de ser claro que geralmente os adultos alcançam um nível de proficiência na L2 inferior às crianças, este facto não pode ser comprovado pela existência de um período crítico, sugerindo que esta hipótese sofre de interpretação, atribuição e ênfase erradas. Segundo os autores, uma das interpretações incorretas consiste na ideia de que os adultos aprendem mais devagar e com mais dificuldade a L2. Outra investigação referenciada por Marinova-Todd *et al* (2000: 12) é a de Johnson e Newport (1989) que consideram basear-se igualmente numa interpretação errada: quando as crianças dominam a resolução geral de problemas, a sua capacidade para adquirir novas línguas diminui. Nesta pesquisa levada a cabo com jovens antes e após a puberdade (antes dos 15 anos e depois dos 17) concluiu-se que os indivíduos mais velhos manifestavam um declínio na correção dos julgamentos. Contudo, após análise do estudo, descobriu-se que só algumas estruturas revelavam efeitos da idade. Por último, outros estudos apontados pelos autores foram os de Birdsong (1992) e Oyama (1976), que demonstram que a aprendizagem da L2 continua depois de as mudanças fisiológicas no cérebro ou a puberdade terminarem o período crítico.

O estudo de Muñoz (2006a, 2006b) refuta igualmente a existência de um período crítico na aprendizagem da L2. O projeto BAF (*Barcelona Age Factor*) envolveu bilingues em espanhol e catalão, divididos em três faixas etárias (8 anos, 8 a 12 e a partir dos 18), e foi desenvolvido em três fases, 200, 416 e 726 horas de formação. Os dados obtidos provieram de testes de imitação e discriminação fonética, ditados, testes gramaticais e vocabulares, produção de texto, gravações de narrativas orais e entrevistas. Ainda que os aprendentes mais jovens revelassem um grande progresso e até a possibilidade de ultrapassarem os restantes se dispusessem de mais tempo, os mais velhos mostraram um melhor desempenho linguístico ao longo das três fases, resultados

que Muñoz (2006b) justifica pelo facto de estes aprendentes usufruírem de um desenvolvimento cognitivo superior e de um ensino explícito da língua.

Associada ainda ao período crítico está a noção de plasticidade do cérebro. Ellis (1994) adverte que os aprendentes atingem uma idade crítica quando os seus cérebros perdem plasticidade, fazendo com que determinados aspetos linguísticos não possam ser dominados. Osterhout *et al.* (2008) frisam, porém, que, como noutras experiências, a aprendizagem da L2 é acompanhada de mudanças no cérebro e, considerando os resultados da sua investigação, sugerem que o cérebro de um adulto aprendente de uma L2 é altamente dinâmico, incluindo nas primeiras fases de aprendizagem da língua (Osterhout *et al.*, 2008:519). Esta capacidade do cérebro mudar em função da aprendizagem ou em resposta a outros estímulos é denominada de plasticidade, estando presente tanto nas crianças como nos adultos, como afirma Goswami:

*O volume do cérebro quadruplica entre o nascimento e a idade adulta, por causa da proliferação de ligações e não devido à produção de novos neurónios. No entanto, o cérebro é altamente plástico e são significativas as novas conexões que se formam frequentemente na idade adulta em resposta às novas aprendizagens e influências ambientais. (2004:3, tradução nossa)*

Diamond (2001: 219) sublinha que só a partir de 1960 é que os investigadores começaram a considerar que as influências ambientais eram capazes de alterar a estrutura do cérebro, visto até então como imutável. Apoiando-se em estudos realizados em ratos, a autora defende que um ambiente enriquecido pode alterar componentes estruturais do cérebro em qualquer idade. Da mesma forma, Pérez Ruiz (2008) recorda que a plasticidade é a capacidade de mudar a estrutura e a química do cérebro em resposta ao meio ambiente e o contexto. São as novas conexões entre os neurónios que possibilitam a aprendizagem e memória, pelo que é necessário um *input* amplo, variado e enriquecido que estimule os aprendentes da L2. Christison (2002) argumenta que este enriquecimento pode vir de diferentes origens: um contacto social positivo e envolvente, desafios à altura, atividades de baixo stress e experiências de vida novas e entusiasmantes. Em contexto de sala de aula, Pérez Ruiz (*ibidem*) defende que os professores devem oferecer experiências ricas e complexas na aula, incorporando a música e artes como o teatro, e responder aos interesses dos alunos.

Vários estudos têm destacado o papel dos subsistemas de memória, a declarativa e a procedimental ou implícita na aquisição de uma língua. Para Ullman (2007), o léxico da LM é apreendido pela memória declarativa, a explícita. Já o conhecimento morfossintático é assimilado pela memória procedimental. O papel destes dois subsistemas vai mudando com a idade: a aprendizagem através da memória procedimental vai reduzindo, sendo cada vez mais usada a memória declarativa. Projetadas na L2, estas conclusões mostram que a L2 e LM são adquiridas de forma diferente. O aprendente da L2 recorre mais à memória declarativa, inclusive na morfossintaxe e fonologia, apreendidas na LM através da memória procedimental, que exige mais prática e atenção.

Apesar das maiores dificuldades sentidas por aprendentes tardios, Ullman (2007) defende porém que é possível aos adultos aprendentes da L2 ativarem o DAL, passando o conhecimento linguístico do sistema de memória procedimental para a memória declarativa:

*(...) os estudos mostram que, na aprendizagem tardia da língua segunda, os aprendentes dependem muito da memória declarativa, não apenas para o conhecimento do léxico mas também para o uso de formas complexas. Contudo, com uma crescente experiência os aprendentes da língua segunda demonstram uma aprendizagem procedimental das regras gramaticais, que se torna igual à língua materna. (2007:9, tradução nossa)*

Através da prática, a estrutura pode interiorizar-se e tornar-se automática no comportamento do aprendente, como acontece com o andar de bicicleta. O investigador sustenta que, com exceção da pronúncia, até os adultos podem atingir um nível de proficiência na língua alvo igual à dos falantes nativos.

## **2.2.6. Diferenças entre os aprendentes**

A idade constitui-se como o fator mais apontado para explicar as dificuldades de aquisição da L2. Vimos já, numa perspectiva neurolinguística, que, embora seja mais fácil a uma criança adquirir a L2, os adolescentes e adultos não estão condenados ao

fracasso na aquisição da língua. Algumas investigações indicam as vantagens da idade. Saville-Troike (2006:82) sintetiza esses benefícios no quadro que se segue:

<b>Diferenças nas idades de aquisição da língua segunda</b>	
Vantagens dos mais novos	Vantagens dos mais velhos
Plasticidade do cérebro	Capacidade de aprendizagem
Não analítico	Capacidade de análise
Poucas inibições (normalmente)	Competências pragmáticas
Identidade de grupo mais fraca	Maior conhecimento da L1
Maior probabilidade de <i>input</i> simplificado	Conhecimento do mundo real

Quadro 3: Diferenças nas idades de aquisição da segunda língua. Fonte: Saville- Troike (2006:82, tradução nossa)

Segundo Saville-Troike (2006:84), ainda que as crianças adquiram numa fase final, um nível de proficiência superior, os estudos mostram que os adolescentes e adultos aprendem mais rapidamente em estados iniciais. Os aprendentes mais velhos possuem igualmente uma maior capacidade de aprendizagem, incluindo uma melhor memória para a aquisição do vocabulário. Indicando o estudo de Newport (1990), Saville-Troike (*ibidem*) refere também que, enquanto as crianças desenvolvem intuições gramaticais comparáveis às dos nativos, os mais velhos são mais analíticos, podendo compreender e aplicar regras da gramática da L2. Estes pressupostos fazem crer que as crianças são mais bem sucedidas em ambientes informais e os aprendentes mais velhos em contextos formais de aprendizagem. Por outro lado, as crianças sentem-se menos inibidas, os sentimentos de identidade com os que falam a sua LM não são tão fortes e o *input* que recebem é simplificado. Já os aprendentes mais velhos têm maiores níveis de competências pragmáticas e conhecimento da LM que pode ajudar na L2. Por fim, estes aprendentes possuem um maior conhecimento do mundo real, que lhes permite realizar tarefas de maior complexidade, mesmo com recursos linguísticos limitados.

Além da idade, outros fatores podem influir na aquisição da L2. Moyer (2004), que investigou falantes de alemão como L2, concluiu que o desempenho de alguns falantes não nativos era muito semelhante ao dos nativos. A autora expôs quatro fatores que condicionam a fluência na L2: oportunidades de contacto com a língua; a atitude

relativamente a esta e à comunidade que a fala; a identidade na L2, nomeadamente no que diz respeito à motivação e funções da língua; e identidade e afiliação cultural. Moyer (2004: 138) sublinha o papel da motivação, referindo que o desempenho dos falantes é fruto de influências psicológicas e sociais e da função maturacional, pelo que “ isolar a importância da idade do seu contexto psicológico e sociocultural é interpretar erradamente o seu impacto”.

Marinova-Todd *etal* (2000:26-27) referem a pesquisa de Ioup, Boustagui, Tigi e Moselle (1994) que se focou em duas falantes nativas de inglês, casadas com árabes e residentes no Egito, que começaram a sua exposição à língua árabe a partir dos vinte anos. A fluência destas mulheres no árabe, considerada próxima da nativa com base na qualidade do seu discurso, na capacidade de reconhecer sotaques na L2 e conhecimento das regras sintáticas, foi atribuída ao alto nível de motivação para aprender a língua, à sua exposição num ambiente de imersão e à atenção às formas gramaticais. Por outro lado, o estudo de Ehrman and Oxford (1995), indicado por Marinova-Todd *et al* (*ibidem*), concluiu que o sucesso de um adulto na aprendizagem da L2 se deve a variáveis como a atitude cognitiva e crenças sobre si próprio mais do que ao fator idade.

Moss e Ross-Feldman (2003) apontam a investigação de Masgoret e Gardner (2003) que examinou os fatores que influenciavam a aprendizagem do francês e inglês de canadianos na comunidade. Os autores distinguiram dois tipos de motivação que promovem a aquisição da língua: a integrativa, isto é, o desejo de aprender a língua para se identificar com a comunidade; e a instrumental, que se verifica quando o aprendente não tem uma atitude positiva perante a língua, mas necessita dela para alcançar os seus objetivos, como obter um trabalho ou falar com os professores dos filhos. Além da integrativa e instrumental, Brown (2007) apresenta a motivação intrínseca, extrínseca e assimilativa. Esta última motivação difere da integrativa, já que a aprendizagem da língua-alvo tem como objetivo único a identificação a essa segunda cultura. Na motivação intrínseca, o desejo de aprender a língua parte do próprio falante e, na extrínseca, a aprendizagem deve-se a incentivos exteriores. Brown (2007: 175) esquematiza da seguinte forma os vários tipos de motivação:

---

<b>Intrínseca</b>	<b>Extrínseca</b>
-------------------	-------------------

<b>Integrativa</b>	O aprendente quer integrar-se na cultura da L2 (por exemplo, no caso de imigração ou casamento).	Alguém que deseja que o aprendente saiba a L2 por razões de integração (por exemplo os pais japoneses que mandam os seus filhos para escolas de línguas japonesas).
<b>Instrumental</b>	O aprendente quer atingir os seus objetivos, utilizando a L2 (por exemplo, na carreira).	Poder exterior que pretende que o indivíduo aprenda a L2 (por exemplo, uma companhia que envia um funcionário para os Estados Unidos para formação na língua).

Quadro 4: Dicotomias motivacionais. Fonte: Brown (2007: 175, tradução nossa)

### 2.3. Transferência

Sublinhámos já a importância da LM na aquisição da L2. Segundo Martínez Agudo (2004:23), “o conhecimento da língua materna é um elemento cognitivo que intervém na nova aquisição linguística”. Miletic (2004:1) denomina de transferência “a relação entre o conhecimento anteriormente adquirido (...), a língua materna (LM) (no caso de adultos, já adquirida) e a língua segunda (LS) (aquela que se aprende, adquire, observa, pensa)”. Do mesmo modo, Odlin (1989: 27) define transferência como “a influência que resulta das semelhanças e diferenças entre a e quaisquer outras línguas anteriormente adquiridas ou, ainda, que tenham sido aprendidas de forma incompleta”.

Na perspetiva de Saville-Troike (2006), o aprendente da L2 apoia-se nos conhecimentos da LM, numa fase inicial de aprendizagem. Já num estágio intermédio de aquisição da L2, a transferência constitui-se como um processo básico e ocorre a vários níveis: vocabulário, pronúncia, gramática e em todos os outros aspetos da estrutura da língua e uso. Agudo (2004:41) define a transferência como “um fenómeno linguístico que consiste simplesmente no emprego estratégico de recursos linguísticos

disponíveis da língua nativa para suprir as deficiências ou limitações do conhecimento da língua objeto de estudo”. Já Hammarberg (1996: 162) refere que a transferência pode ser vista como:

- i) Uma estratégia, usada para resolver um problema do aprendente da L2;
- ii) Um processo.
- iii) Uma solução, produto da estratégia usada e do processo que resultou dessa aplicação.

Odlin (1989: 152- 153) refere que, embora nem sempre as investigações coincidam, há algumas questões consensuais relativamente à transferência. Apresentamos aqui as mais importantes para o nosso estudo.

- i) A transferência é visível em todos os níveis de análise linguística (fonologia, sintaxe, semântica e léxico, apesar de estar menos presente na morfologia).
- ii) A transferência ocorre tanto num contexto informal como formal. Segundo o autor, as evidências da transferência vêm de estudos levados a cabo em escolas e de falantes sem qualquer instrução na L2. As transferências negativas são menos prováveis em contextos onde a consciência linguística é promovida, enquanto as transferências positivas são mais frequentes nestes contextos.
- iii) A transferência ocorre em crianças e adultos. Embora, por vezes, se defenda que os adultos são mais suscetíveis a transferências do que as crianças e ainda não se conheça bem a relação entre idade e *transfer*, a transferência é comum a todos os aprendentes.
- iv) A distância linguística é um fator que afeta a transferência. Apesar de criar problemas específicos, a semelhança entre as línguas confere vantagens importantes.

Tal como Odlin (*ibidem*), muitos investigadores concluem que as semelhanças entre a LM e a L2 podem ser um bom ponto de partida para o aprendente, que terá vantagens evidentes em relação aos falantes de línguas maternas distantes. Sabe-se, por outro lado, que a transferência influi nos estádios em que determinadas formas são adquiridas. Zobl (1982:180), que comparou a ordem de aquisição do artigo definido de

espanhóis e chineses que aprendiam inglês, concluiu que os aprendentes passam por diferentes estádios na aquisição do artigo definido em inglês.

- v) Por vezes, a transferência pode envolver estruturas menos comuns.
- vi) Fatores não estruturais podem afetar as probabilidades de transferência. As diferenças individuais, o nível de proficiência, a literacia e a consciência linguística podem ter impacto nas transferências

Os investigadores têm analisado os fatores que promovem ou inibem a transferência, sendo identificadas condições linguísticas, psicolinguísticas, sociais e estruturais, onde se incluem as diferenças individuais. De acordo com Jarvis (2000), embora sejam muitos os estudos, ainda não há respostas sobre a forma como a LM do aprendente pode influir na aprendizagem da L2 e a que nível pode chegar essa influência. Jarvis (2000: 260) sustenta que alguns fatores podem inibir ou promover a transferência. Entre esses fatores encontram-se a idade, personalidade, motivação e atitude, origem social, educacional e cultural, outras línguas aprendidas, o tipo e quantidade de exposição à , proficiência na L2, a distância entre a LM e a L2 e as tarefas e área de uso da língua.

Do mesmo modo, Murphy (2003) indica as várias condições de inibição ou promoção da transferência linguística, que dividiu em fatores linguísticos e relacionados com o aprendente. Murphy (2003: 7-14) aponta, entre outras, as seguintes variáveis ligadas aos aprendentes:

- i) A proficiência. É consensual que níveis de proficiência mais baixos aumentam a possibilidade de transferência, podendo depreender-se que o *transfer* é uma estratégia usada pelos aprendentes, que se apoiam no conhecimento da LM, quando necessitam de suprir lacunas do léxico e sintaxe nas suas produções. O autor apresenta, porém, a posição de Odlin (1989), segundo a qual esta relação entre proficiência e transferência deve ser vista com cautela, já que é válida unicamente em situações de transferência negativa. No caso das semelhanças entre as duas línguas, é possível que o aprendente efetue transferências positivas, mesmo nos estádios mais avançados de proficiência. Murphy (*ibidem*) aponta igualmente Kellerman (1995), para quem, numa perspetiva conceptual, um nível de proficiência mais elevado na L2 faz aumentar a influência da

LM, uma vez que o aprendente tem mais ferramentas linguísticas para expressar conceitos da sua LM.

- ii) Quantidade de exposição à língua alvo e uso dessa língua. Essa variável interage com a proficiência e a idade do aprendente. É normalmente operacionalizada durante residência em comunidades que usam a língua alvo ou na quantidade de instrução na L2. O autor defende que, quanto maior for a exposição à língua alvo e uso da L2, menos possibilidades há de transferência.
- iii) Consciência linguística. A consciência que o aprendente tem do sistema linguístico é uma variável normalmente relacionada com a instrução a que foi exposto. Essa consciência reporta-se aos vários níveis de análise linguística e aos domínios pragmático e social da língua, também suscetíveis a influências translinguísticas.
- iv) Idade. As crianças apresentam menos probabilidades de se apoiarem no conhecimento da LM, enquanto os adultos tendem a usar esse conhecimento.
- v) Grau de instrução. Murphy (*ibidem*) cita Odlin (1989) que sustenta que o grau de instrução e literacia são uma variável que influencia a transferência positiva. Competências como a leitura, escrita e conhecimento lexical bem desenvolvidas ajudam o aprendente na aquisição da L2.
- vi) Contexto. Embora o autor considere que o contexto é uma variável que não está relacionada com o aprendente, desempenha um papel determinante na transferência linguística. As investigações mostram que a transferência, especialmente a lexical, é mais aceita em contextos bilíngues.

Murphy (*ibidem*) apresenta ainda os fatores linguísticos que influem na transferência linguística:

- i) Tipologia Linguística. A proximidade tipológica entre duas línguas promove a transferência. Além de Murphy, importa ainda referir Ellis (1994:327-329) para quem é preciso também ter em conta a distância “psicológica”, determinada pela percepção do aprendente relativamente à

proximidade ou distância entre as duas línguas, a denominada “psicotipologia”, apresentada por Kellerman (1983). O autor defende que, mais do que a proximidade tipológica entre as línguas, é essa percepção dos aprendentes que promove ou faz retrair as transferências. Além disso, a psicotipologia pode variar à medida que o falante vai adquirindo mais conhecimentos sobre a L2.

Ainda em relação à tipologia linguística e ao léxico, Llach (2010:6) dá o exemplo da distância tipológica entre o espanhol e o inglês, que inibe a transferência lexical devido à percepção dos falantes de que os itens lexicais não são transferíveis. Llach (2010:2) refere ainda que vários estudos mostram que os aprendentes de uma terceira língua (L3) não transferem necessariamente da LM ou da língua com maior proficiência mas sim da língua que entendem como a tipologicamente mais próxima da língua alvo.

- ii) Frequência. Murphy apresenta a posição de Larsen-Freeman (1976), segundo a qual quanto maior é a frequência de um termo no *input* maiores probabilidades há de transferência. Termos que aparecem com pouca frequência são marcados pelos aprendentes, reduzindo assim a possibilidade de serem transferidos. Desta forma, a transferência de vocábulos não acontece intencionalmente. Os vocábulos funcionais da língua, como os artigos, preposições e conjunções são transferidos de forma não intencional nos primeiros estádios de aprendizagem da língua alvo.

Relativamente à forma como se manifesta o *transfer*, Odlin (1989: 36-38) sustenta que as transferências podem ser positivas ou negativas. Segundo o autor, “os efeitos das transferências positivas são determináveis através da comparação do sucesso de grupos de diferentes línguas”. Esta comparação mostra que as semelhanças podem produzir diversos tipos de transferências positivas. Vocabulário semelhante entre a LM e a L2 pode reduzir o tempo necessário para desenvolver a compreensão da leitura. Semelhanças entre os sistemas de vogais podem tornar a identificação de sons das vogais mais fácil. Sistemas de escrita idênticos podem ser um bom começo para a

leitura e escrita na . Por fim, as semelhanças entre estruturas sintáticas podem facilitar a aquisição da gramática.

A transferência negativa ocorre quando há divergências entre as normas da LM e da língua alvo, sendo simples a sua identificação. É normalmente associada a erros de produção, onde se incluem:

- i) Substituições, o uso de vocábulos da LM na produção da língua alvo. Odlin (*ibidem*) ilustra as substituições através de uma frase apontada por Ringbom (1986): *Now I live with my parents. But sometimes I must go bort. Bort* é a palavra sueca que corresponde a *away* em inglês.
- ii) Decalques, erros que refletem claramente uma estrutura da LM. Odlin cita o exemplo de Fantini (1985) de uma criança bilingue de espanhol e inglês: *Vamos rápido a poner el fuego afuera*, que equivale em inglês a *Let's quickly put the fire out*. Os decalques são também visíveis na ordem das palavras, como exemplifica Odlin em: *the porch of Carmen* do espanhol em vez de *Carmen's porch*.
- iii) Alterações das estruturas, que se verificam nas hipercorreções. Este fenómeno surge quando os aprendentes da L2, tendo já adquirido uma regra linguística, aplicam essa regra em situações em que não se adequam.

Além dos erros de produção, Odlin aponta ainda outras manifestações de transferências negativas: a subprodução, a superprodução e a interpretação errada. A subprodução ocorre quando o aprendente produz uma estrutura da L2 com menor frequência do que os falantes dessa língua materna. A subprodução pode ser causada pelo facto de o aprendente evitar usar determinadas estruturas. Já a superprodução, por vezes, consequência da subprodução, consiste no uso excessivo de determinada estrutura ou padrão. Exemplo disso são os falantes japoneses, que evitam orações relativas, utilizam muitas frases simples. Por fim, em relação à interpretação errada, as estruturas da língua materna podem influir na compreensão de mensagens da L2, o que pode levar os aprendentes a fazerem deduções diferentes das dos falantes nativos. Estas interpretações podem dever-se a percepções erradas dos sons da , a diferenças na ordem das palavras entre a LM e L2 ou de suposições culturais.

## 2.3.1. Diferentes perspectivas sobre transferência

### 2.3.1.1. Análise Contrastiva

Importa recordar que os behavioristas já usavam o termo transferência. Vimos que teoria behaviorista defendia que a LM implicava uma formação de hábitos que poderiam interferir na L2. No prefácio do livro de Lado *Linguistics Across Cultures* (1957), uma referência para a AC, Fries afirma que “aprender uma segunda língua (...) é muito diferente de aprender a primeira língua. Os problemas básicos não advêm de qualquer dificuldade das características da nova língua mas principalmente do «conjunto» criado pelos hábitos da primeira língua”. De acordo com a AC, a transferência é positiva quando a estrutura transferida é usada nas duas línguas. Há interferência ou transferência negativa no caso de estruturas da LM utilizadas de forma inadequada na L2. Em relação às transferências, Lado diz:

*Aquelas estruturas que são semelhantes serão fáceis de aprender, porque serão transferidas e podem ser usadas satisfatoriamente na língua estrangeira. Aquelas estruturas que são diferentes serão difíceis, pois, quando transferidas, não se adequarão à língua estrangeira e, por conseguinte, terão de ser mudadas. (1957:59, tradução nossa).*

O investigador defende que as estruturas mais fáceis na L2 são as que na LM têm a mesma forma, significado e distribuição, permitindo, deste modo, uma transferência positiva. Uma estrutura da L2 sem ocorrência na LM pode ser aprendida sem dificuldade se tiver o mesmo significado e distribuição na LM. As estruturas mais difíceis são as que coincidem parcialmente mas não são equivalentes na forma, significado e distribuição. Por fim, as estruturas com forma semelhante e significado diferente são as que mais problemas causam aos aprendentes da L2. Com base nos exemplos de Lado (1957) relativos ao inglês e espanhol, Saville- Troike (2006:39) apresenta um quadro onde explica as prováveis dificuldades dos aprendentes.

<b>Tipos de interferência</b>
<b>A mesma forma e significado, diferente distribuição</b>
<p>Espanhol: <i>la paloma blanca; las palomas blancas</i>  Inglês: <i>the white dove; the white doves</i> (plural)</p> <p>O plural forma-se através do <i>-s</i> nas duas línguas, mas a distribuição da ocorrência é diferente. O espanhol flexiona em número artigos, adjetivos e nomes, mas no inglês só o nome é flexionado.</p>
<b>O mesmo significado, forma diferente</b>
<p>Espanhol: <i>iré</i>  Inglês: <i>I will go</i></p> <p>O futuro expressa-se através de elementos gramaticais diferentes nas duas línguas. No espanhol, usa-se a desinência <i>-é</i> acrescentada à forma no infinitivo, enquanto em inglês é usado o verbo auxiliar <i>will</i>. A desinência <i>-é</i> indica ainda o sujeito no espanhol e no inglês é necessário o pronome.</p>
<b>O mesmo significado, forma e distribuição diferentes</b>
<p>Espanhol: <i>agua</i>  Inglês: <i>water</i></p> <p>A palavra <i>water</i> pode ser nome ou verbo. A palavra <i>agua</i> no espanhol ocorre apenas como nome, a não ser que seja mudada a forma. A distribuição é, portanto, mais limitada do que o equivalente em inglês.</p>
<b>Diferente forma, significado parcialmente coincidente</b>
<p>Espanhol: <i>pierna</i> (humana); <i>pata</i> (perna do animal ou de uma mesa); <i>etapa</i> (parte de uma corrida)  Inglês: <i>leg</i></p> <p>A palavra <i>leg</i> em inglês corresponde a três palavras em espanhol, não havendo um termo equivalente nas duas línguas.</p>

### **A mesma forma, significado diferente**

Espanhol: *assistir*

Inglês: *assist*

As palavras semelhantes são, por vezes, chamadas de “falsos cognatos” e consideradas as causadoras de grandes dificuldades para os falantes de uma língua e aprendentes de outra. Como os vocábulos são muito parecidos, os aprendentes da L2 assumem que também partilham o significado.

Quadro 5: Tipos de interferência com base em Lado. Fonte: Saville- Troike (2006:39, tradução nossa)

Recordamos que uma crítica apontada à AC é o facto de não conseguir prever todos os erros ou prever erros que os aprendentes não cometem. Alguns investigadores sustentam que a AC é mais eficaz em determinados níveis de análise do que em outros. Para Schackne (2002), a AC é mais previsível ao nível da fonologia do que da sintaxe. Gargallo (2004:395) aponta estudos que mostram que só 30% a 50% dos erros são causados pela interferência. Ellis (1994:52) dá o exemplo da análise de erros de aprendentes espanhóis de inglês L2, segundo a qual apenas 5% dos erros resultavam de transferência da LM. Mais relevante é a conclusão a que chegaram vários estudos sobre a proximidade das línguas e a transferência. Segundo Fernández (1997), a interferência ocorre com mais frequência nas línguas mais próximas, ao contrário do que postulava a AC. No início dos anos 70, a Análise de Erros (AE) veio a suceder-se à AC, que veio a investigar não apenas a transferência mas também os erros ligados à própria L2.

#### **2.3.1.2. Análise de Erros**

A AE teve como base a posição de Chomsky, que põe em causa o behaviorismo e reformula a teoria de aprendizagem da língua, nomeadamente no tratamento dos erros. Para Crystal (2003:165), a AE é uma “técnica para identificar, classificar e interpretar sistematicamente as formas produzidas por alguém que aprende uma língua estrangeira, usando os princípios e procedimentos dados pelos linguistas”. Até 1967, os estudos levados a cabo tinham como objetivo comparar a LM e L2 e prever eventuais erros dos aprendentes da L2. Foi a partir desse ano que surgiram com Corder as primeiras

investigações sistemáticas dos desvios dos aprendentes de L2. Corder (1981:1) apresenta duas justificações para o estudo dos erros dos aprendentes:

*Têm sido duas as justificações propostas para o estudo dos erros dos aprendentes: a justificação pedagógica, nomeadamente de que a uma boa compreensão da natureza do erro é necessária antes de ser encontrada uma forma de o eliminar, e a justificação teórica, que parte do pressuposto de que o estudo da língua dos aprendentes é por si só necessária para compreender o processo de aquisição da segunda língua. (Corder, 1981:1, tradução nossa).*

De acordo com Corder (1967: 167), "os erros de um aprendente são importantes na medida em que fornecem ao investigador evidências de como a língua é aprendida ou adquirida e que estratégias ou procedimentos o aprendente usa na sua descoberta". Importa, por isso, definir erro. Corder (1967: 162), não só vê o erro como um desvio sistemático que determina o sistema linguístico do aprendente como o considera positivo para a aprendizagem. O erro decorre da exploração do novo sistema linguístico e deve ser encarado como uma forma de o aprendente verificar as suas hipóteses relativas à L2, incluindo se os conhecimentos da LM podem ser usados na língua alvo. O autor distingue entre *error* (erro) e *mistake* (lapso): o erro é sistemático e resulta da falta de conhecimento da L2, não sendo reconhecido pelo aprendente; o lapso é resultado de uma falha de processamento ou lapso de memória. Embora nem sempre seja fácil distinguir *erro* e *lapso*, Ellis (1994) defende que a frequência com que ocorrem é que permite a distinção. Uma baixa frequência aponta para lapsos e alta ocorrência para erros.

O modelo de análise de Corder (1967) incluía três fases: recolha de dados, descrição e explicação. Ellis (1994) completa o modelo de Corder, expondo cinco fases na análise de erros:

- i) recolha de amostras de vários aprendentes a quem é aplicado o mesmo teste ou de alguns informantes estudados em diferentes períodos para verificar as mudanças na ocorrência de erros;
- ii) identificação de erros, através da análise dos desvios da L2;
- iii) descrição dos erros, classificados de acordo com o nível de análise, categorias ou classes de palavras;

- iv) explicação dos erros, onde se incluem os desvios interlinguísticos (entre as línguas), resultantes da transferência da LM, e intralinguísticos (dentro da própria língua);
- v) avaliação dos erros, que implica a análise dos efeitos que os desvios têm nos interlocutores.

Em relação à quarta etapa, a explicação de erros, Richards (1971) apresenta três tipos de erros: os erros interlinguísticos, que envolvem a transferência da LM de elementos fonológicos, morfológicos, gramaticais, léxico-semânticos e estilístico-culturais; os erros intralinguísticos e de desenvolvimento, que levam à sobregeneralização, ignorância da restrição da regra, falsa analogia, hiperextensão, hipercorreção e categorização incorreta; e erros causados por técnicas de ensino incorretas. Já Gargallo (1993:92) explica de quatro formas os erros: a omissão, que consiste na ausência de uma palavra ou morfema, falta que pode ser causada pelo desconhecimento das regras gramaticais; a adição, contrária à omissão, leva a acrescentar uma palavra ou morfema, tratando-se normalmente de hipercorreção; formação errônea, através do uso de uma palavra que foi criada de forma incorreta (por adição ou omissão), provocada geralmente pela insegurança do aprendente; e a ausência de ordem ou ordem incorreta, que consiste em colocar erradamente um ou mais morfemas, o que influenciará a ordem da oração.

Também Gass e Selinker (2008:103) propõem seis etapas para a análise de erros:

1. *Recolher dados. Embora venham normalmente de amostras escritas, dados orais são igualmente possíveis.*
2. *Identificar erros. Qual é o erro (exemplo, sequência de tempos verbais, forma verbal errada, verbo no singular com sujeito no plural)?*
3. *Classificar os erros. É um erro de concordância? É um erro nos verbos irregulares?*
4. *Quantificar os erros. Quantos erros de concordância ocorrem? Quantos erros de formas de verbos irregulares ocorrem?*
5. *Analisar a origem.*
6. *Remediar. Com base no tipo e frequência do tipo de erro, faz-se a intervenção pedagógica. (2008:103, tradução nossa).*

Para Ellis (1994: 19-20), a AE não é perfeita por só considerar os erros dos aprendentes e não o seu desempenho total. Além de sustentar que o conceito de *erro* não é claro nem suficientemente descrito, Ellis aborda ainda a questão das estruturas que os aprendentes evitam, quando não as dominam, para não errarem. Saville-Troike (2006: 40) aponta três críticas à AE. Tal como Ellis, critica o enfoque colocado unicamente nos erros e a possibilidade de o aprendente evitar estruturas que não domina, como foi já referido em relação aos falantes chineses e japoneses de inglês L2, que fazem poucos erros nas orações relativas por evitarem usá-las. Saville- Troike (*ibidem*) critica ainda a ambiguidade na classificação, referindo que não é fácil saber se, por exemplo, o falante omite as desinências verbais na L2 devido à influência da LM ou se essa omissão se deve ao processo de desenvolvimento universal que resulta na simplificação de estruturas linguísticas.

### 2.3.1.3. Interlíngua

O conceito de *Interlíngua* (IL) foi abordado pela primeira vez por Corder (1967), que falava numa “competência transitória” para descrever a capacidade linguística dos aprendentes de L2 não correspondente à dos falantes nativos. Foi em 1969 que Selinker apresentou o termo *Interlíngua*, que mais tarde viria a rever. Selinker (1972) referiu-se a *Interlíngua* como o conhecimento sistemático da língua, que é independente quer dos falantes nativos quer da língua alvo. Gargallo define da seguinte forma IL:

*A Interlíngua é o sistema linguístico do aprendente de uma L2 que se encontra entre a língua nativa (L1) e a língua alvo (L2), cuja complexidade se vai transformando num processo criativo que atravessa sucessivas etapas marcadas por novas estruturas e vocabulário que o aprendente adquire. (1993:128, tradução nossa)*

Tal como Gargallo, Baralo sublinha a autonomia deste sistema linguístico:

*O aprendente possui intuições próprias deste sistema, que é diferente do da LM (...) e do da ; também não pode ser considerado uma mistura de um e*

*de outro, já que contém regras próprias; cada aprendente ou grupo de aprendentes possui, num estágio da sua aprendizagem, um sistema específico. (2004:373)*

A definição de Baralo apresenta as principais características atribuídas por Selinker (1972) à IL. A primeira é a permeabilidade, na medida em que as regras que constituem o conhecimento do aprendente não são fixas, mas antes passíveis de alterações. A IL é também dinâmica por estar em constante mudança. Contudo, este dinamismo não se manifesta através da passagem de um estágio para o outro. Vai-se antes reformulando progressivamente para se adaptar a novas hipóteses do sistema linguístico da L2, através do contacto com a regra em diferentes contextos linguísticos. O processo de reformulação e extensão de regras mostra a instabilidade da IL, em constante mudança. A terceira característica é a sistematicidade. Embora a IL seja instável, o aprendente não seleciona acidentalmente as regras. Selinker (*ibidem*) defende ainda a variabilidade da IL. Em qualquer dos estádios de desenvolvimento, o falante usa o sistema de acordo com as regras que construiu. A variabilidade é visível no desempenho linguístico do aprendente.

Já Gargallo (1993: 128) caracteriza a IL através de seis pressupostos:

- i) o sistema linguístico da L1 é diferente do da L2;
- ii) a IL pressupõe um sistema interno estruturado;
- iii) é um sistema composto por sucessivas etapas;
- iv) é um sistema dinâmico, pois vai-se renovando;
- v) é um sistema configurado por uma série de processos internos;
- vi) é um sistema correto na sua própria idiosincrasia.

Segundo Ellis (1997: 33-34), no que toca à aquisição da L2, o conceito de IL envolve seis premissas:

- i) O aprendente constrói um sistema linguístico de regras abstratas, visto como uma “gramática mental”, denominada de IL.
- ii) A gramática do aprendente é permeável, isto é, aberta à influência do exterior, por exemplo, através do *input*, mas também interna, através da omissão, generalização e transferência de erros.

- iii) A gramática do aprendente de L2 é transitória, pois vai acrescentando e eliminando regras e reestruturando todo o sistema, à medida que a complexidade do conhecimento da L2 aumenta.
- iv) São duas as hipóteses sobre a IL. Alguns investigadores sustentam que o sistema construído pelo aprendente contém regras variáveis, que funcionam num contexto e em outros não. Outros argumentam que o sistema é homogêneo, sendo que a variabilidade reflete os erros dos aprendentes quando tentam usar os conhecimentos para comunicarem.
- v) O aprendente usa várias “estratégias de aprendizagem” para desenvolver a IL. Os diferentes tipos de erros cometidos são reflexo de diversas estratégias de que são exemplo erros de omissão, que traduzem a simplificação na aprendizagem, ou a transferência.
- vi) A gramática do aprendente é passível de fossilização, que consiste na reincidência dos erros e desvios difíceis de eliminar.

Corder (1973: 71) divide a IL em quatro fases:

- i) Pré-sistema, em que os aprendentes têm uma ideia vaga da estrutura da língua.
- ii) Emergente. Os aprendentes estão a aperfeiçoar a sua produção linguística e começam a interiorizar alguns comandos que nem sempre estão corretos. Embora avancem um pouco, repetem os erros do estágio anterior, não conseguindo corrigi-los.
- iii) Sistemática. Apesar de as regras não estarem bem definidas, os aprendentes corrigem os seus erros se apontados por outros.
- iv) Estabilização ou pós-sistemática, que permite a autocorreção dos aprendentes.

Selinker (1972) salienta que há diferenças entre o desenvolvimento da IL na L2 e na LM e diferentes processos cognitivos envolvidos:

- transferência da LM para a L2, quando o aprendente faz uma tradução literal, usando palavras estruturas ou frases da LM que auxiliam na formulação de hipóteses;

- transferência de instrução, que envolve a explicação formal de regras, que depois de aprendidas, podem ser usadas de forma abusiva;
- generalização de regras, que resultam por vezes em hipercorreções, pois o aprendente usa sem critérios a regra em situações parecidas;
- estratégias de aprendizagem, que o aprendente desenvolve para assimilar o *input* e armazenar na memória;
- estratégias de comunicação, aplicadas, por vezes, de forma inconsciente para manter a comunicação na língua e resolver problemas na transmissão da mensagem.

Parece-nos pertinente debruçarmo-nos sobre as estratégias de aprendizagem e comunicação, começando pela distinção entre os dois tipos. James esclarece:

*Além de recorrerem à transferência da língua materna, os aprendentes que desconhecem uma forma da língua alvo podem proceder de uma das seguintes formas: ou resolvem aprender o item necessário, empenhando-se nas suas estratégias de aprendizagem, ou podem tentar preencher a lacuna, recorrendo a estratégias de comunicação. (1998: 184-185, tradução nossa)*

Relativamente às estratégias de aprendizagem, Gargallo (1993:140) define-as como “a tendência do aprendente reduzir o sistema da língua modelo a um sistema mais simples, evitando categorias que não considera necessárias, como os artigos, o morfema do plural, a flexão verbal, entre outras”. Fernández (2005:33) refere duas estratégias de aprendizagem: a memorização de fórmulas ou frases feitas; e os mecanismos que levam a uma linguagem criativa. As frases são assimiladas sem que o aprendente faça uma análise dos seus constituintes. É uma estratégia usada nos primeiros estádios de aprendizagem, fase onde ainda é complexo para o aprendente produzir as suas próprias palavras. Só num segundo estágio é que o falante começa a analisar os elementos dessas frases e a combinar os constituintes para criar novas. Segundo Fernández (*ibidem*), os mecanismos que levam a uma linguagem criativa apoiam-se em regras e processos do organizador cognitivo que regula a aprendizagem de uma L2. O autor aponta diversos investigadores que defendem que são vários os mecanismos que conduzem a uma linguagem criativa, nomeadamente a simplificação, imitação, generalização e

inferência. Para outros investigadores, as estratégias limitam-se apenas à simplificação, onde, por vezes, incluem a transferência e generalização.

Segundo Gómez *et al* (2002), os aprendentes usam estratégias de aprendizagem diretas e indiretas. Quanto às diretas, sustentam que o aprendente da L2 usa conscientemente estas estratégias, que envolvem a memória e cognição. A memória possibilita o armazenamento e recuperação da nova informação. Já as estratégias cognitivas permitem a compreensão e produção de mensagens linguísticas. As estratégias indiretas levam a que os aprendentes manipulem indiretamente os elementos linguísticos da L2. Estas incluem estratégias metacognitivas, que preparam a compreensão e produção e permitem a auto-avaliação. As estratégias afetivas, também usadas de forma indireta, controlam as emoções, motivações e atitudes dos aprendentes. As últimas estratégias indiretas, as sociais, possibilitam a interação com os outros, o que favorece o processo de aprendizagem, no sentido em que promovem as clarificações, correções gramaticais e a abertura face a questões culturais da língua alvo.

Gargallo (1993:141) define estratégias de comunicação como “um processo cujo objetivo principal é capacitar os aprendentes a comunicarem da forma mais livre possível na língua alvo”. A autora esquematiza dois tipos de estratégias de comunicação:

A) Estratégias de redução

a1) Estratégias de redução formal

a2) Estratégias de redução funcional

- Evitar o tema
- Abandono da mensagem
- Substituição semântica

B) Estratégias para obter sucesso

b1) Estratégia de compensação

- mudança de código
- transferência interlinguística
- transferência intralinguística
- estratégias baseadas na interlíngua
  - Generalização
  - Paráfrase
  - Criação de um vocábulo

- Reestruturação

- Estratégias de cooperação
- Estratégias não linguísticas

b2) Estratégias de recuperação

O aprendiz usa as estratégias de redução formal quando pretende resolver um problema que surge por não ter material linguístico suficiente durante o planejamento. Os falantes optam por um sistema reduzido para produzirem um discurso correto, usando apenas as palavras e regras automatizadas na sua competência linguística. A estratégia é aplicada para evitar erros e produzir uma maior fluência na L2. Através das estratégias de redução funcional, o aprendiz procura superar as dificuldades que surgem já durante a fase de execução. O aprendiz tenta mudar o objetivo comunicativo, evitando o uso de uma estrutura ou palavra problemáticas. Desta forma, o falante tenta não abordar temáticas complexas a nível linguístico, muda de tema ou procura usar outras palavras mais vagas.

As estratégias para conseguir o sucesso comunicativo são também usadas na fase da execução e nos vários níveis de proficiência, segundo alguns investigadores, sobretudo nos mais avançados. Nas estratégias de compensação, face à insuficiência de recursos linguísticos, o falante usa estruturas ou palavras da LM ou outra língua, processo conhecido por mudança de código, e procede ainda a transferências intralinguísticas ou interlinguísticas. Quando faz transferências da IL, o aprendiz generaliza regras, completa os espaços do discurso com palavras dessa IL e parafraseia. Já as estratégias de cooperação implicam a interação entre os interlocutores para que se chegue a um acordo sobre um significado. As estratégias não linguísticas referem-se ao uso de desenhos, mímica, imitação de sons e gestos. Por último, as estratégias de recuperação consistem em o aprendiz recuperar palavras que se encontram na sua interlíngua, apelando à semelhança formal ou utilizando outras línguas.

A fossilização é uma das características mais apontadas na IL. Selinker define da seguinte forma o fenómeno:

*Chamamos de fenómenos linguísticos fossilizáveis aos itens, regras e subsistemas linguísticos que os falantes de uma língua materna específica tendem a manter na sua interlíngua em relação a uma língua alvo,*

*independentemente da idade do aprendente ou da quantidade de treino que tenha recebido na língua alvo. É fundamental notar que as estruturas fossilizadas tendem a permanecer, ressurgindo na produção de uma interlíngua, mesmo quando pareciam eliminadas.* (1992: 84-85, tradução nossa)

Selinker (*ibidem*) defende igualmente que, mesmo em falantes com uma proficiência próxima da de um nativo, e ainda que o *input* seja em grande quantidade, a fossilização é inevitável. Segundo Gargallo (2004), as causas mais comuns para a fossilização podem estar ligadas à interferência linguística da LM ou outras línguas aprendidas nas quais o aprendente revela uma competência comunicativa elevada. Por outro lado, as próprias estratégias de ensino/aprendizagem podem, por vezes, conduzir a generalizações do funcionamento da . Baralo (2004) atribui o fenómeno da fossilização a diversos fatores, entre eles a abordagem de novas temáticas, a ansiedade e cansaço. Também as situações comunicativas podem contribuir para o aparecimento de estruturas fossilizadas. Face a uma tarefa linguística que pode controlar, rever ou corrigir, o aprendente comete menos erros do que se estiver num contexto de comunicação oral, sem tempo para correção, que facilita a produção de erros que se consideravam ultrapassados.

Selinker (1972) sustenta que a fossilização de erros pode ocorrer quando o aprendente se concentra num tema novo, se sente ansioso ou demasiado relaxado ou está sem falar a língua durante algum tempo. Para Iglesias (2006:13)<sup>6</sup>, importa identificar as causas da fossilização, que é o que torna o fenómeno interessante para os investigadores. Gisbert (2006:61) aponta várias causas para a fossilização:

- Falta de *feedback* corretivo quando são cometidos erros.
- Falta de sensibilidade face a um *feedback* corretivo.
- Perda de sensibilidade face a dados linguísticos devido à idade.
- Falta de acesso a determinadas componentes da GU.
- Perda de acesso global à GU.

---

<sup>6</sup>Iglesias, J. (2006). “La fosilizacion: revision conceptual”, in Gisbert, J. e Iglesias, J. *La estabilización en el aprendizaje del español como segunda lengua: el buen aprendiz*. Salamanca: Hispano Lusa de Ediciones, 11-58.

- Transferência da LM.
- Limitações no processamento linguístico.
- Erros de aculturação.
- Combinação de razões sociais e psicológicas.
- Pressão comunicativa prematura.
- Automatização de regras incorretas.
- Satisfação das necessidades comunicativas.
- Tendência para usar um sistema simplificado.
- Incapacidade para observar as diferenças entre *input* e *output*.
- Desinteresse por reestruturar uma informação linguística conhecida.
- Receção dos nativos de um *input* agramatical.

Importa ainda sublinhar o papel do *input* no processo de aprendizagem da língua alvo. De acordo com muitos investigadores, o grau de interferência é influenciado pela exposição à língua. Um *input* suficiente permite que os aprendentes testem as hipóteses sobre a língua alvo, registando-se evolução na IL. Caso a exposição seja insuficiente, a IL tende a persistir, o que pode conduzir à fossilização. Schutz (2006) expõe as condições de aprendizagem que promovem a evolução da IL:

- Qualidade do desempenho do modelo: um maior grau de qualidade e autenticidade do *input* conduzem a uma menor interferência e probabilidade de formação de interlíngua.

- Dimensão do grupo: um grupo maior significa uma menor exposição à L2 e maior acesso à IL.

- Intensidade: Uma exposição mais intensa à L2 e uma assimilação mais célere implicam uma menor duração da IL e a probabilidade de fossilização.

- Vulnerabilidade dos extrovertidos: os aprendentes mais extrovertidos procuram um canal de comunicação, mesmo não dispondo das competências necessárias. Estão, desta forma, mais vulneráveis à formação de IL e fossilização de desvios. A extroversão é importante na aprendizagem de línguas, mas necessita de um *input* autêntico e intenso.

- Metodologia de risco: métodos de ensino/aprendizagem que não envolvem um contacto frequente com modelos autênticos, em situações reais de interação, são de validade questionável.

### 2.3.2. Transferência nos diferentes níveis de análise

Apesar de os frequentes estudos que confirmam a transferência do léxico e no sistema dos sons, visível na pronúncia na L2, têm sido bastante questionadas as transferências na morfologia e sintaxe. Na investigação que desenvolveram ao nível da morfologia, Luk e Shirai (2009:742) concluíram, porém, que a aquisição de morfemas gramaticais é altamente afetada pela LM do aprendente, sendo até possível prever as dificuldades e os aspetos mais fáceis a partir da LM. Relativamente à sintaxe, segundo Thomason e Kaufmann (1988:39), em situações de contacto, quando os falantes mudam da sua LM para a língua alvo, a maior interferência da língua se sente nos sons e na sintaxe. Os autores sustentam que o vocabulário tende a ser o primeiro a ser aprendido, enquanto as estruturas sintáticas são normalmente adquiridas de forma imperfeita. Para os autores, a transferência sintática é visível na produção dos falantes que mudam de língua e a lexical nas estruturas que não têm tradução equivalente. Uma das razões que pode contribuir para que a transferência da sintaxe não seja tão clara como a lexical é a questão de os aprendentes evitarem determinadas estruturas sintáticas.

No que toca especificamente ao léxico, Jarvis e Pavlenko (2008:72) definem transferência lexical como “a influência do conhecimento de palavras de uma língua no conhecimento ou uso de palavras de uma outra língua”. Baseando-se em Celaya e Naves (2009) e Gabrys-Barker (2006), Llach (2010:4-5) defende que o léxico é o nível de análise mais permeável a transferência. Por outro lado, na produção escrita é bem menos frequente do que em atividades orais. A redação de um texto não é uma tarefa espontânea e os aprendentes podem planear a escrita, pensar no conteúdo e na forma, recuperar as palavras da memória e rever a produção. Apesar de tudo, as produções escritas mostram também transferências lexicais. Llach (2010:3) distingue dois tipos de transferências lexicais: a transferência de forma e a transferência de significado. A primeira consiste no uso na língua alvo de palavras da LM, adaptadas ou não às normas, a denominada mudança de código. Já os erros com base no significado lexical derivam da transferência semântica da LM para a língua alvo, na forma de decalques e extensões semânticas.

Para Jarvis e Pavlenko (2008: 82-88), a transferência pode ocorrer nos três níveis de representação lexical: lexemas, lemas e conceitos. Os lexemas e lemas dizem

respeito a dois níveis distintos de entrada lexical no léxico mental e encontram-se separados do conceito. Os lexemas contêm propriedades formais da palavra (representação ortográfica e fonética), enquanto os lemas possuem a informação semântica e sintática. Com base nesta distinção, Jarvis (2009) distinguiu dois tipos de transferência lexical: a lexémica e a lemática. Na lexémica, denominada por Llach (2010) de transferência de forma, incluem-se o uso de falsos amigos (cognatos que partilham semelhanças formais e/ou semânticas entre a LM e a L2), mudança não intencional de língua (o uso de uma palavra da LM sem modificações na L2) e criação de novas palavras (fusão das propriedades formais da LM e da L2, criando palavras que não existem). As transferências lemáticas podem ser divididas em quatro tipos: extensões semânticas (extensões do significado na L2 causada por variações entre palavras da LM e palavras de L2), decalques (traduções literais de expressões da LM), transferência de combinações (uso de combinações possíveis na LM mas inadequadas na L2) e transferência de subcategorização (que consiste na escolha errada de um complemento para uma palavra).

Llach (2010:11) apresenta algumas variáveis que influem na transferência lexical, onde inclui a proficiência linguística e a origem linguística. Segundo a autora, verificam-se mudanças nas transferências lexicais à medida que a proficiência na língua alvo aumenta. Por um lado, a influência da LM vai diminuindo com um melhor domínio da língua. Por outro, caso se faça uma análise qualitativa, constata-se que alguns tipos de transferências lexicais, normalmente aquelas ligadas ao significado, tendem a aumentar com a proficiência. Llach (*ibidem*) trata ainda da questão da origem linguística, defendendo que os estudos demonstram que os aprendentes cujas línguas estão tipologicamente ligadas à língua alvo tendem a recorrer mais à LM para transferências. No entanto, as investigações mostram também que aprendentes de diferentes origens linguísticas incorrem nos mesmos processos de transferência lexical, independentemente da sua língua nativa.

### **2.3.3. O conceito de erro**

Embora a questão do erro tenha já sido abordada, tendo em conta os objetivos do nosso trabalho, importa determo-nos um pouco mais no conceito. Vimos já que, segundo a AC, os erros se deviam à interferência de regras e hábitos da LM na

aprendizagem da L2. Numa perspectiva de AE, Corder (1967, 1973) encarava o erro como um desvio sistemático que determinava o sistema linguístico do aprendente. O erro é positivo para a aprendizagem e fornece *feedback* ao professor. Segundo Richards e Sampson (1994: 04), “os erros não podem ser encarados como problemas que têm de ser ultrapassados, mas antes como características normais e inevitáveis que demonstram estratégias usadas pelos aprendentes” no desenvolvimento de uma interlíngua. Do mesmo modo, Gargallo (2004: 394) refere que os erros são inevitáveis uma vez que o processo de aprendizagem é criativo e ativo, implicando formulação de hipóteses e comparação ou refutação destas. Como sublinha Yule (1991: 154), o erro não é então “algo que impeça o progresso do aprendente, mas sim um indício ativo do progresso de aprendizagem, como uma forma de testar estratégias de comunicação, numa nova língua”.

Ellis (1999) afirma que definir *erro* é uma tarefa complexa. O autor sustenta, no entanto, que o erro é um desvio da norma considerada culta da língua alvo. Vásquez (1999:62-63) define norma como um conjunto de regras de referência para uma competência nativa ideal. Ainda que se considere estático, no processo de comunicação a norma trata-se de um conjunto de regras de uso, variável e dinâmico, que implica uma distinção entre o que é aceitável, gramaticalmente adequado. Gargallo (1993:88), citando Enkvist, fala nestas três características para a avaliação da gravidade do erro: a gramaticalidade, relação entre a oração e a gramática; aceitabilidade, relação entre a oração e os juízos de valor do ouvinte; e adequação, a transmissão ou não de significado de uma oração num determinado contexto.

Recordamos que Corder (1967) distingue *erros* de *lapses*. Os primeiros são reflexo da falta de conhecimento dos aprendentes. Estes desvios sistemáticos, produzidos por aprendentes que não dominam o sistema linguístico e mostram uma competência transitória. Já os *lapses* não são sistemáticos e devem-se ao facto de o aprendente não conseguir aplicar num dado momento os conhecimentos que possui da língua alvo. Esta incapacidade pode ser provocada por desconcentração, ansiedade e cansaço. Em relação aos efeitos que os erros têm no processo comunicativo, Dulay *et al* (1998) falam em erros locais e erros globais. Os locais não afetam de forma significativa a comunicação, referindo-se a pequenas incorreções gramaticais numa frase. Os erros globais, por sua vez, têm impacto na organização de uma frase e impedem ou tornam a comunicação de difícil compreensão.

Importa também recordar a distinção que Richards (1971, 1994) faz de erros interlinguais, intralinguais e desenvolvimentais. Enquanto os interlinguais dizem respeito à influência da LM, os erros intralinguais são internos e causados pela própria língua alvo. Nos erros intralinguais, incluem-se os de desenvolvimento. Dublay *et al* (1982:162) definem de desenvolvimentais os erros idênticos aos produzidos pelas crianças que aprendem a LM e que, através de exposição à língua, passarão a ser produções corretas. Para Richards (1994: 173), “os erros intralinguais e desenvolvimentais refletem a competência de o aprendiz num estágio particular e ilustram algumas das características gerais da aquisição da língua”.

Por fim, relativamente à causa dos erros, Gargallo (2004) sintetiza as razões para que eles ocorram:

- i) Distração. Esta causa está ligada ao cansaço, tanto físico como mental, ao nível de motivação, autoconfiança e ansiedade.
- ii) Interferência. O aprendiz adota formas e estruturas da LM ou de outras línguas, levando a erros interlinguais.
- iii) Tradução. Um caso específico de interferência que afeta principalmente as locuções e frases feitas, na transferência literal de uma forma ou estruturas da LM para a língua alvo.
- iv) Sobregeneralização e aplicação incompleta das regras da língua alvo. Estes fenómenos são referentes às hipóteses incorrectas ou incompletas que o aprendiz faz com base no conhecimento das regras gramaticais da língua alvo, que conduzem a erros intralinguais.
- v) Materiais e procedimentos didáticos. Estes erros são motivados pelas amostras de língua, conceptualizações ou procedimentos usados durante a aprendizagem.
- vi) Estratégias de comunicação. Estes erros decorrem do mecanismo que o aprendiz usa quando se depara com um problema de comunicação.

## CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

### 3.1. Constituição dos *corpora*

A presente investigação visa, como foi já mencionado, identificar transferências lexicais, sintáticas e morfossintáticas da LM de anglófonos que aprendem português. Referindo-se aos métodos de pesquisa em ASL, Ellis (1997: 4) argumenta que a recolha de amostras, orais ou escritas, é a melhor abordagem, pois é necessário “estudar o que os aprendentes fazem em detrimento do que pensam que fazem”. Deste modo, optámos pela análise dos desvios em produções escritas e, conscientes da importância de uma caracterização sociolinguística dos informantes, elaborámos igualmente um questionário sociolinguístico. Tendo em conta as diferentes situações de aprendizagem do português e pretendendo-se um confronto dos dados, foram constituídos três grupos, cada um formado por 50% de aprendentes de nível de proficiência<sup>7</sup> A2 e 50% de B1:

- grupo de PLH, composto por 20 alunos de escolas do ensino básico e secundário de Londres, que frequentam um curso de português do Camões, Instituto da Cooperação e da Língua. IP;
- grupo de PL2, formado por aprendentes residentes em Portugal, 10 estudantes da Escola Internacional do Algarve, em Lagoa, e 10 adultos de várias regiões do país que aprendem português em linha;
- grupo de PLE, 20 estudantes universitários da Universidade de Princeton, nos Estados Unidos da América, e da King’s College, na Inglaterra.

A constituição dos *corpora* revelou-se uma tarefa difícil e morosa. Relativamente às amostras de PLE e PLH, procedeu-se inicialmente ao levantamento dos estabelecimentos de ensino no estrangeiro onde são ministrados cursos ou aulas de português. Efetuaram-se alguns contactos por correio eletrónico com esses estabelecimentos, mas sem sucesso. Optámos então por contactar diretamente os professores de português. Os docentes dos informantes de PLH e PLE atrás mencionados manifestaram o seu interesse em participar no estudo, tomando as

---

<sup>7</sup> Os níveis de proficiência são os que constam do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR).

diligências necessárias junto das instituições de ensino. Reuniram-se mais de 30 amostras em cada um dos dois grupos, mas apenas 20 em PL2. Após contacto com escolas algarvias que ofereciam a disciplina de PLMN e o curso de português para estrangeiros, o Português para Todos, constatou-se que na maioria não havia aprendentes anglófonos ou apenas um por estabelecimento de ensino, apesar de o Algarve ser a região portuguesa com mais britânicos residentes. Foram contactadas posteriormente escolas de línguas e a Escola Internacional do Algarve. São desta última escola 50% dos informantes de PL2. Os restantes dez têm aulas particulares em linha através de programas de videoconferência. Para evitar discrepâncias, restringiu-se a amostra a 20 informantes por cada um dos três grupos.

Os materiais foram enviados por correio com orientações de aplicação para os professores e devolvidos também por correio ou digitalizados e mandados eletronicamente. No caso dos aprendentes de PL2 em linha, estes materiais foram colocados na plataforma, tal como nas aulas, tendo os alunos preenchido a ficha sociolinguística e escrito os textos na presença em linha da professora.

Foi solicitado a todos os informantes que preenchessem uma ficha sociolinguística (cf. Anexo 1) e produzissem dois textos (cf. Anexo 2, 3 e 4). Estes materiais foram sujeitos a revisão de conteúdo, redação e localização das perguntas, tendo-se ainda verificado a apresentação e estrutura (Del Rincón *et al*, 1995). De referir que tanto o questionário como a ficha para produção dos textos foram testados durante a elaboração de um trabalho de uma das unidades curriculares do mestrado. A ficha, que sofreu algumas adaptações de acordo com o grupo em que foi aplicada, organiza-se em três partes com questões abertas e fechadas. Na primeira parte, são pedidas informações gerais relativas à idade, sexo, escola/universidade ou profissão, localidade, residência em países lusófonos e outros. O segundo grupo é constituído por questões ligadas às experiências linguísticas: as línguas faladas, as usadas em casa e em outros locais, com os amigos, vizinhos mas também na leitura, internet, para ver televisão e filmes e ouvir rádio e música. Na terceira parte, os informantes são questionados quanto às experiências relativas ao português, respondendo a questões sobre a frequência anterior de aulas ou cursos e as motivações para aprenderem a língua. Na última questão, os participantes têm de avaliar o seu desempenho na expressão e compreensão orais e escritas.

No que toca à produção escrita, solicitou-se que, a partir de uma banda desenhada e dispondo de 15 minutos, os informantes redigissem um texto narrativo com

uma extensão de 140 a 170 palavras. Uma fotografia da *World Press Photo* serviu de inspiração para a produção, em 10 minutos, de um segundo texto descritivo com 100 a 130 palavras. De sublinhar ainda que os informantes construíram os textos sem a ajuda de dicionários ou outros materiais de apoio.

### **3.2. Análise dos dados e classificação dos desvios**

A análise do *corpus* linguístico fez-se com base numa adaptação dos modelos já descritos de Ellis (1994) e Gass e Selinker (2008), registando-se as seguintes etapas:

- identificação dos desvios na L2;
- descrição dos desvios, classificados de acordo com a tipologia adotada;
- classificação dos desvios, segundo a origem (intralinguísticos e interlinguísticos);
- quantificação dos desvios;
- avaliação dos desvios.

Recorde-se que esta divisão entre desvios intralinguais e interlinguísticos assenta em Richards (1971, 1994). Segundo o autor, os desvios interlinguísticos resultam da transferência da LM para a e os intralinguísticos, onde se incluem desvios desenvolvimentais, são causados pela própria L2, espelhando algumas das características de aquisição da língua. Embora os desvios intralinguísticos sejam contabilizados no nosso estudo, servem sobretudo para enquadrar as formas divergentes interlinguísticas dado termos como objeto de estudo as transferências. A descrição e avaliação incidem, por isso, nos desvios interlinguísticos.

Importa ainda sublinhar que, tal como Ellis (1999), consideramos o desvio como uma forma divergente da norma do português, tanto europeu (PE) como do Brasil (PB). Embora nem sempre seja fácil classificar os desvios, procurou perceber-se as intenções dos informantes, pois, como afirma Corder (1981: 37), o sucesso da descrição depende inteiramente da interpretação que se dá às intenções do aprendente.

Quanto à taxionomia de desvios, verificou-se que a tipologia usada por Isabel Leiria (2001), em *Léxico, aquisição e ensino do Português Europeu Língua Não Materna*, se adequava aos objetivos desta investigação. Criada com base numa outra

grelha de análise do Panorama do Português Oral de Maputo (PPOM), divide-se em quatro categorias:

- i) desvios formais;
- ii) vocabulário indisponível;
- iii) desvios na seleção de vocabulário;
- iv) desvios sintáticos, morfossintáticos e outros.

Sobre os desvios formais em vocabulário disponível, a autora explica que saber uma palavra envolve conhecer a sua forma oral e escrita mas também a estrutura de base, derivações mais comuns e flexão. Relativamente ao vocabulário indisponível, Leiria (*ibidem*) refere que, para suprirem as faltas de léxico, os aprendentes recorrem a empréstimos de outras línguas, criam novas palavras ou usam combinatórias aproximadas. Já a atribuição de determinadas propriedades semânticas a um item lexical causa desvios na seleção do léxico, nomeadamente ao nível do significado referencial, extensões metafóricas e adequação pragmática. Por fim, os desvios sintáticos ou morfossintáticos podem estar associados às propriedades do item em causa ou de outros com os quais co-ocorre.

Como se pode observar no quadro 6, foram introduzidas algumas alterações à tipologia, adicionando-se a categoria “Outros desvios lexicais”, para formas divergentes que não se adequem às anteriores, e eliminando o item “formas aproximadas” dos desvios formais, pois, como explica Leiria (2001: 220), estas “refletem as estruturas fonético-fonológicas da interlíngua”, não cabendo portanto na nossa investigação.

<b>TIPOLOGIA DE DESVIOS</b>
<p><b>DESVIOS FORMAIS</b></p> <p>ortografia</p> <p>acentuação</p> <p>contração</p> <p>flexão de nomes e adjetivos</p> <p>flexão verbal</p> <p>atribuição de género</p> <p>concordância em género</p>
<p><b>VOCABULÁRIO INDISPONÍVEL</b></p>

empréstimos neologismos a partir de empréstimos neologismos formais desvios em combinatórias
<b>DESVIOS NA SELEÇÃO DO LÉXICO</b> nomes adjetivos verbos preposições outras categorias recategorização
<b>OUTROS DESVIOS LEXICAIS</b>
<b>DESVIOS SINTÁTICOS E MORFOSSINTÁTICOS</b> organização sintática e ordem das palavras determinação dos nomes morfologia flexional concordância verbal concordância nominal em género concordância nominal em número tempo verbal modo verbal aspeto verbal infinitivo outros

Quadro 6: Tipologia de desvios. Fonte: Leiria (2001: 201, adaptado)

Resta referir que toda a informação foi tratada estatisticamente, tendo-se atribuído um símbolo numérico a cada desvio. Foi posteriormente criada uma tabela por informante, onde se registou o total de erros por categoria. Numa segunda tabela, foram cruzados os dados, obtendo-se desta forma valores globais.

### 3.3. Caracterização sociolinguística dos informantes

#### 3.3.1. Informação geral

##### 3.3.3.1. Grupo de PLH

Os 20 informantes residem em Londres. 80%, 16 alunos, estudam português na escola Convent of Jesus and Mary. Os restantes 20% aprendem a língua na Bishop Douglass School. O curso é organizado pelo Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, IP e os alunos têm uma aula de uma hora e meia por semana.

Como se pode verificar no gráfico 1, os informantes de PLH têm idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. Grande parte, oito aprendentes, tem 13 anos, seguindo-se os 12 anos, com sete informantes. Os alunos com 14 e 11 anos são os menos representados, com três e dois informantes respetivamente.

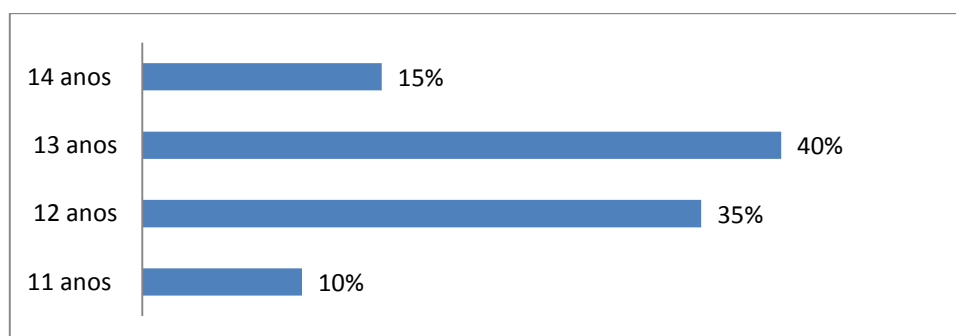


Gráfico 1: Idades dos informantes de PLH

O gráfico 2 mostra que uma grande maioria, 14 dos 20 aprendentes, são do sexo feminino. Seis informantes representam o sexo masculino.

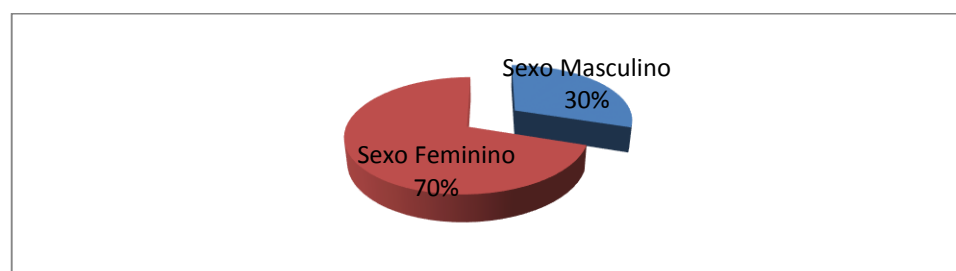


Gráfico 2: Sexo dos informantes de PLH

O 8.º e 9.º são os anos de escolaridade mais frequentados, como comprova o gráfico 3. Nove informantes encontram-se no 8.º ano e oito no 9.º. Os restantes aprendentes distribuem-se pelo 10.º e 7.º anos, com um e dois alunos, respetivamente.

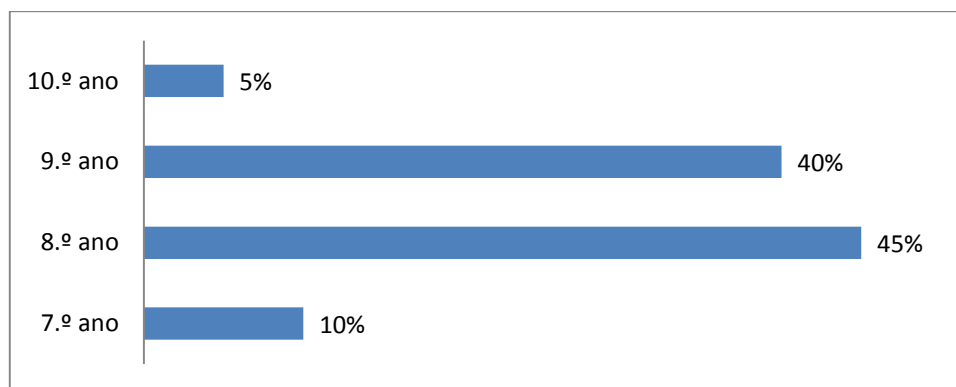


Gráfico 3: Anos de escolaridade que os informantes de PLH frequentam

A maioria dos informantes é de nacionalidade portuguesa e inglesa, que contam com sete informantes cada. Seguem-se dois aprendentes de origem brasileira e italiana. Regista-se um aluno de cada uma das restantes nacionalidades: brasileira, sul-africana, brasileira/ inglesa e portuguesa/ inglesa.

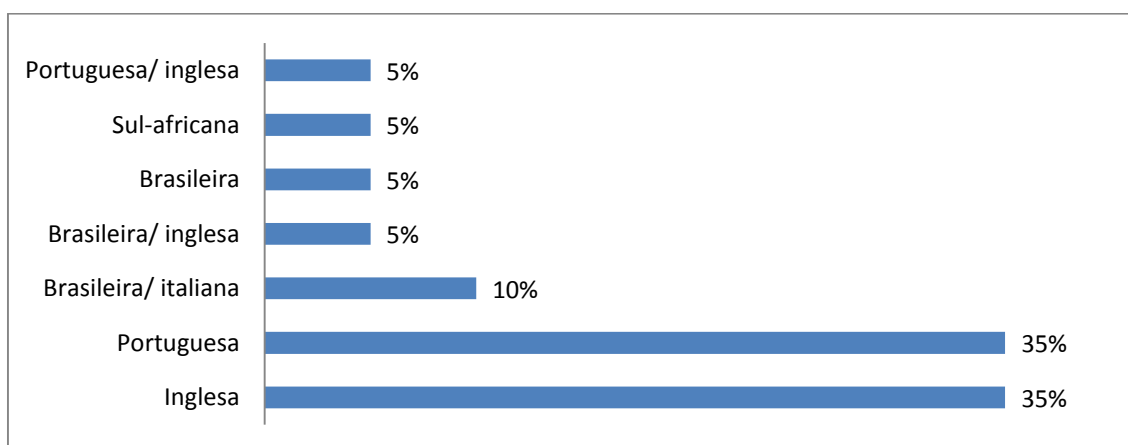


Gráfico 4: Nacionalidades dos informantes de PLH

Como se pode verificar no gráfico 5, a maioria dos aprendentes nunca viveu num país lusófono. Três dos seis alunos que responderam afirmativamente moraram seis anos num país de língua portuguesa. Os restantes informantes residiram dois, três e quatro anos nesses países.

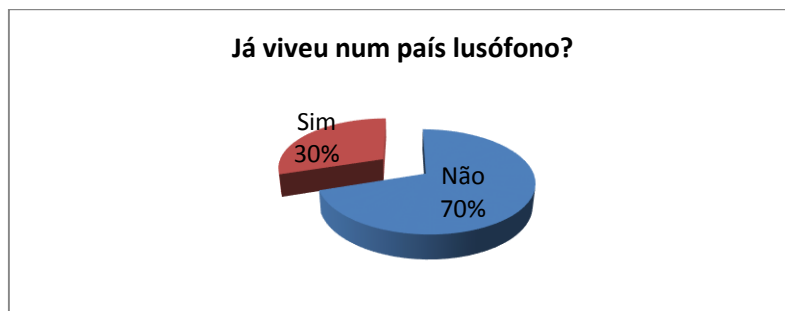


Gráfico 5: Percentagem de informantes de PLH que viveram em países lusófonos

A esmagadora maioria dos inquiridos não residiu em outros países não lusófonos. Três informantes moraram no Kosovo, Itália e África do Sul, durante quatro meses, dois anos e um ano respetivamente. Os três aprenderam as línguas desses países, albanês, italiano e africânder.



Gráfico 6: Informantes de PLH que viveram em países não lusófonos

### 3.3.1.2. Grupo de PL2

O grupo de PL2 é formado por 20 informantes residentes em Portugal. 10 são alunos da Escola Internacional do Algarve, em Lagoa, tendo duas aulas de português de 90 minutos por semana. Os restantes são adultos que têm aulas particulares de português em linha, através de videoconferência e com o apoio de uma plataforma onde encontram materiais para auto-aprendizagem.

Como indica o gráfico 7, os informantes têm idades compreendidas entre os 11 e os 46 anos. Os alunos da Escola Internacional do Algarve têm entre 11 e 14 anos, sendo que a idade mais frequente é 13 anos. As idades dos aprendentes de aulas em linha oscilam entre os 31 e 46 anos. Entre estes adultos, as idades mais representadas são os 33 e 37 anos. As restantes idades registam apenas um inquirido.

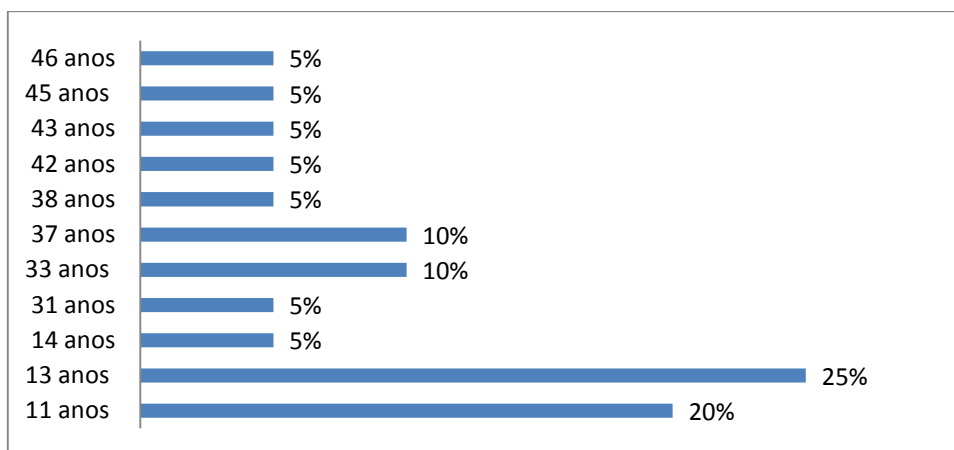


Gráfico 7: Idades dos informantes de PL2

Como se pode observar no gráfico 8, a maioria dos informantes é do sexo feminino.

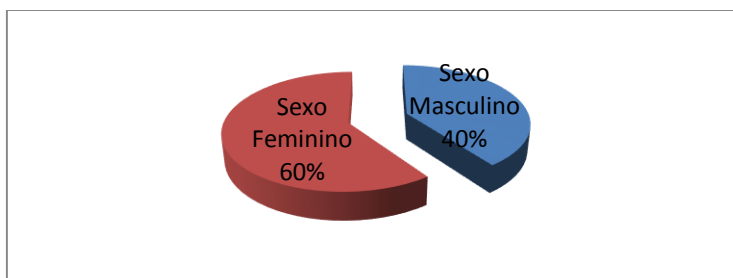


Gráfico 8: Sexo dos informantes de PL2

Nos gráficos 9, 10 e 11, verificamos que todos os alunos inquiridos da Escola Internacional do Algarve frequentam o 3.º ciclo do ensino básico. Grande parte encontra-se no 7.º ano. Relativamente aos adultos, as habilitações literárias são altas. A maioria, oito informantes, possui uma licenciatura, enquanto dois inquiridos são mestres. Entre estes informantes, registam-se apenas duas profissões, empresário(a) e professor(a), sendo que 60% são empresários.

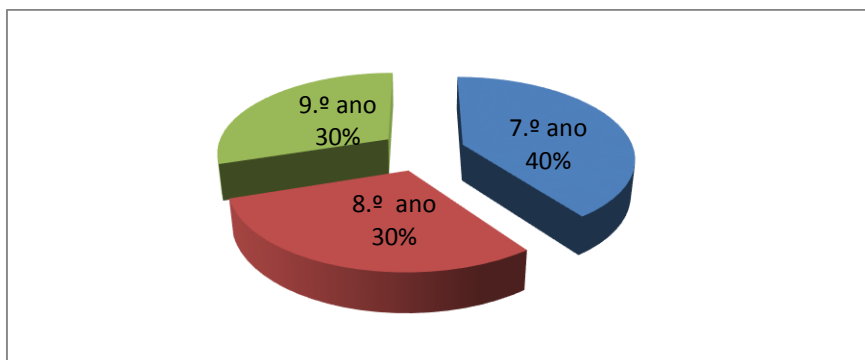


Gráfico 9: Anos de escolaridade que os estudantes de PL2 frequentam

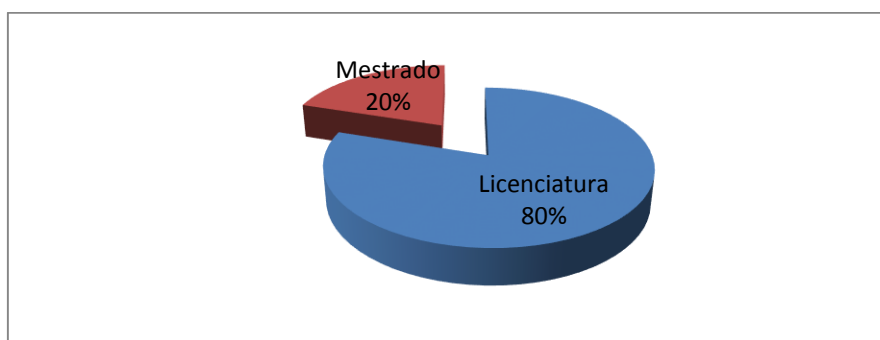


Gráfico 10: Habilitações literárias dos informantes (adultos) de PL2

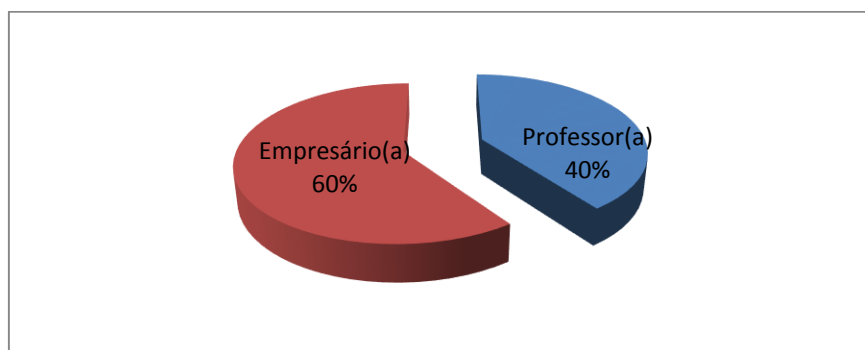


Gráfico 11: Profissões dos (adultos) informantes de PL2

Como se pode constatar no gráfico 12, os informantes de PL2 dividem-se em três nacionalidades: inglesa, norte-americana e canadiana. A Inglaterra é o país de origem da maioria dos inquiridos, sobretudo dos alunos da Escola Internacional do Algarve. Os Estados Unidos da América estão representados com cinco informantes e o Canadá apenas com dois.

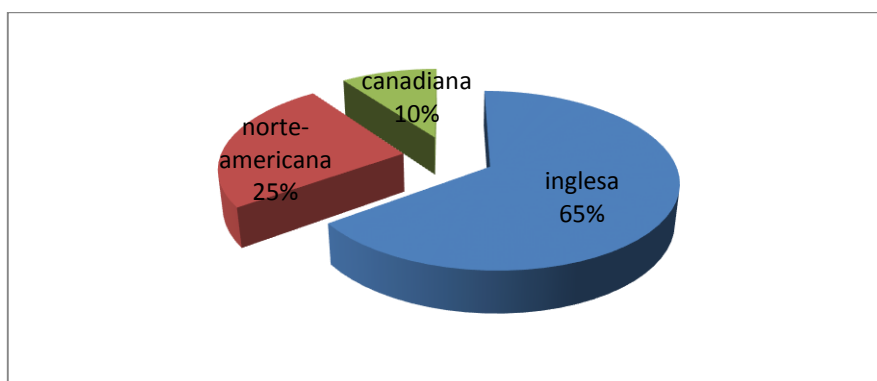


Gráfico 12: Nacionalidades dos informantes de PL2

Todos os alunos da Escola Internacional do Algarve residem na região, em localidades como Lagos e Lagoa, mas também em Almancil e Portimão. Os informantes adultos vivem maioritariamente nos Açores, no Pico, Faial e Santa Maria, concentrando-se sobretudo nesta última ilha. Há também dois inquiridos residentes em Odemira e um Lisboa, como mostra o gráfico 13.

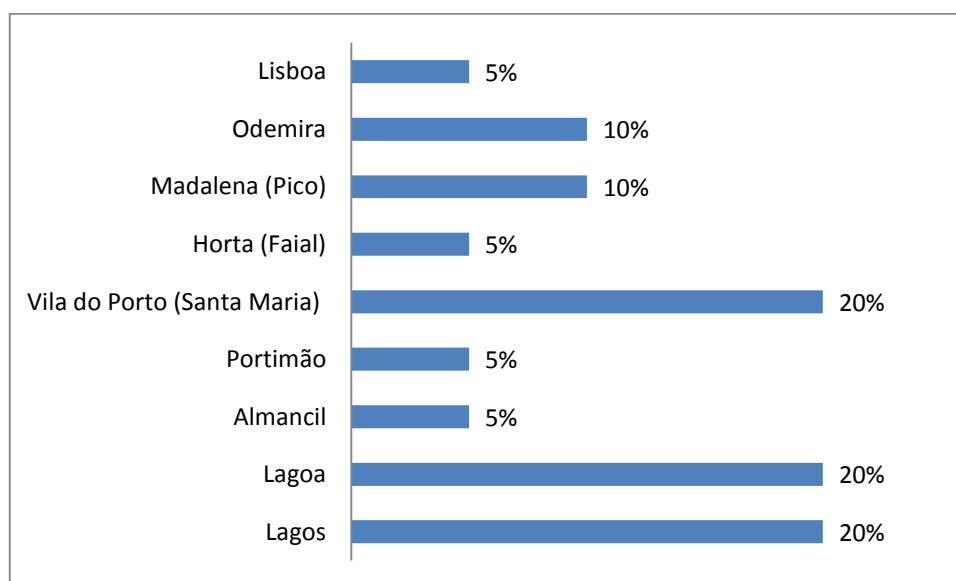


Gráfico 13: Locais onde residem atualmente os informantes de PL2

Como se pode constatar no gráfico 14, 20% dos inquiridos, alunos da Escola Internacional do Algarve, nasceram em Portugal. Os restantes chegaram ao país a partir do ano 2000. O ano de chegada registado por mais informantes foi o de 2006.

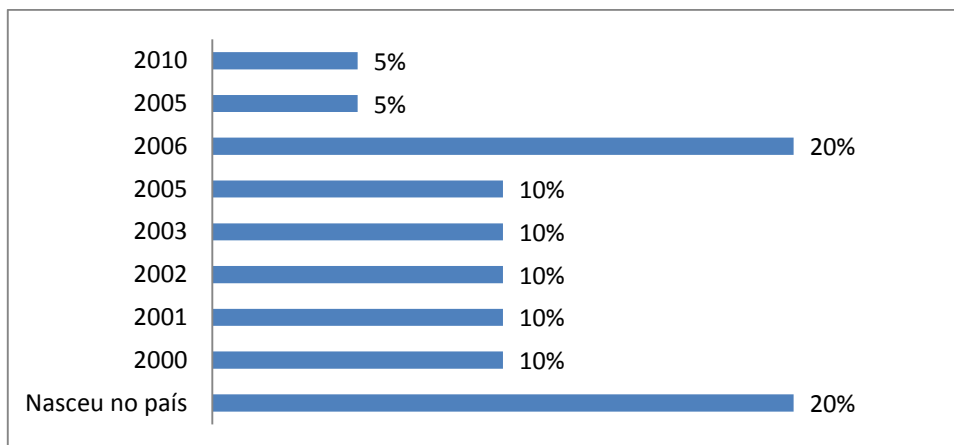


Gráfico 14: Anos de chegada dos informantes de PL2 a Portugal

No gráfico 15, verificamos que uma grande maioria dos informantes não residiu em outro país, além do seu de origem e Portugal. Os outros aprendentes viveram em países lusófonos como o Brasil, apontado por dois inquiridos, e em outros como a República Checa, Equador, Irlanda e Alemanha por períodos de 18 meses e dois anos. Um dos inquiridos diz ter aprendido um pouco de espanhol, no Equador, e outro gaélico, na Irlanda. Os restantes, nomeadamente os que viveram no Brasil, não aprenderam aí as línguas desses países.

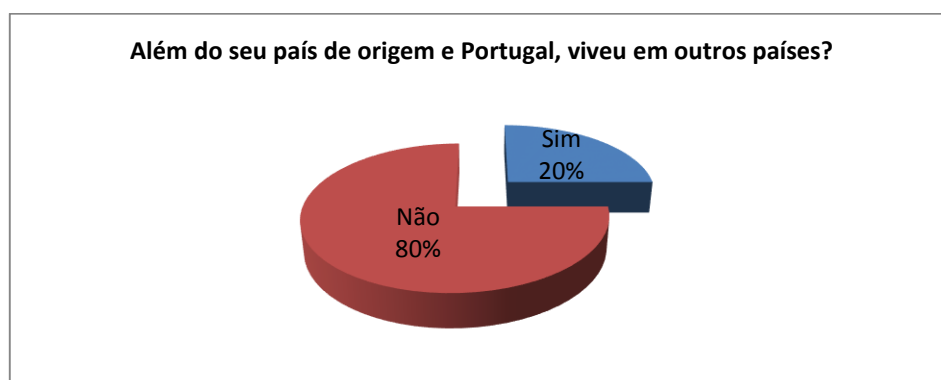


Gráfico 15: Informantes de PL2 que viveram em outros países, além do país de origem e Portugal.

### 3.3.1.3. Grupo de PLE

Os 20 informantes de PLE aprendem português nos Estados Unidos da América e Inglaterra. 60% são estudantes da Universidade de Princeton, no estado norte-americano de Nova Jersey, e 40% da King's College London, na Inglaterra. Tanto em Princeton como na King's College, os alunos do nível de proficiência A2 têm quatro

aulas semanais e os de B1 três. A diferença reside na duração destas aulas: uma hora na universidade inglesa e 50 minutos na norte-americana.

Como se pode observar no gráfico 16, os inquiridos têm idades compreendidas entre os 18 e os 33 anos. A maioria dos informantes, 60%, tem 19 anos, seguindo-se os estudantes com 20 e 22 anos.

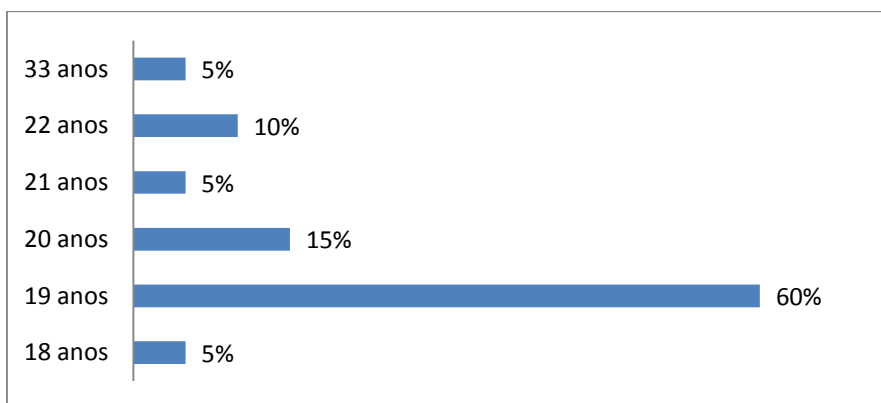


Gráfico 16: Idades dos informantes de PLE

A esmagadora maioria dos inquiridos é do sexo feminino. Apenas 30% são do sexo masculino, como se pode constatar no gráfico 17.

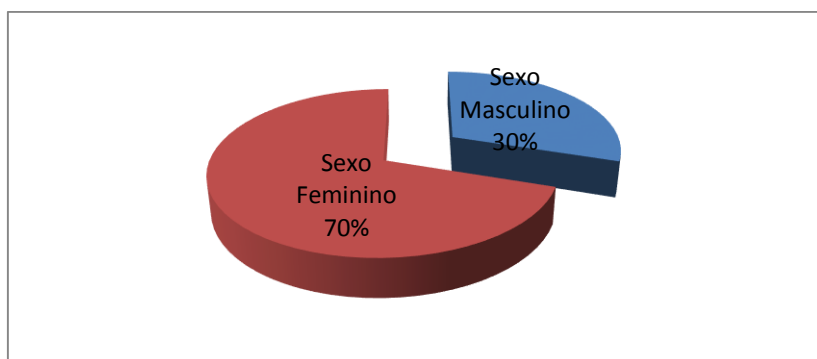


Gráfico 17: Sexo dos informantes de PLE

Metade dos informantes tem nacionalidade norte-americana. 40% dos inquiridos são ingleses, registando-se também nacionalidades como a italiana e chinesa.

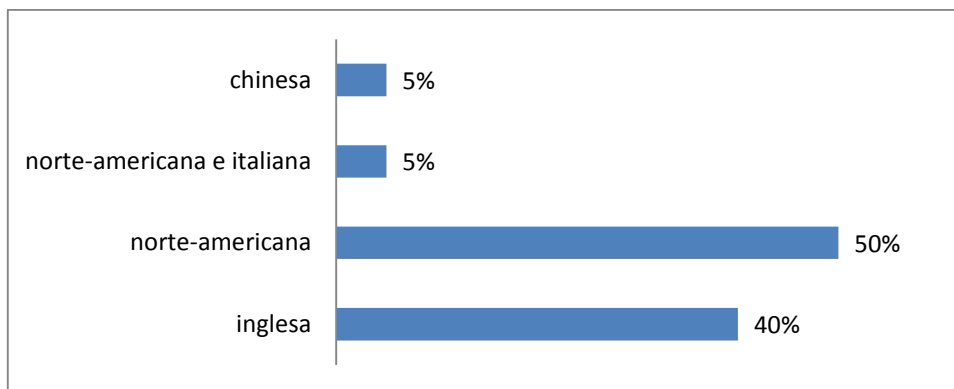


Gráfico 18: Nacionalidades dos informantes de PLE

Como é visível no gráfico 19, 35% dos alunos residem em Londres. Os estados norte-americanos mais representados são Nova Jersey, Nova Iorque e Connecticut. Verificam-se também aprendentes de Maryland, Pensilvânia, Illionois e Virgínia.

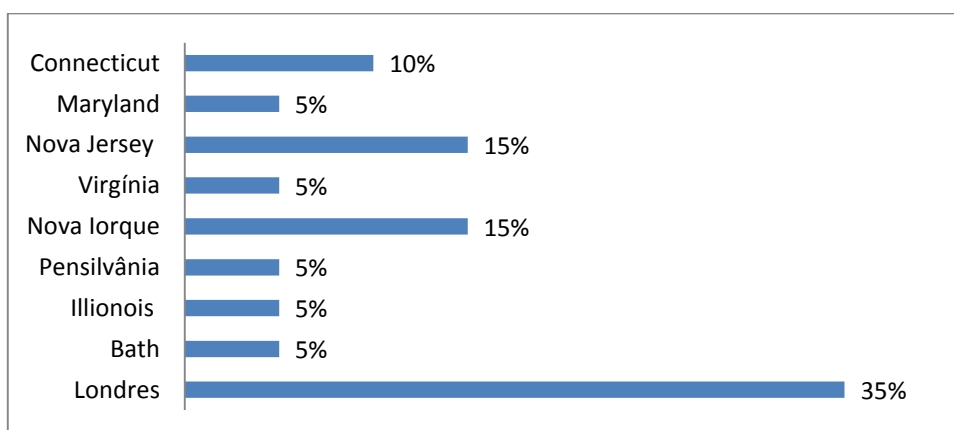


Gráfico 19: Locais de residência dos informantes de PLE

Nenhum dos informantes viveu em países lusófonos. 25% residiram por períodos de um mês a oito anos num país não lusófono, destacando-se países de língua espanhola como o México, Cuba, Argentina e Espanha. Registam-se igualmente países como a Rússia e Singapura. Os informantes que residiram nestes países dizem ter aprendido espanhol e russo.

### 3.3.2. Experiências relativas às línguas

#### 3.3.2.1. Grupo de PLH

Todos os aprendentes de PLH falam inglês e português. Apenas quatro apontam outras línguas: o francês é falado por dois desses informantes, o alemão, espanhol e albanês por um e o italiano por outro. No gráfico 20, observamos que metade dos informantes comunica em casa apenas em português. Seguem-se sete participantes que falam duas línguas, o inglês e português. Só um aluno usa unicamente o inglês. Os dois restantes inquiridos afirmam falar, além da língua inglesa e portuguesa, o italiano ou o espanhol e albanês.

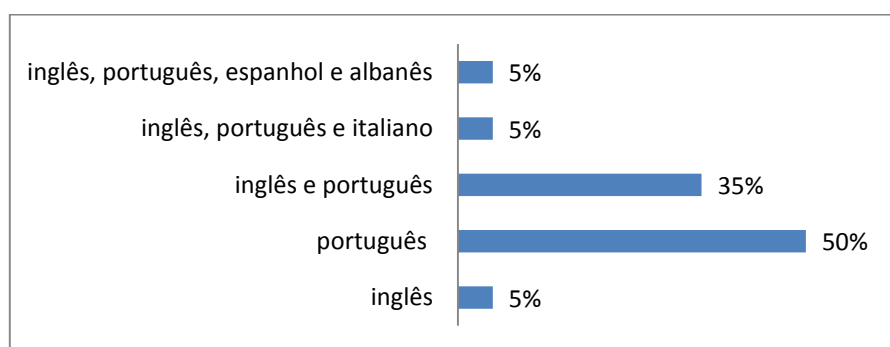


Gráfico 20: Línguas faladas em casa pelos informantes de PLH

No gráfico 21, podemos verificar que nenhum dos informantes fala apenas inglês com os familiares. O português é a língua usada pela grande maioria dos alunos. Quatro dos inquiridos comunicam com os outros parentes em inglês e português. Só dois usam outras línguas como o italiano, espanhol e albanês.

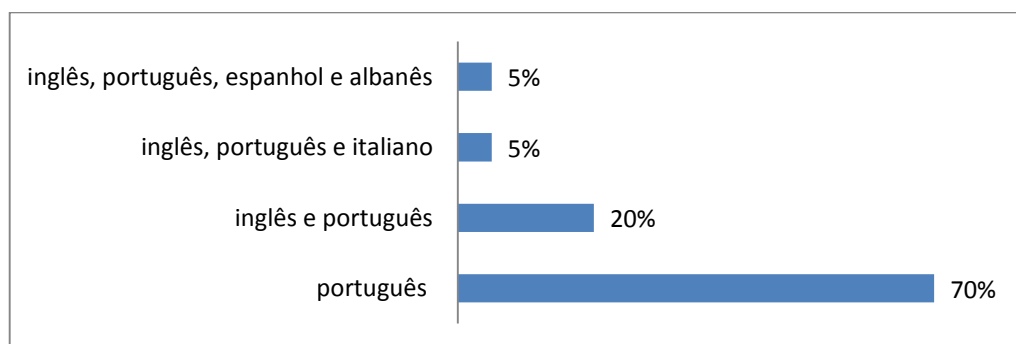


Gráfico 21: Línguas que os informantes de PLH falam com familiares

Relativamente às línguas de comunicação com os amigos, são indicados apenas dois idiomas. Como se pode constatar nos gráficos 22, 23 e 24, 40%, representando oito informantes, falam em inglês. 60% comunicam com os amigos em inglês e português. Como seria expectável, os inquiridos não usam unicamente a língua portuguesa na escola: a maioria, 70%, utiliza apenas o inglês. Os restantes 30% falam português e inglês no espaço escolar. Por último, em outros locais, onde se incluem lojas, cafés, restaurantes, 55%, uma percentagem equivalente a 11 inquiridos, expressam-se em português e inglês. Nove usam apenas a língua inglesa.

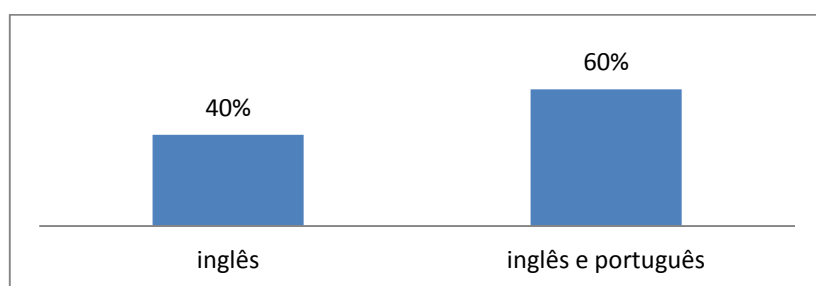


Gráfico 22: Línguas usadas pelos informantes de PLH com os amigos

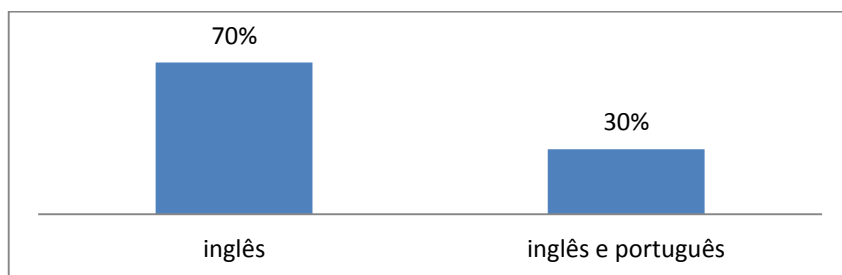


Gráfico 23: Línguas que os informantes de PLH falam na escola

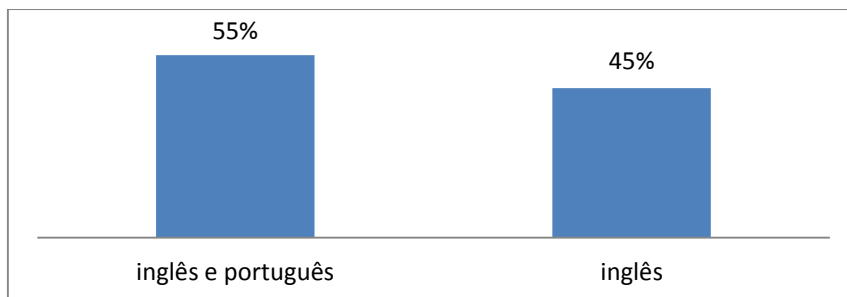


Gráfico 24: Línguas usadas pelos informantes de PLH em outros locais (lojas, restaurantes, cafés...)

No que concerne à leitura, o gráfico 25 mostra que o único idioma escolhido para ler pela maioria é o inglês, a que se seguem o inglês e português.

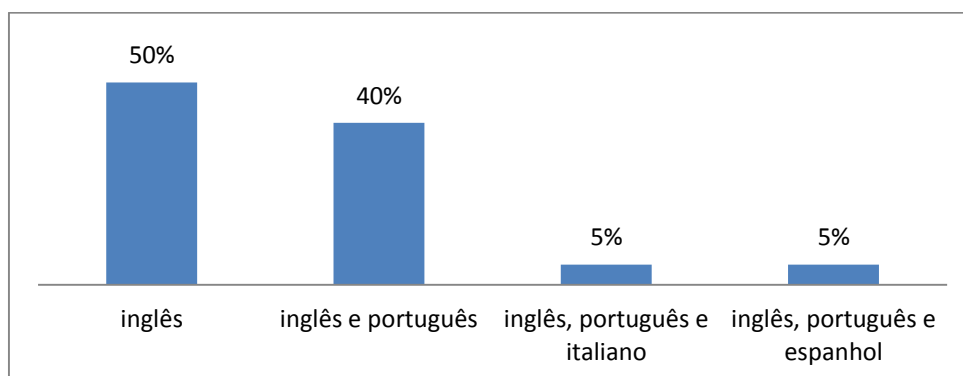


Gráfico 25: Línguas de leitura dos informantes de PLH

Como é visível no gráfico 26, o inglês é a língua preferida de 65% dos utilizadores de internet inquiridos. 35% dizem usar duas línguas, o português e o inglês.

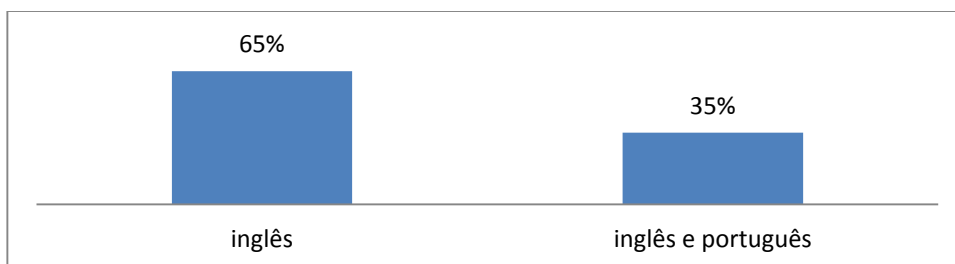


Gráfico 26: Línguas em que os informantes de PLH utilizam a internet

O gráfico 27 mostra que a maioria vê televisão e ouve rádio em duas línguas: inglês e português. 20% fazem-no somente em inglês e 10% em português.

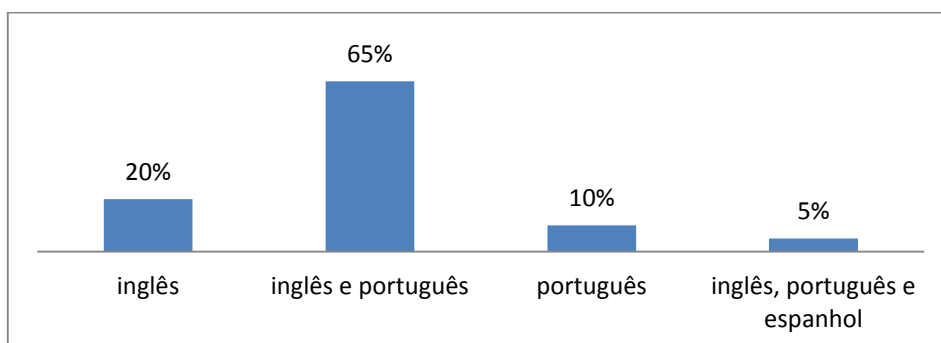


Gráfico 27: Línguas em que os informantes de PLH veem televisão e ouvem rádio

O português e inglês são também as línguas dos filmes e música ouvida por 60% dos aprendentes. 35% fazem-no unicamente em inglês. Como se pode observar no gráfico 28, nenhum dos informantes ouve música e vê filmes só em português.

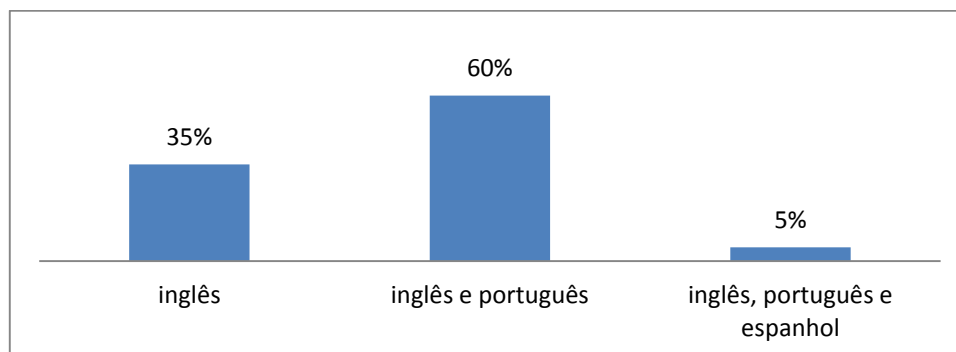


Gráfico 28: Línguas em que os informantes de PLH veem filmes e ouvem música

### 3.3.2.2. Grupo de PL2

As línguas faladas pelos informantes de PL2 são, além do inglês e português, o francês, alemão, gaélico irlandês e espanhol. A língua francesa é falada pela maioria dos inquiridos.

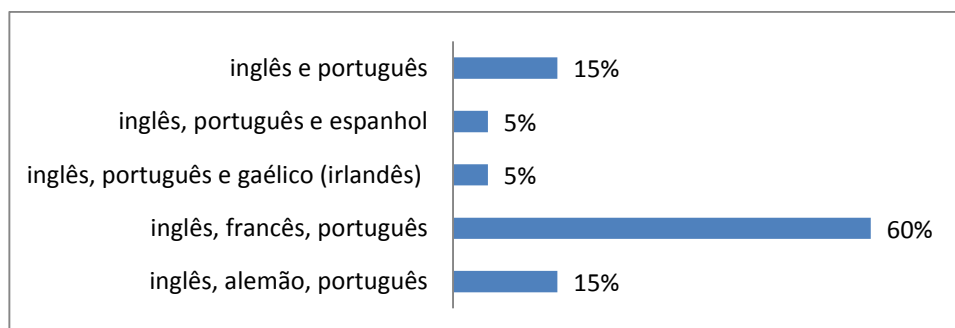


Gráfico 29: Línguas faladas pelos informantes de PL2

Os gráficos 30 e 31 mostram que o inglês é a língua dominante em casa e na comunicação com os amigos e vizinhos. 70% falam apenas a língua inglesa na sua residência e só 15% usam o inglês e português nesse contexto. Três falantes combinam o inglês com o alemão, gaélico e francês. Uma boa parte dos inquiridos, 60%, usa unicamente a língua inglesa quando fala com vizinhos e amigos, seguindo-se o inglês e o português com uma percentagem de 35%. Só um informante usa o inglês e alemão.

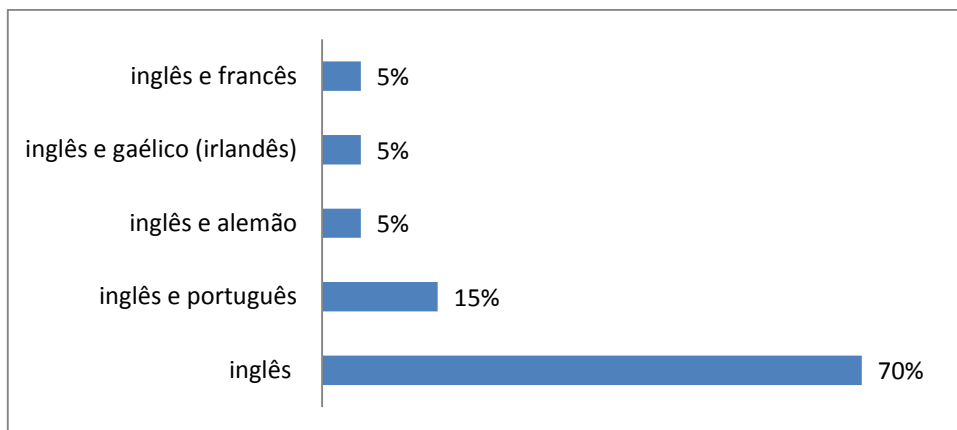


Gráfico 30: Línguas faladas em casa pelos informantes de PL2

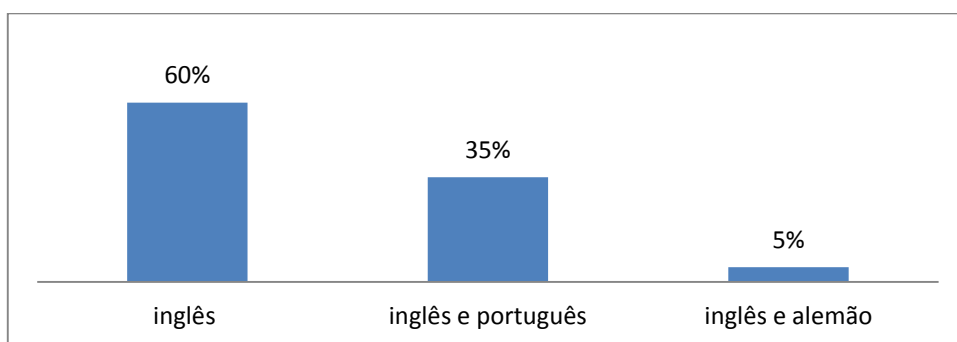


Gráfico 31: Línguas faladas pelos informantes de PL2 com amigos ou vizinhos

Como se pode observar nos gráficos 32 e 33, o inglês e o português são as línguas usadas pela maioria dos informantes na escola ou trabalho e em outros locais, com percentagens de 45% e 60%, respetivamente. Nas duas situações, segue-se o uso exclusivo do inglês. Em contexto escolar ou laboral, além do português e inglês, três informantes comunicam igualmente em francês e outro nas línguas inglesa e francesa. De sublinhar que só dois informantes usam unicamente a língua portuguesa para comunicarem nestes locais.

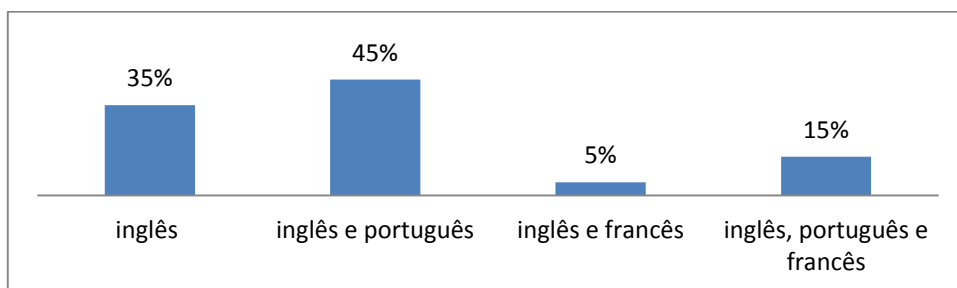


Gráfico 32: Línguas faladas pelos informantes de PL2 na escola/trabalho

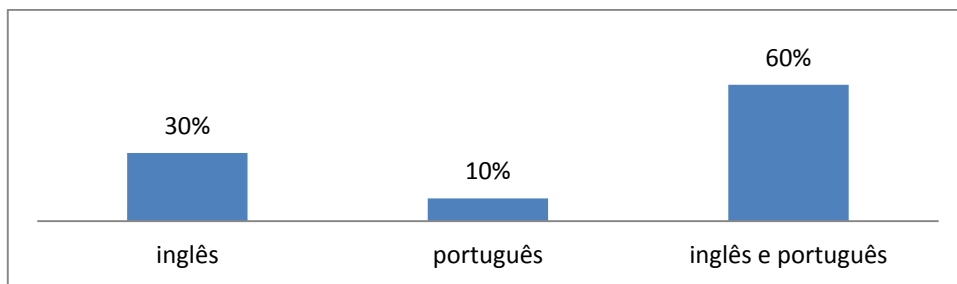


Gráfico 33: Línguas faladas pelos informantes de PL2 em outros locais (lojas, restaurantes...)

O inglês é a língua que domina na leitura, internet, meios de comunicação social, música e filmes, como se pode observar nos gráficos 34, 35, 36 e 37. 65% leem, veem televisão e filmes e ouvem rádio e música apenas em inglês. No que concerne à internet, a percentagem é mais expressiva: 75%. Seguem-se duas línguas, o inglês e português, com uma percentagem de 25%, também na leitura, internet, música e filmes e 30% na televisão e rádio. Línguas como o francês e o alemão surgem nas várias situações com uma percentagem de apenas 5%.

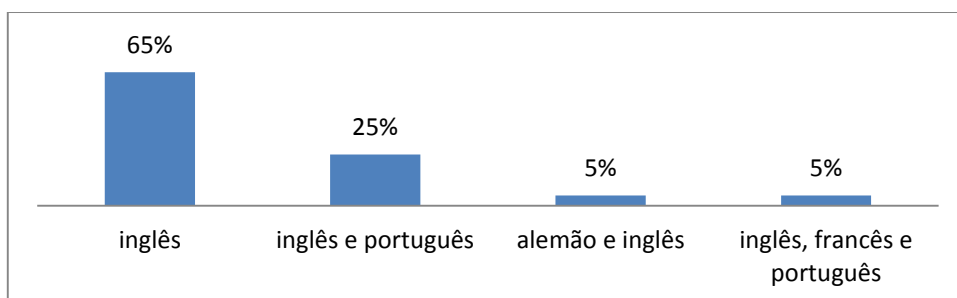


Gráfico 34: Línguas de leitura dos informantes de PL2

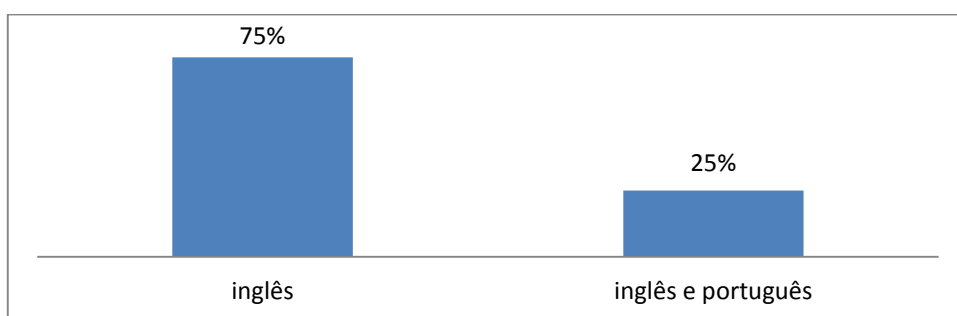


Gráfico 35: Línguas em que os informantes de PL2 utilizam a internet

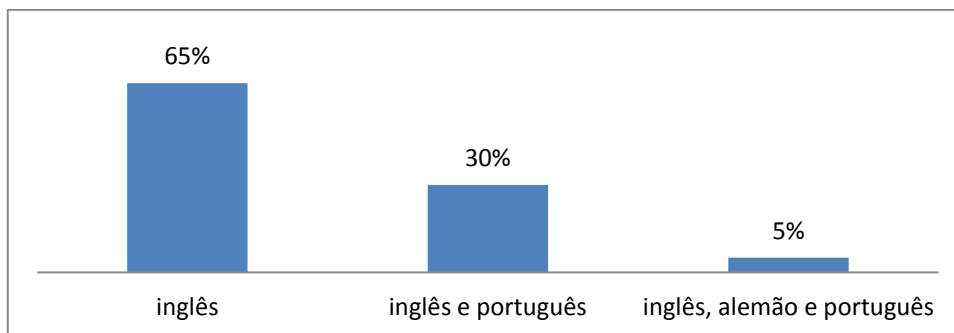


Gráfico 36: Línguas em que os informantes de PL2 veem televisão e ouvem rádio

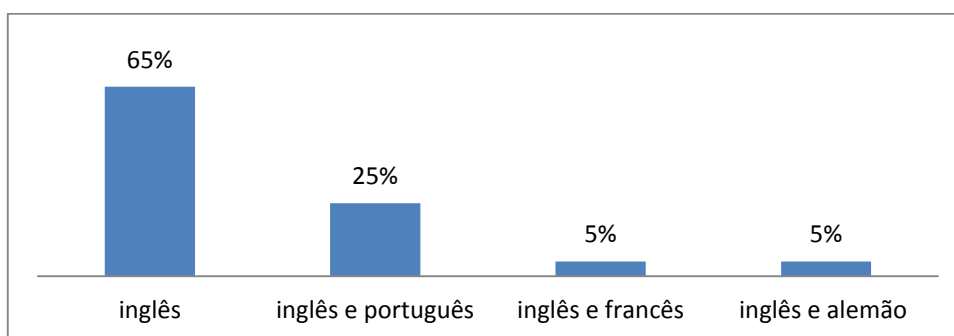


Gráfico 37: Línguas em que os informantes de PL2 veem filmes e ouvem música

### 3.3.2.3. Grupo de PLE

Relativamente às línguas faladas pelo grupo de PLE, só um informante fala duas línguas, o inglês e português. Todos os outros falam três ou quatro idiomas, onde se incluem o francês, italiano, marati, árabe, mandarim e espanhol, esta última a dominante a seguir ao português e inglês. Grande parte destes inquiridos, 40%, comunica nestes três idiomas, como é visível no gráfico 38.

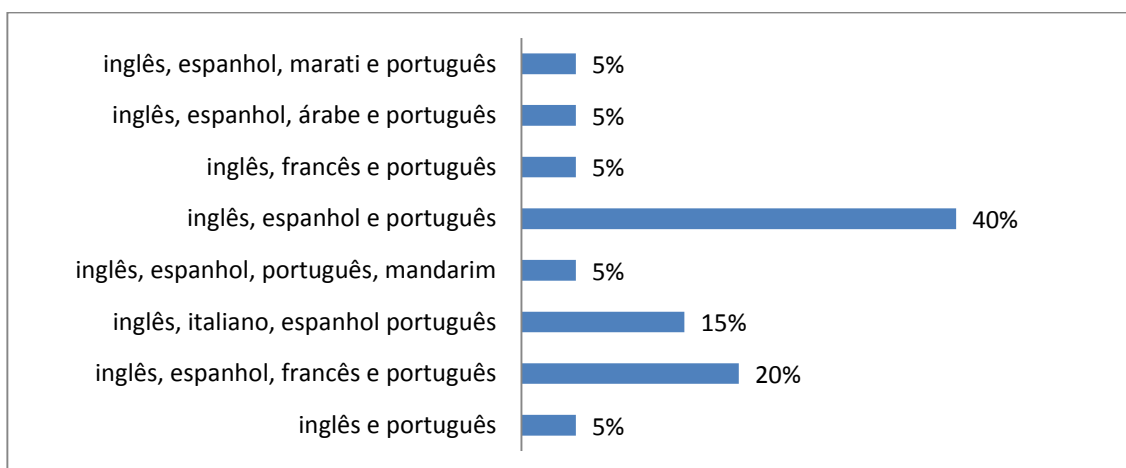


Gráfico 38: Línguas faladas pelos informantes de PLE

O gráfico 39 mostra que a maioria dos informantes fala inglês em casa. Um falante usa unicamente o espanhol e outro o mandarim. Os restantes aprendentes usam, além do inglês, o italiano, marati e espanhol.

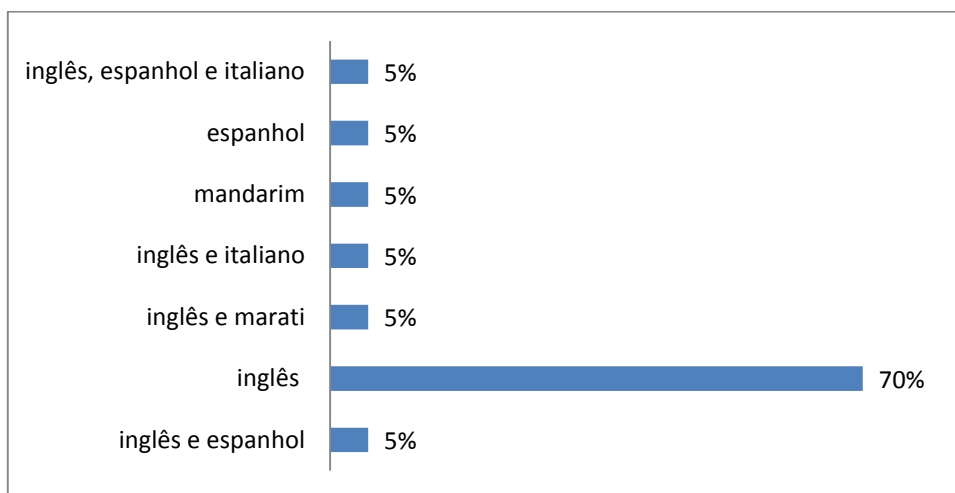


Gráfico 39: Línguas faladas em casa pelos informantes de PLE

A maioria dos informantes fala apenas inglês com os amigos, enquanto 25% dizem comunicar em inglês e espanhol. Metade dos informantes usa só a língua inglesa na universidade. O espanhol, português, francês e árabe são também usados neste contexto. Por fim, o inglês é também o idioma utilizado por uma grande maioria, 80%, em outros locais, a que segue o espanhol.

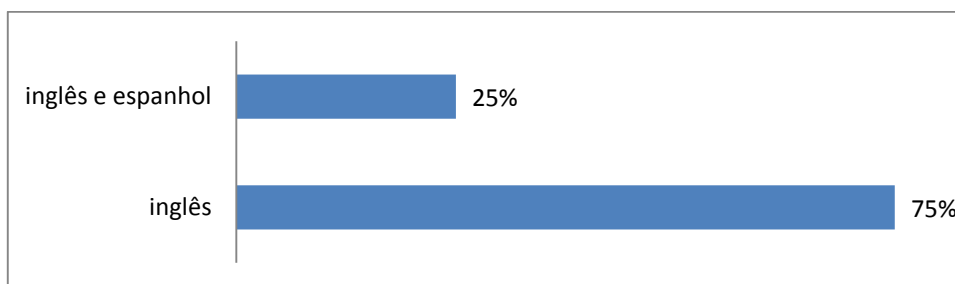


Gráfico 40: Línguas faladas pelos informantes de PLE com amigos

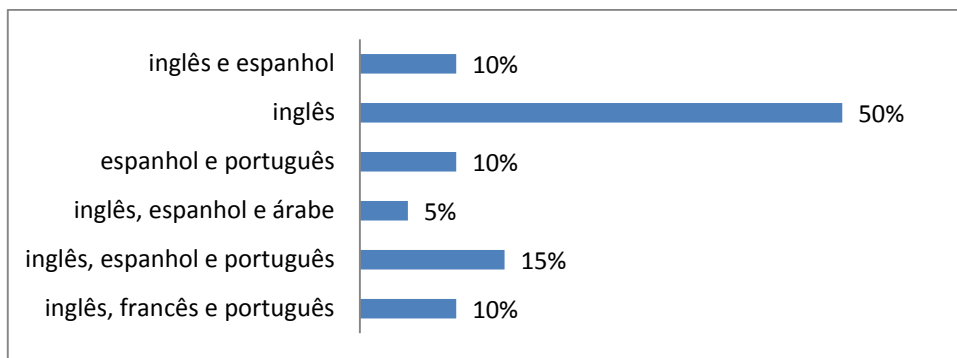


Gráfico 41: Línguas faladas pelos informantes de PLE na universidade

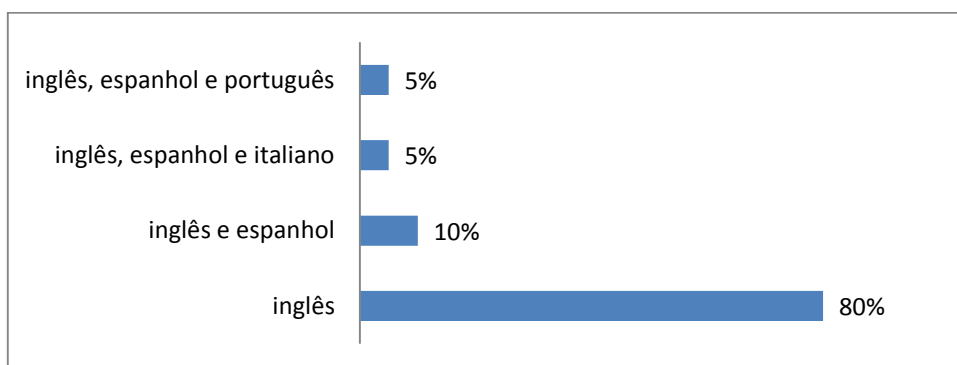


Gráfico 42: Línguas faladas pelos informantes de PLE em outros locais

Como se pode verificar no gráfico 43, são várias as línguas em que os informantes leem, o que mostra que o fazem nos vários idiomas que falam. Todos os inquiridos leem em inglês. Metade lê só em inglês ou em espanhol e inglês. Além destas duas línguas, 15% fazem leituras em português.

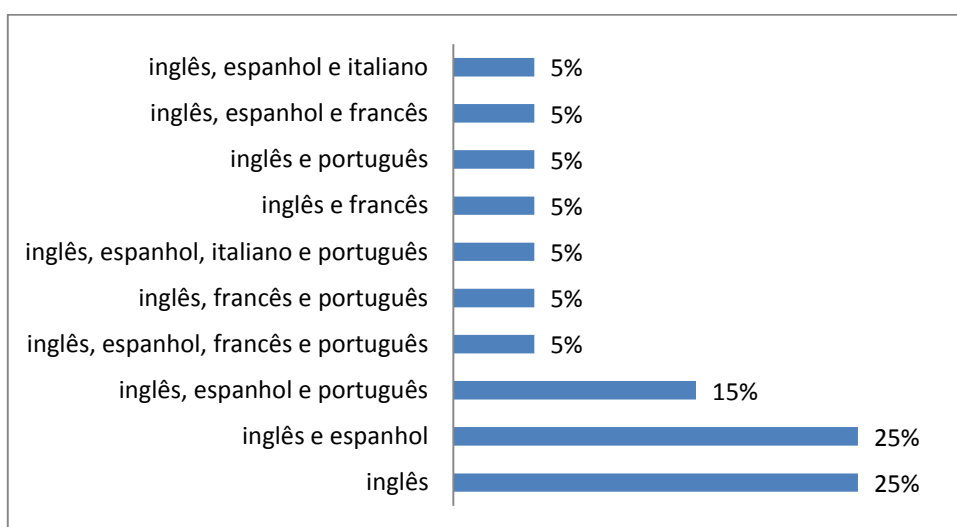


Gráfico 43: Línguas de leitura dos informantes de PLE

60% dos inquiridos utilizam a internet em inglês, seguindo-se o inglês, o espanhol e inglês e espanhol e português, como se pode constatar no gráfico 44.

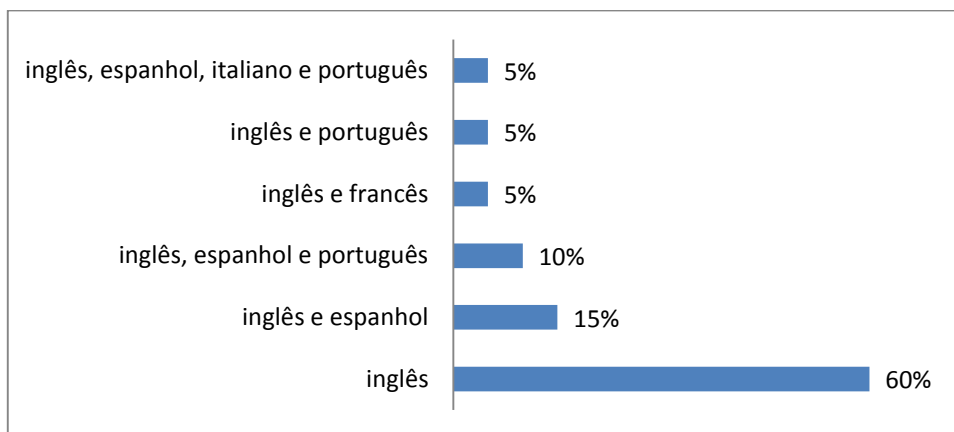


Gráfico 44: Línguas em que os informantes de PLE utilizam a internet

O gráfico 45 mostra que o inglês é também a língua que 60% dos informantes escolhem para ver televisão ou ouvir rádio. O inglês e o espanhol é a segunda opção, reunindo uma percentagem de 30%. No que toca aos filmes e música, há uma maior dispersão de línguas. Neste caso, a língua inglesa continua a ser a preferida, com uma percentagem de 30%, seguindo-se o castelhano e inglês, como é visível no gráfico 46.

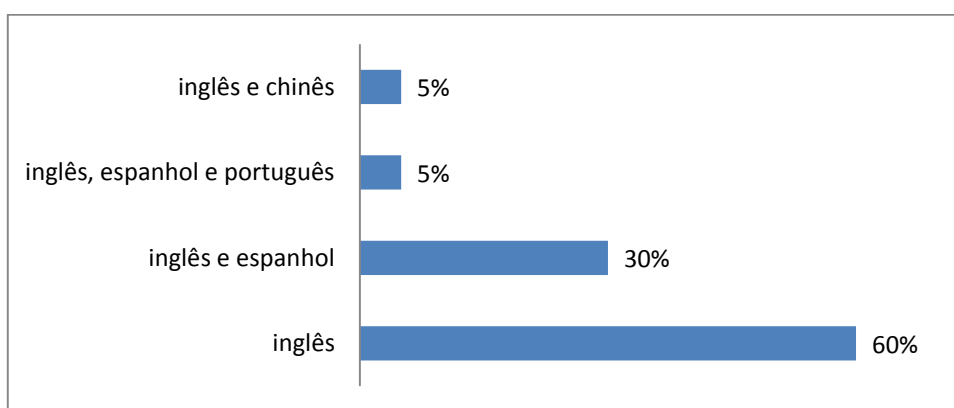


Gráfico 45: Línguas em que os informantes de PLE veem televisão e ouvem rádio

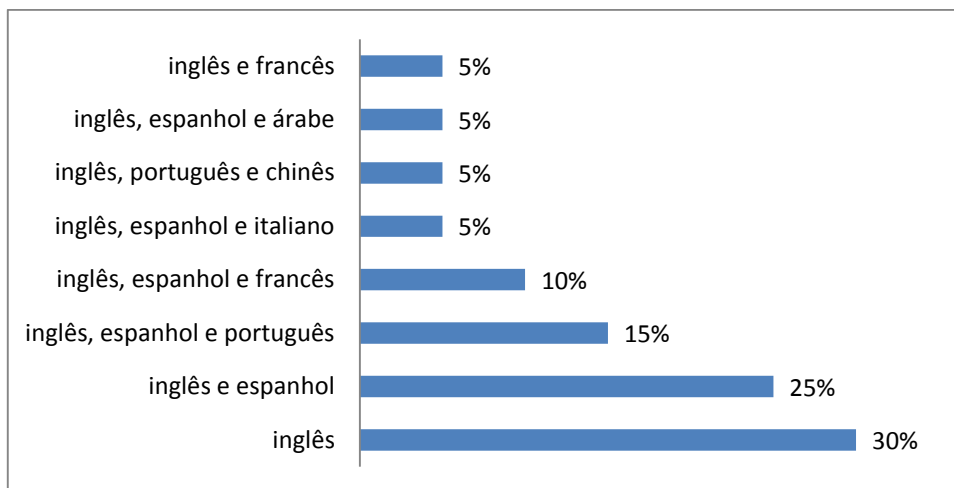


Gráfico 46: Línguas em que os informantes de PLE veem filmes e ouvem música

### 3.3.3. Experiências relativas ao português

#### 3.3.3.1. Grupo de PLH

No que concerne às experiências relativas à língua portuguesa do grupo de PLH, o quadro 7 indica que 65% dos informantes já frequentaram anteriormente cursos ou aulas de português. Sobre as razões para a frequência do curso de português, 60% dos participantes dizem não aprender o idioma apenas por desejo da família. Uma esmagadora maioria, 95% dos inquiridos, afirma gostar da língua, precisar dela para comunicar em diferentes contextos e considera que o português pode oferecer oportunidades de trabalho. Apesar de a percentagem não ser tão expressiva, grande parte, 75%, estuda a língua para conhecer melhor a cultura de origem da família.

	Sim	Não
a) Está a aprender português só porque a sua família quer que domine a língua?	40%	60%
b) Gosta da língua portuguesa?	95%	5%
c) Um dos seus objetivos na aprendizagem do português é conhecer melhor a cultura do país de origem da sua família?	75%	25%
d) Gosta de aprender outras línguas e o português pode oferecer-lhe	95%	5%

oportunidades de trabalho no futuro?		
e) Precisa da língua portuguesa para comunicar em diferentes contextos?	95%	5%

Quadro 7: Motivações dos informantes de PLH para aprenderem português

Como é visível no quadro 8, a avaliação que os informantes fazem do seu desempenho nas quatro competências linguísticas é positiva. Nenhum deles classificou de pouco satisfatória cada uma das competências. A oralidade é a que melhores resultados apresenta, sendo que metade dos inquiridos considera a sua compreensão oral muito boa. Já a expressão escrita é a competência na qual os informantes dizem ter mais dificuldades.

	Satisfatório	Bom	Muito Bom
Expressão oral	15%	80%	5%
Expressão escrita	55%	45%	0%
Compreensão oral	15%	35%	50%
Compreensão escrita	35%	50%	15%

Quadro 8: Auto-avaliação do desempenho dos informantes de PLH nas competências de português

### 3.3.3.2. Grupo de PL2

60% dos inquiridos de PL2 frequentaram antes aulas de português. A maioria, 70%, afirma gostar do português. O conhecimento da cultura do país onde reside não é o fator que leva boa parte dos inquiridos, 65%, a aprender a língua. No entanto, a mesma percentagem considera que o português pode oferecer oportunidades de trabalho no futuro. A esmagadora maioria diz necessitar da língua portuguesa para comunicar em diferentes contextos, como se pode verificar no quadro 9.

	Sim	Não
a) Gosta da língua portuguesa?	70%	30%
b) Um dos seus objetivos na aprendizagem do português é conhecer melhor a cultura do país onde vive?	35%	65%
c) Quer aprender outras línguas e o português pode oferecer-lhe oportunidades de trabalho no futuro?	65%	35%

d) Precisa da língua portuguesa para comunicar em diferentes contextos?	90%	10%
---	-----	-----

Quadro 9: Motivações dos informantes de PL2 para aprenderem português

O quadro 10 mostra que os informantes fazem uma avaliação positiva do seu desempenho nas várias competências linguísticas. A expressão, oral e escrita, sobretudo a última, apresenta-se como a competência que causa mais dificuldades. Já a compreensão oral é a que melhor avaliação obteve: 90% consideram que o seu desempenho está acima do satisfatório, avaliando como boa ou muito boa esta competência.

	Pouco Satisfatório	Satisfatório	Bom	Muito Bom
Expressão oral	10%	45%	35%	10%
Expressão escrita	10%	70%	20%	-----
Compreensão oral	-----	10%	65%	25%
Compreensão escrita	-----	30%	45%	25%

Quadro 10: Auto-avaliação do desempenho dos informantes de PL2 nas competências de português

### 3.3.3.3. Grupo de PLE

No que concerne às experiências relativas ao português, apenas 25% tiveram aulas ou curso de português anteriormente. O quadro 11 mostra que nenhum dos informantes aprende português por fazer parte do currículo. Todos afirmam gostar do português, dizem ter como objetivo de aprendizagem conhecer as culturas ligadas à língua e pensam que esta pode oferecer oportunidades de trabalho. Por fim, só metade precisa atualmente do português para comunicar em diferentes contextos.

	Sim	Não
a) Aprende português só porque faz parte do currículo?	----	100%
b) Gosta da língua portuguesa?	100%	-----
c) Um dos seus objetivos na aprendizagem do português é conhecer melhor as culturas ligadas a esta língua?	100%	-----

d) Gosta de aprender outras línguas e o português pode oferecer-lhe oportunidades de trabalho no futuro?	100%	-----
e) Precisa actualmente da língua portuguesa para comunicar em diferentes contextos?	50%	50%

Quadro 11: Motivações dos informantes de PLE para aprenderem português

Entre 85 a 95% dos informantes de PLE classificam de satisfatório, bom e muito bom o seu desempenho nas diferentes competências linguísticas. Embora não seja uma diferença muito significativa, a expressão oral é a competência onde os inquiridos dizem mostrar mais dificuldades.

	Pouco Satisfatório	Satisfatório	Bom	Muito Bom
Expressão oral	15%	65%	20%	-----
Expressão escrita	10%	40%	40%	10%
Compreensão oral	10%	40%	45%	5%
Compreensão escrita	5%	30%	55%	10%

Quadro 12: Auto-avaliação do desempenho dos informantes de PLE nas competências de português

### 3.3.4. Análise geral dos dados sociolinguísticos

Face aos dados recolhidos, conclui-se que, no que toca às idades dos informantes, se verificam três faixas etárias: 11 aos 14 anos, 18 aos 22 anos e 31 aos 46 anos. Cerca de 50% dos participantes no estudo pertencem à primeira faixa etária, que inclui a totalidade dos aprendentes de PLH e metade de PL2. Estes informantes são estudantes do 3.º ciclo do ensino básico e secundário. O PL2 é o grupo mais heterogéneo por ser constituído por aprendentes adolescentes e adultos. O sexo feminino é o dominante nos três grupos e aproximadamente 50% dos participantes são de nacionalidade inglesa. Só uma minoria, seis do total dos 40 informantes de PLH e PLE, já viveu em países lusófonos ou outros países lusófonos, sendo que nenhum participante de PLE morou em países de língua portuguesa. Os inquiridos de PL2 foram o que mais residiram em países não lusófonos.

No que concerne às experiências relativas às línguas, o português domina a comunicação em casa e com os familiares no grupo de PLH, tal como sustenta Flores (2013). Porém, ao contrário do que defende a autora, nestes falantes de herança a língua portuguesa é frequentemente usada com amigos. A maioria diz usar o inglês e português para comunicar com os colegas. Mesmo na escola, 30% afirmam comunicar em língua inglesa e portuguesa. Mais expressivo é o uso do português em outros locais, como lojas e restaurantes. 55% usam também estas duas línguas nestes espaços. Embora o inglês domine a leitura, a maioria dos informantes não elimina o português, lendo em português e inglês. Por outro lado, Pires (2011), citado por Flores (2013), sustenta que “devido ao baixo nível de escolarização na língua de herança e ao contacto reduzido com meios de comunicação, como os jornais e a televisão do país de origem, a possibilidade de o falante de herança contactar com registos de língua diversificados é bastante diminuta”. Verifica-se, contudo, que 65% dos informantes de PLH veem televisão e ouvem rádio em inglês mas também na sua língua de herança. Este contacto não é, portanto, reduzido e os informantes estão também expostos a um nível de língua mais standardizado. Consta-se que, apesar de o inglês ser a língua dominante, o português tem uma presença mais forte do que o esperado nestes falantes de herança.

Se no grupo de PLH não se esperava uma exposição tão grande ao português, nos informantes de PL2 era expectável um maior contacto com a língua. Importa recordar que Saville- Troike (2006:4) definia L2 como “a língua oficial ou dominante numa sociedade, necessária para a educação, emprego e outras funções básicas”. Observa-se, no entanto, que só dois participantes usam unicamente o português em lojas e restaurantes. Em casa e com amigos e vizinhos domina o inglês. Em contexto escolar ou laboral, grande parte dos informantes comunica em inglês e português. Estas duas línguas não ultrapassam os 25% ou 30% na leitura, internet, televisão, rádio, filmes e música, sendo o inglês o único idioma usado pela maioria dos informantes. De sublinhar ainda que, embora estes participantes afirmem falar outras línguas como o francês, alemão e gaélico, a presença destas nos vários contextos estudados é pouco significativa. Com exceção do local de trabalho ou escola, onde três informantes dizem usar também o francês, estas línguas são apontadas apenas por um participante em cada uma das situações apresentadas.

Relativamente aos aprendentes de PLE, constata-se que 19 falam três ou quatro línguas. Nestes informantes multilingues, o castelhano é a língua comum à esmagadora maioria, além do inglês e português. São ainda indicadas línguas como o francês,

italiano, mandarim e marati. Ainda que o inglês seja o idioma dominante, a que se segue o castelhano, as várias línguas são usadas nas diferentes situações apresentadas. A única exceção é a comunicação com os amigos: 75% usam apenas o inglês e os restantes 25% o inglês e o espanhol. O português convive, portanto, no diaadia com outras línguas, sobretudo românicas.

No que toca especificamente ao português, verifica-se que os informantes adultos de PL2 são os que menos horas de aulas de português têm por semana, seguidos do grupo de PLH, com uma hora e um quarto e uma hora e meia respetivamente. A maioria frequentou anteriormente aulas de língua portuguesa. Os participantes de PL2 são os que apresentam percentagens mais baixas nas razões indicadas na ficha sociolinguística para a aprendizagem do português. Se partirmos do princípio que o conhecimento da cultura do país de acolhimento facilita a integração, é curioso notar que a maioria destes informantes afirma não estudar a língua para conhecer melhor a cultura do país onde reside. Recordando Brown (2007), não é visível na maior parte destes participantes uma motivação integrativa intrínseca, isto é, o desejo de integração através da língua. A principal razão mencionada para aprender português foi a necessidade de comunicar em diferentes contextos, podendo por isso falar-se numa motivação instrumental intrínseca. Importa ainda referir que, com exceção da necessidade atual de comunicar em português, os informantes de PLE responderam afirmativamente às questões, pelo que se pode considerar que há uma maior motivação deste grupo na aprendizagem da língua portuguesa. Por último, relativamente à auto-avaliação do desempenho linguístico dos informantes, os falantes de herança foram os que melhor avaliaram as quatro competências, sobretudo a expressão. Os aprendentes de PLE são os que apresentam uma avaliação da expressão oral mais baixa e os de PL2 os que avaliam menos positivamente a expressão escrita.

## CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O *corpus* dos três grupos de informantes é constituído por 13052 palavras, registando-se um total de 1655 desvios, correspondente a uma percentagem de 12,7%. 1295 são desvios intralinguísticos e 370 interlinguísticos. As transferências representam, portanto, 22,3% da totalidade de formas divergentes. O quadro 13 indica que o grupo de PLE foi o que escreveu textos mais curtos e com uma percentagem menor de desvios. Os informantes de PL2 são os que registam mais formas desviantes, com 14,8%, a que se segue o grupo de PLH com 14%.

Grupo	Nível	Número de palavras			Desvios	
		Texto 1	Texto 2	Total	Total	Percentagem
PLE	A2	1297	770	4073	368	9%
	B1	1273	733			
PL2	A2	1391	805	4408	653	14, 8%
	B1	1422	790			
PLH	A2	1450	909	4571	644	14%
	B1	1429	783			

Quadro 13: Número de palavras e desvios do *corpus*

Se atentarmos apenas nos desvios interlinguísticos, verificamos que as formas desviantes ligadas a vocabulário indisponível dominam com uma percentagem de 42%, sendo que o grupo de PLE é responsável por 58% desses desvios, como mostram os gráficos 47 e 48. A estas formas, seguem-se 35% de transferências na seleção do léxico, para as quais contribuem os 58% de desvios de PL2. Os desvios formais e desvios de sintaxe e morfossintaxe são as categorias com um menor número de formas divergentes, 15% e 8%, respetivamente. Os informantes de PLH lideram o uso de formas desviantes nestas duas tipologias, contribuindo em 59% para desvios na forma e 53% de desvios sintáticos e morfossintáticos. Os resultados estão, pois, em linha com os diversos estudos que comprovam que a sintaxe e morfossintaxe são os níveis de análise onde

ocorrem menos transferências. 92% destes desvios interlinguísticos estão ligados ao léxico, que, segundo Llach (2010), é a área mais permeável à transferência.

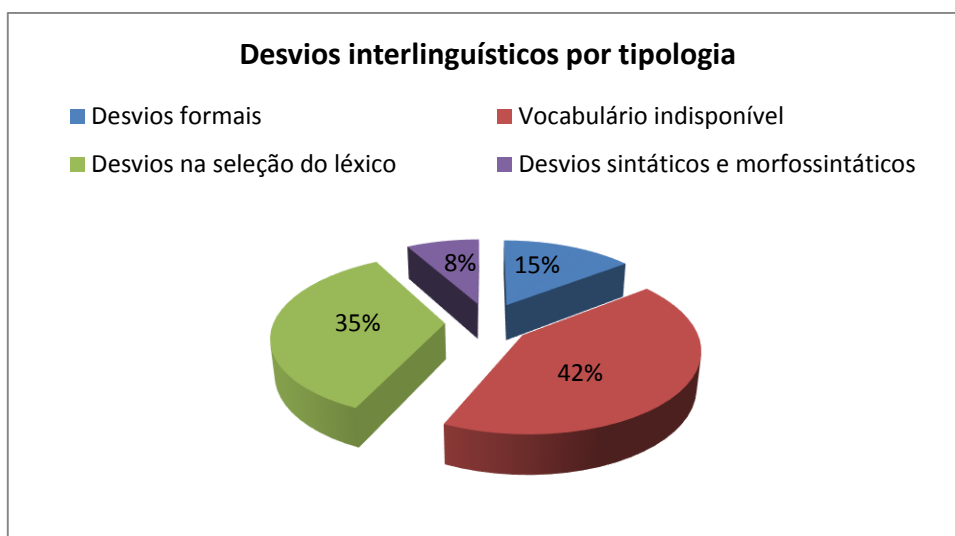


Gráfico 47: Percentagem de desvios interlinguísticos por tipologia

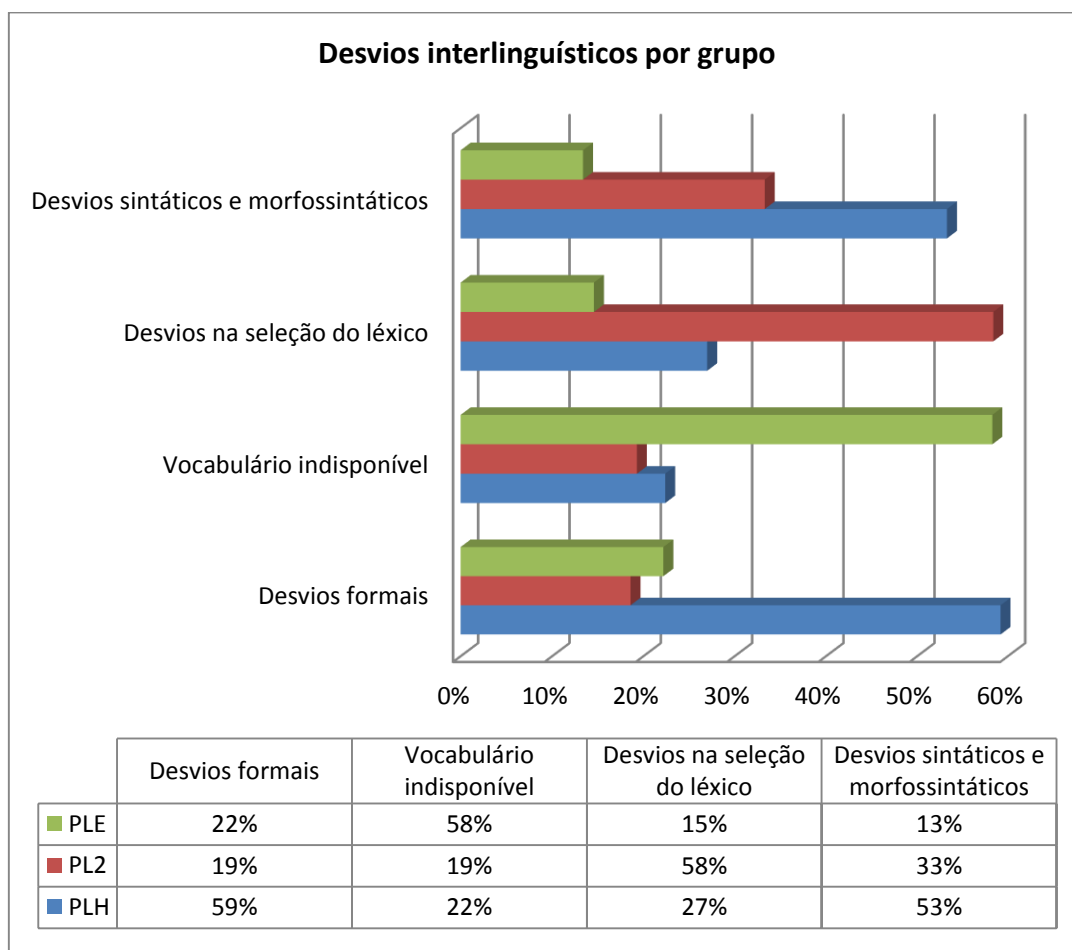


Gráfico 48: Percentagem de desvios interlinguísticos por grupo e tipologia

Da análise do gráfico 49, constata-se que, apesar de ser o grupo com menos desvios, em PLE, 38,5% das formas divergentes são interlinguísticas. A percentagem de desvios decorrentes da LM é de 19, 2% em PL2 e 15,8% nos informantes de PLH. Importa, contudo, sublinhar que, se nos detivermos apenas nos desvios interlinguísticos com origem no inglês, os participantes de PLE são os que menos transferem da LM, apresentando uma percentagem de desvios de 15,4%. O espanhol é a fonte de 60% de desvios interlinguísticos destes falantes, confirmando-se que a proximidade tipológica entre línguas promove as transferências, como defende Murphy (2003). Relembramos também Llach (2010), segundo o qual os aprendentes multilingues não transferem da LM ou da língua com maior proficiência mas sim do idioma que consideram tipologicamente mais próximo da língua alvo. A proximidade tipológica entre o espanhol e o português é inegável. De acordo com Ulsh (1971), 85% do vocabulário da língua portuguesa tem cognatos em espanhol.

Relativamente ao maior número de desvios intralinguísticos e interlinguísticos com origem no inglês do grupo de PL2, recorde-se que, embora se encontrem num contexto de imersão linguística, estes informantes estão menos expostos à língua do que o expectável, pois fazem pouco uso do português na comunidade onde residem. Por outro lado, são os que menos instrução recebem em língua portuguesa. Mencionámos já Murphy (2003), para quem uma maior exposição à língua diminui as possibilidades de transferência. O autor associa esta variável a uma outra: a idade. Verifica-se que 50% destes aprendentes têm idades superiores a 31 anos, sendo os mais velhos. Murphy (*ibidem*) argumenta que os adultos se apoiam mais no conhecimento da LM do que as crianças. Estas duas variáveis, exposição à língua e idade, poderão então conduzir a mais transferências. Em sentido inverso, os informantes de PLH, além de pertencerem a faixas etárias mais baixas, estão mais expostos à língua, o que poderá ter levado a um menor registo de desvios interlinguísticos.

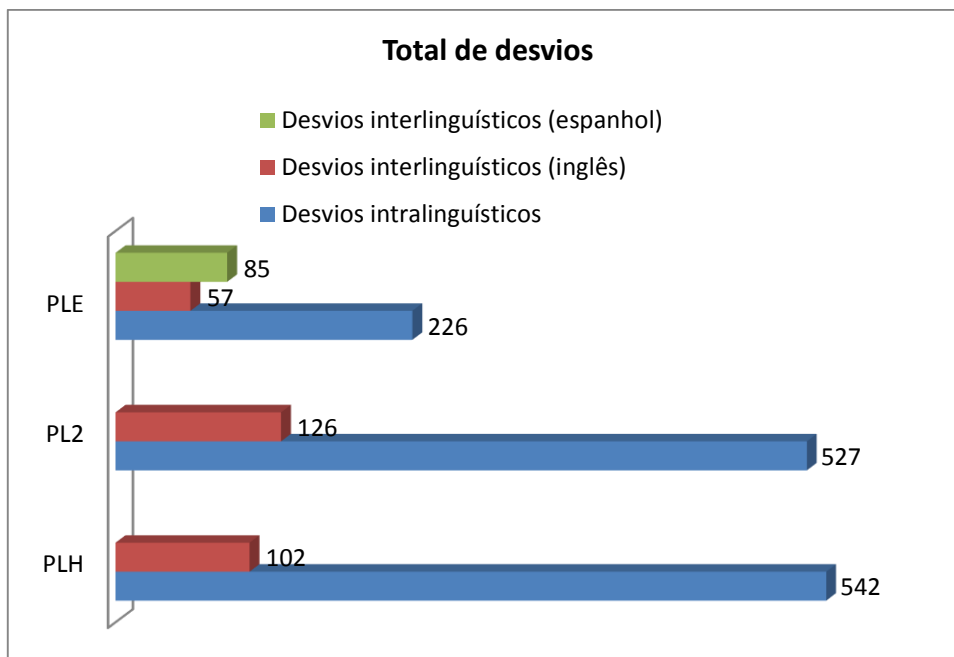


Gráfico 49: Número de desvios intralinguísticos e interlinguísticos por grupo

#### 4.1. Desvios formais

60,7% dos desvios da totalidade dos textos devem-se à forma. São maioritariamente desvios intralinguísticos, já que esta categoria só apresenta 15% de desvios interlinguísticos. Como se pode verificar no gráfico 50, estes desvios formais ocorrem com mais incidência no grupo de PLH, tanto a nível intralinguístico como interlinguístico, representando cerca de 78,5% de todas as formas desviantes destes informantes. No *corpus* de PL2 e PLE, estes desvios, na esmagadora maioria intralinguísticos, chegam respetivamente aos 51% e 44% da totalidade de formas desviantes destes grupos. Os desvios interlinguísticos são pouco significativos nestes dois grupos.

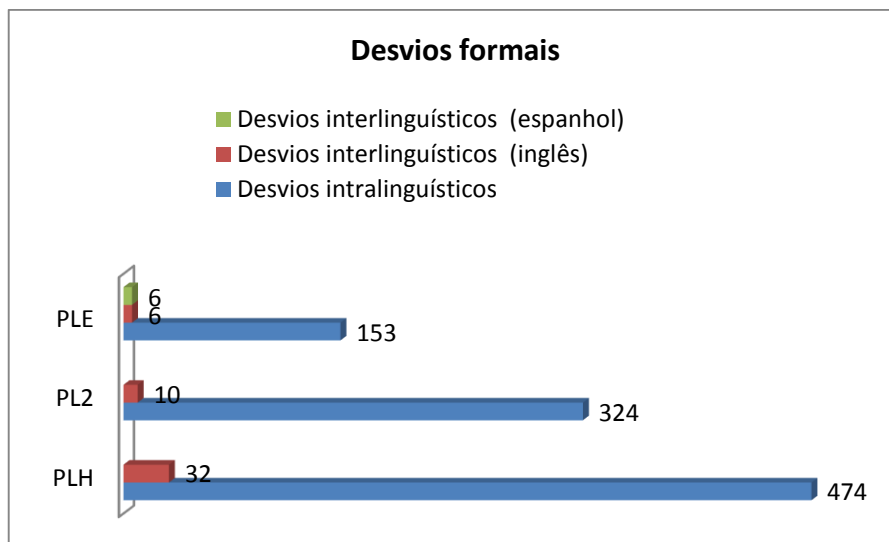


Gráfico 50: Número de desvios formais por grupo

No que concerne aos desvios intralinguísticos, a ortografia e a acentuação são as áreas mais críticas nos três grupos, sobretudo em PLH. O grupo que revela mais dificuldades na atribuição de gênero, flexão verbal, de nomes e adjetivos e contrações é o de PL2, como se pode observar no gráfico 51.

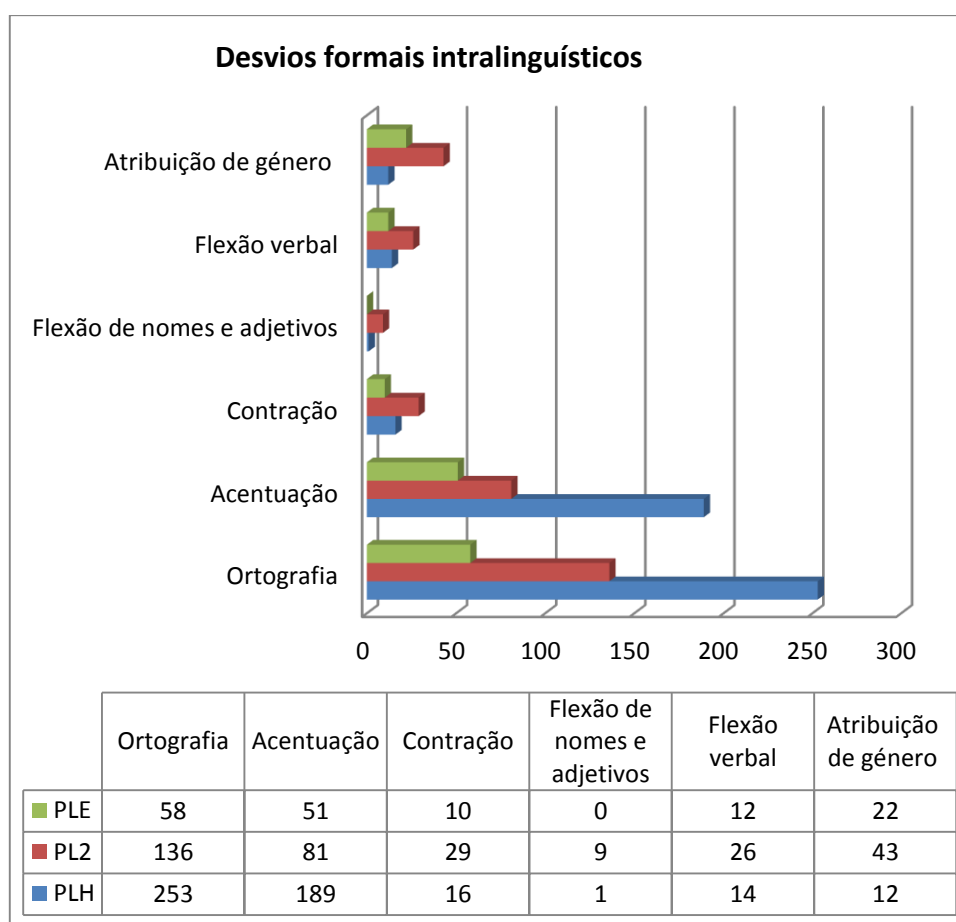


Gráfico 51: Número de desvios formais intralinguísticos por grupo

O quadro 14 e o gráfico 52 mostram que, nos três grupos, os desvios interlinguísticos a nível formal concentram-se na ortografia. Verifica-se que, pela proximidade das palavras nas duas línguas, os informantes transferem regras de ortografia do inglês para o português. Grande parte destas transferências incide em vocábulos ligados ao desporto, como *ténis* e *raquete*, e instrumentos musicais, *trompete* e *violoncelo*. É frequente o uso do grafema *-u* do inglês britânico em palavras como *furioso*, *colorido*, *favorito* e *nervoso*. Destacam-se também as consoantes dobradas do inglês, em conjuntos como o *tt*, *nn*, *mm*, *ll*, *ff* e *cc*, em *atacar* (*attack*), *ténis* (*tennis*), *commum* (*commum*), *violoncelo* (*violoncello*), *diferente* (*diferente*) e *ocupada* (*ocupada*). De sublinhar ainda que 63,8% das formas divergentes do conjunto dos textos são apresentadas pelos informantes de PLH. Pode depreender-se que estes falantes recorrem a um conhecimento mais implícito e automatizado na produção destas formas.

No que toca à flexão de número de nomes e adjetivos, há a registar a não supressão do *l* intervocálico na formação do plural de *papel* e a não aplicação da desinência *-es* depois da consoante *-r* em vocábulos como *bar*, *mulher* e *cor*. Em inglês, nos dois casos, acrescenta-se apenas o *-s*, sendo que os informantes usaram as formas desviantes *papers*, *bars*, *mulhers* e *cors*.

Por último, importa destacar que na ortografia os aprendentes do nível de proficiência A2 são os que mais transferem do inglês, enquanto os informantes de B1 apresentam mais desvios de flexão de nomes e adjetivos.

			Desvios formais	
			Desvios na L2	Origem na LM
Grupo	Nível	Texto	Ortografia	
		T1	<i>racquete/ rackete</i> (2)	<i>racket</i>
			<i>trumpete</i> (2)	<i>trumpet</i>
			<i>ténies</i>	<i>tennis</i>
			<i>nervoso</i>	<i>nervous</i>
			<i>furioso</i>	<i>furious</i>
			<i>favourito</i>	<i>favourite</i>
			<i>attackar</i>	<i>attack</i>
	A2		<i>diferente / diferentes</i> (3)	<i>different</i>
			<i>violoncelo/ vioncello</i> (3)	<i>cello</i>

<b>PLH</b>		<b>T2</b>	<i>colourido / colourida (2)</i> <i>costa (custa)</i> <i>commum</i>	<i>coloured/ colourful (GB)</i> <i>cost</i> <i>common</i>
	<b>B1</b>	<b>T1</b>	<i>trumpete/ trompet (2)</i> <i>rackete</i> <i>exhausta</i> <i>ocupada</i>	<i>exhausted</i> <i>occupied</i>
		<b>T2</b>	<i>violão-cello/ violoncello(2)</i> <i>marcado(2)</i> <i>practicar</i> <i>vio-chello</i>	<i>market</i> <i>to practise</i>
<b>PL2</b>	<b>A2</b>	<b>T1</b>	<i>trumpete</i> <i>furioso</i> <i>rackete</i>	
		<b>T2</b>	<i>chelo</i>	
	<b>B1</b>	<b>T1</b>	<i>difficuldades</i> <i>nervoso</i>	<i>difficulties</i>
<b>PLE</b>	<b>A2</b>	<b>T2</b>	<i>chelo (2)</i> <i>violoncello</i>	
	<b>B1</b>	<b>T2</b>	<i>violoncello (2)</i>	
<b>Flexão de nomes e adjetivos</b>				
<b>PLH</b>	<b>A2</b>	<b>T1</b>	<i>mulhers</i>	Em inglês, o plural da maioria dos nomes faz-se acrescentando – <i>s</i> ao singular, independentemente de terminarem em – <i>r</i> ou – <i>l</i> .
	<b>B1</b>	<b>T1</b>	<i>papels</i>	
<b>PL2</b>	<b>A2</b>	<b>T1</b>	<i>papels (2)</i>	
	<b>B1</b>	<b>T1</b>	<i>papels</i>	
		<b>T2</b>	<i>bars</i>	
<b>PLE</b>	<b>B1</b>	<b>T2</b>	<i>cors</i>	

Quadro 14: Desvios formais interlinguísticos com origem na LM

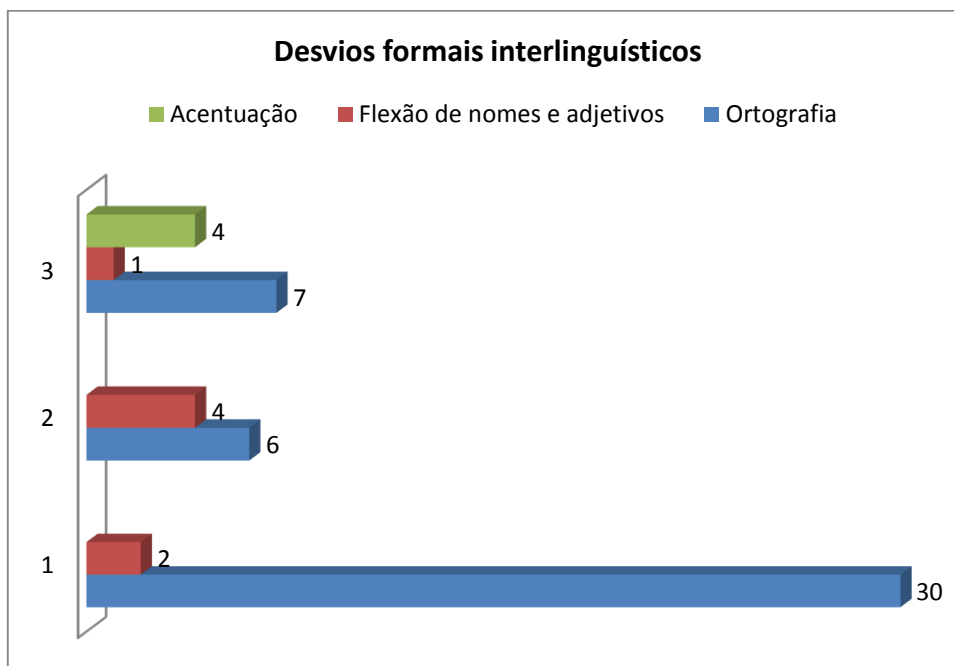


Gráfico 52: Número de desvios formais interlinguísticos por grupo

## 4.2. Vocabulário indisponível

Apenas 10% do total dos desvios estão ligados a vocabulário indisponível. Como seria de esperar, as formas divergentes intralinguísticas são reduzidas. No gráfico 53, constata-se que os informantes de PLE recorrem sobretudo ao espanhol para fazerem face à indisponibilidade do léxico em português, sendo que só 16,4% das transferências têm como origem o inglês. O grupo de PLH é o que regista mais desvios interlinguísticos, ainda que o número de formas divergentes dos participantes de PL2 esteja próximo. Destaca-se ainda, no domínio intralinguístico, o que, tal como Leiria (2001), consideramos de neologismo formal, a troca de *mas* por *mais*, um desvio que ocorre com frequência em todos os grupos, principalmente nos informantes de PLH.

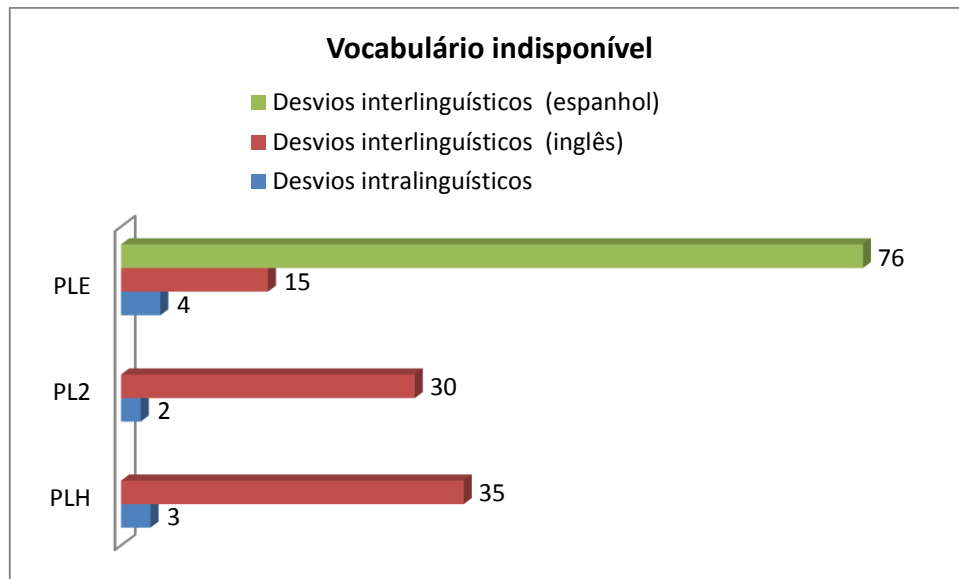


Gráfico 53: Número de desvios ligados a vocabulário indisponível por grupo

Os gráficos 54 e 55 ilustram a forte influência do espanhol nas estratégias usadas pelos informantes de PLE para compensarem o vocabulário indisponível. Há a registrar neste grupo 74 empréstimos, que representam 81,3% dos desvios totais deste tipo. Entre estas 74 formas, apenas nove são provenientes do inglês. Sobre os empréstimos, tal como Leiria (2001:246), parece-nos que a indisponibilidade se deve ao facto de estes vocábulos serem de difícil controlo, não se tratando de uma questão de aprendizagem mas sim de performance. O número de transferências da língua espanhola é também superior no que toca aos neologismos a partir de empréstimos e combinatórias aproximadas.

Relativamente ao grupo de PLH, a maioria dos desvios, 60%, é constituída por empréstimos do inglês. Nos informantes de PL2, regista-se apenas um desvio numa combinatória, mas é notório um equilíbrio entre os empréstimos e os neologismos a partir de empréstimos. Tendo em conta Poulisse, apontado por Leiria (2001:246), os aprendentes de PL2 revelam, por isso, consciência da distância entre as línguas e recorrem a processos mais complexos de compensação de vocabulário, já que esses neologismos resultam da junção de uma substituição a uma estratégia. Quanto a estas relexificações, a autora defende que não se devem a uma incapacidade de controlo mas à convicção de que pertencem à L2.

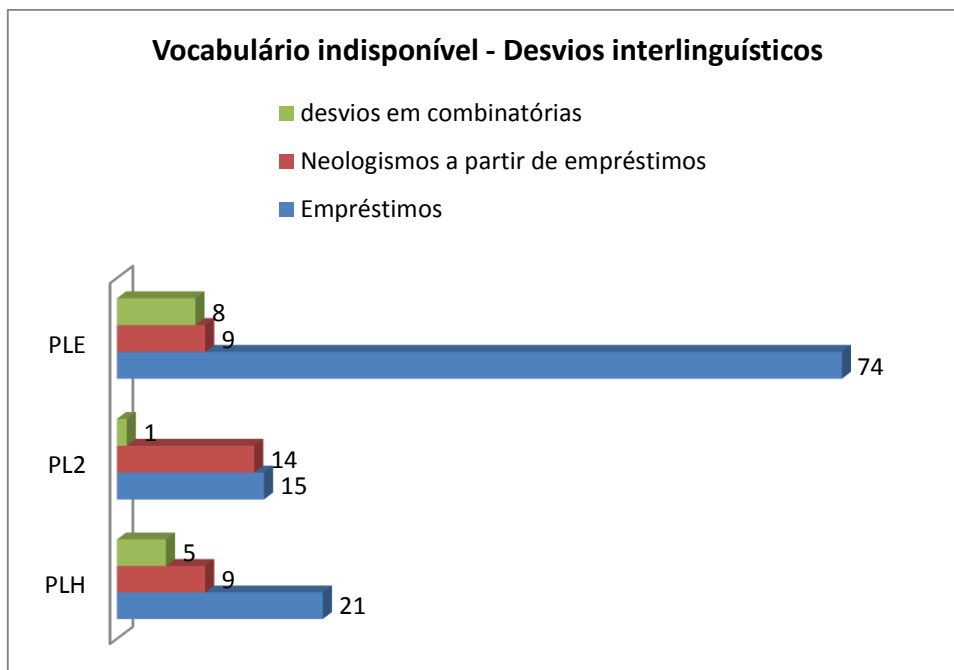


Gráfico 54: Número de desvios interlinguísticos ligados a vocabulário indisponível por grupo

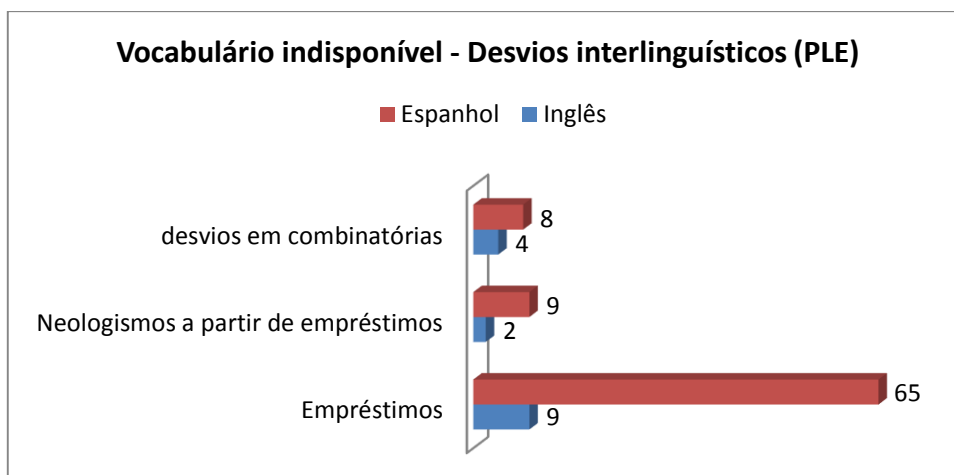


Gráfico 55: Número de desvios interlinguísticos ligados a vocabulário indisponível e com origem no espanhol (PLE)

O quadro 15 revela que, no que concerne à influência do inglês, tal como nos desvios interlinguísticos da subcategoria da ortografia, os empréstimos também têm origem na proximidade dos vocábulos nas duas línguas. Constata-se, aliás, que algumas formas que divergem ortograficamente são igualmente as que mais ocorrem como empréstimos, de que são exemplos *tênis*, *raquete* e *violoncelo*. A esmagadora maioria das palavras emprestadas pertence à classe dos nomes. Já os neologismos com origem em empréstimos surgem em três classes: nomes, adjetivos e verbos. Entre estes desvios, destacam-se o verbo *acalmar*, presente nos três grupos, ao qual é suprimido o -a inicial,

influência do verbo inglês *to calm*. De sublinhar ainda o neologismo *stórias*, criado a partir do empréstimo de *story*.

Quanto às combinatórias aproximadas, sobressaem sequências que Leiria (2001: 252) denomina de semicristalizadas por permitirem variação de itens numa estrutura ou a manutenção de itens com mudanças de estrutura. Estas combinatórias (*próximo e seguinte* por *em seguida* e *nopróximo dia* por *dia seguinte*) codificam relações temporais e estão naturalmente presentes no primeiro texto por se tratar de uma narração. Para Leiria (2001: 255-256), estes desvios nas combinatórias poderão ter como base uma dificuldade em estabelecer propriedades semânticas.

Os aprendentes de nível de proficiência B1 são os que registam mais empréstimos, neologismos e desvios em combinatórias com origem na LM. 56% das transferências do inglês relativas ao vocabulário indisponível foram efetuadas por informantes de B1.

			Vocabulário indisponível	
			Desvios na L2	Origem na LM
Grupo	Nível	Texto	Empréstimos	
PLH	A2	T1	<i>tennis</i> (4) <i>yoga</i> (2) <i>stand</i> <i>minutes</i> <i>(06:50) pm</i>	
	B1	T1	<i>tennis</i> (7) <i>racket</i> (2) <i>mustache</i> <i>music</i> <i>to</i> (para)	
	A2	T1	<i>yoga</i> (2) <i>tennis</i>	
		T2	<i>photo</i> (2) <i>instrument</i>	

<b>PL2</b>	<b>B1</b>	<b>T1</b>	<i>tennis (4)</i> <i>smoke</i> <i>carpet</i> <i>telephone</i> <i>racket</i>	
		<b>T2</b>	<i>cello</i>	
<b>PLE</b>	<b>A2</b>	<b>T1</b>	<i>yoga (2) ing./ esp.</i>	
		<b>T2</b>	<i>cello (3)</i> <i>photo</i>	
	<b>B1</b>	<b>T1</b>	<i>yoga</i> <i>meditation</i> <i>errors</i>	
<b>Neologismos a partir de empréstimos</b>				
<b>PLH</b>	<b>A2</b>	<b>T1</b>	<i>talentada</i> <i>stórias</i>	<i>talented</i> <i>stories</i>
	<b>B1</b>	<b>T1</b>	<i>calmar/ calmou-se (3)</i> <i>practisaram</i> <i>strategia</i>	<i>to calm</i> <i>practise<sup>GB</sup></i> <i>strategy</i>
		<b>T2</b>	<i>scenário</i> <i>practisar</i>	<i>scenery</i>
<b>PL2</b>	<b>A2</b>	<b>T1</b>	<i>stórias (3)</i> <i>atentivamente</i> <i>maditetar</i> <i>supresado</i>	<i>attentively</i> <i>meditate</i> <i>surprised</i>
			<b>B1</b>	<b>T1</b>
	<b>T2</b>	<i>tenta</i> <i>natura</i> <i>accepta</i> <i>aronda</i>		<i>tent</i> <i>nature</i> <i>accept</i> <i>around</i>

<b>PLE</b>	<b>A2</b>	<b>T1</b>	<i>impressível</i> <i>calmar</i>	<i>impressive</i>
<b>Desvios em combinatórias</b>				
<b>PLH</b>	<b>A2</b>	<b>T1</b>	<i>No próximo dia</i> (No dia seguinte)	<i>Next</i> significa próximo e seguinte.
	<b>B1</b>	<b>T1</b>	<i>No próximo dia</i>  <i>Era uma vez havia um homem...</i>  <i>No fato</i> (De facto)	<i>Once upon a time there was a man...</i>  <i>In fact</i>
		<b>T2</b>	<i>Em um lugar aberto</i> (ao ar livre)	<i>Open air</i>
<b>PL2</b>	<b>B1</b>	<b>T1</b>	<i>Seguinte</i> (em seguida)	<i>Next</i>
<b>PLE</b>	<b>A2</b>	<b>T1</b>	<i>O próximo dia</i> (3)	
	<b>B1</b>	<b>T1</b>	<i>O próximo dia</i>	

Quadro 15: Desvios interlinguísticos ligados a vocabulário indisponível

### 4.3. Desvios na seleção do léxico

No que concerne à seleção do léxico, Leiria (2001: 257-259) adverte que a não coincidência do sistema da LM com a L2 conduz à “definição de novas fronteiras semânticas em cada macro-sistema” mas também à reestruturação conceptual ligada à LM. De acordo com a autora, esta reestruturação leva à criação de hipóteses desviantes sobre as propriedades semânticas atribuídas aos itens lexicais. Os desvios na seleção do vocabulário constituem-se como 15% das formas divergentes de todo o *corpus*. É também na seleção vocabular que se registam mais transferências da LM, dado metade destas formas ter origem interlinguística, como se pode verificar no gráfico 56. Nos informantes de PLH, estes desvios interlinguísticos e intralinguísticos não representam mais de 6,2% do total de formas divergentes do conjunto dos textos analisados deste grupo. Em PLE, formam 17,3% da totalidade de desvios, mas é no grupo de PL2 que a percentagem é mais alta: 23,8%. Os falantes de PL2 são os que mais transferências efetuam na seleção lexical, sendo responsáveis por 60% do total destes desvios. É curioso constatar que, ao contrário do que acontece no domínio do vocabulário indisponível, o inglês é a língua que domina a seleção lexical dos informantes de PLE. As transferências do espanhol não chegam aos 9%.

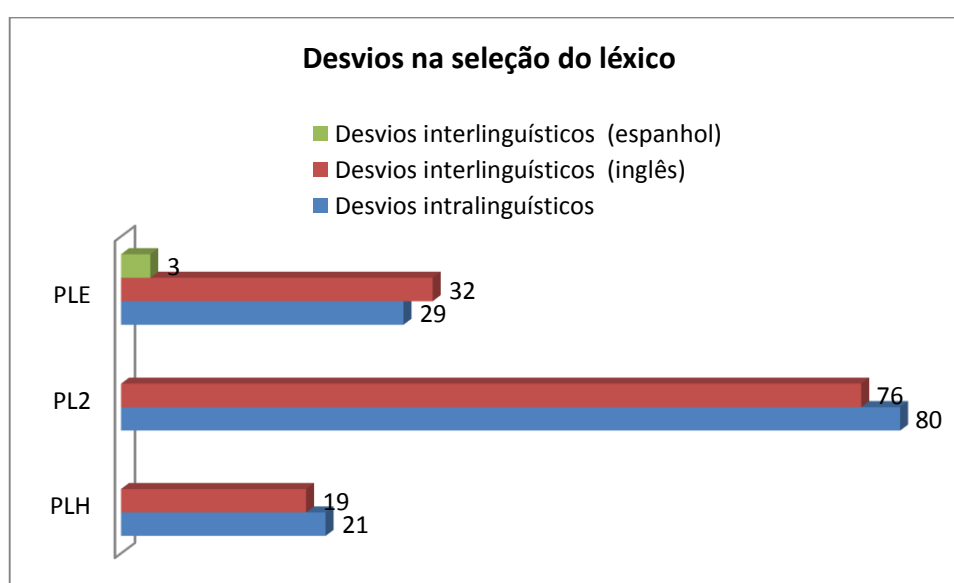


Gráfico 56: Número de desvios na seleção do léxico por grupo

O uso de preposições constitui-se normalmente como uma área crítica em várias línguas. A análise do gráfico 57 relativo aos desvios intralinguísticos confirma essa dificuldade de aplicação. 57,6% dos desvios na seleção do léxico são de preposições. É no grupo de PL2 que sobressaem mais essas dificuldades: 65,6% dos desvios nas preposições devem-se a estes informantes. Outra classe crítica para este grupo foi a dos verbos. Além das preposições e verbos, é igualmente visível um uso desviante significativo de adjetivos e nomes por parte dos participantes de PL2. A maioria das formas divergentes ligadas à recategorização e outras categorias é da responsabilidade dos aprendentes de PLE. O grupo de PLH evidencia-se como o que apresenta menos desvios intralinguísticos na seleção do léxico.

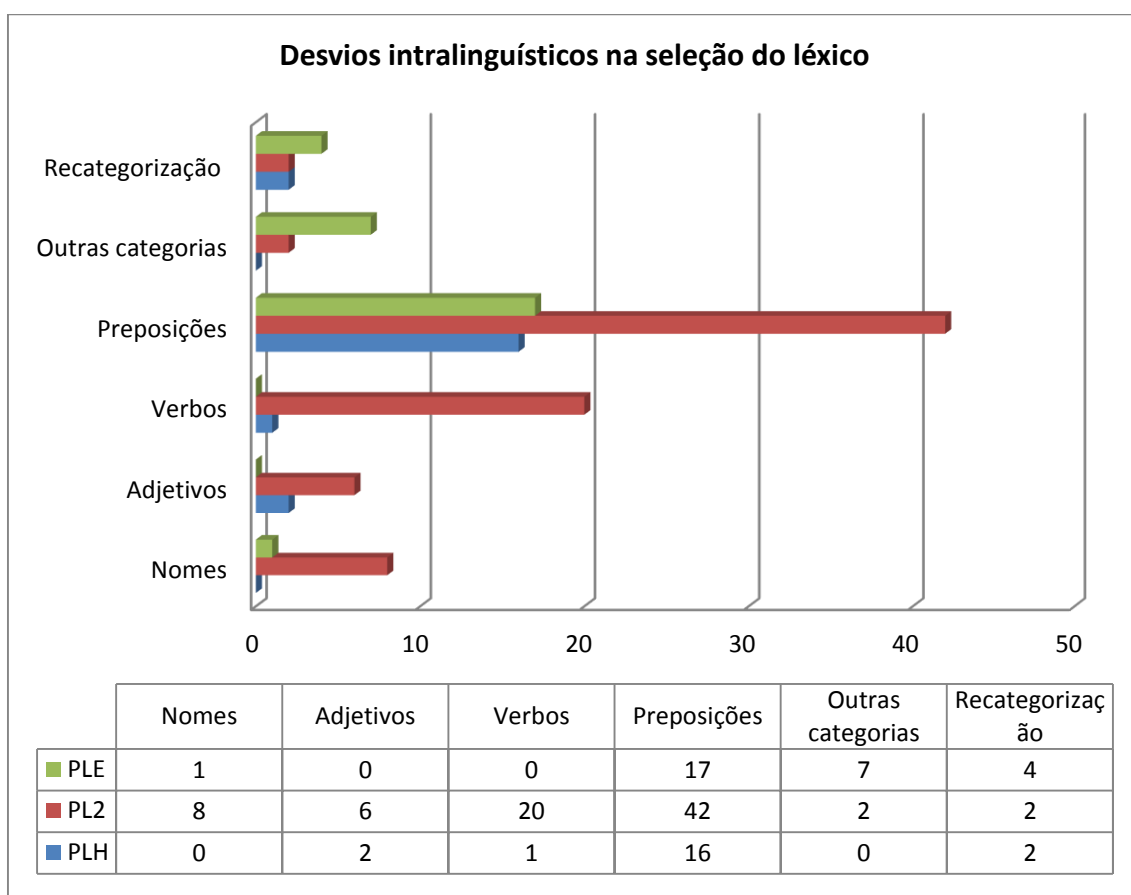


Gráfico 57: Número de desvios intralinguísticos na seleção do léxico por grupo

No que concerne aos desvios interlinguísticos na seleção lexical, o gráfico 58 dá destaque aos verbos, responsáveis por 54,7% das transferências do inglês. Tal como no domínio intralinguístico, os informantes de PL2 contribuem com mais de 50% de

desvios na seleção dos verbos. O uso desviante de preposições e nomes é também considerável, representando respectivamente 18,4% e 16,9% do conjunto das formas divergentes. De sublinhar ainda que os adjetivos são a classe onde se registam menos ocorrências, duas no total. Os falantes de PL2 são igualmente os que mais uso desviante fazem das preposições, nomes, outras categorias e adjetivos. O maior número de recategorizações é do grupo de PLE. Também no domínio interlinguístico, os falantes de PLH são os que menos formas divergentes apresentam.

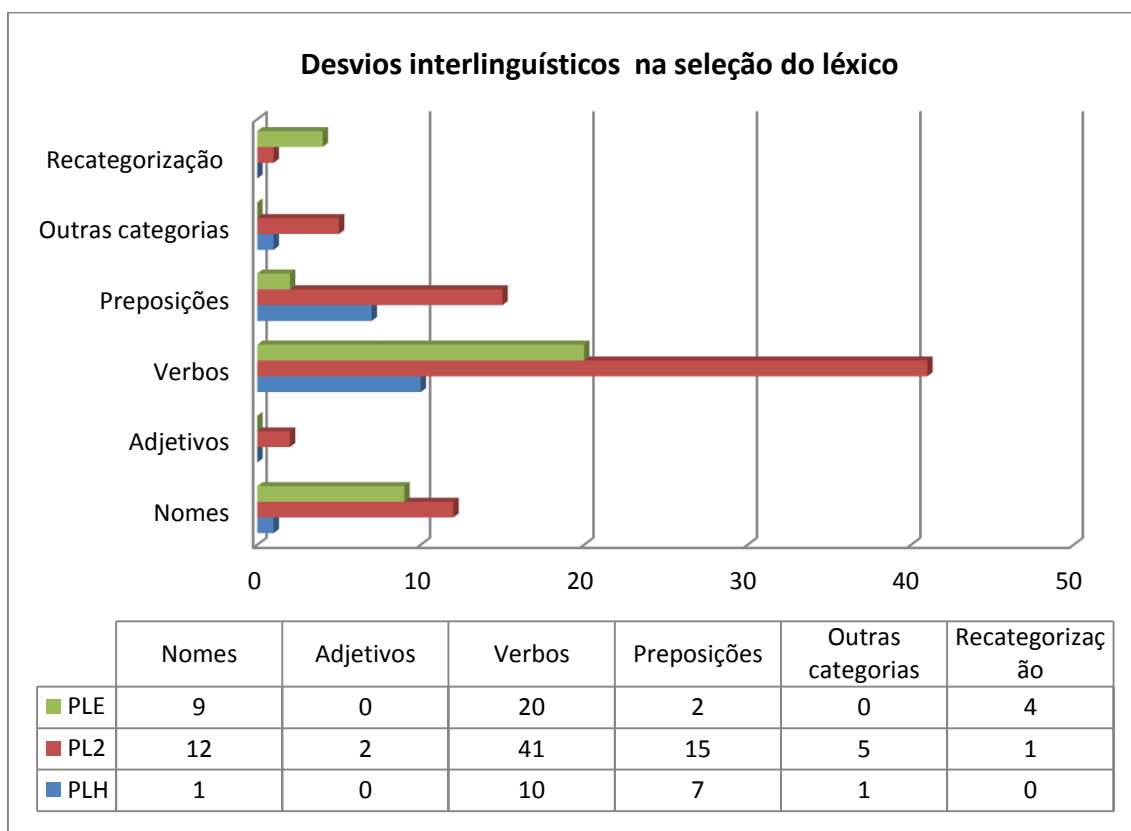


Gráfico 58: Número de desvios interlinguísticos na seleção do léxico por grupo

No quadro 16, verificamos que *tempo (horas)* e *crianças (filhos)* surgem nos três grupos como responsáveis por mais desvios, motivados pelo que Leiria (2001: 261) denomina de “fronteiras dentro de um mesmo campo semântico”. Embora com menos frequência, ocorrem igualmente desvios com origem em falso cognatos, como se pode verificar em *oficina por escritório, aplicação por registo*.

Quanto aos verbos, a classe que sofre mais transferências, importa analisar as diferenças nos três grupos. Os verbos *brincar, jogar e tocar*, que em inglês se traduzem apenas por *play*, revelam-se problemáticos para alguns aprendentes. É interessante notar

que, enquanto em PLH se usa unicamente o verbo *brincar* para música ou instrumentos musicais, em PL2 e PLE é aplicado normalmente o verbo *jogar*. Outro desvio importante prende-se com a aplicação dos verbos *ser* e *estar*, específicos do português e espanhol. Não se verificou nos textos dos falantes de herança qualquer desvio nestes verbos, mas eles ocorrem com alguma frequência nos aprendentes de PL2 e PLE. Nos informantes de nível A2 de PL2 o *ser* é trocado pelo *estar* (*O autocarro está verde./ As casas estão restaurantes*). Nos restantes, B1 de PL2, A2 e B1 de PLE, regista-se normalmente o inverso (*Ele é atrasado./ Ele quer ser quieto.*). Nos aprendentes de PL2 de nível B1, os verbos *haver* ou *estarsão* também substituídos por *ser* (*É muito lixo na rua. / São muitas casas atrás da barreira.*). Sobre os verbos *ser*, *estar* e *ficar*, Leiria (2001:276) refere que “quanto mais específico de um grupo de línguas ou de uma língua é um verbo mais difícil será a aquisição de todas as suas propriedades semânticas”. Há ainda a registar nos informantes de PL2 o frequente uso desviante *derealizar* por *aperceber-se*mas também *depoder* por *conseguir* e *pedir* por *perguntar*.

Relativamente às preposições, grande parte dos desvios ocorre em contextos de regência verbal e deve-se à omissão, em especial no grupo de PL2. Ganham destaque as omissões após o verbo *gostar* e nas locuções prepositivas *depois de* e *antes de*. Já nos grupos de PLH e PLE, domina a inserção de preposições, em especial após verbos que as exigem em inglês (*aceitar, decidir, pedir*). Quanto a outras categorias, sublinhamos a omissão da conjunção integrante *depois de* verbos declarativos<sup>8</sup>, que surgem na totalidade nos textos de PL2. O processo de recategorização, que ocorre com mais frequência em PLE, é visível no uso desviante do advérbio *tarde* pelo adjetivo *atrasado* por serem correspondentes em inglês (*late*).

Podemos ainda verificar que os aprendentes de nível A2 são os que apresentam mais desvios interlinguísticos ao nível dos nomes e preposições. No entanto, os informantes dos dois níveis registam o mesmo número de formas divergentes no que toca a verbos e outras categorias. Já a recategorização e desvios de adjetivos são ligeiramente superiores nos aprendentes com um nível de proficiência B1.

---

<sup>8</sup>Consideramos *achar* um verbo declarativo, na linha de Marques (1997), para quem os verbos declarativos se referem a um “acto assertivo cujo agente é o sujeito da frase matriz, [sendo que] (...) o agente da asserção compromete-se com a verdade da proposição que assere”.

			Desvios na seleção do léxico	
			Desvios na L2	Origem na LM
Grupo	Nível	Texto	Nomes	
PLH	A2	T1	<i>Ele olha para o tempo</i> (horas)	<i>Time</i> significa também <i>horas</i> .
PL2	A2	T1	<i>oficina</i> (escritório)(2)	<i>office</i>
			<i>não quero fazer outra tempo</i>	<i>time</i>
	<i>Ele perdeu muitas datas.</i> (informações)	<i>data</i>		
			<i>Ele não vê a forma.</i> (formulário)	<i>form</i>
			<i>As crianças dele já comem.</i> (filhos)	<i>Children</i> significa <i>crianças</i> ou <i>filhos</i> .
			<i>Ele não quer um argumento.</i> (discussão)	<i>argument</i>
			<i>É um sorte de viola.</i> (espécie)	<i>sort</i>
			<i>A música é liberação.</i> (liberdade)	<i>liberation</i>
	B1	T1	<i>Ele olha para o tempo.</i> <i>Ele vê ao relógio e descobre o tempo.</i> <i>Ele perdeu uma aplicação do cliente.</i> (registro, pedido)	<i>application</i>
PLE	A2	T1	<i>As suas crianças faziam barulho.</i> <i>Suas crianças estavam tocando instrumentos/ fazendo muito barulho.</i> (2) <i>Ele estava trabalhando quando realizou o tempo.</i>	

			<i>Ele está em sua <b>oficina</b></i> <sup>9</sup> . (2)	<i>oficina</i> (espanhol), <i>office</i> (inglês)
		<b>T2</b>	<i>Não há <b>tráfico</b></i> . <sup>9</sup> (trânsito)	<i>tráfico</i> (espanhol)/ <i>traffic</i> (inglês)
	<b>B1</b>	<b>T1</b>	<i>Quando viu o <b>tempo</b></i> (...)	
<b>Adjetivos</b>				
<b>PL2</b>	<b>B1</b>	<b>T1</b>	<i>O senhor <b>esperto</b> em aquele trabalho...</i> (especialista)  <i>A música dela é <b>terrífica</b>.</i> (espantosa)	<i>expert</i>  <i>terrific</i>
<b>Verbos</b>				
<b>PLH</b>	<b>A2</b>	<b>T1</b>	<i>a <b>brincar</b> no tambor/ os instrumentos/ violino/ música</i> (4)  <i>a <b>brincar</b> tenis</i> (2)  <i>tem papelada para <b>fazer</b></i>	O verbo <i>to play</i> significa <i>brincar, jogar e tocar.</i>        <i>do the paperwork</i>
	<b>B1</b>	<b>T1</b>	<i>conduz/ <b>conduziu</b> para casa</i> (2)  <i>Eles <b>fazem</b> o Luís zangado.</i>	<i>He drives/ drove home.</i>        <i>They make Luís angry.</i>
		<b>T2</b>	<i>(...) que <b>suporte</b> a família</i> (sustente)	<i>to support his family</i>
			<i>Ele <b>vai</b> louco...</i>        <i>Elegastou o dia todo no</i>	A expressão constrói-se com o verbo <i>ir</i> ( <i>he goes crazy</i> ).        O verbo <i>to spend</i> significa

<sup>9</sup> Apesar de atrás apontarmos já exemplos de “oficina” como transferência do inglês por parte de informantes que não sabem espanhol, nestes falantes é possível que os desvios de “oficina” e “tráfico” tenham origem nas duas línguas.

PL2	A2	T1	<p>escritorio.</p> <p><i>Elepretende que não está lá.</i></p> <p><i>O Luís <b>joga</b> com as crianças.</i>  <i>As crianças <b>jogam</b> música.</i>  <i>Ele <b>jogava</b> com o trumpete.</i>  <i>Ela <b>está a jogar</b> uma viola. (4)</i></p> <p><i>Não <b>pode</b> descobrir a ficha.,</i>  <i>Não <b>pode</b> encontrar (...)</i></p> <p><i>O Luís <b>lê para</b> a ficha, mas não encontra isso</i></p>	<p><i>gastar ou passar.</i></p> <p>O verbo <i>to pretend</i> significa <i>fingir</i>.</p> <p>O verbo auxiliar <i>can</i> significa <i>poder ou conseguir</i>.</p> <p>Poderá querer referir <i>procura, to look for</i>.</p>
		T2	<p><i>O autocarro <b>está</b> verde (...)</i>  <i>As casas <b>estão</b> restaurantes (...)</i>  <i>Muitas cadeiras <b>estão</b> do plástico.</i></p> <p><i>As casas <b>estão</b> muito pequenas.</i></p> <p><i>Ninguém <b>atende</b> ao concerto dela.</i>  <i>(assiste)</i></p> <p><i>Ninguém <b>pode</b> compreender a música dela.</i></p>	<p>O verbo <i>to be</i> significa <i>ser ou estar</i>.</p>
			<p><i>Ele <b>é</b> atrasado. (3)</i>  <i>A esposa/ ele <b>é</b> zangado... (2)</i>  <i>Ele quer <b>ser</b> quieto...</i></p> <p><i>Hoje <b>está</b> um dia com muito stress</i></p> <p><i>Ele <b>brinca</b> tenis (2)</i></p>	

	B1	T1	<p>As crianças <b>jogam</b> os instrumentos.</p> <p>Olhou e <b>realizou</b> que é tarde (...)</p> <p>Ele não <b>realizou</b> as horas. (deu-se conta)</p> <p>Ele não quer <b>argumentar</b> com a mulher. (discutir)</p> <p>Ele <b>pede</b> sobre uma joga de ténis...</p> <p>O patrão <b>pergunta</b> a ficha.</p>	<p>Realize significa dar-se conta ou aperceber-se.</p> <p>Argue significa discutir.</p> <p>Ask significa pedir ou perguntar.</p>
		T2	<p>É muito lixo no chão.</p> <p>São muitas casas atrás da barreira.</p> <p>É muitas pessoas que andam na rua.</p> <p>No meio da fotografia é uma barreira verde.</p> <p>Atrás dela é um caixote do lixo.</p> <p>O céu é nublado.</p> <p>Ao lado dela é um mercado.</p> <p>Ela <b>está</b> pobre.</p> <p>Ela <b>pretende</b> que não está lá.</p> <p>As pessoas não <b>realizam</b> que ela está ali.</p>	<p>Nestes exemplos, podiam ser usados os verbos estar ou haver (<i>there to be</i>) que também se forma com o verbo <i>to be</i>.</p>
			<p>A sua família já <b>era</b> sentada...</p> <p>Gosta de <b>jogar</b> os suos</p>	

PLE	A2	T1	<p><i>instrumentos.</i></p> <p><i>Isso <b>faz</b> o Luís irritado.</i></p> <p><i>Ele estava trabalhando quando <b>realizou</b> o tempo.</i></p>		
		T2	<p><i>Josephine é tranquila.</i></p> <p><i>O tempo é nublado.</i></p> <p><i>Ele <b>era</b> irritado(...)</i></p> <p><i>(...) Para <b>ser</b> menos estressado.</i></p> <p><i>Algumas <b>são</b> fazendo compras(...)</i></p> <p><i>(...) e algumas <b>são</b> caminhando.</i></p> <p><i>Uma mulher <b>jogando</b> o cello</i></p> <p><i>A única coisa que ela <b>encontra</b> importante é a música.</i></p>	<i>to find something important</i>	
	B1	T1	<p><i>Ele <b>era</b> tarde.</i></p> <p><i>Ela <b>era</b> muito cansada.</i></p> <p><i>Ele <b>era</b> muito cansado</i></p> <p><i>Ele precisou de <b>ser</b> com a sua família...</i></p> <p><i>Ele <b>realizou</b> que foi a hora...</i></p>		
		T2	<p><i>O lugar é cheio de pessoas</i></p>		
	<b>Preposições</b>				
				<p><i>Ele vai para brincar tenis. (2)</i></p> <p><i>Ele não gosta o barulho.</i></p>	<p>Nesta perifrástica, está presente a preposição <i>to</i> (<i>he is going to play ...</i>).</p> <p>O verbo <i>to like</i> não é regido de preposição.</p>

<b>PLH</b>	<b>A2</b>	<b>T1</b>	<p><i>Está na hora para almoçar.</i></p> <p><i>Não aceita a comer.</i></p>	<p><i>Time for lunch.</i></p> <p>O verbo <i>to accepté</i> regido da preposição <i>to</i>.</p>
	<b>B1</b>	<b>T1</b>	<p><i>Ele decide a meditar.</i></p>	<p>O verbo <i>to decide</i> é regido da preposição <i>to</i>.</p>
<b>PL2</b>	<b>A2</b>	<b>T1</b>	<p><i>Depois um dia stressante...</i></p> <p><i>Depois a jantar...</i></p> <p><i>Depois algumas copas...</i></p> <p><i>Antes volta a casa</i></p> <p><i>Ele trabalhou até oito.</i></p> <p><i>Ele chegou casa tarde.</i></p> <p><i>Ele saiu escritório,</i></p> <p><i>O Luis foi a jogar tennis.</i></p>	<p>Não é usada preposição depois de <i>after, till, before</i> e dos verbos <i>to arrive (chegar) e leave (sair)</i>.</p> <p>Esta perifrástica exige a preposição <i>to</i> (<i>he went to play tennis</i>).</p>
		<b>T2</b>	<p><i>Ela não gosta a confusão.</i></p> <p><i>Josephine não gosta aquela vida.</i></p>	
	<b>B1</b>	<b>T1</b>	<p><i>Decidiu a fazer yoga.(2)</i></p> <p><i>Foi a jogar ténis.</i></p>	
		<b>T2</b>	<p><i>Estão vestidas em roupas de verão.</i></p> <p><i>Ela gosta a cor verde...</i></p>	<p>Usa-se a preposição <i>in</i>, normalmente equivalente a <i>em</i> (<i>dressed in</i>).</p>

<b>PLE</b>	<b>A2</b>	<b>T1</b>	<i>Ele pediu <b>por</b> ajuda.</i> <i>Ele tentava <b>para</b> trabalhar.</i>	Em inglês, os verbos to ask e to try são regidos das preposições for e to ( <i>ask for help, try to work</i> ).
<b>Outras categorias</b>				
<b>PLH</b>	<b>A2</b>	<b>T1</b>	<i>Ela trabalha como <b>uma</b> vendedora de ovos.</i>	Usa-se o artigo indefinido ( <i>She works as a...</i> )
<b>PL2</b>	<b>A2</b>	<b>T1</b>	<i>Ela diz <b>é</b> tarde.</i>	A conjunção <i>that (que)</i> não é necessária <sup>10</sup> .
		<b>T2</b>	<i>Eu acho <b>este</b> não é natural</i>	
<b>B1</b>	<b>T1</b>	<i>Eu acho <b>eles</b> não vivem perto.</i> <i>Ela diz <b>o Luis</b> vem tarde(...)</i> <i>O Luis conta <b>estava a</b> trabalhar.</i>		
<b>Recategorização</b>				
<b>PL2</b>	<b>A2</b>	<b>T1</b>	<i>Ele <b>estava</b> tarde.</i>	<i>Late</i> significa <i>tarde</i> (advérbio) e <i>atrasado</i> (adjetivo).
<b>PLE</b>	<b>A2</b>	<b>T1</b>	<i>Ele <b>sabe que</b> está tarde.</i>	
	<b>B1</b>	<b>T1</b>	<i>Ele <b>era</b> tarde.</i> <i>Ele <b>estava</b> tarde.</i> <i>Foi <b>dez minutos</b> tarde.</i>	

Quadro 16: Desvios interlinguísticos na seleção do léxico

<sup>10</sup>Swan, M (1997). *Practical English Usage*. Oxford:Oxford University Press.

#### 4.4. Outros desvios lexicais

Inserimos em outros desvios lexicais as marcas de oralidade do grupo de PLH, visíveis na aférese do verbo *estar*. Foram contabilizadas 11 formas desviantes de *tar*, *tava*, *tá* e *tão* por *estar*, *estava*, *está* e *estão*. Apesar de não serem considerados desvios, é também curiosa a frequente ocorrência de vocábulos coloquiais como *chatos*, *chatear* e outras expressões idiomáticas mais informais. De sublinhar ainda que uma boa parte dos desvios intralinguísticos ao nível da ortografia é reflexo igualmente da oralidade. Recordamos Montrul (2012:11), que argumenta que a aquisição da LH ocorre sobretudo num ambiente naturalístico e com um *input* oral. Embora estes falantes de herança estejam também expostos a um nível de língua mais estandardizado, através dos meios de comunicação social e leitura, esse contacto com a língua padrão não evita marcas frequentes de coloquialidade no discurso, não sendo alheio o facto de o número de horas de curso por semana ser reduzido, como defende Pires (2011), citado por Flores (2013).

Ainda a propósito de marcas de oralidade<sup>11</sup>, subscrevemos a posição de Marcuschi (1993: 71) que considera que “não se pode estabelecer uma dicotomia rígida entre fala e escrita (...), pois o que ocorre na verdade situa-se num *continuum* e não seria razoável tomar tais distinções como estanques”. É, pois, aceitável que as marcas da oralidade surjam na produção escrita, constatando-se inclusivamente na atualidade essa escolha premeditada por parte de alguns autores consagrados da literatura portuguesa que, para darem maior verosimilhança às narrativas, recorrem insistentemente à reprodução do oral, através das formas sincopadas, das repetições e hesitações ou de estruturas sintáticas.

---

<sup>11</sup>Para uma análise mais aprofundada sobre as marcas de oralidade na escrita, veja-se:

- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Petri, Dino (2006). *Estudos de Língua Oral e Escrita*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.
- Petri, Dino (org.), (2009). *Oralidade em textos escritos*. S. Paulo: Humanitas.
- Petri, Dino (org.), (2011). *Variações na fala e na escrita*. S. Paulo: Humanitas.
- Tannen, D. (1982). “The oral/literate continuum in discourse”, in: Deborah Tannen (Ed.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood, NJ: Ablex.

## 4.5. Desvios sintáticos e morfossintáticos

Os desvios sintáticos e morfossintáticos formam 13,5% do total de desvios do *corpus*. Não é visível, como na seleção do léxico, uma forte influência da LM. Apenas 13,3% dos desvios são interlinguísticos. O gráfico 59 indica que a maioria, 62,3%, das formas divergentes intralinguísticas se devem aos informantes de PL2, sendo também este o grupo que menos desvios interlinguísticos regista. Verifica-se ainda nestes domínios da sintaxe e morfossintaxe uma maior influência da LM nos falantes de herança.

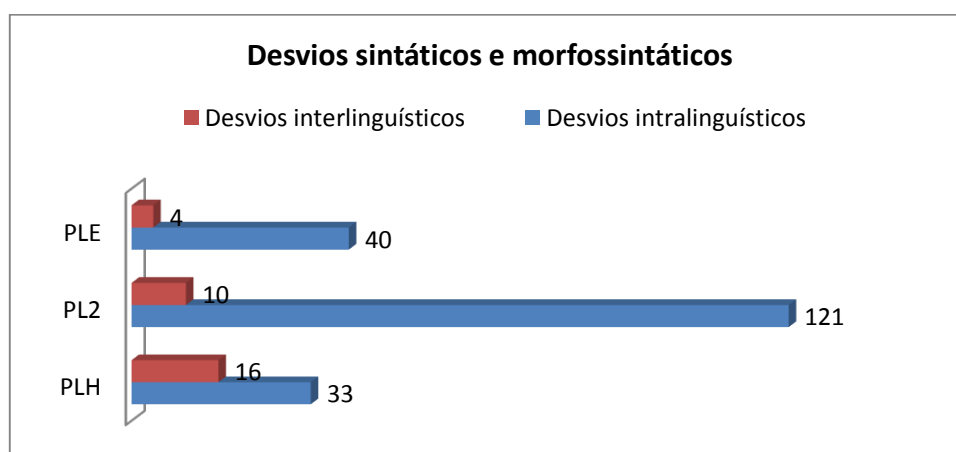


Gráfico 59: Número de desvios sintáticos e morfossintáticos por grupo

O gráfico 60 mostra que o grupo de PL2 é o que mais desvios intralinguísticos apresenta nas várias categorias, sendo que 69,2% do total das formas divergentes ligadas à morfologia flexional e 61,7% de desvios no aspeto verbal se devem a estes informantes. Estes desvios no aspeto concentram-se no uso do pretérito perfeito e imperfeito do indicativo, dificuldades para as quais contribui o facto de a língua portuguesa não conter marcas específicas de aspeto (Mateus *et al*, 2004). Por seu turno, as concordâncias, verbais e sobretudo nominais constituem-se como a área mais crítica para todos os grupos, representando 46,9% dos desvios desta categoria.

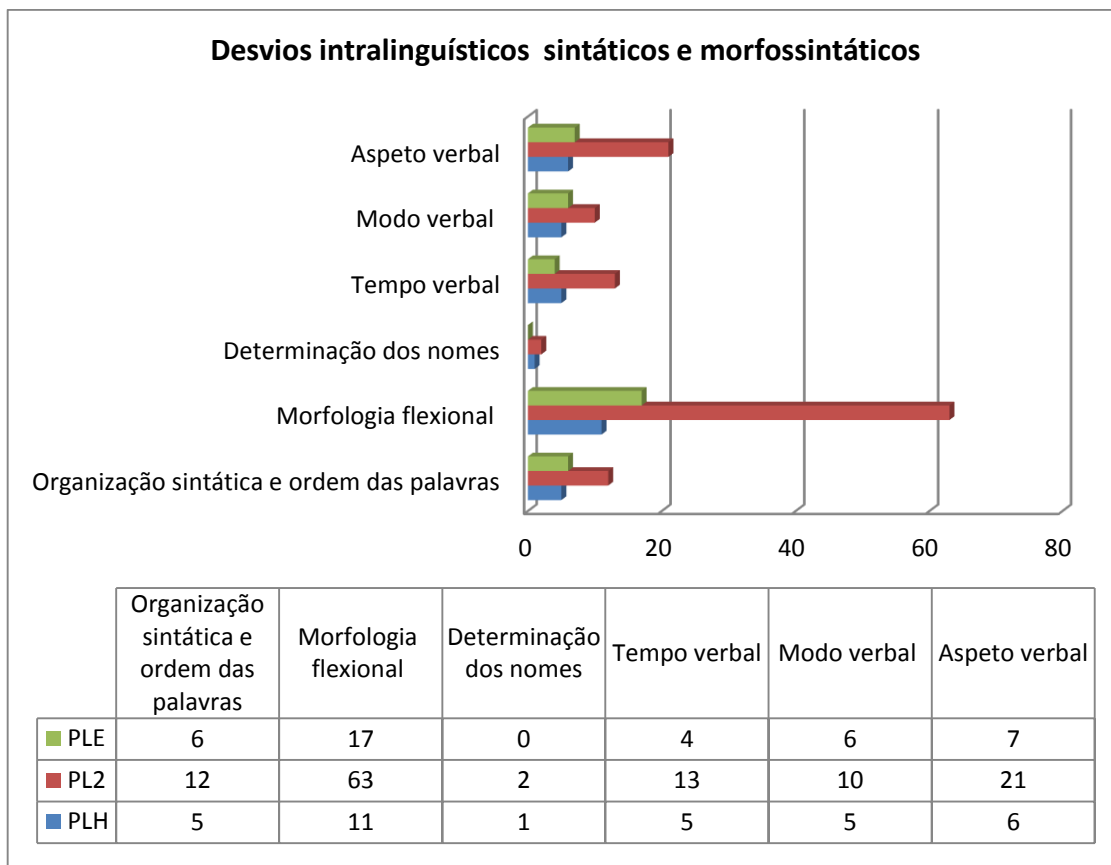


Gráfico 60: Número de desvios intralinguísticos de sintaxe e morfossintaxe por grupo

Como se pode verificar no quadro 17 e gráfico 61, destaca-se, no domínio interlinguístico, o uso desviante do infinitivo impessoal, que forma 50% de todas as formas divergentes da sintaxe e morfossintaxe e tem uma forte presença nos informantes de nível A2 de PLH. O infinitivo é substituído pelo presente do indicativo em perifrásticas e orações infinitivas, o que poderá ser explicado pelo desconhecimento de que estas formas são infinitivas. Ao contrário das línguas românicas, o inglês permite que uma forma construa diferentes modos e tempos, nomeadamente o presente. Se atentarmos no desvio *Eles têm de acorda (Eles têm de acordar)*, verificamos que em inglês a forma correta seria *They have to wake up* e que o verbo base serve também, entre outros tempos, para o presente (*They wake up*). Atribuímos, pois, esta simplificação à influência da LM.

Quanto à morfologia flexional, a percentagem de desvios nas concordâncias em número é igual nos três grupos. Estas formas divergentes foram identificadas em adjetivos e determinantes, que em inglês não são flexionados em número. Relativamente à organização sintática e ordem das palavras, há a registar o posicionamento do adjetivo antes do nome e a construção das negativas em informantes

de PL2. Como explica Swan (1997), na língua inglesa palavras como *nothing* formam a negativa sem que seja necessário recorrer-se ao *not*. A dupla negação é, porém, característica do português e de outras línguas românicas como o francês e espanhol. Desta forma, o advérbio de negação *não* ocorre junto de outras palavras de polaridade negativa, como é o caso de *nada*, desde que colocadas após o verbo. O padrão em português de *Ele comeu nada* seria, portanto, *Ele não comeu nada* ou *Ele nada comeu*. Resta acrescentar que 69,9% dos desvios interlinguísticos desta categoria são de aprendentes de nível A2.

			<b>Desvios sintáticos e morfossintáticos</b>	
			<b>Desvios na L2</b>	<b>Origem na LM</b>
<b>Grupo</b>	<b>Nível</b>	<b>Texto</b>	<b>Organização sintática e ordem das palavras</b>	
<b>PLH</b>	<b>A2</b>	<b>T1</b>	<i>É o favorito jogo do mundo.</i>	A maioria dos adjetivos não predicativos posiciona-se antes do nome.
		<b>T2</b>	<i>Ela vive na Central África.</i>	
	<b>A2</b>	<b>T1</b>	<i>É típico da Sul América. Ela está junto de verdes paredes.</i>	
<b>PL2</b>	<b>B1</b>	<b>T1</b>	<i>Ele comeu nada... (...) mas a sua mulher disse nada</i>	<i>He ate nothing./ (...) but his wife said nothing/ Music costs nothing</i>
		<b>T2</b>	<i>A música custa nada...</i>	
			<b>Morfologia flexional</b>	
<b>PLH</b>	<b>A2</b>	<b>T1</b>	<i>As coisas são diferente.</i>	Os adjetivos e os determinantes possessivos não são flexionados em número.
		<b>T2</b>	<i>(...) roupas tradicionalmente africana. As roupas são bem vívida.</i>	
			<i>matérias verde,</i>	

<b>PL2</b>	<b>A2</b>	<b>T1</b>	<i>minha vizinhas</i>	
	<b>B1</b>	<b>T1</b>	<i>O Luis tem dias muito dificil.</i>	
<b>PLE</b>	<b>A2</b>	<b>T1</b>	<i>Todos são moreno. Os seus filhos são muito mau.</i>	
	<b>B1</b>	<b>T1</b>	<i>Os meninos estavam feliz.</i>	
<b>Infinitivo</b>				
<b>PLH</b>	<b>A2</b>	<b>T1</b>	<i>Eles têm de acorda cedo. (...) ele não pode para Ele tem de relaxa. (...) para suporta essa família (...) para chega a casa (...) e foi senta-se no sofá (...) para relaxa (...) não tinha que pensa</i>	O verbo base no infinitivo forma outros tempos e modos em inglês, nomeadamente no presente, pelo que esta simplificação poderá ter origem na LM.
	<b>B1</b>	<b>T1</b>	<i>Gosta de toca/ usa/ relaxa/ toca (4) Escolheu fica sozinha a toca...</i>	
<b>PL2</b>		<b>T1</b>	<i>Ele quer fica...</i>	
	<b>A2</b>	<b>T2</b>	<i>Não têm dinheiro para compra comida.</i>	
<b>PLE</b>	<b>A2</b>	<b>T1</b>	<i>Ele meditou para acalma.</i>	

Quadro 17: Desvios interlinguísticos de sintaxe e morfossintaxe

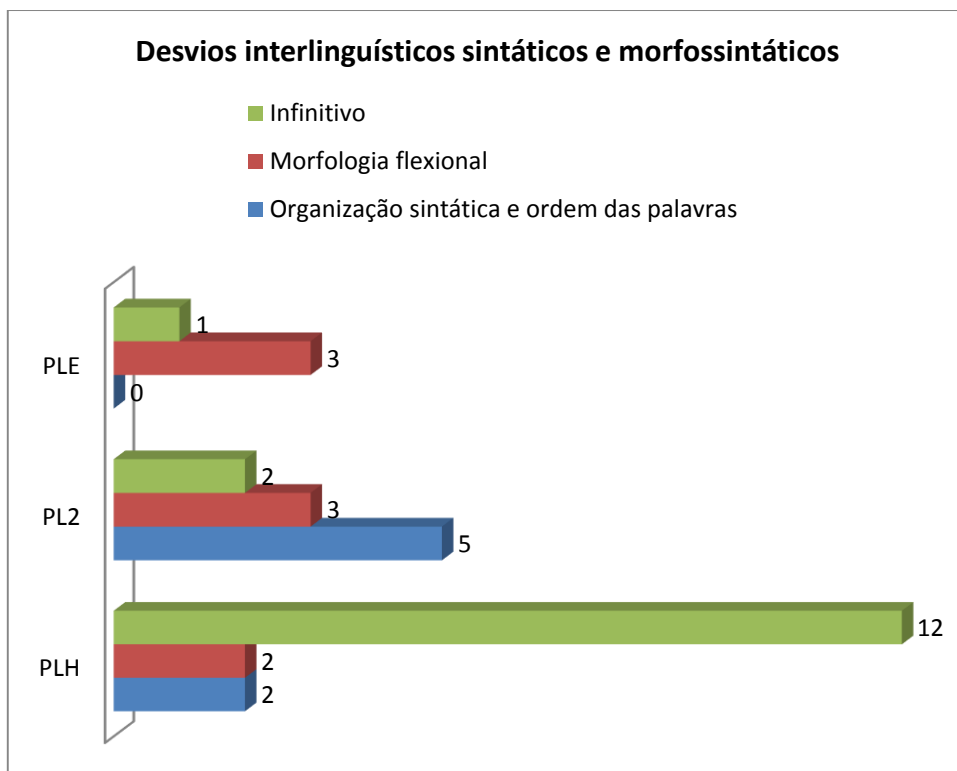


Gráfico 61: Número de desvios interlinguísticos de sintaxe e morfossintaxe por grupo

## CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES

A presente investigação teve como objetivos identificar as transferências do léxico, sintaxe e morfossintaxe efetuadas por falantes de inglês (LM) na aquisição do português, averiguar as diferenças no recurso a esta estratégia e comparar o seu impacto em três tipos de falantes, que refletem igualmente diferentes formas de aquisição. A presença da LM é visível nos três grupos constituídos, PLH, PL2 e PLE. Embora, à semelhança de estudos apresentados na fundamentação teórica, os desvios interlinguísticos não ultrapassem 22,3% das formas divergentes, a transferência surge como uma estratégia de comunicação a que todos os grupos de informantes recorrem para fazerem face a dificuldades lexicais, sintáticas e morfossintáticas.

Tal como abordado no enquadramento teórico, o léxico revela-se a área mais permeável à transferência, tendo-se constatado desvios interlinguísticos ligados à forma, mas sobretudo a vocabulário indisponível e à sua seleção. Já os desvios sintáticos e morfossintáticos são pouco significativos, concentram-se em algumas subcategorias e são, na maioria, da responsabilidade de um grupo. Como era expectável, o recurso à transferência não é homogéneo. Apesar de algumas semelhanças, constata-se que o uso desta estratégia varia nos três grupos, manifestando-se de forma diferente nas categorias analisadas.

Os informantes de PLH constituem o grupo com menor número de transferências da LM, mas dominam em duas tipologias, nos desvios formais de léxico e na sintaxe e morfossintaxe. Ainda que sejam visíveis nestes falantes de herança desvios interlinguísticos ao nível da organização sintática, ordem das palavras e na morfologia flexional, é na aplicação do infinitivo impessoal que se constata uma maior influência da LM. No entanto, tendo em conta a fraca presença destes desvios interlinguísticos e a sua concentração numa subcategoria, não podemos afirmar que a sintaxe e morfossintaxe sejam áreas permeáveis a transferências neste grupo.

No léxico, os desvios interlinguísticos formais de PLH concentram-se na ortografia. É visível uma transferência das regras ortográficas do inglês em palavras próximas no português. A proximidade de alguns vocábulos nas duas línguas é também a causa para um elevado número de empréstimos do inglês. O desconhecimento em relação às diferenças entre léxico próximo nas duas línguas indicia o recurso a um conhecimento mais implícito. Apesar de ser o grupo com maior exposição à língua

constata-se que, como comprovam as marcas de oralidade presentes nas produções escritas, muito do *input* é oral. Além da prevalência de um *input* oral, as poucas horas de instrução em língua portuguesa contribuem para a presença destes desvios formais e empréstimos do inglês.

O grupo de PL2 é o que apresenta mais desvios intralinguísticos e interlinguísticos com origem no inglês. Referimos no enquadramento teórico que fatores como a idade, quantidade de exposição à , motivação e instrução influenciam a aquisição linguística, nomeadamente o recurso à transferência. Sabemos que o *input* permite aos falantes testarem as hipóteses sobre a , pelo que a inexistência de uma exposição insuficiente à língua leva a uma persistência da interlíngua e, conseqüentemente, a uma fossilização. Além disso, embora a idade não seja um fator determinante, os aprendentes tardios da língua necessitam de um *input* rico e variado, que pode vir tanto do meio como da instrução. Se, por um lado, se verifica que a média de idades destes aprendentes é superior à dos outros, são também notórios uma menor motivação para a aprendizagem do português e um menor grau de exposição à língua, formal e informalmente, apesar de se encontrarem num contexto de imersão linguística.

A seleção do léxico é a categoria onde os informantes de PL2 revelam mais dificuldades, reflexo da criação de hipóteses desviantes sobre as propriedades semânticas atribuídas aos itens lexicais. Constata-se que mais de 60% da totalidade de desvios interlinguísticos é da responsabilidade deste grupo. Quer a nível intralinguístico como interlinguístico, os desvios concentram-se no uso de verbos e preposições. Estes informantes destacam-se pelas transferências que efetuam nas várias classes de palavras, sobretudo nos verbos, sendo relevante o uso desviante de *ser, estar e haver, brincar, jogar e tocar, conseguir e poder e pedir e perguntar*. Sobressai ainda a omissão de preposições e da conjunção integrante depois de verbos declarativos. Relativamente ao vocabulário indisponível, importa sublinhar o recurso frequente aos neologismos a partir de empréstimos, revelando consciência da distância entre as duas línguas.

Os informantes de PLE são os que menos desvios apresentam mas os que maior percentagem de transferências efetuam. Contudo, apenas 40% dessas transferências têm origem no inglês, sendo que a maioria dos desvios interlinguísticos provém do espanhol. Tal como exposto na fundamentação teórica, verifica-se que estes aprendentes multilingues transferem maioritariamente do idioma tipologicamente mais próximo da língua alvo e não da LM. Esta influência do espanhol confirma que, ao contrário do

defendido pela AC, a proximidade tipológica entre as línguas é também promotora de desvios. É curioso, porém, notar que os desvios interlinguísticos decorrentes da língua castelhana se concentram numa tipologia, o vocabulário indisponível. Face à indisponibilidade do vocabulário em português, estes informantes recorrem com muita frequência a empréstimos do espanhol, o que, por se tratarem de palavras com elevada frequência nessa língua, se poderá dever à dificuldade de controlo no seu uso.

Se, para compensarem vocabulário indisponível, os informantes de PLE recorrem ao espanhol, na seleção de vocabulário constata-se que a influência do inglês é dominante. Tal como em PL2, destacam-se os desvios interlinguísticos na aplicação dos verbos *ser* e *estar*. Regista-se ainda a presença da recategorização, na substituição do adjetivo *atrasado* pelo advérbio *tarde*.

Uma outra variável considerada no nosso estudo foi o nível de proficiência linguística. Referimos, na fundamentação teórica, duas posições relativamente à forma como a proficiência condiciona a transferência. Segundo Murphy (2003), níveis de proficiência mais baixos promovem a *transfer*. O mesmo autor cita, contudo, Kellerman (1995), segundo o qual, numa perspetiva conceptual, um nível de proficiência mais elevado na L2 faz aumentar a influência da LM. A nossa investigação confirma as duas hipóteses: é visível, por um lado, um maior recurso dos aprendentes de nível A2 à transferência, nas categorias de desvios formais, sintáticos e morfossintáticos; por outro, os informantes de nível B1 são os que mais uso fazem de transferências ligadas a vocabulário indisponível e à seleção do léxico.

Conclui-se que os anglófonos recorrem à sua LM, independentemente das formas de aquisição do português. O recurso à transferência é influenciado por fatores como a idade, quantidade e tipo de exposição à língua, motivação e proficiência linguística, devendo estes ser tidos em conta na atuação dos professores. Procurou-se, com esta investigação, criar um espaço de reflexão sobre o uso desta estratégia por parte de aprendentes anglófonos. Pela sua dimensão e objetivos, o estudo não pretende tornar-se num ponto de chegada. Tem como fim abrir horizontes nesta área tão vasta e ser um ponto de partida para uma reflexão maior, estudos mais aprofundados.

## BIBLIOGRAFIA

AA.VV. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino e avaliação*, tradução de Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Lisboa: Asa.

Agudo, J. (2004). *Transferencia lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Ançã, M. H. (2008). “Língua portuguesa em novos públicos”, in *Saber (e) Educar* N.º 13 Porto, 71-87.

Ançã, Maria H. (1999). *Da Língua Materna à Língua Segunda*. Noesis, nº51, consultado a 09 de maio de 2013, disponível em <http://area.dgicd.min-edu.pt/innovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>.

Baralo, M. (2004). “La interlengua del hablante no nativo”, in Sanchez, J. e Gargallo, I. (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española Librería, SA, 369-387.

Barbosa, P. e Flores. C. (2011). “Clíticos no português de herança de emigrantes bilingues de segunda geração”. *Textos Seleccionados, XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, 81-98.

Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bley-Vroman, R. (1990). “The Logical problem of second language learning”, in S.M. Gass & J. Schachter (Eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 41-68.

Board, K. e Tinsley, T (2013). *Languages for the Future – Which languages the UK needs more and why*. British Council. Página consultada a 05 de dezembro de 2013, <<http://www.britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/languages-for-the-future-report.pdf>>.

Bosch, L. e N. Sebastián-Gallés (1997). “Native-language recognition abilities in 4-month-old infants from monolingual and bilingual environments”, in *Cognition* 65: 33-69.

Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Education.

Calvet, Louis-Jean (2006). *Towards an Ecology of World Languages* [1999], tradução de Andrew Brown. Cambridge: Polity.

Carreira, Maria (2013). “Algumas Especificidades da Língua Portuguesa do Ponto de Vista do Ensino do Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Problematização”, in Rosa Bizarro, Maria Alfredo Moreira e Cristina Flores (orgs.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: Lúdel, 35-42.

Chomsky, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures*. Cambridge, MA: MIT Press.

Christison, M (2002), “Brain-Based Research and Language Teaching”, in *Journal English Teaching Forum*. Bureau of Educational and Cultural Affairs: Office of English Language Programs. Consultado a 10 de agosto de 2013, <http://eca.state.gov/forum/vols/vol40/no2/p02.htm>

Comunidade News (2012), “Professora da Harvard fala de sucesso do ensino do português na entidade”, 27 de junho. Página consultada a 04 de agosto de 2013, <http://www.comunidadenews.com/educacao/professora-da-harvard-fala-de-sucesso-do-ensino-do-portugues-na-entidade-8313>.

Corder, S. Pit (1967). “The significance of learner's errors”. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.

Corder, S. Pit (1981). *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford: Oxford University Press.

Corder, S.Pit (1973). *Introducing Applied Linguistics*. New York: Penguin Books.

Crystal, D. (2003). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (5<sup>th</sup> ed.). London: Blackwell.

De Bot, K. et al (2005). *Second language acquisition. An advanced resource book*. London: Routledge.

Del Rincón, D. et al. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Ediciones Dykinson.

Diamond, M. C. (2001), “Response of the brain to enrichment”. *Academia Brasileira de Ciências*. 73 (2), 73211- 220. Página consultada a 11 de agosto de 2013, <http://www.scielo.br/pdf/aabc/v73n2/v73n2a06.pdf>.

Dias, P. et al (2012). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo*. Oeiras: SEF.

Dulay, H et al (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1999). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Faria, I.H. (1996). “Linguagem verbal: aspectos biológicos e cognitivos”, in Faria, I., Pedro, E., Duarte, I. e Gouveia, C. (Orgs.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, (p. 35-55). Lisboa: Editorial Caminho.

Fernández, S. (2005). *Análisis de errores e Interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Flores, Cristina (2013), “Português Língua Não Materna: discutindo conceitos de uma perspectiva linguística”, in Rosa Bizarro, Maria Alfredo Moreira e Cristina Flores (orgs.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: Lidel, 35-42.

Fromkin, V. e Rodman, R. (1993). *Introdução à Linguagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Gagné, G. et al (1987). *Defining Research in Mother Tongue Education*. Gagné et al. (eds) 1987, 1 -18.

Gallisson, R. e Coste, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.

Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco-Libros.

Gargallo, Isabel (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.

Gargallo, Isabel (2004). “El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo”. In *Vandemécum para la formación de profesores, enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid:SGEL, 391-411.

Gass, Susan e Selinker, Larry (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York, NY: Routledge.

Gisbert, J. e Iglesias, J. (2006). *La estabilización en el aprendizaje del español como segunda lengua: el buen aprendiz*. Salamanca: Hispano Lusa de Ediciones.

Gómez, P., Sánchez, J., e Gargallo, I. (2002). *Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua (l2), lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

Goswami, U. (2004), “Neuroscience and education”. *British Journal of Educational Psychology*. 74, 1-14. Página consultada a 11 de agosto de 2013, <http://www.pnarchive.org/plat2006/assets/presentations/Goswami/Goswami7.pdf>.

Grosso, Maria José (2005). “Língua Segunda/ Língua Estrangeira”, in *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa: Texto Editores.

Hall, J. (2005). *Neuroscience and education: a review of the contribution of brain science to teaching and learning*. Glasgow: Scottish Council for Research in Education. Página consultada a 8 de agosto de 2013, <https://dspace.gla.ac.uk/bitstream/1905/623/1/121%255B1%255D.pdf>

Hammarberg, B. (1996). “Conditions on transfer in phonology”, in *Second Language Speech: structure and process*. Berlín: Mouton de Gruyter, 161 – 180.

Iglesias, J. (2006). “La fosilización: revisión conceptual”, in Gisbert, J. e Iglesias, J. *La estabilización en el aprendizaje del español como segunda lengua: el buen aprendiz*. Salamanca: Hispano Lusa de Ediciones, 11-58.

James, C. (1998). *Errors in language learning and us*. New York: Longman.

Jarvis, S. e Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York: Routledge.

Jarvis, Scott (2000). “Methodological Rigor in the Study of Transfer: Identifying L1 Influence in the Interlanguage Lexicon”. *Language Learning*, 50, 2, 245-309.

Jarvis, Scott (2009). “Lexical Transfer”, in Pavlenko, A, *Bilingual mental lexicon: Interdisciplinary approaches*. Clevedon: Multilingual Matters, 99 – 124.

Johnson, M. (2004). *A Philosophy of Second Language Acquisition*. New York: Yale University Press.

Johnson, J.S. (1992). "Critical period effects in second language acquisition: The effect of written versus auditory materials on the assessment of grammatical competence". *Language Learning*, 42, 217 – 248.

Johnson, M. (2004). *A philosophy of second language acquisition*. London: Yale University.

Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.

Krashen, S. D. (1978). "The monitor model for second language acquisition". in Gingras, R. C. (Ed.) *Second language acquisition and foreign language teaching*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1 -26.

Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. New York: Prentice Hall.

Krashen, Stephen (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Lado, Robert (1957). *Linguistics Across Cultures*. Michigan: University of Michigan Press.

Lado, Robert (1964). *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill.

Larsen- Freeman, D. e Long, M.H. (1994). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London and New York: Longman.

Larsen-Freeman, D e Long, M.H. (1991). *An introduction to second language research*. London, New York: Longman.

Leiria, Isabel (2001). *Léxico, aquisição e ensino do Português Europeu Língua Não Materna*. Dissertação de Doutoramento em Linguística Aplicada. Lisboa: Biblioteca Digital Camões.

Leiria, Isabel (2004). “Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino”, in: *Idiomático*, nº3 (Dezembro). Lisboa: Centro Virtual do Instituto Camões, 11 pp.

Lennenberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley.

Lightbown, P. M. e Spada, N. (2004). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

Lima, R. (2000). *A Linguagem Infantil – Da Normalidade à Patologia*. Braga: Edições APPACDM, Distrital de Braga.

Llach, P. (2010). “An overview of variables affecting lexical transfer in writing: A review”. *International Journal of Linguistics*. Vol. 2, n 1.

Luk, Z. P. e Shirai, Y. (2009). “Is the Acquisition Order of Grammatical Morphemes Impervious to L1 Knowledge? Evidence from the Acquisition of Plural –s, Articles and Possessive ‘s’”. *Language Learning* 59 (4): 721-754.

Marinova-Todd, S. H. *et al* (2000). “Three misconceptions about age and L2 learning”. *TESOL Quarterly*, 34(1), 9-34. Página consultada a 8 de agosto de 2013, <http://ling75.arts.ubc.ca/ling100/readings/Marinova-Todd.pdf>.

Marques, Rui (1997). “Sobre a selecção de modo em orações completivas”. *Actas do XII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (Braga-Guimarães, 30 de Setembro a 2 de Outubro de 1996)*, Vol. I, Lisboa: APL, 191-202.

Marcuschi, Luiz Antônio (2000). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.

Mateus, M. H. *et al* (2004). *Gramática da Língua Portuguesa*, 6.<sup>a</sup> edição, Lisboa: Editorial Caminho.

McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*. London: Arnold.

Miletic, Radovan (2004). “Hipóteses de *Transfer* na Aquisição da Língua Segunda Através da Análise de Erros, Estudo de Caso”. *Revista Digital de Didáctica de PLNM*, Centro Virtual Camões.

Montrul, S. (2012). “Is the heritage language like the second language?”. *Eurosla Yearbook*, 12, 1-29.

Moss, D. and Ross-Feldman, L. (2003),” *Second Language Acquisition in Adults: From Research to Practice*”. Center for Applied Linguistics. Página consultada a 12 de agosto de 2013, [http://www.cal.org/caela/esl\\_resources/digests/SLA.html](http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/SLA.html).

Muñoz, C.(2006a), *Age and the rate of foreign language learning*. Clevedon, Tonawanda Ontário: Multilingual Matters.

Muñoz, C. (2006b), “The effects of age on foreign language learning: the BAF project”, in Muñoz, C. *Age and the rate of foreign language learning*. Clevedon, Tonawanda NY e Ontário: Multilingual Matters Ltd., Cap. 1, p. 1-40. Consultado a 10 de setembro de 2013, [http://books.google.pt/books?id=1C\\_zfVkmOkC&printsec=frontcover&hl=ptPT&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.pt/books?id=1C_zfVkmOkC&printsec=frontcover&hl=ptPT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false).

Murphy, S. (2005). “Second language transfer during third language acquisition”. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 3, 2, 2003. Página consultada a 8 de setembro de 2013, <<http://journal.tc-library.org/index.php/tesol/article/download/23/28>.

Nesteruk, O. (2010). “Heritage language maintenance and loss among the children of Eastern European immigrants in the USA”. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol. 31, Nº 3, 271-286.

Odlin, T. (1989). *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oliveira, A. (2010) “Processamento da Informação num Contexto Migratório e de Integração”, in Grosso, M<sup>a</sup>. J. (dir.) *Educação em Português e Migrações*, Lisboa: Lidel.

Oliveira, C. e Coelho, L. (2007). *Aprender Português 3*. Lisboa: Texto Editores.

Osterhout, L. *et al.* (2008), “Second-language learning and changes in the brain”. *Journal of Neurolinguistics*, 21(6), 509-521. Página consultada a 10 de agosto de 2013, <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2600795/>.

Petri, Dino (2006). *Estudos de Língua Oral e Escrita*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.

Petri, Dino (org.), (2009). *Oralidade em textos escritos*. S. Paulo: Humanitas.

- Petri, Dino (org.), (2011). *Variações na fala e na escrita*. S. Paulo: Humanitas.
- Pokorn, Nike K. (2005). *Challenging the Traditional Axioms: Translation into a Non-Mother Tongue*. Amsterdam: Benjamins.
- Polinsky M. (2008). “Heritage Language Narratives”, in: *Heritage Language Education: A New Field Emerging*. Routledge, 149-164.
- Promoção da Língua Portuguesa no Mundo - Relatório da Reunião de Trabalho da FLAD* (2007). Página consultada a 28 de julho de 2013, <<http://www.flad.pt/documentos/1216226048S9qMG0he4Yh87DC6.pdf>>.
- Richards, J. (1971). “A non-contrastive approach to error analysis”. *English Language Teaching*. 25, 204-219.
- Richards, J. (1994). “A Non-Contrastive Approach to Error Analysis”, in Richards, J. (Org.), *Error Analysis-Perspectives on Second Language Acquisition*. UK: Longman. Pp 172-188.
- Richards, J. e Sampson, G. (1994). “The study of Learner English”, in Richards, J. (Org). *Error Analysis-Perspectives on Second Language Acquisition*. UK: Longman, 03-18.
- Ruiz, Javier Pérez (2008). “Aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas desde la perspectiva de la Neurociencia”. Artigo Periódico. Taiwan: Wenzao Ursuline College of Language. Página consultada a 9 de agosto de 2013, <http://ir.lib.wtuc.edu.tw:8080/dspace/bitstream/987654321/200/1/644-Aprendizaje%20y%20enseanza%20de%20segundas%20lenguas.pdf>.
- Saville-Troike, Muriel (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Schackne, Steven (2002). “Language Teaching Research”. *Journal of Language and Linguistics*. 1, 2.
- Schutz, Ricardo (2006). “Interlíngua e Fossilização. English Made in Brazil”. Página consultada a 12 de setembro de 2013, <http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>.
- Selinger, H (1978). “Implication of a multiple critical periods hypothesis for second language learning”. in W. Ritchie, *Second language acquisition research*. New York: Academic Press.

Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-241.

Selinker, L. (1992). "Interlengua", in: Licerias, J. M. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 79 - 104.

Sequeira, Rosa Maria (2007). *Português Língua Segunda*. Lisboa: Universidade Aberta. (E-Book).

Sim-Sim, Inês (1998). *O Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Skutnabb-Kangas, T. & Phillipson, R., (1989). "Mother Tongue: the Theoretical and Sociopolitical Construction of a Concept", in U. Ammon (ed.), *Status and Function of Languages and Language Varieties*. New York: W. de Gruyter, 450 – 477.

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Malmberg and David Crane. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Spinassé, Karen Pupp (2006). "Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil". *Revista Contingentia*, . 1, 1, 1-10.

Swan, M (1997). *Practical English Usage*. Oxford: Oxford, University Press.

Tahta, S., Wood, M. e Loewenthal, K. (1981). "Age changes in the ability to replicate foreign pronunciation and intonation". *Language and Speech*, 24, 363-372.

Tannen, D. (1982). "The oral/literate continuum in discourse", in Deborah Tannen (Ed.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood, NJ: Ablex.

Thomason, S. e Kaufman, T. (1988) *Language Contact, Creolization and Genetic Linguistics*. Berkeley: University of California Press.

Ullman, M. (2007). *Language attrition and the contributions of memory brain systems to second language*. The 17<sup>th</sup> European Second Language Association Conference. Newcastle University, UK.

Ulsh, Jack L (1971). *From Spanish to Portuguese*. Washington: Foreign Service Institute.

Vásquez, Graciela (1999). *Errores? Sin Falta!*. Madrid: Edelsa.

Yule, G. (1991). *The Study of Language*. Avon: Cambridge University Press.

Zobl, H. (1982). "A direction for contrastive analysis: the comparative study of developmental sequences". In *TESOL Quarterly*, 16:2, 169-83

# ANEXOS

## Anexo 1. Ficha Sociolinguística

Nível de proficiência linguística: _____
<b>FICHA SOCIOLINGUÍSTICA</b>
<b>I – INFORMAÇÃO GERAL</b>
1. Idade: _____
2. Sexo: Masculino _____ Feminino _____ (Assinale com um X. )
3. Universidade: _____
4. Nacionalidade: _____
5. Local onde vive atualmente: _____
6. Já viveu em países lusófonos? Sim _____ Não _____ (Assinale com um X. )
6.1. Se respondeu <b>Sim</b> , quais? _____
6.2. Se respondeu <b>Sim</b> , quanto tempo? _____
7. Viveu em outros países (não lusófonos)? Sim _____ Não _____ (Assinale com um X. )
7.1. Se respondeu <b>Sim</b> , em que países viveu? _____
7.2. Quanto tempo viveu nesses países? _____
7.3. Aprendeu línguas desses países? Sim _____ Não _____ (Assinale com um X. )
7.3.1. Se respondeu <b>Sim</b> , que línguas aprendeu? _____
<b>II – EXPERIÊNCIAS RELATIVAS ÀS LÍNGUAS</b>
1. Línguas faladas: _____
2. Línguas faladas
em casa: _____
com amigos: _____
na universidade: _____
em outros locais (lojas, restaurantes, serviços...): _____

### 3. Línguas em que

lê: \_\_\_\_\_

utiliza a Internet: \_\_\_\_\_

vê televisão e ouve rádio: \_\_\_\_\_

vê filmes e ouve música: \_\_\_\_\_

## III – EXPERIÊNCIAS RELATIVAS AO PORTUGUÊS

### 1. Já tinha frequentado anteriormente cursos ou aulas de português?

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_ (Assinale com um X.)

### 2. Responda às questões. Assinale com um X a resposta.

	Sim	Não
a) Aprende português só porque faz parte do currículo?		
b) Gosta da língua portuguesa?		
c) Um dos seus objetivos na aprendizagem do português é conhecer melhor as culturas ligadas a esta língua?		
d) Gosta de aprender outras línguas e sente que o português lhe pode oferecer oportunidades de trabalho no futuro?		
e) Precisa atualmente da língua portuguesa para comunicar em diferentes contextos?		

### 3. Classifique, assinalando com um X, o seu desempenho no português nas competências que se seguem.

	Pouco Satisfatório	Satisfatório	Bom	Muito Bom
Expressão oral				
Expressão escrita				
Compreensão oral				
Compreensão escrita				

Obrigada pela colaboração!

## Anexo 2 - Produções escritas (PLH)

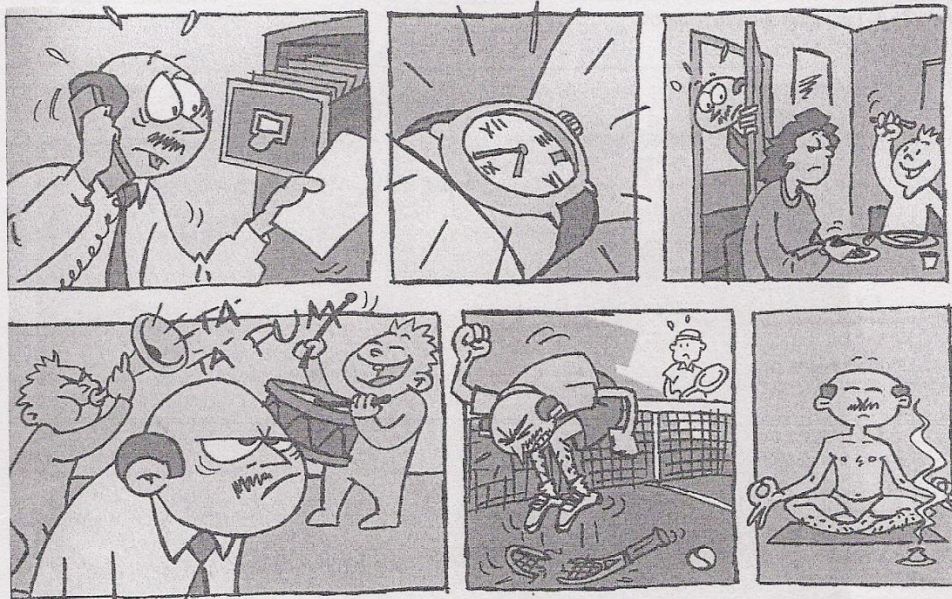
### PRODUÇÃO ESCRITA

1

Observe a banda desenhada e escreva um pequeno texto sobre o Luís.

Número de palavras: 140 a 170 palavras.

Duração da tarefa: cerca de 15 minutos



Aprender Português 3, Nível B2, Caria Oliveira / Luísa Coelho, Texto Editores, 2007, p. 61

Era uma vez, havia um trabalhador que chamava-se Luís. Luís trabalhou muito durante o dia mais sempre chegava em casa muito tarde. O mulher dele sempre ficava azengada, porque o Luís sempre chegou depois de jantar. Os filhos de Luís eram muito altos e sempre praticaram os instrumentos muito mal. O Luís sempre tinha um dor de cabeça depois de todo o dia trabalhar. O dia seguinte foi sábado. O Luís não tinha trabalho e então, como todo os sábados, foi ao parque a jogar tennis com um amigo dele. Hoje, o Luís perdeu o jogo. Antes, o amigo dele tomou um bebida da energia e, com sorte, ganhou o jogo. Como sempre, o Luís perdeu o cabeça e ficou zangado. Esta vez, o Luís agarrou no rackete dele e mandou para o chão verde. O amigo ficou com medo mais depois diz que um estratégia que ajuda ele a calmar era meditação. O Luís calçou-se e começou a meditar. O Luís calçou-se muito e depois agradeceu o amigo dele.

Observe a fotografia de Andrew McConnel, premiada em 2011 pela *World Press Photo*.

Esta é a Joséphine Mpongo. Ela tem 37 anos e vive em Kinshasa, na República Democrática do Congo. Vende ovos no mercado mas é também membro da Orquestra Sinfónica de Kimbaguiste, a única na África Central.

Escreva um texto, descrevendo a fotografia.

Número de palavras do texto: 100 a 130 palavras.

Duração da tarefa: cerca de 10 minutos



Fonte: World Press Photo, disponível em <http://www.worldpressphoto.org>

Eu acho que esta fotografia é muito estranho porque um mulher tá a tocar um instrumento no meio do um lugar pobre. O mulher chama-se Joséphine e ela está practisar o instrumento dela no um lugar fechado e sujo. Ela deve estar practisar por o Orquestra Sinfónica de Kimbaguiste. A Joséphine parece alegre e parece que ele "sente" o musica porque podes ver o expressão na cara dela. Na ... rua de Kinshasa, parece que os pessoas não tão a ouvir nada porque ninguém está a olhar para o lado dela. O cenário do o foto parece muito triste e pobre. Obrigada pela colaboração! mais, a Joséphine está dar um contraste porque ela está a dar um expressão alegre.

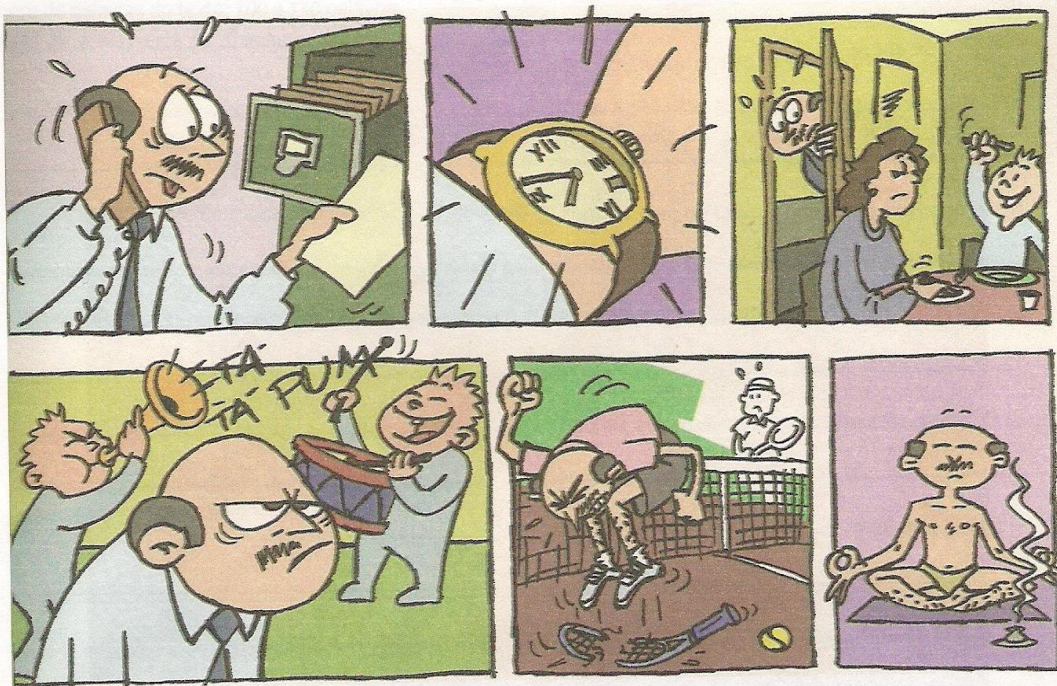
### Anexo 3 – Produções escritas (PL2)

## PRODUÇÃO ESCRITA

Observe a banda desenhada e escreva um pequeno texto sobre o Luís.

Número de palavras: 140 a 170 palavras.

Duração da tarefa: cerca de 15 minutos



Aprender Português 3, Nível B2, Carla Oliveira / Luísa Coelho, Texto Editores, 2007, p. 61

Hoje está um dia com muito stress para o Luís. Uma pessoa da  
trabalha não é feliz e está a gritar! O Luís vê o relógio e  
descobriu o tempo! Ele corre ao carro e anda para a sua casa.  
A marida e os filhos estão na mesa de jantar. O Luís fala com a  
marida sobre o trabalho mas ela está preocupada com os filhos.  
Eles estão a tocar instrumentos altos! O Luís já tem uma doença  
da cabeça. Um amigo do Luís telefono-se e pede sobre uma  
joga de ténis. O Luís aceita e ele vai ao campo do ténis. Eles  
jogam pela uma hora, mas o Luís não ganha. Ele não está feliz,  
ele está zangado! Ele quer relaxar e ser mais calma. Na casa, ele  
senta-se e medita, não pensando sobre o dia seguinte...

Observe a fotografia de Andrew McConnel, premiada em 2011 pela *World Press Photo*.

Esta é a Joséphine Mpongo. Ela tem 37 anos e vive em Kinshasa, na República Democrática do Congo. Vende ovos no mercado mas é também membro da Orquestra Sinfônica de Kimbaguiste, a única na África Central.

Escreva um texto, descrevendo a fotografia.

Número de palavras do texto: 100 a 130 palavras.

Duração da tarefa: cerca de 10 minutos



Fonte: World Press Photo, disponível em <http://www.worldpressphoto.org>

Nesta fotografia, é uma menina chama-se Joséphine Mpongo. Ela tem 37 anos e vive em Kinshasa. Ele está a tocar um instrumento para obter dinheiro. Atráves dela é uma caixete de lixo e ao lado deste é muito lixo no chão. Na meia da fotografia é uma barreira verde. No outro lado deste é muitas pessoas que andar em uma rua com muito lixo. São muitas casas ou lojas através da barreira e alguns guardas de chuva.

Obrigada pela colaboração!

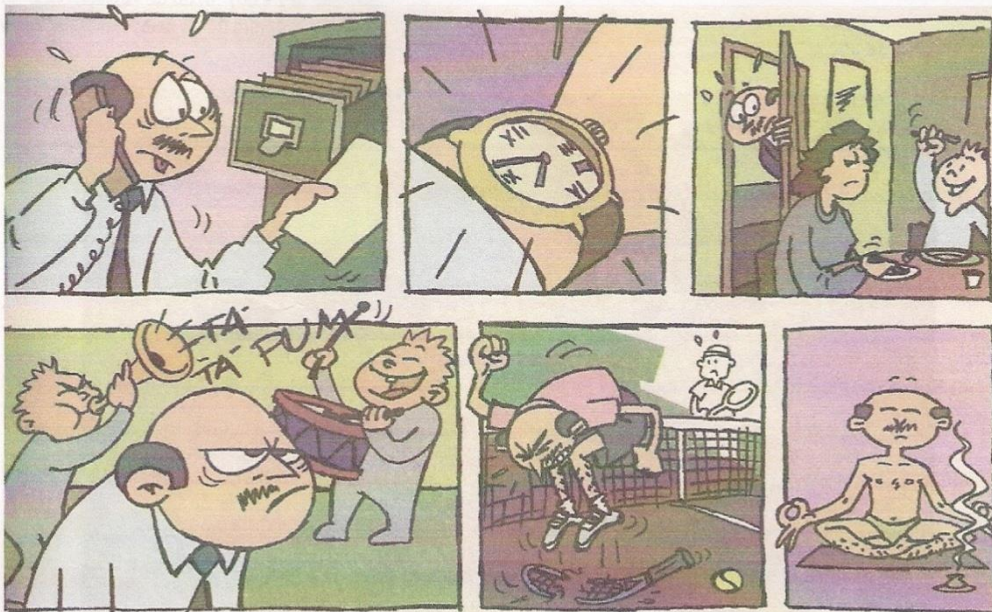
## Anexo 4 - Produções escritas (PLH)

### PRODUÇÃO ESCRITA

Observe a banda desenhada e escreva um pequeno texto sobre o Luís.

Número de palavras: 140 a 170 palavras.

Duração da tarefa: cerca de 15 minutos



Aprender Português 3, Nível B2, Carla Oliveira / Luísa Coelho, Texto Editores, 2007, p. 61

Luís não é feliz. Alguém telefonou-lhe para trabalhar a uma festa mas teve que acabar o seu trabalho. Não tinha muito tempo para acabar então voltou a casa para pedir ao seu família por um pouco de ajuda. As suas crianças estavam muito burlho e não quiseram ajudar o seu pai. Esteve maldisposto e quis escapar para relaxar e olvidar todos os seus problemas. Decidiu jogar o tenis com um amigo mas não ganhou. Ficou-se loco! O raquete ~~estava~~ sofreu muito. Coitado! Há uma solução - teve que 'meditar'. Luís olvidou completamente que não tinha acabado o seu trabalho, e o próximo dia, não teve um trabalho ~~mais~~ mais!

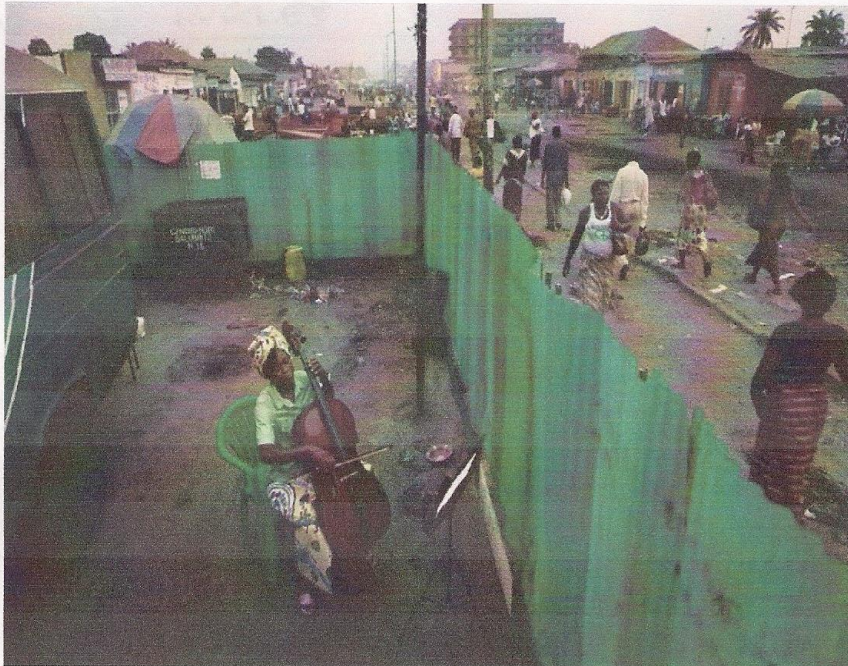
Observe a fotografia de Andrew McConnel, premiada em 2011 pela *World Press Photo*.

Esta é a Joséphine Mpongo. Ela tem 37 anos e vive em Kinshasa, na República Democrática do Congo. Vende ovos no mercado mas é também membro da Orquestra Sinfónica de Kimbanguiste, a única na África Central.

Escreva um texto, descrevendo a fotografia.

Número de palavras do texto: 100 a 130 palavras.

Duração da tarefa: cerca de 10 minutos



Fonte: World Press Photo, disponível em <http://www.worldpressphoto.org>

A fotografia mostra uma mulher tocando um instrumento atrás numa parede numa rua do Congo. Há um contraste entre o espaço dentro das paredes e a cidade ocupada. Toda a gente está com pressa, mas Joséphine é tranquila e calma. A única coisa que encontra<sup>em</sup> importante é a sua música. O color verde é muito proeminente. As lojas me parecem antigos e sujos.

Obrigada pela colaboração!