

UNIVERSIDADE ABERTA



Aquisição/Aprendizagem do Português Europeu em
contexto plurilingue na Suíça - aspetos morfossintáticos

Dissertação de Mestrado
em Português Língua Não Materna

Orientação científica: Professora Doutora Hanna Jakubowicz Batoréo

Maria da Luz Santos Silva

Lisboa 2012

ÍNDICE

Resumo	4
Abstract	5
Agradecimentos	6
Abreviaturas	7
1. INTRODUÇÃO	9
1.1. Contexto e justificação do estudo	11
1.2. Objetivos do estudo	13
1.1.1. Objetivo geral	13
1.1.2. Objetivos específicos	13
1.3. Questão de partida	13
1.4. Hipótese	14
1.5. Organização do estudo	15
2. ABORDAGEM TEÓRICA	17
2.1. Conceitos: Língua Materna (L1); Língua Não Materna/Língua Segunda (L2)/ Língua Estrangeira	17
2.2. Modelos Teóricos de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem	20
2.3. Período Crítico e Aquisição	23
2.4. Linguagem e Cognição	25
2.5. Morfologia Verbal	26
2.5.1. Conceito de morfologia, palavra e morfema	27
2.5.2. Processos Morfológicos: Flexão e Derivação	28
2.5.3. Morfologia Verbal em Português Europeu	29
2.5.4. Aquisição da Morfologia verbal	31
2.5.5. Morfossintaxe e consciência morfossintática	34
3. METODOLOGIA	36
3.1. Grupo de Informantes PE na Suíça - caracterização sociolinguística	36
3.2. Grupo de controlo PLM	40
3.3. <i>Corpus linguístico</i>	41
3.3.1. Instrumentos	42
3.3.2. Procedimento	42
4. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	45
4.1. O suporte	45
4.2. Descrição dos dados e os resultados obtidos	52
4.2.1. Resultados do Grupo 1	52
4.2.2. Resultados do Grupo 2	54
4.2.3. Resultados do Grupo 3	56
4.2.4. Resultados do Grupo 4	58
4.2.5. Resultados do Grupo 5	60

4.2.6. Resultados do Grupo 6	62
4.3. Análise Intergrupos	64
4.3.1. <i>História do Cavalo</i>	64
4.3.2. <i>História do Gato</i>	67
4.3.3. Considerações finais	69
4.4. Análise contrastiva entre o Grupo de Informantes PE na Suíça e o Grupo Controlo PLM	72
4.5. Discussão dos Resultados	75
5. CONCLUSÃO	83
6. BIBLIOGRAFIA	86
LISTA DE FIGURAS e QUADROS	93
ANEXO 1 – QUADROS	94
<i>História do Cavalo</i>	94
Quadro A - Valores de ocorrências usadas para pessoa e número (G1).....	94
Quadro A1-Valores de ocorrências usadas para modos e tempos verbais (G1) .	94
Quadro B - Valores de ocorrências usadas para pessoa e número (G2).....	95
Quadro B1- Valores de ocorrências usadas para modos e tempos verbais (G2)	95
Quadro C - Valores de ocorrências usadas para pessoa e número (G3).....	96
Quadro C1- Valores de ocorrências usadas para modos e tempos verbais (G3)	96
Quadro D - Valores de ocorrências usadas para pessoa e número (G4).....	97
Quadro D1- Valores de ocorrências usadas para modos e tempos verbais (G4)	97
Quadro E - Valores de ocorrências usadas para pessoa e número (G5).....	98
Quadro E1- Valores de ocorrências usadas para modos e tempos verbais (G5)..	98
Quadro F - Valores de ocorrências usadas para pessoa e número (G6).....	99
Quadro F1- Valores de ocorrências usadas para modos e tempos verbais (G6)..	99
<i>História do Gato</i>	100
Quadro G - Valores de ocorrências usadas para pessoa e número (G1).....	100
Quadro G1- Valores de ocorrências usadas para modos e tempos verbais (G1).	100
Quadro H - Valores de ocorrências usadas para pessoa e número (G2).....	101
Quadro H1- Valores de ocorrências usadas para modos e tempos verbais (G2).	101
Quadro I - Valores de ocorrências usadas para pessoa e número (G3)	102
Quadro I 1 - Valores de ocorrências usadas para modos e tempos verbais (G3)	102
Quadro J - Valores de ocorrências usadas para pessoa e número (G4).....	103
Quadro J1- Valores de ocorrências usadas para modos e tempos verbais (G4)	103
Quadro K - Valores de ocorrências usadas para pessoa e número (G5)	104
Quadro K1- Valores de ocorrências usadas para modos e tempos verbais (G5).	104
Quadro L - Valores de ocorrências usadas para pessoa e número (G6).....	105
Quadro L1- Valores de ocorrências usadas para modos e tempos verbais (G6)	105

Resultados Intergrupos	106
<i>História do Cavalo</i>	106
Quadro M - Valores de ocorrências usadas para pessoa e número	106
Quadro M1 - Valores de ocorrências usadas para modos e tempos verbais	106
<i>História do Gato</i>	107
Quadro N - Valores de ocorrências usadas para pessoa e número	107
Quadro N1 - Valores de ocorrências usadas para modos e tempos verbais	107
Quadro O - Distribuição do número de flexões pelo grupo de informantes e pelo grupo de controlo	108
Quadro P – Apresentação das personagens nas narrativas: GI PE na Suíça.....	109
Quadro P1 – Apresentação das personagens nas narrativas: GC PLM	109
Quadro Q - Presença de estruturas subordinadas no discurso dos informantes	110
Quadro sinóptico de idades	111
ANEXO 2 – FICHAS	
Ficha sociolinguística A	112
Ficha sociolinguística B	114
Resultados Fichas Sociolinguísticas	116
ANEXO 3 – DOCUMENTOS	
DOC. 1 - Pedido de autorização Coordenação de Ensino	121
DOC. 2 - Termo de autorização dos Encarregados de Educação	122
DOC. 3 - Registo de informação	123
ANEXO 4 – <i>CORPUS</i>	
Suporte visual - História do Cavalo	124
Suporte visual - História do Gato	125
Fichas de Transcrição do <i>Corpus</i>	
Grupo 1	126
Grupo 2	131
Grupo 3	136
Grupo 4	141
Grupo 5	147

RESUMO

O ensino da Língua e Cultura Portuguesas aos filhos dos imigrantes portugueses na Suíça é uma mais-valia em termos culturais e intelectuais para estas crianças, contribuindo para a construção da sua identidade e para uma integração mais bem-sucedida num país caracterizado pelo plurilinguismo e pela multiculturalidade. O presente trabalho analisa o desempenho de aprendentes de um Curso de LCP na Suíça de expressão alemã no domínio linguístico da Morfologia, mais precisamente no domínio da flexão verbal, pretendendo compreender se o desempenho destas crianças no domínio linguístico referido é semelhante ao de falantes nativos, considerando que se encontram em fase de aquisição da linguagem e são escolarizados em língua alemã. O grupo investigado é constituído por participantes que nasceram na Suíça ou vieram com tenra idade para este país, tendo adquirido o Português Europeu, a sua L1, em contexto de imersão, no ambiente familiar, e em contexto formal de aprendizagem na Suíça, ao atingirem a idade escolar. As produções linguísticas a partir das quais foi constituído o *corpus* que sustentou a análise do desempenho dos aprendentes foram as narrativas orais provocadas com base em dois estímulos visuais, a *História do Cavalo* e a *História do Gato* de Maya Hickmann (1982) *apud* Batoréo ([1996]2000: 824-825). A opção pela morfossintaxe verbal prende-se com o facto de a categoria gramatical do verbo ser das que apresenta maior riqueza e complexidade flexional, sendo, por essa razão, um processo gradual de aquisição. O nosso objetivo é examinar o desempenho de crianças adquirindo o português em contexto plurilingue e, com base numa análise descritiva, verificar a evolução no referido domínio nas faixas etárias compreendidas entre os 6 e os 10 anos, comparativamente à produção de falantes adultos nativos, perspetivando a hipótese de que a sua competência e performance no uso futuro da língua atingirá o nível da gramática adulta.

Os resultados, que interpretamos como reflexo de um processo de desenvolvimento cognitivo e linguístico, demonstram a tendência gradual na aproximação à gramática adulta pelos aprendentes.

Palavras-chave: Aquisição, Língua Materna (L1), Língua Não Materna (L2), Morfologia, Morfossintaxe, Narrativa

ABSTRACT

The teaching of Portuguese language and culture to children of Portuguese immigrants in Switzerland represents a cultural and intellectual asset for these children; it contributes to the building of their identity and for a more successful integration in a country characterized by multilingualism and multiculturalism. In this thesis, the performance of learners in a Portuguese Language and Cultures Course in German-speaking Switzerland is evaluated, from a linguistic Morphological perspective – in the field of verbal inflection. Its main objective is to identify if the performance of these children is similar to that of native speakers, since they are in an acquisition process and are schooled in the German language. The target group consists of participants who were born in Switzerland or came at an early age into this country having acquired Portuguese, their L1, in a family environment context of immersion, and in the context of formal learning when they reach school age. The corpus that sustained the analysis of the performance of the learners was collected from oral narratives based on two visual *stimuli* “Horse Story” and “Cat and Dog Story”, from Maya Hickmann (1982) *apud Batoréo*: [1996] 2000). The choice for verbal morphosyntax relates to the fact that the grammatical category of the verb presents strong inflectional richness and complexity, and therefore, a continuing process of acquisition. Based on a descriptive analysis, our goal is to analyze the performance of children acquiring Portuguese in a multilingual context, observing the progress in that area at ages between 6 and 10 years, compared to the production of adult native speakers, taking as hypothesis that competence and performance in the future use of the language will reach the level of adult grammar.

The results, which we interpret as reflecting a linguistic and cognitive developmental process, show a gradual approach to adult grammar.

Keywords: Acquisition, Mother Tongue (L1), Heritage Language (L2), Morphology, Morphosyntax, Narrative

AGRADECIMENTOS

Sozinhos, nada construímos. Por isso, ao terminar este trabalho, não posso deixar de agradecer àqueles que desde o início me apoiaram nesta tarefa e contribuíram para que ela chegasse a bom termo. Manifesto, assim, a minha gratidão:

à Professora Doutora Hanna Jakubowicz Batoréo, minha orientadora, por despertar em mim o gosto por esta área do conhecimento tão fascinante como é a Aquisição da Linguagem e por ter aceitado orientar este projeto, o qual, sem o seu rigor, notável espírito crítico e palavras de incentivo, principalmente nos momentos de menos ânimo, não me teria sido possível concretizar;

à Universidade Aberta e ao corpo docente do Mestrado em Português Língua Não Materna, bem como aos colegas com quem partilhei esta formação, nomeadamente àquelas que num contacto mais estreito me ajudaram na construção do conhecimento ao longo deste percurso formativo;

ao Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, através da Coordenação do Ensino Português na Suíça, por ter autorizado a recolha de dados entre os alunos;

aos meus alunos do Curso de Língua e Cultura Portuguesas de Frauenfeld pelo valioso contributo para a realização deste estudo, e aos pais pela gentil colaboração;

aos amigos que ao longo dos últimos dois anos foram privados de um convívio mais próximo;

à família, meu pilar psicológico. Aos pais por pacientemente terem sabido aceitar ausências mais prolongadas e às irmãs por não me terem deixado desistir deste projeto;

a todos os que de uma forma ou de outra me acompanharam neste percurso, o meu muito obrigada.

ABREVIATURAS e SÍMBOLOS

1 Sg = 1ª pessoa do singular

2 Sg = 2ª pessoa do singular

3 Sg = 3ª pessoa do singular

1 Pl = 1ª pessoa do plural

2 Pl = 2ª pessoa do plural

3 Pl = 3ª pessoa do plural

P = Presente

PP = Pretérito Perfeito

PI = Pretérito Imperfeito

PMP = Pretérito Mais-que-perfeito

FP = Futuro do Presente

FPT = Futuro do Pretérito

PPC = Pretérito Perfeito Composto

PMPC = Pretérito Mais-que-perfeito Composto

FPC = Futuro do Presente Composto

FPTC = Futuro do Pretérito Composto

Imp afirm = Imperativo afirmativo

Imp neg = Imperativo negativo

IIP = Infinitivo Impessoal

IP = Infinitivo Pessoal

G = Gerúndio

GC = Gerúndio Composto

PT = Particípio

IIPC = Infinitivo Impessoal Composto

IPC = Infinitivo Pessoal Composto

OUTRAS ABREVIATURAS

EPE = Ensino Português no Estrangeiro

LCP = Língua e Cultura Portuguesas

LE = Língua Estrangeira

L1 = Língua 1/ Língua Materna

L2 = Língua Segunda

N = Número de ocorrências

PLM = Português Língua Materna

PLNM = Português Língua Não Materna

PE = Português Europeu

QuaREPE = Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro

SOV = Sujeito Objeto Verbo

VOS = Verbo Objeto Sujeito

G1 = Grupo 1

G2 = Grupo 2

G3 = Grupo 3

G4 = Grupo 4

G5 = Grupo 5

G6 = Grupo 6

GI = Grupo de Informantes PE

GC = Grupo de Controlo PLM

SÍMBOLOS

∅ = concordância não realizada, 'erro'

√ = concordância realizada

1. INTRODUÇÃO

“Of the languages that are spoken in the world, the most significant for our early emotional and cognitive development is that through which we first learn to name our personal universe (...). It is the language of childhood, of intimate family experience and of our early social relations” Koïchiro Matsuura (2002)

O domínio das línguas constitui hoje uma das dimensões de maior valor em termos de desenvolvimento pessoal e social e de acesso à cultura. O domínio da nossa primeira língua não só nos inicia na mestria da comunicação como nos permite estruturar o pensamento e exprimir a nossa mais sentida visão do mundo. Preservar a língua materna, quando o crescimento se processa no confronto com outra língua que, a partir do início da escolarização, é a língua de pares, de aquisição do conhecimento e, conseqüentemente, com um peso em termos de uso e frequência que faz dela língua dominante, constitui um verdadeiro desafio, quer para os aprendentes quer para os professores.

O presente trabalho, enquadrado na área da Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, pretende contribuir para a reflexão acerca da aquisição da Língua Portuguesa num contexto plurilingue e num processo de aquisição simultânea de uma segunda língua e de uma cultura diferente. Concretamente, é um estudo sobre aquisição da Morfologia Verbal em que os informantes são falantes de Português Europeu filhos de imigrantes portugueses na Suíça de expressão alemã a frequentar o subsistema do Ensino Português no Estrangeiro.

Os motivos de ordem pessoal que motivaram este estudo prendem-se com o facto de conhecermos a realidade do Ensino Português no Estrangeiro, fruto de uma experiência de 14 anos de leccionação neste subsistema de ensino, de trabalharmos com diferentes faixas etárias e, principalmente, da constatação, através da prática pedagógica, de que nos primeiros anos de aprendizagem estas crianças mostram uma grande motivação e um desenvolvimento linguístico que, diríamos, se assemelha ao de falantes nativos, pese embora o facto de terem nascido e crescido fora do país de origem. Uma evidência que em muito tem contribuído para o nosso fascínio pela área da Aquisição da Linguagem e das

línguas em geral, e que, presentemente, tem vindo a ser aguçado pelo percurso no Mestrado em Português Língua Não Materna.

A realização de um trabalho desta natureza assume particular importância na procura de respostas a questões relacionadas com a organização das turmas dos cursos de Língua e Cultura Portuguesas, hoje uma exigência premente em função dos níveis de proficiência propostos pelo Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro.

Tendo como objetivo geral averiguar o desenvolvimento da competência morfológica em PE de aprendentes de Língua e Cultura Portuguesas no contexto do EPE na Suíça de expressão alemã com enfoque na morfologia verbal flexional, o *corpus* linguístico desta pesquisa foi constituído a partir de narrativas orais produzidas pelos informantes, recolhidas num só momento e com base na *História do Cavalo* e na *História do Gato* de Maya Hickmann (1982) *apud* Batoréo (2000). A análise é de ordem descritiva e quantitativa com vista a determinar os valores de ocorrências relativos à concordância verbal e verificar, em termos de taxas de sucesso, se esses valores são indicadores de uma aproximação à norma adulta, tendo em conta a sua evolução em função da idade e na perspetiva cognitiva do desenvolvimento.

A bibliografia no âmbito das pesquisas desenvolvidas acerca da aquisição da morfologia verbal flexional nas línguas naturais aponta no sentido de que este domínio constitui uma aquisição precoce, mas ocorre de forma gradual devido à complexidade inerente ao sistema morfológico do verbo. O verbo é, no entanto, o elemento central na estruturação da frase e, enquanto portador de um importante conjunto de marcas morfológicas, como sejam as categorias de pessoa e número, tempo, aspeto ou modo, dá sentido ao enunciado (Bassano *et al.* 2001), é a chave da organização da primeira gramática (Tomasello, 1992), trata-se, por conseguinte, de uma categoria essencial na aquisição de qualquer língua.

1.1. Contexto e justificação do estudo

Um dos traços fundamentais da identidade da Suíça é o seu plurilinguismo, não só pelo facto de coexistirem no território quatro línguas oficiais – alemão, francês, italiano e reto-romano – mas também devido à presença de uma percentagem de 9% de outras línguas não nacionais faladas no território, entre as quais a portuguesa, que ocupa o 3º lugar¹ entre as línguas mais faladas. Em matéria de plurilinguismo, as mais recentes conclusões decorrentes do programa nacional de pesquisa sobre diversidade linguística na Suíça - PRN 56 «Langues»² - referem que as línguas dos imigrantes fazem parte do capital linguístico do país constituindo uma mais-valia em termos culturais, intelectuais e, sobretudo, económicos, devendo, por essa razão, ser valorizadas, tanto do ponto de vista da sua utilidade no estabelecimento de contacto com os países de origem dos imigrantes e suas culturas como do ponto de vista interno de setores como o turismo, a tradução de textos legislativos e jurídicos, ou no seio das multinacionais. Para além destas evidências, e segundo os investigadores, os Cursos de Língua e Cultura de Origem, ao desenvolverem a proficiência linguística na língua materna, contribuem também para uma integração mais bem-sucedida. Segundo Lüdi e Werlen (2005: 32):

“On peut parler d’intégration avancée lorsque les locuteurs d’une langue étrangère indiquent une langue locale comme langue principale mais continuent à parler leur langue chez eux (ou à la rigueur au travail). Lorsqu’il ne subsiste plus trace de la langue d’origine, il n’est plus question d’«intégration» mais d’«assimilation».”

Apesar deste reconhecimento pelas autoridades suíças, o ensino da Língua e Cultura de Origem aos filhos da comunidade portuguesa de imigrantes na Suíça, décadas volvidas sobre o seu início, continua a ser - excetuam-se alguns casos de cursos integrados nas escolas das grandes cidades - uma prática em regime paralelo ao sistema escolar suíço, pese

¹ LÜDI, George et WERLEN, Iwar (2005). Recensement Fédéral de la population 2000 - Le paysage linguistique en Suisse. Neuchâtel, Office Fédéral de la Statistique.

² <http://www.snf.ch/F/medias/communiqués/Pages/2010.aspx?NEWSID=2145&WEBID=04F828BF-8CD5-4EDD-818C-CF6AF9ADCF50>

embora o elevado número de aprendentes, de acordo com o relatório *“70 % des enfants en âge de scolarité obligatoire fréquentent les cours de langue et culture portugaises”*³.

Assegurado pelo Estado Português e ministrado por professores nativos, constitui a âncora dos pais que desejam conservar a língua portuguesa como a língua materna dos seus filhos. É comum ouvir os professores referirem que a maioria das crianças chega aos cursos de português com o nível de proficiência linguística de um nativo e que a Língua Portuguesa é língua materna para estas crianças. Excetuando os casos dos filhos de casais de origens mistas, o português apresenta-se como a primeira língua adquirida pelas crianças por ser esta também a língua materna dos pais. Assim sendo, o perfil do aluno que chega aos cursos de português é comparável ao do aluno que chega ao 1º ano do 1º ciclo em Portugal, tal como é apresentado no Projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa:

“o aluno regular que ingressa no sistema efectuou já um vasto leque de aprendizagens de língua portuguesa, realizadas em contexto informal durante os seis anos de vida que em regra precedem o ingresso no 1.º ano do 1.º ciclo. Este aluno ideal é já um falante e ouvinte bastante competente, possui um léxico mais ou menos alargado e diversificado consoante a sua experiência sócio-cultural, é capaz de ajuizar sobre a gramaticalidade dos enunciados orais, faz uso dos recursos pragmáticos da língua, adapta o discurso às diferentes situações de comunicação, usa a língua para atingir objectivos variados, é sensível à ambiguidade, aos seus efeitos estéticos e lúdicos. Tem toda uma história de desenvolvimento da identidade e de relacionamento com o meio social fortemente enraizado no uso da língua portuguesa.” (Mendes, 2008: 306-307).

Também não é raro, em relação às atividades propostas nos manuais de PLN, os alunos tecerem comentários do género: “isto é muito fácil”; ironicamente: “não tem nada mais fácil para nós fazermos?”, ou ouvir dos encarregados de educação “os livros são demasiado fáceis”. Porém, sendo o alemão a língua veicular na aquisição do conhecimento, constata-se, na prática, devido ao avanço da escolaridade, que o nível de desempenho em português se vai alterando.

³ Em 1984, 1000 alunos frequentavam os cursos de LCP e 10 professores lecionavam em toda a Suíça. Em 2010 havia 15000 alunos e 152 professores (fonte: Office Fédéral des Migrations – agosto de 2010). Presentemente são 96 professores e 13500 alunos (fonte: Coordenação do Ensino Português na Suíça)

Com base nestes aspetos e na experiência adquirida ao longo de 14 anos neste subsistema de ensino, propomo-nos analisar aspetos do conhecimento morfológico do português em contexto de EPE comparativamente ao do português língua materna.

1.2. Objetivos do estudo

Apresentamos neste ponto os objetivos definidos para a realização do presente estudo.

1.2.1. Objetivo geral

O objetivo geral definido pretende:

- Averiguar o nível de desenvolvimento da competência morfológica e morfossintática em PE de aprendentes de Língua e Cultura Portuguesas no contexto do EPE na Suíça de expressão alemã com enfoque na morfologia verbal flexional.

1.2.2. Objetivos específicos

Os objetivos específicos propostos visam:

- Aferir o desempenho ao nível da morfossintaxe verbal através da recolha e análise de um *corpus* linguístico de produção oral dos alunos do curso de LCP da escola Auen de Frauenfeld.
- Comparar os níveis de proficiência destes aprendentes com os níveis de falantes nativos de PLM.

1.3. Questão de partida

De acordo com Leiria (2008:9), *“Uma língua segunda (...) tem, do ponto de vista do seu estatuto e da sua aprendizagem, pontos de contacto com a língua estrangeira e com a língua materna.”* Refere a autora que, por um lado, o nível de desempenho dos falantes

deve ser “*semelhante ao dos falantes nativos*” e, por outro, tal como os falantes de língua estrangeira, “*têm de construir o conhecimento da LNM sobre a gramática da sua LM*”. Ora contrariamente ao contexto de ensino das línguas segundas e estrangeiras, o do ensino do português no estrangeiro reveste-se de características muito peculiares, quer em termos de estatuto quer de aprendizagem. Concretamente, no nosso contexto, o português não é língua oficial, nem de escolarização, não é veículo de comunicação na comunidade de acolhimento e não está integrada nos *curricula* escolares. Sob este ponto de vista, diremos que, no contexto descrito, o estatuto da Língua Portuguesa se encontra próximo do de uma língua estrangeira. Considerando o ponto de vista da aprendizagem/aquisição da língua pelos filhos dos imigrantes portugueses na Suíça, o que, no âmbito deste estudo, nos interessa, o processo tem início em contexto familiar de imersão e desenvolve-se, paralelamente, em contexto formal no âmbito dos cursos de LCP. O conhecimento linguístico destas crianças processa-se, a partir do início da escolarização, em duas línguas diferentes, o português e o alemão. Gostaríamos, assim, face a esta problemática, de compreender de que forma o conhecimento da gramática da língua portuguesa se vai construindo no encontro com o outro sistema linguístico, considerando que estas crianças se encontram também em fase de aquisição da linguagem e recebem *input* nas duas línguas.

Pelas razões expostas, cingimo-nos ao domínio da morfologia e formulamos a seguinte questão que constitui a Questão de Partida do nosso estudo:

Será o desempenho dos alunos do Curso de Língua e Cultura Portuguesas da escola Auen de Frauenfeld na Suíça de expressão alemã ao nível da morfologia verbal semelhante ao de falantes de português língua materna?

1.4. Hipótese

De acordo com o nosso objeto de estudo – a competência morfológica – colocamos a seguinte Hipótese:

Do ponto de vista da aquisição morfológica, ao nível da morfossintaxe verbal, o desempenho dos alunos do curso de LCP da escola Auen de Frauenfeld, no

primeiro ciclo de aprendizagem, é semelhante ao de falantes de português língua materna, verificando-se diferenças significativas à medida que vão progredindo na escolaridade.

1.5. Organização do estudo

O presente trabalho encontra-se organizado em três secções fundamentais precedidas da introdução, contextualização e justificação do estudo, formulação de objetivos, questão de partida e hipótese prévia.

Na secção intitulada *Abordagem Teórica*, apresentam-se as perspetivas teóricas subjacentes ao enquadramento da investigação, procede-se a uma explicitação dos conceitos que lhe são inerentes e, em seguida, propõe-se uma reflexão sobre os principais modelos de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Aborda-se a noção de período crítico, fala-se da interação entre linguagem e cognição, reflete-se sobre alguns aspetos respeitantes à aquisição da morfologia verbal. Faz-se ainda referência ao conceito de morfologia e aos processos morfológicos da derivação e da flexão, descreve-se brevemente a morfologia verbal em PE e focam-se as noções de morfossintaxe e consciência morfossintática.

A secção designada de *Metodologia* ocupa-se das questões metodológicas a que obedece a realização do presente estudo. Nela se procede à caracterização sociolinguística da população-alvo, a qual se cinge ao grupo de aprendentes do curso de Língua e Cultura Portuguesas da escola Auen de Frauenfeld na Suíça de expressão alemã, refere-se a distribuição do conjunto de informantes por subgrupos diferentes segundo os grupos etários a que pertencem, apresenta-se o grupo de controlo e descrevem-se os procedimentos observados para a recolha de dados com vista à constituição do *corpus linguístico*, seu tratamento e análise.

A secção seguinte corresponde ao corpo principal do trabalho e compreende os pontos respeitantes à *Descrição, Análise e Discussão dos Dados*. No primeiro ponto, antecedendo a apresentação e descrição dos resultados, é feita referência aos estímulos visuais que suportaram as narrativas orais produzidas pelos informantes e que estão na base da constituição do *corpus linguístico* – a *História do Cavalo* e a *História do Gato* de

Maya Hickmann (1982) *apud* (Batoréo, 2000: 824-825)⁴. Considerada a importância da construção narrativa na constituição do *corpus*, enquanto reveladora da coesão e coerência do discurso dos informantes, é ainda apresentada uma breve análise das produções narrativas dos aprendentes no que concerne a aspetos relativos à introdução das personagens, à marcação temporal e à presença de frases complexas. São, então, apresentados os resultados respeitantes a cada um dos grupos etários, seguindo-se a análise intergrupos e a comparação entre os resultados globais do grupo de informantes e do grupo de controlo. Posteriormente, procede-se à discussão dos resultados à luz do enquadramento teórico e da hipótese previamente apresentada.

A finalizar, é apresentada a conclusão geral do estudo, seguida da bibliografia e dos anexos.

⁴ Cf. Anexo 4

2. ABORDAGEM TEÓRICA

No âmbito do presente capítulo, propomo-nos referenciar os aspetos teóricos que objetivam ao enquadramento do presente estudo. Num primeiro momento, procuraremos explicitar os conceitos de Língua Materna, Língua Não Materna/ Segunda Língua e Língua Estrangeira, conceitos que subjazem à conceção do projeto. Propomos de seguida uma reflexão sobre os principais modelos explicativos do fenómeno da Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, área do conhecimento que motivou a investigação ora desenvolvida, abordaremos a noção de período crítico, a interação entre linguagem e cognição para, posteriormente, nos ocuparmos do domínio da Morfologia, nível que escolhemos analisar como indicador do desenvolvimento linguístico dos informantes do nosso estudo.

2.1. Conceitos: Língua Materna (L1); Língua Não Materna/ Língua Segunda (L2)/ Língua Estrangeira (LE)

Definir os conceitos de Língua Materna (L1) e Língua Não Materna (L2) é uma tarefa complexa na medida em que diversos fatores concorrem para essa definição, entre eles, a própria definição do que é língua (Spinassé, 2006: 1). Saussure, na obra *Curso de Linguística Geral*, define língua como “*um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adoptadas pelo corpo social para permitir aos indivíduos o exercício desta faculdade.*”⁵ Ganhar consciência dos aspetos da língua materna que permitam ao falante usá-la como meio de interação no contexto onde se insere, é crescer linguisticamente. Mas quando, a partir de um determinado momento, esse crescimento é partilhado por duas línguas, o comportamento linguístico altera-se, fruto da interação entre os dois códigos, e o *status* da L1 pode mudar.

Quanto a definir língua materna, Spinassé (2006: 4) refere que a maioria dos autores trata o conceito de língua materna de uma forma óbvia, porém, “*pouco se encontram definições para o termo.*” Para SKUTNABB-KANGA (1984), *apud* Cardoso (2005:18), a definição de Língua Materna, deve satisfazer cinco critérios: ser a língua que o indivíduo aprendeu primeiro (origem), a língua que o indivíduo conhece melhor (competência), a

⁵ Saussure, Ferdinand ([1971]1999) “Objeto da Linguística” in CURSO DE LINGUISTICA GERAL, Tradução de José Victor Adrasão. Lisboa, Publicações D. Quixote Lda. Pp. 32-43

língua que o indivíduo utiliza mais (função), a língua com a qual o indivíduo se identifica (identificação interna), a língua com a qual os outros identificam o indivíduo como falante ativo (identificação externa). Ançã (1999), ao problematizar a questão do ensino do português exclusivamente como língua materna nas escolas portuguesas, aponta critérios de homogeneidade e de não homogeneidade do código linguístico que concorrem para a complexidade na definição do conceito de língua materna, sublinha a maior complexidade da definição nos contextos plurilingues e apresenta o contributo de autores como R. Kochmann (1982), W. Makey (1992) e Dabène (1994) na explicação dos critérios e noções que subjazem à definição do conceito. De Kochmann diz considerar a existência de três semas – afetivo⁶, ideológico⁷ e o de autodeterminação⁸ – bastando verificar-se a presença de apenas um para assegurar a definição do conceito. Makey, segundo a autora, propõe três critérios: primazia⁹, domínio¹⁰ e associação¹¹, segundo o país em que foi desenvolvido o estudo de cada um deles. Para Dabène, segundo Ançã, o que existe por detrás do termo língua materna é uma “*verdadeira constelação de noções*”: falar¹², língua reivindicada¹³, língua descrita¹⁴. Não se regista, portanto, um consenso quanto à designação de critérios que visem objetivar a definição do conceito. Entendemos, assim, a Língua Materna como aquela que o indivíduo aprende primeiro, a língua dos seus progenitores e a que desde criança vai adquirindo de forma “*espontânea e natural*” (Sim-Sim, 1998: 25). A língua em que a socialização se processa, primeiro no seio da família e mais tarde no grupo alargado, na escola e na sociedade. Na língua materna o sujeito vai construindo o seu conhecimento do mundo e, conseqüentemente, a sua identidade. As outras línguas que o indivíduo adquire ou aprende são designadas de línguas não maternas: Língua Segunda (L2) ou Língua Estrangeira (LE).

“Língua Segunda – é uma língua não materna que beneficia oficialmente de um estatuto privilegiado, em virtude de ser a língua veicular numa comunidade. No

⁶ “idioma falado por um dos *progenitores*, geralmente a mãe”

⁷ “idioma falado no *país* onde se nasceu e onde supostamente se vive ainda”

⁸ “idioma a partir do qual aquele que o fala manifesta um *sentimento de posse* mais marcado do que em relação a outro idioma.”

⁹ “a primeira língua aprendida e a primeira língua compreendida (Canadá).”

¹⁰ “a língua que se domina melhor (Suíça).”

¹¹ “pertença a um determinado grupo cultural ou étnico (Áustria).”

¹² “conjunto das potencialidades individuais dum sujeito e às práticas daí decorrentes.”

¹³ “conjunto de atitudes e de representações de um sujeito ou grupo, face à língua como elemento de identidade”

¹⁴ “conjunto de instrumentos heurísticos de que dispõe o aprendiz”

ensino/aprendizagem difere da língua estrangeira pelo facto de, para além do acesso a um código que é propriedade dos outros, permitir uma apropriação e aquisição do direito de intervir e modificar” (Alcobia-Gomes (1998: 5) apud Cardoso (2005: 17).

Língua Estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois de uma primeira, a língua materna. Leiria (1999: 3) refere que *“o termo LE deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua em espaços onde ela não tem qualquer estatuto sociopolítico”*, mas enquanto a segunda língua serve o objetivo da comunicação, exigindo, por isso, uma maior competência e *performance*, a língua estrangeira é aprendida com um fim profissional, cultural ou turístico, e dificilmente o aprendente atinge o mesmo nível de proficiência que um falante nativo.

Sobre a delimitação dos conceitos de Língua Materna e de Língua Não Materna, o Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro, o documento que define o enquadramento do ensino do português fora das fronteiras nacionais, diz o seguinte:

“Nos contextos de ensino aprendizagem do português no estrangeiro nem sempre é fácil demarcar fronteiras entre língua materna e não materna; a reflexão sobre a aprendizagem da(s) língua(s) e a tomada de consciência sobre o funcionamento do seu uso contribuirão para a própria proficiência em língua(s) e para a autonomia do aprendente.” (QuaREPE, 2005: 12)

Neste enquadramento, o ensino aprendizagem da língua exige uma abordagem diferenciada, tanto do ensino da Língua Materna como do da Língua Não Materna em contexto de imersão, uma vez que ela não é língua de escolarização, não é língua oficial no país, mas também não é uma língua estrangeira para os aprendentes porque não está integrada no plano curricular regular, razões que levantam questões ao nível da avaliação de diagnóstico à altura da inscrição dos aprendentes nos cursos de LCP, das metodologias, da definição do currículo e da elaboração de materiais.

2.2. Modelos Teóricos de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem

Como e por que se aprende a linguagem continua a ser uma interrogação para a qual é difícil encontrar uma resposta. A maturação física, o desenvolvimento cognitivo e a socialização são no entanto os fatores mais apontados como responsáveis pelo desenvolvimento da capacidade de comunicar de forma original e espontânea e desde a mais tenra idade, conceitos que estão na base do desenvolvimento dos modelos tradicionais de aquisição e desenvolvimento linguístico. De acordo com Parisse (2003), o debate científico sobre o que é inato e adquirido no domínio do desenvolvimento da linguagem continua a ser controverso, existindo mesmo, na opinião do autor, uma clivagem entre defensores e opositores da teoria da gramática universal e da corrente generativista defendida por Chomsky.

De Piaget (1896-1980)¹⁵ a Skinner (1904-1990)¹⁶ e a Chomsky (1928)¹⁷, a discussão à volta do que é a aquisição da linguagem remonta no tempo, e as perspetivas à luz das quais se procura a explicação para este fenómeno geraram teorias diferentes, as quais, segundo Sim-Sim (1998), se encontram ainda hoje na base da discussão e do estímulo para a pesquisa nesta área do conhecimento. As teorias desenvolvidas pelos autores supracitados são apelidadas de modelos clássicos e conhecidas como Behaviorismo, Inatismo, e Construtivismo ou Interacionismo. Na perspetiva behaviorista, que teve Skinner como mentor, adquirir linguagem significa interagir com o ambiente, corresponde a um comportamento verbal que a criança desenvolve imitando os adultos que convivem com ela. De acordo com a corrente inatista, da qual Chomsky foi o grande impulsionador ao assumir-se crítico do behaviorismo de Skinner, a criança já nasce com uma capacidade inata e biologicamente determinada para adquirir a linguagem. Por sua vez, Piaget, defensor do interacionismo e do cognitivismo, considera o desenvolvimento psicológico da criança

¹⁵ “Investigador suíço, construtivista, responsável por pesquisas e teorias sobre o desenvolvimento cognitivo” (Sim-Sim, 1998: 27)

¹⁶ “Psicólogo americano a quem se deve uma consistente teorização sobre o papel e contingências do reforço na aprendizagem” (Sim-Sim, 1998:299)

¹⁷ “Linguista americano que redirecionou, neste século, o estudo da linguística, criando a possibilidade de interfaces com outras ciências cognitivas, como é o caso da psicologia, da neurociência e da inteligência artificial.” (Sim-Sim, 1998: 160)

determinante do desenvolvimento linguístico e, nessa ótica, desenvolvimento cognitivo e aquisição da linguagem são conceitos que se inter-relacionam.

No centro da perspectiva behaviorista está o conceito de aprendizagem. Para Skinner, o desenvolvimento da linguagem não pressupõe a existência de princípios específicos inatos, mas é um comportamento verbal condicionado pelos estímulos do meio ambiente, é o resultado de um conjunto sistematizado de aprendizagens. Por esta razão, as teorias behavioristas são também conhecidas por teorias da aprendizagem (*idem*: 298). O papel do meio e, principalmente, o papel dos pais, é determinante na mestria do comportamento verbal da criança, reforçando positivamente as construções gramaticais que ela generalizará para criar novas frases. Na perspectiva de Skinner, o desenvolvimento linguístico é considerado dependente da aprendizagem de respostas condicionadas e não de uma qualquer programação genética como propõe Chomsky. A linguagem aprende-se e desenvolve-se através de mecanismos comportamentais como reforço, estímulo e resposta, à semelhança de outro comportamento qualquer, a sua aquisição processa-se através de *“erros e tentativas, em sucessivas aproximações da versão adulta da língua, que gradualmente se vão aperfeiçoando”* (Batoréo, 2000: 77).

No que diz respeito à corrente inatista, impulsionada pelo linguista norte-americano Noam Chomsky, postula que a capacidade de aquisição da linguagem é inata. Para Chomsky a criança dispõe à nascença de um dispositivo genético que lhe permite extrair do meio a que é exposta as regras de uma língua natural que é a sua língua materna. Considerando a facilidade e a rapidez com que crianças de meios diferentes adquirem a linguagem, independentemente da cultura a que pertençam, mesmo as crianças surdas adquirindo a linguagem gestual (Westen, 2000), e a criatividade das suas produções, essa capacidade só pode ser devida a uma predisposição inata para adquirir a linguagem. Segundo Sim-Sim (1998:301), Chomsky designa essa faculdade particular da mente humana de *“dispositivo para aquisição da linguagem (DAL)”*¹⁸. Este dispositivo genético não é senão o conjunto de regras comuns a todas as línguas, que no generativismo é apelidado de Gramática Universal, *“a priori knowledge about the structure of language”*, segundo Meisel (2011: 15), e a partir da qual serão ativadas apenas as regras respeitantes à língua a que a criança se encontra exposta. É um estágio inicial geneticamente determinado que sofre uma série de alterações

¹⁸ LAD (Language Acquisition Device) do inglês

no decorrer do seu desenvolvimento até atingir um estágio *'firme'*¹⁹, o estágio em que a gramática da criança se apresenta próxima da gramática adulta. Esta evolução da capacidade biológica para a linguagem registada nos humanos, de um modo que não se verifica nas outras espécies, pode corresponder afinal a uma capacidade cognitiva estrita da espécie humana, característica que, segundo Faria (2005), é devida ao facto de registar uma componente que lhe é exclusiva, a recursividade. Diz a autora que *"tal como foi caracterizada em Hauser, Chomsky e Fitch (2002), a faculdade humana da linguagem parece organizar-se como um código genético – é hierarquizada, generativa, recursiva e, eventualmente, ilimitada com respeito ao seu potencial de produção"* (idem: 16). Para Faria (2008), o desenvolvimento linguístico da criança consiste, então, na progressiva marcação, interiorização e automatização de parâmetros que moldam essa capacidade biológica inicial. São, segundo a autora, parâmetros fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos da língua materna que se vão fixando a par do desenvolvimento lexical.

À visão interacionista de Piaget contrapõem-se, numa versão intermédia, o modelo inatista de Chomsky e o behaviorismo de Skinner (Batoréo, 2000). Nesta perspetiva, *"a criança desenvolve o conhecimento do mundo em geral, o qual é por natureza não linguístico e, a partir daí, enforma-o em categorias e relações linguísticas"* (Sim-Sim, 1998: 303). A aquisição e o desenvolvimento da linguagem decorrem, assim, do desenvolvimento cognitivo, isto é, de um *"modo geral, estrutural e organizado de pensar e conhecer a realidade"* (Lourenço, 2002: 75). Na medida em que a aquisição da linguagem resulta da interação entre as capacidades cognitivas gerais e os estímulos ambientais, o meio assume, então, um papel importante. À semelhança de Chomsky, também Piaget considera que o desenvolvimento cognitivo se processa de acordo com um conjunto de estádios sequenciais aos quais se encontra associado o desenvolvimento da linguagem. De acordo com esta perspetiva, o desenvolvimento processa-se numa complexidade crescente em que o estágio superior é resultante do anterior. Os estádios considerados por Piaget são, segundo Lourenço (2002), o sensório-motor (0-2 anos), o pré-operatório (2-7 anos), o das operações concretas (7-11/12 anos) e o das operações formais (12-16 anos). A emergência da linguagem dar-se-á na superação do estágio sensório-motor com o desenvolvimento da função simbólica através da qual um significante representa um objeto ou uma ação. Segundo Lima (1980), a função simbólica tem por objetivo criar substitutos das coisas e das

¹⁹ Lasnik (1995)

ações. Esses substitutos (significantes), símbolos e palavras, ao funcionarem como expressão do eu (vivencial) e da operatividade mental, passam a chamar-se linguagem. Esta é, por um lado, uma linguagem simbólica traduzida nas expressões artísticas, como a música, a poesia, e, por outro, a linguagem propriamente dita, lógica, convencional e culturalmente transmitida às crianças. De acordo com o autor, ao entrar nesta nova fase, a criança relaciona-se com o mundo por meio de ações mentais simbólicas ou representativas, mas não é ainda capaz de relacionar conceitos, de realizar operações mentais, nem de distinguir o mundo dos outros do seu. É uma fase caracterizada pelo egocentrismo, pela irreversibilidade, uma vez que a criança é incapaz de assumir a perspectiva do outro e não percebe também que uma ação pode ser mentalmente anulada pela inversa. Quando atinge o estágio mais avançado caracterizado pela descentração e reversibilidade, o conhecimento que até então era meramente figurativo, torna-se mais complexo e, no caso da linguagem, traduz-se pelo desenvolvimento da consciência da própria linguagem, ou seja do conhecimento metalinguístico. É a fase do período operatório que, na generalidade dos casos, corresponde aos primeiros anos de escolaridade da criança, uma fase em que ocorrem profundas mudanças cognitivas (Lourenço, 2002)

Em síntese, a resposta para o que é adquirir linguagem pelo ser humano não poderá ser dada com base numa única teoria. Por exemplo, caso a linguagem da criança se desenvolvesse por meros reflexos condicionados, como perspectivada pelo behaviorismo, formas como “fazi” não ocorreriam nas suas produções por nunca terem sido ouvidas; por imitação e reforço a criança deveria empregar apenas “fiz”. Embora este seja um argumento a favor do inatismo, a teoria de Chomsky, por si só, também não explica todos os fenómenos ocorridos durante o processo de aquisição da linguagem. A capacidade natural para adquirir linguagem pode também ser influenciada por fatores externos não linguísticos como as características pessoais ou o contexto sociocultural. Com enfoque na relação da criança com o seu mundo, os interacionistas associam desenvolvimento linguístico à evolução cognitiva. Contudo, e segundo Sim-Sim (1998: 307), *“muitas são [também] as questões levantadas à volta da linguagem e da cognição”*.

2.3. Período Crítico e Aquisição

O período crítico é um conceito introduzido por Lenneberg em 1967 e que designa um período sensível do crescimento de determinadas espécies, incluindo a humana, durante

o qual ocorre o pico de desenvolvimento ou aprendizagem de uma determinada experiência (Sim-Sim, 1998; Flores, 2008). Assim sendo, existirá para toda a aprendizagem um período ideal, ou *“des périodes sensibles, durant lesquelles un apprentissage donné présentera une efficacité maximale”*.²⁰ No que diz respeito à aquisição da linguagem, é conhecida a existência de um período privilegiado durante o qual a criança adquire rápida e eficazmente a sua língua materna, não só graças à plasticidade cerebral como a qualidades características da própria criança: curiosidade, espontaneidade ou flexibilidade cognitiva. É um período limitado, por isso crítico, mas considerado determinante no desenvolvimento linguístico e que pode relacionar-se tanto com a aquisição de uma língua materna como com a de uma língua segunda. Nesta fase, aliada ao desenvolvimento cognitivo, a capacidade mimética da criança e a excelente acuidade que revela para a discriminação dos sons permitem-lhe aprender facilmente qualquer língua (Johnson e Newport, 1989, 1991 *apud* Dodane, 2000). A partir de então, a capacidade para a distinção contrastiva dos sons é menor, por, ao nível da língua materna, essa aquisição se encontrar concluída, dando lugar, a partir daí, ao que Guberina, (1991) *apud* Dodane (2000)) refere como o fenómeno da fossilização. O período crítico para a aquisição da linguagem terá início por volta dos dois anos de idade, coincidindo o fim desse período com a puberdade (Singleton *et* Rian, 2004: 33). Esse será também o período ideal para a aquisição de uma L2, processando-se ainda a aquisição de uma forma natural uma vez que a maturação cerebral ainda não está completa. Segundo Ferrari (2007: 16), uma das explicações para a limitação da aprendizagem das línguas é a questão da lateralização. Com base neste pressuposto, a autora refere que se o hemisfério especializado nas funções da linguagem sofrer uma “atrofia funcional” na infância, como em crianças privadas da aquisição da L1, quando a língua for adquirida depois dessa fase, na adolescência, implicará o envolvimento do hemisfério direito não especializado naquelas funções e, logo, o nível de proficiência será menor, o que significa que quanto mais cedo se fizer a exposição a uma língua, mais o cérebro fará apelo às áreas da linguagem. De forma análoga, no que se refere à L2, a partir de um determinado período, no decurso da maturidade, a aprendizagem não poderá mais fazer-se sem esforço e o aprendente dificilmente atingirá a proficiência de um falante nativo. Estes pressupostos são baseados

²⁰ Cf. “Comprendre le cerveau: naissance d’une science de l’apprentissage- Nouveaux éclairages sur l’apprentissage apportés par les sciences cognitives et la recherche sur le cerveau”, OCDE/CERI. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/10/25/40583325.pdf>, [consult. a 16.06.12]

em fundamentos biológicos sobre os processos de maturação do cérebro que explicam uma diminuição da plasticidade em função do envelhecimento sendo também evidente a diminuição da capacidade de aprender uma língua a partir da puberdade. Porém, esta não é uma opinião unânime entre os investigadores. Blakemore *et* Frith, por exemplo, consideram que

*“higher cognitive capacities, such as language, have several sensitive periods, many of which continue into adulthood, including second language learning (2000: 14), pelo que, segundo Singleton *et* Rian, “the question of whether there is a critical period for language development has generated fierce debate among researchers and continues to do so” (2004: 31).*

Apesar de ser hoje possível afirmar que *“até morrer o cérebro se comporta como órgão de adaptação e, por isso, se vai modificando”* (Caldas, 2008: 42), e que é graças à permanente plasticidade cerebral que a aprendizagem se processa ao longo de toda a vida humana, parecem, contudo, existir períodos ideais durante os quais as aprendizagens serão mais eficazes, de acordo com Meisel (2011), as chamadas *“Windows of opportunities”*.

2.4. Linguagem e Cognição

Na ótica interacionista de Piaget, a Cognição assume um papel central no desenvolvimento do ser humano. É uma forma mental da adaptação biológica necessária à interação entre o sujeito e o meio e para a qual contribuem dois aspetos distintos mas indissociáveis, a assimilação e a acomodação. O primeiro consistindo no processo de incorporação do estímulo do meio nas estruturas cognitivas do sujeito, o segundo no processo de mudança da estrutura, ou seja na reorganização cognitiva em função da informação nova adquirida com vista à busca de um estágio de equilíbrio. A cognição é, assim, um complexo sistema de processos interativos de acomodação/assimilação que permite manipular, codificar e produzir informação, e a linguagem faz parte desta organização cognitiva. No que respeita à relação entre o desenvolvimento cognitivo e o linguístico, as posições diferem conforme os pensadores. Enquanto instrumento do

pensamento, Piaget não lhe reconhece autonomia. Pelo contrário, Vygotsky (1896-1934)²¹, defendendo que pensamento e linguagem têm origens diferentes e seguem curvas de desenvolvimento também diferentes, embora convergindo num determinado momento, quando a fala começa a servir o intelecto e o pensamento começa a ser verbalizado, este autor reconhece a autonomia da linguagem. Para Vygotsky, esse espaço de interseção é o pensamento verbal, e é ele o responsável pelo crescimento intelectual. A apropriação do conhecimento pela criança resulta da interação com os outros, assumindo, assim, um caráter social e histórico onde a linguagem tem um papel determinante. A posição da supremacia da linguagem sobre o pensamento é sustentada por Benjamin Whorf (1897-1941), discípulo de Edward Sapir (1884-1939), na chamada hipótese *Sapir-Whorf*. Esta aceção assenta em dois conceitos: o determinismo linguístico e o relativismo linguístico, determinismo porque a linguagem dirige e limita a cognição, relativismo porque a visão do mundo difere conforme a língua em que é apreendido (Batoréo, 2000; Vigotsky, [1934] 2001²²; Palangana, 2001; Sim-Sim, 1998).

Nas últimas décadas, perante o interesse comum das diferentes áreas do conhecimento, os investigadores têm prestado uma atenção particular ao estudo da cognição, tendo por base a teoria do processamento da informação (Batoréo, 2000: 66). Nesta perspetiva, os indivíduos são vistos como uma máquina que reage a um conjunto de informações provenientes do meio, o *input*, através de um *output*, isto é, a informação processada pelo cérebro a partir dos dados fornecidos pelo ambiente. À luz desta teoria, o desenvolvimento linguístico e cognitivo não se processa por estágios ou fases, mas através de uma alteração de estratégias. Como refere Sim-Sim, “*poderá ser explicado através das modificações (qualitativas e quantitativas) nos processos e estratégias de organizar e processar a informação e do refinamento das estruturas disponíveis para discriminar, categorizar e recuperar a informação processada*” (1998: 314). A autora argumenta que a universalidade sequencial observada no desenvolvimento cognitivo e linguístico durante a infância pode assentar nas modificações de estrutura e capacidade de processamento da informação, as quais serão uma herança biológica ativada pela imersão ambiental e, uma vez que o crescimento é global, as estratégias de processamento usadas num certo domínio podem contribuir para o desenvolvimento geral influenciando o outro domínio.

²¹ “Investigador russo cujo trabalho sobre o desenvolvimento conceptual da criança só tardiamente foi conhecido no ocidente” (Sim-Sim, 1998: 118)

²² Usada a versão traduzida de Paulo Bezerra (2001)

2.5. Morfologia Verbal

A abordagem que neste ponto nos propomos fazer visa uma reflexão centrada no domínio da Morfologia e dos conceitos que lhe estão associados, com o objetivo de discutir referências teóricas passíveis de ilustrar o presente estudo. Assim, após uma definição sintética do conceito de morfologia enquanto componente autónoma da gramática, faremos a abordagem aos conceitos de palavra, morfema e alomorfia, e procuraremos distinguir entre morfologia derivacional e morfologia flexional. Seguidamente centrar-nos-emos em aspetos aquisicionais do verbo, para, finalmente, numa perspetiva da interação entre sintaxe e morfologia, abordarmos o conceito de Morfossintaxe e observarmos o sistema da flexão verbal em português.

2.5.1. Conceito de morfologia, palavra e morfema

O termo morfologia tem origem grega e significa estudo das formas. Relaciona-se com qualquer análise cujo objetivo seja a forma, não sendo, por essa razão, exclusivo da Linguística, área onde o seu emprego surge no século XIX e designa o ramo da gramática que trata da análise da estrutura interna das palavras (Azuaga, 1996; Henriques, 2009). Neste sentido, importa referir o que se entende por palavra.

Azuaga (1996) diz que a palavra se constitui na associação do sentido que expressa com os sons que a formam. Duarte (2000), por sua vez, refere que conhecer uma palavra é conhecer um significado indissociável de uma forma fónica. Mas, segundo a autora, conhecer uma palavra vai muito além do conhecimento destas noções. Conhecer uma palavra importa conhecer também a categoria sintática a que ela pertence, os paradigmas flexionais em que pode entrar, as relações que estabelece com as que surgem no mesmo contexto sintático e os seus papéis semânticos, entre outros aspetos. Há palavras indivisíveis, outras, pelo contrário, apresentando uma estrutura complexa e divisíveis em elementos menores portadores de sentido, os morfemas²³. As diferentes formas fonéticas que os morfemas podem assumir são designadas de alomorfes. *“The morphemes themselves, however, appear in a variety of guises, and this variation is called allomorphy”* (Spencer, 1991: 31). Os morfemas podem, ou não, coincidir com o que se chama palavras.

²³ “A linguistic form which bears no partial phonetic-semantic resemblance to any other form, is a simple form or morpheme” (Bloomfield, 1993: 161) in <http://books.google.pt>

No primeiro caso, designam-se de morfemas presos, no segundo, de morfemas livres. Os livres podem ser lexicais ou gramaticais, os presos, derivacionais ou flexionais.

2.5.2. Processos morfológicos: Flexão e Derivação

A flexão e a derivação são os dois principais processos de construção de estrutura interna das palavras (Azuaga, 1996). Segundo Spencer (1991:9), a distinção entre os dois “*main types of morphological operation*”, remonta aos gramáticos tradicionais. Terá sido o gramático latino Varrão (116-27 a.C)²⁴ a estabelecer a distinção entre os processos, ao organizar o estudo da gramática latina em três secções: etimologia, variação vocabular e sintaxe. As noções usadas pelo gramático para distinguir formação derivacional de flexional foram, respetivamente, ‘*declinatio voluntaria*’ e ‘*declinatio naturalis*’ (Duarte, 2008). Pelo processo derivacional, forma-se uma palavra nova, pelo flexional, uma palavra adapta-se ao contexto sintático pela junção de uma desinência. Enquanto variante de uma mesma palavra, a categoria sintática da nova palavra formada não se altera através do processo flexional, já a derivação, normalmente, não necessariamente, induz uma mudança na categoria sintática. Se estes dois ramos da morfologia devem ou não ser separados, é uma questão que tem gerado controvérsia entre os morfologistas, como refere Azuaga, pois não é fácil estabelecer um limite entre os dois processos dada a dificuldade em distinguir a natureza da formação de certas palavras. Sobre a natureza da morfologia flexional, Spencer (op. cit.: 193) refere ser uma das áreas mais problemáticas da teoria morfológica e aquela que talvez envolva maior discordância. Tome-se como exemplo a criação dos participípios, gerúndios e formas infinitivas, que, segundo o autor, parecendo envolver mudança de categoria na sua formação, são vistos como fazendo parte do paradigma flexional do verbo e não da morfologia derivacional como seria de supor. Segundo Duarte (Op. cit: 203), a resolução desta questão resolve-se no plano do sentido e da função sintática que as formas assumem nos enunciados. Dependendo do contexto, um participípio, como adjetivo, admite marcas de género e número, como forma verbal, possui marcas de participípio passado e exhibe relações sintáticas próprias dos nomes e dos verbos. Assim, a flexão será determinada por aspetos da concordância e fatores sintáticos, a derivação por fatores pragmáticos e semânticos. Rio-Torto (2002: 289), após uma aturada análise acerca das simetrias e

²⁴ Fonte: Infopédia Porto: Porto Editora, 2003-2012. Disponível em [http://www.infopedia.pt/\\$varrao](http://www.infopedia.pt/$varrao)>.[Consult. 2012-10-17].

assimetrias entre flexão e derivação, conclui afirmando que “os processos e os operadores flexionais e derivacionais partilham propriedades em comum – ambos são sensíveis à informação sintática, à informação morfológica, conjugacional ou de subcategorização das bases a que se acoplam – ainda que por vezes com graus de intensidade ou de irregularidade diversos, mas distinguem-se pela sua diferente natureza, seja a que concerne à natureza da significação que carregam, seja a que diz respeito às propriedades de seleção ativáveis.”

2.5.3. Morfologia Verbal em Português Europeu

Os verbos surgem na literatura (Bassano *et al.*, 2001; Scliar-Cabral & MacWhinney, 2002; Tomasello, 1992) como conceitos de uma grande riqueza em todas as línguas. São os elementos centrais da estrutura de um enunciado e a nível semântico expressam ações, estados, qualidades, processos ou eventos. Os verbos em português apresentam dois processos de formação, um através de processos flexionais, outro através de processos sintáticos ou perífrases formadas por um verbo auxiliar e um principal ou copulativo. Processos sintáticos e flexionais asseguram também as distinções de voz (ativa e passiva), valores aspetuais, modais e mesmo temporais (Duarte, 2008).

A flexão verbal gera todas as formas simples de acordo com as categorias gramaticais de modo, tempo e aspeto, pessoa e número. Em português organiza-se em três paradigmas ou conjugações. A primeira conjugação engloba os verbos de infinitivo em ‘-ar’ e agrupa o maior número de casos; a segunda, os verbos de infinitivo em ‘-er’; e a terceira, os de infinitivo em ‘-ir’. As categorias de pessoa e número distinguem três pessoas, a 1ª, aquela que fala, a 2ª aquela a quem se fala e a 3ª aquela de quem se fala. Cada pessoa pode ser representada ou no número singular ou no plural e, na conjugação, os traços de pessoa e número acrescentam-se às desinências de temporalidade para todas as formas pessoais. Assim, ao tema verbal, segue-se o conjunto de sufixos que transportam as informações de tempo, modo e aspeto, pessoa e número. O tema é a combinação de uma vogal temática – a vogal temática define o paradigma flexional – com um radical – o radical é o morfema que encerra a base comum a todas as formas flexionadas.

estud- + -a → estuda-
(radical) (vogal temática) (tema para o verbo estudar)

A formação dos tempos simples processa-se a partir do que Cunha e Cintra (1989) consideram os tempos primitivos: o Presente do Indicativo, o Pretérito Perfeito do Indicativo e o Infinitivo Impessoal. Deste modo, a partir do Presente do Indicativo formam-se o Imperfeito do Indicativo, o Presente do Conjuntivo e o Imperativo; do tema do Pretérito Perfeito do Indicativo formam-se o Mais-que-perfeito do Indicativo, o Imperfeito do Conjuntivo e o Futuro do Conjuntivo; do tema do Infinitivo formam-se o Futuro do Indicativo (Futuro do Presente), o Condicional (Futuro do Pretérito), o Infinitivo Pessoal, o Gerúndio e o Particípio Passado. Os tempos compostos são formados por uma forma flexionada de um verbo auxiliar combinada com o Particípio Passado do verbo principal (Cunha e Cintra, *op. cit.*; Duarte, *op. cit.*)

Quanto ao tipo, os verbos classificam-se como regulares ou irregulares conforme conservam ou não o radical em todas as formas e os sufixos flexionais seguem o paradigma da conjugação a que pertencem (Falé *et al.*, 2011).

Relativamente às categorias de tempo aspeto e modo, Cunha e Cintra (*op. cit.*: 378) designam por modo

“as diferentes formas que toma o verbo para indicar a atitude (de certeza, de dúvida, de suposição, de mando, etc.) da pessoa que fala em relação ao facto que enuncia”, por tempo “a variação que indica o momento em que se dá o facto expresso pelo verbo” e por aspeto “uma categoria gramatical que manifesta o ponto de vista do qual o locutor considera a acção expressa pelo verbo”²⁵.

Segundo os autores, registam-se três modos: o Indicativo, o Conjuntivo e o Imperativo. O Modo Indicativo é usado para exprimir uma ação ou um estado considerados na sua realidade, seja no presente, no passado ou no futuro; o Conjuntivo, pelo contrário, é usado para exprimir a incerteza, a dúvida, ou mesmo o irreal. Em relação ao Imperativo, os autores referem dois tipos de Imperativo, o afirmativo e o negativo, o primeiro com formas próprias, à exceção das segundas pessoas do singular e do plural que vai buscar ao presente do conjuntivo, o segundo, indo buscar todas as formas ao presente do conjuntivo. O

²⁵ Para a definição de aspeto Cunha e Cintra citam Conrad Bureau, In Dictionnaire de la linguistique sous la direction de Georges Mounin, Paris, P.U.F., 1974, p. 41.

emprego do Imperativo tem como objetivo exortar o interlocutor a cumprir a ação indicada pelo verbo. No que respeita às Formas Nominais, Infinitivo, Gerúndio e Particípio, Cunha e Cintra dizem caracterizar-se por não poderem exprimir por si nem o tempo nem o modo, valores que estão sempre dependentes do contexto em que aparecem.

Abordamos neste ponto à luz da gramática tradicional os aspetos mais relevantes para o estudo do sistema do verbo em português. Corroboramos a opinião de Tomasello de que os verbos são a chave da organização da primeira gramática: *“verbs are (...) responsible for much of the grammatical structure of a language (...) children’s initial verb vocabularies are very good predictors of other aspects of their early grammatical competence”* (1992: pp.6-7).

2.5.4. Aquisição da morfologia verbal

No processo de aquisição da linguagem, o aparecimento de palavras com função gramatical, como artigos, preposições e conjunções, de formas flexionadas nas categorias nominais e de desinências verbais para assinalar pessoa e tempo, marca o fim do período telegráfico (Sim-Sim, 1998:157). Segundo a autora, o processo de aquisição morfológica exemplifica a aquisição da linguagem como a apropriação de um sistema regulado por regras e não como simples aprendizagem de formas flexionadas. Sim-Sim argumenta com a evidência da capacidade da criança para extrair regras da informação linguística do meio em que se insere e criar palavras novas com base na generalização dessas regras, o que exemplifica através das formas nominais do plural *“cães”** e *“funiles”** e da forma verbal do pretérito perfeito do indicativo *“fazi”**. A autora refere também que, de acordo com estudos efetuados em línguas tão diferentes como o Hebreu, o Turco, o Inglês ou o Italiano, as regras morfológicas são adquiridas de forma semelhante e seguindo estádios similares de desenvolvimento. Com base nos trabalhos de Brown²⁶(1973) e nos seus seguidores, os quais permitiram a identificação da ordem de aquisição das marcas morfológicas pelas crianças falantes de língua inglesa, Sim-Sim diz ser possível definir um padrão de desenvolvimento que vai da produção exclusiva de palavras não marcadas nos períodos holofrástico e telegráfico até à produção de frases com a presença de marcas de diferenciação para pessoas e tempos verbais, e de discriminação de género e número nas categorias nominais.

²⁶ Psicólogo americano, autor de *A First Language* (1973) e que apresentou como indicador do desenvolvimento sintático da criança o número de morfemas por ela produzido, medida a que chamou *Mean Length of Utterance (MLU)*.

O período que se prolonga até aos sete anos de idade corresponde a uma explosão e consolidação do conhecimento morfológico. Este não é, porém, um processo isolado. Decorre em simultâneo ao da ordem das palavras, muito embora diga respeito ao uso apropriado dos morfemas gramaticais que, de acordo com Bassano *et al.* (2001: 82), podem ser “*des mots de fonction, comme les déterminants du nom ou les conjonctions, ou des affixes liés, comme, en français ou en allemand parmi bien d’autres langues, les désinences attachées au radical des verbes pour former les conjugaisons et constituent la morphologie verbale*”.

No que respeita à aquisição da morfologia verbal, Bassano *et al* (2001), referem ser uma dimensão essencial do desenvolvimento gramatical, uma vez que o verbo é o elemento central na estruturação da frase, enquanto portador de um importante conjunto de marcas morfológicas, como sejam as categorias de pessoa e número, tempo, aspeto ou modo, as quais integram as informações fundamentais ao sentido do enunciado. Além disso, o verbo e a variedade de formas que apresenta constituem um domínio em que as diferenças entre as línguas são particularmente sensíveis e precisas, aspetos que, segundo os autores, têm motivado o interesse e o desenvolvimento de estudos com base na análise de produções de crianças de diferentes línguas e, nesse sentido, referem os efetuados por Tomasello (1992) Pine, Lieven & Rowland (1998) para o inglês; Pizzuto & Caselli (1992,1994) para o italiano; Aksu-Koç (1998) para o turco; Choi (1998) para o coreano. Os autores, por sua vez, num estudo contrastivo sobre a aquisição da morfologia verbal em francês e alemão austríaco, identificam e revelam a forma de hierarquização de fatores determinantes da aquisição deste domínio linguístico com base numa abordagem funcionalista²⁷ da aquisição da gramática. Adotando a perspetiva de Tomasello (1995, 1998) sobre a abordagem funcionalista, Bassano *et al* (2001) referem que, segundo essa abordagem, as categorias linguísticas não são de natureza inata, mas construídas com base nas generalizações que a criança realiza ao experienciar a língua do meio em que se insere e nas suas capacidades cognitivas e sociais. Servem o propósito da comunicação e pelas funções da comunicação são adquiridas e usadas. Os autores acrescentam ainda que todos os humanos dispõem das mesmas capacidades para comunicar as suas experiências, mas para exprimir a multiplicidade de funções veiculadas pelas línguas existem apenas quatro tipos de

²⁷ Uma teoria funcionalista procura estabelecer em que medida a forma segue a função. Num modelo hierárquico das funções, as duas funções mais importantes da linguagem são a função comunicativa e a função cognitiva (Cf. Kilani-Schoch e Dressler, 2005: 27-29)

elementos simbólicos à disposição de todas as línguas do mundo: “*les mots, les marques morphologiques associées aux mots, l’ordre des mots (et celui des marques morphologiques) et l’intonation*” (*idem*: 85).

Também Scliar-Cabral & MacWhinney (2002) reafirmam a importância da morfologia verbal na aquisição da gramática de qualquer língua, importância igualmente confirmada pelos estudos realizados tanto no âmbito da psicologia cognitiva como da psicolinguística ao longo das últimas décadas. Nesta ótica, Scliar-Cabral & MacWhinney fazem referência a estudos teóricos e empíricos realizados sobre morfologia verbal do italiano que, centrados na marcação para pessoa, número, tempo e aspecto nos verbos iniciais, evidenciam o estabelecimento dos parâmetros da Gramática Universal. Dependendo da perspectiva do autor, refletem as abordagens diferentes. Assim, no artigo de Scliar-Cabral & MacWhinney encontramos referência à ‘Hipótese da Ilha Verbal’ proposta por Tomasello (1992)²⁸, segundo a qual um verbo é marcado individualmente, ou aos trabalhos de Ingram & Thompson (1996) que caracterizam os verbos como sendo adquiridos um de cada vez e considerando-os como um só morfema, mesmo flexionados, ou a própria perspectiva de MacWhinney (1978) que introduz o conceito de ‘amalgama’²⁹. Sobre se os substantivos emergem antes dos verbos, a literatura mais recente citada pelos investigadores com referência a Kilani-Schoch (2003) e Caselli *et al.* (1997), argumentando que o desenvolvimento da morfologia verbal depende da variação entre as línguas, parece não confirmar esta hipótese. A premissa é ilustrada pelos autores com recurso ao estudo de Brown (1998) realizado com crianças adquirindo o Tzetal, uma língua maia VOS e que apresenta uma explosão inicial verbal. A favor deste argumento apresentam ainda o estudo de Choi (1998) sobre o coreano, língua SOV, em que também é observada a produção de verbos numa fase inicial de aquisição da linguagem, e no mandarim, língua que permite a variação livre de palavras.

Do ponto de vista cognitivo, quanto maior a complexidade de uma noção mais tarde ela será adquirida. Compreende-se assim que, na produção linguística, os verbos surjam mais tarde do que os nomes, dado serem uma categoria mais complexa, exigindo maior desenvolvimento cognitivo. No que diz respeito à dimensão temporal, por exemplo, a referência a um acontecimento presente, que corresponde ao tempo não marcado, é

²⁸ <http://books.google.pt/books?>

²⁹ Segundo Villalva (2008) *amalgama* é um processo de combinação aleatória de segmentos de palavras, que consiste, geralmente, na justaposição da primeira parte da primeira palavra à última parte da segunda.

geralmente mais acessível do que a referência a um acontecimento passado ou futuro. O mesmo se passa em relação à categoria aspetual e modal: a noção de um acontecimento realizado é cognitivamente mais acessível do que a de um acontecimento não realizado, e a de um acontecimento atual que pertence igualmente ao campo do presente, mais do que a de um acontecimento não atual (Bassano, 1996). Na categoria do número, o singular, por que não marcado, é mais acessível do que o plural. Na categoria de pessoa, as 1ª e 3ª são menos marcadas do que a 2ª no Indicativo, enquanto que no Imperativo é a 2ª pessoa que é a menos marcada (Kilani-Schoch e Dressler, 2005: 30). Tais pressupostos estão relacionados com o que Bassano et al. chamam de complexidade morfológica. Segundo estes autores a complexidade morfológica duma forma é definida pela quantidade e pela natureza das operações de sufixação efetuadas a partir do radical, parâmetro que corresponde às noções de maior ou menor transparência vs opacidade morfológica, e acrescentam: *“plus une forme verbale est morphologiquement simple, plus elle devrait être accessible à l’enfant et présente précocement dans sa production.”* (Bassano et al. 2001: 94)

2.5.5. Morfossintaxe e consciência morfossintática

Segundo Parisse e de acordo com o dicionário *Petit Robert*, a morfossintaxe é definida como *“l’étude des formes et des règles de combinaison régissant la formation des énoncés”* (2009: 7). O autor refere o aparecimento recente do termo (1960 segundo o *Petit Robert*), o que pode tornar o seu sentido menos claro para um não linguista, já que os termos mais conhecidos dos não especialistas são os de léxico e sintaxe, componentes cujo conhecimento considera fundamental para se poder falar e compreender uma língua. Porquê, então, acrescenta Parisse, introduzir a noção de morfossintaxe, que parece abranger a de sintaxe? Simplesmente porque a sintaxe não se reduz à simples combinação de palavras, elas próprias podendo modificar-se, sob aspetos semânticos e sintáticos. A esse processo interno ao léxico o autor diz chamar-se morfologia. A morfossintaxe é, assim, a designação do estudo conjunto da morfologia e da sintaxe.

Acerca da noção de consciência morfológica, Correa (2005), com base em Gombert (1992) e Carlisle (2000), partindo das definições de consciência sintática e de consciência morfológica, a primeira implicando a reflexão sobre a estrutura sintática da língua, a segunda dizendo respeito à reflexão e manipulação intencional da estrutura morfológica,

isto é, a formação das palavras, suas flexões, suas funções e relações nas frases, considera que o desenvolvimento da consciência sintática e da consciência morfológica pela criança se processa de forma interdependente. Ilustra esta explicação com a aquisição das palavras variáveis e refere que a designação usada para essa interdependência entre o conhecimento sintático e o morfológico tem sido a de consciência gramatical. Porém, incluindo esta denominação também o conhecimento fonológico, a expressão consciência morfossintática, diz, seria mais adequada para designar a reflexão e manipulação intencional dos factos morfológicos e da sua relação com a sintaxe.

Em termos de desenvolvimento da linguagem, e de acordo com Sim-Sim (1998: 242), a criança apresenta relativamente cedo sensibilidade à estrutura e combinação dos elementos da língua ao revelar por volta dos três/quatro anos correções ao seu próprio discurso ou até mesmo ao dos outros rejeitando uma frase quando algo lhe soa estranho, e de que são exemplo casos de retificação morfológica, como “fazi” por “fiz”. Embora este não seja um processo consciente, a criança desconhece ainda as regras e irregularidades morfológicas, é, segundo a autora, um indicador de sensibilidade à estrutura e combinação dos elementos da língua. Em Parisse (*op. cit.*) encontramos referência ao desenvolvimento da morfossintaxe na aquisição da linguagem como um processo comportando estádios desenvolvimentais. Com base no francês, o autor diz que após uma fase inicial sem marcas morfossintáticas, a criança começa a complexificar as formas que produz. Por volta dos 20 a 30 meses entra numa fase de desenvolvimento intenso que dura até por volta dos 3 anos e meio. No fim desta fase a criança dá a sensação de ter adquirido uma linguagem quase adulta, do ponto de vista morfossintático, com um crescimento notável nas produções de nomes precedidos dum artigo, de pronomes pessoais, do uso sistemático das primeiras preposições, ao mesmo tempo que a ordem das palavras no enunciado se torna regular, seguindo o adulto, e as formas verbais mais correntes se mostram completamente dominadas e os tempos menos frequentes como o futuro e o imperfeito aparecem; é também por esta altura que surgem as sobregeneralizações sintáticas. Contudo, a complexificação morfossintática não se conclui após esta idade, ela continua até à idade escolar, e para além dela, segundo o autor.

Uma das categorias de palavras que maior complexidade apresenta apelando à competência morfossintática é o verbo.

3. METODOLOGIA

Na presente secção abordamos os aspetos metodológicos a que obedece a realização do nosso estudo. Procedemos à caracterização sociolinguística do grupo de informantes, apresentamos o grupo de controlo e referimos os procedimentos observados para a recolha de dados com vista à constituição do *corpus linguístico*, seu tratamento e análise.

3.1. Grupo de Informantes PE na Suíça – caracterização sociolinguística

O grupo de participantes com base no qual construímos a amostra do presente estudo é composto por 47 alunos do curso de Língua e Cultura Portuguesas da escola Auen de Frauenfeld na Suíça de expressão alemã, distribuídos pelos níveis de ensino do pré-escolar e do primeiro ciclo (1º ao 4º anos). Solicitámos aos pais a devida autorização para a participação das crianças no estudo e obtivemos 43 retornos positivos a esse pedido. Iniciámos, então, os registos orais a partir dos quais formaríamos o *corpus* para análise. Aplicámos igualmente uma ficha sociolinguística a ser preenchida pelos pais e, com vista ao cruzamento dos dados mais relevantes para a caracterização do grupo, nomeadamente no que respeita ao contexto sociofamiliar de aquisição e ao perfil linguístico das crianças, preenchemos também uma segunda ficha com os alunos. Os pais devolveram-nos 37 fichas devidamente preenchidas, a partir das quais procedemos à caracterização do grupo e seleccionámos a amostra.

Quanto à distribuição segundo o género dos 37 informantes, 59,5% eram do sexo feminino e 45,5% do sexo masculino. No que respeita à estrutura etária, o grupo apresentava idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, mas com desigual distribuição do número de alunos pelas diferentes idades deste intervalo: havia 4 alunos com 6 anos, 5 com 10 anos, 7 com 7 anos, 10 com 8 anos e 15 com 9 anos. Em função desta evidência, decidimos constituir uma amostra em que todas as idades estivessem representadas pelo mesmo número de crianças, uma vez que pretendíamos contrastar o desempenho de aprendentes de idades diferentes. Adotámos, então, como critério, seleccionar os alunos mais novos e os mais velhos dentro de cada grupo etário até perfazer o total de cinco, condição não possível na faixa dos 6 anos, dado o grupo ser formado apenas por 4 crianças. Foram, assim, seleccionados 24 informantes, cuja média de idades é de 8;5 anos, sendo que 9

são do sexo masculino e 15 são do sexo feminino, o que, em termos de género, reflete a composição da população a partir da qual foi extraída a amostra. A composição do grupo pode ser observada na Figura 1. Pudemos apurar que estas crianças frequentam o curso de Língua e Cultura Portuguesas desde o 1º ano do ensino pré-escolar, em média há 3,2 anos.

	sexo	frequência	Percentagem
Grupo1 – 6 anos	Masculino	1	4,2%
	Feminino	3	12,5%
total		4	16,7%
Grupo2 – 7 anos	Masculino	2	8,3%
	Feminino	3	12,5%
total		5	20,8%
Grupo3 – 8 anos	Masculino	1	4,2%
	Feminino	4	16,7%
total		5	20,8%
Grupo4 – 9 anos	Masculino	2	8,3%
	Feminino	3	12,5%
total		5	20,8%
Grupo5 – 10 anos	Masculino	3	12,5%
	Feminino	2	8,3%
total		5	20,8%
Totais		24	100,0%

Figura 1 - Distribuição segundo o género e a idade

No que respeita ao local de nascimento, 22 nasceram na Suíça e 2 em Portugal, sendo que neste caso vieram para a Suíça, um com 1 mês de idade e o outro com 4 anos.

De acordo com a informação prestada pelos pais, todos viajam para Portugal com regularidade: 66,7% dos casos fazem-no uma vez por ano e 33,3% duas vezes. A duração anual média das suas permanências em Portugal é de 3 a 5 semanas para 91,7% dos casos e de 2 semanas para os restantes 8,3%. Quanto à composição dos agregados familiares, as crianças vivem com os pais e os irmãos, constatando-se que apenas três casos referem que não têm irmãos.

Os 24 respondentes à ficha sociolinguística dos pais indicam que tanto o pai como a mãe tem nacionalidade portuguesa. São referidos dois casos de dupla nacionalidade, portuguesa e suíça.

No que respeita ao nível de escolaridade, tanto no caso das mães como no dos pais, varia entre o 4º e o 12º anos³⁰, sendo que o número de mães com frequência do ensino secundário é superior ao dos pais: 12,5% das mães revelam ter completado o ensino secundário, enquanto os pais o fizeram em apenas 4,2%. Há ainda 16,7% de mães contra 4,2% de pais com o 10º ano. Para os pais, o nível do 3º ciclo é a habilitação académica mais frequente, 29,2% registam o 9º ano.

Relativamente a atividades profissionais, a larga maioria quer das mães quer dos pais declara serem operários: 37,5% e 45,8%, respetivamente. No caso das mães, destacam-se as que desenvolvem uma atividade profissional como técnicas de limpeza (16,7%) e como ajudantes de cozinha (8,3%); em igual proporção (4,2%) encontramos profissões como enfermeiras, empregadas de escritório, costureiras, preparadoras industriais, técnicas de lavandaria e empregadas domésticas. Os restantes 8,3% de casos não referem qualquer atividade profissional. Quanto às profissões dos pais, para além dos já referidos operários, encontramos ainda, em 8,3% dos casos, trabalhadores da construção civil (sem especificação de funções) e, em igual percentagem (4,2%) auxiliares de enfermagem, encarregados, operadores de máquinas, técnicos logísticos, supervisores, soldadores, operadores de guias, montadores de andaimes, agentes imobiliários e empresários. Num caso não é indicada profissão.

Considerando as línguas faladas pelos pais e pelas mães, além do português que todos falam, 66,7% das mães e 62,5% dos pais declaram falar também o alemão. Declaram, ainda, falar o italiano, o francês, o inglês e o espanhol.

Depois do português (a 1ª) e do alemão (a 2ª), a terceira língua mais falada pelas mães (41,7%) e pelos pais (29,2%) é o italiano. Foi possível apurar que 33,3% das mães e 20,8% dos pais falam três línguas; 16,7% das mães e 4,2% dos pais falam cinco línguas e 4,2% dos pais falam seis línguas. Contudo, 29,2% quer de pais quer de mães, falam apenas o português. A língua menos falada por ambos os progenitores é o espanhol.

Quanto às crianças, os pais referem que todos falam alemão e português e ainda o inglês em dois casos; tendo 33,3% declarado que a língua que os filhos falam melhor é o alemão e 45,8%, o português. É de salientar que 20,8% dos pais indicaram estas duas línguas, revelando, assim, a dificuldade na determinação da língua que os filhos falam melhor.

³⁰ Confronte-se Anexo 2 – Dados Sociolinguísticos

Por todos é referido que a língua que os filhos aprenderam em primeiro lugar foi o português, a qual é também apontada em 50,0% dos casos como a que gostam mais de falar. São as crianças mais novas que são apontadas pelos pais como as que gostam mais de falar português. 37,5% dos pais indicam que é o alemão que os filhos gostam mais de falar, sendo que destes, são as crianças mais velhas que são apontadas como as que gostam mais de falar alemão, 4 casos de um total de 5 que compõe o grupo etário dos 10 anos e 1 do grupo dos 9 anos. Verifica-se que a preferência pela língua alemã vai aumentando em função do número de anos de escolaridade das crianças. 12,5% não assinalam opção. Tanto com a mãe como com o pai, excetuando um caso em cada situação, todos falam português; alemão e português com a mãe falam 20,8%, com o pai 8,3%. Com os irmãos, dos 21 que referem a existência de irmãos, 42,9% dizem que os filhos falam português e alemão, 23,8% só alemão e 33,3%, só português. Com os avós todos falam apenas português e com os amigos do curso de LCP, 54,2% referem que apenas falam português, 8,3% alemão, 33,3% alemão e português, contabilizando-se uma não resposta. A língua mais falada na família é o português, em 83,3% dos casos e o alemão em 4,2%. 12,5% não preenchem este item.

Sobre outros espaços de utilização de línguas, 75,0% dos casos dizem que os filhos veem televisão em alemão e português, 16,7% só em português 8,3% só em alemão. Quanto à língua em que os filhos leem, 66,7% dizem que leem em alemão e português, 20,8% só em alemão e 4,2% em alemão, português e inglês; 8,4% não respondem.

Para a totalidade dos inquiridos é importante que os filhos frequentem o curso de Língua e Cultura Portuguesas. Entre as razões apontadas, surge em primeiro lugar o facto de ser a língua materna, e que, por esse motivo, deve ser aprendida, tanto ao nível oral como ao nível da leitura e da escrita, para que se conheçam as raízes, a história e a cultura portuguesas. Outro motivo forte é o poder comunicar com a família e os amigos em Portugal. Mas há também quem refira que saber línguas é uma mais-valia, que aprender bem a língua materna ajuda à aprendizagem de uma segunda língua e há quem perspetive para os filhos um futuro em Portugal em termos profissionais, em caso de regresso.

Relativamente à caracterização do perfil linguístico das crianças, quando confrontamos os resultados dos pais com os dos filhos, verificamos ligeiras diferenças. No que respeita às línguas que falam, todos falam português e alemão, 12,5% referem falar ainda inglês, 8,3%, francês e 4,2% italiano. São os mais velhos que assinalam falar mais línguas, no entanto os pais destas crianças, falam apenas português, em três casos, e noutro,

português e alemão. Quanto à língua que falam melhor, enquanto os pais referem que os filhos falam melhor o português (45,8%), os filhos (54,2%) dizem falar melhor o alemão. No entanto, tal como referem os pais (50,0%), a maioria dos casos assinala também gostar mais de falar português (47,7%). 33,3% assinala o alemão. 25,0% dos sujeitos assinalaram as duas línguas. À semelhança do que respondem os pais, os filhos também referem, em 87,5% dos casos, que aprenderam primeiro o português. É mais elevada a percentagem de casos que fala só português com os pais (66,7%) do que a que fala só português com as mães (58,3%). Com os irmãos, 25,0% falam só alemão. Alemão e português falam-no com os pais (25,0%), com as mães (37,5%), com os irmãos (45,8%) e com os amigos do curso de LCP (41,7%). Leem e veem televisão em português e alemão, 54,2% e 58,3% dos casos, respetivamente.

No que respeita à questão acerca da importância de frequentar o curso de LCP, verifica-se acentuada proximidade nas respostas dadas pelos pais e pelos filhos, quando apenas um caso, entre os filhos assinala que não é importante, apresentando como razão o facto de ter de interromper as suas atividades de lazer para ir ao curso.

Quanto às razões apontadas para frequentar o curso, os 95,8% que respondem, apontam, por ordem decrescente de frequência, para “poder falar com a família e os amigos em Portugal” (33,3%) e por quererem “aprender a ler e a escrever bem em português” (29,2%). 16,7% associam ao facto de ser “a língua de origem”, “a língua dos pais e dos avós”; em igual percentagem acham que é importante na perspetiva de “ir viver para Portugal”, ou “visitar o país”. Os restantes apontam razões como o querer “saber falar muitas línguas”, não querer “esquecer o português”, achar que “é uma língua bonita”, ou os pais quererem que eles aprendam.

Em síntese, da análise dos dados observamos que a língua portuguesa tem um peso relevante na comunicação na família e entre pares, preenche também momentos de lazer, como a leitura, o assistir um programa televisivo, denota uma forte ligação ao país e cultura de origem e é valorizada numa perspetiva de uso futuro. Contudo, podemos encontrar algumas discrepâncias entre os depoimentos dos pais e dos filhos, sendo a tendência dos primeiros para uma maior valorização da língua de origem, o português, enquanto os segundos parecem encontrar-se num processo de maior identificação com a língua do país de acolhimento, o alemão.

3.2. O Grupo de Controlo PLM

Atendendo ao tempo disponível para a elaboração deste trabalho, e devido às limitações impostas pela distância geográfica, condicionando deslocações a Portugal com vista a podermos constituir *in loco* o nosso próprio grupo de referência para recolha de produções linguísticas de falantes nativos, usamos o *corpus* de Batoréo (2000: 884-930).

O grupo de controlo é composto por 30 elementos, estudantes universitários da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, pertencentes à faixa etária dos 18 aos 47 anos e com média de idades de 24,3 anos (cf. *Idem*: 582).

3.3. O Corpus Linguístico

O *corpus linguístico* da nossa pesquisa foi formado a partir de 48 produções orais do Grupo de Informantes de PE na Suíça, constando as transcrições do Anexo 4 do presente trabalho.

Uma vez que o objetivo principal visava apenas proceder ao levantamento das formas verbais presentes no discurso dos informantes, não foi seguida uma norma de transcrição em especial. Os critérios adotados foram definidos com base em Batoréo (2000) que usou a norma do sistema CHILDES, sendo que a nossa principal preocupação consistiu na marcação das unidades segmentais do discurso dos informantes. Assim, quer para marcar as fronteiras de frases quer as de constituintes, usámos o símbolo cardinal (#) – # para uma pausa breve, ## para uma longa e ### para uma pausa muito longa –, mantivemos o ponto de interrogação (?) para assinalar o contexto interrogativo e o ponto de exclamação (!) para o contexto exclamativo, as aspas (“...”) para assinalar o discurso direto, e parênteses curvos (...) para supressões de segmentos não realizados no discurso oral: (de)pois, (es)tava. Para assinalar a introdução de segmentos resultando em itens lexicais não dicionarizados, usámos parênteses retos [...]. Outras incorreções linguísticas foram assinaladas com asterísco * (*dizeu) e os estrangeirismos marcados em itálico (*spital, notfall*).

A ficha de transcrição de cada participante é encimada por um cabeçalho com inscrição do respetivo código de identificação, da data de nascimento e de recolha dos dados, do ano de escolaridade, bem como da referência ao estímulo utilizado, ao tipo de tarefa, ao local de gravação e à localização do ficheiro no registo áudio.

3.3.1. Instrumentos

O suporte para a produção linguística a partir da qual constituímos o *corpus* do presente estudo foram as narrativas orais da *História do Cavalo* e da *História do Gato* (Maya Hickmann (1982) *apud* Batoréo (2000: 824-825); (cf. Anexo 4 - *corpus*)) produzidas a partir das séries de imagens que as compõem.

As duas histórias são similares, muito curtas, com imagens a preto e branco e duma grande simplicidade. A *História do Cavalo* é apresentada numa “série de cinco imagens que constitui a interação entre um cavalo, uma vaca e um passarinho”. Na *História do Gato* “a série contém seis imagens relativas à vida de uma mãe pássaro e dos seus pequenos passarinhos, perturbada pela intervenção de um gato e de um cão” (Batoréo 2000: 566). Apesar de semelhantes, estas pequenas histórias diferem, no entanto, no que diz respeito a aspetos como a determinação do agente principal e os referenciais de espaço e tempo. Enquanto na *História do Cavalo*, a personagem e agente principal é o cavalo, na *História do Gato*, esse papel não é claramente definido, podendo ser constatada alternância e diferentes tipos de agenciamento.³¹ Em relação aos referenciais de espaço e tempo, na *História do Cavalo*, a referência espacial é um campo dividido por uma vedação que separa o cavalo da vaca e sobre a qual o pássaro pousa, enquanto na *História do Gato* os referenciais são a árvore, o ramo e o ninho. Quanto ao aspeto temporal, a sequencialização das ações na *História do Cavalo* segue uma ordem cronológica simples, ao passo que, na *História do Gato*, a organização de eventos é mais complexa e requer o uso de marcadores temporais diversos, como “quando” ou “enquanto”.

3.3.2. Procedimento

Com vista à recolha do *corpus*, foi solicitada a devida autorização à Coordenação do Ensino Português na Suíça (Anexo 3 – Doc.1) para que a investigação pudesse ser desenvolvida com alunos dos cursos de LCP neste país. A opção pelo curso de Frauenfeld

³¹ “Dans ce récit, le protagoniste qui apparaît le premier, la mère oiseau, disparaît dans la deuxième image pour réapparaître à la cinquième image. Ce protagoniste a à la fois un rôle d’agent (aller chercher à manger pour ses petits) et de patient (la mère oiseau ne voit pas la menace qui pèse sur son nid et ce n’est pas elle qui chasse le chat). Les oisillons dans le nid ont un rôle de patient et sont dessinés dans chaque image. Le chat occupe le rôle d’agent destructeur (il veut dévorer les oisillons) tandis que le chien occupe celui d’agent adjuvant (il attaque le chat pour sauver les oisillons). (Sallandre, Anne-Marie, 2003:101-102) in http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/18/53/76/PDF/These_vol1.pdf

preendeu-se com questões de ordem prática, que tiveram a ver com o facto da investigadora ser a professora do grupo de alunos informantes desde o início do ano letivo em que ía desenvolver o estudo e por ser um curso com classes homogéneas em termos de idades. Ademais, era necessário usar o tempo da aula para o registo das produções, uma vez que o curso funciona em regime paralelo e as aulas têm lugar apenas uma vez por semana, sendo essa a única oportunidade possível para proceder ao levantamento dos dados. Foi também solicitada autorização aos encarregados de educação dos alunos para a gravação das respetivas participações (cf. Anexo 3 – Doc.2).

Os registos foram feitos individualmente e conduzidos pela investigadora com recurso a um gravador digital. O espaço foi a sala de aula, o único que nos estava reservado na escola, mas que dispunha de boas condições acústicas e de iluminação e contava com um recanto que permitia o isolamento da criança em relação à turma no momento da gravação. As gravações tiveram lugar entre dezembro de 2011 e fevereiro de 2012, em tempo reservado para o efeito no início da aula e após a distribuição de tarefas que o grupo ia executando de forma autónoma, enquanto eram registadas as produções dos colegas. A qualidade do material de gravação, gravador digital com microfone independente permitindo ser fixado na roupa da criança, próximo da fonte emissora da voz, permitia que esta se exprimisse de forma natural e desinibida. As crianças mostraram-se colaborantes e motivadas, mostrando uma vontade espontânea; algo curiosas, querendo ouvir a narrativa após o registo. Antes porém, era-lhes explicado que todos teriam oportunidade para contar uma história e que posteriormente receberiam um CD com a sua versão. Foi feito um pré-teste para verificar as condições das gravações e avaliar o tempo médio necessário ao registo de cada narrativa.

Visto que uma situação atípica gera sempre algum constrangimento, antes de ser iniciada a gravação, procurava-se que a criança se sentisse à vontade, embora a investigadora fosse a própria professora do grupo com quem a relação pedagógica já se desenvolvia desde o início do ano letivo, em agosto. Assim, era feita uma introdução informal sobre o tema, perguntando à criança se gostaria de contar uma história a alguém, quem costumava contar-lhe histórias, se gostava de ouvir histórias... Em seguida era-lhe pedido que contasse a história que as imagens apresentavam, sem que lhes fosse fornecida mais informação, a não ser algum apoio no estímulo ao desenvolvimento, num ou noutro caso de maior indecisão, como aconteceu com alguns casos de idades mais baixas. Na

generalidade, contaram primeiro a *História do Cavalo* e depois a *História do Gato*³². Na altura da gravação, era preenchida uma ficha para cada participante (cf. Anexo 3 – Doc. 3 - Ficha de registo de informação) na qual eram inscritos dados relativos à identificação, idade, data e hora do registo, código de registo, ordem das narrativas, e onde durante a gravação eram anotadas, sempre que se justificasse, informações relativas ao desenvolvimento da narração pela criança e/ou às condições da própria gravação.

Feita a recolha, suportada em registo áudio, procedeu-se à transcrição do *corpus*. Para a referida transcrição, elaborámos uma ficha individual formada por um cabeçalho onde inscrever dados relativos ao participante e à própria gravação, bem como a transcrição da história (cf. Anexo 4 – *Corpus* - transcrições). Para identificação dos informantes, criámos um código com base em Batoréo (2000: 586-587), o qual aqui exemplificamos: 42_LM_M_5a7m15d – a referência 42 corresponde ao número do registo na gravação, LM às iniciais de nome e apelido do participante, M ao sexo (masculino), e 5a7m15d à idade no momento da gravação traduzida em anos (5), meses (7) e dias (15). Foi nossa preocupação que a transcrição fosse o mais fiel possível à narração oral, marcando as unidades segmentais do discurso, embora não tenha sido seguido qualquer sistema de codificação em especial, uma vez que o objetivo era apenas proceder ao levantamento da produção das formas verbais. O passo seguinte foi, então, o levantamento e o tratamento destes dados, tarefa para a qual foi construída uma base de dados no programa Excel onde registámos os enunciados segmentados, sendo considerado um segmento o enunciado formado, no mínimo, por um núcleo verbal. Constituída a base, procedemos à análise estatística da produção de formas verbais pelos aprendentes, das concordâncias efetuadas ao nível de pessoa (1ª, 2ª, 3ª singular e plural), tempos e modos.

A análise dos resultados é apresentada no capítulo seguinte.

³² Para o tipo de tarefa que se pretendia (que não era o estudo da narrativa) a alteração da ordem (tal como em Batoréo, 1996) não era pertinente.

4. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No presente capítulo, apresentamos a análise relativa aos dados sobre concordância verbal. Procedemos a uma análise estatística da ocorrência das flexões distribuídas por pessoa e número, modos e tempos verbais, a fim de podermos analisar contrastivamente o desempenho dos diferentes grupos ao nível da produção da morfologia verbal flexional.

Analisámos as 48 narrativas correspondentes às produções orais dos 24 informantes considerados no estudo. Registámos o número de eventos por história e por participante e apurámos o número de flexões, tendo como critério de seleção os enunciados que traduzissem sequências da história, construções que não repetissem flexões do mesmo verbo na mesma pessoa, número e tempo, e que constituíssem unidades de sentido analisáveis. Efetuamos os cálculos com recurso ao programa Excel e, apurados os resultados, procedemos à sua descrição e análise.

4.1. O Suporte

Embora a análise das narrativas não fosse objetivo deste trabalho, consideramos, porém, pertinente, introduzir uma breve abordagem às produções linguísticas a partir das quais seleccionámos o nosso *corpus*: o conjunto de narrativas orais produzidas pelos informantes deste estudo com base nos estímulos visuais da *História do Cavalo* e da *História do Gato* de Maya Hickmann (Batoréo 2000: 824-825) e que têm sido usadas em estudos sobre aquisição de L1 e L2 (Arim 2005). No âmbito do nosso estudo, demos particular atenção à sequencialização de eventos por as formas verbais usadas na sua representação serem reveladoras do conhecimento morfossintático do falante ao nível da morfologia verbal. A apresentação dos eventos exige a produção de um enunciado com um núcleo verbal, *i.e.*, o emprego de uma forma corretamente flexionada que expresse a concordância entre o sujeito e o predicado, mas exige também a coerência entre a seleção e o emprego de marcadores temporais e de lugar cuja aplicação irá determinar a sensibilidade à ordem das palavras na construção do enunciado pelos sujeitos. Pudemos constatar que, na generalidade, os participantes selecionaram os eventos síntese para a narração de ambas as histórias, o que, de acordo com as séries de imagens apresentadas, podemos resumir da seguinte forma:

História do Cavalo

Imagem 1 : Um cavalo corre num prado. Há uma cerca.

Imagem 2: O cavalo está em frente à cerca e vê uma vaca do outro lado. Um pássaro está pousado na cerca.

Imagem 3: O cavalo salta a cerca. A vaca e o pássaro observam.

Imagem 4: O cavalo cai e fica de patas para o ar. A vaca e o pássaro olham. A cerca parte-se.

Imagem5: O cavalo levanta-se. O pássaro traz uma caixa de primeiros socorros. A vaca põe-lhe uma ligadura.

História do Gato

Imagem 1: Um pássaro está no ninho com três passarinhos.

Imagem2: O pássaro vai-se embora. Debaixo da árvore está um gato a observar.

Imagem 3: O gato continua debaixo da árvore a observar o ninho com os passarinhos.

Imagem 4: O gato trepa à árvore. Chega um cão que o observa.

Imagem 5: O gato está quase a chegar ao ninho, o pássaro volta e o cão puxa o gato pela cauda.

Imagem 6: O pássaro chega ao ninho com comida para os passarinhos e o cão persegue o gato.

In Limin Jin et Henriette Hendricks, le marquage de l'aspect en chinois LM et LE³³ (tradução e adaptação nossas)

Verificou-se que o marcador narrativo clássico de introdução da narrativa – ‘*era uma vez*’ – apresenta uma tendência de uso crescente com o aumento da idade. Ausente nas produções das crianças mais novas, é a partir dos 7 anos que a sua introdução se generaliza. Os primeiros registos observam-se nas produções dos participantes mais velhos deste grupo etário que iniciam ambas as narrativas com a expressão linguística ‘*era uma vez*’: “*Era uma vez # uma galinha #*” e “*Era uma vez um cavalo*” (11_IC_F_7a11m8d); “*Era uma vez um pássaro com três filhos pequeninos*” e “*Era uma vez um cavalo, ele (es)tava a ver o # a vaca*” (15_HF_M_7a11m20d). Segundo Batoréo (2009: 35), este tipo de construção com o verbo ‘*ser*’ surge desde muito cedo durante o processo de aquisição da linguagem, enquanto as

³³ Disponível em <http://aile.revues.org/1166#authors>, [consult. a 16.04.2012]

construções com o verbo *'haver'* são características das fases tardias de aquisição. Confirmando esta tendência, registamos o caso de um aprendente do grupo dos 9 anos que usa o verbo *'haver'* na construção de abertura de ambas as narrativas: *"Havia uma vez um pássaro que (es)tava ao pé dos pintainhos"* e *"Havia uma vez um cavalo # que (es)tava na erv[er]a"* (23_DS_M_9a8m20d).

No que respeita à apresentação das personagens através do uso de *"estruturas nominais indefinidas"*³⁴, analisando o *corpus* linguístico dos participantes, pudemos verificar que o uso destas estruturas é já observável nos enunciados dos participantes mais novos, o grupo dos 6 anos. Nota-se que as crianças começam desde muito cedo a introduzir de forma adequada as entidades animadas numa narrativa (cf. Anexo 1; Quadro P). Ao analisarmos a prestação global dos diferentes grupos, relativamente aos valores esperados, verificamos uma evolução gradual a acompanhar o aumento da idade, embora nem sempre mantida. Na *História do Cavalo*, a evolução é quebrada pelos participantes dos 7 anos que apresentam um valor percentual inferior aos dos 6 anos, 6,9% de registos contra 8,3% destes últimos, para ser retomada na classe dos 8 anos com 12,5%, e desta para a dos 9 anos com 18,1%. No conjunto dos participantes com 10 anos, o valor de ocorrências registado é de 13,9%, quebrando novamente a progressividade na evolução segundo o aumento da idade. Analisando a prestação dos grupos no que respeita a cada uma das personagens da história, observamos que introduzem adequadamente as personagens do cavalo e da vaca em 62,5% dos casos e a personagem do pássaro em 54,2%.

Na *História do Gato*, o desempenho é semelhante, os valores mais baixos são registados nos grupos das crianças mais novas, G1 e G2, com uma taxa de ocorrências de 7,3% e 11,5%, respetivamente. A evolução observada do G1 até ao G3, grupo dos 8 anos, estabiliza nos grupos dos 9 e dos 10 anos, os quais apresentam a mesma percentagem de ocorrências, 12,5%. Nesta história, os aprendentes introduziram de forma significativamente adequada as personagens do pássaro (79,2%) e do gato (75%), e de forma menos adequada o cão (50%) e os passarinhos (33,3%). Para um total de 168 ocorrências esperadas, os respondentes realizaram 100, o que corresponde a 59,5% de apresentações feitas de forma correta. Comparativamente ao G6 (cf. Anexo 1, Quadro P1), que realizou 177 (84,3%) acertos para 210 esperados, as crianças distam 24,8 pontos percentuais. Os resultados do grupo de informantes revelam que estas crianças sabem usar *"estruturas nominais indefinidas"* para

³⁴ Designação utilizada no Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa, ILTEC

introduzir as personagens na narrativa revelando já um bom domínio do sistema referencial do português e, como se pode observar pelo diagrama da Figura 2, esta aquisição processa-se de forma gradual em função do aumento da idade. Excetuando o grupo dos 10 anos, tomando como referência o total de introduções adequadas em ambas as histórias, há um crescimento do uso adequado deste referencial em função da idade, crescimento que se acentua dos 7 para os 8 anos (cf. Figura 2)

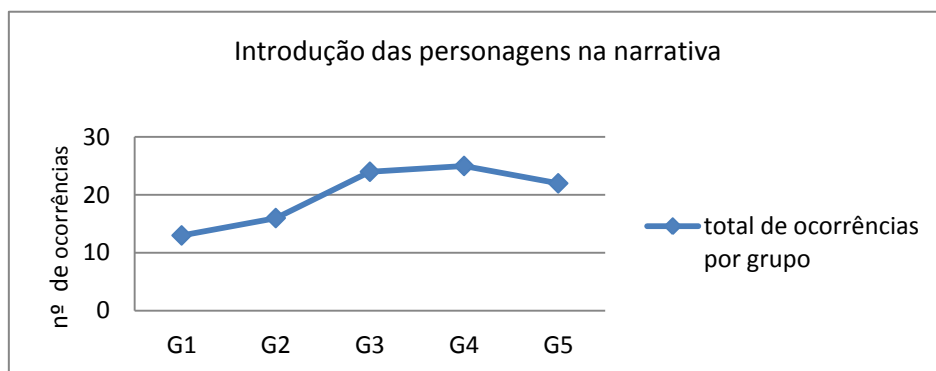


Figura 2 – Adequação na introdução das personagens na narrativa

Quanto à marcação da progressão temporal da narrativa, os informantes de todas as faixas etárias utilizam, na generalidade, o marcador '*depois*', como exemplificamos através dos seguintes excertos de produções aleatoriamente selecionadas: "*e depois parou # e depois saltou por cima*" (02_MM_M_6a6m21d); "*O passarinho (es)tá a ver # e depois (es)tá a voar*" (01_GF_M_7a5m10d); "*Depois o gato desceu # e depois o cão foi apanhá-lo*" (03_JS_F_8a5m17d); "*(de)pois o cavalo quis saltar por cima da cerca p(a)ra ir ao boi # mas # ele bateu contra a cerca # e aleijou-se # e começou a sangrar #*" (23_DS_M_9a8m20d); "*O cavalo (es)tava a correr e (de)pois queria ir p(ara) ó *oitro lado e (de)pois correu, correu e depois ele caiu*" (24_DF_F_10a0m10d). Estatisticamente, registamos um total de 223³⁵ ocorrências para esta expressão linguística. A tendência para uma presença menos acentuada nos enunciados mais extensos das faixas etárias mais elevadas em que, devido ao aumento da idade e da escolarização, o discurso é mais coeso e o léxico mais alargado, não é, contudo, linearmente seguida. Considerando o somatório de ambas as histórias (cf. diagrama da Figura 3), o valor de ocorrências diminui do G1 (45) para o G2 (43) e deste para o G3 (39), aumenta no G4 (50) e volta a diminuir no G5 (46). Contrastando o desempenho

³⁵ O número de ocorrências de uso do marcador '*depois*' registado no *corpus* linguístico é de 223, sendo que o valor para o G1 é de 20,2%; para o G2 de 19,3%; para o G3 de 17,5%; para o G4 de 22,4% e para o G5 de 20,6%

dos diferentes grupos, o dos 8 anos regista a mais baixa percentagem de ocorrências do marcador em causa (17,5%) e o dos 9 a mais elevada (22,4%). Aos 10 anos o encadeamento lógico temporal dos eventos ainda é quase exclusivamente apresentado através do marcador 'depois', à semelhança do que acontece aos 6. Os resultados obtidos levam-nos a inferir que o facto das crianças participantes neste estudo se encontrarem em processo de aquisição simultânea de duas línguas, português e alemão, pode contribuir para que aquisições mais complexas, como os conectores frásicos, se prolonguem por um período mais alargado, dando lugar a que mesmo as crianças mais velhas, há mais tempo expostas à instrução formal, continuem a marcar a *deixis* temporal através do marcador 'depois'.

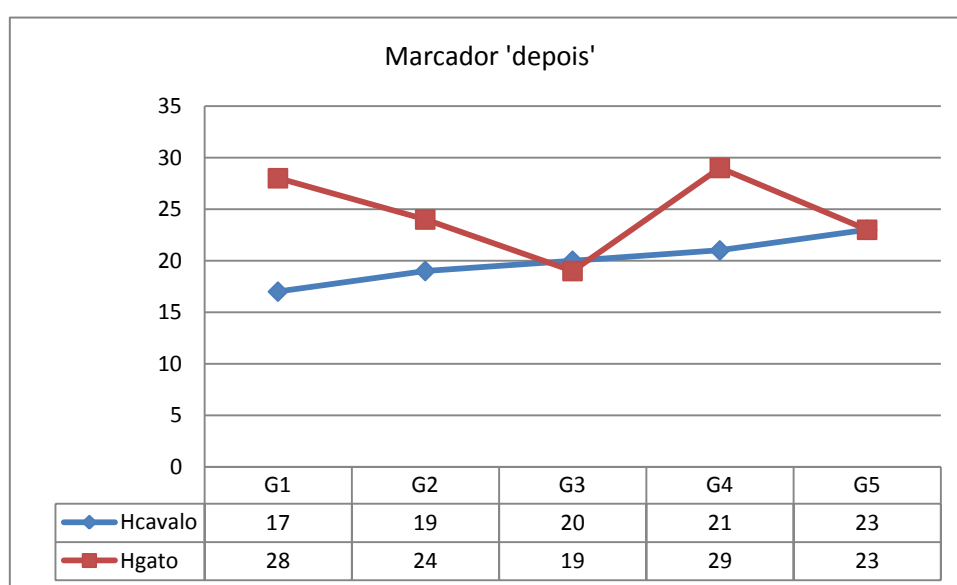


Figura 3 – Frequência de uso do marcador 'depois'

Ao nível sintático, para estabelecer a articulação entre os enunciados, os aprendentes deste estudo dão preferência ao uso de estruturas simples, com recurso à coordenação em detrimento da subordinação, estruturas que se revestem de maior complexidade cognitiva e linguística, e que, por essa razão, obedecem a um desenvolvimento mais demorado, ocorrendo mais tarde no processo de aquisição da linguagem³⁶. No sentido de verificarmos esta predição, analisamos o discurso dos participantes e procedemos ao levantamento do número de construções subordinadas, tendo sido registadas 52 ocorrências (cf. Anexo 1 - Quadro Q). G1 (6 anos) e G2 (7 anos) registam valores bastante baixos, 9,6%, G3 (8 anos), G4 (9anos) e G5 (10 anos) registam

³⁶ Choupina (2010) refere que estudos realizados em diferentes línguas maternas sobre a ordem de aquisição das diferentes orações compostas mostram que as orações coordenadas são as primeiras a ser adquiridas.

valores significativamente superiores. G4 regista o maior número de estruturas complexas, 38,5%, enquanto G3 regista 23,1% e G5 19,2%. Quanto ao tipo de construções, as subordinadas relativas são a categoria mais notada (36,5%) sendo já observáveis nas produções dos informantes de 6 anos. É, porém, a partir dos 8 anos que se regista um valor crescente, sendo que nos 9 e 10 anos se registam valores mais expressivos, 17,3% e 11,5%, respetivamente.

Quanto ao tipo de construção relativa, notámos que o mais recorrente é o tipo apresentativo³⁷ de abertura da narrativa: *“era uma vez um pássaro que estava no seu ninho”* (19_TM_M_9a6d). Às construções relativas seguem-se as causais, com exceção do grupo dos 10 anos, estão presentes no discurso de todas as outras faixas etárias. O valor no emprego das causais é igual nos grupos dos 6 e 7 anos (G1 e G2), 3,8%, aumenta significativamente no dos 8 anos (G3), atingindo um valor de 9,6% e diminui no dos 9 (G4), cujo valor alcançado se situa em 5,8%. As construções temporais, que exemplificamos com *“quando o passarinho veio já não estava lá o gato”* (13_DM_M_8a9m7d) e *“quando a mãe veio tinha lagartas no bico”* (31_ST_F_10a4m21d), surgem apenas a partir dos 8 anos e o total de ocorrências registadas é de 10 casos (19,2%). É o grupo de informantes com 9 anos que realiza mais construções desta natureza, 7,7% do total de ocorrências; o desempenho dos grupos dos 8 e 10 anos é igual, 5,8% para cada grupo. No discurso dos informantes constatamos também, com menor frequência, a presença de estruturas completivas –*“estava a pensar que queria ver se ia ter os ovos”*(33_AA_F_9a3m15d) – e à semelhança do verificado com as temporais, a sua presença no discurso dos informantes surge igualmente a partir da faixa etária dos 8 anos. Para um total de 6 ocorrências, 5,8% foram produzidas pelo grupo dos 9 anos, 3,8% pela dos 8 e 1,9% pelo dos 10 anos. Por último, observamos ainda a ocorrência de conjunções com valor de finalidade, como em *“diz (a) o gato para sair e (a) o cão para ir embora”* (25_LS_F_6a10m17d) e *“trouxe uma caixa para ajudar o cavalo”* (19_TM_M_9a6d). Para esta estrutura registam-se apenas 5 ocorrências nos grupos dos 6, 7 e 9 anos, sendo que os dois grupos com idades mais baixas realizam cada um 3,8% das construções, e o dos 9, somente 1,9%.

Com base nos dados analisados, podemos constatar que estruturas complexas como as relativas restritivas ocorrem desde as idades mais baixas, que a sua ocorrência aumenta gradualmente em função da idade e da escolaridade, ainda que de forma não linear, uma

³⁷ Termo presente em Choupina (2010)

vez que estão menos presentes nas produções dos informantes de 10 anos do que nas dos de 9 (cf. Figura 4). São, porém, estes dois grupos que produzem mais enunciados complexos evidenciando desta forma o peso do fator escolaridade e do desenvolvimento linguístico e cognitivo. Devido ao contacto com um número mais diversificado de tarefas ao nível oral e escrito em contexto formal de aquisição, estes aprendentes produzem enunciados mais estruturados e de maior complexidade.

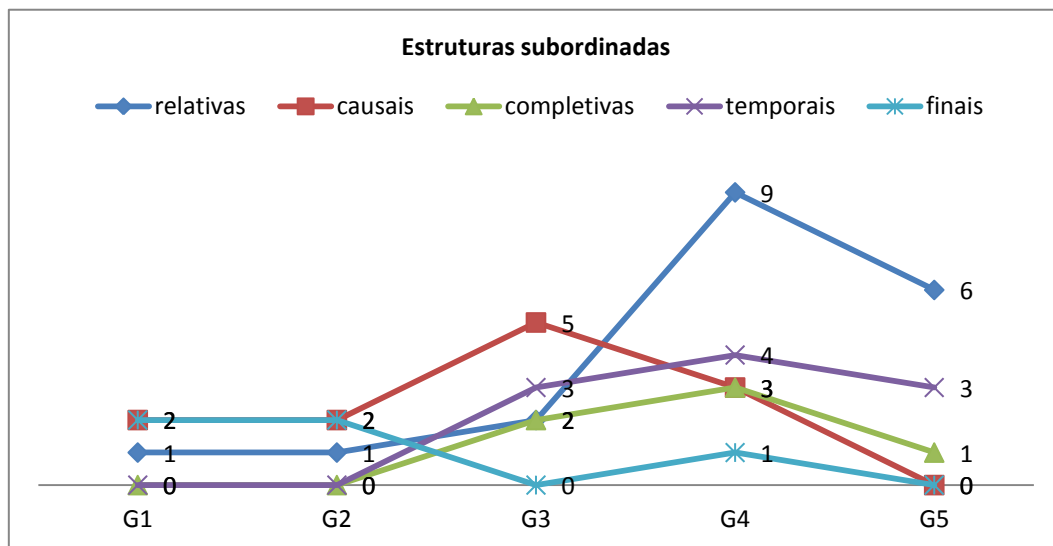


Figura 4 – Frequência de uso de construções subordinadas

Ao nível do uso dos modos e tempos verbais os alunos demonstram competência e revelam ser sensíveis aos contrastes morfológicos ao estabelecerem com sucesso as relações de concordância entre sujeito e verbo. A alternância dos tempos por excelência da narrativa, Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito, verifica-se desde as idades mais baixas, 6 e 7 anos, embora um equilíbrio maior só seja visível no grupo dos 8 anos quando se constata uma aproximação dos valores das formas produzidas no Pretérito Perfeito (33,3%) e no Pretérito Imperfeito (40,3%) (cf. Anexo 1 Quadros I e I1), evidenciando que com o avanço da idade e da escolaridade as crianças revelam maior facilidade em distanciar-se dos eventos e mais competência na organização do discurso em função do encadeamento lógico e temporal. Em pormenor, damos a conhecer esta evidência através dos resultados da análise que apresentamos nos pontos seguintes deste capítulo.

Em termos da avaliação da coesão e coerência do discurso dos aprendentes, consideramos os aspetos abordados como dos mais relevantes na interação sintaxe morfologia e no âmbito da produção da flexão verbal.³⁸

4. 2. Descrição dos dados e os resultados obtidos

4.2.1. Resultados do G1

O G1 que abrange o grupo de informantes dos 6 anos, apresenta uma média de idades de 6 anos e 5 meses e é composto por quatro elementos, três raparigas e um rapaz. Este grupo produziu um total de 96 flexões verbais (cf. Anexo 1 Quadros A, A1, G e G1 (G6)), sendo que, cada elemento realizou, em média, mais 5 flexões para a *História do Gato* do que para a *História do Cavalo*, tal como esperado face à presença de maior número de eventos nesta história. A média global do grupo é de 9,5 flexões na primeira narrativa e de 14,5 na segunda. Confrontando as produções individuais, observamos uma aproximação no desempenho entre os participantes. Excetua-se o elemento mais velho do grupo, que para a *História do Cavalo* produz o menor número de formas verbais (6) e para a *História do Gato* o máximo (17). Quanto à distribuição de formas pelas diferentes pessoas e pelos diferentes modos e tempos usados pelos informantes, notamos que o uso da 3ª pessoa do singular e do Pretérito Perfeito do Modo Indicativo revela uma predominância clara, como se pode verificar através da leitura do Quadro 1 (infra). Atente-se na *História do Cavalo* em que 81,6% do valor de formas produzidas se encontra na 3ª pessoa do singular, sendo que 63,2% de acertos e 2,6% pertencem ao Pretérito Perfeito. O Pretérito Imperfeito e o Presente são os tempos que, por ordem crescente, registam os valores mais significativos a seguir ao Pretérito Perfeito, 10,5% e 5,3%, respetivamente. Em relação à *História do Gato*, a situação é idêntica, 91,4% das formas flexionadas surgem na 3ª pessoa do singular, com valores de 51,7% de acertos e 1,7% de desvios no Pretérito Perfeito, 20,7% no Pretérito Imperfeito e 13,8% no Presente. Mas se nas produções relativas à *História do Gato* a distribuição de flexões se processa de forma equilibrada entre os tempos mais recorrentes do Modo Indicativo, uma vez que no Presente e no Pretérito Imperfeito o número respetivo

³⁸ A propósito da articulação entre as componentes morfológica e sintática da gramática confronte-se Loureiro (2008).

de formas, 8 (13,8%) e 12 (20,7%), se aproxima, revelando alternância no uso destes tempos, na *História do Cavalo* esse equilíbrio é quase inexpressivo devido ao reduzido número de ocorrências, tanto no Presente, 2 (5,3%), como no Pretérito Imperfeito, 4 (10,5%). Nos casos em que é notório, reporta-se à prestação dos elementos mais velhos dentro do grupo (cf. Anexo 1 Quadros A e A1 (G1), o que nos leva a concluir que a alternância entre valores temporais é uma aquisição cujo processo se relaciona com a fase de maturação da criança, logo, com o desenvolvimento cognitivo. Relativamente ao uso de pessoa e número, como já referido, a 3ª pessoa do singular acolhe a maior evidência nos registros. Em ambas as histórias registam-se ainda ocorrências na 1ª pessoa do singular e na 3ª do plural, embora com valores pouco expressivos (cf. Quadro 1, infra). No que se refere à distribuição geral de formas pelos diferentes tempos e modos, o valor mais elevado regista-se, como já constatado, no Pretérito Perfeito do Modo Indicativo, totalizando 60,4% de acertos e 3,1% de desvios, seguido do Presente, 16,7% de acertos e 1% de desvios, do Pretérito Imperfeito que regista 16,7% de formas corretamente flexionadas e, por último, do Pretérito mais-que-perfeito Composto e do Infinitivo Pessoal Composto, ambos com um valor de acertos de 1%. Ao apresentarem uma percentagem reduzida de ocorrências não realizadas, 4,1% do total de formas flexionadas, correspondente a 4 formas distribuídas pelo Presente, 1%, e pelo Pretérito Perfeito (3,1%), as crianças deste grupo etário mostram o seu aperfeiçoamento no emprego da morfologia verbal.

QUADRO 1 – SÍNTESE DA DISTRIBUIÇÃO DE CONCORDÂNCIAS EFETUADAS PELO G1

ATIVIDADE	Pessoa/ Número		OCORRÊNCIAS										
			Modo/Tempo										
			Indicativo								Infinitivo		
			P		PP		PI		PMPC		IPC		
✓	e	✓	e	✓	e	✓	e	✓	e	✓	e		
HISTÓRIA DO CAVALO	1 Sing	N	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4
		%	7,9	*	2,6	*	*	*	*	*	*	*	10,5
	2 Sing	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		%	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	3 Sing	N	2	0	24	1	4	0	0	0	0	0	31
		%	5,3	*	63,2	2,6	10,5	*	*	*	*	*	81,6
	1 Plur	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
%		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
2 Plur	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	%	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
3 Plur	N	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	3	
	%	*	*	5,3	2,6	*	*	*	*	*	*	7,9	
Totais		N	5	0	27	2	4	0	0	0	0	38	
		%	13,2	*	71,1	5,3	10,5	*	*	*	*	100,0	
HISTÓRIA DO GATO	1 Sing	N	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
		%	3,4	*	*	*	*	*	*	*	*	*	3,4
	2 Sing	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		%	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
	3 Sing	N	8	0	30	1	12	0	1	0	1	0	53
		%	13,8	*	51,7	1,7	20,7	*	1,7	*	1,7	*	91,4
	1 Plur	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
%		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
2 Plur	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	%	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
3 Plur	N	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	3	
	%	1,7	1,7	1,7	*	*	*	*	*	*	*	5,2	
Totais		N	11	1	31	1	12	0	1	0	1	58	
		%	19,0	1,7	53,4	1,7	20,7	*	1,7	*	1,7	100,0	
total geral		N	16	1	58	3	16	0	1	0	1	96	
		%	16,7	1,0	60,4	3,1	16,7	0,0	1,0	0,0	1,0	100,0	

✓ = concordância realizada; e = concordância não realizada P= Presente; PP = Pretérito Perfeito; PI= Pretérito Imperfeito; PMPC= Pretérito mais-que-perfeito Composto; IPC= Infinitivo Pessoal composto

4.2.2. Resultados do G2

Constituído por cinco elementos, o G2 apresenta uma média de idades de 7 anos e 8 meses, sendo que dois são rapazes e três raparigas. O menor número de flexões verbais foi efetuado pelo membro mais novo, 5 para a *História do Cavalo* e 7 para a *História do Gato*, indiciando a tendência para o aumento do número de flexões em função do aumento da idade (cf. Anexo 1 Quadros B, B1, H e H1 (G2)). Contudo, essa tendência é pouco expressiva quando consideramos a produção intragrupo respeitante ao número de formas flexionadas na narrativa do *Gato*, segundo a qual podemos observar uma relativa homogeneidade entre os dois elementos mais velhos e o segundo mais novo, sendo que o elemento que regista o valor máximo de ocorrências, 17, é o que mais se aproxima da idade média do grupo,

quando a produção média do grupo nesta história é de 11 flexões. Conclui-se, assim, que a linearidade na evolução da produção de acordo com o aumento da idade não se verifica entre os elementos do grupo dos 7 anos. Na *História do Cavalo*, a média de flexões é de 8 formas e foi o segundo elemento mais velho que realizou o maior número de casos (10). Relevante é o facto de se registarem 100% de acertos. As crianças alcançam nesta história o valor esperado para a gramática adulta. Através da interpretação do quadro síntese dos resultados para o grupo em análise (Quadro 2, infra), é evidente o uso da 3ª pessoa do singular e do Pretérito Perfeito do Modo Indicativo em ambas as histórias. Assim, na *História do Cavalo*, 70% das formas flexionadas encontram-se no Pretérito Perfeito, 20% no Pretérito Imperfeito e 7,5% no Presente. Na *História do Gato*, a distribuição de formas na 3ª pessoa do singular efetua-se igualmente em maior percentagem pelo Pretérito Perfeito, 63,6% de acertos e 1,8% de desvios, pelo Imperfeito, com uma taxa de 16,4 % correspondente a 100% de acertos, e pelo Presente com 10,9% de formas corretamente flexionadas. Sem valor expressivo são as ocorrências registados na 3ª pessoa do plural, 1,8%, quer de acertos quer de desvios no Pretérito Imperfeito. 1,8% é também o valor registado para formas não realizadas na 3ª pessoa do plural do Pretérito Perfeito. Regista-se ainda uma forma corretamente flexionada na 1ª pessoa do singular (1,1%).

Em síntese, neste grupo etário, a produção de flexões efetua-se apenas nos principais tempos do Modo Indicativo, também os tempos por excelência da narração, com predomínio do Pretérito Perfeito, com 67,4% de formas corretamente realizadas e apenas 2,1% de formas desviantes. O Imperfeito regista um valor global correspondente a 18,9% de acertos e 1,1% de desvios, seguido do Presente com 10,5% de acertos.

A taxa de sucesso do grupo é significativamente elevada, com 96,8% correspondendo a acertos e apenas 3,2% de casos a formas não realizadas (2,1% no Pretérito Perfeito e 1,1% no Pretérito Imperfeito) para um total de 95 flexões.

QUADRO 2 – SÍNTESE DO NÚMERO DE CONCORDÂNCIAS EFETUADAS PELO G 2

ATIVIDADE	Pessoa/ Número		OCORRÊNCIAS							
			Modo/Tempo							
			Indicativo							
			P		PP		PI			
			✓	e	✓	e	✓	e		
HISTÓRIA DO CAVALO	1 Singular	N	0	0	0	0	0	0	0	
		%	*	*	*	*	*	*	*	
	2 Singular	N	0	0	0	0	0	0	0	
		%	*	*	*	*	*	*	*	
	3 Singular	N	3	0	28	0	8	0	39	
		%	7,5	*	70,0	*	20,0	*	97,5	
	1 Plural	N	0	0	0	0	0	0	0	
		%	*	*	*	*	*	*	*	
	2 Plural	N	0	0	0	0	0	0	0	
		%	*	*	*	*	*	*	*	
	3 Plural	N	0	0	1	0	0	0	1	
		%	*	*	2,5	*	*	*	2,5	
Totais		N	3	0	29	0	8	0	40	
		%	7,5	*	72,5	*	20,0	*	100,0	
HISTÓRIA DO GATO	1 Singular	N	1	0	0	0	0	0	1	
		%	1,8	*	*	*	*	*	1,8	
	2 Singular	N	0	0	0	0	0	0	0	
		%	*	*	*	*	*	*	*	
	3 Singular	N	6	0	35	1	9	0	51	
		%	10,9	*	63,6	1,8	16,4	*	92,7	
	1 Plural	N	0	0	0	0	0	0	0	
		%	*	*	*	*	*	*	*	
	2 Plural	N	0	0	0	0	0	0	0	
		%	*	*	*	*	*	*	*	
	3 Plural	N	0	0	0	1	1	1	3	
		%	*	*	*	1,8	1,8	1,8	5,5	
Totais		N	7	0	35	2	10	1	55	
		%	12,7	*	63,6	3,6	18,2	1,8	100,0	
total geral		N	10	0	64	2	18	1	95	
		%	10,5	0	67,4	2,1	18,9	1,1	100	

✓ = concordância realizada; e = concordância não realizada

P= Presente; PP= Pretérito Perfeito; PI= Pretérito Imperfeito

4.2.3. Resultados do G3

O G3 representa a idade dos 8 anos e é composto por cinco elementos, um rapaz e quatro raparigas, com média de idades de 8 anos e 5 meses. A análise dos dados, conforme o Quadro 3 evidencia, revela predominância da ocorrência de formas da 3ª pessoa do

singular distribuídas pelos principais tempos do Modo Indicativo: Presente, Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito. Flexões nos modos Conjuntivo e Infinitivo ocorrem apenas nas produções da *História do Gato* e com valor residual, 1,4%, tanto para o Imperfeito, como para o Infinitivo Pessoal e o Infinitivo Impessoal. Quanto ao desempenho intragrupo (cf. Anexo 1 Quadros C, C1, I e I1 (G3)), no que diz respeito ao número de ocorrências e sua distribuição, verificamos que o elemento mais novo do grupo apresenta a taxa mais elevada de flexões em ambas as histórias. É também na produção deste elemento que na *História do Cavalo* se observa a distribuição mais equilibrada pelos tempos do Modo Indicativo, quando revela uma taxa de acertos de 13,7% no Presente e de 7,8% e 9,8%, respectivamente, no Pretérito Perfeito e no Imperfeito. Na *História do Gato*, emprega predominantemente formas do Presente, enquanto os restantes elementos do grupo apresentam uma distribuição de formas flexionadas no Pretérito Perfeito e no Imperfeito. O menor número de flexões verbais no seio do grupo, é registado pelo segundo elemento mais velho enquanto os restantes se aproximam entre si. Insignificante é o valor de flexões não realizadas, apenas 2,4%, 3 ocorrências para um total de 123. Como se pode constatar pelos Quadros M e N do Anexo 1, comparativamente aos anteriores, este grupo regista a maior diversidade no uso de tempos e modos (cf Quadro 3, infra), distribuindo-se as ocorrências na *História do Cavalo*, no Modo Indicativo, pelo Pretérito Imperfeito, 39,2%, pelo Pretérito Perfeito, 41,2%, pelo Presente, 15,7% de acertos e 2% de desvios, e pelo Pretérito mais-que-perfeito Composto, 2%. Na *História do Gato*, o registo de ocorrências distribui-se pelo Pretérito Imperfeito, 40,3%; pelo Pretérito Perfeito, 33,3% (acertos) e 2,8% (desvios); pelo Presente, 19,4%. Nesta produção é ainda registada a presença de flexões com valor idêntico de 1,4% no Pretérito Imperfeito do Modo Conjuntivo, no Infinitivo Pessoal e no Infinitivo Impessoal.

Da análise efetuada, concluímos que o grupo produziu significativamente mais flexões verbais na *História do Gato*, como esperado. Preferencialmente, o grupo distribui a sua produção pelo Pretérito Imperfeito, com uma taxa de acertos correspondente a 39,8%, pelo Pretérito Perfeito com 36,6% de acertos e 1,6% de desvios, e pelo Presente onde regista 17,9% de flexões verbais corretamente efetuadas e, do ponto de vista prescritivo, 0,8% de desvios. As percentagens correspondentes a outras formas são residuais. A taxa de sucesso foi elevada em ambas as narrativas, o valor global de formas não realizadas é 2,4% correspondendo a 1 desvio na *História do Cavalo* (0,8%) e a 2 na *História do Gato* (1,6%).

QUADRO 3 – SÍNTESE DO NÚMERO DE CONCORDÂNCIAS EFETUADAS PELO G3

ATIVIDADE	Pessoa/ Número	OCORRÊNCIAS															
		Modo/Tempo															
		Indicativo								Conjunt		Infinitivo					
		P		PP		PI		PMPC		PI		IP		IIP			
✓	e	✓	e	✓	e	✓	e	✓	e	✓	e	✓	e	✓	e		
HISTÓRIA DO CAVALO	1 Singular	N 2 % 3,9	0 *	0 *	0 *	1 2,0	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	3 5,9
	2 Singular	N 1 % 2,0	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	1 2,0
	3 Singular	N 5 % 9,8	0 *	20 39,2	0 *	18 35,3	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	43 84,3
	1 Plural	N 0 % *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *
	2 Plural	N 0 % *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *
	3 Plural	N 0 % *	1 2,0	1 2,0	0 *	1 2,0	0 *	1 2,0	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	4 7,8
Totais		N 8 % 15,7	1 2,0	21 41,2	0 *	20 39,2	0 *	1 2,0	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	51 100,0
HISTÓRIA DO GATO	1 Singular	N 6 % 8,3	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	6 8,3
	2 Singular	N 1 % 1,4	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	1 1,4
	3 Singular	N 7 % 9,7	0 *	24 33,3	1 1,4	29 40,3	0 *	0 *	0 *	1 1,4	0 *	1 1,4	0 *	1 1,4	0 *	0 *	64 88,9
	1 Plural	N 0 % *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *
	2 Plural	N 0 % *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *
	3 Plural	N 0 % *	0 *	0 *	1 1,4	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	0 *	1 1,4
totais		N 14 % 19,4	0 *	24 33,3	2 2,8	29 40,3	0 *	0 *	0 *	1 1,4	0 *	1 1,4	0 *	1 1,4	0 *	72 100,0	
total geral		N 22 % 17,9	1 0,8	45 36,6	2 1,6	49 39,8	0 0,0	1 0,8	0 0,0	1 0,8	0 0,0	1 0,8	0 0,0	1 0,8	0 0,0	123 100,0	

✓ = concordância realizada; e = concordância não realizada

P= Presente; PP= Pretérito Perfeito; PI= Pretérito Imperfeito; PMPC= Pretérito mais-que-perfeito Composto; IP= Infinitivo Pessoal; IIP= Infinitivo Impessoal

4.2.4. Resultados do G4

O G4 é formado pelos cinco elementos de nove anos, dois rapazes e três raparigas, e apresenta uma média de idades de 9 anos e 4 meses. A prestação do grupo, que podemos observar no Quadro 4, revela predominância de flexões na 3ª pessoa do singular e no Pretérito Perfeito do Modo Indicativo. O valor respeitante ao uso de formas na 3ª pessoa do singular é de 77,8% na *História do Cavalo* e 80,3% na *História do Gato*. No que diz respeito às

restantes pessoas gramaticais, os valores mais elevados registam-se na 3ª pessoa do plural, que apresenta uma taxa de 14,8% na *História do Cavalo*, e na 1ª do singular, na *História do Gato*, 9,1%. Nas restantes categorias, verifica-se um decréscimo acentuado do número de flexões (cf. Quadro 4, infra). Entre os tempos verbais, depois do Pretérito Perfeito com 58,3% de acertos e 0,8% de desvios, os que apresentam maior número de formas flexionadas, são o Pretérito Imperfeito com 24,2% de acertos e o Presente com 13,3%. Quanto ao emprego de formas respeitantes a outros tempos e modos, observa-se ainda o registo de 1 ocorrência (0,8%) no Presente do Conjuntivo, 2 (1,7%) no Imperativo Afirmativo e 1 (0,8%) no Infinitivo Pessoal.

Numa análise intragrupo, verifica-se maior irregularidade na produção de formas ao nível da *História do Cavalo*, em que o valor das prestações varia entre 7 e 17 flexões verbais, enquanto na *História do Gato* se verifica uma maior proximidade ao nível do desempenho entre os participantes (cf. Anexo 1 Quadros D, D1, J e J1 (G4)). É o segundo elemento mais novo que emprega mais formas na 1ª pessoa do singular e no tempo Presente; por sua vez, é também este elemento que realiza o maior número de flexões em ambas as narrativas e que regista igualmente maior diversidade no emprego de tempos e modos, o que nos leva a considerar o papel das diferenças individuais ao nível do desenvolvimento linguístico e cognitivo, tendo em conta que as crianças mais novas desta faixa etária são as mais produtivas.

Da análise do quadro síntese, verificamos que a percentagem de formas corretamente realizadas é de 100% na *História do Gato*, registando-se na *História do Cavalo* a ocorrência de uma flexão não realizada na 3ª pessoa do singular do Pretérito Perfeito do Modo Indicativo, o equivalente a 0,8% do total geral de formas produzidas. Nesta faixa etária, a taxa de sucesso é, assim, equivalente a 99,2% e a de desvios a 0,8%. Tal como esperado, face ao tipo de produção para que os participantes foram direcionados, a narrativa, os resultados quanto à presença de formas flexionadas confirmam os valores temporais do passado, com uma evidência mais acentuada no caso do Pretérito Perfeito do Modo Indicativo, do número singular e da 3ª pessoa, com valores que diferem significativamente das restantes pessoas gramaticais e tempos verbais.

QUADRO 4 – SÍNTESE DO NÚMERO DE CONCORDÂNCIAS EFETUADAS PELO G4

ATIVIDADE	Pessoa/ Número		OCORRÊNCIAS												
			Modo/Tempo												
			Indicativo						Conjuntivo		Imperativo		Infinitivo		
			P		PP		PI		P		Imp afirm		IP		
			✓	e	✓	e	✓	e	✓	e	✓	e	✓	e	
HISTÓRIA DO CAVALO	1 Singular	N	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
		%	1,9	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	1,9
	2 Singular	N	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2
		%	*	*	1,9	*	*	*	*	*	1,9	*	*	*	3,7
	3 Singular	N	5	0	25	1	10	0	0	0	0	0	1	0	42
		%	9,3	*	46,3	1,9	18,5	*	*	*	*	*	1,9	*	77,8
	1 Plural	N	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	%	1,9	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	1,8	
2 Plural	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	%	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
3 Plural	N	0	0	6	0	2	0	0	0	0	0	0	0	8	
	%	*	*	11,1	*	3,7	*	*	*	*	*	*	*	14,8	
Totais		N	7	0	32	1	12	0	0	0	1	0	1	0	54
		%	13,0	*	59,3	1,9	22,2	*	*	*	1,9	*	1,9	*	100,0
HISTÓRIA DO GATO	1 Singular	N	5	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
		%	7,6	*	1,5	*	*	*	*	*	*	*	*	*	9,1
	2 Singular	N	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
		%	*	*	*	*	*	*	*	*	1,5	*	*	*	1,5
	3 Singular	N	1	0	35	0	16	0	1	0	0	0	0	0	53
		%	1,5	*	53,0	*	24,2	*	1,5	*	*	*	*	*	80,3
	1 Plural	N	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
	%	4,5	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	4,5	
2 Plural	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	%	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
3 Plural	N	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	
	%	*	*	3,0	*	1,5	*	*	*	*	*	*	*	4,5	
Totais		N	9	0	38	0	17	0	1	0	1	0	0	0	66
		%	13,6	*	57,6	*	25,8	*	1,5	*	1,5	*	*	100,0	
total geral		N	16	0	70	1	29	0	1	0	2	0	1	0	120
		%	13,3	0	58,3	0,8	24,2	0	0,8	0	1,7	0	0,8	0	100,0

✓ = concordância realizada; e = concordância não realizada

P= Presente; PP= Pretérito Perfeito; PI= Pretérito Imperfeito; Imp afirm= Imperativo afirmativo; IP= Infinitivo Pessoal

4.2.5. Resultados do G5

O G5 é constituído pelos cinco elementos de 10 anos, 3 rapazes e 2 raparigas, com média de idades de 10 anos e 5 meses. Para um total de 119 flexões realizadas por esta faixa etária (cf. Quadro 5, infra), verificamos uma distribuição apenas pelos principais tempos do Modo Indicativo, com predominância da 3ª pessoa e do número singular, sendo que é no Pretérito Perfeito que se regista o valor mais elevado de ocorrências, com 60,9% de acertos e 2,2% de desvios na *História do Cavalo*, e 61,6% de acertos e 2,7% de desvios na *História do*

Gato. O Pretérito Imperfeito e o Presente registam, respetivamente, 30,4% e 6,5% na primeira narrativa, e 28,8% e 6,8% na segunda. Relativamente ao emprego das diferentes pessoas gramaticais, como referido, a preponderância é para a 3ª pessoa do singular que, na *História do Cavalo*, regista um valor de 80,4% de ocorrências e na *História do Gato* 91,8%. Nas restantes pessoas, os valores são residuais, com exceção da 3ª do plural na *História do Gato* onde se registam 5 ocorrências, 6,8%, e na *História do Cavalo* 7, 15,2%. Considerando o desempenho intragrupo (cf. Anexo 1 Quadros E, E1, K e K1 (G5)), os participantes mais velhos realizam o maior número de flexões, mas na *História do Gato*, o elemento mais novo tem um desempenho equivalente ao do segundo mais velho, 15 realizações. Face ao número de elementos (5) e ao total de realizações produzidas em cada história, 46 na *História do Cavalo* e 73 *História do Gato*, a média do grupo por história é, respetivamente, de 9,2 e 14,6 formas. No que se refere à presença de formas desviantes, o valor é residual, apenas uma ocorrência por participante, e regista-se no caso dos dois alunos mais novos e do mais velho do grupo. À semelhança do observado nas produções dos grupos anteriormente analisados, também no dos 10 anos, o valor mais elevado de formas verbais realizadas regista-se na produção da narrativa da *História do Gato*. A irregularidade na tendência para o acréscimo do número de produções com o aumento da idade é igualmente observável neste grupo. Embora os alunos mais velhos sejam mais produtivos, entre os mais novos do grupo, o maior número de flexões é realizado pelo mais novo de todos, invertendo a tendência da evolução na produção em função da idade.

O grupo dos 10 anos é, à semelhança do dos 7, aquele em que a distribuição de formas verbais flexionadas se efetua apenas pelos tempos verbais do Modo Indicativo em ambas as narrativas.

Quanto à taxa de sucesso, o grupo apresenta uma percentagem de 97,5% de formas corretamente flexionadas, correspondendo 2,5% a formas desviantes, de acordo com o apuramento efetuado com base no quadro 5 (infra).

QUADRO 5 – SÍNTESE DO NÚMERO DE CONCORDÂNCIAS EFETUADAS PELO G 5

ATIVIDADE	Pessoa/ Número		OCORRÊNCIAS							
			Modo/Tempo							
			Indicativo							
			P		PP		PI			
✓	e	✓	e	✓	e					
HISTÓRIA DO CAVALO	1 Singular	N	1	0	1	0	0	0	2	
		%	2,2	*	2,2	*	*	*	4,3	
	2 Singular	N	0	0	0	0	0	0	0	
		%	*	*	*	*	*	*	*	
	3 Singular	N	1	0	22	0	14	0	37	
		%	2,2	*	47,8	*	30,4	*	80,4	
1 Plural	N	0	0	0	0	0	0	0		
	%	*	*	*	*	*	*	*		
2 Plural	N	0	0	0	0	0	0	0		
	%	*	*	*	*	*	*	*		
3 Plural	N	1	0	5	1	0	0	7		
	%	2,2	*	10,9	2,2	*	*	15,2		
totais		N	3	0	28	1	14	0	46	
		%	6,5	0,0	60,9	2,2	30,4	0,0	100,0	
HISTÓRIA DO GATO	1 Singular	N	1	0	0	0	0	0	1	
		%	1,4	*	*	*	*	*	1,4	
	2 Singular	N	0	0	0	0	0	0	0	
		%	*	*	*	*	*	*	*	
	3 Singular	N	4	0	41	1	21	0	67	
		%	5,5		56,2	1,4	28,8		91,8	
1 Plural	N	0	0	0	0	0	0	0		
	%	*	*	*	*	*	*	*		
2 Plural	N	0	0	0	0	0	0	0		
	%	*	*	*	*	*	*	*		
3 Plural	N	0	0	4	1	0	0	5		
	%	*	*	5,5	1,4	*	*	6,8		
totais		N	5	0	45	2	21	0	73	
		%	6,8	0,0	61,6	2,7	28,8	*	100	
total geral		N	8	0	73	3	35	0	119	
		%	6,7	0,0	61,3	2,5	29,4	0,0	100,0	

✓ = concordância realizada; e = concordância não realizada

P=Presente; PP=Pretérito Perfeito; PI= Pretérito Imperfeito

4.2.6. Resultados do G6

O Grupo de Controlo, G6 (cf. Batoréo, 2000), é constituído por 30 elementos, inserido na faixa etária dos 18-47 anos, com média de idades de 24 anos e 3 meses. 10 sujeitos são do sexo masculino e 20 são do feminino. Analisando a produção do grupo, apuramos um total de 654 flexões (cf. Quadro 6, infra), o correspondente a uma média de 21,8 realizações por elemento. 99,7% são acertos e 0,3%, são formas não realizadas. Na narração da *História do Cavalo* o grupo foi ligeiramente menos produtivo do que na *História do Gato*, uma

diferença que se traduz num valor de 3,4 pontos percentuais. O total de ocorrências é de 316 flexões na primeira história, das quais 99,4% correspondem a acertos, e de 338 na segunda, onde o valor de acertos registado é de 100%. Na *História do Cavalo* a média do grupo é de 10,53 produções e na *História do Gato*, de 11,26. Considerando o total de ocorrências em ambas as narrativas, os sujeitos foram mais produtivos em flexões pertencentes à 3ª pessoa do singular (96,5%) e aos tempos do Modo Indicativo, com distribuição pelo Presente (48,6%), Pretérito Perfeito (28,8%) e Pretérito Imperfeito (15,4%). Por ordem decrescente, produziram ainda formas na 3ª pessoa do plural (2,3%), 1ª do singular (0,6%), 1ª do plural (0,5%) e 2ª do singular (0,2%). Quanto aos restantes tempos e modos verbais, entre os menos usados, o Infinitivo Pessoal surge como o mais recorrente (3,1%), seguido do Gerúndio (1,1%), do Pretérito Mais-que-Perfeito Composto do Modo Indicativo (0,9%), do Infinitivo Impessoal (0,6%) e do Presente do Conjuntivo (0,5%). Por último, com resultados bastante residuais e aproximados, o Futuro do Pretérito, o Imperativo Afirmativo, o Pretérito Imperfeito do Conjuntivo e o Particípio, perfazendo 1,1% do valor total de flexões.

Os 0,3% de formas não realizadas pelo grupo correspondem a concordâncias não efetuadas quando os sujeitos usam a 3ª pessoa do singular em vez de usarem a 3ª do plural.

(1) “o touro e o passarinho que estava na cerca fez-lhe uma atadura na perna” – “fez-lhe” por “fizeram-lhe” (HAD09FP.CHA)

(2) “cai e aparece o boi e um pássaro” – “aparece” por “aparecem” (HAD23FP.CHA)

Na perspetiva linguística, estes fenómenos não são vistos como “erros” no sentido que *lhe* é atribuído pela gramática normativa, apenas como realizações da produção linguística que regista variação ou “*modalidades de variação*” perante a situação de comunicação (Telles, 2009). Uma vez que se trata de uma narração oral, de um discurso espontâneo, na fala adulta também, do ponto de vista da gramática da língua-alvo, na realização dos processos de concordância, podem observar-se realizações consideradas “desvios” pela gramática tradicional e prescritiva.

QUADRO 6 – SÍNTESE DA DISTRIBUIÇÃO DE CONCORDÂNCIAS EFETUADAS PELO GRUPO 6

ATIVIDADE	Pessoa/ Número	OCORRÊNCIAS																								
		Modo/Tempo																								
		Indicativo										Imperativo		Conjuntivo				Formas Nominais								
		P		PP		PI		FPT		PMPC		afirm		P		PI		IIP		IP		PT		G		
v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e			
HISTÓRIA DO CAVALO	1 Sing	N	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4		
		%	0,9	*	0,3	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	1,3		
	2 Sing	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
		%	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*		
	3 Sing	N	122	0	98	0	59	0	1	0	4	0	0	0	1	0	0	0	4	0	7	0	1	0	301	
		%	38,6	*	31,0	*	18,7	*	0,3	*	1,3	*	*	*	0,3	*	*	*	1,3	*	2,2	*	0,3	*	95,3	
	1 Plur	N	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
	%	0,3	*	*	*	*	*	*	*	*	*	0,3	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	0,6		
2 Plur	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
	%	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*		
3 Plur	N	2	1	2	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	9		
	%	0,6	0,3	0,6	0,3	0,6	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	0,3	*	*	*	*	2,8		
Totais	N	128	1	101	1	61	0	1	0	4	0	1	0	1	0	0	0	4	0	8	0	1	0	316		
	%	40,5	0,3	32,0	0,3	19,3	*	0,3	*	1,3	*	0,3	*	0,3	*	*	*	1,3	*	2,5	*	0,3	*	100,0		
HISTÓRIA DO GATO	1 Sing	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
		%	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	0,0		
	2 Sing	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1		
		%	*	*	*	*	*	*	*	*	*	0,3	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	0,3		
	3 Sing	N	185	0	85	0	38	0	1	0	2	0	0	0	2	0	2	0	0	0	12	0	0	0	330	
		%	54,7	*	25,1	*	11,2	*	0,3	*	0,6	*	*	*	0,6	*	0,6	*	*	3,6	*	*	*	0,9	97,6	
	1 Plur	N	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
	%	0,3	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	0,3		
2 Plur	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
	%	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*		
3 Plur	N	3	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6		
	%	0,9	*	0,3	*	0,6	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	1,8		
Totais	N	189	0	86	0	40	0	1	0	2	0	1	0	2	0	2	0	0	12	0	0	0	3	338		
	%	55,9	*	25,4	*	11,8	*	0,3	*	0,6	*	0,3	*	0,6	*	0,6	*	*	3,6	*	*	*	0,9	100,0		
Totais gerais	N	317	1	187	1	101	0	2	0	6	0	2	0	3	0	2	0	4	0	20	0	1	0	7	654	
	%	48,5	0,2	28,6	0,2	15,4	0,0	0,3	0,0	0,9	0,0	0,3	0,0	0,5	0,0	0,3	0,0	0,6	0,0	3,1	0,0	0,2	0,0	1,1	0,0	100,0

v = concordância realizada; e = concordância não realizada; P=Presente; PP=Preterito Perfeito; PI=Preterito Imperfeito; FPT=Futuro do Preterito; PMPC=Preterito Mais-que-Perfeito Composto; Imp. afirm =afirmativo; IIP=Infinitivo Impessoal; IP=Infinitivo Pessoal; PT=Participio Passado; G=Gerúndio

4.3. Análise Intergrupos

4.3.1. História do Cavalo

Ao nível da morfossintaxe verbal, a análise intergrupos relativa à *História do Cavalo* (cf. Anexo 1 Quadros M e M1) revelou a predominância de formas do Modo Indicativo, do tempo passado – Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito, tal como esperado para uma produção narrativa – da terceira pessoa e do número singular. Em termos estatísticos, os resultados são os que de seguida passamos a apresentar.

Na globalidade, contabilizamos 229 ocorrências, valor que pode ser confirmado através da leitura dos Quadros M e M1 do Anexo 1. Cada grupo realizou em média 44,8

flexões. Das 229 flexões, 97,8% são formas corretamente realizadas e 2,2% são formas desviantes. A distribuição ocorre no Modo Indicativo, no Pretérito Perfeito, com 59,8% de acertos e 1,7% de desvios; no Pretérito Imperfeito com 25,3% de acertos; no Presente com 11,4% de acertos e 0,4% de desvios e no Pretérito Mais-que-perfeito Composto, com 0,4% de acertos. Há ainda uma distribuição de formas com um valor residual de 0,4% tanto no Modo Imperativo – Imperativo Afirmativo – como no Modo Infinitivo – Infinitivo Pessoal. Como se pode constatar, o Pretérito Perfeito registou a percentagem mais elevada de formas flexionadas, tendo o grupo dos 9 anos (G4) realizado o maior número de flexões neste tempo (14% de acertos e 0,4% de desvios) e o dos 8 (G3) o menor (9,2%). Ao Pretérito Perfeito seguiu-se o Pretérito Imperfeito com 25,3% de formas realizadas, sendo o maior contributo o do grupo etário dos 8 anos, 8,7% (20 ocorrências), e o menor o dos grupos dos 6 (G1), 1,8% (4 ocorrências) e dos 7 anos (G2), 3,5% (8 ocorrências). Face ao exposto, inferimos que para os grupos etários dos 6 e dos 7 anos a distinção aspetual ainda está num processo inicial de aquisição, as crianças nesta fase estabelecem menos frequentemente a alternância entre o perfeito e o imperfeito e revelam-se, portanto, menos produtivas o que, por conseguinte, também se reflete ao nível da morfologia verbal. No que respeita ao uso do Pretérito Imperfeito pelos diferentes grupos, verificamos um acréscimo do número de ocorrências do grupo dos seis anos (G1) para o dos sete (G2) e deste para o dos oito (G3), infletindo-se a tendência de G3 para G4 (9 anos) e voltando a ascender deste para G5 (10 anos), como podemos observar no diagrama da figura 5. É no grupo dos 8 anos (G3) que a percentagem de ocorrências entre o Pretérito Perfeito e o Pretérito Imperfeito apresenta valores aproximados, 9,2% e 8,7%, respetivamente. Quanto ao uso do Presente, regista o menor valor de ocorrências dentro dos tempos simples do Modo Indicativo, sendo que é o grupo etário dos 8 anos que realiza o maior número de flexões (3,5%), e os dos 7 (1,3%) e 10 (1,3%) o menor. Face aos resultados, o grupo dos 8 anos afirma-se como uma fronteira entre os dos 6 e 7 e os dos 9 e 10. Correspondendo os primeiros anos escolares ao período que, segundo Lourenço (2002: 339-340), Piaget designou por “*estádio operatório*” e ao longo do qual mudanças profundas ocorrem no desenvolvimento cognitivo, no grupo dos 8 anos, sensivelmente a meio do percurso escolar de nível primário, as crianças encontram-se já numa fase em que o grau de maturidade lhes permite resolver problemas indo além da informação que lhes é dada pela perceção e pensar por intermédio de conceitos globais. Será também a fase em que, por influência da escolarização, a criança ganha consciência

linguística, alarga o seu léxico e entra na fase das aquisições posteriores (Sim-Sim, 1998: 167).

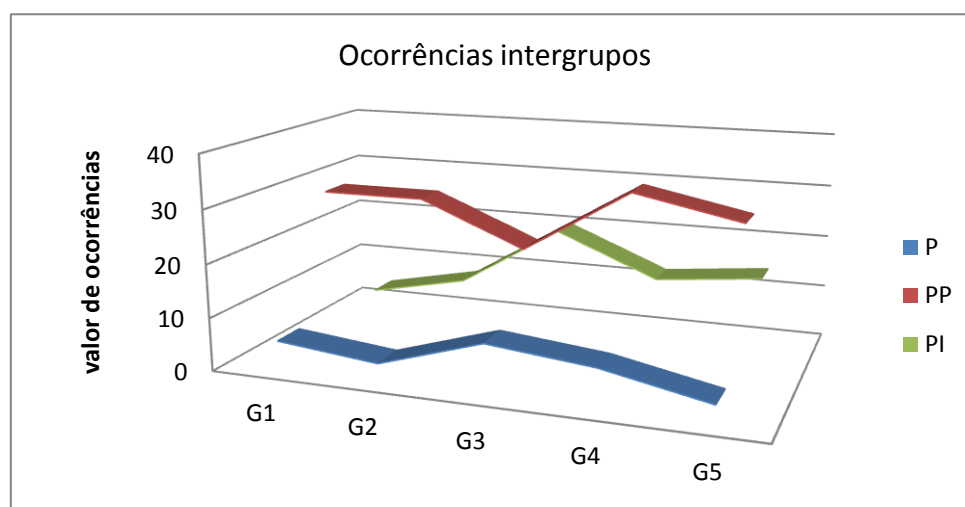


Figura 5 - História do Cavalo – ocorrências intergrupos para o número de formas do P, do PP e do PI do Modo Indicativo

No Modo Indicativo constatamos ainda uma ocorrência para o Pretérito Mais-que-perfeito Composto no caso do grupo dos 8 anos (G3). Sendo que é este grupo que regista a melhor distribuição de formas pelos tempos do Modo Indicativo (cf. Anexo 1 Quadros C e C1). O desempenho do G3 indicia que nesta idade se efetua a transição para um domínio superior da linguagem, traduzido numa produção linguística superior e numa maior coerência discursiva, o que consideramos reflexo do desenvolvimento maturacional e da escolaridade.

Quanto à presença de outros modos e tempos, as ocorrências são insignificantes: um caso para o Imperativo Afirmativo e outro para o Infinitivo Pessoal no grupo dos 9 anos.

Centrando-nos no valor das ocorrências relativas a formas *'desviantes'* realizadas pelos diferentes grupos, verificamos a fraca relevância desse valor, ao registarmos apenas 2 ocorrências (0,8%) no grupo dos 6 anos, e nos dos 8, 9 e 10 anos, 1 ocorrência (0,4%) por grupo. 100% de acertos foram registados no grupo dos 7 anos, convergindo com a gramática adulta. Do ponto de vista da aquisição da linguagem, segundo Batoréo (1999) *"the age of 6-7 years seemed to be a determinant for significant changes on cognitive and linguistic levels (cf. Batoréo, 1996,1998a). At that age children start to reorganize their discourse and begin to use cognitive and linguistic structuring strategies in an adult way"* (1999:25).

Em síntese, comparativamente à gramática alvo, os informantes revelam um excelente desempenho ao nível da morfologia verbal para os tempos e modos recorrentes

nas suas produções. Aparentemente, o desempenho das crianças é o resultado da conjugação dos fatores idade e escolaridade.

Quanto ao uso de pessoa e número (cf. Anexo 1 Quadro M), verificamos que predomina o uso da terceira pessoa e do número singular. Das 229 flexões correspondentes às formas verbais registadas, 84,3% são da terceira pessoa do singular, 9,6% da terceira pessoa do plural, 4,4% da primeira pessoa do singular, 1,3% da segunda pessoa do singular e 0,4% da primeira pessoa do plural. Estatisticamente, a expressão ao nível da segunda pessoa do singular e da primeira do plural não é, assim, significativa.

Dado o género de texto produzido, os participantes mostraram ser capazes de se cingir aos eventos síntese da trama narrativa, sendo praticamente inexistente a presença de processos dialógicos. Registe-se, porém, o facto de terem sido as crianças de 6 anos a empregar a primeira pessoa do singular com mais frequência, o que denota encontrarem-se ainda próximos de uma fase de desenvolvimento em que o diálogo predomina nos seus discursos e a capacidade de descentração é menor.

4.3.2. *História do Gato*

O número de construções analisadas nas produções narrativas da *História do Gato* traduz-se num valor superior ao da *História do Cavalo* em 17,1%, o equivalente a 95 ocorrências. Os aprendentes produziram no total 324 flexões (Cf. Anexo 1, Quadros N e N1) A média de construções por grupo é de 64,8 enunciados, o que em relação à *História do Cavalo* representa um acréscimo de 19, aspeto que se correlaciona com o maior número de eventos exigido para a narração desta história e, conseqüentemente, maior índice na realização de flexões verbais. Assim, e no que diz respeito à distribuição de valores percentuais de formas verbais flexionadas, à semelhança do que se verificou na *História do Cavalo*, para o total de 324 ocorrências (cf. Anexo 1, Quadro N1), o valor mais elevado refere-se ao Pretérito Perfeito do Modo Indicativo (53,7%), seguido do Pretérito Imperfeito (27,5%) e este do Presente (14,2%). A distribuição de 2,2% de ocorrências relativas a outros tempos e modos processa-se com igual valor percentual (0,3%) pelo Pretérito Mais-que-perfeito Composto do Modo Indicativo no G1, pelo Presente no G4 e pelo Imperfeito do Modo Conjuntivo no G3, pelo Modo Imperativo, forma A (firmativa) no G4, pelo Modo

Infinitivo, forma de Infinitivo Pessoal e Infinitivo Impessoal no G3 e pelo Infinitivo Pessoal Composto no G1.

Da análise entre os grupos, observamos que o grupo dos 7 anos (G2) regista o menor número de formas flexionadas, 55 (16,9%), e os G3 e G5, o maior, 72 (22,2%) e 73 (22,5%), respetivamente. São os grupos dos 6 e 8 anos que apresentam a distribuição mais equilibrada no que se refere à distribuição de formas verbais pelos principais tempos do discurso narrativo, Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito, e ainda pelo Presente do Modo Indicativo, o que pode ser observado no diagrama da Figura 6. O G5, grupo dos participantes com 10 anos, registou a menor percentagem de ocorrências para as formas do Presente do Modo Indicativo, revelando ter mais aprimorada a capacidade para articular informação já conhecida e informação nova.

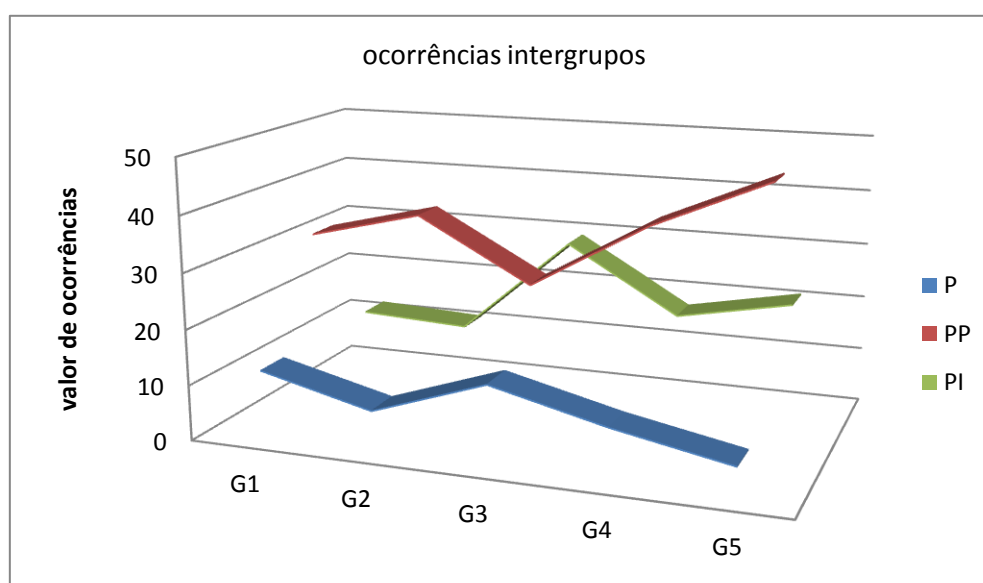


Figura 6 – História do Gato – ocorrências intergrupos para o número de formas do P, do PP e do PI do Modo Indicativo

Relativamente a ocorrências não realizadas, é ao nível do Pretérito Perfeito que se registam seis casos de desvios, enquanto ao nível do Pretérito Imperfeito e do Presente se regista apenas um caso e nos restantes modos e tempos não se regista nenhum. De salientar que o G4 (9 anos) regista 100% de acertos, o valor esperado para os adultos (cf. Anexo 1, Quadros J e J1).

Verificamos na presente análise intergrupos que os grupos dos 8, 9 e 10 anos estão próximos no que diz respeito à realização de número de flexões verbais distribuídas pelos

tempos do Modo Indicativo, embora, em termos de equilíbrio dessa distribuição, o grupo dos 6 anos se aproxime do dos 8, como já foi referido.

No que concerne a ocorrências relativas ao uso de pessoa e número (cf. Anexo 1, quadros N e N1), é a terceira pessoa do singular que regista o valor mais elevado de ocorrências. Atentemos, porém, nas distribuições. Da totalidade das 324 formas apuradas, 88% dizem respeito à terceira pessoa do singular, 4,9% à primeira do singular, 3,1% à terceira do plural, 0,9% à primeira do plural e 0,6% à segunda do singular. Os casos de não realização registam-se na terceira pessoa do singular e na terceira pessoa do plural, 3 (0,9%) e 5 (1,5%) casos, respetivamente, distribuídos pelo G1, G2, G3 e G5. O grupo dos 9 anos realizou todas as flexões com êxito.

4.3.3. Considerações finais

Considerando o tipo de produção, a narrativa, os resultados da análise intragrupo demonstraram, tal como esperado, que os aprendentes usaram predominantemente o modo indicativo, o tempo passado, o número singular e a terceira pessoa. Os resultados do presente estudo não diferem, assim, dos observados em outros estudos realizados no âmbito da aquisição da capacidade narrativa por crianças em idade escolar (cf. Batoréo, 2000; Kihlstedt, 2011).

Na análise intergrupos, verificámos que os aprendentes mostram ter adquirido as diferentes marcas de pessoa, número e tempo desde as idades mais baixas. O baixo índice de não realização da concordância verbal situa-se ao nível da concordância em pessoa, como ilustrado nos exemplos que a seguir apresentamos.

- (1) “ e o pássaro e a vaca quer ir para casa” por “querem” (28_LF_F_8a21d)
- (2) “ no ninho estava passarinhos” por “estavam” (11_IC_F_7a11m8d)
- (3) “ e depois o cão e o gato fugiu” por “fugiram” (26_MP_F_7a9m21d)
- (4) “depois veio um pássaro e uma vaca” por “vieram” (28_LF_F_8a21d)
- (5) “depois veio o toiro e uma águia” por “vieram” (31_ST_F_10a4m2d)
- (6) “depois nasceu bebés” por “nasceram” (39_NG_M_10a4m21d)
- (7) “quando o cão e o gato viram que o pássaro # “vieram” por “viera” (41_DF_M_10a10m24d)
- (8) “ aqui está ovos” por “estão” (10_VF_F_6a8m24d)

Como podemos observar, o tipo de sujeito da proposição em que se verifica a falta de concordância verbal é formado tanto por uma expressão nominal coordenada (exemplos 1,3,4,5) como por um nome apenas (exemplos 2,6,7). Este tipo de ocorrência verifica-se desde as idades mais baixas até à mais elevada, o que, em termos de desenvolvimento de aquisição de morfologia verbal, é indício de que os morfemas de terceira pessoa do plural na presença de um sintagma nominal composto ou em posição pós-verbal não são ainda uma aquisição estável, considerando que a concordância entre o sujeito e o verbo efetua-se em Português Europeu independentemente da posição do sujeito. Contudo, decorrido já um período razoável de exposição ao ensino formal da língua, nomeadamente no caso dos participantes com 10 anos, mas em que três dos cinco elementos do grupo registam esta tipologia de ocorrências, são de considerar outros fatores passíveis de influenciar a não consolidação das aquisições em análise, como a dominância da língua de escolarização que é também a língua de comunicação entre pares e na sociedade em geral, restringindo o uso da língua portuguesa, a primeira língua adquirida, e mesmo o papel da instrução formal nesta língua, aspeto que não cabe no âmbito do presente estudo, mas que seria um fator a explorar.

O número de sobregeneralizações encontradas nos enunciados dos participantes é ínfimo e manifesta-se apenas na terceira pessoa do singular. Como exemplo de formas verbais “desviantes”³⁹, resultantes de generalizações na aplicação de regras extraídas da conjugação de verbos regulares a irregulares, registámos apenas “trazeu” por “trouxe” – “e o pássaro trouxe comida # minhocas”(10_VF_F_6a8m24d) – e “dizeu” por “disse” – “ele dizeu # eu tenho fome eu tenho fome” (28_LF_F_8a21d) e “o cavalo dizeu obrigada” (07_LC_F_09a1m1d). Embora a informação morfológica referente a modo, tempo, número e pessoas esteja presente, os desvios nas formas flexionadas explicam-se porque a criança ainda se guia pelas formas regulares de conjugação. Presentes em três dos cinco grupos etários estudados, estes “erros” são indicadores de que a aquisição da flexão dos verbos irregulares é um processo gradual, confirmando a hipótese do *“princípio da complexidade, i.e., a aquisição será tanto mais tardia quanto maior é o número de significados contidos nos morfemas e maior o número de regras necessárias a tal codificação* (Brown, 1973 Apud Sim-Sim, 1998: 159). A flexão dos verbos irregulares é muito mais complexa por estes verbos não

³⁹ Designação presente em Leiria (2006:266) na apresentação dos resultados sobre “desvios na flexão de nomes, adjetivos e verbos.

manterem o radical em toda a flexão, constituindo, por essa razão, uma aquisição tardia consolidada através da exposição ao conhecimento explícito da língua.

No que se refere ao emprego do número, quando analisamos o valor de ocorrências, verificamos que o uso do plural aumentou nos grupos etários dos nove e dos dez anos, embora com reduzida expressão. Contabilizando as distribuições de ocorrências pelas pessoas gramaticais do plural, apuramos um total de 15 flexões no grupo dos 9 anos, o equivalente a 2,7% do total de formas flexionadas pelo conjunto de informantes, e 12 no grupo dos 10 anos, equivalendo a 2,2% do total produzido⁴⁰. A predominância regista-se na terceira pessoa do plural em que o total de ocorrências de ambos os grupos se traduz em 4,2% do total de flexões. As restantes faixas etárias (6, 7 e 8 anos) registaram 14 ocorrências, no total, valor que equivale a 2,5% do valor global. Embora considerando este resultado condicionado pelo género de produção provocada, a narrativa, parece-nos pertinente mencionar que a sensibilidade a traços do plural aumenta com a idade. O discurso das crianças dos grupos etários mais baixos continua a organizar-se essencialmente em função de referenciais no singular, o que, de acordo com Gonçalves (2006), pode constatar-se em outros estudos realizados com crianças em idades de aquisição diferentes, demonstrando a tendência preferencial pelo uso do número singular e da terceira pessoa. A avaliar pelos resultados dos grupos de idades mais baixas do nosso estudo, essa tendência parece alargar-se a estádios mais avançados da aquisição linguística.

Quanto ao tempo verbal, o passado é o mais recorrente em todos os grupos. Em todas as idades, o Pretérito Perfeito e o Pretérito Imperfeito surgem como os mais usados, logo seguidos do Presente, contrastando assim com o Grupo de Controlo em que o Presente do Indicativo é o tempo mais recorrente. A capacidade para articular formas do Pretérito Perfeito com formas do Imperfeito verifica-se em todas as idades. Já a articulação entre Presente e Imperfeito é apenas significativa nos adultos do grupo de controlo.

⁴⁰ Relativamente aos valores totais apurados para o grupo de informantes confronte-se Quadros M e N do Anexo1.

4.4. Análise contrastiva entre o Grupo de Informantes PE na Suíça e o Grupo de Controlo PLM

Como referido nos pontos 3.2. e 3.3., no capítulo da metodologia, o grupo de informantes deste estudo é composto por 24 crianças com idades compreendidas entre os 6 os 10 anos, distribuídos pelos subgrupos G1, dos 6 anos; G2, dos 7 anos; G3, dos 8 anos; G4, dos 9 anos e G5, dos 10 anos. O Grupo de Controlo, G6, é formado por 30 sujeitos adultos com formação universitária.

Considerando o total de flexões em ambas as narrativas (cf. Quadro O do Anexo 1) a produção do Grupo de Controlo traduz-se em 99,7% de formas corretamente realizadas e a do Grupo de Informantes em 97,6%. O valor relativo a formas ‘*desviantes*’ é de 2,4% no caso das crianças e de 0,3% no caso dos adultos. Destaca-se na produção dos adultos um número expressivamente elevado de formas no Presente do Indicativo, 48,5% de acertos e 0,2% de formas ‘*desviantes*’, enquanto na das crianças a expressão em termos de distribuição da produtividade de flexões se verifica ao nível do Pretérito Perfeito do Indicativo, 56,2% de acertos e 1,8% de desvios. No que respeita ao uso de pessoas gramaticais, tanto o grupo de controlo como o grupo de informantes usou significativamente a 3ª pessoa do singular, tal como esperado, face ao tipo de texto produzido. A correlação entre a produção de flexões e o grau de desenvolvimento linguístico em função da idade, apenas é observável na *História do Cavalo* até à idade dos 9 anos. No grupo dos 10 anos observa-se uma inversão na tendência para o acréscimo de formas produzidas nesta história. Já na *História do Gato*, a inversão verifica-se mais cedo, no grupo dos 9 anos, voltando o acréscimo a notar-se deste grupo para o dos 10 (cf. Figura 6). É contudo evidente em ambas as produções o menor número de flexões nos dois grupos de elementos mais novos, pelo que consideramos legítimo afirmar que a produção evolui em função da idade embora apresentando alguma irregularidade.

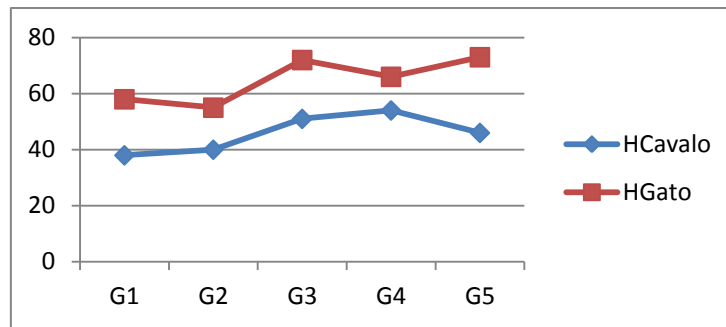


Figura 7 – Evolução na produção de flexões segundo os grupos de idade

Tomando cada narrativa individualmente, a aproximação do valor de ocorrências entre crianças e adultos é registado na produção da *História do Gato*, produzindo as crianças 324 flexões, o equivalente a 97,5% de acertos e 2,5% de desvios, e os adultos 338, correspondentes a 100% de acertos (cf. Anexo 1, Quadro O). De entre os diferentes grupos, o dos 9 anos iguala o Grupo de Controlo ao realizar corretamente todas as formas flexionadas nesta narrativa (cf. Anexo 1, Quadros N e N1). Nos restantes grupos etários, o valor de ocorrências de formas não realizadas varia entre 0,3% e 0,6%. Nos grupos etários dos 6 e 8 anos, apenas um elemento em cada grupo regista o total das ocorrências não efetuadas, como se pode verificar pelos Quadros G e G1, I e I1 do Anexo 1.

No que respeita à *História do Cavalo*, as crianças produzem um total de 229 flexões das quais 97,8% correspondem a acertos e 2,2% a formas ‘desviantes’. Os adultos produzem 316 formas, 99,4% de acertos e 0,6% de formas ‘desviantes’. Da análise intergrupos, o grupo etário dos 7 anos destaca-se dos restantes ao apresentar 100% de formas corretamente realizadas, atingindo o valor esperado para a gramática adulta (cf. Anexo 1, Quadros B e B1).

Quanto ao uso de tempos e modos verbais, como já referido, o grupo de adultos usou uma taxa significativamente elevada de formas no Presente do Indicativo enquanto as crianças usaram formas do Pretérito Perfeito. O uso do Presente Histórico ou Narrativo é, de acordo com Cunha e Cintra (1989:449), “um processo de dramatização linguística de alta eficiência, se utilizado de forma adequada e sóbria” devendo ocorrer com formas intercalados do Pretérito. Segundo Batoréo (2000: 631), o uso do Presente histórico é uma estratégia comum nos falantes portugueses, independentemente da idade. No presente estudo, a realização de flexões no Presente do Indicativo pelas crianças nas produções narrativas em causa revela-se significativamente distante da dos adultos. Embora as crianças utilizem o tempo presente, cremos que o fazem devido à falta de capacidade para se

distanciarem dos eventos e não por se imaginarem no passado a visualizar os factos narrados. O valor de Presente Narrativo não será uma aquisição dominada pelas crianças nestas faixas etárias, por o seu uso se revelar uma tarefa de elevado grau de complexidade exigindo uma operação cognitiva de evocação da memória, de modo a que os eventos pareçam estar a acontecer no momento em que se fala e não num intervalo de tempo passado (Martins, 2004), não sendo fácil para uma criança no início da escolaridade considerar que acontecimentos passados possam ser referenciados como produzidos no momento, coincidentes com o tempo da enunciação. Assim, as crianças estabelecem o contraste aspetual perfeito - imperfeito através do uso frequente do Pretérito Perfeito e do Pretérito Imperfeito e menos frequentemente através do Presente e do Imperfeito, enquanto os adultos o fazem recorrendo ao Presente ou ao Pretérito Perfeito e ao Pretérito Imperfeito. Este é o aspeto em que crianças e adultos se distanciam significativamente.

Quanto à tipologia de formas *'desviantes'*, encontramos nas produções das crianças formas resultantes da aplicação de regras de sobregeneralização no estabelecimento da concordância ao nível da 3ª pessoa do singular, e da concordância de número, quando o grupo nominal com função de sujeito é composto e em que é usada a 3ª pessoa do singular em vez da 3ª do plural (cf. ponto relativo a “considerações finais” neste capítulo). Castro (2010) refere que as crianças reconhecem e generalizam regras produtivas e memorizam o uso restrito de regras não produtivas.

Perante as evidências enunciadas, coloca-se a questão da importância do papel da instrução formal (Gonçalves, 2007) que fornece às crianças em fase de aquisição da linguagem dados adicionais não disponíveis no ambiente linguístico social e familiar. Mas no caso das crianças informantes do presente estudo, à morosidade do processo na aquisição da morfologia, que de acordo com Noyau (1995) é em si *“lent et progressif, non exempt d'apparents retours en arrière, et de zones de turbulence”*, alia-se a reduzida exposição ao contexto de instrução explícita da língua, contribuindo para que a estabilização de aquisições complexas como a morfossintaxe verbal, nomeadamente o caso das formas irregulares, seja ainda mais demorada, e a presença de desvios desta natureza seja também observável nas produções das faixas etárias mais elevadas.

4.4. Discussão dos Resultados

Na presente secção, apresentamos a discussão dos resultados em função da hipótese formulada para o nosso estudo, damos conta dos aspetos mais significativos revelados na análise dos dados obtidos a partir das produções dos informantes e procuramos refletir sobre o seu desempenho à luz da abordagem teórica efetuada no capítulo segundo.

No presente estudo, o objetivo principal definido foi o de avaliar o desempenho de aprendentes de PE em contexto plurilingue, no que diz respeito ao domínio morfológico. Levantou-se como hipótese prévia que, do ponto de vista da aquisição morfológica, ao nível da morfossintaxe verbal, o desempenho dos alunos do primeiro ciclo de aprendizagem do curso de LCP da escola Auen de Frauenfeld seria semelhante ao de falantes de português língua materna, verificando-se diferenças significativas à medida que iriam progredindo na escolaridade.

No domínio morfológico, a morfologia flexional verbal é, simultaneamente, a mais rica e a mais complexa, dado que os verbos variam em número e pessoa, modo, tempo, aspeto e voz, sendo, assim, difícil para uma criança a manipulação do enorme conjunto de morfemas flexionais que marcam essa variação, nomeadamente para os grupos de idades mais baixas, muito dependentes ainda dos seus conhecimentos da linguagem oral (Seixas e Rosa, 2010). Do ponto de vista cognitivo, toda a noção complexa representa uma aquisição tardia. Em ordem a este pressuposto, e como referido no ponto 2.5.4. do capítulo segundo, em relação à dimensão temporal, por exemplo, Bassano (1996) refere que as marcas do presente são mais acessíveis do que as respeitantes às de passado ou futuro, verificando-se o mesmo em relação às categorias de aspeto e modo em que a noção de um acontecimento realizado e atual é cognitivamente mais acessível do que a de um acontecimento não realizado. Também em relação à categoria de número, o singular, porque não marcado, é mais acessível do que o plural, sendo adquirido precocemente (Kilani-Schoch *et Dressler*, 2005; Gonçalves, 2006).

No pressuposto de que o desenvolvimento da linguagem segue o da cognição e obedece a “*estádios sequencialmente fixos*” (Sim-Sim, 1998: 304), idade e produção linguística são tidas como diretamente associadas. Considerando as produções dos nossos informantes, as narrativas orais com base nos estímulos da *História do Cavalo* e da *História do Gato* (cf. Anexo 4), e detendo-nos na análise de aspetos considerados determinantes para

a organização do discurso narrativo – marcador de introdução da narrativa, estruturas nominais de introdução das personagens, marcadores temporais, construções subordinadas – a presença destes elementos, que de uma forma gradual se vai registando no discurso dos informantes⁴¹, vai no sentido da confirmação de que *“saber contar uma história implica, entre outras coisas, conhecer a forma como se estruturam as narrativas, ou seja, possuir a representação cognitiva da organização interna dos elementos básicos da estrutura narrativa”* (idem, 202). Ainda de acordo com o que refere Sim-Sim, este conhecimento estará adquirido à entrada na escola. O nível de desempenho dos nossos informantes na produção de narrativas, traduzido nos resultados da análise dos aspetos supra citados corrobora ainda conclusões apresentadas por outros estudos aquisicionais tendo por base a produção narrativa (Cf. Kihlstedt, 2010). Kihlstedt ao comparar o desenvolvimento da capacidade narrativa em bilingues em idades diferentes de aquisição, conclui que as diferenças observadas relevam sobretudo de um desenvolvimento cognitivo universal, mais do que das diferenças entre as línguas. Segundo a autora, e em conformidade com os resultados dos trabalhos de Hickmann (1998; 2003) e Hickmann & Hendriks (1999), é por volta dos sete anos que as crianças começam a construir uma narrativa com coerência, alternando formas do perfeito e do imperfeito, recorrendo ao uso de conetores e estabelecendo a sucessividade e a simultaneidade dos eventos. Relativamente às crianças do nosso estudo, concluímos ser também na idade dos sete anos que a narrativa começa a estruturar-se com o aparecimento do marcador clássico de introdução da narrativa, a introdução das personagens de forma adequada, embora revelando as idades mais elevadas maior coerência e coesão do discurso, o que consideramos reflexo do seu crescimento cognitivo, social e linguístico. Os aprendentes mostram, assim, conhecer os recursos linguísticos essenciais para estabelecer a articulação entre os diferentes eventos na construção de uma narrativa.

Centrando-nos na análise ao nível da morfologia verbal, os resultados alcançados mostram a relação entre o tipo de construção, a narrativa oral, e a produtividade verbal flexional, isto é, mostram que o valor de ocorrências relativo a formas flexionadas pelos diferentes modos e tempos, e pessoa e número, é o resultado da capacidade de organização do discurso pelos aprendentes, das escolhas lexicais e da organização sintática das mesmas, da mobilização do conhecimento semântico para transmitir um significado. Este estudo

⁴¹ cf. ponto 4.1. do capítulo *Descrição, Análise e Discussão dos Dados*

mostra uma competência significativa dos aprendentes relativamente à reflexão e manipulação intencional das palavras, à sua formação e às relações que estabelecem na frase, no sentido referido por Clark (1995: 62), o de que as palavras

“ne s’apprennent pas sans rapport avec ce que savent déjà les enfants au sujet de leur langue, ni sans rapport avec les constructions qui acceptent ces mots. Les mots et les constructions qui les acceptent doivent donc être mutuellement compatibles. Cette compatibilité vient des corrélations qu’on trouve entre classes sémantiques et structures syntaxiques. Par exemple, en apprenant un verbe, les enfants vont aussi apprendre la syntaxe de ce verbe. C’est-à-dire qu’ils vont apprendre l’ensemble des constructions dans lesquelles ce verbe peut s’insérer.”

Observamos, assim, que a produtividade dos aprendentes associada ao tipo de construção revela predominância e adequação no emprego de formas do Pretérito Perfeito e do Pretérito Imperfeito, confirmando o que refere a literatura relativamente à coerência de uma história, a qual não consiste apenas em situar eventos no passado, mas também em relacioná-los temporalmente através da combinação das diferentes formas do passado (Mateus *et al.*, 2008: 133). A articulação entre as formas do Pretérito Perfeito e do Pretérito Imperfeito do Modo Indicativo é evidente nas produções dos aprendentes desde a idade dos seis anos, evoluindo gradualmente para se revelar de forma mais equilibrada no grupo dos 8 anos, o que consideramos poder ser explicado pelas características inerentes ao desenvolvimento maturacional, por se encontrarem já no estágio das operações concretas (Lourenço, 2002) e numa fase mais avançada da escolaridade, com a consequente emergência do conhecimento metalinguístico. Ao nível da articulação temporal dos eventos, perfeito vs imperfeito, o grupo dos 8 anos parece, assim, marcar uma fronteira entre os grupos etários que lhe antecedem e os que lhe sucedem, uma vez que, tanto nos grupos dos 6 e 7 anos como nos dos 9 e 10, o equilíbrio no emprego de formas do Pretérito Perfeito e do Pretérito Imperfeito é menos evidente (cf. Quadros M1 e N1 do Anexo 1). O Presente do Indicativo, o tempo que regista valor mais elevado de ocorrências pelo grupo de aprendentes, após o Pretérito Perfeito e o Imperfeito, como podemos verificar pela análise do Quadro O do Anexo 1, é também no grupo dos oito anos, na *História do Gato*, que o seu

valor mais se aproxima do dos restantes tempos mencionados do Modo Indicativo. Comparativamente ao desempenho dos adultos, relativamente ao uso dos tempos por excelência da narrativa, as crianças utilizam preferencialmente o Pretérito Perfeito, enquanto os adultos utilizam o Presente com valor histórico. Observando os valores percentuais respeitantes ao uso destes tempos, verificamos que o valor para o uso do Pretérito Perfeito (56,2% de acertos e 1,8 % de desvios) pelo grupo de informantes não dista significativamente do uso do Presente (48,5% de acertos e 0,2% de desvios) pelos adultos (Cf. Quadro O, Anexo 1). Interpretamos este resultado como significativo de que nestes grupos etários o valor histórico do Presente, pelo elevado grau de descentração que pressupõe relativamente à situação temporal dos eventos, é ainda um aspeto em fase inicial de aquisição. Para as crianças, as histórias pertencem ao passado e sendo o passado (pretérito) um tempo por excelência da narrativa, os informantes deste estudo revelam, assim, estar na posse desta aquisição.

Comparando igualmente a produção dos aprendentes ao nível do emprego de outros tempos e modos com a produção dos adultos, não se observam diferenças significativas. Tanto o Grupo de Informantes (GI) como o Grupo de Controlo (GC) apresentam taxas muito reduzidas de flexões nos tempos que empregam no Modo Conjuntivo – Presente (GI 0,2% e GC 0,5%) e Pretérito Imperfeito (GI 0,2% e GC 0,3%) –, no Modo Imperativo – Afirmativo (GI 0,4% e GC 0,3%) –; resultados similares foram encontrados na comparação do uso de Formas Nominais, apenas no caso do Infinitivo Pessoal e do Gerúndio ⁴² os adultos se distanciam ligeiramente das crianças, ao atingirem taxas de 3,1% e 1,1%, respetivamente, enquanto as crianças apenas alcançam 0,2% no Infinitivo Pessoal e não produzem nenhuma forma no Gerúndio (Cf. Quadro O, Anexo 1).

Relativamente ao emprego das pessoas gramaticais, quer o Grupo de Informantes quer o Grupo de Controlo usaram predominantemente a 3ª pessoa, e quanto ao número, o singular, como esperado numa produção narrativa.

Quanto ao valor global de ocorrências de flexões verbais contabilizado no âmbito da *História do Gato* e da *História do Cavalo*, os aprendentes produzem, à semelhança dos adultos, mais flexões para a *História do Gato* do que para a *História do Cavalo*, como esperado e como se pode observar no gráfico da Figura 8.

⁴² Cálculos efetuados sobre os totais gerais dos grupos.

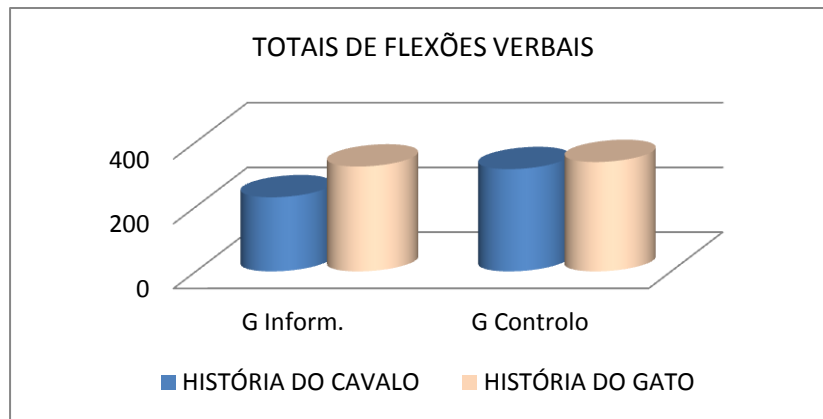


Figura 8 – Totais de flexões verbais nas produções do GI e do GC

São os sujeitos das faixas etárias mais altas que são mais produtivos, verificando-se um aumento da produtividade a acompanhar o aumento da idade. A aquisição relativa à organização da informação respeitante aos eventos vai, assim, no sentido da aproximação às produções de falantes nativos contando as mesmas histórias (cf. Figura 9)

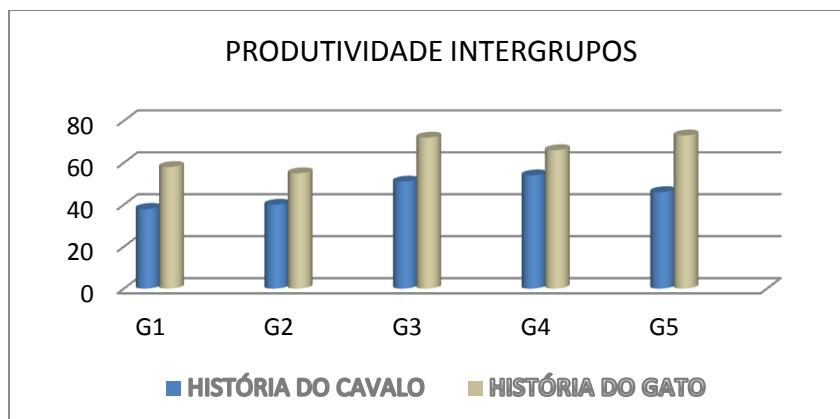


Figura 9 – Produtividade dos diferentes grupos etários

No que diz respeito a concordâncias não efetuadas, que no âmbito do processo de aquisição de uma língua são consideradas desvios, ou, usando a terminologia de Lorandi (2006), 'formas morfológicas variantes', por oposição ao 'erro' do ponto de vista normativo, elas representam 2,4% do total da produção dos aprendentes, como pode ser observado no Quadro O, Anexo 1. Comparando os resultados dos diferentes grupos de idades, eles não diferem significativamente. A percentagem de ocorrências não realizadas é de 4,1% no G1 (6 anos), 2,1% no G2 (7 anos), 2,4% no G3 (8 anos), 0,8 no G4 (9 anos) e 2,5% no G5 (10 anos).

Nos adultos o valor para formas não realizadas é de 0,3%. (cf. Figura 10). Interpretamos os resultados como reveladores do desempenho dos nossos informantes.

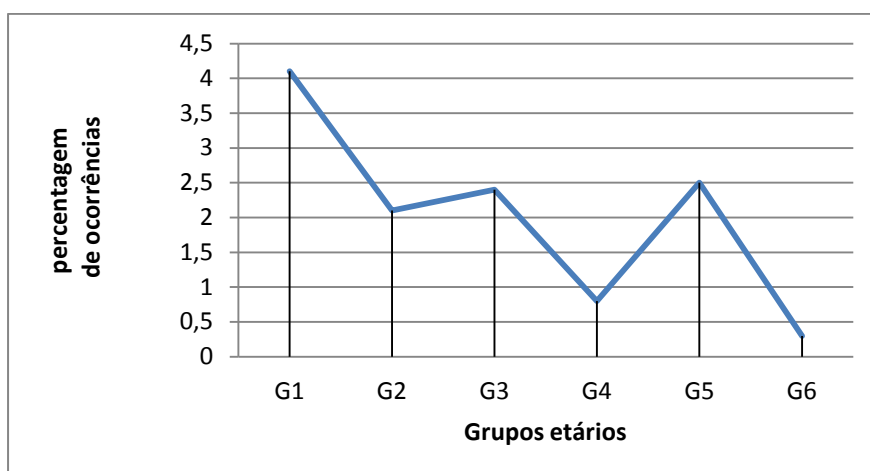


Figura 10 – Percentagens de formas desviantes

A produção de desvios, ou 'formas variantes' na aceção de Lorandi (op cit.), evidencia uma gramática em construção. Lorandi considera que por meio da produção de 'formas morfológicas variantes' é possível perceber que a criança reconhece os morfemas da língua e os utiliza de forma a adequá-los à sua gramática em construção. Também Corder (1980), ao debruçar-se sobre a produção de 'erros' em aprendentes de L2, e o que eles significam, argumenta que são indicadores do estágio de aquisição em que os aprendentes se encontram, sendo por isso normal e até importante que ocorram. Contudo, o autor refere igualmente serem indício da adequação das técnicas pedagógicas. Esta perspetiva leva-nos a refletir sobre se em função da escolaridade mais avançada, o grupo dos 10 anos, que apresenta uma taxa de desvios superior à dos restantes, com exceção do dos 6 anos, não deveria apresentar um valor inferior e mais próximo do dos adultos.

Chegado o momento de apresentarmos as conclusões finais sobre a discussão dos resultados do presente estudo, retomamos a nossa questão de partida e a nossa hipótese de trabalho.

Relativamente à questão que norteou o presente estudo – se o desempenho ao nível da morfologia verbal dos alunos do Curso de Língua e Cultura Portuguesas da Escola Auen de Frauenfeld na Suíça de expressão alemã seria semelhante ao de falantes de Português Língua Materna, comparando os valores globais respeitantes aos resultados do Grupo de

Informantes e do Grupo de Controlo que revelam taxas de sucesso significativamente próximas, 97,6% e 99,7%, respetivamente, consideramos que sim. O número de flexões verbais corretamente produzidas evidencia que as crianças caminham no sentido de se aproximarem da gramática adulta.

Da análise intra e intergrupos concluímos que a concordância verbal em número, pessoa e tempo revela seguir um desenvolvimento gradual de desenvolvimento em função da idade, embora manifestações de avanços e retrocessos inerentes à complexidade da morfologia verbal sejam também perceptíveis. Os resultados da análise das flexões verbais do nosso estudo demonstram que estas crianças se encontram num processo de aquisição do português que igualará, no futuro, a gramática adulta, se seguido um processo de aquisição em que o *input* linguístico seja suficientemente rico e em que o papel do ensino formal seja decisivo.

Considerando o tipo de produção em que foram induzidos (a narrativa oral com base num estímulo visual), os nossos sujeitos demonstraram igualmente dominar os elementos essenciais da construção de uma história. Produziram à semelhança dos adultos uma percentagem de flexões verbais mais elevada nos tempos do Modo Indicativo e na 3ª pessoa do singular, indo ao encontro das conclusões de outros estudos efetuados no domínio da aquisição da morfologia verbal (Befi-Lopes *et* Cáceres, 2009; Kihlstedt *et* Schlyter, 2009; Dimroth, 2009). A aquisição relativa à organização da informação respeitante aos eventos vai, assim, no sentido da aproximação às produções de falantes nativos contando as mesmas histórias.

De acordo com a hipótese formulada, impunha-se relacionar os resultados entre os diferentes grupos etários e o grupo de controlo para verificarmos se os aprendentes se afastariam progressivamente da gramática adulta, em função do aumento dos anos de escolaridade. Explorando a diferença entre o desempenho dos grupos em termos da produção global de flexões verbais em ambas as histórias, do valor de flexões verbais corretamente realizadas e da presença de desvios, a pouca expressividade nas diferenças dos valores intergrupos não nos permite afirmar com rigor que exista um afastamento em relação à produção dos adultos em função da escolaridade. Verificamos que, em termos de produção, os grupos apresentam valores semelhantes, quer quanto ao valor de ocorrência quer quanto às taxas de acertos e desvios. Se indício há deste afastamento, é na faixa etária

dos 10 anos, em função do valor mais elevado de desvios registado neste grupo, que dele podemos falar. Se a língua de escolarização, o alemão, se torna na língua dominante no final do primeiro ciclo de aprendizagem, é uma situação a que só um estudo longitudinal permitindo acompanhar os aprendentes ao longo dos anos de escolaridade seguintes poderá responder. Reconhecemos, por esta razão, uma das limitações da nossa investigação. O limite temporal imposto para o seu desenvolvimento não nos permite tirar conclusões aprofundadas sobre a influência de outros fatores que certamente influenciam a competência dos aprendentes, entre os quais a língua de escolarização. cremos, no entanto, poder afirmar, face aos resultados na sua globalidade e às taxas de sucesso significativamente próximas das dos adultos, que os aprendentes do presente estudo, como atrás referido, progredem no sentido de alcançarem o nível da gramática adulta.

Finalmente, em termos de perspectivas, seria interessante acompanhar estas crianças ao longo dos próximos anos da sua escolaridade e da aquisição formal da língua portuguesa, tendo em vista outros fatores de influência de aquisição/aprendizagem da língua, como a qualidade do *input* linguístico, a regularidade de uso e a língua de escolarização. Embora na prática sejamos levados a inferir que os aprendentes dos cursos de LCP na Suíça apresentam níveis de *performance* semelhantes aos de falantes nativos, só um estudo longitudinal nos poderá confirmar esse pressuposto.

5. CONCLUSÃO

No âmbito do presente estudo, procurou-se analisar o desenvolvimento do desempenho morfológico em PE de aprendentes de Língua e Cultura Portuguesas no contexto do EPE na Suíça de expressão alemã com enfoque na morfologia flexional verbal. Não obstante a aquisição do português se efetuar no confronto com uma segunda língua, o alemão, a qual ganha a partir do início da escolarização um peso significativo, em termos de uso e frequência, os resultados obtidos permitiram observar que estas crianças mostram saber usar a morfologia flexional verbal do PE. O elevado índice de flexões verbais corretamente realizadas pelos aprendentes confirma o que refere a bibliografia sobre a natureza da aquisição da morfologia verbal flexional, que diz tratar-se de uma aquisição precoce mas que pela sua complexidade se desenvolve de forma gradual.

Analisando, o desempenho dos diferentes grupos etários, comparativamente ao do Grupo de Controlo, concluiu-se haver uma tendência de aproximação à gramática adulta em função da evolução cognitiva, embora não isenta de avanços e recuos inerentes à complexidade do processo de aquisição do sistema verbal. Assim, foi possível observar que as crianças dos grupos etários dos 6 e 7 anos foram as menos produtivas em termos do valor global de flexões verbais, que o grupo dos 8 anos foi mais produtivo do que o dos 9 e o dos 10, tendo sido, intergrupos, o mais produtivo de todos. Esta constatação, além de apontar, como já referido, para a complexidade da aquisição do sistema verbal, aponta igualmente para o estágio de desenvolvimento cognitivo e linguístico em que as crianças deste grupo de idade se encontram, uma fase de transição para um domínio superior da linguagem e do conhecimento, de consolidação das mudanças iniciadas aos 6-7 anos (cf. Batoréo, 1999). Aos 10 anos, ao invés do que seria de esperar, os aprendentes revelaram-se menos produtivos, o que permite levantar a hipótese de que em função do aumento da escolaridade e do uso da segunda língua, também motivado pelas relações de sociabilidade que nesta idade aumentam fora da esfera da família, a *performance* na primeira língua comece a diminuir.

No que respeita à correlação entre o tipo de construção despoletado, a narrativa oral, e a distribuição das flexões verbais produzidas pelos diferentes modos e tempos, e por pessoa e número, verificou-se (i) a predominância estatisticamente relevante dos tempos do Modo Indicativo: o Presente, o Pretérito Perfeito e o Pretérito Imperfeito, tanto no Grupo de

Informantes como no Grupo de Controlo; (ii) a presença de formas pertencentes a tempos do Modo Conjuntivo sem significado expressivo em todos os grupos etários, inclusive o Grupo de Controlo, assim como de formas do Futuro do Presente e do Pretérito; (iii) o uso preferencial da 3ª pessoa e do número singular. Os aprendentes mostram, assim, saber usar os tempos por excelência da narração e, ao articularem adequadamente perfeito e imperfeito, revelam mestria no uso das marcas morfológicas e aspetuais do verbo.

No que respeita à hipótese formulada no início do presente trabalho, se do ponto de vista da aquisição morfológica ao nível da morfossintaxe verbal, o desempenho dos informantes seria semelhante ao de falantes nativos, as taxas de sucesso alcançadas confirmam esta premissa. Os valores apurados mostraram ser indicadores de uma aproximação gradual à norma adulta em função do aumento da idade e do desenvolvimento cognitivo e linguístico. Pelo contrário, a premissa de que se iriam verificando diferenças significativas à medida que iriam progredindo na escolaridade, i.e, que por influência da língua de escolarização a *performance* em português se iria afastando da norma adulta, não foi possível ser confirmada. Crê-se ser apenas possível falar de um indício de manifestação desse afastamento no caso do grupo etário dos 10 anos. Contudo, encontrando-se este grupo de idade em fase final do chamado 'período crítico', e em que fatores como a instabilidade emocional própria da entrada na adolescência, as características psicológicas e cognitivas, ou estilos diferentes de aprendizagem possam estar em jogo, sem que se exclua também a natureza das atividades pedagógicas no contexto formal de aprendizagem do português, aspetos que não foram aferidos no âmbito deste trabalho, outras explicações poderiam ser encontradas para o comportamento deste grupo. Em rigor, a confirmação desta última premissa só na sequência de um estudo longitudinal aplicado a uma amostra mais abrangente seria fidedignamente confirmada, constituindo-se pista para futuro trabalho de investigação, afigurando-se-nos cientificamente relevante o seu desenvolvimento.

Finalmente, no que diz respeito a investigações futuras, será de considerar a análise do nível de proficiência dos aprendentes noutros domínios linguísticos, como o semântico e o sintático, também através de produções de natureza escrita, e compará-los com os de falantes nativos dos mesmos grupos etários.

Do estudo agora empreendido, espera-se que seja um contributo para a reflexão sobre o ensino da Língua e Cultura Portuguesas no contexto do Ensino Português no Estrangeiro, suas possibilidades e constrangimentos, no sentido da melhoria das práticas educativas e conseqüente sucesso dos aprendentes.

6. BIBLIOGRAFIA

ARIM, Eva (2005). “Uso de expressões referenciais em narrativas escritas em Português Europeu por crianças chinesas”. *Textos selecionados, XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Porto, APL, pp 125-136. Disponível em <http://www.apl.org.pt/docs/actas-21-encontro-apl-2005.pdf> [consult. a 11.04.12]

ANÇÃ, Maria Helena (1999). “Da Língua Materna à Língua Segunda” in NOESIS, nº 51. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Disponível em: <http://area.dgdc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm> [consult. a 16.11.11]

AZUAGA, Luísa (1996). “Morfologia”, in FARIA, Isabel Hub, Pedro, Emília Ribeiro, Duarte, Inês e Gouveia, Carlos. (Org.). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa, Caminho, Coleção Universitária, Série Linguística, pp. 215-244

BARBOSA, Maria do Pilar e FLORES, Cristina Maria Moreira (2011). “Clíticos no português de herança de emigrantes bilingues de segunda geração”. *Textos selecionados, XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, APL, 2011, pp. 81-98. Disponível em <http://www.apl.org.pt/docs/26-textos-seleccionados/Barbosa Flores.pdf> [consult. a 22.06.2012]

BASSANO, Dominique, DRESSLER, Wolfgang U., KLAMPFERT, Sabine e MAILLOCHON, Isabelle et al. (2001). “L'acquisition de la morphologie verbale à travers les langues” IN *Enfance 1* (Vol. 53), p. 81-99. Disponível em: www.cairn.info/revue-enfance-2001-1-page-81.htm. DOI : [10.3917/enf.531.0081](https://doi.org/10.3917/enf.531.0081). [consult a 17:10.12]

BATORÉO, Hanna Jakubowicz (2000 [1996]). *Expressão do Espaço no Português Europeu. Contributo Psicolinguístico para o Estudo da Linguagem e Cognição*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia, Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas, [Dissertação de Doutoramento, Lisboa, FLUL,1996]

BATORÉO, Hanna Jakubowicz (1999). “Children’s Discourse in European Portuguese Narratives: Expression of existence versus expression of action in narrative setting constructions”. *Psychology of Language and Communication, Voll. 3. Nº 1*. Disponível em http://plc.psychologia.pl/plc/contents/fulltext/03-1_2.pdf [consult. a 19.09.12].

BEFI-LOPES, Debora Maria e CÁCERES, Ana Manhani (2009). “Verificação da morfologia verbal em pré-escolares falantes do Português Brasileiro”. *Rev Soc Bras Fonoaudiol.* , 14(3), pp. 470-475. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v14n4/a07v14n4.pdf> [consult. a 15.04.12]

BLAKEMORE, Sarah-Jayne e FRITH, Uta (2000). “The implications of recent developments in neuroscience for research on teaching and learning”. London. Institute of Cognitive Neuroscience. Disponível em <http://prea2k30.risc.cnrs.fr/ressources/accesfichier/11>. [consult. a 10.10.12]

CALDAS, Alexandre Castro (2008). "Sucesso só vem antes de trabalho no dicionário" in Manuel V. Cabral (org.), *Sucesso e Insucesso: Escola, Economia e Sociedade*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 39-48

CARDOSO, Ana Josefa Gomes (2005). "As Interferências Linguísticas do caboverdiano no processo de aprendizagem do português". Lisboa. Universidade Aberta. Disponível em : <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/633/1/LC225.pdf>, [consult.a 6.10.11]

CASTRO, Ana (2010). "Aquisição de morfologia de plural em português europeu: sobre a produtividade das regras". *Textos Seleccionados, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Porto, APL, pp. 277-289.

Disponível em: <http://www.apl.org.pt/docs/actas-25-encontro/20-Ana%20Castro.pdf>, [consult.a 20.04.2012]

CHOUPINA, Celda M. G. M. (2010). "Orações relativas – Como e Quando inseri-las na sala de aula". ESE – IPP. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/docs/02/05-celdachoupina.pdf>, [consult. a 10.07.12]

CLARK, Eve V. (1995). "Le lexique et les constructions dans l'acquisition de la syntaxe" in *Actes du Colloque International sur l'Acquisition de la Syntaxe en Langue Maternelle et en Langue Etrangère* (organisé et coordonnée para Claire Martinot). Annales littéraires de L'Université de Franche-Comté, nº 161. Disponível em: <http://books.google.fr/books>, [consult. a 20.10.12]

CORDER, S. PIT (1980). "Que signifient les erreurs des apprenants?" In *Langages*, 14e année, nº57, pp 9-15. Disponível em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1833, [consult. a 23.06.12]

CORREA, Jane (2005). "A avaliação da consciência morfossintática na criança". *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 18, nº1, pp. 91-97. Disponível em <http://scielo.br/scielo.php?script=sci>, [consult. a 10.09.12]

CUNHA, Celso e CINTRA, Luís F. Lindley (1989). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, 6ª edição. Lisboa, Edições João Sá da Costa, Ltda

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas – Aprendizagem e avaliação*, Porto, Edições ASA, col. Perspetivas atuais/educação. Disponível em [http://www.asa.pt/downloads/Quadro Europeu 001 072.pdf](http://www.asa.pt/downloads/Quadro_Europeu_001_072.pdf), [consult. a 02.10.11]

DELBECQUE, Nicole (2006). *Linguistique Cognitive: Comprendre comment fonctionne le langage*. Bruxelles. Disponível em http://books.google.com/books?id=LwMoKDQ2JbcC&printsec=frontcover&hl=FR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false, [consult. a 08.10.11]

DIMROHT, Christine (2009), « L'acquisition de la finitude en allemand L2 à différents âges », in *Acquisition et interaction en langue étrangère*. Disponível em URL: <http://aile.revues.org/4508> [consult. a 15.10.2012]

DODANE, Christelle (2000). “L'apprentissage précoce d'une langue étrangère: une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation?”. Dans Guimbretière (ed.), *La Prosodie au Coeur du Débat: Apprendre, Enseigner, Acquérir*. Rouen: Presses Universitaires, Dyalang, 229-248. Disponível em <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/l-apprentissage-precoce-d-une-langue-etrangere-78488.kjsp?RH=CDL> [consult. a 27.10.12]

DUARTE, Inês (2000). *Língua Portuguesa, Instrumentos de análise*. Lisboa, Universidade Aberta

FARIA, Isabel Hub (2005). “Da Linguagem Humana ao Processamento Humano da Linguagem”. *Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, APL, pp. 11-27.

FARIA, Isabel Hub (2008). “Novos alvos ou novas tarefas? O sucesso na perspetiva de Sísifo” in Manuel V. Cabral (org.), *Sucesso e Insucesso: Escola, Economia e Sociedade*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 61-84

FERNANDES, Verónica H. P. M. (2008). Os Erros Ortográficos em Língua Materna dos Alunos do Ensino Básico na Perspetiva do Trabalho Curricular dos Professores – capítulo II “Ortografia e competência ortográfica”. Porto, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Dissertação de Mestrado. Disponível em <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/247/1/TME%20417.pdf>. [consult. a 08.09.12]

FERRARI, Magaly (2007). “A Hipótese do período crítico no aprendizado da língua estrangeira analisada à luz do paradigma conexionista”. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/16/TDE-2008-04-03T140313Z-1131/Publico/399922.pdf, [consult. a 27.10.12]

FISCHER, Olga *et al.* (2001). “Language change and grammar change”. Cambridge University Press. Disponível em http://assets.cambridge.org/97805215/54107/excerpt/9780521554107_excerpt.pdf [consult. a 30.09.2012]

FLORES, Cristina (2008). *A competência sintática de falantes bilingues Luso-Alemães regressados a Portugal – um estudo sobre erosão linguística*. Braga, Universidade do Minho, Tese de Doutoramento. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/8582> [consult. a 06.10.12]

FONTANA, Beatriz (2005). *Aquisição de Inglês como Língua Estrangeira em uma Escola Pública: jogos de poder, produção e reprodução de identidades*. Porto Alegre, Tese de Doutoramento. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ppgletas/defesas/2005/BeatrizFontana.pdf>, [consult. a 06-10-2011]

GONÇALVES, Fernanda (2006). “Concordância verbal e determinação de parâmetros sintáticos no processo de aquisição do Português Europeu e Brasileiro” in *XXI Encontro Nacional da Associação de Linguística*. Lisboa, APL, pp. 413-426 Disponível em <http://www.apl.org.pt/actas/xxi-encontro-nacional-da-associacao-portuguesa-de-linguistica.html> [consult. a 02.09.2012]

GONÇALVES, Perpétua (2007). “Pesquisa linguística e ensino do Português L2: Potencialidades das taxonomias de erros”. *Linguística – Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto* – Vol. 2, pp. 61-76. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6865.pdf> [consult a 26.03.2012]

HENRIQUES, Claudio Cezar (2009). “Morfologia: morfemas, palavras e classificação” *In Língua Portuguesa: Morfossintaxe*. Curitiba, ISDE. Disponível em www.videolivrraria.com.br/pdfs/20551.pdf, [consult. a 15.10.12]

KIHLSTEDT et SCHLYTER (2009). Emploi de la morphologie temporelle en français L2: étude comparative auprès d’enfants monolingues et bilingues de 8 a 9 ans, in *Acquisition et interaction en langue étrangère*. Disponível em <http://aile.revue.org/4511>, [consult. a 13.04.2012]

KIHLSTEDT, Maria (2010). “Relations temporelles dans les récits d’enfants bilingues français-suédois”, in *Études Acquisitionnelles*, Cahiers Sens Public, nº 13-14, pp. 161-180. Disponível em <http://www.cairn.info/revue-cahiers-sens-public-2010-1-p-161.htm> [consult. a 13.04.2012]

KILANI-SCHOCH, M. et DRESSLER, W. U. (2005). *Morphologie naturelle et flexion du verbe en français*. Tübingen, Gunther Narr Verlag. Disponível em <http://books.google.fr/books?> [consult. a 28.10.12]

LEIRIA, Isabel M. C. (1991). “A Aquisição por falantes de Português Europeu língua não materna dos aspetos verbais expressos pelos Pretéritos Perfeito e Imperfeito”. Lisboa. Universidade de Lisboa – Faculdade de Letras. Disponível em: http://cvc.instituto-camoes.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=118&Itemid=69, [consult. a 30.09.11]

LEIRIA, Isabel M. C. (1999). “Português língua segunda e língua estrangeira – investigação e ensino”. Lisboa. Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Departamento de Linguística Geral e Românica. Disponível em <http://www.aulainter-cultural.org/IMG/pdf/portuguesLSeLE.pdf>, [Consult. a 16.10.11]

LEIRIA, Isabel M. C. et al.(2008). “Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM), Ensino Secundário”. Ministério da Educação

LIMA, Lauro de Oliveira (1980). *Piaget para Principiantes*. São Paulo, Summus Editorial. Disponível em http://books.google.pt/books/about/Piaget_Para_Principiantes.html?id=wiytccfufOCC&redir_esc=y, [consult. a 10.10.12]

LORANDI, Aline (2006). *Formas Morfológicas Variantes na Gramática Infantil: Um estudo à Luz da Teoria da Otimidade*. Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul, Dissertação de Mestrado. Disponível em: http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/16/TDE-2007-09-18T053430Z-835/Publico/394302.pdf, [consult. a 15.09.12]

LOUREIRO, João (2008). *Aquisição de ordem de palavras e de flexão verbal no português europeu*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Lisboa. Disponível em:

http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/Grupos/Linguistica_comparada/TECAPE [consult. a 11.10.11]

LOURENÇO, Orlando (2010 [2002]). *Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo – Teoria, dados e implicações*. Coimbra, Edições Almedina SA, 2ª edição.

MARTINS, Ana (2004). “O Presente na narrativa e no relato de viagem”. Centro de Linguística da Universidade do Porto. Disponível em www.ucm.es/info/circulo/no19/martins.htm [consult. a 08.07.12]

MATEUS, Maria Helena Mira (2006). “Uma Política de Língua para o Português”. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa – Instituto de Linguística Teórica e Computacional. Disponível em: <http://www.apl.org.pt/docs/actas-25-encontro/06-Maria%20Helena%20Mateus.pdf>, [consult. a 6.10.11]

MATEUS, Maria Helena Mira *et al* (2008). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

MATSUURA, K. (2002). “Linguistic diversity: 3,000 languages in danger”, message to mark International Mother Language Day. Disponível em http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=1864&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [consult a 08.10.12]

MEISEL, M. Jurgen (2011). *First and Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, Cambridge Textbooks in Linguistics

MENDES, Mafalda (2008). “Avaliação do Nível de Proficiência Linguística” In MATEUS, Maria Helena Mira, PEREIRA, Dulce e FISCHER, Glória (Orgs). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

NOYAU, Colette (1995). “Processus de gramaticalisation dans l’acquisition de langues étrangères: La Morphologie Temporelle”, In *L’acquisition de la syntaxe*. Besançon, Annales Littéraires de l’Université de Franche-Comté n° 631, pp. 223-252. Disponível em <http://colette.noyau.free.fr/upload/NoyauGramaticalisat97.pdf>, [consult. a 13.04.12]

OCDE/CERI (2007). *Comprendre le cerveau: naissance d’une nouvelle science de l’apprentissage – Nouveaux éclairages sur l’apprentissage apportés para les sciences cognitives et la recherche sur le cerveau*. Disponível em http://books.google.ch/books?id=D8BDYQPub5oC&lpq=PA50&ots=fsF_S3tuZu&dq=l'apprentissage%20dans%20l'adolescence&hl=fr&pg=PA24#v=onepage&q=l'apprentissage%20dans%20l'adolescence&f=false [consult a 16.06.11]

PALANGANA, I. C. (2001). *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vigotsky, a relevância do social*. São Paulo, Summus, 5ª edição. Disponível em <http://books.google.pt/books?>. [consult. a 12.10.12]

PARISSE, Christophe (2003). “Le débat inné-acquis et le développement du langage à l’aube du 21 ème siècle”. Paris, INSER. Disponível em <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/09/37/14/PDF/Inte-2003.pdf>, [consult. a 15.10.12]

PARISSE, Christophe (2009). “La morphosyntaxe: Qu’est-ce qu’est? – Application au cas de la langue française” *In* Rééducation Orthophonique 47, 238, pp 7-20. Disponível em: <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/49/56/26/PDF/2009-4-reeducation-orthophonique-2009-47-7-20-parisse.pdf> [consult. a 15.10.12]

QuaREPE (2005). Disponível em: <http://www.edu.xunta.es/centros/eoicoruna/system/files/u11/Quadro de Referencia.pdf>, [consult. a 06.10.11]

RIO-TORTO, Graça (2002). “Flexão e derivação: simetrias e assimetrias” *In* Revista portuguesa de Filologia, vol. XXIV, pp. 253-289. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/14604/1/flex%c3%a3%20e%20deriva%c3%a7%c3%a3o.%20RFP%2024.pdf>, [consult. a 18.10.12]

SAUSSURE, Ferdinand ([1971] 1999). “Objeto da Linguística” *in* *Curso de Linguística Geral*, Trad. De José Victor Abrasão. Lisboa, Publicações D. Quixote Lda. Pp. 32-43

SCLIAR-CABRAL, Leonor e MACWHINNEY, Brian (2002). “Aquisição da Morfologia Verbal no PB”. VII Congresso Internacional de Linguística, Curitiba-Brasil. Disponível em <http://www.mundoalfal.org/cdcongreso/cd/psicolingustica/scliar.swf> [consult. a 20.04.2012]

SEIXAS, Cristina e ROSA, João (2010). “O Desenvolvimento da Consciência Morfológica em Crianças de cinco anos: estudo de intervenção” *In Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, Vol. X, nº 1. Disponível em : <http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2010/O%20DESENVOLVIMENTO%20DA%20CONSCI%20ANCIA%20MORFOL%20GICA%20EM%20CRIAN%20AS%20DE%20CINCO%20ANOS%20ESTUDO%20DE%20INTERVEN%20C%2087%20C%2083O.pdf>, [consult. a 04.11.2012]

SERÔDIO, Cristina, PEREIRA, Dulce, CARDEIRA Esperança e FALÉ Isabel (2011). *Gramática Didática de Português*. Carnaxide, Santillana- Constância

SILVA, Maria Cristina Vieira da (2005). “A aquisição de uma Língua Segunda: muitas questões e algumas respostas”. *Saber(e)Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º10, p.97-110. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/23> , [consult. a 17.11.11]

SILVA, Syrlei Trugilho da (2005). “Aquisição e Aprendizagem da Primeira e da Segunda Língua” *in* *Desenvolvimento de Estratégias Cognitivas Implicadas na Aprendizagem de uma Língua Estrangeira no contexto de Oficinas de Jogo*. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória (Dissertação de Pós-Graduação em Psicologia). Disponível em <http://www.cchn.ufes.br/ppgp/download/dissertacoes/2005%20-%20Sirley%20Trugilho%20da%20Silva.pdf>, [Consult. a 6.10.11]

SIM-SIM (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa, Universidade Aberta

SIM-SIM, Inês, SILVA, Ana Cristina e NUNES, Clarisse (2008). “Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância” – Textos de Apoio para educadores de infância. Lisboa, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/13288009/Conhecimento-da-Língua>, [consult. a 16.11.11]

SINGLETON, David e RYAN Lisa (2004). Chapter 3 “The Critical Period Hypothesis: L1 related evidence”, in *Language Acquisition: The Factor Age*. Library of Congress Cataloging in Publication Data, 2nd ed.

SPENCER, Andrew (1991). *Morphological Theory – An Introduction to Word Structure in Generative Grammar*. Oxford, Blackwell Publishers Ltd

SPINASSÉ, Karen Pupp (2006). “Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil in *Revista Contingentia*, Vol. 1, pp 01-10. Disponível em http://www.ufrgs.br/setordealemao/revista/revista.anteriores/vol1_11.2006/1_spinasse.pdf, [consult. a 8.10.12]

TELLES, Luís Fernandes Prado (2009). “Alguns aspetos da variação linguística”. São Paulo, Anhanguera Educacional SA, Anuário da Produção Académica Docente, Vol. III, nº 5, pp. 195-210

TOMASELLO, Michael (1992). *First Verbs. A case of Study of Early Grammatical Development*. New York, Cambridge University Press. Disponível em <http://books.google.de/books?>, [consult. a 15.10.12]

VIGOTSKY, L. S. [1934] (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, Cap. 4, pp 111-150

WESTEN, Drew (2000). *Psychologie: Pensée, cerveau et culture*. Traduction de la 2ème édition américaine para Catherine Garitte et Lucile Jouanjean. Paris, De Boeck Université s.a. Disponível em: [http://books.google.pt/books?id=KK6gqkGdLbMC&printsec=frontcover&dq=westen,+drew+\(2000\),+Psychologie:+Pens%C3%A9e,+cerveau+et+culture&hl=pt](http://books.google.pt/books?id=KK6gqkGdLbMC&printsec=frontcover&dq=westen,+drew+(2000),+Psychologie:+Pens%C3%A9e,+cerveau+et+culture&hl=pt) [consult. a 02.09.12]

LISTA DE FIGURAS	PAG.
Figura 1 - Distribuição segundo o gênero e a idade	37
Figura 2 - Adequação na introdução das personagens na narrativa	48
Figura 3 - Frequência do uso do marcador "depois"	49
Figura 4 - Frequência do uso de construções subordinadas	51
Figura 5 - <i>História do Cavalo</i> : Ocorrências intergrupos para formas do P, do PP e do PI do Modo Indicativo	66
Figura 6 - <i>História do Gato</i> : Ocorrências intergrupos para formas do P, do PP e do PI do Modo Indicativo	68
Figura 7 - Evolução na produção de flexões segundo a faixa etária	73
Figura 8 - Totais gerais de flexões nas narrativas do GInf e do GC	79
Figura 9 - Produtividade intergrupos etários	79
Figura 10 - Percentagens de formas desviantes	80

LISTA DE QUADROS NO CORPO DA DISSERTAÇÃO

QUADRO 1 - Síntese da distribuição de concordâncias efetuadas pelo G1	54
QUADRO 2 - Síntese da distribuição de concordâncias efetuadas pelo G2	56
QUADRO 3 - Síntese da distribuição de concordâncias efetuadas pelo G3	58
QUADRO 4 - Síntese da distribuição de concordâncias efetuadas pelo G4	60
QUADRO 5 - Síntese da distribuição de concordâncias efetuadas pelo G5	62
QUADRO 6 - Síntese da distribuição de concordâncias efetuadas pelo G6	64

ANEXO 1 - QUADROS

HISTÓRIA DO CAVALO

GRUPO 1 (6 anos)

participante		OCORRÊNCIAS												
		Pessoa / Número												
		1 Sg		2 Sg		3 Sg		1 Pl		2 Pl		3 Pl		
		✓	e	✓	e	✓	e	✓	e	✓	e	✓	e	
36_DM_F_6a0m20d	N	3	0	0	0	5	0	0	0	0	0	2	0	10
	%	7,9	...	...	...	13,2	...	...	...	...	...	5,3	...	26,3
02_MM_M_6a6m21d	N	0	0	0	0	10	0	0	0	0	0	0	0	10
	%	...	...	...	...	26,3	...	...	...	...	...	...	...	26,3
10_VF_F_6a8m24d	N	1	0	0	0	10	1	0	0	0	0	0	0	12
	%	2,6	...	...	...	26,3	2,6	...	...	...	...	...	...	31,6
25_LS_F_6a9m17d	N	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	1	6
	%	...	...	...	...	13,2	...	...	...	...	...	...	2,6	15,8
totais	N	4	0	0	0	30	1	0	0	0	0	2	1	38
	%	10,5	...	...	...	78,9	2,6	...	...	...	...	5,3	2,6	100,0

Quadro A – Valores de ocorrências para pessoa e número

participante		OCORRÊNCIAS							
		MODO / TEMPO							
		INDICATIVO							
		P		PP		PI			
		✓	e	✓	e	✓	e		
36_DM_F_6a0m20d	N	3	0	7	0	0	0	10	
	%	7,9	...	18,4	...	...	...	26,3
02_MM_M_6a6m21d	N	0	0	8	0	2	0	10	
	%	...	...	21,1	...	5,3	...	26,3
10_VF_F_6a8m24d	N	2	0	8	1	1	0	12	
	%	5,3	...	21,1	2,6	2,6	...	31,6	
25_LS_F_6a9m17d	N	0	0	4	1	1	0	6	
	%	...	...	10,5	2,6	2,6	...	15,8
totais	N	5	0	27	2	4	0	38	
	%	13,2	...	71,1	5,3	10,5	...	100,0	

Quadro A1 – Valores de ocorrências para modos e tempos verbais

HISTÓRIA DO CAVALO

GRUPO 2 (7 anos)

participante		OCORRÊNCIAS												
		Pessoa / Número												
		1 Sg		2 Sg		3 Sg		1 Pl		2 Pl		3 Pl		
		v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	
01_GF_M_7a5m10d	N	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	5
	%	...	...	...	...	12,5	...	...	...	...	...	...	...	12,5
09_AS_F_7a6m10d	N	0	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	0	7
	%	...	...	...	...	17,5	...	...	...	...	...	...	...	17,5
26_MP_F_7a9m21d	N	0	0	0	0	9	0	0	0	0	0	0	0	9
	%	...	...	...	...	22,5	...	...	...	...	...	...	...	22,5
11_IC_7a11m8d	N	0	0	0	0	9	0	0	0	0	0	1	0	10
	%	...	...	...	...	22,5	...	...	...	...	...	2,5	...	25,0
15_HF_M7a11m20d	N	0	0	0	0	9	0	0	0	0	0	0	0	9
	%	...	...	...	...	22,5	...	...	...	...	...	...	...	22,5
totais	N	0	0	0	0	39	0	0	0	0	0	1	0	40
	%	...	...	...	...	97,5	...	...	...	...	...	2,5	...	100,0

QUADRO B – Valores de ocorrências usadas para pessoa e número

participante		OCORRÊNCIAS								
		MODO / TEMPO								
		INDICATIVO								
		P		PP		PI				
		v	e	v	e	v	e			
01_GF_M_7a5m10d	N	2	0	1	0	2	0		5	
	%	5,0	...	2,5	...	5,0	...		12,5	
09_AS_F_7a6m10d	N	0	0	5	0	2	0		7	
	%	...	...	12,5	...	5,0	...		17,5
26_MP_F_7a9m21d	N	0	0	9	0	0	0		9	
	%	...	...	22,5	...	...	...		22,5
11_IC_7a11m8d	N	0	0	9	0	1	0		10	
	%	...	...	22,5	...	2,5	...		25,0
15_HF_M7a11m20d	N	1	0	5	0	3	0		9	
	%	2,5	...	12,5	...	7,5	...		22,5	
totais	N	3	0	29	0	8	0		40	
	%	7,5	...	72,5	...	20,0	...		100,0	

QUADRO B 1 – Valores de ocorrências usadas para modos e tempos verbais

HISTÓRIA DO CAVALO

GRUPO 3 (8 anos)

participante		OCORRÊNCIAS												
		Pessoa / Número												
		1 Sg		2 Sg		3 Sg		1 PI		2 PI		3 PI		
		v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	
28_LF_F_8a0m21d	N	2	0	1	0	13	0	0	0	0	0	0	1	17
	%	3,9	...	2,0	...	25,5	...	...	...	...	...	...	2,0	33,3
12_PT_F_8a2m14d	N	1	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	0	8
	%	2,0	...	...	...	13,7	...	...	...	...	...	...	...	15,7
03_JS_F_8a5m17d	N	0	0	0	0	11	0	0	0	0	0	1	0	12
	%	...	...	...	...	21,6	...	...	...	...	...	2,0	...	23,5
13_DM_M_8a9m7d	N	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	6
	%	...	...	...	...	11,8	...	...	...	...	...	...	...	11,8
16_IS_F_8a11m8d	N	0	0	0	0	7	0	0	0	0	0	1	0	8
	%	...	...	...	...	13,7	...	...	...	...	...	2,0	...	15,7
totais	N	3	0	1	0	44	0	0	0	0	0	2	1	51
	%	5,9	...	2,0	...	86,3	...	...	...	...	...	3,9	2,0	100,0

QUADRO C – Valores de ocorrências para pessoa e número

participante		OCORRÊNCIAS										
		MODO / TEMPO										
		INDICATIVO										
		P		PP		PI		PMPC				
		v	e	v	e	v	e	v	e			
28_LF_F_8a0m21d	N	7	1	4	0	5	0	0	0	17		
	%	13,7	2,0	7,8	...	9,8	...	...	...	33,3
12_PT_F_8a2m14d	N	1	0	4	0	3	0	0	0	8		
	%	2,0	...	7,8	...	5,9	...	...	...	15,7
03_JS_F_8a5m17d	N	0	0	6	0	6	0	0	0	12		
	%	...	...	11,8	...	11,8	...	...	...	23,5
13_DM_M_8a9m7d	N	0	0	4	0	1	0	1	0	6		
	%	...	...	7,8	...	2,0	..	2,0	...	11,8
16_IS_F_8a11m8d	N	0	0	3	0	5	0	0	0	8		
	%	...	...	5,9	...	9,8	...	...	...	15,7
totais	N	8	1	21	0	20	0	1	0	51		
	%	15,7	1,96	41,2	...	39,2	...	2,0	...	100,0		

QUADRO C1 – Valores de ocorrências para modos e tempos verbais

HISTÓRIA DO CAVALO

GRUPO 4 (9 anos)

participante		OCORRÊNCIAS												
		Pessoa / Número												
		1 Sg		2 Sg		3 Sg		1 Pl		2 Pl		3 Pl		
		v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	
19_TM_M9a0m6d	N	0	0	0	0	11	0	0	0	0	0	0	0	11
	%	...	...	...	...	20,4	...	...	...	...	...	...	...	20,4
07_LC_F_9a1m1d	N	1	0	2	0	5	1	1	0	0	0	7	0	17
	%	1,9	...	3,7	...	9,3	1,9	1,9	...	...	...	13,0	...	31,5
33_AA_F_9a3m15d	N	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	1	0	7
	%	...	...	...	...	11,1	...	...	...	...	...	1,9	...	13,0
23_DS_M_9a8m20d	N	0	0	0	0	11	0	0	0	0	0	0	0	11
	%	...	...	...	...	20,4	...	...	...	...	...	...	...	20,4
35_DT_F_9a9m17d	N	0	0	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	8
	%	...	...	...	...	14,8	...	...	...	...	...	...	...	14,8
Totais	N	1	0	2	0	41	1	1	0	0	0	8	0	54
	%	1,9	...	3,7	...	75,9	1,9	1,9	...	...	...	14,8	...	100,0

QUADRO D – Valores de ocorrências para pessoa e número

participante		OCORRÊNCIAS										
		MODO / TEMPO										
		INDICATIVO						IMPERATIVO	INFINITIVO			
		P		PP		PI		Afirm	I			
		v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	
19_TM_M9a0m6d	N	0	0	7	0	3	0	0	0	1	0	11
	%	...	...	13,0	...	5,6	...	...	...	1,9	...	20,4
07_LC_F_9a1m1d	N	3	0	10	1	2	0	1	0	0	0	17
	%	5,6	...	18,5	1,9	3,7	...	1,9	...	...	...	31,5
33_AA_F_9a3m15d	N	0	0	4	0	3	0	0	0	0	0	7
	%	...	...	7,4	...	5,6	...	...	...	...	...	13,0
23_DS_M_9a8m20d	N	1	0	7	0	3	0	0	0	0	0	11
	%	1,9	...	13,0	...	5,6	...	...	...	...	...	20,4
35_DT_F_9a9m17d	N	3	0	4	0	1	0	0	0	0	0	8
	%	5,6	...	7,4	...	1,9	...	...	...	...	...	14,8
totais	N	7	0	32	1	12	0	1	0	1	0	54
	%	13,0	...	59,3	1,9	22,2	...	1,9	...	1,9	...	100,0

QUADRO D1 – Valores de ocorrências para modos e tempos verbais

HISTÓRIA DO CAVALO

GRUPO 5 (10 anos)

participante		OCORRÊNCIAS												
		Pessoa / Número												
		1 Sg		2 Sg		3 Sg		1 PI		2 PI		3 PI		
		v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	
39_NG_M_10a4m2d	N	2	0	0	0	5	0	0	0	0	0	1	0	8
	%	4,3	...	...	...	10,9	...	...	...	...	...	2,2	...	17,4
31_ST_F_10a4m21d	N	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	1	1	8
	%	...	...	...	...	13,0	...	...	...	...	...	2,2	2,17	17,4
24_DF_F_10a9m21d	N	0	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	0	7
	%	...	...	...	...	15,2	...	...	...	...	...	...	...	15,2
43_GL_M_10a10m19d	N	0	0	0	0	7	0	0	0	0	0	3	0	10
	%	...	...	...	...	15,2	...	...	...	...	...	6,5	...	21,7
41_DF_F_10a10m24d	N	0	0	0	0	12	0	0	0	0	0	1	0	13
	%	...	...	...	...	26,1	...	...	...	...	...	2,2	...	28,3
totais	N	2	0	0	0	37	0	0	0	0	0	6	1	46
	%	4,3	...	...	...	80,4	...	...	...	...	...	13,0	2,2	100,0

QUADRO E – Valores de ocorrências para pessoa e número

participante		OCORRÊNCIAS							
		MODO / TEMPO							
		INDICATIVO							
		P		PP		PI			
		v	e	v	e	v	e	v	e
39_NG_M_10a4m2d	N	1	0	5	0	2	0	8	
	%	2,17	...	10,9	...	4,3	...	17,4	
31_ST_F_10a4m21d	N	0	0	5	1	2	0	8	
	%	...	...	10,9	2,2	4,3	...	17,4
24_DF_F_10a9m21d	N	0	0	5	0	2	0	7	
	%	...	...	10,9	...	4,3	...	15,2
43_GL_M_10a10m19d	N	0	0	6	0	4	0	10	
	%	...	...	13,0	...	8,7	...	21,7
41_DF_F_10a10m24d	N	2	0	7	0	4	0	13	
	%	4,3	...	15,2	...	8,7	...	28,3	
totais	N	3	0	28	1	14	0	46	
	%	6,5	...	60,9	2,2	30,4	...	100,0	

QUADRO E 1 – Valores de ocorrências para modos e tempos verbais

HISTÓRIA DO CAVALO

GRUPO 6 (GRUPO DE CONTROLO)

GRUPO	OCORRÊNCIAS												TOTAL
	Pessoa / Número												
	1 Sg		2 Sg		3 Sg		1 Pl		2 Pl		3 Pl		
GControlo	√	e	√	e	√	e	√	e	√	e	√	e	316
	4	0	0	0	300	0	2	0	0	0	7	3	
	1,3%	94,9%	...	0,6%	2,2%	1,0%		100,0%

QUADRO F - Valores de ocorrências para pessoa e número (G6)

GRUPO	OCORRÊNCIAS																				TOTAL		
	MODO / TEMPO																						
	INDICATIVO										CONJ		INFINITIVO				IMPERAT		GERUN			PARTIC.	
Gcontrolo	P		PP		PI		FPT		PMPC		P	P	PI	PI	IIP	Afirm	Afirm						
	√	e	√	e	√	e	√	e	√	e	√	e	√	e	√	e	√	e	√	e	√	e	
	128	1	101	1	60	1	1	0	4	0	1	0	8	0	4	0	1	0	4	0	1	0	316
	40,5%	0,3%	32,0%	0,3%	19,0%	0,3%	0,3%	...	1,3%	...	0,3%	...	2,5%	...	1,3%	...	0,3%	...	1,3%	...	0,3%	...	100,0%

QUADRO F1 - Valores de ocorrências para modos e tempos verbais

HISTÓRIA DO GATO

GRUPO 1 (6 anos)

Participante		OCORRÊNCIAS												
		Pessoa / Número												
		1 Sg		2 Sg		3 Sg		1 Pl		2 Pl		3 Pl		
		v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	
36_DM_F_6a0m20d	N	0	0	0	0	11	0	0	0	0	0	1	0	12
	%	...	...	...	...	19,0	...	...	...	...	...	1,7	...	20,7
02_MM_M_6a6m21d	N	0	0	0	0	15	0	0	0	0	0	0	0	15
	%	...	...	...	...	25,9	...	...	...	...	...	...	...	25,9
10_VF_F_6a8m24d	N	0	0	0	0	13	1	0	0	0	0	0	0	14
	%	...	...	...	...	22,4	1,7	...	...	...	...	...	...	22,4
25_LS_F_6a9m17d	N	2	0	0	0	14	0	0	0	0	0	1	0	17
	%	3,4	...	...	...	24,1	...	...	...	...	...	1,7	...	29,3
totais	N	2	0	0	0	53	1	0	0	0	0	2	0	58
	%	3,4	...	...	...	91,4	1,7	...	...	...	...	3,4	...	100,0

QUADRO G – Valores de ocorrências para pessoa e número

participante		OCORRÊNCIAS										
		MODO / TEMPO										
		INDICATIVO								INFINITIVO		
		P		PP		PI		PMPC		IPC		
		v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	
36_DM_F_6a0m20d	N	1	0	6	0	4	0	0	0	1	0	12
	%	1,7	...	10,3	...	6,9	...	...	...	1,7	...	20,7
02_MM_M_6a6m21d	N	1	0	11	0	2	0	1	0	0	0	15
	%	1,7	...	19,0	...	3,4	...	1,7	...	...	...	25,9
10_VF_F_6a8m24d	N	5	0	5	1	3	0	0	0	0	0	14
	%	8,6	...	8,6	1,7	5,2	...	...	...	...	...	24,1
25_LS_F_6a9m17d	N	5	0	9	0	3	0	0	0	0	0	17
	%	8,6	...	16	...	5,2	...	...	...	...	...	29,3
totais	N	12	0	31	1	12	0	1	0	1	0	58
	%	20,7	...	53,4	1,7	20,7	...	1,7	...	1,7	...	100,0

QUADRO G1 – Valores de ocorrências para modos e tempos verbais

HISTÓRIA DO GATO

GRUPO 2 (7 anos)

participante		OCORRÊNCIAS												
		Pessoa / Número												
		1 Sg		2 Sg		3 Sg		1 PI		2 PI		3 PI		
		v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	
01_GF_M_7a5m10d	N	0	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	0	7
	%	...	...	...	...	12,7	...	...	...	...	...	...	...	12,7
09_AS_F_7a6m10d	N	0	0	0	0	10	0	0	0	0	0	0	0	10
	%	...	...	...	...	18,2	...	...	...	...	...	...	...	18,2
26_MP_F_7a9m21d	N	0	0	0	0	15	0	0	0	0	0	1	1	17
	%	...	...	...	...	27,3	...	...	...	...	...	1,8	1,8	30,9
11_IC_7a11m8d	N	0	0	0	0	9	0	0	0	0	0	0	1	10
	%	...	...	...	...	16,4	...	...	...	...	...	...	1,8	18,2
15_HF_M7a11m20d	N	1	0	0	0	10	0	0	0	0	0	0	0	11
	%	1,8	...	...	...	18,2	...	...	...	...	...	...	...	20,0
totais	N	1	0	0	0	51	0	0	0	0	0	1	2	55
	%	1,8	...	...	...	92,7	...	...	...	...	...	1,8	3,6	100,0

QUADRO H – Valores de ocorrências para pessoa e número

participante		OCORRÊNCIAS								
		MODO / TEMPO								
		INDICATIVO								
		P		PP		PI				
		v	e	v	e	v	e			
01_GF_M_7a5m10d	N	2	0	4	0	1	0			7
	%	3,6	...	7,3	...	1,8	...			12,7
09_AS_F_7a6m10d	N	1	0	8	0	1	0			10
	%	1,8	...	15	...	1,8	...			18,2
26_MP_F_7a9m21d	N	1	0	11	1	4	0			17
	%	1,8	...	20,0	1,8	7,3	...			30,9
11_IC_7a11m8d	N	0	0	7	1	2	0			10
	%	...	...	12,7	1,8	3,6	...			18,2
15_HF_M7a11m20d	N	3	0	5	0	3	0			11
	%	5,5	...	9,1	...	5,5	...			20,0
totais	N	7	0	35	2	11	0			55
	%	12,7	...	63,6	3,6	20,0	...			100,0

QUADRO H1 – Valores de ocorrências para modos e tempos verbais

HISTÓRIA DO GATO

GRUPO 3 (8 anos)

participante	OCORRÊNCIAS													
	Pessoa / Número													
	1 Sg		2 Sg		3 Sg		1 Pl		2 Pl		3 Pl			
	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e		
28_LF_F_8a0m21d	N	6	0	1	0	10	1	0	0	0	0	0	1	19
	%	8,3	...	1,4	...	13,9	1,4	...	...	...	...	...	1,4	26,4
12_PT_F_8a2m14d	N	0	0	0	0	12	0	0	0	0	0	0	0	12
	%	...	...	...	...	16,7	...	...	...	...	...	...	...	16,7
03_JS_F_8a5m17d	N	0	0	0	0	15	0	0	0	0	0	0	0	15
	%	...	...	...	...	20,8	...	...	...	...	...	...	...	20,8
13_DM_M_8a9m7d	N	0	0	0	0	11	0	0	0	0	0	0	0	11
	%	...	...	...	...	15,3	...	...	...	...	...	...	...	15,3
16_IS_F_8a11m8d	N	0	0	0	0	15	0	0	0	0	0	0	0	15
	%	...	...	...	...	20,8	...	...	...	...	...	...	...	20,8

totais	N	6	0	1	0	63	1	0	0	0	0	0	1	72
	%	8,3	...	1,4	...	87,5	1,4	...	...	...	...	...	1,4	100,0

QUADRO I – Valores de ocorrências para pessoa e número

participante	OCORRÊNCIAS													
	MODO / TEMPO													
	INDICATIVO						CONJ		INFINITIVO					
	P		PP		PI		PI		IIP		IP			
	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e		
28_LF_F_8a0m21d	N	14	0	1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	19
	%	19,4	...	1,4	2,8	2,8	...	...	...	...	...	...	...	26,4
12_PT_F_8a2m14d	N	0	0	5	0	6	0	1	0	0	0	0	0	12
	%	...	...	6,9	...	8,3	...	1,4	...	...	...	...	...	16,7
03_JS_F_8a5m17d	N	0	0	10	0	5	0	0	0	0	0	0	0	15
	%	...	...	13,9	...	6,9	...	...	...	...	...	...	...	20,8
13_DM_M_8a9m7d	N	0	0	4	0	6	0	0	0	0	0	1	0	11
	%	...	...	5,6	...	8,3	...	...	...	...	...	1,4	...	15,3
16_IS_F_8a11m8d	N	0	0	4	0	10	0	0	0	1	0	0	0	15
	%	...	...	5,6	...	13,9	...	...	...	1,4	...	...	...	20,8

totais	N	14	0	24	2	29	0	1	0	1	0	1	0	72
	%	19,4	...	33,3	2,8	40,3	...	1,4	...	1,4	...	1,4	...	100,0

QUADRO I 1 – Valores de ocorrências para modos e tempos verbais

HISTÓRIA DO GATO

GRUPO 4 (9 anos)

participante	OCORRÊNCIAS													
	Pessoa / Número													
	1 Sg		2 Sg		3 Sg		1 PI		2 PI		3 PI			
	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e		
19_TM_M9a0m6d	N	0	0	0	0	10	0	0	0	0	0	0	0	10
	%	...	...	...	...	15,2	...	...	...	...	...	...	...	15,2
07_LC_F_9a1m1d	N	5	0	1	0	7	0	3	0	0	0	2	0	18
	%	7,6	...	1,5	...	10,6	...	4,5	...	...	...	3,0	...	27,3
33_AA_F_9a3m15d	N	0	0	0	0	14	0	0	0	0	0	0	0	14
	%	...	...	...	...	21,2	...	...	...	...	...	...	...	21,2
23_DS_M_9a8m20d	N	0	0	0	0	11	0	0	0	0	0	1	0	12
	%	...	...	...	...	16,7	...	...	...	...	...	1,5	...	18,2
35_DT_F_9a9m17d	N	1	0	0	0	11	0	0	0	0	0	0	0	12
	%	1,5	...	...	...	16,7	...	...	...	...	...	...	...	18,2
totais	N	6	0	1	0	53	0	3	0	0	0	3	0	66
	%	9,1	...	1,5	...	80,3	...	4,5	...	...	...	4,5	...	100,0

QUADRO J – Valores de ocorrências para pessoa e número

participante	OCORRÊNCIAS											
	MODO / TEMPO											
	INDICATIVO					CONJ	IMPERATIVO					
	P		PP		PI		P	Afirm				
	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e		
19_TM_M9a0m6d	N	0	0	8	0	2	0	0	0	0	0	10
	%	...	...	12,1	...	3,03	...	...	...	...	...	15,2
07_LC_F_9a1m1d	N	7	0	8	0	1	0	1	0	1	0	18
	%	10,6	...	12,1	...	1,5	...	1,5	...	1,5	...	27,3
33_AA_F_9a3m15d	N	0	0	8	0	6	0	0	0	0	0	14
	%	...	...	12,1	...	9,1	...	...	...	...	...	21,2
23_DS_M_9a8m20d	N	0	0	8	0	4	0	0	0	0	0	12
	%	...	...	12,1	...	6,1	...	...	...	...	...	18,2
35_DT_F_9a9m17d	N	2	0	6	0	4	0	0	0	0	0	12
	%	3,0	...	9,1	...	6,1	...	...	...	...	...	18,2
totais	N	9	0	38	0	17	0	1	0	1	0	66
	%	13,6	...	57,6	...	25,8	...	1,5	...	1,5	...	100,0

QUADRO J1 – Valores de ocorrências para modos e tempos verbais

HISTÓRIA DO GATO

GRUPO 5 (10 anos)

participante		OCORRÊNCIAS												
		Pessoa / Número												
		1 Sg		2 Sg		3 Sg		1 Pl		2 Pl		3 Pl		
		v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	
39_NG_M_10a4m2d	N	1	0	0	0	13	0	0	0	0	0	1	15	
	%	1,4	...	...	...	17,8	...	...	...	...	...	1,4	20,5
31_ST_F_10a4m21d	N	0	0	0	0	12	0	0	0	0	0	0	12	
	%	...	...	...	...	16,4	...	...	...	...	...	...	16,4
24_DF_F_10a9m21d	N	0	0	0	0	10	0	0	0	0	1	0	11	
	%	...	...	...	...	13,7	...	...	...	...	1,4	...	15,1
43_GL_M_10a10m19d	N	0	0	0	0	15	0	0	0	0	0	0	15	
	%	...	...	...	...	20,5	...	...	...	...	...	...	20,5
41_DF_F_10a10m24d	N	0	0	0	0	16	1	0	0	0	3	0	20	
	%	...	...	...	...	21,9	1,4	...	...	...	4,1	...	27,4
totais	N	1	0	0	0	66	1	0	0	0	4	1	73	
	%	1,4	...	...	...	90,4	1,4	...	...	...	5,5	1,4	100,0

QUADRO K – Valores de ocorrências para pessoa e número

participante		OCORRÊNCIAS							
		MODO / TEMPO							
		INDICATIVO							
		P		PP		Pl			
		v	e	v	e	v	e		
39_NG_M_10a4m2d	N	3	0	9	1	2	0	15	
	%	4,1	...	12,3	1,4	2,7	...	20,5	
31_ST_F_10a4m21d	N	0	0	5	0	7	0	12	
	%	...	...	6,8	...	9,6	...	16,4
24_DF_F_10a9m21d	N	0	0	6	0	5	0	11	
	%	...	...	8,2	...	6,8	...	15,1
43_GL_M_10a10m19d	N	0	0	13	0	2	0	15	
	%	...	...	17,8	...	2,7	...	20,5
41_DF_F_10a10m24d	N	2	0	12	1	5	0	20	
	%	2,7	...	16,4	1,4	6,8	...	27,4	
totais	N	5	0	45	2	21	0	73	
	%	6,8	...	61,6	2,7	28,8	...	100,0	

QUADRO K1 – Valores de ocorrências para modos e tempos verbais

HISTÓRIA DO GATO

GRUPO 6 (Grupo de Controle)

GRUPO	OCORRÊNCIAS												TOTAL
	Pessoa / Número												
	1 Sg		2 Sg		3 Sg		1 Pl		2 Pl		3 Pl		
GControlo	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	
	0	0	1	0	330	0	1	0	0	0	6	0	338
	...	...	0,3%	...	97,6%	...	0,3%	...	...	...	1,8%	...	100,0%

QUADRO L – Valores de ocorrências para pessoa e número

GRUPO	OCORRÊNCIAS																			TOTAL	
	MODO / TEMPO																				
	INDICATIVO										CONJUNTIVO				INFINITIVO		IMPERATIVO		GERUN.		
GControlo	P		PP		PI		FPT		PMPC		P		Pl		IP		Afirm		GERUN.		
	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	
	189	0	86	0	40	0	1	0	2	0	2	0	2	0	12	0	1	0	3	0	338
	55,9%	...	25,4%	...	11,8%	...	0,3%	...	0,6%	...	0,6%	...	0,6%	...	3,6%	...	0,3%	...	0,9%	...	100,0%

QUADRO L1 – Valores de ocorrências para modos e tempos verbais

RESULTADOS INTERGRUPOS - HISTÓRIA DO CAVALO

GRUPOS		OCORRÊNCIAS														
		Pessoa / Número														
		1 Sg		2 Sg		3 Sg		1 PI		2 PI		3 PI		e	v	
		v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e			
Grupo 1 (6 anos)	N	4	0	0	0	30	1	0	0	0	0	2	1	2	36	
	%	1,7	...	...	...	13,1	0,4	...	...	...	...	0,9	0,4	0,9	15,7
Grupo 2 (7 anos)	N	0	0	0	0	39	0	0	0	0	0	1	0	0	40	
	%	...	...	...	...	17,0	...	...	...	...	...	0,4	...	0,0	17,5
Grupo 3 (8 anos)	N	3	0	1	0	44	0	0	0	0	0	2	1	1	50	
	%	1,3	...	0,4	...	19,2	...	...	...	...	...	0,9	0,4	0,4	21,8
Grupo 4 (9 anos)	N	1	0	2	0	41	1	1	0	0	0	8	0	1	53	
	%	0,4	...	0,9	...	17,9	0,4	0,4	0	...	...	3,5	...	0,4	23,1
Grupo 5 (10 anos)	N	2	0	0	0	37	0	0	0	0	0	6	1	1	45	
	%	0,9	...	...	...	16,2	...	...	...	...	...	2,6	0,4	0,4	19,7
totais	N	10	0	3	0	191	2	1	0	0	0	19	3	5	224	
	%	4,4	0,0	1,3	0,0	83,4	0,9	0,4	0,0	0,0	0,0	8,3	1,3	2,2	97,8	
																229	100,0

QUADRO M – Valores de ocorrências usadas para pessoa e número

GRUPOS		OCORRÊNCIAS																					
		MODO / TEMPO																					
		INDICATIVO						CONJUNTIVO				IMPERATIVO		INFINITIVO						e	v		
		P		PP		PI		PMPC		P		PI		Afirm		IP		IIP				IPC	
		v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e			v	e
G1 (6 anos)	N	5	0	27	2	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	36	
	%	2,2	...	11,8	0,9	1,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,9	15,7
G2 (7 anos)	N	3	0	29	0	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	40	
	%	1,3	...	12,7	...	3,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,0	17,5
G3 (8 anos)	N	8	1	21	0	20	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	50	
	%	3,5	0,4	9,2	...	8,7	...	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	21,8
G4 (9 anos)	N	7	0	32	1	12	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	53	
	%	3,1	...	14,0	0,4	5,2	...	...	...	...	...	...	0,4	...	...	...	0,4	...	...	...	0,4	23,1
G5 (10 anos)	N	3	0	28	1	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	45	
	%	1,3	...	12,2	0,4	6,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	19,7
totais	N	26	1	137	4	58	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	5	224	
	%	11,4	0,4	59,8	1,7	25,3	...	0,4	...	...	...	...	0,4	...	...	...	0,4	...	...	...	2,2	97,8
																					229	100,0	

QUADRO M1 – Valores de ocorrências usados para modos e tempos verbais

RESULTADOS INTERGRUPOS – HISTÓRIA DO GATO

GRUPOS		OCORRÊNCIAS													
		Pessoa / Número													
		1 Sg		2 Sg		3 Sg		1 Pl		2 Pl		3 Pl		e	v
		v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e		
Grupo 1 (6 anos)	N	2	0	0	0	52	1	0	0	0	0	2	1	2	56
	%	0,6	0,0	0,0	0,0	16,0	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6	0,3	0,6	17,3
Grupo 2 (7 anos)	N	1	0	0	0	51	0	0	0	0	0	1	2	2	53
	%	0,3	0,0	0,0	0,0	15,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,3	0,6	0,6	16,4
Grupo 3 (8 anos)	N	6	0	1	0	63	1	0	0	0	0	0	1	2	70
	%	1,9	0,0	0,3	0,0	19,4	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,3	0,6	21,6
Grupo 4 (9 anos)	N	6	0	1	0	53	0	3	0	0	0	3	0	0	66
	%	1,9	0,0	0,3	0,0	16,4	0,0	0,9	0,0	0,0	0,0	0,9	0,0	0,0	20,4
Grupo 5 (10 anos)	N	1	0	0	0	66	1	0	0	0	0	4	1	2	71
	%	0,3	0,0	0,0	0,0	20,4	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	1,2	0,3	0,6	21,9

totais	N	16	0	2	0	285	3	3	0	0	0	10	5	8	316
	%	4,9	0,0	0,6	0,0	88,0	0,9	0,9	0,0	0,0	0,0	3,1	1,5	2,5	97,5
		324 100,0													

QUADRO N – Valores de ocorrências para pessoa e número

GRUPOS		OCORRÊNCIAS																					
		MODO / TEMPO																					
		INDICATIVO								CONJUNTIVO				IMPERATIVO		INFINITIVO						e	v
		P		PP		PI		PMPC		P		pl		Afirm		IP		IIP		IPC			
v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e				
G1 (6 anos)	N	11	1	31	1	12	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	56	
	%	3,4	0,3	9,6	0,3	3,7	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,3	0,0	0,6	17,3	
G2 (7 anos)	N	7	0	36	1	10	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	53	
	%	2,2	0,0	11,1	0,3	3,1	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6	16,4	
G3 (8 anos)	N	14	0	24	2	29	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	70	
	%	4,3	0,0	7,4	0,6	9,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0	0,3	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0	0,6	21,6	
G4 (9 anos)	N	9	0	38	0	17	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	66	
	%	2,8	0,0	11,7	0,0	5,2	0,0	0,0	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	20,4	
G5 (10 anos)	N	5	0	45	2	21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	71	
	%	1,5	0,0	13,9	0,6	6,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6	21,9	
totais	N	46	1	174	6	89	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	8	316	
	%	14,2	0,3	53,7	1,9	27,5	0,3	0,3	0,0	0,3	0,0	0,3	0,0	0,3	0,0	0,3	0,0	0,3	0,0	0,3	2,5	97,5	
		324 100,0																					

QUADRO N1 – Valores de ocorrências para modos e tempos verbais

HISTÓRIA DO CAVALO e HISTÓRIA DO GATO – FLEXÕES G. INFORMANTES e G. CONTROLO

ATIVIDADE	GRUPOS	OCORRÊNCIAS																								total		Total geral			
		MODO / TEMPO																													
		INDICATIVO										CONJUNTIVO				IMPERAT		FORMAS NOMINAIS													
		P		PP		PI		FPT		PMPC		P		pl		Afirm		IP		IIP		IPC		G		PT					
		v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	DO	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e	v	e		v	e	
HISTÓRIA DO CAVALO	G. Informantes	N	26	1	137	4	58	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	224	5	229
	%	11,4	0,4	59,8	1,7	25,3	0,4	0,4	0,4	97,8	2,2	100,0	
G. Controlo	N	128	1	101	1	61	0	1	0	4	0	1	0	0	0	1	0	8	0	4	0	0	0	4	0	1	0	314	2	316	
	%	40,5	0,3	32,0	0,3	19,3	...	0,3	...	1,3	...	0,3	...	...	0,3	...	2,5	...	1,3	...	...	...	1,3	...	0,3	...	99,4	0,6	100,0
TOTAIS		N	154	2	238	5	119	0	1	0	5	0	1	0	0	2	0	8	0	5	0	0	4	0	1	0	538	7	545		
		%	28,3	0,4	43,7	0,9	21,8	...	0,2	...	0,9	...	0,2	...	...	0,4	...	1,5	...	0,9	...	...	0,7	...	0,2	...	98,7	1,3	100,0
HISTÓRIA DO GATO	G. Informantes	N	46	1	174	6	89	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	316	8	324		
	%	14,2	0,3	53,7	1,9	27,5	0,3	...	...	0,3	...	0,3	...	0,3	...	0,3	...	0,3	...	0,3	...	0,3	...	0,3	...	...	97,5	2,5	100,0
G. Controlo	N	189	0	86	0	40	0	1	0	2	0	2	0	2	0	1	0	12	0	0	0	0	0	3	0	0	338	0	338		
	%	55,9	...	25,4	...	11,8	...	0,3	...	0,6	...	0,6	...	0,6	...	0,3	...	3,6	...	...	...	...	0,9	...	...	100,0	0,0	100,0	
TOTAIS		N	235	1	260	6	129	1	1	0	3	0	3	0	3	0	2	0	13	0	1	0	1	0	3	0	654	8	662		
		%	35,5	0,2	39,3	0,9	19,5	0,2	0,2	...	0,5	...	0,5	...	0,5	...	0,3	...	2,0	...	0,2	...	0,2	...	0,5	...	98,8	1,2	100,0		
TOTAIS GERAIS DO GRUPO DE INFORMANTES		N	72	2	311	10	147	1	0	0	2	0	1	0	1	0	2	0	1	0	2	0	1	0	0	0	540	13	553		
		%	13,0	0,4	56,2	1,8	26,6	0,2	...	...	0,4	...	0,2	...	0,2	...	0,4	...	0,2	...	0,4	...	0,2	...	...	...	97,6	2,4	100,0
TOTAIS GERAIS DO GRUPO DE CONTROLO		N	317	1	187	1	101	0	2	0	6	0	3	0	2	0	2	0	20	0	4	0	0	0	7	0	652	2	654		
		%	48,5	0,2	28,6	0,2	15,4	...	0,3	...	0,9	...	0,5	...	0,3	...	0,3	...	3,1	...	0,6	...	...	...	1,1	...	99,7	0,3	100,0

QUADRO O – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE FLEXÕES PELO GRUPO DE INFORMANTES E PELO GRUPO DE CONTROLO

APRESENTAÇÃO DAS PERSONAGENS NA NARRATIVA

ATIVIDADE	Personagem	GRUPOS										TOTAIS ALCANÇADOS		TOTAIS ESPERADOS	
		G1 (6 anos)		G2 (7 anos)		G3 (8 anos)		G4 (9anos)		G5 (10 anos)					
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
HISTÓRIA DO CAVALO	Cavalo	2	8,3	2	8,3	3	12,5	4	16,7	4	16,7	15	62,5	24	100,0
	Pássaro	2	8,3	2	8,3	2	8,3	4	16,7	3	12,5	13	54,2	24	100,0
	Vaca	2	8,3	1	4,2	4	16,7	5	20,8	3	12,5	15	62,5	24	100,0
Valores sobre o total esperado		6	8,3	5	6,9	9	12,5	13	18,1	10	13,9	43	59,7	72	100,0
HISTÓRIA DO GATO	Pássaro	3	12,5	4	16,7	4	16,7	4	16,7	4	16,7	19	79,2	24	100,0
	Passarinhos	1	4,2	1	4,2	3	12,5	1	4,2	2	8,3	8	33,3	24	100,0
	Gato	2	8,3	3	12,5	5	20,8	5	20,8	3	12,5	18	75,0	24	100,0
	Cão	1	4,2	3	12,5	3	12,5	2	8,3	3	12,5	12	50,0	24	100,0
Valores sobre o total esperado		7	7,3	11	11,5	15	15,6	12	12,5	12	12,5	57	59,4	96	100,00
TOTAIS GERAIS											100	59,5	168	100,0	

Quadro P – Apresentação das personagens na narrativa pelo Grupo de Informantes PE

ATIVIDADE	Personagem	G6 (Gcontrolo)		TOTAIS ESPERADOS	
		TOTAIS ALCANÇADOS			
		N	%	N	%
HISTÓRIA DO CAVALO	Cavalo	26	28,9	30	100,0
	Pássaro	25	27,8	30	100,0
	Vaca	28	31,1	30	100,0
Valor sobre o total esperado		79	87,8	90	100,0
HISTÓRIA DO GATO	Pássaro	27	22,5	30	100,0
	Passarinhos	23	19,2	30	100,0
	Gato	25	20,8	30	100,0
	Cão	23	19,2	30	100,0
Valor sobre o total esperado		98	81,7	120	100,00
TOTAIS GERAIS		177	84,3	210	100,0

QUADRO P1 - Apresentação das personagens na narrativa pelo Grupo de Controlo PLM

ESTRUTURAS SUBORDINADAS

CONSTRUÇÃO	GRUPOS						
		G1	G2	G3	G4	G5	TOTAIS
relativa	N	1	1	2	9	6	19
	%	1,9	1,9	3,8	17,3	11,5	36,5
causal	N	2	2	5	3	0	12
	%	3,8	3,8	9,6	5,8	0,0	23,1
completiva	N	0	0	2	3	1	6
	%	...	...	3,8	5,8	1,9	11,5
temporal	N	0	0	3	4	3	10
	%	...	...	5,8	7,7	5,8	19,2
final	N	2	2	0	1	0	5
	%	3,8	3,8	...	1,9	...	9,6
TOTAIS	N	5	5	12	20	10	52
	%	9,6	9,6	23,1	38,5	19,2	100,0

Quadro Q - Presença de estruturas subordinadas no discurso dos informantes

QUADRO SINÓPTICO

Grupo	Sujeitos	Idades	Idade média
G1 (6 anos)	4	6;0 – 6;9	6;5
G2 (7anos)	5	7;5 – 7;11	7;8
G3 (8 anos)	5	8;0 – 8;11	8,5
G4 (9 anos)	5	9;0 – 9;9	9;4
G5 (10 anos)	5	10;4 – 10;10	10;5
G6 (adultos)	30	18 – 47	24;3

Quadro elaborado com base em Batoréo (2000: 823)

ANEXO 2 – FICHAS SOCIOLINGUÍSTICAS

FICHA SOCIOLINGUÍSTICA A

O presente questionário pretende recolher informação acerca do perfil dos alunos participantes no estudo sobre Aquisição/Aprendizagem do Português em contexto plurilingue, no âmbito de um Mestrado em Português Língua Não Materna pela Universidade Aberta. A sua colaboração é importante.

1. Dados relativos à/ao aluna/o

1.1 Nome : _____

1.2 Data de nascimento: ____/____/____

1.3 País onde nasceu: Suíça Portugal outro Qual? _____

1.3.1. Se a/o sua/seu filha/o não nasceu na Suíça, com que idade veio para cá viver? _____

1.3.2. A/o sua/seu filha/o costuma viajar para Portugal? Sim Não

1.3.3. Se sim, com que frequência?

um vez por ano duas vezes por ano três a quatro vezes por ano

mais de quatro vezes por ano

1.3.4. Quanto tempo costuma durar a estadia em Portugal?

Uma semana duas semanas três a cinco semanas

mais de cinco semanas

1.4 Pessoas com quem vive: _____

1.5 Nível de ensino que frequenta : pré-escolar escola primária

1.6 Ano de escolaridade: _____

2. Dados relativos aos pais

2.1. Nacionalidade da mãe: _____

2.2. Profissão da mãe: _____

2.3. Nível de escolaridade da mãe (até que ano estudou) _____

2.4. Língua(s) que a mãe fala: _____

2.5. Nacionalidade do pai: _____

2.6. Profissão do pai: _____

2.7. Nível de escolaridade do pai (até que ano estudou) _____

2.8. Língua(s) que o pai fala: _____

3. Dados relativos ao perfil linguístico da/o aluna/o

3.1. Assinale a(s) língua(s) falada(s) pela/o aluna/o

Alemão Português Outra/as Qual/quais? _____

3.2. Língua que fala melhor: _____

3.3. Língua que aprendeu primeiro: _____

3.4. Língua em que gosta mais de falar: _____

3.5. Língua(s) que fala com a mãe: _____

Continua.Vire se faz favor.

- 3.6. Língua(s) que fala com o pai: _____
- 3.7. Língua(s) que fala com os irmãos: _____
- 3.8. Língua(s) que fala com os avós: _____
- 3.9. Língua(s) que fala com os amigos do curso de português: _____
- 3.10. Língua(s) em que vê televisão: _____
- 3.11. Língua(s) em que lê: _____

3.12. Assinale a língua mais falada na família.

Alemão Português outra Qual? _____

3.13. Há quantos anos a/o sua/seu filha/o frequenta o curso de português? _____

3.14. Para si, é importante que a/o sua/seu filha/o frequente o curso de português?

Não Porquê?

Sim Porquê?

Obrigada pela colaboração.

FIM

FICHA SOCIOLINGUÍSTICA B

Com o presente questionário pretendemos conhecer-te e conhecer melhor o teu perfil linguístico: que línguas falas, com quem falas essas línguas, quando as usas... A tua colaboração é importante. Responde com sinceridade.

1. Dados do aluno

1.1. Nome: _____

1.2. Data de nascimento: ____/____/____

1.3. Em que país nasceste? Suíça Portugal outro Qual? _____

1.3.1. Se não nasceste na Suíça, com que idade vieste para cá viver? _____

1.3.2. Costumas viajar para Portugal? Não Sim

um vez por ano

duas vezes por ano

três a quatro vezes por ano

mais de quatro vezes por ano

1.3.4. Quanto tempo costumavas ficar em Portugal?

Uma semana

Duas semanas

Três semanas

Quatro a cinco semanas

Mais de cinco semanas

1.4. Quem são as pessoas com quem vives?

1.5. Em que escola andas? pré-escola escola primária

1.6. Em que ano estás? _____

2. Dados relativos ao perfil linguístico da/o aluna/o

2.1. Assinala a(s) língua(s) que falas.

Alemão Português Outra/as Qual/quais? _____

2.2. Língua que falas melhor: _____

2.3. Língua que aprendeste primeiro: _____

2.4. Língua em que gostas mais de falar: _____

2.5. Língua(s) que falas com a mãe: _____

2.6. Língua(s) que falas com o pai: _____

2.7. Língua(s) que falas com os irmãos: _____

2.8. Língua(s) que falas com os avós: _____

Continua.Vira se fazes favor.

2.9. Língua(s) que falas com os amigos do curso de português: _____

2.10. Língua(s) em que vês televisão: _____

2.11. Língua(s) em que lês: _____

2.12. Assinala a língua mais falada na tua família.

Alemão Português outra Qual? _____

2.13. Há quantos anos andas no curso de português? _____

2.14. Para ti, é importante aprender português?

Não Porquê?

Sim Porquê?

Obrigada pela colaboração.

FIM

Resultados Ficha Sociolinguística A

DADOS SOCIOLINGUÍSTICOS				
			Número de Respondentes	
			24	
ITENS	Sexo	N		%
		masculino		
			9	37,5
			15	62,5
	média de idade		8,1	
1.3.	país onde nasceu	Portugal	2	8,3
		Suíça	22	91,7
		outro	0	0,0
1.3.1	idade chegada à Suíça	4 anos	1	4,2
		1 mês	1	4,2
1.3.2	viajar para Portugal	sim	24	100,0
		não	0	0,0
1.3.3.	frequência das viagens	1x ano	16	66,7
		2x ano	8	33,3
		n responde	1	4,2
1.3.4.	tempo de estadia	2 semanas	2	8,3
		3 semanas	22	91,7
1.4.	pessoas com quem vive	país	12	50,0
		país e irmãos	11	45,8
1.5	nível de ensino	pré escolar	2º ano	2 8,3
		primário	1º ano	2 8,3
			2º ano	6 25,0
			3º ano	5 20,8
			4º ano	6 25,0
dados relativos aos pais				
2.1.	nacionalidade da mãe	portuguesa	23	95,8
		suíça	1	4,2
2.2.	profissão da mãe	operárias	9	37,5
		enfermeiras	1	4,2
		emp. Escritório	1	4,2
		costureiras	1	4,2
		preparadoras industriais	1	4,2
		téc lavandaria	1	4,2
		emp. Domésticas	1	4,2
		ajud cozinha	2	8,3
		tec. Limpeza	4	16,7
		domésticas	1	4,2
		não referem	2	8,3
2.3.	escolaridade da mãe	1º ciclo	3	12,5
		2º ciclo	7	29,2
		3º ciclo (9º ano)	7	29,2
		Secundário	12º	3 12,5
			10º ano	4 16,7
2.4.	línguas que a mãe fala	só português	7	29,2
		alemão + port	16	66,7
		3 línguas	8	33,3
		4 línguas	1	4,2

		5 línguas	4	16,7	
2.5.	nacionalidade do pai	Portuguesa	23	95,8	
		Suíça	1	4,2	
2.6.	profissão do pai	aux. Enfermagem	1	4,2	
		Encarregado	1	4,2	
		Operário	11	45,8	
		téc. Logístico	1	4,2	
		op máquinas	1	4,2	
		Supervisor	1	4,2	
		Soldador	1	4,2	
		op gruas	1	4,2	
		montador andaimes	1	4,2	
		ag. Imobiliário	1	4,2	
		Empresário	1	4,2	
		construção civil	2	8,3	
		n indica	1	4,2	
		2.7.	nível de escolaridade do pai	1º ciclo	3	12,5
2º ciclo	5			20,8	
3º ciclo (9º ano)	7			29,2	
Secundário	12º			1	4,2
	10º ano			1	4,2
2.8.	línguas que o pai fala	só português	7	29,2	
		alemão + port	15	62,5	
		3 línguas	5	20,8	
		4 línguas		0,0	
		5 línguas	1	4,2	
		6 línguas	1	4,2	
3.	Perfil linguístico aluno/aluna				
3.1.	línguas que fala	Alemão	24	100,0	
		Português	24	100,0	
		Inglês	2	8,3	
		Francês	0	0,0	
		Italiano	0	0,0	
		Espanhol	0	0,0	
3.2.	língua que fala melhor	Alemão	8	33,3	
		Português	11	45,8	
		alemão + port	5	20,8	
3.3.	língua que aprendeu primeiro	Alemão	0	0,0	
		português	24	100,0	
		não sabe	0	0,0	
3.4.	língua que gosta mais de falar	alemão	9	37,5	
		português	12	50,0	
		alemão + port	3	12,5	
3.5.	língua que fala com a mãe	alemão	1	4,2	
		português	14	58,3	
		alemão + port	5	20,8	
3.6.	língua que fala com o pai	alemão	1	4,2	
		português	23	95,8	
		alemão + port	9	37,5	
3.7.	língua que fala com os irmãos	alemão	5	23,8	
		português	7	33,3	
		alemão + port	9	42,9	
3.8.	língua que fala com os avós	alemão	0	0,0	

		português	24	100,0
		alemão+port	0	0,0
3.9.	língua que fala com os amigos do curso de português	alemão	2	8,3
		português	13	54,2
		alemão + port	8	33,3
		não responde	1	4,2
3.10	língua em que vê televisão	alemão	2	8,3
		português	4	16,7
		alemão+port	18	75,0
3.11	língua em que lê	alemão	5	20,8
		português	2	8,3
		alemão +port+ingl	1	4,2
		nenhuma	1	4,2
3.12	língua mais falada na família	alemão	1	4,2
		português	20	83,3
		não responde	3	12,5
3.13	anos de frequência do curso LCP	1 ano	2	8,3
		2 anos	4	16,7
		3 anos	9	37,5
		4 anos	6	25,0
		5 anos	2	8,3
		6 anos	1	4,2
3.14	importante aprender português	sim	23	95,8
		não	1	4,2

Resultados Ficha Sociolinguística B

DADOS SOCIOLINGUISTICOS						
Número de Respondentes					24	
ITENS	Sexo	N		%		
		masculino	feminino			
	média de idade			8,1	33,7	
1.3.	país onde nasceu	Portugal		2	8,3	
		Suíça		22	91,7	
		outro		0	0,0	
1.3.1	idade chegada à Suíça	4 anos		1	4,2	
		1 mês		1	4,2	
1.3.2	viajar para Portugal	sim		24	100,0	
		não		0	0,0	
1.3.3.	frequência das viagens	1x ano		15	62,5	
		2x ano		8	33,3	
		n responde		1	4,2	
1.3.4.	tempo de estadia	2 semanas		4	16,7	
		3 semanas		20	83,3	
1.4.	pessoas com quem vive	país		6	25,0	
		país e irmãos		18	75,0	
1.5	nível de ensino	pré escolar	2º ano	2	8,3	
		primário	1º ano	2	8,3	
			2º ano	6	25,0	
			3º ano	5	20,8	
			4º ano	6	25,0	
2.	Perfil linguístico aluno/aluna					
2.1	línguas faladas	alemão		24	100,0	
		português		24	100,0	
		inglês		3	12,5	
		francês		2	8,3	
		italiano		1	4,2	
		espanhol		0	0,0	
2.2.	língua que fala melhor	alemão		13	54,2	
		português		9	37,5	
		alemão + port		2	8,3	
2.3	língua que aprendeu primeiro	alemão		2	8,3	
		português		21	87,5	
		não sabe		1	4,2	
2.4	língua que gosta mais de falar	alemão		8	33,3	
		português		10	41,7	
		alemão + port		6	25,0	
2.5	língua que fala com a mãe	alemão		1	4,2	
		português		14	58,3	
		alemão + port		9	37,5	
2.6	língua que fala com o pai	alemão		2	8,3	
		português		16	66,7	
		alemão + port		6	25,0	

2.7	língua que fala com os irmãos	alemão	6	25,0
		português	4	16,7
		alemão + port	11	45,8
2.8	língua que fala com os avós	Alemão	0	0,0
		português	0	0,0
		alemão+port	24	100,0
2.9	língua que fala com os amigos do curso de português	Alemão	4	16,7
		português	10	41,7
		alemão + port	10	41,7
2.10	língua em que vê televisão	Alemão	5	20,8
		português	5	20,8
		alemão+port	14	58,3
2.11.	língua em que lê	Alemão	13	54,2
		português	2	8,3
		alemão +port	5	20,8
		nenhuma	1	4,2
2.12.	língua mais falada na família	Alemão	3	12,5
		português	19	79,2
		alemão+port	2	8,3
2.13	anos de frequência do curso LCP	1 ano	2	8,3
		2 anos	4	16,7
		3 anos	9	37,5
		4 anos	6	25,0
		5 anos	2	8,3
		6 anos	1	4,2
2.14	importante aprender português	sim	23	95,8
		não	1	4,2

ANEXO 3 – DOCUMENTOS

Doc. 1

Maria da Luz Santos Silva
Emmishoferstrasse, 5
78462 Konstanz
Santossilva.luz@googlemail.com

30 de novembro de 2011

Exma Senhora Coordenadora,
Doutora xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

No âmbito da realização da Dissertação conducente à obtenção do grau de Mestre em Português Língua Não Materna que me encontro a frequentar na Universidade Aberta, investigação enquadrada na área da Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem e sob a orientação da Professora Doutora Hanna Jakubowicz Batoréo, pretendo recorrer ao grupo de aprendentes do Curso de Língua e Cultura Portuguesas de Frauenfeld – 1º ao 4º anos –, para a constituição do *corpus* linguístico a partir do qual desenvolverei o meu trabalho, pelo que solicito a Vossa Excelência autorização para o registo de produções orais dos alunos na sala de aula.

Antecipadamente grata, apresento os meus melhores cumprimentos.

Docente,

Maria da Luz Santos Silva

Exmo Sr. Encarregado de Educação

No âmbito da realização de um Mestrado em Português Língua Não Materna pela Universidade Aberta em Portugal, proponho-me fazer um trabalho de investigação com recurso ao registo da produção oral dos aprendentes do curso de Português de Frauenfeld, pelo que solicito autorização para que o seu educando possa colaborar neste estudo.

Antecipadamente grata por essa colaboração, apresento os meus melhores cumprimentos.

A professora,

Autorizo o meu Educando (nome) _____, a participar neste estudo.

Encarregado de Educação : (assinatura) _____

Data ___/___/___

Ficha de registo de informação

RESPONDENTE _____ CÓDIGO _____

Data da recolha: ____/____/____ hora ____:____ Idade: _____

1ª História: _____ 2ª História _____

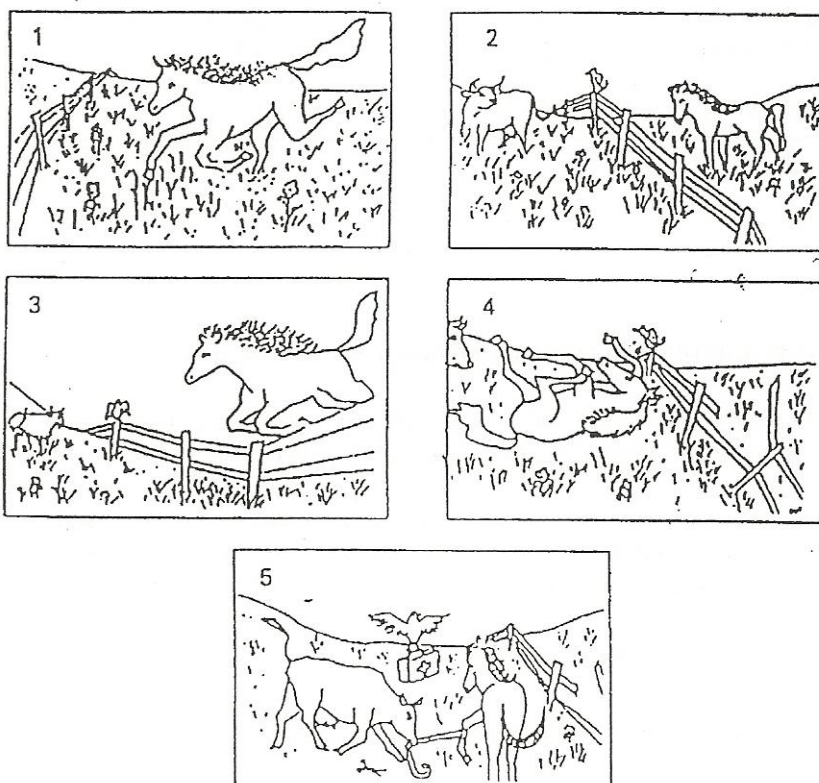
Observações:

1ª História

2ª História

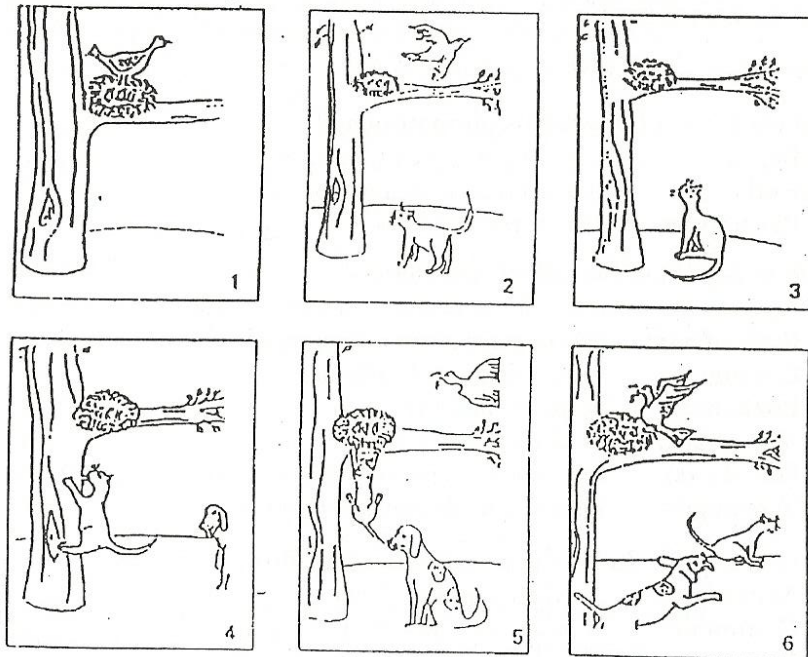
ANEXO 4 – CORPUS

HISTÓRIA DO CAVALO



In BATORÉO, H. J. (2000). Expressão do Espaço no Português Europeu, contributo psicolinguístico para o estudo da linguagem e da cognição. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e Tecnologia, p. 824 (imagem digitalizada)

HISTÓRIA DO GATO



In BATORÉO, H. J. (2000). Expressão do Espaço no Português Europeu, contributo psicolinguístico para o estudo da linguagem e da cognição. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e Tecnologia, p. 825 (imagem digitalizada)

FICHAS DE TRANSCRIÇÃO DO CORPUS

GRUPO 1 – G1 (6 anos)

Participante/Código: 36_DM_F_6a0m20d

Data de nascimento: 22/12/2005

idade no momento da recolha: 6anos 0meses 20dias

Sexo : M F

Data da recolha dos dados: 11/01/12

Hora: 14:03

Nível Escolar: pré – 2º ano

Estímulo utilizado: Visual - Imagem visual a preto e branco

Dados relativos à gravação: ambiente descontraído, algum ruído no registo.

Situação: Sala de aula – escola Auen

Atividade: contar duas histórias

Local. Frauenfeld- Thurgau-Suíça

Localização da gravação no registo áudio: N39

1ª HISTÓRIA DO CAVALO

Perante alguma hesitação em começar a investigadora incentiva # “podes contar” ### a participante continua em silêncio # faz falsos começos e a investigadora insiste # dizendo “conta” # a participante responde “não sei” e a investigadora volta a interferir e pergunta “que # que animal é este?” # a participante responde “um cavalo” e a investigadora continua a questionar “o que é que ele está a fazer?” ## “está a correr” diz a participante # a investigadora incentivando “muito bem # e depois o que é que aconteceu com ele? Olha p(a)r(a) qui” # “ficou ali preso” ### a investigadora “e então?” # a participante “e o cavalo saltou” # a investigadora “ e o cavalo saltou e” ## a participante “e caiu ### ham e (de)pois ## vieram os amigos” # a investigadora “vieram os amigos dele # e quem eram os amigos dele?” # a participante # “era um pássaro e # nunca vi um animal # destes # não me lembro # como chama-se” a participante hesita e a investigadora intervém “ok # chama-lhe um nome que tu gostasses que ele tivesse” ### a participante “ainda não sei muito bem o # qual nome” ### a investigadora faz nova pergunta “o que fizeram os amigos dele?” # a respondente “ajudaram-no” ### a investigadora “porquê?” ### a participante “po(r)qu(e) ele a(lei)jou-se” ## a investigadora “aleijou-se?” ###

2º HISTÓRIA DO GATO

Com hesitação a participante inicia “mais uma história # hi” ### “(es)tá um pássaro” ## a investigadora “onde está o pássaro?” # a participante “(es)tá do ninho” ### a investigadora “e depois?” # a participante “depois ele voo(u) (de)pois veio o cão ### no ninho não estava lá o pássaro # só (es)tava lá o cão” hesita ## “e o cão # e o gato # investigadora “ subiu p(ara)ó ninho” # investigadora “o que é que ele queria?” ### participante “ele queria ir pa(ra) dentro do ninho” ### a investigadora “p(a)ra dentro do ninho?# porquê?” a participante “po(r)que qu(er)ia os ovos### e o cão # e o cão e o cão puxou-o ## o gato # antes da # antes do pássaro ter chegado eles fugiram ### o pássaro trouxe minhocas ## p(ara) ós bebés ###

Participante/Código 02_MM_M_6a6m21d

Data de nascimento: 16/05/2005

idade no momento da recolha: 6anos6m21dias

Sexo : M F

Data da recolha dos dados: 7/12/11

Hora: 13:57

Nível Escolar: pré – 2º ano

Estímulo utilizado: Imagem visual a preto e branco

Dados relativos à gravação: ambiente descontraído; boa qualidade do registo

Situação: sala de aula – escola Auen

Atividade: contar duas histórias

Local. : Frauenfeld – Thurgau- Suíça

Localização da gravação no registo áudio : N2

1ª história: *HISTÓRIA DO CAVALO*

Ele (es)tá # começou # (es)tava a correr e ele aqui (es)tava a parar e depois parou # e depois parou # e depois saltou por cima e foi por cima logo ## daqueles que (es)tavam lá # e depois um prendeu-[!]o # (corrige) prendeu-o #### depois ele caiu # depois o outro prendeu-se # (corrige) prendeu-os ### E o pássaro foi lá rápido lá ## a vaca (es)tava a segurá-lo # foi lá rápido o pássaro # e e trouxe a caixa do *notfall* ###

2ª história: *HISTÓRIA DO GATO*

É um pássaro que está a olhar ##e depois foi voar # e veio um gato ## e depois foi para cima ## ah não(!)### e depois olhou para cima # e depois o páss(a)ro já (es)tava # já tinha ido lá # depois foi para cima #e depois (es)tava lá o gato e o cão foi lá, pois p(u)xou # depois (es)tava lá # depois o gato caiu ### depois veio o pássaro # e depois o cão foi atrás dele ### e o gato sentou-se ###

Participante/Código 10_VF_F_6a8m24d

Data de nascimento: 20.03.2005 idade no momento da recolha: 6anos 8meses 24 dias

Sexo : M F

Data da recolha dos dados: 14/12/11

Hora: 14:00

Nível escolar: 1º ciclo – 1º ano

Estímulo utilizado: Imagem visual a preto e branco

Dados relativos à gravação: algum ruído de fundo

Situação: sala de aula – Escola Auen

Atividades: contar duas histórias

Local. : Frauenfeld – Thurgau- Suíça

Localização da gravação no registo áudio : N10

1ª história: *HISTÓRIA DO GATO*

Primeiro o pássaro tinha aqui no ninho # assim # bebés pássaros e depois a mãe foi buscar comida # o pato ## o gato # quer (a)panhar os pássaros # depois ela *tava* ### aqui tá os ### e depois o gato quer comê-los ## depois veio um gato # depois o gato # o cão vem e depois o gato assustou o gato ### e o gato (es)tava ali # lá em cima na árv(or)e e depois o cão tá a assustar o gato # puxou # puxou o rabo dele e depois assustou o cão ### E o pássaro **trazeu* comida # minhocas ###

2ª história: *HISTÓRIA DO CAVALO*

Primeiro ele (es)tava a correr na relva # depois ele saltou a quinta # depois ele cai ## depois viu este # depois ele saltou # depois ele caiu ## E depois ### ham # o *páss(a)ro* (bus)scar isto ### o que é isto? # - investigador # chama-lhe o que quiseres - uma caixa ### e está aqui # (es)tá aqui mordido ## outro cavalo ### e depois puxou esta# esta ### uma corda ## “acho isto acho uma caixa de d(ou)tor” ## e depois ele meteu aqui # o pássaro # e # “acho” este cavalo puxou # “acho” # a corda ###

Participante/Código: 25_LS_F_6a9m17d

Data de nascimento: 04.02.2005

idade no momento da recolha: 6anos 9meses17dias

Sexo : M F

Data da recolha dos dados: 21/12/11

Hora: 14:20

Nível escolar: 1º ciclo – 1º ano

Estímulo utilizado: Imagem visual a preto e branco

Dados relativos à gravação: ambiente descontraído, algum ruído no registo. Houve estímulo da parte da Investigadora.

Situação: sala de aula – escola Auen

Atividade: contar duas histórias

Local. : Frauenfeld – Thurgau- Suíça

Localização da gravação no registo áudio : N25 e N26

1ª história: HISTÓRIA DO CAVALO

INV “O que é que vês aí?

Uma vaca # e um cavalo ## o cavalo # caiu ### o cavalo # correu ### depois veio veio uma vaca ###
huumm ### e o cavalo (es)tava a saltar e # (de)pois caiu # (de)pois veio um pássaro ### e uma vaca
###

2ª história: HISTÓRIA DO GATO

Um pássaro ### dentroooo # dentro do quê # não sei como isto chama-se! ## onde é que (es)tá
dentro? - Investigadora # chama-lhe o que tu quiseres # é onde vive o pássaro - ## ok -ri- # “eu digo
digo” é ali onde vivem os pássaros ## e tinha muitos bebés aqui dentro ##(de)pois, (de)pois saiu -ri-
e de(i)xou os pássaros que(i)tos ##(de)pois veio um gato ## (de)pois veio um gato # subiu # parou
e tirou os bebé ## tirou os bebés # (de)pois o gato já ia subindo # depois veio um cão # o gato já
(es)tava lá em cima # (de)pois um cão (es)tava sentado # (de)pois veio a mãe dela e depois ela # viu
diz o gato pa(ra) sair e o cão pa(ra) i(r)-se embora

GRUPO 2 – G2 (7anos)

Participante/Código: 01_GF_M_7a5m10d

Data de nascimento: 27/06/2004

idade no momento da recolha: 7anos 5meses10dias

Sexo : M F

Data da recolha dos dados: 7/12/11

Hora: 13:49

Nível escolar: 1º ciclo – 1º ano

Estímulo utilizado: Visual - Imagem a preto e branco

Dados relativos à gravação: ambiente descontraído, boa qualidade do registo.

Situação: sala de aula – Escola Auen

Atividade: contar duas histórias

Local. : Frauenfeld – Thurgau- Suíça

Localização da gravação no registo áudio : N1

1ª história: *HISTÓRIA DO CAVALO*

O cavalo (es)tá a correr ## (es)tá de ### -hesita- o cavalo depois (es)tá a ver # a vaca ### o cavalo depois (es)tava a saltar # e depois caiu ### depois (es)tava a puxar a perna do cavalo ###

2ª história: *HISTÓRIA DO GATO*

O passarinho (es)tá a ver # e depois (es)tá a voar # e (de)pois # ham ## -reflete- ##o gato (es)tava a ver p(ara o)ó ninho ### depois o gato subiu (ao)ó ninho### depois o cão não deixou ir o gato p(ara) ó ninho # depois o cão foi atrás do gato # e depois um passarinho veio p(ara) ó ninho ###

Participante/Código 09_AS_F_7a6m10d

Data de nascimento: 04.06.2004 idade no momento da recolha: 7 anos 6 meses 10 dias

Sexo : M F

Data da recolha dos dados: 14/12/11

Hora: 13:50

Nível escolar: 1º ciclo – 1º ano

Estímulo utilizado: Visual – Imagem a preto e branco

Dados relativos à gravação: foram colocadas algumas questões pela investigadora para estimular o desenvolvimento da história.

Situação: sala de aula – Escola Auen

Atividade: contar duas histórias

Local. : Frauenfeld – Thurgau- Suíça

Localização da gravação no registo áudio : N9

1ª história: *HISTÓRIA DO GATO*

Um passarinho tem bebés depois foi à p(r)ocura de comida e um um cão apareceu # depois o passarinho foi e o cão ficou #### depois o cão ia ## qu(er)ia comer os ovos e a mãe apareceu # depois o cão viu um gato e foi at(r)ás dele ## deixou os ovos ####

2ª história: *HISTORIA DO CAVALO*

O cavalo ia a ## a (investigadora # correr) correr # depois uma vaca apareceu e foi at(r)ás e ## e ## o ## o cavalo não o viu # e depois caiu e depois o passarinho foi buscar uma caixa de médicos ## para arranjar a pata dele ## (investigadora # o que aconteceu à pata?)# a pata pa(r)tiu-se e depois ele tinha de ir ao médico dos animais ###

Participante/Código: 26_MP_F_7a9m21d

Data de nascimento: 24/02/2003

idade no momento da recolha: 7anos 9meses 21dias

Sexo : M F

Data da recolha dos dados: 21/12/11

Hora: 14:40

Nível escolar: 1º ciclo – 1º ano

Estímulo utilizado: Visual - Imagem a preto e branco

Dados relativos à gravação: ambiente descontraído, algum ruído no registo.

Situação: sala de aula – escola Auen

Atividade: contar duas histórias

Local. : Frauenfeld – Thurgau- Suíça

Localização da gravação no registo áudio : N26

1ª história: *HISTÓRIA DO CAVALO*

O cavalo # o cavalo foi a correr # depois # ele parou e andou um bocado e depois ele correu # voou ## e depois ele caiu ao chão e veio o homem # pôs a mala no chão # o cavalo pegou na # no outro cavalo # noutro cavalo # e (de)pois o pássaro *lucou a mala ###

2ª história: *HISTÓRIA DO GATO*

Isto é um pássaro? # isto é um pássaro? # o pássaro ficou no ninho em pé # e depois o pássaro voou e veio um # um gato # e depois o gato ## e depois o gato sentou-se e voo(u) um pássaro # não estava no ninho ## e depois o cão *beio, o gato subiu e qu(er)ia roubar os ovos que (es)tavam no ninho e o cão segurou o gato # por o gato qu(er)ia o ninho com a pata ## e veio o pássaro depois # e disse pa(ra) não # pa(ra) não agarrar # e depois o cão # e o gato fugiu com # o gato ficou assim sentado e o cão fugiu e o pássaro foi p(ara)ó ninho dele ###

Código: 11_IC_F_7a11m8d

Data de nascimento: 06/01/2004

idade no momento da recolha: 7anos 11meses 8dias

Sexo : M F

Data da recolha dos dados: 14/12/11

Hora: 15:00

Nível escolar: 1º ciclo – 1º ano

Estímulo utilizado: Visual: Imagem a preto e branco

Dados relativos à gravação: ambiente descontraído, boa qualidade do registo.

Situação: sala de aula – escola Auen

Atividade: contar duas histórias

Local. : Frauenfeld – Thurgau- Suíça

Localização da gravação no registo áudio : N11

1ª história: *HISTÓRIA DO GATO*

Era uma vez # uma galinha# e um cão chegou ao pé dela # e ela fugiu e o cão ficou a olhar ## depois veio outro cão # e o cão fugiu e o outro cão agarrou no # no rabo # e depois ele caiu e o # e a galinha voltou ## com comida ## p(a)r (a)ó seu ninho ### (investigadora # quem está no ninho?) no ninho estava # passarinhos ###

2ª história : *HISTÓRIA DO CAVALO*

Era uma vez um cavalo # ele caiu e partiu a perna ### (de)pois veio um pássaro com uma caixa de medicamentos e a vaca atou uma corda e puxou o cavalo # e trataram do cavalo # muito bem ## no jardim # porque ele # saltou por cima d(e)uns paus e aquilo partiu e ele partiu a perna ###

Participante/Código: 15_HF_M_7a11m20d

Data de nascimento: 24/12/2003

idade no momento da recolha: 7anos 11meses 20dias

Sexo : M F

Data da recolha dos dados: 14/12/11

Hora: 15:40

Nível escolar: 1º ciclo – 2º ano

Estímulo utilizado: Visual - Imagem a preto e branco

Dados relativos à gravação: ambiente descontraído, algum ruído.

Situação: sala de aula – Escola Auen

Atividade: contar duas histórias

Local. : Frauenfeld – Thurgau- Suíça

Localização da gravação no registo áudio : N15

1ª história: *HISTÓRIA DO GATO*

Longa hesitação

Introduz # “vou contar uma história”

Era uma vez um pássaro com três filhos pequeninos # depois foi buscar comida e o gato # queria comer os # comer os passarinhos e # o gato esperava quando foi a mãe buscar comida # depois foi p(ar)á a(r)v(o)re pa(ra) comer os # passarinhos # depois vem um cão levou ## tirou o gato o rabo ### e depois foi # vem a mãe # depois o cão foi (a)trás do gato ###

2ª história: *HISTÓRIA DO CAVALO*

Era uma vez um cavalo # ele (es)tava a ver o # a vaca e depois queria ir # ele saltou #depois caiu no chão # depois a vaca ajudou a meter o ### a co(r)d[r]a no cavalo ### depois (es)tá ali um passarinho # depois tinha um # uma coisa # p(ara)ó ### -investigadora estimula- # levou uma caixa dum médico e depois foi outra vez p(ara)ó médico # foi o cavalo outra vez p(ar)á (a)li ## p(ara)ó *stahl* dele ###

GRUPO 3 – G3 (8 anos)

Participante/Código: 28_LF_F_8a0m21d

Data de nascimento: 22/11/2003

idade no momento da recolha: 8anos 0meses 20dias

Sexo : M F

Data da recolha dos dados: 21/12/11

Hora: 15:10

Nível escolar: 1º ciclo – 2º ano

Estímulo utilizado: Visual – Imagem a preto e branco

Dados relativos à gravação: ambiente descontraído.

Situação: sala de aula – escola Auen

Atividade: contar duas histórias

Local. : Frauenfeld – Thurgau- Suíça

Localização da gravação no registo áudio : N28

1ª história: *HISTÓRIA DO CAVALO*

É um cavalo # um cavalo estava # está a correr # e estava a ver o que se passa # e depois viu um(a) vaca e um pássaro # estava ali um cavalo a ver o que se passa(va) lá fora # e (es)tava só ## e depois (es)tava a correr e quer saltar # quer a # amigos # e o pássaro e o # e o # e a vaca # quer ir para casa e ela # e (a)gora ela (no lugar de ele) caiu # e partiu uma perna ## a vaca e a # e o pássaro viu e perguntou “por quê (es)tás magoado” # e ele disse # “eu (e)stava a saltar e cai” ## e depois # e depois “eu não sei como se chama isto” # - investigador # é o que tu quiseres # chama-lhe o que tu quiseres - # informante # tu quiseres?! ## - investigadora sussurra # é uma caixa de socorros - # é um(a) caixa de socorro(s) ## e o cavalo estava bem e agora tem os amigos novos ###

2ª história: *HISTÓRIA DO GATO*

Era uma vez um pássaro # estava viver no # no bosque # e têm passarinhos ## ela *dizou “quero comer # quero comer” e depois o pai vai (bu)scar a(s) minhocas # e um gato foi lá no # no ar # e quer perguntar “onde estão? ## vou passar ali em cima” ele *dizou # “eu tenho fome # eu tenho fome” ## “ah # está bem # eu vou *comer-los vos” ### e disse “como” # e o gato disse “como vou fazer isto” # “eu vou experimentar uma coisa” # e foi na árvore e quer comer os passarinhos bebés ## e (a)gora vem um cão # estava muito mal com ela # e disse “tu não podes comer os passarinhos bebés # mãe não gosta” # e depois # e depois vem a mãe passarinho e tem uma minhoca e depois # estava a dar a comer para # para os seus passarinhos e a dizer “ a mãe é melhor # a mãe é melhor” ## e o cão e o gato foi chateados ###

Participante/Código: 12_PT_F_8a2m14d

Data de nascimento: 30/09/2003

idade no momento da recolha: 8anos 2meses 14dias

Sexo : M F

Data da recolha dos dados: 14/12/11

Hora: 15:10

Nível escolar: 1º ciclo – 2º ano

Estímulo utilizado: Visual - Imagem a preto e branco

Dados relativos à gravação: ambiente descontraído.

Situação: sala de aula – escola Auen

Atividade: contar duas histórias

Local. : Frauenfeld – Thurgau- Suíça

Localização da gravação no registo áudio : N12

1ª história: *HISTÓRIA DO GATO*

O passarinho estava no ninho e (de)pois um gato veio e o passarinho foi buscar comida p(ara) ó gatinho? ## (de)pois o gatinho estava ali sentado # (de)pois ele estava à espera p(ara) ó ## p(ara) ó ninho## (de)pois veio um cão e o cão queria apanhá-lo # mas não conseguia # (de)pois o passarinho veio e o cão e o gato foi logo p(a)ra baixo e (de)pois o cão queri(a)ó (a)panhá-lo ###

2ª história: *HISTÓRIA DO CAVALO*

Introduz # “eu quero-vos contar uma história”

O cavalo estava a correr no campo ## (de)pois estava ali um ## -hesitação - uma vaca # e (de)pois o cavalo estava a saltar # (de) pois ele caiu abaixo ### e (de)pois a vaca - hesita - apanhou-o?! # ah! pendurou uma corda na perna dele e (de)pois puxou e o ## e o passarinho depois levou ## - hesita - a mala com os pensos e os # e os os pensos # com pomadas e # e coisas p(a)ra nós ## p(a)ra # p(a)ra quando ela se aleija ## - hesitação - ### que ele caiu abaixo ###

Participante/Código : 03_JS_F_8a5m17d

Data de nascimento: 20/06/2003

idade no momento da recolha: 8anos5meses17dias

Sexo : M F

Data da recolha dos dados: 7/12/11

Hora: 15:27

Nível escolar: 1º ciclo – 2º ano

Estímulo utilizado: Visual – Imagem a preto e branco

Dados relativos à gravação: ambiente descontraído; boa qualidade do registo

Situação: sala de aula – Escola Auen

Atividade: contar duas histórias

Local. : Frauenfeld – Thurgau- Suíça

Localização da gravação no registo áudio : N3

1ª história: *HISTÓRIA DO CAVALO*

Era uma vez um cavalo # gostava de # de saltar ## ele g(o)stav(a) – hesita - # ele saltava muito # todos os dias ele andava a saltar ### uma vez viu # viu uma vaca # ele ficou assustado # ficou parado e (es)tavam os dois a olhar um p(ara) ó outro ## o cavalo era muito bonito ## só que uma vez o cavalo saltou pelas grades ## e depois caiu ao chão## as grades partiram e ele aleijou-se muito ## depois veio um pássaro com uma caixa # enfermeiro # e depois a vaca (es)teve-l(h)e a compor a perna onde ele se aleijou ###

2ª história: *HISTÓRIA DO GATO*

Era uma vez um pássaro ## ele (es)tava sempre no ninho # a ver ### uma vez veio um gato # e (de)pois ele # começou a voar # foi embora ### o gato (es)tava sempre a fazer “miau # miau” ## e uma vez ele subiu p(a)ra cima # só que depois apareceu um cão ## o gato (es)tava a subir e o cão agarrou-o no rabo e p(u)xou p(a)ra baixo enquanto o pássaro (es)tava a trazer a comida que ele foi b(u)scar ## depois o gato desceu # e depois o cão foi apanhá-lo ###

Participante/Código: 13_DM_M_8a9m7d

Data de nascimento: 07/03/2003

idade no momento da recolha: 8anos 9meses 7dias

Sexo : M F

Data da recolha dos dados: 14/12/11

Hora: 15:15

Nível Escolar: 1º ciclo – 3º ano

Estímulo utilizado: Visual - Imagem a preto e branco

Dados relativos à gravação: ambiente descontraído, boa qualidade do registo.

Situação: sala de aula – Escola Auen

Atividade: contar duas histórias

Local. : Frauenfeld – Thurgau- Suíça

Localização da gravação no registo áudio : N13

1ª história: *HISTÓRIA DO GATO*

Era uma vez uma ave ### tinha três pequeninos passarinhos # foi buscar comida e um gato estava ao pé da árvore ## o gato queria [as]subir para comer os passarinhos pequenos # mas quando queria [as]subir # o cão puxou-lhe pela cauda e quando o passarinho # e quando a mãe passarinha veio ## já não estava lá o gato # o gato fugiu ###

2ª história: *HISTÓRIA DO CAVALO*

Era uma vez um cavalo # que ia a correr ## e parou e saltou por cima de um – he # - “como é que se diz isto?” ## investigadora: chama-lhe o que quiseres # de um # de paus e caiu e (de)pois veio um passarinho com uma mala e a vaca ## e a vaca # e a vaca # cortou-lhe o barço # da pata do # cavalo # porque estava com o barço p[e]reso à perna # porque ele tinha caído ## e partiu a perna e (de)pois a vaca fez-lhe uma ligadura # na perna ###

Participante/Código: 16_IS_F_8a6m17d

Data de nascimento: 27/05/2003

idade no momento da recolha: 8anos 6meses 17dias

Sexo : M F

Data da recolha dos dados: 14/12/11

Hora: 15:50

Nível escolar: 1º ciclo – 2º ano

Estímulo utilizado: Visual - Imagem a preto e branco

Dados relativos à gravação: ambiente descontraído.

Situação: sala de aula – Escola Auen

Atividade: contar duas histórias

Local: Frauenfeld – Thurgau- Suíça

Localização da gravação no registo áudio : N16

1ª história: *HISTÓRIA DO GATO*

Um passarinho (es)tava na sua casa e um gato (es)tava em baixo # (es)tava a olhar p(ara)ó passarinho # e o passarinho fugiu para ir buscar comer para os seus filhinhos ## e depois o gato queria subir p(a)r(a) á casa # qu(e)o passarinho já não (es)tava lá # só os seus filhos # e depois ele subiu # subiu subiu por a árvore acima e o cão (es)tava a ver ## depois #o cão # (es)tava assim sentado e o gato (es)tava # já (es)tava muito em cima e o passarinho já (es)tava a vir ## depois o gato fugiu e o cão foi atrás do gato # porque o gato queria comer os passarinhos ###

2ª história: *HISTÓRIA DO CAVALO*

O cavalo passeou num quintal # (es)tava a correr no quintal e depois viu um boi que ficou parado nas grades ## depois queria saltar # saltou e caiu # e depois o passarinho e o boi ajudaram o # e o passarinho tinha uma caixa de doutor na mão e o boi tinha uma fita p(a)ra # p(a)ra apertar o pé ### depois o cavalinho tinha que (a)levantar a perna # o pé p(a)ra apertar ### porque ele caiu c(om)as grades # c(om)as grades partiram # (de)pois ele caiu e magoou-se ###

GRUPO 4 – G4 (9 anos)

Participante/Código de identificação: 19_TM_M_9a6d

Data de nascimento: 08/12/2002

idade no momento da recolha: 9anos 6dias

Sexo : M F

Data da recolha:14.12.11

Hora: 16:50

Nível escolar: 1º ciclo – 3º ano

Estímulo utilizado: Visual - Imagem a preto e branco

Dados relativos à gravação: ambiente descontraído, algum ruído no registo.

Situação: sala de aula – Escola Auen

Atividade: contar duas histórias

Local. : Frauenfeld – Thurgau- Suíça

Localização da gravação no registo áudio : N19

1ª história: *HISTÓRIA DO GATO*

Era uma vez um pássaro que (es)tava no seu ninho ### e depois veio um gato e o pássaro # sim # o pássaro assustou-se # e o pássaro fugiu ### (de)pois o gato olhou p(ara) ó ninho ### o gato subiu por cima da árvore # pa(ra) ir (a)ó ninho # (de)pois veio um cão e puxou o gato pa(ra) baixo e (de)pois veio outra vez o pássaro p(ara) ó ninho e o cão atrás do gato ###

2ª história: *HISTÓRIA DO CAVALO*

Era uma vez um cavalo que gostava muito de correr ### o cavalo # um dia # parou e depois o cavalo saltou # gostava mais de saltar e saltou # depois caiu e partiu lá a madeira #e caiu ### depois veio um pássaro ### (reflete)### pois veio uma vaca que foi ajudar o cavalo com o pássaro ### e o pássaro trouxe uma caixa de ## de coisas para ajudar o cavalo # assim fitas pensos e tudo ###

Participante/Código de identificação: 07_LC_F_09a1m1d

Data de nascimento: 06/11/2002 idade no momento da recolha: 9 anos 1mês 1dia

Sexo : **M** **F**

Data da recolha dos dados: 7/12/11

Hora: 16:58

Nível escolar: 1º ciclo – 3º ano

Estímulo utilizado: Visual - Imagem a preto e branco

Dados relativos à gravação: descontraída; repetiu-se muito ao tentar desenvolver uma história completa. Boa qualidade do registo.

Situação: sala de aula – Escola Auen

Atividade: contar duas histórias

Local: Frauenfeld – Thurgau – Suíça

Localização da gravação no registo áudio : N7

1º HISTÓRIA DO CAVALO

Era uma vez um cavalo # e viu outro cavalo # e queria ser um amigo dele ## e um dia ele saltou ### - hesita no nome da cerca - dum pau e lá # caiu # caiu em cima dum cavalo e *dizeu “desculpa # podemos ser amigos?” *dizeu “sim # quero ser teu amigo” ### e depois brincaram brincaram (a)té à noite ### e todo dia eles viram-se outra vez ## e brincaram ### (o qu(e)é que aqui (e)stá) e depois brincaram e caíram uma vez e magoaram-se ## que foram (para o) p(ara)ô (ho)spital ## e (de)pois veio o d(ou)tor # e ajudou a ele ## quando ajudou # o cavalo dizeu “obrigada” ## “tu tam(b)ém queres ser o meu amigo?” ## (de)pois disseram “sim” ## e toda a tarde os três junto(s), estavam sempre a brincar ### brincaram todo # todo o dia junto ## e um dia ### estava muito feliz porque era o ano dele ## e ali aconteceu ## que deram prendas # eles disseram “obrigada # obrigada” ## e depois dos anos dele # acabou # disseram todos “parabéns” # anos ## fizeram uma festa ## e não sabia de nada que ninguém brincava com ele # e que ninguém não sabia ### (de)pois lá deram prendas ### out(r)o dia ## e (de)pois brincaram, brincaram ### e sempre o out(r)o dia vinha e tinha o outro amigo ### um dia tinham todos e gostaram ser um dia de amigos # quando estavam os todos #três# amigos pa(ra) brincar # pa(ra) dar prenda a todos ###

2º HISTÓRIA DO GATO

Era uma vez um gato # e viu um passarinho ## “ah # eu tenho fome # já que tempos que nã(o) comi nada” ## e depois o passarinho voou ## “ pode ser que tenha ovos # deixa-me ver pa(ra) ver o passarin(h)o # pa(ra) comer o passarin(h)o eu tenho um(a) grande fome” ### e esperou # esperou # mais que três horas ### pois *dizeu “ai” ## ”ai” e (de)pois desceu lá não tem nenhum passarin(h)o ### e (de)pois viu um cão ## o cão # “ah # eu ajudo-te ### eu vou ajudar conseguir comer” ### vieram pa(ra) baixo ### e (de)pois correu # correu # correu e o cão ve(i)o atrás ### um dia *dizeu “agora temos esconder ## agora vou-me esconder”### e (de)pois todos viviam feliz(es) e encontrou alguém que deu # que deu c(o)mer ### ficaram feliz(es) da vida dele(s) ### e um dia viram-se outra vez e disseram “não quero aconteça uma coisa mal, vamos brincar?” ## e brincaram # brincaram # brincaram # todos dias ### um dia *dizeu “vamos procurar mais amigos” ### (de)pois já tens mais amigos e faz mais mel(h)or” ### quando tendo cinco pessoas ### temos que fazer um dia # festas # po(r)que nós somos amigos ###

Participante/Código de identificação: 33_AA_F_9a3m15d

Data de nascimento: 20/09/2002

idade no momento da recolha: 9anos 3meses 15dias

Sexo : M F

Data da recolha dos dados: 04/01/12

Hora: 17:40

Nível escolar: 1º ciclo – 3º ano

Estímulo utilizado: Visual – Imagem a preto e branco

Dados relativos à gravação: ambiente descontraído, algum ruído no registo.

Situação: sala de aula – Escola Auen

Atividade: contar duas histórias

Local : Frauenfeld – Thurgau – Suíça

Localização da gravação no registo áudio : N35

1ª história: *HISTÓRIA DO CAVALO*

Era uma vez um cavalo que estava em cima duma relva # e (de)pois ele viu uma vaca # e #(de)pois ele queria saltar por cima do muro e (de)pois ele caiu # e depois veio um passarinho com – hesita - com uma # uma malinha # (de)pois a vaca ajudou-o ####

2ª história: *HISTÓRIA DO GATO*

Era uma vez um pássaro que (es)tava no ninho co(m) os seus c(om) os seus pintainhos e depois ele foi p(r)ocurar o pássaro # foi buscar # foi p(r)ocurar de comida e (de)pois veio um gato e (de)pois (es)tava a pensar que qu(er)ia ver se ia ter os ovos #### e (de)pois o gato que foi acima da p(a)r(a) da árvore buscar os pintinhos e depois veio o cão e puxou-lhe o rabo e (de)pois o gato caiu p(a)ra baixo e (de)pois tinha medo e fugiu ## e a mãe # e depois o pássaro veio outra vez # para trás ## e deu comer aos pintainhos ###

Participante/Código de identificação: 23_DS_M_9a8m20d

Data de nascimento: 24/03/2002

idade no momento da recolha: 9anos 8meses 20dias

Sexo : M F

Data da recolha dos dados: 14/12/11

Hora: 18:50

Nível escolar: 1º ciclo – 4º ano

Estímulo utilizado: Visual - Imagem a preto e branco

Dados relativos à gravação: ambiente descontraído, algum ruído no registo.

Situação: sala de aula – Escola Auen

Atividade: contar duas histórias

Local: Frauenfeld – Thurgau – Suíça

Localização da gravação no registo áudio : N23

1ª história: *HISTÓRIA DO GATO*

Havia uma vez um pássaro que (es)tava ao pé dos pintainhos # (de)pois o pássaro ia buscar comida # (de)pois veio um gato # (de)pois o gato viu que só (es)tavam lá os pintainhos e não (es)tava lá o pássaro grande # (de)pois o gato foi p(a)ra cima da árvore # o cão viu e ladrou e assustou-o e pois foi-se embora # (de)pois veio o pássaro com a comida e deu aos pintainhos ###

2ª história: *HISTÓRIA DO CAVALO*

Havia uma vez um cavalo que estava na erv[er]a e havia um – “ai como é que se chama?”- uma cerca # e o boi (es)tava no outro lado # na erv[er]a ### (de)pois o cavalo quis saltar por cima da cerca (de)pois ele bateu contra a cerca e caiu ### (de)pois veio o pássaro com o cofre dos doutores e (de)pois o boi pôs-l(h)e uma ligadura porque (es)tava a sangrar ###

Participante/Código de identificação: 35_DT_F_9a9m17d

Data de nascimento: 18/03/2002

idade no momento da recolha: 9anos 9meses 17dias

Sexo : M F

Data da recolha dos dados: 04/01/12

Hora: 19:15

Nível Escolar: 1º ciclo - 4º ano

Estímulo utilizado: Visual - Imagem a preto e branco

Dados relativos à gravação: ambiente descontraído, algum ruído no registo.

Situação: sala de aula – Escola Auen

Atividade: contar duas histórias

Local: Frauenfeld – Thurgau – Suíça

Localização da gravação no registo áudio: N38

1ª história: *HISTÓRIA DO CAVALO*

O cavalo (es)tava a correr na # na relva # pois viu uma vaca # saltou por cima # “como é que chama-se isto?” # dum coiso #partiu a perna e um pássaro veio com uma caixa de # com # uma fita para coisar a perna # hu ## e a vaca ajuda # meter o gesso ## “tam(b)ém não sei” ###

2ª história: *HISTÓRIA DO GATO*

O pássaro tinha bebés e depois foi buscar comida # voou p(ar)a buscar comida # mas (de)pois quando foi voar (es)tava lá um gato e o gato pensou “ai # agora o pássaro não (es)tá cá # posso comer os bebés # pois é ” ### depois o gato ham # agarrou-se à árvore # e queria comer os pássaros # mas depois (es)tava lá o cão e puxou o rabo do gato e o gato foi-se embora ### e o # e a mamã pássaro voltou com (u)ma minhoca ###

GRUPO 5 – G5 (10 anos)

Participante/Código de identificação: 39_NG_M_10a4m2d

Data de nascimento: 23/09/2001

idade no momento da recolha: 10anos 4meses 2dias

Sexo : M F

Data da recolha dos dados: 25/01/12

Hora: 19:26

Nível Escolar: 1º ciclo – 4º ano

Estímulo utilizado: Visual - Imagem a preto e branco

Dados relativos à gravação: ambiente descontraído, algum ruído no registo.

Situação: Sala de aula – escola Auen

Atividade: contar duas histórias

Local: Frauenfeld – Thurgau – Suíça

Localização da gravação no registo áudio: N44

1ª história: *HISTÓRIA DO CAVALO*

“Tenho que dizer era uma vez?” ## investigadora “como queiras # podes dizer mas não é obrigatório”

Era uma vez um cavalo # que queria ## que queria ir pa(ra) # para # para outra ### p(ara) o out(r)o lado e (de)pois ele tentou e (de)pois o pé dele bateu nas # nas coisas e (de)pois ele caiu e (de)pois # (de)pois os animais *ajudarem lho ### já disse ###

2ª história: *HISTÓRIA DO GATO*

Era uma vez um pássaro que fez ovos e (de)pois nasceu bebés (de)pois o pássaro foi (b(u)scar comida e depois veio o gato queria comer bebés # (de)pois ele (es)tava a dizer “como é que eu vou subir lá p(a)ra cima?” # (de)pois ele [as]segurou-se [d]a árvore e subiu lá p(a)ra cima mas depois veio o cão e puxou l(h)e o rabo para baixo # (de)pois veio o pássaro # (de)pois o cão # (de)pois a mãe dá a comida aos bebés e o cão tira tirou o gato daqui ###

Participante/Código de identificação: 31_ST_F_10a4m21d

Data de nascimento: 01/08/2001

idade no momento da recolha: 10anos 4meses 21dias

Sexo : M F

Data da recolha dos dados: 21/12/11

Hora: 18:46

Nível escolar: 1º ciclo – 4º ano

Estímulo utilizado: Visual – Imagem a preto e branco

Dados relativos à gravação: ambiente descontraído, algum ruído no registo.

Situação: sala de aula – escola Auen

Atividade: contar duas histórias

Local : Frauenfeld – Thurgau- Suíça

Localização da gravação no registo áudio : N33

1ª história: *HISTÓRIA DO CAVALO*

Era uma vez um # era uma vez um cavalo # ele estava na relva a comer folhas - ri - # e depois ele encontrou um toiro e # e passou ## passou # investigadora # “chama-lhe o que quiseres” ## passou a # rede ## e depois ele tropeçou por a rede e aleijou-se na # na perna. Depois veio o toiro # e uma águia e deram uma coisa de ajudar as pessoas no (ho)spital ###

2ª história: *HISTORIA DO GATO*

Era uma vez um pássaro que tinha dois # tinha três passarinhos e esse foi-se embora p(a)ra # p(a)ra procurar comida p(a)ra eles e depois veio um gato e queria comer os pássaros ##(de)pois ele ia a subir à árvore # e (de)pois veio um cão e puxou-lhe o rabo ## e depois quando a mãe veio tinha lagartas na # no bico # e o gato estava a fugir e o cão atrás dele ###

Participante/Código de identificação: 24_DF_F_10a9m21d

Data de nascimento: 4/12/2001

idade no momento da recolha: 10anos0meses10dias

Sexo : M F

Data da recolha dos dados: 14/12/11

Hora: 19:05

Nível escolar: 1º ciclo – 4º ano

Estímulo utilizado: Visual - imagem a preto e branco

Dados relativos à gravação: ambiente descontraído, algum ruído no registo.

Situação: sala de aula – escola Auen

Atividade: contar duas histórias

Local : Frauenfeld – Thurgau- Suíça

Localização da gravação no registo áudio : N24

1ª história: *HISTÓRIA DO GATO*

O pássaro (es)tava no seu ninho # depois o pássaro viu um cão # (de)pois ele voou e depois o cão (es)tava a *ol(h)ar e depois já não (es)tava lá o pássaro # o cão foi em cima da árvore e depois veio *oítro cão e o pássaro (es)tava *ol(h)ar p(ara) ó ninho e depois saíram e o pássaro veio outra vez e queria fugir ###

2ª história: *HISTÓRIA DO CAVALO*

O cavalo (es)tava a correr e (de)pois queria ir p(ara) ó *oítro lado e (de)pois correu # correu e depois ele caiu # (de)pois o pássaro foi buscar as coisas de socorro e a vaca pôs-l(h)e um ligador ## e (de)pois o cavalo foi ###

Participante/Código de identificação: 43_G_M_10a10m19d

Data de nascimento: 20/03/2001 idade no momento da recolha: 10anos 10meses 19dias

Sexo : M F

Data da recolha dos dados: 08/02/12

Hora: 18:33

Nível escolar: 1º ciclo - 4º ano

Estímulo utilizado: Visual - imagem a preto e branco

Dados relativos à gravação: ambiente descontraído, sem ruído.

Situação: Sala de aula – escola Auen

Atividade: contar duas histórias

Local: Frauenfeld – Thurgau – Suíça

Localização da gravação no registo áudio: N48 e N49

1ª história: *HISTÓRIA DO CAVALO*

Era vez # era uma vez um cavalo que queria ir p(a)ra um touro e saltou duma ##uma coisinha e depois foi # mas depois # no salto ## ela acertou com a perna no # na madeira e caiu e (de)pois o touro e um passarinho buscaram uma # uma caixinha e depois tinha lá muitas coisas p(a)ra tratar a perna do cavalo e trataram da perna e o cavalo sentia-se muito melhor ## e (de)pois brincaram todos - ri-se - ###

2ª história: *HISTÓRIA DO GATO*

Era uma vez uma # uma # uma # mãe pássaro que tinha três ovinhos e # num[a] ninho # numa árvore ## um dia ela foi voando # apanhar # buscar comida e um gato viu-a ir embora e foi # e foi p(ara) ó ninho # viu o ninho e foi tentar a buscá-*la ## o gato subiu a árvore # mas o cão viu e foi apanhá-lo ## trincou-lhe na cauda e o gato caiu ## e o cão # afugentou ## o gato e a mãe chegou (a)o ninho e trouxe comida # fim ###

Participante/Código de identificação: 41_DF_M_10a10m24d

Data de nascimento: 15/03/2001 idade no momento da recolha: 10anos 10meses 24dias

Sexo : M F

Data da recolha dos dados: 08/02/12

Hora: 19:17

Nível escolar: 1º ciclo – 4º ano

Estímulo utilizado: Visual - Imagem a preto e branco

Dados relativos à gravação: ambiente descontraído, algum ruído no registo.

Situação: Sala de aula – escola Auen

Atividade: contar duas histórias

Local: Frauenfeld – Thurgau – Suíça

Localização da gravação no registo áudio: N46

1ª história: *HISTÓRIA DO CAVALO*

Era uma vez um cavalo ## ele estava # ele estava a andar # depois ele viu uma vaca ## ele ele # ele saltou a # do ### duma rede e depois caiu e a vaca foi ter lá ## e depois # veio um # veio a vaca e um passarinho # o passarinho tinha nas patas # tinha uma mala # uma mala que precisam os d(ou)[c]tores quando alguém (es)tá # (es)tá magoado # depois a vaca tirou da # da mala um # “c(o)mo é que é ?” ## um # uma corda # depois a vaca meteu na perna do cavalo # meteu a corda # depois o cavalo (e)stava bem ###

2ª história: *HISTÓRIA DO GATO*

Era um vez um pássaro e um gato # o pássaro (e)stava na á(r)vore ## no *nesto* # o # o pássaro viu # viu o gato e pensava # “ai # se calhar ele vai-me comer” ## o gato fugiu # o gato estava olhar p(ar)a cima e disse “onde ele está?” # o gato saltou p(a)ra cima e e foi buscar o *nesto* # e depois # veio um cão # ele (a)panhou o rabo do gato e # e a ajudava a tirar o *nesto* da árvore # depois ve(i)o veio o pássaro # com comida # p(ara)ós p(ara)ós passarinhos e (de)pois quando o gato e o cão viram que o pássaro # vieram # deixaram outra vez o *nesto* lá em cima # depois o passarinho deu a comida outra vez aos passarinhos e o gato e o cão fugiram ###