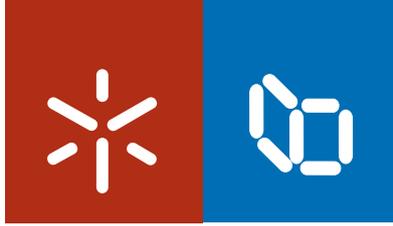




Universidade do Minho
Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas

Joana Zehner da Silva Matos

Kland, Kländer, Klanden? Aquisição do plural por falantes portugueses de alemão língua segunda



Universidade do Minho

Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas

Joana Zehner da Silva Matos

Kland, Kländer, Klanden? Aquisição do plural por falantes portugueses de alemão língua segunda

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

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

junho de 2021

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

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

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

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

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

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

AGRADECIMENTOS

Estou grata à Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) pelo financiamento deste trabalho de investigação através de Bolsa de Doutoramento (SFRH/BD/114997/2016).

Agradeço à Professora Doutora Cristina Flores a preciosa orientação e a disponibilidade dispensada em todas as situações.

Um muito obrigada a todos os participantes pela amável disponibilidade, sem os quais este trabalho não teria sido possível.

Agradeço também ao Goethe-Institut em Portugal e a todas as pessoas que contribuíram para o sucesso deste trabalho.

Agradeço aos meus amigos e colegas a solidariedade e a boa disposição.

Um agradecimento muito especial para o João, para os meus pais e para os meus avós, por todo o apoio, amor incondicional e inspiração.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

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

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

RESUMO

Kland, Kländer, Klanden? Aquisição do plural por falantes portugueses de alemão língua segunda.

Na aquisição da morfologia nominal do alemão enquanto primeira língua (L1), os marcadores de plural surgem cedo, mas a sua estabilização ocorre tarde, i.e. por volta dos 6 anos de idade (Kauschke *et al.*, 2011). No que diz respeito à aquisição do alemão enquanto segunda língua (L2), a maior parte dos estudos empíricos tem incidido sobre a aquisição sucessiva de duas línguas na infância (Günay, 2016). Estes mostram que também as crianças L2, numa fase inicial, utilizam estratégias de sobregeneralização e que as diferenças relativamente à aquisição L1 têm um carácter mais quantitativo do que qualitativo. O presente estudo experimental centra-se na aquisição do plural alemão por falantes L2 nativos de português europeu (PE), que começaram a adquirir a língua alemã a partir da adolescência. Pretende-se abstrair os padrões de pluralização aplicados por estes falantes, identificando as estratégias usadas na fase inicial da aquisição, e aferindo se são observáveis efeitos de transferência interlinguística. É analisada também a influência que determinados fatores linguísticos, como o conhecimento lexical, e certos fatores extralinguísticos, nomeadamente a quantidade e tipo de exposição à língua-alvo e o fator motivação, podem ter sobre a seleção dos morfemas de plural da L2. Testaram-se 120 falantes, divididos por três grupos: L2 (n=80), 2L1 (n=20) e L1 (n=20). As tarefas linguísticas aplicadas incluem um teste de decisão lexical, um teste de produção provocada do plural com pseudopalavras e um teste de marcação do sistema de caso. Além disso, aplicou-se um questionário sociolinguístico detalhado. Os principais resultados mostram que, numa fase inicial da aquisição, os falantes L2 empregam estratégias de pluralização assentes em critérios de frequência e muito mais baseadas no género, quando comparados com o que se verifica nos falantes L1 e 2L1. Níveis de proficiência mais elevados, assim como maior exposição à língua-alvo e maior motivação, encontram-se significativamente associados a uma progressão nos padrões de pluralização e à produção de plurais adquiridos mais tardiamente. Não se verifica transferência da L1 no que diz respeito a uma eventual sobregeneralização do morfema {-s}, o marcador regular do português, constatando-se uma utilização muito baixa deste morfema. Os falantes 2L1 aproximam-se bastante dos falantes L1 quanto à utilização dos morfemas de plural. Contudo, como estes são falantes retornados, observam-se alguns efeitos da exposição reduzida ao alemão sobre as formas adquiridas mais tardiamente, que podem ser interpretados como efeitos de erosão linguística. Palavras-chave: alemão L2; aquisição L2 tardia; falantes 2L1 retornados; plural.

ABSTRACT

Kland, Kländer, Klanden? The acquisition of plural marking by Portuguese speakers of German as a second language.

In the acquisition of the nominal morphology of German as a first language (L1) plural markers appear early but their stabilisation occurs late, around 6 years of age (Kauschke *et al.*, 2011). As far as the acquisition of German as a second language (L2) is concerned, most empirical studies have focused on the successive acquisition of two languages in childhood (Günay, 2016). These show that L2 children at an initial stage also employ overgeneralization strategies and that the differences with respect to L1 acquisition are quantitative rather than qualitative in nature. The present experimental study focuses on the acquisition of the German plural by native speakers of European Portuguese (EP) who started acquiring German from adolescence onwards. We aim to abstract the pluralization patterns applied by these speakers, identifying the strategies used in the initial phase of acquisition and assessing whether crosslinguistic influence effects are observable. The influence that certain linguistic and extralinguistic factors, such as lexical knowledge, amount and type of exposure to the target language and motivation, may have on the selection of L2 plural morphemes is also analysed. We tested 120 speakers, divided into three groups: L2 (n=80), 2L1 (n=20) and L1 (n=20). The linguistic tasks applied include a lexical decision test, a plural elicitation task with nonce words and an elicitation task targeting the case system. In addition, a detailed sociolinguistic questionnaire was also applied. The main results show that at an early stage of acquisition L2 speakers employ pluralisation strategies based on frequency criteria and much more gender-based when compared to L1 and 2L1 speakers. Higher proficiency levels, as well as greater exposure to the target language and greater motivation are significantly associated with a progression in pluralisation patterns and the production of later-acquired plurals. The reduced use of the {-s} morpheme, that is the regular plural marker in Portuguese, shows that it was not overgeneralised and that there is no crosslinguistic influence from the L1. The 2L1 speakers are very close to the L1 speakers as far as the use of plural morphemes is concerned. However, as they are returnee speakers, some effects of the reduced exposure to German on the later acquired forms can already be observed, which may be interpreted as effects of language attrition.

Keywords: L2 German; late L2 acquisition; 2L1 returnee speakers; plural.

ZUSAMMENFASSUNG

***Kland, Kländer, Klanden?* Der Erwerb der Pluralmarkierung durch portugiesische Sprecher von Deutsch als Zweitsprache.**

Beim Erwerb der nominalen Morphologie des Deutschen als Erstsprache (L1) treten Pluralmarker früh auf, ihre Stabilisierung erfolgt aber erst spät, etwa im Alter von 6 Jahren (Kauschke *et al.*, 2011). Im Hinblick auf den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache (L2) haben sich die meisten empirischen Studien auf den sukzessiven Erwerb von zwei Sprachen in der Kindheit konzentriert (Günay, 2016). Diese zeigen, dass auch L2-Kinder in einem frühen Stadium Übergeneralisierungsstrategien verwenden und dass die Unterschiede in Bezug auf den L1-Erwerb eher quantitativer als qualitativer Natur sind. Die vorliegende experimentelle Studie konzentriert sich auf den L2-Erwerb des deutschen Plurals durch Muttersprachler des europäischen Portugiesisch (EP), die ab dem Jugendalter mit dem Erwerb des Deutschen begonnen haben. Unser Ziel ist es, die von diesen Sprechern verwendeten Pluralisierungsmuster zu abstrahieren, die in der Anfangsphase des Erwerbs verwendeten Strategien zu identifizieren und zu beurteilen, ob interlinguistische Transfereffekte beobachtbar sind. Untersucht wird auch der Einfluss, den bestimmte sprachliche und außersprachliche Faktoren wie lexikalisches Wissen, Menge und Art des Inputs der Zielsprache und Motivation auf die Auswahl der L2-Pluralmorpheme haben können. Wir haben 120 Sprecher getestet, aufgeteilt in drei Gruppen: L2 (n=80), 2L1 (n=20) und L1 (n=20). Die linguistischen Aufgaben umfassen einen lexikalischen Entscheidungstest, eine Elizitationsaufgabe mit Pseudowörtern zur Pluralmarkierung und eine Elizitationsaufgabe zur Kasusmarkierung. Zusätzlich wurde ein detaillierter soziolinguistischer Fragebogen verwendet. Die wichtigsten Ergebnisse zeigen, dass L2-Sprecher in einem frühen Stadium des Erwerbs Pluralisierungsstrategien verwenden, die auf Frequenzkriterien basieren und im Vergleich zu L1- und 2L1-Sprechern viel stärker genussbezogen sind. Ein höheres Sprachniveau, eine größere Exposition gegenüber der Zielsprache sowie höhere Motivation sind mit einer Progression in den Pluralisierungsmustern und der Produktion von später erworbenen Pluralen verbunden. Die geringe Verwendung des {-s}-Morphems, das im Portugiesischen der reguläre Pluralmarker ist, zeigt, dass es nicht übergeneralisiert wird und dass es keinen Transfereffekt aus der L1 gibt. Die 2L1-Sprecher sind den L1-Sprechern in der Verwendung von Pluralmorphemen sehr nahe. Da es sich jedoch um Rückkehrer handelt, sind einige Auswirkungen des mangelnden Inputs des Deutschen auf die später erworbenen Formen zu beobachten, die als Erosionseffekte interpretiert werden können.

Schlüsselwörter: Deutsch L2; später L2-Erwerb; 2L1 Rückkehrer; Plural.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	III
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	IV
RESUMO	V
ABSTRACT	VI
ZUSAMMENFASSUNG	VII
ÍNDICE.....	VIII
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	XII
LISTA DE FIGURAS	XIII
LISTA DE GRÁFICOS.....	XIV
LISTA DE TABELAS.....	XVII
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1 QUESTÕES TERMINOLÓGICAS	4
2 AQUISIÇÃO L1 E AQUISIÇÃO L2: ALGUMAS DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS	9
3 FATORES QUE INFLUENCIAM A AQUISIÇÃO L2	12
3.1 IDADE DE INÍCIO DE AQUISIÇÃO	13
3.2 EXPOSIÇÃO À LÍNGUA-ALVO	20
3.3 MOTIVAÇÃO.....	25
3.4 RELAÇÃO ENTRE L1 E L2	32
4 A AQUISIÇÃO DE MORFOLOGIA FLEXIONAL	39
5 A FLEXÃO DO SUBSTANTIVO EM PORTUGUÊS.....	46
5.1 O PLURAL.....	48
6. A FLEXÃO DO SUBSTANTIVO EM ALEMÃO	51
6.1 O PLURAL.....	59
6.1.1 AQUISIÇÃO L1	64
6.1.2 AQUISIÇÃO L2	70

PARTE 2 – TRABALHO EMPÍRICO.....	76
7 OBJETIVO DO ESTUDO E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.....	77
8 METODOLOGIA	79
8.1 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO.....	79
8.2 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	80
8.3 PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	81
8.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS DADOS.....	82
9 PARTICIPANTES.....	84
9.1 GRUPO L1	84
9.2 GRUPO 2L1	84
9.3 GRUPO L2.....	86
10 QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO	89
11 TAREFA DE DECISÃO LEXICAL (TDL)	92
11.1 DESCRIÇÃO DA TDL	92
11.2 RESULTADOS DA TDL.....	95
11.2.1 COMPARAÇÃO DOS TRÊS GRUPOS.....	95
11.2.1.1 O PAPEL DO GÉNERO NA IDENTIFICAÇÃO DAS PSEUDOPALAVRAS DA TDL	98
11.2.2 EFEITOS DA QUANTIDADE E TIPO DE EXPOSIÇÃO À LÍNGUA-ALVO	99
11.2.2.1 GRUPO 2L1	99
11.2.2.2 GRUPO L2.....	102
11.2.3 O PAPEL DA MOTIVAÇÃO	110
11.2.3.1 GRUPO 2L1	110
11.2.3.2 GRUPO L2.....	112
11.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA TDL	113
12 TAREFA DE MARCAÇÃO DE CASO (TMC).....	116
12.1 DESCRIÇÃO DA TMC	116
12.2 RESULTADOS DA TMC.....	119
12.2.1 COMPARAÇÃO DOS TRÊS GRUPOS.....	119
12.2.1.1 O PAPEL DO GÉNERO NA PRODUÇÃO DO GENITIVO	122

12.2.2 FORMAS AGRAMATICAIIS.....	123
12.2.2.1 GRUPO 2L1	123
12.2.2.2 GRUPO L2.....	125
12.2.3 CORRELAÇÃO COM O CONHECIMENTO LEXICAL.....	127
12.2.3.1 GRUPO 2L1	127
12.2.3.2 GRUPO L2.....	129
12.2.4 EFEITOS DA QUANTIDADE E TIPO DE EXPOSIÇÃO À LÍNGUA-ALVO	130
12.2.4.1 GRUPO 2L1	130
12.2.4.2 GRUPO L2.....	133
12.2.5 O PAPEL DA MOTIVAÇÃO	137
12.2.5.1 GRUPO 2L1	137
12.2.5.2 GRUPO L2.....	138
12.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA TMC	140
13 TAREFA DE PRODUÇÃO DO PLURAL (TPP).....	145
13.1 DESCRIÇÃO DA TPP	145
13.2 RESULTADOS DA TPP.....	149
13.2.1 FREQUÊNCIA DOS MORFEMAS DE PLURAL	149
13.2.2 PRODUTIVIDADE.....	152
13.2.3 UNIFORMIDADE	155
13.2.3.1 GRUPO L1	157
13.2.3.2 GRUPO 2L1	158
13.2.3.3 GRUPO L2.....	159
13.2.4 NÚMERO DE SÍLABAS.....	159
13.2.4.1 GRUPO L1	162
13.2.4.2 GRUPO 2L1	164
13.2.4.3 GRUPO L2.....	166
13.2.5 O PAPEL DO GÊNERO	168
13.2.5.1 GRUPO L1	170
13.2.5.2 GRUPO 2L1	172
13.2.5.3 GRUPO L2.....	174
13.2.6 OUTRAS FORMAS PRODUZIDAS.....	180
13.2.7 CORRELAÇÃO COM O CONHECIMENTO LEXICAL E COM O SISTEMA DE CASO	181

13.2.7.1 GRUPO L1	181
13.2.7.2 GRUPO 2L1	181
13.2.7.3 GRUPO L2	182
13.2.8 EFEITOS DE FATORES EXTRALINGUÍSTICOS NAS ESTRATÉGIAS DE PLURALIZAÇÃO	184
13.2.8.1 IDADE DE INÍCIO DE AQUISIÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	185
13.2.8.2 QUANTIDADE E TIPO DE EXPOSIÇÃO À LÍNGUA-ALVO	186
13.2.8.2.1 GRUPO 2L1	186
13.2.8.2.2 GRUPO L2	187
13.2.8.3 MOTIVAÇÃO	195
13.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA TPP	197
14 ABORDAGEM AO PLURAL NOS MANUAIS DIDÁTICOS DE ALEMÃO LÍNGUA ESTRANGEIRA	206
15 DISCUSSÃO FINAL DOS RESULTADOS	210
CONCLUSÃO	216
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	220
ANEXOS	254
ANEXO 1 PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE DO MINHO.....	255
ANEXO 2 QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO APLICADO AO GRUPO DE PARTICIPANTES L2	256
ANEXO 3 QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO APLICADO AO GRUPO DE PARTICIPANTES 2L1	265
ANEXO 4 QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO APLICADO AO GRUPO DE PARTICIPANTES L1	274
ANEXO 5 TAREFA DE DECISÃO LEXICAL (TDL) APLICADA AO GRUPO L2.....	283
ANEXO 6 TAREFA DE DECISÃO LEXICAL (TDL) APLICADA AOS GRUPOS L1 E 2L1.....	286
ANEXO 7 TAREFA DE MARCAÇÃO DE CASO (TMC)	289
ANEXO 8 TAREFA DE PRODUÇÃO DO PLURAL (TPP) – VERSÃO 1	295
ANEXO 9 TAREFA DE PRODUÇÃO DO PLURAL (TPP) – VERSÃO 2	299

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BLP	<i>Bilingual Language Profile</i>
2L1	Duas línguas maternas
ALM	Alemão
L1	Língua materna
L2	Língua segunda
PE	Português europeu
PT	Português
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
TDL	Tarefa de Decisão Lexical
TMC	Tarefa de Marcação de Caso
TPP	Tarefa de Produção do Plural

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Exemplo retirado da TPP.....	145
Figura 2: Sobreposição dos grupos relativamente aos plurais mais uniformes (>50%).	156
Figura 3: Excerto retirado do manual <i>Studio D A1</i> (2010: 33).....	206
Figura 4: Excerto retirado do manual <i>Menschen A1.1</i> (2012: 36), relativo à apresentação do plural. 207	
Figura 5: Excerto retirado do manual <i>Netzwerk A1</i> (2017: 23).....	207
Figura 6: Excerto retirado do manual <i>Netzwerk A1</i> (2017: 27).....	207
Figura 7: Excerto retirado do manual <i>Starten wir! A1</i> (2017: 35).	208
Figura 8: Excerto retirado do manual <i>Starten wir! A1</i> (2017: 90).	208

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Comparação dos grupos relativamente aos resultados da TDL.....	95
Gráfico 2: Comparação dos grupos quanto à identificação das palavras reais da TDL.	96
Gráfico 3: Comparação dos grupos quanto à identificação das pseudopalavras da TDL.....	97
Gráfico 4: Comparação dos grupos quanto à identificação das pseudopalavras da TDL consoante o género dos itens.	99
Gráfico 5: Diferenças entre os participantes do grupo 2L1 quanto à dominância linguística e a capacidade de identificação das pseudopalavras da TDL.	101
Gráfico 6: Diferenças entre os subgrupos de exposição ao alemão e os resultados da tdl no grupo L2.	104
Gráfico 7: Diferenças entre os subgrupos de exposição ao alemão relativamente às palavras reais da TDL no grupo L2.	105
Gráfico 8: Diferenças entre os subgrupos de exposição ao alemão relativamente às pseudopalavras da TDL no grupo L2.	106
Gráfico 9: Comparação dos resultados da TDL no grupo L2 consoante o país de residência.	107
Gráfico 10: Comparação dos resultados das palavras reais da TDL no grupo L2 de acordo com o país de residência.	108
Gráfico 11: Comparação dos resultados das pseudopalavras da TDL no grupo L2 de acordo com o país de residência.....	109
Gráfico 12: Correlação entre a motivação relativamente ao alemão e os resultados da TDL no grupo 2L1.	111
Gráfico 13: Correlação entre a motivação relativamente ao português e os resultados da identificação das pseudopalavras da TDL no grupo 2L1.	111
Gráfico 14: Correlação entre a motivação relativamente ao alemão e os resultados da TDL no grupo L2.	112
Gráfico 15: Comparação dos grupos quanto aos resultados da TMC.....	119
Gráfico 16: Comparação dos grupos relativamente aos quatro casos.....	120
Gráfico 17: Respostas incorretas em cada caso no grupo 2L1.....	123
Gráfico 18: Respostas incorretas em cada caso no grupo L2.....	125
Gráfico 19: correlação entre o conhecimento lexical (TDL) e os resultados da TMC no grupo 2L1. ...	128

Gráfico 20: Correlação entre a identificação das pseudopalavras (TDL) e os resultados da TMC no grupo 2L1.....	129
Gráfico 21: Correlação entre o conhecimento lexical (TDL) e os resultados da TMC no grupo L2.....	130
Gráfico 22: Diferenças entre os participantes do grupo 2L1 quanto à dominância linguística e os resultados da TMC.	132
Gráfico 23: Diferenças entre os subgrupos de exposição ao alemão e os resultados da TMC no grupo L2.	135
Gráfico 24: Comparação dos resultados da TMC consoante o país de residência dos participantes do grupo L2.	136
Gráfico 25: Correlação entre a motivação relativamente ao alemão e os resultados da TMC no grupo 2L1.	138
Gráfico 26: Correlação entre a motivação relativamente ao alemão e os resultados da TMC no grupo L2.	139
Gráfico 27: Comparação dos três grupos quanto à utilização dos morfemas de plural na TPP.....	149
Gráfico 28: Percentagem de utilização dos morfemas de plural no grupo L1.....	150
Gráfico 29: Percentagem de utilização dos morfemas de plural no grupo 2L1.	151
Gráfico 30: Percentagem de utilização dos morfemas de plural no grupo L2.....	151
Gráfico 31: Comparação dos três grupos quanto ao número de pseudopalavras da TPP em que ocorre cada morfema de plural.....	153
Gráfico 32: Comparação dos três grupos quanto ao número de pseudopalavras em que há maior unanimidade relativamente à forma de pluralização.	156
Gráfico 33: Comparação dos três grupos quanto à utilização dos morfemas de plural nos monossílabos da TPP.	160
Gráfico 34: Comparação dos três grupos quanto à utilização dos morfemas de plural nos itens de 2 ou mais sílabas da TPP.	161
Gráfico 35: Produção do plural dos monossílabos no grupo L1.....	162
Gráfico 36: Produção do plural dos itens com 2 ou mais sílabas no grupo L1.....	162
Gráfico 37: Produção dos morfemas de plural de acordo com o número de sílabas no grupo L1. ...	164
Gráfico 38: Produção do plural dos monossílabos no grupo 2L1.....	164
Gráfico 39: Produção do plural dos itens com 2 ou mais sílabas no grupo 2L1.....	165
Gráfico 40: Produção dos morfemas de plural de acordo com o número de sílabas no grupo 2L1. .	166
Gráfico 41: Produção do plural dos monossílabos no grupo L2.....	166

Gráfico 42: Produção do plural dos itens com 2 ou mais sílabas no grupo L2.	167
Gráfico 43: Produção dos morfemas de plural de acordo com o número de sílabas no grupo L2. ...	168
Gráfico 44: Produção dos morfemas de plural de acordo com a versão da tarefa no grupo L1.	171
Gráfico 45: Produção dos morfemas de plural no item <i>Tapse!</i> em cada versão da tarefa no grupo L1.	171
Gráfico 46: Produção dos morfemas de plural de acordo com a versão da tarefa no grupo 2L1.	172
Gráfico 47: Produção dos morfemas de plural no item <i>Ribane</i> em cada versão da tarefa no grupo 2L1.	173
Gráfico 48: Produção dos morfemas de plural no item <i>Linster</i> em cada versão da tarefa no grupo 2L1.	173
Gráfico 49: Produção dos morfemas de plural de acordo com a versão da tarefa no grupo L2.	174
Gráfico 50: Produção dos morfemas de plural no item <i>Dolling</i> em cada versão da tarefa no grupo L2.	175
Gráfico 51: Produção dos morfemas de plural no item <i>Gilm</i> em cada versão da tarefa no grupo L2.	176
Gráfico 52: Produção dos morfemas de plural no item <i>Kland</i> em cada versão da tarefa no grupo L2.	176
Gráfico 53: Produção dos morfemas de plural no item <i>Tulo</i> em cada versão da tarefa no grupo L2..	177
Gráfico 54: Produção dos morfemas de plural no item <i>Blochter</i> em cada versão da tarefa no grupo L2.	178
Gráfico 55: Produção dos morfemas de plural no item <i>Taden</i> em cada versão da tarefa no grupo L2.	178
Gráfico 56: Produção dos morfemas de plural no item <i>Rald</i> em cada versão da tarefa no grupo L2.	179
Gráfico 57: Produção dos morfemas de plural no item <i>Ropf</i> em cada versão da tarefa no grupo L2.	179
Gráfico 58: Diferença entre os participantes L2 quanto ao uso do plural com {-e} em função do tipo de exposição à língua-alvo (subgrupos 1 e 3).	189
Gráfico 59: Diferença entre os participantes L2 quanto ao uso do plural com {-e} E alteração do som vocálico em função do tipo de exposição à língua-alvo (subgrupos 1 e 3).	190
Gráfico 60: Diferença entre os participantes L2 quanto ao uso do plural com {-e} e alteração do som vocálico em função do tipo de exposição à língua-alvo (subgrupos 2 e 3).	191
Gráfico 61: Diferença entre os participantes L2 quanto ao uso do plural com {-e} em função do país de residência.	192

Gráfico 62: Diferença entre os participantes L2 quanto ao uso do plural com {-e} com alteração do som vocálico em função do país de residência.....	193
Gráfico 63: Correlação negativa entre a motivação relativamente ao alemão e a produção de plurais desviantes na TPP no grupo 2L1.....	195

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: A concordância nominal do alemão (em gênero, número e caso).	51
Tabela 2: A marcação do caso no nome e no artigo definido (exemplos retirados da gramática do alemão Duden, 2009).	56
Tabela 3: Morfemas de plural do alemão de acordo com Köpcke (1988, 1993).	60
Tabela 4: Princípios gerais de pluralização dos substantivos em alemão.	63
Tabela 5: Fases de aquisição do plural de acordo com Bittner (2000).	65
Tabela 6: Síntese da análise descritiva referente ao grupo 2L1.	86
Tabela 7: Síntese da análise descritiva referente ao grupo L2.	87
Tabela 8: Distribuição dos 64 itens que compõem a TDL.	94
Tabela 9: Resultados da TDL nos três grupos.	95
Tabela 10: Resultados da TDL nos três grupos relativamente à identificação das palavras reais e das pseudopalavras.	96
Tabela 11: Diferenças entre os grupos relativamente ao conhecimento lexical.	97
Tabela 12: Diferenças entre os grupos relativamente às palavras reais da TDL.	98
Tabela 13: Diferenças entre os grupos relativamente às pseudopalavras da TDL.	98
Tabela 14: Associação entre a exposição ao alemão e ao português com os resultados da TDL no grupo 2L1.	100
Tabela 15: Correlação entre o uso das línguas e os resultados da TDL no grupo 2L1.	101
Tabela 16: Associação entre a quantidade de exposição ao alemão e os resultados da TDL no grupo L2.	102
Tabela 17: Diferenças entre o tipo de exposição e os resultados da TDL no grupo L2.	103
Tabela 18: Diferenças entre o tipo de exposição e os resultados da TDL em termos de identificação de palavras reais e pseudopalavras no grupo L2.	104
Tabela 19: Associação entre o uso da língua-alvo no quotidiano e os resultados da TDL no grupo L2.	109
Tabela 20: Associação entre a motivação e a produção de morfemas de plural no grupo 2L1.	110
Tabela 21: Associação entre a motivação relativamente ao alemão e os resultados da TDL no grupo L2.	112
Tabela 22: Esquematização dos itens utilizados na TMC para os casos nominativo, acusativo e dativo.	117

Tabela 23: Esquematização dos itens utilizados na TMC para o caso genitivo.....	118
Tabela 24: Resultados da TMC nos três grupos.....	119
Tabela 25: Resultados da TMC nos três grupos relativamente a cada caso.....	120
Tabela 26: Diferenças entre os grupos relativamente ao conhecimento de caso.....	121
Tabela 27: Diferenças entre os três grupos relativamente a cada caso.....	121
Tabela 28: Diferenças entre cada grupo relativamente a cada caso.....	122
Tabela 29: Resultados do caso genitivo relativamente ao efeito de priming nos três grupos.....	123
Tabela 30: Associação entre o conhecimento lexical e o conhecimento do sistema de caso no grupo 2L1.	127
Tabela 31: Associação entre a identificação das pseudopalavras da TDL e o conhecimento do sistema de caso no grupo 2L1.....	128
Tabela 32: Associação entre o conhecimento lexical e o conhecimento do sistema de caso no grupo L2.	129
Tabela 33: Associação entre a quantidade de exposição ao alemão e os resultados da TMC no grupo 2L1.....	131
Tabela 34: Correlações positivas com os resultados da TMC no grupo 2L1.....	132
Tabela 35: Associação do uso da língua alemã com os resultados da TMC no grupo 2L1.....	133
Tabela 36: Associação entre a quantidade de exposição ao alemão e os resultados da TMC no grupo L2.	134
Tabela 37: Diferenças entre o tipo de exposição e os resultados da TMC no grupo L2.....	134
Tabela 38: Associação entre o uso da língua-alvo no quotidiano e os resultados da TMC no grupo L2.	137
Tabela 39: Associação entre a motivação relativamente ao alemão e o conhecimento do sistema de caso no grupo 2L1.....	138
Tabela 40: Associação entre a motivação relativamente ao alemão e o conhecimento do sistema de caso no grupo L2.....	139
Tabela 41: Plural esperado das oito pseudopalavras utilizadas no teste SETK 3-5 (Grimm, 2001)...	146
Tabela 42: As duas versões da TPP.....	148
Tabela 43: Comparação das frequências relativas percentuais dos três grupos quanto à utilização dos morfemas de plural na TPP.....	150
Tabela 44: Comparação do número de pseudopalavras da TPP em que ocorre cada morfema de plural.	152

Tabela 45: Pluralização das pseudopalavras da TPP no grupo L1.	153
Tabela 46: Pluralização das pseudopalavras da TPP no grupo 2L1.	154
Tabela 47: Pluralização das pseudopalavras da TPP no grupo L2.	155
Tabela 48: Itens que apresentam produção superior a 50% do mesmo morfema no grupo L1.	157
Tabela 49: Itens que apresentam produção superior a 50% do mesmo morfema no grupo 2L1.	158
Tabela 50: Itens que apresentam produção superior a 50% do mesmo morfema no grupo L2.	159
Tabela 51: Comparação entre os grupos relativamente aos itens em que se encontra associação significativa com o género.	169
Tabela 52: Correlações da formação do plural com o conhecimento lexical e o domínio do sistema de caso no grupo 2L1.	182
Tabela 53: Correlações da formação do plural com o conhecimento lexical e o domínio do sistema de caso no grupo L2.	183
Tabela 54: Associação entre o domínio de cada caso e a produção de morfemas de plural no grupo L2.	184
Tabela 55: Associação entre os anos passados num contexto profissional em que se fala alemão e a produção de morfemas de plural no grupo 2L1.	186
Tabela 56: Associação entre os anos passados numa família em que se fala alemão e a produção de morfemas de plural no grupo 2L1.	186
Tabela 57: Associação entre a quantidade de exposição e a produção de morfemas de plural no grupo L2.	187
Tabela 58: Diferenças entre o tipo de exposição e a produção de determinados morfemas de plural no grupo L2.	188
Tabela 59: Associação entre o uso da língua-alvo no trabalho/universidade e a produção de morfemas de plural no grupo L2.	194
Tabela 60: Associação entre a exposição à língua inglesa e a produção de morfemas de plural no grupo L2.	194
Tabela 61: Associação entre a motivação relativamente ao alemão e a produção de morfemas de plural no grupo 2L1.	195
Tabela 62: Associação entre a motivação relativamente ao alemão e a produção de morfemas de plural no grupo L2.	196

INTRODUÇÃO

A formação do plural alemão, sistema que abarca 8 morfemas, é certamente um dos desafios na aquisição da língua alemã como segunda língua (L2). A complexidade deste sistema deve-se, por um lado, ao elevado número de morfemas que compreende e, por outro, à validade limitada das regras de atribuição destes morfemas. Muitos estudos dedicaram-se a investigar até que ponto a formação do plural é, de facto, orientada por um sistema de regras (por exemplo, Köpcke, 1993). No que diz respeito à aquisição do plural alemão enquanto L2, a maior parte dos estudos empíricos tem incidido sobre a aquisição na infância, centrando-se principalmente em falantes nativos de turco e russo (entre outros, Günay, 2016; Wegener, 1994; Zaretsky *et al.*, 2013c). Poucos estudos se debruçaram sobre a aquisição do plural por falantes que começaram a adquirir a língua alemã em idade adulta (entre outros, Parodi *et al.*, 2004; Phillips & Bouma, 1980), o que é uma realidade comum em Portugal. Nas universidades, o alemão tem sido uma língua de eleição para muitos estudantes e, em institutos e centros de línguas, o alemão tem sido muito procurado especificamente por muitas pessoas que planeiam ir trabalhar para a Alemanha, frequentemente na área dos cuidados de saúde ou em empresas multinacionais. Como pude constatar através da minha experiência de ensino de alemão a adultos, particularmente em contexto de formação profissional, a aquisição de uma L2 em idade adulta apresenta uma especificidade própria. Trata-se de um processo que requer um esforço consciente e que é, portanto, marcado por muita variação individual, sendo influenciado por fatores tão diversos como a motivação ou o tipo e quantidade de exposição à língua-alvo.

Neste sentido, o presente trabalho de investigação centra-se na aquisição do alemão L2 e, mais especificamente, no que concerne o plural dos substantivos, de falantes nativos de português europeu que começaram a adquirir o alemão a partir dos 13 anos de idade, enquadrando-se, portanto, no âmbito da aquisição L2 tardia. Pretende-se abstrair os padrões de pluralização aplicados por esta população de falantes, aferindo se são observáveis efeitos de transferência interlinguística, nomeadamente da língua primeira (L1) sobre a L2. Além disso, pretende-se observar também a influência que determinados fatores linguísticos (conhecimento lexical, domínio do sistema de caso, conhecimento do género gramatical) e certos fatores extralinguísticos (quantidade e tipo de exposição à língua-alvo, motivação) podem ter sobre a seleção dos morfemas de plural na aquisição L2.

Visto que este trabalho é baseado na comparação de grupos experimentais, será analisado também um grupo de falantes nativos de alemão, que adquiriram o alemão como L1 em contexto monolíngue, e, adicionalmente, um grupo de falantes bilingues que nasceram ou cresceram no seio de famílias de emigrantes portugueses na Alemanha ou na Suíça, e que regressaram a Portugal. Tendo em conta a preponderância que o bilinguismo e as línguas de herança têm atualmente, este perfil de participantes vem consolidar a análise das questões de investigação que orientam este trabalho e permite analisar adicionalmente eventuais efeitos de erosão linguística.

A presente tese encontra-se dividida em duas partes fundamentais. A primeira fornece o enquadramento teórico do estudo; a segunda contempla a metodologia, a análise dos dados e a discussão dos resultados.

Na primeira parte, no capítulo 1, serão explicitadas determinadas opções terminológicas. No capítulo 2 serão focadas algumas diferenças e semelhanças entre a aquisição L1 e a aquisição L2. No capítulo 3 serão apresentados quatro fatores que influenciam a aquisição L2, nomeadamente a idade de início de aquisição, a exposição à língua-alvo, a motivação e a relação entre L1 e L2. No capítulo 4 será apresentado o domínio linguístico em questão, ou seja, a aquisição de morfologia flexional, enquanto os capítulos seguintes serão dedicados à flexão dos substantivos e, mais concretamente, à flexão de número. Assim, no capítulo 5 será apresentada a flexão do substantivo em português e, de seguida, no capítulo 6, a flexão do substantivo em alemão. Este capítulo incluirá a descrição do plural alemão e uma revisão da literatura no que diz respeito à aquisição L1 e aquisição L2 desta propriedade.

A segunda parte é totalmente dedicada ao trabalho empírico realizado. No capítulo 7 serão formulados os objetivos científicos e as questões de investigação. No capítulo 8 será apresentada a metodologia adotada, incluindo o desenho da investigação, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos de recolha de dados e os procedimentos de análise estatística. No capítulo 9 serão apresentados os participantes do estudo, seguindo-se, no capítulo 10, a descrição do questionário sociolinguístico aplicado. Os capítulos 11, 12 e 13 são referentes a cada uma das tarefas linguísticas, contendo a descrição da tarefa, a apresentação dos resultados, e a respetiva discussão dos resultados. No capítulo 14 será descrita a apresentação do plural em alguns manuais didáticos utilizados nas aulas de alemã língua estrangeira em níveis iniciais e intermédios. No capítulo 15 será feita a discussão final dos resultados face a cada uma das questões de investigação que foram formuladas. E, por fim, o capítulo 16 encerrará a tese com a conclusão.

PARTE 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 QUESTÕES TERMINOLÓGICAS

Aprendizagem e aquisição

Tradicionalmente é feita uma distinção entre os conceitos de “aprendizagem” e de “aquisição” linguística, sendo que, no sentido estrito, o primeiro ocorre por meio de instrução formal, enquanto o segundo ocorre de forma naturalista e espontânea (Krashen, 1981). No entanto, existem várias formas de aquisição de uma segunda língua: formalmente, através de instrução formal em contexto de sala de aula (o que seria designado de “aprendizagem”); informalmente, através de uma ativa participação cultural do falante, por exemplo por meio do contacto linguístico com os meios de comunicação social ou por imersão no ambiente em que a língua-alvo é dominante; e, ainda, através de um misto de processos formais e informais de aquisição. Esta última forma é a que acaba por refletir melhor a realidade atual num mundo cada vez mais global, em que os processos de aquisição são cada vez mais heterogêneos – são muitos os falantes que adquirem a segunda língua simultaneamente (e, por vezes, intermitentemente) através de instrução formal e pelo contacto cultural em contexto de imersão. Além disso, sobretudo em fases mais avançadas no desenvolvimento do conhecimento da L2, não existe consenso entre a comunidade científica sobre a conceptualização dos termos “aquisição” e “aprendizagem”, o que se deve principalmente à dificuldade em obter critérios que, de forma rigorosa, permitam distinguir estes dois conceitos.

Tendo em conta esta complexidade, neste trabalho, o termo “aquisição” será utilizado no seu sentido lato, englobando todos os processos formais e informais de aquisição de uma língua, mais especificamente de uma segunda língua.

Língua materna/primeira língua (L1)

Os termos “língua materna” e “primeira língua” (L1) serão utilizados para referir a primeira língua adquirida pelo falante numa perspetiva cronológica, ou seja, na infância/desde a nascença. É de notar que a L1 pode não corresponder necessariamente à língua oficial (língua maioritária) do país onde o falante vive/viveu, ou pode já não ser a língua dominante do falante. Nos casos em que a L1 não é a língua maioritária também é usado o termo “língua de herança” para designar a L1.

Segunda língua (L2)

O conceito de segunda língua (L2) tem sido frequentemente alvo de debate e de controvérsia, principalmente devido às diferentes abordagens e definições que foram sendo apresentadas ao longo dos tempos. A L2 designa uma língua que é adquirida depois da L1, ou seja, depois da língua materna. É de referir que, embora, alguns estudos distingam as línguas pela sua ordem cronológica de aquisição (L2, L3, L4, etc), é comumente aceite que o conceito de L2 abrange todas as línguas posteriores à L1, mesmo que o início de aquisição se situe na infância.

Enquanto alguns autores diferenciam entre segunda língua e língua estrangeira (Christophersen, 1973), muitos autores defendem que o termo “segunda” não deve ser entendido como oposto a “estrangeira”, considerando que uma língua pode ser designada de L2, quer seja adquirida de forma natural, resultante da vivência num país onde ela é falada, ou adquirida apenas em contexto formal de sala de aula (De Bot *et al.*, 2005; Ellis, 2015).

Outro fator a considerar relativamente à L2 tem a ver com a idade de início de aquisição. É ainda muito debatida a questão relativa até que idade a segunda língua é ainda adquirida como língua materna (Hyltenstam & Abrahamsson, 2003). Neste sentido, muitos autores consideram que a aquisição L2 nunca ocorre antes dos 4 anos de idade (Meisel, 2007; Schwartz, 2004), outros indicam os 6/7 anos (Johnson & Newport, 1989), e outros, ainda, indicam a puberdade, por volta dos 12 anos (com base em Lenneberg, 1967).¹ Em todo o caso, de modo geral, fala-se de aquisição L2 infantil quando esta ocorre entre os 4 e os 12 anos de idade, e de aquisição L2 tardia, ou em idade adulta, quando esta ocorre a partir dos 12 anos de idade.

Deste modo, e tendo em consideração que o presente trabalho se foca sobretudo na aquisição do alemão L2 por falantes adultos, o termo “segunda língua” (L2) será aqui usado para designar qualquer língua adquirida (ou em processo de aquisição) posteriormente à L1, a partir dos 12 anos de idade, independentemente do contexto de aquisição ou do nível de proficiência atingido.

Bilinguismo/Aquisição de duas línguas maternas (2L1)

¹ Sobre esta questão, ver páginas 13-19 do presente estudo.

O conceito de bilinguismo é muito vasto e tem sido extensamente debatido ao longo dos anos (veja-se, entre outros, Grosjean, 1982, 1989; Romaine, 1989), assumindo definições que variam muito em termos de abrangência. Assim, numa perspetiva minimalista é considerado bilingue qualquer pessoa que entenda expressões ou consiga reproduzir algumas frases noutra língua, enquanto, numa perspetiva maximalista, um falante bilingue apresenta uma competência praticamente equivalente a dois monolingues (Baetens Beardsmore, 1982)².

Com efeito, existem diversos critérios de definição, nomeadamente no que diz respeito ao grau de proficiência linguística, à idade de aquisição, ao contexto de aquisição, ao uso da língua e ao tipo de sociedade.

No presente trabalho, o conceito de bilinguismo é usado principalmente de acordo com o critério da idade de aquisição. Assim, neste sentido, é considerado bilingue um falante que adquiriu duas línguas na infância (2L1), sendo uma das línguas a L1 dos pais e a outra a língua oficial do país de residência nessa altura. Em termos de contexto de aquisição, verifica-se, portanto, uma combinação de exposição naturalística e contexto de aprendizagem formal.

Embora, como referido anteriormente, não exista consenso até que idade uma língua é adquirida como língua materna – sendo a puberdade apontada como limite máximo –, distingue-se normalmente o bilinguismo infantil em bilinguismo simultâneo e bilinguismo sucessivo (Almeida & Flores, 2017).

Quando não existe uma diferença de tempo no início de exposição a duas línguas, trata-se de bilinguismo simultâneo. Neste caso, o primeiro contacto com as duas línguas deve ocorrer até aos 3 anos de idade (Meisel, 2011), e a criança tem contacto com ambas as línguas no seu dia-a-dia. Quando uma criança adquire uma das línguas depois de ter já iniciado a aquisição da outra, estamos perante bilinguismo sucessivo – que é também frequentemente considerado aquisição precoce de L2.

É de notar que, no que diz respeito aos falantes bilingues, não significa que estes falantes dominem de forma igual as duas línguas – um falante bilingue não corresponde a dois monolingues e,

² Na literatura, encontram-se definições de bilinguismo tão diversas como, por exemplo: “native-like control of two languages” (Bloomfield, 1942: 56); “complete mastery of two different languages without interference between the two linguistic processes” (Oestreicher, 1974: 9); “the speaker of one language can produce complete, meaningful utterances in the other language” (Haugen, 1953: 7); “the ability to use more than one language” (Mackey, 1962: 52); “Everyone is bilingual. That is, there is no one in the world (no adult, anyway) who does not know at least a few words in languages other than the maternal variety” (Edwards, 2006: 7).

por mais balanceado que seja, não possui exatamente a mesma competência em ambas as línguas (Grosjean, 1989).

A quantidade e a qualidade do *input* linguístico, assim como o percurso posterior destes falantes é muito importante no que diz respeito à dominância linguística. Particularmente no caso de bilinguismo sucessivo, a ordem de aquisição não está necessariamente correlacionada com a dominância linguística nem com a proficiência atingida.

No presente trabalho considera-se falante bilingue (2L1) aquele que possui duas línguas maternas, ambas adquiridas na infância, até aos 12 anos de idade, em contexto de imersão linguística. Portanto, no âmbito dos objetivos deste trabalho, não se considerou necessário estabelecer a distinção entre falantes bilingues simultâneos e sucessivos, optando-se por assumir a puberdade como idade limite para a distinção entre o grupo 2L1 e o grupo L2 em termos de idade de início de aquisição.

Transferência e influência interlinguística

Os conceitos de transferência e de influência interlinguística serão utilizados de forma intercambiável – sendo considerados neutros do ponto de vista teórico – para referir o fenómeno através do qual o conhecimento de uma língua (sobretudo da L1) pode afetar, de forma positiva ou negativa, o conhecimento e a utilização de outra língua, nomeadamente da L2.

É de notar, no entanto, que a conceptualização deste fenómeno tem sido bastante debatida, existindo autores que rejeitam o termo “transferência” (“transfer”) devido à sua associação ao paradigma behaviorista, enquanto outros consideram o termo “influência interlinguística” (“crosslinguistic influence”) redutor por não refletir toda a complexidade deste fenómeno (sobre esta questão, veja-se, por exemplo, Jarvis & Pavlenko, 2008).

Fase e estágio

Neste trabalho, “fase” e “estádio” serão usados como sinónimos. Embora tenha havido algum debate em torno dos termos “phase” e “stage” (Meisel, 2011), na maior parte da literatura estes termos

são empregues como sinónimos, designando etapas de desenvolvimento linguístico (geralmente, de transição gradual).

Input linguístico

Na literatura, o conceito de *input* linguístico é frequentemente utilizado no sentido de “raw linguistic data (oral or written) to which learners are exposed” (Farley, 2005: 109).

Contudo, alguns investigadores, focados principalmente nos mecanismos de processamento do *input*, apresentam definições mais estritas como, por exemplo, “*language that encodes meaning. That is, the input necessary for language acquisition must contain meaning to which the learner attends for its propositional content*” (VanPatten & Cadierno, 1993: 46, ênfase original). Além disso, separam o *input* – “what is available for going in” – de *intake* – “what goes in” – (Corder, 1967: 165), distinguindo, assim, entre os dados linguísticos aos quais o falante está exposto daqueles que são por ele processados.

Neste trabalho, que não tem como objetivo investigar o processamento do *input*, não será feita essa distinção, e o conceito será utilizado na sua aceção mais comum para referir a quantidade de dados linguísticos da língua-alvo a que o aprendente se encontra exposto (quer em contexto formal, quer em contexto naturalístico).

2 AQUISIÇÃO L1 E AQUISIÇÃO L2: ALGUMAS DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS

A aquisição L2 apresenta diversas características que a distinguem da aquisição L1. Não obstante, possui também algumas características em comum. Pelas diferenças fundamentais que se verificam entre a aquisição L1 e L2, muitos investigadores concluem que se tratam de processos de natureza diferente que resultam na construção de diferentes tipos de conhecimento linguístico (Bley-Vroman, 1990).

Destacam-se como principais diferenças entre aquisição L1 e aquisição L2 as seguintes:

1. Enquanto o processo de aquisição da L1 se inicia nos primeiros meses de vida, a aquisição da L2 ocorre posteriormente. Isto significa que quando o falante começa a adquirir uma L2, já dispõe (em parte ou totalmente) do sistema linguístico da língua materna. Muitos investigadores consideram que, no caso da aquisição L2, a primeira exposição à língua-alvo nunca ocorre antes dos 4 anos de idade (Schwartz, 2004), enquanto outros consideram que a aquisição L2 apenas ocorre a partir da adolescência, fora do chamado período crítico para a aquisição da L1 (Lenneberg, 1967).³
2. A aquisição L2 é passível de ser influenciada pela L1 dos falantes (Odlin, 2005), bem como por outras L2 que estes tenham adquirido anteriormente (Rothman *et al.*, 2013).⁴
3. O processo de aquisição L2 é influenciado por diversos fatores baseados em diferenças individuais (Dömyei & Skehan, 2003), tais como a motivação e as atitudes⁵, a aptidão linguística, os estilos cognitivos, características da personalidade, entre outros.
4. A aquisição L2 apresenta muita variabilidade (Tagarelli *et al.*, 2016) – o que não se verifica na aquisição L1, que se caracteriza por grande uniformidade. Quando se comparam aprendentes L2 expostos a condições idênticas de aquisição, é visível que estes podem diferir

³ Ver página 15 do presente estudo.

⁴ Ver páginas 32-38.

⁵ Ver páginas 25-31.

no seu conhecimento gramatical e atingem frequentemente níveis finais de proficiência distintos.

5. Muitos aprendentes de L2 nunca atingem um nível de competência semelhante ao dos falantes nativos (Hyltenstam & Abrahamsson, 2003), mesmo após uma exposição prolongada à língua-alvo, observando-se frequentemente estabilização do conhecimento linguístico em determinada fase (fossilização, Selinker, 1972).
6. Alguns autores defendem que, ao contrário do que acontece na aquisição L1 – que é adquirida de forma implícita –, o ensino formal e as correções desempenham um papel fundamental na aquisição L2 (Long, 1983), embora o efeito do ensino formal no desenvolvimento da L2 continue a ser objeto de muito debate (Ortega, 2007).

No que diz respeito às características em comum da aquisição L1 e L2, destacam-se as seguintes:

1. Tal como os falantes nativos, os falantes L2 apresentam um comportamento linguístico criativo, na medida em que, à medida que são expostos ao *input*, começam a formar representações mentais da língua e das suas estruturas. Deste modo, “(...) rather than merely being a mixture of L1 and L2 structures, L2 learners’ interlanguage⁶ was found to be characterized by ‘creative constructions’ suggesting that for L2, too, there is a specific kind of language acquisition capacity” (Meisel, 2011: 86).
2. Embora algumas das formas agramaticais produzidas pelos aprendentes L2 possam ser atribuídas à influência da L1 (ou de outras L2 anteriormente adquiridas), existe um número significativo de erros que é comum a diversos falantes, independentemente das suas línguas maternas (Lightbown & Spada, 2013). Essa característica de sistematicidade é igualmente observada nos erros produzidos pelas crianças durante o processo de aquisição da sua L1.
3. Com efeito, à semelhança do que acontece na aquisição L1, verifica-se um desenvolvimento sequencial na L2 no que diz respeito ao processo de aquisição de determinadas propriedades gramaticais, como é o caso dos morfemas flexionais. São observados percursos, ou fases, de aquisição que são comuns aos aprendentes L2, independentemente

⁶ Acerca da questão da interlíngua, ver página 44.

da sua L1, idade ou contexto de aquisição (Brown, 1973; Dulay & Burt, 1974b; Meisel *et al.*, 1981).

Estas características comuns a ambos os tipos de aquisição, L1 e L2, apontam para o facto de que a aquisição L2 – mesmo em idade adulta – não é determinada apenas pela aquisição formal (contexto de sala de aula), nem meramente pelo conhecimento explícito, ou seja, o conhecimento adquirido conscientemente. Neste sentido, e como exposto na secção relacionada com as questões terminológicas, neste trabalho, não é feita distinção entre os termos aquisição e aprendizagem L2.

3 FATORES QUE INFLUENCIAM A AQUISIÇÃO L2

Existem diversos fatores que condicionam o processo de desenvolvimento linguístico na aquisição L2, como tem sido amplamente demonstrado na literatura (veja-se, entre outros, Birdsong, 1999; Dörnyei & Ryan, 2015; Dörnyei & Ushioda, 2009; Dörnyei, 2005; Ellis, 1994; Gardner, 1985; Larsen-Freeman, 1991; Lightbown & Spada, 2013; Macaro, 2010; MacIntyre, 1999; Mitchell *et al.*, 2013; Norton, 2006; Ortega, 2014; Robinson, 2005; Schumann, 1978a; Skehan, 1989; Spolsky, 1988; Zhang, 2009).

Há fatores que favorecem o desenvolvimento da L2 e outros que atrasam este processo. Alguns fatores são internos, como, por exemplo, a idade, as características cognitivas, a aptidão para as línguas, a personalidade, a língua materna e a motivação. Outros fatores são externos, tais como os aspetos socioeconómicos, o historial linguístico, ou a quantidade e o tipo de exposição à língua-alvo. É de notar que, em muitos casos, os fatores internos e externos se encontram relacionados entre si.

Encontra-se fora do âmbito deste trabalho a tentativa de expor todos os fatores que possam influenciar a aquisição L2, pelo que serão apresentados exclusivamente os fatores que se enquadram no contexto do presente estudo. Deste modo, os capítulos seguintes serão dedicados à idade de início de aquisição, à exposição à língua-alvo, à motivação e à relação entre L1 e L2.

3.1 IDADE DE INÍCIO DE AQUISIÇÃO

A idade de início de aquisição é, sem dúvida, um fator que é muito influente sobre a aquisição de uma L2. Algumas pessoas começam a adquirir a L2 na infância (frequentemente por razões familiares), outras durante a puberdade (geralmente na escola) e outras, ainda, em idade adulta (maioritariamente por motivos profissionais).

Da perspectiva da aquisição linguística, tem sido demonstrado que, de modo geral, as crianças mais novas conseguem facilmente adquirir um grau de proficiência nativa das línguas às quais estão expostas, enquanto os aprendentes tardios de uma L2 dificilmente conseguem atingir um grau de proficiência linguística idêntico ao dos falantes nativos. Neste sentido, Selinker (1992) afirma que apenas uma minoria dos aprendentes adultos adquire competência equiparável à competência nativa na L2. Esta questão tem sido tratada não apenas por linguistas, mas também por investigadores de outras áreas científicas, como a psicologia ou a neurofisiologia. As diferenças entre a aquisição infantil e a aquisição tardia têm sido atribuídas, em grande parte, a aspetos maturacionais, nomeadamente às especificidades das distintas fases do desenvolvimento neurocognitivo do falante (veja-se, por exemplo, Johnson & Newport, 1989; Lenneberg, 1967; Morgan-Short & Ullman, 2012; Newport, 1988; Pinker, 1994).

Assim, no que diz respeito ao estado final da aquisição L2 (*ultimate attainment*), isto é, o nível de proficiência final alcançado pelos falantes, os resultados entre crianças e adultos “have been shown to clearly differ from each other, both in relative terms (UA [ultimate attainment] is higher in child learners than in adult learners) and in absolute terms (nativelike UA only seems to develop in child learners)” (Abrahamsson, 2012: 188). Deste modo, para além da questão do estado final da aquisição L2, tem-se investigado se as crianças e os adultos usam mecanismos cognitivos (ou cerebrais) fundamentalmente diferentes.

Lenneberg (1967) apresentou resultados de investigações que mostram que lesões no hemisfério direito causam problemas de linguagem nas crianças, mas não nos adultos, e, inversamente, lesões no hemisfério esquerdo provocam perda irreversível da linguagem nos adultos, mas não nas crianças. Estas observações levaram-no a concluir que a base biológica da linguagem é diferente nas crianças e nos adultos.

Alguns investigadores (por exemplo, Bley-Vroman, 1989; DeKeyser, 2000; Paradis, 2004, 2009) defendem que as crianças, em contexto de aquisição naturalística, adquirem a língua automaticamente

e de forma implícita a partir do *input* através de uma capacidade inata e especializada (por exemplo, através de um mecanismo de aquisição da linguagem ou da gramática universal, como proposto por muitos linguistas da tradição generativa), enquanto os jovens e os adultos adquirem a nova língua através de um esforço consciente, intencional e explícito, utilizando estratégias gerais de aprendizagem cognitiva e, geralmente, através de instrução formal. De acordo com esta perspectiva, o sistema neurocognitivo responsável pela cognição geral não se encontra otimizado para lidar com o *input* linguístico natural da mesma forma que o mecanismo inato de aquisição da linguagem e, por essa razão, enquanto as crianças adquirem uma intuição morfossintática e fonética na língua-alvo semelhante ou mesmo idêntica à das crianças que adquirem uma L1 – tratando-se, na realidade, de falantes 2L1 –, a maioria dos aprendentes tardios dificilmente alcança um grau de proficiência linguística idêntico ao de um falante nativo.

Neste sentido, também os subsistemas de memória mobilizados na aquisição L1 e na aquisição L2 têm sido apontados como um dos fatores que pode ajudar a explicar as diferenças existentes entre a aquisição infantil e a aquisição L2 em idade adulta. A Memória a Longo Prazo (MLP) subdivide-se em MLP procedimental e MLP declarativa (Baddeley, 1999). De acordo com Ullman (2004:237), a MLP procedimental é o subsistema responsável por “the learning of new, and the control of established, sensori-motor and cognitive ‘habits’, ‘skills’, and other ‘procedures’ (...)”. No que diz respeito às representações linguísticas, dado que a aquisição das representações armazenadas na MLP procedimental é feita sem esforço consciente e por mera exposição a *input* linguístico, investigadores como Ullman (2001, 2004) e Paradis (2004, 2009) defendem que a aquisição da gramática da L1 é suportada por este subtipo de MLP. Neste sentido, quando a exposição às estruturas linguísticas da L2 ocorre em fases tardias do desenvolvimento do falante, mais dificilmente ele conseguirá assimilar essas mesmas estruturas pela MLP procedimental. Neste caso, a aquisição da gramática da L2 é feita com a participação da MLP declarativa, o que implica um esforço consciente do aprendente durante o processamento linguístico da L2 e, por essa razão, são raros os casos em que aprendentes tardios de uma L2 atingem um grau de proficiência linguística idêntico ao de falantes nativos (Ullman, 2004; Paradis, 2004).

“[...] quanto mais avançada a idade, mais o indivíduo recorre à sua memória declarativa para aprender uma L2, ou seja, o aprendente tardio de uma segunda língua recorre a formas de aprendizagem diferentes das que estão ao alcance do indivíduo no momento de aquisição da sua língua materna. As diferenças são particularmente expressivas na aprendizagem da morfossintaxe e da fonologia da L2, pois são sobretudo estes os domínios linguísticos que a criança assimila inconscientemente através da sua

memória procedimental. O aprendente tardio, por sua vez, terá que os aprender explicitamente, mobilizando a memória declarativa. Esta forma de aprendizagem exige muita atenção e repetição contínua da estrutura a assimilar, não garantido um sucesso imediato” (Flores, 2013: 8).

Dadas as diferenças entre a aquisição infantil e a aquisição tardia, muitos investigadores consideram que – à semelhança do que se verifica na aquisição L1 – existe um período crítico para a aquisição L2, apesar de haver divergências quanto ao seu limite cronológico. A Hipótese do Período Crítico, primeiramente apresentada por Penfield e Roberts (1959) e atestada por Lenneberg (1967), considera que existe um período propício (na infância) para a aquisição de uma língua, findo o qual essa capacidade torna-se muito menos eficiente. Lenneberg situa o fim do período crítico na puberdade, altura em que coincide com a conclusão do processo de lateralização das funções linguísticas no hemisfério esquerdo do cérebro⁷. É de notar, todavia, que existe também debate entre os investigadores no que diz respeito ao próprio processo de lateralização, sobretudo relativamente ao seu período de conclusão (sobre este assunto, veja-se, por exemplo, Krashen, 1973; Molfese, 1977; Singleton, 2005).

Alguns investigadores defendem que o período crítico vai terminando progressivamente ao longo de alguns anos (Abrahamson, 2012; Johnson & Newport, 1989; Long, 1990). Por exemplo, num estudo em que aplicaram testes de julgamento de gramaticalidade a falantes de inglês L2 com chinês ou coreano como L1, Johnson e Newport (1989) sugerem que a aquisição L2 é mais favorável até por volta dos 6/7 anos. Depois, segundo estes autores, a capacidade de aquisição L2 diminui gradualmente até à puberdade, altura a partir da qual se dá um declínio abrupto. DeKeyser (2000) replicou o estudo de Johnson e Newport (1989) com falantes de inglês L2 nativos de húngaro com resultados idênticos ao original. Contudo, Birdsong e Mollis (2001), ao replicarem esse teste com falantes nativos de espanhol a adquirirem o inglês como L2, apenas confirmaram parcialmente as conclusões de Johnson e Newport. Por um lado, confirmaram que quanto mais cedo a idade de início de aquisição L2, mais esta se assemelha à aquisição L1 no que diz respeito à intuição morfossintática. Por outro lado, em vez do declínio abrupto a partir da puberdade sugerido por Johnson e Newport (1989), Birdsong e Mollis afirmam que este se processa de forma gradual mesmo para além do período crítico, indicando “modest

⁷ O processo de lateralização consiste na especificação hemisférica de determinadas funções cerebrais. Trata-se de um processo faseado, uma vez que a lateralização de um conjunto de funções – entre outras, funções linguísticas, motoras, da perceção visual e da perceção auditiva – resulta do amadurecimento do cérebro.

evidence of nativelike attainment among late learners” (2001: 235) e sugerindo que os resultados da aquisição L2 poderão depender da combinação linguística L1-L2.

Muitos investigadores sugerem que existe um período crítico diferente para os aspetos fonéticos/fonológicos, que é anterior ao período crítico para os demais domínios linguísticos (Diller, 1981; Molfese, 1977; Ruben, 1997; Scovel, 1988; Seliger, 1978). Seliger (1978) argumenta que, para além de um processo de lateralização, existe um processo de localização dentro do hemisfério dominante, segundo o qual a aquisição fonética/fonológica ocorre até à puberdade, enquanto a localização das estruturas sintáticas ocorre subsequentemente. Scovel (1988) também distingue a fonética dos outros domínios da língua, afirmando que é a única área linguística sujeita aos efeitos da idade, pelo facto de possuir uma base neuromuscular. Este investigador situa o período crítico nos 12 anos de idade, o que significa que, se iniciada a aquisição L2 até esta idade, a pronúncia poderá tornar-se “nativa”, caso contrário, tal já não será possível. Já Ruben (1997) e Hyltenstam e Abrahamsson (2003) consideram que o período crítico para a aquisição fonética/fonológica se situa no primeiro ano de vida. Meisel (2013) defende a existência de vários períodos sensíveis, em vez de um período crítico, que dependem da propriedade gramatical em causa – “past research demonstrates that phonology, morphology, and syntax follow distinct developmental agenda” (2013: 77). Deste modo, Meisel propõe que o período sensível para a aquisição de morfossintaxe ocorre bastante cedo, situando-o por volta dos 4 anos de idade.

Como Aram *et al.* observam, realçando a complexidade desta questão, “the end of the critical period for language in humans has proven ... difficult to find, with estimates ranging from 1 year of age to adolescence” (1997: 285). Deste modo, embora não exista consenso quanto ao limite cronológico, a maior parte dos investigadores que defendem a existência de um período crítico para a aquisição L2 aponta a puberdade – por volta dos 12 anos de idade – como idade-limite para que a aquisição se desenvolva de forma “nativa”⁸.

É de salientar que “neither the nature nor the causes of this ‘critical period’ for second language acquisition are well understood” (Hartshorne *et al.*, 2018: 263) e muitos investigadores desvalorizam, e inclusivamente descartam, a existência de um limite cronológico no âmbito da aquisição L2. Estes investigadores defendem que os resultados obtidos na aquisição L2 são condicionados por um conjunto tão variado de fatores, tais como a motivação e os próprios objetivos do aprendente durante o processo,

⁸ Também é debatida entre os investigadores a questão da definição e da aferição da proficiência nativa, o que contribui para toda a complexidade em torno do papel da idade de início de aquisição relativamente à aquisição L2 (Schouten, 2009).

que a importância da idade de início de aquisição é relegada para segundo plano. Com efeito, alguns (embora poucos) estudos demonstram que mesmo na aquisição L2 tardia é possível obter níveis de proficiência idênticos aos dos falantes nativos (Birdsong, 2003; Ioup *et al.*, 1994; Marinova-Todd, 2003), o que sugere que “nativeness in late L2A is not typical, but neither is it exceedingly rare” (Birdsong, 2006: 20).

Retomando a questão relativa às diferenças entre a aquisição infantil e a aquisição em idade adulta, existe pouco consenso sobre que fatores conferem vantagem às crianças no que diz respeito à aquisição L2 (Hartshorne *et al.*, 2018). Foram apontados diversos fatores tais como maior plasticidade neural, um começo mais cedo que lhes dá anos adicionais de aprendizagem, limitações no processamento cognitivo que as impede de serem distraídas por informação irrelevante, menor interferência da L1 (que ainda não se encontra totalmente desenvolvida), maior predisposição para experimentar e cometer erros, maior desejo de integração com os seus pares, e maior probabilidade de aquisição através de imersão numa comunidade de falantes nativos (Birdsong & Molis, 2001; Birdsong, 2017; Hakuta, Bialystok, & Wiley, 2003; Hernandez, Li, & MacWhinney, 2005; Johnson & Newport, 1989; Newport, 1990; Pinker, 1994).

Comparando o processo de aquisição na infância e em idade adulta, nas primeiras fases da aquisição L2, diversos estudos mostram que os adultos tendem a apresentar melhores resultados do que as crianças, produzindo frases simples muito rapidamente. No entanto, passado algum tempo, verifica-se precisamente o contrário, e as crianças começam a falar fluentemente a língua-alvo (Johnson & Newport, 1989; Oyama, 1978; Patkowski, 1980; Snow & Hoefnagel-Hohle, 1978), enquanto na aquisição L2 tardia se observa frequentemente o fenómeno da fossilização.

Com efeito, é comum os aprendentes tardios de L2 apresentarem, a determinado momento do seu desenvolvimento, dificuldades em progredir, apesar de contínua exposição a *input* linguístico da língua-alvo e de forte motivação. Tal facto é explicado pela existência de um fenómeno característico, referido amplamente na bibliografia sobre a aquisição L2 como fossilização (veja-se, por exemplo, Bley-Vroman, 1989; Ellis, 1986; Long, 2003; Selinker, 1972).

O conceito de fossilização⁹ baseia-se na presença permanente de formas agramaticais que são observadas na produção L2, em diversas áreas linguísticas, e foi primeiramente introduzido por Selinker (1972:215). Desde então, surgiram diversas definições e aplicações do termo, encontrando-se em Han

⁹ Acerca desta questão veja-se, por exemplo, Ellis (1986), Han & Odlin (2006), Selinker (1972) ou Selinker & Lakshmanan (1993).

(2004) uma definição que sintetiza as diversas formulações que foram sendo feitas e que concebe a fossilização como um processo, seletivo e localizado¹⁰, pelo qual a aquisição L2 cessa apesar de motivação adequada, exposição abundante ao *input*, e oportunidades abundantes para a prática comunicativa. Trata-se de um processo idiossincrático, que varia “in its target and scope from individual to individual” (Han, 2013: 140), embora exiba também características comuns como, por exemplo, através da influência da L1, observando-se que “learners from typologically similar L1 backgrounds tend to fossilize around the same linguistic elements” (Han, 2013: 140). No âmbito da morfossintaxe, tem sido sugerido por alguns investigadores que a flexão do substantivo, assim como a flexão verbal, constitui um domínio resistente à plena aquisição por falantes L2 (Clahsen & Felser, 2006; Goldschneider & DeKeyser, 2001; Han, 2010).

Em todo o caso, é de notar que o conceito de fossilização tem sido muito debatido, e muitos investigadores defendem que os fenómenos genuinamente fossilizados são muito difíceis de identificar e demonstrar empiricamente. Investigadores como Long (2003) preferem, assim, o conceito de estabilização, que refere o estado que antecederá o de uma eventual fossilização, enquanto outros investigadores, como Beckner *et al.* (2009), defendem que, mesmo na aquisição L2 tardia, nunca se dá uma cessação total do processo de aquisição, pelo que refutam o conceito de fossilização como algo permanente e irreversível.

Não é objetivo deste trabalho apresentar uma discussão elaborada deste conceito, que foi aqui abordado no âmbito das diferenças entre aquisição L2 infantil e aquisição L2 em idade adulta com o intuito de mostrar que a interlíngua desenvolvida na aquisição L2 em idade adulta se caracteriza geralmente por apresentar domínios que (a partir de certo momento) se tornam resistentes à aquisição, e que essa resistência – que uns autores consideram permanente, e outros não – pode ser influenciada pela L1 dos aprendentes.

Face a tudo o que foi anteriormente exposto, neste capítulo, relativamente à complexa questão da idade de início de aquisição L2, no presente estudo, esta foi tida em consideração na definição dos grupos experimentais e, por conseguinte, na seleção dos participantes. Deste modo, todos os participantes que compõem o grupo L2 iniciaram a aquisição do alemão depois dos 12 anos de idade,

¹⁰ Han e Odlin (2006: 8) sugerem que “L2 acquisition will never have a global end state; rather, it will have fossilization, namely, permanent local cessation of development”, o que tem sido corroborado por diversos estudos (veja-se, por exemplo, Franceschina, 2005; Lardiere, 2007).

ou seja, em concordância com a idade que é apontada por grande parte dos investigadores que defendem a existência de um período crítico para a aquisição L2.

3.2 EXPOSIÇÃO À LÍNGUA-ALVO

Vários estudos têm demonstrado que existe uma associação entre a quantidade e qualidade da exposição à língua-alvo e o desenvolvimento de áreas específicas de aquisição linguística em crianças bilíngues, como, por exemplo, ao nível do conhecimento lexical ou no que diz respeito à aquisição de propriedades morfossintáticas (entre outros, Austin, 2009; Blom, 2010; Flores & Barbosa, 2014; Flores & Correia, 2017; Hoff *et al.*, 2012; Miller & Schmitt, 2010; Paradis *et al.*, 2014; Thordardottir, 2014; Unsworth *et al.*, 2014; Unsworth, 2014). No domínio morfossintático, o grau de vulnerabilidade a efeitos de exposição linguística parece depender da complexidade da propriedade-alvo e de outros fatores, muito variados, como, por exemplo, a idade em que essa propriedade é adquirida no desenvolvimento nativo. Assim, por exemplo, no caso de crianças de famílias de emigrantes, em que a língua falada no seio da família (língua minoritária/de herança) não é a língua oficial do país em que vivem (língua majoritária), os efeitos de exposição linguística reduzida são sobretudo visíveis ao nível da língua minoritária, sendo pouco expressivos na língua majoritária. No caso da aquisição bilíngue, os efeitos de exposição reduzida observados em fases precoces do desenvolvimento linguístico das crianças (que se traduzem, por exemplo, num atraso na aquisição de uma determinada propriedade) são frequentemente superados em fases mais tardias de desenvolvimento (Flores & Correia, 2017).

Embora a maior parte dos estudos sobre os efeitos da exposição linguística se centrem na aquisição infantil, também no que diz respeito à aquisição L2 tardia, a quantidade de exposição à língua-alvo desempenha um papel importante no desenvolvimento da L2, sobretudo no caso de propriedades que apresentam maior complexidade (Scholten & Piske, 2009). Com efeito, embora as diversas teorias de aquisição L2 atribuam diferentes graus de importância ao *input* no processo de aquisição linguística, é unânime a sua necessidade para que o conhecimento linguístico se desenvolva (Ellis, 1994, 2008). Outro aspeto importante é a qualidade do *input*, que pode contribuir para explicar muita da variação individual que se verifica na aquisição L2 (Rothman & Guijarro-Fuentes, 2010).

A aquisição de uma L2 pode ocorrer de modo formal, em contexto de sala de aula, e/ou de modo informal, através de exposição naturalística à língua-alvo, por exemplo, quando os falantes vivem em contexto de imersão linguística. As características destes dois tipos de aquisição e os seus efeitos sobre o desenvolvimento linguístico têm sido muito explorados na literatura (entre outros, DeKeyser, 2007; Ellis, 2005; Ellis *et al.*, 2009; Ellis & Shintani, 2014; Long, 1983; Norris & Ortega, 2000; Scholten & Piske, 2009).

É de notar que, atualmente, em muitos casos, se verifica uma combinação entre exposição formal e informal à língua-alvo. Além disso, é muito difícil aferir exatamente a quantidade de *input* a que cada aprendiz L2 se encontra exposto (Scholten & Piske, 2009). Outro aspecto a frisar é que não existe consenso entre os investigadores sobre a quantidade de exposição à língua-alvo que um aprendiz necessita no desenvolvimento da L2 (Carroll, 2001), sobretudo dada a complexidade deste processo de aquisição, que decorre da influência de inúmeros fatores.

Visando, em grande parte, a formulação de propostas pedagógicas no âmbito da didática do ensino de línguas, muitos investigadores têm dado relevo à distinção entre conhecimento explícito e conhecimento implícito (entre outros, Basturkmen *et al.*, 2002; Ellis, 2005, 2009; Macaro & Masterman, 2006; Ellis *et al.*, 2009; Rebuschat, 2013; Loewen, 2014). Deste modo, distingue-se entre a informação que os aprendizes têm sobre a língua-alvo – adquirida principalmente em contexto de sala de aula – (conhecimento explícito) de um tipo de conhecimento que lhes permite usar essa informação para comunicar em situações reais de comunicação (conhecimento implícito) (Ellis *et al.*, 2009). Uma diferença fundamental entre estes dois tipos de conhecimento consiste no papel da consciência. O conhecimento explícito consiste num tipo de informação de que os aprendizes têm consciência e que podem descrever em termos de regras ou em termos de uso, através de uma terminologia metalinguística. Já o conhecimento implícito refere-se a um tipo de conhecimento inconsciente da língua, que não é reflexivo, ou seja, não é sobre a língua, uma vez que os aprendizes não são capazes de o descrever, ou apenas o conseguem descrever em termos de intuições – é, portanto, idêntico ao tipo de conhecimento que os falantes L1 possuem, e que lhes permite comunicarem sem terem de se focar nas formas necessárias para o fazer. Outra diferença fundamental tem que ver com o processamento cognitivo. Enquanto o acesso ao conhecimento explícito implica um esforço cognitivo e requer tempo (o que impossibilita uma produção rápida), os aprendizes conseguem aceder, rapidamente e de modo inconsciente, ao conhecimento implícito e fazer produções espontâneas.

Em geral, considera-se que o conhecimento implícito e o conhecimento explícito decorrem, respetivamente, da aprendizagem implícita (que ocorre sem intenção ou consciência) e da aprendizagem explícita (que é geralmente intencional e evidente), e que constituem processos independentes, cujos resultados são armazenados em partes diferentes do cérebro (Rebuschat, 2013), embora também exista algum debate relativamente ao modo como o conhecimento implícito pode ser desenvolvido (veja-se, por exemplo, DeKeyser, 1998; Ellis & Shintani, 2014; Krashen, 2003; Paradis, 2004, 2009; Ullman, 2001, 2004).

De acordo com DeKeyser (2003), existe uma relação entre a eficiência da instrução explícita e o nível de dificuldade das regras gramaticais. Deste modo, a eficiência da instrução explícita varia conforme o nível de dificuldade da propriedade-alvo: quanto mais simples e concretas as regras gramaticais, maior é a importância da aprendizagem explícita. Mas quanto mais complexa é a propriedade-alvo, maior se torna a eficiência da aprendizagem implícita, em detrimento da aprendizagem explícita.

A respeito da instrução formal, diversos estudos mostram que esta pode facilitar a aquisição L2 e, em particular, os aprendentes adultos beneficiam tanto com o conhecimento implícito como explícito no desenvolvimento da língua-alvo e na sua utilização em situações reais de comunicação (veja-se, entre outros, Housen & Pierrard, 2005; Long, 1983; Mackey & Goo, 2007; Norris & Ortega, 2000; Spada & Tomita, 2010). Green e Hecht (1992), por exemplo, num estudo em que pediam a estudantes alemãs (universitárias e do ensino secundário) que explicassem determinados erros gramaticais relativamente ao inglês, demonstraram que estes conseguiam explicações satisfatórias para 46% dos erros, sendo que os estudantes universitários conseguiam produzir explicações claras para 85% dos erros gramaticais que lhes tinham sido apresentados.

Contudo, não se trata de uma questão consensual. É de salientar que “some linguistic features are acquired ‘incidentally’ – without intentional effort or pedagogical guidance” (Lightbown, 2000: 439), como é demonstrado, por exemplo, pelos estudos sobre a ordem de aquisição dos morfemas gramaticais do inglês (veja-se, entre outros, Bailey *et al.*, 1974).¹¹ Assim, também no âmbito da L2, a vulnerabilidade a efeitos do conhecimento explícito depende do domínio e propriedade linguística.

Provavelmente a maior limitação da instrução formal prende-se com a pouca quantidade de exposição à língua-alvo. Isto porque os aprendentes em contexto de sala de aula têm um contacto muito limitado com a língua-alvo, que se cinge geralmente a poucas horas por semana. Neste sentido, vários autores defendem que a falta de exposição à língua-alvo condiciona o desenvolvimento linguístico e limita os níveis de proficiência alcançados (Lightbown, 2000). Pois, embora a exposição à L2 em contexto de sala de aula tenha um efeito positivo na aquisição dos diversos domínios linguísticos, como a fonética ou a morfossintaxe (Ellis, 2015; Flege *et al.*, 1999; Pawlak, 2008), o sucesso dos aprendentes na aquisição da L2 depende também de uma quantidade substancial de contacto com falantes nativos, ou seja, de exposição naturalística à língua-alvo.

¹¹ Sobre esta questão ver página 35 deste estudo.

Com efeito, diversos estudos demonstram que há um maior desenvolvimento do conhecimento da L2 por falantes que têm um contacto mais intenso, em contexto naturalístico, com a língua-alvo, nomeadamente através da imersão linguística, ou seja, pelo facto de viverem algum tempo num país onde essa língua é falada (entre outros, Brito, 2017; Campbell *et al.*, 1985; Collentine, 2004; Genesee & Lindholm-Leary, 2013; Genesee, 1987; Hamers & Blanc, 2000; Hartshorne *et al.*, 2018; Lindholm-Leary & Howard, 2008; Lyster, 2007). Por exemplo, muitos estudantes universitários relatam frequentemente avanços significativos na L2 após terem passado um período a estudar no estrangeiro. Num estudo comparativo realizado com 30 estudantes americanos a adquirir francês L2, Freed *et al.* (2003) demonstraram que os participantes que estudaram um semestre em contexto de imersão melhoraram a sua capacidade de expressão oral, especialmente em aspetos de fluência, correção gramatical, pronúncia e riqueza do vocabulário utilizado. Num estudo recente, Dabrowska *et al.* (2020) aplicaram tarefas de julgamento de gramaticalidade (baseadas em DeKeyser, 2000 e Johnson & Newport, 1989) a falantes de inglês L1 e de inglês L2 com diferentes L1. Destes, 45 eram participantes que começaram a adquirir a língua-alvo a partir dos 17 anos de idade e viviam em contexto de imersão há pelo menos 3 anos. Os resultados mostram que os falantes L2 em contexto de imersão apresentam significativamente melhores resultados do que os demais falantes L2 relativamente ao conhecimento gramatical.

Do ponto de vista dos subsistemas de memória mobilizados na aquisição de uma L2 – e tendo em conta que as crianças utilizam mais a memória procedimental enquanto os aprendentes tardios de L2 recorrem à memória declarativa, como referido no capítulo dedicado à idade de início de aquisição – , Ullman (2004) defende que, se um falante estiver intensivamente exposto à L2, por exemplo através da imersão, o conhecimento linguístico armazenado na memória declarativa do aprendente tardio pode passar para o subsistema da memória procedimental, transformando-se assim em conhecimento implícito e inconsciente. Contudo, esta questão continua a ser muito debatida, nomeadamente no que diz respeito à relação entre os dois tipos de conhecimento (procedimental/implícito e declarativo/explicito).¹² Encontrando-se fora do âmbito deste trabalho, não será aqui aprofundada a discussão sobre a relação entre estes processos cognitivos, que foram aqui referidos com o intuito de realçar a importância da exposição linguística no desenvolvimento do conhecimento da L2.

Não obstante, é de salientar que o facto de os falantes viverem num país onde a língua-alvo é falada nem sempre significa necessariamente que tenham tanta exposição à língua-alvo como se poderia

¹² Para uma discussão veja-se Ellis e Shintani (2014).

supor à primeira vista. Por um lado, muitos falantes emigrantes têm pouco contacto com falantes nativos fora da comunidade de emigrantes que integram (VanPatten, 1988). Por outro lado, muitos falantes que trabalham em empresas internacionais e universidades usam a língua inglesa no trabalho, o que limita o contacto que têm com a língua-alvo – como se constatou a partir da análise do questionário sociolinguístico dos participantes L2 do presente estudo. De facto, na sociedade atual, cada vez mais globalizada e na qual a língua inglesa emergiu como língua franca (veja-se, por exemplo, Jenkins *et al.*, 2017), é cada vez mais comum trabalhar e viver num país tendo contacto muito reduzido com a sua língua oficial. Com efeito, o grande desenvolvimento dos meios de comunicação e das redes sociais nas últimas duas décadas transformou a experiência de viver num país estrangeiro. Neste sentido, Coleman e Chafer (2010) questionam a ideia de que estudar no estrangeiro proporciona maior exposição à língua-alvo e maior interação com falantes nativos, considerando que a acessibilidade dos diversos meios de comunicação, que permitem aos estudantes manterem-se em contacto com a sua própria cultura através da Internet, significa que muitos destes falantes não sentem necessidade de interagir socialmente e participar ativamente na cultura local, o que limita consideravelmente a exposição à L2.

Face ao que foi aqui exposto, o presente estudo irá considerar a quantidade e o tipo de exposição à língua alemã para aferir se são observáveis efeitos sobre a aquisição da morfologia de plural do alemão, ou seja, se existem diferenças entre os participantes em termos de contacto linguístico total e, ainda, consoante o contexto de exposição linguística (instrução formal/imersão).

3.3 MOTIVAÇÃO

O conceito de motivação, que se pode definir, em sentido lato, como algo que “moves a person to make certain choices, to engage in action, and to persist in action” (Ushioda, 2008: 21), foi primeiramente estudado pela psicologia, tomando um rumo próprio na área da aquisição e ensino de L2.

A motivação é um dos fatores que influenciam fortemente a aquisição de uma segunda língua, especialmente quando a aquisição ocorre em idade adulta. A influência da motivação sobre o processo de aquisição de uma L2 tem sido um tópico importante de investigação desde há cerca de sete décadas, sendo demonstrada em diversos estudos (entre outros, Apple, DaSilva, & Fellner, 2013; Crookes & Schmidt, 1991; Csizér & Magid, 2014; Dörnyei & Schmidt, 2001; Dörnyei & Ushioda, 2009; Dörnyei, 1998, 2001a; Dörnyei, MacIntyre, & Henry, 2015; Gardner & Lambert, 1959; Gardner & Lambert, 1972; Gardner, 1985; Murray, Gao, & Lamb, 2011; Norris-Holt, 2001; Ushioda, 2013). A maior parte dos estudos empíricos sobre a motivação na aquisição L2 centra-se na aquisição da língua inglesa por falantes nativos de diferentes L1 como, por exemplo, japonês, espanhol, indonésio, português, croata ou dinamarquês, focando a motivação sob vários aspetos.¹³

Diversos fatores internos definem a atitude que os falantes têm face à L2 e contribuem para a manutenção da motivação durante o processo de aquisição. A motivação também é determinada pelas idiossincrasias da personalidade dos falantes e que se manifestam em questões relacionadas com extroversão e introversão, níveis de ansiedade e mesmo questões de autoestima. Além disso, também aspetos relacionados com atitudes e identificação relativamente à cultura da língua-alvo são fatores que influencia a motivação durante o processo de aquisição linguística. Tratando-se, portanto, de um conceito muito dinâmico, a motivação “is less a trait than fluid play, an ever-changing one that emerges from the processes of interaction of many agents, internal and external, in the ever-changing complex world of the learner” (Ellis & Larsen-Freeman, 2006: 563). Deste modo, pelo facto de ser decorrente de um conjunto de fatores internos ao indivíduo, e de interagir constantemente com fatores externos, a motivação é difícil de definir e, naturalmente também, de investigar.

¹³ Existem alguns estudos sobre a motivação L2 que focam a aquisição da língua alemã (entre outros, Busse, 2013; Busse & Williams, 2010; Csizér & Dörnyei, 2005a).

Pela sua “multifaceted nature” (Dörnyei, 1998:118), a motivação na aquisição L2 tem sido bastante debatida entre os autores, quer em termos de abordagem, existindo diversas perspectivas teóricas relativamente a este fator, quer em termos de definição. “Although ‘motivation’ is a term frequently used in both educational and research contexts, it is rather surprising how little agreement, one can find in the literature with regard to the exact meaning of the concept” (1998:117). Deste modo, a motivação é frequentemente considerada como um termo guarda-chuva para um conceito muito abrangente que engloba uma variedade de processos cognitivos, afetivos e comportamentais.

A abordagem da motivação na aquisição e ensino de L2 atravessou diferentes fases. Dörnyei (2005), e, posteriormente, Dörnyei e Ushioda (2011), apontam três fases distintas: o período psicossocial, o período cognitivo e o período processual. Embora não seja possível fazer uma delimitação exata em termos temporais, esta divisão em fases torna-se importante para que se possa compreender melhor as diferentes perspectivas teóricas sobre a motivação, e trajetória dos estudos nesta área, assim como contextualizar o surgimento de importantes conceitos associados à motivação (como, por exemplo, motivação extrínseca e intrínseca).

Assim, a primeira fase corresponde ao período psicossocial, que se inicia no final da década de 1950, quando Robert Gardner, Wallace Lambert e colegas estudaram a motivação através de uma abordagem sociopsicológica, estendendo-se até à década de 1990. Estes psicólogos sociais foram pioneiros em afirmar que a motivação para a aprendizagem de línguas apresenta uma especificidade própria, sendo diferente da motivação para a aprendizagem de outras disciplinas. Oriundos do Canadá, que, como se sabe, é um país que integra duas grandes comunidades linguísticas (anglófona e francófona), para estes investigadores, a motivação para aprender a língua surgia principalmente de um desejo de integração cultural (Gardner & Lambert, 1959). Segundo Gardner (1985:6), “Students’ attitudes toward the specific language group are bound to influence how successful they will be in incorporating aspects of that language”.

Deste modo, estes investigadores estabeleceram a distinção entre dois tipos de orientação motivacional: a orientação integrativa e a orientação instrumental. A orientação integrativa, como o nome indica, refere-se a uma atitude afetiva positiva em relação ao grupo de falantes da L2, existindo um desejo de interagir com esses falantes, e até mesmo “willingness to be like valued members of the language community” (Gardner & Lambert, 1959: 271). A orientação instrumental está relacionada com razões utilitárias, referindo-se aos benefícios pragmáticos que podem advir da proficiência na L2, tais como

obter uma boa nota num exame ou conseguir um melhor emprego.¹⁴ Estes dois conceitos tornam-se amplamente conhecidos no domínio da aquisição L2, lançando a base para o desenvolvimento do estudo sobre a motivação nesta área, especialmente no que diz respeito à motivação integrativa.

De acordo com o modelo socioeducacional para a aquisição de segundas línguas proposto por Gardner (1985, 2001, 2010), as atitudes relativas à comunidade-alvo e respetiva língua (orientação integrativa) exercem uma forte influência na aquisição de uma L2. Gardner desenvolve o conceito de motivação integrativa, que consiste numa estrutura complexa, formada por três elementos principais: 1) integratividade (composta pela orientação integrativa, pelo interesse por línguas estrangeiras, e pelas atitudes relativas à comunidade-alvo; 2) atitudes relativas à situação de aprendizagem (que envolve as atitudes em relação ao professor e ao curso); e 3) a motivação resultante da intensidade motivacional (esforço), o desejo de aprender a L2 e as atitudes perante a aprendizagem da L2.

Além disso, Gardner associa a motivação a diferentes aspetos do processo de aquisição L2, nomeadamente, a fatores antecedentes (biológicos ou experienciais, tais como a idade ou o historial linguístico), a diferenças individuais (tais como, inteligência, aptidão linguística, ansiedade), ao contexto de aquisição linguística, e aos resultados da aquisição.

É de referir que, além do modelo de Gardner, também existiram outras teorias dentro da abordagem psicossocial como, por exemplo, o modelo do contexto social de Richard Clément (1980), o modelo intergrupo de Giles e Byrne (1982) ou o modelo de aculturação de Schumann (1978b, 1986).

No final da década de 1980, a teoria psicossocial deu lugar a um novo paradigma. Nesta segunda fase, a motivação passa a ser caracterizada por meio de uma abordagem cognitiva, decorrente da psicologia educacional. O desejo emergente de passar de uma perspetiva macro, focada em comunidades linguísticas inteiras, para uma perspetiva micro que incidisse sobre situações reais de aprendizagem (como em contexto de sala de aula), fez com que surgissem duas novas teorias, que se tornaram muito relevantes no estudo da motivação: a teoria da autodeterminação e a teoria da atribuição.

¹⁴ É de notar que a realidade atual do mundo globalizado, no qual a língua inglesa foi adquirindo, ao longo das últimas quatro décadas, o estatuto de língua franca, vem colocar em questão se o conceito de motivação integrativa ainda é aplicável na noção original. Isto porque a língua inglesa é, atualmente, utilizada como meio de comunicação global por falantes oriundos de diferentes regiões e de diferentes contextos sociais e educacionais (Meierkord, 2012; Seidlhofer, 2011; Widdowson, 1997). Alguns estudos demonstram que, mais do que querer pertencer a uma comunidade específica, os aprendentes manifestam o desejo de integrar uma comunidade global (entre outros, Csizér & Dörnyei, 2005b; McClelland, 2000; Yashima & Zenuk-Nishide, 2008).

A teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 1985, 2009; Ryan & Deci, 2002), desenvolvida pelos psicólogos americanos Edward Deci e Richard Ryan, é uma das mais mencionadas quando se trata de motivação na aquisição formal de uma L2, embora não seja específica desta área. De acordo com esta teoria, os indivíduos procuram satisfazer três necessidades psicológicas fundamentais: a autonomia, a pertença e a competência. O ponto fulcral da teoria reside na divisão da motivação em intrínseca e extrínseca. Segundo Deci e Ryan (1985), a motivação intrínseca é definida como a realização de uma atividade pela sua satisfação inerente, não requerendo recompensas para além da própria experiência em si, e o prazer que a acompanha. A motivação extrínseca decorre de um objetivo externo: “behaviors are instrumental, performed for the external rewards or consequences that accrue from their performance” (Rigby *et al.*, 1992: 167).

Ao longo dos anos, estes conceitos de motivação intrínseca e extrínseca tornaram-se muito influentes na psicologia motivacional, e foram também focados por vários estudos no domínio da motivação na aquisição L2 (entre outros, Noels, 2003, 2009; Noels, Clément, & Pelletier, 1999, 2001; Noels, Pelletier, Clément, & Vallerand, 2000).

A teoria da atribuição, surgida na década de 1980, cujo principal proponente foi o psicólogo americano Bernard Weiner (1992, 2010), foca-se no processamento de experiências passadas de sucesso ou fracasso, e a subsequente influência sobre os esforços empreendidos em realizações futuras. Esta teoria surge na psicologia, aplicada principalmente à aprendizagem em geral, sendo, posteriormente, aplicada à área do ensino e aquisição formal de L2. Segundo Weiner, a expectativa de sucesso juntamente com emoções como orgulho, culpa ou vergonha, determinam o comportamento subsequente, sendo que “the interpretation of the past, that is, the perceived causes of prior events, determines what will be done in the future” (2010:29). Deste modo, as razões às quais se atribuem os sucessos ou fracassos passados influenciam a motivação para ações futuras.

Dörnyei e Ryan (2015) salientam que a teoria da atribuição influenciou os estudos sobre a motivação na aquisição L2 em dois pontos principais: por um lado, colocou em destaque o caráter temporal da motivação, e, por outro lado, impulsionou a investigação qualitativa nesta área (entre outros, Tse, 2000; Ushioda, 1996; Williams & Burden, 1999).

A reflexão sobre a natureza dinâmica da motivação, que está sujeita a mudanças ao longo do tempo, conduziram a uma nova mudança de paradigma, por volta dos anos 2000. Deste modo, surgiu

o período processual, proposto por investigadores como Marion Williams, Robert Burden, Ema Ushioda e Zoltan Dörnyei, focado na mudança motivacional e caracterizando a motivação como um processo.

Dörnyei e Ottó (1998) elaboraram o modelo processual de motivação, que apresenta uma divisão da motivação em segmentos temporais, organizados em três fases: a fase pré-acional, a fase acional e a fase pós-acional.

Sucintamente, a fase pré-acional refere-se à motivação inicial – motivação de escolha – que impulsiona a aquisição de uma L2, estando relacionada com “the process of choosing a course of action to be carried out” (Dörnyei, 2001b: 87). A fase acional diz respeito à implementação e continuidade da ação, dominada pela motivação executiva, que “energizes action while it is being carried out” (2001b: 85). Finalmente, a fase pós-acional consiste na “critical retrospection after action has been complete or terminated” (2001b: 85), na qual, por meio de uma retrospeção motivacional, se comparam as expectativas iniciais com o plano de ação e os resultados alcançados, formando atribuições causais e elaborando estratégias para ações futuras.

As limitações a esta abordagem processual de motivação estão relacionadas, sobretudo, com o facto de tratar a motivação como um fenómeno isolado, sem tomar em consideração fatores externos, nem outros processos motivacionais concomitantes, como o próprio Dörnyei (2005; Dörnyei & Ushioda, 2011) reconhece.

Deste modo, mais recentemente, Dörnyei e Ushioda (2011) propõem, além das três abordagens anteriormente indicadas, o surgimento de uma nova fase, nomeadamente o período socio-dinâmico, caracterizado pela preocupação com os sistemas dinâmicos e a interação contextual. Esta abordagem diferencia-se das anteriores pelo facto de colocar a tónica na natureza dinâmica da motivação e nas idiosincrasias de cada pessoa. Cada indivíduo possui características pessoais, sociais e profissionais distintas, que podem influenciar a aquisição de L2, e, além disso, o facto de a vida de cada indivíduo estar sujeita a várias alterações, faz com que se alterem também os seus interesses e, portanto, a sua motivação.

Neste sentido, tendo em conta esta perspetiva relacional do indivíduo em contexto, Dörnyei (2005) concebeu o sistema motivacional auto identitário, a partir das perspetivas motivacionais de Ushioda (2001, 2003) e Noels (2003). Este sistema é constituído por três dimensões: 1) o “eu ideal”, 2) o “eu que deveria ser”, e 3) as experiências de aprendizagem da L2.

O “eu ideal” é o que o indivíduo se deseja tornar. A partir do momento que um indivíduo se identifica com um “eu ideal”, ele aspira a diminuir a discrepância entre o seu “eu atual” e o “eu ideal”, o que se pode traduzir em motivação para adquirir determinada língua. O “eu que deveria ser” está relacionado com os atributos que a pessoa acredita que deveria possuir para cumprir as expectativas e evitar resultados negativos. As experiências de aprendizagem da L2 dizem respeito aos aspetos relacionados com o ambiente imediato de aprendizagem – por exemplo, o programa, a turma, o professor –, incluindo a experiência de aprendizagem subjetiva do indivíduo. Deste modo, estas três dimensões podem influenciar a motivação de cada indivíduo, pelo facto de esta não ter uma única explicação (Dörnyei & Ushioda, 2011).

A apresentação destas diferentes perspetivas, desde a abordagem psicossocial até à abordagem socio-dinâmica, ilustra, portanto, a complexidade da motivação – e mais especificamente, da motivação no domínio da L2 –, sendo de salientar que estas abordagens não são necessariamente contraditórias, mas antes complementares, pois realçam diferentes aspetos deste fenómeno tão multifacetado.

Face às diferentes abordagens teóricas, alguns autores optam por adotar um modelo único, outros procuram integrar várias abordagens, e outros, ainda, preferem libertar-se de quaisquer modelos teóricos. MacIntyre et. al (2010:1) consideram que não existe um paradigma dominante na aquisição L2 no que toca à motivação: “The study of motivation in SLA is now approached from a number of different perspectives, using a number of different methodologies”. Para estes autores, o facto de se olhar para várias teorias, permite um entendimento holístico deste fenómeno.

Neste sentido, e tendo em conta as diferenças individuais dos participantes, que contactam com o alemão em contextos formais e informais, e, portanto, apresentam grande diversidade no que diz respeito ao tipo de exposição à língua-alvo, não se considera viável, nem desejável, no âmbito deste estudo, adotar um modelo teórico específico.

A língua é parte da identidade de cada indivíduo e, no que diz respeito à aquisição de uma L2, trata-se de um processo que não se limita apenas à aquisição de uma nova gramática e de um novo léxico, mas que influencia também a própria natureza social e autoimagem do indivíduo, juntamente com a adoção de novos comportamentos sociais e culturais. Tendo em conta que grande parte dos participantes do presente estudo teve/está a ter uma experiência de imersão linguística, na Alemanha, as atitudes relativamente à língua e cultura da comunidade-alvo certamente influenciaram/influenciam, de algum modo, o seu processo de aquisição do alemão. Também os participantes que não estiveram

expostos ao alemão em contexto de imersão linguística, e que adquiriram/estão a adquirir a língua-alvo unicamente através de instrução formal, possuem atitudes em relação à língua e cultura da L2 que influenciam a sua motivação no decurso desse processo. Pois, embora não se verifique o desejo de identificação com os falantes da comunidade da L2 nestes casos – no âmbito da noção original de motivação integrativa de Gardner –, a identificação pode ser generalizada aos valores culturais e intelectuais associados à L2, como é sugerido também por Dörnyei (2005).¹⁵ Deste modo, no presente estudo, a motivação é analisada sob este prisma da identificação com a cultura da língua-alvo, no seu sentido lato.

¹⁵ “In the absence of a salient L2 group in the learners’ environment (as is often the case in foreign language learning contexts in which the L2 is primarily learned as a school subject), the identification can be generalised to the cultural and intellectual values associated with the language, as well as to the actual L2 itself. This is why we can detect a powerful integrative motive among, for example, Chinese learners of English in mainland China who may not have met a single native speaker of English in their lives, let alone been to any English-speaking country” (Dörnyei, 2005: 5-6).

3.4 RELAÇÃO ENTRE L1 E L2

Uma das questões mais debatidas na aquisição L2 prende-se com a relação entre L1 e L2, ou seja, até que ponto a língua materna pode influenciar a aquisição da L2. Quando se inicia a aquisição da L2, à exceção dos casos de bilinguismo simultâneo, a L1 já foi em grande parte adquirida, o que significa que o aprendiz L2 já construiu e adquiriu conhecimento linguístico da sua L1. A questão que se coloca é até que ponto o conhecimento da L1 pode influenciar, interferindo ou facilitando, a aquisição da L2.

Os trabalhos de Fries (1945), Weinreich (1953), Haugen (1953) e Lado (1957) foram dos primeiros a estabelecer a transferência interlinguística como uma característica inerente à aquisição e uso das línguas, perspetivando-a como um fenómeno linguístico, psicolinguístico e sociolinguístico (Jarvis & Pavlenko, 2008). Desde essa altura, a influência da língua materna tem sido amplamente estudada por vários investigadores – sendo de referir que muitos estudos pertencem ao domínio da psico- e da neurolinguística.

Procurando encontrar o termo mais preciso para referir este fenómeno, tem sido utilizada uma terminologia muito variada, em inglês, como, por exemplo, “language transfer”, “cross-linguistic influence” ou “linguistic interference”. Fala-se em transferência interlinguística quando “there is evidence that the linguistic features of one language influence those of another language” (Ellis, 2015:131). Embora esta definição pareça simples, ao analisar a aquisição da L2, nem sempre se torna explícito se determinada “evidência” é atribuível à L1.

A L1 pode influenciar a aquisição L2 de diferentes formas – tanto em termos de receção como em termos de produção (Ringbom, 1992). Trata-se, portanto, de um fenómeno complexo, que se pode manifestar em qualquer aspeto da língua: pronúncia, ortografia, vocabulário, gramática, semântica, pragmática, ou discurso (Ellis, 2015).

A (ausência de) semelhança tipológica entre L1 e L2 pode condicionar o desenvolvimento da L2. Odlin (1989: 27) define a transferência interlinguística como “the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired”.

Muitos estudos demonstraram que os falantes L2 são capazes de processar determinadas propriedades gramaticais da L2 de forma semelhante aos falantes nativos quando essas propriedades são idênticas à L1 dos falantes – e, inversamente, tal não acontece quando esses traços são diferentes

entre a L1 e a L2 (entre outros, Erdocia *et al.*, 2014; Foucart & Frenck-Mestre, 2011; Tokowicz & MacWhinney, 2005; Zawiszewski *et al.*, 2011). Por exemplo, num estudo com falantes nativos de inglês a adquirirem o espanhol como L2, Tokowicz e MacWhinney (2005) documentam que os aprendentes são capazes de distinguir construções gramaticais e agramaticais na L2 apenas quando estas existem de forma idêntica na L1.

Assim, por um lado, o conhecimento de uma língua pode facilitar a aquisição de outra língua. Diversos estudos demonstram, por exemplo, que as palavras cognatas são processadas mais rapidamente do que outras palavras (veja-se, por exemplo, Brent & Gyllstad, 2011; Comesaña *et al.*, 2018; Costa *et al.*, 2000; Dijkstra *et al.*, 1999; Ender, 2014; Midgley *et al.*, 2011).

Por outro lado, a L1 pode dificultar a aquisição de determinada propriedade da L2, manifestando-se, nesse caso, na produção agramatical dessa propriedade. Alguns estudos demonstram que diferenças na estrutura sintática entre a L1 e a L2 dificultam a aquisição de determinada estrutura sintática da L2 (entre outros, Nitschke *et al.*, 2010; Sabourin & Stowe, 2008; Tokowicz & MacWhinney, 2005). Outro exemplo encontra-se no uso agramatical de preposições na L2 por transferência da L1 (veja-se, por exemplo, Whitley, 2002).

A influência da L1 também se pode manifestar através da sobregeneralização ou da evitação de determinada propriedade da L2. Por exemplo, Schachter (1974) demonstrou que aprendentes japoneses e coreanos de inglês L2 evitavam o uso das orações relativas devido a diferenças estruturais entre as suas línguas maternas e o inglês. É de salientar que, no que diz respeito à sobregeneralização, esta pode também ocorrer independentemente da L1, sendo decorrente do próprio processo de aquisição L2, pelo que será abordada no capítulo seguinte.

Além disso, o conhecimento de outras L2 também pode ter impacto na aquisição linguística, como tem sido demonstrado por diversos estudos nos últimos anos – nos quais se distingue L2 de L3, e de L4, etc (veja-se, por exemplo, Angelovska & Hahn, 2017; Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001; Child, 2019; Dewaele, 1998; Jessner, 2006; Rothman *et al.*, 2019; Williams & Hammarberg, 1998; Wrembel, 2010). É de notar também que a transferência interlinguística “can occur in any one of a constellation of directions, such as from L1 to L2, from L2 to L3, from L1 to L3, from L3 to L1, from L2 to L1, and so forth” (Jarvis & Pavlenko, 2008: 21), podendo falar-se, em termos de direcionalidade, de “forward transfer, reverse transfer, and lateral transfer” (2008: 21). No âmbito do presente estudo, aborda-se a transferência interlinguística na perspetiva da influência da L1 sobre a L2, salientando-se, no entanto,

que, como exposto no capítulo dedicado às questões terminológicas, é assumida uma definição lata de L2 e que, em sentido estrito, se trata de uma L3.

É de notar que a transferência linguística tende a ocorrer principalmente na fase inicial da aquisição L2, observando-se maior transferência da L1 por parte de falantes com menor proficiência L2, embora existam também estudos que mostram que a influência da L1 se manifesta mais quanto mais elevado é o nível de proficiência L2 dos falantes (Jarvis & Pavlenko, 2008).

Do ponto de vista das abordagens teóricas, inicialmente, o estudo sobre a relação entre L1 e L2 foi dominado pela teoria behaviorista nas décadas de 1950 e 1960. Psicólogos comportamentais, como Skinner (1957), perspectivavam a aquisição linguística em termos de comportamento, rejeitando qualquer papel para processos mentais internos. De acordo com a teoria behaviorista, o comportamento consiste em hábitos formados a partir de determinados estímulos ambientais que, por meio de imitação e reforço, desencadeiam automaticamente determinadas respostas. Os hábitos instalados inibem o desenvolvimento de novos hábitos e, portanto, no caso da aquisição L2, esta teoria prevê que os hábitos da L1 interferem com o desenvolvimento dos hábitos da L2. Deste modo, surgiu a Hipótese da Análise Contrastiva (Lado, 1957), segundo a qual – na sua versão forte – todas as produções agramaticais na L2 podem ser previstas através da identificação das diferenças entre a língua-alvo e a L1 do falante. A versão fraca propõe que a análise contrastiva serve para identificar que produções agramaticais na L2 resultam de interferências da L1 (Wardhaugh, 1970). É de notar, portanto, que neste contexto, a influência da L1 era perspectivada como uma interferência, ou seja, uma transferência negativa.

Criticando a Hipótese da Análise Contrastiva e toda a abordagem behaviorista e estruturalista da relação entre L1 e L2, surgiram estudos que demonstraram que a aquisição L2 não se limita a um mero processo de aquisição de hábitos através de imitação e reforço, e que é necessário ter em conta os processos mentais internos dos falantes. Estes estudos foram inspirados pela teoria nativista gerativa de Chomsky (1965), segundo a qual as crianças nascem com uma capacidade inata e específica para a aquisição da língua, sendo esta regulada principalmente por mecanismos universais inatos, e não tanto por fatores externos. Neste sentido, investigadores como Krashen (1984) e Dulay e Burt (1974a), defenderam que o processo de aquisição L2 é muito semelhante ao processo de aquisição L1. Analisando as produções agramaticais de crianças nativas de espanhol a adquirirem o inglês, Dulay e Burt (1974a) sugerem que a influência da L1 é mínima, apontando que apenas 3% dos erros se devem à influência da L1, e caracterizam a aquisição L2 essencialmente como um processo de construção criativa.

Assim, preconizando uma teoria generativa, foram feitos diversos estudos na década de 1970 relativos à ordem de aquisição dos morfemas, que ficaram conhecidos como “Morpheme Order Studies”. Estes estudos foram inspirados pelos trabalhos de Brown (1973), e também de De Villiers e De Villiers (1973), relativos à aquisição L1, que demonstraram que os morfemas gramaticais são adquiridos pelas crianças numa ordem específica, isto é, numa ordem fixa. Assim, no domínio da aquisição L2, diversos estudos mostraram que, embora com pequenas variações, a ordem de aquisição dos morfemas de inglês L2 era idêntica entre aprendentes de diferentes L1, como espanhol e chinês (Bailey *et al.*, 1974; Dulay & Burt, 1974b). Além disso, demonstraram que a ordem de aquisição L2 era muito semelhante à ordem de aquisição L1 apresentada por Brown (1973) e De Villiers e De Villiers (1973). Estas observações sugerem, portanto, a existência de um padrão universal na aquisição da ordem dos morfemas gramaticais, o que foi corroborado por vários estudos relativamente à aquisição L2 da morfologia do inglês (veja-se, por exemplo, Larsen-Freeman, 1975; Perkins & Larsen-Freeman, 1975; Pica, 1983).

Não obstante a sua importância para o estudo da aquisição L2, várias críticas foram feitas a estes estudos, principalmente por razões relacionadas com questões metodológicas, com o facto de os morfemas analisados pertencerem a uma grande variedade de fenómenos gramaticais, por não terem considerado a variação individual e por se terem focado quase sempre na língua inglesa (veja-se, por exemplo, Andersen, 1978; Cook, 1993; Larsen-Freeman & Long, 1991; Rosansky, 1976; Wode *et al.*, 1978; Zobl & Liceras, 1994). Todavia, como Larsen-Freeman e Long (1991: 92) concluem, “despite admitted limitations in some areas, the morpheme studies provide strong evidence that ILs¹⁶ exhibit common accuracy/acquisition orders”.

A partir da década de 1980, voltou a dar-se relevo à L1 no processo de aquisição L2, através de uma abordagem cognitivista. Houve um reconhecimento da transferência interlinguística como um processo cognitivo e os estudos afastaram-se, de alguma forma, das perspetivas de influência máxima ou mínima anteriormente referidas. Procurava-se aferir de que modo a L1 influencia a L2, não apenas em termos de transferência negativa, que tinha sido o principal foco até essa altura, mas também em termos de transferência positiva (veja-se, por exemplo, Odlin, 1989 e Selinker, 1983).

¹⁶ *Interlanguage* (interlíngua), referindo-se a um estágio intermédio próprio do processo de aquisição L2, no qual os falantes desenvolvem um sistema linguístico próprio, num processo dinâmico e gradual, que difere tanto da L1 como da L2 (Selinker, 1972). Sobre este conceito veja-se também a página 44 do presente estudo.

Na década de 1990, a questão da transferência interlinguística foi marcada pelo surgimento de diversas teorias sobre o estado inicial da aquisição L2 – sobretudo dentro da teoria generativa. O conceito de estágio inicial é definido por White (2003: 58) como “kind of unconscious linguistic knowledge that the L2 learner starts out with in advance of the L2 input and/or to refer to characteristics of the earliest grammar”. Foram formuladas seis diferentes hipóteses, resultantes da combinação estabelecida entre a transferência da L1 e o acesso à Gramática Universal¹⁷, que são as seguintes: 1) *No Transfer/No Access*; 2) *No Transfer/Full Access*; 3) *Partial Transfer/No Access*; 4) *Partial Transfer/Full Access*; 5) *Full Transfer/No Access*; 6) *Full Transfer/Full Access*.¹⁸ Tratando-se de uma questão complexa, difícil de ser investigada de forma empírica, deu origem a diversas opiniões divergentes, mesmo no seio dos defensores da teoria generativa. Em todo o caso, tornou-se unânime que existe algum tipo de transferência da L1 e que o estado inicial da aquisição L2 é marcadamente diferente do estado inicial da aquisição L1, embora permaneça por esclarecer completamente em que consistem tais diferenças (sobre esta questão, veja-se, por exemplo, Meisel, 2011; VanPatten *et al.*, 2020; White, 2003).

Atualmente, os estudos relativos à relação entre L1 e L2 salientam que a L1 deve ser encarada como um de vários fatores que influenciam a aquisição L2. Deste modo, tem-se procurado aferir “how the learner’s first language knowledge interacts with other external and internal factors” (Ellis, 2015: 130).

No que diz respeito ao caso específico da morfologia, sobretudo durante as décadas de 1970 e 1980, pensava-se que a morfologia, assim como a sintaxe, não eram domínios passíveis de transferência interlinguística (veja-se, por exemplo, Dulay & Burt, 1974b; Felix, 1980; Rutherford, 1983; Zobl, 1986). No entanto, tal ideia foi em grande parte refutada, declarando-se que “transfer can occur in all linguistic subsystems” (Odlin, 1989: 23), com base nos resultados de diversos estudos (veja-se, por exemplo, De Angelis & Selinker, 2001; Dušková, 1984; Jarvis & Odlin, 2000; Kaivapalu & Martin, 2007; Kimppa *et al.*, 2019; Montrul, 2000; Siegel, 2012; Toth, 2000). Contudo, outros investigadores, como Meisel,

¹⁷ O conceito de Gramática Universal pressupõe que existem determinados princípios comuns que subjazem a todas as línguas naturais, bem como uma série de parâmetros específicos de cada língua, tais como o *pro-drop*, ou aquele que determina se são permitidos sujeitos nulos numa língua (veja-se, por exemplo, White, 2003).

¹⁸ Dentro destas hipóteses foram apresentadas diversas propostas: *Full Transfer/Full Access Hypothesis* (Schwartz & Sprouse, 1994, 1996), que foi muito recentemente adaptada à aquisição L3 (Schwartz & Sprouse, 2021); *Minimal Tree Hypothesis* (Vainikka & Young-Scholten, 1994, 1996); *Valueless Features Hypothesis* (Eubank, 1996), *Initial Hypothesis of Syntax* (Platzack, 1996), *Full Access No Transfer* (Epstein, Flynn & Martohardjono, 1996, 1998), *Fundamental Difference* (Bley-Vroman & Yoshinaga, 1992), *Representational Deficit Hypothesis* (Hawkins & Chan, 1997).

consideram que a L1 desempenha uma influência mínima sobre o processo de aquisição de morfologia L2: “It has been demonstrated beyond any reasonable doubt that child as well as adult learners of a particular L2 proceed through identical sequences, irrespective of their different L1 backgrounds” (Meisel, 2011:73).

Trata-se de uma questão complexa, pois a transferência interlinguística não apresenta a mesma visibilidade em todas as áreas da linguística – a transferência fonológica é geralmente muito mais evidente do que, por exemplo, transferência ao nível do discurso. Além disso, são muitos os fatores que condicionam a possibilidade de transferência numa determinada área linguística, desde diferenças estruturais entre L1 e L2 a aspetos cognitivos, passando pelo nível de proficiência do falante, entre outros. Esta questão torna-se ainda mais complexa no que diz respeito à morfologia flexional, havendo autores que consideram que a transferência interlinguística geralmente não ocorre sobre os morfemas flexionais (Eubank *et al.*, 1997; Eubank, 1993/1994). Odlin, ilustrando esta problemática, escreve: “Thus, for example, it seems unlikely that an Arabic speaker trying to learn Thai would attempt using the complex rules of Arabic word formation in Thai, which has virtually no inflectional morphology (1989: 82).

De facto, não são muitos os estudos que demonstram uma clara transferência da L1 no que diz respeito aos morfemas flexionais. Encontram-se, por exemplo, casos de falantes nativos de checo que transferem morfemas flexionais para o russo (Dušková, 1984), falantes nativos de estónio, cuja L1, influencia positivamente a aquisição L2 do plural nominal do finlandês (Kaivapalu & Martin, 2007), ou falantes nativos de inglês e de francês que transferem alguns morfemas flexionais de espanhol L2 para o italiano L2 (De Angelis & Selinker, 2001). Em todo o caso, é de realçar que, mesmo verificando-se transferência, esta nunca consiste numa transferência total, mas numa oscilação de conhecimento transferido e conhecimento adquirido.

Como já anteriormente visto, a influência da primeira língua é um fenómeno multifacetado, podendo manifestar-se de diversas formas e, também no caso da morfologia, existe mais de uma possibilidade de influência da L1 no processamento de formas morfológicas da L2. Coloca-se, portanto, a questão sobre que fatores determinam que este tipo de transferência ocorra em certas circunstâncias e noutras não. Jarvis e Pavlenko (2008) apontam que os resultados dos estudos nesta área, geralmente, envolvem casos em que a L1 e as línguas-alvo apresentam semelhanças morfológicas e lexicais, nomeadamente em termos dos radicais das palavras. No entanto, estes autores consideram que os resultados dos estudos não têm sido suficientemente consistentes para poder tirar conclusões a este respeito, e sugerem a importância de mais estudos nesta área.

Em todo o caso, para detetar potenciais áreas de transferência interlinguística, é fundamental comparar as estruturas da L1 e L2 em termos de possíveis interfaces entre as duas línguas (Odlin, 1989). Neste sentido, nos capítulos 5 e 6 do presente estudo é apresentada a flexão do substantivo no português e no alemão, com particular incidência sobre a categoria de número em ambas as línguas, para posteriormente se poder analisar se existe influencia significativa do português L1 sobre a aquisição da morfologia de número do alemão L2.

4 A AQUISIÇÃO DE MORFOLOGIA FLEXIONAL

A aquisição da morfologia flexional tem sido um tópico central de investigação na área da aquisição linguística desde os trabalhos pioneiros de Berko (1958), Cazden (1968) e Brown (1973) sobre a aquisição do inglês. Como a variação tipológica associada à morfologia flexional suscitou um interesse de investigação relativamente às mais variadas línguas, nas últimas quatro décadas assistiu-se a um surgimento de diversos estudos sobre este tema (para uma revisão de literatura veja-se, por exemplo, Bittner *et al.*, 2003a; Slobin, 1985; Stephany & Voejkova, 2009).

Outro motivo de interesse relativamente à aquisição desta propriedade é o facto da morfologia flexional se situar na interface entre morfologia, sintaxe e fonologia. Enquanto cria formas gramaticais de palavras – fazendo, portanto, parte da morfologia –, a informação gramatical acrescentada exerce geralmente efeitos sobre os outros constituintes da frase e, por conseguinte, atua ao nível da sintaxe. Além disso, a escolha entre os diferentes morfemas flexionais poderá ser determinada fonologicamente, sendo que a forma da palavra resultante se encontra sujeita à componente fonológica que assegura que esta cumpre os requisitos fonológicos de determinada língua. Deste modo, a aquisição da morfologia flexional tem sido estudada sob diferentes prismas.¹⁹ No entanto, é de salientar que a maior parte destes estudos se centra sobre a aquisição infantil, tanto no domínio da L1 como da L2 (Clark, 1998).

No que diz respeito à aquisição L1, as primeiras formas flexionadas surgem cedo na linguagem das crianças. De modo geral, as primeiras formas flexionadas surgem por volta dos 2 anos de idade, na fase em que a criança começa a produzir as primeiras combinações de palavras. Um exemplo produzido por uma criança alemã com 1;10 de idade “Kugel geht nicht” (“bola não dá”) (Penke, 2012), mostra que a criança flexiona a raiz verbal *geh-* com o morfema de 3ª pessoa {-t}, estabelecendo concordância entre o sujeito e o verbo. Exemplos como este conduziram ao debate sobre se se tratam de evidências de aquisição morfológica precoce ou se são formulações não analisadas que apenas imitam os processos flexionais (sobre esta questão veja-se, por exemplo, Clahsen & Muysken, 1996; Poeppel & Wexler, 1993). De modo geral, é assumido que as primeiras formas flexionadas produzidas pelas crianças se encontram armazenadas como conjuntos (*chunks*) não analisados no seu léxico mental, sendo sugerido por diversos estudos que a criança apenas começa a realizar algum tipo de análise morfológica na fase em que

¹⁹ Para uma síntese veja-se, por exemplo, Clark (1998).

começa a produzir as primeiras combinações de palavras (Bittner *et al.*, 2003b; MacWhinney, 1976; Pizzuto & Caselli, 1994).

O processo de aquisição da morfologia flexional ocorre por fases, nas quais as crianças empregam frequentemente a estratégia da sobregeneralização. Por exemplo, na aquisição da flexão verbal do português, as crianças dizem tipicamente “fazeu” em vez de “fez”, realizando, portanto, a sobregeneralização da flexão regular, demonstrando que já adquiriram a regras da flexão regular, mas as formas irregulares ainda não. Quando as crianças começam a segmentar as formas flexionais, são influenciadas por diversos fatores (Bybee, 1995; Dressler, 2010; Peters & Menn, 1993), destacando-se aqui os fatores saliência, frequência e transparência morfológica.

A saliência fonológica dos morfemas flexionais refere-se à sua perceptibilidade no *input*. Assim, os marcadores flexionais que são silábicos (ou multissilábicos) são mais fáceis de detetar do que, por exemplo, os marcadores flexionais que não formam sílaba adicional (Brown, 1973; Gass & Selinker, 2001; Peters & Menn, 1993). Além disso, também a transparência morfológica é importante, pelo que os marcadores flexionais mais transparentes, como os sufixos que não alteram a forma fonológica da raiz, são mais facilmente segmentáveis do que os que implicam uma alteração sobre a raiz da palavra (Dressler, 2010; Peters & Menn, 1993).

Muitos investigadores consideram que os morfemas flexionais que aparecem frequentemente no *input* associados a diferentes raízes são adquiridos primeiro do que morfemas flexionais menos frequentes. Juntamente com a frequência de tipo (*type*), também a frequência de ocorrência (*token*) de um morfema flexional no *input* é outro fator muito influente, com as palavras flexionadas mais frequentemente no *input* a serem as primeiras a ser produzidas pelas crianças. Por exemplo, considerando o exemplo da flexão verbal do alemão, o morfema de 2ª pessoa do singular {-st} é muito frequente no *input* das crianças e é geralmente o primeiro sufixo cujo conteúdo morfossintático é identificado pelas crianças alemãs, geralmente entre os 2 e os 3 anos de idade (Clahsen & Penke, 1992; Penke, 2006).

Embora se observe alguma variação entre as crianças, por exemplo, em termos de idade em que determinado morfema começa a ser produzido, a influência destes fatores pode determinar, em grande parte, as semelhanças na ordem de aquisição dos morfemas flexionais numa determinada língua (Brown, 1973; Pizzuto & Caselli, 1994). Como já referido, os estudos de Brown (1973) e também de De

Villiers e De Villiers (1973) demonstraram, relativamente à aquisição L1, que os morfemas gramaticais são adquiridos pelas crianças numa ordem específica, isto é, numa ordem fixa.

Fazendo aqui a ponte com a aquisição L2, na sequência do estudo de Brown (1973) para a aquisição L1 do inglês, Dulay e Burt (1973, 1974b, 1975) realizaram diversos estudos para aferir se a ordem de aquisição dos morfemas do inglês L2 era idêntica à da aquisição L1. Assim, analisando também, em grande parte, as mesmas propriedades que Brown analisou (*-ing* progressivo, *-s* plural, *-s* possessivo, *-s* de 3ª pessoa, passado irregular, entre outras), Dulay e Burt (1973) aplicaram o método para produção provocada do discurso natural Bilingual Syntax Measure (BSM) a crianças nativas de espanhol. Estes investigadores concluíram que “there seems to be a common order of acquisition for certain structures in L2” (Dulay & Burt, 1973:256), afirmando também que essa ordem de aquisição era muito semelhante à ordem de aquisição L1.

Para aferir se os adultos a adquirirem inglês L2 seguiam também a mesma ordem de aquisição, Bailey *et al.* (1974) conduziram um estudo com 73 adultos com diferentes L1 a adquirirem inglês L2, a quem aplicaram o método BSM. Após comparação dos resultados, observaram que estes eram semelhantes aos resultados da aquisição L2 infantil, concluindo que crianças e adultos seguem a mesma ordem de aquisição e que aplicam estratégias semelhantes na aquisição L2. Também Larsen-Freeman (1975) analisou 24 falantes adultos com diferentes L1 (árabe, espanhol, japonês e persa) através da aplicação de métodos de produção provocada escritos e orais durante um período de seis meses. Os resultados revelaram que, apesar de existir alguma variação, a ordem de aquisição é semelhante entre os grupos de falantes.

Posteriormente, Dulay e Burt analisaram crianças com diferentes línguas maternas, chegando à conclusão de que a ordem de aquisição era semelhante independentemente da L1 (1974b) e realçando que a aquisição de estruturas L2 é um processo de construção criativa, e não tanto de formação de hábitos, como defendiam os behavioristas (1974a). Consequentemente, também Krashen (1977) apresentou a Hipótese da Ordem Natural, segundo a qual a aquisição de morfologia ocorre numa ordem pré-determinada, isto é, numa ordem natural.

Não obstante, a questão da ordem de aquisição L2 tem sido muito debatida e os “Morpheme Order Studies” receberam diversas críticas, principalmente no que diz respeito a aspetos metodológicos

e de análise estatística (veja-se, entre outros, Andersen 1978; Rosansky, 1976; Wode *et al.*, 1978).²⁰ Com efeito, alguns investigadores contestam a ideia de uma ordem comum para a aquisição L2, afirmando que nem sempre se observa a mesma ordem de aquisição, e salientam que a L1 dos falantes deve ser tida em conta como fator fundamental (Hakuta, 1976; Luk & Shirai, 2009). Além disso, após análise dos resultados apresentados pelos diversos estudos sobre a ordem de aquisição dos morfemas, é notório que, embora se verifique uma ordem semelhante de aquisição de morfologia L2, esta difere da ordem de aquisição L1 (Meisel, 2011).

A este respeito, existe também debate em torno dos fatores que influenciam a aquisição L2 da morfologia. Enquanto alguns investigadores apontam a importância de um conjunto de fatores tais como a frequência ou a saliência, tal como se verifica na aquisição L1, (Gass & Selinker, 2001; Goldschneider & DeKeyser, 2001; Larsen-Freeman, 1976; Long, 1981), outros investigadores consideram que os efeitos de transferência da L1 dos falantes é um fator muito mais determinante no processo de aquisição L2. Hakuta (1976), por exemplo, num estudo longitudinal, concluiu que, apesar do facto de os artigos e o morfema {-s} do plural serem mais salientes em inglês do que o morfema {-s} do possessivo, a sua participante japonesa adquiriu o morfema possessivo antes do plural e dos artigos. Hakuta sugeriu que esta ordem de aquisição é determinada pelo facto de o japonês não possuir artigos nem marcador de plural. De modo semelhante, Luk e Shirai (2009), depois de analisarem 17 estudos com falantes de diferentes L1, como o chinês e o espanhol, concluíram que a presença ou ausência dos morfemas-alvo na L1 dos aprendentes determina a ordem em que os morfemas da L2 serão adquiridos. Contrariamente, num estudo longitudinal, Snow *et al.* (1980), analisando a marcação do plural e diminutivos por falantes ingleses a adquirir o Neerlandês L2, concluíram que os morfemas mais frequentes são adquiridos primeiro.

A questão das ordens de aquisição L2 (e respetivos fatores explicativos) continua a ser um importante tópico de investigação e, atualmente, muitos investigadores realçam a complexidade do processo de aquisição L2, condicionado por muitos fatores que interagem entre si. Neste sentido, afirmam que a ordem de aquisição L2 é condicionada por fatores tão diversos como saliência perceptiva, complexidade semântica, regularidade morfofonológica, categoria sintática, frequência e transferência

²⁰ Veja-se Long & Sato (1984) para uma discussão sobre este debate e Dulay *et al.* (1982) para uma resposta relativamente a algumas críticas.

da L1, mas salientam que estes não são, de todo, os únicos fatores a condicionar este processo (Ellis, 2006; Hulstijn *et al.*, 2015; Hulstijn, 2015).

Entre as diferentes componentes do conhecimento linguístico, a morfologia tem sido frequentemente apontada como a mais frágil durante o desenvolvimento gramatical inicial da L2 (Adjémian, 1983; Larsen-Freeman & Long, 1991; Montrul, 2001). Por exemplo, no caso da aquisição do alemão L2 por adultos, Parodie *et al.* (2004), analisando dados linguísticos de falantes nativos de coreano, turco e romeno, observaram que, ao contrário do que se verifica na aquisição L1, a morfologia flexional nominal constitui um domínio de grande dificuldade de aquisição, independentemente da L1 dos falantes.

Com efeito, durante o processo de aquisição da L2, alguma morfologia funcional não é processada aquando da análise do *input* (VanPatten, 1996), e é comum observar-se grande variabilidade na produção da morfologia flexional. Assim, por um lado, certas formas são frequentemente omitidas – como, por exemplo, na marcação do plural ou na flexão verbal –, enquanto, por outro lado, determinadas características morfológicas são sobregeneralizadas.

Neste sentido, tem sido amplamente demonstrado que a sobregeneralização é uma importante característica, ou estratégia, de desenvolvimento linguístico não apenas na aquisição L1, mas também na aquisição L2 (veja-se, por exemplo, Benati, 2009; Slabakova *et al.*, 2006; Unsworth, 2006; Van Geert, 2008). Como anteriormente referido, a estratégia da sobregeneralização consiste na aplicação generalizada de uma determinada regra linguística em contextos onde esta não seria aplicável. No fundo, o aprendiz mostra provas de ter dominado uma regra geral, mas ainda não conhece todas as exceções e restrições relativas a essa regra. Seguem-se exemplos que ilustram a aplicação desta estratégia em (1) inglês, (2) português e (3) alemão.

(1) / **sleeped very well* (“dormi muito bem”) – sobregeneralização da desinência regular do passado *-ed*.

(2) Comi uma boa **tarta* de maçã – sobregeneralização da marcação do género nominal.

(3) *Die *Bäre wohnen im Wald* (“os ursos vivem na floresta”) – sobregeneralização do morfema de plural {-e}.

Para se compreender a sobregeneralização como uma estratégia de aquisição linguística, no âmbito da aquisição L2, é importante focar o conceito de interlíngua. Este refere-se a uma gramática provisória que os aprendentes “build on their way to full target language competence” (Ellis, 1994: 30). A interlíngua (ou interlínguas) consiste, portanto, num sistema linguístico intermédio, dinâmico e gradual, que o aprendente L2 vai construindo em direção à língua-alvo durante o seu processo de aquisição, e que é estruturalmente diferente tanto da L1 como da L2. Neste processo, a sobregeneralização é identificada como uma das estratégias utilizadas pelos aprendentes L2.

O conceito de interlíngua foi introduzido por Selinker (1972), adotado a partir de Weinreich (1953) e influenciado pela Análise de Erros proposta por Corder (1967)²¹, referindo-se a um sistema intermédio entre a L1 e a L2, e que constitui uma linguagem autónoma que o aprendente usa para alcançar os seus objetivos comunicativos. Não é objetivo deste trabalho explorar a Hipótese da Interlíngua de Selinker (1972), que é aqui abordada apenas com o intuito de contextualizar o conceito de interlíngua²² – considerado no sentido que foi explicado, e que tem como objetivo realçar o aspeto dinâmico e gradual do processo de aquisição L2, no qual são utilizadas determinadas estratégias linguísticas, como a sobregeneralização.

O uso da estratégia da sobregeneralização por falantes L2 tem sido demonstrada por diversos estudos, relativos a diferentes combinações linguísticas (veja-se, por exemplo, Taylor, 1975; Onnis, Roberts & Charter, 2002; Cabrera & Zubizarreta, 2005; Garcia Mayo & Hawkins, 2009), sendo que a maioria dos estudos são relativos à aquisição L2 infantil. Esta estratégia é muito frequente na aquisição da morfologia e morfossintaxe, sobretudo, nas fases iniciais da aquisição L2, manifestando-se especialmente na regularização dos paradigmas flexionais. Num estudo com crianças chinesas a adquirirem o inglês como L2, Jia (2003), analisando o processo de aquisição do plural inglês, observa que, ao longo de diferentes fases, o aumento da produção gramatical do plural ocorre juntamente com um aumento da sobregeneralização de determinadas formas agramaticais, até ao ponto que, numa fase mais avançada da aquisição, a sobregeneralização começa a diminuir, e o plural é então produzido de forma gramatical (formas regulares e irregulares). É de notar que este tipo de desenvolvimento é

²¹ Surgindo em resposta à Análise Contrastiva, de origem behaviorista, a Análise de Erros perspetiva o erro como elemento intrínseco ao processo de aquisição, fazendo parte da formulação de hipóteses e utilização de estratégias de aquisição por parte do falante (Corder, 1967).

²² Ao longo dos tempos, outros termos foram utilizados para descrever esta ideia de interlíngua como um sistema dinâmico e gradual que se desenvolve em direção à L2, nomeadamente “transitional competence” (“sistema aproximado”, Nemser, 1971), “idiosyncratic dialect” (“dialeto idiosincrático”, Corder, 1971) e, mais recentemente, “language learner language” (“língua do aprendente”, Saville-Troke, 2006).

semelhante ao que é observado na aquisição do inglês L1 da morfologia flexional (Mervis & Johnson, 1991). Também no caso do alemão L2, como será apresentado detalhadamente no capítulo relativo à aquisição do plural alemão, a estratégia da sobregeneralização tem sido amplamente documentada (Günay, 2016; Marouani, 2006; Zaretsky *et al.*, 2013c, entre outros).

Face a tudo o que foi aqui exposto, é, portanto, de realçar que existe uma sistematicidade na aquisição L2, tanto na aquisição L2 infantil como em idade adulta, embora essa sistematicidade possa ser diferente da que se verifica na aquisição L1. Não existe consenso entre os investigadores sobre os fatores que explicam essa sistematicidade – nem qual o papel da L1 neste processo–, o que denota a complexidade da questão. Além disso, a morfologia flexional, que constitui um desafio para a aquisição L2, processa-se por fases, nas quais é frequentemente aplicada a estratégia da sobregeneralização.

Posto este enquadramento teórico, nos capítulos seguintes irá descrever-se a estrutura gramatical que será analisada neste estudo – a flexão do substantivo e, mais especificamente, a flexão de número –, primeiro, na L1 (português) e, de seguida, na L2 (alemão).

5 A FLEXÃO DO SUBSTANTIVO EM PORTUGUÊS

O alemão e o português são duas línguas flexivas que apresentam diversas possibilidades de alteração morfológica das palavras. Ambas possuem classes gramaticais invariáveis (advérbios, conjunções, preposições, interjeições) e classes gramaticais variáveis. Dentro destas classes variáveis, a flexão constitui-se como 1) conjugação, no caso dos verbos, 2) declinação no caso dos nomes, adjetivos e pronomes, e ainda 3) comparação, no caso dos adjetivos. Este estudo centra-se na declinação dos nomes, isto é, na flexão do substantivo, e, mais especificamente, na flexão do substantivo de número do alemão, e na sua aquisição por falantes nativos do português europeu (PE). Assim, tratando-se da língua materna dos participantes deste estudo, e no sentido de poder aferir se existe uma eventual transferência interlinguística, torna-se relevante descrever neste capítulo a flexão do substantivo do português.

Relativamente à declinação dos nomes, tradicionalmente as categorias da flexão do substantivo do português são o género, o número e o grau (Cunha & Cintra, 1985, 2014).

Embora a variação em grau seja frequentemente descrita no âmbito da flexão dos nomes em português, é consensual que o grau não constitui um processo flexional, mas sim um processo de derivação sufixal (Rio-Torto *et al.*, 2016; Villalva, 2008). Isto porque, no caso dos diminutivos e dos aumentativos (*cãozinho*, *canzarrão*), se trata de um processo de formação de novas palavras, e não de um processo fechado de modalidades de uma mesma palavra (como é o caso da flexão). Por essa razão e, estando fora do âmbito deste trabalho, a questão do grau dos nomes não será considerada.

O género é uma categoria morfossintática inerente aos nomes, sendo que cada item nominal possui, por norma, embora haja exceções, um único valor de género intrínseco (Corbett, 1991). Em português, esta categoria possui os valores masculino e feminino. Quando se encontra associado a nomes animados, o género masculino refere normalmente uma entidade do sexo masculino, e o feminino uma entidade do sexo feminino (*arquitecto* – *arquitecta*), correspondendo o género gramatical, nesses casos, ao género biológico. No caso dos nomes inanimados, o valor de género não tem um conteúdo referencial definido (*garfo*, *faca*). Não obstante, alguns nomes – sobrecomuns²³ e epicenos²⁴ – dispõem

²³ Um nome sobrecomum é um nome que, apesar de referir entidades de ambos os sexos, não permite quaisquer contrastes de género, sejam estes marcados morfológicamente ou sintaticamente (por exemplo, *a criança*).

²⁴ Um nome epiceno designa animais e, embora possa referir animais de ambos os sexos, possui apenas um género gramatical (por exemplo, *a cobra*).

de um único valor de género qualquer que seja o sexo da entidade que referem (*pessoa, águia*). E também os nomes animados comuns de dois apresentam uma forma morfológica ambígua quanto ao género (*estudante*). Neste caso, o género corresponde, segundo alguns autores, a um traço opcional (e não inerente), selecionado por via da concordância sintática (Choupina *et al.*, 2016; Costa *et al.*, 2015), enquanto outros autores consideram que estes nomes comuns de dois correspondem a dois lexemas, cada um associado a um valor de género específico, sendo que cada entrada lexical é ativada na sintaxe de acordo com o sexo da entidade a que o nome se refere (Mota, 2016a).

Ao contrário da flexão de número, observa-se que nem todos os nomes admitem contrastes de género e, quando são realizados não apresentam homogeneidade (*homem – mulher, jogador – jogadora, barão - baronesa*). Pelo facto de os nomes não flexionarem em género de forma regular e sistemática, e considerando que a flexão é um “processo morfológico de formação de palavras que se caracteriza pela sua obrigatoriedade e sistematicidade” (Villalva, 2003: 926), alguns autores defendem que, no português, o género não é uma categoria flexional da classe de palavras do nome (Carvalho, 1979; Choupina *et al.*, 2016; Mota, 2016b; Villalva, 2000, 2003).

“A não-obrigatoriedade de existência de contrastes de género e o facto de a sua realização estar a cargo quer de processos estritamente lexicais, pelo contraste de índices temáticos (cf. *aluno/aluna; professor/professora*) ou pelo contraste de diferentes palavras (cf. *homem/mulher; carneiro/ovelha*), quer de diversos processos morfológicos, como a derivação (cf. *barão/baronesa; judeu/judia; europeu/europeia; conde/condessa; lavrador/lavradeira; imperador/imperatriz; espertalhão/espertalhona*) e a composição (cf. *águia-macho/águia fêmea*), são propriedades que distinguem claramente o género das restantes categorias morfo-sintáticas disponíveis no português, e que justificam a sua análise como uma categoria não flexional, contrariamente ao que a tradição gramatical portuguesa tem consagrado” (Villalva, 2003: 930-931).

Encontra-se fora do âmbito deste trabalho apresentar de forma exaustiva a categoria do género gramatical, que foi aqui abordada apenas com o intuito de estabelecer uma base de comparação com a

língua alemã, uma vez que existe uma associação entre as categorias nominais de género e número em alemão.

Em suma, pode afirmar-se que em português, a classe dos substantivos realiza apenas uma categoria de flexão do substantivo, nomeadamente a do número. A seguinte secção é inteiramente dedicada à flexão do substantivo em número, categoria na qual se centra este trabalho.

5.1 O PLURAL

Em português, o número é uma categoria morfossintática que possui os valores singular e plural. Estão no singular os nomes que designam um ser único, ou o conjunto de seres considerados como um todo, e no plural os nomes que designam mais de um ser ou mais de um desses conjuntos (Cunha & Cintra, 2014).

Tendo em conta as características de obrigatoriedade e sistematicidade da flexão (Villalva, 2003), a maioria dos nomes apresenta uma forma para o singular e outra para o plural, sendo o contraste realizado pela ausência ou presença de um único morfema de flexão. No singular, a flexão dos nomes opera no vazio, não existindo nenhum sufixo para este valor de número, pelo que pode considerar-se que o singular é assumido por defeito. No plural, ao radical da palavra é adicionado um afixo próprio, ou desinência, que é o sufixo *-s* (Cunha & Cintra, 2014). Deste modo, a formação do plural em português obedece a uma única regra geral, segundo a qual, os substantivos terminados em vogal ou ditongo formam o plural acrescentando *-s* ao singular (4).

(4) *bicicleta* – *bicicleta**s***

Embora também os nomes terminados em vogal nasal se incluam nesta regra, como a nasalidade das vogais /*ẽ*/, /*ĩ*/, /*õ*/ e /*ũ*/, em posição final, é apresentada graficamente por *-m*, e as regras ortográficas do português não permitem a sequência *-ms*, o *-m* passa a *-n* (5).

(5) *rim* – *r**in**s*

Não obstante, existem nomes que apresentam uma flexão defetiva, bem como nomes que, aparentemente, não realizam a flexão em número seguindo o padrão regular com o morfema {-s}, como seria esperado.

Segundo Villalva (2003), a defetividade pode afetar: a forma do singular (*calças*), a forma do plural (como é o caso dos nos nomes próprios), ou ainda as duas formas, nos casos em que o singular e o plural têm significados diferentes (*costa/costas*). À exceção dos nomes próprios, os outros casos são pouco frequentes e encontram-se lexicalizados, não afetando a gramática da flexão do substantivo. No caso dos nomes próprios, estes podem ser flexionados no plural (*Filipes*), mas não mantêm a sua interpretação de nomes próprios, passando a remeter para um conjunto de entidades que partilham essa propriedade (*a dinastia dos Filipes*). Assim, não se trata de uma questão de contraste morfológico de número, mas sim de interpretação semântica das duas formas em oposição.

Cunha e Cintra (1985, 2014) enunciam um conjunto de regras especiais para a formação do plural dos nomes em português.

Os nomes terminados em *-ão* formam o plural de três maneiras: a maioria dos nomes mudam a terminação *-ão* em *-ões* (6); um número reduzido de nomes transforma *-ão* em *-ães* (7); e um número pequeno de oxítonos, assim como todos os paroxítonos, acrescentam simplesmente *-s* à forma singular, obedecendo, assim, à regra geral (8).

(6) *camião – camiões*

(7) *pão – pães*

(8) *cristão – cristãos*

Os nomes terminados em *-r*, *-z* e *-n*, assim como os oxítonos terminados em *-s*, formam o plural acrescentando *-es* ao singular (9). Note-se que os paroxítonos terminados em *-s* são invariáveis (10).

(9) *mar – mares, país – países*

(10) *lápiz – lápis*

Com algumas poucas exceções, os nomes terminados em *-al*, *-el*, *-ol* e *-ul* substituem, no plural, o *-l* por *-is* (11). Os nomes oxítonos terminados em *-il* mudam o *-l* para *-s* (12), enquanto os nomes paroxítonos terminados em *-il* alteram a terminação para *-eis* (13).

(11) *móvel – móveis*

(12) *barril – barris*

(13) *réptil – répteis*

Para a formação do plural dos nomes compostos, que apresenta maior complexidade e provoca mais incerteza nos falantes, podem apontar-se algumas regras decorrentes da grafia. Deste modo, distinguem-se as palavras compostas por aglutinação das palavras compostas por justaposição.

Nas palavras compostas por aglutinação, em que o nome composto é formado por palavras que se escrevem sem separação por hífen, o plural ocorre como se se tratasse de um nome simples (14).

(14) *aguardente – aguardentes*

Nas palavras compostas por justaposição, em que não ocorre alteração nas palavras componentes, que são geralmente separadas por hífen, podem pluralizar-se todos os componentes ou somente um deles. De facto, as palavras compostas por justaposição são as que maior complexidade e dificuldade apresentam no momento da sua pluralização. No caso dos compostos de dois nomes ou de um nome e um adjetivo, colocam-se geralmente ambos no plural (15). Quando o primeiro elemento é verbo ou palavra invariável, e o segundo é nome ou adjetivo, apenas se pluraliza o segundo (16). Apenas o primeiro elemento forma o plural nos casos em que os componentes se ligam por preposição, e quando o segundo elemento é um nome que atua como determinante específico (17).

(15) *tio-avô – tios-avôs, amor-perfeito – amores-perfeitos*

(16) *guarda-chuva – guarda-chuvas*

(17) *água-de-colónia – águas-de-colónia, café-concerto – cafés-concerto*

Não obstante estas regras especiais, o padrão regular de formação do plural em português, como anteriormente referido, é composto por um único morfema de plural, nomeadamente o morfema {-s}. Deste modo, o português é muito diferente do alemão quanto ao número de morfemas de plural. Neste sentido, será apresentada no capítulo seguinte a flexão do substantivo em alemão e, mais especificamente, a formação do plural.

6. A FLEXÃO DO SUBSTANTIVO EM ALEMÃO

No alemão, as categorias da flexão do substantivo são o gênero, o caso e o número (Duden, 2009). Quanto ao gênero gramatical, os nomes podem ser masculinos, femininos ou neutros. Trata-se de uma atribuição de gênero, pois a marcação não é feita no substantivo, mas sim nos elementos que o acompanham, como os determinantes e adjetivos. No que diz respeito ao sistema de caso alemão, existem quatro casos – nominativo, acusativo, dativo e genitivo – mas nem todos são marcados no substantivo, sendo marcados principalmente nos demais elementos do sintagma nominal. Quanto ao número gramatical, os nomes podem expressar semanticamente uma unidade ou mais do que uma unidade, possuindo, tal como em português, os valores singular e plural. É de notar que apenas o plural tem marcação (e não o singular) e que esta é feita, por norma, tanto no substantivo como nos outros elementos do sintagma nominal.

A partir dos exemplos apresentados na Tabela 1, com sintagmas nominais constituídos por artigo definido, adjetivo (*nett* 'simpático') e nome (para o masculino *der Mann* 'o homem', para o feminino *die Frau* 'a mulher' e para o neutro *das Kind* 'a criança'), pode constatar-se a complexidade dos paradigmas de concordância nominal do alemão. Torna-se, assim, visível que as marcas de flexão, relativas ao gênero e ao caso, se manifestam predominantemente nos determinantes e adjetivos que acompanham o nome.

TABELA 1: A CONCORDÂNCIA NOMINAL DO ALEMÃO (EM GÊNERO, NÚMERO E CASO).

Gênero	Número	Caso			
		Nominativo	Acusativo	Dativo	Genitivo
Masculino	Singular	<i>der nette Mann</i>	<i>den netten Mann</i>	<i>dem netten Mann</i>	<i>des netten Mannes</i>
	Plural	<i>die netten Männer</i>	<i>die netten Männer</i>	<i>den netten Männern</i>	<i>der netten Männer</i>
Feminino	Singular	<i>die nette Frau</i>	<i>die nette Frau</i>	<i>der netten Frau</i>	<i>der netten Frau</i>
	Plural	<i>die netten Frauen</i>	<i>die netten Frauen</i>	<i>den netten Frauen</i>	<i>der netten Frauen</i>
Neutro	Singular	<i>das nette Kind</i>	<i>das nette Kind</i>	<i>dem netten Kind</i>	<i>des netten Kindes</i>
	Plural	<i>die netten Kinder</i>	<i>die netten Kinder</i>	<i>den netten Kindern</i>	<i>der netten Kinder</i>

Os artigos definidos apresentam, no nominativo e acusativo singular, três formas distintas quanto ao gênero: *der* para o masculino, *die* para o feminino e *das* para o neutro, permitindo, assim, identificar

o respetivo valor de género do nome. No plural, as formas do artigo não diferem quanto ao género gramatical, mas diferem consoante o caso. O plural do artigo é *die* no nominativo e no acusativo, independentemente do género do nome. No dativo e genitivo plural, as formas do artigo são *den* e *der*, respetivamente, independentemente do género do nome.

Enquanto a marcação do género apenas ocorre sobre os elementos que acompanham o nome (artigos, determinantes, adjetivos), no que diz respeito ao número, os nomes apresentam frequentemente formas morfológicas distintas. Assim, o plural dos substantivos *Mann*, *Frau* e *Kind* é, respetivamente, *Männer*, *Frauen* e *Kinder* (na secção 6.1 apresenta-se detalhadamente a morfologia do plural alemão).

No que diz respeito ao caso, nunca existe marcação do nominativo nos substantivos. A marcação ou não dos casos acusativo, dativo e genitivo depende do tipo de flexão a que o substantivo pertence, como se explicará mais à frente. De qualquer forma, os marcadores de caso no substantivo são os seguintes: no singular, {-e}s} para o genitivo, {-e)} para o dativo, {-e)n} para o acusativo, dativo e genitivo; e no plural, {-n} para o dativo.

A interação entre género, caso e número reveste-se de alguma complexidade. Por um lado, observa-se que as três categorias nominais se influenciam mutuamente, e que o domínio da flexão do substantivo depende efetivamente do domínio de cada uma delas. Por outro lado, não é facilmente aferível de que forma essa influencia se processa, não existindo consenso na literatura relativamente a essa questão, nem quanto à hierarquia de aquisição das três categorias nos falantes nativos. Muitos autores sugerem que, no caso dos falantes nativos, as categorias de caso e número são adquiridas posteriormente ao género (Marouani, 2006; Szagun *et al.*, 2007), mas – e embora o conhecimento do género seja uma condição necessária para a aquisição do sistema de caso – também há autores que apontam o género como a última categoria a ser completamente adquirida (Jeuk, 2008; Wegener, 1995b).²⁵

No que diz respeito à aquisição L2, torna-se ainda mais complexo estabelecer uma hierarquia de aquisição das categorias da flexão do substantivo, especialmente porque as características da L1 podem facilitar ou dificultar a aquisição de uma determinada categoria (Jeuk, 2003; Kaltenbacher & Klages, 2007; Wegener, 1995a). Por exemplo, as crianças com turco como L1 – que é uma língua que

²⁵ Wegener (1995b) considera que o género gramatical é adquirido em último pelo facto de não assumir nenhuma função específica, tratando-se de uma característica arbitrária do nome, lexicalmente definida.

não possui gênero gramatical – apresentam maior dificuldade na aquisição do gênero gramatical em alemão comparativamente com crianças nativas de italiano (Turgay, 2010). Não obstante, diversos estudos indicam que, geralmente, a aquisição do gênero gramatical é concluída antes da aquisição do sistema de caso (Jeuk, 2003; Kaltenbacher & Klages, 2007; Ruberg, 2013).

Relativamente ao gênero gramatical, em alemão, estimativas de corpora indicam que a maioria dos substantivos alemães tem gênero masculino (aproximadamente 50%), seguindo-se o feminino (30%) e, finalmente, o neutro (20%) que é o gênero menos frequente (Bauch, 1971 *apud* Stöhr *et al.*, 2012).²⁶

Como referido, a marcação do gênero caracteriza-se pela ausência de marcas gramaticais indicativas do gênero no substantivo, e a atribuição do gênero, de acordo com o conceito da arbitrariedade do signo linguístico, não se rege, na grande maioria dos nomes, por uma semântica naturalística e biológica. Alguns princípios morfológicos, semânticos e fonéticos, dão pistas sobre a atribuição do gênero, no entanto existem muitas exceções a estas ‘regras’ e elas são, muitas vezes, contraditórias (Corbett, 1991; Köpcke & Zubin, 1984; Pfau, 2009; Salmons, 1993; Steinmetz, 1986; Zubin & Köpcke, 1981). Segue-se um exemplo de uma regra morfológica (18), de uma regra semântica (19) e de uma regra fonética (20) de atribuição do gênero em alemão.

(18) nomes com terminação em *-chen* e *-lein* são neutros: *das Mädchen* ('a menina'), *das Kätzchen* ('o gatinho'), *das Büchlein* ('o livrinho').

(19) nomes que designam bebidas extraídas a partir de plantas ou bebidas alcoólicas são, geralmente, masculinos: *der Kaffee* ('o café'), *der Tee* ('o chá'), *der Wein* ('o vinho').

(20) nomes monossilábicos terminados na consoante [-t] são geralmente femininos: *die Zukunft* ('o futuro'), *die Herkunft* ('a origem'), *die Vernunft* ('a sensatez').

²⁶ É de notar que existe alguma variação quanto às percentagens indicadas por diferentes autores/fontes, mas a maioria concorda quanto à ordem de frequência do gênero gramatical: masculino > feminino > neutro (Bauch, 1971 *apud* Stöhr *et al.*, 2012; Schiller & Caramazza, 2003; Wegener, 1995b).

Não existe consenso na literatura quanto à hierarquia das regras de atribuição do género gramatical, sendo que muitas vezes estas se sobrepõem de forma contraditória²⁷. Köpcke (1982) sugere que as regras semânticas prevalecem sobre as regras formais – morfológicas e, sobretudo, fonológicas –, enquanto Wegener (1995b) dá primazia às regras morfológicas, seguindo-se as regras semânticas e, por fim, as fonológicas.

“What is quite clear, is that gender can be predicted for a large proportion of German nouns, and there is a complex interplay of overlapping semantic, morphological and phonological factors” (Corbett, 1991:49- 50).

Existem diversos estudos sobre a aquisição L1 do género gramatical (entre outros, Bewer, 2004; Bittner, 1998; Dieser, 2009; Mills, 1986b; Ruberg, 2013; Szagun *et al.*, 2007). Estes mostram que, para as crianças que adquirem o alemão como L1, a aquisição do género não apresenta grandes dificuldades, estando praticamente concluída por volta dos 4 anos de idade. Aliás, grande parte dos estudos mostra que já são produzidas poucas formas agramaticais a partir dos 3 anos (Bewer, 2004; Mills, 1986b; Szagun *et al.*, 2007).

Contrariamente, no processo de aquisição L2 do género em alemão observa-se grande dificuldade. Diversos estudos mostram que, na aquisição L2, este é um domínio gramatical de difícil aquisição e foco de vulnerabilidade linguística (Clahsen *et al.*, 1983; Krohn & Krohn, 2008; Menzel, 2003, 2004; Thomoglou, 2004; Wegera, 1995).

Embora a maioria dos estudos sobre a aquisição L2 do género alemão incida sobre a aquisição infantil, alguns estudos centraram-se na aquisição em idade adulta de falantes com diferentes L1, como, por exemplo, japonês (Menzel & Tamaoka, 1995), grego (Thomoglou, 2004), sueco (Krohn & Krohn, 2008) ou português (Flores *et al.*, 2019). As dificuldades relativas à aquisição do género no alemão manifestam-se na omissão de artigos, sobregeneralização do género feminino (Clahsen *et al.*, 1983) ou

²⁷ Um exemplo clássico é o nome *Mädchen* ('menina'). A regra morfológica referente à terminação em *-chen* sobrepõe-se à regra semântica de atribuição do género de acordo com o sexo natural, tornando o nome neutro (*das Mädchen*).

uso aleatório do género (Wege, 1995). Além disso, as vulnerabilidades relativas à aquisição do género são observadas não apenas em estádios iniciais, mas também em níveis mais avançados da aquisição.

A respeito do sistema de caso do alemão²⁸, como anteriormente referido, este é composto pelos casos nominativo (*Nominativ*), acusativo (*Akkusativ*), dativo (*Dativ*) e genitivo (*Genitiv*)²⁹. A marcação do caso ocorre principalmente nos constituintes do sintagma nominal que acompanham o nome, nomeadamente, nos artigos, pronomes demonstrativos e possessivos, e nos adjetivos.³⁰ No que diz respeito à marcação do caso nos nomes, existem apenas quatro morfemas: no singular, {-e}s, {-e)}, {-e)n} e, no plural, {-n}. A distribuição destes marcadores difere de acordo com a categoria de flexão a que o nome pertence, e é, no singular, dependente do género. Assim, distinguem-se quatro tipos de flexão no singular:³¹

- 1) os nomes femininos não marcam nenhum caso;
- 2) os nomes masculinos e neutros pertencentes à declinação forte (*s-Kasusflexion*) marcam, por norma, apenas o caso genitivo, através de {-e}s;
- 3) os nomes masculinos pertencentes à declinação fraca (*n-Kasusflexion*) marcam o acusativo, o dativo e o genitivo, através de {-e)n};

²⁸ Estabelecendo uma comparação com a língua portuguesa, – que não apresenta casos e, portanto, cujas várias categorias nominais não flexionam consoante a função sintática que desempenham – observam-se, no português, vestígios da flexão latina nas várias formas pronominais que correspondem a funções sintáticas específicas. Deste modo, os pronomes pessoais sujeitos (*eu, tu, ele, ela, nós, vós, eles, elas*) correspondem ao nominativo, os pronomes pessoais que funcionam como complementos objetos diretos (*me, te, se, o, a, nos, vos, os, as*) correspondem ao acusativo, os pronomes pessoais que funcionam como complementos objetos indiretos (*me, te, lhe, nos, vos, lhes ou a mim, a ti, a si, a ele, a ela, a nós, a vós, a eles, a elas*) correspondem ao dativo, e alguns pronomes regidos pela preposição *de* (*dele, dela, deles, delas*) indicam possuidores, que correspondem ao genitivo.

²⁹ Esta ordem de apresentação dos casos – nominativo < acusativo < dativo < genitivo – é determinada pelo grau de visibilidade de cada caso (através de declinações) e também pelas restrições ao seu uso, sendo que ambos aumentam da esquerda para a direita. Assim, o nominativo é o caso que não apresenta qualquer marcação, tratando-se do caso “normal”, que ocorre na frase sempre que nenhum dos outros casos é invocado por determinada regra. Já o genitivo corresponde ao caso mais conspicuo, e cujo uso está sujeito a condições muito específicas, nomeadamente a uma regra de “visibilidade” (*Sichtbarkeitsbedingung*) que define que uma frase nominal apenas se encontra no genitivo se contiver uma palavra marcada com a desinência -(e)s ou -(e)r (Duden, 2009).

³⁰ Como a flexão dos artigos, pronomes e adjetivos se encontra fora do âmbito deste trabalho, esta não será aqui contemplada.

³¹ Existe ainda um pequeno grupo de nomes masculinos e neutros que combina a declinação forte (com -(e)s) com a declinação fraca (com -(e)n). Deste modo, para além de {-e)n}, estes substantivos (como *Name* ‘nome’ ou *Gedanke* ‘pensamento’) recebem no genitivo singular adicionalmente {-s} (Duden, 2009).

- 4) os nomes próprios, quando não acompanhados por artigo, marcam apenas o genitivo, através de {-s}.

TABELA 2: A MARCAÇÃO DO CASO NO NOME E NO ARTIGO DEFINIDO (EXEMPLOS RETIRADOS DA GRAMÁTICA DO ALEMÃO DUDEN, 2009).

Caso	Categoria sem marcação (femininos)	declinação forte (masculinos e neutros)	declinação fraca (masculinos)	declinação dos nomes próprios
Nominativo	<i>die Zahl</i> (‘o algarismo’)	<i>der Raum</i> (‘a sala/divisória’)	<i>der Zeuge</i> (‘a testemunha’)	<i>Anna</i>
Acusativo	<i>die Zahl</i>	<i>den Raum</i>	<i>den Zeu<u>gen</u></i>	<i>Anna</i>
Dativo	<i>der Zahl</i>	<i>dem Raum<u>(e)</u></i>	<i>dem Zeu<u>gen</u></i>	<i>Anna</i>
Genitivo	<i>der Zahl</i>	<i>des Raum<u>(e)s</u></i>	<i>des Zeu<u>gen</u></i>	<i>Annas</i>

A declinação fraca caracteriza-se, portanto, pela aplicação do morfema {- (e)n} ao substantivo em todos os casos, com exceção do nominativo. Este tipo de flexão aplica-se a um conjunto de nomes masculinos que apresentam determinadas características formais e semânticas, como, por exemplo, os nomes animados terminados em *-e*.³²

A função principal do sistema de caso é marcar as relações gramaticais (Clahsen, 1984), fornecendo informações sobre o papel que o sintagma nominal desempenha dentro da oração.³³ Deste modo, a marcação do caso atua como “pointers to relationships on more abstract levels of representation” (Tracy, 1986: 47).

O caso nominativo marca o sujeito gramatical, assim como o predicativo do sujeito (21). O caso acusativo marca o objeto direto e é também regido por determinadas preposições (22). O caso dativo

³² Este tipo de flexão aplica-se também aos substantivos masculinos terminados em *-and, -ant, -ent, -ist, -ast, -at, -et, -it, -ot, -nom, -loge* e *-agoge*.

³³ Além das funções sintáticas, os casos cumprem também funções semânticas e pragmáticas na frase. Assim, por exemplo, o papel semântico de destinatário de uma ação ou evento manifesta-se através do dativo, o papel semântico do objeto é expresso pelo acusativo. No que diz respeito à função pragmática, esta prende-se com o facto de o falante escolher o verbo, e respetivo caso, de acordo com a sua intenção comunicativa (Clahsen, 1984).

marca o objeto indireto, sendo igualmente regido por certas preposições³⁴ (23). Quanto ao caso genitivo, este tem uma função atributiva, indicando posse ou uma relação entre nomes. Além disso, como os dois casos anteriores, também o genitivo é regido por determinadas preposições (24).

(21) *Die Frau spielt Gitarre* ('a mulher toca guitarra'); *er ist ein guter Tennisspieler* ('ele é um bom tenista').

(22) *Du hast einen großen Hund* ('tu tens um cão grande'); *sie gehen durch den Park* ('eles vão pelo parque').

(23) *Sie kauft ihrem Mann ein Geschenk* ('ela compra um presente ao seu marido'); *wir fahren mit dem Auto* ('nós vamos de carro').

(24) *In diesem Jahr besuchen sie Freunde der Familie* ('este ano eles vão visitar amigos da família'); *wegen des schlechten Wetters blieben wir zu Hause* ('devido ao mau tempo, ficamos em casa').

Dada a complexidade do sistema de caso do alemão, no que diz respeito à aquisição L1, trata-se de uma estrutura de difícil aquisição, como foi constatado por diversos estudos (entre outros, Clahsen, 1982, 1984; Eisenbeiss *et al.*, 2005/06; Meisel, 1986; Mills, 1985; Schönenberger *et al.*, 2011, 2012; Tracy, 1984). Segundo estes estudos, as crianças monolíngues começam a fazer a marcação explícita do caso perto dos 3 anos de idade. Observam-se diferentes fases neste processo de aquisição. Primeiro, as crianças sobregeneralizam o nominativo e utilizam formas neutras, como o artigo indefinido *ein*. Depois produzem as primeiras marcações do acusativo, acabando por sobregeneralizar frequentemente o acusativo em contextos de dativo. Aliás, o dativo é o caso que mais dificuldades suscita no processo de aquisição, pelo facto de exigir marcação nos três géneros gramaticais. Estudos mostram que crianças em idade escolar ainda produzem muitas formas agramaticais no que diz respeito ao dativo (Grießhaber, 2007). Quanto ao caso genitivo, a marcação do -s genitivo nos nomes próprios³⁵ é produzida logo a partir

³⁴ Algumas preposições, dependendo do contexto da frase, podem ser regidas tanto pelo acusativo como pelo dativo. Por exemplo: *Anna fährt in die Stadt* (acusativo, 'a Anna vai à cidade'); *Anna ist in der Stadt* (dativo, 'a Anna está na cidade').

³⁵ Por exemplo, *Mamas Auto* ('o carro da mamã').

dos 2 anos (Clahsen, 1982, 1984), no entanto a aquisição completa do genitivo, isto é, a sua marcação em todos os constituintes do sintagma nominal, parece ocorrer apenas depois dos 6 anos de idade (Apeltauer, 1997).³⁶

Relativamente à aquisição L2 do sistema de caso, a maior parte dos estudos centra-se na aquisição L2 infantil (Bast, 2003; Kaltenbacher & Klages, 2006; Lemke, 2008; Marouani, 2006; Pfaff, 1992; Turgay, 2011; Wegener, 1995b), e muitos estudos no âmbito da aquisição L2 tardia foram feitos com adolescentes (Baten & Lochtmann, 2014; Baten, 2013; Diehl *et al.*, 2000; Marx, 2014).

Na aquisição L2 também se observam diferentes fases de aquisição, embora se trate de um processo mais longo do que na aquisição L1. Muitas vezes a aquisição do sistema de caso também é dificultada pelo facto de as crianças L2 ainda não terem adquirido o género gramatical, ou por influência de determinadas características da sua L1³⁷ (Apeltauer, 1997; Lemke, 2008; Wegener, 1995b). Embora na aquisição L2 se observe maior variação individual comparativamente com a aquisição L1, as diferenças são maioritariamente quantitativas. Assim, à semelhança da aquisição L1, depois do nominativo, as crianças L2 adquirem o acusativo, seguindo-se o dativo (o genitivo não costuma ser contemplado nos estudos sobre a aquisição L2 infantil), que é o caso que mais dificuldades suscita.

É de referir ainda, que tanto na aquisição L1 como na aquisição L2, a marcação do caso não é adquirida ao mesmo tempo para todos os constituintes do sintagma nominal, sendo que a marcação do caso nos pronomes tende a ser adquirida antes da marcação nos artigos (para uma descrição pormenorizada das diferentes fases de aquisição do sistema de caso consultar, para a aquisição L1, Clahsen, 1984; Mills, 1985; Tracy, 1986; e, para a aquisição L2, Lemke, 2008; Marouani, 2006; Wegener 1995b).

Segue-se a apresentação do plural alemão, categoria da flexão do substantivo, sobre a qual se centra o presente trabalho.

³⁶ É de notar que não existe muita clareza quanto à aquisição do caso genitivo, pois muitos estudos não incluem este caso – o que se deve ao facto de ser um caso pouco usado, sobretudo pelas crianças, com a já referida exceção do -s genitivo nos nomes próprios.

³⁷ Por exemplo, Lemke (2008) observa, no seu estudo, que há crianças com turco como L1 que omitem frequentemente o artigo no acusativo, o que poderá dever-se ao facto de na língua turca ser possível, em determinadas circunstâncias, ter um objeto direto sem a marcação do acusativo.

6.1 O PLURAL

Tal como em português, a categoria de número em alemão pode ser considerada uma *categoria semântica que permite distinguir de forma flexiva entre um e mais que um*³⁸ (Weber, 2001: 11). Alguns substantivos são *singulare tantum*, sobretudo os abstratos³⁹ ou designativos de materiais, existindo unicamente no singular, como é o caso de *Frieden* (paz) ou *Gold* (ouro). Outros, os *plurale tantum*, apenas existem na forma de plural, como *Kosten* (custos) ou *Eltern* (pais).

Quanto à formação do plural, também à semelhança do português, a marcação de número ocorre através de morfemas de flexão, no caso do plural, não existindo morfemas característicos do singular. No entanto, a marcação do plural em alemão reveste-se de alguma complexidade por existirem diversos morfemas de plural, diferindo, assim, do português.

A escolha dos morfemas do plural é determinada pelas características fonotáticas do substantivo, nomeadamente pela sílaba final e pelo segmento final da raiz, e, ainda, pelo género do nome. A complexidade associada à categoria de número em alemão não se prende apenas com a quantidade de morfemas de plural que existem, mas também com a falta de transparência linguística associada à sua atribuição, cujas regras apresentam apenas uma validade limitada.

As imprevisibilidades quanto ao sistema de marcação do plural manifestam-se desde logo no facto de existir desacordo entre os investigadores quanto ao número de morfemas de plural que a língua alemã possui, que variam entre cinco e nove.

Köpcke (1988, 1993), que investigou extensamente a formação do plural, indica 8 morfemas de plural no alemão. Estes morfemas, apresentados na seguinte tabela, são acrescentados à raiz da palavra para formar o plural, como se pode observar nos exemplos.

³⁸ "(...) semantische Kategorie, die es ermöglicht, flexivisch zwischen Einzahl und Mehrzahl zu unterscheiden".

³⁹ Em alemão, distinguem-se semanticamente duas classes principais de substantivos: os concretos e os abstratos. Os nomes concretos (*Gegenstandswörter*) são referentes a coisas ou seres perceptíveis, como *Stein* (pedra) ou *Hund* (cão). Os nomes abstratos (*Begriffswörter*) designam conceitos, nomeadamente ideias, estados, processos, qualidades, como *Erfolg* (sucesso) ou *Gesundheit* (saúde).

TABELA 3: MORFEMAS DE PLURAL DO ALEMÃO DE ACORDO COM KÖPCKE (1988, 1993).

	Morfema de plural	Exemplo
1.	{-e}	<i>Tag – Tage</i> (dia – dias)
2.	{-(e)n}	<i>Katze – Katzen</i> (gato – gatos)
3.	{-er}	<i>Kind – Kinder</i> (criança – crianças)
4.	{-s}	<i>Auto – Autos</i> (carro – carros)
5.	{-Ø}	<i>Tiger – Tiger</i> (tigre – tigres)
6.	{-Ø} + alteração do som vocálico	<i>Apfel – Äpfel</i> (maçã – maçãs)
7.	{-e} + alteração do som vocálico	<i>Hand – Hände</i> (mão – mãos)
8.	{-er} + alteração do som vocálico	<i>Haus – Häuser</i> (casa – casas)

Como se pode observar, o sistema de marcação do plural abarca quatro morfemas ({-e}, {-(e)n}, {-er}, {-s}), um morfema zero {-Ø} (em que a forma do plural é igual à do singular), a alteração do som vocálico da raiz do nome (representada graficamente pelo trema), e a alteração do som vocálico em combinação com os morfemas {-e} e {-er}.⁴⁰

Embora seja notória também alguma variação na frequência (quer de tipo, quer de *token*) dos morfemas de plural nos *corpora* analisados por diversos estudos, é unânime que {-(e)n} é o plural mais frequente (representando entre 40% a 50% dos plurais), seguido de {-Ø} e {-e}, enquanto {-er} e {-s} são pouco frequentes, representando menos de 10% dos plurais, tal como acontece com os plurais com alteração do som vocálico (Feldmann, 2005).

Muitas das divergências quanto à enumeração dos morfemas de plural devem-se principalmente à questão se o plural com alteração do som vocálico, que pode ocorrer em isolado ou ser combinado com os morfemas {-Ø}, {-e} e {-er}, deve ser considerado como uma categoria em separado. Wiese (1987) e Clahsen *et al.* (1992), por exemplo, consideram que se trata de variações dos mesmos morfemas e, portanto, apontam apenas cinco marcadores de plural ({-e}, {-(e)n}, {-er}, {-s}), {-Ø}). De modo

⁴⁰ Além disso, é de referir que Köpcke (1988, 1993) aponta o artigo definido *die* – único artigo definido para o plural em alemão – como elemento de pluralização, pelo facto de conferir informação adicional relativamente ao número gramatical, particularmente quando ocorre juntamente com o plural zero (*das Zimmer – die Zimmer*, ‘o quarto – os quartos’). Bartke (1998) discorda desta ideia, argumentando que o plural do artigo não influencia a escolha do morfema de plural. No entanto, deve ter-se em conta que o artigo definido *die* é também o artigo definido para os substantivos femininos no singular e, por essa razão, o plural Ø sem alteração do som vocálico não é aplicável aos substantivos femininos, pois nesse caso singular e plural não se distinguiriam.

semelhante, Zaretsky *et al.* (2013c) consideram supérflua a subdivisão de {-er} em {-er} com e sem alteração do som vocálico, pois {-er} em associação com vogais que permitam a alteração do som vocálico (ou seja, as vogais *a, o, u*) requer, por norma, essa alteração. Assim, por exemplo, o plural de *Mann* (homem) é *Männer*, mas o plural de *Kind* (criança) é *Kinder*.

Em todo o caso, essa distinção já pressupõe a aplicação de uma regra gramatical e, por essa razão, considera-se que faz sentido distinguir o uso de {-er} sem e com alteração do som vocálico, pois, em termos práticos, trata-se de duas marcações de plural tipologicamente diferentes.

A complexidade do plural alemão deve-se, por um lado, ao grande número de morfemas que abarca e, por outro lado, à validade limitada das regras de atribuição. De modo geral, a escolha dos morfemas de plural é feita com base em características fonotáticas dos nomes (principalmente no que diz respeito à sílaba final e ao número de sílabas) e, ainda, de acordo com o género dos nomes, mas a vasta lista de exceções impede a criação de um modelo completo capaz de prever toda a formação do plural (Zaretsky *et al.*, 2013a).

Não obstante, existem algumas regras gerais de atribuição dos morfemas de plural. A formação do plural com {-(e)n} para os nomes femininos terminados em *schwa* (/ə/) é das poucas regras sem exceção (25).

(25) *die Katze* – *die Katzen* (o gato – os gatos)

Muitos nomes masculinos e neutros terminados em *-el*, *-er* ou *-en* formam o plural com {-Ø} (26) ou {-Ø} com alteração do som vocálico (27).

(26) *das Kissen* – *die Kissen* (a almofada – as almofadas)

(27) *der Apfel* – *die Äpfel* (a maçã – as maçãs)

Este padrão encontra-se estreitamente associado ao princípio fonológico de eliminação do *schwa* (/ə/), que se aplica a nomes masculinos (28) e neutros (29) com estas terminações e ainda a nomes femininos (30) terminados em *-el*.

(28) *der Besen* → **die Besene* → *die Besen* (a vassoura – as vassouras)

(29) *das Fenster* → **die Fensterere* → *die Fenster* (a janela – as janelas)

(30) *die Ampel* → **die Ampelen* → *die Ampeln* (o semáforo – os semáforos)

Além disso, muitos nomes femininos monossilábicos formam o plural através de {-e} com alteração do som vocálico (31).

(31) *die Wand* – *die Wände* (a parede – as paredes)

O plural com {-s} aplica-se sobretudo a nomes terminados em vogal, exceto em *-e* (32), a diversas palavras encurtadas (reduções, siglas) (33), e a muitas palavras de origem estrangeira, particularmente do inglês (34).

(32) *der Uhu* – *die Uhus* (o mocho – os mochos)

(33) *das Foto* – *die Fotos* (a fotografia – as fotografias)

(34) *das Steak* – *die Steaks* (o bife – os bifés)

A tabela seguinte ilustra os principais padrões de pluralização do alemão. Não obstante, pelo número significativo de exceções que existem, estes padrões devem ser considerados acima de tudo tendências e não regras (Clahsen *et al.*, 1992).

TABELA 4: PRINCÍPIOS GERAIS DE PLURALIZAÇÃO DOS SUBSTANTIVOS EM ALEMÃO.

Morfema de plural	Princípios gerais de pluralização dos substantivos
{-e}	muitos masculinos e neutros
{-(e)n}	a maior parte dos femininos
{-er}	apenas masculinos e neutros
{-s}	todos terminados em vogal (exceto <i>-e</i>)
{-e} + alteração do som vocálico	femininos monossilábicos
{-er} + alteração do som vocálico	apenas masculinos e neutros
∅ + alteração do som vocálico	masculinos e neutros terminados em <i>-el</i> , <i>-er</i> ou <i>-en</i>
∅	masculinos e neutros terminados em <i>-el</i> , <i>-er</i> ou <i>-en</i>

É de referir que alguns substantivos apresentam duas formas de plural que, geralmente, resultam em significados diferentes (35).

(35) *die Bank* (banco) – *die Bänke* (assentos)/ *die Banken* (instituições financeiras)

Para algumas palavras podem existir ainda duas formas de plural sem alteração de significado (*der Ballon*– *die Ballons/Ballone*, o balão – os balões), embora essa tendência seja mais frequente em variantes regionais (Schrödl *et al.*, 2015).

É de notar também, que determinados morfemas derivacionais se encontram associados a um determinado plural. Assim, por exemplo, os nomes terminados em *-ung* formam o plural com {-en} (*die Überraschung* – *die Überraschungen*, a surpresa – as surpresas).

Além disso, existem ainda algumas formas especiais de plural que se aplicam a muitos nomes de origem grega e latina. Enquanto a algumas destas palavras se aplica o morfema alemão *-en* (*die Firma – die Firmen*, a firma – as firmas), outras mantêm as desinências originais, especialmente no caso de termos técnicos (*das Cello – die Celli*, o violoncelo – os violoncelos). Estes plurais especiais não serão contemplados neste estudo, pelo facto de não se tratarem de sufixos nativos e pelo facto de existirem apenas em número reduzido.

Dada a sua complexidade e falta de transparência, coloca-se a questão fundamental, de que modo as crianças alemãs adquirem este sistema. Segue-se, assim, uma apresentação da investigação feita no domínio da aquisição L1 do plural alemão, com destaque para as principais conclusões que podem ser daí retiradas.

6.1.1 AQUISIÇÃO L1

Desde a década de 1970, a aquisição L1 do plural alemão tem sido amplamente investigada (entre outros, Bartke, 1998; Bittner & Köpcke, 2001a, 2001b; Bittner, 2000; Clahsen *et al.*, 1992, 1996; Gawlitzek-Maiwald, 1994; Kauschke *et al.*, 2011; Köpcke, 1988, 1998; Korecky-Kröll *et al.*, 2018; Laaha *et al.*, 2006; MacWhinney, 1978; Mugdan, 1977; Park, 1978; Phillips & Bouma, 1980; Schaner-Wolles, 1989, 2001; Sonnenstuhl-Henning, 2003; Spreng, 2004; Szagun, 2001; Zaretsky *et al.*, 2013a).

Na aquisição L1 da morfologia nominal, as marcações do plural ocorrem relativamente cedo, no entanto, devido à sua complexidade, continuam a causar problemas durante muito tempo. A produção do plural surge bastante cedo na fala infantil, por volta dos 1;4 anos de idade (Szagun, 2001), sendo que o conceito de pluralidade parece estar adquirido por volta dos 2 anos. Contudo, a complexidade da formação do plural dificulta a sua produção, de forma que ainda por volta dos 6 anos as crianças se observem formas agramaticais (Bittner, 2000; Kauschke *et al.*, 2011; Schaner-Wolles, 1989). Com efeito, trata-se de um processo que se desenvolve por fases, sendo que inicialmente a criança repete frequentemente as formas do singular (Gawlitzek-Maiwald, 1994; MacWhinney, 1978; Mugdan, 1977; Schaner-Wolles, 1989). Esta estratégia é aplicada pela criança “enquanto ainda não sabe de outra solução que lhe pareça correta”⁴¹ (Mugdan, 1977:173).

⁴¹ “solange es keine andere Lösung kennt, die ihm richtig scheint.”

Bittner (2000), a partir de uma análise de *corpora*, descreve a aquisição do plural alemão em três fases como se apresenta na seguinte tabela.

TABELA 5: FASES DE AQUISIÇÃO DO PLURAL DE ACORDO COM BITTNER (2000).

Fase	Idade	Plurais produzidos
1	1 - 2	Memorização de formas individuais Imitação das formas produzidas pelos adultos (frequentemente corretas)
2	2 - 4	Tentativas de sistematização (produção de plurais frequentemente agramaticais) Sobregeneralização de {-e)n}
	4 - 5	Sobregeneralização de {-s}
3	A partir dos 6	Produção de cada vez menos formas agramaticais

Na primeira fase, correspondente aos primeiros 2 anos de idade, as crianças memorizam as palavras individualmente e imitam as formas produzidas pelos adultos. Na segunda fase, até aos 5 anos, com o aumento do conhecimento lexical, as crianças tentam analisar e sistematizar a aquisição do plural, procurando regras para a sua formação. A complexidade do plural leva à sobregeneralização de determinados morfemas nesta fase. Isto significa que as crianças interpretam, com base nos dados do *input*, que determinado morfema é o ideal para formar o plural e tentam aplicá-lo aos substantivos cuja forma plural ainda desconhecem. Assim, no princípio da segunda fase, as crianças sobregeneralizam o morfema {-e)n} (por exemplo, **Stiften* em vez de *Stifte*, 'canetas') e posteriormente, no final desta fase, o morfema {-s} (por exemplo, **Mutters* em vez de *Mütter*, 'mães'). Na terceira e última fase, por volta dos 6 anos de idade, são já produzidas poucas formas agramaticais.

Szagun (2001), num estudo longitudinal, analisou a aquisição do plural com base em dados da fala espontânea de com 22 crianças com idades compreendidas entre 1;4 e 3;8. Os resultados mostram que, primeiro, as crianças começam por sobregeneralizar {-e)n}. Depois, verifica-se um aumento na produção de {-e} a partir dos 3;0, e de {-Ø} e {-e} com alteração do som vocálico a partir dos 3;8.

Korecky-Kröll e Dressler (2009) não encontraram diferenças significativas entre a frequência (de tipo) dos morfemas de plural na fala espontânea de uma criança desde os 1;3 até aos 2;7 anos de idade

e da sua mãe, sendo {-(e)n} e {-e} os plurais mais utilizados. Além disso, observaram que estes também foram os primeiros morfemas a serem adquiridos e sobregeneralizados pela criança.

Num estudo com 60 crianças alemãs com idades entre os 3 e os 5, Kauschke *et al.* (2011) concluíram que os plurais de substantivos muito frequentes (frequência de *token*) são produzidos de forma gramatical muito mais frequentemente do que plurais mais raros. No entanto, não se pode excluir a hipótese de terem sido reproduzidos por memorização lexical.

Zaretsky *et al.* (2013a) fizeram um estudo transversal de larga escala, com 810 crianças entre os 3 e os 6 anos e 582 adultos nativos de alemão, a quem aplicaram uma tarefa de produção provocada com pseudopalavras retiradas do teste SETK 3-5. Os resultados mostram que, em comparação com os adultos, as crianças utilizam menos marcadores de plural (tipos), utilizam mais vezes a alteração do som vocálico de modo agramatical e empregam mais estratégias de evitação (uso de numerais e outros elementos quantificadores). Contudo, tanto as crianças como os adultos demonstram empregar os mesmos padrões de pluralização, baseados em frequência e fonologia. Deste modo, {-s}, {-(e)n} e {-e} são os marcadores de plural mais utilizados por todos os participantes, sendo {-s} frequentemente sobregeneralizado., sobretudo pelas crianças. Além disso, observaram-se plurais agramaticais tanto nas respostas das crianças como dos adultos.

Do ponto de vista teórico, a grande variedade de hipóteses de formação do plural e a falta de transparência no que diz respeito a regularidades, têm conduzido a diversos debates sobre este sistema. Alguns investigadores (Bartke *et al.*, 1995; Bartke, 1998; Clahsen, 1999; Marcus *et al.*, 1995; Niedeggen-Bartke, 1999; Pinker, 1999) consideram que {-s} possui um estatuto diferente dos outros morfemas de plural – apesar de ser pouco frequente, em comparação com os outros morfemas de plural –, e defendem que é usado como “plural de emergência” (ou plural-padrão) quando um novo substantivo não evoca qualquer associação com o léxico já adquirido.

“The -s plural applies when the phonological environment does not permit any other plural allomorph. It occurs on masculine, feminine, and neuter nouns, on words that exhibit the canonical stress pattern and on those that do not, on monosyllables and polysyllables, and on both vowel-final and consonant-final stems” (Clahsen, 1999:995).

Bartke *et al.* (1995) e Bartke (1998), por exemplo, aplicaram uma tarefa de produção provocada com pseudopalavras a crianças com idades entre 3;1 e 8;11. Os resultados mostraram que o morfema {-s} foi mais frequentemente utilizado com pseudopalavras que não rimam com palavras reais do alemão, do que com pseudopalavras que rimam.

Outros investigadores contestam totalmente esta perspectiva, não conferindo qualquer papel dominante a {-s} (Bittner & Köpcke, 2001a, 2001b; Bybee, 1985; Dressler *et al.*, 1987; Köpcke, 1993; Mayerthaler, 1981; Wurzel, 1984; Zaretsky *et al.*, 2016). Estes procuram encontrar regularidades nos padrões de pluralização, focando-se nas características dos morfemas, tais como a frequência e a saliência, e nas características dos nomes, como os fonemas finais e o género.

Neste sentido, Köpcke (1988, 1993) sugere que o *input* é analisado e estruturado de acordo com os critérios da saliência (*salience*), iconicidade (*iconicism*), frequência (*frequency*) e validade de sinal (*cue validity*).

A saliência traduz até que ponto um marcador é perceptualmente reconhecido pelo ouvinte, isto é, “its acoustic prominence” (Köpcke, 1988: 313). Assim, os morfemas {-(e)n}, {-s}, {-e} e {-er} podem caracterizar-se como salientes, pois “they are all separable segments and suffixes” (1988: 313). Portanto, os sufixos são mais salientes do que o trema porque este não pode ser segmentado nem se encontra no final da palavra. Também Wegener (1995b) reconhece a importância do conceito de saliência acústica, referindo que os morfemas que são mais facilmente percebidos como marcadores do plural são adquiridos mais cedo do que os morfemas menos salientes, como o plural {-Ø} ou {-Ø} com alteração do som vocálico.

O critério da iconicidade é muito semelhante ao de saliência. Refere-se à capacidade de assinalar a pluralidade através de uma forma clara e transparente, “ideally as a new syllable without opaque markings like umlaut or accent shift” (Zaretsky *et al.*, 2011: 23). Deste modo, apresenta maior iconicidade uma marcação do plural que crie uma nova sílaba (*Tür-Türen*, porta-portas), e menor iconicidade uma marcação em que apenas é feita alteração do som vocálico (*Vater- Väter*, pai-pais). Assim, o plural zero (-Ø) não apresenta qualquer iconicidade pois, ao não alterar o substantivo, não sinaliza um novo significado.

A frequência pode ser de *token* ou de tipo. A frequência de *token* refere-se à frequência das palavras no *input*. Por exemplo, a palavra *Auto* (carro) é mais frequente do que a palavra *Fassung*

(versão). A frequência de tipo é relativa ao número de palavras que partilham uma determinada característica, nomeadamente o mesmo morfema de plural. Neste sentido, {-(e)n}, seguido de {-e}, marca mais nomes do que os morfemas {-s}, {-er} e os plurais com alteração do som vocálico.

A validade de sinal pode ser considerada um complemento do fator frequência, referindo-se mais especificamente à frequência com que uma determinada característica “occurs in the categories which contrast with the target category” (Köpcke, 1988: 316). No caso da morfologia do plural, {-(e)n} é o morfema que exibe maior validade de sinal, pelo facto de existirem poucos substantivos cuja forma singular apresente a terminação -(e)n. O mesmo se aplica ao morfema {-s}. Pelo contrário, {-e} e {-er} exibem pouca validade de sinal. Isto deve-se ao facto de muitos substantivos femininos terminarem em -e² e existirem muitos singulares com a desinência -er, pois trata-se de um sufixo derivacional bastante produtivo, tal como em inglês. Quanto à alteração do som vocálico, “some low-frequency umlauted vowels have moderate cue validity as plural markers, but the high frequency vowel 'ä' (= /e/) does not. In sum, ‘umlaut’ has relatively low cue validity as a plural marker” (1988: 316).

Todavia, é de notar que estes critérios não conseguem explicar na totalidade o processo de escolha dos morfemas de plural – como, por exemplo, o facto de {-s} ser frequentemente sobregeneralizado. Como Zaretsky *et al.* (2013a) sugerem, os falantes nativos baseiam-se numa espécie de análise da frequência da compatibilidade entre as consoantes finais do nome e os morfemas do plural (não descurando que os fonemas finais dos nomes estão, em parte, associados a outros fatores como o género gramatical).

Quanto à ordem de aquisição dos morfemas de plural, diversos estudos empíricos têm apresentado resultados diferentes, embora todos concordem que a marcação através da alteração do som vocálico seja a última a ser adquirida. É muito provável que estas diferenças se devam, sobretudo, a fatores como o número de participantes, a sua idade e método utilizado para a recolha de dados, o que dificulta a comparação dos resultados. Por exemplo, nos testes de produção provocada são produzidas mais formas agramaticais do que as que se encontram na análise de fala espontânea (Clahsen *et al.*, 1992; Kauschke *et al.*, 2011). Também as conclusões retiradas quanto aos morfemas sobregeneralizados parecem ser influenciadas por estes fatores. A maior parte dos estudos baseados na análise de fala espontânea apontam {-(e)n} como o primeiro morfema a ser sobregeneralizado, seguido de {-e} e {-s} (Bittner, 2000; Köpcke, 1998). Já os estudos decorrentes de testes de produção provocada,

² “In fact, ‘e’ is as good a marker of feminine singular as it is of plural” (Köpcke, 1988: 316).

embora também indiquem esses mesmos morfemas, não apresentam uma sequência tão clara (Laaha *et al.* 2006; Mugdan, 1977; Niedeggen-Bartke, 1999) – à exceção de Ewers (1999), que indica primeiro {-e)n}, seguido de {-s}.

Com efeito, alguns investigadores não atestam a sobregeneralização de {-s}, o que Zaretsky *et al.* (2013c) atribuem ao facto de essa sobregeneralização apenas surgir em fases mais avançadas da aquisição (a partir dos 4 anos, aproximadamente), pelo que, segundo estes investigadores, não é observável em estudos realizados com crianças muito novas, como é o caso, por exemplo, dos estudos de Vollman *et al.* (1997), Szagun (2001) e Korecky-Kröll & Dressler (2009).

De modo geral, apesar de existirem divergências entre os autores – sobretudo no que diz respeito a modelos teóricos, ordem de aquisição e de sobregeneralização –, os resultados empíricos da investigação realçam a complexidade do plural alemão e permitem tirar as seguintes conclusões acerca da aquisição L1:

1. A produção do plural surge bastante cedo na fala infantil, por volta dos 1;4 anos de idade, mas o seu processo de aquisição ocorre lentamente, observando-se ainda formas agramaticais por volta dos 6 anos.
2. Os morfemas {-e)n}, {-e} e {-s} são os primeiros a ser adquiridos, correspondendo os dois primeiros aos plurais mais frequentes em alemão.
3. Os morfemas {-e)n}, {-e} e {-s} são também os morfemas mais sobregeneralizados, embora a ordem de sobregeneralização não esteja clara.
4. O morfema {-er}, que é pouco frequente, nunca é sobregeneralizado.
5. O plural com alteração do som vocálico é o último a ser adquirido.
6. O morfema {-s}, embora pouco frequente no léxico, é o morfema que apresenta maior liberdade quanto à sua distribuição morfofonológica.
7. A aquisição L1 dos morfemas de plural em alemão é influenciada por uma complexa conjugação de variados fatores, dos quais se destacam a estrutura fonotática (da sílaba final) do substantivo, o seu género, a frequência do marcador de plural, bem como critérios como a saliência/iconicidade morfológica.

No seguimento destas conclusões, coloca-se a questão se estas também se verificam no âmbito da aquisição do alemão como língua segunda. No ponto seguinte são apresentados os principais estudos feitos no domínio da aquisição L2 do plural alemão, destacando-se as principais conclusões retiradas dessa investigação.

6.1.2 AQUISIÇÃO L2

A maior parte dos estudos sobre a aquisição L2 do plural alemão centram-se na aquisição L2 infantil, principalmente com participantes nativos de turco, russo, polaco e árabe (entre outros, Bast, 2003; Günay, 2016; Korecky-Kröll *et al.*, 2018; Marouani, 2006; Wecker, 2016; Wegener, 1994, 2008; Zaretsky *et al.*, 2013c; Zaretsky *et al.*, 2014), existindo poucos estudos sobre a aquisição L2 tardia, ou em idade adulta (veja-se, por exemplo, Bast, 2003; Clahsen *et al.*, 1983; Parodi *et al.*, 2004; Phillips & Bouma, 1980).

Analisando a relação do plural com o género gramatical, Wegener (1994) aplicou um teste de produção provocada do plural com pseudopalavras a 17 crianças com turco L1 e 12 com polaco L1 com o objetivo de analisar se a escolha dos morfemas de plural se baseava no género dos nomes. Deste modo, seria esperado que {-e)n} fosse utilizado com o feminino, {-e} e {-er} com o masculino e o neutro. No entanto, os resultados mostraram que o género não foi considerado pelas crianças, independentemente da L1, e que {-e)n} foi amplamente sobregeneralizado.

Marouani (2006) estudou a aquisição da flexão do substantivo do alemão por crianças com árabe como L1. O estudo foi feito com 9 crianças com idades entre os 3 e os 5 anos através da recolha de dados de fala espontânea durante 10 meses e também de alguns testes de produção provocada. Com base nos resultados do seu estudo, a autora também descreve a aquisição do plural por fases. Na primeira fase, as crianças produzem sobretudo formas singulares em contexto de plural. Na fase seguinte, a autora observa que as crianças produzem a ideia de pluralidade através da repetição do substantivo (por exemplo, *Katze und Katze und Katze*, 'gato e gato e gato'). Na terceira fase, são utilizados numerais juntamente com a forma singular (por exemplo, *zwei Buch und viele Fisch*, 'dois livro e muitos peixe'). Na quarta e última fase, já são utilizados os morfemas de plural – aliás, inicialmente de forma agramatical. Marouani observa que o morfema {-e)n} é o mais sobregeneralizado, seguido de {-s}, e que os plurais com alteração do som vocálico são os que apresentam maior dificuldade para as crianças. É

de notar, ainda, que também neste estudo, não se verificou correlação entre o gênero gramatical e o uso dos morfemas de plural.

Zaretsky *et al.* (2013c, 2014, 2016) analisaram a produção do plural em estudos de larga escala, baseados em dados recolhidos sob a alçada do Ministério Social do Estado de Hessen, na Alemanha, no âmbito de um projeto de aferição do conhecimento linguístico infantil. Num desses estudos, Zaretsky *et al.* (2014) analisaram a produção do plural de 180 crianças nativas de turco, russo e árabe e 305 crianças nativas de alemão, com idades entre os 3 e os 5 anos, a quem se aplicou o teste de aferição de conhecimento gramatical SETK 3-5. Analisando a componente relativa à produção do plural alemão, composta por palavras reais e pseudopalavras, estes investigadores observaram que os padrões de pluralização das crianças L2 são muito semelhantes aos das crianças L1 mais novas, concluindo que as diferenças entre a aquisição L1 e L2 são de natureza mais quantitativa do que qualitativa. Tanto as crianças L2 como as crianças L1 “overgeneralize -s, -(e)n, and -e, other plural allomorphs can be encountered only sporadically” (2014: 12). No entanto, enquanto as crianças mais novas (menos proficientes) tendem a sobregeneralizar o morfema {-e)n}, as crianças mais proficientes sobregeneralizam frequentemente o morfema {-s}. Além disso, verificaram que os plurais com alteração do som vocálico são os que causam maior dificuldade às crianças.

Noutro estudo semelhante, Zaretsky *et al.* (2013c) observaram que a escolha dos morfemas de plural das crianças L2 assenta mais no critério da frequência desses morfemas no *input* do que no caso das crianças monolíngues que, segundo estes investigadores, já terão adquirido os princípios de atribuição do plural de acordo com o gênero gramatical.

Günay (2016), num estudo realizado com 52 crianças com turco L1 e 12 crianças com alemão L1, atesta as fases de aquisição do plural apresentadas por Bittner (2000) para a aquisição L1. As crianças estudadas por Günay iniciaram a aquisição do alemão entre os 3 e os 4 anos de idade. Os resultados do estudo mostram que, embora a ideia de pluralidade esteja adquirida aos 2 anos de idade, aos 6 anos as crianças ainda produzem plurais agramaticais, o que é demonstrado também por outros estudos no contexto da aquisição L1 (Kauschke *et al.*, 2011). Segundo Günay, os processos de aquisição L2 do plural são semelhantes aos processos de aquisição L1, pelo que as crianças com turco L1 sobregeneralizam primeiro o morfema {-e)n} e numa fase posterior {-s}, produzindo cada vez menos formas agramaticais na última fase de aquisição. Além disso, o morfema {-er} nunca é sobregeneralizado. De forma geral, os plurais dos substantivos mais frequentes – por exemplo, *Auto* (carro), *Kind* (criança), *Baum* (árvore) – são formados mais vezes de forma gramatical, em comparação

com nomes menos frequentes no léxico infantil. Com o avançar da idade, as crianças produzem mais plurais e Günay salienta que a diferença relativamente às crianças com alemão L1 é sobretudo quantitativa, traduzindo-se numa aquisição tardia. A investigadora conclui que o plural alemão representa um desafio para as crianças com turco L1 devido à complexidade da estrutura e estímulo insuficiente nos primeiros anos da aquisição. No que diz respeito ao género gramatical, Günay observou que este não influenciou de modo significativo a produção do plural das pseudopalavras, sendo muito mais determinante a estrutura da sílaba final do nome. No entanto, na tarefa com palavras reais, Günay observou alguma influência do género gramatical sobre a produção do plural, sugerindo a necessidade de mais investigação sobre esta questão. Além disso, a aquisição do plural parece ocorrer antes da aquisição do sistema de caso, sendo que o sistema de caso é adquirido na ordem nominativo – acusativo – dativo, tal como se verifica na aquisição L1 (o genitivo não foi analisado).

No que diz respeito à aquisição L2 tardia, ou em idade adulta, como observado por Parodie *et al.* (2004: 694):

“(...) the study of how adults acquire grammar has to date been mainly based on investigations of clause structure and the morphosyntax of verbs. The development of nominals, however, has so far not been investigated at the same level of detail as the acquisition of phenomena in the sentential domain”.

Neste contexto, embora não se trate de um estudo específico sobre o plural alemão, é de referir o estudo de Clahsen *et al.* (2010), no qual estes investigadores concluem que existem diferenças claras entre processamento nativo e não nativo de palavras morfologicamente complexas, indicando que os aprendentes L2 adultos são menos sensíveis à estrutura morfológica do que os falantes nativos. Esta conclusão é baseada nos resultados de diversos estudos, principalmente da área da psicolinguística, que investigaram o modo como os falantes L2 adultos processam palavras morfologicamente complexas, sobretudo no que diz respeito a flexão regular e irregular, e a palavras derivadas.

Também Parodie *et al.* (2004) observam algumas diferenças entre a aquisição L1 e L2 em idade adulta, analisando a aquisição L2 de morfossintaxe nominal a partir de *corpora* de falantes adultos nativos de turco, coreano, italiano e espanhol, a adquirir o alemão sem instrução formal. No que diz respeito à

produção vs. omissão da marcação do plural, Parodie *et al.* (2004) observam que estes falantes produzem poucos plurais, optando por utilizar numerais e outros elementos quantificadores para transmitir a ideia de pluralidade. “L2 learners underuse plural inflection compared to lexical means of expressing plurality. This seems to hold irrespective of the learners’ L1, that is, inflectional morphology does not seem to transfer⁴³” (2004: 691-692). Deste modo, concluem que a aquisição de morfologia flexional, ao contrário da aquisição L1, constitui um domínio muito vulnerável na aquisição L2 em idade adulta, independentemente da L1.

Phillips & Bouma (1980) aplicaram pseudopalavras a 22 estudantes nativos de inglês dos EUA, 29 crianças monolíngues alemãs, até aos 9 anos de idade, e 16 adultos nativos de alemão. Comparando a aquisição do plural alemão entre os estudantes L2 e as crianças L1, Phillips & Bouma descreveram que as crianças adquirem um morfema de cada vez, e também os estudantes demonstraram uma progressão nos padrões de pluralização, mas com respostas menos sistemáticas do que as das crianças monolíngues. É de salientar que não foram observados efeitos de transferência interlinguística do inglês, pois os estudantes não privilegiaram o morfema {-s}. Aliás, numa primeira fase, foi sobregeneralizado o morfema {-(e)n}, numa fase seguinte, {-e} e, posteriormente, {-e} com alteração do som vocálico.

Bast (2003), num estudo longitudinal, analisou o papel da idade na aquisição da flexão do substantivo do alemão, com base nos dados de fala espontânea de duas irmãs com russo como L1, que começaram a adquirir o alemão aos 8 e aos 14 anos de idade, respetivamente. Os resultados mostram que, apesar da diferença na idade de início de aquisição, o processo de aquisição decorre de forma muito parecida. Os morfemas mais utilizados foram {-(e)n}, seguido de {-e} e {-s}, sendo o plural com alteração do som vocálico o último a ser adquirido. Relativamente às produções agramaticais do plural, foram, por vezes, utilizados dois morfemas de plural simultaneamente, geralmente {-(e)n} e {-s} (por exemplo, **Zeitungs*, em vez de *Zeitungen*, ‘jornais’). Contudo, ao contrário da irmã mais nova, na produção do plural da irmã mais velha são visíveis efeitos de transferência da L1, como a aplicação do singular, em vez do plural, em determinados contextos, em que tal se verifica no russo. Adicionalmente, também se observa transferência da primeira L2 da jovem, ou seja, do inglês, sendo que as palavras alemãs que apresentam semelhanças com palavras inglesas foram quase sempre pluralizadas com o morfema {-s}, tal como no inglês. Essa observação sugere que, no âmbito da morfologia nominal, a

⁴³ Contrariamente ao que observam no domínio sintático, nomeadamente no que concerne à omissão de determinantes e à posição dos adjetivos, em que são visíveis efeitos de transferência linguística da L1.

aquisição L2 tardia pode ser mais suscetível a efeitos de transferência interlinguística do que a aquisição L2 infantil.

Todavia, a maioria dos estudos sobre a aquisição L2 do plural alemão não encontra efeitos significativos de transferência da L1, embora se verifiquem algumas exceções que demonstram que os aprendentes apresentam diferentes graus de sensibilidade relativamente a determinadas estruturas linguísticas. Assim, por exemplo, falantes com turco L1 tendem a omitir a marcação do plural nos substantivos provavelmente porque a marcação nominal não é obrigatória em turco (Corbett, 2000), apresentando também mais dificuldade em descobrir as regularidades baseadas no gênero gramatical, pois este é inexistente na língua turca (Wegener, 2008). Também foi observado que os falantes com russo L1 tendem a sobregeneralizar o plural {-e} (Zaretsky *et al.*, 2013c), ou a omitir a marcação do plural após determinados numerais porque em russo é utilizado o genitivo singular nesse contexto (Bast, 2003).

Resumindo, os dados empíricos da investigação centrada na aquisição L2 do plural alemão mostram a existência tanto de semelhanças como de diferenças relativamente à aquisição L1. Tanto na aquisição L1 como na aquisição L2:

1. o plural alemão é adquirido gradualmente, por fases, sendo que os falantes começam por utilizar apenas um ou dois morfemas de plural e, ao longo do processo de desenvolvimento, vão adquirindo todos os outros;
2. é utilizada a estratégia da sobregeneralização. Os morfemas mais frequentemente sobregeneralizados são {-(e)n}, {-e} e {-s}. Com efeito, alguns estudos mostram que {-(e)n} é sobregeneralizado numa fase inicial, enquanto {-s} é sobregeneralizado numa fase mais avançada do processo de aquisição;
3. os plurais que implicam a alteração do som vocálico são os últimos a serem adquiridos e, juntamente com o plural {-er}, são os que causam maior dificuldade aos aprendentes;
4. estes padrões de pluralização apontam para a preponderância dos fatores frequência e saliência/iconicidade no processo inicial de aquisição da flexão do substantivo, pois os falantes privilegiam {-(e)n} que, por um lado, é o mais frequente e, por outro lado, marca o plural de forma mais evidente, isto é, com base em regras mais explícitas.

As diferenças relativamente ao processo de aquisição L1 são mais de natureza quantitativa do que qualitativa, embora se observem, em alguns casos, efeitos de transferência tanto da L1, como de outras L2 anteriormente adquiridas. Além disso, as diferenças tendem a ser mais pronunciadas no caso de aprendentes L2 adultos, para quem a morfologia flexional constitui um domínio particularmente vulnerável de aquisição, independentemente da L1.

PARTE 2 – TRABALHO EMPÍRICO

7 OBJETIVO DO ESTUDO E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

O presente estudo experimental centra-se na aquisição do plural alemão por falantes L2 nativos de PE, que começaram a adquirir o alemão a partir da adolescência. Pretende-se abstrair os padrões de pluralização aplicados por estes falantes, identificando as estratégias usadas na fase inicial da aquisição, e aferindo se são observáveis efeitos de transferência interlinguística. Nesta análise, é considerada também a influência que determinados fatores linguísticos, como o conhecimento lexical, e certos fatores extralinguísticos, principalmente a quantidade e tipo de exposição à língua-alvo, podem ter sobre a seleção dos morfemas de plural na aquisição L2 tardia. Apresentam-se, de seguida, as questões de investigação que orientam este trabalho.

1. A primeira questão de investigação tem a ver com os padrões de aquisição do plural. Pretende-se testar se, numa fase inicial, a aquisição do plural alemão ocorre a partir da gramática da L1. Ou se, pelo contrário, o processo de aquisição é independente da L1, apresentando semelhanças com o que é observado nos falantes nativos e em outros falantes L2, não se verificando qualquer influência interlinguística. Portanto, colocam-se as seguintes duas hipóteses.

Hipótese 1: A aquisição do plural alemão ocorre a partir da gramática da L1, o português, existindo, portanto, um claro favorecimento da escolha do morfema {-s}, o morfema de marcação de plural da língua portuguesa.

Hipótese 2: A aquisição do plural alemão é independente da L1, e o desenvolvimento do conhecimento da L2 é acompanhado de uma progressão nas escolhas dos morfemas seguindo um padrão universal de pluralização, baseado em frequência e padrões fonológicos, caracterizado por uma automaticidade equiparável à dos falantes nativos.

2. Outra questão de investigação encontra-se relacionada com a exposição à língua-alvo, pretendendo-se verificar se existe um efeito significativo da quantidade e do tipo de exposição à língua-alvo e o conhecimento do plural alemão. Ou seja, é possível identificar uma correlação entre a quantidade de exposição ao alemão e a variação de contextos de exposição ao alemão e os padrões de pluralização?

3. Pretende-se aferir também se o conhecimento lexical, o conhecimento do sistema de caso e o género gramatical se encontram significativamente associados aos padrões de pluralização.
4. Pretende-se testar também se é observável algum efeito significativo do fator motivação sobre a aquisição do plural, ou seja, se existe uma correlação entre o nível de motivação dos falantes e o domínio do plural.
5. A última questão de investigação relativa aos falantes L2 é de foro mais qualitativo e encontra-se relacionada com o modo como o plural é introduzido na aula de alemão língua estrangeira para adultos, nomeadamente nos manuais didáticos. O plural é introduzido como uma unidade específica ou apenas na sequência do alargamento do conhecimento lexical?

Além disso, serão analisados também os padrões de pluralização de falantes bilingues (2L1) de alemão e português que adquiriram o alemão na infância, tratando-se de aquisição precoce, e que regressaram a Portugal com diferentes idades. Juntamente com um grupo de falantes nativos (L1), este grupo de falantes bilingues, atuará também como grupo de controlo relativamente ao grupo L2. Dada a especificidade do grupo 2L1, nomeadamente o facto de se tratarem de falantes regressados a Portugal, formularam-se adicionalmente as seguintes questões de investigação:

6. Os padrões de pluralização no alemão dos falantes 2L1 são idênticos aos dos falantes L1? Ou são observáveis efeitos atribuíveis à diminuição da exposição ao alemão na escolha dos morfemas de plural?
7. São observáveis eventuais efeitos de erosão linguística em termos do conhecimento lexical e relativamente ao domínio do sistema de caso?
8. Pretende-se testar ainda se é observável algum efeito significativo do fator motivação na prevenção de eventuais efeitos de erosão no alemão, nomeadamente no que diz respeito ao plural, sistema de caso e conhecimento lexical.

8 METODOLOGIA

Neste capítulo referente às opções metodológicas tomadas para o presente estudo será focado o desenho da investigação e os instrumentos de recolha de dados utilizados. Além disso, serão descritos os procedimentos de recolha de dados, assim como os procedimentos de análise estatística adotados.

8.1 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

O presente estudo é predominantemente quantitativo e tem por base uma metodologia experimental de carácter transversal.

O método quantitativo tem como objetivo a explicação e a predição, com base na medida de fenómenos e análise estatística dos dados (Fortin, 1999). Por conseguinte, pressupõe a observação de determinado fenómeno e a formulação de hipóteses explicativas, o controlo de variáveis, a seleção aleatória dos sujeitos de investigação, uma recolha rigorosa de dados e respetiva análise estatística, através da qual serão testadas as hipóteses formuladas por meio de modelos matemáticos, sendo posteriormente verificadas ou rejeitadas (Carmo & Ferreira, 1998). Desta forma, o método quantitativo permite a generalização dos resultados a uma determinada população em estudo, assim como o estabelecimento de relações entre variáveis.

Dentro da abordagem quantitativa de procedimento experimental, o presente estudo assume um carácter descritivo-correlacional e comparativo e, uma vez que pretende descrever os dados relativos às variáveis em estudo e as relações existentes entre elas, analisando comparativamente também os dados de três grupos entre si. De acordo com Fortin (1999:174), “no estudo descritivo-correlacional, o investigador tenta explorar e determinar a existência de relações entre variáveis, com vista a descrever essas relações. O principal objetivo do estudo descritivo-correlacional é a descoberta de fatores ligados a um fenómeno”.

No que diz respeito à dimensão temporal, o facto de se tratar de um estudo transversal significa que a recolha de dados foi feita num único “momento”, não existindo sessões de seguimento dos participantes. Este tipo de estudo permite descrever características das populações no que diz respeito a determinadas variáveis e os seus padrões de distribuição, assim como aferir associações entre variáveis.

Não obstante, numa pequena parte deste estudo é aplicada também uma metodologia de caráter mais qualitativo. É utilizada para descrever de que modo o fenômeno em estudo surge apresentado nos manuais de ensino, assumindo assim uma natureza mais interpretativa.

8.2 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Quanto aos instrumentos de recolha de dados, para testar as questões de investigação formuladas nos objetivos científicos, foram desenvolvidas três tarefas linguísticas e aplicado um questionário sociolinguístico.

A tarefa linguística principal é uma tarefa de produção provocada com pseudopalavras, baseada no Wug Test de Berko (1958), que permite examinar os padrões de pluralização e também analisar uma possível influência do género gramatical na produção do plural, uma vez que são aplicadas duas versões desta tarefa, nas quais apenas varia o género das pseudopalavras.

Depois, foi também desenvolvida uma tarefa de decisão lexical, baseada na tarefa de decisão lexical do sistema de aferição linguística DIALANG. Esta permite verificar se existe uma correlação entre os conhecimentos lexicais e a produção do plural, funcionando simultaneamente como um indicador do nível de proficiência dos participantes.

Seguidamente, foi aplicada uma tarefa de marcação de caso, que permite observar se existe uma correlação com o plural. Isto porque o sistema de caso pertence também à flexão do substantivo e estudos prévios sugerem existir uma relação de interdependência entre as categorias da flexão do substantivo (Bittner, 1994; Marouani, 2006).⁴⁴

O questionário sociolinguístico foi adaptado do *Bilingual Language Profile* (Birdsong 2012) e permite obter um índice de exposição para cada língua, um índice de dominância linguística e também recolher dados relacionados com o tipo de exposição e fatores relacionados com a motivação dos participantes.

⁴⁴ “O género, assim como o plural e o caso, atuam como indicadores de atribuição para a codificação de uma ou de outra categoria no âmbito da flexão nominal” (“Das Genus sowie der Plural und Kasus fungieren als Zuweisungsindizien für die Kodierung der einen oder der anderen Kategorie im Bereich der Nominalflexion”)(Marouani, 2006: 70).

Cada um dos instrumentos de recolha de dados será pormenorizadamente descrito nos respetivos capítulos deste estudo.

8.3 PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A recolha dos dados decorreu entre os meses de novembro de 2018 e maio de 2019. Antes de empreender a recolha de dados, procedeu-se à obtenção de aprovação por parte da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho, cujo parecer é apresentado no Anexo 1.

O recrutamento dos participantes foi feito através do meio profissional e social, tendo sido feita a divulgação do estudo também pelas redes sociais e passando a palavra. É de referir que grande parte dos participantes L2 são estudantes e ex-estudantes de alemão da Universidade do Minho, ou frequentaram cursos de língua alemã no Goethe Institut do Porto.

Relativamente à aplicação dos instrumentos de recolha de dados, adotou-se o seguinte procedimento. Os participantes preencheram o questionário sociolinguístico através da aplicação *Google Forms*. Estima-se que a duração de preenchimento do questionário tenha sido aproximadamente de 10 minutos. Depois, as três tarefas linguísticas foram aplicadas presencialmente, sempre que possível, ou por videoconferência, numa única sessão. Primeiro, foi aplicada a Tarefa de Decisão Lexical (TDL), que foi realizada em tempo real através da aplicação *Google Forms*. Seguiram-se a Tarefa de Marcação de Caso (TMC) e, por fim, a Tarefa de Produção do Plural (TPP), que foram apresentadas aos participantes com recurso a uma apresentação *PowerPoint* desenvolvida especificamente para este propósito. As respostas foram registadas por gravação áudio e, posteriormente, transcritas num documento *Excel* para tratamento. A aplicação das três tarefas linguísticas demorou cerca de 15 minutos por participante.

Os dados recolhidos foram tratados confidencialmente, tendo sido protegidos os dados pessoais e identificáveis dos participantes através da atribuição de um código de identificação a cada participante, aquando do tratamento dos dados. Além disso, as gravações áudio não serão divulgadas em nenhum contexto.

8.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS DADOS

Os dados recolhidos foram tratados através do Microsoft Excel 2010 e analisados com recurso ao software IBM SPSS Statistics Versão 25, utilizando os testes adequados para as variáveis em questão, nomeadamente técnicas da estatística descritiva e da estatística inferencial.

Foi avaliada a normalidade das variáveis quantitativas através do Teste de Kolmogorov-Smirnov e também do Teste de Shapiro-Wilk. Tendo em conta que a maior parte dos dados recolhidos não seguem uma distribuição normal, optou-se por utilizar os testes não-paramétricos para realizar a análise estatística (Field, 2017; Martins, 2011).

Deste modo, utilizou-se o Teste de Mann-Whitney para aferir se existem diferenças estatisticamente significativas entre dois grupos independentes (por exemplo, entre os participantes L2 que vivem em Portugal e os que vivem na Alemanha), e o Teste de Kruskal-Wallis entre mais do que dois grupos independentes (por exemplo, entre os três grupos deste estudo). Nos casos em que a aplicação do Teste de Kruskal-Wallis resultou em diferenças estatisticamente significativas, aplicaram-se Testes de Mann-Whitney com Correção de Bonferroni para descobrir entre que grupos se encontram essas diferenças.

Para verificar se existem associações de dependência estatística entre duas variáveis (por exemplo, entre o índice de uso da língua-alvo e a percentagem de utilização de determinado morfema de plural), utilizou-se o Teste do Coeficiente de Correlação de Spearman.

Para aferir se existem diferenças significativas entre dois grupos dependentes (por exemplo, entre monossílabos e pseudopalavras com 2 ou mais sílabas), recorreu-se ao Teste de Diferenças de Wilcoxon.

Utilizou-se ainda o Teste de Associação do Qui-Quadrado para analisar se existe associação entre uma variável nominal e uma variável quantitativa (por exemplo, entre a versão da tarefa e o uso de cada morfema do plural). No entanto, nos casos em que surgiu uma percentagem superior a 20% de células da tabela de contingência com frequência esperada inferior a 5, recorreu-se, em alternativa, ao Teste de Fisher, que é o mais adequado para amostras pequenas, pois fornece o valor p exato e não exige técnica de aproximação (Field, 2017).

Nos testes estatísticos aplicados foi considerado como estatisticamente significativo o valor p inferior a 0.05 ($p < 0.05$), muito significativo quando inferior a 0.01 ($p < 0.01$) e marginalmente significativo entre 0.05 e 0.10 (Martins, 2011).

Adicionalmente, no que diz respeito às correlações, considerou-se a magnitude do efeito (isto é, a importância do efeito), assumindo que: quando o coeficiente de correlação r é inferior a 0.30, a correlação é fraca; quando superior a 0.30 e inferior a 0.50, a correlação é moderada; e a partir de 0.50, a correlação é forte (Field, 2017).

9 PARTICIPANTES

O presente estudo conta com um total de 120 participantes adultos. O grupo experimental principal é constituído por falantes nativos do português europeu que adquiriram o alemão como L2, a partir da adolescência, apresentando diferentes contextos de exposição à língua-alvo (grupo L2). Um segundo grupo é formado por falantes bilingues de alemão e português, que adquiriram o alemão na infância e que regressaram a Portugal com diferentes idades (grupo 2L1). Um terceiro grupo é constituído por falantes L1 de alemão, representando o grupo de controlo, a partir do qual são abstraídos os padrões de pluralização alvo, ou seja, as formas de pluralização produzidas pelos falantes nativos de alemão (grupo L1). Este estudo pretende comparar os resultados entre os três grupos experimentais, mas também dentro de cada grupo, sendo que o grupo L2 e o grupo 2L1 são muito heterogéneos.

Segue-se uma descrição mais pormenorizada de cada um dos grupos.

9.1 GRUPO L1

O grupo de controlo é constituído por 20 falantes monolingues do alemão, 4 (20%) do sexo masculino e 16 (80%) do sexo feminino ($M_o = 1$). A média de idades deste grupo é de 40.50 ($DP = 19.56$), variando entre 15 e 82 anos, sendo que 75% dos participantes tem idade inferior a 50 anos ($Q_3 = 49.75$). Quanto ao país de residência, 4 (20%) residem em Portugal e 16 (80%) na Alemanha ($M_o = 1$). A grande maioria dos participantes deste grupo (70%) tem habilitações académicas ao nível da licenciatura, ou superiores. Quanto ao país de residência, 16 participantes (80%) vivem na Alemanha, enquanto 4 (20%) vivem em Portugal.

9.2 GRUPO 2L1

O grupo 2L1 é composto por 20 falantes bilingues de alemão e português europeu, 4 (20%) do sexo masculino e 16 (80%) do sexo feminino ($M_o = 1$), cuja idade de início de aquisição do alemão se situa na infância.

Mais de metade dos participantes deste grupo começaram a adquirir a língua alemã desde o nascimento, enquanto, como idade máxima, dois participantes começaram a adquirir o alemão aos 11 anos. A média de idade de início de aquisição deste grupo situa-se nos 2.10 anos ($DP = 3.51$).

Estes participantes tiveram maior exposição ao alemão durante a infância e juventude, tendo vivido em contexto de imersão num país onde se fala alemão, dentro de famílias de emigrantes portugueses.

Com exceção de dois participantes, que viveram na Suíça, todos os outros viveram na Alemanha. Em média, os anos vividos num país de língua alemã é de 13.15 ($DP = 5.22$), sendo o mínimo 6 anos e o máximo 27 anos. Metade dos participantes deste grupo viveu pelo menos 11.50 anos num país onde a língua maioritária é o alemão ($Q2 = 11.50$).

Os elementos deste grupo têm idades compreendidas entre os 19 e os 50 anos, sendo a média de idades de 37.45 ($DP = 10.50$).

Todos vivem atualmente em Portugal, tendo regressado com diferentes idades. A idade média de regresso situa-se nos 15.15 ($DP = 5.18$). A idade mínima de regresso foi aos 8 anos, e a idade máxima aos 27, sendo que 75% destes participantes regressou a Portugal até aos 19 anos de idade ($Q3 = 19.00$).

Quanto ao tempo em que vivem em Portugal desde o regresso, a média situa-se nos 22.20 anos ($DP = 11.66$). É de notar que metade do grupo vive em Portugal há mais de 20 anos ($Q2 = 22.50$).

No que diz respeito à instrução formal nas duas línguas, estes participantes frequentaram a escola na Alemanha ou Suíça e tiveram, em média, 9.70 anos de instrução na língua alemã ($DP = 4.94$). Quanto à língua portuguesa, a média de anos de instrução é de 10.45 ($DP = 4.17$), não sendo muito diferente do alemão.

Analisando o índice de bilinguismo medido pelo BLP, 16 participantes (80%) têm como língua dominante o português, enquanto apenas 4 (20%) têm como língua dominante o alemão.

Em termos de exposição ao alemão em contexto laboral, 85% dos participantes estiveram inseridos em ambiente laboral em que se fala alemão, em média, durante 8 anos ($DP = 7.46$). É de notar que 25% destes falantes trabalharam 15 ou mais anos num local onde se fala alemão ($Q3 = 15.00$).

TABELA 6: SÍNTESE DA ANÁLISE DESCRITIVA REFERENTE AO GRUPO 2L1.

Grupo 2L1 (n=20) Sexo feminino n=16 / Sexo masculino n=4	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Idade	19	50	37.45	10.50
Idade de início de aquisição do alemão	0	11	2.10	3.51
Anos vividos num país de língua alemã	6	27	13.15	5.22
Idade de regresso a Portugal	8	27	15.15	5.18
Anos a viver em Portugal desde o regresso	1	38	22.20	11.66
Anos de exposição ao alemão em contexto laboral	0	20	8.00	7.46

9.3 GRUPO L2

O grupo principal deste estudo, grupo L2, é composto por 80 falantes nativos de português europeu, 31 (38.8%) do sexo masculino e 49 (61.3%) do sexo feminino ($Mo = 1$), que começaram a adquirir alemão a partir dos 13 anos de idade. Trata-se, portanto, de um caso de aquisição tardia, em que a idade de início de aquisição se situa durante ou após a adolescência. A média da idade de início de aquisição do alemão situa-se nos 23.38 ($DP = 7.02$), sendo o mínimo 13 e o máximo 44 anos. Os participantes deste grupo experimental apresentam idades compreendidas entre os 19 e os 70 anos, situando-se a média de idades nos 29.10 ($DP = 9.32$).

Estes participantes adquiriram a língua alemã em diferentes contextos de exposição à língua-alvo, sendo de realçar que a maioria ainda se encontra em níveis iniciais de aquisição.

- 1) Um subgrupo ($n = 31$) apenas teve contacto com o alemão em Portugal através de instrução formal, no ensino secundário e, sobretudo, na universidade. A maioria destes participantes são estudantes de licenciaturas que têm uma forte componente linguística, como Línguas e Literaturas Europeias ou Línguas Aplicadas. Este subgrupo representa 39% do grupo L2.

Os restantes participantes (61%), além da instrução formal, viveram, ou ainda vivem, em contexto de imersão, ou seja, num país de língua oficial alemã. Uma grande parte destes participantes trabalham, ou trabalharam, na área das tecnologias da informação (programadores, etc.), na área da saúde (enfermeiros) ou em contexto académico (doutorandos/investigadores). Destes participantes,

- 2) um subgrupo (n = 17) viveu, ou ainda vive, um período com duração até 2 anos num país onde se fala alemão, representando 21% do grupo L2;
- 3) outro subgrupo (n = 32) viveu, ou ainda vive, em contexto de imersão por um período com duração superior a 2 anos, representando 40% do grupo L2.

Quanto ao seu país de residência atual, 35 (44%) participantes vivem em Portugal e 45 (56%) vivem atualmente na Alemanha ($Mo = 1$). Os participantes que vivem na Alemanha, vivem lá em média há quase 4 anos ($M = 3.96$, $DP = 3.49$). Especificando, 40% vive lá há 2 anos ou menos (n = 18), 44% entre 3 e 6 anos (n = 20), e 16% vive em com contexto de imersão linguística há 7 ou mais anos (n = 7).

Um fator interessante, e surpreendente, que emergiu do contacto com os participantes e análise do seu historial/uso linguístico é que muitos participantes em contexto de imersão linguística usam muito pouco o alemão no seu quotidiano, dominando o uso da língua inglesa no trabalho. Esta situação é muito frequente, por exemplo, em participantes que vivem em Berlim, verificando-se o caso de participantes que vivem lá, por exemplo, há 5 anos e que apresentam apenas o nível A2 do QECR de alemão, ou mesmo há 13 anos, apresentando apenas um nível intermédio de proficiência (B1). Esta realidade é também muito comum em participantes que trabalham na área das tecnologias da informação, por exemplo, programadores, que trabalham quase exclusivamente com a língua inglesa.

À pergunta do questionário sociolinguístico “Numa semana típica, que percentagem de tempo usa estas línguas na escola/universidade/trabalho?”, os participantes que vivem atualmente na Alemanha responderam que utilizam o alemão no trabalho em média 30% do tempo ($DP = 29.66$), enquanto utilizam o inglês em média 48% do tempo ($DP = 32.86$).

TABELA 7: SÍNTESE DA ANÁLISE DESCRITIVA REFERENTE AO GRUPO L2.

Grupo L2 (n=80) Sexo feminino n=49 / Sexo masculino n=31	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Idade	19	70	29.10	9.32
Idade de início de aquisição do alemão	13	44	23.38	7.02
País de residência: Portugal n=35 / Alemanha n=45				
% de uso do alemão no trabalho (residentes na Alemanha)	0	100	30.22	29.66

% de uso do inglês no trabalho (residentes na Alemanha)	0	100	48.00	32.86
Contextos de aquisição do alemão				
1) Apenas instrução formal (n=31) – 39%				
2) Instrução formal + imersão ≤ 2 anos (n=17) – 21%				
3) Instrução formal + imersão > 2 anos (n=32) – 40%				

10 QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO

A aplicação do inquérito sociolinguístico teve como objetivo traçar o perfil linguístico dos participantes e aferir, também, a quantidade e tipo de exposição à língua-alvo, assim como o grau de motivação dos participantes.

O questionário realizado foi adaptado a partir do Bilingual Language Profile (doravante BLP), um questionário originalmente desenvolvido por Birdsong, Gertken & Amengual (2012) para avaliar o nível de dominância de falantes bilíngues. O questionário foi adaptado, no que diz respeito ao teor de algumas questões, de modo a torná-lo mais adequado aos objetivos deste estudo e ao perfil dos participantes de cada grupo, mantendo-se a estrutura e método de quantificação do teste original.

O BLP é constituído por um conjunto de afirmações relacionadas com a exposição, uso, autoavaliação da competência linguística e identificação relativamente a duas línguas, apresentando-se uma sequência numérica que os participantes selecionam.

O questionário é composto por cinco secções: I. informação biográfica; II. historial linguístico; III. uso das línguas; IV. autoavaliação da competência linguística; V. motivação e identificação com as línguas. As partes II a V compreendem um total de 19 perguntas com respostas quantificáveis numa escala correspondente a um número variável de pontos.

Na secção I é recolhida informação biográfica dos participantes, como a idade e o local de residência. Como se trata de uma secção que não é quantificada, foram introduzidas algumas questões adicionais relativamente ao teste original, como, por exemplo, acerca da idade de regresso a Portugal, no caso do grupo 2L1, ou sobre o nível QECR (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas) de alemão, no caso do grupo L2.

A secção II recolhe informações sobre o historial linguístico. Para o grupo L2, deu-se ênfase aos anos de instrução, uma vez que a maior parte dos participantes começou a aprender alemão em idade escolar, substituindo, por exemplo, a questão “Com que idade começou a sentir-se confortável utilizando as seguintes línguas?” por “Depois de quantos anos de instrução começou a sentir-se confortável a usar estas línguas?”. Já no caso do grupo 2L1, manteve-se a questão original, pelo facto de fazer mais sentido relativamente ao perfil dos participantes, que foram expostos às duas línguas desde a infância.

Na secção III são recolhidas informações sobre o uso das línguas no quotidiano, por exemplo, no que diz respeito ao uso das línguas em contexto social, familiar e profissional. Nesta secção adaptaram-se duas questões, focando o uso dos meios de comunicação, assim como os hábitos de leitura, na língua-alvo para os três grupos.

Na secção IV, os participantes, avaliam a sua competência linguística quanto à compreensão e produção oral, assim como quanto à compreensão e produção escrita. Nesta secção não foram feitas alterações às questões para nenhum dos grupos.

A secção V recolhe informação sobre a motivação dos participantes, incluindo-se aqui o grau de identificação com a língua-alvo e com a cultura do(s) país(es) onde esta é falada. Nesta secção, fizeram-se algumas adaptações. No caso do grupo 2L1, essas adaptações dizem, sobretudo, respeito à relação entre o participante e a(s) língua(s) que este considera como sua(s) língua(s) materna(s). Para o grupo L2, focou-se o interesse pela atualidade do(s) país(es) onde a língua-alvo é falada e, também, os objetivos dos participantes em relação à proficiência nessa língua. Assim, por exemplo, substituiu-se a questão “Quero que os outros achem que ... é a minha língua materna.” por “Sinto-me motivado em atingir um nível de proficiência elevado em ...”, por se considerar esta mais adequada para o grupo L2 neste estudo.

Seguindo a proposta de quantificação do questionário original, a pontuação máxima possível em cada uma das línguas é de 218, o que corresponde a um grau muito elevado de domínio, contacto e motivação relativamente à língua-alvo. A comparação da pontuação obtida em cada língua mostra a dominância relativa das duas línguas-alvo.

É de salientar, que o BLP permite, igualmente, obter uma pontuação para cada uma das secções individualmente, permitindo, portanto, quantificar fatores específicos, tais como, por exemplo, o uso da língua (secção III) ou a motivação (secção V).

Deste modo, num primeiro momento, foi feita a quantificação das secções que compõem o questionário. Assim, à exceção da secção I (informação biográfica e informações gerais), cuja informação recolhida tem um carácter meramente qualitativo, cada parte foi quantificada individualmente, obtendo-se, desta forma, uma pontuação para cada língua-alvo. Apresenta-se, de seguida, o método de pontuação para cada parte que, como já referido, segue o método de quantificação do questionário original.

A secção II, relativa ao historial linguístico, é composta por seis questões que compreendem uma escala de números inteiros de 0 a 20. A pontuação para cada questão corresponde ao valor

numérico indicado pelo participante, excetuando nos seguintes três casos. A primeira e a terceira questão são pontuadas ao contrário, sendo que nestes casos uma resposta “20” corresponde a 0, “19” corresponde a 1, “18” a 2, e assim sucessivamente. As respostas “Desde o nascimento” e “Desde que me lembro” valem 20 pontos. E, inversamente, as respostas “Ainda não” e “Não aplicável” correspondem a 0 pontos.

A secção III, que diz respeito ao uso das línguas, apresenta cinco questões com valores entre 0 e 10, sendo que cada resposta é pontuada com o respetivo valor numérico.

Nas secções IV (autoavaliação da competência linguística) e V (motivação e identificação com as línguas), que são compostas, cada uma, por quatro questões expressas numa escala de valores inteiros entre 0 e 6, cada resposta é também pontuada com o respetivo valor numérico.

Na fase seguinte, para obter a pontuação global de cada língua-alvo, a pontuação individual de cada um destes módulos foi multiplicada pelos seguintes fatores para assegurar uma distribuição equilibrada do “peso” de cada módulo no cálculo do índice global: II. historial linguístico, 0.454; III. uso das línguas, 1.09; IV. autoavaliação da competência linguística, 2.27; V. motivação e identificação com as línguas, 2.27. No seguimento deste cálculo, somaram-se os totais de cada módulo, obtendo-se assim a pontuação global para cada língua-alvo, cujo valor máximo é de 218, como já referido.

Através deste questionário também se calculou o índice de dominância, que é obtido através da subtração da pontuação global de uma língua-alvo pela outra. Este índice de dominância oscila entre -218 e +218. Um resultado próximo de 0 indica um nível de bilinguismo equilibrado, enquanto resultados mais positivos ou negativos apontam para uma acentuada dominância de uma das línguas-alvo.

É de notar que as línguas selecionadas diferem para cada grupo. Para o grupo L1, tratando-se de falantes nativos do alemão, as línguas selecionadas foram o português e o inglês. Para o grupo 2L1, no qual se torna relevante a questão da dominância linguística, selecionou-se o alemão e o português. Para o grupo L2, composto por falantes nativos do português, as línguas selecionadas foram o alemão e o inglês (permitindo, assim, analisar uma eventual influência do inglês sobre os padrões de pluralização do alemão).

O questionário sociolinguístico pode ser consultado na íntegra no capítulo dedicado aos anexos: para o grupo L1, ver Anexo 4; para o grupo 2L1, Anexo 3; e, para o grupo L2, Anexo 2.

11 TAREFA DE DECISÃO LEXICAL (TDL)

11.1 DESCRIÇÃO DA TDL

A TDL tem como objetivo aferir o conhecimento lexical dos participantes para observar se existe uma correlação entre a quantidade de palavras alemãs que os participantes conhecem e o domínio do plural.

Esta tarefa é inspirada no teste diagnóstico (*Vocabulary Placement Test*) do sistema de autoavaliação linguística DIALANG⁴⁵, que consiste numa tarefa de decisão lexical referente à categoria verbal.

No presente estudo, todos os itens da TDL pertencem à categoria gramatical dos nomes, tendo em conta que o foco deste trabalho de investigação recai sobre a categoria do nome, mais concretamente, sobre o plural dos nomes.

Deste modo, a TDL é composta por 64 itens, dos quais 32 são palavras reais e 32 são pseudopalavras. Estes itens estão distribuídos de forma equilibrada pelos três géneros gramaticais – 22 masculinos, 22 femininos e 20 neutros –, sendo acompanhados pelo artigo definido. No caso das pseudopalavras foi assumido o género das palavras originais, a partir das quais se desenvolveram as pseudopalavras.

Além disso, embora sejam apresentados no singular, os nomes representam em igual número as oito possíveis formas de pluralização, como se ilustra na Tabela 8. Deste modo, pretende-se averiguar também se existe uma correlação entre o “tipo” de nomes que os participantes conhecem e a forma como empregam o plural.

As palavras reais foram selecionadas com base em Tschirner (2008), que apresenta uma lista das 4000 palavras mais frequentes dos níveis A1 - B2 de alemão como língua estrangeira. O vocabulário aí reunido baseia-se na lista das palavras mais frequentes elaborada pelo Herder-Institut da Universidade de Leipzig.

⁴⁵ Projeto originalmente desenvolvido com o apoio da Comissão Europeia e presentemente tutelado pela Universidade de Lancaster. Trata-se de um software de acesso livre na Internet que permite aferir os níveis de compreensão oral, compreensão escrita, expressão escrita, vocabulário e estruturas gramaticais em catorze línguas europeias.

As pseudopalavras foram desenvolvidas a partir de palavras reais retiradas também da lista apresentada em Tschirner (2008), às quais foram feitas alterações de forma a manter as características fonotáticas do alemão. À maioria das palavras alterou-se a consoante inicial (*Kerl* > **Zerl**). No entanto, para manter intactos determinados prefixos ou grupos consonânticos comuns do alemão, como *Vor-* ou *Sch-*, nalgumas palavras foi alterada a consoante da segunda sílaba (*Vorbild* > *Vor**m**ild*; *Scheidung* > *Schei**l**ung*).

Tratando-se de uma tarefa de decisão lexical, face às palavras apresentadas, os participantes deviam decidir, e indicar, para cada palavra se a mesma existe, ou não, em alemão.

A avaliação desta tarefa linguística segue o seguinte princípio: quanto mais palavras reais assinaladas como existentes no alemão, e menos pseudopalavras, mais alta será a pontuação do participante. Assim, o reconhecimento da totalidade das 32 palavras reais, sem assinalar qualquer pseudopalavra como existente, corresponde a uma pontuação de 100%. Inversamente, o assinalar de todas as 32 pseudopalavras como existentes, simultaneamente não reconhecendo qualquer palavra real, corresponde a 0%. Todos os resultados intermédios obtêm as respetivas percentagens correspondentes.

TABELA 8: DISTRIBUIÇÃO DOS 64 ITENS QUE COMPÕEM A TDL.

Morfema de plural	Palavras reais	Pseudopalavras	Morfema de plural	Palavras reais	Pseudopalavras
{-e}	das Haar der Besuch die Erkenntnis der Bildschirm	der Zerl das Seer der Reppich die Menntnis	{-Ø}	der Käufer der Bürger das Gebäude das Knie	der Roffer der Mechsel das Punder das Wenster
{-(e)n}	die Tür die Pflanze der Riese die Wahrscheinlichkeit	der Rachbar die Krau die Lante die Scheilung	{-Ø} + alteração do som vocálico	die Tochter der Boden der Laden das Kloster	die Nochter der Sogel das Ploster der Tafen
{-er}	das Bild das Kleid das Licht der Leib	das Peld das Vormild der Teist das Kest	{-e} + alteração do som vocálico	die Nacht die Zukunft die Kunst die Sehnsucht	die Nuft die Braft die Gaust die Kand
{-s}	der Park die Kamera das Büro die Oma	die Far das Blo die Garty der Zef	{-er} + alteração do som vocálico	das Glas der Rand der Wald das Tuch	der Hurm der Dott das Golz das Lorf

Esta tarefa pode ser consultada, na íntegra, no Anexo 5 do presente estudo. Segue-se a apresentação dos resultados da TDL.

11.2 RESULTADOS DA TDL

Neste capítulo são descritos os resultados da análise relativa à Tarefa de Decisão Lexical (TDL).

11.2.1 COMPARAÇÃO DOS TRÊS GRUPOS

Como se pode ver na seguinte tabela e no Gráfico 1, os resultados da TDL dos três grupos experimentais são bastante elevados, com o grupo L1 a apresentar uma taxa de acerto praticamente total, seguido pelo grupo 2L1 e, por fim, pelo grupo L2.

TABELA 9: RESULTADOS DA TDL NOS TRÊS GRUPOS.

Grupo	Média de acerto na TDL	Média de itens corretos ($n = 64$)
L1	$M = 99.61\%$ ($DP = 0.99$)	$M = 63.75$ ($DP = 0.64$)
2L1	$M = 94.05\%$ ($DP = 5.49$)	$M = 60.25$ ($DP = 3.54$)
L2	$M = 80.46\%$ ($DP = 13.10$)	$M = 51.48$ ($DP = 8.37$)

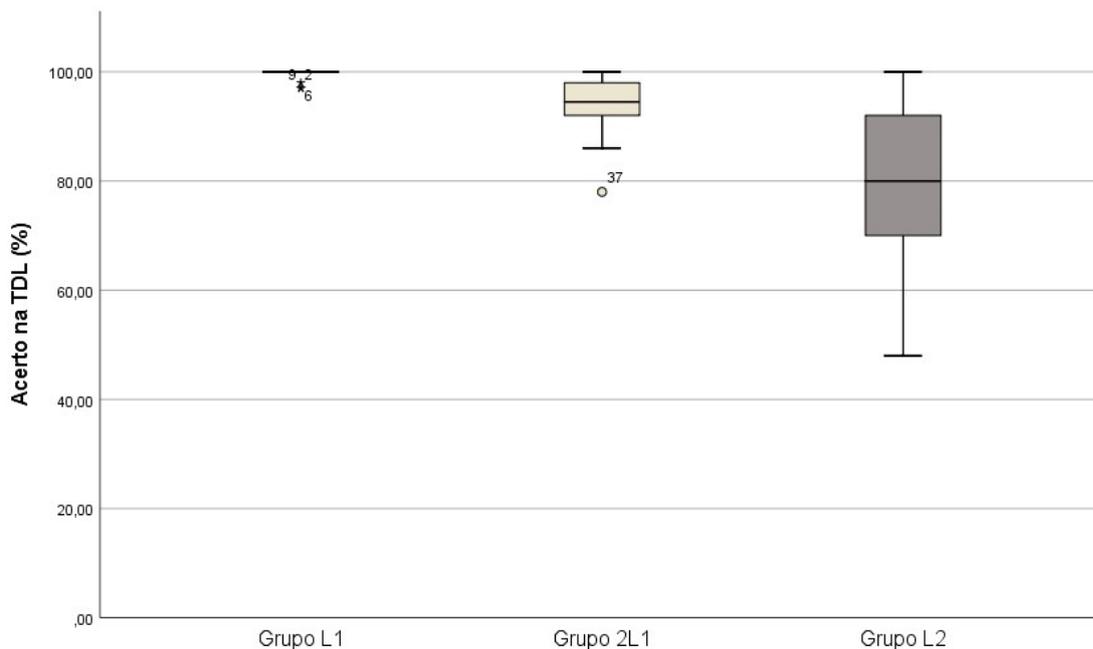


GRÁFICO 1: COMPARAÇÃO DOS GRUPOS RELATIVAMENTE AOS RESULTADOS DA TDL.

No grupo dos falantes L2, a média da percentagem de acerto na TDL é relativamente elevada ($M = 80.46\%$, $DP = 13.10$). Contudo, este é o grupo no qual se observa maior dispersão nas respostas. Contrariamente ao grupo 2L1, os participantes L2 apresentam uma percentagem de acerto ligeiramente menor na identificação das palavras reais do que das pseudopalavras.

No grupo 2L1, dos falantes regressados a Portugal, a média da percentagem de acerto na TDL é bastante elevada ($M = 94.05\%$, $DP = 5.49$). No entanto, os participantes apresentam uma percentagem de acerto superior na identificação das palavras reais do que das pseudopalavras.

Como esperado, para o grupo de controlo (L1), composto por falantes nativos, a média da percentagem de acerto na TDL é muito elevada ($M = 99.61\%$, $DP = 0.99$), não se observando grande oscilação no que diz respeito à identificação das palavras reais e das pseudopalavras.

TABELA 10: RESULTADOS DA TDL NOS TRÊS GRUPOS RELATIVAMENTE À IDENTIFICAÇÃO DAS PALAVRAS REAIS E DAS PSEUDOPALAVRAS.

Grupo	Palavras reais da TDL	Pseudopalavras da TDL
L1	$M = 99.84\%$ ($DP = 0.70$)	$M = 99.38\%$ ($DP = 1.63$)
2L1	$M = 97.25\%$ ($DP = 4.17$)	$M = 91.20\%$ ($DP = 10.49$)
L2	$M = 78.96\%$ ($DP = 17.06$)	$M = 82.08\%$ ($DP = 18.48$)

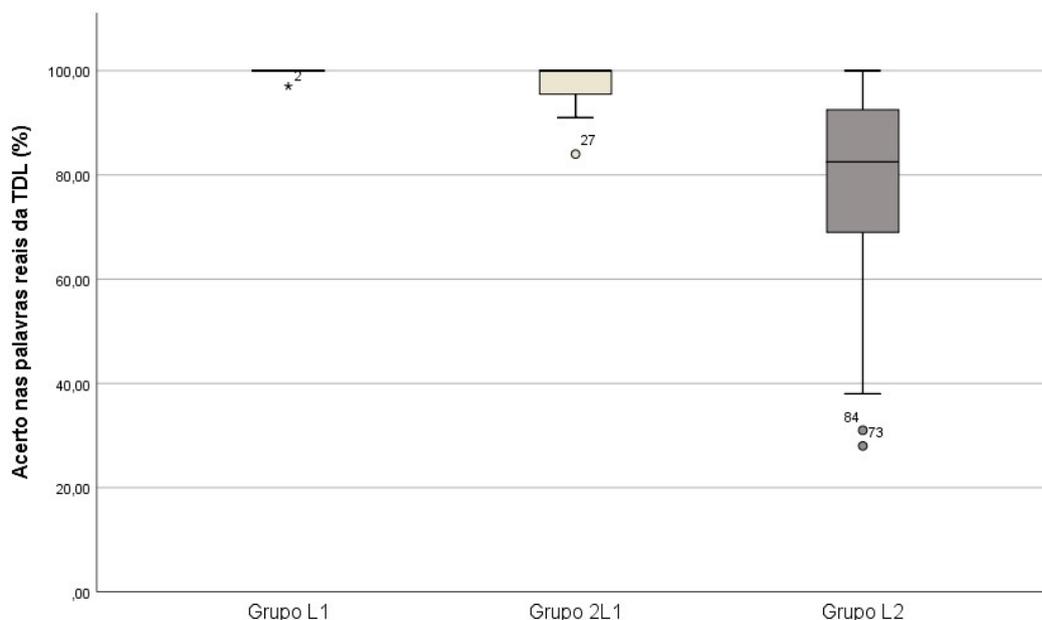


GRÁFICO 2: COMPARAÇÃO DOS GRUPOS QUANTO À IDENTIFICAÇÃO DAS PALAVRAS REAIS DA TDL.

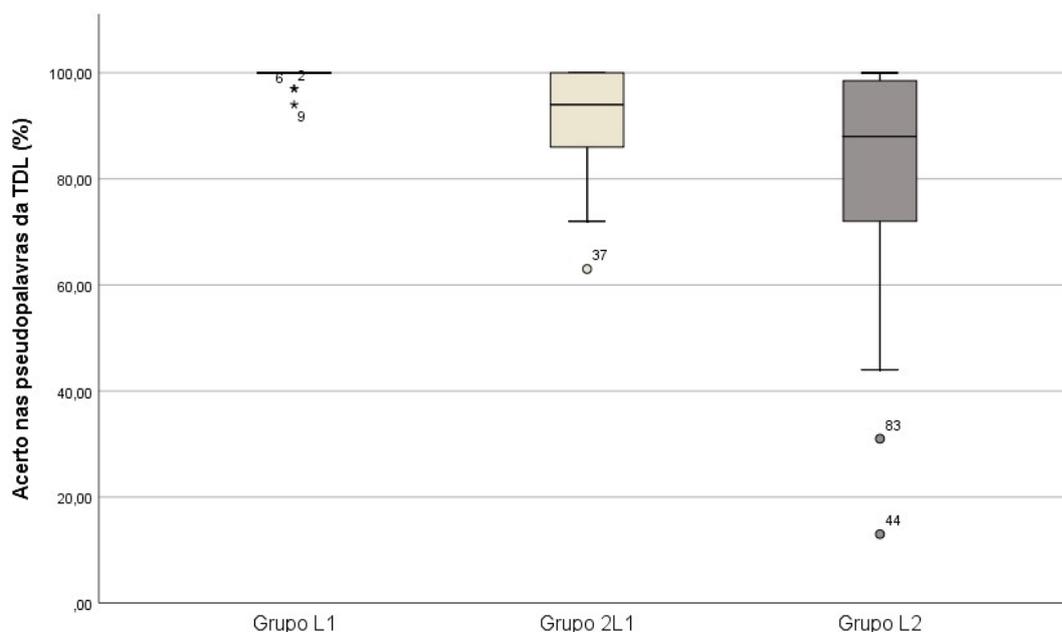


GRÁFICO 3: COMPARAÇÃO DOS GRUPOS QUANTO À IDENTIFICAÇÃO DAS PSEUDOPALAVRAS DA TDL.

O teste de Kruskal-Wallis mostra que existem diferenças estatisticamente muito significativas entre os grupos ao nível do conhecimento lexical, $\chi(2) = 53.40$, $p < 0.001$.

Para aferir entre que grupos se encontram estas diferenças, aplicaram-se testes de Mann-Whitney com Correção de Bonferroni ($p = 0.017$). Estes evidenciam diferenças muito significativas entre todos os grupos, como se pode ver na seguinte tabela.

TABELA 11: DIFERENÇAS ENTRE OS GRUPOS RELATIVAMENTE AO CONHECIMENTO LEXICAL.

Diferenças entre os grupos (TDL)		
entre L1 e L2	$p < 0.001$	grupo L1 > grupo L2
entre L1 e 2L1	$p < 0.001$	grupo L1 > grupo 2L1
entre 2L1 e L2	$p < 0.001$	grupo 2L1 > grupo L2

Testes de Mann-Whitney com Correção de Bonferroni ($p = 0.017$) evidenciam que existem diferenças estatisticamente significativas também entre todos os grupos ao nível da identificação das palavras reais.

TABELA 12: DIFERENÇAS ENTRE OS GRUPOS RELATIVAMENTE ÀS PALAVRAS REAIS DA TDL.

Diferenças entre os grupos (palavras reais)		
entre L1 e L2	$p < 0.001$	grupo L1 > grupo L2
entre L1 e 2L1	$p < 0.017$	grupo L1 > grupo 2L1
entre 2L1 e L2	$p < 0.001$	grupo 2L1 > grupo L2

No que diz respeito à identificação das pseudopalavras, as diferenças encontram-se entre o grupo L1 e o grupo L2, assim como entre o grupo L1 e o grupo 2L1. Entre o grupo L2 e o grupo 2L1, a diferença é marginalmente significativa, $p = 0.05$ (com a Correção de Bonferroni, $p = 0.017$).

TABELA 13: DIFERENÇAS ENTRE OS GRUPOS RELATIVAMENTE ÀS PSEUDOPALAVRAS DA TDL.

Diferenças entre os grupos (pseudopalavras)		
entre L1 e L2	$p < 0.001$	grupo L1 > grupo L2
entre L1 e 2L1	$p < 0.017$	grupo L1 > grupo 2L1

11.2.1.1 O PAPEL DO GÉNERO NA IDENTIFICAÇÃO DAS PSEUDOPALAVRAS DA TDL

Para aferir uma possível influência do género sobre a identificação das pseudopalavras da TDL – recordando que foi assumido o género das palavras originais, a partir das quais se desenvolveram as pseudopalavras –, realizou-se o Teste de Friedman. Os resultados não mostram quaisquer diferenças significativas em nenhum dos grupos entre os itens masculinos, femininos e neutros.

Através do Teste de Wilcoxon, testou-se também se existem diferenças entre os itens femininos e itens não-femininos das pseudopalavras. Esta oposição, também frequentemente apresentada noutros estudos sobre a aquisição L2 do plural alemão (entre outros, Marcus *et al.*, 1995) é motivada pelo facto de quase não existirem diferenças na utilização dos morfemas de

plural entre os substantivos do género masculino e neutro.⁴⁶ Também neste caso os resultados não mostram diferenças significativas, embora, tanto no grupo L2 como no grupo 2L1, se observe ligeiramente mais acerto nos itens femininos.

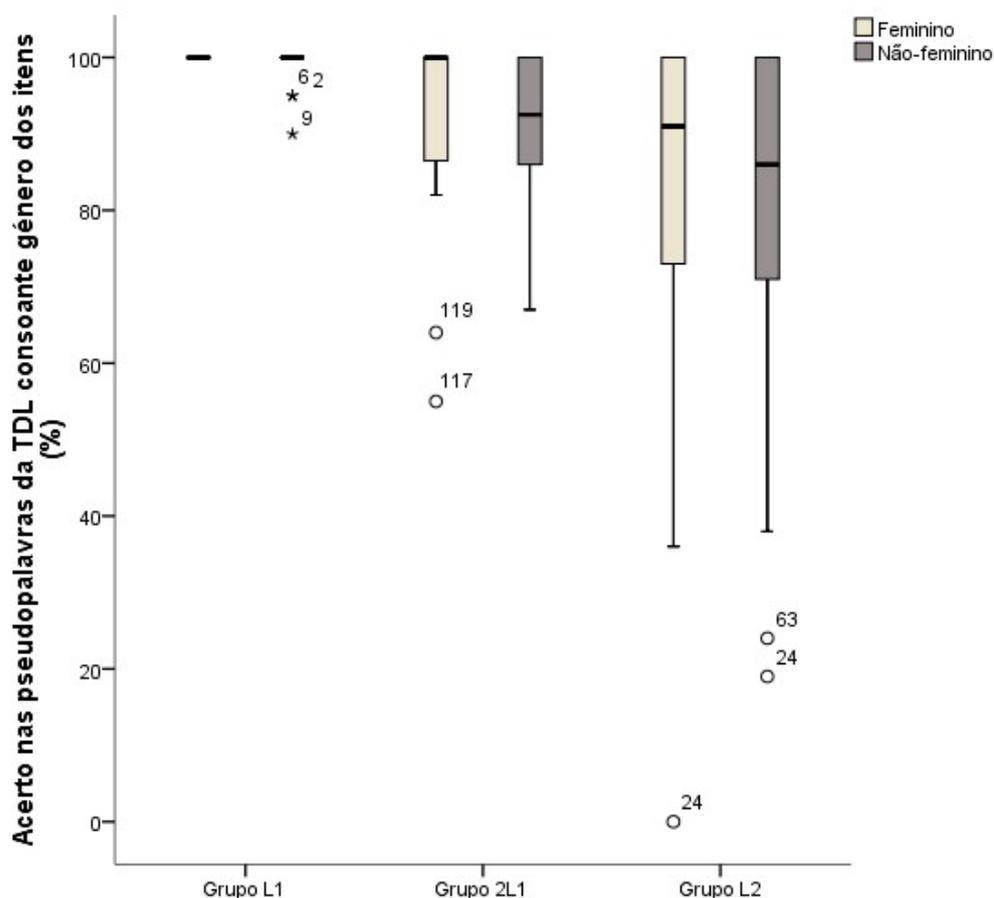


GRÁFICO 4: COMPARAÇÃO DOS GRUPOS QUANTO À IDENTIFICAÇÃO DAS PSEUDOPALAVRAS DA TDL CONSOANTE O GÉNERO DOS ITENS.

11.2.2 EFEITOS DA QUANTIDADE E TIPO DE EXPOSIÇÃO À LÍNGUA-ALVO

11.2.2.1 GRUPO 2L1

Testes de associação do Coeficiente de Correlação de Spearman mostram que existem correlações significativas entre os resultados da TDL e a quantidade de exposição ao alemão,

⁴⁶ Ver Tabela 4 (página 63).

medida pelo índice relativo ao alemão resultante do questionário BLP. Esta correlação é marginalmente significativa e moderada no que diz respeito aos resultados globais da TDL e é significativa e forte no caso da identificação das pseudopalavras. Deste modo, verifica-se que quanto maior é a exposição à língua alemã, melhor é o conhecimento lexical dos falantes 2L1, principalmente no que concerne a identificação das pseudopalavras. Como se trata do grupo 2L1, torna-se relevante comparar também com a quantidade de exposição ao português. Os resultados mostram que quanto maior é o índice de exposição ao português, menor é a capacidade de identificação das pseudopalavras da TDL, embora esta correlação seja moderada.

TABELA 14: ASSOCIAÇÃO ENTRE A EXPOSIÇÃO AO ALEMÃO E AO PORTUGUÊS COM OS RESULTADOS DA TDL NO GRUPO 2L1.

	Índice de exposição ao alemão	Índice de exposição ao português
TDL	$r_s = 0.42, p = 0.07$	
TDL pseudopalavras	$r_s = 0.52^*$	$r_s = - 0.46^*$

* A correlação é significativa ao nível 0.05.

Analisando o índice de dominância medido pelo BLP, os resultados mostram que existem diferenças muito significativas entre os participantes 2L1 que têm como língua dominante o português e os que têm como língua dominante o alemão no que diz respeito à identificação das pseudopalavras, $U = 8.00, p < 0.05$. Como se pode observar no Gráfico 5, os participantes 2L1 cuja língua dominante é o alemão identificaram corretamente todas as pseudopalavras da TDL, e os participantes cuja língua dominante é o português apresentam uma média de acerto de 89% ($DP = 2.66$).

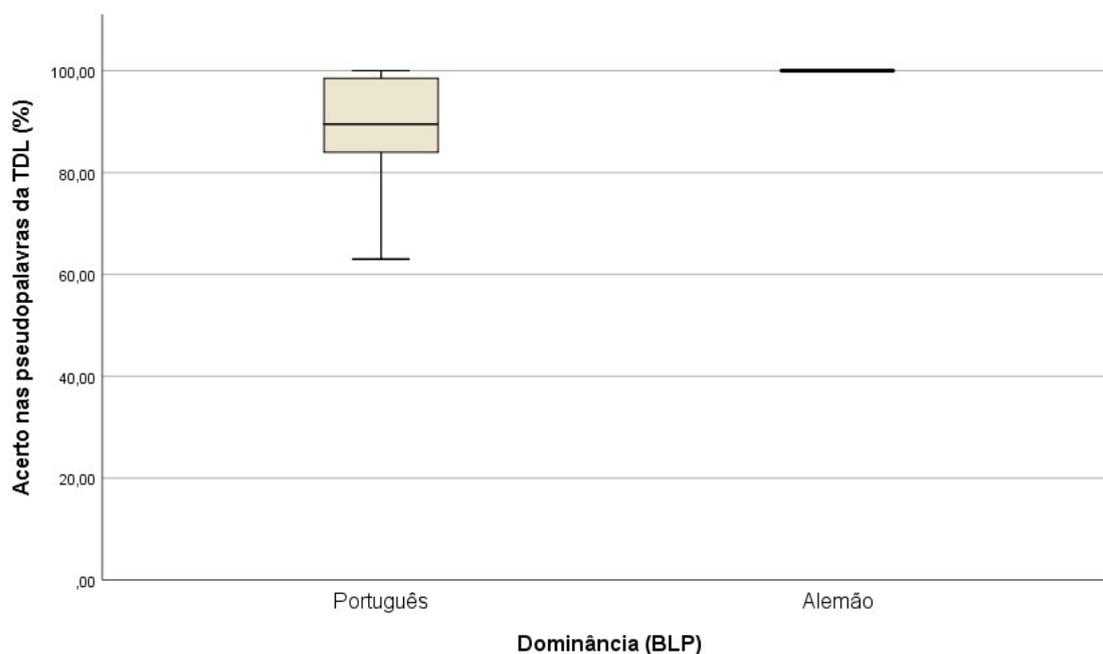


GRÁFICO 5: DIFERENÇAS ENTRE OS PARTICIPANTES DO GRUPO 2L1 QUANTO À DOMINÂNCIA LINGUÍSTICA E A CAPACIDADE DE IDENTIFICAÇÃO DAS PSEUDOPALAVRAS DA TDL.

Dentro deste grupo 2L1 não se verificam correlações com a idade de início de aquisição do alemão, idade de regresso, nem com os anos em Portugal desde o regresso.

Um fator mais preponderante no que diz respeito ao domínio lexical deste grupo é o uso que estes participantes fazem da língua alemã e da língua portuguesa no quotidiano. Como se pode observar na Tabela 15, quanto maior o uso do alemão, melhor é o conhecimento lexical, tratando-se de uma correlação moderada. Esta correlação torna-se muito significativa e muito forte entre o uso do alemão e a capacidade de reconhecimento das pseudopalavras. Inversamente, os participantes que fazem maior uso do português, em comparação com o alemão, tendem a ter mais dificuldade na TDL e têm resultados mais baixos na identificação das pseudopalavras, tratando-se aqui de uma correlação negativa forte.

TABELA 15: CORRELAÇÃO ENTRE O USO DAS LÍNGUAS E OS RESULTADOS DA TDL NO GRUPO 2L1.

	Uso do alemão	Uso do português
TDL	$r_s = 0.48^*$	$r_s = -0.38, p = 0.10$

TDL pseudopalavras	$r_s = 0.69^{**}$	$r_s = - 0.51^*$
--------------------	-------------------	------------------

* A correlação é significativa ao nível 0.05.

** A correlação é significativa ao nível 0.01.

11.2.2.2 GRUPO L2

Testes de associação do Coeficiente de Correlação de Spearman mostram que existem correlações positivas significativas, embora moderadas, entre os resultados da TDL e a quantidade de exposição ao alemão, medida pelo índice relativo ao alemão resultante do questionário BLP. Estas correlações verificam-se tanto relativamente aos resultados globais da TDL, como no caso da identificação das pseudopalavras.

TABELA 16: ASSOCIAÇÃO ENTRE A QUANTIDADE DE EXPOSIÇÃO AO ALEMÃO E OS RESULTADOS DA TDL NO GRUPO L2.

	Índice de exposição ao alemão
TDL	$r_s = 0.30^{**}$
TDL pseudopalavras	$r_s = 0.31^{**}$

** A correlação é significativa ao nível 0.01.

Para analisar os possíveis efeitos do tipo de exposição sobre o conhecimento lexical, como já referido, dividiu-se este grupo em três subgrupos, de acordo com o tipo de exposição ao alemão:

- 1) contacto com a língua-alvo apenas em Portugal, através de instrução formal (n = 31);
- 2) instrução formal e imersão até 2 anos, no passado ou no presente (n = 17);
- 3) instrução formal e imersão superior a 2 anos, no passado ou no presente (n = 32).

O teste de Kruskal-Wallis mostra que existem diferenças estatisticamente muito significativas entre estes subgrupos ao nível dos resultados globais da TDL, $\chi^2(2) = 35.53$, $p < 0.01$. Ao dividir a TDL em palavras reais e pseudopalavras, também se verificam diferenças entre os subgrupos no que diz respeito à identificação das palavras reais, $\chi^2(2) = 32.24$, $p < 0.01$, e das pseudopalavras, $\chi^2(2) = 16.31$, $p < 0.01$.

Para aferir entre que grupos se encontram estas diferenças, aplicaram-se testes de Mann-Whitney com Correção de Bonferroni ($p = 0.017$).

TABELA 17: DIFERENÇAS ENTRE O TIPO DE EXPOSIÇÃO E OS RESULTADOS DA TDL NO GRUPO L2.

TDL	$U = 131.00^{**}$	Subgrupo 2 > Subgrupo 1
	$U = 91.50^{**}$	Subgrupo 3 > Subgrupo 1
	$U = 116.50^{**}$	Subgrupo 3 > Subgrupo 2

*** A correlação é significativa ao nível 0.01.*

Como se pode observar na Tabela 17 e no Gráfico 6, existem diferenças significativas entre os três subgrupos no que diz respeito aos resultados da TDL. O subgrupo dos falantes que vive, ou viveu, em contexto de imersão durante mais do que 2 anos (subgrupo 3) é o que apresenta melhor conhecimento lexical, com uma média de acerto na TDL de 90% ($DP = 1.76$). Segue-se o subgrupo 2, em que o tempo em contexto de imersão vai até aos 2 anos, com uma média de acerto na TDL de 80% ($DP = 2.46$). E, por fim, o subgrupo 1, que apenas contacta (ou contactou) com o alemão através de instrução formal, com uma média de acerto na TDL de 71% ($DP = 1.77$).

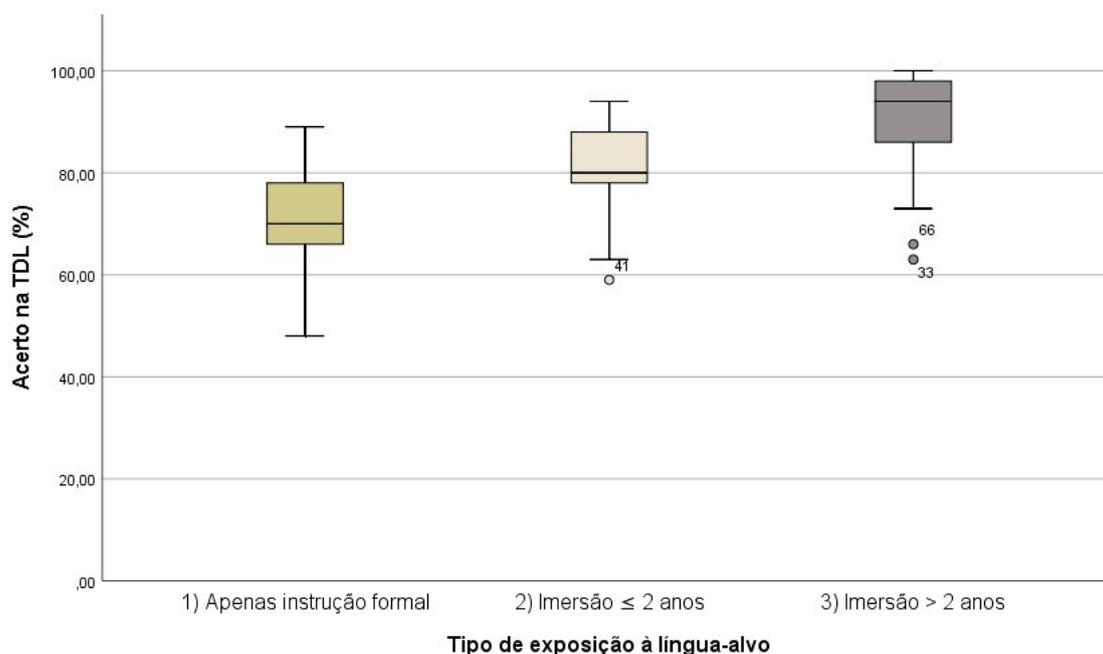


GRÁFICO 6: DIFERENÇAS ENTRE OS SUBGRUPOS DE EXPOSIÇÃO AO ALEMÃO E OS RESULTADOS DA TDL NO GRUPO L2.

Quanto aos *outliers* que se observam no Gráfico 6, no caso do *outlier* 41, trata-se de um participante que vive na Alemanha há 1 ano, mas que utiliza o inglês no seu trabalho e apenas possui o nível A1 do QECR de alemão. No caso do *outlier* 33, embora se trate de um participante que viveu na Alemanha mais de 2 anos, usava a língua inglesa no trabalho, e não o alemão, o que explica os resultados mais baixos em termos de conhecimento lexical. O caso do *outlier* 66 é idêntico, a única diferença é que este participante reside atualmente na Alemanha há 5 anos.

Ao dividir a TDL em palavras reais e pseudopalavras, também se verificam diferenças entre os subgrupos, embora não entre todos os grupos, como se pode constatar na Tabela 18.

TABELA 18: DIFERENÇAS ENTRE O TIPO DE EXPOSIÇÃO E OS RESULTADOS DA TDL EM TERMOS DE IDENTIFICAÇÃO DE PALAVRAS REAIS E PSEUDOPALAVRAS NO GRUPO L2.

TDL palavras reais	$U = 99.50^{**}$ $U = 111.00^{**}$	Subgrupo 3 > Subgrupo 1 Subgrupo 3 > Subgrupo 2

TDL pseudopalavras	$U = 134.50^{**}$ $U = 224.50^{**}$	Subgrupo 2 > Subgrupo 1 Subgrupo 3 > Subgrupo 1
--------------------	--	--

****** A correlação é significativa ao nível 0.01.

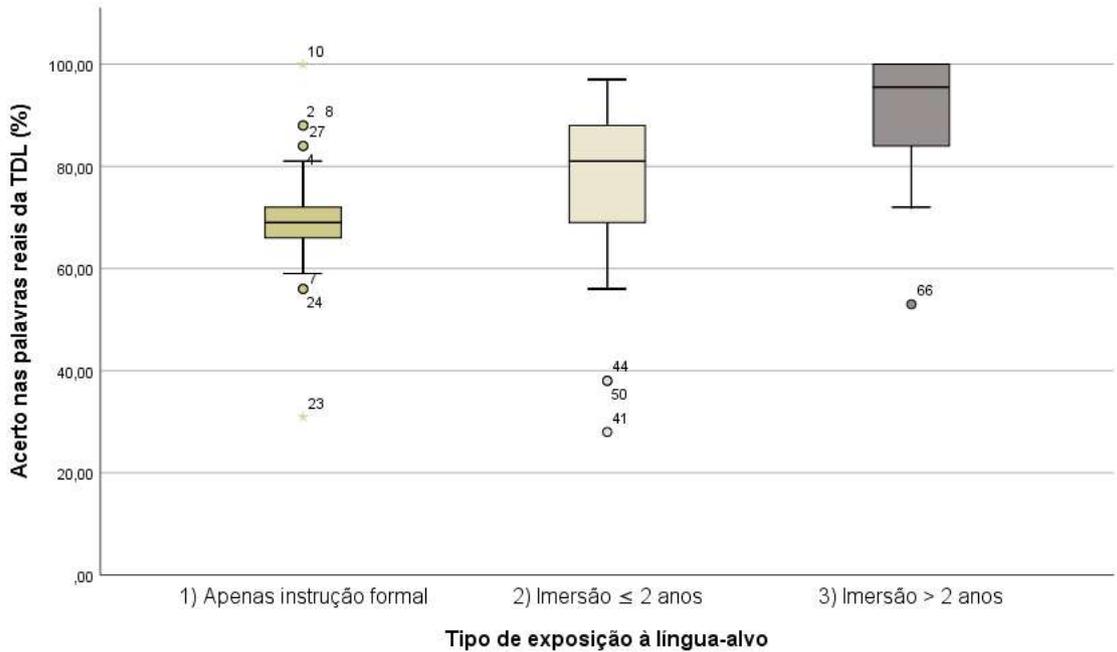


GRÁFICO 7: DIFERENÇAS ENTRE OS SUBGRUPOS DE EXPOSIÇÃO AO ALEMÃO RELATIVAMENTE ÀS PALAVRAS REAIS DA TDL NO GRUPO L2.

No que diz respeito à identificação das palavras reais, as diferenças são significativas entre o subgrupo 3 ($M = 91\%$, $DP = 1.92$) e o subgrupo 1 ($M = 70\%$, $DP = 2.25$), bem como entre o subgrupo 3 e o subgrupo 2 ($M = 75\%$, $DP = 5.15$). O Gráfico 7 ilustra estas diferenças, podendo observar-se uma grande diferença entre os participantes que vivem, ou viveram, mais tempo em contexto de imersão linguística e os restantes.

Quanto aos *outliers* que se observam no Gráfico 7, os *outliers* do subgrupo 1 são relativos a estudantes que têm o alemão no seu currículo académico mas que, no entanto, apresentam níveis de proficiência que variam bastante. Relativamente aos *outliers* 41, 44 e 50, trata-se de mais casos de participantes L2 que, embora vivam na Alemanha, trabalham maioritariamente com a língua inglesa. No caso do *outlier* 66, como já referido anteriormente, embora seja residente na Alemanha há mais de 2 anos, usa a língua inglesa no trabalho.

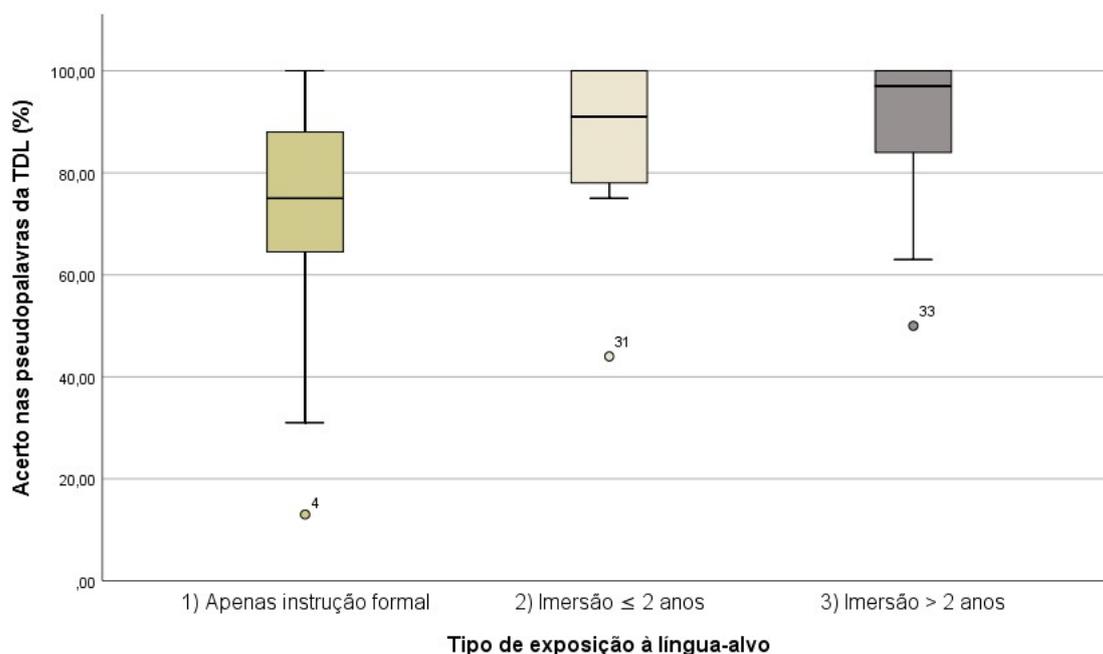


GRÁFICO 8: DIFERENÇAS ENTRE OS SUBGRUPOS DE EXPOSIÇÃO AO ALEMÃO RELATIVAMENTE ÀS PSEUDOPALAVRAS DA TDL NO GRUPO L2.

Quanto à identificação das pseudopalavras, as diferenças são significativas entre o subgrupo 1 ($M = 72\%$, $DP = 3.64$) e o subgrupo 2 ($M = 87\%$, $DP = 3.52$), bem como entre o subgrupo 1 e o subgrupo 3 ($M = 90\%$, $DP = 2.42$). O Gráfico 8 ilustra estas diferenças, podendo constatando-se uma diferença entre os participantes que vivem, ou viveram, algum tempo em contexto de imersão linguística e os que apenas têm, ou tiveram, contacto com o alemão através de instrução formal.

Quanto aos *outliers* que se observam no Gráfico 8, no caso do *outlier* 4, trata-se de um estudante que apresenta um nível baixo de proficiência do alemão. O *outlier* 31 é referente a um participante que viveu 1 ano na Alemanha, mas utilizava maioritariamente a língua inglesa no seu contexto profissional. Relativamente ao *outlier* 33, como já indicado anteriormente, é um participante que viveu na Alemanha mais de 2 anos, mas cuja língua de trabalho era o inglês.

O efeito do contexto de imersão sobre os resultados da TDL torna-se também visível quando se analisa os resultados da TDL à luz do país de residência atual dos participantes. Os resultados mostram que existem diferenças muito significativas entre os participantes L2 que vivem na Alemanha e os que vivem em Portugal, $U = 295.00$, $p < 0.01$. Além disso, estas

diferenças manifestam-se tanto no que diz respeito às palavras reais, $U = 461.00$, $p < 0.01$, como relativamente à identificação das pseudopalavras $U = 345.00$, $p < 0.001$.

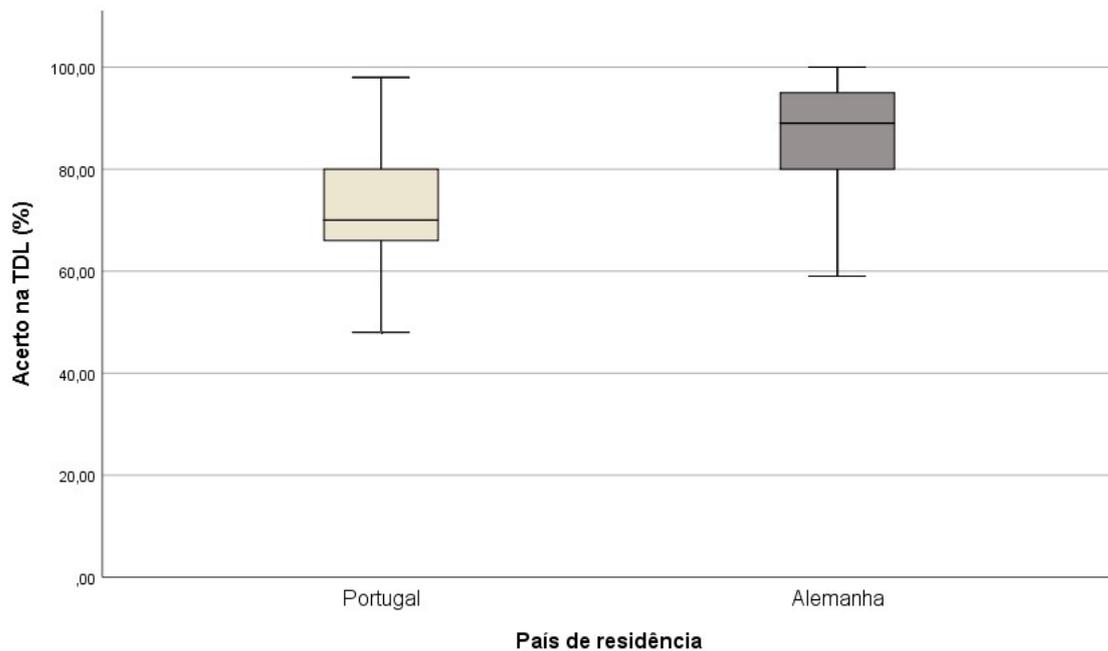


GRÁFICO 9: COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS DA TDL NO GRUPO L2 CONSOANTE O PAÍS DE RESIDÊNCIA.

Como se pode observar no Gráfico 9, os participantes L2 residentes na Alemanha apresentam resultados significativamente melhores na TDL ($M = 87\%$, $DP = 1.62$) do que os participantes que vivem em Portugal ($M = 73\%$, $DP = 1.92$).

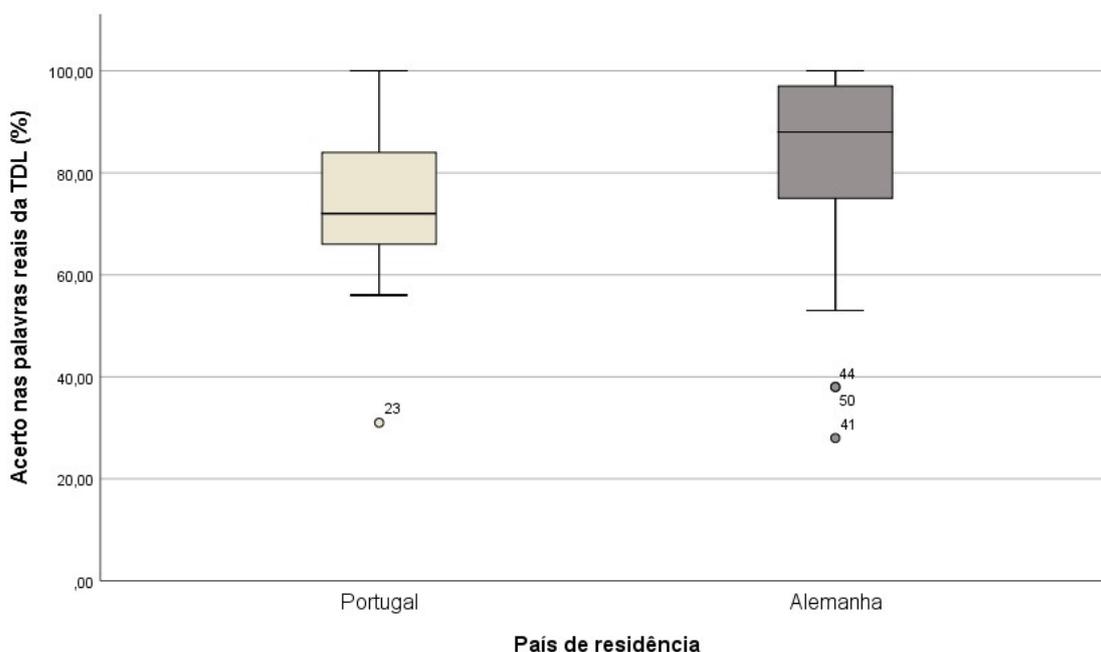


GRÁFICO 10: COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS DAS PALAVRAS REAIS DA TDL NO GRUPO L2 DE ACORDO COM O PAÍS DE RESIDÊNCIA.

Ao analisar os resultados da TDL em termos de palavras reais e de pseudopalavras, verifica-se a mesma relação: os participantes L2 que vivem na Alemanha apresentam melhores resultados na identificação das palavras reais ($M = 83\%$, $DP = 2.62$) e, sobretudo, das pseudopalavras ($M = 90\%$, $DP = 1.68$). Os participantes L2 residentes em Portugal apresentam uma média de acerto de 74% ($DP = 2.54$) nas palavras reais e de 72% ($DP = 3.50$) nas pseudopalavras.

Quanto aos *outliers* que se observam no Gráfico 10, no caso do *outlier* 23, como já indicado, trata-se de um estudante que tem o alemão no seu currículo académico, mas que apresenta um nível baixo de proficiência. Relativamente aos *outliers* 41, 44 e 50, trata-se de mais casos de participantes L2 que, embora vivam na Alemanha, trabalham maioritariamente com a língua inglesa. O *outlier* 4 que se observa no Gráfico 11 é referente a um estudante que apresenta um nível baixo de proficiência do alemão.

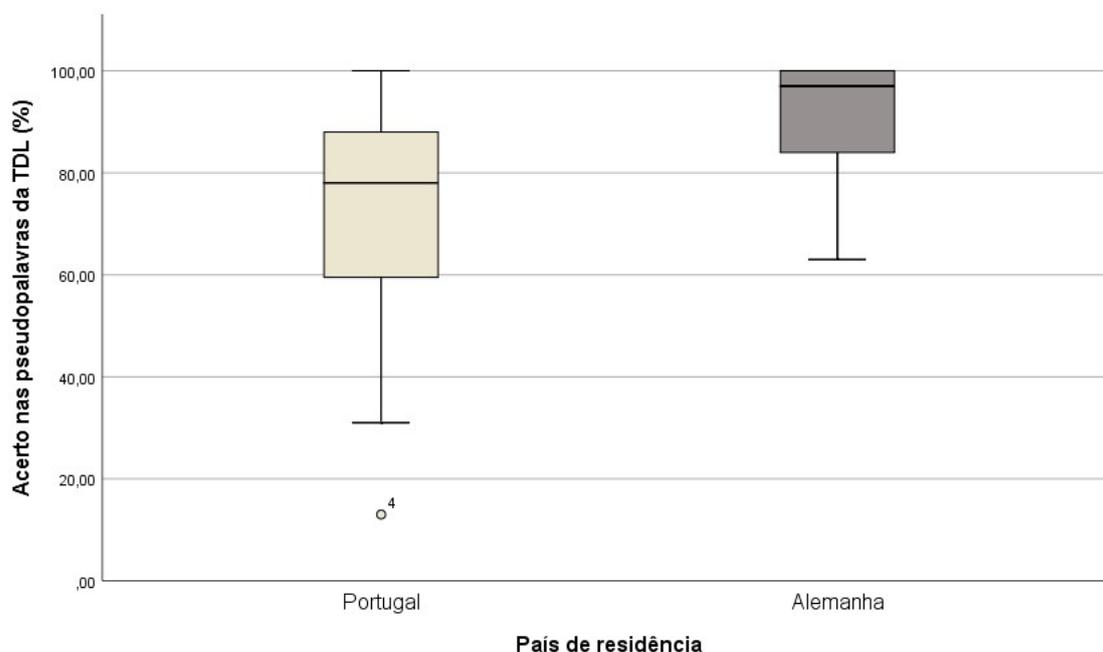


GRÁFICO 11: COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS DAS PSEUDOPALAVRAS DA TDL NO GRUPO L2 DE ACORDO COM O PAÍS DE RESIDÊNCIA.

Neste seguimento, torna-se interessante analisar também a utilização que os participantes fazem do alemão no seu dia-a-dia. Assim, a análise da secção “Uso das línguas” do questionário BLP mostra uma correlação positiva, embora fraca, com o conhecimento lexical, principalmente em termos de identificação das pseudopalavras, como se pode ver na seguinte tabela. Deste modo, os participantes que mais usam o alemão em contexto profissional/académico, e também socialmente, tendem a apresentar resultados significativamente melhores na TDL.

TABELA 19: ASSOCIAÇÃO ENTRE O USO DA LÍNGUA-ALVO NO QUOTIDIANO E OS RESULTADOS DA TDL NO GRUPO L2.

	Uso do alemão no quotidiano
TDL	$r_s = 0.26^*$
TDL pseudopalavras	$r_s = 0.29^{**}$

* A correlação é significativa ao nível 0.05.

** A correlação é significativa ao nível 0.01.

É de referir que, no que concerne a quantidade de instrução formal de alemão, não se verificam correlações significativas com os resultados da TDL, o que provavelmente se deve ao facto de existir grande homogeneidade entre os participantes L2 relativamente aos anos de instrução de alemão, sendo que a grande maioria (75%) indicou ter tido até 3 anos de aulas de alemão ($Q3 = 3$).

11.2.3 O PAPEL DA MOTIVAÇÃO

Nesta secção analisa-se também a influência do fator motivação relativamente ao alemão sobre o conhecimento lexical. Este fator é medido pela secção “V. Motivação e Identificação com as línguas” do questionário BLP.

11.2.3.1 GRUPO 2L1

No grupo 2L1 verifica-se uma associação marginalmente significativa entre a motivação e o conhecimento lexical, que se manifesta principalmente na capacidade de identificação das pseudopalavras, como se pode observar na seguinte tabela. Os participantes 2L1 que apresentam níveis mais elevados de motivação e identificação relativamente à língua e cultura alemã tendem a apresentar também melhores resultados em termos de conhecimento lexical. Inversamente, no que diz respeito à capacidade de identificação das pseudopalavras da TDL, quanto maior é a motivação relativamente ao português, tende também a ser maior a dificuldade na identificação das pseudopalavras, como ilustra o Gráfico 12.

TABELA 20: ASSOCIAÇÃO ENTRE A MOTIVAÇÃO E A PRODUÇÃO DE MORFEMAS DE PLURAL NO GRUPO 2L1.

	Motivação ALM	Motivação PT
TDL	$r_s = 0.38, p = 0.10$	
TDL pseudopalavras		$r_s = - 0.43, p = 0.06$

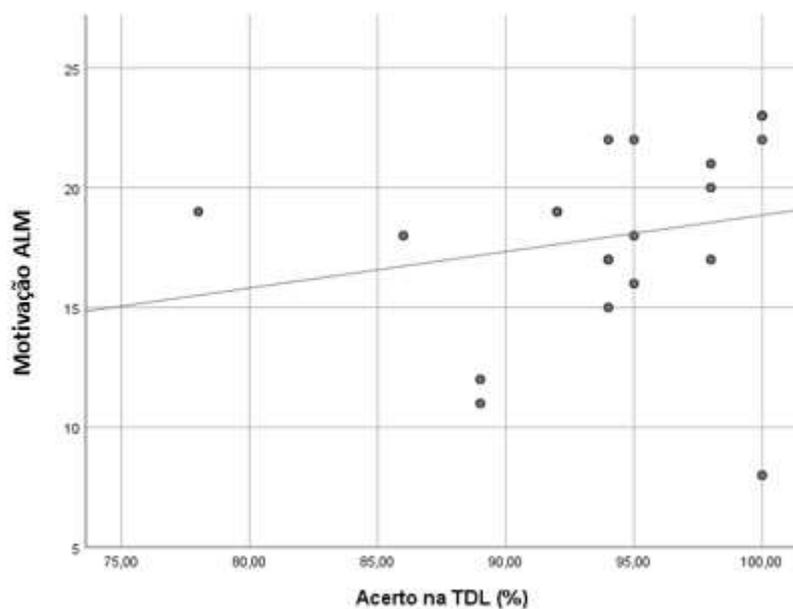


GRÁFICO 12: CORRELAÇÃO ENTRE A MOTIVAÇÃO RELATIVAMENTE AO ALEMÃO E OS RESULTADOS DA TDL NO GRUPO 2L1.

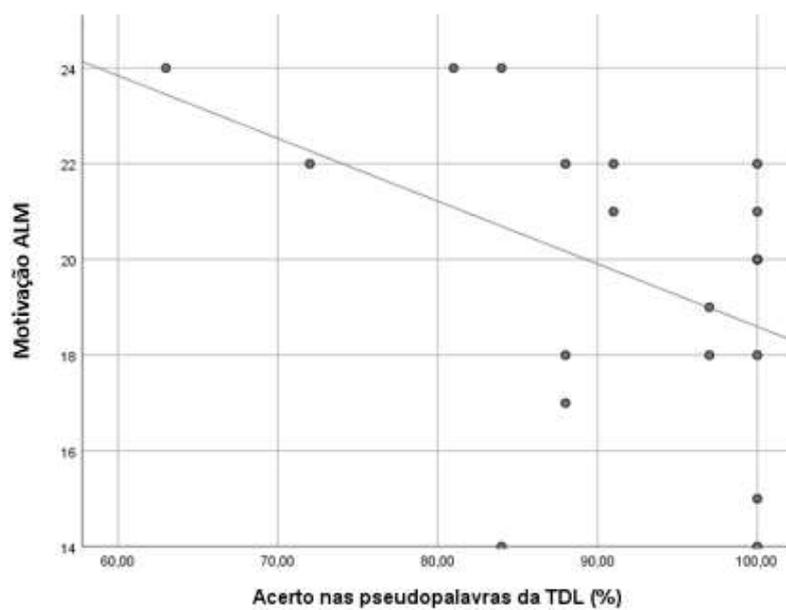


GRÁFICO 13: CORRELAÇÃO ENTRE A MOTIVAÇÃO RELATIVAMENTE AO PORTUGUÊS E OS RESULTADOS DA IDENTIFICAÇÃO DAS PSEUDOPALAVRAS DA TDL NO GRUPO 2L1.

11.2.3.2 GRUPO L2

No grupo L2 a associação entre a motivação e o conhecimento lexical é significativa e moderada, mostrando que os participantes que apresentam níveis mais elevados de motivação e identificação relativamente à língua e cultura alemã apresentam também melhores resultados em termos de conhecimento lexical.

TABELA 21: ASSOCIAÇÃO ENTRE A MOTIVAÇÃO RELATIVAMENTE AO ALEMÃO E OS RESULTADOS DA TDL NO GRUPO L2.

	Motivação ALM
TDL	$r_s = 0.41^{**}$

*** A correlação é significativa ao nível 0.01.*

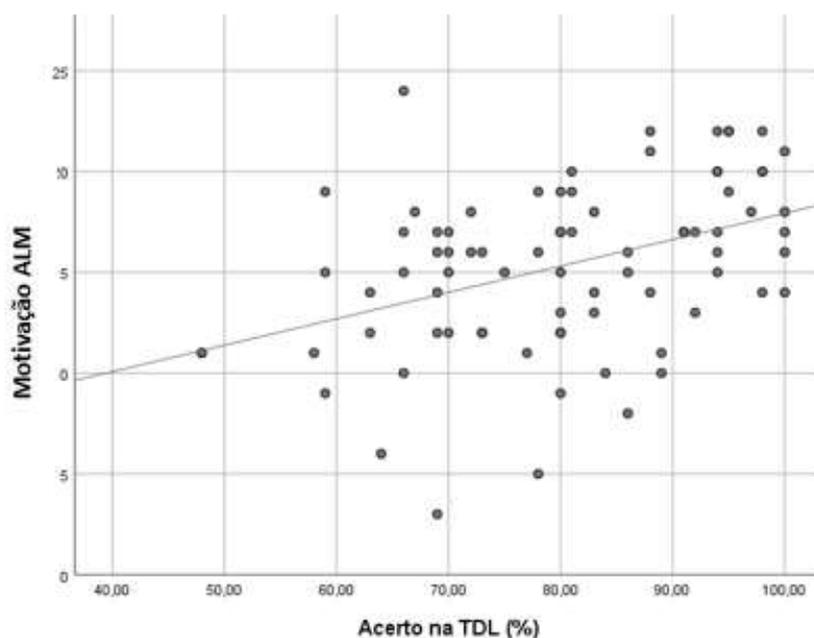


GRÁFICO 14: CORRELAÇÃO ENTRE A MOTIVAÇÃO RELATIVAMENTE AO ALEMÃO E OS RESULTADOS DA TDL NO GRUPO L2.

11.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA TDL

Os resultados da TDL dos três grupos experimentais são bastante elevados, o que sugere que esta tarefa não apresentou grande dificuldade aos participantes. Não obstante, foram encontradas diferenças estatisticamente muito significativas entre todos os grupos ao nível do conhecimento lexical, que permitiram tirar importantes conclusões para os objetivos deste trabalho, como se verá na discussão dos resultados da TPP e na discussão final. Além disso, embora a aquisição do conhecimento lexical esteja fora do âmbito deste trabalho, a análise dos resultados da TDL mostrou alguns aspetos interessantes, que poderão contribuir para futuros trabalhos de investigação.

A ordem de acerto entre os grupos foi a esperada, com o grupo L1 a apresentar uma taxa de acerto praticamente total, seguido pelo grupo 2L1 e, por fim, pelo grupo L2, que é o que apresenta também maior dispersão nas respostas dentro do grupo. Isto demonstra que os falantes L2 apresentam maior vulnerabilidade em termos de conhecimento lexical. Estas diferenças manifestam-se tanto ao nível da identificação das palavras reais, como das pseudopalavras. É de notar que, como esperado, não se verificou qualquer influência do género gramatical sobre a identificação das pseudopalavras, o que comprova que o artigo definido não foi considerado pelos participantes no momento da decisão lexical.

Observou-se que a identificação das pseudopalavras constitui um foco de vulnerabilidade para o grupo 2L1. Aliás, quanto maior é a quantidade de exposição à língua alemã, melhor é o conhecimento lexical dos falantes 2L1, principalmente no que concerne a identificação das pseudopalavras. Ou seja, os falantes regressados que ainda mantêm muito contacto com o alemão, e o usam no quotidiano, têm menos dúvidas quanto ao conhecimento lexical. Contrariamente, os falantes regressados que têm muito mais contacto com o português e que usam pouco o alemão, começam a ter mais dúvidas relativamente ao conhecimento lexical, que se manifestam principalmente no reconhecimento das pseudopalavras. Com efeito, os participantes 2L1 cuja língua dominante é o alemão identificaram corretamente todas as pseudopalavras da TDL, o que não se verifica nos participantes cuja língua dominante é o português. Todavia, dentro deste grupo 2L1 não se verificaram correlações com a idade de início de aquisição do alemão, nem com a idade de regresso a Portugal, concluindo-se que para

investigar esses efeitos mais específicos seria necessário introduzir mais itens na tarefa de decisão lexical e inserir categorias gramaticais adicionais, nomeadamente a categoria verbal.

Como seria de esperar, a quantidade e o tipo de exposição linguística também influenciam significativamente o conhecimento lexical do grupo L2. Assim, observou-se que os falantes que viveram, ou vivem, em contexto de imersão durante mais do que 2 anos são os que apresentam melhor conhecimento lexical. Seguem-se os falantes, em que o tempo em contexto de imersão vai até aos 2 anos e, por fim, os falantes que apenas contactam (ou contactaram) com o alemão através de instrução formal. Analisando as diferenças entre os participantes L2 que vivem atualmente na Alemanha e os que vivem em Portugal, comprovam-se os mesmos efeitos da exposição linguística – os falantes que vivem em contexto de imersão, independentemente do tempo, apresentam melhor conhecimento lexical do que os que vivem em Portugal. Tendo em conta que a maioria dos estudos que analisam os efeitos da exposição linguística se focam na aquisição L2 infantil, esta constatação no que diz respeito à aquisição L2 tardia vem comprovar a importância da quantidade de exposição na aquisição L2 em idade adulta (à semelhança do que é defendido, por exemplo, por Scholten & Piske 2009).

Além disso, independentemente se os falantes vivem ou não em contexto de imersão, os resultados da análise mostram também que o uso do alemão no quotidiano influencia positivamente o léxico L2.

É de referir que, no que concerne a quantidade de instrução formal de alemão, não se verificam correlações significativas com o conhecimento lexical, o que se explica pelo facto de existir grande homogeneidade entre os participantes L2 relativamente aos anos de instrução de alemão.

Verificou-se também a influência do fator motivação sobre o conhecimento lexical. Assim, os participantes 2L1 que apresentam níveis mais elevados de motivação e identificação relativamente à língua e cultura alemã tendem a apresentar também melhores resultados em termos de conhecimento lexical.

No que diz respeito ao grupo L2, a influência da motivação é mais evidente, pelo que os falantes mais motivados em adquirir a língua apresentam significativamente maior conhecimento lexical. Isto demonstra a preponderância do fator motivação sobre o processo de aquisição L2 em

idade adulta, à semelhança do que tem sido demonstrado por diversos estudos no âmbito da aquisição L2 do inglês (Dörnyei, 2005).

12 TAREFA DE MARCAÇÃO DE CASO (TMC)

12.1 DESCRIÇÃO DA TMC

Desenvolveu-se uma Tarefa de Marcação de Caso (TMC) para aferir o domínio do sistema de caso alemão dos participantes, com o intuito de poder, assim, investigar também a relação entre as três categorias da flexão do substantivo do alemão, nomeadamente o número, o género e o caso.

Esta tarefa foi aplicada aos participantes, presencialmente ou por videoconferência, através da apresentação de uma breve história em formato *PowerPoint*, durante a qual lhes foi pedido que respondessem a algumas questões. As respostas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Para esta tarefa foi criada uma pequena narrativa, cujo protagonista é o mágico Soms. Numa primeira parte, o mágico faz desaparecer objetos, perguntando-se aos participantes o que falta na imagem – deste modo, é provocado o uso do caso nominativo (36).

(36) Pergunta: *Was fehlt jetzt? Es fehlt ...* (O que falta agora? Falta ...).

Exemplo de resposta esperada: *Der/Ein Zug* (o/um comboio).

Numa segunda parte, para provocar a produção do caso acusativo, o mágico procura objetos no seu baú e é perguntado aos participantes o que é que ele encontra com base na imagem apresentada (37).

(37) Pergunta: *Was findet er? Der Zauberer findet ...* (O que é que ele encontra? O mágico encontra ...).

Exemplo de resposta esperada: *Einen/den Apfel* (uma/a maçã).

Na terceira parte desta história é provocada a produção do caso dativo. O mágico oferece os objetos do baú aos seus amigos, perguntando-se aos participantes a quem é que ele oferece cada objeto, de acordo com a imagem mostrada (38).

(38) Exemplo de pergunta: *Wem schenkt er das Fahrrad?* (A quem é que ele oferece a bicicleta?).

Resposta esperada: *Der/einer Maus* (ao/a um rato).

Para cada um destes casos, é provocada a produção de três itens no singular, correspondentes a cada género gramatical – masculino, feminino e neutro – e de um item no plural. Os itens escolhidos são palavras de grande frequência que designam objetos e animais. As questões formuladas nestas três partes da tarefa provocam a marcação do caso através dos artigos definido ou indefinido, como se pode observar nos exemplos (36), (37) e (38).

A seguinte tabela esquematiza os itens utilizados na TMC para a produção provocada dos casos nominativo, acusativo e dativo.

TABELA 22: ESQUEMATIZAÇÃO DOS ITENS UTILIZADOS NA TMC PARA OS CASOS NOMINATIVO, ACUSATIVO E DATIVO.

	Nominativo	Acusativo	Dativo
Masculino	<i>Schlüssel</i> (chave)	<i>Apfel</i> (maçã)	<i>Hund</i> (cão)
Feminino	<i>Uhr</i> (relógio)	<i>Banane</i> (banana)	<i>Maus</i> (rato)
Neutro	<i>Auto</i> (carro)	<i>Fahrrad</i> (bicicleta)	<i>Pferd</i> (cavalo)
Plural	<i>Blumen</i> (flores)	<i>Bücher</i> (livros)	<i>Affen</i> (macacos)

Na quarta e última parte da tarefa é provocada a produção do caso genitivo. Na sequência dos objetos oferecidos pelo mágico, são descritas relações de posse, pedindo-se aos participantes

que completem as frases com base na imagem apresentada (39). Para aferir se os participantes são influenciados, na produção do genitivo, pelo género de cada item precedente, introduziu-se um *priming* estrutural. Deste modo, quatro itens são precedidos por um item de género igual e outros quatro por um item de género diferente. Assim, por exemplo, na frase apresentada em (39), o *priming* introduz um género diferente, sendo *Löwe* (leão) um nome masculino e a resposta esperada com base na imagem – *Maus* (rato) – do género feminino.

(39) Exemplo: *Das ist der Ball des Löwen und das ist das Fahrrad ...* (Esta é a bola do leão e esta é bicicleta ...).

Resposta esperada: *Der Maus* (do rato).

TABELA 23: ESQUEMATIZAÇÃO DOS ITENS UTILIZADOS NA TMC PARA O CASO GENITIVO.

Alvo	Género diferente do alvo	Género igual ao alvo
Masculino	<i>Das sind die Blumen der Ente und das sind die Bücher...[des Hundes]</i>	<i>Das ist der Ball des Löwen und das ist die Truhe... [des Zauberers]</i>
Feminino	<i>Das ist der Ball des Löwen und das ist das Fahrrad...[der Maus]</i>	<i>Das ist der Zug der Katze und das ist das Auto ... [der Schlange]</i>
Neutro	<i>Das ist der Zug der Katze und das ist der Apfel... [des Pferdes]</i>	<i>Das ist das Auto des Schweinchens und das ist die Tasse ... [des Schafes/Schafs]</i>
Plural ⁴⁷	<i>Das ist die Uhr der Schafe und das ist die Banane... [der Affen]</i>	<i>Das sind die Geschenke der Tiere und das sind die Geschenke ... [der Kinder]</i>

A TMC pode ser consultada integralmente no Anexo 7 do presente trabalho. Segue-se a apresentação dos resultados da TMC.

⁴⁷ No que diz respeito ao plural, o efeito de *priming* estrutural é irrelevante, uma vez que a forma do artigo é sempre *der* no genitivo plural, independentemente do género do nome.

12.2 RESULTADOS DA TMC

Neste capítulo são descritos os resultados da análise relativa à Tarefa de Marcação de Caso (TMC).

12.2.1 COMPARAÇÃO DOS TRÊS GRUPOS

Como se pode ver na seguinte tabela e no Gráfico 15, os resultados da TMC mostram que existem diferenças consideráveis entre os três grupos experimentais, com o grupo L1 a apresentar uma taxa de acerto praticamente total, seguido pelo grupo 2L1 e, por fim, pelo grupo L2, que apresenta uma taxa de acerto abaixo dos 50%.

TABELA 24: RESULTADOS DA TMC NOS TRÊS GRUPOS.

Grupo	Média de acerto na TMC
L1	$M = 99.69\%$ ($DP=1.40$)
2L1	$M = 80.00\%$ ($DP=20.26$)
L2	$M = 48.25\%$ ($DP= 19.11$)

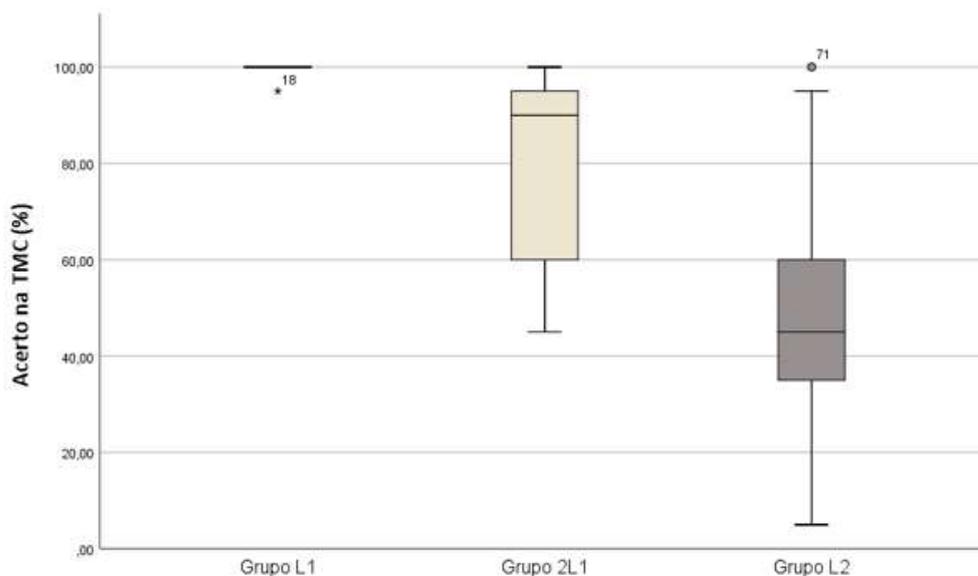


GRÁFICO 15: COMPARAÇÃO DOS GRUPOS QUANTO AOS RESULTADOS DA TMC.

TABELA 25: RESULTADOS DA TMC NOS TRÊS GRUPOS RELATIVAMENTE A CADA CASO.

Grupo	Nominativo	Acusativo	Dativo	Genitivo
L1	$M = 100\%$	$M = 98.75\%$ ($DP = 5.59$)	$M = 100\%$	$M = 100\%$
2L1	$M = 91.25\%$ ($DP = 12.23$)	$M = 82.50\%$ ($DP = 11.75$)	$M = 78.75\%$ ($DP = 33.71$)	$M = 73.90\%$ ($DP = 31.66$)
L2	$M = 73.13\%$ ($DP = 18.13$)	$M = 68.44\%$ ($DP = 22.06$)	$M = 37.81\%$ ($DP = 30.81$)	$M = 31.14\%$ ($DP = 27.22$)

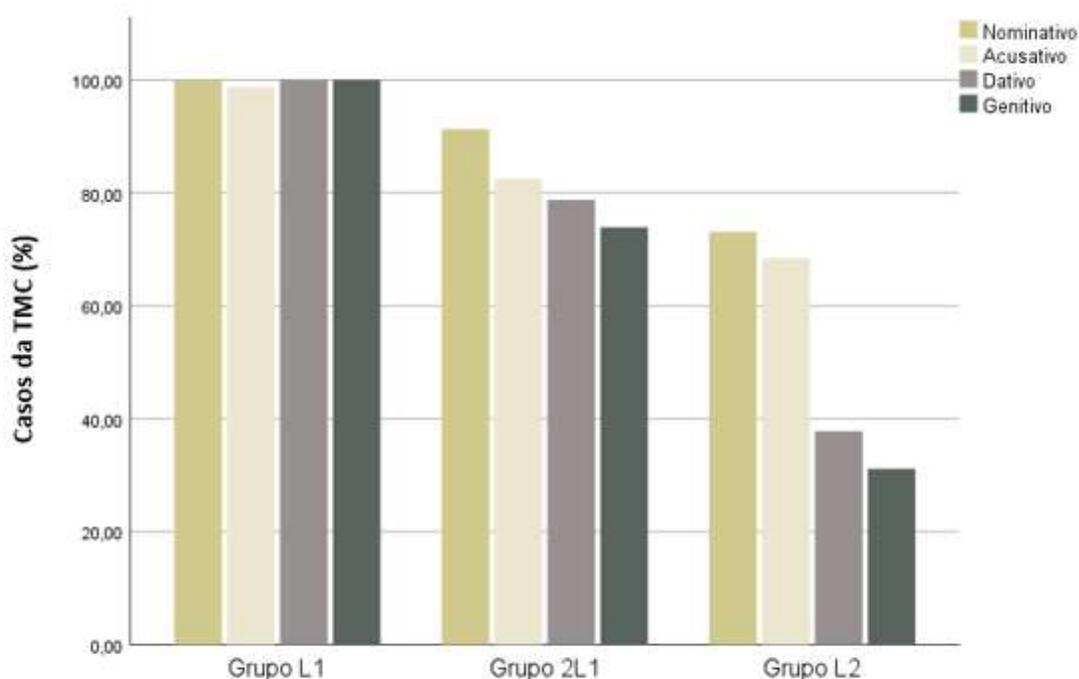


GRÁFICO 16: COMPARAÇÃO DOS GRUPOS RELATIVAMENTE AOS QUATRO CASOS.

Para comparar os três grupos, após análise relativa à distribuição e homogeneidade dos dados, aplicou-se o teste não-paramétrico de Kruskal-Wallis. O valor da probabilidade mostra que existem diferenças estatisticamente muito significativas entre os grupos ao nível do domínio do sistema de caso, $\chi^2(2) = 62.25$, $p = 0.001$.

Para aferir entre que grupos se encontram estas diferenças, aplicaram-se testes de Mann-Whitney com Correção de Bonferroni ($p = 0.017$). Estes evidenciam diferenças muito significativas entre todos os grupos.

TABELA 26: DIFERENÇAS ENTRE OS GRUPOS RELATIVAMENTE AO CONHECIMENTO DE CASO.

Diferenças entre os grupos (TMC)		
entre L1 e L2	$p < 0.001$	grupo L1 > grupo L2
entre L1 e 2L1	$p < 0.001$	grupo L1 > grupo 2L1
entre 2L1 e L2	$p < 0.001$	grupo 2L1 > grupo L2

Relativamente a cada caso em particular, o teste de Kruskal-Wallis mostra que existem diferenças estatisticamente significativas entre todos os grupos em cada um dos casos, como se pode verificar na seguinte tabela.

TABELA 27: DIFERENÇAS ENTRE OS TRÊS GRUPOS RELATIVAMENTE A CADA CASO.

	Grupo L1 ($n = 20$) <i>Ordem Média</i>	Grupo L2 ($n = 80$) <i>Ordem Média</i>	Grupo 2L1 ($n = 20$) <i>Ordem Média</i>	$\chi^2(2)$
Nominativo	96.50	46.92	78.83	46.27***
Acusativo	99.58	48.84	68.05	41.67***
Dativo	103.00	44.40	82.40	57.69***
Genitivo	105.50	43.95	81.70	60.74***

*** $p < 0.001$

Testes de Mann-Whitney com Correção de Bonferroni ($p = 0.017$) evidenciam que existem diferenças estatisticamente muito significativas entre todos os grupos em cada um dos casos.

TABELA 28: DIFERENÇAS ENTRE CADA GRUPO RELATIVAMENTE A CADA CASO.

Nominativo		
entre L1 e L2	$p < 0.001$	grupo L1 > grupo L2
entre L1 e 2L1	$p < 0.017$	grupo L1 > grupo 2L1
entre 2L1 e L2	$p < 0.001$	grupo 2L1 > grupo L2
Acusativo		
entre L1 e L2	$p < 0.001$	grupo L1 > grupo L2
entre L1 e 2L1	$p < 0.001$	grupo L1 > grupo 2L1
entre 2L1 e L2	$p < 0.017$	grupo 2L1 > grupo L2
Dativo		
entre L1 e L2	$p < 0.001$	grupo L1 > grupo L2
entre L1 e 2L1	$p < 0.017$	grupo L1 > grupo 2L1
entre 2L1 e L2	$p < 0.001$	grupo 2L1 > grupo L2
Genitivo		
entre L1 e L2	$p < 0.001$	grupo L1 > grupo L2
entre L1 e 2L1	$p < 0.001$	grupo L1 > grupo 2L1
entre 2L1 e L2	$p < 0.001$	grupo 2L1 > grupo L2

12.2.1.1 O PAPEL DO GÉNERO NA PRODUÇÃO DO GENITIVO

No caso do genitivo, para perceber se existe algum efeito de *priming* e se há diferenças entre os itens precedidos por item de género igual e por item de género diferente, aplicaram-se testes não-paramétricos de Wilcoxon. Os resultados mostram que não existem diferenças significativas em nenhum dos grupos. Assim, não se observa qualquer efeito de *priming* do género no caso genitivo, podendo concluir-se que o género da palavra precedente não influencia os participantes na produção deste caso.

TABELA 29: RESULTADOS DO CASO GENITIVO RELATIVAMENTE AO EFEITO DE PRIMING NOS TRÊS GRUPOS.

Grupo	<i>Priming:</i>	
	género igual	género diferente
L1	$M = 100\%$	$M = 100\%$
2L1	$M = 66.65\%$ ($DP = 35.95$)	$M = 71.65\%$ ($DP = 36.38$)
L2	$M = 28.68\%$ ($DP = 33.46$)	$M = 25.33\%$ ($DP = 28.21$)

12.2.2 FORMAS AGRAMATICAIIS

Nesta secção são descritas as principais formas agramaticais produzidas pelos participantes na TMC.

12.2.2.1 GRUPO 2L1

No que diz respeito ao sistema de caso, no grupo 2L1, as respostas incorretas representam 20% do total, observando-se que o genitivo, imediatamente seguido do dativo, são os casos mais vulneráveis com taxas de respostas incorretas de 26% e 21%, respetivamente.

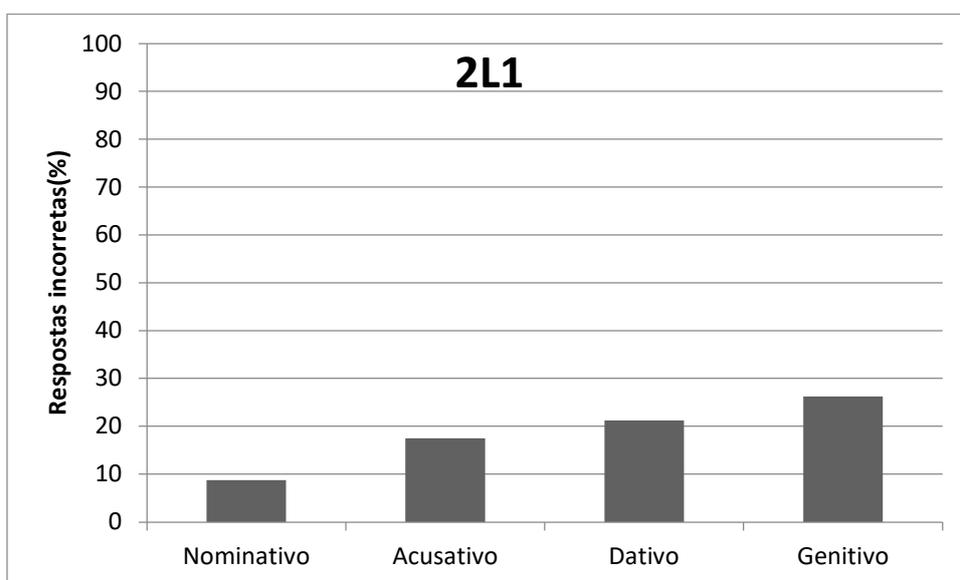


GRÁFICO 17: RESPOSTAS INCORRETAS EM CADA CASO NO GRUPO 2L1.

No caso nominativo, verificaram-se algumas respostas agramaticais no caso do item *Schlüsse* (chave), que foi considerado ou do género feminino ou como se se tratasse de um plural (uma vez que *Schlüsse* forma o plural {-Ø}), embora o verbo esteja claramente no singular. Assim, nestes casos, os participantes responderam *es fehlt *die Schlüsse* (falta a chave), em vez de *es fehlt der Schlüssel* (ou, conjugando o verbo no plural, *es fehlen die Schlüsse*).

Relativamente ao caso acusativo, as respostas agramaticais consistem principalmente na omissão da desinência do acusativo no artigo que acompanha o substantivo *Apfel* (*Der Zauberer findet *ein Apfel*, 'o mágico encontra uma maçã'), o que acontece por vezes na linguagem falada. Com efeito, a omissão do morfema {-en} no artigo indefinido masculino no caso acusativo é um processo frequente no registo coloquial do alemão, decorrente da tendência de fusão fonológica de certos elementos (Nübling, 2005; Schäfer, 2016).

Quanto ao caso dativo, as respostas agramaticais consistem principalmente no uso do acusativo ou do nominativo, e/ou do género incorreto. Respostas como **den Hund* ou **den Pferd* denotam a aplicação do caso acusativo em vez do dativo (embora, no acusativo a forma correta fosse *das Pferd*, por se tratar de um nome neutro). As respostas **die Maus* ou **die Affen* podem ser atribuídas tanto ao acusativo como ao nominativo, podendo tratar-se quer de um nome feminino, quer de um plural.

No caso genitivo, a maior parte das formas agramaticais (76%) diz respeito aos itens masculinos e neutros (por exemplo, *das sind die Bücher *der Hund⁴⁸*, 'estes são os livros do cão')/*das ist der Apfel *der Pferd⁴⁹*, 'esta é a maçã do cavalo'). Nestes casos, os participantes recorreram frequentemente ao artigo definido *der*, como ilustrado nos exemplos anteriores, que sinaliza o masculino no nominativo (por exemplo, *der Hund*, 'o cão'), mas também o feminino no dativo e genitivo (por exemplo, *er schenkt die Blumen der Frau*, 'ele oferece as flores à mulher'), e ainda o plural no genitivo (por exemplo, *die Geschenke der Kinder*, 'os presentes das crianças').

Em vez do genitivo, 20% dos falantes deste grupo utilizaram, pelo menos uma vez, a construção formada pela preposição *von*, que utiliza o caso dativo, e que é usada em alemão

⁴⁸ A forma correta seria: *das sind die Bücher des Hundes* (nome masculino).

⁴⁹ A forma correta seria: *das ist der Apfel des Pferdes* (nome neutro).

também para indicar uma relação de posse (por exemplo, *das sind die Geschenke von den Kindern*, 'estes são os presentes das crianças'). É de notar também que esta é a única construção possível em português, sendo que a preposição alemã *von* corresponde à preposição portuguesa *de*. No total dos itens do genitivo, a construção com a preposição *von* e dativo representa 10% das respostas.

12.2.2.2 GRUPO L2

No grupo L2, observa-se grande vulnerabilidade no que diz respeito ao sistema de caso, sendo que as respostas incorretas representam 52% do total. Como se pode observar no Gráfico 18, o genitivo, imediatamente seguido do dativo, são os casos mais vulneráveis com taxas de respostas incorretas de 69% e 62%, respetivamente.

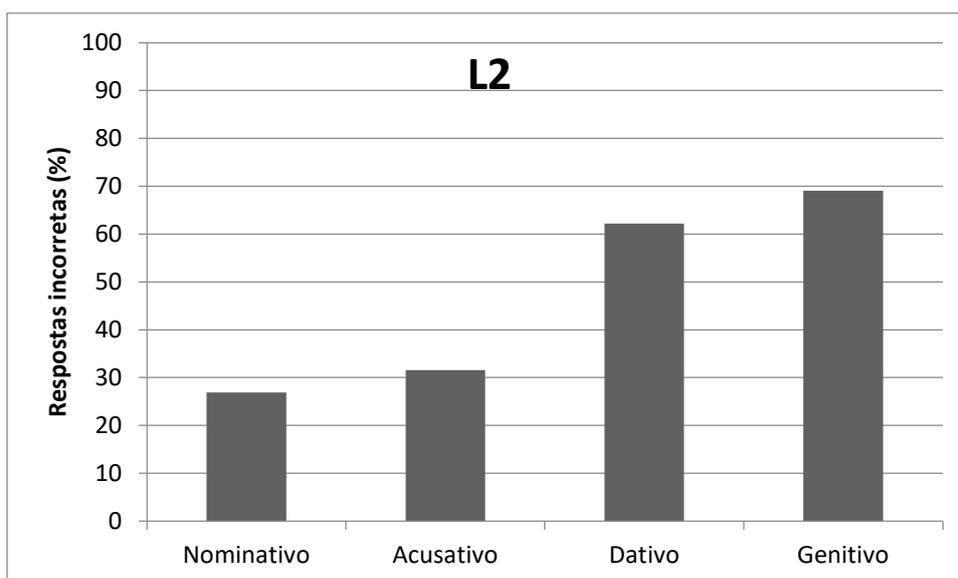


GRÁFICO 18: RESPOSTAS INCORRETAS EM CADA CASO NO GRUPO L2.

Nos casos nominativo e acusativo, as formas agramaticais produzidas pelos participantes denotam principalmente o desconhecimento do género dos nomes, sobretudo no que diz respeito aos itens *Schlüssel* (chave), *Uhr* (relógio), *Fahrrad* (bicicleta) e *Apfel* (maçã). Assim, são frequentes

em ambos os casos respostas como **die Schlüssel*, **das Uhr*, **die Fahrrad* ou, no caso acusativo, **ein Apfel*.

No que diz respeito ao dativo, além da dificuldade de atribuição do género correto (por exemplo, **das Maus*, **der Pferd*), vários participantes utilizaram preposições – provavelmente por analogia ao português, em que o complemento indireto, equiparável ao dativo na frase da tarefa⁵⁰, é introduzido pela preposição *a*, como, por exemplo, **an der Maus* e **zum Pferd*. Assim, observa-se que o erro principal dos falantes L2 não consiste em substituir o dativo pelo acusativo como nos falantes bilingues (e que se observa também em alguns dialetos alemães), tratando-se, portanto, de um erro de natureza diferente.

O genitivo, como referido anteriormente, é o caso mais vulnerável para os falantes L2, sendo que a grande maioria das respostas produzidas (69%) são agramaticais – mesmo apesar de a tarefa conter o genitivo na mesma frase (*priming*). Os participantes recorreram frequentemente ao nominativo (**der Zauberer*, **die Schlange*, **der Hund*, **die Affen*). Observa-se também algum uso do dativo (**dem Pferd*, **dem Zaubere*), no entanto, ao contrário do grupo 2L1, maioritariamente sem a adição da preposição *von* – que seria uma alternativa viável no alemão ao caso genitivo (e, além disso, a indicação de posse com preposição é a construção típica do português). Mais raramente, verifica-se a utilização do caso acusativo, mesmo para nomes não-masculinos (**den Hund*, **den Pferd*).

Nos nomes masculinos e neutros, alguns participantes declinaram corretamente o artigo definido (*des*), mas omitiram a desinência específica do genitivo (por exemplo, **des Pferd*, em vez de *des Pferdes*, ‘do cavalo’). Como essa desinência é relativa apenas a nomes pertencentes ao género masculino e neutro, é precisamente nestes dois géneros que se encontram mais respostas incorretas. Neste sentido, lembrando que não se verificou qualquer efeito de *priming* na produção do genitivo, analisou-se a hipótese de este existir apenas quando o precedente é masculino ou neutro, mas também aqui não se observou um efeito de *priming*.

⁵⁰ *Wem schenkt der Zauberer?* (A quem é que o mágico oferece ...?).

12.2.3 CORRELAÇÃO COM O CONHECIMENTO LEXICAL

Nesta secção analisa-se se existe uma correlação entre o conhecimento lexical e o conhecimento do sistema de caso.

12.2.3.1 GRUPO 2L1

No grupo 2L1, no que diz respeito ao conhecimento lexical, verifica-se uma correlação positiva forte com o conhecimento do sistema de caso, $r_s = 0.58$, $p < 0.01$. Esta associação verifica-se também em cada um dos casos, exceto no caso dativo, como se pode observar na seguinte tabela.

TABELA 30: ASSOCIAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO LEXICAL E O CONHECIMENTO DO SISTEMA DE CASO NO GRUPO 2L1.

	Conhecimento lexical (TDL)
TMC	$r_s = 0.58^{**}$
Nominativo	$r_s = 0.40$, $p = 0.08$
Acusativo	$r_s = 0.47^*$
Dativo	
Genitivo	$r_s = 0.59^{**}$

* A correlação é significativa ao nível 0.05.

** A correlação é significativa ao nível 0.01.

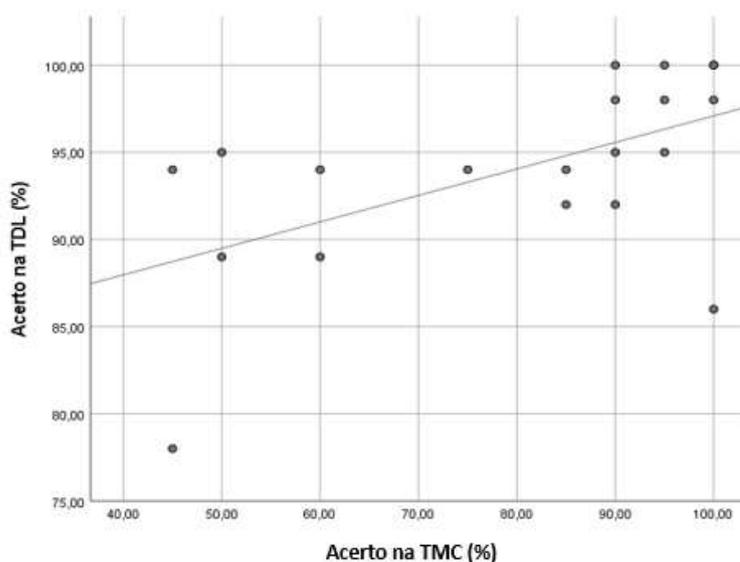


GRÁFICO 19: CORRELAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO LEXICAL (TDL) E OS RESULTADOS DA TMC NO GRUPO 2L1.

Tendo em conta que os falantes 2L1 apresentam maior vulnerabilidade na identificação das pseudopalavras da TDL, torna-se interessante analisar também se existe associação do conhecimento do sistema de caso não apenas com os resultados globais da TDL, mas também mais concretamente com a identificação das pseudopalavras da TDL. Os resultados desta análise mostram que existe uma associação forte entre o domínio do sistema de caso e a capacidade de identificação das pseudopalavras. Além disso, esta associação manifesta-se, sobretudo, ao nível dos casos mais complexos (que apresentam mais marcas de flexão), nomeadamente o dativo (correlação moderada) e o genitivo (correlação forte), como se pode ver na seguinte tabela.

TABELA 31: ASSOCIAÇÃO ENTRE A IDENTIFICAÇÃO DAS PSEUDOPALAVRAS DA TDL E O CONHECIMENTO DO SISTEMA DE CASO NO GRUPO 2L1.

	Identificação das pseudopalavras da TDL
TMC	$r_s = 0.54^*$
Dativo	$r_s = 0.43, p = 0.06$
Genitivo	$r_s = 0.56^*$

* A correlação é significativa ao nível 0.05.

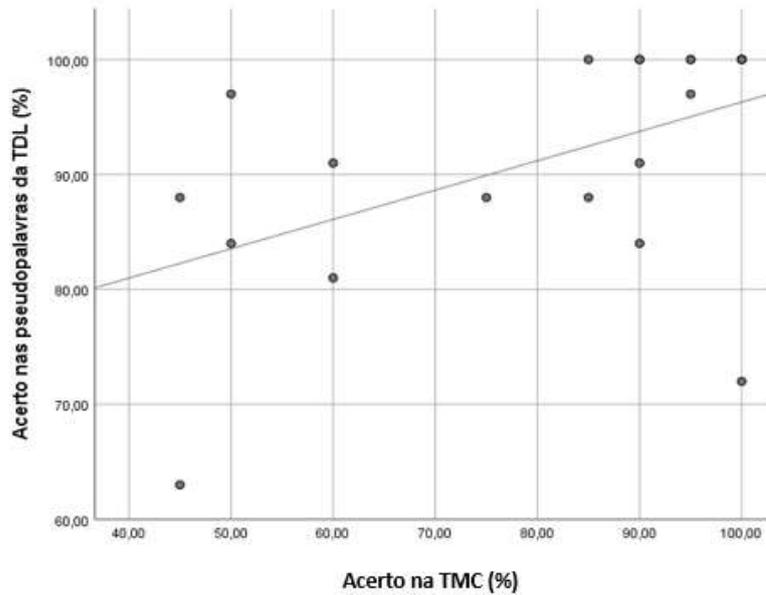


GRÁFICO 20: CORRELAÇÃO ENTRE A IDENTIFICAÇÃO DAS PSEUDOPALAVRAS (TDL) E OS RESULTADOS DA TMC NO GRUPO 2L1.

12.2.3.2 GRUPO L2

No grupo L2, no que diz respeito ao conhecimento lexical, verifica-se uma correlação positiva forte com o conhecimento do sistema de caso, $r_s = 0.59$, $p < 0.01$. Esta associação existe também para todos os casos, como se pode observar na seguinte tabela, embora a correlação seja moderada na maioria dos casos específicos e fraca relativamente ao dativo. Estes resultados mostram que a proficiência dos falantes, medida pelo conhecimento lexical, se encontra correlacionada com o domínio do sistema de caso.

TABELA 32: ASSOCIAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO LEXICAL E O CONHECIMENTO DO SISTEMA DE CASO NO GRUPO L2.

	Conhecimento lexical (TDL)
TMC	$r_s = 0.59^{**}$
Nominativo	$r_s = 0.31^{**}$
Acusativo	$r_s = 0.47^{**}$
Dativo	$r_s = 0.24^*$

Genitivo	$r_s = 0.59^{**}$
----------	-------------------

* A correlação é significativa ao nível 0.05.

** A correlação é significativa ao nível 0.01.

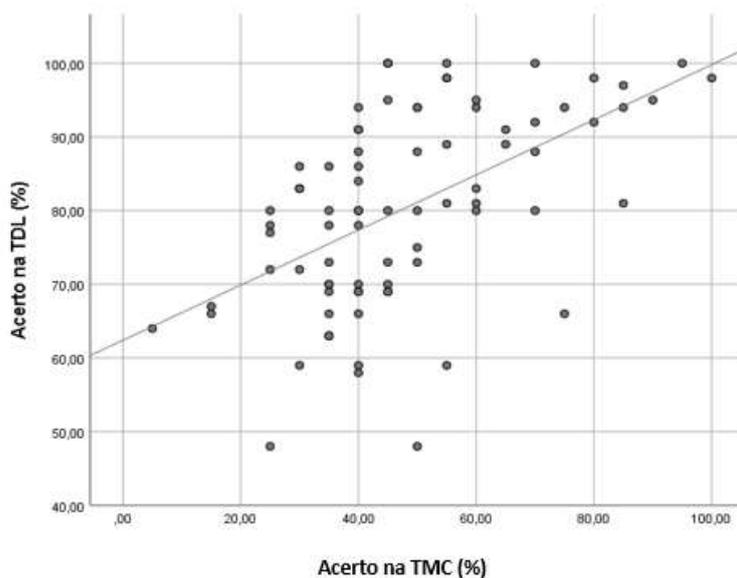


GRÁFICO 21: CORRELAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO LEXICAL (TDL) E OS RESULTADOS DA TMC NO GRUPO L2.

12.2.4 EFEITOS DA QUANTIDADE E TIPO DE EXPOSIÇÃO À LÍNGUA-ALVO

Nesta secção analisam-se se os efeitos da quantidade e tipo de exposição ao alemão sobre o conhecimento do sistema de caso.

12.2.4.1 GRUPO 2L1

No grupo dos falantes 2L1, testes de associação do Coeficiente de Correlação de Spearman mostram uma forte associação entre o índice de exposição ao alemão e o conhecimento do sistema de caso – quanto mais elevado o índice, melhor o desempenho dos participantes na TMC. Além disso, analisando cada caso individualmente, verifica-se que a associação à quantidade de exposição linguística é significativa e forte em todos os casos, como se pode ver na seguinte tabela. Por sua vez, uma análise à influência do índice de exposição ao português sobre o

conhecimento do sistema de caso não revelou resultados significativos, mostrando que é o grau de contacto que os falantes ainda mantêm com o alemão que influencia o seu conhecimento do caso. Como vivem em Portugal, é de esperar que o contacto com o português seja elevado e muito constante.

TABELA 33: ASSOCIAÇÃO ENTRE A QUANTIDADE DE EXPOSIÇÃO AO ALEMÃO E OS RESULTADOS DA TMC NO GRUPO 2L1.

	Índice de exposição ao alemão
TMC	$r_s = 0.78^*$
Nominativo	$r_s = 0.53^{**}$
Acusativo	$r_s = 0.69^{**}$
Dativo	$r_s = 0.52^*$
Genitivo	$r_s = 0.70^{**}$

*** A correlação é significativa ao nível 0.01.*

** A correlação é significativa ao nível 0.05.*

O efeito da exposição linguística sobre o conhecimento do sistema de caso é comprovado também pelas correlações fortes que se verificam com os anos que os falantes 2L1 viveram num país de língua oficial alemã, assim como com a idade de regresso dos participantes. Assim, como se pode observar na seguinte tabela, quanto mais tempo estes participantes viveram na Alemanha ou na Suíça na infância e juventude, maior é o seu domínio do sistema de caso.

Além disso, os anos de instrução em alemão também se correlacionam fortemente com o conhecimento do sistema de caso, $r_s = 0.52$, $p < 0.05$. Assim, quanto mais instrução formal os falantes 2L1 tiveram na língua alemã, maior domínio apresentam do sistema de caso.

TABELA 34: CORRELAÇÕES POSITIVAS COM OS RESULTADOS DA TMC NO GRUPO 2L1.

Correlações positivas com o conhecimento do sistema de caso (TMC)	
Anos vividos num país em que se fala alemão	$r_s = 0.59^{**}$
Idade de regresso a Portugal	$r_s = 0.63^{**}$
Quantidade de instrução em alemão	$r_s = 0.52^*$

*** A correlação é significativa ao nível 0.01.*

** A correlação é significativa ao nível 0.05.*

Analisando o índice de dominância medido pelo BLP, os resultados mostram que existem diferenças marginalmente significativas entre os participantes 2L1 que têm como língua dominante o português e os que têm como língua dominante o alemão no que diz respeito ao conhecimento do sistema de caso, $U = 13.50$, $p = 0.08$. Como se pode observar no Gráfico 22, os participantes 2L1 cuja língua dominante é o alemão apresentam uma média de acerto na TMC de 95% ($DP = 3.54$), enquanto os participantes cuja língua dominante é o português apresentam uma média de acerto de 76% ($DP = 5.21$).

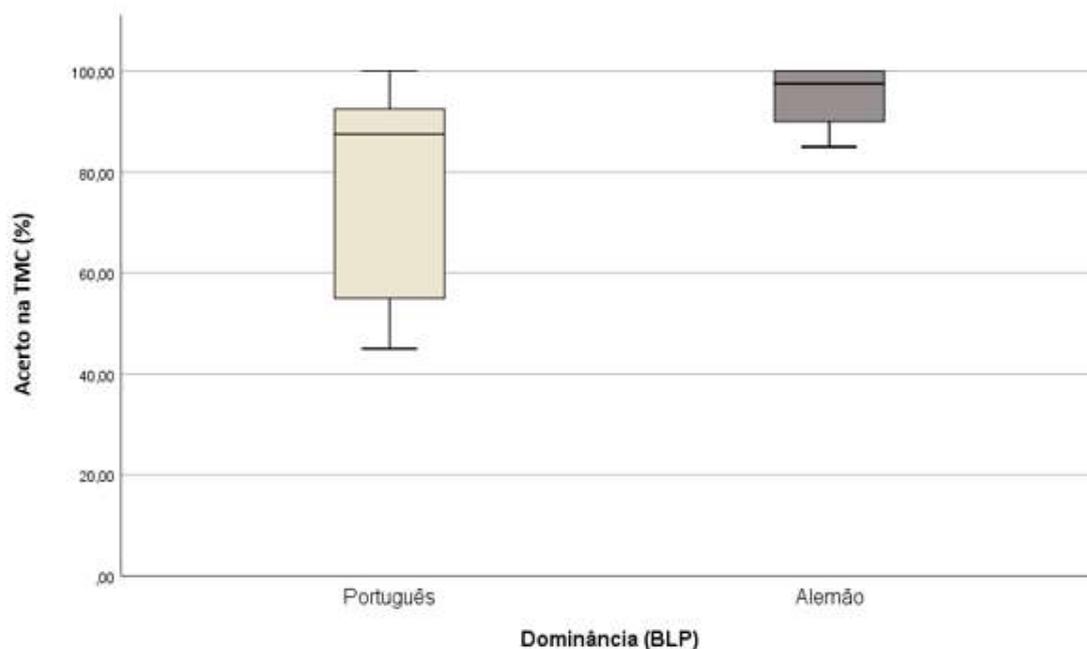


GRÁFICO 22: DIFERENÇAS ENTRE OS PARTICIPANTES DO GRUPO 2L1 QUANTO À DOMINÂNCIA LINGUÍSTICA E OS RESULTADOS DA TMC.

Também o uso que estes participantes fazem da língua alemã e da língua portuguesa no quotidiano é preponderante no que diz respeito ao domínio do sistema de caso. Como se pode observar na seguinte tabela, quanto maior o uso do alemão maior é o domínio do sistema de caso (correlação forte). Além disso, esta associação é particularmente significativa nos casos mais complexos, nomeadamente o dativo e o genitivo. E, inversamente, os participantes que fazem maior uso do português, em comparação com o alemão, tendem a mostrar mais dificuldade na TMC e, principalmente, no caso genitivo.

TABELA 35: ASSOCIAÇÃO DO USO DA LÍNGUA ALEMÃO COM OS RESULTADOS DA TMC NO GRUPO 2L1.

	Uso do alemão	Uso do português
TMC	$r_s = 0.60^{**}$	$r_s = - 0.48^*$
Dativo	$r_s = 0.49^*$	
Genitivo	$r_s = 0.56^*$	$r_s = - 0.48^*$

* A correlação é significativa ao nível 0.05.

** A correlação é significativa ao nível 0.01.

12.2.4.2 GRUPO L2

No grupo L2, testes de associação do Coeficiente de Correlação de Spearman mostram uma associação moderada entre o índice de exposição ao alemão e o conhecimento do sistema de caso – quanto mais elevado o índice, melhor o desempenho dos participantes na TMC. Além disso, analisando cada caso individualmente, verifica-se que a associação à quantidade de exposição linguística é particularmente significativa nos dois casos de aquisição mais tardia, nomeadamente o dativo e o genitivo, como se pode ver na seguinte tabela.

TABELA 36: ASSOCIAÇÃO ENTRE A QUANTIDADE DE EXPOSIÇÃO AO ALEMÃO E OS RESULTADOS DA TMC NO GRUPO L2.

	Índice de exposição ao alemão
TMC	$r_s = 0.38^{**}$
Dativo	$r_s = 0.30^{**}$
Genitivo	$r_s = 0.45^{**}$

*** A correlação é significativa ao nível 0.01.*

Para analisar os possíveis efeitos do tipo de exposição sobre o conhecimento do sistema de caso, dividiu-se este grupo nos três subgrupos de exposição ao alemão, já anteriormente apresentados. O teste de Kruskal-Wallis mostra que existem diferenças estatisticamente muito significativas entre estes subgrupos ao nível dos resultados da TMC, $\chi^2(2) = 14.81$, $p < 0.01$. Para aferir entre que grupos se encontram estas diferenças, aplicaram-se testes de Mann-Whitney com Correção de Bonferroni ($p = 0.017$).

TABELA 37: DIFERENÇAS ENTRE O TIPO DE EXPOSIÇÃO E OS RESULTADOS DA TMC NO GRUPO L2.

TMC	$U = 219.00^{**}$	Subgrupo 3 > Subgrupo 1
	$U = 184.00$, $p = 0.08$	Subgrupo 2 > Subgrupo 1

*** A correlação é significativa ao nível 0.01.*

Como se pode observar na Tabela 37 e no Gráfico 23, existem diferenças muito significativas entre o subgrupo 3 – o dos participantes que vivem ou viveram em contexto de imersão durante mais do que 2 anos – e o subgrupo 1 – o dos participantes que tiveram apenas instrução formal. O subgrupo 3 apresenta maior domínio do sistema de caso, com uma média de acerto na TMC de 57% ($DP = 3.30$), enquanto o subgrupo 1 tem uma média de acerto na TMC de 39% ($DP = 2.72$). Constata-se ainda uma diferença marginalmente significativa entre o subgrupo 1 e o subgrupo 2, cujo tempo em contexto de imersão vai até aos 2 anos, e que apresenta uma

média de acerto na TMC de 50% ($DP = 4.65$). As diferenças entre os subgrupos 2 e 3 não revelam significância estatística.

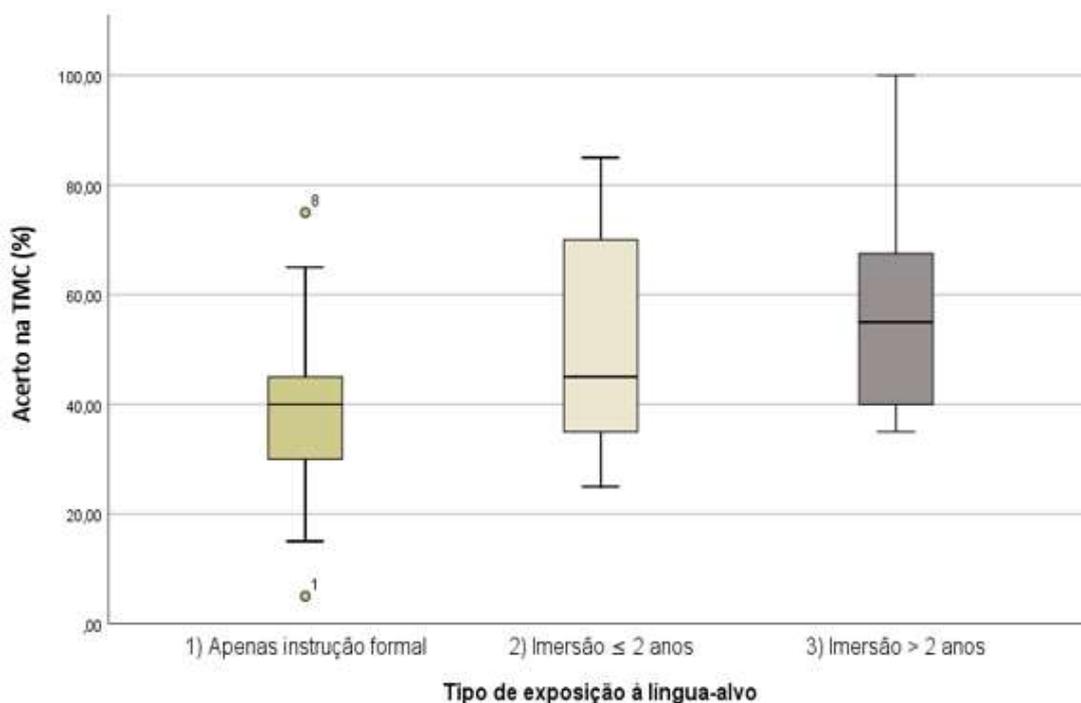


GRÁFICO 23: DIFERENÇAS ENTRE OS SUBGRUPOS DE EXPOSIÇÃO AO ALEMÃO E OS RESULTADOS DA TMC NO GRUPO L2.

Quanto aos *outliers* que se observam no Gráfico 23, relativamente ao *outlier 8*, trata-se de um participante que teve muitos anos de instrução formal de alemão e que usa a o alemão no trabalho, o que explica o seu domínio do sistema de caso. O *outlier 1* é relativo a um estudante que começou a adquirir o alemão na universidade, mas que apresenta um nível muito baixo de proficiência.

O efeito do contexto de imersão sobre o domínio do sistema de caso torna-se também visível quando se analisa os resultados da TMC quanto ao país de residência atual dos participantes. Os resultados mostram que existem diferenças muito significativas entre os participantes L2 que vivem na Alemanha e os que vivem em Portugal, $U = 496.00$, $p < 0.01$.

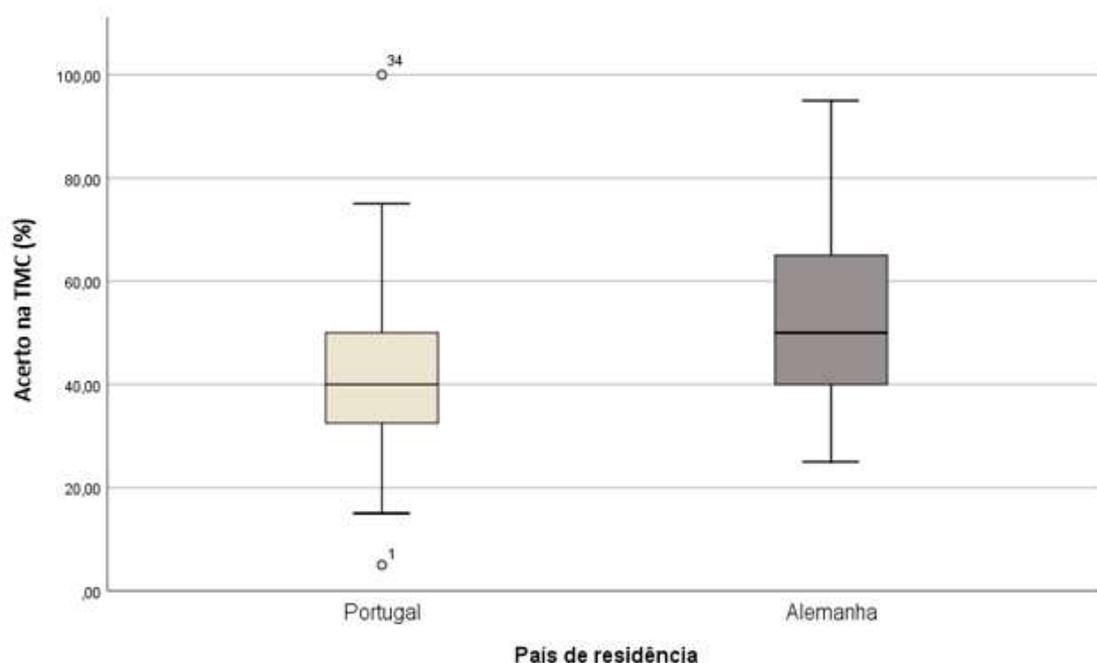


GRÁFICO 24: COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS DA TMC CONSOANTE O PAÍS DE RESIDÊNCIA DOS PARTICIPANTES DO GRUPO L2.

O Gráfico 24 mostra que os participantes L2 residentes na Alemanha apresentam resultados melhores na TMC ($M = 53\%$, $DP = 2.72$) do que os participantes que vivem em Portugal ($M = 42\%$, $DP = 3.12$). Como anteriormente indicado, o *outlier* 1 é relativo a um estudante que começou a adquirir o alemão na universidade e que apresenta um nível muito baixo de proficiência. E o *outlier* 34, que apresenta excelente domínio do sistema de caso, é referente a um participante que estudou alemão na sua licenciatura e que apresenta o nível C2 do QECR de alemão.

Além disso, importa ainda referir que, no que diz respeito aos participantes L2 que vivem atualmente na Alemanha, os resultados do teste de associação do Coeficiente de Correlação de Spearman mostram que há uma correlação com os anos que lá vivem – quanto mais tempo vivem na Alemanha, maior é o seu domínio do sistema de caso, $r_s = 0.39$, $p < 0.01$.

Outro fator de interesse nesta análise dos efeitos da exposição linguística sobre o conhecimento do sistema de caso é a utilização que os participantes fazem do alemão no seu dia-a-dia. A análise da secção “Uso das línguas” do questionário BLP mostra uma correlação positiva, embora bastante moderada, com os resultados da TMC, como se pode ver na seguinte tabela.

Isto significa que os participantes que mais usam o alemão em contexto profissional/académico, bem como socialmente, apresentam significativamente melhores resultados na TMC.

TABELA 38: ASSOCIAÇÃO ENTRE O USO DA LÍNGUA-ALVO NO QUOTIDIANO E OS RESULTADOS DA TMC NO GRUPO L2.

	Uso do alemão no quotidiano
TMC	$r_s = 0.29^{**}$

*** A correlação é significativa ao nível 0.01.*

E também, tal como se verifica na análise dos resultados da TDL, a quantidade de instrução formal de alemão não se correlaciona significativamente com os resultados da TMC, o que se atribui ao facto de existir grande homogeneidade entre os participantes L2 relativamente aos anos de instrução de alemão, sendo que a grande maioria (75%) indicou ter tido até 3 anos de aulas de alemão ($Q3 = 3$).

12.2.5 O PAPEL DA MOTIVAÇÃO

Nesta secção analisa-se a influência do fator motivação relativamente ao alemão sobre o conhecimento do sistema de caso.

12.2.5.1 GRUPO 2L1

No grupo 2L1, a motivação relativa ao alemão encontra-se significativamente associada ao domínio do sistema de caso, como se pode ver na seguinte tabela (correlação forte). Deste modo, os falantes bilingues regressados que apresentam maior motivação relativamente ao alemão, assim como níveis mais elevados de identificação com a língua e cultura alemã, apresentam melhores resultados na produção dos casos da TMC. É de notar, contudo, que não se verifica associação com a motivação relativamente ao português.

TABELA 39: ASSOCIAÇÃO ENTRE A MOTIVAÇÃO RELATIVAMENTE AO ALEMÃO E O CONHECIMENTO DO SISTEMA DE CASO NO GRUPO 2L1.

Motivação ALM	
TMC	$r_s = 0.55^*$

** A correlação é significativa ao nível 0.05.

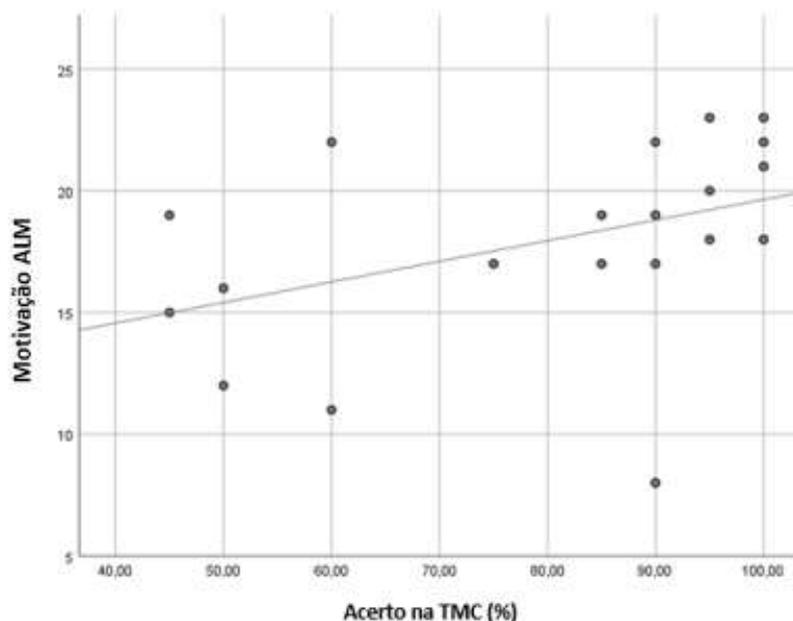


GRÁFICO 25: CORRELAÇÃO ENTRE A MOTIVAÇÃO RELATIVAMENTE AO ALEMÃO E OS RESULTADOS DA TMC NO GRUPO 2L1.

12.2.5.2 GRUPO L2

Também no grupo L2, a motivação relativa ao alemão encontra-se significativamente associada ao domínio do sistema de caso, como se pode ver na seguinte tabela (correlação moderada). Deste modo, os participantes que apresentam maior domínio do sistema de caso são principalmente aqueles que apresentam maior motivação em termos de aquisição do alemão, assim como níveis mais elevados de identificação com a língua e cultura alemã.

TABELA 40: ASSOCIAÇÃO ENTRE A MOTIVAÇÃO RELATIVAMENTE AO ALEMÃO E O CONHECIMENTO DO SISTEMA DE CASO NO GRUPO L2.

Motivação ALM	
TMC	$r_s = 0.38^{**}$

*** A correlação é significativa ao nível 0.01.*

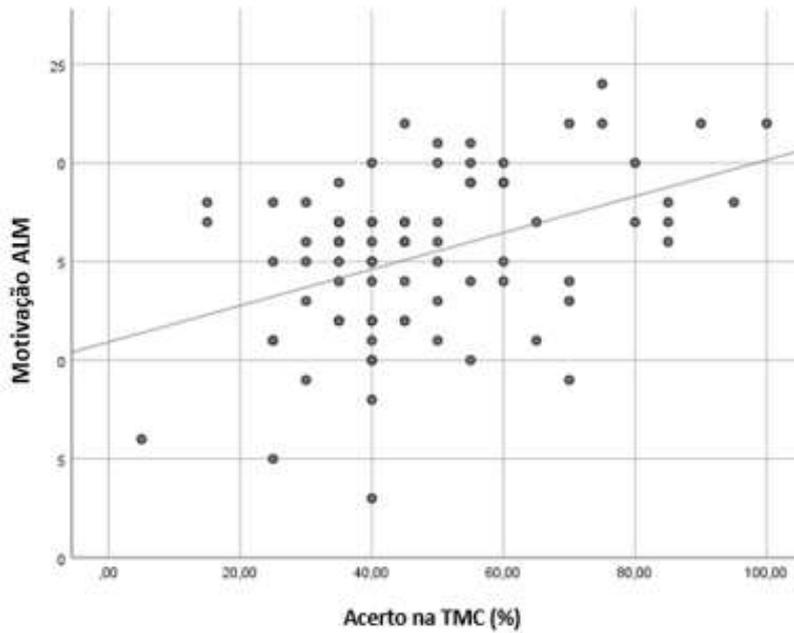


GRÁFICO 26: CORRELAÇÃO ENTRE A MOTIVAÇÃO RELATIVAMENTE AO ALEMÃO E OS RESULTADOS DA TMC NO GRUPO L2.

12.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA TMC

Os resultados da TMC mostram que existem diferenças consideráveis entre os três grupos experimentais, sendo que o sistema de caso constitui um domínio de vulnerabilidade para o grupo L2 – como também tem sido demonstrado por outros estudos no âmbito da aquisição L2 (por exemplo, Kaltenbacher & Klages, 2006) –, que apresenta uma taxa de acerto abaixo dos 50%. As diferenças entre os três grupos são estatisticamente muito significativas em cada um dos casos.

Embora a aquisição do sistema de caso não seja o foco deste trabalho, na análise dos resultados da TMC reparou-se em determinados aspetos que merecem ser discutidos.

O grupo 2L1 apresenta globalmente resultados bastante elevados. Com efeito, o facto de estes falantes terem adquirido o alemão na infância – em oposição ao grupo L2 – é um forte preditor da elevada competência, mesmo não vivendo na Alemanha (muitos há muito tempo). No que diz respeito às ocorrências em que os falantes do grupo 2L1 não usam o caso esperado, observa-se que o genitivo, imediatamente seguido do dativo, são os casos mais vulneráveis. Nestes casos, os participantes recorreram frequentemente ao acusativo ou nominativo. Em vez do genitivo, muitos falantes 2L1 utilizaram uma construção alternativa formada pela preposição *von*, que utiliza o caso dativo, e que é usada em alemão também para indicar uma relação de posse (por exemplo, *das sind die Geschenke von den Kindern* – estes são os presentes das crianças). Esta construção reflete o facto de o genitivo ser um caso que é pouco utilizado na linguagem quotidiana, sendo que na língua falada, em vez do genitivo, se usa frequentemente a preposição *von* + dativo. É, portanto, de realçar que estes desvios são também frequentemente observados no registo informal ou em alguns dialetos, sendo muito diferentes da natureza dos desvios observados nos falantes L2.

No grupo L2, como esperado, observa-se grande vulnerabilidade no que diz respeito ao sistema de caso, sendo que o genitivo, imediatamente seguido do dativo, são os casos mais vulneráveis, nos quais os participantes recorreram frequentemente ao nominativo. Além disso, as formas agramaticais produzidas pelos participantes denotam muito o desconhecimento do género gramatical dos nomes em causa (embora se tratem de nomes altamente frequentes no léxico alemão). Esta observação vai ao encontro do que também já foi observado na aquisição L2 infantil,

nomeadamente que as crianças “constroem um sistema de caso sem considerar (na sua totalidade) a diferenciação do género gramatical”⁵¹ (Kaltenbacher & Klages, 2006: 87).

É de realçar que, embora tanto no grupo 2L1 como no grupo L2 se observe o uso do dativo em vez do genitivo, a natureza destes desvios é completamente diferente. No caso do grupo L2 o dativo é usado em vez do genitivo maioritariamente sem a adição da preposição *von*, que seria uma alternativa viável no alemão ao caso genitivo. Tendo em conta que a indicação de posse com preposição é a construção típica do português, se ocorresse transferência do português, essa construção seria a mais usada, mas tal não se verifica. No caso do grupo 2L1 o uso da preposição *von* juntamente com o dativo em substituição do genitivo é sinal da ocorrência desta construção no discurso informal no alemão e não de transferência do português.

Relativamente à sequência de aquisição dos casos, comprova-se a sequência reportada na maior parte da literatura, tanto em termos de aquisição L2 (Wegener, 1995c), como de aquisição L1 (Clahsen, 1984; Tracy, 1986): nominativo > acusativo > dativo > genitivo. Esta constatação demonstra que, também relativamente a falantes nativos de PE, o sistema de caso alemão é adquirido segundo uma ordem natural de complexidade⁵².

É de notar que não se observou qualquer efeito de *priming* do género gramatical no caso genitivo em nenhum dos grupos, podendo concluir-se que os participantes não foram influenciados pelo género da palavra precedente. Isto pode ser sinal do baixo conhecimento do genitivo no grupo L2, pois, mesmo com *priming*, os falantes não conseguem produzir estas estruturas.

Constatou-se que, no grupo L2, a aquisição do sistema de caso se encontra positivamente associada ao conhecimento lexical. Assim, os participantes L2 com melhores resultados na TDL, também demonstraram possuir maior domínio em todos os quatro casos.

No grupo 2L1, também se verifica uma associação positiva entre o conhecimento lexical e o sistema de caso. Esta associação é visível também em todos os casos, com exceção do dativo. Esta ausência de correlação no caso dativo pode ser explicada, por um lado, pelo facto de a

⁵¹ “(...) bauen ein Kasussystem auf, ohne die Genusdifferenzierung (vollständig) mit zu berücksichtigen”.

⁵² Relativamente ao debate em torno da ordem de aquisição do sistema de caso e respetivos modelos explicativos, veja-se, por exemplo, Baten (2013).

substituição do dativo pelo acusativo ser um processo que também ocorre no discurso informal do alemão e em dialetos. Por outro lado, também pode ser um dos primeiros efeitos da ausência de contacto frequente com o alemão, pelo que, mesmo com elevada proficiência, os falantes começam a sentir dificuldades no dativo, que é um caso vulnerável.

Tendo em conta que os falantes bilingues apresentam maior vulnerabilidade na identificação das pseudopalavras da TDL, verificou-se, ainda mais especificamente, que a capacidade de identificação das pseudopalavras se encontra significativamente associada ao domínio dos casos mais complexos, nomeadamente o dativo e o genitivo. Isto vem atestar, portanto, a relevância do conhecimento lexical como indicador do nível de proficiência linguística, como tem vindo, cada vez mais, a ser apontado por diversos investigadores (entre outros, Milton, 2013; Koizumi & In'nami, 2013; Stæhr, 2008; Zimmerman, 2004).

Comprovam-se também os efeitos da exposição linguística sobre a aquisição do sistema de caso. No grupo 2L1, quanto mais tempo estes participantes viveram em contexto de imersão na infância e juventude, e quanto mais instrução formal tiveram na língua alemã, maior é o seu domínio do sistema de caso. Deste modo, evidencia-se a importância haver contacto linguístico suficiente para a aquisição completa de estruturas gramaticais complexas⁵³ (Flores, 2020), sendo determinante, no caso dos falantes 2L1, a idade de regresso a Portugal. Todavia, é de salientar também a importância do posterior uso da língua para estes falantes na prevenção da potencial ocorrência de erosão linguística, pois observou-se que quanto maior é, atualmente, o uso do alemão no quotidiano dos falantes bilingues regressados, maior é também o seu domínio do sistema de caso, particularmente nos casos dativo e genitivo.

Também no grupo L2, verificou-se que, quanto maior é a exposição ao alemão, melhor é o conhecimento do sistema de caso, particularmente no que diz respeito aos casos mais complexos. Quanto ao tipo de exposição à língua-alvo, os falantes L2 que vivem ou viveram em contexto de imersão pelo menos durante 2 anos são os que apresentam maior domínio do sistema de caso – o que demonstra que a imersão linguística é eficaz no desenvolvimento deste conhecimento. Todavia, as diferenças entre os participantes que tiveram apenas instrução formal e os que vivem, ou viveram, em imersão por um período inferior a 2 anos são apenas

⁵³ A este respeito, é de notar que há estudos que mostram que aos 9 anos de idade muitas crianças L1 ainda não adquiriram totalmente o dativo (Ulrich *et al.*, 2016), o que ilustra que o sistema de caso é uma propriedade de aquisição tardia.

marginalmente significativas. Isto explica-se pelo facto de se tratar de uma estrutura particularmente complexa que é frequentemente considerada a última categoria nominal a ser adquirida, tanto pelos falantes L1 como pelos falantes L2 (Marouani, 2006), e cujo domínio requer, portanto, uma exposição linguística mais prolongada e em contexto de imersão. Neste sentido, e tal como se verificou relativamente ao conhecimento lexical, também os participantes L2 que vivem atualmente em contexto de imersão possuem melhor conhecimento do sistema de caso do que os falantes que vivem em Portugal – aliás, quanto mais tempo vivem na Alemanha, maior é o seu domínio do sistema de caso (desde que usem o alemão no contexto profissional). Esta observação corrobora a ideia de que a quantidade de exposição à língua-alvo é particularmente importante no desenvolvimento de propriedades da L2 que apresentam maior complexidade (Scholten & Piske, 2009).

De forma relacionada, analisando a utilização que os participantes fazem da língua-alvo no seu dia-a-dia, também se verifica que quanto maior é o uso do alemão, independentemente do país de residência, melhor é o domínio desta categoria nominal.

Tal como acontece com o conhecimento lexical, a quantidade de instrução formal de alemão não se correlaciona significativamente com os resultados da TMC, o que se atribui, em parte, como anteriormente indicado, ao facto de existir grande homogeneidade entre os participantes L2 relativamente aos anos de instrução de alemão. No entanto, esta ausência de correlação poderá ser perspectivada também à luz do debate em torno do papel do conhecimento explícito e da sua eficácia no que diz respeito à aquisição de estruturas gramaticais complexas⁵⁴. Embora alguns estudos demonstrem que a instrução explícita influencia de modo positivo o processo de aquisição L2 do sistema de caso (veja-se, por exemplo, Baten, 2016), estes resultados não corroboram essas conclusões, realçando antes os efeitos positivos do conhecimento implícito decorrente da exposição naturalística. Neste sentido, os resultados parecem confirmar que na aquisição de propriedades gramaticais complexas é mais eficiente o conhecimento implícito do que o conhecimento explícito, como postulado por DeKeyser (2003). Em todo o caso, os dados não permitem tirar uma conclusão categórica, pelo que se trata de uma questão que requer mais investigação.

⁵⁴ Ver páginas 21-22.

Já no que diz respeito ao fator motivação, os resultados mostram uma clara influência sobre o conhecimento do sistema de caso, tanto no grupo 2L1 como no grupo L2, onde a associação é ainda mais significativa. Esta constatação é muito interessante, pois demonstra que a motivação não tem apenas um efeito facilitador sobre a aquisição L2 em geral (e apenas em termos lexicais), mas que influencia concretamente a aquisição de determinadas estruturas gramaticais, nomeadamente estruturas complexas como é o sistema de caso alemão. Deste modo, poderão eventualmente repensar-se determinadas estratégias didáticas no ensino formal da gramática do alemão. No caso dos falantes bilingues regressados, este efeito da motivação vem confirmar que a relação individual com a língua, assim como a identificação com o que essa língua representa para o falante, é importante em termos de prevenção da erosão linguística (Dewaele, 2004; Flores, 2007; Schmid, 2002).

13 TAREFA DE PRODUÇÃO DO PLURAL (TPP)

13.1 DESCRIÇÃO DA TPP

A tarefa com pseudopalavras consiste num teste de produção provocada do plural com pseudopalavras à semelhança do teste *Wug* de Berko (1958). Com o objetivo de investigar a aquisição do plural e outros morfemas flexionais da língua inglesa, o teste de Berko, realizado com crianças nos anos 50 do século passado, demonstrou que a aquisição das formas flexionadas de verbos e substantivos ocorre de modo produtivo e não por mera memorização. A grande vantagem que este tipo de tarefa linguística apresenta é precisamente a ativação dos mecanismos de pluralização, evitando que os plurais sejam reproduzidos por memorização.

No presente estudo, para aplicação desta tarefa, as pseudopalavras foram apresentadas aos participantes no computador, em formato *PowerPoint*, presencialmente ou por videoconferência. De seguida, – sendo as pseudopalavras acompanhadas por uma imagem representativa do singular e depois do plural – foi-lhes pedido que indicassem o plural desse item. As respostas dos participantes foram gravadas e posteriormente transcritas.

Para representar as pseudopalavras, criaram-se imagens de seres animados irreais, que partilham poucas características com seres e objetos reais. Segue-se um exemplo retirado do teste, no qual se apresenta primeiro a pseudopalavra no singular (*Das ist der Kland*, este é o *Kland*) e de seguida se provoca a produção do respetivo plural (*Das sind ...*, estes são...).

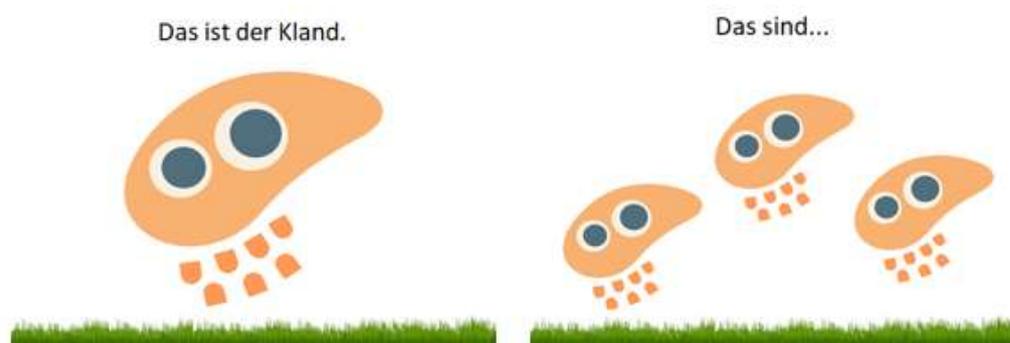


FIGURA 1: EXEMPLO RETIRADO DA TPP.

Os dezasseis itens que compõem esta tarefa resultam de duas abordagens diferentes. Sete pseudopalavras foram retiradas do teste SETK 3-5 (Grimm 2001), um teste amplamente utilizado para avaliação do desenvolvimento linguístico de crianças. As mesmas pseudopalavras foram empregues também por Zaretsky *et al.* em dois estudos de larga escala, nomeadamente um com crianças e adultos com alemão L1 (2013b) e outro com crianças aprendentes de alemão L2 com turco ou russo como L1 (2013c). Deste modo, torna-se possível estabelecer algumas comparações entre os resultados obtidos.

A tabela seguinte esquematiza as pseudopalavras do teste SETK 3-5 (Grimm, 2001), consoante as formas de plural indicadas pelo autor e de acordo com as oito possibilidades de pluralização com morfemas.

TABELA 41: PLURAL ESPERADO DAS OITO PSEUDOPALAVRAS UTILIZADAS NO TESTE SETK 3-5 (GRIMM, 2001).

{-e}	<i>ein Dolling > Dollinge</i>
{-(e)n}	<i>eine Ribane > Ribanen</i> <i>eine Tapsel > Tapseln</i> <i>eine Plarte > Plarten</i>
{-er}	
{-s}	<i>ein Tulo > Tulos</i> <i>ein Biwo > Biwos</i>
{-Ø}	
{-Ø} + alt. som vocálico	
{-e} + alt. som vocálico	<i>ein Ropf > Röpfe</i> <i>eine Kland > Klände</i>
{-er} + alt. som vocálico	

Como se pode observar, o teste SETK 3-5 não utiliza pseudopalavras que contemplem a pluralização com {-er}, {-Ø}, com e sem alteração do som vocálico⁵⁵, como aliás ocorre em grande parte dos estudos sobre a aquisição do plural em alemão.

No presente estudo, visando uma análise que contemple os oito morfemas do plural, para a tarefa com pseudopalavras, adotaram-se sete pseudopalavras do teste SETK 3-5 e criaram-se nove pseudopalavras de modo a obter dois itens para cada morfema. É de notar que, para assegurar uma distribuição igualitária de duas pseudopalavras por cada morfema de plural (esperado), optou-se por não incluir o item *Plarte* do teste SETK 3-5. Isto por se tratar do terceiro item atribuído ao morfema {-(-e)n} (ver Tabela 41), o que levaria a um desequilíbrio na distribuição dos itens da presente tarefa.

À semelhança das pseudopalavras desenvolvidas para o teste de decisão lexical, foram criadas nove pseudopalavras a partir de palavras reais retiradas da lista do vocabulário mais frequente dos níveis A1-B2 apresentada em Tschirner (2008), às quais se alterou apenas a parte inicial, geralmente a primeira consoante ou consoante e vogal, de modo a manter as características fonotáticas do alemão (*Film* > **Gilm**, *Licht* > **Mecht**). Deste modo, desenvolveram-se as seguintes pseudopalavras: *Gilm* (*Film*, filme), *Mecht* (*Licht*, luz), *Fisicht* (*Gesicht*, rosto), *Miertel* (*Viertel*, bairro), *Linster* (*Fenster*, janela), *Blochter* (*Tochter*, filha), *Taden* (*Faden*, fio), *Rald* (*Wald*, floresta), *Korf* (*Dorf*, aldeia).

Nesta tarefa linguística pretende-se também observar se existe influência do género sobre a formação do plural, isto é, até que ponto o género das pseudopalavras determina a seleção dos morfemas do plural. Grimm (2001), e posteriormente Zaretsky *et al.* (2013b, 2013c), classificaram as pseudopalavras do teste SETK 3-5 como femininas ou não-femininas, juntando-lhes o artigo indefinido (*eine*, *ein*). Estes autores sugerem que esta distinção é mais facilmente apreendida por crianças e não consideram relevante a distinção entre masculino e neutro (ver também Marouani, 2006; Wegener, 1994).

Contudo, neste estudo, para testar a influência do género sobre a escolha dos morfemas de plural, e tendo em conta os diferentes níveis de alemão e o facto dos participantes serem adultos, as pseudopalavras são acompanhadas pelo artigo definido (*der*, *die*, *das*), distinguindo-se

⁵⁵ Contudo, no teste SETK 3-5, à exceção do plural {-Ø}, os plurais com {-Ø} com alteração do som vocálico, {-er} e {-er} com alteração do som vocálico são testados com palavras reais.

os três gêneros gramaticais. Segundo Bewer (2004), o artigo definido é simultaneamente o artigo mais frequente e o que apresenta maior diversidade de formas, por ser o único artigo que no caso nominativo diferencia os três gêneros.

Deste modo, optou-se por fazer duas versões da tarefa com variação apenas do gênero, aplicadas a participantes diferentes, para observar se a alteração do gênero da pseudopalavra provoca uma estratégia de pluralização diferente. Ambas as versões contêm oito itens femininos, quatro itens masculinos e quatro itens neutros, como se pode observar na seguinte tabela.

TABELA 42: AS DUAS VERSÕES DA TPP.

Versão 1	Versão 2	Versão 1 (continuação)	Versão 2 (continuação)
die Dolling	der Dolling	der Rald	die Rald
das Mecht	die Mecht	das Fisicht	die Fisicht
die Tapsel	der Tapsel	das Miertel	die Miertel
der Blochter	die Blochter	die Ribane	der Ribane
die Tulo	das Tulo	der Taden	die Taden
die Kland	das Kland	die Biwo	der Biwo
der Korf	die Korf	das Linster	die Linster
die Gilm	das Gilm	die Ropf	das Ropf

A TPP, nas suas duas versões, pode ser consultada integralmente nos Anexos 8 e 9 do presente trabalho. Segue-se a apresentação dos resultados da TPP.

13.2 RESULTADOS DA TPP

13.2.1 FREQUÊNCIA DOS MORFEMAS DE PLURAL

Na utilização dos morfemas de plural com as pseudopalavras da TPP, os três grupos apresentam bastantes diferenças entre si, como se pode observar no seguinte gráfico e na representação tabular das frequências relativas percentuais.

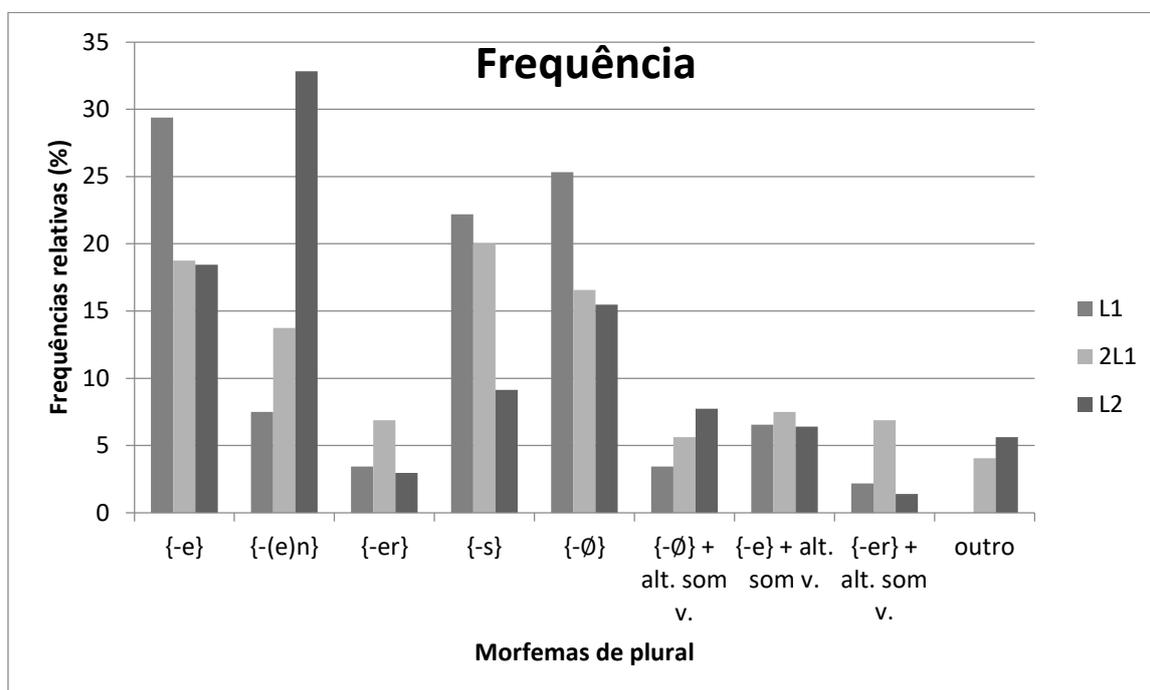


GRÁFICO 27: COMPARAÇÃO DOS TRÊS GRUPOS QUANTO À UTILIZAÇÃO DOS MORFEMAS DE PLURAL NA TPP.

TABELA 43: COMPARAÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAS PERCENTUAIS DOS TRÊS GRUPOS QUANTO À UTILIZAÇÃO DOS MORFEMAS DE PLURAL NA TPP.

Morfema	Frequências relativas (%)		
	L1	2L1	L2
{-e}	29.38	18.75	18.44
{-(e)n}	7.50	13.75	32.81
{-er}	3.44	6.88	2.97

{-s}	22.19	20.00	9.14
{-Ø}	25.31	16.56	15.47
{-Ø} + alt. som v.	3.44	5.63	7.73
{-e} + alt. som v.	6.56	7.50	6.41
{-er} + alt. som v.	1.41	6.88	2.19
outro	5.63	4.06	0.00
total	100.0	100.0	100.0

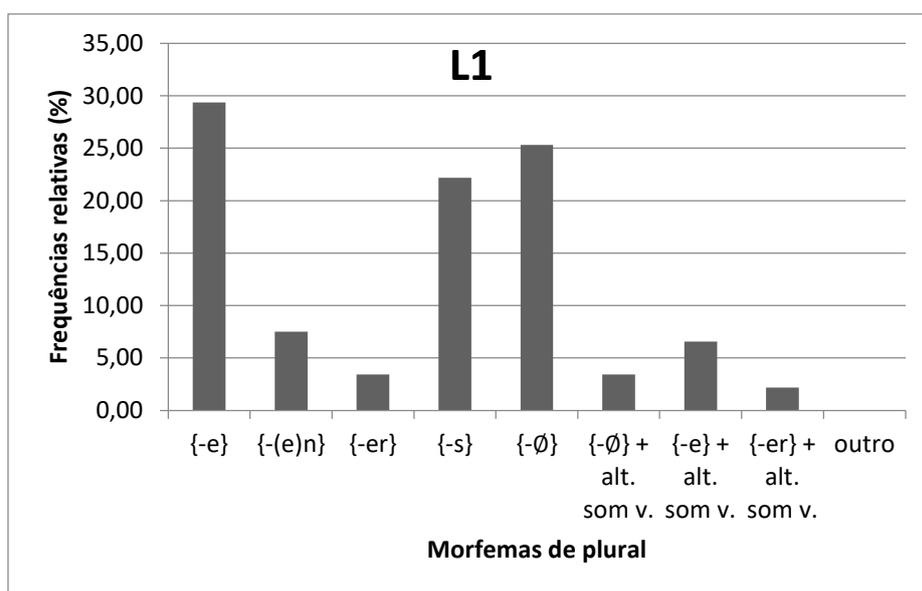


GRÁFICO 28: PERCENTAGEM DE UTILIZAÇÃO DOS MORFEMAS DE PLURAL NO GRUPO L1.

No grupo dos falantes monolíngues, o morfema de plural mais utilizado é {-e}, seguido de {-Ø} e {-s}. Os morfemas menos frequentes são {-er}, com e sem alteração do som vocálico, e {-Ø} com alteração do som vocálico.

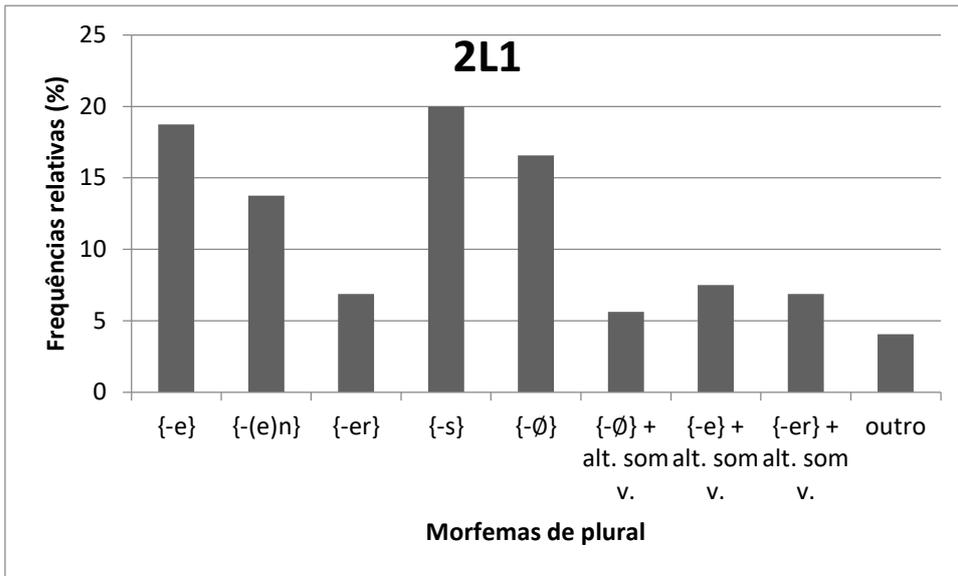


GRÁFICO 29: PERCENTAGEM DE UTILIZAÇÃO DOS MORFEMAS DE PLURAL NO GRUPO 2L1.

No grupo dos falantes 2L1, o morfema de plural mais utilizado é {-s}, seguido de {-e} e {-∅}. O morfema menos frequente é {-∅} com alteração do som vocálico.

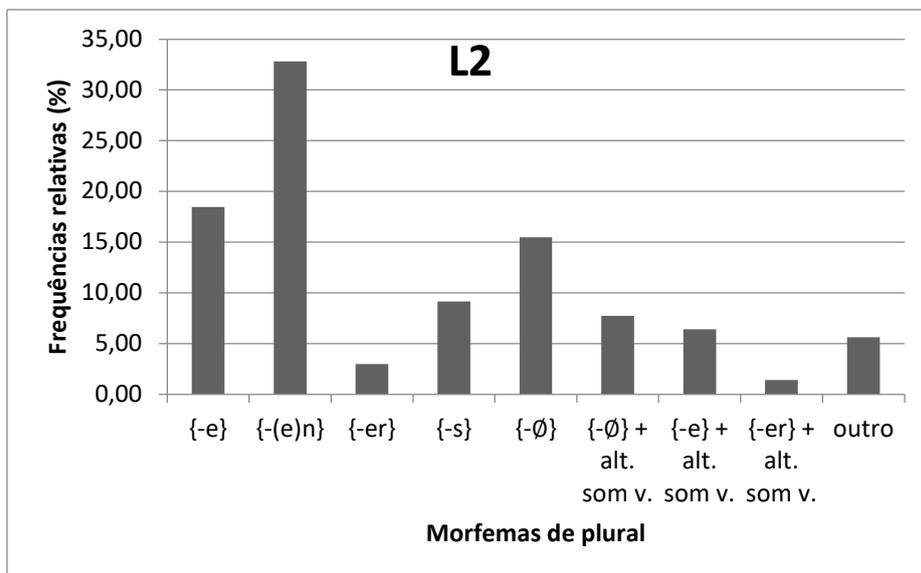


GRÁFICO 30: PERCENTAGEM DE UTILIZAÇÃO DOS MORFEMAS DE PLURAL NO GRUPO L2.

No grupo dos falantes L2, o morfema de plural mais utilizado é $\{-e\}n$, seguido de $\{-e\}$ e $\{\emptyset\}$. O morfema menos frequente é $\{-er\}$, com e sem alteração do som vocálico.

13.2.2 PRODUTIVIDADE

Dada a variedade de morfemas de plural em alemão, para além da frequência, torna-se relevante observar a sua produtividade, isto é, em que número de pseudopalavras da TPP é que cada morfema de plural ocorre como estratégia de pluralização.

Como se pode observar na seguinte tabela e no Gráfico 31, o espectro de utilização dos morfemas de plural é mais fechado no grupo L1, seguindo-se o grupo 2L1 e, por fim, o grupo L2, que é aquele que aplica os morfemas de plural a um maior número de itens diferentes.

TABELA 44: COMPARAÇÃO DO NÚMERO DE PSEUDOPALAVRAS DA TPP EM QUE OCORRE CADA MORFEMA DE PLURAL.

Morfema	Pseudopalavras (n)		
	L1	2L1	L2
$\{-e\}$	9	11	14
$\{-e\}n$	7	12	16
$\{-er\}$	5	9	12
$\{-s\}$	15	16	15
$\{\emptyset\}$	12	10	15
$\{\emptyset\}$ + alt. som v.	2	3	9
$\{-e\}$ + alt. som v.	4	5	8
$\{-er\}$ + alt. som v.	3	6	5

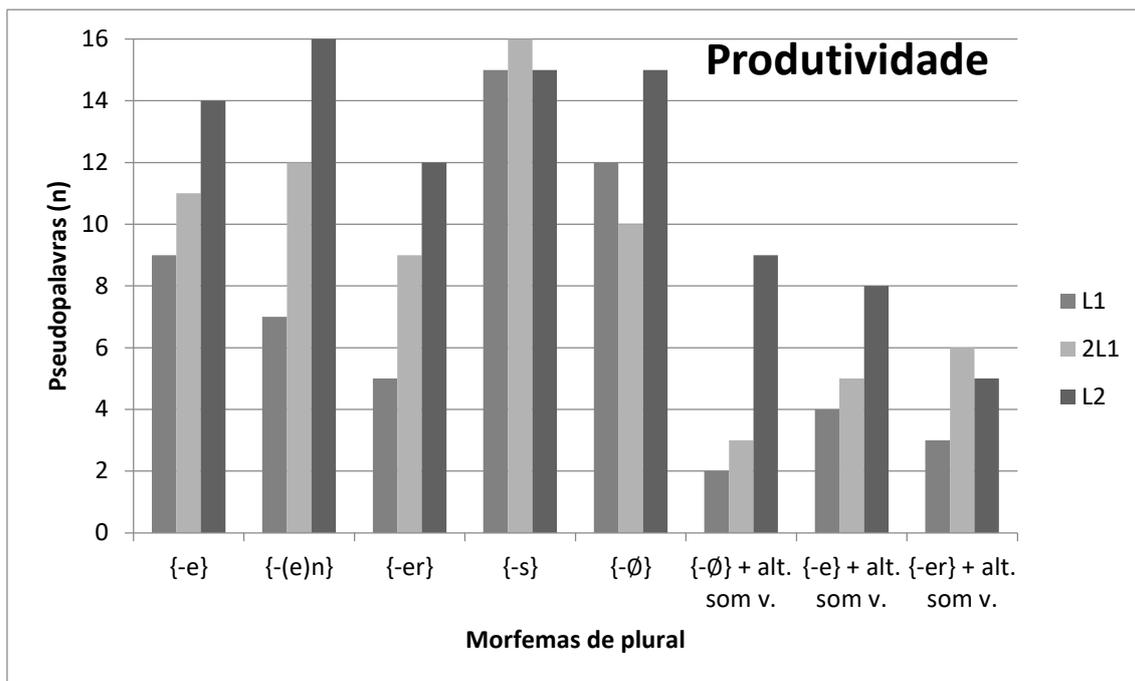


GRÁFICO 31: COMPARAÇÃO DOS TRÊS GRUPOS QUANTO AO NÚMERO DE PSEUDOPALAVRAS DA TPP EM QUE OCORRE CADA MORFEMA DE PLURAL.

As seguintes tabelas apresentam, para cada grupo, a listagem das pseudopalavras em que cada morfema ocorre na sua pluralização.

TABELA 45: PLURALIZAÇÃO DAS PSEUDOPALAVRAS DA TPP NO GRUPO L1.

{-e}	{(e)n}	{-er}	{-s}	{-∅}	{-∅} + alt. som v.	{-e} + alt. som v.	{-er} + alt. som v.
<i>Dolling</i>	<i>Tapsel</i>	<i>Kland</i>	<i>Dolling</i>	<i>Dolling</i>	<i>Blochter</i>	<i>Kland</i>	<i>Kland</i>
<i>Mecht</i>	<i>Kland</i>	<i>Gilm</i>	<i>Mecht</i>	<i>Tapsel</i>	<i>Taden</i>	<i>Korf</i>	<i>Korf</i>
<i>Kland</i>	<i>Gilm</i>	<i>Rald</i>	<i>Tapsel</i>	<i>Blochter</i>		<i>Rald</i>	<i>Rald</i>
<i>Korf</i>	<i>Rald</i>	<i>Fisicht</i>	<i>Blochter</i>	<i>Kland</i>		<i>Ropf</i>	
<i>Gilm</i>	<i>Miertel</i>	<i>Ribane</i>	<i>Tulo</i>	<i>Korf</i>			
<i>Rald</i>	<i>Ribane</i>	<i>Biwo</i>	<i>Kland</i>	<i>Gilm</i>			
<i>Fisicht</i>	<i>Biwo</i>		<i>Korf</i>	<i>Fisicht</i>			
<i>Taden</i>			<i>Gilm</i>	<i>Miertel</i>			

<i>Ropf</i>			<i>Rald</i>	<i>Ribane</i>		
			<i>Fisicht</i>	<i>Taden</i>		
			<i>Miertel</i>	<i>Linster</i>		
			<i>Ribane</i>	<i>Ropf</i>		
			<i>Biwo</i>			
			<i>Linster</i>			
			<i>Ropf</i>			

TABELA 46: PLURALIZAÇÃO DAS PSEUDOPALAVRAS DA TPP NO GRUPO 2L1.

{-e}	{-(e)n}	{-er}	{-s}	{-Ø}	{-Ø} + alt. som v.	{-e} + alt. som v.	{-er} + alt. som v.
<i>Dolling</i>	<i>Tapsel</i>	<i>Kland</i>	<i>Dolling</i>	<i>Dolling</i>	<i>Blochter</i>	<i>Kland</i>	<i>Kland</i>
<i>Mecht</i>	<i>Gilm</i>	<i>Gilm</i>	<i>Mecht</i>	<i>Tapsel</i>	<i>Taden</i>	<i>Korf</i>	<i>Korf</i>
<i>Kland</i>	<i>Rald</i>	<i>Rald</i>	<i>Tapsel</i>	<i>Blochter</i>	<i>Tapsel</i>	<i>Rald</i>	<i>Rald</i>
<i>Korf</i>	<i>Miertel</i>	<i>Fisicht</i>	<i>Blochter</i>	<i>Miertel</i>		<i>Ropf</i>	<i>Ropf</i>
<i>Gilm</i>	<i>Ribane</i>	<i>Ribane</i>	<i>Tulo</i>	<i>Ribane</i>		<i>Dolling</i>	<i>Tulo</i>
<i>Rald</i>	<i>Biwo</i>	<i>Biwo</i>	<i>Kland</i>	<i>Taden</i>			<i>Ribane</i>
<i>Fisicht</i>	<i>Dolling</i>	<i>Mecht</i>	<i>Korf</i>	<i>Linster</i>			
<i>Taden</i>	<i>Blochter</i>	<i>Korf</i>	<i>Gilm</i>	<i>Ropf</i>			
<i>Ropf</i>	<i>Tulo</i>	<i>Ropf</i>	<i>Rald</i>	<i>Biwo</i>			
<i>Miertel</i>	<i>Fisicht</i>		<i>Fisicht</i>	<i>Tulo</i>			
<i>Linster</i>	<i>Linster</i>		<i>Miertel</i>				
	<i>Ropf</i>		<i>Ribane</i>				
			<i>Biwo</i>				
			<i>Linster</i>				
			<i>Ropf</i>				
			<i>Taden</i>				

TABELA 47: PLURALIZAÇÃO DAS PSEUDOPALAVRAS DA TPP NO GRUPO L2.

{-e}	{-(e)n}	{-er}	{-s}	{-Ø}	{-Ø} + alt. som v.	{-e} + alt. som v.	{-er} + alt. som v.
<i>Dolling</i>	<i>Tapsel</i>	<i>Kland</i>	<i>Dolling</i>	<i>Dolling</i>	<i>Blochter</i>	<i>Kland</i>	<i>Kland</i>
<i>Mecht</i>	<i>Kland</i>	<i>Gilm</i>	<i>Mecht</i>	<i>Tapsel</i>	<i>Taden</i>	<i>Korf</i>	<i>Korf</i>
<i>Kland</i>	<i>Gilm</i>	<i>Rald</i>	<i>Tapsel</i>	<i>Blochter</i>	<i>Dolling</i>	<i>Rald</i>	<i>Rald</i>
<i>Korf</i>	<i>Rald</i>	<i>Fisicht</i>	<i>Blochter</i>	<i>Kland</i>	<i>Tapsel</i>	<i>Ropf</i>	<i>Dolling</i>
<i>Gilm</i>	<i>Miertel</i>	<i>Ribane</i>	<i>Tulo</i>	<i>Korf</i>	<i>Tulo</i>	<i>Dolling</i>	<i>Ropf</i>
<i>Rald</i>	<i>Ribane</i>	<i>Dolling</i>	<i>Kland</i>	<i>Gilm</i>	<i>Kland</i>	<i>Tapsel</i>	
<i>Fisicht</i>	<i>Biwo</i>	<i>Mecht</i>	<i>Gilm</i>	<i>Fisicht</i>	<i>Rald</i>	<i>Tulo</i>	
<i>Taden</i>	<i>Dolling</i>	<i>Tapsel</i>	<i>Rald</i>	<i>Miertel</i>	<i>Ribane</i>	<i>Taden</i>	
<i>Ropf</i>	<i>Mecht</i>	<i>Korf</i>	<i>Fisicht</i>	<i>Ribane</i>	<i>Ropf</i>		
<i>Tapsel</i>	<i>Blochter</i>	<i>Taden</i>	<i>Miertel</i>	<i>Taden</i>			
<i>Blochter</i>	<i>Tulo</i>	<i>Linster</i>	<i>Ribane</i>	<i>Linster</i>			
<i>Miertel</i>	<i>Korf</i>	<i>Ropf</i>	<i>Biwo</i>	<i>Ropf</i>			
<i>Biwo</i>	<i>Fisicht</i>		<i>Linster</i>	<i>Mecht</i>			
<i>Linster</i>	<i>Taden</i>		<i>Ropf</i>	<i>Rald</i>			
	<i>Linster</i>		<i>Taden</i>	<i>Biwo</i>			
	<i>Ropf</i>						

13.2.3 UNIFORMIDADE

O nível de uniformidade da produção do plural em cada pseudopalavra é também uma característica cuja análise é fundamental, pois permite observar, face à variedade de formas de pluralização, em que medida os falantes são unânimes relativamente às estratégias de pluralização. Ou seja, a análise da uniformidade mostra em que pseudopalavras a maioria dos participantes escolheu o mesmo morfema de plural.

Assim, no que diz respeito ao número de pseudopalavras da TPP com produção superior a 50% do mesmo morfema, o grupo L2 é o que apresenta menor uniformidade (3 pseudopalavras), seguindo-se o grupo 2L1 (7 pseudopalavras) e, por fim, o grupo L1, que é aquele que apresenta maior uniformidade na produção do plural (9 pseudopalavras).

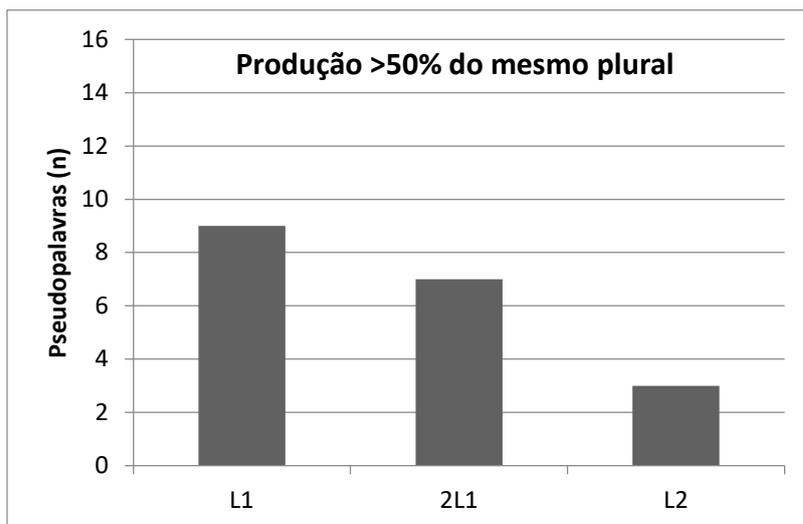


GRÁFICO 32: COMPARAÇÃO DOS TRÊS GRUPOS QUANTO AO NÚMERO DE PSEUDOPALAVRAS EM QUE HÁ MAIOR UNANIMIDADE RELATIVAMENTE À FORMA DE PLURALIZAÇÃO.

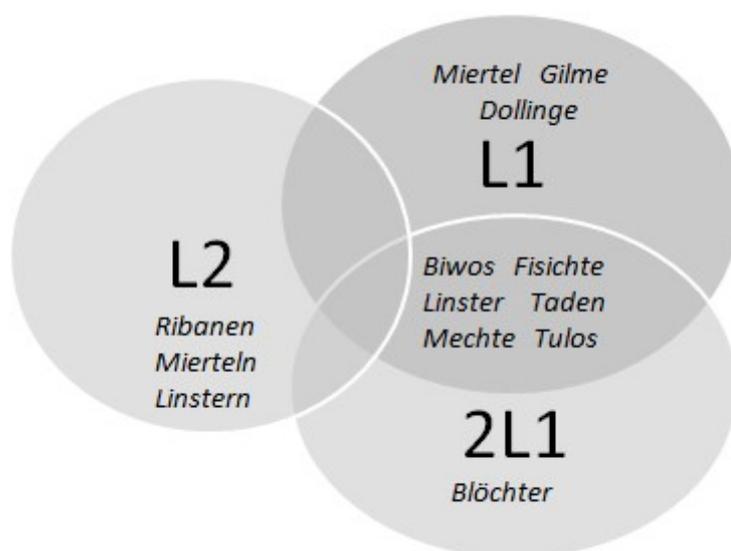


FIGURA 2: SOBREPOSIÇÃO DOS GRUPOS RELATIVAMENTE AOS PLURAIS MAIS UNIFORMES (>50%).

Como se pode observar pelo diagrama de Venn acima, em 6 pseudopalavras da tarefa, os grupos L1 e 2L1 produzem uniformemente (>50%) o mesmo plural – *Bivos, Fisichte, Linster,*

Taden, *Mechte* e *Tulos*. Já o grupo L2, que apenas apresenta uniformidade no plural de 3 pseudopalavras, não compartilha nenhum plural maioritário com os outros grupos.

Os 6 itens mais uniformes compartilhados pelos grupos L1 e 2L1 demonstram que existe alguma conformidade entre os participantes destes grupos quanto à aplicação de determinados princípios morfofonológicos, tais como a utilização de {-s} após vogais abertas (*Biwos*, *Tulos*), de {-∅} após os sufixos *-er* e *-en* (*Linster*, *Taden*), ou a aplicação de {-e} a monossilabos (*Mechte*).

Os plurais com maior uniformidade no grupo L2 – *Ribanen*, *Mierteln* e *Linster* – refletem a preferência deste grupo pelo plural com {-(e)n}.

Segue-se uma descrição mais detalhada para cada um dos grupos.

13.2.3.1 GRUPO L1

Como se pode constatar pela seguinte tabela, mais do que 50% dos participantes empregou a mesma forma de pluralização em 9 dos itens (num total de 16 itens, 56%). É de referir que, nestes casos, os morfemas de plural preferidos pela maioria dos participantes são {-s}, {-∅} e {-e}. Aqui é de notar que relativamente ao item *Tulo*, todos os participantes formaram o plural com recurso a {-s}.

TABELA 48: ITENS QUE APRESENTAM PRODUÇÃO SUPERIOR A 50% DO MESMO MORFEMA NO GRUPO L1.

Pseudopalavra	Morfema de plural		Frequência relativa (%)
<i>Tulo</i>	{-s}	<i>Tulos</i>	100%
<i>Linster</i>	{-∅}	<i>Linster</i>	95%
<i>Biwo</i>	{-s}	<i>Biwos</i>	90%
<i>Mecht</i>	{-e}	<i>Mechte</i>	90%
<i>Dolling</i>	{-e}	<i>Dollinge</i>	85%
<i>Taden</i>	{-∅}	<i>Taden</i>	75%
<i>Gilm</i>	{-e}	<i>Gilme</i>	65%

<i>Miertel</i>	{-∅}	<i>Miertel</i>	65%
<i>Fisicht</i>	{-e}	<i>Fisichte</i>	60%

Nas restantes pseudopalavras (*Tapsef, Ribane, Kland, Blochter, Korf, Rald, Ropf*) existe maior heterogeneidade na produção do plural. O item *Kland* é aquele que apresenta maior variedade, produzindo os participantes 7 formas de plural diferentes, das quais {-e} é o morfema mais utilizado, mas apenas com uma frequência relativa de 30%.

13.2.3.2 GRUPO 2L1

Como se pode constatar pela seguinte tabela, mais do que 50% dos participantes empregou a mesma forma de pluralização em 7 dos itens. É de referir que, nestes casos, os morfemas de plural preferidos pela maioria dos participantes são {-s}, {-∅}, {-e} e, num dos casos, {-∅} com alteração do som vocálico.

TABELA 49: ITENS QUE APRESENTAM PRODUÇÃO SUPERIOR A 50% DO MESMO MORFEMA NO GRUPO 2L1.

Pseudopalavra	Morfema de plural		Frequência relativa (%)
<i>Biwo</i>	{-s}	<i>Biwos</i>	70%
<i>Linster</i>	{-∅}	<i>Linster</i>	65%
<i>Mecht</i>	{-e}	<i>Mechte</i>	65%
<i>Tulo</i>	{-s}	<i>Tulos</i>	65%
<i>Taden</i>	{-∅}	<i>Taden</i>	60%
<i>Blochter</i>	{-∅} + alt. som v.	<i>Blöchter</i>	60%
<i>Fisicht</i>	{-e}	<i>Fisichte</i>	60%

Nas restantes pseudopalavras existe maior heterogeneidade na produção do plural. Os itens *Ropf, Ralde* e *Korfs* são aqueles que apresentam maior variedade, produzindo os participantes,

respetivamente, 8, 7 e 6 formas de plural diferentes. Nos restantes itens, as formas de plural produzidas variam entre 4 e 5.

13.2.3.3 GRUPO L2

Como se pode constatar pela seguinte tabela, mais do que 50% dos participantes empregou a mesma forma de pluralização apenas em 3 dos itens. É de referir que, nestes casos, o morfema de plural preferido pela maioria dos participantes é {-e)n}.

TABELA 50: ITENS QUE APRESENTAM PRODUÇÃO SUPERIOR A 50% DO MESMO MORFEMA NO GRUPO L2.

Pseudopalavra	Morfema de plural		% Frequência relativa
<i>Ribane</i>	{-(e)n}	<i>Ribanen</i>	56%
<i>Miertel</i>	{-(e)n}	<i>Mierteln</i>	54%
<i>Linster</i>	{-(e)n}	<i>Linstern</i>	51%

Nas restantes pseudopalavras existe grande heterogeneidade na produção do plural. Os itens *Dolling*, *Kland*, *Rald* e *Ropf* são os que apresentam maior variedade, produzindo os participantes os 8 morfemas de plural.

13.2.4 NÚMERO DE SÍLABAS

No que diz respeito à seleção dos morfemas de plural, torna-se relevante analisar a sua distribuição de acordo com o número de sílabas das pseudopalavras. A tarefa contém 6 monossílabos (*Mecht*, *Kland*, *Korf*, *Gilm*, *Rald*, *Ropf*) e 10 itens com 2 ou mais sílabas (*Dolling*, *Tapsel*, *Blochter*, *Tulo*, *Fisicht*, *Miertel*, *Ribane*, *Taden*, *Biwo*, *Linster*).

Relativamente à pluralização dos monossílabos, o grupo de controlo L1 prefere claramente o morfema {-e}. O grupo 2L1 pluraliza os monossílabos principalmente através de {-e}, este também com alteração do som vocálico. É de notar, no entanto, que estes falantes 2L1

apresentam maior utilização de {-er}, com e sem alteração do som vocálico, do que os outros grupos. O grupo L2 tende a formar o plural com recurso ao morfema {-(e)n} (o que não acontece nos outros grupos), seguido de {-e}.

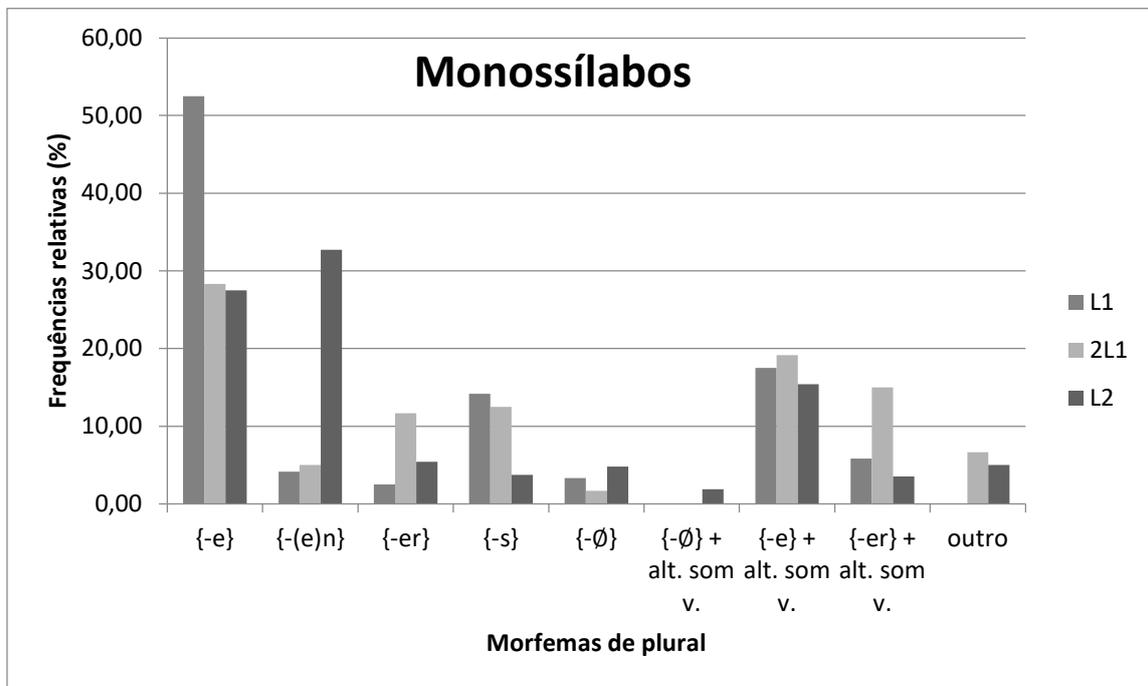


GRÁFICO 33: COMPARAÇÃO DOS TRÊS GRUPOS QUANTO À UTILIZAÇÃO DOS MORFEMAS DE PLURAL NOS MONOSSÍLABOS DA TPP.

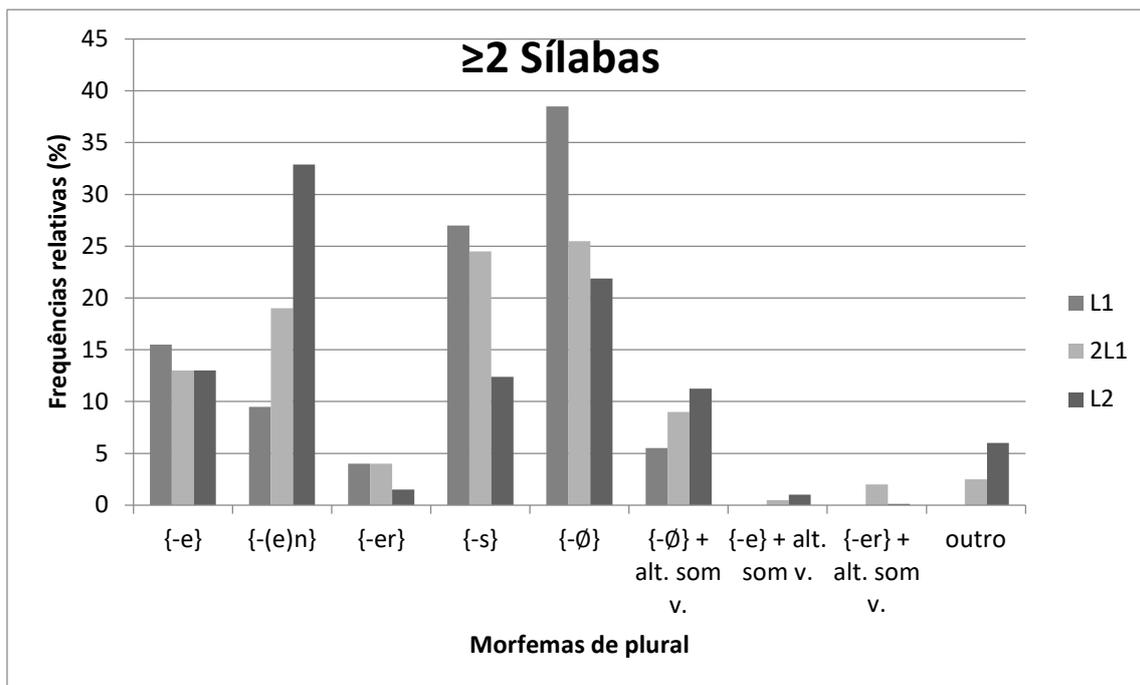


GRÁFICO 34: COMPARAÇÃO DOS TRÊS GRUPOS QUANTO À UTILIZAÇÃO DOS MORFEMAS DE PLURAL NOS ITENS DE 2 OU MAIS SÍLABAS DA TPP.

Relativamente aos itens de 2 ou mais sílabas, ambos os grupos L1 e 2L1 pluralizam estes itens principalmente com recurso a {-∅} e {-s}, sendo que o grupo L1 demonstra maior preferência pelo plural {-∅}. O grupo L2, tal como pluraliza os monossílabos, tende a formar o plural destes itens também com recurso ao morfema {-(e)n}, seguido de {-∅}, indicando que o número de sílabas não é um fator decisivo de escolha de morfema de plural neste grupo.

Segue-se uma descrição mais detalhada para cada um dos grupos.

13.2.4.1 GRUPO L1

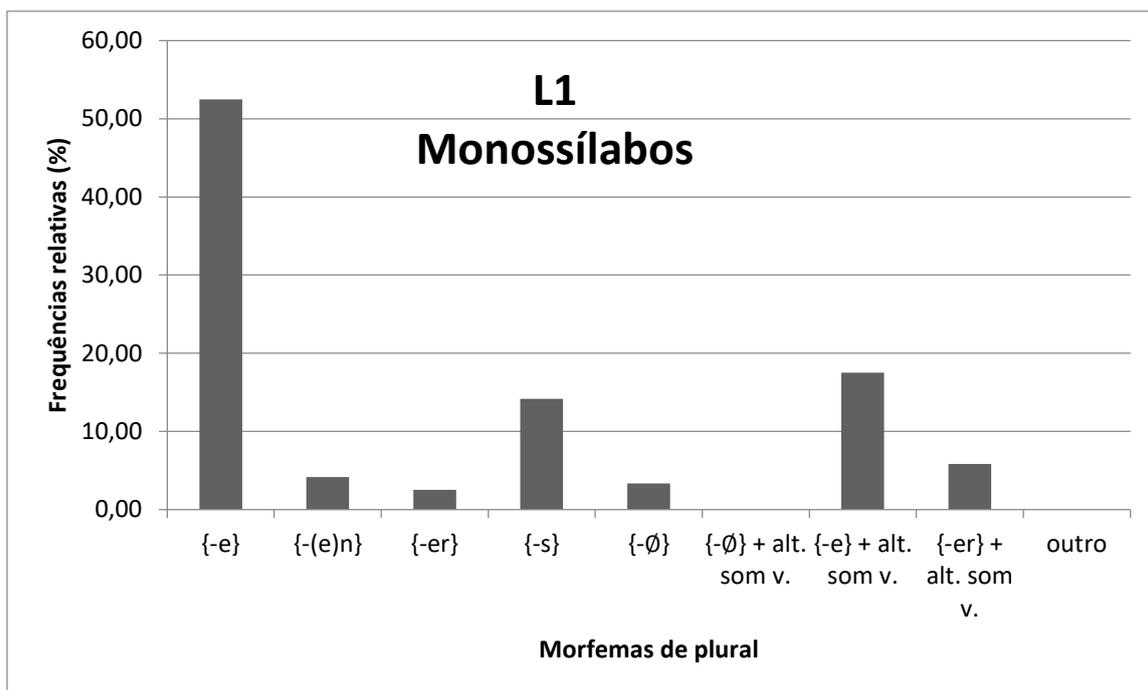


GRÁFICO 35: PRODUÇÃO DO PLURAL DOS MONOSSÍLABOS NO GRUPO L1.

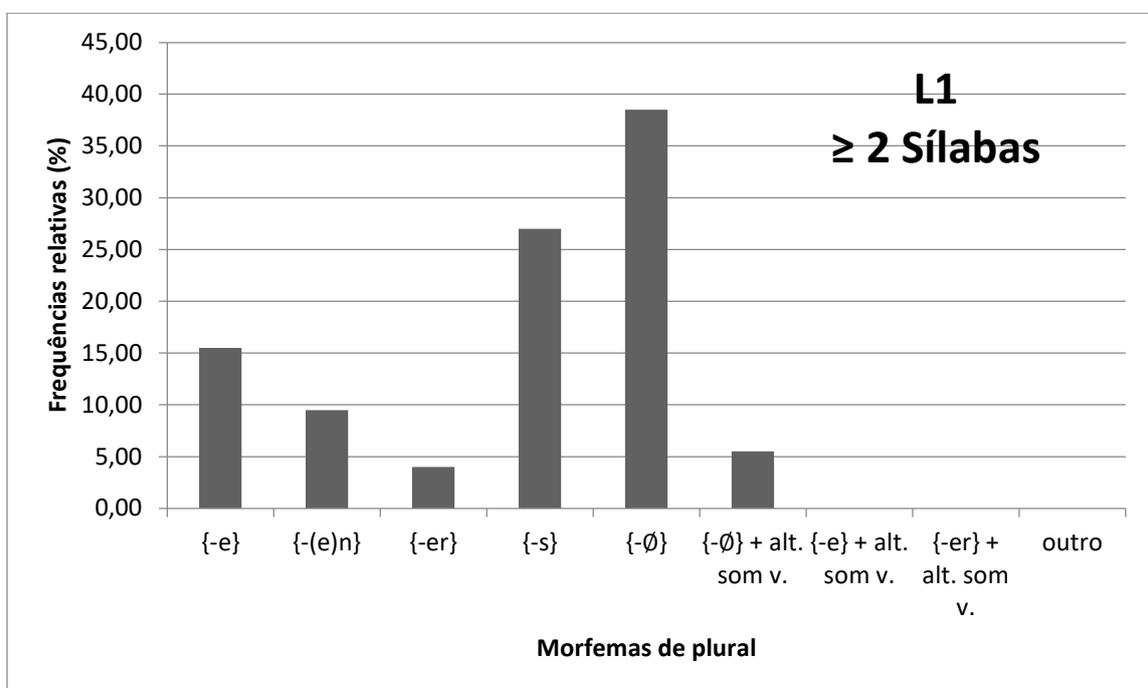


GRÁFICO 36: PRODUÇÃO DO PLURAL DOS ITENS COM 2 OU MAIS SÍLABAS NO GRUPO L1.

No caso dos monossílabos, os participantes L1 preferem claramente o morfema {-e}, seguido de {-e} com alteração do som vocálico. Estas duas formas de pluralização apresentam, em conjunto, uma taxa de 70% de utilização. Os plurais com {-(e)n}, {-er} e {-∅} são os que apresentam taxas de produção mais baixas, enquanto {-∅} com alteração do som vocálico não é produzido em nenhum dos itens da tarefa.

No caso das pseudopalavras com 2 ou mais sílabas, os plurais mais frequentes são {-∅} e {-s}. Os plurais com {-er} e {-∅} com alteração do som vocálico são os menos utilizados, enquanto {-e} e {-er}, ambos com alteração do som vocálico, não ocorrem nenhuma vez.

Para analisar o nível de significância da comparação destas duas condições experimentais – monossílabos e pseudopalavras com 2 ou mais sílabas –, realizou-se o Teste de Diferenças de Wilcoxon. Foi selecionado este teste não-paramétrico atendendo ao facto de que os dados não seguem uma distribuição normal. Os resultados obtidos mostram que há diferenças estatisticamente significativas no caso de todos os morfemas de plural, exceto no caso do morfema {-er} que é marginalmente significativo ($Z = -1.89$, $p = 0.06$).

Deste modo, verifica-se que os falantes nativos de alemão preferem pluralizar os monossílabos, em detrimento dos itens de 2 ou mais sílabas, com recurso aos seguintes morfemas: {-e} ($Z = -3.14$, $p < 0.01$), {-e} com alteração do som vocálico ($Z = -3.14$, $p < 0.01$) e {-er} com alteração do som vocálico ($Z = -2.07$, $p = 0.04$).

Inversamente, no caso das pseudopalavras com 2 ou mais sílabas, a preferência dos falantes nativos recai sobre estes morfemas: {-(e)n} ($Z = -2.83$, $p < 0.01$), {-s} ($Z = -3.68$, $p < 0.01$), {-∅} ($Z = -3.94$, $p < 0.01$) e {-∅} com alteração do som vocálico ($Z = -2.81$, $p < 0.01$). Neste caso pode-se incluir ainda {-er} embora, como anteriormente indicado, com a ressalva de que o nível de significância é marginal ($Z = -1.89$, $p = 0.06$).

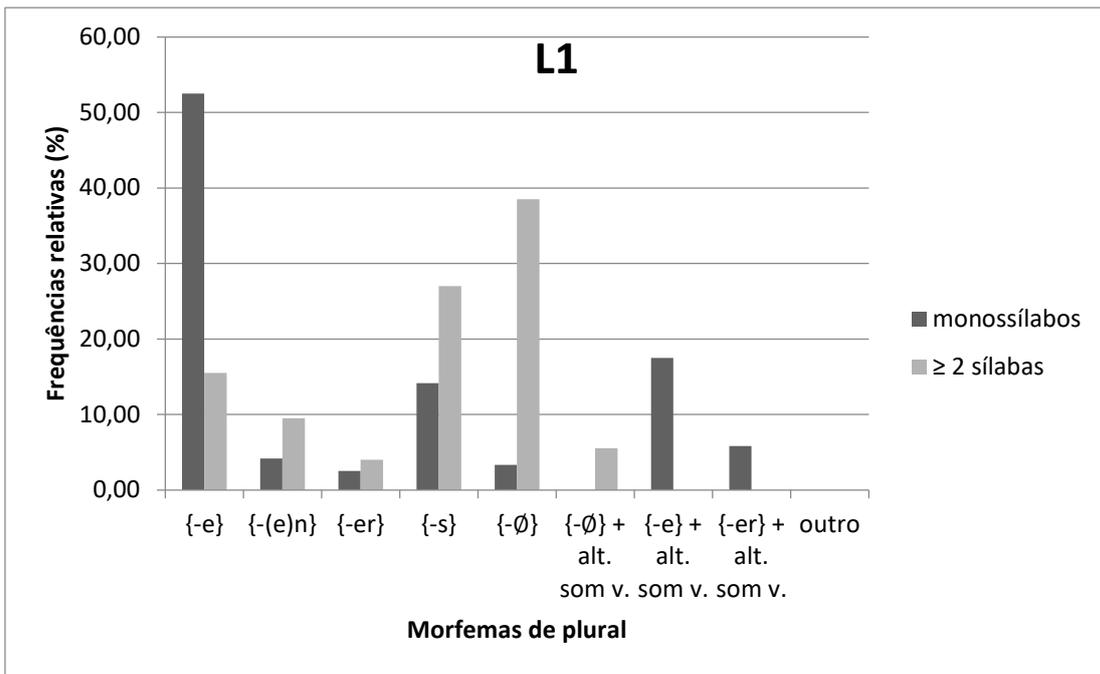


GRÁFICO 37: PRODUÇÃO DOS MORFEMAS DE PLURAL DE ACORDO COM O NÚMERO DE SÍLABAS NO GRUPO L1.

13.2.4.2 GRUPO 2L1

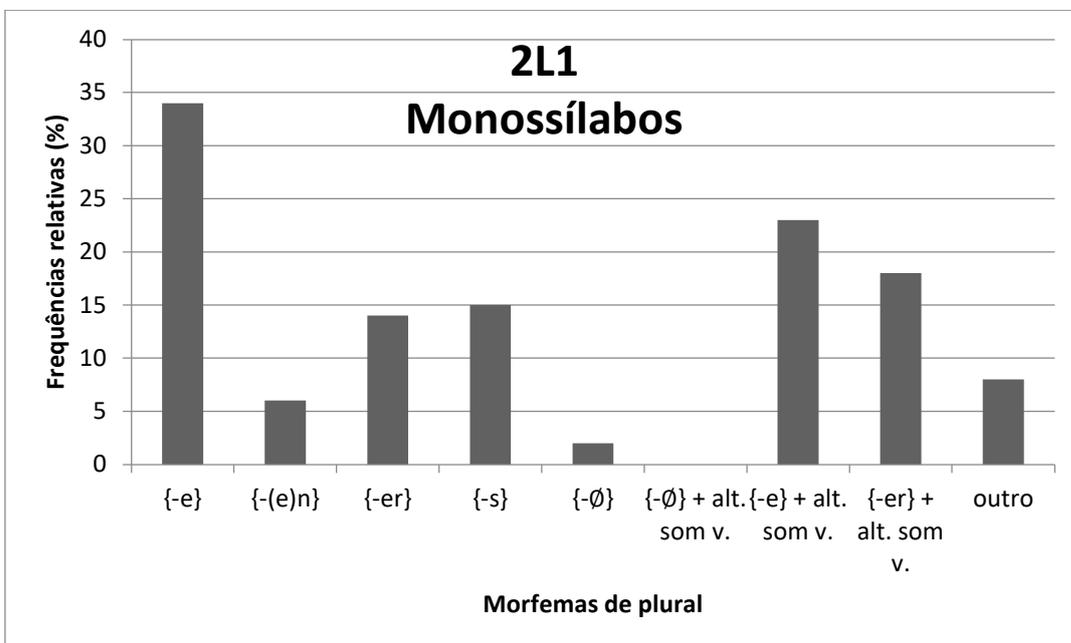


GRÁFICO 38: PRODUÇÃO DO PLURAL DOS MONOSSÍLABOS NO GRUPO 2L1.

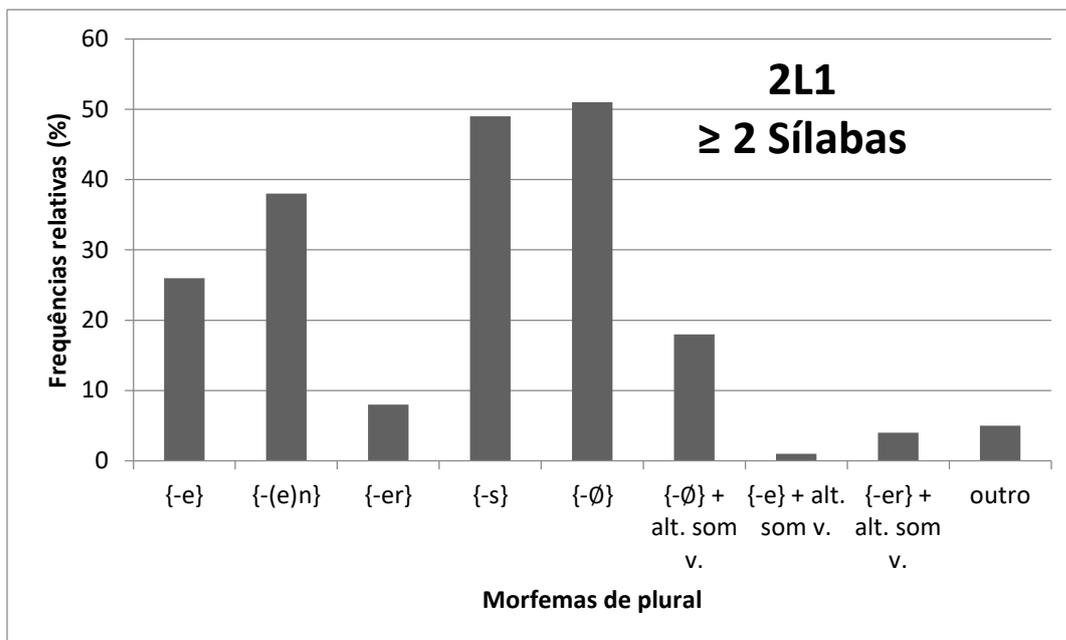


GRÁFICO 39: PRODUÇÃO DO PLURAL DOS ITENS COM 2 OU MAIS SÍLABAS NO GRUPO 2L1.

Para analisar o nível de significância da comparação destas duas condições experimentais – monossílabos e pseudopalavras com 2 ou mais sílabas –, realizou-se o Teste de Diferenças de Wilcoxon. Foi selecionado este teste não-paramétrico atendendo ao facto de que os dados não seguem todos uma distribuição normal. Os resultados obtidos mostram que, com exceção do morfema {-er}, há diferenças estatisticamente significativas no uso dos morfemas de plural entre os monossílabos e as pseudopalavras com duas ou mais sílabas. Contudo, no caso de {-e}, as diferenças são apenas marginalmente significativas.

Deste modo, verifica-se que os falantes bilingues de português e alemão preferem pluralizar os monossílabos, em detrimento dos itens de 2 ou mais sílabas, com recurso aos morfemas {-e} ($Z = -1.61$, $p = 0.10$), {-e} com alteração do som vocálico ($Z = -2.86$, $p < 0.01$) e {-er} com alteração do som vocálico ($Z = -2.50$, $p < 0.05$).

Inversamente, no caso das pseudopalavras com 2 ou mais sílabas, a preferência destes falantes recai sobre estes morfemas: {-(e)n} ($Z = -3.33$, $p < 0.01$), {-s} ($Z = -3.11$, $p < 0.01$), {-∅} ($Z = -3.64$, $p < 0.01$) e {-∅} com alteração do som vocálico ($Z = -3.50$, $p < 0.01$).

No Gráfico 40 encontram-se representadas estas diferenças.

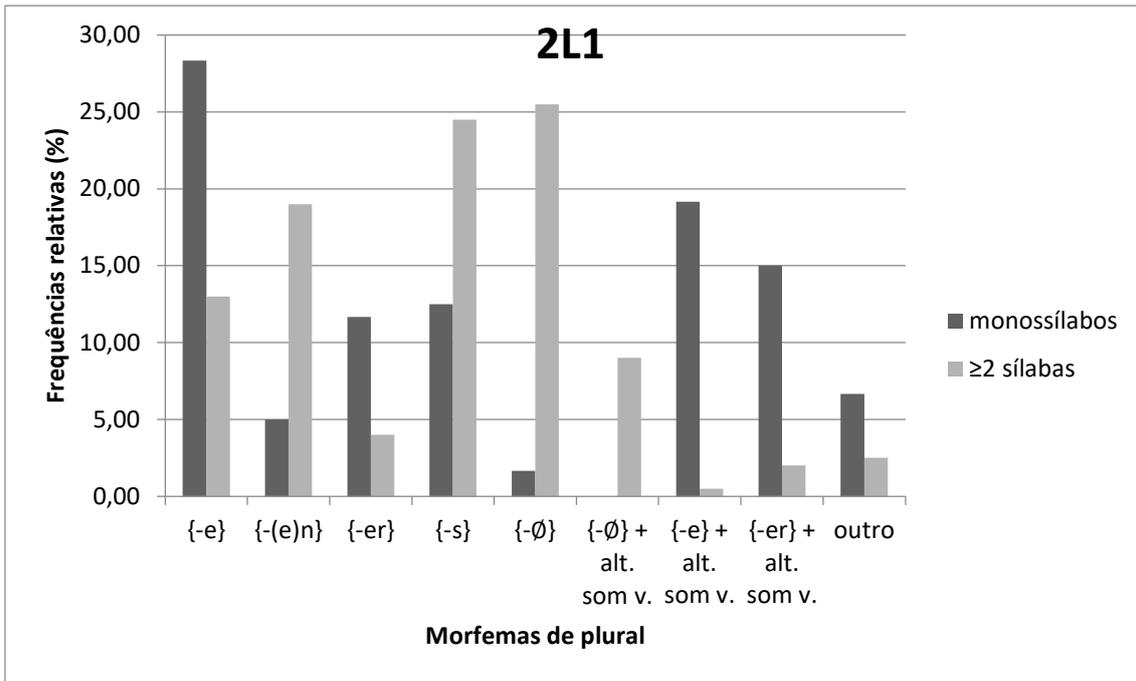


GRÁFICO 40: PRODUÇÃO DOS MORFEMAS DE PLURAL DE ACORDO COM O NÚMERO DE SÍLABAS NO GRUPO 2L1.

13.2.4.3 GRUPO L2

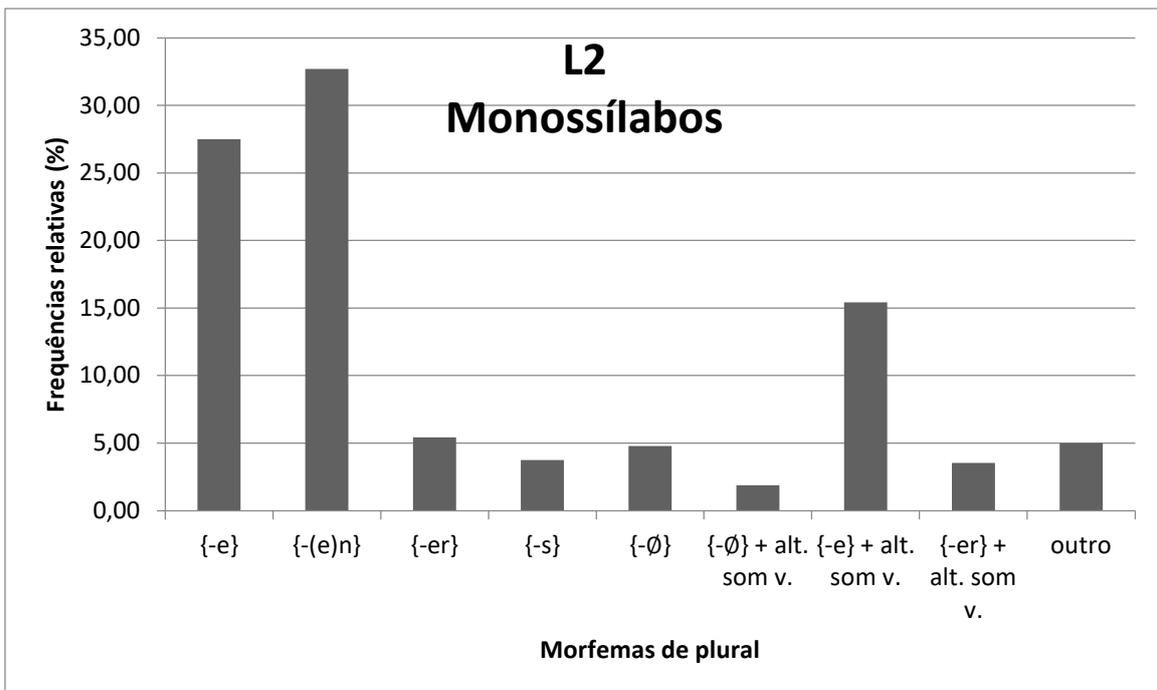


GRÁFICO 41: PRODUÇÃO DO PLURAL DOS MONOSSÍLABOS NO GRUPO L2.

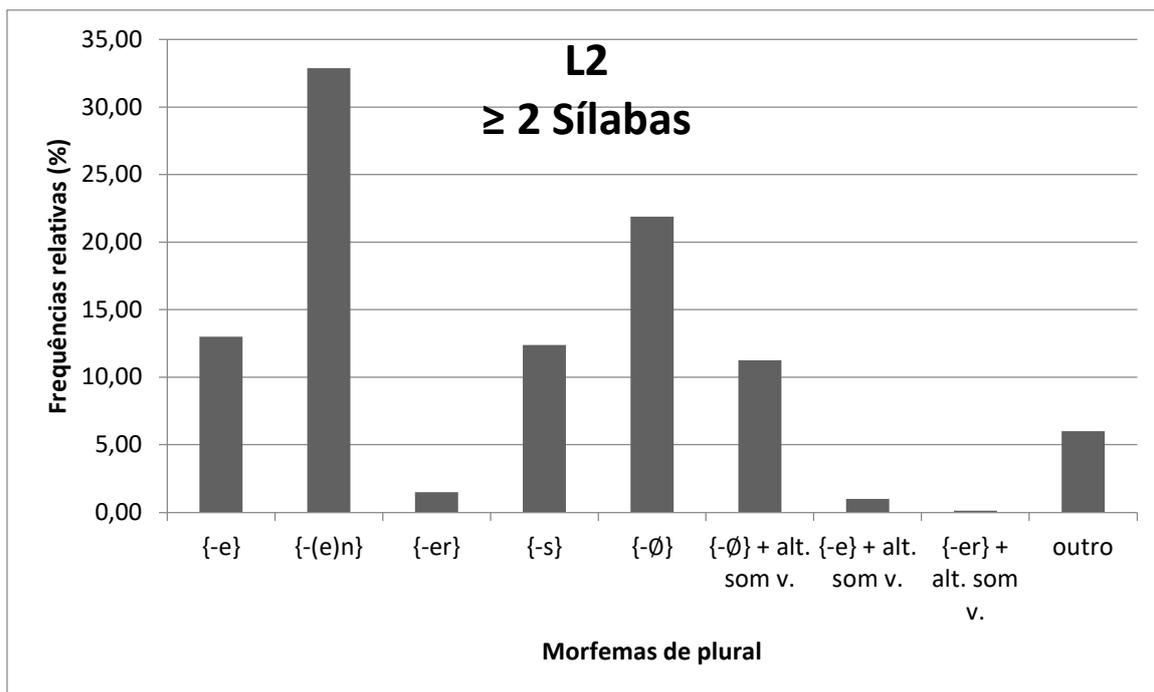


GRÁFICO 42: PRODUÇÃO DO PLURAL DOS ITENS COM 2 OU MAIS SÍLABAS NO GRUPO L2.

No caso dos monossílabos, os participantes L2 preferem claramente o morfema $\{-(e)n\}$, seguido de $\{-e\}$ e $\{-e\}$ com alteração do som vocálico. Estas três formas de pluralização apresentam, em conjunto, uma taxa de utilização de 76%. Os plurais com $\{-s\}$, $\{-\emptyset\}$ com alteração do som vocálico, assim como $\{-er\}$ com alteração do som vocálico são os que apresentam taxas de produção mais baixas.

No caso das pseudopalavras com 2 ou mais sílabas, o plural mais frequente é também $\{-(e)n\}$, seguido de $\{-\emptyset\}$. Os plurais com $\{-er\}$ assim como $\{-er\}$ e $\{-e\}$, ambos com alteração do som vocálico, são os menos utilizados.

Para analisar o nível de significância da comparação destas duas condições experimentais – monossílabos e pseudopalavras com 2 ou mais sílabas –, realizou-se o Teste de Diferenças de Wilcoxon.

Os resultados obtidos mostram que há diferenças estatisticamente significativas no caso de todos os morfemas de plural.

Deste modo, verifica-se que os falantes L2 preferem pluralizar os monossílabos, em detrimento dos itens de 2 ou mais sílabas, com recurso aos seguintes morfemas: {-e} ($Z = -2.21$, $p < 0.05$), {-er} ($Z = -2.60$, $p < 0.01$), {-e} com alteração do som vocálico ($Z = -5.26$, $p < 0.01$) e {-er} com alteração do som vocálico ($Z = -3.02$, $p < 0.05$).

Inversamente, no caso das pseudopalavras com 2 ou mais sílabas, a preferência dos falantes L2 recai sobre estes morfemas: {-(e)n} ($Z = -5.53$, $p < 0.01$), {-s} ($Z = -5.24$, $p < 0.01$), {-∅} ($Z = -6.74$, $p < 0.01$) e {-∅} com alteração do som vocálico ($Z = -5.61$, $p < 0.01$).

No Gráfico 43 encontram-se representadas estas diferenças.

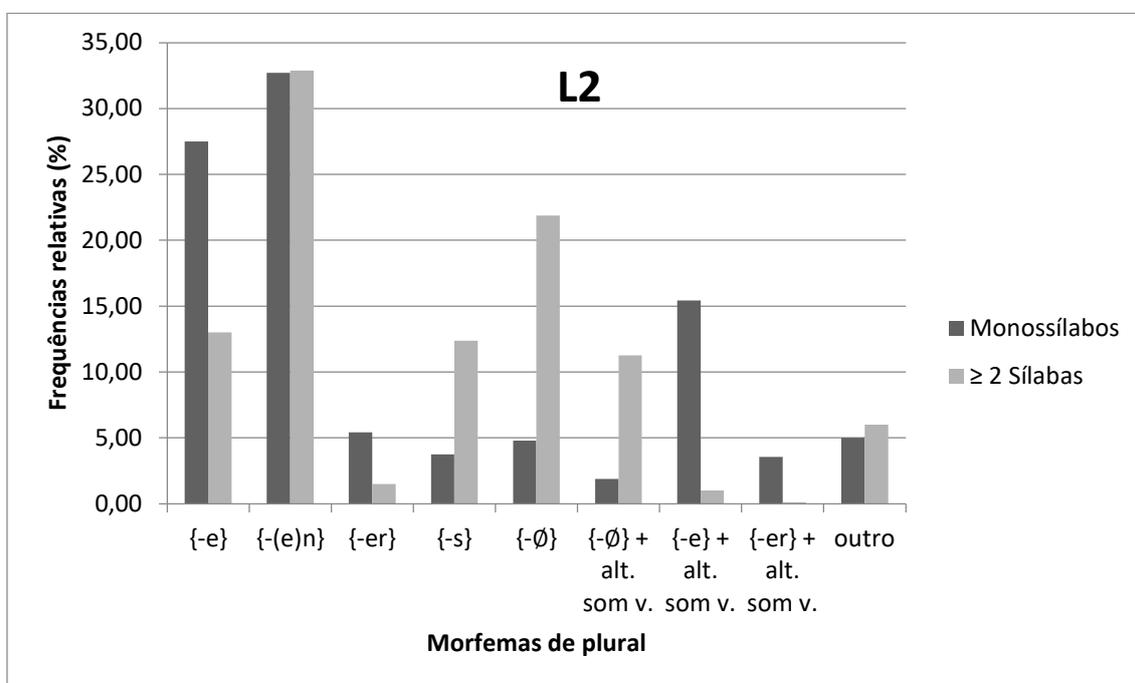


GRÁFICO 43: PRODUÇÃO DOS MORFEMAS DE PLURAL DE ACORDO COM O NÚMERO DE SÍLABAS NO GRUPO L2.

13.2.5 O PAPEL DO GÉNERO

Relativamente às duas versões desta tarefa, nas quais varia apenas o género das pseudopalavras, metade dos participantes realizou a versão 1, enquanto a outra metade realizou a versão 2.

Para verificar se as diferenças entre as duas versões são estatisticamente significativas, realizou-se o Teste de Diferenças de Mann-Whitney para cada morfema de plural. Os resultados obtidos sugerem que não há diferenças significativas entre as duas versões.

Para explorar mais esta questão e aferir se no caso de cada pseudopalavra em concreto existe uma associação entre o género e a formulação do plural, realizaram-se Testes de Associação. Utilizou-se o Teste de Associação do Qui-Quadrado para analisar os itens em que cada morfema ocorre em relação à versão da tarefa. No entanto, em diversos casos surgiu uma percentagem superior a 20% de células da tabela de contingência com frequência esperada inferior a 5, não se cumprindo, portanto, este pressuposto do Teste do Qui-Quadrado que é necessário para que os resultados fornecidos sejam de confiança (Martins, 2011). Nesses casos, em alternativa, recorreu-se ao Teste de Fisher, que é o mais adequado para amostras pequenas, pois fornece o valor p exato e não exige técnica de aproximação (Field, 2017).

É no grupo L2 que se encontram mais correlações significativas, enquanto nos grupos 2L1 e L1 se verifica uma influência muito menor do género sobre as estratégias de pluralização. É de notar que nestes últimos, as correlações são marginalmente significativas, como se pode ver na seguinte tabela.

TABELA 51: COMPARAÇÃO ENTRE OS GRUPOS RELATIVAMENTE AOS ITENS EM QUE SE ENCONTRA ASSOCIAÇÃO SIGNIFICATIVA COM O GÉNERO.

Associação	L1	2L1	L2
{-(e)n} e feminino	<i>Tapsel</i> (<i>Tapseln</i>) (Teste de Fisher, $p = 0.06$)	<i>Ribane</i> (<i>Ribanen</i>) (Teste de Fisher, $p = 0.07$)	<i>Dolling</i> (<i>Dollinger</i>) ($\chi^2 (1) = 3.16, p = 0.08$) <i>Gilm</i> (<i>Gilmer</i>) ($\chi^2 (1) = 4.38, p < 0.05$) <i>Kland</i> (<i>Klanden</i>) ($\chi^2 (1) = 2.81, p = 0.09$)
{-Ø} e não-feminino	<i>Tapsel</i> (<i>Tapsel</i>) (Teste de Fisher, $p = 0.07$)	<i>Linster</i> (<i>Linster</i>) (Teste de Fisher, $p = 0.06$)	

{-e} com alteração do som vocálico e não-feminino			<p>Ropf (<i>Röpfe</i>) $(\chi^2 (1) = 5.00, p < 0.05)$</p> <p>Kland (<i>Klände</i>) $(\chi^2 (1) = 2.74, p = 0.10)$</p>
{-Ø} com alteração do som vocálico e feminino			<p>Blochter (<i>Blöchter</i>) $(\chi^2 (1) = 3.16, p = 0.08)$</p> <p>Taden (<i>Täden</i>) $(\chi^2 (1) = 3.41, p = 0.07)$</p> <p>Rald (<i>Räld</i>) (Teste de Fisher, $p = 0.06$)</p>
{-s} e feminino			<p>Tulo (<i>Tulos</i>) $(\chi^2 (1) = 5.50, p < 0.05)$</p>
{-e} e não-feminino			<p>Dolling (<i>Dollinge</i>) $(\chi^2 (1) = 4.11, p < 0.05)$</p>

Segue-se uma descrição mais detalhada para cada um dos grupos.

13.2.5.1 GRUPO L1

Neste grupo 10 participantes realizaram a versão 1 da tarefa e 10 realizaram a versão 2.

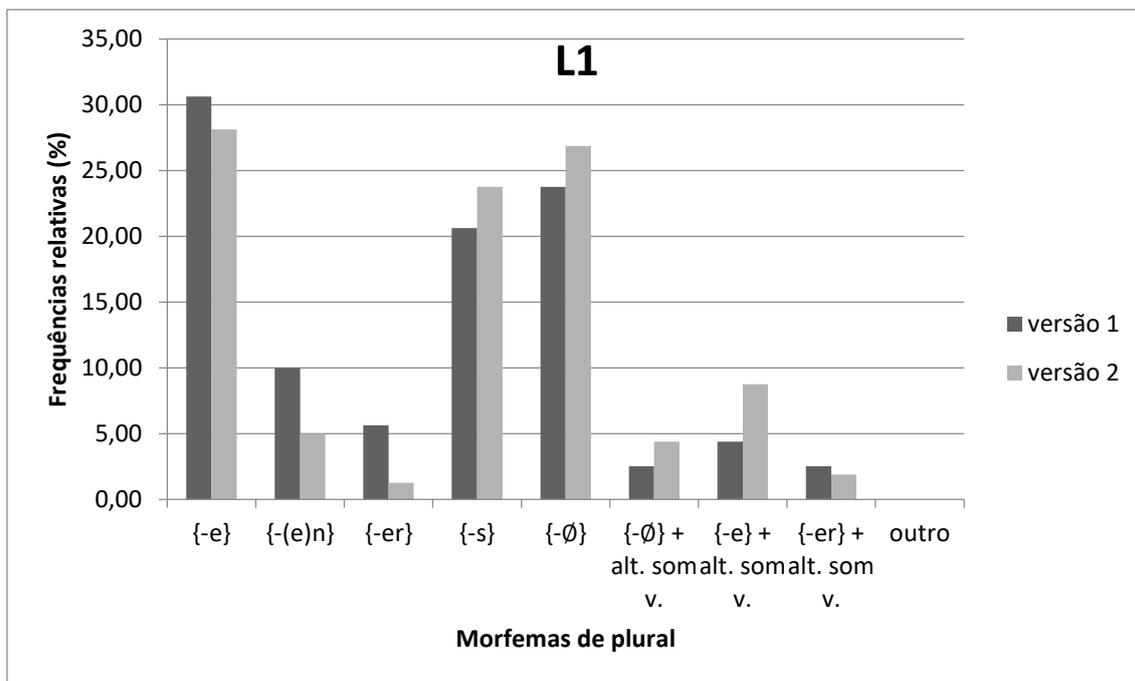


GRÁFICO 44: PRODUÇÃO DOS MORFEMAS DE PLURAL DE ACORDO COM A VERSÃO DA TAREFA NO GRUPO L1.

Os resultados do Teste de Fisher mostram correlações marginalmente significativas entre $\{-e\}n$ e o gênero feminino (Teste de Fisher, $p = 0.06$), e $\{-\emptyset\}$ e o gênero não-feminino no item *Tapsel* (Teste de Fisher, $p = 0.07$).

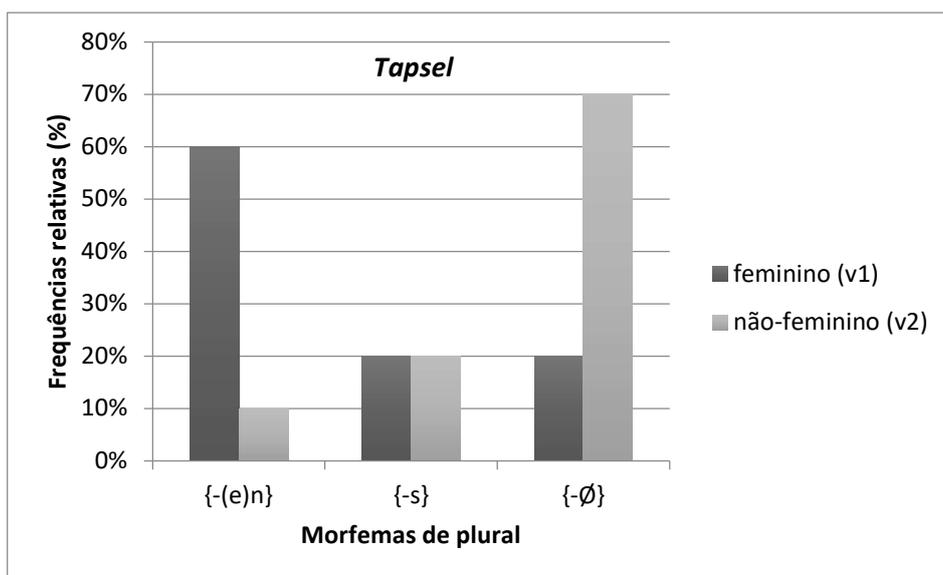


GRÁFICO 45: PRODUÇÃO DOS MORFEMAS DE PLURAL NO ITEM *TAPSEL* EM CADA VERSÃO DA TAREFA NO GRUPO L1.

Como se pode observar, quando *Tapse* é do género feminino existe uma clara preferência pelo morfema $\{-e\}n$ (*Tapse/n*), e quando não é feminino a preferência recai fortemente sobre o morfema $\{-\emptyset\}$ (*Tapse*). Em ambas as versões, a utilização de $\{-s\}$ apresenta o mesmo valor.

13.2.5.2 GRUPO 2L1

Neste grupo 10 participantes realizaram a versão 1 da tarefa e 10 realizaram a versão 2.

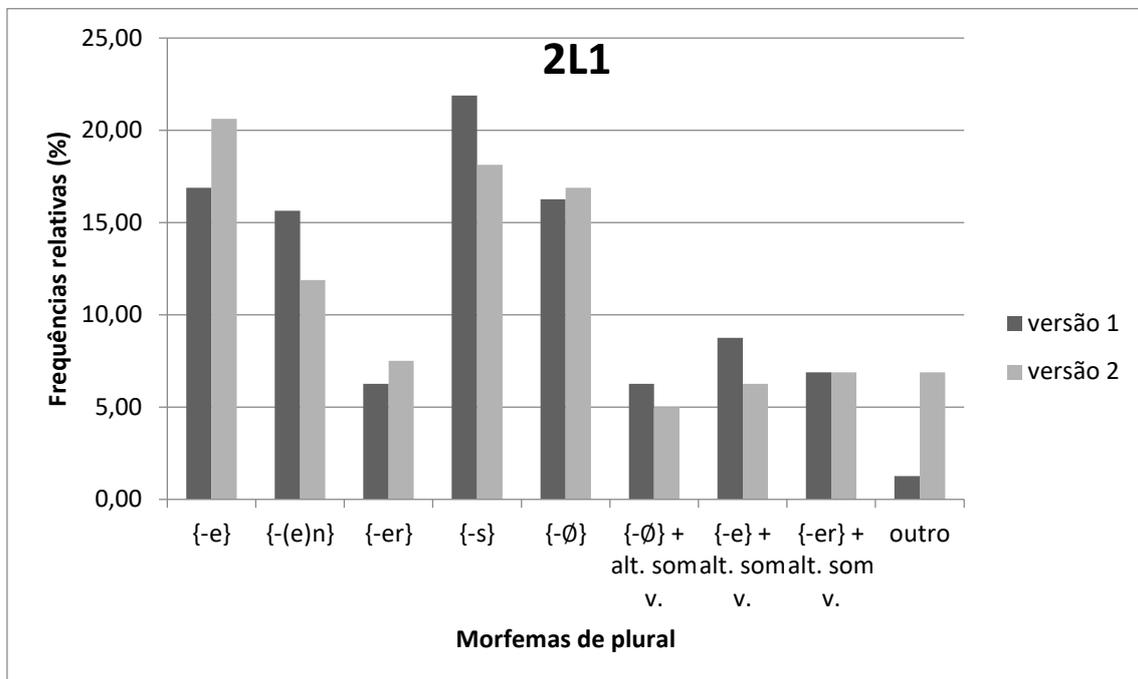


GRÁFICO 46: PRODUÇÃO DOS MORFEMAS DE PLURAL DE ACORDO COM A VERSÃO DA TAREFA NO GRUPO 2L1.

No caso de *Ribane* há uma correlação marginalmente significativa entre o uso de $\{-e\}n$ e o género feminino (Teste de Fisher, $p = 0.07$). Como se pode observar no Gráfico 47, quando *Ribane* é do género feminino existe uma clara preferência pelo morfema $\{-e\}n$ (*Ribane/n*) e quando não é feminino a preferência recai sobre o morfema $\{-\emptyset\}$ (*Ribane*).

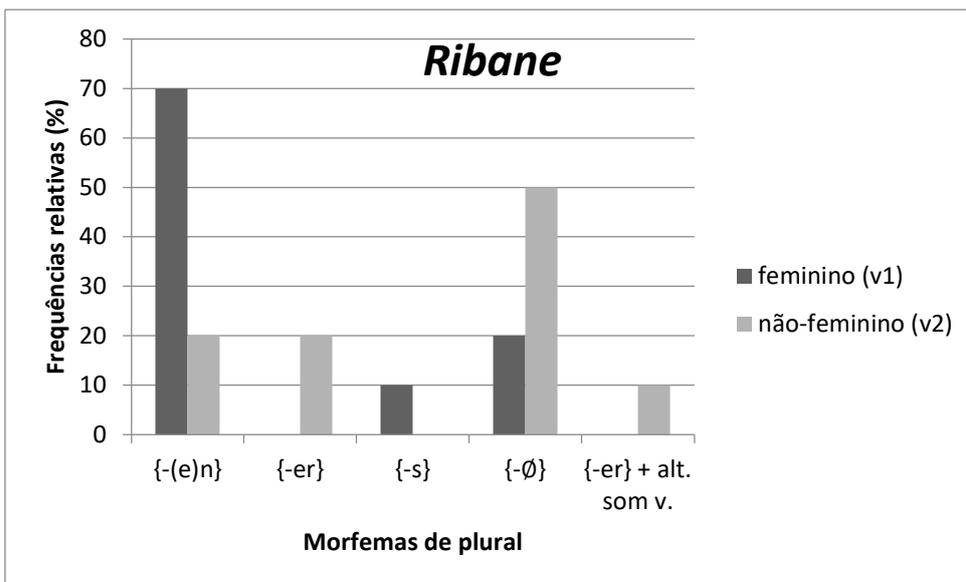


GRÁFICO 47: PRODUÇÃO DOS MORFEMAS DE PLURAL NO ITEM *RIBANE* EM CADA VERSÃO DA TAREFA NO GRUPO 2L1.

Após análise dos 10 itens em que ocorre o plural {-∅} em relação à versão da tarefa. Os resultados obtidos mostram que existe uma correlação marginalmente significativa no caso de *Linster* entre o plural {-∅} e o género não-feminino (Teste de Fisher, $p = 0.06$).

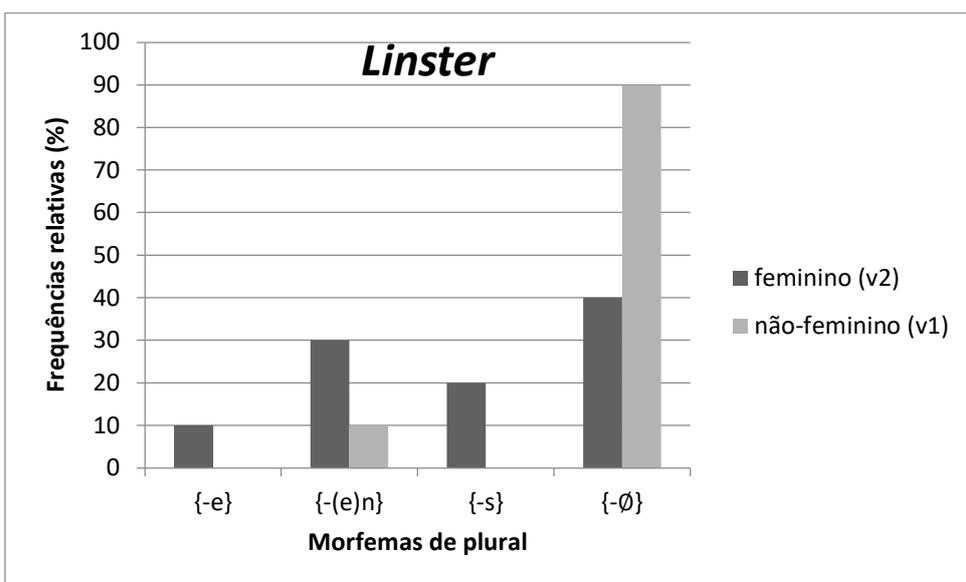


GRÁFICO 48: PRODUÇÃO DOS MORFEMAS DE PLURAL NO ITEM *LINSTER* EM CADA VERSÃO DA TAREFA NO GRUPO 2L1.

Como se pode observar no Gráfico 48, quando *Linster* não é do género feminino existe uma clara preferência pelo morfema {-∅} (*Linster*), enquanto quando é feminino a sua pluralização distribui-se pelos morfemas {-∅}, {-(e)n}, {-s} e {-e}.

13.2.5.3 GRUPO L2

Neste grupo 40 participantes realizaram a versão 1 da tarefa e 40 realizaram a versão 2.

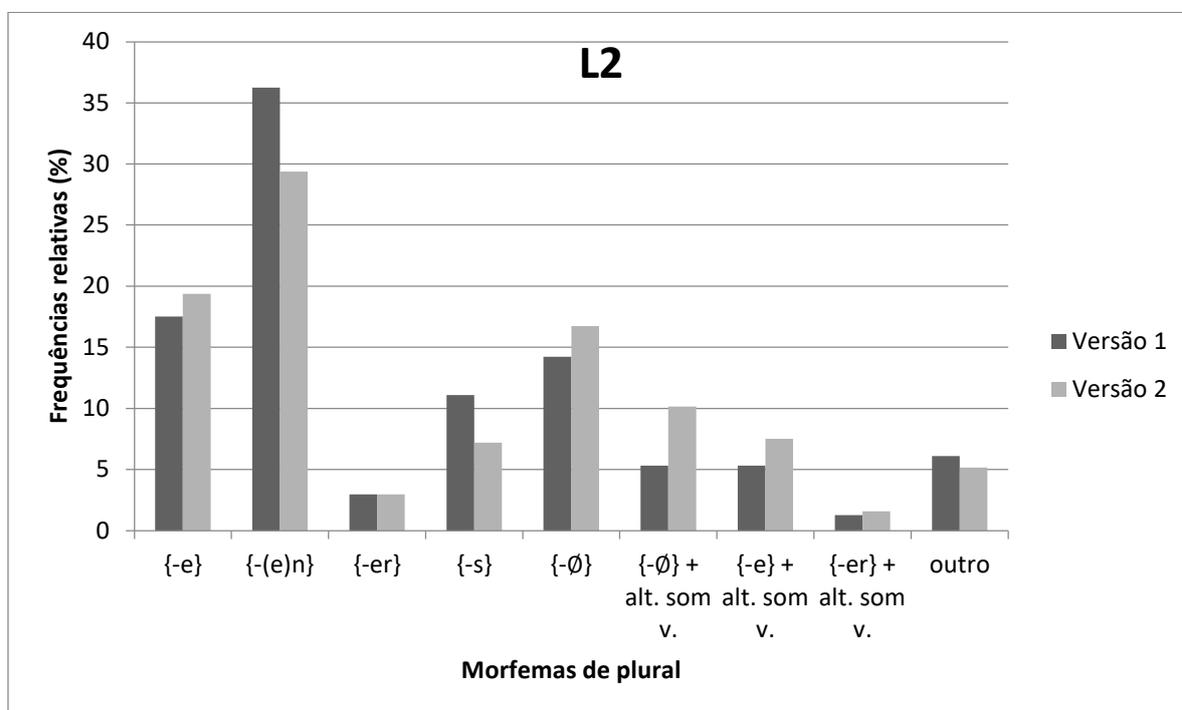


GRÁFICO 49: PRODUÇÃO DOS MORFEMAS DE PLURAL DE ACORDO COM A VERSÃO DA TAREFA NO GRUPO L2.

O Gráfico 49 ilustra a distribuição do uso dos morfemas nas duas versões da tarefa. Aqui observam-se algumas diferenças: {-(e)n} e {-s} são bastante mais frequentes na versão 1, ao passo que os plurais com {-e} e {-∅}, ambos com e sem alteração do som vocálico, são mais usados na versão 2. Relativamente a {-er}, com e sem alteração do som vocálico, não existem praticamente diferenças entre as versões da tarefa.

Após análise de cada pseudopalavra, encontram-se algumas correlações (marginalmente) significativas.

Quando *Dolling* não é feminino, na versão 2, o plural é maioritariamente formado com recurso ao morfema {-e} (*Dollinge*), $\chi^2(1) = 4.11, p < 0.05$. E quando é feminino, o morfema mais usado é {(e)n} (*Dollingen*), $\chi^2(1) = 3.16, p = 0.08$.

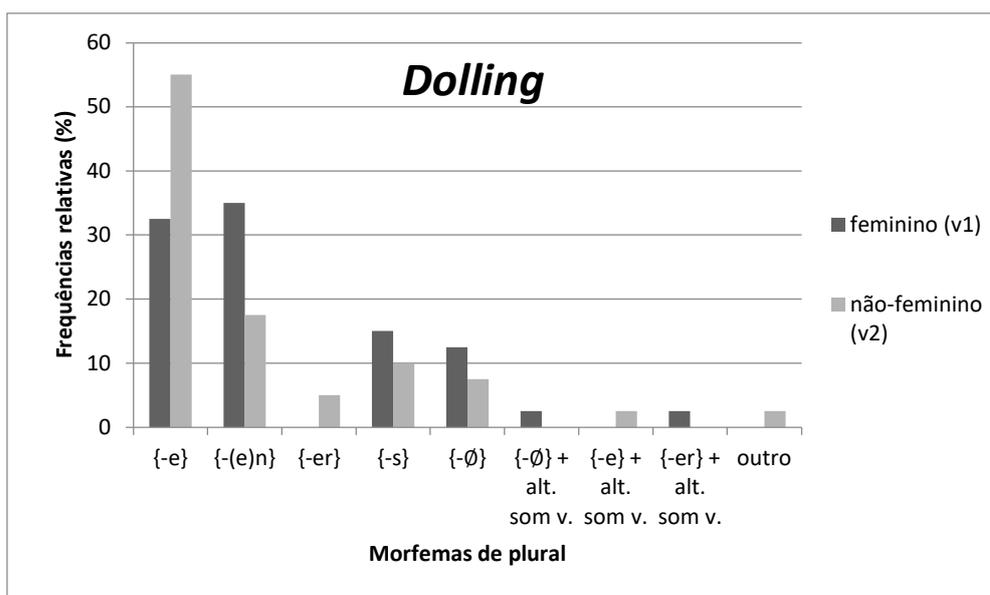


GRÁFICO 50: PRODUÇÃO DOS MORFEMAS DE PLURAL NO ITEM *DOLLING* EM CADA VERSÃO DA TAREFA NO GRUPO L2.

A associação entre o género feminino e o morfema {(e)n} também se verifica no caso dos itens *Gilm* (*Gilmen*), $\chi^2(1) = 4.38, p < 0.05$, e *Kland* (*Klanden*), $\chi^2(1) = 2.81, p = 0.09$.

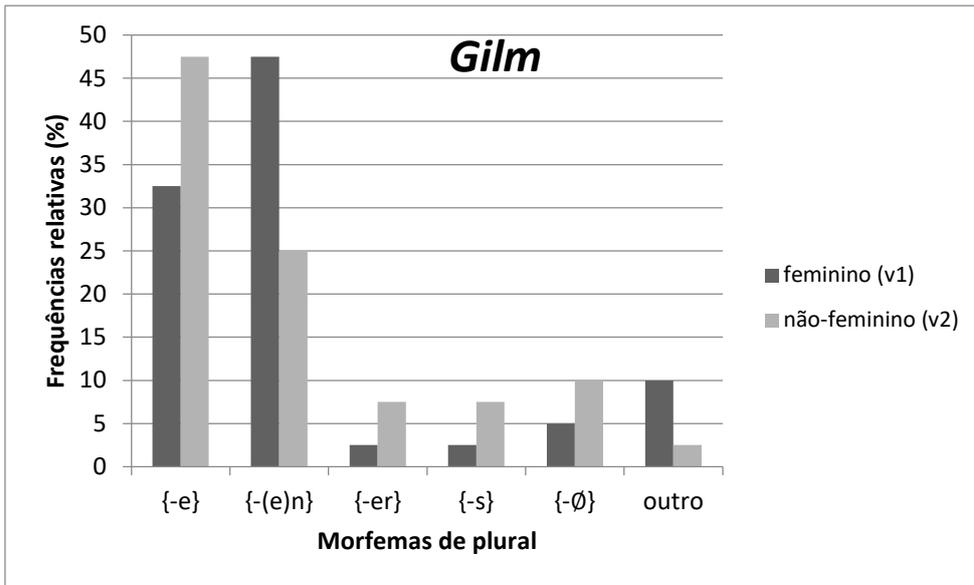


GRÁFICO 51: PRODUÇÃO DOS MORFEMAS DE PLURAL NO ITEM *GILM* EM CADA VERSÃO DA TAREFA NO GRUPO L2.

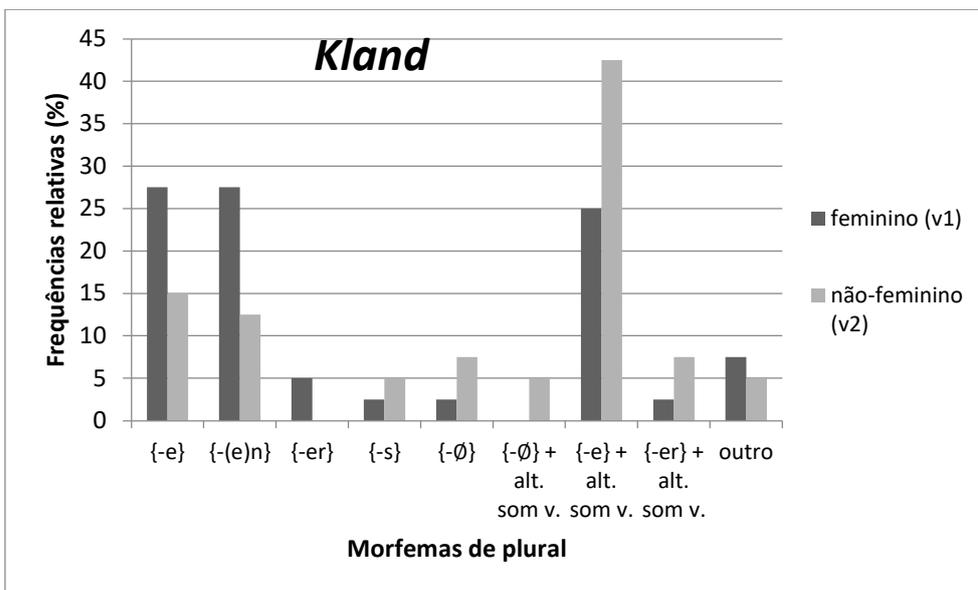


GRÁFICO 52: PRODUÇÃO DOS MORFEMAS DE PLURAL NO ITEM *KLAND* EM CADA VERSÃO DA TAREFA NO GRUPO L2.

Quando *Tulo* é feminino, a versão 1, os participantes preferem pluralizar este item com o morfema {-s} (*Tulos*), $\chi^2(1) = 5.50, p < 0.05$.

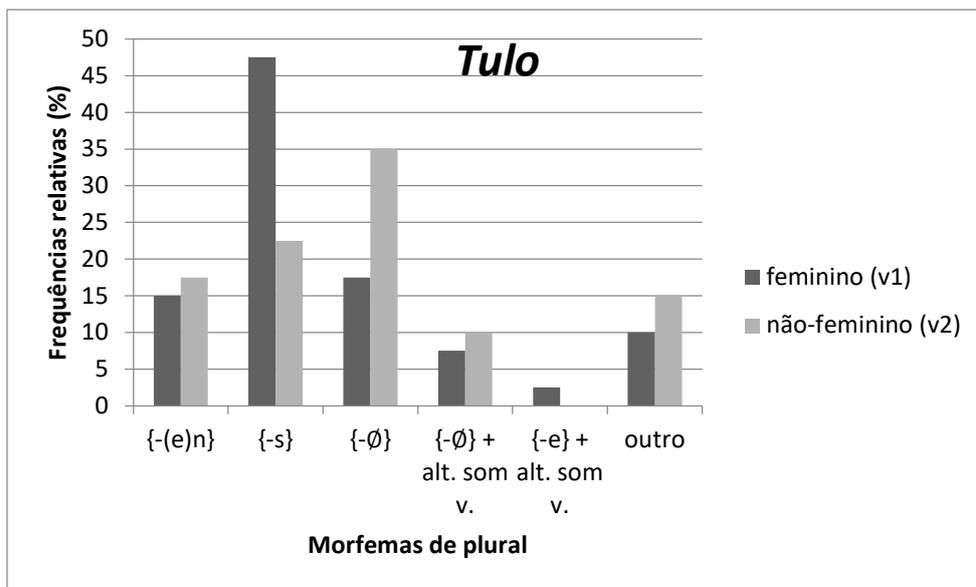


GRÁFICO 53: PRODUÇÃO DOS MORFEMAS DE PLURAL NO ITEM *TULO* EM CADA VERSÃO DA TAREFA NO GRUPO L2.

Relativamente aos plurais {-∅} com alteração do som vocálico, os resultados obtidos mostram correlações marginalmente significativas com o gênero feminino nos itens *Blochter* (*Blöchter*), $\chi^2(1) = 3.16$, $p = 0.08$, *Taden* (*Täden*), $\chi^2(1) = 3.41$, $p = 0.07$, e *Rald* (*Räld*), Teste de Fisher, $p = 0.06$.

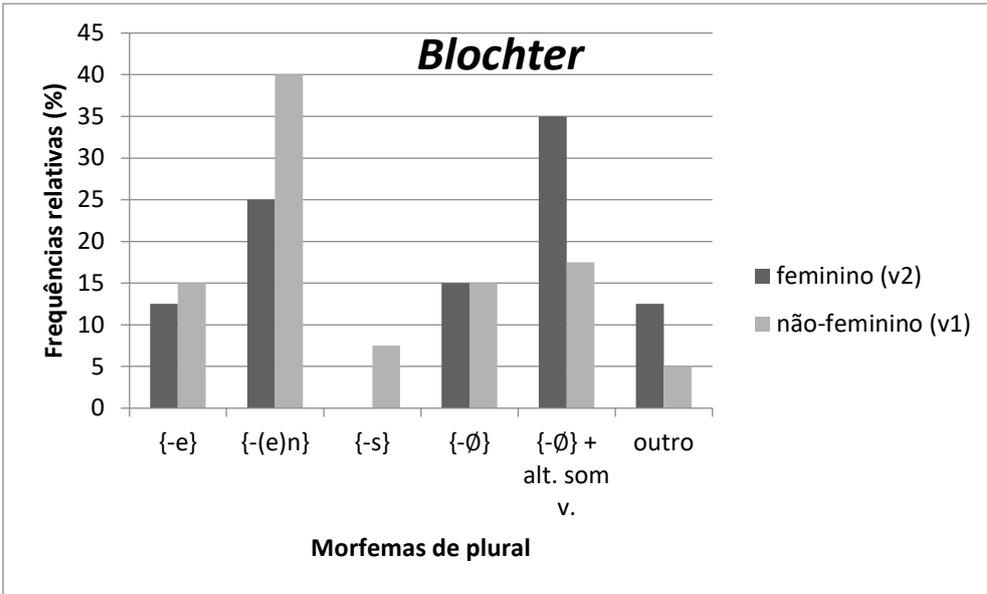


GRÁFICO 54: PRODUÇÃO DOS MORFEMAS DE PLURAL NO ITEM *BLOCHTER* EM CADA VERSÃO DA TAREFA NO GRUPO L2.

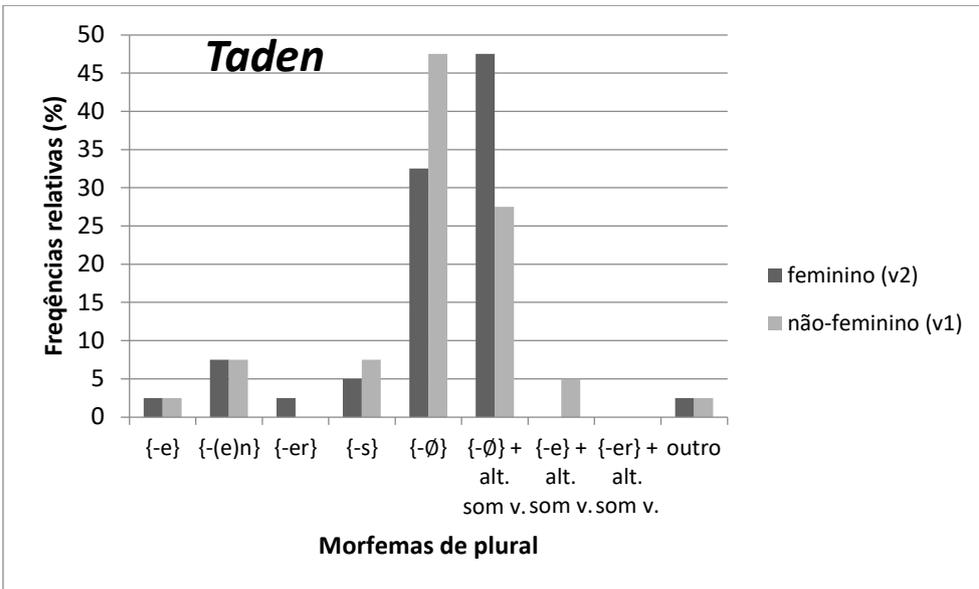


GRÁFICO 55: PRODUÇÃO DOS MORFEMAS DE PLURAL NO ITEM *TADEN* EM CADA VERSÃO DA TAREFA NO GRUPO L2.

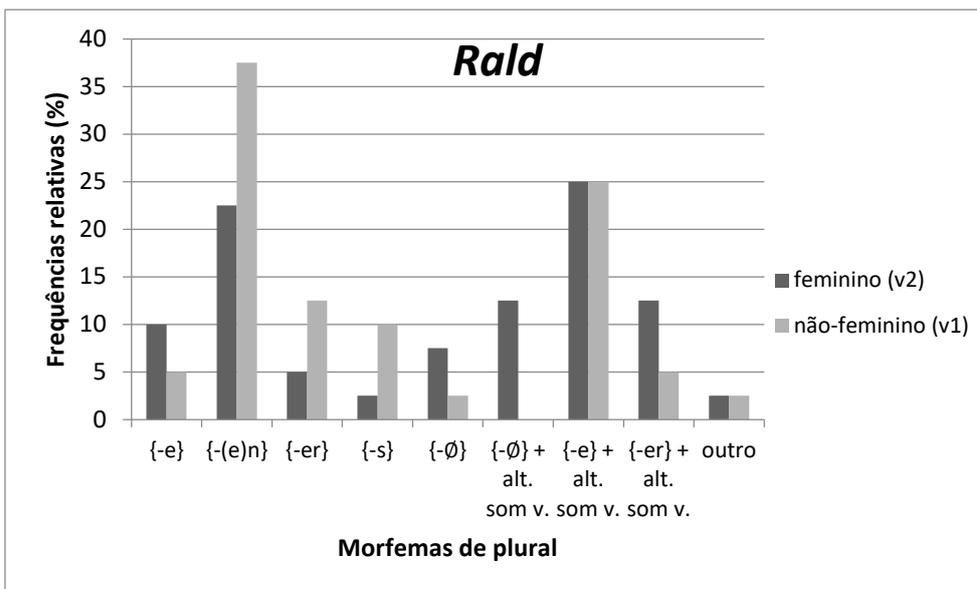


GRÁFICO 56: PRODUÇÃO DOS MORFEMAS DE PLURAL NO ITEM *RALD* EM CADA VERSÃO DA TAREFA NO GRUPO L2.

Finalmente, encontra-se uma associação significativa entre o género não-feminino e o plural com {-e} com alteração do som vocálico: existe uma correlação significativa no item *Ropf* (*Röpfe*), $\chi^2(1) = 5.00$, $p < 0.05$, e uma correlação marginalmente significativa no caso de *Kland* (*Klände*), $\chi^2(1) = 2.74$, $p = 0.10$.

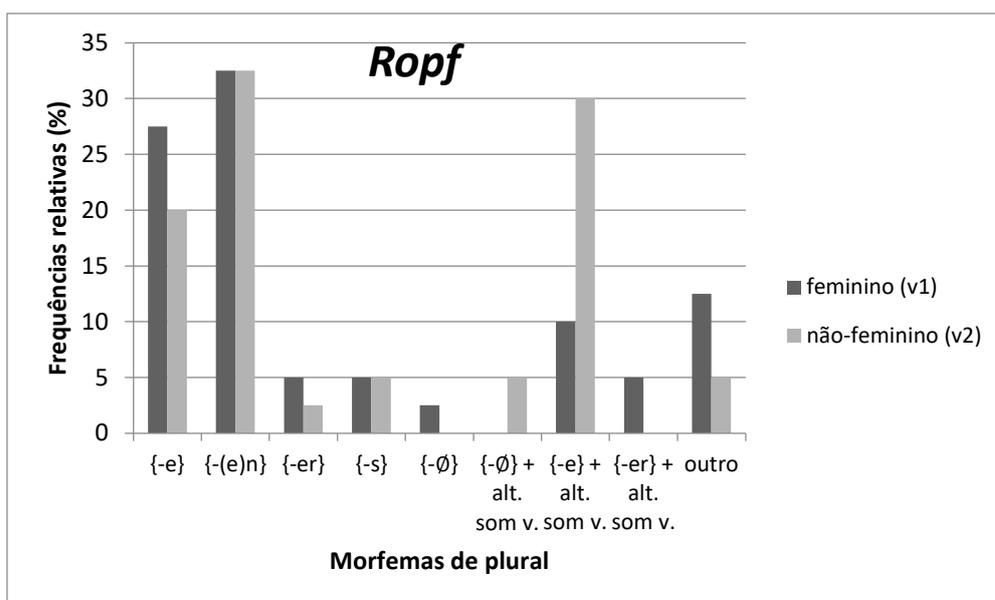


GRÁFICO 57: PRODUÇÃO DOS MORFEMAS DE PLURAL NO ITEM *ROPF* EM CADA VERSÃO DA TAREFA NO GRUPO L2.

13.2.6 OUTRAS FORMAS PRODUZIDAS

Nesta secção abordam-se as outras formas produzidas pelos participantes na TPP, desviantes das 8 formas de pluralização nativas do alemão.

Os participantes do grupo de controlo L1 não produziram outras formas para além das 8 formas de pluralização nativas do alemão. Todas os plurais das pseudopalavras produzidos são morfologicamente possíveis em alemão, pelo que não se verificam formas de plural “agramaticais”.

No grupo dos falantes 2L1, alguns participantes produziram outras formas para além das oito formas de pluralização nativas do alemão. Essas formas representam, neste grupo, apenas 4% de todas as respostas da tarefa e consistem, principalmente, na utilização simultânea de {-(e)n} com outro morfema de plural: {-(e)n} juntamente com {-s} (*Mecht – Mechtens*); {-(e)n} em combinação com {-er} ou {-er} com alteração do som vocálico (*Fisicht – Fisichtern, Rald – Räldern*); e ainda {-(e)n} em combinação com a alteração do som vocálico (*Korf – Körfern*). Em raros casos, observa-se ainda a combinação do morfema {-s} com a alteração do som vocálico (*Tulo – Tülos*). Além disso, nos itens *Mecht* e *Miertel*, encontra-se a adição de sufixos terminados em *-n*, resultando nas formas *Mechtigen* e *Mierteligen*.

No grupo dos falantes L2, diversos participantes produziram outras formas para além das oito formas de pluralização nativas do alemão. Contudo, essas formas representam neste grupo apenas 6% de todas as respostas da tarefa. Analisando estas formas, é muito frequente a utilização de {-(e)n} em combinação com a alteração do som vocálico como, por exemplo, *Blochter – Blöchtern, Tapsel – Täpseln*. E também a utilização simultânea de {-(e)n} com outros morfemas de plural, como, por exemplo, *Ropf – Ropfern, Linster – Linsterens*. Por vezes, observa-se a junção de sílabas adicionais desnecessárias, como *Fisicht – Fisichteren, Blochter – Blöchteren*, ou a adição de uma consoante como elemento de junção, como *Tulo – Tuloren, Biwo – Biwonen*. Raras vezes os participantes reduzem a pseudopalavra, deformando-a, como por exemplo, *Dolling – Dollen, Linster – Linsten*, ou usam simultaneamente os morfemas {-e} e {-s}, como *Fisicht – Fisichtes, Gilm – Gilmes*, tratando-se sobretudo de participantes que estão em fase inicial de aquisição do alemão.

13.2.7 CORRELAÇÃO COM O CONHECIMENTO LEXICAL E COM O SISTEMA DE CASO

Nesta secção são apresentados os resultados da análise que visa aferir se existe alguma correlação entre a formação do plural e o conhecimento lexical, medido pelos resultados da TDL, bem como entre a formação do plural e o domínio do sistema de caso, medido pelos resultados da TMC.

13.2.7.1 GRUPO L1

No grupo de controlo L1, como a taxa de acerto se encontra muito próxima de 100%, não se verificam quaisquer correlações significativas entre os resultados da TDL e o uso dos morfemas de plural, o que era esperado. O mesmo se verifica relativamente aos resultados da TMC.

13.2.7.2 GRUPO 2L1

No grupo 2L1, não se verificam correlações significativas entre os resultados da TDL e o uso dos morfemas de plural na TPP. No entanto, ao analisar separadamente os resultados da identificação das pseudopalavras da TDL, constata-se uma associação marginalmente significativa que mostra que quanto melhor os falantes 2L1 são capazes de identificar as pseudopalavras da TDL, mais frequentemente tendem a aplicar os plurais com alteração do som vocálico na TPP, $r_s = 0.40$, $p = 0.08$. Ao analisar os resultados da identificação das palavras reais da TDL, verifica-se que quanto maior é o conhecimento lexical destes falantes, maior é a produção do plural $\{-\emptyset\}$ na TPP, $r_s = 0.50$, $p < 0.05$, e, portanto, de formas como *Linster – Linster* e *Miertel – Miertel.*, aproximando-se, assim, das tendências de pluralização dos falantes L1.

Neste grupo 2L1, também não se verificam correlações significativas entre os resultados da TMC e o uso dos morfemas de plural na TPP. No entanto, ao analisar individualmente os casos da TMC, constata-se uma associação marginalmente significativa que mostra que quanto melhor os falantes 2L1 dominam o caso genitivo mais frequentemente tendem a aplicar o plural $\{-\emptyset\}$ na TPP, $r_s = 0.43$, $p = 0.06$. Deste modo, neste grupo 2L1, a produção do plural $\{-\emptyset\}$ encontra-se associada quer à capacidade de identificação das palavras reais da TDL, como acima indicado,

quer ao domínio do caso genitivo. Deste modo, torna-se visível que as formas de plural adquiridas mais tarde são as mais vulneráveis para os falantes 2L1 regressados a Portugal, encontrando-se associadas a algum efeito de erosão a nível lexical e do caso genitivo.

TABELA 52: CORRELAÇÕES DA FORMAÇÃO DO PLURAL COM O CONHECIMENTO LEXICAL E O DOMÍNIO DO SISTEMA DE CASO NO GRUPO 2L1.

	Conhecimento lexical: identificação das pseudopalavras	Conhecimento lexical: identificação das palavras reais	Sistema de caso: domínio do genitivo
Maior uso dos plurais com alteração do som vocálico	$r_s = 0.40, p = 0.08$	n.s.	n.s.
Maior produção do plural {-Ø}	n.s.	$r_s = 0.50^*$	$r_s = 0.43, p = 0.06$

* A correlação é significativa ao nível 0.05.

13.2.7.3 GRUPO L2

No grupo L2, verifica-se uma associação muito significativa, embora moderada, entre o conhecimento lexical e o uso dos plurais com alteração do som vocálico. Quanto maior é o conhecimento lexical dos falantes L2, maior é o uso dos plurais com alteração do som vocálico, $r_s = 0.38, p < 0.01$, sendo que estes participantes produzem mais plurais como *Kland – Kländer*, *Blochster – Blöchter* ou *Korf – Körfe*. Além disso, também a produção do morfema {-e} aumenta muito significativamente quanto maior é o conhecimento lexical, $r_s = 0.30, p < 0.01$, observando-se mais plurais como *Mecht – Mechte* ou *Gilm – Gilme*, aproximando-se assim das tendências de pluralização dos falantes L1.

É de referir ainda que os nomes incluídos na TDL, embora apresentados no singular, representam as oito possíveis formas de pluralização, mas não se verificou qualquer correlação entre o tipo de nomes que os participantes conhecem e a forma como empregam o plural.

Neste grupo, à semelhança da associação ao conhecimento lexical, também se constata uma associação significativa, embora moderada, entre o conhecimento do sistema de caso e o uso dos plurais com alteração do som vocálico. Este resultado é, até um certo ponto esperado,

uma vez que o conhecimento de caso se encontra correlacionado com a proficiência lexical. Assim, quanto maior é o domínio do sistema de caso, medido pelos resultados da TMC, maior é o uso destes plurais adquiridos mais tardiamente, $r_s = 0.27$, $p < 0.05$ (por exemplo, *Kland – Kländer*). E também a produção do morfema {-e} aumenta muito significativamente quanto maior é o conhecimento dos casos, $r_s = 0.29$, $p < 0.01$, verificando-se simultaneamente uma diminuição do uso do morfema {-(e)n}, $r_s = - 0.30$, $p < 0.01$. Deste modo, por exemplo, no item *Mecht*, os participantes produzem mais frequentemente o plural *Mechte* e menos *Mechten*. Além disso, encontra-se ainda uma correlação positiva muito significativa com o plural {-Ø}, cuja produção aumenta com o domínio dos casos em alemão, $r_s = 0.31$, $p < 0.01$, e que se traduz na produção de mais plurais como *Taden – Taden* ou *Linster – Linster*.

TABELA 53: CORRELAÇÕES DA FORMAÇÃO DO PLURAL COM O CONHECIMENTO LEXICAL E O DOMÍNIO DO SISTEMA DE CASO NO GRUPO L2.

	Conhecimento lexical	Domínio do sistema de caso
Maior uso dos plurais com alteração do som vocálico	$r_s = 0.38^{**}$	$r_s = 0.27^*$
Diminuição do plural {-e)n}		$r_s = - 0.30^{**}$
Maior produção do plural {-e}	$r_s = 0.30^{**}$	$r_s = 0.29^{**}$
Maior produção do plural {-Ø}		$r_s = 0.31^{**}$

* A correlação é significativa ao nível 0.05.

** A correlação é significativa ao nível 0.01.

É de notar também que, ao analisar individualmente os casos da TMC, se constata algumas associações significativas que, além de confirmarem os padrões acima referidos (por exemplo, a diminuição do plural {-e)n} quanto maior é o domínio dos casos), permitem especificar um pouco mais a associação entre plural e sistema de caso. Considerando que o sistema de caso é adquirido progressivamente, na sequência nominativo > acusativo > dativo > genitivo (Clahsen, 1984; Meisel, 1986; Tracy, 1986), é possível observar determinadas fases na formulação do plural que se encontram associadas a essa progressão, embora as correlações sejam, na sua maioria, bastante moderadas.

Verifica-se portanto, que logo a partir do caso acusativo, quanto maior é o domínio deste caso, começa a diminuir a produção de plurais com $\{-e\}n$, $r_s = -0.22$, $p < 0.05$, começando a aumentar os plurais com alteração do som vocálico, $r_s = 0.22$, $p < 0.05$.

Depois, a partir da aquisição do dativo, quanto maior o seu domínio, mais tende a aumentar a produção do morfema $\{-e\}$ (embora a correlação seja fraca e não significativa: $r_s = 0.19$, $p = 0.90$), aumentando muito significativamente a produção do plural $\{-\emptyset\}$, $r_s = 0.41$, $p < 0.01$. É também a partir do caso dativo que tendem a diminuir as formas de plural desviantes, também aqui com valores estatísticos bastante fracos $r_s = -0.20$, $p = 0.90$.

TABELA 54: ASSOCIAÇÃO ENTRE O DOMÍNIO DE CADA CASO E A PRODUÇÃO DE MORFEMAS DE PLURAL NO GRUPO L2.

Casos Produção de plurais	Nominativo	Acusativo	Dativo	Genitivo
Diminuição do plural $\{-e\}n$		$r_s = -0.22^*$	$r_s = -0.23^*$	$r_s = -0.20$, $p = 0.07$
Aumento dos plurais com alteração do som vocálico		$r_s = 0.22^*$	$r_s = 0.19$, $p = 0.09$	$r_s = 0.24^*$
Aumento do plural $\{-e\}$			$r_s = 0.19$, $p = 0.09$	$r_s = 0.23^*$
Aumento de $\{-\emptyset\}$			$r_s = 0.41^{**}$	
Diminuição de formas desviantes			$r_s = -0.20$, $p = 0.09$	$r_s = -0.18$, $p = 0.10$

* A correlação é significativa ao nível 0.05.

** A correlação é significativa ao nível 0.01.

13.2.8 EFEITOS DE FATORES EXTRALINGUÍSTICOS NAS ESTRATÉGIAS DE PLURALIZAÇÃO

Nesta secção são analisados os efeitos de determinados fatores extralinguísticos sobre a produção do plural alemão. Estes fatores incluem a idade de início de aquisição dos participantes, a quantidade e o tipo de exposição à língua-alvo, bem como a motivação relativamente à língua-alvo.

13.2.8.1 IDADE DE INÍCIO DE AQUISIÇÃO DOS PARTICIPANTES

Como se pode verificar, relativamente às estratégias de pluralização, existem diferenças entre os grupos experimentais, que apresentam diferentes idades de início de aquisição. Mais especificamente entre os falantes L1 e os falantes 2L1, que adquiriram o alemão na infância, e os falantes L2, que começaram a aprender alemão a partir da adolescência. Contudo, é de notar que essa influência perde proeminência dentro de cada um dos grupos, não se verificando correlações significativas entre a idade de início de aquisição dos participantes e o uso dos morfemas de plural em nenhum dos grupos.

Como se pôde observar no Gráfico 27⁵⁶, na pluralização das pseudopalavras da TPP, os falantes L1 produzem mais plurais com {-e}, {- Ø} e {-s} do que os outros falantes.

Já os falantes L2 recorrem muito mais ao morfema {-(e)n} e muito menos a {-s} do que os outros grupos, baseando-se muito em critérios de frequência e associação ao género gramatical. No entanto, verificou-se que, com o aumentar da proficiência, começam também a utilizar mais morfemas de plural, principalmente os plurais com {-e} e os que implicam a alteração do som vocálico.

Os falantes 2L1 situam-se entre os falantes L1 e L2, manifestando padrões de pluralização semelhantes aos dos L1, sendo que as diferenças observadas assumem um carácter mais quantitativo do que qualitativo.

⁵⁶ Ver página 149.

13.2.8.2 QUANTIDADE E TIPO DE EXPOSIÇÃO À LÍNGUA-ALVO

Observa-se que a exposição ao alemão, medida pelo índice do questionário sociolinguístico BLP, influencia significativamente determinadas estratégias de pluralização nos grupos 2L1 e L2. Nesta secção são apresentados os resultados dessa análise, não incluindo o grupo L1, ao qual esta análise não é aplicável.

13.2.8.2.1 GRUPO 2L1

No grupo 2L1 observa-se que o fator exposição linguística tem um efeito limitado sobre a utilização dos morfemas de plural. Analisaram-se vários elementos como a dominância linguística, a idade de regresso a Portugal, os anos vividos na Alemanha/Suíça e em Portugal, mas os resultados não revelam associações estatisticamente significativas. Não obstante, verificam-se algumas tendências de pluralização associadas aos anos passados num contexto profissional em que se fala alemão, assim como aos anos passados num contexto familiar em que se fala alemão.

TABELA 55: ASSOCIAÇÃO ENTRE OS ANOS PASSADOS NUM CONTEXTO PROFISSIONAL EM QUE SE FALA ALEMÃO E A PRODUÇÃO DE MORFEMAS DE PLURAL NO GRUPO 2L1.

	Anos de trabalho com a língua alemã
Maior produção do plural {- Ø }	$r_s = 0.37, p = 0.11$
Maior produção do plural {- s }	$r_s = 0.39, p = 0.09$

TABELA 56: ASSOCIAÇÃO ENTRE OS ANOS PASSADOS NUMA FAMÍLIA EM QUE SE FALA ALEMÃO E A PRODUÇÃO DE MORFEMAS DE PLURAL NO GRUPO 2L1.

	Anos em família que fala alemão
Menor produção do plural {- (e)n }	$r_s = - 0.38, p = 0.10$
Maior produção do plural {-er }	$r_s = 0.40, p = 0.08$

Como se pode observar na Tabela 55, os participantes do grupo 2L1 que passaram mais anos num contexto profissional em que se fala alemão tendem a produzir mais plurais {- Ø} e {- s}. Os participantes 2L1 que passaram mais anos numa família em que se fala alemão tendem a produzir menos plurais {- (e)n} e mais plurais {-er}, como se vê na Tabela 56. Contudo, como referido, estas correlações não são estatisticamente significativas.

13.2.8.2.2 GRUPO L2

No grupo L2, verifica-se alguma influência da exposição à língua-alvo, embora o efeito seja fraco ou moderado. Assim, quanto maior é o índice de exposição ao alemão, maior é o uso das formas de plural adquiridas mais tardiamente, como as que implicam a alteração do som vocálico. E, conseqüentemente, menos formas desviantes são produzidas. Além disso, existe uma associação muito significativa entre esse índice de exposição e o uso do morfema de plural {-e}, que mostra que os falantes L2 começam a produzir mais plurais deste tipo quanto maior é o seu contacto com o alemão. Como já referido, o índice de exposição ao alemão consiste na pontuação total relativa ao alemão, obtida a partir do total das secções do BLP.

TABELA 57: ASSOCIAÇÃO ENTRE A QUANTIDADE DE EXPOSIÇÃO E A PRODUÇÃO DE MORFEMAS DE PLURAL NO GRUPO L2.

	Índice de exposição ao alemão
Maior produção do plural {-e}	$r_s = 0.37^{**}$
Maior uso dos plurais com alteração do som vocálico	$r_s = 0.27^*$
Diminuição de formas desviantes	$r_s = - 0.22^*$

* A correlação é significativa ao nível 0.05.

** A correlação é significativa ao nível 0.01.

No que concerne à quantidade de instrução formal de alemão, não se verificam correlações significativas com o uso dos morfemas de plural, o que provavelmente se deve ao facto de não existirem grandes diferenças entre os participantes L2 relativamente aos anos de

instrução de alemão, sendo que a grande maioria (75%) indicou ter tido até 3 anos de aulas de alemão ($Q3 = 3$). Por esta razão, este não é um fator diferenciador no seio do grupo L2.

Para analisar os possíveis efeitos do tipo de exposição sobre a utilização dos morfemas de plural, dividiu-se este grupo nos três subgrupos já anteriormente apresentados, de acordo com o tipo de exposição ao alemão. O teste de Kruskal-Wallis mostra que existem diferenças estatisticamente muito significativas entre estes subgrupos ao nível dos plurais {-e}, $\chi^2(2) = 7.16$, $p < 0.05$, e {-e} com alteração do som vocálico, $\chi^2(2) = 13.47$, $p < 0.01$.

Para aferir entre que grupos se encontram estas diferenças, aplicaram-se testes de Mann-Whitney com Correção de Bonferroni ($p = 0.017$).

TABELA 58: DIFERENÇAS ENTRE O TIPO DE EXPOSIÇÃO E A PRODUÇÃO DE DETERMINADOS MORFEMAS DE PLURAL NO GRUPO L2.

Plural {-e}	$U = 307.00^{**}$	Subgrupo 3 > Subgrupo 1
Plural {-e} com alteração do som vocálico	$U = 269.50^{**}$ $U = 154.00^{**}$	Subgrupo 3 > Subgrupo 1 Subgrupo 3 > Subgrupo 2

*** A correlação é significativa ao nível 0.01.*

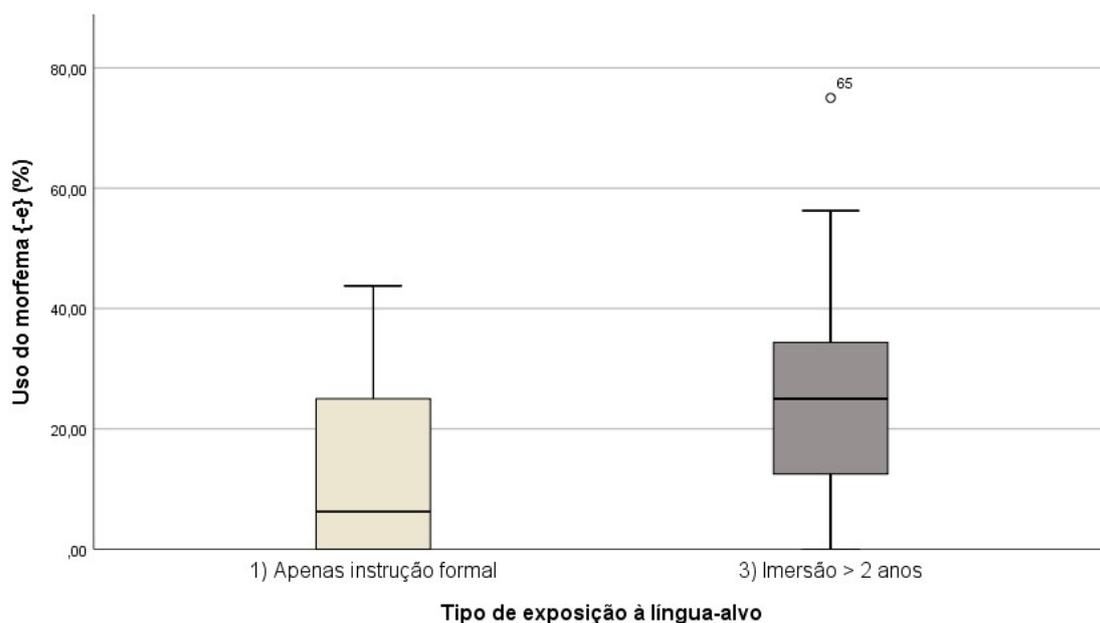


GRÁFICO 58: DIFERENÇA ENTRE OS PARTICIPANTES L2 QUANTO AO USO DO PLURAL COM {-E} EM FUNÇÃO DO TIPO DE EXPOSIÇÃO À LÍNGUA-ALVO (SUBGRUPOS 1 E 3).

Como ilustrado pelo Gráfico 58, a média de produção do plural {-e} pelo subgrupo 1 é de 12.30% ($DP = 2.63$), duplicando no caso dos participantes do subgrupo 3, que apresentam uma produção média deste plural de 24.22% ($DP = 3.21$). Isto significa que os participantes L2 que vivem há mais de 2 anos em contexto de imersão produzem na TPP mais formas como *Fisicht – Fisichte* ou *Ropf – Ropfe*.

No caso do *outlier* que se observa no Gráfico 58, trata-se de um participante que, embora esteja a viver em contexto de imersão há 3 anos, aparenta fazer pouco uso do alemão no quotidiano. Este falante L2 sobregeneraliza claramente o uso do morfema {-e}, apresentando uma taxa de utilização na TPP de 75%, e produz plurais agramaticais como *Blochster – Blochtere* ou *Miertel – Miertele*, que vão contra o princípio de eliminação do *schwa*.⁵⁷

⁵⁷ Ver página 62.

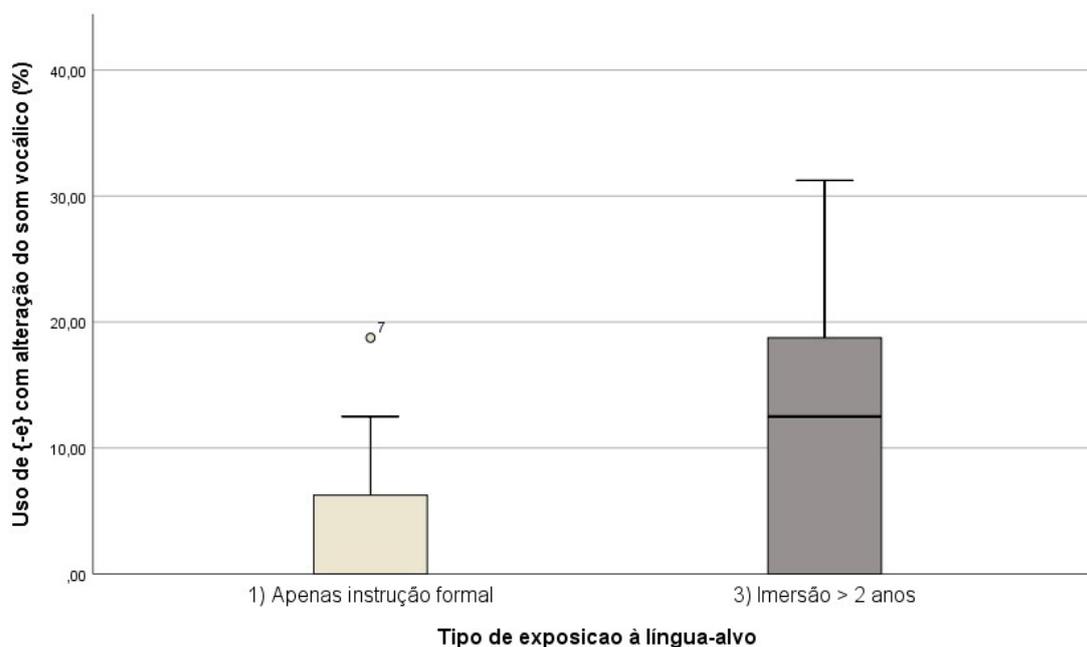


GRÁFICO 59: DIFERENÇA ENTRE OS PARTICIPANTES L2 QUANTO AO USO DO PLURAL COM {-E} E ALTERAÇÃO DO SOM VOCÁLICO EM FUNÇÃO DO TIPO DE EXPOSIÇÃO À LÍNGUA-ALVO (SUBGRUPOS 1 E 3).

Como ilustrado pelo Gráfico 59, a média de produção do plural {-e} com alteração do som vocálico pelo subgrupo 1 é de 3.43% ($DP = 1.00$), triplicando no caso dos participantes do subgrupo 3, os quais apresentam uma produção média deste plural de 10.74% ($DP = 1.67$). Deste modo, os participantes L2 que vivem há mais de 2 anos em contexto de imersão produzem, na TPP, mais formas como *Kland – Klände* ou *Ropf – Röpfe*.

O *outlier* que se observa no Gráfico 59 é referente a um participante que teve bastante contacto com o alemão em contexto profissional durante algum tempo, o que pode explicar o seu uso mais elevado do plural {-e} com alteração do som vocálico.

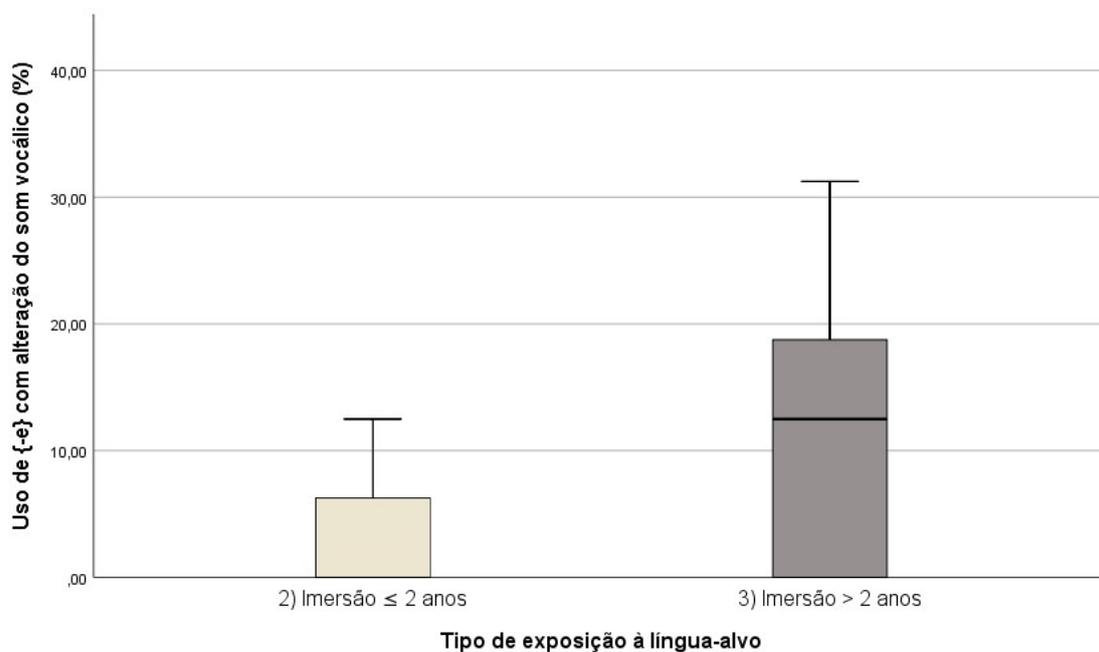


GRÁFICO 60: DIFERENÇA ENTRE OS PARTICIPANTES L2 QUANTO AO USO DO PLURAL COM {-E} E ALTERAÇÃO DO SOM VOCÁLICO EM FUNÇÃO DO TIPO DE EXPOSIÇÃO À LÍNGUA-ALVO (SUBGRUPOS 2 E 3).

De forma idêntica, como ilustrado pelo Gráfico 60, a média de produção do plural {-e} com alteração do som vocálico pelo subgrupo 2 é de 3,68% ($DP = 1.21$), passando aproximadamente para o triplo no caso dos participantes do subgrupo 3, que, como já indicado, apresentam uma produção média deste plural de 10,74% ($DP = 1.67$).

Os resultados são semelhantes ao comparar os participantes L2 que vivem presentemente em Portugal e os que vivem na Alemanha. Também nesta análise, os efeitos do contexto de imersão incidem, em primeira instância, sobre a utilização dos plurais {-e} e {-e} com alteração do som vocálico.

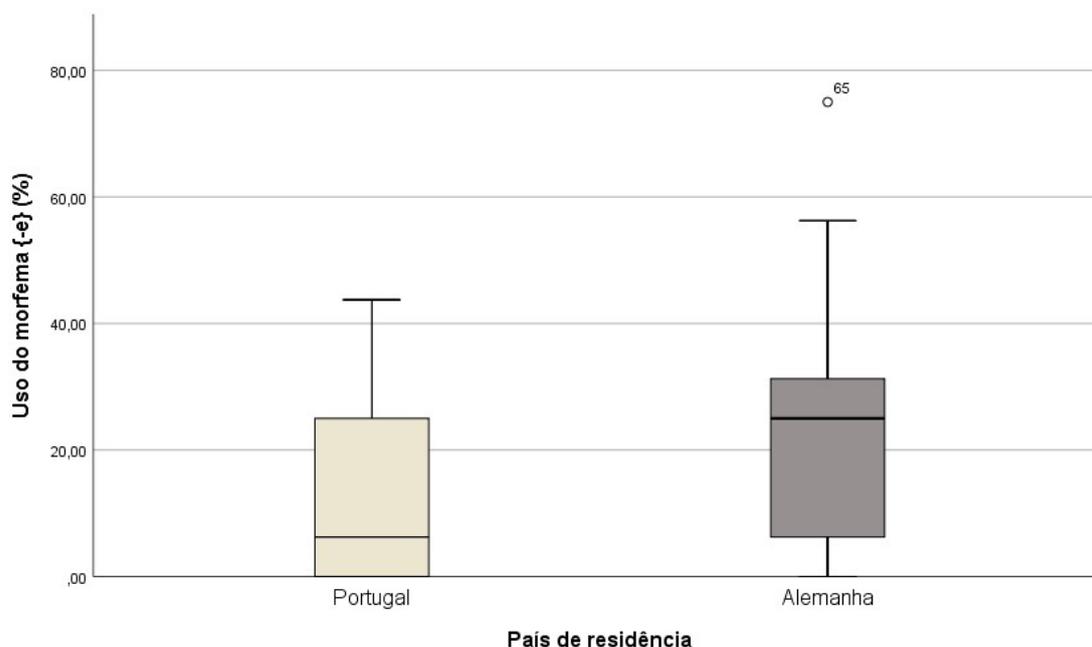


GRÁFICO 61: DIFERENÇA ENTRE OS PARTICIPANTES L2 QUANTO AO USO DO PLURAL COM {-E} EM FUNÇÃO DO PAÍS DE RESIDÊNCIA.

Relativamente ao plural {-e}, a média de produção deste plural dos falantes L2 residentes em Portugal é de 12.86% ($DP = 2.44$), enquanto os falantes L2 que vivem na Alemanha apresentam uma média de 22.78% ($DP = 2.66$) de uso do plural {-e}, $U = 535.50$, $p < 0.05$. O *outlier* que se observa no Gráfico 61, é o mesmo *outlier* referido no caso do Gráfico 58⁵⁸, tratando-se de um participante que, embora esteja a viver em contexto de imersão há 3 anos, sobregeneraliza claramente o uso do morfema {-e}.

⁵⁸ Ver página 189.

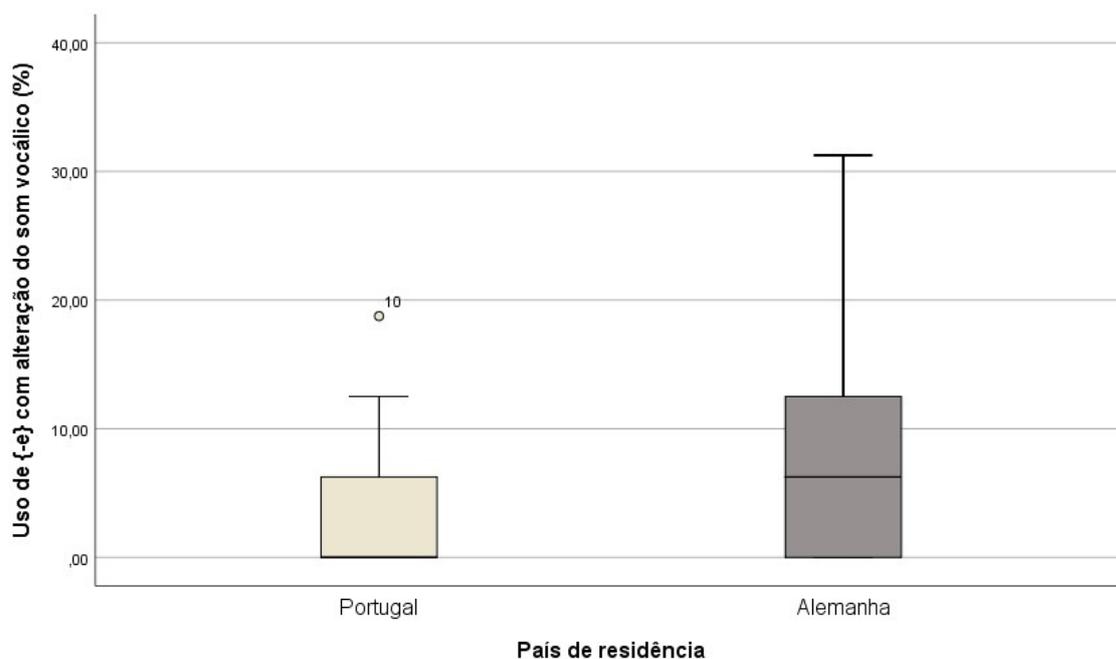


GRÁFICO 62: DIFERENÇA ENTRE OS PARTICIPANTES L2 QUANTO AO USO DO PLURAL COM {-E} COM ALTERAÇÃO DO SOM VOCÁLICO EM FUNÇÃO DO PAÍS DE RESIDÊNCIA.

No caso de {-e} com alteração do som vocálico, a diferença é marginalmente significativa, $U = 629.00$, $p = 0.10$, sendo que a média de produção dos falantes L2 residentes em Portugal é de 4.11% ($DP = 0.89$) e a dos falantes L2 em contexto de imersão duplica para 8.19% ($DP = 1.39$). O *outlier* que se observa no Gráfico 62 é referente a um participante que, embora residente em Portugal, estudou alemão na sua licenciatura, apresentando o nível C1 do QECR, o que pode explicar o seu uso mais elevado do plural {-e} com alteração do som vocálico, à semelhança dos falantes L2 que vivem em contexto de imersão.

Adicionalmente, ao correlacionar os anos passados em contexto de imersão com a utilização dos morfemas de plural, verifica-se novamente a associação ao plural {-e}, $r_s = 0.24$, $p < 0.05$, e {-e} com alteração do som vocálico, $r_s = 0.37$, $p < 0.01$, mas também uma associação marginalmente significativa e fraca a todos os plurais que implicam a alteração do som vocálico, $r_s = 0.19$, $p = 0.09$. Deste modo, os participantes L2 que vivem, ou viveram, mais tempo em contexto de imersão produzem, na TPP, mais formas como *Ropf – Ropfe* ou *Kland – Klände*, e tendem também a produzir mais plurais como *Rald – Rälde*.

Outro fator importante na análise dos efeitos da exposição à língua-alvo é a utilização que os participantes fazem do alemão no seu dia-a-dia, mais especificamente em contexto profissional ou acadêmico. Através do Teste do Coeficiente de Correlação de Spearman, constata-se uma correlação positiva, embora fraca, com os plurais {-er} e {-Ø}, com e sem alteração do som vocálico, como se pode observar na seguinte tabela.

TABELA 59: ASSOCIAÇÃO ENTRE O USO DA LÍNGUA-ALVO NO TRABALHO/UNIVERSIDADE E A PRODUÇÃO DE MORFEMAS DE PLURAL NO GRUPO L2.

	Uso do alemão no trabalho / universidade
Maior produção do plural {-er}	$r_s = 0.24^*$
Maior produção do plural {-Ø}	$r_s = 0.22^*$
Maior produção de {-er} com alteração do som vocálico	$r_s = 0.23^*$
Maior produção de {-Ø} com alteração do som vocálico	$r_s = 0.28^*$

* A correlação é significativa ao nível 0.05.

Aqui é de referir que se verifica alguma influência da língua inglesa sobre a utilização dos morfemas de plural no grupo L2. Como se pode ver na seguinte tabela, os participantes que usam mais a língua inglesa no trabalho/universidade produzem significativamente menos o plural {-er}, tratando-se de uma associação moderada.

TABELA 60: ASSOCIAÇÃO ENTRE A EXPOSIÇÃO À LÍNGUA INGLESA E A PRODUÇÃO DE MORFEMAS DE PLURAL NO GRUPO L2.

	Uso do inglês no trabalho/universidade
Menor produção do plural {-er}	$r_s = - 0.34^{**}$

** A correlação é significativa ao nível 0.01.

13.2.8.3 MOTIVAÇÃO

Nesta secção analisa-se se o fator motivação, que também exerce alguma influência sobre a utilização dos morfemas de plural.

13.2.8.3.1 GRUPO 2L1

No grupo 2L1 verifica-se uma associação significativa e moderada entre a motivação e a produção de formas desviantes. Deste modo, os participantes que apresentam maior motivação e identificação relativamente à língua e cultura alemã produzem menos formas de plural desviantes das 8 formas nativas de pluralização, como se pode observar na seguinte tabela. Não se verificaram outro tipo de correlações, nomeadamente com morfemas específicos.

TABELA 61: ASSOCIAÇÃO ENTRE A MOTIVAÇÃO RELATIVAMENTE AO ALEMÃO E A PRODUÇÃO DE MORFEMAS DE PLURAL NO GRUPO 2L1.

	Motivação ALM
Diminuição de formas desviantes	$r_s = -0.47^*$

* A correlação é significativa ao nível 0.05.

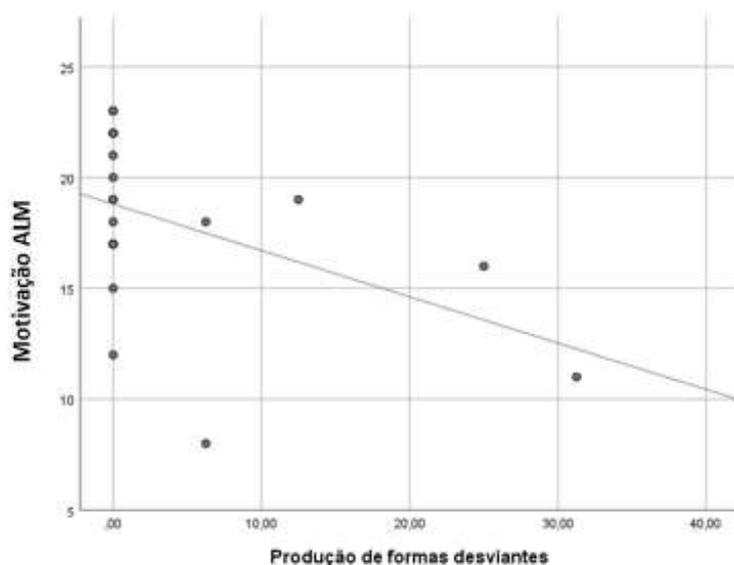


GRÁFICO 63: CORRELAÇÃO NEGATIVA ENTRE A MOTIVAÇÃO RELATIVAMENTE AO ALEMÃO E A PRODUÇÃO DE PLURALS DESVIANTES NA TPP NO GRUPO 2L1.

13.2.8.3.2 GRUPO L2

No grupo L2, verifica-se uma associação significativa, embora fraca, entre a motivação e a produção do plural {-e} e dos plurais com alteração do som vocálico. Os participantes que apresentam maior motivação e identificação relativamente à língua e cultura alemã produzem significativamente mais plurais com recurso ao morfema {-e} e aos plurais que implicam a alteração do som vocálico, como se pode observar na seguinte tabela.

TABELA 62: ASSOCIAÇÃO ENTRE A MOTIVAÇÃO RELATIVAMENTE AO ALEMÃO E A PRODUÇÃO DE MORFEMAS DE PLURAL NO GRUPO L2.

	Motivação ALM
Maior produção do plural {-e}	$r_s = 0.23^*$
Maior produção de {-e} com alteração do som vocálico	$r_s = 0.28^*$
Maior produção dos plurais com alteração do som vocálico	$r_s = 0.24^*$

** A correlação é significativa ao nível 0.05.*

13.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA TPP

Os três grupos de participantes apresentam padrões de pluralização diferentes, embora tenham também muitos aspetos em comum. Analisou-se a utilização dos morfemas de plural em termos de frequência, produtividade e uniformidade. Além disso, consideraram-se aspetos como o número de sílabas e o género gramatical. Adicionalmente, analisaram-se os efeitos da quantidade e do tipo de exposição à língua-alvo, da motivação, do conhecimento lexical e do sistema de caso sobre os padrões de pluralização.

No que diz respeito à frequência com que os grupos utilizam os morfemas de plural, no grupo L1, o morfema de plural mais utilizado é {-e}, seguido de {-Ø} e {-s}. Estes também são os morfemas privilegiados pelo grupo 2L1, mas com uma ordem ligeiramente diferente: {-s} é o mais utilizado, seguido de {-e} e {-Ø}. Deste modo, as diferenças entre os falantes monolíngues e os falantes bilingues regressados são de natureza mais quantitativa do que qualitativa.

O mesmo não se verifica relativamente ao grupo L2, constatando-se diferenças qualitativas em relação aos outros grupos, principalmente no que diz respeito ao morfema {-s}. Assim, os falantes L2 preferem claramente {-(e)n}, seguido de {-e} e {-Ø}, e evitam utilizar o plural {-s}.

Podemos inferir várias conclusões destes resultados. Em primeiro lugar, este padrão de pluralização demonstra que não se verifica uma preferência pelo morfema {-s} por influência da L1 nos falantes L2. Esta constatação vai ao encontro da perspectiva de que a morfologia flexional não é muito suscetível a efeitos de transferência interlinguística e que segue uma ordem natural de aquisição. Esta conclusão é corroborada pela segunda observação crucial: o facto de a sobregeneralização de {-(e)n} ser a mais frequentemente documentada em fases iniciais de aquisição do plural alemão, tanto em termos de L1 como de L2 (Bittner, 2000; Marouani, 2006; Zaretsky *et al.*, 2014).

No entanto, é de notar que a percentagem de utilização de {-s} é surpreendentemente baixa, comparativamente com os grupos L1 e 2L1, o que poderá indicar uma estratégia de evitação de {-s}. Esta pode ocorrer precisamente por influência da L1, seguindo o raciocínio de que {-s} não é um marcador de plural válido em alemão porque o plural alemão é muito diferente do português. Com efeito, sobretudo em níveis iniciais de instrução formal, parece ser uma ideia comum de que

“o plural em alemão não é com {-s}”, citando uma falante L2 numa conversa sobre a aprendizagem do alemão.

Mas por outro lado, os estudos de Bittner (2000) e de Zaretsky *et al.* (2014) mostram que a sobregeneralização de {-s} apenas ocorre em fases mais avançadas da aquisição, ou seja, depois da fase inicial de sobregeneralização de {-(e)n}. Neste sentido, tendo em conta que a maioria dos participantes L2 deste estudo ainda se encontra em níveis iniciais de aquisição, tudo aponta para que ainda não tenham alcançado essa fase da aquisição e, portanto, ainda não reconhecem a validade do morfema {-s} como marcador do plural – sem que haja qualquer influência da L1. Contudo, para tentar obter mais clareza a este respeito, é necessária mais investigação com falantes L2 que apresentem níveis mais avançados de proficiência.

Retomando a questão da frequência de utilização dos morfemas, é de referir também que os plurais com alteração do som vocálico, nomeadamente em combinação com {-er} ou {-Ø}, são os plurais menos frequentes nos três grupos, o que se encontra de acordo com o que é reportado por diversos estudos sobre a aquisição L1 e L2. Estes indicam que os plurais com alteração do som vocálico são os últimos a ser adquiridos (Marouani, 2006; Wegener, 1995b).

No que diz respeito à produtividade, isto é, ao número de pseudopalavras da TPP em que cada morfema de plural ocorre como estratégia de pluralização, o espectro de utilização dos morfemas de plural é mais fechado no grupo L1, seguindo-se o grupo 2L1 e, por fim, o grupo L2, que é aquele que aplica os morfemas de plural a um maior número de itens, ou seja, existe muita variação no seio deste grupo quanto às estratégias de pluralização adotadas. Estes resultados refletem que os falantes nativos têm naturalmente uma perceção das possibilidades de marcação do plural (decorrentes das características morfofonológicas) que os falantes L2 não possuem nesta fase, tornando as escolhas mais homogêneas. Prova disso é também o facto de o grupo L1 não ter produzido qualquer plural “agramatical”, ou seja, formas que seriam impossíveis em alemão, ao contrário do que se verificou no grupo L2. Com efeito, na aquisição L2 do plural observou-se menos sensibilidade às restrições morfofonológicas na formação do plural, sendo frequentes marcações duplas (*Miertelens, Blöchtern*), adição de sílabas desnecessárias e/ou elementos de junção (*Blöchteren, Tuloren*) e mesmo “deformações” como *Dollen ou Linsten*. A este respeito, também foi observada noutros estudos sobre a aquisição L2 (infantil e tardia), em fases iniciais, a ocorrência de muitas marcações duplas, isto é, a utilização simultânea de dois morfemas de plural (Bast, 2003).

Associada à produtividade encontra-se o nível de uniformidade da produção do plural em cada pseudopalavra, ou seja, em que medida os falantes são unânimes relativamente às estratégias de pluralização. Assim, no que diz respeito ao número de pseudopalavras da TPP com produção superior a 50% do mesmo morfema, o grupo L1 é o que apresenta maior uniformidade na produção do plural (9 pseudopalavras), logo seguido do grupo 2L1 (7 pseudopalavras). Por fim, no grupo L2, a maioria dos participantes selecionou o mesmo morfema de plural em apenas 3 pseudopalavras. Mais uma vez, isto confirma que existe grande variabilidade no seio deste grupo.

Verificam-se muitas semelhanças na pluralização dos itens mais uniformes entre os grupos L1 e 2L1, que produzem uniformemente (>50%) o mesmo plural em 6 pseudopalavras da tarefa – *Biwos*, *Fisichte*, *Linster*, *Taden*, *Mechte* e *Tulos*. Isto demonstra que existe conformidade entre os participantes destes grupos quanto à aplicação de determinados princípios morfofonológicos. Deste modo, podem abstrair-se os seguintes princípios morfofonológicos, como sendo os mais evidentes para os falantes L1 (e também para os falantes 2L1, com pequenas diferenças quantitativas) na formação do plural:

- {-s} após vogais abertas (*Biwos*, *Tulos*);
- {-Ø} após os sufixos *-ere* e *-en* (*Linster*, *Taden*);
- preferência por {-e}, com e sem alteração do som vocálico, após sílaba final terminada em consoante e que não contenha *schwa* (*Fisichte*, *Röpfe*).
- preferência por {-e}, com e sem alteração do som vocálico, com monossílabos (*Mechte*, *Röpfe*).

Adicionalmente, é de notar que no grupo L1, o item *Kland* foi aquele que causou mais dúvidas aos falantes nativos, tendo sido pluralizado de 7 formas diferentes, das quais a aplicação do princípio 3) foi a mais consensual (*Klande*) mas apenas com uma frequência relativa de 30%, imediatamente seguido de *Klände*. De forma semelhante, no estudo de Zaretsky *et al.* (2013a) com falantes monolíngues (crianças e adultos), a quem também foram aplicadas as pseudopalavras do SETK 3-5, *Kland* foi a pseudopalavra que causou maior confusão aos participantes. Isto porque, sendo monossílabo e terminado em consoante, *Kland* pode ser

pluralizado com {-e}, com e sem alteração do som vocálico; quando apresentado no feminino, seria natural o plural {-(e)n}; tratando-se de uma palavra de significado desconhecido, é aplicável o plural {-s}; e, ainda, não sendo uma palavra terminada em *schwa*, também seria gramaticalmente possível utilizar {-er}, com e sem alteração do som vocálico. É de notar ainda que nas 7 pseudopalavras adotadas do SETK 3-5, o grupo L1 adotou, na sua maioria, as mesmas formas de plural produzidas pelos monolingues do estudo de Zaretsky *et al.* (2013a).

Contrariamente, o grupo L2, que apenas apresenta uniformidade no plural de 3 pseudopalavras, não compartilha nenhum plural maioritário com os outros grupos. Com efeito, os plurais mais uniformes no grupo L2 – *Ribanen*, *Mierteln* e *Linstern* – refletem claramente a aplicação da estratégia de sobregeneralização de {-(e)n} neste grupo.

Como já referido, o número de sílabas também influencia a escolha dos morfemas de plural. Assim, relativamente aos monossílabos, tanto o grupo L1 como o grupo 2L1 pluraliza os monossílabos principalmente com recurso a {-e}, como em 3). Deste modo, confirma-se esta associação, descrita, entre outros, por Köpcke (1988).

Contrariamente, o grupo L2 tende a formar o plural dos monossílabos com recurso ao morfema {-(e)n}, seguido de {-e}, o que demonstra novamente a sobregeneralização de {-(e)n}. Todavia, o facto de {-e} ser o segundo morfema mais escolhido para os monossílabos mostra uma progressão nos padrões de pluralização (sobretudo nos falantes L2 que apresentam maior exposição ao alemão).

Relativamente aos itens de 2 ou mais sílabas, ambos os grupos 2L1 e L1 pluralizam estes itens principalmente com recurso a {-∅} e {-s}, sendo que o grupo L1 demonstra maior preferência pelo plural {-∅}. Quanto ao grupo L2, também neste caso se verifica a estratégia de sobregeneralização de {-(e)n}, aliás seguido de {-∅}, o que demonstra também a progressão nos padrões de pluralização em direção aos padrões dos falantes nativos.

No que diz respeito à influência do género gramatical, é no grupo L2 que se encontram mais correlações significativas, enquanto nos grupos 2L1 e L1 se verifica uma influência muito menor do género sobre as estratégias de pluralização. Deste modo, os princípios de pluralização orientados pelo género gramatical nos falantes nativos são:

- {-(e)n} com o género feminino;
- {-∅} com o género não-feminino.

Por um lado, estes resultados confirmam a associação de {-(e)n} com os nomes femininos, mas não a associação de {-e} com os nomes masculinos e neutros (Bittner & Köpcke, 2001a, 2001b; Mugdan, 1977) – verificando-se, neste caso, uma preferência pelo plural {-∅}. Por outro lado, como as associações, além de poucas, foram apenas marginalmente significativas, pode concluir-se, à semelhança de Zaretsky *et al.* (2013a), que nos falantes nativos não se observa uma clara associação entre o género gramatical e as estratégias de pluralização. Isto sugere que os padrões de pluralização não são tão dependentes do género como é apresentado em algumas gramáticas de alemão (por exemplo, Duden, 2009) e que os falantes nativos se baseiam muito mais em critérios morfofonológicos.

Já o grupo L2 utiliza, surpreendentemente, uma estratégia muito baseada no género gramatical que, por um lado, segue os princípios “clássicos”: {-(e)n} com o feminino e {-e} com o masculino e o neutro (Bittner & Köpcke, 2001a, 2001b; Mugdan, 1977); mas que, por outro lado, estabelece associações, de certa forma, inexplicáveis como {-s} e {-∅} com alteração do som vocálico com o feminino. Isto mostra que, ao contrário dos falantes nativos, os falantes L2 ainda não desenvolveram sensibilidade aos critérios morfofonológicos.

No que diz respeito à relação dos padrões de pluralização L2 com o conhecimento lexical e a aquisição do sistema de caso, verifica-se uma associação muito significativa no grupo L2. Quanto maior é o conhecimento lexical dos falantes L2, maior é o uso dos plurais com alteração do som vocálico (*Kländer, Blöchter, Körfe*). Além disso, também a produção do morfema {-e} aumenta muito significativamente, quanto maior é o conhecimento lexical (*Mechte, Gilme*). Estes resultados são interessantes, pois, apesar das limitações da tarefa, demonstram que o conhecimento do plural é influenciado pelo conhecimento lexical, encontrando-se este associado a uma progressão nos padrões de pluralização. Além disso, comprovam a relevância do conhecimento lexical como indicador do nível de proficiência, como já anteriormente referido. Deste modo, pode concluir-se que quanto mais proficientes os falantes L2, mais se aproximam das tendências de pluralização dos falantes nativos.

Verificou-se também que o desenvolvimento do conhecimento do sistema de caso acompanha o processo de aquisição L2 do plural. Com o aumentar do domínio do sistema de caso, diminui a sobregeneralização de $\{-(e)n\}$ e aumenta significativamente a produção do plural $\{-e\}$, assim como dos plurais com alteração do som vocálico. É de notar, ainda, que o uso de outras formas, isto é, a produção de formas agramaticais (*Tuloren, Miertelend*), tende a diminuir quanto maior é o domínio do sistema de caso. Esta constatação é interessante, até porque, ao analisar individualmente os casos da TMC, é possível observar-se determinadas fases na aquisição do plural que se encontram associadas à progressão na aquisição do sistema de caso. Com efeito, considerando que o sistema de caso é adquirido progressivamente, na sequência nominativo > acusativo > dativo > genitivo (Clahsen, 1984; Meisel, 1986; Tracy, 1986), verifica-se, que logo a partir do caso acusativo, com o aumento do domínio deste caso, começa a diminuir a produção de plurais com $\{-(e)n\}$, começando a aumentar os plurais com alteração do som vocálico. Depois, a partir da aquisição do dativo, tende a aumentar a produção do plural $\{-e\}$ e aumenta muito significativamente a produção do plural $\{-\emptyset\}$. É também a partir do caso dativo que tendem a diminuir mais as formas de plural desviantes.

Esta observação mostra que existe um processo de aquisição da flexão do substantivo, que se desenrola paralelamente, em simultâneo, não parecendo, assim, possível estabelecer uma hierarquia de aquisição L2 das categorias da flexão do substantivo (género, plural e sistema de caso). No entanto, trata-se de uma questão que requer mais investigação.

No grupo 2L1, embora não se verifiquem correlações significativas entre os resultados gerais da TDL e os padrões de pluralização, ao analisar separadamente os resultados da identificação das pseudopalavras e das palavras reais da TDL, constata-se que quanto melhor é o conhecimento lexical dos falantes 2L1, mais frequentemente tendem a aplicar os morfemas de plural adquiridos mais tardiamente, nomeadamente os plurais com alteração do som vocálico e o plural $\{-\emptyset\}$. Neste grupo também não se verificam correlações significativas entre os resultados da TMC e os padrões de pluralização. No entanto, ao analisar individualmente os casos da TMC, constata-se que quanto melhor os falantes 2L1 dominam o caso genitivo mais frequentemente tendem a aplicar o plural $\{-\emptyset\}$. Deste modo, torna-se visível que as formas de plural adquiridas mais tardiamente são as mais vulneráveis para os falantes 2L1 regressados a Portugal, encontrando-se associadas a algum efeito de erosão também a nível lexical e do caso genitivo.

Analisados os efeitos da quantidade e do tipo de exposição à língua-alvo, assim como da motivação, sobre a produção do plural alemão, encontraram-se também resultados interessantes no que diz respeito à aquisição L2.

Deste modo, verifica-se que quanto maior é a exposição ao alemão dos falantes L2, mais rápida é a aquisição do plural, observando-se uma progressão nos padrões de pluralização: maior uso do plural {-e} e das formas de plural mais complexas, como as que implicam a alteração do som vocálico, e menor produção de formas desviantes. Conclui-se, portanto, que a quantidade de exposição à língua-alvo desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da L2, sobretudo no caso de propriedades que apresentam maior complexidade (Scholten & Piske, 2009).

No que diz respeito ao tipo de exposição à língua-alvo, confirma-se o efeito positivo da imersão linguística sobre a aquisição da L2, sendo que os falantes que vivem em contexto de imersão produzem significativamente mais plurais {-e}, com e sem alteração do som vocálico. Além disso, este efeito da exposição torna-se particularmente significativo no caso dos falantes L2 que vivem em contexto de imersão há mais de 2 anos. Esta observação demonstra não apenas a complexidade da estrutura em causa, mas também a importância e a necessidade de ter contacto linguístico suficiente para a sua completa aquisição. No entanto, o facto de os efeitos da exposição em contexto de imersão se tornarem mais significativos apenas passados 2 anos, pode dever-se também ao uso que os falantes fazem do alemão no dia-a-dia. Surpreendentemente, observou-se que muitos participantes L2 que vivem em contexto de imersão, na Alemanha, utilizam a língua inglesa no trabalho, particularmente em universidades e empresas do ramo das novas tecnologias. De acordo com os participantes, esta realidade parece ser bastante comum, sobretudo em Berlim, não sendo raro haver pessoas que vivem lá há mais de 5 anos e apresentam uma proficiência muito baixa do alemão, apenas ao nível da iniciação. Esta constatação pode ser encarada como um testemunho de uma nova realidade sociolinguística, emergente do atual mundo em crescente globalização.

Em todo o caso, e independentemente do tipo de exposição linguística, a utilização que os participantes do grupo L2 fazem do alemão no seu dia-a-dia, particularmente em contexto profissional ou académico, influencia os padrões de pluralização, nomeadamente no que diz respeito a plurais adquiridos mais tardiamente, como o plural {-Ø}, ou menos frequentes, como o plural {-er}. Aliás, a este respeito, verifica-se alguma influência da língua inglesa sobre a utilização

dos morfemas de plural no grupo L2, sendo que os participantes que usam mais a língua inglesa no trabalho/universidade produzem significativamente menos o plural {-er}.

No que concerne a quantidade de instrução formal de alemão, tal como se verificou relativamente ao conhecimento lexical e do sistema de caso, não se verificam correlações significativas com o uso dos morfemas de plural, o que é explicado, em grande parte, pelo facto de não existirem grandes diferenças entre os participantes L2 relativamente aos anos de instrução de alemão, não se tratando de um fator diferenciador no seio do grupo L2. Esta constatação é apoiada pelo facto de existir um *outlier* referente a um participante que possui o nível C1 do QECR, e que, à semelhança dos falantes L2 que vivem em contexto de imersão, apresenta maior uso do plural {-e} com alteração do som vocálico. Contudo, tal como referido na discussão dos resultados da TMC, os resultados obtidos apontam para que quanto mais complexa é a propriedade-alvo, maior se torna a eficiência da aquisição implícita, em detrimento da aquisição explícita (DeKeyser, 2003).

Já no grupo 2L1, não se observou grande influência do fator exposição linguística sobre a utilização dos morfemas de plural. Analisaram-se vários elementos como a dominância linguística, a idade de regresso a Portugal, os anos vividos na Alemanha/Suíça e em Portugal, mas os resultados não revelaram associações estatisticamente significativas. Não obstante, verificam-se algumas tendências de pluralização que mostram que os falantes bilingues regressados que passaram mais anos num contexto profissional em que se fala alemão tendem a produzir mais plurais {- Ø} e {- s} e os que passaram mais anos numa família em que se fala alemão tendem a produzir menos plurais {- (e)n} e mais plurais {-er}. Isto denota algum efeito positivo da exposição linguística sobre a produção dos morfemas de plural menos salientes ({- Ø}) e menos frequentes ({-er}, {- s}).

Relativamente ao fator motivação, é muito interessante observar que este influencia a aquisição L2 do plural alemão, manifestando-se na progressão dos padrões de pluralização. Deste modo, os falantes L2 que apresentam maior motivação e identificação relativamente à língua e cultura alemã produzem significativamente mais plurais com recurso ao morfema {-e} e aos plurais que implicam a alteração do som vocálico.

No que diz respeito ao grupo 2L1, também se observa alguma influência sobre a produção do plural, nomeadamente no que diz respeito à produção de formas agramaticais. Deste modo,

os participantes que apresentam maior motivação e identificação relativamente à língua e cultura alemã produzem menos formas de plural desviantes das 8 formas nativas de pluralização, embora a ocorrência de formas agramaticais neste grupo seja baixa. Deste modo, à semelhança do que se observou relativamente ao conhecimento lexical e ao domínio do sistema de caso, a motivação desempenha um papel na atenuação da erosão linguística também ao nível das formas de pluralização – embora, neste domínio, esse efeito não seja muito pronunciado, pois não se verificou associação a morfemas de plural específicos.

14 ABORDAGEM AO PLURAL NOS MANUAIS DIDÁTICOS DE ALEMÃO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Face à complexidade da marcação do plural alemão, analisou-se a forma como o plural é apresentado em alguns manuais didáticos frequentemente utilizados nas aulas de alemão língua estrangeira em níveis iniciais e intermédios.

Assim, relativamente à iniciação, analisaram-se os manuais *Studio D A1* (2010), *Menschen A1.1* (2012), *Netzwerk A1* (2017) e *Starten wir! A1* (2017).

Observou-se que o plural é normalmente introduzido logo nos primeiros capítulos, geralmente, antes da apresentação do caso acusativo. Os morfemas de plural são apresentados de uma só vez, como se pode verificar nos exemplos que se seguem, e constatou-se que não volta a ser focado como unidade específica – com exceção do manual *Starten wir! A1*, que volta a incluir um exercício sobre o plural (ver Figura 7). Frequentemente é indicado que a forma de plural deve ser memorizada juntamente com o género dos nomes. Em todos estes manuais é anexada, no fim, uma lista de vocabulário que inclui a forma de plural para cada um dos nomes apresentados.

1 **Nomen im Plural.** Wie heißen die Formen im Singular?

die Tafeln, die Lernplakate, die CD-Player, die Tische, die Stühle, die Schwämme, die Computer, die Videorekorder, die Radiergummis, die Bücher, die Kulis, die Lampen, die Taschen, die Handys, die Hefte, die Lehrerinnen, die Regeln

2 **Ordnen Sie die Pluralformen. Machen Sie eine Tabelle an der Tafel.**

U5-7

--	~s	~n	~e	~(n)en	~(ä/ö/ü) ~e	~(ä/ö/ü) ~er
der CD-Player die CD-Player	der Kuli die Kulis					

FIGURA 3: EXCERTO RETIRADO DO MANUAL *STUDIO D A1* (2010: 33).

Nomen: Singular und Plural		
	Singular	Plural
-e/=e	der Stift der Schrank	die Stifte die Schränke
-(e)n	die Briefmarke die Rechnung	die Briefmarken die Rechnungen
-s	das Sofa	die Sofas
-er/=er	das Bild das Notizbuch	die Bilder die Notizbücher
-/=	der Kalender	die Kalender

FIGURA 4: EXCERTO RETIRADO DO MANUAL *MENSCHEN A1.1* (2012: 36), RELATIVO À APRESENTAÇÃO DO PLURAL.

a Pluralformen. Lesen Sie die Texte in Aufgabe 7a noch einmal. Notieren Sie den Plural von diesen Wörtern.

Singular	Plural	Singular	Plural
der Arzt	die <u>Ärzte</u>	die Stunde	_____
der Tag	_____	der Mensch	_____
das Buch	_____	der Patient	_____
der Kilometer	_____	das Auto	_____

b Welche Plural-Endungen gibt es? Markieren Sie.

Lernen Sie Singular und Plural immer zusammen.

FIGURA 5: EXCERTO RETIRADO DO MANUAL *NETZWERK A1* (2017: 23).

Plural der Substantive

{ } Ø	der Kilometer → die Kilometer
-(e)n	die Stunde → die Stunden / der Mensch → die Menschen
-()e	der Tag → die Tage / der Arzt → die Ärzte
-()er	das Buch → die Bücher
-s	das Auto → die Autos

FIGURA 6: EXCERTO RETIRADO DO MANUAL *NETZWERK A1* (2017: 27).

12 Alle im Kurs. Lesen Sie die Übungen 3 bis 5 in Lektion 2B (Seite 24) noch einmal.
Suchen Sie den Plural der Nomen in der Wortliste im Anhang und ergänzen Sie die Tabelle.

Plural = • die					
-(e)n	=	-	-s	-e / -e	-er / -er
• Tomaten	• Apfel	• Computer	• Taxis	• Städte	• Eier

TIPP!
Lernen Sie immer Singular und Plural.

FIGURA 7: EXCERTO RETIRADO DO MANUAL *STARTEN WIR! A1* (2017: 35).

VOKABELN

1 Zu zweit. Suchen Sie den Singular in der Wortliste im Anhang und ergänzen Sie.
Dann hören und prüfen Sie.

<u>das Auto</u>	• Autos		• Busse		• U-Bahnen
	• Flugzeuge		• Züge		• Straßenbahnen

FIGURA 8: EXCERTO RETIRADO DO MANUAL *STARTEN WIR! A1* (2017: 90).

No que diz respeito aos níveis seguintes, analisaram-se os manuais *Menschen A1.2* (2014), *Menschen A2* (2013), *Netzwerk A2* (2013), *Menschen B1.1* (2014), *Menschen B1.2* (2014), *Netzwerk B1.1* (2013), *Studio DB2.1* (2010), *Studio DB2.2* (2011). Em nenhum destes manuais se encontraram referências específicas à marcação do plural, o que mostra que se trata de um aspeto gramatical que é introduzido na iniciação ao alemão e que não volta a ser tematizado como unidade específica nos manuais dos níveis seguintes.

Assim, observa-se que nos manuais a abordagem ao plural é feita principalmente na sequência do alargamento do conhecimento lexical, sendo adotada uma estratégia mais baseada no conhecimento implícito do que explícito. Com efeito, nestes manuais não são apresentados, por norma, princípios de atribuição dos morfemas de plural, salientando-se antes a importância de memorizar o plural tal como o género dos substantivos.

Naturalmente, um manual mostra apenas uma parte do *input* que os aprendentes recebem em contexto de sala de aula e cabe a cada professor decidir introduzir, ou não, mais elementos sobre o plural. No entanto, não deixa de ser um elemento fulcral e orientador da atividade didática, que deixa entrever que é fomentada uma aquisição “natural” do plural que se desenvolve juntamente com o conhecimento lexical. Em todo o caso, é de notar que, mesmo

assim, se verificou que os falantes L2 recorrem a estratégias baseadas no género gramatical, ao contrário dos falantes L1 e 2L1, o que deixa entrever um acesso a fontes de informação que procuram simplificar e sistematizar a morfologia do plural (por exemplo, o professor, gramáticas, informação na internet).

15 DISCUSSÃO FINAL DOS RESULTADOS

Tendo sido feita a discussão dos resultados de cada tarefa linguística individualmente⁵⁹, neste capítulo serão discutidos os resultados finais, relativamente a cada uma das questões de investigação que orientaram este estudo.

1. No que diz respeito à primeira questão de investigação, relacionada com os padrões de aquisição do plural, constatou-se que, em fases iniciais do processo de aquisição L2, a aquisição do plural alemão não apresenta efeitos evidentes de transferência da L1. Pelo facto de não se verificar um claro favorecimento da escolha do morfema {-s}, rejeita-se a Hipótese 1, que previa que a aquisição do plural alemão ocorria a partir da gramática do português, onde o {-s} predomina como morfema de plural.

À semelhança de outras propriedades gramaticais complexas, também no que diz respeito ao plural alemão, o facto de a idade de início de aquisição se situar na infância ou em idade adulta exerce uma influência sobre as estratégias de pluralização. No entanto, verificou-se que o desenvolvimento do conhecimento da L2 é acompanhado de uma progressão nas escolhas dos morfemas que tendem para a formação de um padrão universal de pluralização, baseado em frequência e padrões fonológicos – tal como se observa nos falantes nativos – confirmando-se, assim, a Hipótese 2.

Observou-se que, numa fase inicial da aquisição, os falantes L2 empregam, tal como as crianças que adquirem o alemão como L1 (Bittner, 2000), estratégias de pluralização assentes em critérios de frequência, que se manifestam na sobregeneralização do morfema mais frequente, {-(e) n}. Este padrão foi atestado também por outros estudos com falantes L2 (geralmente, crianças) com outras L1 (Günay, 2016; Marouani, 2006). Contudo, comparando os padrões de pluralização, verificou-se que os falantes L2 utilizam uma estratégia muito mais baseada no género gramatical do que se verifica nos grupos L1 e 2L1, o que demonstra que, na fase de aquisição em que se encontram, (ainda) não possuem muita sensibilidade às características morfofonológicas do alemão.

⁵⁹ Ver páginas 113-115, 140-144 e 197-205 do presente estudo.

Adicionalmente, é de salientar que se observou que os falantes nativos recorrem menos ao género gramatical na seleção dos morfemas de plural do que seria de supor, o que também foi atestado por Zaretsky *et al.* (2013a). Esta observação demonstra a primazia dos princípios morfofonológicas relativamente às estratégias de pluralização de palavras desconhecidas pelos falantes nativos.

Com a progressão do conhecimento linguístico e, conseqüentemente dos padrões de pluralização, os falantes L2 começam a desenvolver maior sensibilidade face aos padrões fonológicos, à semelhança dos falantes nativos, verificando-se uma diminuição da sobregeneralização de {-e} n) e das formas desviantes, e um aumento da produção de {-e} e dos plurais adquiridos mais tardiamente, nomeadamente os que implicam a alteração do som vocálico.

O facto de {-s} ter sido muito pouco utilizado pelos falantes L2, comparativamente com os falantes nativos, e que poderá indicar uma estratégia de evitação motivada pela L1, pode ser explicado pelo facto de se tratar de um plural muito pouco frequente e o nível de proficiência dos falantes L2 ainda não lhes permitir reconhecer a validade de {-s} como marcador do plural – o que, aliás, já foi descrito tanto em termos da aquisição L2, como da aquisição L1 (Bittner, 2000; Zaretsky *et al.*, 2014). Com efeito, constata-se que o critério da frequência no *input* é muito importante para os falantes L2 no processo de aquisição do plural, manifestando-se, primeiro, na sobregeneralização do morfema mais frequente ({{-e}n}), depois na progressão para o segundo morfema de plural mais frequente ({{-e}}) e, ainda, na utilização mais tardia dos morfemas de plural menos frequentes ({{-er}} e {{-s}}).

2. Relativamente à questão de investigação relacionada com a exposição à língua-alvo, verificou-se que existe um efeito significativo da quantidade e do tipo de exposição à língua-alvo e o conhecimento do plural alemão. Quanto maior é a exposição ao alemão dos falantes L2, mais rápida é a aquisição do plural, observando-se a progressão nos padrões de pluralização (menor produção de formas desviantes, maior uso de {-e} e de plurais com alteração do som vocálico). Esta constatação comprova a importância da quantidade de exposição à língua-alvo para que propriedades complexas como o plural possam ser adquiridas. Em termos de tipo de exposição à língua-alvo, este efeito positivo é particularmente visível no contexto da imersão linguística e, sobretudo, no

caso dos falantes L2 que vivem em contexto de imersão há mais de 2 anos. Isto denota, por um lado, a complexidade da estrutura linguística e, por outro lado, tomando em consideração a informação recolhida através do questionário sociolinguístico, deixa entrever que muitos falantes L2 fazem um uso limitado do alemão no dia-a-dia, mesmo vivendo em imersão linguística. Isto porque muitos participantes utilizam frequentemente a língua inglesa no trabalho, o que torna o processo de desenvolvimento da L2 mais moroso. Com efeito, independentemente do tipo de exposição linguística, um maior uso do alemão influencia positivamente os padrões de pluralização. É de notar, ainda, que não se observaram efeitos significativos da instrução formal sobre a progressão nos padrões de pluralização, o que se pode explicar pelo facto de não existirem grandes diferenças entre os participantes L2 a este respeito. No entanto, esta constatação também pode denotar que quanto mais complexa é a propriedade-alvo, maior se torna a eficiência da aquisição implícita, em detrimento da aquisição explícita (DeKeyser, 2003).

3. A terceira questão de investigação pretende aferir se o conhecimento lexical, o conhecimento do sistema de caso e o género gramatical se encontram significativamente associados aos padrões de pluralização.

Constatou-se que, com o aumento do conhecimento lexical, ocorre uma progressão nos padrões de pluralização dos falantes L2, aumentando a produção do morfema {-e} e dos plurais com alteração do som vocálico. Tendo em conta que também se observou uma associação entre o conhecimento lexical e a aquisição do sistema de caso, conclui-se que a aquisição não apenas do plural, mas de toda a flexão do substantivo, está muito associada ao desenvolvimento do conhecimento lexical em alemão L2. Além disso, estas observações mostram que o conhecimento lexical é muito relevante como indicador do nível de proficiência dos falantes L2 (Stæhr, 2008) e, mais especificamente, dos falantes L2 adultos.

Verificou-se também que o desenvolvimento do sistema de caso acompanha o processo de aquisição L2 do plural, observando-se, com o aumentar do domínio do sistema de caso, a progressão nos padrões de pluralização (diminuição da sobregeneralização de {-(e)n} e aumento do plural {-e}, do plural {-Ø} e dos plurais com alteração do som vocálico). Esta observação deixa entrever que a aquisição L2 das

categorias da flexão do substantivo se desenrola em paralelo, colocando em questão a possibilidade do estabelecimento de uma hierarquia na aquisição do plural, gênero e sistema de caso. Trata-se de uma questão que requer mais investigação.

Em termos da associação com o gênero gramatical, como já indicado relativamente à primeira questão de investigação, constatou-se que os falantes L2, na seleção dos morfemas de plural para as pseudopalavras da tarefa, se basearam bastante mais no gênero gramatical do que os falantes L1 – o que demonstra uma tentativa de aplicação das “regras” aprendidas em contexto de sala de aula ({-(e)n} com os nomes femininos, {-e} com os nomes masculinos e neutros).

4. No que diz respeito à influência do fator motivação sobre a aquisição do plural, foi interessante observar que existe uma correlação entre o nível de motivação dos falantes e o domínio do plural, que se manifesta na progressão dos padrões de pluralização (maior uso de {-e} e de plurais com alteração do som vocálico). Isto demonstra a preponderância do fator motivação sobre o processo de aquisição L2 em idade adulta (Dörnyei, 2005) e demonstra também que a motivação não tem apenas um efeito facilitador sobre o desenvolvimento da L2 em geral, mas que influencia concretamente a aquisição de estruturas gramaticais complexas. Adicionalmente, verificou-se que o fator motivação também influencia positivamente outra categoria da flexão do substantivo, nomeadamente o sistema de caso e, ainda, o desenvolvimento do conhecimento lexical destes falantes.
5. A última questão de investigação relativa aos falantes L2 é de foro mais qualitativo e encontra-se relacionada com o modo como o plural é introduzido nos manuais de alemão língua estrangeira. Observou-se que a abordagem ao plural surge logo no nível inicial e é feita principalmente na sequência do alargamento do conhecimento lexical, sendo adotada uma estratégia muito mais baseada no conhecimento implícito do que explícito. Deste modo, interpreta-se que esta análise qualitativa vem consubstanciar determinadas conclusões retiradas da análise quantitativa dos dados do estudo empírico, nomeadamente que a aquisição do plural se encontra estreitamente associada ao desenvolvimento do conhecimento lexical e que, por isso mesmo, numa fase inicial, o fator frequência no *input* determina a ordem de aquisição dos morfemas de plural – como as formas de plural são aprendidas juntamente com o novo léxico,

o plural mais frequente ({{-e)n}} é, como se verificou, o primeiro a ser adquirido –, progredindo, com o desenvolvimento linguístico, para a formação de um padrão universal de pluralização. Por conseguinte, torna-se visível como é fundamental que os falantes L2 estejam expostos a suficiente *input* para que possam adquirir o plural alemão com toda a sua complexidade.

6. No que diz respeito aos padrões de pluralização no alemão dos falantes 2L1, embora não sejam idênticos aos dos falantes L1, aproximam-se bastante destes, nomeadamente em termos de frequência, produtividade e uniformidade quanto à utilização dos morfemas de plural. Com efeito, as diferenças entre os falantes L1 e os falantes 2L1 são de natureza mais quantitativa do que qualitativa, pelo que os morfemas de plural {-e}, {-Ø} e {-s} são os mais utilizados quer pelo grupo L1, quer pelo grupo 2L1. Contudo, tendo em conta que estes falantes 2L1 têm, desde que regressaram a Portugal, exposição reduzida ao alemão, torna-se visível que as formas de plural adquiridas mais tardiamente são as mais vulneráveis, nomeadamente os plurais com alteração do som vocálico e o plural {-Ø}, encontrando-se associadas também a algum efeito de erosão a nível lexical e do domínio do sistema de caso.
7. Relativamente a eventuais efeitos de erosão linguística no grupo 2L1 em termos do conhecimento lexical e do domínio do sistema de caso, observaram-se alguns focos de vulnerabilidade. Assim, no que respeita ao conhecimento lexical, os falantes bilingues que têm menos contacto com a língua alemã começam a ter mais dúvidas relativamente ao conhecimento lexical, o que se manifesta principalmente na capacidade de reconhecimento das pseudopalavras. Quanto ao domínio do sistema de caso, os primeiros efeitos da ausência de contacto frequente com o alemão tornam-se visíveis sobre os casos dativo e genitivo, pelo que, mesmo em falantes com elevada proficiência, se verificam dificuldades nestes casos. É de salientar, ainda, que quanto maior foi a exposição ao alemão destes falantes na infância e juventude, maior é atualmente o seu domínio do sistema de caso, o que evidencia a preponderância de haver contacto linguístico suficiente para a aquisição completa de estruturas gramaticais complexas (Flores, 2020).

8. Em relação ao papel da motivação sobre a produção do plural, domínio do sistema de caso e conhecimento lexical, verificou-se que os falantes 2L1 que apresentam maior motivação e identificação relativamente à língua e cultura alemã produzem menos formas de plural desviantes das 8 formas nativas de pluralização (embora a ocorrência de formas agramaticais neste grupo seja baixa). Contudo, não se verificou nenhuma associação a morfemas de plural específicos. Constatou-se também que os falantes 2L1 que apresentam níveis mais elevados de motivação, também possuem maior domínio do sistema de caso e, além disso, tendem a apresentar melhores resultados em termos de conhecimento lexical, mais especificamente no que concerne a capacidade de identificação das pseudopalavras. Deste modo, comprova-se o que é também sugerido por outros autores (Flores, 2007; Schmid, 2002; Yoshitomi, 1992), nomeadamente que a motivação desempenha um papel relevante na prevenção da erosão linguística.

CONCLUSÃO

Era objetivo do presente trabalho de investigação analisar os padrões de pluralização do alemão por falantes L2 nativos de PE, que começaram a adquirir o alemão a partir da adolescência, identificando as estratégias usadas na fase inicial da aquisição. Pretendendo dar um contributo para os estudos sobre a aquisição L2 tardia, e tendo em conta a discussão em torno da transferência interlinguística (Jarvis & Pavlenko, 2008), uma das principais questões de investigação era verificar se são observáveis efeitos de transferência interlinguística da língua materna sobre a L2. Neste sentido, como {-s} é um dos oito morfemas de plural do alemão e é, em português, o principal morfema de plural, se houvesse transferência interlinguística observar-se-ia uma sobregeneralização do morfema {-s} na formação do plural em alemão. Através da análise dos resultados verificou-se que não existe essa sobregeneralização e, portanto, conclui-se que, no que diz respeito ao plural, não há influência direta do português língua materna sobre o alemão L2. Além disso, constatou-se que estes falantes, apesar da idade de início de aquisição da L2 ser tardia, empregam estratégias semelhantes às observadas na aquisição L2 infantil (Günay, 2016) e até mesmo na aquisição L1 (Bittner, 2000) numa fase inicial da aquisição do plural, muito assentes em critérios de frequência. Assim, constatou-se, primeiro, uma sobregeneralização do morfema mais frequente, {-(e)n}, cujo uso vai diminuindo com o aumentar da proficiência, ao mesmo tempo que vai crescendo a utilização do morfema {-e}, o segundo mais frequente. Também à semelhança da aquisição L2 infantil e da aquisição L1, verificou-se que os plurais adquiridos mais tardiamente são o plural {-Ø} e os plurais que implicam a alteração do som vocálico, sendo utilizados por falantes mais proficientes. Estas constatações apontam para uma progressão nas escolhas dos morfemas, à medida que é desenvolvido o conhecimento da L2, que tendem para a formação de um padrão universal de pluralização baseado em frequência e padrões fonológicos – no fundo, tal como se observa nos falantes nativos. Não obstante, constatou-se que os falantes L2 utilizam uma estratégia muito mais baseada no género do que se verifica nos grupos L1 e 2L1 deste estudo. Com efeito, estes falantes L1 e 2L1, à semelhança do que foi atestado por outros estudos (Zaretsky *et al.*, 2013a), dão maior relevo às características fonotáticas na seleção dos morfemas de plural, do que ao género gramatical. E, também no contexto da aquisição L2, a associação do plural ao género gramatical não é completamente clara, tendo sido observado que, particularmente na aquisição L2 infantil, o género não é considerado na seleção dos morfemas de plural (Marouani, 2006).

Os outros objetivos deste trabalho de investigação consistiam em averiguar a influência de determinados fatores linguísticos (conhecimento lexical, domínio do sistema de caso) e fatores extralinguísticos (quantidade e tipo de exposição à língua-alvo, motivação) sobre a seleção dos morfemas de plural na aquisição L2.

No que diz respeito aos fatores linguísticos, os resultados confirmam a importância do conhecimento lexical como indicador de proficiência (Stæhr, 2008), particularmente no caso dos falantes L2 adultos. Contudo, é de notar que uma das limitações deste estudo se prende com o facto de a tarefa de avaliação do conhecimento lexical não ter apresentado, de modo geral, grande dificuldade aos participantes. Tal poderá dever-se ao número de itens da tarefa, que poderá ter sido insuficiente, ou ao facto de abranger apenas a categoria gramatical dos nomes. Quanto à relação com o sistema de caso, verificou-se que o desenvolvimento do sistema de caso acompanha o processo de progressão nos padrões de pluralização, mostrando que a aquisição L2 das categorias da flexão do substantivo se desenrola em paralelo. É, portanto, colocada em questão a possibilidade do estabelecimento de uma hierarquia na aquisição L2 do plural, género e sistema de caso. No entanto, trata-se de uma questão que requer mais investigação.

Relativamente aos fatores extralinguísticos, os resultados demonstram a importância da exposição linguística em quantidade suficiente para a aquisição de estruturas gramaticais complexas, como o plural ou o sistema de caso. Além disso, torna-se notório o efeito positivo do contexto de imersão linguística sobre a aquisição deste tipo de estruturas. Deste modo, observa-se uma maior progressão nos padrões de pluralização quanto maior é a exposição ao alemão dos falantes L2. Quanto ao tipo de exposição, este efeito positivo é particularmente visível no caso dos falantes L2 que vivem em contexto de imersão linguística. Todavia, outra limitação encontrada no âmbito deste trabalho de investigação encontra-se relacionada com o facto de muitos participantes L2 que vivem em contexto de imersão utilizarem a língua inglesa no trabalho, pelo que a influência do contexto de imersão sobre a aquisição L2 se torna visível, de modo geral, apenas passados 2 anos. É, portanto, de supor que se o contacto com o alemão em contexto de imersão fosse maior, os efeitos sobre a aquisição L2 se manifestariam mais cedo. No que diz respeito à motivação, os resultados evidenciam a importância deste fator na aquisição L2 tardia, não apenas como facilitador do desenvolvimento da L2 em geral, mas relativamente à aquisição de estruturas gramaticais concretas, como o plural ou o sistema de caso do alemão.

Complementarmente, numa análise de foro qualitativo, observou-se que, em diferentes manuais de alemão língua estrangeira, a abordagem ao plural surge logo no nível inicial, na sequência do alargamento do conhecimento lexical, sendo adotada uma estratégia baseada no conhecimento implícito. Esta observação vai ao encontro de determinadas conclusões retiradas da análise quantitativa dos dados deste estudo, mais especificamente, que a aquisição do plural se encontra estreitamente associada ao desenvolvimento do conhecimento lexical. Por essa razão, numa fase inicial, o fator frequência no *input* determina a ordem de aquisição dos morfemas de plural, progredindo, com o aumentar da proficiência, para a formação de um padrão universal de pluralização. Deste modo, torna-se evidente a importância de haver quantidade de *input* suficiente para a aquisição completa do plural alemão.

Quanto aos falantes 2L1, a análise dos padrões de pluralização no alemão mostrou que estes falantes se aproximam bastante dos falantes L1 quanto à utilização dos morfemas de plural. Contudo, tornam-se visíveis alguns efeitos da exposição reduzida ao alemão, particularmente sobre as formas de plural adquiridas mais tardiamente, que revelaram ser as mais vulneráveis, encontrando-se associados também a algum efeito de erosão a nível lexical e do domínio do sistema de caso. Adicionalmente, constatou-se que quanto maior foi a exposição ao alemão destes falantes na infância e juventude, maior é atualmente o seu domínio do sistema de caso. Assim, à semelhança do que foi demonstrado por outros investigadores (Flores, 2020), também no caso dos falantes 2L1 é fundamental que haja contacto linguístico suficiente para a aquisição completa de estruturas gramaticais complexas. Além disso, analisando a influência da motivação neste grupo, comprovou-se que, embora não se tenha observado nenhuma associação a morfemas de plural específicos, a motivação desempenha um papel relevante na prevenção da erosão linguística (Schmid, 2002). Isto porque os falantes 2L1 que apresentam maior motivação e identificação relativamente à língua e cultura alemã produzem menos formas de plural desviantes, possuem maior domínio do sistema de caso e tendem a apresentar melhores resultados em termos de conhecimento lexical.

Refletindo sobre questões que ficaram em aberto, uma investigação futura será no sentido de alargar a análise da aquisição L2 do plural alemão à aquisição infantil, mais especificamente a crianças nativas de PE. Tendo em conta as diferenças que têm sido reportadas entre a aquisição L2 infantil e a aquisição L2 tardia em diversos domínios linguísticos, é relevante analisar as

tendências e estratégias de pluralização do alemão L2 por crianças nativas de PE, estabelecendo uma comparação direta com a análise da aquisição L2 tardia resultante do presente estudo.

Para concluir, espero que este trabalho possa dar um contributo para que a aquisição de línguas em idade adulta possa ser melhor compreendida e abordada, sobretudo no que diz respeito a línguas que têm sido incessantemente rotuladas de difíceis, como é o caso do alemão. A experiência no ensino de alemão com adultos mostrou-me que muitos aprendentes iniciam a aquisição do alemão já com a ideia pré-concebida, e culturalmente alicerçada, de que é uma língua “muito difícil de aprender”. Felizmente, quando os aprendentes conseguem ultrapassar essa barreira mental, e com quantidade de *input* suficiente, começam a desenvolver a sensibilidade necessária para adquirir os padrões gramaticais das estruturas da língua alemã. É precisamente essa capacidade dos falantes L2 adultos que é demonstrada neste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrahamsson, N. (2012). Age of onset and nativelike L2 ultimate attainment of morphosyntactic and phonetic intuition. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(2), 187-214.

Adjémian, C. (1983). The transferability of lexical properties. In S. Gass, & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 250-268). London: Newbury House.

Almeida, L., & Flores, C. (2017). Bilinguismo. In M. J. Freitas, & A. L. Santos (Eds.), *Aquisição de Língua Materna e Não Materna. Questões Gerais e Dados do Português*. Textbooks in Language Science (pp. 275-304). Berlin: Language Science Press.

Andersen, R. W. (1978). The impoverished state of cross-sectional morpheme acquisition/accuracy methodology. In C. Henning (Ed.), *Proceedings of the Los Angeles second language research forum* (pp. 308-20). Los Angeles: UCLA.

Angelovska, T., & Hahn, A. (Eds.) (2017). *L3 Syntactic Transfer: Models, New Developments and Implications*. Bilingual Processing and Acquisition Series, Vol. 5. Amsterdam: John Benjamins.

Apeltauer, E. (1997). *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*. München: Langenscheidt.

Apple, M. T., DaSilva, D., & Fellner, T. (Eds.). (2013). *Language learning motivation in Japan*. Bristol: Multilingual Matters.

Aram, D., Bates, E., Eisele, J., Fenson, J., Nass, R., Thal, D., & Trauner, D. (1997). From first words to grammar in children with focal brain injury. *Developmental Neuropsychology*, 13(3), 275-343.

Austin, J. (2009). Delay, interference, and bilingual development: The acquisition of verbal morphology in children learning Basque and Spanish. *International Journal of Bilingualism*, 13(4), 447-479.

Baddeley, A. (1999). Memory. In R.A. Wilson, & F. C. Keil (Eds.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences* (pp. 514-517). Cambridge: MIT Press.

Baetens Beardsmore, H. (1982). *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters.

Bailey, N., Madden, C., & Krashen, S. (1974). Is there a "natural sequence" in adult second language learning? *Language Learning*, 21(2), 235-243.

Bartke, S. (1998). *Experimentelle Studien zur Flexion und Wortbildung. Pluralmorphologie und Komposition im unauffälligen Spracherwerb und im Dysgrammatismus*. Tübingen: Niemeyer.

Bartke, S., Marcus G., & Clahsen. H. (1995). Acquiring German noun plurals. In D. MacLaughlin, & S. McEwen (Eds.), *Proceedings of the 19th Annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 60-69). Boston: Cascadilla Press.

Bast, C. (2003). *Der Altersfaktor im Zweitspracherwerb. Die Entwicklung der grammatischen Kategorien Numerus, Genus und Kasus in der Nominalphrase im ungesteuerten Zweitspracherwerb des Deutschen bei russischen Lernerinnen* (Tese de doutoramento). Universität zu Köln, Köln. Disponível em: <https://kups.ub.uni-koeln.de/936>.

Basturkmen, H., Loewen, S., & Ellis, R. (2002). Metalinguage in focus on form in the communicative classroom. *Language Awareness, 11*(1), 1-13.

Baten, K. (2013). *The Acquisition of the German Case System by Foreign Language Learners (Processability Approaches to Language Acquisition Research & Teaching, 2)*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Baten, K. (2016). A study on explicit instruction and its relation to knowing/using linguistic forms and individual learner readiness. *EUROSLA Yearbook, 16*(1), 116-143.

Baten, K., & Lochtmann, K. (2014). Das deutsche Kasussystem im Fremdspracherwerb: Ein Forschungsüberblick. *Muttersprache, 124*(1), 1-25.

Beckner, C., Blythe, R., Bybee, J., Christiansen, M. H., Croft, W., Ellis, N. C., ... Schoenemann, T. (2009). Language is a complex adaptive system: position paper. *Language Learning, 59*(1), 1-26.

Benati, A. (2009) (Ed.). *Issues in Second Language Proficiency*. London: Continuum.

Berko, J. (1958). *The child's learning of English morphology* (Tese de doutoramento). Radcliffe College.

Bewer, F. (2004). Der Erwerb des Artikels als Genus-Anzeiger im deutschen Erstspracherwerb. *ZAS Papers in Linguistics, 33*, 87-140.

Birdsong, D. (1999). *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. New York: Routledge.

Birdsong, D. (2003). Authenticité de prononciation en français L2 chez des apprenants tardifs anglophones: Analyses segmentales et globales. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère, 18*, 17-36.

Birdsong, D. (2006). Age and second language acquisition and processing: A selective overview. *Language Learning, 56*(1), 9-49.

Birdsong, D. (2017). Critical periods. In M. Aronoff (Ed.), *Oxford bibliographies in linguistics*. New York: Oxford University Press.

Birdsong, D., Gertken, L. M., & Amengual, M. (2012). *Bilingual Language Profile: An Easy-to-Use Instrument to Assess Bilingualism*. COERLL. University of Texas, Austin. Disponivel em: <https://sites.la.utexas.edu/bilingual>.

Birdsong, D., & Molis, M. (2001). On the evidence for maturational constraints in second-language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 44(2), pp.235-249.

Bittner, D. (1998). Entfaltung grammatischer Relationen im NP-Erwerb: Referenz. *Folia Linguistica*, 31(3-4), 255–283.

Bittner, D. (2000). Sprachwandel durch Spracherwerb? – Pluralerwerb. In A. Bittner, D. Bittner, & K.-M. Köpcke (Eds.), *Angemessene Strukturen. Systemorganisation in Phonologie, Morphologie und Syntax* (pp. 123–140). Hildesheim: Olms.

Bittner, D., Dressler, W., & Kilani-Schoch, M. (Eds.) (2003a). *Development of verb inflection in first language acquisition: A cross-linguistic perspective*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Bittner, D., Dressler, W., & Kilani-Schoch, M. (Eds.) (2003b). Introduction. In D. Bittner, W. Dressler, & M. Kilani-Schoch (Eds.), *Development of verb inflection in first language acquisition: A cross-linguistic perspective* (pp. vi-xxxvii). Berlin: Mouton de Gruyter.

Bittner D., & Köpcke K.-M. (2001a). On the acquisition of the German plural markings. *ZAS Papers in Linguistics*, 21, 21–32.

Bittner D., & Köpcke K.-M. (2001b). The acquisition of German plural markings: A case study in natural and cognitive morphology. In C. Schaner-Wolles, J. Rennison, & F. Neubarth (Eds.), *Naturally! Linguistic studies in honour of Wolfgang Ulrich Dressler presented on the occasion of his 60th birthday* (pp. 47-58). Turin: Rosenberg & Sellier.

Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? In S. Gass, & J. Schachter (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp. 41 – 68). New York: Cambridge University Press.

Bley-Vroman, R. (1990). The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis*, 20(1-2), 3–49.

Bley-Vroman, R., & Yoshinaga, N. (1992). Broad and narrow constraints on the English dative alternation: some fundamental differences between native speakers and foreign language learners. *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 11(1), 157-199.

Blom, E. (2010). Effects of input on the early grammatical development of bilingual children. *International Journal of Bilingualism*, 14(4), 422-446.

Bloomfield, L. (1942). *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*. Linguistic Society of America.

Braun-Podeschwa, J., Habersack, C., & Pude, A. (2014). *Menschen B1.1: Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch*. München: Hueber.

Braun-Podeschwa, J., Habersack, C., & Pude, A. (2014). *Menschen B1.2: Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch*. München: Hueber.

Brent, W., & Gyllstad, H. (2011). Collocational Links in the L2 Mental Lexicon and the Influence of L1 Intralexical Knowledge. *Applied Linguistics*, 32(4), 430–449.

Brito, A. (2017). Effects of Language Immersion versus Classroom Exposure on Advanced French Learners: An ERP Study. *Pursuit - The Journal of Undergraduate Research at the University of Tennessee*, 8(1), 33-45.

Brown, R. (1973). *A first language*. Cambridge: Harvard University Press.

Brüseke, R. (2017). *Starten wir! A1: Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch*. München: Hueber.

Busse, V. (2013). An exploration of motivation and self-beliefs of first year students of German. *System*, 41(2), 379–398.

Busse, V., & Williams, M. (2010). Why German? On students' reasons for studying German in the UK. *Language Learning Journal*, 38(1), 67–85.

Bybee, J. (1985). *Morphology: a study of the relation between meaning and form*. Amsterdam: John Benjamins.

Bybee, J. (1995). Regular morphology and the lexicon. *Language and Cognitive Processes*, 10(5), 425-455.

Cabrera, M., & Zubizarreta, M. L. (2005). Are all L1 grammatical properties simultaneously transferred? Lexical causatives in L2 Spanish and L2 English. In L. Dekydtspotter (Ed.), *Proceedings of The 7th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2004)* (pp. 24-37). Somerville: Cascadilla Proceedings Project.

Campbell, R., Gray, T., Rhodes, N., & Snow, M. A. (1985). Foreign language learning in elementary schools: A comparison of three language programmes. *The Modern Language Journal*, 69(1), 44-54.

Carmo, H. e Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carroll, S.E. (2001). *Input and evidence: The raw material of second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

Carvalho, J. G. H. de (1979). *Teoria da Linguagem* (Vol. 2). Coimbra: Atlântida Editora.

Cazden, C. B. (1968). The acquisition of noun and verb inflection. *Child Development*, 39, 433–48.

Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (Eds.) (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.

Child, M. W. (2019). Transfer in L3 cognate language acquisition: The role of language background on instructed L3 Portuguese acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* (ahead of print). doi: 10.1515/iral-2017-0113.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.

Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris Publisher.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: its origin, nature and use*. New York: Praeger.

Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge: MIT Press.

Choupina, C. M., Baptista, M. A., Costa, J. A., Oliveira, I., & Querido, J. (2016). Conhecimentos e regras explícitos e implícitos sobre o género linguístico nos alunos dos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 1(1), 201-231. Disponível em: <http://ojs.letras.up.pt/index.php/APL/article/view/1590>.

Christophersen, P. (1973). *Second-language learning: myth and reality*. Middlesex: Penguin.

Clahsen, H. (1982). *Spracherwerb in der Kindheit: Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern*. Tübingen: Gunter Narr.

Clahsen, H. (1984). Der Erwerb von Kasusmarkierungen in der deutschen Kindersprache. *Linguistische Berichte*, 89, 1-31.

Clahsen, H. (1999). Lexical entries and rules of language: A multidisciplinary study of German inflection. *Behavioral and Brain Sciences*, 22(6), 991-1060.

Clahsen, H., & Felser, C. (2006). Continuity and shallow structures in language processing. *Applied Psycholinguistics*, 27(1), 107–126.

Clahsen, H., Felser, C., Neubauer, K., Sato, M., & Silva, R. (2010). Morphological structure in native and nonnative language processing. *Language Learning*, 60(1), 21–43.

Clahsen, H., Marcus, G., Bartke, S., & Wiese, R. (1996). Compounding and inflection in German child language. *Yearbook of Morphology* 1995, 115–142.

Clahsen, H., Meisel, J., & Pienemann, M. (1983). *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.

Clahsen, H., & Muysken, P. (1996). How adult second language learning differs from child first language development. *Behavioral and Brain Sciences*, 19(4), 721–723.

Clahsen, H., & Penke, M. (1992). The acquisition of agreement morphology and its syntactic consequences: New evidence on German child language from the Simonecorpus. In J. M. Meisel (Ed.), *The acquisition of verb placement: Functional categories and V2 phenomena in language acquisition* (pp. 181–223). Dordrecht: Kluwer.

Clahsen, H., Rothweiler, M., Woest, A., & Marcus, G. F. (1992). Regular and irregular inflection in the acquisition of German noun plurals. *Cognition*, 45(3), 225–255.

Clark, E. (1998). Morphology in language acquisition. In A. Spencer, & A. Zwicky (Eds.), *The handbook of morphology* (pp. 374–389). Oxford: Blackwell.

Clément, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In H. Giles, W. P. Robinson, & P. M. Smith (Eds.), *Language: Social psychological perspectives* (pp. 147–154). Oxford: Pergamon.

Coleman, J., & Chafer, T. (2010). Study abroad and the Internet: physical and virtual context in an era of expanding telecommunications. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 19, 151–167.

Collentine, J. (2004). The effects of learning contexts on morphosyntactic and lexical development. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 227–248.

Comesaña, M., Bertin, P., Oliveira, H., Soares, A.P., Hernández-Cabrera, J.A., & Casalis, S. (2018). The impact of cognateness of word bases and suffixes on morpho-orthographic processing: A masked priming study with intermediate and high-proficiency Portuguese-English bilinguals. *PLoS ONE*, 13(3): e0193480. doi: 10.1371/journal.pone.0193480.

Cook, V. (1993). *Linguistics and second language acquisition*. London: Macmillan.

Corbett, G. (1991). *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.

Corbett, G. (2000). *Number*. Cambridge: Cambridge University Press.

Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161-170.

Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis, *International Review of Applied Linguistics*, 9, 147–59.

Costa, A., Caramazza, A., & Sebastian-Galles, N. (2000). The cognate facilitation effect: Implications for models of lexical access. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26(5), 1283–1296.

Costa, J. A., Choupina, C. M., Baptista, A., Oliveira, I., & Querido, J. (2015). Género gramatical: a complexidade do conteúdo e a sua abordagem nos documentos reguladores do ensino do português no 1º ciclo EB. *Exedra*, 322-352. Disponível em: <http://exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2015/07/15-321-352-Costa-et-al.pdf>.

Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning*, 41(4), 469-512.

Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005a). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behaviour. *Language Learning*, 55(4), 613-659.

Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005b). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *Modern Language Journal*, 89(1), 19-36.

Csizér, K., & Magid, M. (Eds.) (2014). *The impact of self-concept on language learning*. Bristol: Multilingual Matters.

Cunha, C., & Cintra, L. (1985). *Breve Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Cunha, C., & Cintra, L. (2014). *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (21ª ed.). Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Dabrowska, E., Becker, L., Miorelli, L. (2020). Is Adult Second Language Acquisition Defective? *Frontiers in Psychology*, 11. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01839.

De Angelis, G., & Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Crosslinguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 42–58). Clevedon: Multilingual Matters.

De Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2005). *Second language acquisition: An advanced resource book*. New York: Routledge.

De Villiers, J., & De Villiers, P. (1973). A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech, *Journal of Psycholinguistic Research*, 2(3), 267–278.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2009). Self-determination theory: A consideration of human motivational universals. In P. J. Corr, & G. Matthews (Eds.), *The Cambridge handbook of personality psychology* (pp. 441–456). New York: Cambridge University Press.

DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty, & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 42-46). Cambridge: Cambridge University Press.

DeKeyser, R. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 499–533.

DeKeyser, R. (2003). Implicit and Explicit Learning. In C. Doughty, & M. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp.313-49). Oxford: Blackwell.

DeKeyser, R. (2007). Introduction: situating the concept of practice. In R. DeKeyser (Ed.), *Practice in a Second Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dengler, S., Rusch, P., Schmitz, H., & Sieber, T. (2013). *Netzwerk A2: Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch*. München: Klett-Langenscheidt.

Dengler, S., Rusch, P., Schmitz, H., & Sieber, T. (2013). *Netzwerk B1.1: Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch*. München: Klett-Langenscheidt.

Dengler, S., Rusch, P., Schmitz, H., & Sieber, T. (2017). *Netzwerk A1: Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch*. Stuttgart: Klett.

Dewaele, J.-M. (1998). Lexical Inventions: French Interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, 19(4), 471-490.

Dewaele, J.-M. (2004). Perceived language dominance and language preference for emotional speech: The implication for attrition research. In M. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer, & L. Weilemar (Eds.), *First Language Attrition: Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues* (pp. 81-104). Amsterdam: John Benjamins.

DIALANG, Lancaster University. Disponível em: <https://dialangweb.lancaster.ac.uk>.

Diehl, E., Christen, H., Leuenberger, S., Pelvat, I., & Studer, T. (2000). *Grammatikunterricht: alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.

Dieser, E. (2009). *Genuserwerb im Russischen und Deutschen: Korpusgestützte Studie zu ein- und zweisprachigen Kindern und Erwachsenen*. München: Sagner.

Dijkstra, T., Grainger, J., & van Heuven, W. J. B. (1999). Recognition of cognates and interlingual homographs: The neglected role of phonology. *Journal of Memory and Language*, 41(4), 496–518.

Diller, K. (1981). 'Natural methods' of foreign language teaching: Can they exist? What criteria must they meet? In H. Winnitz (Ed.), *Native Language and Foreign Language Acquisition* (pp. 75–91). New York: The New York Academy of Sciences.

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.

Dörnyei, Z. (2001a). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2001b). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.

Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z., MacIntyre, P., & Henry, A. (Eds.) (2015). *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. J. Doughty, & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of second language acquisition* (pp.589–630). Oxford: Blackwell.

Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: a process model of L2 motivation. *Working papers in Applied Linguistics*, 4, 43-46.

Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.

Dörnyei, Z., & Schmidt, R. (Eds.) (2001). *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.) (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2^a ed.). Harlow: Longman.

Dressler, W. (2010). A typological approach to first language acquisition. In M. Kail, & M. Hickmann (Eds.), *Language acquisition across linguistic and cognitive systems* (pp. 109-124). Amsterdam: John Benjamins.

Dressler, W., Mayerthaler, W., Panagl, O., & Wurzel, W. U. (1987). *Leitmotifs in natural morphology*. Amsterdam: John Benjamins.

DUDEN (2009). *Die Grammatik: Unentbehrlich für richtiges Deutsch: Band 4* (8^a ed.). Mannheim: Bibliographisches Institut.

Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23(2), 245-258.

Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1974a). Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 8(2), 129-136.

Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1974b). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24(1), 37-53.

Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1975). A new approach to discovering universal strategies of child second language acquisition. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, 209-233.

Dulay, H. C., Burt, M. K., & Krashen, S. D. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.

Dušková, L. (1984). Similarity: An aid or hindrance in foreign language learning? *Folia Linguistica*, 18(1-2), 103-115.

Edwards, J. (2006). Foundations of bilingualism. In T. K. Bhatia, & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 7-31). Oxford: Blackwell.

Eisenbeiss, S., Bartke, S., & Clahsen, H. (2005/06). Structural and lexical case in child German: Evidence from language-impaired and typically developing children. *Language Acquisition*, 13(1), 3-32.

Ellis, N. C., & Larsen-Freeman, D. (2006). Language emergence: Implications for applied linguistics. Introduction to the special issue. *Applied Linguistics*, 27(4), 558-589.

Ellis, N. C. (2005). At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 305-52.

Ellis, N. C. (2006). Selective attention and transfer phenomena in L2 acquisition: Contingency, cue competition, salience, interference, overshadowing, blocking, and perceptual learning. *Applied Linguistics*, 27(2), 164-194.

Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

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

Ellis, R. (2008). *The study of Second language acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2009). Implicit and explicit learning, knowledge, and instruction. In R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, J. Philp, H. Reinders, & R. Erlam (Eds.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (pp. 3-25). Bristol: Multilingual Matters.

Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J., & Reinders, H. (2009). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters.

Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition*. London: Routledge.

Ender, A. (2014). Implicit and Explicit Cognitive Processes in Incidental Vocabulary Acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), 536–560.

Epstein, S., Flynn, S., & Martohardjono, G. (1996). Second language acquisition: theoretical and experimental issues in contemporary research. *Brain and Behavioral Sciences*, 19, 677–758.

Epstein, S., Flynn, S., & Martohardjono, G. (1998). The strong continuity hypothesis: some evidence concerning functional categories in adult L2 acquisition. In S. Flynn, G. Martohardjono, & W. O'Neil (Eds.), *The generative study of second language acquisition* (pp. 61–77). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Erdocia, K., Laka, I (2018). Negative Transfer Effects on L2 Word Order Processing. *Frontiers in Psychology*, 9. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00337.

Erdocia, K., Zawiszewski, A., & Laka, I. (2014). Word order processing in a second language: from VO to OV. *Journal of Psycholinguistic Research*, 42(6), 475–494. doi: 10.1007/s10936-013-9280-4.

Eubank, L. (1993/1994). On the transfer of parametric values in L2 development. *Language Acquisition*, 3(3), 183–208.

Eubank, L. (1996). Negation in early German-English interlanguage: more valueless features in the L2 initial state. *Second Language Research*, 12(1), 73–106.

Eubank, L., Bischof, J., Huffstutler, A., Leek, P., & West, C. (1997). "Tom eats slowly cooked eggs": Thematic-verb raising in L2 knowledge. *Language Acquisition*, 6(3), 171–199.

Evans, S., Pude, A., & Specht, F. (2012). *Menschen A1.1: Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch*. Ismaning: Hueber.

Evans, S., Pude, A., & Specht, F. (2014). *Menschen A1.2: Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch*. Ismaning: Hueber.

Ewers, H. (1999). Schemata im mentalen Lexikon: Empirische Untersuchungen zum Erwerb der deutschen Pluralbildung. In J. Meibauer, & M. Rothweiler (Eds.). *Das Lexikon im Spracherwerb* (pp. 106–127). Tübingen: Francke.

Farley, A. P. (2005). *Structured input: Grammar instruction for the acquisition-oriented classroom*. Boston: McGraw-Hill.

Feldman, N. (2005). *Learning and overgeneralization patterns in a connectionist model of the German plural* (Dissertação de Mestrado). Universität Wien, Wien. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.126.6761&rep=rep1&type=pdf>.

Felix, S. W. (1980). Interference, interlanguage and related issues. In S. W. Felix (Ed.), *Second language development* (pp. 93–108). Tübingen: Gunther Narr.

Field, A. (2017). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5^a ed.). London: Sage Publications.

Flege, J.E., Yeni-Komshian, G.H., & Liu, S. (1999). Age Constraints on Second-Language Acquisition. *Journal of Memory and Language*, 41(1), 78-104.

Flores, C. (2007). 'Language Attrition': uma sinopse das principais questões de investigação. *Diacrítica. Ciências da Linguagem*, 21(1), 107-126.

Flores, C. (2013). Português língua não materna. Discutindo conceitos de uma perspetiva linguística. In R. Bizarro, M. Moreira, & C. Flores (Eds.), *Português língua não materna: Investigação e ensino* (pp. 35-46). Lisboa: Lidel.

Flores, C. (2020). Attrition and reactivation of a childhood language. The case of returnee heritage speakers. *Language Learning*, 70, 85-121. doi: 10.1111/lang.12350.

Flores, C., & Barbosa, P. (2014). When reduced input leads to delayed acquisition: a study on the acquisition of clitic placement by Portuguese heritage speakers. *International Journal of Bilingualism*, 18(3), 304-325.

Flores, C., & Correia, L. (2017). O papel do grau de exposição linguística no desenvolvimento bilingue. In S. Rei, & M. Marques, *As ciências da linguagem no espaço galego-português. Diversidade e convergência* (pp. 243-261). Braga: ILCH/Húmus.

Flores, C., Matos, J., Moreira, T., & Oliveira, D. (2019). Dificuldades de aquisição do género em Alemão L2. Um estudo experimental. In M.A. Marques, & X. Rei (Eds.), *Estudos atuais de linguística galego-portuguesa* (pp. 151-185). Corunha: Universidade da Corunha.

Fortin, M.-F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Foucart, A., & Frenck-Mestre, C. (2011). Grammatical gender processing in L2: electrophysiological evidence of the effect of L1–L2 syntactic similarity. *Bilingualism*, 14(3), 379–399.

Franceschina, F. (2005). *Fossilized second language grammars. The acquisition of grammatical gender*. Amsterdam: John Benjamins.

Freed, B., So, F., & Lazar, N. (2003). Language learning abroad: How do gains in written fluency compare with gains in oral fluency in French as a second language? *ADFL Bulletin*, 34(3), 34-40.

Fries, C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Funk, K., Kuhn, C., & Demme, S. (2010). *Studio D A1: Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch*. Berlin: Cornelsen.

Garcia Mayo, M. P., & Hawkins, R. D. (2009). *Second Language Acquisition of Articles: Empirical Findings and Theoretical Implications*. Amsterdam: John Benjamins.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei, & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 1–20). Honolulu: University of Hawaii Press.

Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. New York: Peter Lang.

Gardner, R. C., & Lambert, E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266-27.

Gardner, R. C., & Lambert, E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley: Newbury House.

Gass, S. M., & Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: An introductory course* (2^a ed.). Hillsdale: Erlbaum.

Gawlitzeck-Maiwald, I. (1994). How do children cope with variation in the input? The case of German plurals and compounding. In R. Tracy, & E. Lattey (Eds.) *How tolerant is Universal Grammar? Essays on language learnability and language variation* (pp. 225–266). Tübingen: Niemeyer.

Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Rowley: Newbury House.

Genesee, F., & Lindholm-Leary, K. (2013). Two case studies of content-based language education. *Journal of Immersion and Content-based Language Education*, 1(1), 3-33.

Giles, H., & Byrne, J. L. (1982). An intergroup approach to second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3(1), 17–40.

Goldschneider, J. M., & DeKeyser, R. M. (2001). Explaining the “natural order of L2 morpheme acquisition” in English: A meta-analysis of multiple determinants. *Language Learning*, 51(1), 1-50.

Green, P.S., & Hecht, K. (1992). Implicit and explicit grammar: an empirical study. *Applied Linguistics*, 13(2), 168-84.

Grießhaber, W. (2007). Die Entwicklung der Grammatik in Texten vom 1. bis zum 4. Schuljahr. In B. Ahrenholz (Ed.), *Kinder mit Migrationshintergrund - Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (pp. 150–167). Freiburg: Fillibach.

Grimm, H., Aktas, M., & Frevert, S. (2001). *SETK 3-5: Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder: Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen*. Göttingen: Hogrefe.

Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.

Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36(1), 3– 15.

Günay, G. (2016). *Erwerb der deutschen Pluralflexion. Empirische Studien zu Kindern mit Türkisch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr.

Habersack, C., Pude, A., & Specht, F. (2013). *Menschen A2: Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch*. Ismaning: Hueber.

Hakuta, K. (1976). A case study of a Japanese child learning English as a second language. *Language Learning*, 26(2), 321–351.

Hakuta, K., Bialystok, E., & Wiley, E. (2003). Critical evidence: A test of the critical-period hypothesis for second-language acquisition. *Psychological Science*, 14(1):31–38.

Hamers, J. F., & Blanc, M. H. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Han, Z.-H. (2004). *Fossilization in adult second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

Han, Z.-H. (2010). Grammatical morpheme inadequacy as a function of linguistic relativity: A longitudinal study. In Z.-H. Han, & T. Cadierno (Eds.), *Linguistic Relativity in Second Language Acquisition: Thinking for Speaking* (pp. 154–182). Clevedon: Multilingual Matters.

Han, Z.-H. (2013). Forty years later: Updating the Fossilization Hypothesis. *Language Teaching*, 46(2), 133-171.

Han, Z.-H., & Odlin, T. (Eds.). (2006). *Studies of fossilization in second language acquisition*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Hartshorne, J. K., Tenenbaum, J. B., & Pinker, S. (2018). A critical period for second language acquisition: evidence from 2/3 million English speakers. *Cognition*, 177, 263-277.

Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Hawkins, R., & Chan, C.Y. (1997). The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: the failed functional features hypothesis. *Second Language Research*, 13(3), 187-226.

Hernandez, A., Li, P., & MacWhinney, B. (2005). The emergence of competing modules in bilingualism. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 220–225.

Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Senior, M., & Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*, 39(1), 1-27.

Hopp, H (2013). Grammatical gender in adult L2 acquisition: Relations between lexical and syntactic variability. *Second Language Research*, 29(1), 33–56.

Housen, A., & Pierrard, M. (2005). *Investigations in instructed second language acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter. doi:10.1080/00437956.1958.11659661.

Hulstijn, J. H. (2015). Discussion: How different can perspectives on L2 development be? *Language Learning*, 65(1), 210-232.

Hulstijn, J. H., Ellis, R., & Eskildsen, S. W. (2015). Orders and sequences in the acquisition of L2 morphosyntax, 40 years on: An introduction to the special issue. *Language Learning*, 65(1), 1-5.

Hyltenstam, K., & Abrahamsson, N. (2003). Maturation constraints in SLA. In C. Doughty, & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 539–588). Malden: Blackwell.

Ioup, G., Boustagui, E., El Tigi, M., & Moselle, M. (1994). Reexamining the critical period hypothesis: A case study of successful adult SLA in a naturalistic environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(1), 73-98.

Jarvis, S., & Odlin, T. (2000). Morphological type, spatial reference, and language transfer. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 535–556.

Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York/London: Routledge.

Jenkins, J., Baker, W., & Dewey, M. (Eds.) (2017). *The Routledge handbook of English as a lingua franca*. London: Routledge.

Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Jeuk, S. (2003). *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Fillibach.

Jeuk, S. (2008). „Der Katze sieht den Vogel“. Aspekte des Genuserwerbs im Grundschulalter. In B. Ahrenholz (Ed.), *Zweitspracherwerb: Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen* (pp. 135- 150). Freiburg: Fillibach.

Jia, G. (2003). The Acquisition of the English Plural Morpheme by Native Mandarin Chinese–Speaking Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 1297–1311.

Johnson, J.S., & Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21(1), 60–99.

Kaivapalu, A., & Martin, M. (2007). Morphology in transition: plural inflection of Finnish nouns by Estonian and Russian learners. *Acta Linguistica Hungarica*, 54 (2), 129–156.

Kaltenbacher, E., & Klages, H. (2006). Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In B. Ahrenholz (Ed.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (pp. 80–97). Freiburg: Fillibach.

Kaltenbacher, E., & Klages, H. (2007). Deutsch für den Schulstart: Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms. In B. Ahrenholz (Ed.), *Deutsch als Zweitsprache* (pp. 135-150). Freiburg: Fillibach.

Kauschke, C., Kurth, A., & Domahs, U. (2011). Acquisition of German Noun Plurals in Typically Developing Children and Children with Specific Language Impairment. *Child Development Research*, 2011(3), 1–17.

Kimppa, L., Shtyrov, Y., Hut, S., Hedlund, L., Leminen, M., & Leminen, A. (2019). Acquisition of L2 morphology by adult language learners. *Cortex*, 116, 74-90. doi: 10.1016/j.cortex.2019.01.012.

Koizumi, R., & In'nami, Y. (2013). Vocabulary knowledge and speaking proficiency among second language learners from novice to intermediate levels. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(5), 900-913.

Köpcke, K.-M. (1982). *Untersuchungen zum Genussystem der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.

Köpcke, K.-M. (1987). Die Beherrschung der deutschen Pluralmorphologie durch muttersprachliche Sprecher und L2-Lerner mit englischer Muttersprache: Ein Vergleich. *Linguistische Berichte*, 107, 23–43.

Köpcke, K.-M. (1988). Schemas in German plural formation. *Lingua*, 74, 303-335.

Köpcke, K.-M. (1993). *Schemata bei der Pluralbildung im Deutschen: Versuch einer kognitiven Morphologie*. Tübingen: Narr.

Köpcke, K.-M. (1998). The acquisition of plural marking in English and German revisited: schemata versus rules. *Journal of Child Language*, 25(2), 293–319.

Köpcke, K.-M., & Zubin, D. (1984). Sechs Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen. Ein Beitrag zur natürlichen Klassifikation. *Linguistische Berichte*, 93, 26-50.

Korecky-Kröll, K., & Dressler, U. W. (2009). The acquisition of number and case in Austrian German nouns. In U. Stephany, & M. D. Voeikova (Eds.), *Development of nominal inflection in first language acquisition: A crosslinguistic perspective* (pp. 265-302). Berlin: Walter de Gruyter.

Korecky-Kröll, K., Sommer-Lolei, S., Templ, V., Weichselbaum, M., Uzunkaya-Sharma, K., & Dressler, W.U. (2018). Plural variation in L1 and early L2 acquisition of German: social, dialectal and methodological factors. *CogniTextes*, 17(6). doi: 10.4000/cognitextes.974.

Krashen, S. (1973). Lateralization, language learning, and the critical period: Some new evidence. *Language Learning*, 23(1), 63-74.

Krashen, S. (1977). Some issues relating to the Monitor Model. In H. Brown, C. Yorio, & R. Crymes (Eds.), *On TESOL '77* (pp. 144–58). Washington, D.C.: TESOL.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. (1984). *Writing: Research, theory and applications*. Beverly Hills: Laredo.

Krashen, S. (2003). *Explorations in language acquisition and use: The Taipei lectures*. Portsmouth: Heinemann.

Krohn, D., & Krohn, K. (2008). *Der, das, die – oder wie? Studien zum Genuserwerb schwedischer Deutschlerner*. Frankfurt a. M.: Lang.

Kuhn, C., Niemann, R., & Winzer-Kiontke, B. (2010). *Studio D B2.1: Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch*. Berlin: Cornelsen.

Kuhn, C., Winzer-Kiontke, B., & Würz, U. (2011). *Studio D B2.2: Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch*. Berlin: Cornelsen.

Laaha, S., Ravid, D., Korecky-Kröll, K., Laaha, G., & Dressler, W. U. (2006). Early noun plurals in German: Regularity, productivity or default? *Journal of Child Language*, 33(2), 271-302.

Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan.

Lardiere, D. (2007). *Ultimate attainment in second language acquisition: A case study*. Mahwah: Erlbaum.

Larsen-Freeman, D. (1975). The acquisition of grammatical morphemes by adult learners of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 9(4), 409-419.

Larsen-Freeman, D. (1976). An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners. *Language Learning*, 26(1), 125-134.

Larsen-Freeman, D. (1991). Acquisition Research: Staking out the Territory. *TESOL Quarterly*, 25(2), 315-350.

Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.

Lemke, V. (2008). *Der Erwerb der DP: Variation im frühen Zweitspracherwerb* (Tese de Doutoramento), Universität Mannheim, Mannheim. Disponível em: <https://madoc.bib.uni-mannheim.de/3162>.

Lenneberg E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.

Lightbown, P. (2000). Anniversary article: Classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics*, 21(4), 431-462.

Lightbown, P., & Spada, N. (2013). *How Languages are learned* (4^a ed.). Oxford: Oxford University Press.

Lindholm-Leary, K. J., & Howard, E. (2008). Language and academic achievement in two-way immersion programs. In T. Fortune, & D. Tedick (Eds.), *Pathways to bilingualism: Evolving perspectives on immersion education* (pp. 177-200). Avon: Multilingual Matters.

Loewen, S. (2014). *Introduction to instructed second language acquisition*. London: Routledge.

Long, M. (1981). Input, interaction, and second-language acquisition. *Annals of the New York academy of sciences*, 379(1), 259-278.

Long, M. (1983). Does second language instruction make a difference? A review of the research. *TESOL Quarterly*, 17(3), 359-82.

Long, M. (1990). Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3), 251-285.

Long, M. (2003). Stabilization and fossilization in interlanguage development. In C. Doughty, & M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 487-536). Oxford: Blackwell.

Long, M., & Sato, C. (1984). Methodological issues in interlanguage studies: An interactionist perspective. In A. Davies, C. Criper, & A. Howatt. (Eds.), *Interlanguage* (pp. 253-279). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Luk, Z., & Shirai, Y. (2009). Is the acquisition order of grammatical morphemes impervious to L1 knowledge? Evidence from the acquisition of plural -s, articles, and possessive 's. *Language Learning*, 59(4), 721-754.

Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Philadelphia: John Benjamins.

Macaro, E. (2010). *Continuum companion to second language acquisition*. London: Continuum.

Macaro, E., & Masterman, L. (2006). Does intensive explicit grammar instruction make all the difference? *Language Teaching Research*, 10(3), 297-327.

MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning* (pp. 24–45). Boston: McGraw-Hill.

MacIntyre, P. D., Noels, K. A., & Moore, B. (2010). Perspectives on motivation in second language acquisition: Lessons from the Ryoanji garden. In M. T. Prior *et al.* (Eds.) *Proceedings of the 2008 Second Language Research Forum* (pp. 1-9). Somerville: Cascadilla Proceedings Project.

Mackey, W. F. (1962). The description of bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics*, 7(2), 51-85.

Mackey, A., & Goo, J. (2007). Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition* (pp. 407-452). Oxford: Oxford University Press.

MacWhinney, B. (1976). Hungarian research on the acquisition of morphology and syntax. *Journal of Child Language*, 3(3), 397-410.

MacWhinney, B. (1978). The acquisition of morphophonology. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 43(1-2), 1-123.

Marcus G. F., Brinkmann U., Clahsen H., & Wiese R. (1995). German inflection: The exception that proves the rule. *Cognitive psychology*, 29(3), 189-256.

Marinova-Todd, S. (2003). Comprehensive analysis of ultimate attainment in adult second language acquisition (Tese de Doutorado). Harvard University, Cambridge.

Marouani, Z. (2006). *Der Erwerb des Deutschen durch arabischsprachige Kinder. Eine Studie zur Nominalflexion* (Tese de Doutorado). Universität Heidelberg, Heidelberg. Disponível em: <https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/7284>.

Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos Com Recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Edições Psiquilíbrios.

Marx, N. (2014). Kasuszuweisung und Kasuslehre bei Schülern mit Migrationshintergrund: eine differenzierte Betrachtung. In B. Ahrenholz, & P. Grommes (Eds.). *Zweitspracherwerb im Jugendalter* (pp. 99–124). Berlin: De Gruyter.

Mayerthaler, W. (1981). *Morphologische Natürlichkeit*. Wiesbaden: Athenaion.

McClelland, N. (2000). Goal orientations in Japanese college students learning EFL. In S. Cornwell, & P. Robinson (Eds.), *Individual differences in foreign language learning: Effects of aptitude, intelligence, and motivation* (pp. 99–115). Tokyo: Aoyama Gakuin University.

Meierkord, C. (2012). *Interactions across Englishes: Linguistic choices in local and international contact situations*. Cambridge: Cambridge University Press.

Meisel, J. (1986). Word order and case marking in early child language. Evidence from simultaneous acquisition of two first languages: French and German. *Linguistics*, *24*, 123–183.

Meisel, J. (2007). The weaker language in early child bilingualism: Acquiring a first language as a second language? *Applied Psycholinguistics*, *28*(3), 495–514.

Meisel, J. (2011). *First and second language acquisition. Parallels and differences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Meisel, J. (2013). Sensitive phases in successive language acquisition: The critical period hypothesis revisited. In C. Boeckx, & K. Grohmann (Eds.), *The Cambridge Handbook of Bilingualism* (pp. 69–85). Cambridge: Cambridge University Press.

Meisel, J., Clahsen, H., & Pienemann, M. (1981). On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, *3*(2), 109–35.

Menzel, B. (2003). Genuserwerb im DaF-Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, *40*(4), 233-237.

Menzel, B. (2004). Genuszuweisung im DaF-Erwerb: Psycholinguistische Prozesse und didaktische Implikationen. Berlin: Weißensee-Verlag.

Menzel, B., & Tamaoka, K. (1995). Der? Die?? Das??? Genuszuweisung bei Anfängern: Zufall, Pauken order Strategie? *Deutsch als Fremdsprache*, *32*(1), 12-22.

Mervis, C., & Johnson, K. (1991). Acquisition of the Plural Morpheme: A Case Study. *Developmental Psychology*, *27*(2), 222–235.

Midgley, K. J., Holcomb, P. J., & Grainger, J. (2011). Effects of cognate status on word comprehension in second language learners: An ERP investigation. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *23*(7), 1634–1647.

Miller, K., & Schmitt, C. (2010). Effects of variable input in the acquisition of plural in two dialects of Spanish. *Lingua*, *120*(5), 1178–1193.

Mills, A. E. (1985). The acquisition of German. In D. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, Vol. 1 (pp. 141–254). Hillsdale: Erlbaum.

Mills, A. E. (1986). *The acquisition of gender: a study of English and German*. Berlin: Springer Verlag.

Milton, J. (2013). Measuring the contribution of vocabulary knowledge to proficiency in the four skills. In C. Bardel, C. Lindqvist, & B. Laufer (Eds.), *L2 vocabulary acquisition, knowledge and use: New perspectives on assessment and corpus analysis* (pp. 57-78). Amsterdam: Euro SLA.

Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2013). *Second language learning theories*. New York: Routledge.

Molfese, D. (1977). Infant cerebral asymmetry. In S. J. Segalowitz, & F. A. Gruber (Eds.), *Language Development and Neurological Theory* (pp. 22–37). New York: Academic Press.

Montrul, S. (2000). Transitivity alternations in L2 acquisition: Toward a modular view of transfer. *Studies on Second Language Acquisition*, 22(2), 229–73.

Montrul, S. (2001). First-language-constrained variability in the second-language acquisition of argument-structure-changing morphology with causative verbs. *Second Language Research*, 17(2), 144-194.

Morgan-Short, K., & Ullman, M.T. (2012). The neurocognition of second language. In A. Mackey, & S. Gass (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 1–18). New York; Routledge.

Mota, M. A. (2016a). A categoria gramatical género, nos nomes e adjetivos do português: algumas reflexões. *Revista Diadorim*, 18, 150-164. doi: 10.35520/diadorim.2016.v18n0a4053.

Mota, M. A. (2016b). Morfologia nas interfaces. In A. M. Martins, & E. Carrilho (Eds.), *Manual de Linguística Portuguesa* (pp. 156-177). Berlin/Boston: De Gruyter.

Mugdan, J. (1977). *Flexionsmorphologie und Psycholinguistik*. Tübingen: Narr.

Murray, G., Gao, X., & Lamb, T. (Eds.) (2011). *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.

Nemser, W. (1971). Appropriate systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics*, 9(2), 115-124.

Newport, E. (1988). Constraints on learning and their role in language acquisition: Studies of the acquisition of American Sign Language. *Language Sciences*, 10(1), 147–172.

Newport, E. (1990). Maturation constraints on language learning. *Cognitive Science*, 14(1), 11–28.

Niedeggen-Bartke, S. (1999). Flexion und Wortbildung im Spracherwerb. In J. Meibauer, & M. Rothweiler (Eds.), *Das Lexikon im Spracherwerb* (pp. 208–228). Tübingen: Francke.

Nitschke, S., Kidd, E., & Serratrice, L. (2010). First language transfer and long-term structural priming in comprehension. *Language and Cognitive Processes*, 25(1), 94–114.

Noels, K. A. (2003). Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. In Z. Dörnyei (Ed.), *Attitudes, orientations, and motivations in language learning* (pp. 97-136). Oxford: Blackwell.

Noels, K. A. (2009). The internalization of language learning into the self and social identity. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 43–65). Bristol: Multilingual Matters.

Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*, 83(1), 23–34.

Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. G. (2001). Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 424–444.

Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50(1), 57–85.

Norris-Holt, J. (2001). Motivation as a contributing factor in secondlanguage learning. *The Internet TESL Journal*, 7(6). Disponível em: <http://iteslj.org/Articles/Norris-Motivation.html>.

Norris, J., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.

Norton, B. (2006). Identity: Second language. In J. L. Mey (Ed.), *Concise encyclopedia of pragmatics* (pp. 358-364). Oxford: Elsevier.

Nübling, D. (2005). Von in die über in'n und ins bis im. Die Klitisierung von Präposition und Artikel als 'Grammatikalisierungsbaustelle'. In T. Leuschner, T. Mortelmans, & S. De Groot (Eds.), *Grammatikalisierung im Deutschen* (pp. 105-131). Berlin/New York: De Gruyter.

Odlin, T. (1989). *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.

Odlin, T. (2005). Crosslinguistic influence and conceptual transfer: What are the concepts? *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 3–25.

Oestreicher, J. P. (1974). The early teaching of modern language, education and culture. *Review of the Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe*, 24, 9-16.

Onnis, L., Roberts, M., & Chater, N. (2002). Simplicity: A cure for overgeneralizations in language acquisition? In *Proceedings of the 24th annual conference of the Cognitive Science Society* (pp. 720–5). Mahwah: Erlbaum.

Ortega, L. (2007). Second language learning explained? SLA across nine contemporary theories. In B. Van Patten, & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 221-246). Mahwah: Erlbaum.

Ortega, L. (2014). *Understanding second language acquisition*. New York: Routledge.

Oyama, S. (1978). The Sensitive Period and Comprehension of Speech. *NABE: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 3, 25-40.

Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.

Paradis, M. (2009). *Declarative and procedural determinants of second languages*. Amsterdam: John Benjamins.

Paradis, J., Tremblay, A., & Crago, M. (2014). French-English bilingual children's sensitivity to child-level and language-level input factors in morphosyntactic acquisition. In T. Grüter, & J. Paradis (Eds.), *Input and experience in bilingual development* (pp. 161-180). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Park, T.-Z. (1978). Plurals in child speech. *Journal of child language*, 5(2), 237-250.

Parodi, T., B. D. Schwartz, & H. Clahsen (2004). On the L2 acquisition of the morphosyntax of German nominals. *Linguistics*, 42(3), 669–705.

Patkowski, M.S. (1980). The sensitive period for the acquisition of syntax in a secondary language. *Language Learning*, 30(2), 449–468.

Pawlak, M. (2008). The effect of corrective feedback on the acquisition of the English third-person –s ending. In D. Gabryś-Barker (Ed.), *Morphosyntactic issues in second language acquisition studies* (pp. 187-202). Clevedon: Multilingual Matters.

Penfield, W., & Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. New York: Atheneum Press.

Penke, M. (2006). *Flexion im mentalen Lexikon*. Tübingen: Niemeyer.

Penke, M. (2012). The acquisition of inflectional morphology. In A. Spencer, & A. Zwicky (Eds.), *The handbook of morphology*. Oxford: Blackwell.

Perkins, K., & Larsen-Freeman, D. (1975). The effect of formal language instruction on the order of morpheme acquisition. *Language Learning*, 25(2), 237–243.

Peters, A., & Menn, L. (1993). False starts and filler syllables: Ways to learn grammatical morphemes. *Language*, 69(4), 742-777.

Pfaff, C. W. (1992). The Issue Of Grammaticalization In Early German Second Language. *Studies In Second Language Acquisition*, 14(3), 273–296.

Pfau, R. (2009). *Grammar as Processor. A Distributed Morphology account of spontaneous speech errors*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Phillips, B. S., & Bouma, L. (1980). The acquisition of German plurals in native children and nonnative adults. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 18(1), 21-29.

Pica, T. (1983). Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. *Language learning*, 33(4), 465-497.

Pinker, S. (1994). *The language instinct*. New York: William Morrow.

Pinker, S. (1999). *Words and rules: The ingredients of language*. New York: Basic Books.

Piske, T., & Young-Scholten, M. (2009). *Input matters in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.

Pizzuto, E., & Caselli, M. (1994). The acquisition of Italian verb morphology in a crosslinguistic perspective. In Y. Levy (Ed.), *Other children, other languages: Issues in the theory of language acquisition* (pp. 137–187). Hillsdale: Erlbaum.

Platzack, C. (1996). The initial hypothesis of syntax: a minimalist perspective on language acquisition and attrition. In H. Clahsen (Ed.), *Generative perspectives on language acquisition: empirical findings, theoretical considerations, crosslinguistic comparisons* (pp. 369-414). Amsterdam: John Benjamins.

Poeppl, D., & Wexler, K. (1993). The full competence hypothesis of clause structure in early German. *Language*, 69(1), 1–33.

Rebuschat, P. (2013). Measuring implicit and explicit knowledge in second language research. *Language Learning*, 63(3), 595–626.

Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. C., & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16(3), 165-185.

Ringbom, H. (1992). On L1 transfer in L2 comprehension and L2 production. *Language Learning*, 42(1), 85–112.

Rio-Torto, G., Rodrigues, A., Pereira, I., Pereira, R., & Ribeiro, S. (2016). *Gramática Derivacional do Português* (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Robinson, P. (2005). Aptitude and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25(1), 45–73.

Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Cambridge: Blackwell.

Rosansky, E. (1976). *Second language acquisition research: A question of methods* (Tese de Doutoramento). Harvard University, Cambridge.

Rothman, J., Cabrelli Amaro, J., & de Bot, K. (2013). Third language acquisition. In J. Herschensohn, & M. Young Scholten (Eds.) *Cambridge handbook of second language acquisition* (pp. 372-393). Cambridge: Cambridge University Press.

Rothman, J., González Alonso, J., & Puig-Mayenco, E. (2019). *Third Language Acquisition and Linguistic Transfer (Cambridge Studies in Linguistics)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rothman, J., & Guijarro-Fuentes (2010). Input Quality Matters: Some Comments on Input Type and Age-Effects in Adult SLA. *Applied Linguistics*, 31(2), 301-306.

Ruben, R. J. (1997). A time frame of critical/sensitive periods of language development. *Acta Otolaryngologica*, 117(2), 202–205.

Ruberg, T. (2013). *Der Genuserwerb ein- und mehrsprachiger Kinder*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Rutherford, W. (1983). Language typology and language transfer. In S. Gass, & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 358–370). Rowley: Newbury House.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). Rochester: University of Rochester Press.

Sabourin, L., & Stowe, L. A. (2008). Second language processing: when are first and second languages processed similarly? *Second Language Research*, 24(3), 397–430.

Salmons, J. (1993). The Structure of the Lexicon: Evidence from German gender assignment. *Studies in Language*, 17(2), 411-435.

Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.

Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning*, 24(2), 205–214.

Schäfer, R. (2016). *Einführung in die grammatische Beschreibung des Deutschen: Zweite, überarbeitete Auflage*. Berlin: Language Science Press.

Schaner-Wolles, C. (1989). Plural- vs. Komparativerwerb im Deutschen – Von der Diskrepanz zwischen konzeptueller und morphologischer Entwicklung. In H. Günther (Ed.), *Experimentelle Studien zur deutschen Flexionsmorphologie* (pp. 155-186). Hamburg: Buske.

Schaner-Wolles, C. (2001). On the acquisition of noun plurals in German. In C. Schaner-Wolles, J. Rennison, & F. Neubarth (Eds.), *Naturally! Linguistic studies in honour of Wolfgang Ulrich Dressler presented on the occasion of his 60th birthday* (pp. 451-460). Turin: Rosenberg & Sellier.

Schiller, N. O., & Caramazza, A. (2003). Grammatical feature selection in noun phrase production: Evidence from German and Dutch. *Journal of Memory and Language*, 48(1), 169-194.

Schmid, M.S. (2002). *First language attrition, use, and maintenance. The case of German Jews in anglophone countries*. Amsterdam: John Benjamins.

Schönenberger, M., Rothweiler, M., & Sterner, F. (2012). Case marking in child L1 and early child L2 German. In K. Braunmüller, & C. Gabriel (Eds.), *Multilingual Individuals and Multilingual Societies* (pp. 3–21). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Schönenberger, M., Sterner, F., & Ruberg, T. (2011). The realization of indirect objects and dative case in German. In J. Herschersohn, & D. Tanner (Eds.), *Proceedings of the 11th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (Gasla 2011)* (pp.143–151). Somerville: Cascadilla Proceedings Project.

Schouten, A. (2009). The critical period hypothesis: Support, challenge, and reconceptualization. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 9(1). doi: 10.7916/D82R3R7M.

Schrödl, C., Korecky-Kröll, K., & Dressler, W. U. (2015). Pluralmorphologie im österreichischen Deutsch: Dialekt und Erstspracherwerb. In A. Lenz, T. Ahlers, & M. M. Glauninger (Eds.), *Dimensionen des Deutschen in Österreich. Variation und Varietäten im sozialen Kontext* (pp. 165-188). Frankfurt a. M: Peter Lang.

Schumann, J. H. (1978a). Social and psychological factors in second language acquisition. In J. Richards (Ed.) *Understanding Second and Foreign Language Learning* (pp. 163-178). Rowley: Newbury House.

Schumann, J. H. (1978b). *The pidginization process: A model for second language acquisition*. Rowley: Newbury House.

Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5), 378–392.

Schwartz, B. (2004). Why child L2 acquisition? In Kampen, J. van, & Bauw, S. (Eds.), *Proceedings of GALA 2003* (pp. 47–66). Utrecht: LOT.

Schwartz, B., & Sprouse, R. (1994). Word order and nominative case in nonnative acquisition: A longitudinal study of (L1Turkish) German interlanguage. In T. Hoekstra, & B. D. Schwartz (Eds.), *Language Acquisition Studies in Generative Grammar* (pp. 317-368). Amsterdam: John Benjamins.

Schwartz, B., & Sprouse, R. (1996). L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. *Second Language Research*, 12(1), 40-72.

Schwartz, B., & Sprouse, R. (2021). The Full Transfer/Full Access model and L cognitive states. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 11(1), 1-29.

Scovel, T. (1988). *A Time to Speak: A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Language*. Rowley: Newbury House.

Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.

Seliger, H. W. (1978). Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning. In W. C. Ritchie (Ed.), *Second Language Acquisition Research: Issues and Implications* (pp. 11–19). New York: Academic Press.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(2), 209-231.

Selinker, L. (1983). Language transfer. In S. Gass, & L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning* (pp. 33-68). Rowley: Newbury House.

Selinker, L., & Lakshmanan, U. (1993). Language Transfer and Fossilization: The multiple effects principle. In S. Gass, & L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning* (pp. 197-216). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Siegel, J. (2012). Two types of functional transfer in language contact. *Journal of Language Contact*, 5(2), 187–215.

Singleton, D. (2005). The critical period hypothesis: a coat of many colours. *International Review of Applied Linguistics*, 43(4), 269–285.

Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold.

Skinner, B. (1957). *Verbal Behaviour*. New York: Appleton Century Crofts.

Slabakova, R., Montrul, S., & Prévost, P. (2006). Inquiries in linguistic development: Studies in honor of Lydia White. In R. Slabakova, S. Montrul, & P. Prévost (Eds.), *Inquiries in*

Linguistic Development: In Honor of Lydia White (pp. 1-13). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Slobin, D. (Ed.) (1985). *The crosslinguistic study of language acquisition*, Vol. 1 & 2. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Snow, C.E., & Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development*, 49(4), 1114–1128.

Snow, C. E., Smith, N. S., & Hoefnagel-Höhle, M. (1980). The acquisition of some Dutch morphological rules. *Journal of Child Language*, 7(3), 539-553.

Sonnenstuhl-Henning, I. (2003). *Deutsche Plurale im mentalen Lexikon. Experimentelle Untersuchungen zum Verhältnis von Speicherung und Dekomposition*. Tübingen: Niemeyer.

Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 1-46.

Spolsky, B. (1988). Bridging the Gap: A General Theory of Second Language Learning. *TESOL Quarterly*, 22(3), 377-396.

Spreng B. (2004). Error patterns in the acquisition of German plural morphology: Evidence for the relevance of grammatical gender as a cue. *Toronto Working Papers in Linguistics*, 23(2), 147-172.

Stæhr, L. S. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *Language Learning Journal*, 36(2), 139-152.

Steinmetz, D. (1986). Two principles and some rules for gender in German: Inanimate nouns. *WORD*, 37(3), 189-217.

Stephany, U., & Voeikova, M. (Eds.) (2009). *Development of nominal inflection in first language acquisition: A cross-linguistic perspective*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Stöhr, A., Akpınar, D., Bianchi, G., & T. Kupisch (2012). Gender marking in Italian German heritage speakers and L2-learners of German. In K. Braunmüller, & C. Gabriel (Eds.), *Multilingual individuals and multilingual societies* (pp. 153-170). Amsterdam: John Benjamins.

Szagan, G. (2001). Learning different regularities: The acquisition of noun plurals by German-speaking children. *First Language*, 21(62), 109-141.

Szagan, G., Stumper, B. Sondag, N., & Franik, M. (2007). The acquisition of gender marking by young German-speaking children: Evidence for learning guided by phonological regularities. *Journal of Child Language*, 34(3), 445-471.

Tagarelli, K., Ruiz, S., Vega, J., & Rebuschat, P. (2016). Variability in second language learning: The Roles of Individual Differences, Learning Conditions, and Linguistic Complexity. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(2), 293-316.

Taylor, B. (1975). The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students of ESL. *Language Learning*, 25(1), 73-107.

Thomoglou, P. (2004). *Genuserwerb bei griechischen Lernern des Deutschen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Thordardottir, E. (2014). The relationship between bilingual exposure and morphosyntactic development. *International Journal of Speech Language Pathology*, 17(2), 97-114.

Tokowicz, N., & MacWhinney, B. (2005). Implicit and explicit measures of sensitivity to violations in second language grammar: an event-related potential investigation. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 173-204.

Toth, P. D. (2000). The interaction of instruction and learner-internal factors in the acquisition of L2 morphosyntax. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(2), 169-208.

Tracy, R. (1984). Fallstudien: Überlegungen zum Erwerb von Kasusategorie und Kasusmarkierung. In H. Czepluch, & H. Jaußen (Eds.), *Syntaktische Struktur und Kasusrelationen* (pp. 271-313). Tübingen: Narr.

Tracy, R. (1986). The acquisition of case morphology in German. *Linguistics*, 24(1), 47-78.

Tschirner, E. (2008). *Deutsch als Fremdsprache. Grund- und Aufbauwortschatz nach Themen*. Berlin: Cornelsen.

Tse, L. (2000). Student perceptions of foreign language study: A qualitative analysis of foreign language autobiographies. *The Modern Language Journal*, 84(1), 69-84.

Turgay, K. (2010). Einige Aspekte zum Erwerb des Genus durch Kinder mit türkischer und italienischer Erstsprache. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 2010(53), 1-29.

Turgay, K. (2011). Der Zweitspracherwerb des deutschen Kasus in der Präpositionalphrase. *Zeitschrift für germanistische Linguistik (ZGL)*, 39(1), 24-54.

Ullman, M. T. (2001). A neurocognitive perspective on language: The declarative/procedural model. *Nature Reviews Neuroscience*, 2(10), 717-726.

Ullman, M. T. (2004). Contributions of Memory Circuits to Language: the Declarative/Procedural Model. *Cognition*, 92(1-2), 231-270.

Ulrich, T., Penke, M., Berg, M., Lüdtke, U., & Motsch, H.-J. (2016). Der Dativerwerb – Forschungsergebnisse und ihre therapeutischen Konsequenzen. *Logos*, 24(3), 176-190.

Unsworth, S. (2006). *Paths of Development in L1 and L2 Acquisition: in Honour of Bonnie D. Schwartz*. Amsterdam: John Benjamins.

Unsworth, S. (2014). Comparing the role of input in bilingual acquisition across domains. In T. Grüter, & J. Paradis (Eds.), *Input and experience in bilingual development* (pp.181-201). Amsterdam: John Benjamins.

Unsworth, S., Argyri, F., Cornips, L., Hulk, A., Sorace, A., & Tsimpli, I. (2014). The role of age of onset and input in early child bilingualism in Greek and Dutch. *Applied Psycholinguistics*, 35(4), 765-805.

Ushioda, E. (1996). Developing a dynamic concept of motivation. In T. J. Hickey (Ed.), *Language, education and society in a changing world* (pp. 239–245). Clevedon: Multilingual Matters.

Ushioda, E. (2001). Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Z. Dörnyei, & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 93-125). Honolulu: University of Hawaii Press.

Ushioda, E. (2003). Motivation as a socially mediated process. In D. Little, J. Ridley, & E. Ushioda (Eds.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum, assessment* (pp. 90-102). Dublin: Authentik.

Ushioda, E. (2008). Motivation and good language learners. In C. Griffiths (Eds.) *Lessons from Good Language Learners* (pp. 19-34). Cambridge: Cambridge University Press.

Ushioda, E. (Ed.). (2013). *International perspectives on motivation: Language learning and professional challenges*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Vainikka, A., & Young-scholten, M. (1994). Direct access to X'-theory: evidence from Korean and Turkish adults learning German. In T. Hoekstra, & B. D. Schwartz (Eds), *Language Acquisition Studies in Generative Grammar: Papers in Honor of Kenneth Wexler from the 1991 GLOW Workshops* (pp. 265-316). Amsterdam: John Benjamins.

Vainikka, A., & Young-scholten, M. (1996). Gradual development of L2 phrase structure. *Second Language Research*, 12(1), 7-39.

Van Geert, P. (2008). The dynamic system approach in the study of L1 and L2: an introduction. *The Modern Language Journal*, 92(2), 179-199.

VanPatten, B. (1988). How Juries Get Hung: Problems with the Evidence for a Focus on Form in Teaching. *Language Learning*, 38(2), 243–260.

VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood: Ablex.

VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993). Input processing and second language acquisition: A role for instruction. *Modern Language Journal*, 77(1), 45-57.

VanPatten, B., Smith, M., & Benati, A. G. (2020). *Key Questions in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Villalva, A. (2000). *Estruturas morfológicas. Unidades e hierarquias nas palavras do português*. Lisboa: FCG/FCT.

Villalva, A. (2003). Estrutura morfológica básica. In M. H. Mateus *et al.* (Eds.), *Gramática da língua portuguesa* (5.^a ed). Lisboa: Caminho.

Villalva, A. (2008). *Morfologia do português*. Lisboa: Universidade Aberta.

Vollmann R., Sedlak M., Müller B., & Vassilakou M. (1997). Early verb inflection and noun plural formation in four Austrian children: the demarcation of phases and interindividual variation. *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*, 33, 59-78.

Wardhaugh, R. (1970). The contrastive analysis hypothesis. *TESOL Quarterly*, 4(2), 123–130.

Weber, D. (2001). *Genus. Zur Funktion einer Nominalkategorie exemplarisch dargestellt am Deutschen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang (Europäische Hochschulschriften 1808).

Wecker, V. (2016). *Strategien bei der Pluralbildung im DaZ-Erwerb. Eine Studie mit russisch- und türkischsprachigen Lernern*. Berlin: De Gruyter.

Wegener, H. (1994). Variation in the acquisition of German plural morphology by second language learners. In R. Tracy, & E. Lattey (Eds.), *How tolerant is universal grammar? Essays on language learnability and language variation* (pp. 267-294). Tübingen: Max Niemeyer.

Wegener, H. (1995a). Das Genus im DaZ-Erwerb. Beobachtungen an Kindern aus Polen, Russland und der Türkei. In B. Handwerker (Ed.), *Fremde Sprache Deutsch. Grammatische Beschreibung – Erwerbsverläufe – Lehrmethodik* (pp. 1–24). Tübingen: Narr.

Wegener, H. (1995b). *Die Nominalflexion des Deutschen - verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen: Niemeyer.

Wegener, H. (1995c). Kasus und Valenz im natürlichen DaZ-Erwerb. In L. Eichinger, & H.-W. Eroms (Eds.), *Dependenz und Valenz* (pp. 337–356). Hamburg: Buske.

Wegener, H. (2008). Der Erwerb eines komplexen morphologischen Systems in DaZ: Der Plural deutscher Substantive. In M. Walter, & P. Grommes (Eds.), *Fortgeschrittene*

Lernervarietäten, Korpuslinguistik und Zweitspracherwerbsforschung (pp. 93-117). Tübingen: Niemeyer.

Wegera, K. P. (1995). Das Genus im Deutschen als Problem für türkische Deutschlerner. Eine empirische Studie. *INFO-DaF*, 22(1), 24-33.

Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Newbury Park: Sage.

Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28–36.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. The Hague: Mouton.

White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Whitley, M. S. (2002). *Spanish-English Contrasts: A Course in Spanish Linguistics*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Widdowson, H. G. (1997). EIL, ESL, EFL: Global issues and local interests. *World Englishes*, 16(1), 135–146.

Wiese, R. (1987). Phonologie und Morphologie des Umlauts im Deutschen. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 6(2), 227-248.

Williams, M., & Burden, R. (1999). Students' developing conceptions of themselves as language learners. *The Modern Language Journal*, 83(2), 193–201.

Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19(3), 295–333.

Wode, H., Bahns, J., Bedey, H., & Frank, W. (1978). Developmental sequence: An alternative approach to morpheme order. *Language Learning*, 28(1), 175–85.

Wrembel, M. (2010). L2-accented speech in L3 production. *International Journal of Multilingualism*, 7(1), 75-90.

Wurzel, W. U. (1984). *Flexionsmorphologie und Natürlichkeit. Ein Beitrag zur morphologischen Theoriebildung*. Berlin: Akademie-Verlag.

Yashima, T., & Zenuk-Nishide, L. (2008). The impact of learning contexts on proficiency, attitudes, and L2 communication: Creating an imagined international community. *System*, 36(4), 566-585.

Yoshitomi, A. (1992). Towards a model of language attrition: neurobiological and psycholinguistic contributions. *Issues in Applied Linguistics*, 3(2), 293-318.

Zaretsky, E., Lange, B. P., Euler, H. A., & Neumann, K. (2011). Pizzas, pizzen, pizze: frequency, iconicity, cue validity, and productivity in the plural acquisition of German pre-schoolers. *Acta Linguistica*, 5(2), 22-35.

Zaretsky, E., Lange, B.P., Euler, H. A., & Neumann, K. (2013a). Acquisition of German pluralization rules in monolingual and multilingual children. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(4), 551-580.

Zaretsky, E., Lange, B. P., Euler, H. A., & Neumann, K. (2013b). Differences in plural forms of monolingual German preschoolers and adults. *Lingue e Linguaggi*, 10, 169–180.

Zaretsky, E., Lange, B. P., Euler, H. A., & Neumann, K. (2014). Of mice and men and other irregular plural forms. In A. Nikčević-Batričević, & M. Mijušković (Eds.) *Research in EFL and literature context: Challenges and directions* (pp. 313-323). Athens: Athens Institute for Education and Research.

Zaretsky, E., Müller, H.-H., & Lange, B. P. (2016). No default plural marker in Modern High German. *Italian Journal of Linguistics*, 28(1), 1-28.

Zaretsky, E., Neumann, K., Euler, H., & Lange, B. (2013c). Pluralerwerb im Deutschen bei russisch- und türkischsprachigen Kindern im Vergleich mit anderen Migranten und monolingualen Muttersprachlern. *Zeitschrift für Slawistik*, 58(1), 43-71.

Zawiszewski, A., Gutiérrez, E., Fernández, B., & Laka, I. (2011). Language distance and nonnative language processing. Evidence from event-related potentials. *Bilingualism*, 14(3), 400–411.

Zhang, S. (2009). The role of input, interaction, and output in the development of oral fluency. *English Language Teaching*, 2(4), 91-100.

Zimmerman, K. J. (2004). *The role of Vocabulary Size in Assessing Second Language Proficiency* (Master's dissertation). Brigham Young University, Provo.

Zobl, H. (1986). Word order typology, lexical government, and the prediction of multiple, graded effects in L2 word order. *Language Learning*, 36(2), 159–183.

Zobl, H., & Licerias, J. (1994). Functional categories and acquisition orders. *Language Learning*, 44(1), 159-180.

Zubin, D., & Köpcke, K.-M. (1981). A less than arbitrary grammatical category. *Chicago Linguistic Society*, 17, 439-44.

ANEXOS

ANEXO 1 PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE DO MINHO



Universidade do Minho

Conselho de Ética

Conselho de Ética - Ciências Sociais e Humanas

Identificação do documento: SECSH 071/2018

Título do projeto: *Efeitos de idade e tipo de exposição na aquisição do alemão língua segunda por falantes portugueses*

Investigador(a) Responsável: Joana Zehner da Silva Matos, Doutoramento em Ciências da Linguagem – Especialidade de Linguística Alemã, Instituto de Letras e Ciências Humanas, Universidade do Minho

Outros Investigadores: Cristina Maria Moreira Flores, Departamento de Estudos Germanísticos e Eslavos, Instituto de Letras e Ciências Humanas, Universidade do Minho

PARECER

O Conselho de Ética analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado *Efeitos de idade e tipo de exposição na aquisição do alemão língua segunda por falantes portugueses*.

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Face ao exposto, o Conselho de Ética nada tem a opor à realização do projeto, emitindo o seu parecer favorável.

Braga, 31 de outubro de 2018.

A Presidente

Assinado por: **GRACIETTE TAVARES DIAS**
Num. de Identificação Civil: 81071230157
Data: 2018.11.06 09:12:31 GMT Standard Time



Anexo: Formulário de identificação e caracterização do projeto

Estudo sobre a aquisição do alemão por falantes nativos do português

Formulário de consentimento informado

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo não está claro, não hesite em solicitar mais informações:

Este projeto de investigação está a ser conduzido pela investigadora Joana Matos no âmbito do doutoramento em Ciências da Linguagem – Especialidade de Linguística Alemã, na Universidade do Minho, sob orientação da Doutora Cristina Flores (Departamento de Estudos Germânicos e Eslavos da Universidade do Minho). Este estudo tem como objetivo analisar a aquisição do alemão por falantes nativos de português. A participação no estudo consiste no preenchimento de um questionário sociolinguístico e na realização de três breves tarefas linguísticas, com gravação das respostas apenas em formato áudio. Tanto os dados pessoais como as gravações áudio não serão divulgadas em nenhum contexto, tendo apenas a investigadora acesso a elas. Deste modo, os dados obtidos são confidenciais e a sua divulgação não inclui qualquer dado identificável dos participantes. Garante-se, assim, total confidencialidade, sendo que a identificação dos participantes nunca será tornada pública. Este estudo não oferece qualquer contrapartida aos participantes, nem constitui despesa ou risco adicional. A participação neste estudo é voluntária, podendo o participante retirar-se a qualquer altura, ou recusar participar, sem qualquer prejuízo.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Consentimento informado

Depois de ter lido as informações acima fornecidas, declaro que aceito participar neste trabalho de investigação.

Questionário Sociolinguístico

Gostaríamos que nos ajudasse, respondendo às seguintes questões relativamente ao seu historial linguístico, utilização, motivação e proficiência. Este inquérito foi adaptado a partir do Bilingual Language Profile, criado com o apoio do Centro Aberto de Recursos Educacionais e Aprendizagem de Línguas da Universidade do Texas, em Austin, para compreender melhor os perfis de falantes bilingues em cenários e contextos diversos. Não se trata de um teste, pelo que não há respostas certas ou erradas. Por favor, responda a todas as questões da forma mais sincera possível.

Agradecemos muito a sua ajuda!

I. Informação biográfica e informações gerais

Código de identificação _____

Idade _____

Sexo* M F

Local de residência: cidade/país _____

Se atualmente vive na Alemanha (ou noutro país onde se fala alemão), há quantos anos vive lá?

Se no passado já viveu na Alemanha (ou noutro país onde se fala alemão), quantos anos viveu lá? _____

Caso não viva na Alemanha, alguma vez esteve na Alemanha ou noutro país onde se fala alemão?

Habilitações académicas concluídas _____

Habilitações académicas em curso (se aplicável) _____

Profissão _____

Se teve instrução formal de Alemão, qual o nível obtido de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas?

- A1 A2 B1 B2 C1 C2

Qual a carga horária semanal da última formação de alemão que frequentou (se aplicável)?

Qual a duração da última formação de alemão que frequentou (se aplicável)?

Que línguas fala?

Português

Alemão

Inglês

Espanhol

Francês

Italiano

Outra(s): _____

II. Historial linguístico

Nesta secção, gostaríamos que respondesse a algumas questões acerca do seu historial linguístico, colocando uma cruz na caixinha adequada.

1. Com que idade começou a aprender estas línguas?

Inglês

Não aplicável Desde o nascimento 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+

Alemão

Não aplicável Desde o nascimento 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+

2. Quantos anos de instrução teve nestas línguas?

Inglês

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+

Alemão

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+

3. Depois de quantos anos de instrução começou a sentir-se confortável a usar estas línguas?

Inglês

Desde que me lembro 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+ ainda não

Alemão

Desde que me lembro 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+ ainda não

4. Quantos anos passou no país em que estas línguas são faladas?

Inglês

0 até 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+

Alemão

0 até 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+

5. Quantos anos passou numa família em que estas línguas são faladas?

Inglês

0 até 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+

Alemão

0 até 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+

6. Quantos anos passou num ambiente de trabalho em que estas línguas são faladas?

Inglês

0 até 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+

Alemão

0 até 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+

III. Uso das línguas

Nesta secção, gostaríamos que respondesse a algumas questões acerca da sua utilização das línguas, colocando uma cruz na caixinha adequada.

7. Numa semana típica, que percentagem de tempo usa estas línguas com amigos? O total para todas as línguas deverá ser igual a 100%.

Inglês

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

Alemão

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

Língua Materna

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

8. Numa semana típica, que percentagem de tempo usa estas línguas com a família? O total para todas as línguas deverá ser igual a 100%.

Inglês



Alemão

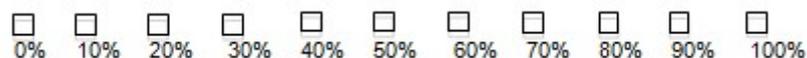


Língua Materna

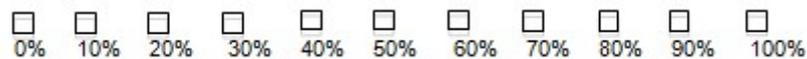


9. Numa semana típica, que percentagem de tempo usa estas línguas na escola/universidade/trabalho? O total para todas as línguas deverá ser igual a 100%.

Inglês



Alemão



Língua Materna



10. Com que frequência contacta com os meios de comunicação (televisão, internet, rádio, etc.) nestas línguas? O total para todas as línguas deverá ser igual a 100%.

Inglês



Alemão

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

Língua Materna

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

11. Com que frequência lê nestas línguas (jornais, livros, notícias, etc.)? O total para todas as línguas deverá ser igual a 100%.

Inglês

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

Alemão

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

Língua Materna

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

IV. Competência linguística (Auto-avaliação)

Nesta secção, gostaríamos que avaliasse a sua proficiência linguística numa escala de 0 a 6 (0 = fraca, 6 = muito boa). Avalie a sua competência linguística nos seguintes domínios.

12 a. Falar em inglês.

0=fraca 6=muito boa
 0 1 2 3 4 5 6

12 b. Falar em alemão.

0 1 2 3 4 5 6

13 a. Compreensão oral em inglês.

0 1 2 3 4 5 6

13 b. Compreensão oral em alemão.

0 1 2 3 4 5 6

14 a. Ler em inglês.

0 1 2 3 4 5 6

14 b. Ler em alemão.

0 1 2 3 4 5 6

15 a. Escrever em inglês.

0 1 2 3 4 5 6

15 b. Escrever em alemão.

0 1 2 3 4 5 6

V. Motivação e Identificação com as línguas

Nesta secção, gostaríamos que respondesse a afirmações acerca da sua motivação e identificação com as línguas numa escala de 0 a 6 (0 = discordo, 6 = concordo totalmente).

16 a. Sinto-me bem quando falo inglês.

0=discordo | 6=concordo totalmente
 0 1 2 3 4 5 6

16 b. Sinto-me bem quando falo alemão.

0 1 2 3 4 5 6

17 a. Identifico-me com a cultura inglesa.

0 1 2 3 4 5 6

17 b. Identifico-me com a cultura alemã.

0 1 2 3 4 5 6

18 a. Tenho interesse em saber o que se passa nos países onde se fala inglês.

0 1 2 3 4 5 6

18 b. Tenho interesse em saber o que se passa nos países onde se fala alemão.

0 1 2 3 4 5 6

19 a. Sinto-me motivado/a em atingir um nível de proficiência elevado em inglês.

0 1 2 3 4 5 6

19 b. Sinto-me motivado/a em atingir um nível de proficiência elevado em alemão.

0 1 2 3 4 5 6

Estudo sobre a aquisição do alemão por falantes nativos do português

Formulário de consentimento informado

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo não está claro, não hesite em solicitar mais informações:

Este projeto de investigação está a ser conduzido pela investigadora Joana Matos no âmbito do doutoramento em Ciências da Linguagem – Especialidade de Linguística Alemã, na Universidade do Minho, sob orientação da Doutora Cristina Flores (Departamento de Estudos Germânicos e Eslavos da Universidade do Minho). Este estudo tem como objetivo analisar a aquisição do alemão por falantes nativos de português. A participação no estudo consiste no preenchimento de um questionário sociolinguístico e na realização de três breves tarefas linguísticas, com gravação das respostas apenas em formato áudio. Tanto os dados pessoais como as gravações áudio não serão divulgadas em nenhum contexto, tendo apenas a investigadora acesso a elas. Deste modo, os dados obtidos são confidenciais e a sua divulgação não inclui qualquer dado identificável dos participantes. Garante-se, assim, total confidencialidade, sendo que a identificação dos participantes nunca será tornada pública. Este estudo não oferece qualquer contrapartida aos participantes, nem constitui despesa ou risco adicional. A participação neste estudo é voluntária, podendo o participante retirar-se a qualquer altura, ou recusar participar, sem qualquer prejuízo.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Consentimento informado

Depois de ter lido as informações acima fornecidas, declaro que aceito participar neste trabalho de investigação.

Questionário Sociolinguístico

Gostaríamos que nos ajudasse, respondendo às seguintes questões relativamente ao seu historial linguístico, utilização, motivação e proficiência. Este inquérito foi adaptado a partir do Bilingual Language Profile, criado com o apoio do Centro Aberto de Recursos Educacionais e Aprendizagem de Línguas da Universidade do Texas, em Austin, para compreender melhor os perfis de falantes bilingues em cenários e contextos diversos. Não se trata de um teste, pelo que não há respostas certas ou erradas. Por favor, responda a todas as questões da forma mais sincera possível.

Agradecemos muito a sua ajuda!

I. Informação biográfica e informações gerais

Código de identificação _____

Idade _____

Sexo M F

Local de residência: cidade/país _____

Se regressou de um país de língua alemã, há quantos anos vive em Portugal (desde o regresso)?

Com que idade regressou (e de onde)? _____

Habilitações académicas concluídas _____

Habilitações académicas em curso (se aplicável) _____

Profissão _____

Se teve instrução formal de Alemão no país de língua alemã, qual o ano de escolaridade mais elevado que frequentou lá? _____

Depois do regresso frequentou aulas de Alemão em Portugal? Especifique onde e

quanto tempo . _____

Que línguas fala?

Português

Alemão

Inglês

Espanhol

Francês

Italiano

Outra(s): _____

II. Historial linguístico

Nesta secção, gostaríamos que respondesse a algumas questões acerca do seu historial linguístico, colocando uma cruz na caixinha adequada.

1. Com que idade começou a aprender estas línguas?

Português

Não aplicável Desde o nascimento 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+

Alemão

Não aplicável Desde o nascimento 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+

2. Quantos anos de aulas (gramática, história, matemática, etc.) teve nas seguintes línguas (da escola primária até à universidade)?

Português

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+

Alemão

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+

3. Com que idade começou a sentir-se confortável utilizando as seguintes línguas?

Português

Desde que me lembro 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+ ainda não

Alemão

Desde que me lembro 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+ ainda não

4. Quantos anos passou no país em que estas línguas são faladas?

Portugal (incluindo o tempo antes de emigrar)

0 até 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+

País de língua alemã

0 até 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+

5. Quantos anos passou numa família em que estas línguas são faladas?

Português

0 até 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+

Alemão

0 até 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+

6. Quantos anos passou num ambiente de trabalho em que estas línguas são faladas?

Português

0 até 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+

Alemão

0 até 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+

III. Uso das línguas

Nesta secção, gostaríamos que respondesse a algumas questões acerca da sua utilização das línguas, colocando uma cruz na caixinha adequada.

7. Numa semana típica, que percentagem de tempo usa estas línguas com amigos? O total para todas as línguas deverá ser igual a 100%.

Português

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

Alemão

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

Outras línguas

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

8. Numa semana típica, que percentagem de tempo usa estas línguas com a família? O total para todas as línguas deverá ser igual a 100%.

Português

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

Alemão



Outras línguas



9. Numa semana típica, que percentagem de tempo usa estas línguas na escola/universidade/trabalho? O total para todas as línguas deverá ser igual a 100%.

Português



Alemão



Outras línguas



10. Com que frequência contacta com os meios de comunicação (televisão, internet, rádio, etc.) nestas línguas? O total para todas as línguas deverá ser igual a 100%.

Português



Alemão



Outras línguas

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

11. Com que frequência lê nestas línguas (jornais, livros, notícias, etc.)? O total para todas as línguas deverá ser igual a 100%.

Português

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

Alemão

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

Outras línguas

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

IV. Competência linguística (Auto-avaliação)

Nesta secção, gostaríamos que avaliasse a sua proficiência linguística numa escala de 0 a 6 (0 = fraca, 6 = muito boa). Avalie a sua competência linguística nos seguintes domínios.

12 a. Falar em português.

0=fraca 6=muito boa
 0 1 2 3 4 5 6

12 b. Falar em alemão.

0 1 2 3 4 5 6

13 a. Compreensão oral em português.

0 1 2 3 4 5 6

13 b. Compreensão oral em alemão.

0 1 2 3 4 5 6

14 a. Ler em português.

0 1 2 3 4 5 6

14 b. Ler em alemão.

0 1 2 3 4 5 6

15 a. Escrever em português.

0 1 2 3 4 5 6

15 b. Escrever em alemão.

0 1 2 3 4 5 6

V. Motivação e Identificação com as línguas

Nesta secção, gostaríamos que respondesse a afirmações acerca da sua motivação e identificação com as línguas numa escala de 0 a 6 (0 = discordo, 6 = concordo totalmente).

16 a. Sinto-me bem quando falo português.

0=discordo | 6=concordo totalmente
 0 1 2 3 4 5 6

16 b. Sinto-me bem quando falo alemão.

0 1 2 3 4 5 6

17 a. Identifico-me com a cultura portuguesa.

0 1 2 3 4 5 6

17 b. Identifico-me com a cultura alemã.

0 1 2 3 4 5 6

18 a. Considero importante para mim usar o português como falante nativo.

0 1 2 3 4 5 6

18 b. Considero importante para mim usar o alemão como falante nativo.

0 1 2 3 4 5 6

19 a. Quero que os outros achem que o português é a minha língua materna.

0 1 2 3 4 5 6

19 b. Quero que os outros achem que o alemão é a minha língua materna.

0 1 2 3 4 5 6

Studie über den Erwerb der deutschen Sprache durch portugiesische Muttersprachler

Informierte Zustimmung

Bitte lesen Sie die folgenden Informationen sorgfältig durch. Wenn Sie der Meinung sind, dass etwas unklar ist, zögern Sie bitte nicht, weitere Informationen anzufordern:

Dieses Forschungsprojekt wird von der Forscherin Joana Matos im Rahmen ihrer Doktorarbeit in Sprachwissenschaften - Fachgebiet Deutsche Linguistik an der Minho Universität unter der Leitung von Prof. Dr. Cristina Flores (Abteilung für Germanistik und Slawistik der Minho Universität) durchgeführt. Ziel dieser Studie ist es, den Erwerb der deutschen Sprache durch portugiesische Muttersprachler zu analysieren. Die Teilnahme an der Studie besteht aus dem Ausfüllen eines soziolinguistischen Fragebogens und der Durchführung von drei kurzen linguistischen Aufgaben, wobei die Antworten nur in Audioformat aufgezeichnet werden. Sowohl die persönlichen Daten als auch die Tonaufnahmen werden in keinem Zusammenhang weitergegeben, und nur die Forscherin hat Zugang zu ihnen. Dementsprechend sind die erhobenen Daten vertraulich und anonymisiert. Es können zu keinem Zeitpunkt Rückschlüsse auf die Teilnehmer gezogen werden. Die Daten werden absolut vertraulich und nur zum angegebenen Zweck verwendet. Die Identität der Teilnehmer wird niemals preisgegeben. Diese Studie bietet den Teilnehmern keine Gegenleistung und stellt kein zusätzliches Risiko dar. Die Teilnahme ist freiwillig und die Teilnehmer können jederzeit zurücktreten oder die Teilnahme verweigern.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Informierte Zustimmung

Nachdem ich die oben angegebenen Informationen gelesen habe, erkläre ich mich damit einverstanden, an dieser Forschungsarbeit teilzunehmen.

Soziolinguistischer Fragebogen

Wir bitten Sie um die Beantwortung der folgenden Fragen zu Ihrer Sprachgeschichte, Sprachgebrauch, Motivation und Sprachkompetenz. Dieser Fragebogen basiert auf dem Bilingual Language Profile, der mit Unterstützung des Center for Open Educational Resources and Language Learning an der Universität von Texas in Austin erstellt wurde, um die Profile von zweisprachigen Sprechern in verschiedenen Kontexten besser zu verstehen. Dies ist kein Test, daher gibt es keine richtigen oder falschen Antworten. Bitte beantworten Sie alle Fragen so ehrlich wie möglich. Vielen Dank für ihre Kooperation!

I. Biographische und allgemeine Informationen

Identifikationscode _____

Alter _____

Geschlecht M W

Wohnort: Stadt/Land _____

Wenn Sie derzeit in Portugal wohnen, wie viele Jahre wohnen Sie hier? _____

Wenn Sie in der Vergangenheit in Portugal gewohnt haben, wie viele Jahre haben Sie dort gewohnt? _____

Abgeschlossene akademische Ausbildung _____

Fortlaufende akademische Ausbildung (sofern zutreffend) _____

Beruf _____

Wenn Sie Portugiesischunterricht hatten, welches Niveau haben Sie erreicht (in Übereinstimmung mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen)?

A1 A2 B1 B2 C1 C2

Wöchentliche Unterrichtsstunden des letzten Portugiesischkurses (sofern zutreffend)

Dauer des letzten Portugiesischkurses (sofern zutreffend)? _____

Welche Sprachen sprechen Sie?

Deutsch

Portugiesisch

Englisch

Spanisch

Französisch

Italienisch

Andere: _____

II. Sprachgeschichte

Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.

1. In welchem Alter haben Sie angefangen diese Sprachen zu lernen?

Englisch

Nicht zutreffend Seit der Geburt 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+

Portugiesisch

Nicht zutreffend Seit der Geburt 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+

2. Wie viele Jahre Unterricht hatten Sie in diesen Sprachen?

Englisch

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+

Portugiesisch

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+

3. Nach wie vielen Jahren Unterricht haben Sie begonnen, sich in den folgenden Sprachen wohl zu fühlen?

Englisch

Seit ich mich
entschieden kann 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+ noch
nicht

Portugiesisch

Seit ich mich
entschieden kann 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+ noch
nicht

4. Wie viele Jahre haben Sie in einem Land verbracht, in dem diese Sprachen gesprochen werden?

Englisch

0 bis zu 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+

Portugiesisch

0 bis zu 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+

5. Wie viele Jahre haben Sie in einer Familie verbracht, in der die folgenden Sprachen gesprochen werden?

Englisch

0 bis zu 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+

Portugiesisch

0 bis zu 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+

6. Wie viele Jahre haben Sie in einer Arbeitsumgebung verbracht, in der diese Sprachen gesprochen werden?

Englisch

0 bis zu 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+

Portugiesisch

0 bis zu 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+

III. Sprachgebrauch

Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.

7. In einer durchschnittlichen Woche, wie viel Prozent der Zeit sprechen Sie in den folgenden Sprachen mit Ihren Freunden? Die Summe für alle Sprachen sollte 100% betragen.

Englisch

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

Portugiesisch

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

Deutsch

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

8. In einer durchschnittlichen Woche, wie viel Prozent der Zeit sprechen Sie in den folgenden Sprachen mit Ihrer Familie? Die Summe für alle Sprachen sollte 100% betragen.

Englisch

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

Portugiesisch



Deutsch



9. In einer durchschnittlichen Woche, wie viel Prozent der Zeit sprechen Sie in den folgenden Sprachen auf der Arbeit/an der Uni/in der Schule? Die Summe für alle Sprachen sollte 100% betragen.

Englisch



Portugiesisch



Deutsch



10. Wie oft beschäftigen Sie sich mit Medien (Fernsehen, Internet, Radio, usw.) in diesen Sprachen? Die Summe für alle Sprachen sollte 100% betragen.

Englisch



Portugiesisch



Deutsch

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

11. Wie oft lesen Sie in diesen Sprachen (Zeitungen, Bücher, usw.)? Die Summe für alle Sprachen sollte 100% betragen.

Englisch

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

Portugiesisch

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

Deutsch

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

IV. Sprachkompetenz (Selbsteinschätzung)

Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an. (0 = schlecht, 6 = sehr gut)

12 a. Englisch sprechen.

0 1 2 3 4 5 6

12 b. Portugiesisch sprechen.

0 1 2 3 4 5 6

13 a. Englisch verstehen.

0 1 2 3 4 5 6

13 b. Portugiesisch verstehen.

0 1 2 3 4 5 6

14 a. Englisch lesen.

0 1 2 3 4 5 6

14 b. Portugiesisch lesen.

0 1 2 3 4 5 6

15 a. Auf Englisch schreiben.

0 1 2 3 4 5 6

15 b. Auf Portugiesisch schreiben.

0 1 2 3 4 5 6

V. Motivation und Identifikation mit den Sprachen

Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.

0 = Damit bin ich überhaupt nicht einverstanden

6 = Damit bin ich völlig einverstanden

16 a. Ich fühle mich wohl, wenn ich Englisch spreche.

0 1 2 3 4 5 6

16 b. Ich fühle mich wohl, wenn ich Portugiesisch spreche.

0 1 2 3 4 5 6

17 a. Ich identifiziere mich mit der englischen Kultur.

0 1 2 3 4 5 6

17 b. Ich identifiziere mich mit der portugiesischen Kultur.

0 1 2 3 4 5 6

18 a. Mich interessiert, was in den Ländern passiert, in denen Englisch gesprochen wird.

0 1 2 3 4 5 6

18 b. Mich interessiert, was in den Ländern passiert, in denen Portugiesisch gesprochen wird.

0 1 2 3 4 5 6

19 a. Ich bin motiviert, Englischkenntnisse auf einem hohen Niveau zu erreichen.

0 1 2 3 4 5 6

19 b. Ich bin motiviert, Portugiesischkenntnisse auf einem hohen Niveau zu erreichen.

0 1 2 3 4 5 6

ANEXO 5 TAREFA DE DECISÃO LEXICAL (TDL) APLICADA AO GRUPO L2

Tarefa de decisão lexical

* Required

Código *

Your answer

Estas palavras existem em alemão? Assinale com 'sim' as palavras que conhece. *

	sim	não
das Bild	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Nacht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Zerl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Hurm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Haar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Tür	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Seer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Kamera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Rachbar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Käufer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Park	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Tochter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Roffer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Glas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Far	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

die Nochter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Nuft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Besuch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Pflanze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Peld	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Kleid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Bürger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Boden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Blo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Zukunft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Mechsel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Sogel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Rand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Büro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Dott	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Wald	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Krau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Vormild	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Braft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Erkenntnis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Riese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Licht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Lante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Gebäude	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Kunst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Punder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

das Golz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Knie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Laden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Reppich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Scheilung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Bildschirm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Kloster	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Garty	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Gaust	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Lorf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Leib	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Menntnis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Teist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Zef	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Ploster	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Wahrscheinlichkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Oma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Sehnsucht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Wenster	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Tafen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Tuch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Kest	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Kand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Submit

ANEXO 6 TAREFA DE DECISÃO LEXICAL (TDL) APLICADA AOS GRUPOS L1 E 2L1

Lexikalische Entscheidungsaufgabe

* Required

Identifikationscode *

Your answer _____

Gibt es diese Wörter auf Deutsch? Markieren Sie mit "Ja" die Wörter, die Sie kennen. *

	Ja	Nein
das Bild	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Nacht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Zerl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Hurm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Haar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Tür	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Seer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Kamera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Rachbar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Käufer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Park	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Tochter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Roffer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Glas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Far	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

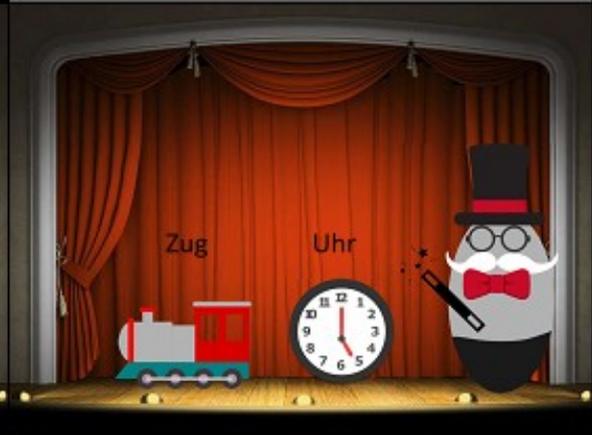
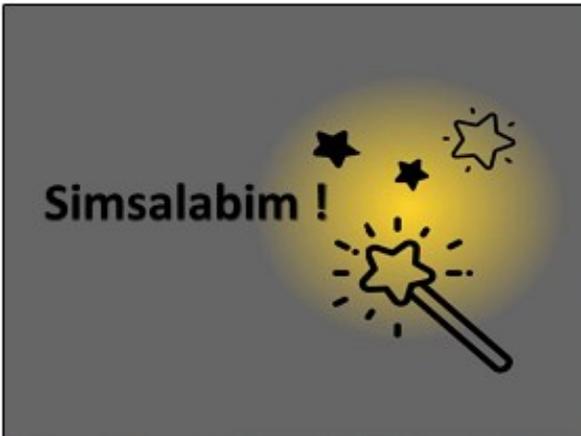
die Nochter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Nuft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Besuch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Pflanze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Peld	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Kleid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Bürger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Boden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Blo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Zukunft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Mechsel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Sogel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Rand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Büro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Dott	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Wald	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Krau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Vormild	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Braft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Erkenntnis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Riese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Licht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Lante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Gebäude	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Kunst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Punder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

das Golz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Knie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Laden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Reppich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Scheilung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Bildschirm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Kloster	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Garty	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Gaust	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Lorf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Leib	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Menntnis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Teist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Zef	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Ploster	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Wahrscheinlichkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Oma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Sehnsucht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Wenster	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Tafen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Tuch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Kest	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Kand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

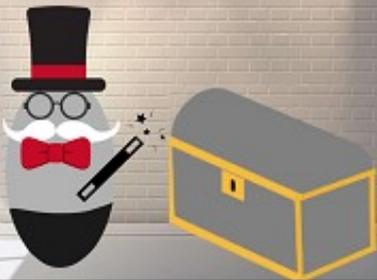
Submit

ANEXO 7 TAREFA DE MARCAÇÃO DE CASO (TMC)





Der Zauberer sucht nun Dinge
in seiner Truhe. Was findet er?



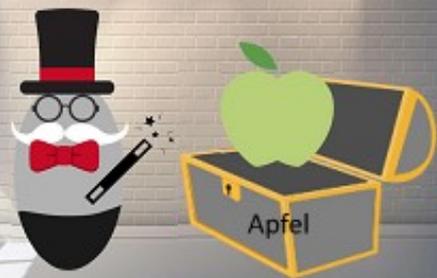
Der Zauberer findet
eine Tasse.



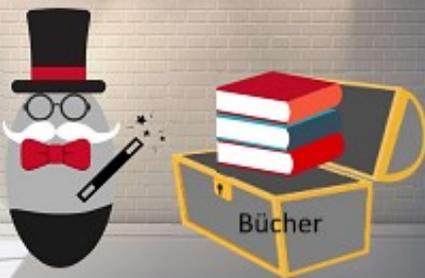
Der Zauberer findet...



Der Zauberer findet...



Der Zauberer findet...



Der Zauberer findet...

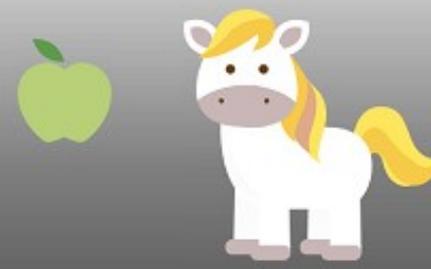


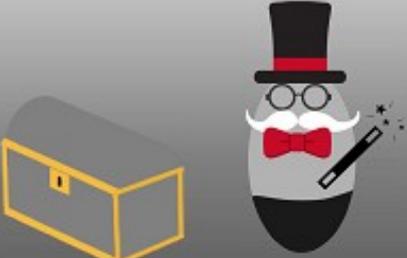
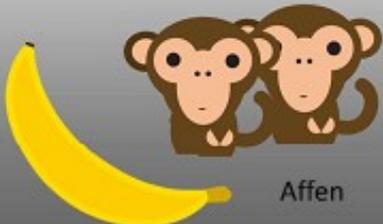
Seine Freunde bekommen die
Dinge aus seiner Truhe.



Wem schenkt er die Tasse?
Er schenkt die Tasse dem
Schaf.



<p>Wem schenkt er das Fahrrad?</p> <p>Maus</p> 	<p>Wem schenkt er den Apfel?</p> <p>Pferd</p> 
<p>Wem schenkt er die Banane?</p> <p>Affen</p> 	<p>Wem schenkt er die Bücher?</p> <p>Hund</p> 
<p>Und jetzt sehen wir verschiedene Objekte und ihre Besitzer.</p> 	<p>Das ist der Zug der Katze.</p> 
<p>Und das ist der Apfel ...</p>  <p>Pferd</p>	<p>Das ist der Ball des Löwen.</p> 

<p>Und das ist die Truhe ...</p>  <p>Zauberer</p>	<p>Das ist die Uhr der Schafe.</p> 
<p>Und das ist die Banane...</p>  <p>Affen</p>	<p>Das ist der Zug der Katze.</p> 
<p>Und das ist das Auto...</p>  <p>Schlange</p>	<p>Das sind die Blumen der Ente.</p> 
<p>Und das sind die Bücher...</p>  <p>Hund</p>	<p>Das ist das Auto des Schweinchens.</p> 

Und das ist die Tasse...



Schaf

Das sind die Geschenke der Tiere.



Und das sind die Geschenke...



Kinder

Das ist der Ball des Löwen.



Und das ist das Fahrrad...



Maus

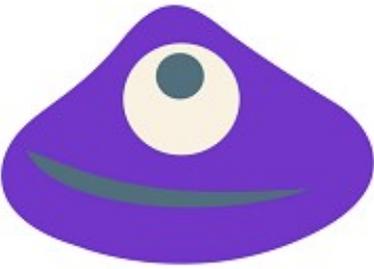
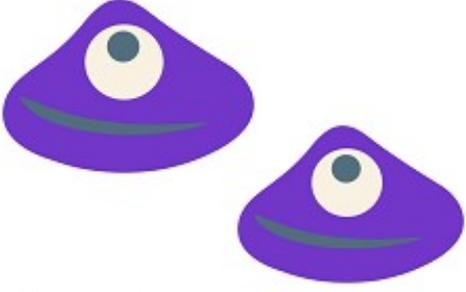
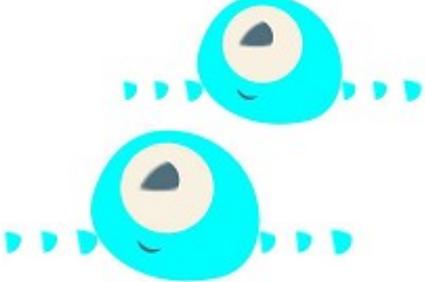
Der Zauberer sagt Danke und verabschiedet sich.
Bis zum nächsten Mal!



Simsalabim !



ANEXO 8 TAREFA DE PRODUÇÃO DO PLURAL (TPP) – VERSÃO 1

<p>Das ist die Dolling.</p> 	<p>Das sind...</p> 
<p>Das ist das Mecht.</p> 	<p>Das sind...</p> 
<p>Das ist die Tapsel.</p> 	<p>Das sind...</p> 
<p>Das ist der Blochter.</p> 	<p>Das sind...</p> 

Das ist die Tulo.



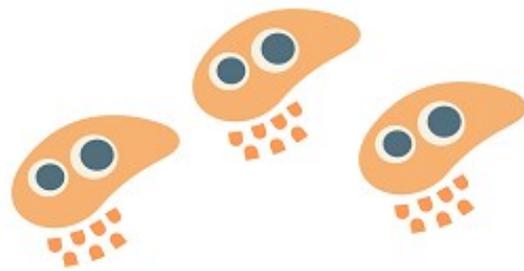
Das sind...



Das ist die Kland.



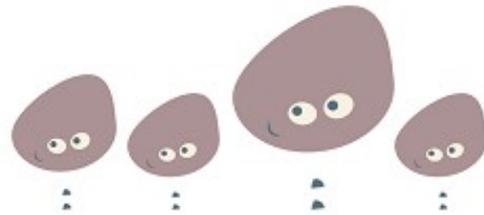
Das sind...



Das ist der Korf.



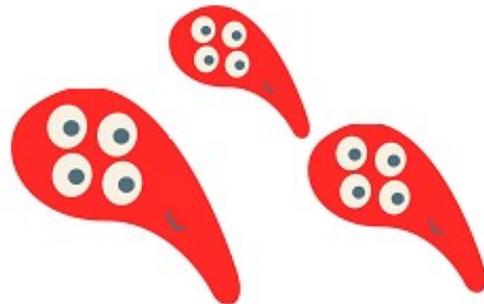
Das sind...



Das ist die Gilm.



Das sind...



Das ist der Rald.



Das sind...



Das ist das Fisicht.



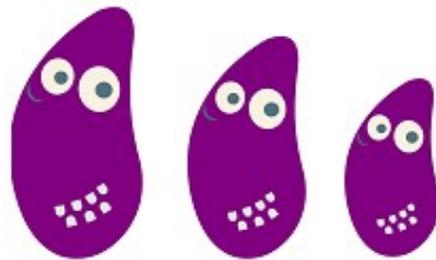
Das sind...



Das ist das Miertel.



Das sind...



Das ist die Ribane.



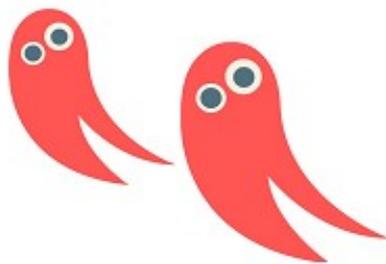
Das sind...



Das ist der Taden.



Das sind...



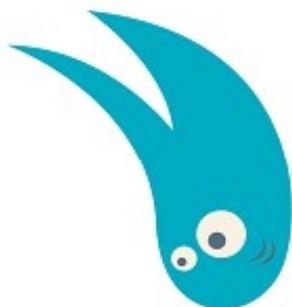
Das ist die Biwo.



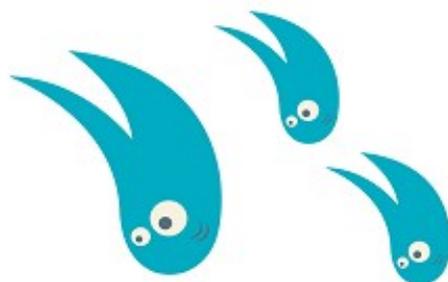
Das sind...



Das ist das Linster.



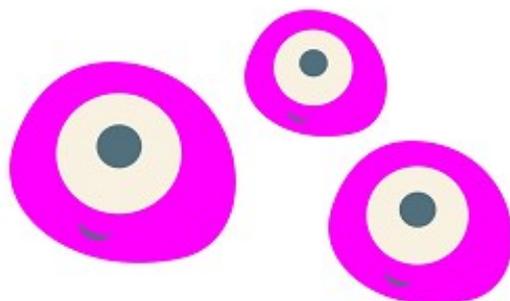
Das sind...



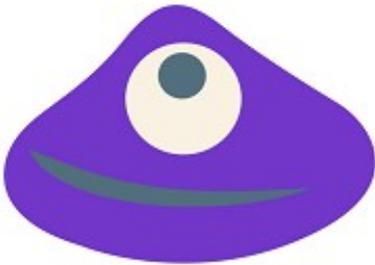
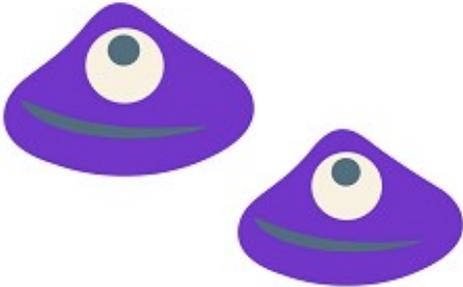
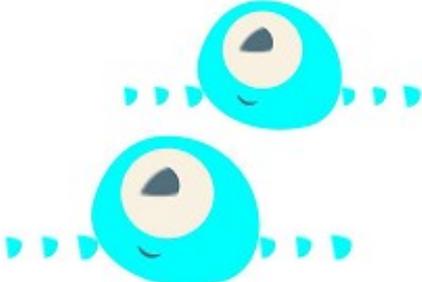
Das ist die Ropf.



Das sind...



ANEXO 9 TAREFA DE PRODUÇÃO DO PLURAL (TPP) – VERSÃO 2

<p>Das ist der Dolling.</p> 	<p>Das sind...</p> 
<p>Das ist die Mecht.</p> 	<p>Das sind...</p> 
<p>Das ist der Tapsel.</p> 	<p>Das sind...</p> 
<p>Das ist die Blochter.</p> 	<p>Das sind...</p> 

Das ist das Tulo.



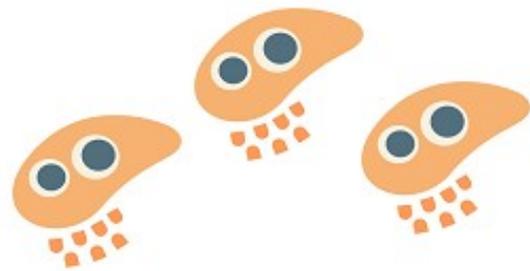
Das sind...



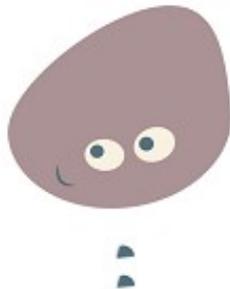
Das ist das Kland.



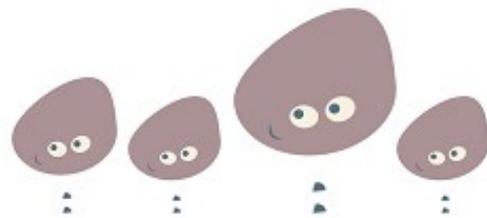
Das sind...



Das ist die Korf.



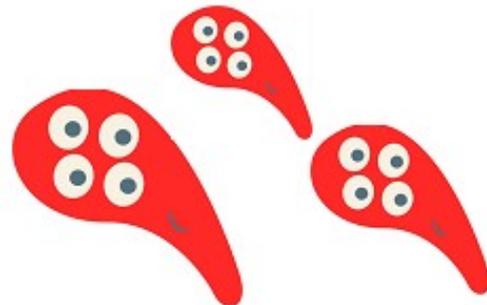
Das sind...



Das ist das Gilm.



Das sind...



Das ist die Rald.



Das sind...



Das ist die Fisicht.



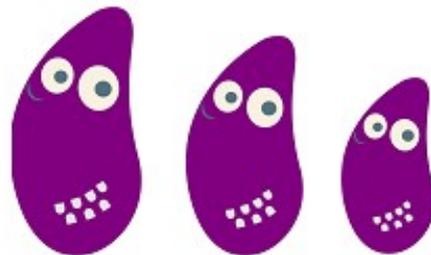
Das sind...



Das ist die Miertel.



Das sind...



Das ist der Ribane.



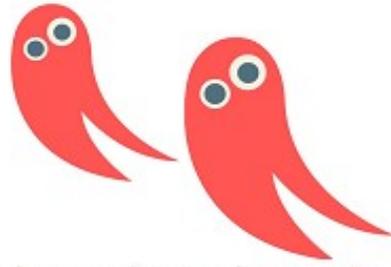
Das sind...



Das ist die Taden.



Das sind...



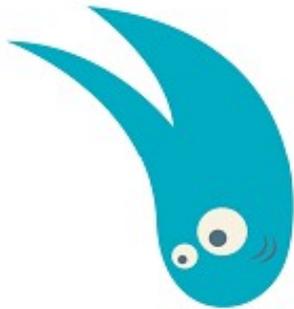
Das ist der Biwo.



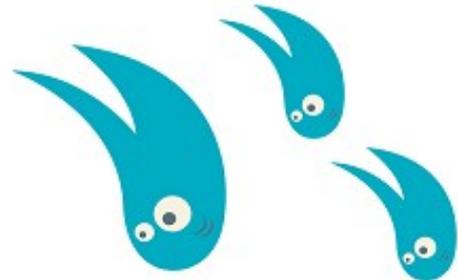
Das sind...



Das ist die Linster.



Das sind...



Das ist das Ropf.



Das sind...

