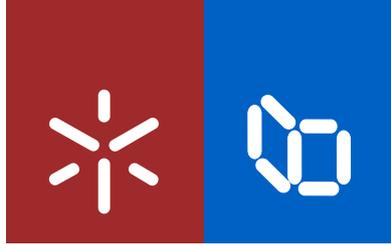


Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Manuela Sofia Pereira Casa Nova

**Formas de realização do pronome clítico
em Português Europeu por falantes
de herança luso-franceses**



Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Manuela Sofia Pereira Casa Nova

**Formas de realização do pronome clítico
em Português Europeu por falantes
de herança luso-franceses**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Português Língua Não Materna (PLNM)
– Português Língua Estrangeira (PLE) / Português
Língua Segunda (PL2)

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria do Pilar Pereira Barbosa
e da
Professora Doutora Cristina Maria Moreira Flores

Declaração

Nome: Manuela Sofia Pereira Casa Nova

Endereço eletrónico: manelalf@hotmail.com

Telemóvel: 913873150

Número do Bilhete de Identidade: 13935763

Título da dissertação: **Formas de realização do pronome clítico em Português Europeu por falantes de herança luso-franceses**

Orientadores:

Professora Doutora Maria do Pilar Barbosa

Professora Doutora Cristina Maria Moreira Flores

Ano de conclusão: 2014

Designação do Mestrado: Português Língua Não Materna (PLNM) – Português Língua Estrangeira (PLE) / Português Língua Segunda (PL2)

É autorizada a reprodução integral desta dissertação apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, __/__/____

Assinatura: _____

*“O povo faz bem as línguas. Fá-las
imaginosas e claras, vivas e expressivas.
Se fossem os sábios a fazê-las, elas
seriam baças e pesadas.”*

(Anatole France)

Aos meus pais

Ao Rui

Agradecimentos

A concretização deste projeto não teria sido possível sem o apoio incondicional de um conjunto de pessoas que para ele contribuíram pessoal e profissionalmente. Nesse sentido, mais do que um trabalho unicamente pessoal, é um trabalho coletivo e, por isso mesmo, não poderia deixar de agradecer:

À Doutora Pilar e à Doutora Cristina, que foram as principais incitadoras deste estudo, pois estimularam o meu interesse por este tema. Além de conselhos e sábias indicações de vária ordem, recebi delas um apoio e simpatia motivadores e uma eficácia e rapidez inconcebíveis na correção do meu trabalho, que comprovam as excelentes pessoas e profissionais que são. Além disso, demonstraram uma disponibilidade adaptada aos meus horários. Por tudo isso, estou certa de que não poderia ter-me entregue em melhores mãos;

Aos jovens participantes no meu estudo que, intimidados ou audazes, concordaram em colaborar comigo. No caso dos falantes de herança, sendo eu uma estranha a invadir o seu espaço, foi gratificante ver a receptividade e amabilidade com que me receberam e ajudaram;

À Professora Carla Monteiro, responsável pelo ensino de Português em algumas escolas de *Champigny*, que, ao meu primeiro contacto, se revelou imediatamente disponível, tendo sido incansável no processo de escolha das crianças, bem como na organização do tempo ao longo dos escassos três dias que passei em França para as entrevistas;

À Dona Rosa e à Rosária, que tão familiarmente me hospedaram, tendo-me acompanhado de forma assídua em todas as minhas deslocações, tirando exclusivamente três dias para me guiar às escolas portuguesas e aos lares de algumas crianças, esperando pacientemente pelo fim das entrevistas;

À Rita, responsável pelo centro de estudos onde trabalho, que tão amavelmente me permitiu conciliar a minha atividade laboral com o processo de desenvolvimento desta dissertação, mostrando-se sempre redutível aos meus pedidos, e possibilitando-me fazer entrevistas com alguns dos nossos estudantes;

Às minhas colegas de Mestrado, que sobretudo no primeiro ano me disponibilizaram materiais e informações importantes das aulas quando a minha atividade profissional não me permitia estar presente;

Aos meus amigos em geral, que tão lealmente lidaram com a minha ausência, motivada por questões pessoais e profissionais, revelando que o verdadeiro valor da amizade é poder voltar a “casa” e ver que todas as estruturas se mantêm intactas;

Aos meus pais, que me têm apoiado incondicionalmente desde sempre em todas as fases da minha vida, sobretudo no meu percurso académico. Além de suporte financeiro, ampararam-me sempre emocional e racionalmente. Não há, na verdade, conselhos mais sensatos e autênticos que os dos nossos pais, nem palavras que ilustrem a minha gratidão;

Por fim, mas não menos importante, ao Rui, meu namorado, melhor amigo e companheiro de todos os momentos, que tão prontamente insistiu para que concluísse o Mestrado, quando eu queria realmente desistir. Foi nele que encontrei um colo reconfortante e compreensivo em momentos de grande pressão e desgaste emocional.

Resumo

Formas de realização do pronome clítico em português europeu por falantes de herança luso-franceses

A presente dissertação visa determinar o papel da transferência linguística na aquisição do Português como língua de herança. O estudo examina a competência de um grupo de 18 falantes de herança de Português Europeu, residentes em França, relativamente ao sistema de clíticos pronominais em Português, tomando como ponto de partida os resultados obtidos por Barbosa e Flores (2011) num teste de produção oral aplicado a falantes de herança luso-alemães. O estudo de Barbosa e Flores (2011) revela que o processo de aquisição dos padrões de colocação dos pronomes clíticos por parte dos falantes de herança luso-alemães segue um percurso semelhante ao das crianças monolingues, ainda que leve mais tempo. Em ambos os casos, nas fases iniciais da aquisição, há a tendência para generalizar a ênclise, aplicando-a em contextos de próclise na língua alvo.

Dado que o Francês é uma língua com pronomes clíticos, cuja posição predominante é proclítica, o presente estudo visa averiguar se o padrão de aquisição difere no caso dos falantes de herança luso-franceses. Para tal, o desempenho dos falantes de herança residentes em França é comparado com o de um grupo de falantes monolingues da mesma faixa etária (7-12 anos), através de um teste de produção oral, que replica o teste aplicado por Barbosa e Flores (2011). Conclui-se que estes falantes adquirem o sistema de pronomes clíticos do português, embora o processo leve mais tempo, tal como sucede com os falantes de herança luso-alemães. Porém, os falantes residentes em França revelam-se suscetíveis ao fenómeno de transferência linguística, já que generalizam a próclise em contextos de ênclise, contrariamente ao que sucede com os falantes residentes na Alemanha, que não têm clíticos na sua língua dominante. Os resultados indicam ainda a influência do fator idade no desempenho dos falantes, verificando-se que os falantes mais velhos atingem resultados melhores, e que o tempo de exposição à língua, embora possa condicionar determinadas competências ao longo do processo de aquisição, não é um fator com tanto peso quanto o fator idade.

Palavras-chave: bilinguismo, língua de herança, cliticização, ênclise, próclise, Português Europeu.

Abstract

Pronominal clitic placement in European Portuguese by Portuguese heritage speakers living in France

The present thesis aims to determine the role of language transfer in the acquisition of Portuguese as a heritage language. The study examines the competence of a group of 18 heritage speakers of European Portuguese living in France, regarding pronominal clitic placement in Portuguese. The point of departure of this study are the results obtained by Barbosa and Flores (2011) in an oral production task applied to Luso-German heritage speakers. The study of Barbosa and Flores (2011) reveals that the process of acquisition of the patterns of clitic placement by these Luso-German speakers follows a path that is similar to that of monolingual children. The main difference is that convergence with the target language is delayed in the former. In both cases, in the early stages of acquisition, there is a tendency to generalize enclisis, applying it in contexts that require proclisis in the target language.

Since French is a language with clitic pronouns the predominant position of which is proclitic, this study aims to examine whether the acquisition pattern differs in the case of Luso-French heritage speakers due to transfer. To this end, the performance of Luso-French heritage speakers is compared with a group of monolingual speakers with the same age (7-12 years) by means of an oral production task that replicates the test applied by Barbosa and Flores (2011). We conclude that French heritage speakers of Portuguese acquire the system of clitic pronouns in Portuguese, although the process takes longer, as happens with Luso-German speakers. However, speakers living in France do generalize proclisis in enclitic contexts, unlike speakers living in Germany, who have not clitics in their dominant language. Thus, the results confirm the existence of transfer from the dominant language. Furthermore, they also indicate the influence of age in the performance of the speakers: older speakers achieve better results. Moreover even though the length of exposure to the heritage language may condition certain skills throughout the acquisition process, it doesn't have as much weight as the age factor.

Keywords: bilingualism, heritage language, cliticization, enclisis, proclisis, European Portuguese.

Índice

Dedicatória.....	iv
Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	viii
Lista de siglas.....	xii
Lista de tabelas.....	xiii
Lista de gráficos.....	xiv

Introdução.....	1
-----------------	---

Capítulo I

1. Conceitos preliminares	
1.1 Língua materna.....	6
1.2 Língua segunda e língua estrangeira.....	7
1.3 Língua de herança.....	10
2. Aquisição / aprendizagem de uma língua.....	12
2.1 Aquisição de uma língua de herança.....	14
2.1.1 Falantes de herança e falantes monolíngues.....	16
2.1.2 Falantes de herança e falantes de uma língua segunda.....	19
3. A mente do falante bilingue.....	22
4. Hipótese do período crítico.....	25
5. Erosão linguística.....	27

Capítulo II

6. Fenómeno linguístico em estudo: a pronominalização.....	30
6.1 Sistema de clíticos no português europeu.....	31

6.2 Sistema de clíticos no francês.....	36
---	----

Capítulo III

7. Estudos prévios sobre aquisição da colocação clítica em Português L1 e Português LH	38
7.1 Barbosa e Flores (2011).....	38
7.2 Costa e Lobo (2013).....	41

Capítulo IV

8. O estudo.....	44
8.1 Os participantes sob investigação.....	44
8.1.1 Falantes de herança.....	44
8.1.2 Falantes monolingues.....	47
8.1.3 Análise comparativa entre grupos.....	48
8.2 Metodologia.....	49
8.3 Questões de investigação.....	53
8.4 Resultados e tratamento dos dados.....	56
8.4.1 Ênclise.....	56
8.4.2 Próclise.....	61
8.4.3 Outros contextos.....	66
8.4.4 Idade.....	68
8.4.5 Exposição à língua de herança.....	72
9. Comparação entre falantes de herança lusofranceses e falantes de herança luso alemães.....	74

Discussão e conclusão.....	76
Referências.....	80
Anexos.....	84

Lista de siglas

LM	Língua materna
L1	Língua primeira
LNМ	Língua não materna
L2	Língua segunda
LE	Língua estrangeira
LH	Língua de herança
FH	Falantes de herança
FM	Falantes monolíngues
FL2	Falantes de uma língua segunda
FLE	Falantes de uma língua estrangeira
PE	Português europeu
DP	Desvio-padrão
QI	Questão de investigação
PALOP	Países Africanos de língua oficial Portuguesa

Lista de tabelas

Tabela 1 – Pronomes pessoais: formas átonas do Português Europeu

Tabela 2 – Pronomes pessoais: formas átonas do Francês

Tabela 3 – Comparação entre grupos de falantes

Tabela 4 – Contextos utilizados no teste de produção oral

Tabela 5 – Distribuição de clíticos por caso, pessoa e número

Tabela 6 – Confrontação entre o desempenho linguístico de falantes de herança de Português alemães e franceses

Tabela 7 – Condensação dos resultados obtidos dois grupos sob análise

Lista de gráficos

Gráfico 1 – Contextos de ênclise: desempenho do grupo de controlo

Gráfico 2 – Contextos de ênclise: desempenho do grupo de herança

Gráfico 3 – Contextos de próclise: desempenho do grupo monolíngue

Gráfico 4 – Produção de ênclise nos contextos de próclise no desempenho do grupo monolíngue

Gráfico 5 – Contextos de próclise: desempenho do grupo de herança

Gráfico 6 – Produção de ênclise nos contextos de próclise no desempenho do grupo de herança

Gráfico 7 – Desempenho linguístico dos falantes monolíngues na ênclise e na próclise por idade

Gráfico 8 – Desempenho linguístico dos falantes de herança na ênclise e na próclise por idade.

Introdução

O estudo do cérebro humano seria capaz de deixar qualquer pessoa perplexa, dada a complexidade das redes de sistemas que possuímos, sobretudo no que concerne ao fenómeno de aquisição/aprendizagem de várias línguas. A nossa suposta predisposição biológica para o multilinguismo, procedente, claro está, de um conjunto de fatores, motiva inúmeros estudos, que nos revelam muito daquilo de que incrivelmente somos capazes.

Atualmente, o multilinguismo é uma realidade instalada, pois representa cada vez mais uma resposta a muitas das necessidades da população mundial, sejam elas pessoais, profissionais, sociais ou culturais. As taxas de migração mais acentuadas nos últimos anos contribuíram naturalmente para esta tendência, pelo que o Homem teve que adaptar-se às condições do país que o acolheu, sendo uma delas a língua, indispensável no dia-a-dia.

Particularmente no que diz respeito ao caso lusitano, os movimentos migratórios sempre tiveram lugar nos registos históricos do nosso país, tendo-se acentuado especialmente no século XX. Autores como Padilla e Ortiz (2012) dividem a emigração portuguesa em três fases distintas: a *transatlântica*, a *intra-europeia* e a fase da *globalização e anticrise*. A segunda fase, denominada *intra-europeia*, deu-se em grande escala entre 1960 e 1974 e teve como principais destinos a França e a Alemanha. Muitos foram os portugueses que partiram em busca de melhores condições de vida, fosse para desenvolver atividades económicas, para fugir a perseguições políticas e religiosas, ou mesmo para estudar. A França foi um dos destinos mais procurados, onde havia, sobretudo após as Guerras Mundiais, falta de mão-de-obra, e ainda que a população francesa traçasse um estereótipo depreciativo da gente lusa, com poucas qualificações e pouca cultura, foi lá que muitos portugueses encontraram o refúgio certo para reconstruir as suas vidas a vários níveis. Neste sentido, a mudança era tão desejada que urgia uma rápida e constante adaptação a novas realidades, sendo uma delas a aprendizagem da língua francesa. A emigração de várias famílias fez com que deixassem praticamente na mala o Português, para terem contacto com o Francês, que viria a ser a língua do quotidiano.

Esta situação ilustra um dos possíveis âmbitos de aquisição/aprendizagem de uma língua, nomeadamente L2, no entanto, como veremos, vários podem ser os contextos de contacto com uma língua e, conseqüentemente, os níveis de proficiência atingidos, que podem ser díspares entre indivíduos com as mesmas condições de aquisição.

Estas discrepâncias são o ponto de partida para o surgimento de um considerável número de estudos, que incidem sobre o bilinguismo, distinguindo diferentes tipos de falantes: 1) bilíngues simultâneos, que adquirem ambas as línguas na infância, podendo atingir níveis bastante aproximados entre as duas línguas, com uma proficiência nativa; 2) bilíngues sequenciais, assim denominados por serem falantes que adquirem a segunda língua numa fase posterior à primeira, nos quais se podem impor os efeitos de um período crítico, considerado por muitos fulcral, pois esta teoria, difundida por Lenneberg (1967) nos anos 60, advoga que a partir de determinada idade o acesso a certas competências linguísticas é restrito, limitando o desempenho linguístico do falante; 3) falantes de herança (FH), aos quais apenas recentemente se tem dado mais atenção, pois constituem um tipo peculiar de bilinguismo, partilhando características com os dois tipos de falantes acima descritos.

A língua de herança (LH) caracteriza-se por ser aprendida no seio familiar desde tenra idade, pelo que, na maioria dos casos, é a primeira língua a ser adquirida. Até aqui, em nada difere de uma língua materna (LM) ou língua primeira (L1), contudo é assim denominada não só por constituir a língua primeira da família de um falante emigrante, mas por ser em simultâneo uma língua minoritária na sociedade que o envolve. Isto é, em determinada fase da infância de um FH, na maioria dos casos antes da entrada na escola, é iminente o aparecimento de uma língua dominante no seu quotidiano, que convive com a LH, ou que acaba mesmo por substituí-la radicalmente, quando este passa a usar exclusivamente a língua “reinante”, recorrendo à LH em escassas situações.

É nesse sentido que estes falantes reúnem características dos outros tipos de indivíduos bilíngues, uma vez que, consoante o contexto sociolinguístico em que está inserido e a composição familiar, o contacto com a língua dominante e com a LH pode ter início em simultâneo ou em momentos distintos. Geralmente, se a nacionalidade das figuras parentais é coincidente e corresponde à LH, à partida essa será a primeira a ser adquirida, tratando-se de casos de bilinguismo sequencial. No entanto, se pelo contrário as figuras parentais tiverem diferentes nacionalidades, e mesmo se houver mais crianças ou familiares no agregado familiar, é possível que as crianças bilíngues adquiram gradual e conjuntamente as duas línguas, constituindo, nesse caso, bilinguismo simultâneo (Rothman, 2009; Montrul, 2010a; Barbosa e Flores, 2011).

O desempenho linguístico dos três tipos de falantes bilíngues acima enunciados pode variar substancialmente, o que gera interesse nos linguistas, que desenvolvem investigações

com vários intuitos, a fim de discernir em que sentido e sob que condições é que a competência bilingue pode variar.

Um dos âmbitos em que se desdobram mais investigações é na comparação entre a aquisição bilingue e a monolíngue, no sentido de perceber se são processos idênticos ou dissemelhantes. Autores como Meisel (2007b) e De Houwer (2005) acreditam que o desenvolvimento se dá de igual forma entre os diferentes grupos de falantes, sobretudo quando os casos bilingues se tratam de bilinguismo simultâneo, cuja aquisição tem início, por isso, desde realmente cedo.

Desta forma, muitos estudos são estimulados pela curiosidade de descobrir se determinados falantes bilingues adquirem proficiência nativa, ou se, pelo contrário, o seu saber linguístico se distancia do saber monolíngue, tendo por isso um desenvolvimento linguístico peculiar, eventualmente causado por um conjunto de fatores extralinguísticos que se relacionam entre si.

É precisamente sobre esta e outras ideias que se debruça o meu estudo, bem como sobre o conceito *língua de herança*, que será analisado com mais minúcia adiante, não só com base nas teorias estudadas, mas tendo também como suporte os resultados do estudo empírico que levei a cabo, incidente na competência de falantes de herança de segunda e terceira geração, ou seja, filhos e/ou netos de emigrantes portugueses que residem atualmente em França.

O objetivo do presente trabalho é então endereçar as questões supracitadas para o desempenho linguístico deste grupo, que tendo o Português Europeu (PE) como LH e o Francês como língua dominante, constitui a meu ver um contributo interessante para esta área da Linguística, uma vez que nenhum destes sistemas linguísticos tem recebido tanta atenção no âmbito deste tipo de estudos quanto outras línguas, como é o caso da variedade do Português do Brasil, do Inglês, do Alemão ou mesmo do Espanhol.

Neste sentido, a minha investigação recai sobre o sistema de colocação de clíticos do PE, uma propriedade gramatical complexa, que requer algum domínio linguístico. Proponho-me assim a verificar se, nesta área, o desempenho dos FH se assemelha ao de falantes monolíngues (FM) portugueses pertencentes à mesma faixa etária. Potencial delimitadora no processo de aquisição/aprendizagem do Português por parte de falantes estrangeiros, a cliticização torna-se de interessante análise, justamente pelas dificuldades que gera aos falantes, inclusive aos nativos, desnudando algumas das suas limitações.

Especificamente no caso do PE e do Francês, não se conhecem estudos empíricos transversais que atestem a proficiência de FH relativamente a esta propriedade gramatical, pelo que isso motivou o meu estudo. Acresce ainda o facto de a posição do clítico variar bastante entre as duas línguas, já que em Francês a regra favorece o uso quase exclusivo da próclise, ao passo que em Português Europeu são vários os casos de uso de próclise, mas há também outros contextos nos quais se aplica ênclise ou ainda mesóclise. Isto pressupõe a possibilidade de níveis de variação elevados nos resultados dos FH que eventualmente demonstrem baixo domínio das estruturas linguísticas de PE.

É importante realçar que, ao comparar um grupo de falantes monolingues com um grupo bilingue, não pressuponho de maneira nenhuma que a competência dos primeiros seja a ideal, e a dos segundos uma cópia da primeira. Por outro lado, o que assumo previamente é que a competência bilingue tem particularidades que a tornam especial e diferente, pelo que me proponho a decifrar essas mesmas particularidades, bem como a sua origem. É sobretudo nesse sentido que comparo o desenvolvimento dos dois grupos.

Desta forma, procuro revelar e analisar o produto dos testes que apliquei, incidentes nesta matéria, bem como apurar questões como a possível transferência entre os dois sistemas linguísticos, ou a eventual inibição de um sistema aquando da utilização do outro. Este processo está dependente de um conjunto de fatores que tem implicações no modo como apreendemos uma língua, impedindo-nos de classificar os FH como um grupo homogéneo, já que o seu nível de proficiência “pode variar de muito básico a muito elevado” (Barbosa e Flores, 2011: 82).

Para uma explicitação inequívoca e organizada de todos estes conteúdos, achei coerente dividir a minha investigação em quatro capítulos. No primeiro tratarei de questões mais teóricas como a definição de conceitos preliminares, o esboço do que se entende ser a mente do falante bilingue e ainda o enquadramento de diversas teorias que se fizeram ouvir nesta área da linguística. Estas questões são importantes na contextualização e compreensão do trabalho, que segue com um segundo capítulo, onde descrevo o fenómeno linguístico sob análise, distinguindo os seus traços característicos nas duas línguas em estudo, o Português Europeu e o Francês. No terceiro capítulo dou conta de alguns estudos prévios da mesma área e das respetivas conclusões, de forma a poder ilustrar o que se conhece já de antemão relativamente ao comportamento linguístico deste tipo de falantes. Por fim, no quarto capítulo, descrevo com mais detalhe o tipo de estudo que desenvolvi, bem como os participantes e a metodologia nele envolvidos. Apresento também um conjunto de questões de investigação com base no perfil dos

informantes, às quais responderei posteriormente na secção de resultados e tratamento dos dados.

Capítulo I

1. Conceitos preliminares

1.1 Língua materna

Do envolvente conjunto de termos linguísticos abarcado pelo processo de aquisição/aprendizagem das línguas, o conceito *língua materna* será talvez o mais fácil de definir, tendo em conta que é um processo presente na vida de qualquer falante que adquire pelo menos um sistema linguístico.

Assim sendo, a LM caracteriza-se por ser a primeira língua adquirida por um indivíduo, sendo também a língua da comunidade linguística em que esse mesmo indivíduo se forma. Nas palavras de Leiria *et al.* (2006) a LM, também denominada L1, “é aquela em que, aproximadamente até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direção à gramática dos adultos da comunidade linguística em que está inserida” (p. 5).

Nesse sentido, o contacto com a LM começa desde realmente muito cedo e em contexto naturalístico, o que significa que a criança começa a adquirir as estruturas linguísticas de maneira inconsciente, dando início a um longo processo, durante o qual se vão desenvolvendo paulatinamente as diferentes competências da língua.

Este parece ser um conceito que não oferece muitos motivos de discussão se o analisarmos desta forma. No entanto, quando falamos de FH, falamos de bilingues precoces que, nos casos em que apreendem a língua dominante também em fase prematura (sensivelmente até aos cinco anos de idade), têm não uma, mas duas línguas maternas, e é também aí que residem as particularidades interessantes destes falantes, a ser analisadas futuramente. De momento, segue-se uma discussão relativa aos conceitos de língua segunda (L2) e língua estrangeira (LE).

1.2 Língua segunda e língua estrangeira

Língua segunda e língua estrangeira são dois conceitos abarcados pela expressão *língua não materna* (LNM), que tendem geralmente a ser confundidos. Para os distinguir, centrar-me-ei no exemplo do Português, que é bastante significativo, dada a sua representatividade no mundo.

Quando falamos de indivíduos bilingues ou multilingues que adquirem o Português como língua não materna, podemos estar a referir-nos a indivíduos com características sócio e psicolinguísticas realmente distintas, características essas que se revelam decisivas no momento de distinguir diferentes estatutos de língua não materna.

A L2 pode ser definida como uma língua aprendida numa fase posterior à L1, geralmente de forma consciente, através de imersão no ambiente L2, ou seja, fora da faixa etária compreendida pelo período crítico sugerido por Long (1990) para as L2.

Um falante de língua segunda (FL2) seria por exemplo um francês vindo para Portugal na fase da adolescência que, sem ter conhecimentos linguísticos alguns de Português, se inscrevesse na escola para aprender a língua. O desenvolvimento das suas competências linguísticas passaria, neste caso, pela sala de aula sem, no entanto, se limitar a ela, uma vez que o Português é a língua dominante no país de acolhimento deste mesmo falante, pelo que o contacto com a língua seria constante. Outro exemplo ilustrativo é a representatividade que o Português tem nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Em Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Moçambique, a língua Portuguesa tem estatuto oficial, onde também é L2, uma vez que localmente são falados outros idiomas.

Dependentemente, claro está, da qualidade e quantidade de contacto com a língua, o falante pode atingir bons níveis de proficiência linguística, sendo, contudo, bastante difícil igualar uma proficiência nativa, dada a idade de primeiro contacto com o Português. Com isto, remeto para as teorias que abordam o fator da idade como preponderante na proficiência atingida pelos falantes, cujos fundamentos discutirei adiante. Este fator é claramente um dos mais defendidos na literatura quando procuramos uma resposta para as diferenças entre os processos de aquisição/aprendizagem de falantes nativos e FL2, na medida em que se pensa que um contacto tardio com a língua poderá atrasar ou inibir o processo (Hyltenstam e Abrahamson, 2003; Johnson e Newport, 1989; Long, 1990).

Apesar de parecer simples compreender o conceito de L2, a distinção entre esta e uma LE nem sempre é consensual, pelo que um dos critérios que as diferencia prende-se com o

contexto de aquisição e com as motivações do próprio falante. Isto é, a L2 pode ser adquirida simplesmente através da imersão, ou ter como complemento um contexto de aprendizagem formal, como o exemplo que dei, o que significa que tem um determinado estatuto no país de destino do falante, sendo principalmente “um meio de comunicação, imprescindível na socialização do falante” (Flores, 2013: 45), e conseqüentemente “indispensável para a participação na vida política e económica do Estado” (Leiria, 2004: 1), disponibilizando, por isso, bastante *input*. A partir daqui, podemos igualmente concluir que, em certos casos, a aprendizagem da L2 pode ser um processo inevitável e obrigatório, uma vez que se torna imprescindível na rotina do falante para comunicar. Isto quer dizer que este processo não se prende tanto com a motivação pessoal do aprendente como acontece com a LE. No caso acima exposto, o falante procura aprender Português, que é língua oficial em Portugal, o que justifica a designação de L2 e não de LE.

Por sua vez, o processo de aprendizagem de uma LE, que decorre também numa fase posterior ao da L1, faz-se inevitavelmente em contexto formal, o que implica desenvolver as competências linguísticas através da escolarização. É aqui que parece realmente alojar-se a grande diferença entre a LE e a L2, tornando o estatuto de ambas distinto. Como esclarece Leiria (2004), a LE “pode ser aprendida em espaços fisicamente muito distantes daqueles em que é falada” (p. 4).

Em alguns casos, este processo pode estar subordinado às motivações dos aprendentes, no sentido de que podem ser incitados por desejo ou curiosidade pessoais, profissionais, sociais, etc.

Exemplos deste tipo de falantes são os jovens alunos portugueses, residentes em Portugal, que aprendem Inglês ou Francês na escola, porque faz parte do currículo nacional. Do mesmo modo, um português adulto, também residente em Portugal, que pretenda emigrar para um país de língua inglesa para trabalhar e que, nesse sentido, procure um curso de Inglês, segue o mesmo processo e adquire o Inglês como LE.

No que diz respeito ao desenvolvimento linguístico de um aprendente L2 e de um aprendente LE, alguns autores pensam que não deverão divergir em grande medida, uma vez que se assume “que o ser humano possui apenas uma forma de assimilar conhecimento linguístico não-nativo” (Flores, 2013: 45). Isto é, sendo o processo de aprendizagem de qualquer uma destas línguas posterior ao da LM, os resultados só poderão variar sob a influência de

fatores extralinguísticos, que possam de alguma forma condicionar a assimilação de determinadas propriedades da língua.

Não obstante, o facto de um aprendiz de uma LE poder não ter contacto naturalístico com a língua além dos materiais didáticos da sala de aula, uma vez que a sua exposição por vezes se cinge à instrução formal, poderá, condicionar o nível atingido, já que a sua aprendizagem é feita com base na norma considerada *standard*, que é, aliás, o alvo da aprendizagem, sendo que o seu contacto com a norma coloquial é escasso ou em muitos casos nulo. Isto pode ser um fator distintivo na competência de falantes de língua estrangeira e de FL2.

Num contexto diferente enquadra-se a LH, que descrevo de seguida.

1.3 Língua de herança

Finalmente, deparamo-nos com um conceito abrangido em termos formais pela noção de *língua não materna* na política linguística de instituições como o Ministério de Educação ou o Instituto Camões, contudo, na verdade, não há unanimidade quanto à sua concetualização, pois apesar das peculiaridades que constituem a sua aquisição, é aceite por inúmeros autores como LM (Rothman e Treffers-Daller, 2014).

A LH constitui um tipo de bilinguismo precoce, distinta por ser a língua de emigrantes de segunda e terceira geração, que adquirem primeiramente a língua dos pais e mais tarde ou em simultâneo uma segunda língua, dominante no local de emigração. Dito desta forma, leva-nos a pensar de facto que o conceito em nada difere de uma LM, porque afinal é em muitos casos a primeira língua a ser adquirida. No entanto, as possíveis diferenças residem no uso restrito da língua, que pode limitar bastante o seu desenvolvimento, permitindo-nos distinguir assim falantes de herança e falantes monolíngues (Pires, 2011; Rinke e Flores, 2014). A isto acresce o facto de surgir uma outra língua, também desde muito cedo, que acaba por ser dominante, e portanto não é tida como L2 ou LE, mas sim como uma segunda LM, visto que é a língua oficial ou com algum outro estatuto superior no país de acolhimento, sendo conseqüentemente a língua de socialização e de interação diária dentro e fora da escola.

O termo *falantes de herança* foi difundido por Jim Cummins (2005) na sequência da falta de consenso para classificar a L1 de emigrantes de segunda ou terceira geração. Antes da sua proposta da expressão "*heritage speakers*" para designar estes falantes, outros linguistas avançaram com uma nomenclatura conotativamente mais negativa como "*semispeakers*" (Dorian, 1981), "*incomplete acquirers*" (Montrul, 2002) ou mesmo "*pseudo-bilinguals*" (Baker e Jones, 1998). O termo é atualmente utilizado, sobretudo na investigação linguística, e traduzido para diversas línguas, não sendo a sua concetualização, no entanto, inteiramente consensual.

Para ilustrar com mais exatidão este conceito, sugiro como exemplo os participantes do meu estudo, filhos e/ou netos de emigrantes portugueses, que residem em França e que adquiriram o Português como LH, tendo-o usado sobretudo no seio familiar, em idade pré-escolar. A partir de determinado momento, também numa fase precoce, começaram a ter contacto com a língua oficial do país de acolhimento, o Francês, que se fazia cada vez mais necessária no seu quotidiano. A entrada no infantário, e mais tarde na escola, e o constante uso da língua francesa acabaram por torná-la língua predominante no quotidiano das crianças,

mesmo recorrendo ao Português em casa ou nas férias de verão, quando vêm a Portugal. Isto significa que, a partir da entrada e da instalação da língua dominante no dia-a-dia dos falantes, o Português passa a ser língua minoritária, podendo determinadas competências linguísticas atingidas entrar em erosão, e as que ficaram por adquirir vão-se tornando de mais difícil acesso (Flores, 2008b). A fim de o evitar, muitos são os pais que inscrevem as suas crianças em escolas portuguesas espalhadas por diversas regiões do país, o que, mesmo assim, não expande muito mais o uso do Português, uma vez que o horário dessas aulas é reduzido, cingindo-se a menos de duas horas semanais.

Ainda assim, sendo o Português LH destes falantes, como será o seu desempenho linguístico? Esta é a questão fulcral do meu estudo, que aliás tem desencadeado numerosos outros com conclusões que relativizam as diferenças entre falantes monolingues e falantes de herança. Barbosa e Flores (2011), por exemplo, encontram entre os dois grupos um processo de aquisição da propriedade clítica semelhante, mas mais lento e tardio no caso dos FH relativamente à próclise. Esta é a questão à qual dirijo a secção 2.1.1, que condensa as teorias existentes ao redor destes dois tipos de falantes.

De seguida, apresento uma distinção importante na conceção do meu estudo, que justifica aliás a utilização isolada que faço, ao longo do meu texto, dos termos *aquisição* e *aprendizagem* de uma língua.

2. Aquisição e aprendizagem de uma língua

Os estudos relativos à forma como apreendemos uma língua intensificaram-se ao longo dos anos 90, devido à globalização e à necessidade de intercâmbio entre diferentes povos e culturas. Dessa fase em diante, foi brotando o interesse e a minúcia na abordagem de questões outrora menos valorizadas.

No primeiro contacto que tive com este ramo da linguística, achava indiferente o uso dos termos *aquisição* e *aprendizagem* para me referir ao processo de apreensão das línguas, nomeadamente de L2 ou LE. Na verdade, alguns autores poderão entendê-los como termos sinónimos e facilmente decifráveis. Contudo, após uma revisão da literatura, apercebi-me de que numa rigorosa interpretação destes temas, autores como Figueiredo (1995) empregam-nos seguindo determinados critérios, assumindo-os como processos distintos.

Desta forma, para os diferenciar, os linguistas falam de critérios formais/informais, conscientes/inconscientes e mesmo do fator idade.

Na linha de pensamento de McLaughlin (1978, *apud* Figueiredo, 1995: 44), recorre-se ao critério de distinção formal/informal para referir a aquisição como um processo que ocorre “em um ambiente natural, sem instruções formais”. Isto pressupõe, portanto, que o indivíduo esteja inserido num contexto de imersão, com a possibilidade de manter uma interação ativa e frequente com a comunidade nativa.

Por outro lado, o mesmo autor define o termo *aprendizagem* com a noção de que “implica uma situação de aprendizagem formal, com aprendizagem de regras, correção de erros etc., em um ambiente artificial (a sala de aula), no qual um aspeto da gramática é apresentado de cada vez.” (Figueiredo, *idem*), o que nos remete mais rapidamente para o contacto com uma L2 ou LE.

Na base desta distinção de conceitos está um outro critério, desta feita sugerido por Krashen (1981, *apud* Figueiredo 1995:44), que recorre ao fator consciente/inconsciente. O autor defende, relativamente ao processo que envolve uma L2, que a aquisição “é um processo semelhante à aquisição da L1”, na medida em que “requer uma comunicação natural, pois os falantes não estão preocupados com a forma de suas sentenças, mas sim com as mensagens que eles estão exprimindo e entendendo”, ou seja, ao longo do processo não há uma fase de consciencialização do erro e da forma, mas sim da mensagem transmitida, isto é, do conteúdo.

Quanto ao conceito de *aprendizagem*, Krashen encara-a como um processo que “requer um conhecimento consciente das regras da nova língua” (Figueiredo, 1995: 45), havendo aqui autocorreção por parte dos falantes, e por isso, há o envolvimento da sua consciência metalinguística. Neste sentido, o que o autor pretende transmitir é que, durante o processo de aquisição da linguagem, os falantes, perante uma situação comunicativa, não exibem um conhecimento consciente das regras da nova língua, guiando-se assim pela sua intuição linguística, com o claro objetivo de comunicar. Num processo de aprendizagem, o falante tem maior consciência metalinguística, pois recorre ao conhecimento explícito de regras gramaticais.

Por sua vez, os autores que distinguem ambos os processos com base no fator etário (Long, 1990) assumem que a aquisição de uma língua é feita dentro de um período crítico, ao passo que a aprendizagem acontece mais tardiamente, após a puberdade. Desde este ponto de vista, advoga-se que aquele que adquire uma língua poderá ter mais sucesso do que os que a aprendem, uma vez que, quanto mais cedo temos contacto com uma língua, maiores serão as probabilidades de a desenvolvermos de forma idêntica à dos nativos.

Se nos deixarmos guiar por estas linhas de pensamento, concluímos então que uma LM, tal como uma LH, passa indubitavelmente por um processo de aquisição, ao passo que uma L2 pode ser adquirida ou aprendida, conforme as condições em que decorre o processo.

Ainda que a minha investigação não incluía FL2, no decorrer do meu texto servir-me-ei de ambos os conceitos, mas não de forma alheia. Guiar-me-ei por este último critério, que além de ser o mais simples e preciso, parece-me ser igualmente adequado. Ainda assim, concordo igualmente com a visão de McLaughlin, uma vez que normalmente associo *aprendizagem* a contextos de escolarização.

Nesta ótica, chamo *aquisição* ao processo de contacto com uma língua de herança, o qual explico melhor de seguida.

2.1 Aquisição de uma língua de herança

Após a contextualização do conceito de *língua de herança*, é importante percebermos em que circunstâncias ocorre a aquisição da mesma, fazendo dela um tipo peculiar de bilinguismo.

Se compararmos os primeiros anos de aquisição de uma LH e de uma L1 por parte de falantes monolíngues, facilmente encontraremos similaridades a nível de *input*, sendo este particularmente oral. Neste sentido, e tal como afirmam Rinke e Flores (2014: 684,685), “*differences between HL and monolingual L1 acquisition start after the age span of 3 to 6 years, when exposure to the language of the dominant environment increases and the immigrant child becomes literate in the language of the environment*”. A partir da importação da língua maioritária no quotidiano da criança, as oportunidades de uso da LH só tendem a diminuir, cingindo-se quase exclusivamente, como já vimos, ao uso doméstico.

Isto significa que os FH ainda estão a desenvolver a sua primeira língua quando as condições de *input* entram em transformação. Alguns autores, nomeadamente Montrul (2010a), partem dessa transformação de *input* para sugerir que a aquisição é incompleta. Contudo, esta visão é alvo de alguma controvérsia na investigação linguística, como se poderá perceber adiante.

Uma questão importante prende-se com a possibilidade de determinadas competências virem a ser recuperadas numa idade mais tardia, favorecendo uma performance equiparada à dos nativos. Todavia, ainda que se estipule que a nossa mente tem uma preparação biológica para o multilinguismo, alguns autores (Hyltenstam, K., e Abrahamsson, N. 2003) assumem que o fator idade tem bastante peso nos resultados atingidos, visto que em estudos de aquisição direcionados para os adultos, propõe-se que o nosso cérebro perde gradualmente plasticidade à medida que envelhecemos, o que poderá explicar as dificuldades dos falantes. Consequentemente, a proficiência que atingimos enquanto falantes precoces não será a mesma numa idade avançada, mesmo que o *input* se estabeleça sob condições idênticas. Ainda assim, também esta não é uma ideia unanimemente aceite.

Um estudo de Polinsky e Kagan (2007), nomes relevantes no estudo do bilinguismo de herança, propõe ideias destacáveis com base numa análise mais geral, na qual abordam diferentes questões. Começam por definir uma escala através da qual distinguem diferentes níveis de bilinguismo de herança, desde o mais elementar (*basilecta*) ao mais proficiente

(*acrolecta*). Segundo as autoras, o desempenho dos falantes que se desviam mais de uma competência nativa encontra a sua responsabilidade não apenas na exposição limitada à língua ou na sua interrupção precoce, mas também nas atitudes dos pais relativamente à língua e à cultura de herança (*“the language spoken by parents in the home, as well as parents’ attitudes towards the home language and culture (...) are correlated with children’s later abilities in the home language”*) (Polinsky e Kagan, 2007: 378).

Rinke e Flores (2014), que levaram a cabo um estudo comparativo entre FM e FH de Português Europeu, listam três fatores que acreditam estar na base do desenvolvimento de uma competência particular por parte de FH: a) o contacto reduzido com o registo formal uma vez que, não sendo escolarizados na sua língua de herança, os FH têm à partida um contacto muito limitado com a norma-padrão da língua; b) o *input* reduzido da LH após a entrada na escola, momento em que se sobrepõe de forma imponente a língua maioritária; c) e a influência mútua entre dois sistemas linguísticos que, quando usados diariamente, poderão incorrer no risco de transferência linguística.

Estas parecem ser, de facto, as maiores condicionantes dos resultados não nativos dos FH, que, por não atingirem as mesmas metas de um monolíngue, são apelidados de adquirentes incompletos por alguns autores (cf. Montrul, 2008). Por ser um termo pouco unânime na literatura, merece uma breve discussão, cujos fundamentos desenvolvo numa próxima secção.

Continuamente, desenvolvo duas secções nas quais me dedico a abordar aspetos comparativos entre os FH e outros grupos de falantes, que não devem ser descurados.

2.1.1 Falantes de herança e falantes monolíngues

Como mencionei anteriormente, são frequentes as comparações entre os FH e os FM, estimuladas pela curiosidade de perceber se, assumindo a LH como LM, os falantes têm um desenvolvimento linguístico equiparado ao de FM.

Parece estar já atestado que o domínio linguístico de cada indivíduo irá variar conforme “o grau de exposição à língua, as formas de contacto, a frequência de ensino formal e a motivação para conservar a língua” (Flores, 2013: 37). Isto é, seja qual for o estatuto de uma língua, os resultados obtidos estarão à partida na sombra destes fatores. Partindo deste pressuposto, assumiríamos que os FM são mais proficientes linguisticamente do que os FH, uma vez que as suas condições de exposição à língua, assim como todos os fatores mencionados por Flores (*idem*), são inevitavelmente incitadores de um desenvolvimento mais complexo. Ainda assim, é importante analisar essas condições, de forma a não fazer afirmações categóricas.

No que concerne às LH, autores como Montrul (2008, 2010a) servem-se da noção de *incomplete acquisition* (aquisição incompleta) e *language attrition* (erosão linguística) para fundamentar a vulnerabilidade das competências dos falantes de herança, justificando-a com base na exposição insuficiente à língua. Os apologistas desta conceção assumem por isso que, enquanto o grau de exposição à língua maioritária vai aumentando, os falantes de herança perdem gradualmente proficiência na sua LH (cf. também Polinsky, 2008). No entanto, a hipótese da aquisição incompleta tem sido particularmente contestada, devido à falta de fundamentos para a sustentar (Pascual y Cabo e Rothman, 2012).

Dizer que um FH tem défices de aquisição, além de não ser consensual, parece-me também a mim um rótulo depreciativo, que julgo ser injusto na avaliação de falantes cuja mente convive com dois sistemas linguísticos, muitas das vezes totalmente distintos. Sobre isto, Flores e Pfeifer (2014) entendem que não devemos assumir que se deve a uma deficiência do processo de aquisição total e completa dos falantes, mas sim à ausência de determinadas propriedades no *input*, porque se não têm acesso às mesmas, não terão oportunidade de as usar.

Ainda que teorias antitéticas à de Silvina Montrul ou Maria Polinsky assintam de igual forma que a idade da primeira exposição à segunda LM, ou língua dominante, é realmente

decisiva para o grau de erosão da LH, parece que não dão lugar à expressão *aquisição incompleta*.

Na senda de Rinke e Flores (2014), formula-se que o tipo e quantidade de exposição à LH serão decisivos no desenvolvimento da competência bilingue, o que pressupõe que determinadas propriedades linguísticas poderão não ficar consolidadas na competência do falante, o que justifica o facto de não atingirem níveis nativos, nem na produção, nem na compreensão da LH. Nesse sentido, consideram que as diferenças observáveis entre os FH e os FM não se devem a uma aquisição deficitária por parte dos indivíduos bilingues, mas sim inovadora, pois é resultante da variedade oral e informal da língua com que têm maior contacto. Outrossim, as autoras afastam a expressão usada por Montrul, sustentando ainda que as divergências entre FH e FM têm origem na variação linguística, que ocorre devido ao isolamento geográfico, instigador de uma gramática familiar, em muitos aspetos distinta da gramática nativa monolingue. Pires (2011) assente e considera ainda *"In support of this approach, I consider in some detail "the poverty of the stimulus argument, the effects of linguistic contact and the process by which linguistic variation and diachronic change take place"* (p. 116).

É verdade que estes falantes têm, na maior parte dos casos, contacto apenas com uma norma da sua língua de herança, a norma coloquial, pelo que o baixo acesso a diferentes registos de língua parece influenciar o desenvolvimento de um nível de língua de prestígio, uma vez que determinadas propriedades linguísticas, como o Pretérito Mais-que-Perfeito do Indicativo da conjugação verbal, ou a mesóclise no caso dos clíticos (Flores e Pfeifer, 2014), não ocorrem no registo coloquial, sendo que o falante pode nem as adquirir, ou fá-lo mais tarde.

Rinke e Flores (2014) encontraram respostas justamente para esta questão, através da comparação de informantes monolingues portugueses e de herança luso-descendentes, cuja língua dominante é o Alemão. Os participantes foram testados relativamente à produção do sistema clítico em PE através de um teste de juízo de gramaticalidade que passava pela aceitabilidade de frases e da respetiva correção. Na sequência do registo de elevados níveis de variação intergrupo, os FH parecem distanciar-se da proficiência nativa, mostrando-se vulneráveis quanto à competência analisada. As autoras localizam os motivos dessa variação no contacto restrito com o registo formal da língua e com registos escritos. Ou seja, o baixo nível de instrução parece ter um papel importante na *performance* do grupo de herança, assim como a transformação de *input* numa idade crucial de desenvolvimento (3-6 anos). É de realçar, no entanto, que os FH parecem ter mais variação justamente onde os FM não atingem os 100% de

acerto, o que leva a crer que, mesmo tendo padrões de aquisição um pouco distintos, não devemos considerar os FH adquirentes com déficit, mas sim inovadores, pois promovem a mudança linguística, inerente à evolução das línguas.

Um outro fator utilizado para compreender as divergências entre dois grupos de falantes da mesma língua, em detrimento da hipótese de aquisição incompleta, é o contacto entre línguas, a que Pires (2011) também faz referência. Em termos mais concretos, fala de *transferência linguística*, normalmente presente no desempenho de um falante bilingue que convive diariamente com duas línguas. Se uma delas for dominante, será provável que prevaleça sobre a outra, pelo que é difícil inibi-la em determinadas situações comunicativas.

Como vemos, são entendidos como normais os níveis de variação de um falante de herança, níveis esses que estão subordinados a um conjunto de fatores intervenientes no desenvolvimento linguístico dos falantes, e que portanto não fazem deles adquirentes deficitários, mas sim diferentes e inovadores.

O desenvolvimento de estudo incidente na performance linguística de falantes de herança tende normalmente a exercer comparações, e além destas estabelecidas com falantes monolíngues onde costumam desenhar-se diferenças, uma outra recorrente é a comparação entre dois tipos de falantes bilingues: os FH e os FL2. Sobre esses debruçar-me-ei na secção subsequente.

2.1.2 Falantes de herança e falantes de uma língua segunda

É frequentemente discutida a relação entre FH e FL2, entre os quais se propõe alguma equidade em determinados domínios, havendo, no entanto, quem contraponha essa proposta.

Montrul (2010b), por exemplo, estuda falantes de Espanhol e Inglês, tendo por alvo gramatical do estudo vários domínios do Espanhol. A investigação foi levada a cabo através de duas tarefas, a produção de uma narrativa oral e um teste de juízo de gramaticalidade, que vieram demonstrar uma taxa menor de uso dos clíticos por parte dos aprendentes L2 face aos FH e aos FM no primeiro teste, entendido pela autora como transferência linguística do Inglês. No teste de aceitabilidade, os FH evidenciam mais erros do que os FL2, o que a autora justifica como aquisição incompleta. Apesar disso, ambos os grupos parecem demonstrar um conhecimento robusto nos domínios analisados.

Também neste caso é imprudente afirmar que são falantes cujo desempenho linguístico se aproxima ou afasta, sem ter em conta um conjunto de condicionantes.

O tipo e grau de exposição à língua no caso dos FL2 é, tal como acontece com os FH a partir de determinado momento, pouco variado, o que torna o processo de aquisição/aprendizagem mais “lento e pouco uniforme”, impedindo quase sempre “o falante L2 de atingir a proficiência semelhante a um falante L1” (Santos e Flores, 2013: 565). Isto suscita comparações com o processo de aquisição dos FH, cujas fragilidades e variação linguística parecem apontar no mesmo sentido.

Existe, no entanto, pelo menos uma diferença entre os dois grupos, que reside na idade de aquisição/aprendizagem das línguas. Se por um lado os FH são bilingues precoces, pois à partida adquirem ambas as línguas na infância, os FL2 são geralmente aprendentes tardios, o que poderá condicionar a aprendizagem de uma língua.

O contacto tardio com uma língua pode ter os seus reveses, porque, como nos diz Flores (2013) “Os falantes bilingues tardios demonstram, por exemplo, uma grande tendência para a fossilização de conhecimento linguístico e estão sujeitos a processos de transferência linguística da sua L1, não adquirindo por completo determinadas propriedades gramaticais da sua L2” (p. 42).

Estudar as semelhanças entre os FH e os FL2 implicaria testá-los em inúmeros domínios da língua, pois com certeza haverá certas competências em que a sua performance se iguala e outras em que se distancia. O estudo de Santos e Flores (2013) foca justamente esta ideia ao

testar duas propriedades gramaticais (a elipse do SV e a distribuição de advérbios na frase) em quatro grupos distintos: crianças e adultos monolíngues de Português Europeu, austríacos adultos que adquirem o PE como L2 e ainda crianças lusodescendentes que adquiriram o PE como LH, tendo o Alemão como língua dominante. Após testar as propriedades referidas, as autoras chegam à conclusão de que a competência linguística pode variar consoante a propriedade em análise, sobretudo na aquisição de uma L2. Neste sentido, apuraram que “falantes L2 e crianças FH não diferem significativamente de falantes monolíngues quanto às preferências de colocação de advérbios em posições altas e baixas indicadoras de movimento do verbo” (p16). Por outro lado, “estes falantes não transferem a ordem V2 da sua língua materna/dominante para o português” (idem), o que significa que esta não é uma área problemática nem para os FL2, nem para os FH. No que diz respeito à produção de elipse do SV, os FH e os FL2 comportam-se de forma um pouco distinta, já que a taxa de produção dos primeiros é mais elevada do que a dos segundos, o que aproxima os bilingues precoces das crianças monolíngues, como sugerem Meisel (2007b) e De Houwer (2005). Os falantes de uma língua segunda revelam, por isso, transferência interlinguística, utilizando uma estrutura que existe apenas na sua L2.

Todavia, apesar de neste estudo o desempenho dos FH se assemelhar ao de FM, não significa que sejam impermeáveis a efeitos de transferência linguística, no entanto, como referi, isso dependerá muito do domínio linguístico analisado e do perfil sociolinguístico do falante.

Este aspeto é também debatido na análise de Polinsky e Kagan (2007), onde podemos ver as competências que as autoras consideram dar mais vantagem aos FH face aos FL2, sendo a fonética-fonologia e o léxico as que lhes permitem mais facilmente atingir um nível *near native*, ao contrário da morfossintaxe e de estruturas discursivas a que apresentam mais resistência. Nesta abordagem, conclui-se que os falantes tendem a eliminar formas irregulares ou pouco frequentes da língua, como é o caso do Pretérito Imperfeito, que generalizam na forma e no significado como fazendo parte do Pretérito Perfeito.

O seu trabalho é concluído com a advertência da necessidade de reformular os planos curriculares dos FH, no sentido de identificar verdadeiramente as suas limitações e que domínios da língua tendem a ser mais facilmente fossilizados ou menos desenvolvidos. Só assim se poderá, segundo elas, responder com acerto às reais necessidades pedagógicas destes falantes, que por constituírem um desafio linguístico tão enriquecedor, não devem ser descurados.

No caso da minha pesquisa, não me direciono concretamente para os pontos de contacto e/ou afastamento entre FH e FL2, mas sim entre FH e FM, pelo que deixarei esta questão para eventuais pesquisas vindouras.

A segunda parte deste capítulo ocupa-se por deslaçar as teorias existentes sobre o funcionamento da mente bilingue, esclarecendo a relação que se pensa existir entre distintos sistemas linguísticos que convivem no cérebro de um falante. Sem querer alargar-me e entrar por caminhos especificamente científicos, procuro apenas comentar as principais perspetivas conhecidas, sendo por isso breve na minha explicação.

3. A mente do falante bilingue

Dada a predisposição biológica e inata do ser humano para aprender diversas línguas em múltiplos contextos (Grosjean, 1982), importa estudar sob diversos olhares os possíveis contextos de aquisição/aprendizagem de uma língua, de forma a desenredar um pouco mais a complexidade da nossa mente.

Tempos houve em que se pensava que educar as crianças num *background* bilingue era pouco benéfico para elas, na medida em que, além de as confundir, poderia atrasar o desenvolvimento de determinadas competências intelectuais e a própria aquisição da linguagem, pelo que seria melhor evitar a concorrência de outra língua face à LM.

Com o avanço científico, essas ideias foram perdendo força, tornando-se até infundadas, pelo que hoje em dia se sabe que é até uma mais-valia ser bilingue ou multilingue, não só a nível social e pessoal, mas sobretudo para contextos profissionais.

De Houwer (1999) descreve-nos como benéfica essa coexistência para os falantes, mostrando-se apologista de que a existência de dois sistemas linguísticos distintos e a constante prática de *code-switching* (alternância de duas ou mais línguas num único contexto de conversação) é nitidamente um sinal de maturidade linguística e não de confusão. Esse comportamento revela, aliás, que o falante sabe separar adequadamente os dois sistemas e que distingue os contextos sociais em que o pode fazer. A autora lista ainda algumas recomendações importantes destinadas aos pais de falantes bilingues, no sentido de estimular constantemente as crianças, que devem pelo menos estar continuamente expostas a estímulos auditivos das duas línguas.

Esses estímulos são fundamentais para o estudo do processo de aquisição/aprendizagem de uma língua, seja ela LH, L2 ou LE, mas a questão que se coloca de momento é perceber como funcionam as estruturas cerebrais de um falante bilingue ou multilingue, como estão representados os sistemas linguísticos no seu cérebro, e em que medida é que se assemelham ou distinguem de um indivíduo monolingue.

Neste campo, Paradis (2004) deu passos realmente marcantes, tendo desenvolvido análises com base em indivíduos bilingues, tornando-se autor de referência no estudo da linguística enquanto neurociência.

Sobre a convivência de dois sistemas linguísticos na mente de um falante traçam-se então diferentes perspetivas teóricas, cujas ideias fundamentais podem ser sintetizadas da seguinte forma:

- O falante bilingue tem dois sistemas linguísticos absolutamente independentes e separados, sobretudo quando adquire ambos na infância (Meisel, 2001), o que releva efeitos de transferência linguística apenas para o nível da *performance* e do processamento *online* da língua, mas não para o nível da competência, isto é, do conhecimento representado na mente do falante.

- Diferentes línguas podem ser ativadas ou inibidas conforme o contexto de comunicação e o interlocutor do falante bilingue. A grande referência desta conjectura é Michel Paradis (2004), que dá vida à Teoria da Ativação. Através dela, explica que na mente bilingue uma das línguas pode sofrer influência da outra se for menos usada, ou se for adquirida numa fase mais tardia, o que justifica as dificuldades de inibição por parte de alguns falantes bilingues. Paradis propõe de igual modo com a sua teoria que o uso que o falante faz de uma língua segunda é que vai ou não manter o nível de ativação necessário para evitar problemas de acesso a essa mesma língua, isto é, “a facilidade de acesso aos vários itens de cada língua é proporcional à frequência do seu uso” (Pereira, 2012: 30).

- Numa linha de pensamento cognitivista, Ellis (2006), defende que a aprendizagem de uma L2, ou seja, por sujeitos adultos, “parte de uma tabula repleta e não de uma tabula rasa”. Por outras palavras, “enquanto adulto, o aprendente recebe o input da L2 através de estruturas que estão neurologicamente sintonizadas à L1” (Ellis, 2006 *apud* Pereira, 2012: 24).

Na sequência da análise destas teorias, é lógico constatar que o fator etário tem bastante peso nas abordagens que fazem, o que nos leva a concluir que a faixa etária é efetivamente um dos pilares incisivos no processo de aquisição/aprendizagem de uma língua, sobretudo de uma L2, na medida em que poderá fazer variar bastante o estágio final da língua adquirida.

Desta forma, é concorde a questão de que, como sustenta Paradis (2004), a rede de estruturas cerebrais envolvidas no processamento linguístico difere entre indivíduos expostos a *input* precoce e/ou tardiamente. O desempenho linguístico será, por isso, melhor quanto mais precocemente se estiver exposto ao *input*.

No caso dos FL2, se a idade por si só é já um fator importante em todo este processo, o facto de se aprender uma nova língua quando existe já instalado um outro sistema linguístico na mente do falante pode gerar desvantagens face ao desempenho dos monolingues. Não é consensual a ideia de que “os aprendentes de L2 não possuem a mesma vantagem decorrente da faculdade inata existente para a L1 ” (Pereira, 2012: 23), nem a de que as condicionantes da

aquisição/aprendizagem intervêm da mesma forma numa L2 como numa L1. Pensa-se, aliás, que as diferenças intergrupos são marcadas “por casos recorrentes de estabilização ou fossilização num determinado estágio que deixam os falantes de L2 longe de uma proficiência nativa” (Pereira, 2012: 24).

Estando ou não sintonizadas as línguas na mente de um falante bilingue, a mim importa-me particularmente perceber de que forma é que a língua dominante dos meus informantes, apesar de ter sido adquirida posteriormente em muitos casos, pode ou não exercer algum tipo de interferência na língua de herança, ou se é facilmente inibida aquando da utilização da variedade europeia do Português. Procuo, assim, decifrar eventuais casos de transferência linguística na *performance* dos participantes, que sendo falantes bilingues e tendo uma língua maioritária na sua rotina linguística, poderão ser suscetíveis a este tipo de processos.

Antes de partir para a apresentação do estudo propriamente dito, exponho ainda a célebre hipótese do período crítico que tenho vindo a mencionar, e que refere justamente a existência de um período etário considerado ideal para a aquisição de uma língua com sucesso. Apesar de não ter como objeto da minha dissertação estudar essa hipótese nos meus participantes, considero ser útil e importante referi-la para uma melhor contextualização dos conceitos que envolvem o meu tema.

4. Hipótese do período crítico

A conceção desta ideia é proveniente da Biologia, e foi utilizada inicialmente para designar um período de maturação biológica não só da espécie humana, como de outras espécies de seres vivos. Sob esta visão, os seres vivos desenvolvem comportamentos com base na combinação de fatores inatos e experimentais, havendo durante um período específico um pico de desenvolvimento ou aprendizagem. Posteriormente, se os organismos não forem expostos ao respetivo comportamento, este não se desenvolverá (Flores: 2008a).

O mesmo conceito foi transferido para o campo da linguística para explicar a aquisição da linguagem, que se acredita processar justamente da mesma forma.

Originariamente designada por *Critical period hypothesis*, esta teoria tem sido objeto de longos debates linguísticos debruçados sobre a aquisição da linguagem, nos quais o principal motivo de controvérsia se centra na faixa etária durante a qual um falante sente os efeitos deste período.

Proposta inicialmente em co-autoria por Wilder Penfield e Lamar Roberts (1959) e popularizada pelo psicólogo Eric Lenneberg em "*Biological Foundations of Language*" (1967), esta hipótese pressupõe que há um período etário considerado modelar para adquirir uma língua, dentro do qual é possível obter níveis de proficiência elevados. Após este período, este processo tende a tornar-se, nesta perspetiva, mais difícil e menos produtivo, pelo que alcançar um controlo linguístico nativo é muito complicado, sobretudo em determinadas propriedades gramaticais, que sendo mais complexas, têm naturalmente um processo de aquisição mais moroso e que requer mais esforço. Por exemplo, acredita-se que o período crítico para a aquisição de conteúdos morfossintáticos termina desde cedo, até aos 6 anos de idade (Meisel, 2007a *apud* Flores, 2008b), e que o limite de aquisição de determinados aspetos lexicais ou semânticos rondará os 11 anos (Flores, 2008b).

Os primeiros anos de vida são apontados por esta teoria do período crítico como a etapa crucial para adquirir uma primeira língua, sob a influência de um estímulo devido, no entanto, não há verdadeiramente unanimidade quanto à faixa etária certa correspondente a este período. Lenneberg (1967) sustenta que há restrições de maturidade que atrasam e dificultam a aquisição de uma língua, pelo que, até pelas transformações que o cérebro humano sofre ao longo do tempo, a aquisição de uma L1 deve ocorrer até ao início da puberdade. Se assim não for, o falante corre o risco de não aprender plenamente certos aspetos da língua. Para confirmar

a sua conjectura, o autor estudou o desenvolvimento linguístico de jovens que tiveram restrições no contacto com a sua língua durante a infância, o que veio a ter implicações no seu desempenho.

Também Rinke e Flores (2014) veem nesta fase o início do declínio da capacidade de aquisição das línguas, estipulando que “*bilingual children need to be exposed to both languages until the age span of 10 to 12 years. If the child loses contact with one language before this phase, the non / less used language will undergo attrition*” (p. 685).

Onde parece realmente haver harmonia de opiniões é na comparação entre crianças e adultos, sendo compatível a noção que sustenta que as crianças conseguem atingir resultados de fluência mais produtivos e de forma mais fácil do que os adultos. Estudos comparativos como o de Flores (2008b) comprovam isso mesmo, assumindo como certo que “as crianças aprendem uma segunda língua com muito mais facilidade que os adultos” uma vez que, com o alongar do tempo, “a capacidade de aprendermos uma nova língua de forma nativa declina consideravelmente” (p. 85). A existência de uma fase sensível para a aquisição/aprendizagem de uma língua torna inacessível para os adultos “uma parte das capacidades cognitivas responsáveis pelo processo de aquisição” (Flores, 2008b: 114).

Seja como for, o processo de desenvolvimento de uma língua alternará sempre de indivíduo para indivíduo, pois está sujeito a um conjunto de fatores que serão responsáveis pela identidade linguística de cada falante.

No seguimento deste conceito que não é, como disse, aplicável ao meu estudo, veicula-se um outro que já citei como *attrition*, cujo termo equivalente em Português é *erosão* ou *atrimento linguístico*. O presente capítulo é encerrado precisamente com a explicitação desse conceito.

5. Erosão linguística

Quando estudamos um fenómeno de perda linguística, não podemos descurar o processo de aquisição correspondente, com o qual está intrinsecamente relacionado. Isto quer dizer que as condições de aquisição podem posteriormente ter um papel importante no momento em que se perde contacto com a língua. No entanto, o contexto de aquisição de uma língua parece não ser a única variável a ter em conta.

Múltiplos estudos têm-nos dado conta de que, aquando de transformações ocorridas no *input*, a idade é o busilis da questão. Ao passo que, como já referi, o estender da idade parece declinar consideravelmente as facilidades de aquisição/aprendizagem de uma língua, também é com o passar dos anos que a mente humana se vai tornando resistente a processos de erosão ou esquecimento linguístico, como nos diz Flores (2008b: 112) “quanto mais novo for o falante, mais intenso é o processo de esquecimento, podendo-se verificar mesmo uma substituição integral da língua primeira pela língua segunda”.

Estudos como o de Flores (idem) relatam-nos que, a par da possível existência de um período crítico ou sensível para aquisição de uma língua, considera-se no seu seguimento um período de estabilização, ao longo do qual os falantes fixam as competências linguísticas, evitando que, uma vez reduzido o contacto com a língua, se percam essas competências. Esboça-se a hipótese de que, como referi na secção anterior, esse período tenha como limite o início da puberdade, logo a redução de *input* antes desse limite constitui um corte precoce da língua, que poderá ter como consequência a instabilidade do sistema linguístico do falante.

Flores (2008b) traça o seu estudo em torno de dados empíricos de informantes bilingues outrora residentes na Alemanha e na Suíça. Na altura do estudo, os informantes tinham idades compreendidas entre os 11 e os 36 anos, e todos haviam regressado a Portugal entre os 7 e os 14 anos. A variável da idade com que regressaram revela-se um importante pilar no estudo, pois define o grupo que regressou durante a infância e o que regressou na adolescência. O que se verificou em todos os casos foi uma redução considerável do contacto com a língua alemã, pelo que os resultados são facilmente decifráveis. Ainda que muitos autores atribuam uma importância decisiva ao tempo de estadia no país de regresso, ou seja ao tempo durante o qual perderam contacto com a outra língua, “considerando que efeitos de erosão só serão visíveis a partir de um determinado período sem exposição à língua sob observação” (Flores, 2008b: 116), este período tende a ser mais curto nas crianças, uma vez que se assume ser mais fácil a perda linguística nesse tipo de falantes. Neste contexto, e tendo por base alguns

falantes do estudo que contavam na altura já com mais de 7 anos de regresso (outros com 12, 17 ou mais de 20), os previsíveis resultados divulgam que os falantes regressados na infância demonstram mais variação a nível sintático na língua alemã do que os regressados mais tarde, pelo que muitos se assumem capazes de perceber a língua, mas nem tanto de a produzir. Como a própria autora conclui, “o contraste observado entre os vários participantes revela que o período em torno dos 11 anos de idade constitui uma fase crítica no desenvolvimento da competência linguística. Nenhum dos participantes que veio para Portugal aos 12 anos de idade comete erros sintáticos em número significativo” (p. 102), pelo que nesse limiar, “a competência sintáctica do falante parece já não ser susceptível à perda de contacto” (p. 103).

Como tenho vindo a repetir, a idade é obviamente um critério influente em tudo o que diz respeito à aquisição da linguagem, no entanto não é a única. A par deste, há um outro critério igualmente relevante, o tipo de *input*. Neste caso, importa realmente a quantidade ideal de estímulo a receber por parte de um bilingue, para evitar fenómenos de perda ou erosão numa das línguas. Não podemos estabelecer uma quantidade numérica específica naturalmente, até porque cada falante é e tem um processo linguístico único. Flores (2008a), em relação aos adultos, diz-nos até que “em muitos casos, é apenas necessário um input passivo em forma de leitura, uma vez que o sistema linguístico do adulto já está estabilizado, não necessitando, por isso, de evidência externa” (p 39). Ainda assim, cada caso é um caso, e portanto um indivíduo adulto pode carecer de um *input* regular para manter ativa a sua língua, enquanto outro pode necessitar apenas de um estímulo passivo, como a leitura ou a televisão, prescindindo de um contacto constante com a língua.

Diferentes são os casos das crianças, “cujo sistema linguístico ainda está em evolução e necessita de evidência externa para se desenvolver” (Flores, 2008a: 40). Consequentemente, um *input* aceso e constante é indispensável para um desenvolvimento linguístico saudável, mas é tão ou mais importante para a respetiva estabilização.

No que à instrução formal diz respeito, os estudos são aparentemente pouco satisfatórios e inconclusivos, no entanto, parece quase intuitivo afirmar que “uma criança que saiba ler e escrever perfeitamente dispõe de um meio de contacto com a língua que uma criança menos instruída não possui” (Flores 2008a: 40), o que nos leva a concluir que a escolarização ajuda a manter corrente o uso linguístico, evitando possíveis atritos.

A motivação individual, além de ter um papel importante na aquisição de uma língua, parece tê-lo também no respetivo processo de perda, uma vez que se o falante estabelecer laços emotivos com a língua, a probabilidade de que essa entre em erosão será menor.

Ainda na linha de Flores (2008a), e no domínio das propriedades linguísticas mais suscetíveis a perda, considera-se que os itens lexicais são a propriedade onde se verifica mais variação, ao contrário da sintaxe, que curiosamente parece ser menos vulnerável.

Incidindo especificamente sobre o grupo que me proponho analisar, e sendo o Português para os falantes analisados uma LH, pareceu-me pertinente abordar estas questões. Apesar de não terem o mesmo perfil linguístico dos falantes adultos regressados a Portugal do estudo de Flores (2008b), penso que podem constituir no mesmo sentido um grupo rico para análise, já que, na verdade, o Português tem um papel bastante secundário no seu dia-a-dia. Assim, favorecerão do mesmo modo algumas respostas, levando-me a comprovar se a perda progressiva de contacto com a sua LH poderá conduzir efetivamente à perda de competência e, conseqüentemente, se os posso denominar casos de erosão linguística.

Capítulo II

6. Fenómeno linguístico em estudo: a pronominalização

Tendo já levado a cabo um estudo muito breve sobre clíticos que comparava a performance de falantes de duas variedades do Português, a europeia e a brasileira, no âmbito de uma unidade curricular do primeiro ano de Mestrado, esta pareceu-me uma propriedade gramatical adequada para estudar com os grupos de investigação que consegui.

Esse mesmo estudo, no qual me propus descobrir se os falantes inibiam a gramática do sistema linguístico dominante, o Português Brasileiro, revelou conclusões interessantes, comprovando que este é um fenómeno linguístico bastante complexo, que impõe algumas barreiras aos falantes. Aliás, se o faz relativamente a falantes nativos monolíngues, a sua dificuldade é acrescida para os falantes bilingues.

Por conseguinte, considerei que fazer esta abordagem com base no desempenho de falantes de herança luso-franceses traria informação proveitosa ao estudo das línguas de herança, mais ainda tendo o Francês um sistema um pouco diferente do Português, como elucidarei adiante.

Apesar de este ser um aspeto da língua portuguesa a que recorrem bastantes linguistas para estudar a respetiva aquisição/aprendizagem por falantes estrangeiros, é um tópico que pode ainda mostrar algo de novo, sobre o qual a informação é inesgotável, dadas as variedades nacionais, dialetais e históricas e as suas implicações. Ainda assim, deixaremos de lado, neste estudo, essas questões, para nos centrarmos na variedade padrão da língua, e numa propriedade específica desta competência gramatical: a posição dos clíticos.

Para compreender melhor as especificidades desta propriedade e as suas aplicações no Português Europeu e no Francês, devem ler-se as duas próximas secções.

6.1 Sistema de clíticos no PE

Antes de mais, importa definir o conceito de clítico, para evitar possíveis confusões com outros itens lexicais. Dada a organização morfológica que o Português exibe, podemos distinguir a palavra, o afixo e o clítico, sendo este último um item lexical sem acento prosódico, por oposição aos restantes dois. Isto significa que, ainda que tenha certa liberdade posicional numa frase, o clítico depende necessariamente de uma palavra acentuada adjacente, a que tipicamente se chama palavra hospedeira (Martins, 2010:25). A ligação inevitável entre o clítico e o seu hospedeiro, através da qual se forma uma palavra prosódica, tem o nome de cliticização.

Várias são, na variedade europeia do Português, as formas clíticas, contudo, para este estudo, importa essencialmente enumerar as formas pessoais átonas, sobre as quais se debruça a minha análise.

Tabela 1 – Pronomes pessoais: formas átonas do Português Europeu.

		Formas átonas (clíticas)	
		Acusativo (Complemento direto)	Dativo (Complemento indireto)
Singular	1ª pessoa	Me	Me
	2ª pessoa	Te	Te
	3ª pessoa	O, A, Se	Lhe
Plural	1ª pessoa	Nos	Nos
	2ª pessoa	Vos	Vos
	3ª pessoa	Os, As, Se	Lhes

Também denominadas formas oblíquas, as formas pronominais presentes na tabela 1 funcionam como complementos verbais, sendo empregues no Português conforme a sua função sintática – complemento direto ou indireto, outrora no latim relativos aos casos acusativo e dativo, respetivamente.

Ainda antes de abordar a questão do posicionamento na frase, interessa tratar determinadas especificidades destes pronomes, correspondentes ao seu papel sintático. As

formas pronominais oblíquas de objeto direto podem variar conforme alguns elementos gramaticais que as acompanhem:

- a) Com verbos terminados em **-r**, **-s**, **-z**, com o designativo *elís*, ou com os pronomes *nos* e *vos*, as formas pronominais a utilizar, no caso da terceira pessoa, serão *lo*, *la*, *los*, *las*, caindo a consoante final do verbo.

- (i) Vou fazer **um bolo**. → Vou fazê-lo.
*Vou fazer-lo./ *Vou fazer-o.
- (ii) Tu comes **as bolachas**. → Tu come-las.
*Tu comes-las./ *Tu comes-as.
- (iii) **Eis o rei** sorridente. → Ei-lo sorridente.
*Eis-lo sorridente./ *Eis-o sorridente.
- (iv) Não **nos** dirá o **segredo**. → Não no-lo dirá.
*Não nos-lo dirá./ * Não nos-o dirá.

- b) Com verbos terminados em ditongo nasal **-am**, **-em**, **-ão**, **-õe**, os pronomes também de terceira pessoa assumem as formas *no*, *na*, *nos*, *nas*.

- (v) Eles fazem **um bolo**, → Eles fazem-no.
*Eles fazem-o.
- (vi) Ela põe **a mesa**. → Ela põe-na.
*Ela põe-a.

Nos mesmos casos em que aplicamos os pronomes de dativo, estas exceções não se aplicam, como confirmam os exemplos:

- (vii) Oferecemos a rosa **à avó**. → Oferecemos-lhe a rosa.
- (viii) Venderam o carro **aos vizinhos**. → Venderam-lhes o carro.

Através dos exemplos, podemos conferir que até aqui o clítico aparece em posição enclítica, ou seja, segue o verbo. Essa é uma das posições possíveis do clítico na forma padrão do Português Europeu, a par da próclise, quando o clítico precede o verbo, e da mesóclise,

contexto em que se coloca o clítico no meio da forma verbal. A direcção de cliticização é, assim, “condicionada por factores gramaticais do nível frásico” (Martins, 2010: 25), fatores esses que explicito de seguida.

A mesóclise ocorre apenas quando o clítico tem como hospedeira uma forma verbal no Futuro (ix) ou no Condicional (x), e é válida para formas acusativas e dativas, que se posicionam no meio da forma verbal.

(ix) **Telefonaremos ao diretor.** → Telefonar-lhe-emos.

*Telefonaremos-lhe.

(x) **Ganhariam a lotaria.** → Ganhá-la-iam.

*Ganhariam-na.

Estas especificidades são normalmente problemáticas para jovens nativos de qualquer idade, e mesmo para adultos, sendo aprendidas já tarde, pelo que, por esse motivo, optei por não as testar nos falantes de herança, onde creio que haveria uma taxa de variação altíssima.

Quanto às construções enclíticas, aplicam-se em casos menos problemáticos como:

(xi) Orações de sujeito nulo

Ø Vendem-se casas.

(xii) Orações de sujeito pré-verbal (com a exceção dos casos em que o sujeito faz parte de expressões não referenciais quantificadas,

a ver abaixo)

Os alunos fazem o teste. → Os alunos fazem-no.

(xiii) Articulação tópico/comentário

Estes sapatos, comprei-os naquela loja.

(xiv) Advérbios de frase

Normalmente ligo-lhe todos os dias.

No caso dos contextos proclíticas, em que o clítico antecede inevitavelmente o verbo, ocorrem dependentemente de determinadas estruturas, a saber (Martins, 2010):

(xv) Negação

- Ele **não** receitou nada **à paciente**. → Ele não lhe receitou nada.
 *Ele não receitou-lhe nada.
- (xvi) Sintagmas Qu-
Quem comprou **as bebidas**? → Quem as comprou?
 *Quem comprou-as?
- (xvii) Expressões não referenciais quantificadas
- Quantificadores indefinidos
Alguém levou **os casacos**. → Alguém os levou.
 *Alguém levou-os.
 - Quantificadores negativos
Nenhum aluno respeita **o professor**. → Nenhum aluno o respeita.
 *Nenhum aluno respeita-o.
 - Quantificadores universais
Todos agradeceram **ao Manuel**. → Todos lhe agradeceram.
 *Todos agradeceram-lhe.
- (xviii) Advérbios aspetuais
Já conheci **o teu irmão**. → Já o conheci.
 *Já conheci-o.
- (xix) Advérbios focalizadores
Só tu me compreendes.
 *Só tu compreendes-me.
- (xx) Advérbios enfatizadores
 Eu bem te avisei.
 *Eu bem avisei-te.
- (xxi) Orações subordinadas
 Perguntei-lhe **onde** guardou **as chaves**. → Perguntei-lhe onde as guardou.
 *Perguntei-lhe onde guardou-as.
- (xxii) Imperativas com que
Que me caia já o teto em cima.
 *Que caia-me já o teto em cima.

Exposta esta panóplia de situações que impõe um posicionamento proclítico nas frases, e mesmo sendo esta complexidade já suficiente para causar variação linguística, acho por bem mencionar ainda os grupos clíticos, que ocorrem aquando da junção, numa mesma frase, de dois complementos verbais. É exemplo disto a frase (xxvi), na qual os complementos direto (*um bonito tabuleiro*) e indireto (*ao João*) se mesclam, formando um conjunto mais harmonioso fonológica e gramaticalmente.

- (xxiii) Os companheiros de xadrez deram **ao João um bonito tabuleiro** no seu aniversário. → Os companheiros de xadrez deram-lho no seu aniversário.

São conhecidos ainda os casos das estruturas infinitivas, que geram algumas hesitações no que diz respeito à sua posição, uma vez que “o clítico pode ter como hospedeiro quer o verbo infinitivo de que é complemento (queres dar-me o livro ou não?) quer o verbo finito que selecciona a oração completiva infinitiva (queres-me dar o livro ou não?)” (Martins, 2010:27). Este fenómeno recebe o nome *subida do clítico*, e apesar de ser opcional nestes casos, é obrigatório nas construções com perífrases verbais com gerúndio e participio passado, como mostram os exemplos:

- (xxiv) la-me magoando sem querer.
*la magoando-me sem querer.
- (xxv) Por esta altura, tinhas-te magoado no joelho.
*Por esta altura, tinhas magoado-te no joelho.

Por ser ambíguo no caso das construções infinitivas e para evitar complicar demasiado os testes, dado o público alvo, optei igualmente por não testar esta propriedade. Em suma, no meu teste apliquei apenas a posição do clítico na frase, que por si só já gera bastante hesitações, recorrendo a formas clíticas variadas, como elucidarei no capítulo IV.

Uma vez explicitado o sistema de clíticos do Português Europeu no que concerne ao objeto do presente estudo, não poderia deixar de expor o caso do Francês, que além de ser mais simples, diverge relativamente ao Português.

6.2 Cliticização em Francês

A nível lexical, os pronomes clíticos do Francês são semelhantes aos do Português, na medida em que “*ils s'appuient phonologiquement sur un hôte, contrairement aux mots, et forment avec lui un seul mot prosodique*” (Bluijs 2008:3).

As próprias formas clíticas assemelham-se às formas portuguesas, como confirma a tabela 2. A denominação “*formes conjoints*” é usada pela autora referida para listar as formas clíticas débeis, ou seja, as formas não acentuadas dependentes de um hospedeiro. Este termo é usado por oposição a “*pronoms disjoints*”, conhecidos em Português como pronomes fortes.

Tabela 2 – Pronomes pessoais: formas átonas do Francês.

		Formes conjoints (faibles)	
		Accusatif (Complément d'objet direct)	Datif (Complément d'objet indirect)
Singulier	1 ^a personne	Me	Me
	2 ^a personne	Te	Te
	3 ^a personne	Le, La, L'	Lui
Pluriel	1 ^a personne	Nous	Nous
	2 ^a personne	Vous	Vous
	3 ^a personne	Les	Leur

O que difere realmente entre os dois sistemas linguísticos é a posição dos clíticos na frase, sendo a posição com mais uso no Francês a proclítica, ou seja, precedente ao verbo. Ainda assim, o paradigma não foi desde sempre este, uma vez que, olhando para a evolução da língua francesa, como nos propõe Bluijs (2008), num francês digamos arcaico era gramatical usar os dois contextos, a ênclise e a próclise. Hoje, isso não é possível. Veja-se o exemplo:

(xxvi) *Pierre le lit.*

* *Pierre lit le.*

O único caso na língua francesa em que esta regra não se confirma é nas construções de imperativo afirmativo, nas quais o pronome se coloca em ênclise, seguindo o verbo. No caso do imperativo negativo, o clítico volta a ocupar a posição proclítica.

(xxvii) *Lis-le!*

Ne le lis pas!

Considerando ainda uma especificidade deste aspeto gramatical, a regra francesa, ao contrário do Português, não contrai duas formas clíticas de função sintática diferente, mas obriga a um determinado posicionamento condicionado pelo clítico dativo. Assim, numa frase que possua conjuntamente pronomes de objeto direto e indireto, devemos respeitar a ordem COD COI se os clíticos de objeto indireto forem os de terceira pessoa (*lui/leur*) (xxix), e a ordem contrária COI COD se utilizarmos os pronomes de primeira ou segunda pessoa (*me/te/nous/vous*) (xxx).

(xxix) *Je le lui donne.*

**Je lui le donne.*

(xxx) *Maman nous l'offre.*

**Maman le nous offre.*

A aquisição deste fenómeno linguístico na língua francesa poderá ser mais acessível a falantes bilingues, uma vez que, não possuindo tantos casos específicos como o Português, não é tão complexo. Ainda assim, como já referenciei, o teste aplicado é constituído pelas situações mais básicas da pronominalização, já que se previa que, incluindo determinadas exceções, os FH seriam incapazes de completar a tarefa.

Capítulo III

7. Estudos prévios sobre aquisição da colocação clítica em Português L1 e Português LH

São inesgotáveis os estudos experimentais incidentes na competência linguística de falantes bilingues. O Inglês é claramente uma língua privilegiada neste aspeto, uma vez que serve de impulso a muitos desses estudos, no entanto o panorama tem-se alargado, e tem crescido o interesse pela abordagem com base noutras línguas como o Alemão, o Espanhol e mesmo o Português.

Os falantes de herança, enquanto detentores de um perfil linguístico particular, só recentemente têm recebido atenção, pelo que há ainda muito por escavar e descobrir relativamente ao seu perfil linguístico. Não obstante, os estudos vindos a público lançam já algumas conclusões que nos permitem conhecer e perceber mais e melhor o cerne do bilinguismo, nomeadamente do bilinguismo de herança.

7.1 Barbosa e Flores (2011)

Importante para o meu estudo é o enquadramento que Barbosa e Flores (2011) fazem, do qual adaptei, aliás, a metodologia a que recorri. O estudo é centrado justamente no mesmo tipo de informantes e na mesma propriedade gramatical que analiso. A sua pesquisa é baseada na competência de falantes de herança de segunda geração residentes na Alemanha, no que respeita à posição dos clíticos na variedade europeia do Português. Compara, por isso, a competência do grupo de herança, constituído por doze elementos com idades compreendidas entre os 7 e os 15 anos, com um grupo de controlo monolíngue com o mesmo número de elementos e inserido na mesma faixa etária.

Tendo em conta todas as especificidades deste conteúdo gramatical, o estudo é desenvolvido com o objetivo de verificar como é que os jovens emigrantes de segunda geração, que têm o Português como LH e o Alemão como língua dominante, desenvolvem o mesmo conhecimento do sistema clítico português, e se o fazem de forma semelhante ao grupo monolíngue. De forma a apurar os dados com mais detalhe, as autoras tiveram em conta fatores extralinguísticos como a idade dos falantes e a exposição formal à LH, uma vez que dentro do

grupo havia bastante variação relativamente ao número de horas de aulas de Português já frequentadas pelos sujeitos até ao momento da entrevista (entre 0h a 1140h).

O teste pensado para aplicar aos falantes era constituído apenas por uma tarefa de produção oral, na qual os informantes tinham o papel de ordenar frases, de acordo com a ordem natural do Português Europeu. O teste era constituído por 18 frases, dentro das quais 16 tinham clíticos:

- 4 com contextos de ênclise;
- 12 com distintos elementos desencadeadores de próclise:
 - 4 com a partícula de negação 'não';
 - 2 com orações subordinadas relativas começadas por 'que';
 - 2 com orações subordinadas completivas introduzidas por 'achas que' e 'perguntou se';
 - 3 com os advérbios 'já' e 'talvez';
 - 1 com o quantificador indefinido 'ninguém'.

Segue-se o exemplo de um dos contextos proclíticos, no qual se esperava a resposta «*Ó que pena, não o vi.*».

A Lara e o Luís estão a brincar na praia.
De repente passou um cão a correr.



Imagem 1 – Exemplo de contexto proclítico do teste de produção oral do teste de Barbosa e Flores (2011).

Numa abordagem inicial relativamente à percentagem de acerto dos contextos proclíticos, verifica-se que o grupo monolíngue atinge uma média de 93.1%, ao passo que o grupo de herança regista uma percentagem de 50%. Dada esta disparidade significativa de resultados, as autoras partem para uma análise mais minuciosa, dividindo o grupo de herança por idades e posteriormente por nível de exposição ao ensino formal.

Na primeira variante, optam por dividir o grupo de herança em falantes mais novos (7-10 anos) e em falantes mais velhos (12-15 anos), reunindo dados mais conclusivos. O primeiro grupo tem uma percentagem de acerto relativamente à próclise de 26.4%, que compete com os 73.6% de acerto do grupo mais velho. Por si só, estes resultados são já significativos e conclusivos, pois revelam a importância do fator etário na aquisição da linguagem, sobretudo de uma LH.

Mas o estudo vai mais além, e, seguindo a segunda variante, as autoras dividem o grupo dos FH em três subgrupos de falantes de herança: um primeiro no qual constam os falantes sem qualquer contacto formal com a LH e os falantes que contabilizam 1 ano de instrução formal; um segundo grupo, onde se enquadram os falantes com um número de aulas entre 240h e 480h; e um último grupo que contabiliza mais horas de aulas de Português, entre 620h e 1140h. Os resultados não são tão elucidativos como os da variante etária, uma vez que o primeiro grupo atingiu uma média de 54.2% de acerto, o segundo 37.5% e o terceiro 58.3%. Como vemos, não há diferenças acentuadas entre os três grupos, aliás o grupo com menos exposição até atinge uma média maior do que o segundo grupo, o que nos leva a concluir que a exposição ao ensino formal é um fator com menos peso na aquisição de uma LH.

Em suma, verifica-se efetivamente que o grupo de herança sente naturalmente mais entraves na aplicação do sistema clítico do PE, sobretudo nos contextos de próclise, uma vez que há alguma troca por êclise. O contrário, por outro lado, não acontece, uma vez que nenhum falante usa próclise em contexto de êclise. Essa generalização enclítica ocorre também nos primeiros estádios de aquisição de FM como demonstrado em Costa e Lobo (2006). Apesar de registarem diferenças significativas face ao grupo monolíngue, os FH seguem o mesmo padrão e estratégias de aquisição que os FM, acabando por adquirir a próclise, embora esse processo se dê de forma mais lenta e tardia, uma vez que o grupo de controlo, com 7 anos, mostra já um conhecimento robusto da cliticização.

O desempenho distinto dos dois grupos tem, portanto, origem na idade dos falantes e nas diferentes condições de *input* a que os FH estão sujeitos, sendo que a exposição formal parece não ter um impacto muito significativo nos resultados.

7.2 Costa e Lobo (2013)

João Costa e Maria Lobo estudaram a aquisição de pronomes clíticos do PE por parte de falantes L1. Os autores apontam que o desenvolvimento desta competência em Português é mais paulatino do que noutras línguas românicas, como o Espanhol ou o Francês, e que no início do processo, as crianças portuguesas tendem a produzir elevadas taxas de omissão, derivadas de uma generalização da construção de objeto nulo (Costa e Lobo, 2006; 2013). Segundo os autores, esse comportamento linguístico prolonga-se, nos falantes de Português Europeu, até idades tardias. Ainda assim, as idades de estabilização do conhecimento dos clíticos relativamente à ênclise e à próclise geram alguma controvérsia, pelo que os autores desenvolveram um estudo experimental a fim de perceber se a variação registada no desempenho de FM tem a ver com produções pontuais ou generalizadas, e qual a incidência dessa variação na produção das crianças, bem como as idades em que se manifestam. Anteriormente, já Duarte e Matos (2000), ainda que com base em meras observações sem provas empíricas, haviam sugerido que a idade de aquisição de determinados aspetos como a próclise ocorria mais tarde.

Assim, para controlar de forma mais sistemática a aquisição desta propriedade, os autores construíram uma tarefa de produção induzida a partir de imagens, a qual aplicaram em dois grupos distintos: crianças portuguesas monolíngues em idade pré-escolar e escolar, entre 5 e 6 anos, e um grupo de controlo constituído por 20 adultos, com idades entre os 19 e os 40 anos.

A fim de simplificar a tarefa, incluíram apenas o clítico *se*, aparentemente por ser o que apresenta menos taxas de omissão inferiores, e as formas verbais conjugadas no Pretérito Perfeito do Indicativo. Ainda a fim de evitar influenciar os resultados, os autores deixaram de lado contextos mesoclíticos, uma vez que “este padrão não parece ser adquirido sem que haja aprendizagem explícita, não estando ainda dominado na adolescência” (Costa e Lobo, 2013: 7).

A tarefa consistia na apresentação de uma imagem ao falante, esperando-se da parte dele que respondesse a perguntas ou completasse frases, vendo-se forçado a usar o clítico. De

um conjunto de 36 frases, 12 induziam a produção de ênclise, sendo que 8 eram orações simples e 4 orações coordenadas sem proclisador. As restantes 24 frases induziam respostas proclíticas, com elementos proclisadores cuidadosamente pensados:

- 4 itens com negação;
- 4 com sujeitos negativos '*ninguém*';
- 4 com sujeitos quantificados '*todos*';
- 4 com advérbios '*já*';
- 4 com orações subordinadas completiva;
- 4 com subordinadas adverbiais causais.

A seguinte imagem ilustra precisamente um destes contextos proclíticos.



[imagem 2] Estas duas meninas usaram o pente e estão agora penteadas. Mas esta menina continua despenteada. O que é que ela não fez?

Resposta esperada: Não **se** penteou.

Imagem 2 - Exemplo de item com próclise da tarefa de produção induzida do teste de Costa e Lobo (2013).

Numa visão geral, verifica-se que os falantes praticamente não usam próclise quando é induzida ênclise, registando-se apenas um caso, num falante de 5 anos. No entanto, ocorre o contrário em todos os grupos, sendo que os falantes produzem ênclise quando é exigida próclise. Os autores consideraram também contextos de redobro do clítico e de omissões, casos em que se anota mais variação no grupo mais novo.

Foram analisadas com mais detalhe as ocorrências de ênclise e próclise, sendo que, no primeiro caso, não há problemas, uma vez que há uma média global acima de 99% de acerto em todos os grupos (com 5 anos, com 6 anos e em idade adulta). Nos contextos de próclise, a situação altera-se, sendo que o grupo de 5 anos atinge 36% de acerto, o grupo de 6 anos regista

53.8% e os adultos, por sua vez, respondem acertadamente com uma média de 88.8%, o que revela diferenças significativas entre o acerto de ênclise e próclise, e entre falantes.

Dada esta variação, os autores não descuraram a análise de cada um dos contextos proclíticos, a fim de verificar em que variante é que os falantes apresentam mais dificuldades. A análise mostra que há uma distinção entre contextos e desenvolvimento de uns grupos para outros. O grupo de controlo acusa mais variação nas orações adverbiais e nos sujeitos quantificados, sendo que as taxas de acerto se situam entre os 70% e os 80%. Nos restantes contextos, a sua performance está acima dos 90%. Por sua vez, o grupo de 5 anos apresenta bastante variação em todas as condições, registando uma taxa de acerto de próclise superior a 50% apenas nos contextos de negação. Os falantes de 6 anos estão abaixo dos 50% apenas nas orações adverbiais e nos sujeitos quantificados. Na negação, ao contrário do grupo mais novo, a sua taxa de próclise está acima dos 80%.

Com base nestes resultados, os autores estabelecem uma escala que indica a ordem de aquisição dos distintos contextos de próclise, sendo a negação a primeira variante a ser adquirida e os sujeitos quantificados a mais tardia:

“negação > sujeitos negativos + orações completivas > advérbio já > orações adverbiais > sujeitos quantificados” (Costa e Lobo, 2013: 280,281).

De uma forma geral, o estudo serve para concluir que, com 6 anos, os falantes já não são suscetíveis à omissão dos clíticos, pelo menos no caso do clítico *se*, ainda que a generalização da ênclise se prolongue até idades tardias. Relativamente ao desenvolvimento díspar entre contextos proclíticos, os autores encontram resposta na hipótese de que a complexidade e a variação do sistema atrasa o desenvolvimento. Ou seja, Costa e Lobo (2013) consideram que “quanto mais simples são os traços sintáticos, mais estável é o sistema num determinado contexto e mais precoce é a aquisição” (p. 13). As estratégias de aquisição e as tendências de produção de determinado comportamento não resultam, neste caso, de variações no *input*, mas sim de fatores gramaticais e lexicais.

Fazendo uma revisão geral da literatura, poderia enumerar outros estudos, no entanto considero serem estes dois os mais conclusivos e úteis para a contextualização do meu trabalho.

Seguidamente, apresento o estudo propriamente dito, bem como a caracterização sociolinguística dos falantes e a metodologia a que recorri.

Capítulo IV

8. O estudo

À semelhança de alguns dos artigos supracitados, o meu estudo é do tipo transversal, pois é constituído por uma análise comparativa de dois grupos, distintos no que concerne ao contexto de aquisição do Português. A recolha dos dados de cada falante foi feita num dado momento apenas, como discriminarei adiante, e a respetiva decomposição da informação será traduzida em resultados quantitativos e estatísticos, de forma a auxiliar a compreensão dos dados.

8.1 Os participantes sob investigação

Para levar a cabo a minha pesquisa, reuni um total de 36 participantes, com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos, distribuídos de forma equilibrada entre dois grupos: o grupo experimental de 18 falantes de herança e o grupo de controlo, que inclui também 18 crianças monolíngues.

8.1.1 Falantes de herança

O grupo de herança em estudo é constituído por 18 falantes com uma média de idade de 9,33 (Desvio-padrão/DP = 1,50), 9 do sexo masculino e 9 do sexo feminino (cf. tabela 1).

Dois dos participantes nasceram em Portugal (FH_3 e FH_7), tendo emigrado para França com cerca de 3 anos de idade, sem ter, por isso mesmo, frequentado o infantário no país de acolhimento. Os restantes elementos do grupo nasceram em França, em *Champigny-sur-Marne*, cidade localizada a cerca de 12 km a leste de Paris, e o local onde os testei. Cinco deles são emigrantes de segunda geração, sendo os restantes de terceira, uma vez que os avós já se haviam instalado em território francês e os pais (ou o pai/mãe) cresceram, também eles, em França.

Para uma melhor discriminação das características sociolinguísticas destes falantes, foi feita uma prévia abordagem através de um questionário sociolinguístico (Anexo I). Foi assim que me deparei com algumas dissemelhanças no que diz respeito às nacionalidades dos pais, uma

vez que apenas cinco dos informantes têm pai e mãe portugueses (FH_3, FH_7, FH_8, FH_9 e FH_18), há um caso de família monoparental em que a mãe é portuguesa (FH_2), e cinco casos em que ambos os pais são lusofranceses, sendo esses os informantes emigrantes de terceira geração (FH_10, FH_11, FH_13, FH_16 e FH_17). Isto significa que nos restantes sete casos um dos pais é francês e outro português. Isto tem implicações relativamente à(s) língua(s) utilizadas no seio familiar. Em todos os casos o Francês é a língua dominante, sendo a língua de socialização e interação diária fora de casa, mas nestes sete últimos casos específicos o Português tem obviamente um uso menos corrente, sendo que estes falantes assumem falar em casa apenas Francês ou ambas as línguas. Por este motivo, acredito que o Francês tenha um papel bem mais ativo, mesmo em casa, até porque doze informantes têm irmãos, sendo que apenas um (FH_18) assume comunicar com a irmã exclusivamente em Português. Pude apurar, portanto, que apenas quatro informantes assumem usar apenas o Português em casa (FH_7, FH_8, FH_9 e FH_18), alguns dos quais têm ambas as figuras parentais de nacionalidade portuguesa. Os restantes admitem utilizar ambas, ou mais até o Francês, nos casos em que um dos pais não sabe tão bem Português (FH_1, FH_2, FH_3, FH_4, FH_5, FH_11 e FH_14). Relativamente ainda à rotina doméstica, apenas oito falantes têm contacto com o Português através da televisão, que dizem, no entanto, ver em casa a par da francesa. Dada esta falta de interação naturalística, tive que interagir com alguns deles em Francês, porque, embora compreendessem Português, sentiam dificuldades na interação oral.

Quase todos os participantes contam que têm por hábito vir a Portugal nas férias, sobretudo nas de Verão, onde encontram a família, maioritariamente residente no concelho de Leiria. Pelo que confidenciaram, vir a Portugal é algo que lhes dá bastante prazer, não só por poder ver os avós e a família em geral, mas também por questões de lazer como a possibilidade de ir à praia ou à piscina, de andar de bicicleta, ou mesmo de ir a festas. É portanto dessa forma que também vão tendo contacto com a língua de herança, facto pelo qual a maioria também mostra agrado.

Interrogados sobre o(s) domínio(s) do Português em que sentem mais reservas, foi quase unânime o domínio da produção escrita, no qual registei onze respostas. Curiosamente, apenas três dizem sentir dificuldades na produção oral, enquanto a compreensão auditiva e a leitura reúnem cinco registos cada. Isto comprova o prognóstico de Polinsky e Kagan (2007) que afirmam que os FH são melhores a ouvir, falar e ler do que a escrever na sua língua de herança.

No que concerne a preferências pessoais por uma das línguas, nove mostram-se indiferentes, sem qualquer preferência ou com gosto por ambas as línguas, quatro admitem preferir o Francês e seis dizem preferir o Português pela possibilidade de aprender mais, por ser a língua dos pais ou por considerarem mais fácil, o que, honestamente, me surpreendeu. Quatro desses seis falantes que dizem preferir o Português são os mesmos que dizem falar unicamente a LH com a família na interação diária.

Um outro fator coincidente no percurso da maioria do grupo é a escolarização em Português, que não se aplica apenas a dois dos informantes (FH_6 e FH_7), que planeiam inscrever-se em breve. Dos restantes, quatro frequentam a escola portuguesa há 1 ano (FH_2, FH_3, FH_4 e FH_14), seis há 2 anos (FH_1, FH_5, FH_8, FH_9, FH_11 e FH_12), dois há 3 anos (FH_10 e FH_17) e finalmente três crianças frequentam-na há cerca de 4 anos (FH_13, FH_15 e FH_16). O falante mais velho (FH_18) diz ter frequentado a escola portuguesa ao longo de 5 anos, tendo dado por concluído já esse processo. Questionados sobre o motivo que levou os pais a inscrevê-los na escola portuguesa, os informantes responderam que as maiores motivações eram aprender a escrever, aumentar o léxico e desenvolver a oralidade para comunicar com os avós, ou mesmo para um futuro contexto de imigração.

Tendo em conta que estas aulas decorrem ao longo de 1h30m apenas um dia por semana, e que a professora tem que recorrer ao Francês em determinadas circunstâncias durante as aulas, conclui-se que, ainda que seja ótima a escola portuguesa para que estas crianças mantenham ativo o Português no seu quotidiano, não é de todo suficiente para desenvolver novas e determinadas competências. Desta forma, depreende-se que o pouco contacto que estas crianças têm com o Português é maioritariamente informal, o que me aguçou a curiosidade por estudar os resultados.

8.1.2 Falantes monolingues

O grupo de controlo é constituído também por 18 falantes monolingues, 8 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, numa faixa etária equivalente à dos falantes de herança (média = 9,22; DP = 1,44).

Todas as crianças residem no distrito de Braga, norte de Portugal, ainda que algumas sejam de Vila Nova de Famalicão e outras de Vizela. Através de um questionário sociolinguístico adaptado ao perfil dos falantes (Anexo II), foi possível apurar que todos os informantes nasceram em Portugal, nunca tendo vivido fora do país. Ainda assim, cinco dos falantes têm um dos pais com dupla nacionalidade (os falantes FM_2, FM_3, FM_11, que são irmãos, o falante FM_12 que tem mãe luso-francesa e o falante FM_16, que tem pai luso-francês). No entanto, esta componente parece nunca ter sido entrave na comunicação familiar, uma vez que estes pais falam fluente e quase exclusivamente o Português em todas as situações quotidianas, usando apenas o Francês na interação com familiares emigrantes, quando se encontram ou comunicam à distância.

Na escola, todos os elementos do grupo de controlo adquirem já o Inglês como LE, no entanto não a usam fora do contexto formal.

A nível socioeconómico, penso poder dizer que os informantes pertencem a grupos sociais relativamente equivalentes, ainda que os falantes FM_1, FM_5, FM_6 e FM_7, pelas profissões exercidas pelos pais e pelo contexto socioeconómico familiar de que tenho conhecimento, se enquadrem num meio um pouco inferior. De qualquer forma, não creio que este fator pese em grande medida no objeto do meu estudo, pois poderá apenas ter influência no registo de língua com que têm mais contacto, uma vez que uns poderão ter um contacto mais assíduo com a norma-padrão e com outro tipo de vocabulário do que outros.

Não tendo mais dados de destaque a descrever nesta secção, passarei a uma breve comparação etária entre os dois grupos e à representação dos níveis de escolarização dos FH.

8.1.3 Análise comparativa entre grupos

Baseada nos dados referidos, a seguinte tabela mostra uma sucinta comparação entre os dois grupos de falantes relativamente à idade e, no caso dos falantes de herança, ao número de horas de instrução formal em Português até ao momento da entrevista, cujos resultados foram calculados com base numa estimativa e no cálculo $<1.5 \text{ horas semanais} \times 33 \text{ semanas anuais} \times \text{total de anos de escolarização no Português}>$ (com base na proposta de Barbosa e Flores, 2011).

Tabela 3 – Comparação entre grupos de falantes.

FH	Sexo	Idade	Escolarização	FM	Sexo	Idade
FH_1	M	7	99	FM_1	F	7
FH_2	F	7	50	FM_2	M	7
FH_3	M	8	50	FM_3	M	7
FH_4	F	8	50	FM_4	F	8
FH_5	F	8	99	FM_5	M	8
FH_6	M	8	0	FM_6	F	8
FH_7	F	8	0	FM_7	M	9
FH_8	M	9	99	FM_8	M	9
FH_9	M	10	99	FM_9	F	9
FH_10	F	10	149	FM_10	M	10
FH_11	F	10	99	FM_11	M	10
FH_12	F	10	99	FM_12	M	10
FH_13	M	10	198	FM_13	M	10
FH_14	F	10	50	FM_14	F	10
FH_15	M	11	198	FM_15	F	11
FH_16	M	11	198	FM_16	F	11
FH_17	F	11	149	FM_17	F	11
FH_18	M	12	248	FM_18	M	11
Média		9,33	107,44	Média		9,22
Desvio-padrão		1,50	70,51	Desvio-padrão		1,44

8.2 Metodologia

O método experimental a que recorri para testar o desenvolvimento linguístico dos falantes no domínio da colocação de clíticos foi um teste de produção oral com suporte escrito, apresentado individualmente a cada participante.

No caso do grupo de FH, os falantes escolarizados foram entrevistados numa sala silenciosa na escola, e os restantes nas suas próprias casas, pelo que já não pude controlar da mesma forma o ambiente e o silêncio. Relativamente ao grupo monolíngue, a maioria das crianças frequentam o centro de estudos onde trabalho, pelo que foi esse o local escolhido para as entrevistas, sendo por vezes incontrolável a existência de ruídos. Três dos participantes, os de Vila Nova de Famalicão, foram entrevistados também nas suas residências.

Quanto à entrevista propriamente dita, no caso dos FH, escolhidos pela própria professora de Português mediante a minha contextualização dos objetivos da investigação, perguntei-lhes num primeiro momento se se sentiam à vontade para interagir comigo em Português, ou se deveria colocar-lhes as questões sociolinguísticas que precediam o teste em Francês. As respostas dividiram-se, pelo que com alguns tive que interagir na sua língua dominante, colocando-lhes questões sociolinguísticas e biográficas importantes na ponderação e análise final dos dados. Posteriormente, expliquei-lhes que teriam a tarefa de encarnar uma personagem e organizar as suas falas, de forma a completar o diálogo entre um menino português e uma menina estrangeira, que tinha dificuldades em construir frases em Português. Nesse sentido, eu narrava a história e lia as frases proferidas pelo menino em voz alta, enquanto o falante deveria fazer o mesmo relativamente às frases da menina, cujas palavras estavam dispostas aleatoriamente, sendo que apenas essas poderiam ser usadas. Não era imposto um limite de tempo, e permitia-se que passassem determinadas frases à frente, quando assim o demandavam. Nesses casos, contabilizei as respostas fora dos contextos de permuta entre ênclise e próclise, denominando-os como *outros contextos*, aos quais dedico exclusivamente uma secção, e na qual descrevo também casos de construções fráscas sem sentido e omissões dos clíticos.

Os testes foram registados através de gravação de voz, e apesar de ter tido problemas com as gravações de alguns FH por questões técnicas, consegui gravar os restantes 33 falantes. Houve também um caso de desistência por parte de uma criança francesa com 7 anos, que ao

ver as primeiras frases do teste disse não se sentir capaz de responder, pelo que não considerei naturalmente a sua participação.

O teste, constituído por 22 frases, foi adaptado do estudo de Barbosa e Flores (2011), cuja constituição especifiquei no capítulo III. De forma sucinta, num total de 18 frases, 2 eram frases-despiste, 4 induziam a ênclise, e 12 eram constituídas por elementos proclisadores, dentro das quais 4 tinham contexto de negação, 3 tinham advérbios, 4 tinham orações subordinadas relativas e completivas e 1 tinha um quantificador indefinido.

A minha adaptação foi propositadamente dividida e pensada para conter frases dos dois contextos, ênclise e próclise, uma vez que incluir mais casos de próclise poderia não dar para controlar eventuais efeitos de transferência linguística do Francês, em que a próclise é visivelmente dominante. Nesse sentido, o teste é constituído por 22 frases, distribuídas aleatoriamente ao longo do teste, duas das quais são frases-despiste. Em 10 frases são esperadas respostas enclíticas, sendo que 2 têm imperativo afirmativo, importante na medida em que é o único contexto que em Francês obriga a ênclise. Nos restantes contextos enclíticos, 1 das frases tem sujeito nulo e as restantes 7 são orações de sujeito pré-verbal. No teste constam ainda 10 outras frases que requerem a próclise, em que os contextos são mais variados: 2 frases com negação, 2 frases com os advérbios aspetuais proclisadores '*já*' e '*talvez*', 2 frases com orações subordinadas relativas introduzidas por '*que*' e '*onde*', 2 frases com orações subordinadas completivas iniciadas por '*perguntou se*' e '*achas que*', e finalmente 2 frases com os quantificadores indefinidos '*ninguém*' e '*alguém*'. A seguinte tabela resume justamente todas estas condições.

Tabela 4 – Contextos utilizados no teste de produção oral.

Teste de produção oral	
Frases-despiste	Sim, eu adoro a praia! Eu também tenho fome.
Frases com ênclise	Imperativo afirmativo Vai lá e pede-lhe desculpa. Procura-o nos bolsos ou na bolsa.
	Orações de sujeito pré-verbal Sim, eles assustam-me . Eu vi-a ali. Sim, a minha mãe colocou-a na bolsa. A minha mãe preparou-nos um belo lanche. É verdade, ela prepara-nos lanches deliciosos. Eu senti-me muito bem. Está bem, eu levo-a .
	Orações de sujeito nulo Para a próxima (ø) trago-os .
Frases com próclise	Negação Ó que pena, não os vi! Não, isso não me agrada .
	Advérbios aspetuais Agora já os vi . Talvez a minha mãe nos leve de carro ao parque.
	Orações subordinadas relativas A bola que me deste é muito pesada. Sim, a pastelaria onde ela as compra é aqui ao lado.
	Orações subordinadas completivas Achas que a magoaste? Ela perguntou se eu te levava para lanchar.
	Quantificadores Ninguém me oferece um novo. Alguém o ofereceu ao meu irmão.

Além das frases incluídas, os próprios clíticos foram intencionalmente escolhidos, de forma a dispô-los a nível de caso, pessoa e número equitativamente. Tal como o Português, o Francês também separa os seus clíticos relativamente ao caso, à pessoa e ao número, pelo que não será expectável variação a esse nível.

Ainda assim, pareceu-me adequado colocar em cada contexto (ênclise e próclise) 5 casos acusativos, havendo no geral 2 frases com o clítico 'o', 4 com 'a', 3 com 'os' e 1 com 'as', e 5 casos dativos, contabilizando-se em todo o teste 5 frases com 'me', 1 com 'te', 1 com 'lhe' e 3 com 'nos', como resume a tabela 3.

Tabela 5 – Distribuição dos clíticos por caso, pessoa e número.

Contextos de caso, pessoa e número					
Ênclise	Acusativo	3ª Pessoa	Singular	Masculino	Procura- o nos bolsos ou na bolsa.
				Feminino	Eu vi- a ali.
			Está bem, eu levo- a .		
			A minha mãe colocou- a na bolsa.		
	Plural	Masculino	Para a próxima trago- os .		
	Dativo	1ª Pessoa	Singular	Eu senti- me muito bem.	
				Sim, eles assustam- me .	
			Plural	A minha mãe preparou- nos um belo lanche.	
				É verdade, ela prepara- nos lanches deliciosos.	
	3ª Pessoa	Singular	Vai lá e pede- lhe desculpa.		
Próclise	Acusativo	3ª Pessoa	Singular	Masculino	Não, alguém o ofereceu ao meu irmão.
				Feminino	Achas que a magoaste?
			Plural	Masculino	Ó que pena, não os vi.
				Agora já os vi.	
	Feminino	Sim, a pastelaria onde ela as compra é aqui ao lado.			
	Dativo	1ª Pessoa	Singular	Não, isso não me agrada.	
				A bola que me deste é muito pesada.	
				Ninguém me oferece um novo.	
		Plural	Talvez a minha mãe nos leve de carro ao parque.		
	2ª Pessoa	Singular	Ela perguntou se eu te levava para lanchar.		

Terminadas as observações sobre a metodologia aplicada, não poderia deixar de formular as hipóteses, que explicam particularmente o que se prognostica, ainda antes da decomposição dos resultados.

8.3 Questões de investigação

Uma vez sintetizadas as características dos grupos sob investigação, cabe-me agora apresentar a exata questão que motivou o meu estudo, bem como fazer o levantamento das questões de investigação, que conjeturam os possíveis resultados.

A situação em análise é, como se sabe, a convivência de dois sistemas linguísticos distintos na mente do falante, como duas línguas maternas, pelo que se pretende essencialmente saber se, ao ter que recorrer a uma das gramáticas, o falante é capaz de inibir a outra, ou se permite a ocorrência de transferências de um sistema linguístico para o outro. No caso particular dos informantes que participam no meu estudo, procuro especificamente descobrir se, tendo como língua dominante o Francês, os falantes conhecem as regras de pronominalização do Português Europeu, e se as aplicam em tarefas nas quais lhes é pedido para usarem esta mesma língua, inibindo a outra.

Para analisar as *performances*, não poderia descurar fatores extralinguísticos como a idade dos falantes. Neste sentido, pretendo encontrar respostas para algumas questões, nomeadamente:

Questão de investigação 1 (Q11): Os FH seguem o padrão de aquisição dos FM?

Se nos basearmos nas ilações de Costa e Lobo (2006), podemos assumir que a aquisição do sistema de clíticos no PE não é uniforme, passando por diferentes fases, pelo menos na aquisição por parte de falantes monolingues. Estes, segundo os linguistas, passam por uma fase de omissão em idade pré-escolar, pelo menos até aos 6 anos. De seguida, conhece-se a tendência para a produção maciça de clíticos que favorece fortemente o padrão enclítico, mesmo em contextos de próclise. O contexto proclítico acaba por ser adquirido mais tardiamente, ainda que não se saiba em que idade específica é que a criança monolingue começa a aplicar corretamente as regras desta propriedade, como na gramática adulta.

Se tivermos em conta que este conteúdo é lecionado em Portugal no 6º ano, o último ano do 2º ciclo do ensino básico, ou seja, por volta dos 11 anos de idade, será certo encontrarmos níveis de variação altos nos falantes mais novos, sejam monolingues ou FH, mas a taxa será claramente mais acentuada nos segundos, já que, como confessou a própria professora responsável pelo ensino de Português em algumas escolas de *Champigny*, este conteúdo não chega sequer a ser abordado em aula, uma vez que se ensinam os conteúdos

mais elementares. Acresce ainda o facto de que os FH têm, na sua maioria, entre 1 a 2 anos de escolarização, o que não abrange, com certeza, o contacto com esta propriedade, pelo que neste contexto o papel da escolarização e o contacto com a variedade formal da língua poderão não ter muito peso.

Resta-me então saber se, em contexto informal, o padrão de aquisição dos FH se assemelha de alguma forma à aquisição monolíngue. Se assim for, e uma vez que o teste exige a ordenação sintática de frases, o FH generalizará a ênclise, mesmo em presença de agentes proclisadores, o que por um lado demonstra que é capaz de inibir a gramática francesa, e por outro que não adquiriu ainda completamente esta propriedade gramatical.

Q12: Os FH são suscetíveis à ocorrência de transferência linguística?

Como foi sublinhado, o sistema de clíticos português não coincide com o francês a nível da colocação posicional na frase, uma vez que o primeiro tem três contextos possíveis (ênclise, próclise e mesóclise) e o segundo tem apenas dois (ênclise e próclise), sendo que os casos de ênclise neste último são escassos. Neste sentido, é possível que o falante apresente desvios na ordenação correta das frases.

Por isso mesmo, se ao longo do teste se verificar que o falante insiste em colocar o clítico antes da forma verbal, mesmo numa construção SVO, estaremos perante um fenómeno de transferência linguística, o que comprova que os FH, nesta propriedade específica, não são capazes de inibir as regras da gramática dominante aquando do uso da gramática de herança. Isto poderá comprovar, além da transferência linguística, a hipótese da variação linguística que estipula que a construção de uma gramática diferente por parte do FH é uma consequência do contacto de línguas e da variação que daí resulta.

Se, ao invés, os falantes não dão predominio à próclise e são capazes de colocar o clítico corretamente em construções frásicas SVO, atestam que são impermeáveis ao processo de transferência linguística, e que, conseqüentemente, inibem a gramática dominante quando usam a minoritária.

Q13: A idade dos falantes influencia o seu desempenho linguístico?

Tal como tenho alegado ao longo do texto, a idade parece ser um dos fatores de eleição no momento de avaliar a competência de FH. Aludindo à hipótese do período crítico para

aquisição das línguas que descrevi em 4., a faixa etária que aqui analiso (7-12 anos) é realmente a considerada fulcral na aquisição de algumas das propriedades linguísticas mais complexas.

Deste modo, estima-se que, se o fator etário intervier realmente nos resultados atingidos, os falantes mais velhos (9-12 anos) demonstrarão um conhecimento mais estabilizado e robusto da cliticização, ao passo que os mais novos (7-8 anos) revelarão uma taxa de variação mais elevada, tal como observado por Barbosa e Flores (2011) relativamente aos falantes bilingues luso-alemães.

Importante será também verificar o desempenho do grupo de controlo, confirmando, ou não, a proposta de idade de aquisição dos padrões de colocação dos clíticos em Português L1, avançada pelo estudo de Costa & Lobo (2013).

Q14: Os falantes de herança revelam um conhecimento robusto e coeso da colocação dos clíticos em PE?

Contrariamente a todas as anteriores questões de investigação, há a possibilidade de confirmação da perspetiva de *Meisel* (2001), que defende a ideia de que os falantes demonstram ter os dois sistemas linguísticos completamente independentes na sua mente, remetendo a hipótese de transferência ou da variação linguística para um plano apenas transitório ou quantitativo. A ser assim, registrar-se-á uma taxa de acerto elevada, aproximando o perfil linguístico de um FH ao do FM.

8.4 Resultados e tratamento dos dados

Uma vez formuladas e descritas as questões do meu estudo, é chegado o momento de apresentar os resultados, cujo tratamento será dividido em contextos, aos quais dedico as próximas secções. Cada uma delas será dirigida aos diferentes contextos clíticos, ênclise, próclise e outros, tendo em conta inclusive a idade dos falantes e grau de exposição à língua, no caso dos FH.

8.4.1 Ênclise

São 10 as construções SVO que constam neste teste, tal como illustrei na secção 8.2. Em primeiro lugar, optarei por mostrar a percentagem de acerto do grupo de controlo neste contexto, justamente para estabelecermos um termo de comparação relativamente ao que é expectável pelo grupo de herança.

No gráfico 1 estão condensados os resultados dos falantes nativos monolíngues relativos à percentagem de acerto nos contextos de ênclise, onde constam igualmente as percentagens de troca de ênclise por próclise, bem como a ocorrência de outro tipo de respostas, nos quais incluem omissões, construções fráscas sem sentido e desistências.

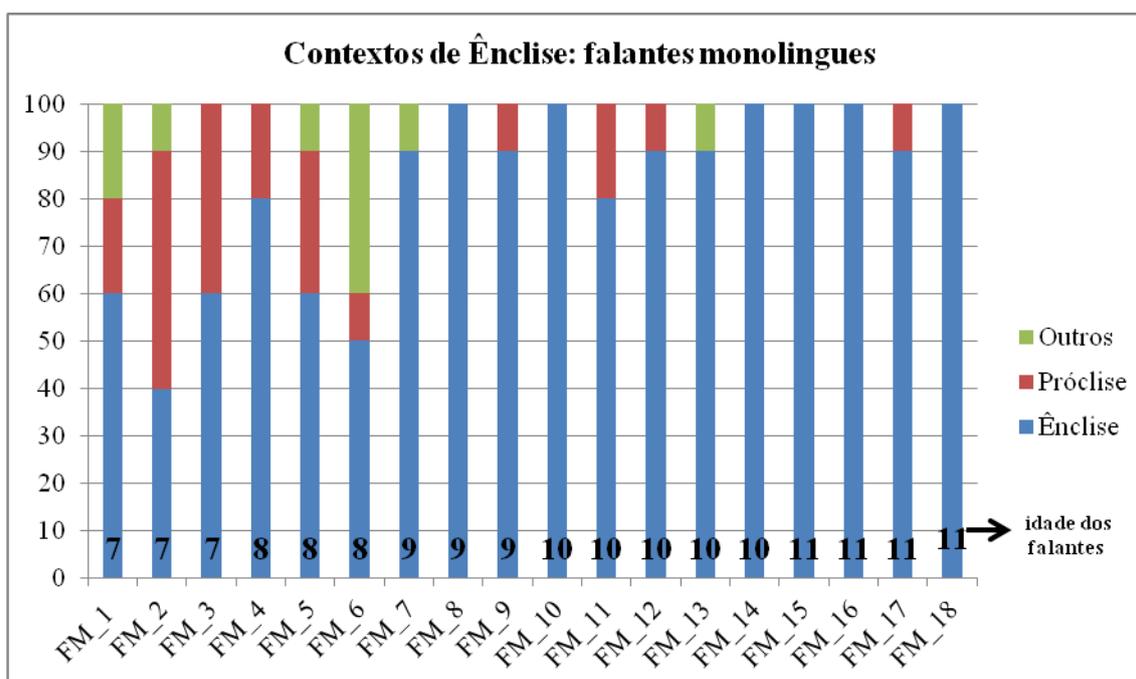


Gráfico 1 – Contextos de ênclise: desempenho do grupo de controlo.

Como ilustra a representação gráfica, os resultados atingidos pelo grupo de controlo nos contextos de ênclise são relativamente altos, perfazendo uma média de acerto de 82.2%, variando entre 40% e 100%. O desvio-padrão é de 19.57.

Apesar de se registar alguma variação, ela é evidente sobretudo nos falantes mais novos (7-8 anos), cuja percentagem de acerto varia entre os 40% e os 80% (FM_1 ao FM_6). Os falantes mais velhos (9-12 anos) apresentam taxas de acerto de ênclise mais elevadas, variando entre os 80% e os 100%. Seis participantes apresentam 100% de acertos neste contexto (FM_8, FM_10, FM_14, FM_15, FM_16 e FM_18). Assim, depreende-se que os falantes mais velhos têm um conhecimento sólido da ênclise, enquanto os mais novos parecem ainda apresentar um conhecimento instável desta propriedade.

Contrariamente ao que acontece no estudo de Barbosa e Flores (2011), a variação tem origem sobretudo em frases como «*Sim, eles assustam-me*», «*Eu vi-a ali.*» e «*A minha mãe colocou-a na bolsa*», nas quais se verificam algumas substituições de ênclise por próclise, obtendo-se como resposta as frases **Sim, eles me assustam*, **Eu ali a vi* e **A minha mãe a colocou na bolsa*, respetivamente. Contudo, ainda que este comportamento linguístico seja um pouco surpreendente por parte do grupo de controlo, esta variação decorre principalmente no desempenho de falantes mais novos, onde há registo de 17 trocas deste tipo, contra 5 registadas por falantes mais velhos. Concretamente, o grupo monolíngue apresenta uma média de 12.2% no que respeita ao uso de próclise nos contextos de ênclise.

Na frase «*Procura-o nos bolsos ou na bolsa.*», há registo de uma omissão do clítico, na performance do falante FM_13, sendo essa a única ocorrência de omissão no teste de todos os elementos do grupo de controlo.

As restantes frases não apresentam aparentes problemas aos falantes, embora haja pontuais desistências ou construções agramaticais, analisadas posteriormente.

O grupo de herança, por sua vez, revela resultados significativamente distintos, ilustrados no gráfico 2, que representa as *performances* individuais dos falantes no que respeita aos contextos enclíticos.

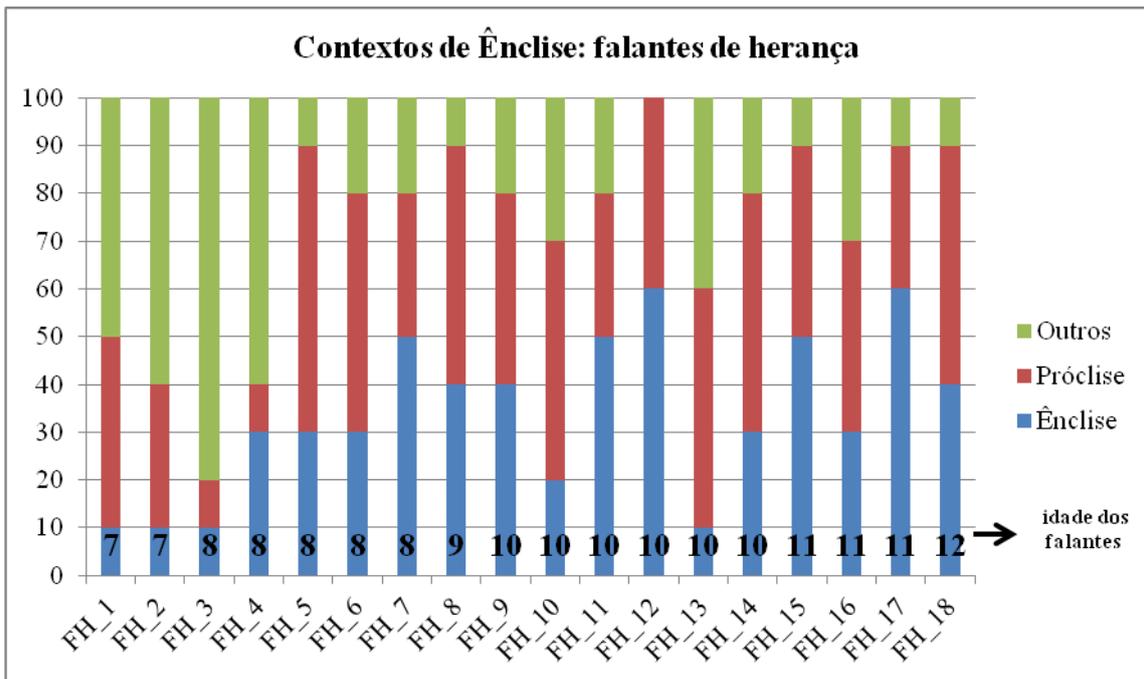


Gráfico 2– Contextos de ênclise: desempenho do grupo de herança.

A média de acerto neste grupo é de 33.3%, significativamente mais baixa do que a média do grupo analisado anteriormente, com uma variação entre 10% e 60%. O registo de desvio-padrão é de 16.8.

Analisando os dois grupos, os resultados não são proporcionais, uma vez que o grupo de herança revela médias de acerto relativamente mais baixas, sendo que o subgrupo mais novo (FH_1 ao FH_7) regista uma taxa de acerto entre os 10% e os 30%, e o subgrupo mais velho acerta entre 10% e 60%, havendo, por isso, muita variação.

Um dos falantes com maior percentagem de acerto neste contexto é o FH_7, cujo tipo de exposição à LH é dos mais frequentes, uma vez que fala exclusivamente Português em casa. Esse facto justifica, com certeza, a sua média de acerto de 50% na ênclise. Também os falantes FH_11 e FH_15 atingem taxas de produção de ênclise de 50%. Este desempenho poderá ser justificado pelo contacto formal que têm com a LH (2 e 4 anos de frequência do curso de Português, respetivamente), e pelo contacto que dizem ter no seio familiar, pois usam o Português com muita frequência em comunicações familiares (a par do Francês).

Com resultados de 60% encontramos apenas dois falantes (FH_12 e FH_17). Estes dois informantes possuem entre 2 a 3 anos de instrução formal em Português, no entanto assumem falar apenas Francês em casa, o que, neste caso, relativiza a importância do fator da exposição informal à LH, parecendo por isso mais decisivo para os resultados um *input* formal. Contudo,

se a professora assume não abordar este conteúdo gramatical nas aulas, e se o FH_16, que conta com 3 anos de instrução formal, atinge uns 30% equivalentes à mesma média do FH_14, que tem apenas 1 ano, e do FH_6, que nem sequer é escolarizado na LH, talvez a exposição formal à LH não pese da mesma forma como outros fatores. É o exemplo do fator etário, do qual tratarei na secção 8.4.5.

Numa visão geral do teste, além de várias construções agramaticais, praticamente todos os FH incorrem no erro de uso de próclise em contextos enclíticos. Os FM apresentam muito menos trocas de ênclise por próclise, verificando-se mais fragilidades desse nível nos falantes mais novos. As frases mais problemáticas neste sentido para o grupo de herança foram aparentemente «*A minha mãe colocou-a na bolsa.*», a par de «*Sim, eles assustam-me.*» e de «*Eu senti-me muito bem.*», nas quais se registaram nove a dez trocas (num total de 18 casos possíveis) de ênclise por próclise por parte de todos os FH em cada frase, obtendo-se as respostas **Sim, a minha mãe a colocou na bolsa,* **Sim, eles me assustam.* e **Eu me senti muito bem.*, respetivamente. As frases «*Procura-o na bolsa ou nos bolsos.*» e «*Está bem, eu levo-a.*» foram as que registaram menos hesitações e erros deste tipo. A percentagem total de substituições de ênclise por próclise ronda uma média de 38.8%, o que perfaz mais do dobro da mesma variação do grupo monolíngue.

No que concerne aos contextos de imperativo afirmativo, verifica-se um comportamento correto de colocação de ênclise por parte dos falantes de herança em apenas em 27.8% dos casos na frase «*Vai lá e pede-lhe desculpa.*». A substituição de ênclise por próclise ocorre com uma média de 33.3%. Na frase «*Procura-o nos bolsos ou na bolsa.*», o desempenho não é melhor, pelo que se regista 22.2% de acerto da posição enclítica por parte do mesmo grupo, e também 22.2% de substituição por próclise. No entanto, como referirei adiante sobre esta frase, os falantes poderão ter sentido mais problemas lexicais do que dúvidas relativas à posição do clítico. Ainda assim, o seu desempenho não parece sofrer influência do Francês neste caso, uma vez que o imperativo afirmativo é o único caso do Francês que induz a ênclise. Se os falantes recorrem mais à próclise neste contexto, isso significa que generalizam esse posicionamento do clítico, não tendo ainda adquirido totalmente o único caso de ênclise da sua língua dominante.

Com base nestes primeiros dados, podemos afirmar que os FM têm um conhecimento bem mais estável e robusto da cliticização enclítica, ao contrário dos FH que, pela constante troca de ênclise por próclise, nos levam a prognosticar que são suscetíveis ao fenómeno de transferência linguística, pois recorrem com frequência a uma ordem típica da sua língua

dominante. No entanto, é também possível observar que duas das frases onde o grupo de herança regista mais variação coincidem com as mesmas do grupo de controlo, o que nos permite concluir em simultâneo que o desenvolvimento das competências de uns é equiparável ao dos outros.

Para analisar se a diferença entre os grupos de falantes monolingues e falantes de herança é estatisticamente relevante, recorreremos a testes não paramétricos no programa SPSS¹. Um teste Mann-Whitney revela que de facto as diferenças entre o grupo de FM e o grupo de FH são estatisticamente significativas ($U = 13,000$, $p < 0.001$).

¹ A opção por testes não paramétricos ao longo deste estudo deve-se ao facto de não se verificar homogeneidade das variâncias nem distribuição normal da amostra.

8.4.2 Próclise

A posição pré-verbal do clítico em PE vem causar algumas alterações relativamente às médias anteriormente anunciadas. O gráfico 3 mostra os resultados do grupo de controlo relativamente a este contexto, onde estão representados, tal como no contexto enclítico, as médias de acerto, de troca por ênclise e ainda de outros contextos.

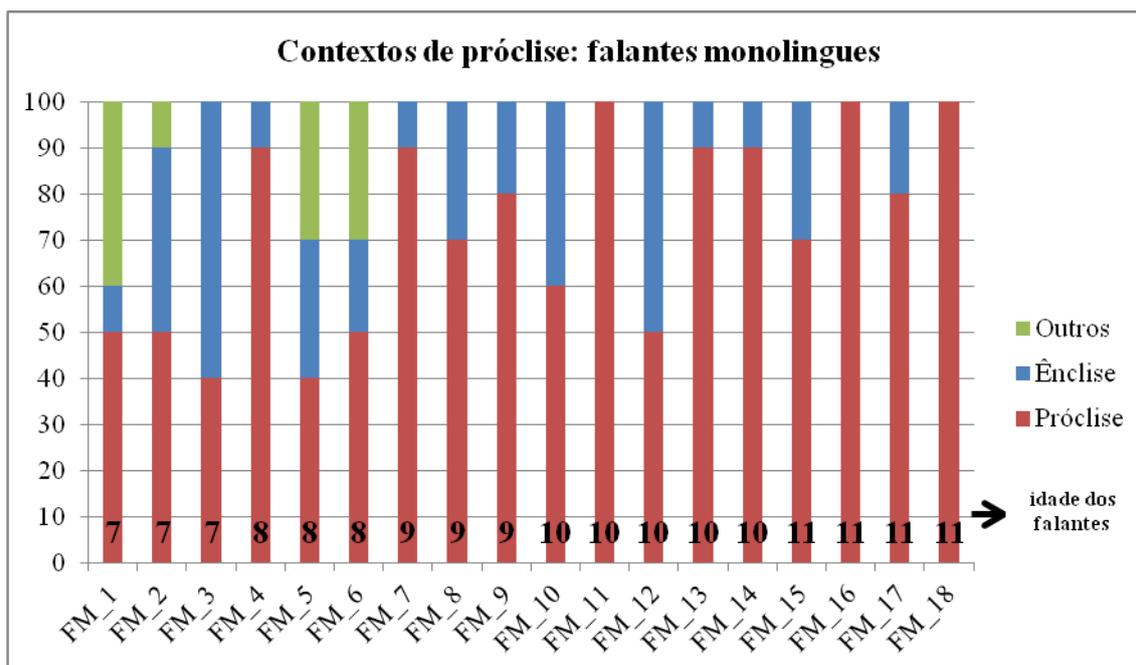


Gráfico 3– Contextos de próclise: desempenho do grupo monolingue.

A média de acerto registada pelos falantes nativos no contexto proclítico é de 72.2%, relativamente mais baixa do que a assinalada na ênclise, o que não é surpreendente, uma vez que a próclise é um contexto mais complexo e de consolidação mais difícil do que a ênclise (Costa e Lobo, 2013). Para verificar se as diferenças no desempenho deste grupo em ambas as condições são significativas, foi aplicado um Teste de Wilcoxon, o qual revela que as diferenças entre ambas as construções são de facto estatisticamente significativas ($Z = -2,159$, $p = 0,031$).

A variação intergrupo ocorre entre 40% e 100% uma vez mais, sendo que há apenas três informantes que atingem a percentagem total de acerto, cuja faixa etária está entre os 10 e os 12 anos. Quatro falantes atingem os 90% de uso correto, tendo estes entre 8 e 11 anos, sendo que os restantes falantes mais novos (FM_1, FM_2, FM_3, FM_5 e FM_5) não vão além dos 50% de acerto. O desvio-padrão registado é de 21.57.

A ocorrência de substituição da próclise pela ênclise nestas frases regista-se em maior número do que nos casos de ênclise, há cerca de 21,6% de variação neste sentido, sobretudo nas frases «*Ela perguntou se eu te levava para lanchar.*», «*Não, alguém o ofereceu ao meu irmão.*» e «*Sim, a pastelaria onde ela as compra é aqui ao lado.*», nas quais mesmo os falantes mais velhos apresentam algumas hesitações. Ainda assim, a taxa de variação continua a ser mais elevada na performance dos falantes mais novos (FM_1 ao FM_6).

O gráfico 4 indica os contextos proclíticos que apresentam mais variação neste grupo. Como se pode ver, regista-se maior taxa de variação nas frases com os quantificadores indefinidos '*ninguém*' e '*alguém*', confirmando, assim, a observação de Costa e Lobo (2013), que sugerem ser esse o contexto adquirido mais tardiamente.

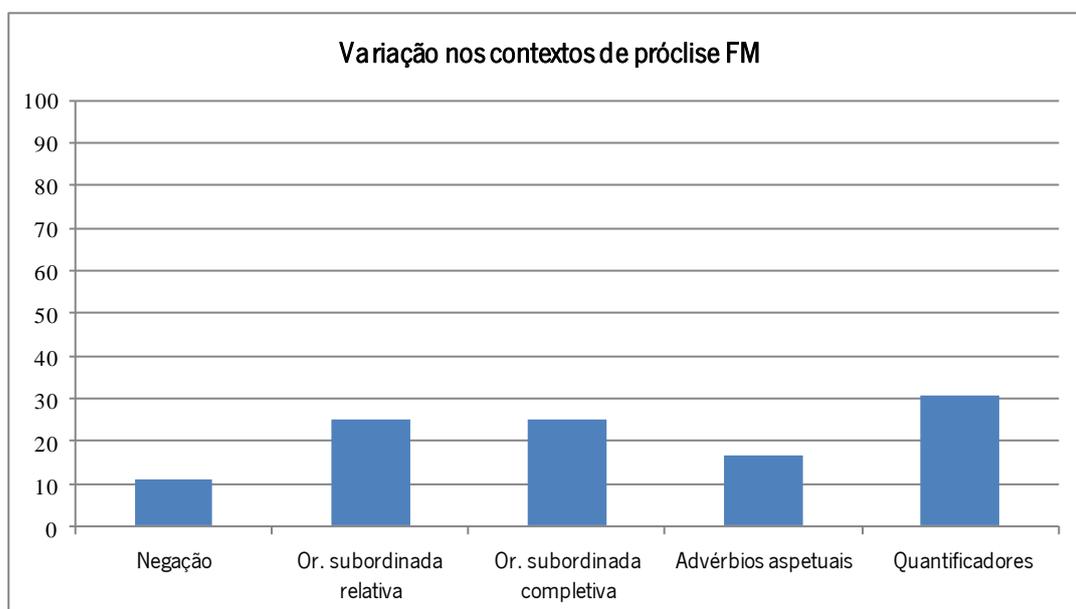


Gráfico 4 – Produção de ênclise nos contextos de próclise no desempenho do grupo monolíngue.

Por outro lado, os FH revelam resultados algo diferentes comparativamente com o seu desempenho na ênclise, como mostra o gráfico 5.

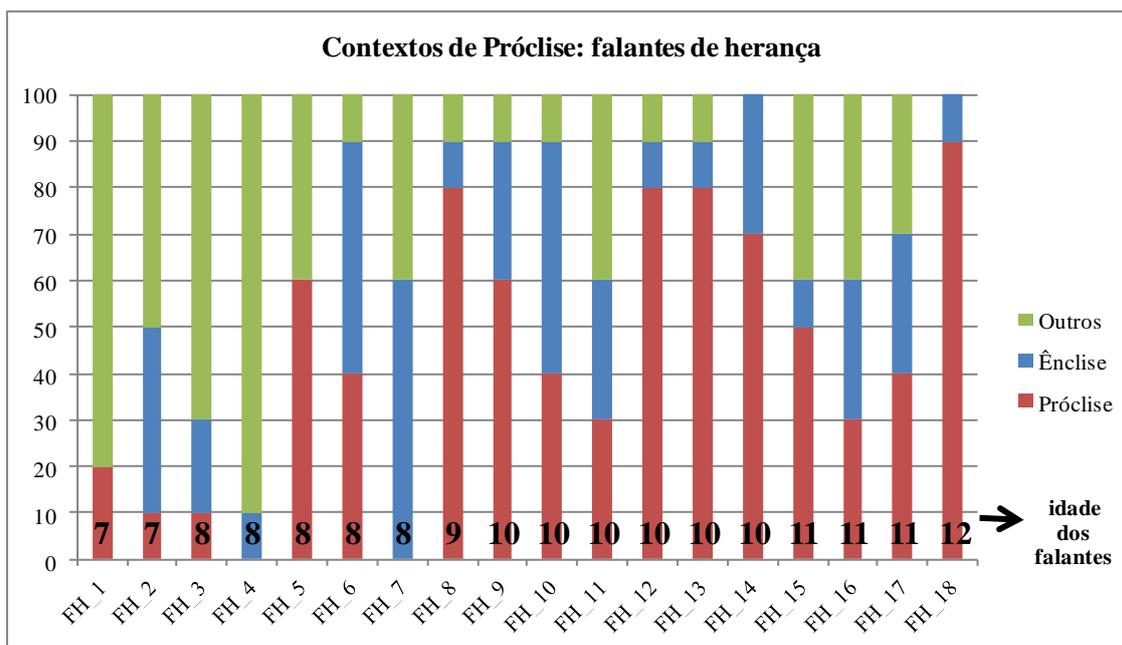


Gráfico 5 – Contextos de próclise: desempenho do grupo de herança.

A média de acerto do grupo de herança é de 43.9%. Apesar de este valor ser mais elevado do que a taxa de acertos nos contextos enclíticos, um Teste de Wilcoxon mostra que as diferenças entre ambas as condições não são estatisticamente significativas ($Z = -1,358$, $p = 0,175$), ao contrário do que sucede no grupo FM. Os resultados variam entre 0% e 90%, revelando muitas dissemelhanças entre os elementos do grupo. O desvio-padrão é de 29.13.

Duas das crianças, ambas com 8 anos (FH_4 e FH_7), não produziram corretamente nenhuma frase próclítica, o que estará possivelmente na base do contacto mais corrente que têm com o Português do que outros informantes, assumindo a ênclise como posição que é adquirida primeiro na aquisição L1 do PE (Costa & Lobo, 2013).

Da mesma forma, o falante FH_7, que comunica unicamente em Português em casa, revela uma maior taxa de troca de próclise por ênclise, pois embora perceba perfeitamente o sentido das frases, assume o padrão enclítico como o correto, mesmo em presença de elementos proclisadores.

No caso do falante FH_4, a percentagem de erro é proveniente sobretudo de contextos agramaticais em que o falante ordena as frases de forma completamente aleatória, provavelmente devido a dificuldades lexicais.

Dos restantes casos, apenas um falante (FH_18), com 12 anos, atingiu os 90% de acerto. Também este falante admite usar maioritariamente o Português em muitas situações

diárias. Este falante apresenta um comportamento distinto do descrito no FH_4, por exemplo, uma vez que a idade parece, na verdade, intervir na aquisição desta propriedade. Veja-se o grupo de falantes mais novos (FH_1 ao FH_7), que não ultrapassa uma percentagem de acerto de 60%, sendo que apenas um falante atinge esse valor, estando os outros bastante aquém, comparativamente com o subgrupo mais velho. A média de acerto nos contextos de próclise por parte dos falantes mais novos é de 20%. Por outro lado, o subgrupo com 9-12 anos (FH_8 ao FH_18) regista percentagens acima dos 30%, com uma média de acerto de 59%.

É visível, além disso, que o grupo mais novo também produz muitas omissões, desistências e construções fráscas sem sentido, o que prova que os falantes não se sentem à vontade com esta propriedade da sua LH. Estas respostas desviantes mostram ainda que apresentaram dificuldades especialmente na realização da tarefa, uma vez que produziram respostas absolutamente impensáveis, que certamente não realizam no quotidiano. É o caso de, por exemplo, * *Onde ela compra é aqui ao lado sim a pastelaria as.*

Este grupo também apresenta a troca de próclise por ênclise em frases como «*Sim, a pastelaria onde ela as compra é aqui ao lado.*», «*Talvez a minha mãe nos leve de carro ao parque.*» e «*A bola que me deste é muito pesada.*». Em geral, este tipo de variação ocorreu no grupo de herança com uma média de 23.8%, resultados significativamente mais baixos do que a troca de ênclise por próclise por parte do mesmo grupo, o que nos impele a pensar, uma vez mais, que ocorre transferência linguística na *performance* destes informantes.

O gráfico 6 mostra as percentagens de produção desviante nas diferentes condições proclíticas, que consiste em permutas entre próclise e ênclise. Aqui encontramos diferenças relativamente ao outro grupo.

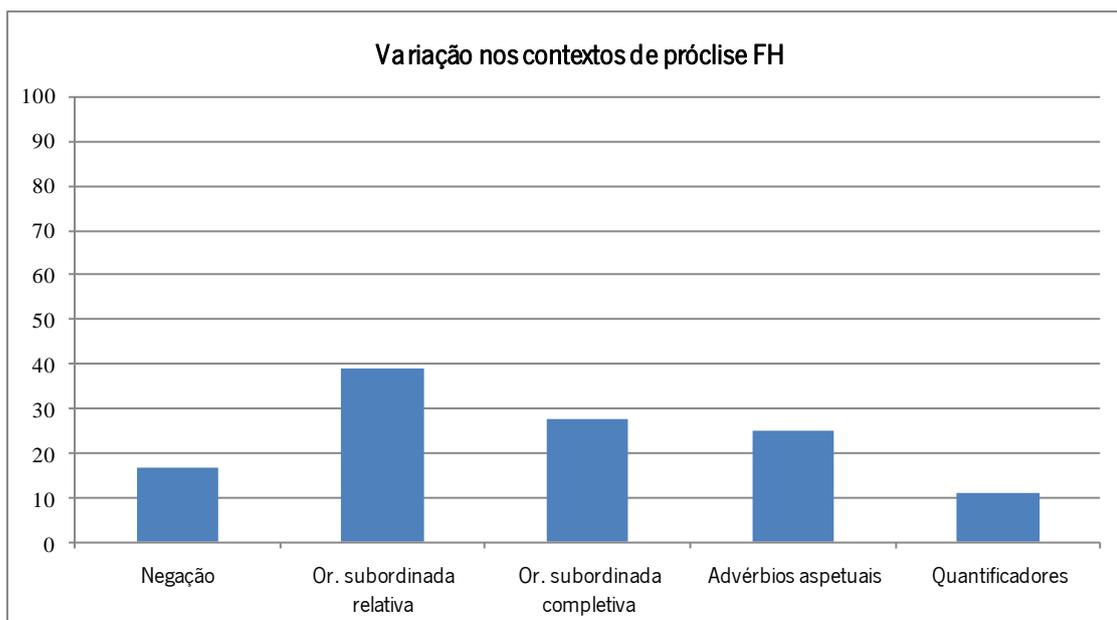


Gráfico 6 – Produção de ênclise nos contextos de próclise no desempenho do grupo de herança.

Ao contrário do grupo de controlo, que apresenta mais dificuldades nas frases em que o elemento proclisador é um quantificador e menos nos contextos de negação, o presente grupo apresenta um comportamento um pouco divergente, uma vez que revela mais variação nas orações subordinadas, particularmente nas relativas, e menos nas expressões quantificadas. De comum há, por outro lado, taxas mais diminutas de variação nos contextos de negação que, como Costa e Lobo (2013) preconizam, é o primeiro contexto de próclise a ser adquirido pelos falantes L1, e pelos vistos também pelos FH.

Estes valores de variação foram, no entanto, calculados tendo por base apenas as trocas de próclise por ênclise, pelo que os restantes contextos serão analisados seguidamente.

8.4.3 Outros contextos

Dadas as percentagens de variação entre os dois grupos, é insuficiente dizer que esta se deve unicamente à alternância entre ênclise e próclise. Houve, da mesma forma, registo de frases com omissões do clítico e desistências.

As permutas entre ênclise e a próclise parecem atestar que alguns falantes ainda não dominam totalmente esta propriedade gramatical. No entanto, perante a dúvida da ordem correta das frases, alguns falantes cometeram outro tipo de erros, como construções fráscas sem sentido ou omissões, como tenho vindo a mencionar.

No que ao grupo de controlo diz respeito, estes erros foram naturalmente menos frequentes. Ainda assim, numa visão geral, há a ocorrência de 1 omissão, 10 desistências motivadas pela minha permissão de que os informantes passassem frases à frente caso o entendessem, e 10 construções agramaticais, provocadas pela colocação aleatória do clítico. Isto constitui uma percentagem de variação de 5.5% nos contextos de ênclise, sobretudo na frase «*Procura-o nos bolsos ou na bolsa.*», e de 6.1% nos contextos de próclise, com mais incidência na frase «*Sim, a pastelaria onde ela as compra é aqui ao lado.*». É importante referir que, uma vez mais, este tipo de variação ocorreu maioritariamente no grupo dos falantes mais novos (7-8 anos), sendo que no dos mais velhos (9-12 anos) foram registadas apenas 1 desistência e 1 omissão.

Relativamente aos FH, estes números são claramente mais elevados, perfazendo um total de 28 omissões, 10 desistências e 70 colocações agramaticais de clíticos, representando assim uma média de variação de 27.7% na ênclise e 32.2% na próclise. A taxa de variação destes contextos é mais elevada na faixa etária mais juvenil. Por um lado, as frases enclíticas em que o registo de variação está mais patente são «*Vai lá e pede-lhe desculpa.*» e «*Procura-o nos bolsos ou na bolsa.*», sendo esta última coincidente com a frase que causou mais dificuldades deste tipo ao grupo de controlo. A nível de próclise, as frases mais problemáticas neste aspeto foram as negativas «*Ó que pena, não os vi!*» e «*Não, isso não me agrada.*».

No meu ponto de vista, as hesitações dos FH são mais compreensíveis ou mais facilmente justificáveis do que as dos monolingues, uma vez que apurei que vários informantes de herança de várias idades mostraram limitações lexicais em vocábulos e expressões como *colocou*, *pastelaria* e *ó que pena*, que tive que traduzir para Francês. Nesse sentido, deduzo que alguns informantes não tenham percebido o sentido de algumas frases, o que os levou a sentir

dificuldades e errar na tarefa propriamente dita, não significando isso que cometam erros desta espécie na comunicação diária.

Além disso, penso que a frase «*Procura-o nos bolsos ou na bolsa.*» os terá confundido bastante, pois depreendo que tenham confundido o clítico 'o' com a conjunção coordenativa disjuntiva 'ou', omitindo o pronome ou produzindo frases como «**Procura ou nos bolsos o na bolsa.*».

No caso das frases negativas, penso que a repetição do advérbio de negação «*Não, isso não me agrada.*» terá embaraçado os falantes e estimulado maior percentagem de erro.

Relativamente aos clíticos colocados aleatoriamente na frase, esse foi um dos principais motivos de erro verificado neste teste, sendo curiosa a tendência de, na dúvida, colocar o clítico no início ou no fim da frase, ou mesmo de utilizar uma estrutura de redobro do clítico como em «**A minha mãe a colocou-a na bolsa.*». Isto acontece principalmente no desempenho dos falantes mais novos, não só bilingues, mas também monolingues, o que nos remete para a importância de uma análise por grupos etários. Apesar de serem nítidas as diferenças entre os dois grupos investigados, é importante considerar não só a *performance* por si própria, mas também os fatores extralinguísticos, que se tem vindo a proferir terem aparente influência na proficiência dos falantes. A fim de comprovar ou declinar esse tipo de influência, seguem-se duas secções dedicadas ao fator etário e à natureza do *input*, respetivamente, especialmente direccionadas para o grupo de herança.

8.4.4 Idade

Como disse, ambos os grupos sob investigação estão numa faixa etária equivalente, compreendida entre os 7 e os 12 anos, escolhida propositadamente, já que é uma faixa etária considerada capital não só no desenvolvimento linguístico, como na sua perda. Nesta linha de pensamento, esta secção é pertinente, uma vez que nos permitirá discernir se os resultados dos falantes mais velhos são de alguma forma mais positivos, determinando assim que a idade é um fator importante na aquisição de certas competências por parte dos falantes de herança.

A fim de comparar devidamente os dados, estabeleci uma fragmentação de ambos os grupos, dividindo-os em dois subgrupos, que intitulei *falantes mais novos* (7-8 anos) e *falantes mais velhos* (9-12 anos).

No grupo monolíngue, o primeiro subgrupo é constituído pelos falantes FM_1 ao FM_6, e o segundo subgrupo tem na sua constituição os restantes FM_7 ao FM_18. Os resultados referentes a este grupo são apresentados no gráfico 7. Para a comparação estatística dos resultados obtidos pelos subgrupos, optei novamente por correr Testes Mann-Whitney, agora com Correção de Bonferroni, uma vez que foi necessário comparar 4 subgrupos. Assim, o ponto de corte do valor p passou a ser de 0,013.

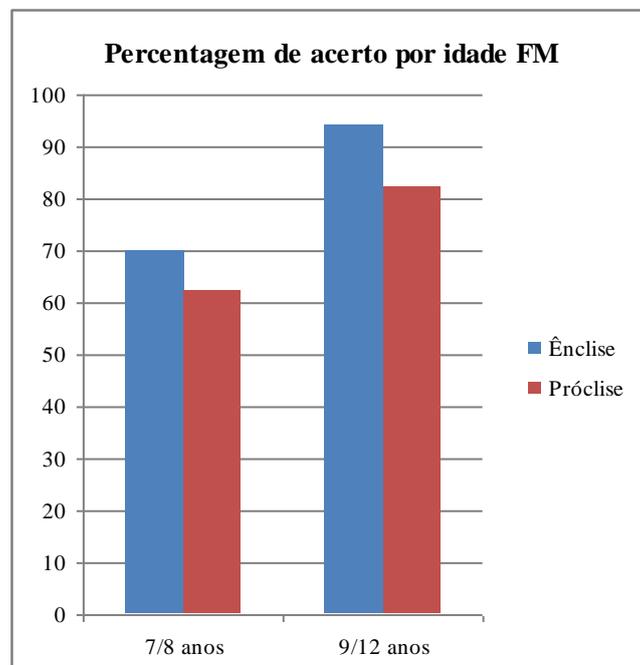


Gráfico 7 – Desempenho linguístico dos falantes monolíngues na ênclise e na próclise por idade.

Através da representação apresentada, é possível ver que o fator da idade pode efetivamente influenciar os resultados, uma vez que as médias de acerto no segundo subgrupo são visivelmente mais elevadas. É de igual modo manifesto um desenvolvimento mais positivo nos contextos enclíticos em ambos os subgrupos, o que prova que, para os falantes monolíngues, a ênclise é um contexto menos complexo. Ainda assim, os dados revelam também algum desenvolvimento do primeiro subgrupo para o segundo, o que comprova que entre os 7 e os 12 anos, as crianças portuguesas ainda se encontram a desenvolver o seu conhecimento dos contextos que requerem a próclise. Dois Testes Mann-Whitney comprovam que a diferença entre os falantes monolíngues mais novos e os mais velhos é muito significativa no caso da ênclise ($U = 12,000$, $p = 0,009$), mas fica acima do ponto de corte no caso da próclise ($U = 17,500$, $p = 0,039$).

Por sua vez, também o grupo de herança foi dividido com base nos mesmos critérios, tendo o grupo de falantes mais novos sete falantes (FH_1 a FH_7), e o grupo de falantes mais velhos os restantes (FH_8 a FH_18). O gráfico 8 agora apresentado ilustra justamente esta divisão de resultados, com base nas médias percentuais de acerto de cada informante testado.

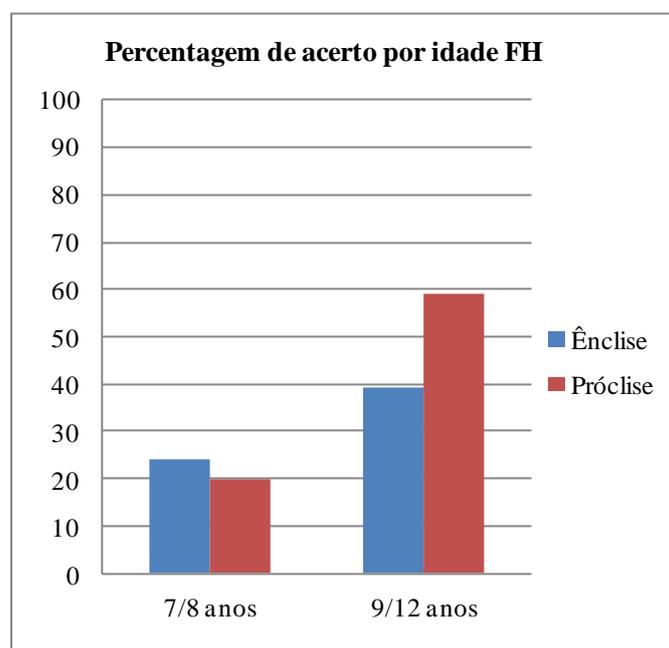


Gráfico 8 – Desempenho linguístico dos falantes de herança na ênclise e na próclise por idade.

O gráfico expõe nitidamente diferenças entre os dois subgrupos, sendo que os falantes mais novos acusam uma média de acerto de cerca de 24% na ênclise e de 20% na próclise. Por

outro lado, o grupo de falantes com mais idade usou corretamente a ênclise com uma média de 39%, e a próclise com 59%. É muito interessante verificar que a diferença entre os dois subgrupos no caso da ênclise não é estatisticamente significativa ($U = 18,500$, $p = 0,064$), ao contrário do que observamos no grupo de FM mais novos. Pelo contrário, nos contextos de próclise, o desempenho do grupo de FH mais velhos é significativamente superior ao dos mais novos ($U = 8,500$, $p = 0,006$). Estes resultados mostram que, no caso das crianças bilingues, o desenvolvimento dos seus conhecimentos de próclise é muito mais acentuado que o conhecimento da ênclise.

Ainda que sejam percentagens abaixo dos resultados monolingues, podemos comprovar que os resultados dos FH a partir dos 9 anos são mais elevados do que os resultados dos falantes com 7 e 8 anos, quer na ênclise, quer na próclise.

No entanto, olhando para as percentagens de acerto de ambos os contextos no desempenho dos falantes mais velhos, é perceptível um melhor desempenho na próclise do que na ênclise, o que não é surpreendente se associarmos esse desempenho à ocorrência de transferência linguística procedente do Francês, língua dominante dos FH. Ainda que pareçam seguir o mesmo padrão de aquisição que o grupo monolingue, à medida que vão adquirindo os contextos de próclise, nos FH essa aquisição parece ser reforçada pelo padrão do sistema de clíticos do Francês, onde a próclise é claramente dominante. Neste sentido, é natural encontrarmos casos de transferência numa estrutura linguística comum entre os dois sistemas linguísticos.

De facto a comparação estatística entre os subgrupos de FM e FH mostra que estes subgrupos apenas não diferem significativamente no caso dos falantes mais velhos no contexto proclítico ($U = 20,000$, $p = 0,024$), ou seja, com o avançar da idade, na próclise, os falantes de herança conseguem atingir um desempenho muito próximo dos falantes monolingues. Como acabamos de discutir, este facto parece dever-se a uma preferência pela próclise, transferida ou reforçada pelo Francês.

Curiosamente, por outro lado, os falantes mais novos comportam-se de maneira antagónica, apresentando uma taxa de acerto ligeiramente mais elevada na ênclise, o que sugere que em estádios iniciais de aquisição da colocação clítica, os FH seguem o mesmo padrão que os FM. Assim sendo, embora os níveis de transferência linguística não sejam tão acentuados, os contextos de próclise vão sendo gradualmente adquiridos, tal como no processo de aquisição monolingue, ainda que de forma mais morosa.

Nos contextos de ênclise o desempenho dos falantes também melhora com a idade, ainda que não tão nitidamente como na próclise. Isto significa que parece haver influência positiva no caso da próclise e influência negativa no caso da ênclise. Este comportamento é distinto entre FM e FH, uma vez que nos FM mais velhos o desempenho nos contextos ênclise é melhor do que nos de próclise, e nos FH passa-se o contrário.

Em suma, após esta análise, é possível afirmar que o fator etário tem um papel importante na competência dos falantes, quer monolíngues, quer bilingues, na medida em que um falante com 12 anos parece ter já um conhecimento relativamente estabilizado do sistema de clíticos de PE.

8.4.5 Exposição à língua de herança

Se tivesse em conta o uso diário doméstico que os FH fazem da LH, bem como o número de horas de escolarização em Português até ao momento da entrevista, teria que separar o grupo em dois, sendo a sua distribuição bastante desigual, uma vez que apenas 4 falantes (FH_7, FH_8, FH_9 e FH_18) pertenceriam ao grupo com mais *input*, visto que são os únicos que dizem falar exclusivamente a LH no seio familiar, e três deles têm ou tiveram entre 2 a 5 anos de exposição formal.

Na sequência dessa dificuldade de subdividir o grupo de herança com base nas condições de *input* que recebem, torna-se complicado analisar o seu desempenho nesse sentido. Por esse motivo, optei por fazer nesta secção uma análise de casos pontuais, que me permitam concluir se a quantidade e qualidade de exposição à LH tem o mesmo peso que a idade nos resultados obtidos.

A instrução formal parece não ter muito peso sem o suporte do contacto naturalístico em casa, senão vejamos os casos:

- Os falantes FH_1, FH_2 FH_4, com 7 e 8 anos, apesar de terem entre 1 a 2 anos de contacto com a LH na escola, revelam resultados pouco positivos, que variam entre 0% e 30% na ênclise e na próclise, advindos provavelmente do escasso contacto que têm com o Português em casa, pois usam apenas o Francês;

- O FH_5, com 8 anos, por sua vez, contabiliza também 2 anos de instrução formal até ao momento da entrevista, mas revela resultados mais positivos (30% na ênclise e 60% na próclise), pois além de ter mãe francesa e pai português, usando um pouco a LH em casa, tem uma irmã mais velha, que também frequenta a escola portuguesa, pelo que isso estimula a comunicação entre as duas na LH;

- O FH_6, com 8 anos, assume nunca ter frequentado a escola portuguesa, no entanto, sendo filho de mãe francesa e pai português, e estando o avô paterno presente no agregado familiar, convive diariamente com as duas línguas, o que creio que o terá ajudado na produção do teste, com 30% de acerto na ênclise e 40% na próclise;

- Os falantes FH_10, FH_13 e FH_16, com 10 e 11 anos, apesar de terem um número de horas de aulas que varia entre 149h e 198h, 3 e 4 anos respetivamente, atingem resultados que não passam além de 30% na produção enclítica, o que se justifica com o baixo contacto

naturalístico com a LH, uma vez que estes informantes assumem falar apenas Francês com a família;

- O mesmo não se passa com o FH_14, de 10 anos, que tem 50h de instrução formal (1 ano), e assume usar ambas as línguas em casa, conseguindo uma percentagem de acerto de 30% em contextos enclíticos e 70% em contextos proclíticos.

Como vemos, este é um critério menos uniforme, que não me permite portanto tirar ilações de forma tão categórica como acontece com o fator etário. Ainda assim, é óbvio que ter o estímulo do contacto formal com a LH é mais benéfico do que não ter estímulo algum. Contudo, esse não é um fator que vá alterar em grande medida os resultados, tendo, a meu ver, mais importância o contacto doméstico, até porque, como mencionei anteriormente, a colocação do pronome clítico não é um conteúdo abordado pelo plano curricular das aulas de Português destes falantes.

9. Comparação entre falantes de herança luso-franceses e falantes de herança luso-alemães

De uma forma geral, fazendo uma abordagem comparativa entre o presente estudo e o de Barbosa e Flores (2011), podemos sintetizar aspetos comuns e aspetos desproporcionais. A seguinte tabela condensa precisamente esses aspetos, baseados sobretudo na análise dos contextos proclíticos, sobre os quais as autoras incidiram mais.

Tabela 4 – Confrontação entre o desempenho linguístico de FH de Português alemães e franceses.

	Estudo com FH luso-alemães	Estudo com FH luso-franceses
Desempenho linguístico distinto entre FM e FH?	Sim	Sim
Média de acerto na próclise por FM	93%	72.2%
Média de acerto na próclise por FH	50%	43.8%
Empregam próclise em contextos de ênclise?	Não	Sim
Empregam ênclise em contextos de próclise?	Sim	Sim
Média de acerto na próclise por FH mais novos	26.4%	20%
Média de acerto na próclise por FH mais velhos	73.6%	59%
O papel da escolarização é decisivo para a <i>performance</i> linguística?	Não	Não

A informação da tabela parece exibir mais similaridades do que contrastes entre os dois grupos de falantes de herança, que têm aparentemente comportamentos linguísticos idênticos.

Os FH lusodescendentes residentes na Alemanha do estudo de Barbosa e Flores (2011) têm em comum com os luso-franceses do meu estudo um nível de proficiência distinto dos FM compreendidos na mesma faixa etária, ainda que a faixa etária analisada pelas autoras seja um pouco mais abrangente, uma vez que os falantes mais velhos têm até 15 anos.

Quanto à próclise, contexto ao qual dedicaram mais atenção, os FM do seu estudo atingem 93% de acerto, ao passo que os analisados aqui atingem 72%, um resultado relativamente mais baixo. Os FH, por sua vez, têm resultados mais aproximados, sendo que os alemães contabilizam 50% de acerto e os franceses perfazem uma média de 43.8%.

Por outro lado, os FH alemães empregam a ênclise em contextos de próclise, sendo que o inverso não se verifica. Este comportamento estará na base do facto de o Alemão ser uma língua sem clíticos, o que não permite que os falantes estabeleçam um termo de comparação entre sistemas linguísticos. Acabam por adquirir esta propriedade gramatical partindo do zero, o que não se passa com os franceses, que usam ênclise nos contextos de próclise, mas também fazem o inverso, facto que advém da influência da língua dominante.

Ainda no mesmo estudo, as autoras comentam a importância do fator etário, que parece ser decisivo, na medida em que os FH que têm entre 7 e 10 anos de idade revelam uma percentagem de acertos na próclise significativamente menor (26.4%) do que a dos falantes com idades entre os 12 e os 15 anos (73.6%), o que também se verifica na minha análise. Ainda assim, as médias que obtive são mais baixas de parte a parte, uma vez que os FH mais novos atingiram uma média de 20%, enquanto os mais velhos acertam em 59% dos casos. Contudo, a faixa etária segundo a qual subdividi os meus grupos é um pouco distinta (7-8 anos e 9-12 anos), o que pode explicar essa diferença.

Finalmente, no que concerne à instrução formal, este parece ser o fator com menos impacto significativo no desempenho dos falantes de ambos os estudos, uma vez que os falantes alemães com menos *input* formal têm um melhor desempenho linguístico que outros colegas com mais horas de aulas contabilizadas. No presente estudo decorre exatamente o mesmo, sendo que a análise do desempenho individual dos falantes segundo esse fator não é clara nem uniforme.

Discussão e conclusão

Mais do que uma recolha de informação teórica, o presente estudo teve como finalidade central apresentar algo de novo, não só para a linguística, mas também para o meu conhecimento pessoal desta área, através de uma pesquisa empírica. Nesse sentido, considero pessoalmente que a tarefa foi bem sucedida. Os dados empíricos obtidos permitem agora tecer algumas considerações que respondem ao objetivo embrionário da minha análise, e cujos resultados quantitativos se encontram compactados na seguinte tabela.

Tabela 5 – Condensação dos resultados obtidos pelos dois grupos sob análise.

Dados estatísticos dos FM e dos FH luso-franceses			FM	FH
Ênclise	Média de acerto		82.2%	33.3%
	Troca ênclise – próclise		12.2%	38.8%
	Média de erro (outros contextos)		5.5%	27.7%
Próclise	Média de acerto		72.2%	43.8%
	Troca próclise – ênclise		21.6%	23.8%
	Média de erro (outros contextos)		6.1%	31.1%
Média de acerto por idade	7-8 anos	Ênclise	70%	24.3%
		Próclise	62.2%	20%
	9-12 anos	Ênclise	94.4%	39%
		Próclise	82.2%	59%

De forma sumária, verifica-se que as médias de acerto do grupo de controlo são, em todos os casos, superiores, com mais destaque no contexto de ênclise. Embora ambos os grupos incorram no erro de permuta entre contextos enclíticos e proclíticos, os FH apresentam mais variação nesse aspeto, sobretudo nas frases enclíticas, em que usam a próclise com mais frequência. No contexto oposto, as médias de troca entre os dois grupos são até bastante aproximadas. No que respeita a outros contextos, a média de erro dos FH é naturalmente mais notória, traduzindo-se, na maioria dos casos, em dificuldades lexicais, omissões e desistências. Relativamente às médias de acerto por idade, são visíveis resultados mais proficientes no grupo mais velho, quer monolíngue, quer bilingue, sendo que os resultados monolíngues são

proporcionais, na medida em que, tanto o grupo mais novo como o mais velho acertam mais na ênclise. Pelo contrário, o grupo de herança revela mais variação entre grupos na próclise, pelo que o grupo mais novo apresenta mais à vontade na ênclise e o grupo mais velho na próclise.

Após um apanhado geral dos resultados, é-me neste momento possível responder às questões de investigação colocadas na secção 8.3.

Q1: Os FH seguem o padrão de aquisição dos FM?

Apesar de não ser fácil o controlo da omissão nesta tarefa específica, verifica-se que há taxas de omissão mais elevadas no grupo dos FH do que no grupo monolíngue, o que assumo como dificuldade na tarefa.

Relativamente ao favorecimento de ênclise como comportamento tipicamente monolíngue, mesmo em contextos em que é induzida a próclise, podemos dizer que esta estratégia de aquisição parece ocorrer também no desempenho do grupo de herança, mas não com resultados equitativos aos do grupo de controlo. Os FH produzem esta troca de ênclise por próclise em 38.8% dos contextos, o que perfaz um número muito maior do que o resultado monolíngue, remetendo-nos para casos de transferência linguística, que descrevo melhor de seguida.

Ainda assim, faz sentido dizermos que os FH seguem realmente o mesmo padrão e as mesmas estratégias de aquisição que os FM, uma vez que os falantes de herança mais novos (7-8 anos) parecem acertar mais na ênclise do que na próclise. Isto é um sinal de que, até determinada idade, a aquisição é feita justamente nos mesmos moldes. Contudo, a presença do Francês vem alterar um pouco esse paradigma, pois à medida que vão aprendendo os contextos de próclise, os FH vão demonstrando mais efeitos de transferência linguística. Este efeito mais visível de transferência poderá dever-se ao facto de a próclise ser uma estrutura comum aos dois sistemas linguísticos do falante. Estamos, por isso, na presença de reforço de uso de uma propriedade também existente na língua dominante. Além disso, como apontam Costa e Lobo (2013), alguns contextos de próclise são adquiridos mais cedo do que outros, facto que se verifica na aquisição monolíngue e na bilingue, ainda que esta última se desenvolva de forma mais lenta e tardia pelos FH, como também verificam Barbosa e Flores (2011). Isto confirma ainda que a pobreza de estímulo atrasa o processo de aquisição, mas não o impede.

Q12: Os FH são suscetíveis à ocorrência de transferência linguística?

Como foi dito anteriormente, os FH incorrem mais nas trocas de ênclise por próclise do que o contrário, o que tem na sua origem um fenômeno de transferência linguística. Isto comprova que os FH, nesta propriedade específica, não são capazes de inibir as regras da gramática dominante aquando do uso da gramática de herança.

Q13: A idade dos falantes influencia o seu desempenho linguístico?

Nitidamente sim, o fator etário tem um papel de relevo no desempenho linguístico dos falantes, não só nos monolíngues, mas sobretudo nos bilingues. Tal como comentei na Q11, os FH mais novos comportam-se de maneira um pouco diferente do grupo mais velho, no sentido de que apresenta percentagens de acerto mais elevadas na ênclise do que na próclise, demonstrando que há um desenvolvimento significativo de um grupo para o outro. Os falantes mais velhos apresentam taxas de acerto mais elevadas do que o primeiro grupo, quer na ênclise, quer na próclise, o que atesta que a idade é aliada de uma proficiência com mais sucesso. No mesmo sentido apontam os resultados dos FM, cujas diferenças das taxas de acerto entre faixas etárias são também bastante evidentes, sendo demonstrado um conhecimento mais estável desta competência pelos falantes mais velhos, e com mais variação por parte do outro grupo.

Os dados que pude apurar não vão, no entanto, de encontro ao que estipulam Barbosa e Flores (2011), uma vez que com 7 anos, a criança monolíngue parece ainda não dominar totalmente a colocação de clíticos. Contudo, se compararmos os falantes com 7 e 8 anos, notaremos alguma diferença, o que sugere que, talvez com 8 anos, estes falantes tenham já mais desenvoltura em aplicar estas regras gramaticais.

Q14: Os falantes de herança revelam um conhecimento robusto e coeso da colocação dos clíticos em PE?

Visivelmente não, os FH não estão de todo à vontade com esta propriedade gramatical do PE, não só porque não atingem resultados soberbos, mas também porque cedem a efeitos de transferência linguística, provando que não inibem um sistema linguístico quando comunicam no outro. Isto contraria, portanto, a hipótese da independência das línguas na mente dos falantes bilingues defendida por Meisel (2001).

Relativamente à questão da erosão linguística que abordei em 5. no capítulo I, tenho que concluir que estes falantes não constituem casos desse tipo, ou pelo menos ainda não. Como se verifica evolução no desempenho dos falantes mais velhos relativamente aos mais novos, depreende-se que estão num processo de aquisição da estrutura estudada, o que exclui processos de erosão. Seria interessante, no entanto, analisar a competência destes mesmos falantes futuramente, em fase adulta, para aí sim verificar se o tipo de contacto que mantiveram ou perderam com a LH influencia o seu desempenho em determinadas estruturas, e se podem ser denominados casos de erosão ou perda linguística.

Em jeito de conclusão, creio que esta análise poderá ter revelado bastante sobre a mente dos falantes bilingues, que é bem mais complexa do que aquilo que qualquer estudo possa demonstrar. Pode, no meu ponto de vista, ser encarada como uma rede ou uma teia, onde os diferentes sistemas linguísticos, em certos casos, estão intrinsecamente relacionados. Foi pelo menos essa a perspetiva com que fiquei, ao estudar o desempenho linguístico dos falantes que selecionei, uma vez que confirmei que é bastante problemático, em casos como os deles, inibir um sistema linguístico quando usamos o outro, por mais rigorosos que queiramos ser.

Desta forma, verificou-se que o fenómeno da pronominalização consegue impor algumas barreiras aos falantes bilingues, nomeadamente falantes de herança do Português, pelo que os grandes obstáculos residem na aplicação da forma pronominal no que concerne à posição correta, sobretudo quando os diferentes sistemas linguísticos que convivem na mente dos falantes têm a mesma propriedade gramatical com regras básicas distintas.

Mais do que procurar respostas sobre o mundo do bilinguismo de herança e os processos biológicos a ele inerentes que me pudessem valer conclusões inovadoras, procurei essencialmente aprender, equacionando conceitos e teorias sobre as quais tinha um conhecimento muito breve. Tentei, por isso mesmo, conciliar a teoria estudada com a prática experimental que desenvolvi, o que, confesso, sinto que enriqueceu indescritivelmente o meu conhecimento sobre esta área, bem como o meu percurso académico.

Referências

- Baker, C. & Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Philadelphia: Clevedon Multilingual Matters.
- Barbosa, P. & Flores, C. (2011). Clíticos no português de herança de emigrantes bilingues de segunda geração. Universidade do Minho - *Textos Seleccionados, XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, APL, pp. 81-98.
- Bluijs, W. (2008). *Le placement des pronoms clitiques par rapport au verbe dans l'évolution du français*. Mémoire de maîtrise, Université d'Amsterdam.
- Costa, J. & Lobo, M. (2006). A aquisição de clíticos em PE: omissão de clíticos ou objecto nulo?. *Textos Seleccionados do XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, pp. 285–293.
- (2013). Aquisição da posição dos clíticos em português europeu. In Isabel Pereira & Fátima Silva (eds.) *Textos Seleccionados do XVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL; pp. 271-288.
- Cummins, J. (2005). *A proposal for action: strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom*. *The Modern Language Journal* 89, pp.585–92.
- De Houwer, A. (1999). *Two or more languages in early childhood: Some general points and practical recommendations*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. www.cal.org/resources/digest/earlychild.html (acedido a 28.06.2014).
- (2005). *Bilingualism: an interview with Annick De Houwer*. ReVEL. Vol. 3 (5).
- Dorian, N. (1981). *Language Death: The Life Cycle of a Scottish Gaelic Dialect*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Duarte, I. & Matos, G. (2000). Romance Clitics and the Minimalist Program. In J. Costa (org.) *Portuguese Syntax. New Comparative Studies*. Oxford: Oxford University Press, pp.116-142.
- Ellis, N. (2006). Cognitive Perspectives on SLA. *Themes in SLA Research*, 100-121.
- Figueiredo, F. (1995). Aquisição e Aprendizagem de Segunda Língua. *Revista Signótica* 7, Goiânia.

- Flores, C. (2008a). *A Competência Sintáctica de Falantes Bilingues Luso-Alemães Regressados a Portugal. Um Estudo sobre Erosão Linguística*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.
- (2008b). Um período de estabilização no desenvolvimento da competência sintáctica de falantes bilingues. In C. (org), *Temas em Bilinguismo*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos, pp. 111-138.
- (2013). Português Língua Não Materna. Discutindo conceitos de uma perspetiva linguística. In R. Bizarro, M. A. Moreira & C. Flores (orgs.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: Lidl, pp. 35 – 46.
- Flores, C. & Melo-Pfeifer, S. (2014). O conceito “Língua de Herança” na perspetiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. *Domínios de Lingu@gem* 8 (3), Número especial *Migração, linguagem e subjetividade*.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages*. Cambridge: Harvard UP.
- Hyltenstam, K., & Abrahamsson, N. (2003). Maturational constraints in SLA. In C. J. Doughty & M. H. Long (orgs.), *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, pp. 539–588.
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology* 21, pp. 60–99.
- Krashen, S. D., (1981). *Second language acquisition and second language learning*, Oxford: Pergamon.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley.
- Leiria, I. (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. *Idiomático – Revista do Centro Virtual do Instituto Camões* 3. http://www.clul.ul.pt/files/rita_goncalves/portuguesLSeLE.pdf (acedido a 26.08.2014).
- Leiria, I., Queiroga, M.J. & Soares, N. V. (2006). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações Nacionais. Perfis Linguísticos da População Escolar que Frequenta as Escolas Portuguesas*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Lobo, M. & J. Costa. (2013). A aquisição da posição dos clíticos em português europeu. *Textos Seleccionados do XXVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Coimbra, APL, pp. 271-288.

- Long, M. H. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, pp. 251-285.
- Martins, A. M. (2010). *Relatório do seminário de Linguística Comparada Tópicos de Gramática do Português numa Perspectiva Comparativa*. Apresentado a provas públicas para obtenção do título académico de agregado no ramo de Linguística (Linguística Geral). Universidade de Lisboa.
- McLaughlin, B., (1978). *Second-language acquisition in childhood*. New Jersey: Hillsdale.
- Meisel, J.M. (2001). The simultaneous acquisition of two first languages: Early differentiation and subsequent development of grammars. In J. Cenoz & F. Genesee (orgs.). *Trends in Bilingual Acquisition*. Amsterdam: Benjamins, pp. 11-41.
- (2007a) Child Second Language Acquisition or Successive First Language Acquisition?, *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit. Working Papers in Multilingualism. Folge B* 80, pp. 33 - 64.
- (2007b). The Weaker Language in Early Child Bilingualism: Acquiring a First Language as a Second Language?. *Applied Psycholinguistics* 28 (3), pp. 495-514.
- Montrul, S. (2002). Divergent acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition* 5 (1), pp. 39–68.
- (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor*. [Series on Studies in Bilingualism]. Amsterdam: John Benjamins.
- (2010a). Current issues in heritage language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 30, pp. 3-23.
- (2010b). Dominant language transfer in Spanish L2 learners and heritage speakers. *Special issue of Second Language Research* 26 (3), pp. 293-925.
- Oyama, S. C. (1982). The sensitive period and comprehension of speech. In S. Krashen & R. Scarcella (orgs.), *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley: Newbury, pp. 39-51.
- Padilla, B. & Ortiz, A. (2012). Fluxos migratórios em Portugal: do boom migratório à desaceleração no contexto de crise. Balanço e desafios. *Revista REMHU, V. XX*, 39, pp. 159-184.
- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pascual y Cabo, D., & Rothman, J. (2012). The (il)logical problem of heritage speaker bilingualism and incomplete acquisition. *Applied Linguistics*, 33, pp. 450–455.

- Penfield, W. & Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Pereira, M., (2012). *Aquisição e aprendizagem do português em contextos multilíngues, comunidades portuguesa e hispânica nos EUA*. Dissertação de mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, Faculdade de Letras, Universidade do Porto.
- Pires, A. (2011). Linguistic competence, poverty of the stimulus and the scope of native language acquisition. In C. Flores (org.) *Múltiplos Olhares sobre o Bilinguismo*. Braga: Edições Húmus/CEHUM, pp. 115-144.
- Polinsky, M. (2008). Russian gender under incomplete acquisition. *Heritage Language Journal* 6, pp. 40–71.
- Polinsky, M. & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the ‘wild’ and in the classroom. *Language and Linguistics Compass* 1 (5), pp. 368–395.
- Rinke, E. & Flores, C. (2014). Heritage Portuguese bilinguals’ morphosyntactic knowledge of clitics. *Bilingualism. Language and Cognition* 17 (4), pp. 681-699.
- Rothman, J. (2009). Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *International Journal of Bilingualism* 13 (2), pp. 155-163.
- Rothman, J. & Treffers-Daller, J., (2014). A Prolegomenon to the Construct of the Native Speaker: Heritage Speaker Bilinguals are Natives Too! *Applied Linguistics* 35 (1), pp. 93-98.
- Santos, A. L. & Flores, C. (2013). Elipse do SV e distribuição de advérbios em Português Língua de Herança e L2. *Textos Selecionados do XVIII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* 1, pp. 563 - 584.

Anexos

Anexo I

Questionário de caracterização sociolinguística
(Falantes de Português Língua de Herança)

Este questionário serve para conhecer um pouco melhor o teu percurso enquanto falante luso-francês, bem como a relação linguística que tens com quem te rodeia.

Os dados são confidenciais e além da responsável pela investigação, ninguém terá acesso aos mesmos.

I – Quem és?



Nome _____ Idade _____
Nacionalidade _____ Onde nasceste? _____

Já viveste em Portugal? Sim Não



Se sim...

...em que região (regiões) de Portugal viveste? _____

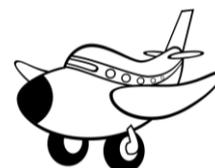
...durante quanto tempo? _____

...com quem vivias em Portugal? _____

...frequentaste a escola em Portugal? Sim Não

Se sim, durante quanto tempo? _____

Se não nasceste em França, com que idade vieste para cá? _____



Com quem vives em França? _____

Já viveste noutro país que não Portugal ou França? Sim Não

Se sim, qual (quais)? _____

Andaste no infantário em França? Sim Não

Andas na escola portuguesa em França? Sim Não

Se sim...

...em que língua(s) são dadas as aulas? _____

...há quanto tempo? _____

...por que motivo é que os teus pais te inscreveram?

...quantas horas de Português tens por semana? _____

Com que frequência vais a Portugal? _____

Gostas de ir a Portugal? Porquê? _____



II – Família



Pai



Idade _____ Nacionalidade _____ Onde nasceu _____

Profissão _____

Que língua(s) fala? _____

Com quem fala essa(s) língua(s)? _____

Mãe



Idade _____ Nacionalidade _____ Onde nasceu _____

Profissão _____

Que língua(s) fala? _____

Com quem fala essa(s) língua(s)? _____

Tens irmãos? Sim Não

Se sim, completa a informação.



Idade _____

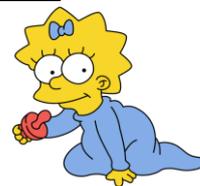
Que língua(s) fala? _____

Com quem fala essa(s) língua(s)? _____

Idade _____

Que língua(s) fala? _____

Com quem fala essa(s) língua(s)? _____



Os teus avós também são ou foram emigrantes em França? Sim Não



III – Línguas que conheces



Que língua(s) falas com...

...o pai? _____

...a mãe? _____

...os teus irmãos? _____

...outros familiares (avós, tios, primos)? _____

...os amigos da escola? _____

...os amigos fora da escola? _____

Que língua falas? _____

Preferes Português ou Francês? Porquê?

Em que é que sentes mais dificuldades...

...em Português?



Falar



Compreender o que ouves



Escrever



Ler

...em Francês?



Falar



Compreender o que ouves



Escrever



Ler

Em que língua...

...lês?

Francês

Português

Outra (qual? _____)

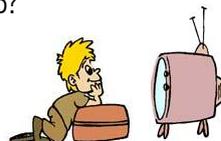


...vês televisão?

Francês

Português

Outra (qual? _____)



...trabalhas ou jogas no computador?

Francês

Português

Outra (qual? _____)



Anexo II

Questionário de caracterização sociolinguística (Falantes de Português Língua Materna)

Este questionário serve para conhecer um pouco melhor o teu percurso linguístico enquanto falante de Português, as condições de aquisição da tua língua materna, bem como a relação linguística que tens com quem te rodeia.

Os dados são confidenciais e além da responsável pela investigação, ninguém terá acesso aos mesmos.

I – Quem és?



Nome _____ Idade _____

Nacionalidade _____ Onde nasceste? _____

Ano de escolaridade _____



Já viveste noutra país, que não em Portugal? Sim Não

Se sim...

...em que país(es)? _____

...durante quanto tempo? _____

...frequentaste a escola nesse local? Sim Não

Se sim...

... durante quanto tempo? _____

...com que língua(s) tinhas contacto? _____



Andaste no infantário em Portugal? Sim Não

Com quem vives? _____

II – Família



Pai

Idade _____ Nacionalidade _____ Onde nasceu _____

Profissão _____



Que língua(s) fala? _____

Com quem fala essa(s) língua(s)? _____



Mãe

Idade _____ Nacionalidade _____ Onde nasceu _____

Profissão _____

Que língua(s) fala? _____

Com quem fala essa(s) língua(s)? _____



Tens irmãos? Sim Não

Se sim, completa a informação.

Idade _____

Que língua(s) fala? _____

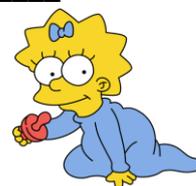
Com quem fala essa(s) língua(s)? _____



Idade _____

Que língua(s) fala? _____

Com quem fala essa(s) língua(s)? _____



III – Línguas que conheces

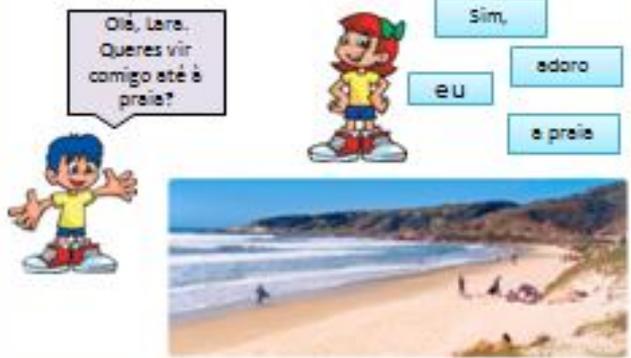


Que língua(s) falas? _____

Com quem falas essa(s) língua(s)? _____

Obrigada!

Teste de produção oral adaptado ao presente estudo

<p>1 ☆☆</p>	<p>A Lara e o Luís são amigos, mas a Lara vive há pouco tempo em Portugal e ainda não sabe muito bem Português.</p> <p>Ajuda a Lara a <u>construir corretamente as frases!</u></p>	<p>2 ☆☆</p> <p>Luís</p> 
<p>3 ☆☆</p>	<p>Lara</p> 	<p>4 ☆☆</p> <p>O Luís foi à casa da Lara.</p> <p>Olá, Lara. Queres vir comigo até à praia?</p> <p>Sim, eu adorava ir à praia.</p> 
<p>5 ☆☆</p>	<p>A Lara e o Luís estão a brincar na praia. De repente, passaram dois cães a correr.</p> <p>Viste os cães, Lara?</p> <p>Ó que pena, não vi os cães.</p> 	<p>6 ☆☆</p> <p>Os cães voltaram a passar.</p> <p>Lá estão eles outra vez!</p> <p>Agora já os vi.</p> 

7
☆

O Luís quer brincar com os cães.

Queres brincar
com os cães,
Lara?



Não, isso

me

não

agrada

8
☆

O Luís fica curioso.

Porquê? Tens
medo de cães?



Sim,

me

eles

assustam

9
☆

Então, o Luís decide dar uma bola à Lara.

Então pega esta
bola.



A bola que

deste

me

é muito
pesada

10
☆

A bola rolou para longe.

Pera onde foi a
bola?



Eu

ali

a

vi

11
☆

O Luís atirou a bola contra uma menina
que estava a brincar na praia.

Ai, foi sem
querer!



Achas que

?

magoaste

a

12
☆

A Lara dá um conselho ao Luís.



Vai lá e

lhe

desculpa

pede

13



O Luís não quer brincar mais.

Estou com sede.
Trouxeste uma
garrafa de água?



Sim, a minha
mãe

na bolsa

e

colocou



14



O Luís tem a ideia de fazer construções na areia, mas não tem brinquedos de praia.

Queria fazer um
castelo, mas não
temos
brinquedos.



trago

Para o
próximo

os



15



O telemóvel da Lara toca. É a mãe.

O que é que a
tua mãe queria?



Ela perguntou se eu

levava

para lanchar

te



16



O Luís não gosta do telemóvel da Lara.

O teu telemóvel
é muito velho!



Ninguém

oferece

um novo

me



17



O Luís pergunta se foi a mãe que ofereceu aquele telemóvel à Lara.

Foi a tua mãe que
comprou esse
telemóvel para o
teu aniversário?



Não, alguém

o

do meu
irmão

ofereceu



18



O Luís não encontra o seu telemóvel.

Por falar em
telemóvel, não
encontro o meu.



o

procure

ou na bolsa

nas bolsas



19



O telemóvel aparece e os meninos vão embora.

Despacha-te.
Estou com muita fome.



Eu também



fome

tenho

20



A mãe da Lara preparou um belo lanche.

Hmmm.



preparou

A minha mãe



um belo lanche

nos



21



A mãe comprou duas tartes na pastelaria para os meninos.

Que bom aspeto!
A tua mãe comprou estas tartes?



Sim, a pastelaria onde ela

é aqui ao lado

compre

as



22



O Luís adora o lanche da mãe da Lara.

A tua mãe faz lanches maravilhosos para ti e para o teu irmão, Lara.



É verdade, ele

prepara

lanches deliciosos

nos



23



Depois do lanche, o Luís vai para casa.

Gostei muito deste dia, Lara. Temos que ir à praia mais vezes



Eu

muito bem



senti

me

24



O Luís convida a Lara para ir ao parque no dia seguinte.

Amanhã vou ao parque, queres vir comigo? Podias levar a tua bicicleta.



Está bem,

levo

a

eu



25
☆☆

Os amigos despedem-se.



26
☆☆

Obrigada pela ajuda!



O presente estudo insere-se no Projeto de Investigação FCT *Português Língua de Herança e Mudança Linguística* (Referência EXPL/MHC-LIN/0763/2013)
<http://cehum.ilch.uminho.pt/heritage>