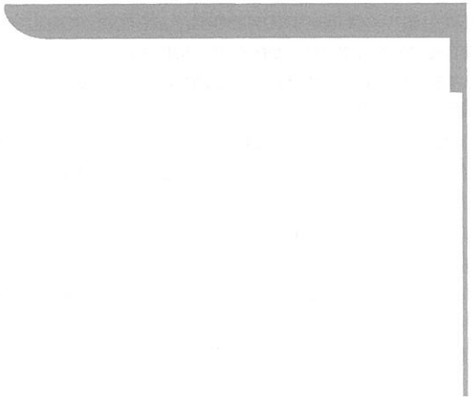
CAPÍTULO 2

Línguas de Herança no Contexto Escolar: Contributos da Investigação Linguística



2. Línguas de Herança no Contexto Escolar: Contributos da Investigação Linguística

Cristina Flores
Esther Rinke
Ana Lúcia Santos

Quando iniciam as aulas de Português Língua de Herança (PLH), as crianças luso-descendentes já têm, regra geral, uma competência linguística adquirida naturalmente no contexto familiar. Como é sabido, nem sempre esta competência é idêntica à de crianças que cresceram em contexto monolingue, mas também não é idêntica à de falantes que adquirem o português como segunda língua. O presente capítulo pretende mostrar que é relevante para a atuação do professor de PLH conhecer essa competência linguística e os fatores que a determinam. Sabemos, por exemplo, que determinadas estruturas linguísticas são adquiridas sem dificuldades, apenas com base na exposição naturalista oral à língua, no seio da família. Não necessitam, por isso, de ser objeto de instrução numa aula de PLH. Outras estruturas precisam de instrução explícita para serem adquiridas com sucesso, pois não ocorrem no *input* ao qual falantes de herança geralmente estão expostos. A investigação linguística tem um contributo importante a dar na inventariação destas estruturas, podendo fornecer aos professores de PLH ferramentas importantes para a seleção dos conteúdos gramaticais a lecionar.

2.1 Introdução

O presente capítulo explora o contributo que a investigação linguística sobre aquisição bilingue pode dar ao ensino de línguas de heranças (LH). Em particular, pretende-se demonstrar que, quer quanto ao processo, quer quanto à representação mental resultante, a aquisição de uma língua de herança é fundamentalmente diferente da aprendizagem de uma segunda língua (L2), correspondendo essas situações a diferentes processos cognitivos de desenvolvimento linguístico em diferentes perfis de falantes. Por conseguinte, falantes de herança (FH) e falantes de uma segunda língua (FL2) têm necessidades de aprendizagem linguística distintas, que requerem abordagens e práticas pedagógicas também diferenciadas.

Assumindo uma aceção mais restrita deste conceito, definimos falantes de herança como falantes bilingues que crescem em contexto de migração, adquirindo a língua de origem da sua família como língua de herança desde a nascença. Esta definição não pretende pôr em causa abordagens mais pluralistas que realçam a importância dos vários repertórios plurilingues de FH, que integram dimensões políticas diversas e realçam a pluricentralidade de línguas como o português, falado como língua de herança por diferentes populações lusófonas (Melo-Pfeifer, 2018). Para os propósitos

da presente reflexão, centramo-nos no FH de ascendência portuguesa que é emigrante de segunda ou de terceira geração e nasceu no país de acolhimento ou emigrou em idade precoce, tendo contacto com a LH sobretudo no contexto familiar (Almeida & Flores, 2017). Uma característica fundamental desta definição de FH prende-se com a assunção de que a criança está exposta à LH desde a nascença. O contacto com esta língua é mais intenso nos primeiros anos de vida e começa a diminuir (em diferentes graus, dependendo da situação sociolinguística em que se cresce) quando a criança ingressa na (pré-)escola. Em regra, a língua da sociedade de acolhimento torna-se a língua dominante do FH.

Pelo contrário, o "típico" falante de uma segunda língua, que estará no foco de discussão do presente artigo, por contraste com o falante de herança, adquire a L2 num estádio mais avançado do seu desenvolvimento linguístico, isto é, depois de ter já estabilizado o conhecimento de uma (ou mais) língua(s) primeira(s). Em particular, debruçar-nos-emos sobre os aprendentes de L2 tardios, que aprendem a L2 em contexto de sala de aula, através de instrução formal. Usaremos, portanto, o termo "aprendizagem" para designar o processo de desenvolvimento linguístico do FL2, ressalvando que a dicotomia aquisição-aprendizagem não é tão linear como inicialmente apresentado por Krashen (1985).

Um breve contraste entre estes dois perfis de falantes evidencia duas diferenças essenciais entre FH e FL2: a idade de início de exposição à língua e o tipo de contacto com a língua-alvo. Enquanto os FH têm exposição à sua LH desde a nascença (embora esta exposição possa diminuir drasticamente com o avançar da idade da criança), os FL2 começam a adquirir a L2 depois de um período de aquisição da(s) sua(s) primeira(s) língua(s) (L1). No caso de falantes tardios, o início do contacto com a L2 dá-se na adolescência ou em fase adulta. Quanto ao tipo de exposição linguística, a diferença essencial entre estes dois perfis de falantes reside no contexto de aquisição e na natureza do *input* linguístico que daí advém. No caso dos falantes de herança, o contacto diário com a LH é restrito ao núcleo familiar e, caso exista, à comunidade imigrante envolvente. O contacto com registos mais formais da LH, que em populações nativas monolingues se dá primordialmente através da escola e do contacto com a literatura e os *media*, é muito limitado, podendo mesmo estar ausente, em populações imigrantes de segunda ou terceira geração. Pelo contrário, falantes de uma L2 que adquirem a língua em ambiente formal têm contacto com a língua-alvo sobretudo em contexto de sala de aula, onde predomina o registo formal e escrito. Em suma, no primeiro caso, o *input* é maioritariamente naturalista, mas restrito em termos de situações de comunicação; no segundo caso, trata-se de *input* controlado por meio de instrução formal.

Contudo, os dois grupos também apresentam características comuns, nomeadamente a presença, no seu dia a dia, de outra língua, dominante – a língua do país de acolhimento, no caso do FH, e a L1, no caso do FL2. Além disso, os dois tipos de falantes têm exposição quantitativamente mais reduzida à língua-alvo, comparando com falantes monolingues que vivem no país de origem. Vários estudos linguísticos mostram que estas analogias em termos de presença de outra língua e exposição

limitada levam a semelhanças entre FH e FL2 adultos em experiências centradas no conhecimento linguístico destes falantes (Keating, VanPatten & Jegerski, 2011; Montrul, 2010; O'Grady, Lee & Choo, 2001). Segundo Montrul (2010, 2016), por exemplo, estes grupos de falantes tendem a apresentar efeitos de transferência interlinguística semelhantes.

No entanto, um olhar mais atento sobre os resultados de estudos que comparam FH com FL2 mostra que as semelhanças no seu comportamento linguístico, muitas vezes, são apenas superficiais. Com base em investigação empírica, defendemos, neste capítulo, a posição de que a gramática mental de um FH é distinta do conhecimento linguístico de um falante que adquire uma língua mais tardiamente, em contexto de sala de aula, pelo que a Didática das LH deve diferenciar-se da Didática de uma língua segunda/estrangeira, aproximando-se antes da Didática da língua materna. Em particular, mostraremos que, no caso de uma LH, a instrução gramatical deverá focar fenómenos gramaticais complexos que são adquiridos tarde e, tipicamente, se associam ao discurso formal, não estando presentes no registo coloquial ao qual estes falantes habitualmente estão expostos.

Realçamos que a comparação intergrupos tem como propósito único definir as particularidades do conhecimento linguístico desenvolvido por cada perfil de falante (pois é este o objetivo de um linguista interessado no processo de aquisição da linguagem), sem qualquer apreciação avaliativa de um grupo de falantes como mais competente do que outro (cf. Melo-Pfeifer, 2018).

2.2 Contributos da Investigação Linguística

Neste capítulo serão sucintamente apresentados os resultados de alguns estudos empíricos que analisam o conhecimento gramatical de FH do português europeu (PE) residentes na Alemanha e de falantes nativos do alemão que adquiriram o PE como L2. Assim, mantendo-se estável a língua dominante dos dois grupos, potencia-se a possibilidade de comparação, considerando-se apenas os efeitos de diferentes condições de aquisição, caracterizadas por diferente idade de primeira exposição à língua e tipo diferente de *input*.

Uma observação central, que poderá parecer óbvia e simplista mas deve ser realçada neste contexto, é a de que FH e FL2, além de apresentarem diferentes idades de início de aquisição, desenvolvem a sua gramática mental a partir de diferentes fontes de *input* linguístico: a aquisição de uma LH dá-se, sobretudo, pelo contacto com a língua oral, num registo linguístico predominantemente coloquial – tal como nos primeiros estádios de desenvolvimento de qualquer L1 (oral) –, enquanto a aprendizagem de uma L2, particularmente considerando a sua aquisição em contexto de sala de aula, se baseia em *input* linguístico oral e escrito, pertencente à variedade padrão. Esta diferença no tipo de exposição linguística leva a conhecimentos mentais distintos.

A investigação conduzida por Flores, Rinke e Rato (2017) centrou-se na competência morfossintática e fonética de falantes adultos do PE: por um lado, FH que

cresceram e vivem na Alemanha; por outro lado, falantes de alemão L1 que começaram a adquirir o PE em fase adulta como L2, tendo alcançado proficiência elevada na L2. O estudo analisou o sotaque de falantes de PE monolingues, de herança e de uma língua segunda, aplicando uma experiência de avaliação de sotaque global. Nesta experiência, foram apresentados a falantes nativos do PE excertos de fala espontânea de cada um dos três grupos, representantes das três populações de falantes em análise. Os ouvintes deveriam indicar se o respetivo falante era falante nativo de PE e o grau de certeza da sua decisão. A combinação de ambos os parâmetros perfez uma escala de seis (6) pontos. O objetivo da tarefa consistia em determinar se o sotaque dos falantes de PE residentes na Alemanha era percecionado como sendo semelhante ao sotaque de falantes monolingues residentes em Portugal ou se se aproximava mais do sotaque de falantes nativos de alemão com elevada proficiência em português L2.

Os resultados da tarefa de avaliação de sotaque mostram que a pronúncia de todos os falantes monolingues foi, como esperado, avaliada como sendo de um falante nativo de PE com muita certeza (1, na escala de 1 a 6), sendo que os FL2 foram consistentemente classificados como tendo um sotaque não nativo (média de 5,82). Em oposição a estes, os FH tiveram avaliações de sotaque muito próximas das avaliações dos falantes monolingues, embora apresentando maior variação e sendo pontuados com menos certezas (média de 1,66). Estes resultados mostram claramente que a competência fonética de FH não se assemelha à competência de falantes tardios de uma segunda língua, mesmo quando estes são falantes muito proficientes. Conclui-se, portanto, que a exposição precoce a uma língua, mesmo em contexto de aquisição de uma língua minoritária, é um preditor muito forte de competência fonética nativa, embora possa existir variação individual.

O estudo também analisou o conhecimento do sistema pronominal do PE, que é bastante complexo e muito distinto do sistema alemão: contém pronomes fortes (por exemplo, *ele*) e pronomes clíticos (por exemplo, *-o*), que variam quanto à sua forma e posição e mostram assimetrias no (rudimentar) sistema de Caso, isto é, na distribuição de pronomes acusativos (como *-as* na frase 1a) e dativos (como *-lhe* na frase 1b). Assim, verificamos, por exemplo, que as construções de topicalização com pronome clítico resuntivo (ou deslocação à esquerda clítica; exemplos 1a e 1b) são mais aceites por falantes nativos de PE do que as construções sem clítico (1c e 1d), embora ambas sejam gramaticais em português. Porém, na topicalização sem clítico, os falantes monolingues mostram uma clara preferência pelas estruturas dativas (1d), em contraste com as acusativas (1c). Os FH mostram exatamente a mesma assimetria de Caso, ao contrário dos FL2, que não reconhecem estruturas de topicalização sem clítico como fazendo parte da gramática do PE.

(1) a. *Estas prendas, a Joana comprou-**as** ontem.*
b. *Ao professor, a estudante ofereceu-**lhe** um livro.*
c. *Estas prendas, a Joana comprou ontem.*
d. *Ao professor, a estudante ofereceu um livro.*

Ainda no âmbito das assimetrias de Caso, o estudo, confirmando observações de outros autores (por exemplo, Brito, 2008), mostrou que existe uma assimetria de Caso no uso de pronomes fortes em português (exemplos 2a e 2b). Embora o uso de pronomes fortes em posição de objeto não seja gramatical em PE em termos de gramática prescritiva (ao contrário do que acontece em português do Brasil e em alemão), é possível ouvir, no PE coloquial falado, o uso de pronomes fortes dativos (*a ele*, em vez de *lhe*; exemplo 2b), mas não pronomes fortes acusativos (2a). Os resultados da tarefa de juízo de gramaticalidade aplicada espelham esta variação linguística assimétrica. Tanto falantes monolingues como FH rejeitam mais os pronomes fortes acusativos do que os dativos na posição de objeto (embora a taxa de rejeição seja significativamente mais elevada no grupo monolingue). Já os FL2 não mostram assimetrias de Caso neste domínio, tornando, mais uma vez, evidente a diferença entre o conhecimento adquirido por um FH e um FL2.

(2)[1] a. *O pai chamou ele.*(*)
b. *A mãe deu um bolo a elas.*(??)

Estes exemplos mostram que, associada à diferença de idades de aquisição, está o tipo de conhecimento desenvolvido pelo falante. As circunstâncias de aquisição de uma LH levam ao desenvolvimento quase exclusivo de conhecimento implícito desta língua, mesmo na idade adulta, e a um conhecimento explícito da LH bastante reduzido. Esta circunstância explica os baixos resultados dos falantes de herança em tarefas experimentais que exigem sobretudo o uso de conhecimento explícito da língua, muitas vezes atestados em estudos sobre o bilinguismo de herança (Polinsky, 2018). Estes resultados são frequentemente (e de forma errónea) interpretados como evidência de um saber linguístico incompleto (por exemplo, Montrul, 2008), não se considerando a diferença entre uma gramática mental adquirida implicitamente e o conhecimento explícito de regras gramaticais que os falantes desenvolvem em diferentes graus, dependendo do grau de instrução formal nessa língua.

O estudo de Flores e colegas (2017) também mostrou que o conhecimento linguístico de FH é extremamente sensível a variação presente no *input* oral. As suas intuições gramaticais acerca das várias construções de tópico marcado espelham diretamente a variabilidade de estruturas gramaticais no registo coloquial. Em contraste, os FL2 mostram uma clara tendência para sistematicamente reduzirem a variabilidade a uma única estrutura linguística, tipicamente aquela que ocorre consistentemente no registo formal (e que terá sido explicitamente ensinada).

O mesmo mostram os resultados acerca do conhecimento que estes grupos desenvolvem das formas alomórficas dos pronomes clíticos do PE (veja-se os exemplos 3a a 3c) e das estruturas de subida de clítico (veja-se os exemplos 4a e 4b). Estas formas apresentam variação no português coloquial, sendo normalmente treinadas

[1] O asterisco (*) indica que a frase não é gramatical em português europeu. Os pontos de interrogação (??) indicam que esta estrutura apresenta variação, sendo aceite e/ou produzida por alguns falantes nativos de português europeu.

na escola. Contudo, sabe-se que as formas *-lo(s)/-la(s)* são mais estáveis em termos de variação do que as formas *-no(s /-na(s),* devido à sua saliência fonética.

(3) a. *A mãe chamou-**a**.*
b. *Os pais chamaram-**na**.*
c. *A mãe pode chamá-**la**.*

(4) a. *O médico pode chamá-<u>lo</u> a qualquer momento.*
b. *O médico pode-**o** <u>chamar</u> a qualquer momento.*

Na experiência realizada, os FL2 revelaram melhor conhecimento destas formas alomórficas do que os FH, o que é indicativo da sua familiaridade com o português escrito.

Em relação à posição do pronome em estruturas de subida de clítico, como exemplificado em 4b, os FH mostraram maior tendência para aceitarem estruturas de subida de clítico (4b) do que os falantes monolingues e os FL2. Um olhar mais atento sobre estas estruturas revela que as construções de subida de clítico são muito frequentes no discurso oral (Barbosa, Paiva & Martins, 2017), mas no registo escrito e mais formal prevalecem as construções de ênclise ao verbo não finito (4a). O comportamento particular dos FH é compatível com o facto de basearem a sua intuição linguística (quase) exclusivamente em *input* coloquial, a sua principal fonte de exposição ao português.

Alguns dos estudos que comparam o conhecimento linguístico de FH com o de FL2 revelam, ainda, que o grau de influência da outra língua (a língua materna, a língua do ambiente dominante) nas várias vertentes do processamento, do conhecimento e do uso das línguas é diferente nos dois perfis de falantes. De facto, uma das características centrais do bilinguismo é a presença concorrente de duas (ou mais) línguas na mente do falante bilingue. Diversos autores procuraram demonstrar que as várias línguas de um falante bilingue estão ativas em qualquer situação de comunicação, exigindo que o falante iniba uma ou outra de acordo com as necessidades discursivas e o contexto de comunicação – veja-se, por exemplo, o *Inhibitory Control Model* de Green (1998) para o acesso lexical. São vários os fatores que contribuem para a capacidade de inibição/ativação das línguas (por exemplo, a dominância linguística, a quantidade de contacto com a língua, a proficiência linguística) e são vários os domínios linguísticos em que essa influência se pode manifestar (no léxico, na pronúncia, na morfossintaxe). A investigação sobre o português tem mostrado que a influência interlinguística tem muito maior peso na aquisição de uma L2 do que de uma LH, contribuindo para o desenvolvimento de sistemas linguísticos bastante distintos.

Isso mostra o estudo de Santos e Flores (2016), também centrado no desenvolvimento linguístico de FH residentes na Alemanha. As autoras investigaram o conhecimento linguístico de um grupo de 20 crianças lusodescendentes, entre os nove e os 11 anos de idade, e de um grupo de 20 crianças portuguesas, na mesma faixa

etária, a residir em Portugal. Além destes dois, foram ainda testados dois grupos de falantes adultos: 21 falantes de PE que vivem e cresceram em contexto monolingue em Portugal e 21 falantes nativos de alemão com elevada proficiência em português. O estudo comparou o domínio da distribuição de advérbios na frase (exemplo 5a) e da elipse do sintagma verbal (SV) (exemplo 5b), duas propriedades dependentes de uma propriedade sintática central, o movimento do verbo.

(5) a. *A Sara pintou (completamente) a parede (completamente).*
b. *A Teresa tinha oferecido flores à mãe e a Ana também tinha [~~oferecido flores à mãe~~].*

A aquisição do movimento do verbo tem sido um tema recorrente, quer em trabalhos sobre a aquisição de L2 (Chu & Schwartz, 2005), quer em trabalhos sobre a aquisição de L1. No caso particular do português L1, alguns trabalhos sugerem que a sensibilidade à distribuição de advérbios não constitui a manifestação mais precoce de sensibilidade ao movimento do verbo (Loureiro, 2008), podendo ser a elipse de SV uma dessas manifestações mais precoces (Santos, 2009).

No estudo em discussão, cada informante resolveu três exercícios escritos: um teste de produção e um teste de juízo de gramaticalidade centrados na distribuição de advérbios altos (como *infelizmente*) e de advérbios baixos (como *completamente*), e ainda um teste que pretendeu provocar a produção de elipse (exemplo 6).

(6) a. *A Marta e a Margarida gostam muito de ir a parques. Este verão, a Marta não tem feito muitos piqueniques no Parque das Conchas mas a Margarida* ***tem feito muitos piqueniques no Parque das Conchas.***
b. *... mas a Margarida tem (feito).* [elipse do SV]
c. *... mas a Margarida tem feito piqueniques lá.* [advérbio]
d. *... mas a Margarida tem feito no Parque das Conchas.* [objeto nulo]
e. *... mas a Margarida sim.* [despojamento]

Além de permitir comparar a proficiência dos quatro grupos nos três testes propostos, os resultados permitiram ainda avaliar possíveis efeitos de transferência (bem como diferentes tipos de transferência) do alemão para o português nos FH e FL2.

Relativamente à distribuição de advérbios, os resultados globais não confirmam a hipótese de transferência do alemão, nem no grupo de FH, nem nos FL2. Ambos os grupos mostraram taxas de aceitação da ordem Advérbio Sujeito Verbo Objeto (ADV S V O), com advérbios altos, muito semelhantes às dos falantes nativos (>90%). O teste de produção mostrou que tanto os falantes L2 como as crianças FH produzem advérbios nas diferentes posições possíveis na frase, não evidenciando qualquer tipo de influência do alemão.

Mais interessantes para a presente discussão foram os resultados da tarefa de resolução de redundância, usada para provocar o uso de elipse do SV, que poderia evidenciar outro tipo de influência interlinguística. O leque de estruturas que o

alemão tem disponíveis para resolver redundância envolvendo o SV (despojamento e uso de pronomes e advérbios) pode ser entendido como um subconjunto das estratégias existentes no PE – que, além de despojamento (6e) e uso de pronomes ou advérbios (6c), pode ainda recorrer à elipse do SV (6b) ou a objeto nulo (6d). A elipse do SV em português pode ser legitimada por um verbo auxiliar (veja-se "... mas a Margarida tem", em 6b) ou por um verbo principal (veja-se "... mas a Margarida tem feito", também em 6b), facto explorado por Matos (1992). Neste caso, efeitos de transferência poderiam manifestar-se em ambos os grupos sob a forma de preferência por estruturas que também existem no alemão, resultando, portanto, de reforço de uso de determinadas estruturas em detrimento de outras.

A análise dos quatro grupos mostrou que as crianças (tanto monolingues, como bilingues), em geral, tendem a produzir menos elipse do SV do que o grupo monolingue adulto. Os dois grupos infantis apresentam preferências muito semelhantes; em particular, nunca recorrem a despojamento e usam mais vezes a omissão de argumentos. No entanto, as crianças, quer monolingues, quer bilingues, produzem mais elipse do SV do que os falantes de L2 adultos. Em geral, e para a discussão que desenvolvemos neste trabalho, importa salientar que as crianças bilingues FH do português apresentam muito mais semelhanças com as crianças monolingues do que com os FL2 adultos. É, ainda, de realçar a taxa elevada de despojamento no caso dos falantes L2, sugerindo que o recurso a esta estrutura (também possível em PE) poderá ter sido reforçado pela sua existência na L1, o alemão. Este tipo de transferência não se observa, contudo, nas crianças FH. Estes resultados mostram que o conhecimento de uma LH, entendida como língua adquirida desde a nascença em contexto multilingue, se assemelha ao conhecimento linguístico de crianças monolingues, sobretudo quando são investigadas propriedades da língua que são adquiridas cedo (como a elipse do SV).

O facto de a influência interlinguística não ter um papel proeminente no desenvolvimento da gramática mental do FH também foi tornado evidente num outro estudo, desenvolvido por Rinke e Flores (2018), no qual se compara o conhecimento gramatical de falantes bilingues com diferentes combinações linguísticas, nomeadamente português-alemão e português-espanhol. No estudo em questão, foi avaliado o conhecimento de crianças FH do português a residir na Alemanha e em Andorra no domínio da resolução de relações anafóricas.

Sabemos que em línguas de sujeito nulo, como o PE, sujeitos nulos de orações subordinadas (por exemplo, adverbiais) tendem a referir-se predominantemente ao sujeito da oração matriz (o que denominamos de continuidade de tópico: "o rapaz" em 7) e pronomes realizados tendem predominantemente a referir-se ao objeto dessa oração (mudança de tópico: "o avô" no mesmo exemplo).

(7) *O rapaz$_i$ cumprimentou o avô$_j$ quando* ____[-]$_i$ */ele$_j$ chegou a casa.*

(Lobo & Silva, 2016)

Em línguas que não são de sujeito nulo, como o alemão, os pronomes pessoais referem-se, de forma ambígua, ao sujeito ou ao objeto – veja-se 8, em que "er" pode referir-se a "Junge" (rapaz) ou a "Großvater" (avô). Apenas o uso de um pronome demonstrativo consegue desambiguar a referência.

(8) *Der Junge$_i$ grüßte den Großvater$_j$ als er$_{i/j}$/dieser$_j$ nach Hause kam.*
O rapaz cumprimentou o avô quando ele/este a casa chegou.

Este fenómeno de referência anafórica tem sido objeto de estudo de um número avultado de investigações, que evidenciam características particulares das gramáticas bilingues (Sorace, 2011). Vários autores têm mostrado que falantes bilingues (precoces e tardios) têm maior tendência para interpretar o pronome realizado em termos de continuidade de tópico e não de mudança de tópico, como nas gramáticas monolingues (Tsimpli, Sorace, Heycock & Filiaci, 2004). Uma questão ainda pouco clara é se este efeito se deve à influência da outra língua dos falantes bilingues, sendo assim dependente das propriedades específicas dessa língua (como sugerido por Keating *et al.,* 2011, por exemplo) ou se ocorre independentemente da natureza dessa língua (como afirmam Sorace, Serratrice, Filiaci & Baldo, 2009).

O estudo de Rinke e Flores (2018) veio contribuir para este debate ao contrastar pares linguísticos diferentes. Enquanto o alemão, uma língua de sujeito obrigatório, difere do português neste domínio, como exemplificado em 8, o espanhol, uma língua de sujeito nulo, apresenta processos de resolução anafórica muito semelhantes aos observados em português (veja-se 9).

(9) *El muchacho$_i$ saludó al abuelo$_j$ cuando* _[-]$_i$ / él$_j$ *llegó a casa.*

Os resultados deste estudo mostram que as crianças FH do português residentes na Alemanha e em Andorra interpretam as relações anafóricas com sujeito nulo/realizado de forma idêntica, não revelando qualquer tipo de influência da língua maioritária. Como observado noutros estudos, estes falantes apresentam algumas particularidades na interpretação anafórica, que, no entanto, não se podem explicar como resultando de processos de transferência interlinguística, podendo antes dever-se a efeitos gerais do bilinguismo e da organização dos sistemas linguísticos na mente bilingue. Na verdade, estes desenvolvem-se tendo de partilhar a exposição linguística por duas ou mais línguas, o que tem um custo de processamento mais elevado (Sorace *et al.,* 2009) do que no caso de falantes monolingues. Ora, é precisamente a particularidade da exposição linguística que molda o conhecimento linguístico do falante.

De facto, FH e FL2 têm um fator em comum: em regra, têm acesso mais limitado à língua-alvo se os compararmos com falantes monolingues. Até que ponto esta limitação de *input* molda o conhecimento dos falantes é uma questão central no atual estado da investigação.

O objetivo da presente discussão é mostrar que, também em relação a este aspeto, as diferenças entre os dois perfis de falantes são mais importantes do que as

semelhanças. Para entendermos isso, devemos olhar para a exposição linguística ao longo do desenvolvimento linguístico. Como tem sido notado com frequência, uma das principais características da aquisição de LH é o facto de, neste caso, a exposição à língua da família diminuir significativamente a partir do momento da escolarização, quando esta está limitada quase em exclusivo à língua da sociedade maioritária. Há, portanto, uma alteração importante em termos de contacto com as línguas por volta dos seis anos de idade (ou mais cedo, no caso da entrada no infantário). Em contrapartida, no caso da aprendizagem de uma L2 em contexto de sala de aula, a quantidade de exposição linguística que um FL2 recebe em contextos formais tende a ser mais constante, embora possa também ser observada variabilidade nesta população, dependendo de vários fatores (por exemplo, a ocorrência de períodos de imersão).

Portanto, os efeitos da exposição limitada à LH devem ser analisados à luz da observação de que esta redução ocorre mais frequentemente em fase de escolarização. Por este motivo, espera-se que a influência de um *input* restrito se torne particularmente evidente em relação às propriedades da língua que são desenvolvidas tardiamente na aquisição nativa dessa língua. Uma dessas estruturas linguísticas é o conjuntivo em PE, propriedade que constitui o foco de análise de um estudo desenvolvido por Flores, Santos, Jesus e Marques (2017). Os resultados deste estudo mostraram, com base na aplicação de uma tarefa de produção provocada de orações completivas, que a aquisição do conjuntivo por crianças FH pode ser mais prolongada do que a aquisição monolingue. Isto é particularmente evidente em contextos em que também as crianças falantes monolingues de PE apresentam desenvolvimento tardio, nomeadamente os casos de orações introduzidas por verbos epistémicos fracos (veja-se Jesus, 2014; Jesus, Marques & Santos, 2019). No entanto, o estudo em questão mostra que os falantes de herança do PE (que têm o alemão como língua dominante) passam pelos mesmos estádios de aquisição do modo verbal que as crianças residentes em Portugal, apresentando, em fases mais avançadas de desenvolvimento (na adolescência), um conhecimento linguístico muito semelhante, neste domínio, ao de falantes monolingues.

Podemos, assim, concluir que os efeitos de uma exposição reduzida a uma LH são visíveis sobretudo no caso da aquisição de propriedades complexas, tardiamente adquiridas também em casos de aquisição monolingue. Isto acontece porque, tipicamente, a exposição à LH diminui precisamente na altura em que se esperaria que a aquisição destas propriedades estivesse em curso. A relevância da quantidade de exposição à língua encontra apoio nas diferenças no ritmo de aquisição associadas ao perfil sociolinguístico das crianças bilingues testadas por Flores e colegas (2017). As crianças que só usavam o português em casa produziram o conjuntivo em contextos relevantes significativamente mais cedo do que as crianças que usavam ambas as línguas em contexto doméstico (alemão e português). Apesar das diferenças no ritmo de aquisição, FH mais velhos mostram um conhecimento muito estável da seleção de modo, o que leva a crer que a exposição mais limitada no contexto doméstico abranda o ritmo, mas não impede a aquisição da estrutura em análise.

Em contraste com propriedades adquiridas tardiamente, como o conjuntivo, vimos que propriedades adquiridas em estados iniciais do desenvolvimento nativo são menos problemáticas e, geralmente, muito estáveis na gramática mental de FH. Tal verificou-se na tarefa de avaliação de pronúncia, mas também na experiência visando avaliar movimento do verbo e propriedades associadas (distribuição de advérbios e elipse do SV).

2.3 Consequências para a Definição de uma Didática da Língua de Herança

O objetivo da secção anterior foi construir, de forma fundamentada em trabalhos de investigação recentes, uma comparação entre a aquisição de uma LH e a aquisição de uma L2 capaz de sustentar a reflexão sobre o tipo de intervenção didática relevante no caso de ensino de uma LH. Esta é uma situação em que a investigação fundamental, neste caso em Linguística, tem implicações claras em áreas de conhecimento aplicado, neste caso na Didática das Línguas.

Centrámo-nos em estudos sobre o português, visto que esta é uma língua falada quer por grandes grupos de FL2, quer por grandes grupos de FH. Os estudos são claros ao mostrar que o conhecimento linguístico adquirido por FH e o conhecimento linguístico adquirido por FL2 são diferentes, porque são resultado de processos diferentes. Contudo, é muito frequente, em geral, e o português não é exceção, ver integrados nos mesmos cursos e salas de aulas de língua FL2 e FH. Muitas vezes esse facto resulta apenas de não haver resposta específica para FH, noutros casos reflete uma indefinição, por parte de decisores e até de professores, relativamente ao estatuto dos FH, que são frequentemente vistos como falantes não nativos, num quadro em que o estatuto de falante nativo se confunde com monolinguismo. A tentativa de aplicar a FH os níveis do Quadro Europeu de Referência para as Línguas parece-nos, neste caso, ser apenas um sintoma[2].

Ora, o ponto de partida para o que podemos pensar dever ser a resposta educativa relevante para um FH é simples: o FH é um falante nativo da língua (Rothman & Treffers-Daller, 2014). Logo, este falante terá de ter uma resposta pedagógica diferente da relevante para um FL2. Por outro lado, o FH não é um falante monolingue, é um falante bilingue, com características particulares. Nesse caso, a resposta educativa relevante para esta população também não pode ser exatamente igual à resposta desenhada para falantes monolingues. É esta a questão fundamental deste trabalho e a que desenvolveremos nesta secção. Em primeiro lugar, enquadraremos a didática de uma LH na didática da língua materna, mostrando que alguns dos desafios que se colocam aos professores de LH não são novos. Em segundo lugar, mostraremos como responder à condição de bilingues destes falantes e salientaremos as especificidades do caso das LH.

[2] É o caso do QuaREPE – Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro.

Tendo em conta o que ficou dito, salientamos que a diferença entre FH e falantes monolingues da mesma língua não tem origem na idade de primeira exposição à língua (em ambos os casos, a exposição acontece tipicamente desde o nascimento, permitindo construir conhecimento nativo da língua), fundando-se antes nas diferenças quantitativas e qualitativas da exposição linguística em cada um dos casos. Na verdade, contribuindo para essa diferença, sobretudo do ponto de vista qualitativo, temos o baixo grau de instrução formal na LH. Qual é o resultado desse escasso contacto com a LH em contexto escolar? O resultado será o que se espera quando os falantes não têm acesso à variedade padrão, logo, não têm acesso às estruturas e ao léxico predominantemente usados em situações formais. A ideia de que a ausência de literacia na LH explica algumas das suas características e de que a manipulação dessa variável poderá alterar o tipo de conhecimento linguístico adquirido por falantes de herança encontra apoio em Bayram, Prada, Pascual y Cabo e Rothman (2016): "Recent work has shown that when HSs, defined by the context of the acquisition in early childhood, receive significant literacy training in the heritage language as part of their primary education they show very few to no differences from age-matched monolinguals in adulthood" (p. 2).

De acordo com Bayram e colegas (2016), se assegurarmos ao FH escolarização na sua LH, o conhecimento linguístico que este atingirá não será muito diferente do conhecimento linguístico que resulta de aquisição monolingue.

O que nos interessa, pois, definir será que características deverá ter a escolarização numa LH, de forma a responder às necessidades específicas deste tipo de falantes. Na verdade, neste caso, importa assumir um certo tipo de semelhança entre a instrução numa LH e outros casos de instrução numa língua materna. Em particular, e tendo em conta algumas das variáveis sociolinguísticas que, em geral, determinam a aquisição de uma LH, poderão ser reconhecidas semelhanças relevantes entre o caso em que a língua ensinada é uma LH e casos de ensino de língua materna a falantes de variedades diferentes da variedade padrão. É, neste momento, que importa reconhecer que há várias propriedades da língua cuja aquisição se prolonga até à adolescência e que, em muitos casos, essas propriedades são parte da variedade padrão, mas não de variedades coloquiais a que as crianças são expostas no seio da família. Pensando no caso do PE, incluem-se nessas propriedades alguns contextos de próclise e, claramente, a mesóclise (Santos, 2002; Costa, Fiéis & Lobo, 2015); incluem-se ainda as relativas com constituinte relativo preposicionado (com pied-piping). No que diz respeito à aquisição de relativas com constituinte relativo preposicionado, Fontes (2008) e Valente (2008) mostram o crescimento da produção e da aceitação deste tipo de relativas ao longo do percurso de escolarização de falantes monolingues, mostrando, ao mesmo tempo, o decréscimo da aceitação de estratégias de relativização concorrentes, mas que não são parte da variedade padrão, nomeadamente, a estratégia cortadora e a resuntiva (estratégias de relativização disponíveis em variedades não padrão do português europeu; veja-se Alexandre, 2000; Herdeiro & Barbosa, 2015; Peres & Móia, 1995). Nesta linha, no caso de estruturas em que existe variação sociolinguística reconhecida, a escolarização em

LH deverá ter como objetivo permitir ao FH o acesso à variedade padrão, objetivo comum a várias situações de escolarização de falantes monolingues.

No entanto, há ainda outros casos em que a escolarização na LH tem um papel estimulador do desenvolvimento linguístico e em que se estabelece um paralelo claro com o que acontece na escolarização da população monolingue. Há muitos casos em que o acesso à norma corresponde ao alargamento do leque de estruturas que as crianças adquiriram, no sentido da aquisição de estruturas (quase) exclusivamente usadas em contextos formais e, muitas vezes, associadas a um alargamento do conhecimento lexical. São exemplos já estudados dessa situação o alargamento do leque de estruturas capazes de expressar contraste, não só através de coordenação, mas também de subordinação concessiva (Costa, 2010; Prada, 2001); ou o alargamento do leque de estruturas capazes de expressar causalidade (Ferreira, 2010).

De que forma pode, então, a escola promover a aquisição de estruturas relevantes? Neste caso, a escola atua em dois níveis: por um lado, fornecendo a experiência linguística relevante para desencadear a aquisição e a construção de conhecimento implícito da língua; por outro lado, criando as oportunidades relevantes de construção de conhecimento metalinguístico, conhecimento esse que poderá ser usado para controlar os usos orais e escritos da língua em situação formal, em que a variedade padrão é exigida.

No que diz respeito à disponibilização de *input* relevante, tal é conseguido não só através da interação entre o aluno e o professor, como também através da exposição a todo o tipo de material oral e escrito usado em aula. O ideal, aliás, será que a própria escolha do material escrito seja também guiada pelo conhecimento do léxico e das estruturas a que é relevante expor os falantes, em particular, estruturas e léxico mais tardiamente adquiridos mesmo em contextos monolingues, com muita frequência estruturas e léxico menos comuns em variedades coloquiais e especialmente associadas aos usos formais da língua (logo, à variedade padrão).

No entanto, a mera exposição à língua não esgota o que se pode esperar da escolarização numa LH, como não esgota o que se espera da escolarização em língua materna em turmas monolingues. A par do desenvolvimento de conhecimento linguístico na sua língua materna, a criança desenvolve consciência linguística nessa língua, que se pode converter, na escola, em conhecimento metalinguístico, ou seja, conhecimento explícito, consciente e estruturado sobre a língua. A promoção desse conhecimento estruturado sobre a língua materna terá vantagens cognitivas reconhecidas (Duarte, 1998), mas há muito se discute a sua vantagem instrumental, ou seja, o seu papel na regulação do uso da língua (Hudson, 2001). Há vários trabalhos que sustentam a relevância do conhecimento explícito da língua para o controlo de certos usos linguísticos. A ideia de que o conhecimento explícito da língua poderá ter um papel na regulação do uso é mantida por Duarte (1998) e apoiada por trabalhos que discutem o papel do conhecimento metalinguístico sobretudo em situações de uso escrito da língua (situações em que há espaço para reflexão e reformulação e em que o conhecimento explícito pode mais facilmente ser ativado de forma a determinar escolhas lexicais, sintáticas ou outras). Encontramos evidência neste sentido em Jones, Myhill e Bailey (2013). Por outro lado, o uso escrito de cada língua apresenta especificidades (que não se limitam à ortografia) cujo domínio convoca forçosamente o conhecimento metalinguístico – um exemplo evidente é o uso da vírgula em português; veja-se a discussão em Santos (2019).

Como em qualquer aula de língua materna, a questão que se poderá colocar serão as seguintes: Qual a variedade que será objeto de construção de conhecimento metalinguístico? Uma visão prescritiva de gramática centraria o trabalho apenas na variedade padrão, negando (ainda que implicitamente) a legitimidade de outras variedades. Essa não é a resposta interessante. A resposta interessante é aquela que traz para a sala de aula o conhecimento implícito dos alunos, mesmo que se trate de conhecimento de variedades não padrão, e que leva os alunos a descrevê-lo, a par da descrição da variedade padrão. O próprio facto de a gramática adquirida pelo FH ser objeto de estudo legitima-a. Nas palavras de Wheeler (2010), que discute o lugar do inglês afro-americano na sala de aula, "the method is message" (p. 139). Além disso, a reflexão que resulta da comparação sistemática entre a LH e a variedade padrão da língua resultará no desenvolvimento de autoconfiança linguística (também um objetivo do ensino da gramática, se assim for trabalhada, de acordo com Duarte, 1998). Tal é particularmente relevante visto que o FH é, frequentemente, objeto de um duplo preconceito: não só é falante de uma língua minoritária, muitas vezes vista como menos prestigiada, na comunidade em que se insere, como é frequentemente objeto de preconceito no país de origem da família, por ser falante de uma variedade socialmente menos prestigiada (veja-se a este respeito, por exemplo, Koven, 1998).

É este o ponto em que devemos, então, recordar o que distingue os FH de falantes monolingues: o bilinguismo. Podemos, neste contexto, ver essa diferença como oportunidade, em particular, oportunidade de acrescentar ao trabalho de sala de aula a possibilidade de prever, quando relevante, a comparação entre a língua dominante do falante e a sua LH (por exemplo, mas não exclusivamente, nos casos em que se possa observar algum tipo de efeito da língua dominante na LH). Consideradas a par, como diferentes manifestações da capacidade da linguagem, as duas línguas serão objeto de estudo de um aluno conduzido a atuar como linguista – assumimos aqui a perspetiva sobre ensino da gramática partilhada por autores como Duarte (1992), Honda, O'Neill e Pippin (2010) ou Hudson (1992). E, na perspetiva do linguista, não há lugar para o preconceito.

2.4 Conclusão

Concluindo esta reflexão, chamamos a atenção para o facto de as oportunidades serem também sempre desafios e o maior desafio do professor ser o do conhecimento. Por um lado, a análise comparativa (de variedades e de línguas) que sugerimos exige segurança e conhecimento não só da língua de herança, como também, pelo menos, de alguns aspetos da língua dominante. Por outro lado, o professor precisa de se apoiar em instrumentos que lhe permitam avaliar (no sentido de

diagnosticar) o conhecimento linguístico que o FH traz para a sala de aula. No caso de crianças FH, a necessidade de um bom diagnóstico é particularmente evidente, tendo em conta a diversidade desta população (Montrul, 2016). Por exemplo, embora se assuma que, em geral, os FH têm um conhecimento fonológico e lexical semelhante ao de falantes do país de origem, o que contrastará com alguns aspetos do conhecimento sintático e morfológico, há estudos que sugerem particularidades específicas de produção e de perceção em FH (veja-se a revisão em Bayram e colegas, 2016) e ainda estudos que mostram elevada variabilidade no conhecimento lexical nessa população (Correia & Flores, 2017). Um bom diagnóstico do conhecimento linguístico de FH exige o desenvolvimento de instrumentos específicos, adaptados ao tipo de perfil (perfis) linguístico(s) dos FH, que, como vimos, se distinguem, quer de falantes monolingues, quer de FL2.

2.5 Referências Bibliográficas

ALEXANDRE, N. (2000). *A Estratégia Resumptiva em Relativas Restritivas do Português Europeu.* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

ALMEIDA, L. & FLORES, C. (2017). Bilinguismo. *In* M.J. Freitas & A.L. Santos (Coord.), *Aquisição de Língua Materna e Não Materna. Questões Gerais e Dados do Português.* Textbooks in Language Science, pp. 275-304. Berlin: Language Science Press.

BARBOSA, P.; PAIVA, C. & MARTINS, K. (2017). Clitic Climbing in the speech of Braga and Lisbon. *In* P. Barbosa, C. Paiva & C. Rodrigues (Coord.), *Studies on Variation in Portuguese*, pp. 200-217. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

BAYRAM, F.; PRADA, J.; PASCUAL Y CABO, D. & ROTHMAN, J. (2016). Why should formal linguistic approaches to heritage language acquisition be linked to heritage language pedagogies? *In* P. Trifonas & T. Aravossitas (Coord.), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*, pp. 1-19. Springer International Handbooks in Education.

BRITO, A.M. (2008). Grammar variation in the expression of verb arguments: the case of Portuguese indirect object. *Phrasis. Studies in Language and Literature*, 49(2), 31-58.

CHU, W. & SCHWARTZ, B. (2005). Another look at 'Verb Raising' in the L2 English of Chinese speakers. *In* L. Dekydtspotter *et al.* (Coord.), *Proceedings of the 7th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2004)*, pp. 68-85. Sommerville, MA: Cascadilla.

CORREIA, L. & FLORES, C. (2017). The Role of Input Factors in the Lexical Development of European Portuguese as a Heritage Language in Portuguese-German Bilingual Speakers. *Languages*, 2(4), 30.

COSTA, A.L. (2010). *Estruturas Contrastivas: Desenvolvimento do Conhecimento Explícito e da Competência de Escrita.* Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa, Portugal.

COSTA, J.; FIÉIS, A. & LOBO, M. (2015). Input variability and late acquisition: Clitic misplacement in European Portuguese. *Lingua*, 161, 10-26.

DUARTE, I. (1992). Oficina gramatical: Contextos de uso obrigatório do conjuntivo. *In* M.R.Delgado *et al.* (Coord.), *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística*, pp. 165-177. Lisboa: Ed. Colibri.

DUARTE, I. (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender. Actas*. Porto: Areal.

FERREIRA, I. (2010). *Desenvolvimento articulado de competências de escrita e de conhecimento explícito da língua*. Relatório de Estágio do Mestrado em Didática. Universidade de Lisboa, Portugal.

FLORES, C.; RINKE, E. & RATO, A. (2017). Comparing the outcomes of early and late acquisition of European Portuguese: an analysis of morpho-syntactic and phonetic performance. *Heritage Language Journal*, 14(2), 124-149.

FLORES, C.; SANTOS, A.L.; JESUS, A. & MARQUES, R. (2017). Age and input effects in the acquisition of mood in Heritage Portuguese. *Journal of Child Language*, 44(4), 795-828.

FONTES, E. (2008). *A produção de frases relativas restritivas no final do 1º e do 2º ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Portugal.

GREEN, D.W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 67-81.

HERDEIRO, A.J. & BARBOSA, P. (2015). O fenómeno do queísmo no falar bracarense: um estudo sociolinguístico. *Diacrítica*, 29(1), 327-352.

HONDA, M.; O'NEILL, W. & PIPPIN, D. (2010). On promoting linguistics literacy: Bringing language science to the English classroom. *In* K. Denham & A. Lobeck (Coord.), *Linguistics at School. Language Awareness in Primary and Secondary Education*, pp. 175-188. Cambridge: Cambridge University Press.

HUDSON, R. (2001). Grammar teaching and writing skills: The research evidence. *Syntax in the Schools*, 17, 1-6.

HUDSON, R. (1992). *Teaching Grammar. A Guide for the National Curriculum*. Oxford: Blackwell.

JESUS, A. (2014). *Aquisição do modo em orações completivas do Português Europeu*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Portugal.

JESUS, A.; MARQUES, R. & SANTOS A.L. (2019). Semantic features in the acquisition of mood in European Portuguese. *Language Acquisition,* 26(3), 302-338.

JONES, S.; MYHILL, D. & BAILEY, T. (2013). Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualized grammar teaching on students' writing. *Reading and Writing*, 26, 1241-1263.

KEATING, G.; VANPATTEN, B. & JEGERSKI, J. (2011). Who was walking on the beach? Anaphora resolution in Spanish heritage speakers and adult second language learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 33(2), 193-221.

KOVEN, M. (1998). Two languages in the self/the self in two languages: French-Portuguese Bilinguals' verbal enactments and experiences of self in narrative discourse. *Ethos*, 26(4), 410-455.

KRASHEN, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and implications*, 4th Ed. New York: Longman.

LOBO, M. & SILVA, C. (2016). Ambiguidade pronominal em orações adverbiais no português europeu: Crianças vs. adultos. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 2, 319-338.

LOUREIRO, J. (2008). *Aquisição de Ordem de Palavras e de Flexão Verbal, no Português Europeu*. Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

MATOS, G. (1992). *Construções de Elipse do Predicado em Português. SV Nulo e Despojamento*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Lisboa, Portugal.

MELO-PFEIFER, S. (2018). Português como Língua de Herança: Que Português? Que Língua? Que Herança? *Domínios da Lingu@gem*, 12(2), 1161-1179.

MONTRUL, S. (2016). *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

MONTRUL, S. (2010). Current issues in heritage language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 3-23.

MONTRUL, S. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

O'GRADY, W.; LEE, M. & CHOO, M. (2001). The acquisition of relative clauses by heritage and non-heritage learners of Korean as a second language: A comparative study. *Journal of Korean Language Education*, 12, 283-94.

PERES, J.A. & MÓIA, T. (1995). *Áreas Críticas da Língua Portuguesa.* Lisboa: Editorial Caminho.

POLINSKY, M. (2018). *Heritage languages and their speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.

PRADA, E. (2001). *Produção de Adversativas no Português Europeu*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Lisboa, Portugal.

RINKE, E. & FLORES, C. (2018). Another look at the interpretation of overt and null pronominal subjects in bilingual language acquisition: Heritage Portuguese in contact with German and Spanish. *Glossa: A journal of general linguistics*, 3(1), 68.

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), 93-98.

SANTOS, A.L. (2019). A pontuação: Do ensino à avaliação. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 6, 75-93.

SANTOS, A.L. (2009). *Minimal Answers. Ellipsis, syntax and discourse in the acquisition of European Portuguese*. Amsterdam: John Benjamins.

SANTOS, A.L. & FLORES, C. (2016). Comparing heritage speakers and late L2-learners of European Portuguese: verb movement, VP ellipsis and adverb placement. *Linguistic Approaches to Bilingualism,* 6(3), 308-340.

SANTOS, M.F. (2002). *Os pronomes pessoais átonos no Português Europeu. Descrição de problemas que ocorrem no 3º Ciclo e proposta de actividades didácticas.* Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Portugal.

SORACE, A. (2011). Pinning down the concept of "interface" in bilingualism. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(1), 1-33.

SORACE, A.; SERRATRICE, L.; FILIACI, F. & BALDO, M. (2009). Discourse conditions on subject pronoun realization: Testing the linguistic intuitions of older bilingual children. *Lingua*, 119, 460-477.

TSIMPLI, I.; SORACE, A.; HEYCOCK, C. & FILIACI, F. (2004). First language attrition and syntactic subjects: A study of Greek and Italian near native speakers of English. *International Journal of Bilingualism*, 8(3), 257-277.

VALENTE, P. (2008). *Produção de frases relativas em alunos do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Portugal.

WHEELER, R. (2010). From cold shoulder to funded welcome: Lessons from the trenches of dialectally diverse classrooms. *In* K. Denham & A. Lobeck (Coord.), *Linguistics at School. Language Awareness in Primary and Secondary Education*, pp. 129-148. Cambridge: Cambridge University Press.

Parte II

Alfaiatarias de Formação