

Universidade do Minho
Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas

Laila Xavier

Flexão verbal no português como língua de herança: um estudo de caso

junho 2026

Flexão verbal no português como língua de herança: um estudo de caso
Laila Xavier
UMinho|2026

Universidade do Minho
Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas

Laila Xavier

Flexão verbal no português como língua de herança: um estudo de caso

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Linguagem

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Cristina Flores

junho de 2026

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

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

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

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

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho.



Atribuição

CC BY

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

AGRADECIMENTOS

A realização do presente estudo foi bastante árdua. No caminho, uma pandemia, várias mudanças, uma gravidez e um filho, Liam, a luz da minha vida que chegou ofuscando tudo ao meu redor. Entretanto, graças ao suporte de várias pessoas, finalmente aqui está esta Dissertação. Por essa razão, agradeço a todos que fizeram esse resultado possível.

Em primeiro lugar, à minha mãe, pela vida, por acreditar em mim mais do que mim mesma, e por me proporcionar momentos de estudo cuidando do meu Liam. Ao meu pai, que, com poucas palavras e muitas atitudes, me apoiou e, na verdade, me mostrou o caminho que eu não enxergava que queria. Sou eternamente grata a vocês.

À minha amada irmã, que é fonte de incentivo, amor e companhia, sou grata por estar sempre do meu lado, independentemente do tempo. Ao meu irmão, exemplo de trabalho e persistência. Aos meus sobrinhos, que trouxeram alegria para os meus dias, tornando essa caminhada mais leve.

Ao Victor, meu companheiro de vida, agradeço pelo apoio e pelo incentivo. Seu cuidado foi fundamental.

À minha amiga-irmã, Giselly, que esteve sempre do meu lado, mesmo de longe.

Ao meu sol, Liam, que transformou minha vida, que me deu forças para não desistir, mesmo sentindo minha falta nas horas longas de estudo.

Ao Prof. Me. Anderson Hander, pela Revisão e pelas Críticas, muito bem-vindas a este trabalho.

E, finalmente, quero agradecer à Professora Doutora Cristina Flores, pelos ensinamentos, por abrir a porta do mundo do bilinguismo com tanta paixão, que me cativou, foi amor à primeira vista. Obrigada pelo apoio, pela empatia, por nunca desistir de mim (mesmo depois de tantos anos) e pela disponibilidade, mesmo em um momento de tantas mudanças e trabalho.

Vocês foram essenciais para a concretização desta conquista. Minha sincera gratidão.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

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

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

Resumo

Os Estados Unidos são um país com alto fluxo migratório de brasileiros, com uma população de cerca de 2 milhões de residentes. Este fenômeno impacta as crianças de famílias imigrantes, que crescem em contato com duas línguas. Neste estudo analisamos este contato, mais especificamente a flexão verbal no português de herança de crianças nascidas nos Estados Unidos. Analisamos a função da exposição ao inglês dominante e possíveis efeitos de interferência. Buscamos descrever a relação entre *input*, idade, família estendida e/ou irmãos e domínio das competências linguísticas em relação à língua de herança, assim como investigar possíveis padrões de desvios que indicam interferência da língua de acolhimento. O *corpus* da pesquisa é composto por quinze crianças participantes, entre 6 e 15 anos, cujos dados foram coletados por meio de três instrumentos experimentais: o Teste de Repetição de Sentenças (SRT), a Tarefa de Produção Provocada (GJT) e o Teste de Julgamento de Aceitabilidade. Os resultados revelam que os desvios se concentram sobretudo no modo subjuntivo (contrafactualidade e condicionais), número superior em crianças de menor exposição, enquanto as crianças com maior contato com português apresentam desempenho mais estável. Fatores como idade e contato com família estendida e/ou irmãos não mostraram resultados significativamente diferentes. Concluímos que o *input* é decisivo para maior e melhor estabilidade do sistema linguístico dos falantes de herança, especialmente o morfológico.

Palavras-chave: bilinguismo, flexão verbal, língua de herança LH, português língua de herança.

Abstract

The United States is the country with a high migratory flow of Brazilians, with a population of approximately 2 million residents. This phenomenon affects children from immigrant families, who grow up in contact with two languages. In this study, we analyze this contact, more specifically verbal inflection in the heritage Portuguese of children born in the United States. We examine the role of exposure to dominant English and possible interference effects. We aim to describe the relationship between input, age, extended family and/or siblings, and the development of linguistic competence in the heritage language, as well as to investigate possible patterns of deviations that indicate interference from the majority language. The research corpus consists of fifteen participating children between the ages of 6 and 15, whose data were collected through three experimental instruments: the Sentence Repetition Task (SRT), the Elicited Production Task (EPT), and the Acceptability Judgment Task. The results reveal that deviations are concentrated mainly in the subjunctive mood (counterfactuality and conditionals), with higher rates among children with lower exposure, while children with greater contact with Portuguese show more stable performance. Factors such as age and contact with extended family and/or siblings did not show significantly different results. We conclude that input is crucial for greater and more stable development of the linguistic system of heritage speakers, particularly in the morphological domain.

Keywords: bilingualism, verbal inflection, heritage language (HL), heritage Portuguese.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS v

Resumo vii

Abstract viii

CAPÍTULO 1. Introdução 1

1.1 Considerações terminológicas: língua de herança e variação linguística 8

1.2 Por que utilizar o conceito de *Bilingual First Language Acquisition* (*BFLA*)*?* 10

1.3 Relevância do par linguístico Português–Inglês 11

1.4 Língua de Herança, Imigração e Transmissão Intergeracional 12

CAPÍTULO 2. Revisão da Literatura 15

2.1 Aquisição de Língua de Herança e Bilinguismo 15

2.2 Flexão Verbal e Diferenças Estruturais entre Português e Inglês 20

2.3 Fatores de Aquisição da Língua de Herança 24

2.4 Fatores de Preservação da Língua de Herança 27

2.5 Impacto no bilinguismo em longo prazo 29

CAPÍTULO 3. Metodologia 31

3.1 Seleção dos Participantes 31

3.2 Instrumentos de Coleta de Dados 34

3.2.1 Teste 1 – repetição de frases 35

3.2.2 Teste 2 – produção provocada 39

3.2.3 Teste 3 – julgamento de aceitabilidade 42

3.3 Questionário Sociolinguístico 44

3.4 Procedimentos para Análise de Dados 45

CAPÍTULO 4. Resultados e Análise de Dados 49

4.1 Descrição dos dados 49

4.2 Teste 1 – Repetição de Frases 50

4.3 Teste 2 – produção provocada 58

4.3.1 Quantitativo por oportunidade 59

4.4 Teste 3 – Julgamento de aceitabilidade 68

CAPÍTULO 5. Discussão de Dados 73

CAPÍTULO 6. Conclusão 77

REFERÊNCIAS 79

ANEXO 83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: perfil dos participantes 32
Tabela 2: teste de repetição de frases 36
Tabela 3: teste de produção provocada 40
Tabela 4: desvios do Teste de Aceitabilidade 43
Tabela 5: idade *versus* família *versus* desvios 50
Tabela 6: quantitativos por participante teste de repetição 51
Tabela 7: quantitativos por categoria 53
Tabela 8: perfil do participante versus desvio – item 5 54
Tabela 9: perfil do participante versus desvio – item 8 56
Tabela 10: perfil do participante versus desvio – item 13 57
Tabela 11: perfil do participante versus desvio – item 16 58
Tabela 12: quantitativos por categoria 59
Tabela 13: quantitativos por participante teste de produção provocada 59
Tabela 14: perfil do participante versus desvio – item 8 62
Tabela 15: perfil do participante versus desvio – item 14 63
Tabela 16: perfil do participante versus desvio – item 16 65
Tabela 17: perfil do participante versus desvio – item 17 67
Tabela 18: quantitativos teste julgamento de aceitabilidade 68

CAPÍTULO 1. Introdução

A imigração constitui um fenômeno recorrente na organização das sociedades, manifestando-se em distintos contextos históricos e geográficos. O fenômeno decorre, em geral, de múltiplos fatores; mais comumente, refere-se ao deslocamento de pessoas em busca de melhor qualidade de vida, o que implica a migração de nacionais de países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento para países desenvolvidos. No caso dos brasileiros, o número é elevado. Conforme a estimativa de 2023 do Itamaraty (Brasil, 2023), os Estados Unidos são o país com o maior fluxo migratório de brasileiros, com uma população de cerca de 2 milhões de residentes. Com uma comunidade brasileira tão expressiva, é crucial analisar as possíveis consequências disso. Deve-se considerar, por exemplo, o impacto significativo que o processo migratório produz na vida desses sujeitos, especialmente nas dimensões social e cultural, uma vez que a inserção em um novo contexto sociocultural exige processos contínuos de adaptação e reorganização de práticas, valores e formas de interação.

> O fluxo migratório, associado às questões identitárias implicadas na experiência da migração e integração nos países de acolhimento, pode levar os falantes de uma língua a elevá-la a um patamar de estimado patrimônio imaterial a ser transmitido na perspectiva intergeracional. O trânsito entre diferentes realidades culturais (a do país de origem e a do país de acolhimento) implicará negociação de identidades, e nesta perspectiva, a língua poderá assumir um papel fundamental. (Costa Wätzold, 2023, p. 24)

Considera-se, também, uma variedade de famílias imigrantes, e essas diferentes organizações, muitas vezes, afetam a escolha da língua utilizada, especialmente pelas crianças.

A língua constitui fator de grande importância para a adaptação a essa “nova vida” das famílias imigrantes. Os adultos precisam aprender a língua do país de acolhimento, no caso o inglês, assim como seus filhos. Nesses contextos, as crianças crescem expostas a mais de uma língua desde o nascimento — o inglês, a língua local, e o português, a língua de herança ou dos pais —, o que favorece o desenvolvimento do bilinguismo simultâneo.

Dessa forma, espera-se que uma criança que cresce exposta a duas línguas no ambiente familiar adquira competências nativas em ambas. Entretanto, o desenvolvimento das competências linguísticas na língua minoritária pode ser afetado por várias razões (Montrul, 2008; 2016, Flores, Rinke & Torregrossa, 2022); como o tempo e contextos de exposição recebida às línguas, motivação intrínseca e extrínseca, entre outros. Há falantes de herança que apresentam habilidades linguísticas funcionais restritas, compreendendo a língua na modalidade oral, mas sem desenvolver, na mesma medida, competências de produção escrita.

> (...) heritage speakers can exhibit functional proficiency in both productive and receptive abilities, or in receptive abilities only. That is, many heritage speakers with very low proficiency in the heritage language can barely speak the language but often retain the ability to comprehend it and translate it into the other language. In the literature, these heritage speakers have been termed receptive bilinguals (Sherkina-Lieber 2011) and overhearers (Oh et al. 2002). Additionally, some heritage speakers are literate in their heritage language — they can read and write — while others are illiterate. Therefore, heritage speakers display proficiency asymmetries in the productive and receptive modes and in oral and written language. Even when heritage speakers have functional ability in their heritage language, a hallmark of heritage speakers' proficiency is the wide range of variability found. This variability is evident along three dimensions: productive/receptive skills (listening, speaking, reading, and writing), communicative ability by discourse type (formal/academic and informal), and grammatical domain (vocabulary, phonology, morphology, syntax, semantics, and discourse). (Montrul, 2015, p. 44).

Na obra *The Acquisition of Heritage Languages*, de Silvina Montrul (2015), mais especificamente no capítulo 3, a autora argumenta e exemplifica, com várias línguas diferentes, que a maioria dos falantes de línguas de herança demonstram melhores competências na língua majoritária.

É fundamental para a manutenção e conservação da língua e cultura brasileira que os filhos de brasileiros, mesmo fora do território nacional, falem a língua portuguesa e tenham conhecimento das tradições brasileiras, afinal, a língua é meio de acesso à cultura (Galisson, 1991, p. 118). Quando essas crianças (imigrantes)

manutencionam uma boa "relação" com o português do Brasil, ou seja, se sentem conectadas e pertencentes à cultura brasileira por meio da língua, há elevada probabilidade que elas desenvolvam uma identidade "bicultural". Em situação distinta, há crianças que perderam ou não adquiriram a LH, o que pode gerar rejeição e distanciamento do Potuguês (língua e cultura). Quando não se estabelece vínculo afetivo com a LH, seu menor prestígio social no contexto de inserção da criança tende a acentuar esses processos.

Além disso, ressalta-se que a manutenção da LH reforça os laços familiares e de amizades, uma vez que a língua portuguesa constitui o instrumento de comunicação. Portanto, os imigrantes, ao visitarem o país de origem, ou ao manterem contato com família e amigos, mesmo que por ligação telefônica ou videochamada, fazem uso dela. Nesse sentido, considerando-se a LH como meio de comunicação entre amigos e família, é por meio dela, também, que se viabiliza o acesso a histórias familiares e tradições.

Assim, a família exerce função importante para a legitimação da LH. Cabe a esta, portanto, incentivar não apenas a aquisição da LH, mas, principalmente, a conexão afetiva com a língua, consequentemente entendendo a importância dela — mesmo em contexto que se trata de uma língua minoritária.

Entretanto, poucas famílias incentivam e viabilizam o acesso à literacia, ou seja, não promovem a leitura e escrita na língua de herança. Há, ainda, a possibilidade de a literacia impulsionar a transferência positiva, ou seja, o conhecimento numa língua pode ser transferido para a outra de forma benéfica. Assim como coloca a autora Treffers-Daller ao mencionar estudos focados em habilidades de leitura na língua minoritária mostram que

> some of the skills that underpin the ability to read, such as phonological awareness (e.g., being aware of the sounds the words hit and bit have in common) and morphological awareness (e.g., being aware of the meaning of individual morphemes such as –er in worker) are transferable between languages (Treffers-Daller, 2018, p. 294)

Por exemplo, a compreensão da definição de "adjetivo" em inglês implica o entendimento imediato da noção equivalente em português.

Além disso, no contexto de imigração, a escolarização/literacia apenas na língua majoritária reafirma a superioridade dessa língua, o que, consequentemente, pode levar a uma subvalorização da LH. Em alguns casos, a criança, ainda, pode, inclusive, perder a capacidade de fala (*attrition*), e apenas entender. Em suma, a literacia pode auxiliar na manutenção de todas as habilidades linguísticas, não somente em relação à leitura e escrita (Montrul, 2015).

Outro benefício que o bilinguismo pode trazer às crianças é a flexibilidade cognitiva, que possibilita um *code-switch* bem desenvolvido (De Houwer, 2009). Entende-se por *code-switch* a habilidade de alternar entre línguas, ou de utilizar mais de uma língua num mesmo enunciado. Ressalta-se que essa alternância de códigos também beneficia diversas outras áreas da vida das crianças, especialmente em relação à capacidade de transitar entre diferentes perspectivas ou sistemas. Em suma, a manutenção da língua de herança ultrapassa a esfera, estritamente, linguística, abrangendo dimensões culturais, sociais, afetivas e cognitivas.

Montrul (2008, 2016), em seu estudo sobre bilinguismo, relata como a morfologia verbal é vulnerável e suscetível a desvios e variações agramaticais, podendo ser observado em forma de interferência, erosão (*attrition*) ou aquisição incompleta. Acrescenta-se, ainda, que a autora observou que morfologia de tempo, aspecto e modo são frequentemente ausentes ou modificadas no sentido de simplificá-las.

Esses fenômenos podem ocorrer por diversas razões, entre as quais se destacam a quantidade e a qualidade do *input* linguístico. Nesse sentido, Paradis observa que "Inflectional morphology is particularly vulnerable in situations of reduced input or limited exposure, making it one of the first grammatical domains to show effects of attrition or incomplete acquisition." Tal afirmação revela que a morfologia flexional constitui um dos primeiros domínios gramaticais a apresentar efeitos de exposição reduzida ou de aquisição incompleta. *"Inflectional morphology is particularly vulnerable in situations of reduced input or limited exposure, making it one of the first grammatical domains to show effects of attrition or incomplete acquisition."* (2010, p. 168)

Esta dissertação contempla um estudo de caso, cujo objetivo consiste em compreender a influência do inglês na produção da flexão verbal no português língua de herança por crianças bilíngues residentes nos EUA. Para tal, analisamos dados coletados de três testes linguísticos realizados e aplicados por nós em 15 crianças, entre

6 e 15 anos, filhas de, ao menos, um pai brasileiro. Entretanto, é preciso que alguns termos sejam definidos, para que não haja interpretações errôneas.

Há diferentes tipos de bilinguismo; por essa razão, delimitamos, neste estudo, a modalidade que orienta nossa análise. A presente dissertação circunscreve-se no bilinguismo simultâneo, compreendido como a situação de crianças expostas a duas línguas desde os primeiros dias de vida. Consideramos, especificamente, crianças que falam português como língua de herança e que residem, desde o nascimento, nos Estados Unidos, contexto em que o inglês constitui a língua majoritária. A Língua Portuguesa possui um sistema verbal complexo, com várias flexões, e diferentes terminações para cada pessoa do discurso, tempo, modo e aspecto. Além disso, há tempos (futuro do subjuntivo e o pretérito mais-que-perfeito) que não existem em inglês. Este, por sua vez, possui poucas variações de flexão entre as pessoas do discurso — no presente, por exemplo, os verbos mudam, apenas, na terceira pessoa do singular. Além disso, o Inglês dispõe de um conjunto amplo de auxiliares para a formação de tempos verbais, o que o distingue ainda mais do Português. Essa disparidade quanto à complexidade dos sistemas pode influenciar a escolha, pelas crianças bilíngues, da língua a ser utilizada; alternativamente, pode ocorrer a mobilização do sistema de flexão verbal do inglês em enunciados produzidos em português. Considerando esse contexto, analisamos se essas crianças cometem inadequações de flexão verbal na língua de herança, e qual é o domínio desses desvios, para assim concluir a real influência de uma língua majoritária na de herança.

Além disso, observamos uma lacuna na literatura a respeito de pesquisas com crianças brasileiras (imigrantes) nos EUA, mais especificamente focados na flexão verbal do português como língua de herança. Para organizar e orientar este estudo, determinamos os seguintes questionamentos de pesquisa:

1) qual é o contexto e a quantidade de exposição à língua minoritária?

2) as crianças mais velhas possuem comando melhor na língua de herança?

3) quais padrões de variação na flexão verbal na LH indicam interferência do inglês?

4) como crianças bilíngues (português–inglês) flexionam verbos no português de herança?

Com o intuito de responder às perguntas de investigação, destacamos, como objetivo principal da pesquisa proposta nesta dissertação: identificar possíveis influências do inglês no português de herança, mais especificamente quanto à flexão verbal, em crianças entre 6 e 15 anos.

Para atingir esse objetivo principal, definimos os seguintes objetivos específicos:

- avaliar a morfologia do português de herança em tarefas controladas;
- testar a sensibilidade à gramaticalidade de formas verbais;
- comparar os resultados dos testes aplicados.

Dessa forma, identificamos os tipos mais frequentes de inadequações no uso de verbos no português, verificando possível influência do inglês na conjugação de tempo e de pessoa dos verbos em português. Como já mencionado, para analisar casos de bilinguismo, é necessário considerar os diferentes contextos em que cada língua é utilizada, possibilitando, assim, encontrar justificativas para as diferentes competências linguísticas entre as línguas que cada criança tem.

Nessa perspectiva, estabelecemos três hipóteses:

Hipótese 1: devido ao contato limitado com o português, a criança não desenvolve bom comando na língua de herança.

O grau de contato com uma língua constitui fator determinante para a sua aquisição. Com base no fator contexto e tempo de exposição de crianças a uma língua, o contato com duas línguas não é o suficiente para caracterizá-las como bilíngues. Num estudo proposto por Flores e Correia, que estabeleceram comparações entre diversas outras pesquisas sobre bilinguismo precoce, as autoras afirmam que

> o desenvolvimento da competência lexical da criança bilíngue é significativamente influenciado pelo grau de exposição linguística às duas línguas em aquisição. (2016, p. 245)
> (...) o desenvolvimento gramatical é fortemente influenciado pelo grau de exposição linguística nas línguas-alvo (2016, p. 252).

Assim, para que se desenvolva um comando de duas línguas, o grau de exposição deve ser equilibrado, isto é, não deve haver diferença significativa na

quantidade de *input* entre ambas. Quando há disparidade acentuada nesse grau de exposição — como no caso de crianças de famílias brasileiras que residem em outro país — a língua minoritária tende a não atingir o nível de proficiência de um falante nativo.

Como segunda hipótese, consideramos que:

Hipótese 2: o inglês influencia diretamente a produção verbal das crianças bilíngues de herança, consequenciando a simplificação do sistema verbal português.

Considerando a grande diferença entre os sistemas verbais do inglês e do português, as crianças tendem a utilizar o padrão de flexão de pessoa da língua inglesa no português, além dos tempos verbais mais simples, como presente e pretérito perfeito, independentemente do tempo real da ação. Isso pode ser justificado em virtude da falta de estudo formal da língua minoritária, uma vez que é mais utilizada no seio familiar de forma informal. Nessa perspectiva, a língua com menos *input* e/ou proficiência é mais afetada, principalmente se a estrutura em questão for mais complexa, que é o caso do sistema verbal do português em comparação com o inglês.

Montrul corrobora esse entendimento ao afirmar que:

> child and adult heritage speakers have been shown to display erosion and loss of the tense-aspect and mood system in oral production. In particular, while they retain the preterit—imperfect difference in the past, the meanings and forms are often confused. Subjunctive morphology, on the other hand, is even more affected… (Montrul, 2009, p. 239)

Como última e terceira hipótese, consideramos:

Hipótese 3: as crianças que possuem contato com família estendida e/ou irmãos possuem maior fluência na produção oral.

O fato de a criança utiliza a língua em contextos “afetuosos”, como o familiar, permite que ela se sinta pertencente à língua/cultura, construindo essa identidade bicultural. O contato com a família facilita a transmissão cultural e linguística, assunto o qual discorremos no subcapítulo *1.4 Língua de Herança, Imigração e Transmissão Intergeracional*.

Estruturamos esta dissertação em cinco capítulos. Na presente introdução, propomos um subcapítulo dedicado à explicação e contextualização de alguns termos essenciais para a pesquisa. Destacamos algumas ideias de autores para nos auxiliar a definir e contextualizar tais termos, como BFLA (*Bilingual First Language Acquisition*), língua de herança, além de destacar a importância da família nesse contexto migratório e bilíngue. Também explicamos a razão da utilização de termos como *desvio* em vez de *erro*, a fim de evitar depreciação e julgamento de qualquer língua ou cultura.

No segundo capítulo, tratamos da *Revisão da Literatura*, abordando estudos que enfocam o bilinguismo em contextos migratórios e de língua de herança, fornecendo uma base teórica para a análise subsequente. Também propomos um panorama entre bilinguismo simultâneo e aquisição de língua de herança, e comparamos os sistemas verbais do inglês e do português. Por fim, discutimos fenômenos relacionados ao bilinguismo, como aquisição incompleta, transferência e erosão. Além disso, apresentamos a metodologia proposta e o *corpus* da pesquisa.

No terceiro capítulo, discutimos a *Metodologia*, tratando o tipo do estudo e explicando como foi realizada a seleção dos participantes para os testes. Há, ainda, um subcapítulo em que detalhamos os três testes aplicados para a coleta de dados, e outro explicando como ocorreu a análise destes.

No quarto capítulo, apresentamos os resultados dos testes aplicados e analisamos o *corpus*. Num primeiro momento, analisamos cada teste individualmente; em seguida, o resultado geral. Em toda análise, fizemos uma comparação com o inglês, observando similaridades nas produções dos participantes com o sistema verbal do inglês.

No último capítulo, *Conclusão*, ressaltamos os principais resultados do trabalho, seguidos das referências e dos anexos.

1.1 Considerações terminológicas: língua de herança e variação linguística

Os termos que elencamos para este trabalho articulam-se à ontologia e epistemologia propostas, pois refletem posicionamentos teóricos relevantes no campo do bilinguismo e aquisição de línguas. Primeiramente, é essencial que esclareçamos o termo *língua de herança* e a nossa escolha de não nos referirmos como *erros* às

inadequações da norma padrão cometidos pelos falantes de herança, e sim *variação linguística*.

Entende-se por língua de herança (*heritage language*) aquela que é transmitida no seio familiar, em contextos de imigração em que a população majoritária do local utiliza uma outra língua, a majoritária (Polinsky & Kagan, 2007; Montrul, 2016). Assim, a criança é exposta à tal língua desde o nascimento. Entretanto, o processo de aquisição desta, assim como sua manutenção, é diferente daquele observado em contextos monolíngues. É importante ressaltarmos a singularidade do contexto da língua de herança, afinal ela não se restringe à função comunicativa; ela configura, igualmente, um espaço de construção de cultura, identidade e vínculos afetivos, ao concentrar um contexto e uma história familiar. Quando adquirida sem escolarização formal e com *input* limitado, tende a apresentar menor prestígio social. Nesse sentido, como defende Faneca, Araújo e Sá e Melo-Pfeifer (2016):

> the concept of HL refers to the language of the family of young people from a linguistic and cultural minority and can be associated with the desire to preserve the language and culture as inherited family capital. In this perspective, one HL has a special status and prestige, which seems to be located in a space between mother tongue and FL depending on the role that language plays in the learner's everyday life. (p. 12).

A escolha pelo termo *língua de herança* foi uma tentativa de nos distanciarmos da noção de que falantes de herança são *semi* ou *falantes incompletos*. Afinal tais termos são depreciativos e sugerem que a norma culta é a única aceitável, excluindo, assim, todas as variações linguísticas. Nesse sentido, buscamos não somente validar, mas valorizar a língua de herança, a qual é construída em contextos singulares, e constitui uma variação riquíssima da língua padrão.

Nessa perspectiva, utilizamos o termo *desvio* em vez de *erro* para nos referirmos àquelas produções que diferem da norma culta. Afinal, ao nos referirmos a esses fenômenos como erro, subentendemos que apenas a norma-padrão seria correta e aceitável, além de acessível, exclusivamente, a falantes nativos escolarizados. Pretendemos, contudo, examinar as razões subjacentes a tais desvios, entre as quais

consideramos predominante a interferência da Língua Dominante (LD), fenômeno já descrito em estudos sobre outras línguas de herança (Montrul, 2008; Paradis, 2010).

Sendo assim, a concepção de *variação linguística* que utilizamos neste estudo circunscreve-se no entendimento de que diferentes línguas/gramáticas ao entrar em contato podem se sobrepor ou sofrer interferência. Nessa perspectiva, durante este estudo, quando nos deparamos com produções verbais que não seguem a norma padrão do português, entendemos ser um caso de interferência interlinguística (língua dominante e minoritária) — no caso o inglês e o português — ou simplificação morfológica, e não ditos *erros* injustificáveis.

Em suma, tais escolhas terminológicas nos permitem analisar as produções das crianças bilíngues de herança sem julgamentos que nos previnem de compreender a faceta do desvio cometido, como variação, e não erro.

1.2 Por que utilizar o conceito de *Bilingual First Language Acquisition* (*BFLA*)*?*

Neste estudo, optamos por utilizar o termo *Bilingual First Language Acquisition* (*BFLA*) para nos referirmos ao bilinguismo investigado. Isso porque referimo-nos a duas línguas simultaneamente desde o nascimento. Assim, não se pode distinguir uma da outra no quesito cronológico (De Houwer, 2009). Espera-se, portanto, que essas crianças, em contextos de contato com duas línguas no seio familiar, adquiram duas línguas, dois sistemas linguísticos, mesmo que o processo de aquisição dessas línguas seja diferente (por exemplo, *input*, contexto, preferência etc.).

Ao utilizarmos o termo *BFLA*, objetivamos também evitar comparações inadequadas com fenômenos de aquisição de L2. No campo do bilinguismo, categorizar o bilíngue é essencial para compreender, observar e justificar os fenômenos linguísticos performados pelo falante. Nesse sentido, tais fenômenos que observamos nesta dissertação são frutos de uma aquisição natural, mesmo que assimétrica entre as línguas, e não estudo formal.

Reconhecemos a complexidade da aquisição bilíngue de herança; por essa razão, entendemos que a caracterização do bilinguismo utilizado nesta dissertação — *BFLA* — nos habilita a analisar as produções dos participantes de forma descritiva e explicativa. Além disso, neste estudo não utilizamos termos ou ideias que desvalorizem

qualquer língua ou cultura, objetivamos apenas contrastar os sistemas linguísticos português e inglês, à luz do bilinguismo em contexto migratório.

1.3 Relevância do par linguístico Português–Inglês

Elencamos o par linguístico Português–Inglês devido às grandes diferenças gramaticais entre as línguas, especialmente em relação à morfologia verbal. Assim, a partir do contato entre o português de herança e o inglês, enquanto língua dominante, configura-se um contexto relevante para a investigação de fenômenos relacionados à produção e à aquisição linguística, tais como interferência e atrito.

O sistema verbal do português caracteriza-se por uma concordância ampla, na medida em que pessoa e número constituem domínios morfologicamente marcados na flexão verbal. No inglês, por sua vez, a concordância é significativamente mais restrita, realizada morfologicamente apenas no presente do indicativo, na terceira pessoa do singular. Tal discrepância entre os sistemas português e inglês pode significar maior dificuldade para aquisição do português de herança por crianças; afinal, em contextos migratórios, o *input* reduzido e normalmente informal limita também o contato com a língua, especialmente com estruturas "mais avançadas" (como o subjuntivo).

Para além da concordância, outros domínios como tempo, modo e aspecto são diferenciados no sistema verbal português. O inglês, entretanto, marca tais domínios de maneira menos morfológica e mais analítica, utilizando, por exemplo, estruturas perifrásticas, advérbios de tempo e auxiliares modais. Tais diferenças leva a uma correspondência entre as línguas mais indireta; além disso, pode, também, implicar a simplificação pelas crianças falantes de herança da língua mais complexa, no caso o português, podendo preferir o uso de estruturas mais simples e comuns no inglês, a língua dominante.

Ainda nessa perspectiva, o português faz uso de perífrases verbais, as quais exigem do falante alto domínio de tempo, aspecto e modo na língua. Quando em contato com o inglês, o qual não utiliza tais construções de forma tão complexa como no português (apenas por meio de *phrasal verbs*), o falante de herança pode não as utilizar com a frequência e destreza de um falante monolíngue, ou ainda utilizá-las de

maneira divergente da norma-padrão. Analisar tais ocorrências nos permite evidenciar os efeitos que o contato interlinguístico pode ter no processo de aquisição, em relação à manutenção e ao uso do português de herança.

Em suma, tamanhas discrepâncias entre as gramáticas, com ênfase no sistema verbal, oferece um campo importante para o estudo dos processos que envolvem o bilinguismo entre essas duas línguas, ou seja, a interferência entre elas. Convém acrescentar que a investigação desse tema permite não somente compreender os processos, mas também contribuir para estudos sobre o bilinguismo, sobretudo para a manutenção de línguas minoritárias, especialmente o português.

1.4 Língua de Herança, Imigração e Transmissão Intergeracional

Com a globalização, o fluxo de pessoas intensificou-se em escala mundial, resultando no aumento dos processos migratórios. Nesse contexto, a migração não pode ser dissociada da questão linguística, uma vez que tais deslocamentos populacionais promovem contato contínuo entre diferentes sistemas linguísticos. Observa-se, nesse cenário, que há mais sujeitos vivendo em contato cotidiano com duas ou mais línguas do que, apenas, com uma única língua (García, 2013; Grosjean, 2015; Tucker, 1999).

Dessa forma, é inquestionável o valor de uma língua para um povo, especialmente em contexto de migração, em que as pessoas se encontram distantes geograficamente de seu país e tentam encontrar outras formas para se aproximar e "matar a saudade", como por meio da comida, da música e da língua. Esta representa não somente um patrimônio, mas faz parte da identidade, que naturalmente leva os pais a transmiti-la aos seus filhos, na tentativa de manter a conexão e o sentimento de pertencimento à cultura, ao país de origem e à família.

Para Little (2020, p. 2), a LH é "*the intergeneral transmission of a language, i.e., a language that filters through the family*". Tal definição nos reafirma a ideia de que a família é a principal responsável por "transmitir" a língua. Assim, podemos afirmar que

> parents are in many ways gatekeepers to the heritage language: whether parents speak to their children in the native language;

> the attitudes parents hold about maintenance of the language; whether opportunities are sought out for the child to be exposed to or to formally study the language; and whether parents provide reading materials in the home or model uses of literacy […]; all may have an impact on whether and to what extent the language is retained by children. (Tse, 2001, p. 37)

Quando se fala em transmissão da língua pela família, nos referimos não somente aos pais, mas como a família imediata, que tem contato próximo com a criança. Assim como defende Braun (2012), outros familiares, em especial os avós, desempenham função importante em transmitir a cultura e acessibilizar a elas contextos linguísticos variados; ao contarem histórias, brincarem, cuidarem e, inclusive, ao utilizarem a língua na presença da criança, ainda que não se dirijam diretamente a ela. Já Melo-Pfeifer (2015, p. 40) estabelece duas categorias para definir a função exercida pela família nesse contexto. Em sentido mais estrito, afirma que a família participa de modo decisivo no desenvolvimento afetivo e emocional, bem como na construção identitária e na transmissão da cultura e das tradições. Nessa mesma perspectiva, a família também contribui para o desenvolvimento cognitivo e verbal, uma vez que se constitui como o primeiro "lugar" de socialização do sujeito; e mais amplo, o qual a família é compreendida incluindo outros graus de parentesco, aumentando, assim, o campo de uso da LH, num contexto mais coletivo, engrandecendo a conexão com a língua e cultura em diferentes níveis.

Entretanto, é fundamental que o sentimento em relação ao bilinguismo seja favorável e harmonioso para a manutenção e uso da LH pelas crianças. Tal questão, proposta por De Houwer (2015), envolve diversas variáveis. A autora apresenta como a sociedade no país de acolhimento desempenha função importante em tal sentimento/relação com a língua pelos falantes de herança, especialmente quando estes iniciam a vida escolar. Portanto, para a aquisição e a manutenção da LH — assim como da língua de acolhimento —, é fundamental que o bilinguismo se desenvolva de forma harmoniosa (Costa Wätzold, 2023).

Apesar de não ser um fator determinante para selecionar os participantes neste estudo, consideramos, para a análise dos dados obtidos, os participantes que têm contato com família estendida (além dos pais e irmãos). Para além disso, na seção *3.2 Seleção dos Participantes*, especificamos os participantes que têm irmãos, pois

acreditamos que eles desempenham uma função, talvez, inclusive, até mais decisiva que os avós, uma vez que a convivência é, geralmente, muito próxima. Entretanto, quando os irmãos já iniciaram a vida escolar, podem utilizar a língua dominante entre eles, dificultando mais a manutenção da LH, reforçando a preferência, prestígio e aumentando mais ainda o *input* da LD.

Nessa perspectiva, consideramos que, com base nos dados coletados com os testes aplicados nos participantes, este estudo contribui para os estudos de português como língua de herança, em especial para o par linguístico português-inglês, e este é relativamente representado em nível científico. Nossa escolha do par linguístico português-inglês com foco na produção verbal distingue este trabalho dos estudos científicos previamente conduzidos, que frequentemente enfocam outros pares (como espanhol-inglês). Analisamos a produção verbal de bilíngues de herança no contexto em que inglês é a língua dominante por meio de testes de produção controlada e livre. Essa abordagem nos permite identificar possível interferência da língua dominante. Assim, nossa pesquisa não somente contribui para aprofundar o entendimento sobre o "comportamento" linguístico de falantes de português de herança, mas também amplia o campo de estudo sobre tal língua em contato com inglês, especificamente a produção verbal. Portanto, este estudo se posiciona como uma contribuição ao corpo de pesquisa nas áreas de estudos do bilinguismo e língua de herança, oferecendo novos dados e compreensão da interação do português de herança e inglês.

CAPÍTULO 2. Revisão da Literatura

Na presente seção, enquadramos nosso trabalho no campo dos estudos sobre aquisição bilíngue e língua de herança. Tomamos como objeto de análise a produção e entendimento verbal em português de crianças bilíngues de herança, com especial atenção à flexão verbal de tempo, modo, aspecto, pessoa e número. Primeiramente, abordamos alguns conceitos fundamentais circunscritos no bilinguismo e língua de herança, discutindo as singularidades de uma aquisição linguística em contextos de exposição assimétrica entre as línguas. Em seguida, avançamos para a descrição das diferenças estruturais entre os sistemas verbais do português e do inglês, destacando a relevância da morfologia verbal do português e sua vulnerabilidade em contextos de bilinguismo inglês-português. Por fim, destacamos fatores que podem influenciar na manutenção da língua de herança.

2.1 Aquisição de Língua de Herança e Bilinguismo

Para o senso comum, bilinguismo contempla, apenas, a capacidade de alguém utilizar duas línguas. Porém, o termo é bastante polissêmico e envolve diversas questões. Nesse sentido, questiona-se: é bilíngue quem consegue comunicar-se em duas línguas? É bilíngue quem fala fluentemente duas línguas? O que é considerado fluência?

Nesta seção, realizamos um breve panorama das teorias do bilinguismo, a fim de contextualizar o objeto de estudo proposto. É comum a noção de que os sujeitos bilíngues são aqueles que têm "controle nativo de duas línguas"[1] (Bloomfield, 1933, p. 56). Entretanto, essa definição exclui todos aqueles que não apresentam competência considerada nativa em uma ou em ambas as línguas, além de a própria noção de "competência nativa" revelar-se conceitualmente problemática e marcada por elevado grau de subjetividade. Haugen (1953), por sua vez, define bilíngue aquele que tem capacidade "de produzir sentenças completas e significativas noutra língua"[2] (p. 7); esta

[1] Tradução nossa: "native-like control of two languages".

[2] Tradução nossa: "can produce complete meaningful utterances in the other language".

concepção é inclusiva, no sentido de agregar pessoas que consigam, apenas, produzir frases (não textos completos).

Por um lado, há autores que adotam definições de caráter mais inclusivo; por outro, alguns sustentam concepções mais restritas do fenômeno. Bloomfield define como bilíngue alguém que tem competências linguísticas de um nativo (Bloomfield 1942, 55f). Grosjean (1999), entretanto, define que o sujeito que usa duas línguas no seu cotidiano (dia a dia) é considerado bilíngue, enfocando o uso das línguas e não na sua competência. Não há, na literatura especializada, um consenso quanto à definição de bilinguismo. O que as pesquisas mais recentes revelam é o uso do método de classificação. Por exemplo, a idade que se adquiriu a Segunda Língua (L2).

Quando a criança é exposta a duas ou mais línguas desde o nascimento, diz-se que ela teve aquisição bilíngue de duas primeiras línguas, o que, na literatura, se refere a *Bilingual First Language Acquisition* (*BFLA*):

> is the development of language in young children who hear two languages spoken to them from birth. BFLA children are learning two first languages. There is no chronological difference between the two languages in terms of when the children started to hear them. This is why in referring to these languages it is best to use a notation that does not imply a notion of 'first' and 'second'. (De Houwer, 2009, p. 2)

Assim, é esperado que crianças que convivem com duas línguas desde o nascimento desenvolvem competências nativas em ambas, pois, como afirma Meisel, "children exposed to two or more languages from birth are expected to acquire competences equivalent to those of monolingual native speakers of these languages" (Meisel, 2019, p. xi). Especialmente nos primeiros anos de vida, período em que a criança costuma manter contato com ambas as línguas em proporções de tempo e em contextos relativamente semelhantes, não se verifica, necessariamente, a predominância de uma sobre a outra. Um exemplo dessa configuração observa-se em crianças filhas de pais de nacionalidades distintas: antes do ingresso na escola e do contato mais sistemático com a língua do país de residência, tendem a utilizar ambas as línguas de modo bastante semelhante. Entretanto, é preciso reconhecermos que os casos de bilinguismo em que o falante detenha competências idênticas em ambas as

línguas são, na realidade, extremamente raros, para que tal situação se verificasse, seria preciso que o sujeito mantivesse contato com ambas as línguas em contextos bastante semelhantes, de modo que a qualidade e a quantidade do input fossem igualmente equivalentes.

É preciso considerar que a aquisição de uma língua constitui um processo muito complexo, em virtude de envolver várias outras questões; ou melhor, em virtude de ser um processo influenciado por inúmeros fatores; como indicado previamente. O contexto em que a criança vive, por exemplo, é um fator que pode influenciar positiva ou negativamente; se o contato que a criança tem com a segunda língua for prazeroso, provavelmente ela terá mais facilidade de adquiri-la. Porém, se for numa situação traumática, como no caso de refugiados da guerra, essa aquisição, provavelmente, será prejudicada.

Diversos estudos no campo do bilinguismo consideram as variáveis contexto e idade como critérios relevantes para a mensuração e/ou classificação do bilinguismo analisado. Em contrapartida, algumas pesquisas desconsideraram tais aspectos, o que compromete a consistência de seus resultados.

John Macnamara (1966), por exemplo, realizou uma revisão de pesquisas desenvolvidas até meados do século XX na área do bilinguismo, as quais investigavam o desempenho linguístico e cognitivo de crianças bilíngues. O autor concluiu que o bilinguismo simultâneo poderia acarretar efeitos prejudiciais às crianças. Posteriormente, contudo, verificou-se que essa conclusão decorre da ausência de controle de variáveis fundamentais, como o contexto — frequentemente marcado por comparações entre realidades desiguais — e a idade dos participantes (Almeida & Flores, 2017).

Em famílias imigrantes, as crianças têm contato com duas línguas desde os primeiros anos de vida, a língua do país de acolhimento (majoritária) e a dos pais (minoritária ou de herança). Por isso, é comum esperar que essas crianças adquiram competências nativas em ambas as línguas. Entretanto, o contexto em que o bilinguismo é desenvolvido constitui um preditor da extensão lexical e da competência gramatical que o bilíngue consegue adquirir.

Em sua obra *Bilingual First Language Acquisition*, De Houwer (2009) dedica um capítulo inteiro para discorrer sobre o processo de aquisição do léxico (palavras) em

crianças BFLA. Um dos aspectos ressaltados pela autora é que a extensão do repertório lexical apresentado pelas crianças BFLA pode estar diretamente relacionada ao tempo de exposição e de contato que mantêm com a língua em questão.

> The proportion of the estimated time that children spend in the presence of speakers of both languages can, in many cases, explain why a particular child said more words in Language A than in Language Alpha (David & Li, 2008; Pearson et al., 1997; see also Vila, 19842). The most convincing evidence to date for the importance of input in early word learning comes from a study by Marchman et al. (2004: 217) that found a strong correlation between the relative amount of exposure to each language and a large group of English–Spanish BFLA children (De Houwer, 2009, p. 197)

O *input* linguístico ao qual se está submetido está diretamente relacionado ao léxico adquirido. Uma criança que convive com um círculo limitado de pessoas falantes nativos da língua de herança e que frequenta poucos lugares em que essa língua é usada provavelmente terá um léxico mais limitado nessa língua, e comparação com a outra língua (dominante). Em contrapartida, uma criança que convive com diversas pessoas, de variados contextos socioeconômicos, que viaja muito e frequenta lugares também diversificados, provavelmente, terá o léxico mais amplo. Nesse sentido, para Correia & Flores (2017):

> the differences observed in the vocabulary sizes of bilingual children in each of their languages are due to the fact that they are usually exposed to each language in different settings, resulting in the distribution of their lexical knowledge across the two languages—the so-called “distributed characteristic” of bilingual knowledge. (...) the lexical development of young bilingual children have shown that variation in the rate of lexical acquisition in each language is significantly associated with factors related to their language experience, namely the quantity [15,16,20,22,23,40] and quality [24,41,42] of input. (p. 2)

Dessa forma, crianças que convivem com uma língua majoritária em contextos diversos (escola e situações sociais) e com uma língua minoritária apenas no contexto doméstico — que é o caso de muitas famílias imigrantes de pais que falam a

língua majoritária como L2, ou não falam — tendem a adquirir competências diferentes em ambas as línguas (Flores, 2015).

Ressalta-se que, como o ambiente familiar influencia o BFLA, afinal, "*the family is the child's first and most influential social environment. If children are to grow up with two languages, regular input in both must come from the family context, especially in the first years.*" (De Houwer, 2009, p. 32). Portanto, embora comumente se espere que uma criança exposta a duas línguas desde o nascimento configure um caso de "bilinguismo balanceado", tal resultado depende, em larga medida, da forma como a família orienta e organiza a experiência bilíngue da criança. Há, ainda, a possível influência dos irmãos no processo de aquisição da língua minoritária. Conforme relatado por Katherine Bridges e Erika Hoff (2014), com base em dois estudos empíricos, foram encontradas evidências de que irmãos em idade escolar exercem impacto significativo sobre o uso, a manutenção e a proficiência na língua de herança, influenciando, inclusive, a escolha linguística adotada pela mãe nas interações familiares:

> study 2 also found that the presence of a school aged older sibling increased mothers' use of English with their toddlers and that toddlers without a school aged older sibling were more advanced in Spanish than the toddlers with a school aged older sibling (p. 1).

Nesse mesmo estudo, as autoras reportam apontamentos dos pais de famílias bilíngues:

> an older sibling, they say, brings English into the home and reduces the use of the heritage language. There are several reason this might be the case. Children from bilingual homes who use English at school may be more proficient in English than in the heritage language and prefer to use it for that reason (Jia & Aaronson, 2003; Kohnert, 2002) (p. 2).

Assim, os irmãos, em especial com vida escolar ativa, exercem função importante para o processo de aquisição das duas línguas em questão. Caso utilize mais a língua dominante, um irmão pode servir como um catalisador para o processo de aquisição desta pelo outro. Entretanto, quando uma das crianças tem uma grande

preferência pela língua minoritária, a convivência entre elas pode ser uma fonte de *input* da LH.

Em um estudo de caso com crianças finlandesas bilíngues nos Estados Unidos, Kravin (1992) afirma que a exposição reduzida à língua minoritária compromete o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e contribui para uma preferência pela língua majoritária. Para Montrul (2008), esse estudo enfatiza

> the role of input in bilingual language development, this study shows how, in the absence of a broader speech community, input from only one parent does not seem sufficient to help the child develop and maintain full linguistic ability in the family language. The child evidenced omission of obligatory elements, problems with inflectional morphology, and word order errors (due to transfer). While some aspects of language may have been acquired, they were subsequently lost (attrition), whereas others aspects of the language may have not been acquired at all, showing delayed and, eventual incomplete acquisition. (p. 102)

Outra questão que poderá influenciar, diretamente, o desenvolvimento bilíngue de uma criança refere-se à maneira que os cuidadores utilizam a língua no ambiente familiar — entre eles e com a criança. Há uma estratégia comum utilizada por famílias bilíngues, *One Parent, One Language* – OPOL, que consiste em cada cuidador falar, exclusivamente, uma língua com a criança. As famílias que escolhem essa prática acreditam facilitar a aquisição linguística pela criança, fazendo com que ela associe o interlocutor à língua. Entretanto, em um estudo, Houwer (2007), ao analisar mais de 2.000 famílias que utilizavam OPOL, concluiu que menos de 80% das crianças se tornaram, de fato, bilíngues.

2.2 Flexão Verbal e Diferenças Estruturais entre Português e Inglês

Para compreendermos o desenvolvimento linguístico de crianças bilíngues português/inglês, é crucial que entendamos também as diferenças estruturais entre as línguas. Por isso vamos analisá-las. O sistema verbal do português brasileiro é complexo, especialmente em comparação ao inglês, o que pode tornar o processo de aquisição

particularmente intrincado para crianças bilíngues. Enquanto o português é classificado como língua sintética e flexional, em razão de sua morfologia verbal complexa (Castilho, 2014) — comparativamente mais rica do que a do inglês —, este último, por apresentar morfologia flexional mais reduzida, sendo assim mais analítico (baseado em verbos auxiliares), configura-se como sistema estruturalmente menos complexo

No português, os verbos são formados por diferentes elementos que contribuem para a construção de seu significado e de suas formas flexionadas. Entre esses elementos, destacam-se a raiz, o radical e a vogal temática, componentes fundamentais para a identificação das conjugações verbais e para a formação dos diferentes tempos, modos, pessoas e números da língua portuguesa. O radical é a parte do verbo que contém o significado lexical e é formado pela raiz somada à vogal temática. O português possui três vogais temáticas que definem as conjugações: -a (1ª conjugação), -e (2ª conjugação) e -i (3ª conjugação) (Castilho, 2014 p. 393).

Assim como, defende Castilho (2014), os sufixos modo-temporais indicam, simultaneamente, o momento em que a ação ocorre (tempo - presente, passado ou futuro) e a atitude do falante em relação a essa ação (modo) (Castilho, 2014, p. 393). Este último pode ser indicativo (fatos reais/certos), subjuntivo (situações hipotéticas/incertas) ou imperativo (ordens/pedidos) (Castilho, 2014, p. 438). Diferentes sufixos são usados para cada combinação. Por exemplo, no Pretérito Imperfeito do Indicativo, usa-se {-va} para verbos de 1ª conjugação (falava) e {-ia} para os de 2ª e 3ª (vendia, partia). No Presente do Subjuntivo, utiliza-se {-e} para a 1ª conjugação (fale) e {-a} para as demais (venda, parta) (Castilho, 2014, p. 393 - 394).

Sendo assim, o português tem tempos flexionados bem distintos e frequentes (e.g. pretérito perfeito -comi, pretérito imperfeito -comia, futuro -comerei e/ou futuro perifrástico -vou comer). No português, o passado é flexionado em todas as pessoas de maneiras diferentes (e.g. eu comi, ela/você comeu, eles comeram, nós comemos).

Os sufixos número-pessoais indicam se o sujeito é singular ou plural e qual das três pessoas do discurso ele representa (1ª, 2ª ou 3ª) (Castilho, 2014, p. 150; 394). Assim, no que diz respeito à morfologia de concordância, pessoa e número, pode-se dizer que o português é de concordância rica (rich agreement language), uma vez que possui morfologia flexional diferenciada para as diversas pessoas gramaticais, isto é,

possui sincretismo reduzido. Conforme D'Alessandro (2024), "*A language has rich verbal agreement if it has a large set of non-syncretic endings for the finite verb*." (p. 18)

O aspecto verbal no português é uma categoria que gera bastante discussão entre linguistas, por se tratar de uma questão complexa e não ter um consenso quanto a sua definição. Travaglia (2016) dedicou uma obra inteira ao estudo do aspecto verbal, afinal julgava ter tido pouca atenção, pois "*nossas gramáticas tradicionais, com raras exceções, quase não tratarem desta categoria. A sua não consideração criou uma lacuna na descrição do sistema verbal português*" (p. 16). Dessa forma, neste estudo nos aproximamos da definição de Travaglia (2016), que considera aspecto uma categoria gramatical do verbo ligada ao tempo, mas de natureza não dêitica. Sendo assim, ao contrário do tempo verbal que localiza uma situação como anterior, simultânea ou posterior ao momento da fala, o aspecto não faz uma datação externa, mas refere-se à constituição temporal interna da situação.

> Aspecto é uma categoria verbal de TEMPO, não dêitica, através da qual se marca a duração da situação e/ou suas fases, sendo que estas podem ser consideradas sob diferentes pontos de vista, a saber: o do desenvolvimento, o do completamento e o da realização da situação (Travaglia, 2016, p. 43).

Em suma, o tempo é um "tempo externo" à situação, enquanto o aspecto é o seu "tempo interno" (Travaglia, 2016). Por isso, trataremos no estudo do aspecto verbal do português por tempo-aspecto. Travaglia (2016) defende que o aspecto indica fases da situação, e há três pontos de vista diferentes das fases de desenvolvimento da situação:

> a. o do desenvolvimento da situação, o que nos dá três fases: início, meio e fim;
> b. o do completamento da situação, o que nos dá duas fases: a da situação incompleta e da situação completa;
> c. o da realização da situação, o que nos dá três fases: a da situação por começar, a da situação começada ou não acabada e a da situação acabada. (p. 43)

Entretanto, "o aspecto não dispõe de morfologia própria no português" (Castilho, 2014, p. 417), ele funciona através de uma combinação de elementos

linguísticos: o sentido lexical do verbo, as flexões de tempo e modo, o uso de perífrases e a presença de advérbios (Castilho, 2014). Por exemplo, quando o foco é a duração, ela pode ser limitada (indicando o início, fim ou o valor da duração) "João **ficará** estudando até amanhã." (Travaglia, 2016, p. 46); ou ilimitada "A Terra **gira** em torno do Sol." (Travaglia, 2016, p. 47).

Em contrapartida, o inglês marca aspecto verbal de maneira morfológica, como o aspecto progressivo, que indica uma ação em desenvolvimento, marcado por -*ing* nos verbos; enquanto o *perfect* (formado pelo auxiliar *have* + verbo no passado particípio) indica uma concepção retrospectiva de uma ação, como se fosse uma ponte entre dois acontecimentos, ou um evento passado com o presente (Rossiter, 2022).

Diferente do português, o inglês preserva pouquíssimas marcas morfológicas de flexão de pessoa e número. No Presente Simples a única flexão obrigatória ocorre na terceira pessoa do singular (he, she, it), onde se adiciona o sufixo {-s} (ou {-es}) à raiz do verbo, todas as outras pessoas utilizam a forma básica (raiz) do verbo sem alterações (Rossiter, 2022). Vejamos os exemplos: "*It snows in winter in New York. / I get up at 6 every morning*" (Rossiter, 2022, p. 10). O Verbo *to be* é a principal exceção, possui três formas no presente (am, is, are) e duas no passado (was, were) para concordar com o sujeito (Rossiter, 2022).

Para marcar o passado, a grande maioria dos verbos segue a regra simples de acrescentar -ed (para todas as pessoas do discurso), a não ser no caso de alguns verbos irregulares (Rossiter, 2022). Além disso, utilizam-se auxiliares na negativa e pergunta tanto do passado (did) quanto do presente (do/does) (Rossiter, 2022), mantendo o verbo principal no infinitivo.

O inglês utiliza três modos principais, indicativo - utilizado para declarar fatos e realidades -, imperativo - para dar ordens, instruções ou convites -, e subjuntivo - *very rare in English, and is normally found only in a few expressions, the most common of which is 'If I were you'* (Rossiter, 2022, p. 9).

Sendo assim, as diferenças estruturais dessas línguas podem afetar o processo de aquisição do português. O que pretendemos analisar neste estudo.

Entretanto, é preciso que façamos uma ressalva, afinal, *Many of the patterns of simplification, overgeneralization, and reanalysis found in heritage grammars are strikingly similar to the developmental errors attested in monolingual acquisition by*

young children (Montrul, 2015, p. 88). Há estruturas complexas que, mesmo em contexto monolíngue, são mais desafiadoras para adquirir. O subjuntivo, por exemplo, é um modo cuja ocorrência não se espera em produções de crianças muito jovens, sendo considerado pela literatura especializada uma estrutura de aquisição mais tardia, não apenas no português, mas também em outras línguas, como o espanhol (Montrul 2008; Jesus, Marques & Santos, 2019).

Num estudo, Flores, Santos, Jesus & Marques (2017) analisaram os efeitos da idade e *input* na aquisição de português LH, por meio de um teste centrado na escolha do modo em orações completivas. Em relação ao subjuntivo, os autores concluem que

> similarly to what was observed for monolingual EP children by Jesus (2014), heritage bilinguals overall performed worse in subjunctive than in indicative contexts, corroborating the prediction that, qualitatively, both groups show identical mood asymmetries. However, contrary to monolingual children, heritage bilinguals still produced high rates of indicatives in the [−epistemic] subjunctive contexts even after the age of eight years, signalling that the acquisition of the subjunctive in complement clauses starts much later in this population and may continue until adolescence. (p. 822)

Assim, uma estrutura de aquisição tardia pode ser especialmente desafiadora para falantes de herança, em especial os mais jovens. Por essa razão, é preciso de cautela ao observar essas estruturas.

2.3 Fatores de Aquisição da Língua de Herança

Considerada a discrepância entre os sistemas linguísticos do português e do inglês, particularmente o verbal, vamos analisar algumas das implicações para a produção linguística de crianças bilíngues de herança. De acordo com a Hipótese do Desenvolvimento Separado, crianças bilíngues BFLA desenvolvem dois sistemas morfossintáticos distintos e separados, sendo assim, uma língua não interfere na outra.

> The Separate Development Hypothesis (SDH) originally stated that children with regular input in two languages from birth who are growing up according to the 'one person, one language' principle develop two distinct morphosyntactic systems. This means that 'the morphosyntactic development of the one language does not have any fundamental effect on the morphosyntactic development of the other' (De Houwer, 1990: 66). Rather, children produce sentences with words from a single language that use the structural possibilities of that same language. (De Houwer, 2009b, page 277)

Entretanto, como já mencionado anteriormente, é bastante utópico submeter as crianças à mesma qualidade e quantidade de *input* em ambas as línguas. Nos casos em que há variação elevada no *input*, a criança pode apresentar proficiência diferente nas duas línguas, sendo a menos usada e ainda com uma morfologia verbal complexa, há grandes chances de que se torne a língua mais fraca (menos usada e menor proficiência).

> In early childhood bilingualism, the weaker language is defined as the less proficient or structurally underdeveloped language, as measured by mean length of utterance (MLU), morphosyntactic development, word types, functional elements, and degree of language mixing (Montrul, 2008, p. 102).

O termo *Crosslinguistic Influence* – CLI, proposto por Sharwood Smith (1983), é uma concepção de que os sistemas linguísticos de um bilíngue se influenciam mutuamente. Assim como afirma Montrul (2016), "*Heritage speakers often exhibit cross-linguistic influence from the dominant language, especially in morphosyntactic domains where the two languages diverge structurally*." (p. 108). Tal influência pode se manifestar em vários níveis. O atraso no desenvolvimento de uma estrutura, por exemplo, de falantes de português de herança pode ocorrer, talvez, por não ter uma estrutura correspondente na língua dominante. Além disso, pode haver transferência, ou seja, o uso de uma estrutura de uma língua noutra. Esse "fenômeno" tende a acontecer de forma a simplificar o complexo, o bilíngue utiliza a estrutura que mais tem dominância na língua mais fraca.

Dessa forma, no caso do inglês como língua majoritária, pode haver simplificação morfológica. As crianças utilizam o sistema de flexão verbal inglês, que é mais simples, no português, que é mais complexo, por exemplo. Isso implica erros de concordância, como a dificuldade do bilíngue em marcar pessoa ou número no verbo, bem como o uso de formas morfologicamente não marcadas — por exemplo, corre empregada para todas as pessoas e/ou tempos verbais. De acordo com a ideia de Montrul, *incomplete acquisition* acontece quando o bilíngue não chega num nível satisfatório, próximo ao nativo, de fluência na língua (o que normalmente é esperado de um *BFLA*). Enquanto diz-se *attrition* quando o bilíngue perde habilidades numa língua que um dia teve. *Attrition can be said to occur when the availability of the nondominant language decreases so much that fluent language processing in that language is no longer possible* (Köpke, 2018, p. 365). Tal concepção não é possível ser considerada em crianças, uma vez que ainda não atingiram um nível de fluência na língua para dizermos que algo foi "perdido", e sim não adquirido — *incomplete acquisition* (Montrul, 2016).

Em suma, a simplicidade morfológica do inglês pode facilitar a aquisição (em contextos de BFLA), enquanto a complexidade do português exige maior esforço para tal aquisição, ou seja, *input* contínuo e diversificado. Para Montrul (2016, p. 55), "*heritage speakers tend to omit or neutralize low-salience inflectional morphology, especially when the dominant language offers fewer or less perceptible morphological contrasts*." Assim, para que a criança bilíngue adquira, de fato, a segunda língua, no caso a língua de herança, deve-se expô-la a uma "quantidade" mínima da língua, o suficiente para que ela consiga adquiri-la, o que se intitula na de *Critical Mass of Input*.

Dessa forma, quando a "massa crítica de exposição" falta em crianças bilíngues Português-Inglês, pode significar uma simplificação de estruturas complexas (como modo e aspecto). Entretanto, é preciso considerar que algumas formas gramaticais são, de fato, mais avançadas, e, mesmo um falante nativo vivendo em seu país de origem adquire tardiamente (na adolescência, por exemplo) ou, inclusive, mesmo somente com estudo formal. Portanto, não se deve esperar que crianças bilíngues de famílias imigrantes sejam diferentes.

É possível que, devido à falta de estudo formal, aliada à falta de "massa crítica de exposição" (*critical mass of input*), falantes de língua de herança simplesmente não adquirem essas "estruturas avançadas" (como o modo subjuntivo), levando à

aquisição incompleta (Montrul, 2008, 2016). Dessa forma, consideramos, apenas, estruturas que se esperam da faixa etária das crianças neste estudo.

> If the child does not receive sufficient input in one of the languages, the development of that language may be incomplete. There seems to be a critical mass of exposure needed for children to acquire a language successfully. (De Houwer, 2009a, p. 55).

2.4 Fatores de Preservação da Língua de Herança

A manutenção e o desenvolvimento da Língua de Herança (LH) (consequentemente da cultura) dependem, exclusivamente, dos falantes. Uma vez que não há falantes, a língua é extinta e a cultura esquecida. Normalmente, famílias imigrantes querem que suas crianças tenham a mesma ligação emocional ao país de origem, e isso ocorre por meio da língua. Entretanto, a aquisição da LH é um processo complexo influenciado, decisivamente, por fatores extralinguísticos, nomeadamente o prestígio social da língua minoritária e a disponibilização ou não do ensino formal.

No contexto de crianças imigrantes ou filhas de imigrantes, normalmente, as crianças têm mais contato com a língua majoritária na escola, com os amigos, e nas redes sociais. Dessa forma, elas ficam expostas à língua do país de acolhimento por muito mais tempo e em contextos mais diversificados, o que as famílias imigrantes têm muita dificuldade de proporcionar às crianças em relação à língua de herança.

Além disso, a alfabetização/escolarização possibilita a literacia, aprendizagem da leitura e escrita. Visto que a criança aprende a língua escrita e falada, formal e informal, pode-se dizer que ela tem acesso à língua como um todo, afinal há propriedades da língua que são mais presentes em contextos formais e/ou escritos. Entretanto, frequentemente, isso acontece, apenas, na língua majoritária. Muitas famílias não ensinam a escrita e leitura na língua de herança. A falta dessas habilidades limita o contato, a consciência metalinguística e, inclusive, o vínculo emocional com a língua.

> Geralmente, os falantes de herança não recebem instrução formal na sua língua de herança (ou recebem apenas instrução

> muito limitada) e usam esta língua em contextos informais de comunicação. Isto significa que estão expostos apenas a registos coloquiais e não têm contacto com fontes formais, orais ou escritas. Consequentemente, não contactam com propriedades da língua que estão mais presentes em registos formais e em textos escritos (por exemplo, o uso da mesóclise ou do pretérito mais-que-perfeito simples no português europeu) e apresentam, no seu discurso, marcas da norma coloquial. A falta de instrução formal também explica o baixo grau de consciência metalinguística atribuído a bilíngues de herança (Almeida & Flores, 2017, p. 298).

A criança pode não se sentir confortável e confiante para utilizar a língua, por não ter adquirido todas as competências (*incomplete aquisition*). Sendo assim, como dito anteriormente, essas crianças tendem a simplificar a língua de herança, podendo torná-la mais similar à majoritária, que é a língua que elas têm mais proficiência e contato, podendo não desenvolver competências linguísticas próximas daquelas que possuem na língua majoritária.

É preciso, também, considerarmos o contexto social em que famílias imigrantes geralmente estão inseridas. Geralmente, foram famílias que migraram em busca de uma vida melhor, o que pode significar a um sentimento de inferioridade em relação aos "nativos" do país de acolhimento. Além disso, essas pessoas também inferiorizam os imigrantes. Pode-se dizer que a maior diferença sociolinguística de uma LH, em comparação à língua majoritária, é o prestígio social. As crianças tendem a assimilar essa dinâmica com relativa facilidade, conforme observa Silvina Montrul,

> (...)bilingual children who speak a minority language at home become aware very early in life of the political and social status of the languages they speak once they start to socialize beyond the home through childcare, friends, and other social interactions. Even when children are encouraged to use the minority language at home, preference for the majority language is very strong. When the family language is used less frequently than the majority language by simultaneous bilingual children, it runs the risk of becoming weaker, eventually affecting its vocabulary and grammar. (Montrul, 2008, p. 102)

Essa diferença de prestígio desempenha função importante não apenas para o processo de aquisição bilíngue dessas crianças, mas também para a manutenção da

língua de herança, a qual, não raramente, sofre perda ao longo da infância e da adolescência. A pressão social a que essas crianças estão submetidas pode levá-las a sentir vergonha. Como relatado num estudo de Caldas e Caron-Caldas (2000, p. 375), um menino imigrante, nos Estados Unidos, disse aos seus pais "It's not cool to speak French in school.", mesmo tendo a maioria dos colegas de classe descendentes franceses. Este é um claro caso de rejeição e tentativa de afastamento da LH, o que é muito comum quando as crianças começam a escola formal (Montrul, 2016, p. 121).

Como já mencionado, a família desempenha função importante para a aquisição e manutenção bilíngue de herança. "O uso regular da língua portuguesa na comunicação no seio da família é um garante essencial de um desenvolvimento estável e consistente do português" (Flores *et al*., 2022, p. 123).

Entretanto, ainda que a Língua de Herança (LH) seja fortemente incentivada na esfera doméstica e familiar, tal estímulo pode não se revelar suficiente para sua manutenção. Após o início da escolarização, as principais fontes de *input* linguístico e de referências valorativas acerca de língua e cultura — inclusive no que se refere à LH — passam a ser os colegas e a sociedade em que a criança se encontra inserida (Montrul, 2016, p. 120). Nesse contexto, é comum que as crianças bilíngues comecem a ter preferência pela língua majoritária.

2.5 Impacto no bilinguismo em longo prazo

Não se considera, nesta dissertação, o estudo formal da língua de herança, os participantes analisados não tiveram acesso à tal. Entretanto, façamos uma breve observação dos efeitos da escolarização na Língua de Herança em crianças bilíngues.

No que diz respeito à manutenção da LH, analisamos, anteriormente, como a escolarização apenas na língua majoritária não somente afeta a proficiência, manutenção e preferência dessa língua, mas como dá lugar a um afastamento da LH. O estudo formal está muito além de, apenas, literacia e conhecimento metalinguístico, ele proporciona a socialização com colegas de classe que vivem num contexto similar, desencadeando, assim, afeto e proximidade com a língua e, consequentemente, com a cultura da LH. Isso pode ocorrer devido ao compartilhamento entre os colegas dos costumes familiares (alimentação, datas comemorativas e valores morais e éticos).

Em famílias imigrantes, a linguagem adquire um significado altamente emocional, pois a língua minoritária se torna mais do que, apenas, um meio de comunicação; é também a ligação com a cultura e país de origem. Possibilita, também, a comunicação com os parentes e amigos que ficaram no país de origem, o que constitui uma questão socioafetiva para a família.

Em suma, a promoção da LH (e do bilinguismo) está além da aquisição gramatical e de apenas comunicação, articula-se, profundamente, à cultura, afeto e senso de identidade de uma família imigrante. E é com a LH que se mantém o vínculo com o que ela representa.

CAPÍTULO 3. Metodologia

Nesta seção, realizamos o enquadramento metodológico do estudo, de forma a descrever os critérios utilizados para seleção dos participantes. Além disso, descrevemos os três testes utilizados para a recolha de dados, bem como explicitamos os procedimentos analíticos adotados, a fim de identificar possíveis padrões de uso do português de herança que evidenciem interferência do inglês.3.1 Tipo de Estudo e Abordagem.

A pesquisa proposta nesta dissertação tem caráter descritivo e exploratório, afinal, por meio de 15 crianças participantes, observamos os fenômenos linguísticos presentes em crianças falantes de português de herança, e não testamos intervenção alguma.

Analisar os dados linguísticos dos participantes permite interpretar os padrões de fala assim como o conhecimento linguístico deles, dados coletados em forma de testes aplicados e realizados por nós. O objetivo é analisar, especificamente, a conjugação verbal no português de herança em crianças no contexto de migração nos Estados Unidos.

3.1 Seleção dos Participantes

A seleção das crianças para este estudo foi realizada por meio de um questionário aplicado aos responsáveis, assim o contexto sociolinguístico dos participantes foi coletado. Tal questionário se encontra nos anexos deste trabalho e é melhor detalhado na subseção “Questionário Sociolinguístico”.

Os participantes tinham idades entre 6 e 15 anos (M = 10,53; DP = 3,18) no momento da aplicação do teste. Todos são nascidos nos Estados Unidos, filhos de um pai ou uma mãe brasileiro que emigrou depois dos 18 anos, e moram com os dois pais. Portanto, foram expostas ao português e inglês simultaneamente, desde o nascimento. Estudam em escolas regulares, ou seja, não participam de programas bilíngues. Portanto, não estudam português de maneira formal. Participam, também, de, pelo menos, uma atividade extraescolar, como *ballet*, futebol, etc., as quais são ministradas

em inglês e a maioria das outras crianças que participam dessas atividades (amigos e colegas) são filhas de estadunidenses e nascidas nos EUA.

Nove crianças convivem, socialmente, com família (também imigrante) de primeiro grau, incluindo primos da mesma faixa etária, tios e avós. Seis crianças não possuem família, além dos pais e irmãos, no país de acolhimento. Seis crianças são filhas únicas. Escolhemos registrar se o participante tem ou não irmãos, pois acreditamos que a convivência entre estes influencia, significativamente, o processo de aquisição linguística, uma vez que essa interação diária é mais uma oportunidade para o uso da língua no seio familiar. Entretanto, irmãos que já iniciaram a vida escolar, se tiverem preferência pela língua dominante, podem aumentar ainda mais o tempo de contato com a língua majoritária (Bridges & Hoff, 2014).

Dessa forma, por ser uma informação pertinente, os responsáveis informaram — por meio do Questionário Sociolinguístico — qual a língua os irmãos normalmente utilizam entre si no seio familiar.

Todos os participantes estavam em contato com português diariamente. De acordo com as informações coletadas no questionário sociolinguístico, o qual é descrito em maiores detalhes na seção “Questionário Sociolinguístico”, categorizamos os participantes por tempo de exposição ao português: “baixa” quando o tempo de exposição é de até 14 horas semanais; “média” para exposição entre 15 e 28 horas semanais; “alta” quando esse tempo for maior que 29 horas semanais. Todos os participantes tiveram contato com as duas línguas desde o nascimento, e desenvolveram o bilinguismo antes dos 3 anos de idade, ou seja, entendiam e produziam frases em ambas as línguas.

Ter desenvolvimento típico de linguagem foi outro critério considerado ao selecionar as crianças para este estudo. Dessa forma, nenhum dos participantes possui histórico algum de distúrbios de fala, de audição ou de aprendizagem, conforme tabela 1.

Tabela 1: perfil dos participantes

Criança	**Idade**	**Pais/ Cuidadores**	**Irmãos**	**Família extensa**	**Exposição ao português**

1	6	Mãe brasileira / Pai brasileiro	Não	Avó materna mora na mesma cidade	Alta
2	7	Mãe brasileira / Pai brasileiro	Sim	Primos brasileiros em outro estado	Média
3	8	Pai brasileiro / Mãe brasileira	Sim	sem família nos EUA	Média
4	9	Mãe estadunidense /Pai brasileiro	Não	sem família nos EUA	Baixa
5	10	Pai brasileiro / Mãe brasileira	Sim	Primos brasileiros na mesma cidade	Alta
6	11	Mãe brasileira / Pai brasileiro	Sim	Avó brasileira morou 1 ano com a família	Média
7	13	Pai brasileiro / Mãe brasileira	Não	Tios e primos brasileiros nos EUA	Alta
8	13	Mãe estadunidense /Pai brasileiro	Sim	sem família nos EUA	Baixa
9	15	Pai brasileiro/ Mãe brasileira	Sim	sem família nos EUA	Média
10	15	Pai brasileiro /Mãe estadunidense	Não	sem família nos EUA	Baixa
11	6	Pai brasileiro / Mãe brasileira	Sim	Mora com tia brasileira	Alta
12	8	Mãe brasileira/ Pai estadunidense	Não	Primos brasileiros nas férias	Baixa
13	11	Pai brasileiro /Mãe	Sim	Avós moraram	Baixa

		brasileira		alguns anos nos EUA	
14	11	Pai brasileiro /Mãe brasileira	Sim	sem família nos EUA	Baixa
15	15	Pai brasileiro /Mãe brasileira	Não	Rede familiar brasileira nos EUA	Média

Fonte: elaborada pela autora.

Para fins de análise de dados, separamos os participantes em três grupos de acordo com a quantidade de contato diário com o português. O Grupo I tem baixa exposição à língua, composto por seis crianças, o Grupo II tem média exposição e contém cinco crianças, já o Grupo III tem elevada exposição e possui quatro, totalizando 15 crianças para recolha de dados. Esta foi uma maneira que encontramos para visualizar melhor as variáveis idade e presença de irmãos.

Uma caraterística comum entre os participantes de “alta” e “média” exposição é que todos são filhos de pai e mãe brasileiros. Percebe-se que os participantes com família (pais, irmãos e/ou família estendida) por perto são aqueles que mais têm contato com português. Todos os participantes do grupo de baixa exposição são filhos de um pai ou mãe estadunidense, com exceção do participante 14 (que talvez o irmão mais velho seja a grande ponte com a língua dominante no dia a dia).

A participação neste estudo foi voluntária e os responsáveis pelas crianças assinaram um termo de consentimento.

3.2 Instrumentos de Coleta de Dados

Como o presente estudo visa analisar o uso de verbos por crianças bilíngues, para a coleta de dados morfossintáticos da flexão verbal no português de herança dos participantes, produzimos três testes, aplicamos dois testes de produção linguística, e um de julgamento de aceitabilidade. Os três testes foram pensados de forma complementar, captando diferentes dimensões do conhecimento verbal das crianças

bilíngues de herança. Cada teste acessa níveis diferentes do processamento da flexão verbal, permitindo analisar a produção e julgamento dessas crianças, e possivelmente encontrar pistas de interferência do inglês.

3.2.1 Teste 1 – repetição de frases

Para o primeiro teste, as crianças ouviram uma frase e deveram repeti-la, ou seja, aplicamos o teste de repetição de frases (*Sentence Repetition Task*). Assim como defendido por Marinis & Armon-Lotem (2015), "*Sentence repetition tasks have been shown to be very sensitive and specific in identifying children with language impairment* …" (p. 95). Apesar de os transtornos de linguagem não serem o foco do nosso estudo, este teste de repetição pode nos ser um excelente instrumento para permitir observar e mensurar a habilidade das crianças bilíngues de herança de processar, reter e reproduzir estruturas morfossintáticas complexas em um contexto altamente controlado específicas na LH.

Em virtude de exigir reprodução imediata da frase, este teste é um excelente instrumento para revelar dificuldades relacionadas ao conhecimento linguístico, como o acesso à morfologia flexional. Quando os participantes alteram a flexão verbal durante a repetição, interpretamos esse fato como fragilidade no domínio da língua. Assim como defendido por Correia, Lobo e Flores (2024),

> children are not mere parrots that repeat sentences: to repeat a sentence correctly, besides holding the information in memory, the child must process it and comprehend its grammar (Lust et al. 1996). Specific mistakes that children make when they fail to repeat correctly give us information on their implicit grammatical knowledge. It is expected that children will only be able to repeat the sentence correctly when its syntactic structure is part of their internal grammar. (p. 3)

O nosso Teste de Repetição de Frases (SRT) foi desenvolvido utilizando a lógica do teste utilizado por Correia, Lobo e Flores (2024). Assim, o adaptamos para o português brasileiro e para alcançar os objetivos do presente estudo. Este foi organizado para variar, de forma controlada, a complexidade sintática e os fenômenos morfossintáticos relevantes, mantendo frases naturais do português brasileiro e

apropriadas ao uso cotidiano. O teste inicia com orações simples/monoclausais no indicativo (p. ex., futuro perifrástico e pretérito perfeito: eles vão brincar…; ontem eu perdi…), que funcionam como itens de menor carga estrutural, sendo ideal para o início do teste. Em seguida, introduziram-se, gradualmente, estruturas biclausais com coordenação (…mas não fez barulho; …tocou tambor e cantou…) e, posteriormente, com subordinação e processos de seleção de modo (Era melhor que… fizéssemos…; Quando… abrirmos…; Se… vissem… correria; Se pudéssemos… chamaríamos…), que aumentam a demanda de processamento e tornam a tarefa mais sensível a desvios de flexão verbal.

Além disso, distribuímos os itens com perguntas QU (Quem foi que…; Que jogo é que…), orações relativas de sujeito e de objeto (o menino que ganhou…; o prêmio que o menino ganhou…), orações completivas finitas e não finitas (A mãe disse que…; Eles querem viajar…), e estruturas de passiva (incluindo passivas com verbos de ação/percepção, como foi guardado e foi visto), de modo a contemplar diferentes tipos de dependência sintática e relações entre elementos da frase. Também foi incluído um item com clítico acusativo em contexto adequado, mas, por se tratar de português brasileiro, priorizamos construções mais frequentes na fala cotidiana e evitamos o uso extensivo de clíticos. Totalizando vinte frases, a ordem final combina itens mais simples e mais complexos de forma progressiva e balanceada, permitindo observar o desempenho das crianças na repetição de sentenças monoclausais e biclausais, com coordenação e subordinação, priorizando a naturalidade do PB e a sensibilidade dos participantes a dificuldades morfossintáticas.

Para este teste, disponibilizamos um áudio para cada frase, que foram gravadas por dois falantes nativos de português brasileiro. Antes de iniciar o teste propriamente dito, permitimos que os participantes escutassem uma frase que não está no teste real, apenas, para se familiarizarem com a tarefa. No teste, as crianças escutaram o áudio uma única vez, era possível que se corrigissem, entretanto contabilizamos a última resposta dada, conforme tabela 2.

Tabela 2: teste de repetição de frases

Item	Sentença	Alvo	Categoria	Estrutura	N.º de

		morfológico principal			**sílabas aprox.**
1	Eles vão brincar depois da aula.	**vão brincar** (futuro perifrástico, 3ª pl)	Indicativo	Monoclausal (perífrase: ir + infinitivo)	10
2	Se vocês vissem ele na rua, ele correria.	**vissem** (imp. subj., 3ª pl) / **correria** (cond., 3ª sg)	Condicional	Biclausal (subordinação condicional)	14–15
3	Eu vou buscar você na escola.	**vou buscar** (futuro perifrástico, 1ª sg)	Indicativo	Monoclausal (perífrase: ir + infinitivo)	11
4	Ontem eu perdi meu lápis na sala.	**perdi** (pretérito perfeito, 1ª sg)	Indicativo	Monoclausal (passado)	11
5	Era melhor que nós fizéssemos o bolo com a nossa vó.	**fizéssemos** (imp. subj., 1ª pl)	Subjuntivo	Biclausal (completiva finita: “que…”)	15–16
6	Quem foi que o policial viu ontem?	**foi / viu** (pretérito perfeito, 3ª sg)	QU-pergunta sujeito	Biclausal (pergunta QU com “é que”)	11–12
7	Quando nós abrirmos a porta, a gente entra.	**abrirmos** (fut. subj., 1ª pl) / **entra** (pres., 3ª sg)	Subjuntivo	Biclausal (subordinação temporal)	14–15
8	Que jogo é que vocês	**ganharam**	QU-pergunta	Biclausal	12

	ganharam ontem?	(pretérito perfeito, 3ª pl)	objeto	(pergunta QU com “é que”)	
9	Eu vi o menino que ganhou o prêmio.	**vi** (pret. perf., 1ª sg) / **ganhou** (pret. perf., 3ª sg)	Relativa	Biclausal (oração relativa de sujeito)	12–13
10	Eu vi o prêmio que o menino ganhou.	**vi** (pret. perf., 1ª sg) / **ganhou** (pret. perf., 3ª sg)	Relativa	Biclausal (oração relativa de objeto)	12–13
11	Os meninos vão comer as maçãs no jardim.	**vão comer** (futuro perifrástico, 3ª pl)	Indicativo	Monoclausal (perífrase: ir + infinitivo)	13
12	O menino espirrou, mas não fez barulho.	**espirrou** / **fez** (pretérito perfeito, 3ª sg)	Coordenação	Biclausal (coordenação adversativa)	13–14
13	Vocês pulariam e derrubariam o copo d’água.	**pulariam / derrubariam** (fut. do pretérito, 3ª pl)	Condicional	Monoclausal (coordenação verbal)	15–16
14	Eles querem viajar comigo nas férias.	**querem** (pres., 3ª pl)	Completiva	Monoclausal (complemento infinitivo)	12–13
15	O livro foi guardado pelos professores na estante.	**foi guardado** (passiva analítica, 3ª sg)	Passiva	Monoclausal (passiva longa)	15

16	Se pudéssemos, nós chamaríamos ela para a reunião.	**pudéssemos** (imp. subj., 1ª pl) / **chamaríamos** (cond., 1ª pl)	Condicional	Biclausal (condicional elíptica)	16–17
17	A menina tocou tambor e cantou na festa.	**tocou / cantou** (pretérito perfeito, 3ª sg)	Coordenação	Monoclausal (coordenação copulativa)	14–15
18	Eles acharam dinheiro no bolso do casaco.	**acharam** (pretérito perfeito, 3ª pl)	Indicativo	Monoclausal (passado)	12–13
19	O neto foi visto pelo avô no parque.	**foi visto** (passiva analítica, 3ª sg)	Passiva	Monoclausal (passiva longa; percepção)	12–13
20	A mãe disse que ele dorme cedo.	**disse** (pret. perf., 3ª sg) / **dorme** (pres., 3ª sg)	Completiva	Biclausal (completiva finita: "que…")	11–12

Fonte: elaborada pela autora.

3.2.2 Teste 2 – produção provocada

No terceiro teste, fizemos uma produção provocada (*elicited production task*). Numa apresentação de Po*werPoint*, a título de contextualização, inserimos em cada *slide* um quadrinho retirado das tirinhas de Mafalda. Juntamente à imagem, havia entre três e nove palavras que as crianças deveriam utilizar para fazer uma frase. Com isso, conseguimos analisar a habilidade dos participantes em produzir estruturas morfológicas específicas, especialmente a conjugação verbal na LH. Determinamos o tempo verbal com base em perífrases temporais (e.g., ontem, hoje, sempre), bem como na pessoa — e, consequentemente, o número — e o modo, em conformidade com o

contexto apresentado. Novamente, elaborou-se um item-modelo, a fim de assegurar a compreensão do procedimento pelos participantes. Estes podiam reformular suas respostas; por essa razão, considerou-se, para fins de análise, apenas, a última produção enunciada. Contabilizaram-se como corretas, exclusivamente, as frases que apresentaram flexões verbais adequadas, segundo a norma culta, bem como aquelas consideradas aceitáveis no uso da língua falada. Na tabela 3, apresenta-se o teste de produção provocada.

Tabela 3: teste de produção provocada

Item	**Palavras estímulo**	**Frases alvo**	**Flexão verbal**
1	eu – ver – o menino que estava sentado	Eu vi o menino que **estava** sentado. / Eu vi o menino que **está** sentado.	**vi** = pretérito perfeito, indicativo, 1ª sg; **estava** = pretérito imperfeito, indicativo, 3ª sg / **está** = presente, indicativo, 3ª sg
2	ontem – menina – cantar – enquanto – tomar banho	Ontem, a menina **cantava** enquanto **tomava** banho. / Ontem, a menina **cantou** enquanto **tomou** banho.	**cantava/tomava** = pretérito imperfeito, indicativo, 3ª sg; **cantou/tomou** = pretérito perfeito, indicativo, 3ª sg
3	nós – ler – muito	Nós **lemos** muito.	**lemos** = presente, indicativo, 1ª pl
4	os homens – estar – carregar uma TV agora	Os homens **estão carregando** uma TV agora.	**estão** = presente, indicativo, 3ª pl (aux.); **carregando** = gerúndio (progressivo)
5	o homem – tocar – a campainha – enquanto – carregar a TV	O homem **está tocando** a campainha enquanto **carrega** a TV. / O homem **tocou** a campainha enquanto **carregava** a TV.	**está** = presente, indicativo, 3ª sg (aux.) + **tocando** = gerúndio; **carrega** = presente, indicativo, 3ª sg / **tocou** = pretérito perfeito, indicativo, 3ª sg; **carregava** = pretérito imperfeito, indicativo, 3ª sg
6	Tomara que – Mafalda – ganhar	Tomara que a Mafalda **ganhe**.	**ganhe** = presente, subjuntivo, 3ª sg
7	nós – jogar – xadrez –	Nós **jogamos** xadrez hoje	**jogamos** = pretérito

	hoje mais cedo	mais cedo.	perfeito, indicativo, 1ª pl *(forma igual ao presente em "nós")*
8	ontem – eu – varrer – se minha mãe – pedir	Ontem, eu **varreria** se minha mãe **pedisse**. / Ontem, eu **teria varrido** se minha mãe **tivesse pedido**.	**varreria** = futuro do pretérito, indicativo, 1ª sg; **pedisse** = pretérito imperfeito, subjuntivo, 3ª sg / **teria** = futuro do pretérito, indicativo, 1ª sg (aux.) + **varrido** = particípio; **tivesse** = pretérito imperfeito, subjuntivo, 3ª sg (aux.) + **pedido** = particípio
9	se não estivesse tarde – nós – assistir TV	Se não **estivesse** tarde, nós **assistiríamos** TV.	**estivesse** = pretérito imperfeito, subjuntivo, 3ª sg; **assistiríamos** = futuro do pretérito, indicativo, 1ª pl
10	amanhã – nós – correr	Amanhã, nós **correremos**. / Amanhã, nós **vamos correr**.	**correremos** = futuro do presente, indicativo, 1ª pl / **vamos** = presente, indicativo, 1ª pl (aux.) + **correr** = infinitivo
11	nós – ver – o cachorro que – perseguir – o menino ontem	Nós **vimos** o cachorro que **perseguiu** o menino ontem. / Nós **vimos** o cachorro que **perseguia** o menino ontem.	**vimos** = pretérito perfeito, indicativo, 1ª pl; **perseguiu** = pretérito perfeito, indicativo, 3ª sg / **perseguia** = pretérito imperfeito, indicativo, 3ª sg
12	enquanto – o cachorro – correr – as crianças – olhar	Enquanto o cachorro **corria**, as crianças **olhavam**. / Enquanto o cachorro **correu**, as crianças **olharam**. / Enquanto o cachorro **corre**, as crianças **olham**.	**corria** = pretérito imperfeito, indicativo, 3ª sg; **olhavam** = pretérito imperfeito, indicativo, 3ª pl / **correu** = pretérito perfeito, indicativo, 3ª sg; **olharam** = pretérito perfeito, indicativo, 3ª pl / **corre** = presente, indicativo, 3ª sg; **olham** = presente, indicativo, 3ª pl
13	o rádio – ser –	O rádio **foi desligado** pela	**foi** = pretérito perfeito,

	desligar – pela menina – outro dia	menina outro dia.	indicativo, 3ª sg (aux. passiva); **desligado** = particípio
14	é importante que – a menina – desligar o rádio	É importante que a menina **desligue** o rádio.	**é** = presente, indicativo, 3ª sg; **desligue** = presente, subjuntivo, 3ª sg
15	o homem – estar – regar – a planta – e sorrindo	O homem **estava regando** a planta e sorrindo. / O homem **está regando** a planta e sorrindo.	**estava** = pretérito imperfeito, indicativo, 3ª sg (aux.) + **regando/sorrindo** = gerúndio / **está** = presente, indicativo, 3ª sg (aux.) + gerúndio
16	eles – ficar – feliz – se a planta nascesse amanhã	Eles **ficariam** felizes se a planta **nascesse** amanhã.	**ficariam** = futuro do pretérito, indicativo, 3ª pl; **nascesse** = pretérito imperfeito, subjuntivo, 3ª sg
17	a formiga – comer – se conseguisse chegar no formigueiro	A formiga **comeria** se **conseguisse chegar** no formigueiro.	**comeria** = futuro do pretérito, indicativo, 3ª sg; **conseguisse** = pretérito imperfeito, subjuntivo, 3ª sg; **chegar** = infinitivo
18	naquela época – você – pensar – muito	Naquela época, você **pensava** muito. / Naquela época, você **pensou** muito.	**pensava** = pretérito imperfeito, indicativo, 3ª sg (forma de "você"); **pensou** = pretérito perfeito, indicativo, 3ª sg
19	agora – a criança – estar chorar – enquanto a mãe – varrer	Agora, a criança **está chorando** enquanto a mãe **varre**.	**está** = presente, indicativo, 3ª sg (aux.) + **chorando** = gerúndio; **varre** = presente, indicativo, 3ª sg
20	ontem – eu – escrever	Ontem, eu **escrevi**.	**escrevi** = pretérito perfeito, indicativo, 1ª sg

Fonte: elaborada pela autora.

3.2.3 Teste 3 – julgamento de aceitabilidade

O teste de julgamento de aceitabilidade incluiu 20 frases, das quais 10 são gramaticais e 10 agramaticais. Estas contêm desvios de flexão verbal. As frases

agramaticais foram separadas por tipo de desvio. Dessa forma havia 2 frases com desvio de modo, 4 de tempo-aspecto, 2 de número e 2 de pessoa. As frases foram randomizadas e não houve restrição de tempo para a realização do teste. O teste foi aplicado, individualmente, a cada criança. Procedeu-se à leitura da frase correspondente e, em seguida, solicitou-se que indicassem se o enunciado estava correto ou incorreto e, quando possível, que identificassem o ponto do desvio e/ou apresentassem a devida correção. Dessa forma, avaliamos a destreza das crianças ao identificar desvios gramaticais não aceitáveis no português padrão, ou seja, conseguimos perceber a sensibilidade metalinguística dos participantes.

Assim como afirmam Rinke e Flores (2014), estudos realizados, por exemplo, por Lesaux e Siegel (2003) evidenciam que bilíngues de herança apresentam habilidades metalinguísticas menos concretas do que aquelas de monolíngues, "*this is mirrored in the well-documented tendency of heritage bilinguals to over-accept ungrammatical options*" (Rinke & Flores, 2014, p. 7). Dessa forma, o Teste de Julgamento de Aceitabilidade oferece evidências sobre o conhecimento gramatical de português dos participantes, mais especificamente do sistema verbal, conforme tabela 4.

Tabela 4: desvios do Teste de Aceitabilidade

Item (nº)	**Frase (com desvio)**	**Tipo de desvio**	**Qtde. de sílabas (≈)**
1	Ontem eu chego cedo na escola.	Tempo-aspecto	11
4	É importante que vocês ficam em silêncio.	Modo	14
5	Nós brinca no pátio depois do lanche.	Número	14
8	Ela dormia mais, se não trabalhasse.	Tempo-aspecto	17
10	O diretor pediu que nós fechamos a porta.	Modo	13
13	Se eu tivesse tempo, eu estudei com vocês.	Tempo-aspecto	12
14	Tomara que a gente vai ganhar o jogo hoje.	Modo	11

15	Eles fomos ao mercado depois da aula.	Pessoa	12
18	Vocês fez muito bem na apresentação.	Pessoa	12
20	Meu irmão e eu saiu atrasado para o treino.	Número	16

Fonte: elaborada pela autora.

3.3 Questionário Sociolinguístico

Com o intuito de obtermos o contexto sociolinguístico em que os participantes estão inseridos, aplicamos um questionário aos responsáveis pelas crianças. Tal instrumento nos ajudou a obter informações relevantes sobre o histórico de exposição às duas línguas (português e inglês) e fatores / hábitos sociais que podem influenciar o desenvolvimento do português de herança. Dessa forma, as informações obtidas nos auxiliaram, também, a interpretar melhor os resultados dos testes, além de nos possibilitar manter um padrão entre os participantes.

O questionário foi respondido por um dos pais ou responsáveis pela criança. Este foi organizado em duas seções. A primeira consistiu em coletar dados da criança, como idade, local de nascimento, composição familiar e presença de irmãos. Na seção seguinte, foi perguntado sobre as línguas utilizadas pelos pais e cuidadores, e padrões de uso das línguas no seio familiar e social.

As perguntas foram predominantemente fechadas, com poucas exceções para descrições mais detalhadas, como qual a língua de primeira infância de cada cuidador. Foi também perguntado qual a proporção do tempo total em que a criança está em contato com português, nos permitindo categorizar os participantes nos grupos que mencionamos na seção “Seleção dos participantes”. As informações coletadas por meio desse questionário foram utilizadas como um suporte para interpretação dos resultados dos testes. Por exemplo, a presença de irmãos e o contexto de uso das línguas foram considerados na análise dos padrões de produção verbal observados, possibilitando uma leitura mais abrangente dos possíveis efeitos do contato com o inglês dominante no desenvolvimento da flexão verbal em português como língua de herança.

3.4 Procedimentos para Análise de Dados

Com a ciência dos participantes, assim como a dos seus responsáveis, os testes foram gravados em áudio, para que pudéssemos analisar os resultados em detalhe. Toda a coleta de dados foi realizada via videoconferência pela plataforma *Zoom,* uma vez que os participantes moram nos Estados Unidos. Após a aplicação dos testes, as respostas dos participantes foram transcritas, ortograficamente, para posterior análise, respeitando a produção de cada criança.

Todas as produções foram anonimizadas, enumeramos os participantes e designamos a eles de acordo com o número (*e.g.* criança 1, criança 2, etc.). As respostas dos testes foram organizadas por criança, tipo de teste e categoria de desvio.

A fim de fazermos a análise dos desvios de flexão verbal, foram registradas todas as ocorrências de desvios neste quesito em cada teste. Registrou-se, ainda, se houve ou não desvio de flexão verbal e a natureza deste — se é de modo, tempo-aspecto, pessoa ou número. Apesar de termos nos deparado com outros tipos de desvios, contabilizamos e analisamos apenas aqueles referentes à flexão verbal.

Abaixo explicaremos como categorizamos os desvios observados nos resultados dos testes de produção e julgamento de aceitabilidade pelos participantes, que foram centralizados nas morfologias de pessoa, número, tempo-aspecto e modo. Os desvios foram codificados da seguinte maneira:

i. quando não há concordância do verbo com a pessoa gramatical do sujeito (1a, 2a ou 3a pessoa), designamos por **desvio de pessoa**. Tal ocorre quando o falante utiliza uma conjugação verbal diferente daquela esperada pela norma culta. Exemplos:

1) Ontem, eu **escreveu**. (alvo: escrevi)
2) Eu **viu** o menino que estava sentado. (alvo: vi)

ii. Quando há substituição da forma singular pela plural, e vice-versa, no verbo, consideramos **desvio de número**. Isso ocorre quando o falante utiliza uma conjugação verbal singular para um sujeito plural, ou conjugação verbal plural para um sujeito singular. Exemplos:

3) Enquanto o cachorro corre, as crianças **olha**. (alvo: olham)

iii. Consideramos **desvio de modo** quando o modo verbal não é condizente com o contexto sintático-semântico. Tal ocorre quando o falante utiliza o indicativo quando deveria utilizar o subjuntivo, e vice-versa. Exemplos:

4) É importante que a menina **desliga** o rádio. (alvo: desligue)
5) Ontem, eu **varria** se minha mãe **pedia**.(alvo: teria varrido; tivesse pedido)

iv. Quando o tempo verbal não corresponde à referência de tempo dada pelo contexto, muitas vezes indicada por advérbios ou expressões temporais, consideramos **desvio de tempo-aspecto**. Exemplos:

6) A formiga **vai comer** se conseguisse chegar no formigueiro. (alvo: comeria)

Entretanto, em alguns casos, houve sobreposição entre as categorias de flexão verbal, ou seja, situações em que os participantes cometeram dois desvios numa mesma situação. Isso ocorre porque as propriedades das formas verbais em português são diferentes num mesmo contexto. Exemplo:

7) Nós **jogou** xadrez hoje mais cedo. (alvo: jogamos)

Nesse exemplo, observa-se desvio de pessoa, pois se esperaria o emprego da primeira pessoa do plural ("nós"), mas foi utilizada a terceira pessoa ("eles"). Em decorrência disso, o verbo, em vez de concordar com "nós", foi flexionado no singular, estabelecendo concordância com "eles" e configurando, assim, desvio de número. Portanto, quando consideramos dimensões diferentes de flexão verbal, o falante pode cometer mais de um desvio numa mesma flexão. Nos casos em que houve sobreposição de desvios, contabilizamos todos os desvios cometidos. Uma vez que todos os testes foram orais, não consideramos desvios aceitáveis da língua falada. Exemplo:

8) "Talvez eu **vou** no cinema mais tarde."

De acordo com a gramática normativa, a conjugação do verbo ir, no presente do subjuntivo da primeira pessoa do singular, seria vá. Entretanto, é perfeitamente comum e utilizado no português brasileiro coloquial. Afinal, essas estruturas tratam de variações utilizadas por falantes da língua, principalmente monolíngues. Portanto, não configuram interferência de uma língua dominante, e sim refletem uma simplificação da língua natural feita pelos falantes. Assim, não são objeto de análise para o presente estudo.

Explicaremos a seguir como será feita a análise dos dados em cada teste. Para o teste 1 – repetição de frases, as respostas foram comparadas à frases-alvo, nos permitindo assim verificar se o participante mantém ou altera as marcas morfológicas do verbo. Quando houver alteração de tal morfologia, interpretamos como desvio.

No Teste 2 – produção provocada, primeiramente classificamos a resposta de cada item como adequada ou com desvio, considerando se a flexão verbal utilizada corresponde à pessoa, ao número, ao tempo, ao modo e ao aspecto exigidos pelo estímulo/contexto exigidos no teste. Num segundo momento, as produções com desvios foram categorizadas de acordo com o tipo de desvio: tempo-aspecto, pessoa, número ou modo. Assim, os dados recolhidos por este teste foram analisados de acordo com a adequação (ou não) morfológica da flexão verbal exigida pelo teste nas produções dos participantes. Nesse sentido, identificamos possíveis padronizações dos desvios, nos dando margem para interpretar possíveis reflexos da assimetria estrutural do sistema verbal entre o português e o inglês, bem como interferência do inglês no português de herança.

No Teste 3 – julgamento de aceitabilidade, as respostas foram codificadas binariamente como correta ou errada, em seguida fizemos uma comparação com a classificação esperada da frase a partir da norma culta (gramatical ou agramatical). Consideramos desvio aqueles julgamentos corretos atribuídos pelos participantes a frases agramaticais, bem como os julgamentos errados atribuídos a frases gramaticais. Nesse, também categorizamos os desvios (pessoa, número, tempo-aspecto e modo), observando, a partir de uma análise qualitativa dos padrões de julgamento, se é um desvio no sentido de simplificar a língua portuguesa. Entretanto, quando não houve desvio na frase e o participante a categorizou como “não aceitável”, não foi possível

classificar esse desvio. Assim, tais ocorrências específicas não foram objeto de categorização. Assim como já foi mencionado, os casos em que houve sobreposição de desvios foram considerados todos os desvios.

CAPÍTULO 4. Resultados e Análise de Dados

Nesta seção apresentamos os resultados obtidos nos quatro testes aplicados às quinze crianças participantes, com o objetivo de identificar padrões de uso da flexão verbal em português como língua de herança e possíveis efeitos da interferência do inglês dominante. Os dados foram analisados, quantitativamente, com recurso a estatística descritiva (percentuais e frequência de ocorrências) e qualitativamente (tipos de desvios e regularidades observadas).

4.1 Descrição dos dados

Num primeiro momento, contabilizamos todos os desvios ocorridos em cada teste, incluindo o teste de aceitabilidade. Não houve teste algum sem desvios. Para uma melhor análise de dados, contabilizamos as "oportunidades de flexão verbal" para constituir o *corpus*, ou seja, consideramos todos os verbos presentes nas produções dos participantes e do teste de aceitabilidade. Nos casos em que há locução verbal, consideramos os dois verbos:

(a) *Eles vão brincar depois da aula.* - duas oportunidades de flexão - os verbos 'vão' e 'estudar' foram considerados como parte do *corpus*

Devido ao número relativamente reduzido de participantes, optamos por contabilizar e analisar os desvios de cada teste, e, posteriormente, fazer um comparativo de todos os testes juntos, a fim de construir um *corpus* robusto.

Analisando o perfil dos participantes, observa-se que aqueles com maior convivência com família brasileira — especialmente os que têm ambos os pais brasileiros — apresentam taxas menores de desvios. Esse dado revela-se ainda mais significativo do que a variável referente à presença ou ausência de irmãos. Além disso, identifica-se um padrão sutil na ocorrência de desvios que se relaciona não apenas ao grau de exposição ao contexto familiar brasileiro, mas também à idade dos participantes, indicando a atuação concomitante de fatores sociolinguísticos e etários. Num mesmo grupo observa-se uma variação na quantidade de desvios totais de desvios em cada teste relacionada à idade: quanto mais velha a criança é, menor é a quantidade de desvios cometidos, a não ser no grupo de baixa exposição, em que essa comparação

etária se torna muito mais sutil e, em vários casos, foge ao padrão observado., conforme tabela 5.

Tabela 5: idade *versus* família *versus* desvios

Criança	Idade	Irmãos	Exposição ao português	desvios
1	6	Não	Alta	28
2	7	Sim	Média	41
3	8	Sim	Média	29
4	9	Não	Baixa	39
5	10	Sim	Alta	17
6	11	Sim	Média	28
7	13	Não	Alta	14
8	13	Sim	Baixa	35
9	15	Sim	Média	21
10	15	Não	Baixa	30
11	6	Sim	Alta	26
12	8	Não	Baixa	45
13	11	Sim	Baixa	40
14	11	Sim	Baixa	39
15	15	Não	Média	26

Fonte: elaborada pela autora.

Nas próximas subseções, analisamos os dados de cada teste e, em seguida, fazemos um comparativo de todo o *corpus*.

4.2 Teste 1 – Repetição de Frases

O Teste de Repetição de Frases (SRT) foi decomposto em oportunidades de produção verbal, ou seja, contabilizamos todos os verbos presentes no teste. Assim, um

item (frase) poderia haver mais de uma oportunidade de flexão. Dessa forma, o teste contempla 38 oportunidades por participante. Considerando os 15 participantes, o total analisado foi de 570 oportunidades (15 × 38). No total, foram observados 274 desvios, correspondendo a uma taxa global de 48,1% (274/570). A seguir, analisaremos essas taxas individualmente. Assim como foi explicado na seção “3.5 Procedimentos para Análise de Dados", em muitos casos, houve sobreposição de desvio, ou seja, numa mesma produção o participante pode ter cometido desvio, por exemplo, de tempo-aspecto e pessoa:

- produção: podemos + chamamos; para o alvo: pudéssemos + chamaríamos

Na Tabela 6, apresentam-se os desvios de cada participante.

Tabela 6: quantitativos por participante teste de repetição

Criança	**Exposição**	**Irmãos**	**Idade**	**#Desvios**	**Tipos (multi desvio)**
C1	Alta	não	6	10	Tempo-aspecto=7; Modo=2; Número=3; Pessoa=3; Outro=1; Ausente=1
C2	Média	sim	7	16	Tempo-aspecto=7; Modo=2; Número=5; Pessoa=6; Outro=4; Ausente=1
C3	Média	sim	8	10	Tempo-aspecto=6; Modo=2; Número=3; Pessoa=6; Outro=2; Ausente=0
C4	Baixa	não	9	11	Tempo-aspecto=5; Modo=2; Número=3; Pessoa=4; Outro=3; Ausente=1
C5	Alta	sim	10	6	Tempo-aspecto=5; Modo=1; Número=0; Pessoa=0; Outro=1; Ausente=0

C6	Média	não	11	14	Tempo-aspecto=12; Modo=3; Número=2; Pessoa=2; Outro=0; Ausente=1
C7	Alta	não	13	5	Tempo-aspecto=4; Modo=1; Número=2; Pessoa=2; Outro=0; Ausente=0
C8	Baixa	sim	13	13	Tempo-aspecto=9; Modo=3; Número=3; Pessoa=5; Outro=1; Ausente=1
C9	Média	sim	15	8	Tempo-aspecto=6; Modo=1; Número=1; Pessoa=2; Outro=0; Ausente=0
C10	Baixa	não	15	11	Tempo-aspecto=6; Modo=1; Número=0; Pessoa=1; Outro=3; Ausente=1
C11	Alta	sim	6	9	Tempo-aspecto=8; Modo=1; Número=3; Pessoa=3; Outro=0; Ausente=1
C12	Baixa	não	8	17	Tempo-aspecto=12; Modo=3; Número=7; Pessoa=10; Outro=2; Ausente=0
C13	Baixa	sim	11	14	Tempo-aspecto=9; Modo=2; Número=5; Pessoa=7; Outro=2; Ausente=1
C14	Baixa	sim	11	15	Tempo-aspecto=7; Modo=3; Número=5; Pessoa=9; Outro=1; Ausente=1

C15	Média	não	15	11	Tempo-aspecto=9; Modo=2; Número=3; Pessoa=3; Outro=0; Ausente=0

Fonte: elaborada pela autora.

O fato de a categorização dos grupos ter sido realizada com base no grau de exposição ao português tornou os grupos heterogêneos no quesito idade, presença de irmãos e quantidade de crianças. Por essa razão, devem-se considerar as oportunidades de flexão em cada grupo para obtermos a porcentagem de desvio do total. Em termos de contribuição para o total de desvios, o grupo de baixa exposição concentrou 47,6% de todos os desvios (81/170), o grupo de média exposição respondeu por 34,7% (59/170) e o grupo de alta exposição por 17,6% (30/170).

Em muitos casos, os participantes cometeram desvios que se sobrepuseram, uma vez que os tipos de flexões verbais não são mutuamente exclusivos, por se tratar de dimensões diferentes (por exemplo, Pessoa+Número+Tempo). Considerando as 570 oportunidades, vejamos as incidências gerais por oportunidade:

Tabela 7: quantitativos por categoria

	números de desvio	porcentagem de desvio
Tempo-aspecto	112	19,6%
Pessoa	63	11,1%
Número	45	7,9%
Modo	29	5,1%
Resposta ausente/omissão	9	1,6%
Outro	18	3,2%

Fonte: elaborada pela autora.

Em alguns casos, o participante utilizou o verbo no infinitivo, quando o alvo era flexionado, e vice-versa. Houve produção, também, de forma inexistente/não

padrão (e.g. “viem” quando o alvo era “vissem”). Nesses casos, classificamos o desvio como “outro”.

- produção: ver + corria (ver – infinitivo); flexão alvo: vissem + correria (vissem – Pretérito Imperfeito do Subjuntivo)
- produção: vão + comeu; flexão alvo: vão + comer. Forma finita onde o alvo é infinitivo
- produção: viem + corria; flexão alvo: vissem + correria

Um resultado-chave é que os desvios de **Pessoa** e **Número** aumentam de forma acentuada com menor exposição (Pessoa: **5,3%** no grupo alto → **10,0%** no médio → **15,8%** no baixo; Número: **5,3%** → **7,4%** → **10,1%**), sugerindo maior fragilidade na concordância verbal quando o *input* em português é reduzido. A seguir, analisam-se as produções dos itens que mais ocorreram desvios.

O item 2 constitui uma construção condicional em que a flexão verbal alvo de *vissem* é pretérito imperfeito subjuntivo, 3a pessoa plural; e *correria* — futuro do pretérito indicativo, 3ª singular. 13 participantes cometeram desvios nesse item (se vocês **vissem** ele na rua, ele **correria**.), com produções como: corria, 10 ocorrências; corre, 3 ocorrências; 2 ocorrências de viem, ver, vê; e 1 ocorrência de vim, vem, visse, via e virem. Apesar do número elevado de desvios, não houve um padrão do tipo de desvio, ou do perfil dos participantes, considerando idade, *input* e a presença de irmãos.

11 participantes cometeram desvio no item 5 (*Era melhor que nós fizéssemos o bolo com a nossa vó*.), dos quais 5 têm irmãos. Apenas dois participantes de elevada exposição cometeram desvio, participante 1, 6 anos “fizer”, e participante 5, 10 anos “fazéssemos”. Não encontramos padrão em relação ao quesito idade. As produções mais comuns foram: “fazemos” (4 ocorrências), fazem e fizemos (3 ocorrências), conforme tabela 8.

Tabela 8: perfil do participante versus desvio – item 5

Criança	**Forma produzida (desvio)**	**Idade**	**Exposição ao PT**	**Irmãos**
C1	fizer	6	Alta	Não
C2	é	7	Média	Sim
C2	fazemos	7	Média	Sim

C3	fazem	8	Média	Sim
C4	fazemos	9	Baixa	Não
C5	fazéssemos	10	Alta	Sim
C6	é	11	Média	Sim
C6	fizemos	11	Média	Sim
C8	é	13	Baixa	Sim
C8	fizemos	13	Baixa	Sim
C9	fazemos	15	Média	Sim
C10	fazessemos	15	Baixa	Não
C12	é	8	Baixa	Não
C12	fazem	8	Baixa	Não
C13	fazem	11	Baixa	Sim
C14	fazemos	11	Baixa	Sim
C15	fizemos	15	Média	Não

Fonte:elaborada pela autora.

11 participantes cometeram desvio no item 8 (Que jogo é que vocês **ganharam** ontem?). Trata-se de uma oração interrogativa QU – objeto direto (ganharam). O advérbio "ontem" funciona como adjunto adverbial de tempo, permitindo ao participante compreender que é tempo passado. Entretanto apenas 4 participantes marcaram o passado (ganhou), com idades 7, 8 e 11; 3 têm irmãos; exposição ao português média e baixa. Os outros desvios utilizaram presente, mas marcaram plural (ganham), os dois participantes mais novos do grupo de alta exposição, e mais velhos (11 e 15) dos grupos de média e baixa exposição, conforme tabela 9.

Tabela 9: perfil do participante versus desvio – item 8

Criança	Forma produzida (desvio)	Idade	Exposição ao PT	Irmãos
C1	- + ganham	6	Alta	não
C2	- + ganhou	7	Média	sim
C3	é + ganhou	8	Média	sim
C6	- + ganham	11	Média	sim
C10	- + ganham	15	Baixa	não
C11	- + ganham	6	Alta	sim
C12	é + ganhou	8	Baixa	não
C13	- + ganham	11	Baixa	sim
C14	é + ganhou	11	Baixa	sim
C15	é + ganham	15	Média	não

Fonte: elaborada pela autora.

Já no Item 13 (Vocês pulariam e derrubariam o copo d'água.), podemos perceber melhor um padrão. Todos os participantes que desviaram (13 ocorrências) substituíram o futuro do pretérito (*pulariam/derrubariam*) por presente do indicativo (*pula/pulam; derruba/derrubam*), indicando neutralização do traço de Tempo. Em contraste, não vemos um padrão no domínio de concordância**,** há quatro combinações possíveis e ocorre oscilação, inclusive, dentro da mesma frase. Do ponto de vista dos perfis, o desvio vigora em todos os níveis de exposição e em uma ampla faixa etária (6–15 anos), o que sugere que o item é desafiador no SRT e não depende, exclusivamente, de baixa exposição ou de idade. A variável "irmãos" não discrimina subpadrões claros de realização, conforme tabela 10.

Tabela 10: perfil do participante versus desvio – item 13

Criança	Forma produzida (desvio)	Idade	Exposição ao PT	Irmãos
C2	pula + derrubam	7	Média	Sim
C3	pula + derruba	8	Média	Sim
C5	pulam + derrubam	10	Alta	Sim
C6	pulam + derruba	11	Média	Sim
C8	pulam + derruba	13	Baixa	Sim
C9	pulam + derrubam	15	Média	Sim
C10	pulam + derrubam	15	Baixa	Não
C11	pula + derruba	6	Alta	Sim
C12	pula + derruba	8	Baixa	Não
C13	pula + derruba	11	Baixa	Sim
C14	pula + derrubam	11	Baixa	Sim
C15	pulam + derruba	15	Média	Não

Fonte: elaborada pela autora.

O Item 16 (Se pudéssemos, nós chamaríamos ela para a reunião.) é o item com maior número de desvios no teste, todos os participantes produziram desvio. Os dados revelaram 12 ocorrências de formas no presente (*pode/podem/podemos*; *chama/chamam/chamamos*), e em 5 casos outras variações (*pudermos/podermos/pudesse; chamaría; chamássemos*). A exposição ao português, a idade e a presença de irmãos não separam, claramente, grupos de estratégias, sugerindo que o item impõe elevada demanda morfológica/processual, levando a soluções similares em todos os perfis dos participantes, conforme tabela 11.

Tabela 11: perfil do participante versus desvio – item 16

Criança	Idade	Irmãos	Exposição ao PT	Forma produzida (desvio)
C1	6	Não	Alta	podem + chamam
C2	7	Sim	Média	podemos + chamam
C3	8	Sim	Média	podem + chamamos
C4	9	Não	Baixa	pode + chamam
C5	10	Sim	Alta	podemos + chamamos
C6	11	Sim	Média	pudemos + chamássemos
C7	13	Não	Alta	pudermos + chamaría
C8	13	Sim	Baixa	podem + chamam
C9	15	Sim	Média	pudermos + chamaría
C10	15	Não	Baixa	podemos + chamamos
C11	6	Sim	Alta	podermos + chamamos
C12	8	Não	Baixa	pode + chama
C13	11	Sim	Baixa	podemos + chamam
C14	11	Sim	Baixa	podem + chamamos
C15	15	Não	Média	pudesse + chamaría

Fonte: elaborada pela autora.

4.3 Teste 2 – produção provocada

Nesta subseção apresentamos a análise do teste de produção provocada, explicado na subseção "3.3.2 Teste 2 **–** produção provocada". A análise foi realizada por oportunidade de flexão — entendida por verbo que o participante deveria flexionar —, e não por item, uma vez que há mais de um verbo/oportunidade de flexão. As respostas foram analisadas quantitativa e qualitativamente, considerando a idade, o nível de exposição ao português (grupos alta, média e baixa) e a presença ou não de irmãos.

4.3.1 Quantitativo por oportunidade

A “Tabela 12: quantitativos por grupo teste de produção provocada” apresenta os desvios por grupo de exposição e separados por categorias (tempo-aspecto, modo, pessoa, número, omissão e outros). Vejamos:

Tabela 12: quantitativos por categoria

Categoria	grupo Alta	grupo Média	grupo Baixa	Total
Omissão/ausente	1	2	0	**3**
Modo	11	12	14	**37**
Pessoa	6	8	35	**49**
Número	5	8	32	**45**
Tempo-aspecto	20	28	47	**95**
Outro	1	4	8	**13**
Total de desvios	**44**	**62**	**136**	**242**

Fonte: elaborada pela autora.

A Tabela 11 apresenta a distribuição total dos tipos de desvio no teste de produção provocada, somando os três grupos de exposição (alta, média e baixa). As contagens refletem a ocorrência de cada categoria (tempo-aspecto, modo, pessoa, número, omissão e outros) e, nos casos de desvios combinados, cada componente foi contabilizado separadamente, permitindo visualizar quais dimensões morfológicas foram mais frequentemente afetadas.

Tabela 13: quantitativos por participante teste de produção provocada

Exposição	Criança	Idade	Irmãos	Total (verbos produzidos com desvio)	Tipos (multidesvio)

Alta	1	6	não	10	Tempo-aspecto=7; Modo=3; Número=4; Pessoa=3; Outro=0; Ausente=0
Média	2	7	sim	15	Tempo-aspecto=7; Modo=3; Número=4; Pessoa=5; Outro=1; Ausente=1
Média	3	8	sim	9	Tempo-aspecto=5; Modo=3; Número=0; Pessoa=0; Outro=2; Ausente=0
Baixa	4	9	não	18	Tempo-aspecto=12; Modo=2; Número=8; Pessoa=7; Outro=3; Ausente=0
Alta	5	10	sim	6	Tempo-aspecto=4; Modo=2; Número=1; Pessoa=1; Outro=0; Ausente=0
Média	6	11	não	9	Tempo-aspecto=7; Modo=3; Número=2; Pessoa=1; Outro=0; Ausente=0
Alta	7	13	não	5	Tempo-aspecto=3; Modo=3; Número=0; Pessoa=0; Outro=0; Ausente=0
Baixa	8	13	sim	11	Tempo-aspecto=6; Modo=3; Número=3; Pessoa=4; Outro=1; Ausente=0
Média	9	15	sim	7	Tempo-aspecto=4; Modo=1; Número=1; Pessoa=1; Outro=0; Ausente=1

Baixa	10	15	não	10	Tempo-aspecto=7; Modo=2; Número=2; Pessoa=4; Outro=0; Ausente=0
Alta	11	6	sim	9	Tempo-aspecto=5; Modo=2; Número=0; Pessoa=2; Outro=1; Ausente=1
Baixa	12	8	não	16	Tempo-aspecto=6; Modo=3; Número=6; Pessoa=8; Outro=2; Ausente=0
Baixa	13	11	sim	16	Tempo-aspecto=8; Modo=1; Número=5; Pessoa=5; Outro=3; Ausente=0
Baixa	14	11	Sim	14	Tempo-aspecto=8; Modo=3; Número=7; Pessoa=6; Outro=0; Ausente=0
Média	15	15	não	9	Tempo-aspecto=6; Modo=1; Número=1; Pessoa=1; Outro=1; Ausente=0

Fonte: elaborada pela autora.

A seguir, analisam-se as produções dos itens que mais ocorreram desvios.

No item 8 (alvo: teria varrido + tivesse pedido), todas as 15 crianças produziram alguma forma diferente do alvo, ou seja, o item apresenta 100% de incidência de desvio. Apesar disso, os desvios não são idênticos. A forma mais frequente foi “varri + pediu” (5 crianças: 2, 3, 4, 6 e 11), seguida de “varreu + pediu” (2 crianças: 10 e 13) e “varreu + pede” (2 crianças: 8 e 12). Houve também algumas ocorrências em números menores, como “varri + pede” (1 criança: 1), “varria + pedia” (2 crianças: 9 e 15), “varria + pediu” (1 criança: 14), “varri + pedisse” (1 criança: 7) e a tentativa com “tinha varri + tinha pedir” (1 criança: 5). Em termos de exposição ao português, todas as crianças de média exposição mantêm a subordinada no passado (*pediu/pedia*), com

produções como “varri + pediu” (3 crianças) e “varria + pedia” (2 crianças). Já no grupo de baixa exposição, houve 4 ocorrências da forma “varreu” (crianças: 8, 10, 12 e 13). Não encontramos padrão no grupo de alta exposição, embora menor, há produções como (*varri + pede*, criança 1), “varri + pedisse” (criança 7) e a construção com “tinha” (criança 5). Considerando a idade, há uma tendência de as crianças mais novas usarem, mais frequentemente, combinações com pretérito perfeito e, em alguns casos, presente na subordinada; ainda assim, não vimos um padrão no quesito idade ou presença de irmãos, conforme tabela 14.

Tabela 14: perfil do participante versus desvio – item 8

Criança	**Idade**	**Irmãos**	**Exposição**	**Verbo(s) produzido(s)**
1	6	não	Alta	varri + pede
2	7	sim	Média	varri + pediu
3	8	sim	Média	varri + pediu
4	9	não	Baixa	varri + pediu
5	10	sim	Alta	tinha varri + tinha pedir
6	11	não	Média	varri + pediu
7	13	não	Alta	varri + pedisse
8	13	sim	Baixa	varreu + pede
9	15	sim	Média	varria + pedia
10	15	não	Baixa	varreu + pediu
11	6	sim	Alta	varri + pediu
12	8	não	Baixa	varreu + pede
13	11	sim	Baixa	varreu + pediu

14	11	sim	Baixa	varria + pediu
15	15	não	Média	varria + pedia

Fonte: elaborada pela autora.

14 crianças cometem desvio no item 14. Nesse sentido, 11 participantes produziram “desliga” no lugar do alvo “desligue”. Esse comportamento se repete em diferentes idades e níveis de exposição, sugerindo um *default* para essa estrutura. As alternativas menos frequentes foram “desligou” (2 ocorrências, participantes 2 e 10) e “desligar” (1 ocorrência, participante 4), que não formam um subgrupo por idade ou por irmãos, conforme tabela 15.

Tabela 15: perfil do participante versus desvio – item 14

Criança	**Idade**	**Irmãos**	**Exposição**	**Produção com desvio**	**Verbo produzido**
1	6	não	Alta	É importante que a menina **desliga** o rádio.	desliga
2	7	sim	Média	É importante que a menina **desligou** o rádio.	desligou
3	8	sim	Média	É importante que a menina **desliga** o rádio.	desliga
4	9	não	Baixa	É importante que a menina **desligar** o rádio.	desligar
5	10	sim	Alta	É importante que a menina **desliga** o rádio.	desliga
6	11	não	Média	É importante que a menina **desliga** o rádio.	desliga

7	13	não	Alta	É importante que a menina **desliga** o rádio.	desliga
8	13	sim	Baixa	É importante que a menina **desliga** o rádio.	desliga
10	15	não	Baixa	É importante que a menina **desligou** o rádio.	desligou
11	6	sim	Alta	É importante que a menina **desliga** o rádio.	desliga
12	8	não	Baixa	É importante que a menina **desliga** o rádio.	desliga
13	11	sim	Baixa	É importante que a menina **desliga** o rádio.	desliga
14	11	sim	Baixa	É importante que a menina **desliga** o rádio.	desliga
15	15	não	Média	É importante que a menina **desliga** o rádio.	desliga

Fonte: elaborada pela autora.

No item 16 (alvo: Eles ficariam felizes se a planta nascesse amanhã.), os participantes precisavam flexionar, apenas, o verbo “ficariam” (estímulo: eles – ficar – feliz – se a planta nascesse amanhã). Houve desvio nas produções de 14 crianças. O advérbio “amanhã” funciona como adjunto adverbial de tempo, permitindo ao participante entender que é futuro, e “se” transmite a ideia de hipótese. Entretanto, houve a substituição de “ficariam” pelo presente (*ficam*; participantes 1, 6, 8 e 10); (*fica*), imperfeito (*ficavam*; participantes 2 e 13). Em alguns desvios, nota-se que a criança entendeu a ideia de futuro expressa na frase, mas não conseguiu (ou não entendeu) expressar a hipótese, são eles “(vão) ficar” (participantes 3 e 5), e “vão ficam” (participantes 9 e 15). Por outro lado, não há um padrão consistente associado a irmãos

(as mesmas escolhas aparecem em crianças com e sem irmãos), e a idade não separa os tipos de desvio, já que formas diferentes aparecem em idades diversas. Observa-se que o grupo de baixa exposição concentra maior variedade de formas produzidas, enquanto os grupos de elevada e média exposição tendem a apresentar um conjunto um pouco mais restrito de soluções, ainda que com sobreposição entre grupos. 9 participantes marcaram o plural. Destes apenas dois estão no grupo de baixa exposição (participantes 8 e 10), nos chamando atenção também para a idade deles (13 e 15 anos), conforme tabela 16.

Tabela 16: perfil do participante versus desvio – item 16

Criança	**Idade**	**Irmãos**	**Exposição**	**Produção com desvio**	**Verbo produzido**
1	6	não	Alta	Eles **ficam** felizes se a planta nascesse amanhã.	ficam
2	7	sim	Média	Eles **ficavam** felizes se a planta nascesse amanhã.	ficavam
3	8	sim	Média	Eles **vão ficar** felizes se a planta nascesse amanhã.	(vão) ficar
4	9	não	Baixa	Eles **ficava** feliz se a planta nascesse amanhã.	ficava
5	10	sim	Alta	Eles **vão ficar** felizes se a planta nascesse amanhã.	(vão) ficar
6	11	não	Média	Eles **ficam** felizes se a planta nascesse amanhã.	ficam
8	13	sim	Baixa	Eles **ficam** felizes se a planta nascesse amanhã.	ficam

9	15	sim	Média	Eles **vão ficam** felizes se a planta nascesse amanhã.	vão ficam
10	15	não	Baia	Eles **ficam** felizes se a planta nascesse amanhã.	ficam
11	6	sim	Alta	Eles **ficaram** felizes se a planta nascesse amanhã.	ficaram
12	8	não	Baixa	Eles **ficou** feliz se a planta nascesse amanhã.	ficou
13	11	sim	Baixa	Eles **ficavam** felizes se a planta nascesse amanhã.	ficavam
14	11	sim	Baixa	Eles **fica** felizes se a planta nascesse amanhã.	fica
15	15	não	Média	Eles **vão ficam** felizes se a planta nascesse amanhã.	vão ficam

Fonte: elaborada pela autora.

No item 17 (A formiga comeria se conseguisse chegar no formigueiro.), registraram-se desvios por 13 crianças. Mais uma vez, apenas o primeiro verbo necessitava flexão (estímulo: A formiga / comer se conseguisse chegar no formigueiro.). A substituição ocorreu, principalmente, por **presente** (*come*, participantes 3, 4, 10 e 14), **imperfeito** (*comia*, participantes 2, 9, 12 e 15) e **pretérito perfeito** (*comeu*, participantes 1, 11 e 13), além de aparecer a perífrase **"vai comer"** em 2 produções (participantes 5 e 6). Observa-se um leve padrão de desvio em relação à exposição à língua. No grupo de baixa exposição, houve 3 ocorrências (3 do total de 5) de "come", 3 dos 5 participantes de média exposição que cometeram desvio produziram "comia"; já no grupo de alta 2 das 3 ocorrências foi "comeu", conforme tabela 17.

Tabela 17: perfil do participante versus desvio – item 17

Criança	Idade	Irmãos	Exposição	Produção com desvio	Verbo produzido
1	6	não	Alta	A formiga **comeu** se conseguisse chegar no formigueiro.	comeu
2	7	sim	Média	A formiga **comia** se conseguisse chegar no formigueiro.	comia
3	8	sim	Média	A formiga **come** se conseguisse chegar no formigueiro.	come
4	9	não	Baixa	A formiga **come** se conseguisse chegar no formigueiro.	come
5	10	sim	Alta	A formiga **vai comer** se conseguisse chegar no formigueiro.	vai comer
6	11	não	Média	A formiga **vai comer** se conseguisse chegar no formigueiro.	vai comer
9	15	sim	Média	A formiga **comia** se conseguisse chegar no formigueiro.	comia
10	15	não	Baixa	A formiga **come** se conseguisse chegar no formigueiro.	come
11	6	sim	Alta	A formiga **comeu** se conseguisse chegar no formigueiro.	comeu
12	8	não	Baixa	A formiga **comia** se conseguisse chegar no formigueiro.	comia
13	11	sim	Baixa	A formiga **comeu** se conseguisse chegar no formigueiro.	comeu

14	11	sim	Baixa	A formiga **come** se conseguisse chegar no formigueiro.	come
15	15	não	Média	A formiga **comia** se conseguisse chegar no formigueiro.	comia

Fonte: elaborada pela autora.

4.4 Teste 3 – Julgamento de aceitabilidade

No julgamento de aceitabilidade, para a análise quantitativa, calcularam-se: (i) acurácia total (acertos em 20 itens), (ii) acurácia em itens com desvio (capacidade de rejeitar as frases desviantes; 10 itens), e (iii) acurácia em itens gramaticais (capacidade de aceitar as frases corretas; 10 itens). Os resultados revelaram que a principal fonte de variação entre os grupos está na habilidade de rejeitar os desvios, e não na aceitação dos itens corretos. Em média, o grupo de alta exposição apresentou acurácia total de 0,6875 (≈ 13,75/20), com acurácia em desvios de 0,55 (≈ 5,5/10) e acurácia em itens gramaticais de 0,825 (≈ 8,25/10). O grupo de média exposição obteve acurácia total de 0,62 (≈ 12,4/20), com acurácia em desvios de 0,42 (≈ 4,2/10) e acurácia em itens gramaticais de 0,82 (≈ 8,2/10). Por fim, o grupo de baixa exposição apresentou o menor desempenho, com acurácia total de 0,475 (≈ 9,5/20), acurácia em desvios de 0,1667 (≈ 1,67/10) e acurácia em itens gramaticais de 0,7833 (≈ 7,83/10), conforme tabela 18.

Tabela 18: quantitativos teste julgamento de aceitabilidade

Exposição	**Criança**	**Idade**	**Irmãos**	**Aceitou item com desvio (FP)**	**n FP**	**Não aceitou item sem desvio (FN)**	**FN**	**Total erros (FP+FN)**
Alta	1	6	não	4, 8, 10, 14, 20	5	3, 7, 17	3	8
Média	2	7	sim	4, 5, 8, 10, 13, 14, 15, 20	8	3, 17	2	10

Média	3	8	sim	4, 8, 10, 13, 14, 15, 20	7	3, 9, 16	3	10
Baixa	4	9	não	1, 4, 5, 8, 10, 13, 14, 15, 20	9	3	1	10
Alta	5	10	sim	4, 10, 13, 14	4	7	1	5
Média	6	11	não	4, 8, 10, 14, 20	5	—	0	5
Alta	7	13	não	4, 8, 14	3	3	1	4
Baixa	8	13	sim	1, 4, 5, 8, 10, 13, 14, 15, 20	9	3, 9	2	11
Média	9	15	sim	4, 8, 13, 20	4	9, 17		6
Baixa	10	15	não	4, 8, 10, 13, 14, 15, 18	7	7, 17		9
Alta	11	6	sim	4, 8, 10, 13, 14, 20	6	11, 17		8
Baixa	12	8	não	1, 4, 5, 8, 10, 13, 14, 15, 18, 20	10	16, 17		12
Baixa	13	11	sim	1, 4, 5, 8, 10, 13, 14, 18	8	11, 16		10
Baixa	14	11	sim	4, 8, 10, 13, 14, 18, 20	7	3, 9, 17		10
Média	15	15	não	4, 8, 10, 13, 14	5	16		6

Fonte: elaborada pela autora.

Esse padrão evidencia que os três grupos, apesar de diferenças de exposição, mantêm desempenho relativamente semelhante na aceitação de sentenças gramaticais, mas divergem fortemente na sensibilidade aos itens desviantes. Em outras

palavras, as crianças não apresentam uma tendência global de rejeitar indiscriminadamente sentenças do teste; ao contrário, elas aceitam majoritariamente as sentenças corretas, mas aceitam também grande parte das sentenças com desvio, sobretudo no grupo de baixa exposição.

No item 4, o desvio é de modo, ocorre indicativo em um contexto que, na variedade-alvo, exige subjuntivo (*"*É importante que vocês **ficam** em silêncio." em vez de "**fiquem***"*). Todas as 15 crianças aceitaram esse item como correto, independentemente de exposição (alta 4/4; média 5/5; baixa 6/6), idade (de 6 a 15 anos) e irmãos (com e sem). Portanto, esse tipo de desvio não foi detectado por nenhum perfil. Isso sugere que, para todos os participantes, o subjuntivo nesse gatilho (*é importante que*) não está representado como uma exigência gramatical obrigatória no julgamento, normalizando o uso de uma forma *default* (indicativo/presente) em vez da morfologia marcada do subjuntivo.

No item 8 (Ela dormia mais, se não trabalhasse.), o desvio envolve a expressão de contrafactualidade, ("ela dormia") em um contexto em que o alvo é o condicional/futuro do pretérito ("ela dormiria"), mantendo a prótase no imperfeito do subjuntivo ("se não trabalhasse"). Esse desvio foi aceito por 14 das 15 crianças; apenas a criança 5 (10 anos, alta, com irmãos) não aceitou. Como a aceitação é praticamente universal e atravessa todos os perfis (altas, médias e baixas; idades diversas; com e sem irmãos), não há um padrão sociolinguístico consistente a explicar a variação. Observa-se que o contraste morfológico condicional vs. imperfeito no português (uma distinção relativamente "fina") não foi um gatilho forte de rejeição para quase ninguém, sugerindo que o imperfeito pode estar funcionando como uma forma menos marcada e "suficiente" para codificar o valor hipotético no julgamento.

No item 10 (O diretor pediu que nós fechamos a porta.), o desvio combina modo e tempo-aspecto em uma subordinada selecionada por verbo de comando ("o diretor pediu que…"): a criança ouve uma forma de indicativo/perfeito ("fechamos") em que o alvo seria pretérito imperfeito do subjuntivo ("fechássemos"). Esse item foi aceito por 13 das 15 crianças; apenas as crianças 7 (13 anos, alta, sem irmãos) e 9 (15 anos, média, com irmãos) não aceitaram. Como as duas rejeições ocorrem em grupos diferentes e com perfis distintos, não há um padrão confiável de idade, irmãos ou exposição. Em termos de interpretação descritiva, isso revela que, mesmo quando o

português-alvo exige uma forma claramente marcada (fechássemos), a substituição por uma forma menos marcada (fechamos) é julgada aceitável pela maioria, apontando para uma fragilidade do mapeamento forma–função em subordinação com seleção de subjuntivo.

No item 13 (Se eu tivesse tempo, eu estudei com vocês.), o desvio recai sobre tempo/modo em contexto contrafactual, o uso do pretérito perfeito ("Eu estudei.") em que o alvo é o condicional ("eu estudaria"), com prótase no imperfeito do subjuntivo ("Se eu tivesse tempo."). Esse item foi aceito por 12 das 15 crianças e rejeitado por 3 (participantes 1, 6, 7). Nesse sentido, há o único indício de padrão de perfil: todas as três crianças que rejeitaram o item não têm irmãos (1: 6 anos, alta; 6: 11 anos, média; 7: 13 anos, alta), embora "não ter irmãos" não seja condição suficiente para rejeitar (pois 4, 10 e 12 também não têm irmãos e aceitaram). Além disso, observa-se uma tendência de maior aceitação em baixa exposição (6/6 aceitam).

No item 14 (Tomara que a gente vai ganhar o jogo hoje.), o desvio é novamente de modo, "a gente vai ganhar" em vez do alvo "a gente ganhe". O item foi aceito por 14 das 15 crianças, com apenas uma rejeição isolada (criança 9, 15 anos, média, com irmãos). Como essa rejeição é única e não se agrupa por exposição/idade/irmãos, não há como estabelecer um padrão. Assim como no item 4, a evidência aponta para uma grande tolerância à substituição do subjuntivo por uma forma default (indicativo ou perífrase).

Assim como no item 6 do teste de produção provocada, temos o gatilho "tomara", que pode não ser um léxico presente no vocabulário dos participantes.

6 itens (3, 7, 9, 11, 16 e 17) foram rejeitados por alguns participantes, mesmo não contendo desvios.

É importante salientarmos que a rejeição de itens gramaticais constitui um dado importante, pois reforça a concepção de uma gramática interna frágil dos falantes de herança. O item gramatical 3 (Nós estávamos brincando quando começou a chover.) foi rejeitado por 7 participantes. Entretanto, não apresenta um padrão sociolinguístico, pois ocorre em todos os níveis de exposição (alta, média e baixa), em idades variadas e em crianças com e sem irmãos. Talvez as marcas morfológicas do item 3 pode parecer "exageradas" para o julgamento auditivo, combinando marcação explícita de 1ª pessoa do plural (como nós estávamos) com uma estrutura aspectual/perifrástica (por exemplo,

estar + gerúndio) e encadeamento temporal (por exemplo, contraste entre imperfeito/progressivo e perfeito).

De modo semelhante, o item 17 (Era bom que você descansasse um pouco.) é rejeitado por 7 participantes, sem padrão de exposição, idade ou presença de irmãos, o que novamente aponta para a natureza morfossintática do alvo. O item 17 envolve uma forma marcada e, muitas vezes, menos frequente na fala cotidiana, na qual alternativas com infinitivo são comuns (p. ex., “Era bom você descansar…”).

CAPÍTULO 5. Discussão de Dados

Investigou-se, nesta dissertação, a flexão verbal no português como língua de herança (PLH) em crianças nascidas e residentes nos EUA e filhas de brasileiros, com o objetivo de descrever e interpretar padrões de flexão verbal (pessoa/número/tempo-aspecto/modo) observados em tarefas de *produção provocada*, Teste de Repetição (*SRT)* e Julgamento de Aceitabilidade (*GJT)*. Para organizar e orientar este estudo, foram estabelecidas as seguintes questões de pesquisa: (1) qual o contexto e a quantidade de exposição à língua minoritária; (2) se as crianças mais velhas possuem melhor comando da língua de herança; (3) quais estruturas na LH indicam interferência do inglês; e (4) como crianças bilíngues português–inglês flexionam verbos no português de herança.

Assim, propuseram-se três hipóteses. Na Hipótese 1, assume-se que, devido ao contato limitado com o português, a criança pode não desenvolver competências equiparáveis às de falantes monolíngues na língua de herança. Na Hipótese 2, o inglês influencia, diretamente, a produção verbal, favorecendo a simplificação do sistema verbal do português. Por fim, na Hipótese 3, que crianças com contato com família estendida e/ou irmãos apresentam maior fluência na produção oral, devido ao aumento de oportunidades de uso e interação em português.

Os resultados discutidos ao longo do trabalho apontam para um quadro de vulnerabilidade morfológica em contextos específicos no português de herança, com diferenças associadas ao perfil de exposição, variando conforme o tipo de tarefa aplicada. Em termos gerais, os dados revelam recorrência de desvios que envolvem pessoa e número, bem como instabilidade em tempo/modo, especialmente em contextos de maior exigência morfológica (e.g. item 8 teste produção provocada, item 16 teste produção provocada etc.). Em vários casos, os padrões sugerem preferência por soluções com menor marcação (‘varri+pedi’ alvo: tivesse varrido+tivesse pedido) (Montrul, 2008, 2015), o que é compatível com a Hipótese 1, ao indicar que contato reduzido com o português pode comprometer a consolidação do sistema verbal.

Em relação à questão 1, os resultados reforçam que a quantidade e o contexto de exposição ao português são variáveis essenciais. Crianças com maior contato com o português em casa mostram padrões mais próximos do alvo, corroborando Flores et al. (2016, 2022). Enquanto os perfis com menor exposição (do

grupo de baixa) produziram mais desvios e em maior frequência com morfologia reduzida. Esses achados dialogam, diretamente, com a Hipótese 1, pois associam limitação de *input* à instabilidade de morfologia verbal.

Os participantes de "alta exposição" foram os que, quantitativamente, cometeram menos desvios do grupo amostral. Esse dado corrobora a concepção de que a família desempenha função importante para a quantidade e a qualidade de *input*, proporcionando a essas crianças oportunidades de uso/aquisição da língua minoritária (Montrul, 2016, 2008).

Ao considerar a questão (2), os dados não indicam uma relação significativa com a variável idade, uma vez que o efeito observado é bastante sutil, não permitindo sua generalização como regra. Em um mesmo grupo de exposição (baixa, média e alta), apresenta-se uma discreta variação na quantidade de desvios cometidos pelos participantes em cada teste (conforme Tabela 6 – quantitativos por participante no teste de repetição; Tabela 11 – quantitativos por participante no teste de produção provocada; Tabela 16 – quantitativos por participante no teste de aceitabilidade). Por isso, idade, por si só, pode não ser suficiente para explicar o desempenho; o desenvolvimento tem maior relação com a quantidade de exposição e as oportunidades efetivas de uso (questão 1). Assim, a pergunta "as crianças mais velhas possuem comando melhor?" encontra suporte parcial/condicionado: a melhora tende a ser mais visível quando acompanhada de maior densidade de *input* e uso.

Quanto à questão (3), observam-se estruturas em que a redução de marcação morfológica e certas substituições são compatíveis com efeitos do contato com o inglês, corroborando a concepção de Montrul (2016, p. 55) que os falantes de herança possuem uma tendência em neutralizar ou omitir a morfologia flexional de baixa saliência (assim como discutido na seção "2.3 Fatores de Aquisição da Língua de Herança". Contudo, o desvio pode refletir tanto processos internos do desenvolvimento quanto da influência da língua dominante. A Hipótese 2 se fortalece quando os desvios vigoram em padrões de formas menos marcadas morfologicamente (uso do presente no lugar de outros tempos verbais — como nos itens 13 e 16 do SRT; o uso da flexão em 3a pessoa do singular itens 8, 13 e 16 do SRT) nos pontos em que o inglês tem menos marcas morfológicas, abrindo caminhos menos dependentes de flexão para o falante. Vejamos o exemplo do item 16 do SRT, que houve desvio por todas as crianças.

"Se pudéssemos, nós chamaríamos ela para a reunião" exige flexões verbais relativamente menos frequentes no *input* doméstico/informal, imperfeito do subjuntivo (*pudéssemos*), futuro do pretérito/condicional (*chamaríamos*) e o uso da primeira pessoa do plural (amplamente em desuso em contextos informais no português brasileiro). Assim como no estudo de Flores et al. (2017), nota-se uma preferência dos falantes pelo indicativo. Nos dados, ocorrem produções reduzindo marcas de modo, tempo-aspecto e, em alguns casos, de número (podem+chamam; pode+chama).

Esse padrão é compatível com um efeito de contato porque o inglês oferece uma alternativa estrutural para contrafactualidade sem exigir morfologia verbal rica: *If we could, we would call her*. Nessa construção, o sentido contrafactual é expresso pelos modais (*could/would*), enquanto o verbo lexical permanece na forma base (*call*). Mesmo que a criança não produza modais em português, a direção do desvio (abandono das flexões sintéticas marcadas) converge com a lógica do inglês: a hipótese deixa de ser codificada por flexão complexa do verbo lexical e passa a ser expressa por um padrão menos dependente de morfologia. Desse modo, o Item 16 é um caso forte em que o desvio observado pode ser interpretado como alinhamento com o inglês que a contrafactualidade é menos marcada morfologicamente.

Em termos gerais, os resultados quantitativos do estudo evidenciam diferenças por perfil de exposição e indicam que os desvios se concentram em categorias flexionais mais marcadas e menos frequentes, como discutido no capítulo "4 Análise e discussão dos resultados".

Assim, considerando os dados obtidos nas produções dos participantes, podemos perceber um padrão, dialogando com a Hipótese 2 ("o inglês influencia diretamente a produção verbal"). Em inglês, a concordância verbal é morfologicamente pouco marcada (com contrastes limitados), e muitas distinções temporais/modais podem ser expressas por estratégias menos flexionais, como auxiliares e modais.

O Item 2 do SRT (*"Se vocês vissem ele na rua, ele correria"*) envolve contrafactualidade e exige flexões marcadas (imperfeito do subjuntivo + futuro do pretérito). Nos dados, registraram-se produções como "ver + corria" (Participante 1, 6 anos, alta), em que *vissem* é reduzido ao infinitivo/lexema *ver*, e *correria* é substituído por *corria* (pretérito imperfeito). Há, também, casos em que *correria* é substituído por *corre* (presente) em participantes de alta e média exposição.

No inglês há um padrão forte de condição real/habitual (*If you see him, he runs*), que utiliza presente simples e não exige morfologia rica, além do padrão contrafactual (*If you saw him, he would run*). Quando as crianças produzem presente (*corre*) ou evitam flexão marcada com infinitivo (*ver*), elas caminham na direção de um padrão de estrutura em que a relação condicional é expressa com menos marcação morfológica.

Nesse cenário, parte dos padrões observados no português de herança pode ser interpretado como uma tendência a usar estruturas que dependem menos de morfologia, tais como: (i) preferência por formas mais gerais do verbo em contextos em que o português exigiria marcação específica de pessoa/número (alvo: “ganharam, produção: “ganhou” participantes 2, 3, 12 e 14); e (ii) instabilidade em contextos de seleção modal/temporal mais marcada, nos quais o português demanda morfologia mais rica do que aquela disponível no sistema verbal do inglês.

Ainda assim, a hipótese de influência do inglês é mais plausível quando a redução de marcação coincide com domínios nos quais o inglês tende a reforçar, no *input*, estratégias com pouca flexão.

A Hipótese 3 não pode ser comprovada. Diferentemente de Bridges e Hoff (2014), os dados obtidos não sugerem influência direta da presença de irmãos na quantidade de desvios cometidos pelos participantes. Assim como Flores et al. (2022), encontramos relação da presença de família estendida e de os dois pais serem brasileiros. Os participantes com um dos pais estadunidense possuem contato menor com a LH, variável essa somente presente no grupo de baixa exposição.

CAPÍTULO 6. Conclusão

Buscou-se investigar, nesta dissertação, a flexão verbal no português como língua de herança. Tivemos como base um *corpus* construído por meio de 3 testes aplicados em 15 crianças bilíngues de herança, em contato com inglês dominante.

Confirmamos a existência de maiores dificuldades na produção de estruturas mais complexas e marcadas morfologicamente (como subjuntivo e condicional).

Considerando nossos resultados, concluímos que os participantes tendem a escolher formas mais simples (como a 3 pessoa do singular) para flexionar o verbo, mesmo com um sujeito plural, e, inclusive, na primeira pessoa (Montrul, 2008, 2016). É possível perceber traços da estrutura do sistema verbal inglês na LH dos participantes. Entretanto, não se pode afirmar que se trata de um caso de interferência linguística.

Em relação aos fatores que influenciam a aquisição na LH, notamos influência do grau de exposição à língua. Participantes com maior exposição cometeram menos desvios (quantitativamente) nos testes, e os com baixa exposição cometeram mais desvios. Além disso, há uma sutil influência do fator idade, quando observado em relação aos grupos de exposição, os participantes mais velhos cometem menos desvios. Entretanto, há várias exceções, por isso não encontramos forte padrão.

Notamos nos dados a importante função desempenhada pelos pais na aquisição e manutenção da LH. Os participantes filhos de ambos os pais brasileiros cometeram menos desvios do que aqueles que são filhos de estadunidense e brasileiro (Flores et al., 2022).

Julgamos que este estudo foi pertinente e enriquecedor, contribuindo para o conhecimento e percepção de como as flexões verbais são realizadas no português de herança, além de observar fatores que influenciam na aquisição da LH.

Apesar disso, apresentam-se, nesta dissertação, limitações relacionadas ao tamanho do grupo de análise e à distribuição etária. Pesquisas futuras podem ampliar o número de participantes, equilibrar a distribuição etária e incluir comparações com grupos controle, permitindo testar com maior robustez as hipóteses aqui discutidas. Além disso, este estudo é exploratório. Por essa razão, utilizamos estatística inferencial, em investigação futura seria importante correr testes estatísticos.

Esperamos que com nosso estudo possamos contribuir para a manutenção da língua e cultura portuguesa, de forma a ampliar o conhecimento de famílias imigrantes dos fatores de aquisição e manutenção da língua.

REFERÊNCIAS

Almeida, L., & Flores, C. (2017). Bilinguismo. In M. J. Freitas & A. L. Santos (Eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 275–304). Language Science Press. https://doi.org/10.5281/zenodo.889439

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Multilingual Matters.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. Allen & Unwin.

Brasil. Ministério das Relações Exteriores. (2023). *Estimativas RCN 2023*. https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/portal-consular/BrasileirosnoExterior2023.pdf

Braun, A. (2012). Language maintenance in trilingual families: A focus on grandparents. *International Journal of Multilingualism, 9*(4), 423–436. https://doi.org/10.1080/14790718.2012.714384

Bridges, K., & Hoff, E. (2014). Older sibling influences on the language environment and language development of toddlers in bilingual homes. *Applied Psycholinguistics, 35*(2), 225–241. https://doi.org/10.1017/S0142716412000379

Castilho, A. T. de. (2014). *Nova gramática do português brasileiro*. Contexto.

Costa Wätzold, J. (2023). *A língua de herança em contexto não-formal de aprendizagem: O caso da transmissão intergeracional do português (Um estudo qualitativo)*. Gunter Narr Verlag.

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), Article 30. https://doi.org/10.3390/languages2040030

D'Alessandro, R. (2024). Agreement. In A. Ledgeway, M. Maiden, & A. M. Smith (Eds.), *The Cambridge handbook of Romance linguistics* (pp. xx–xx). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108858717.020

De Houwer, A. (2009a). *An introduction to bilingual development*. Multilingual Matters.

De Houwer, A. (2009b). *Bilingual first language acquisition*. Multilingual Matters.

De Houwer, A. (2015). Harmonious bilingual development: Young families' well-being in language contact situations. *International Journal of Bilingualism, 19*(2), 169–184.

Faneca, R. M., Araújo e Sá, M., & Melo-Pfeifer, S. (2016). Is there a place for heritage languages in the promotion of an intercultural and multilingual education in Portuguese schools? *Language and Intercultural Communication, 16*(1), 44–68. https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1113751

Fedzechkina, M., Jaeger, T. F., & Newport, E. (2012). Language learners restructure their input to facilitate efficient communication. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 109*(44), 17897–17902. https://doi.org/10.1073/pnas.1215776109

Fishman, J. A., & García, O. (2010). *Handbook of language and ethnic identity: Disciplinary and regional perspectives* (Vol. 1). Oxford University Press.

Flores, C. (2015). Understanding heritage language acquisition: Some contributions from research on heritage speakers of European Portuguese. *Lingua, 164*, 251–265. https://doi.org/10.1016/j.lingua.2014.09.008

Flores, C. (2016). Heritage language acquisition: A literature review. *Annual Review of Applied Linguistics, 36*, 111–125.

Flores, C., & Correia, L. (2016). O papel do grau de exposição linguística no desenvolvimento bilingue. In X. Sánchez Rei & M. A. Marques (Eds.), *As ciências da linguagem no espaço galego-português: Diversidade e convergência* (pp. 243–261). ILCH/Húmus.

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. https://doi.org/10.1017/S0305000916000222

Flores, C., Gonçalves, M. L., Rinke, E., & Torregrossa, J. (2022). Perspetivas múltiplas sobre a competência bilíngue de crianças lusodescendentes residentes na Suíça. *Revista Portuguesa de Educação, 35*(1), 102–131. https://doi.org/10.21814/rpe.24205

Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Clé International.

Grosjean, F. (1999). Individual bilingualism. In B. Spolsky (Ed.), *Concise encyclopedia of educational linguistics* (pp. 284–290). Elsevier.

Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America*. University of Pennsylvania Press.

Jesus, A., Marques, R., & Santos, A. L. (2019). Semantic features in the acquisition of mood in European Portuguese. *Language Acquisition, 26*(3), 302–338.

Köpke, B. (2018). First Language Attrition: From Bilingual to Monolingual Proficiency? In A. De Houwer & L. Ortega (Eds.), *The Cambridge Handbook of Bilingualism* (pp. 349–366). chapter, Cambridge: Cambridge University Press.

Kravin, H. (1992). Erosion of a language in bilingual development. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 13*, 307–325.

Little, S. (2020). Whose heritage? What inheritance? Conceptualising family language identities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 23*(2), 198–212.

Macnamara, J. (1966). *Bilingualism and primary education*. Edinburgh University Press.

Marinis, T., & Armon-Lotem, S. (2015). Sentence repetition. In S. Armon-Lotem, J. de Jong, & N. Meir (Eds.), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment* (pp. 95–122). Multilingual Matters.

Meisel, J. M. (2019). *Bilingual children: A guide for parents*. Cambridge University Press.

Montrul, S. (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism: Re-examining the age factor*. John Benjamins.

Montrul, S. (2010). Current issues in heritage language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics, 30*, 3–23. https://doi.org/10.1017/S0267190510000103

Montrul, S. (2015). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge University Press.

Rinke, E., & Flores, C. (2014). Morphosyntactic knowledge of clitics by Portuguese heritage bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition, 17*(4), 681–699. doi:10.1017/S136672891300076X

Sharwood Smith, M. (1983). On first language loss in the second language acquirer. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 222–231). Newbury House.

Silva-Corvalán, C. (2014). *Bilingual language acquisition: Spanish and English in the first six years*. Cambridge University Press.

Treffers-Daller, J. (2018). The measurement of bilingual abilities. In A. De Houwer & L. Ortega (Eds.), *The Cambridge handbook of bilingualism* (pp. 289–306). Cambridge University Press.

Travaglia, L. C. (2016). *O aspecto verbal no português: A categoria e sua expressão*. Editora da Universidade Federal de Uberlândia.

Tse, L. (2001). *"Why don't they learn English?" Separating fact from fallacy in the US language debate*. Teachers College Press.

ANEXO

Questionário Sociolinguístico — Crianças Bilíngues de Herança (Português)

Instruções: marque a opção que melhor descreve sua família. Quando houver números/percentuais, use uma estimativa aproximada.

A. Identificação (para o pesquisador)

1. Código da criança (se houver): _____
2. Data de preenchimento: ____ / ____ / _____
3. Quem respondeu?

- ( ) Mãe ( ) Pai ( ) Responsável ( ) Outro: _____

B. Dados da criança

4. Idade: ____ anos
5. País de nascimento da criança: _____
6. Cidade/estado onde mora atualmente: _____
7. Idade em que começou a ser exposta ao inglês (ou língua majoritária): ____ anos
8. A criança já viveu em outro país?

- ( ) Não
- ( ) Sim. Onde? _____ Por quanto tempo? _____

C. Estrutura familiar

9. Quem mora na mesma casa que a criança? (marque todos)

- ( ) Mãe ( ) Pai ( ) Padrasto/Madrasta ( ) Avós
- ( ) Irmãos: quantos? ____ idades: _____
- ( ) Outros: _____

10. Existe família extensa brasileira/que fala português na mesma cidade?

- ( ) Não
- ( ) Sim: ( ) avós ( ) tios ( ) primos ( ) outros: _____

11. Com que frequência a criança vê (presencialmente) familiares que falam português?

- ( ) diariamente ( ) semanalmente ( ) quinzenalmente ( ) mensalmente ( ) raramente

D. Línguas dos pais/cuidadores

12. Língua(s) de primeira infância da mãe/cuidadora 1: _____
13. Língua(s) de primeira infância do pai/cuidador 2: _____
14. Nível de português da mãe/cuidadora 1:

- ( ) nativo ( ) avançado ( ) intermediário ( ) básico ( ) não fala

15. Nível de português do pai/cuidador 2:

- ( ) nativo ( ) avançado ( ) intermediário ( ) básico ( ) não fala

16. Em casa, entre os adultos, qual língua é mais usada?

- ( ) mais português ( ) mais inglês ( ) as duas igual ( ) outra: _____

E. Uso de língua no dia a dia (exposição e produção)

Pense em uma semana típica.

17. Com a MÃE/cuidadora 1, a criança fala:

- ( ) só português ( ) mais português ( ) metade/metade ( ) mais inglês ( ) só inglês

18. Com o PAI/cuidador 2, a criança fala:

- ( ) só português ( ) mais português ( ) metade/metade ( ) mais inglês ( ) só inglês

19. Com irmãos, a criança fala:

- ( ) só português ( ) mais português ( ) metade/metade ( ) mais inglês ( ) só inglês ( ) não tem irmãos

20. Com amigos, a criança fala:

- ( ) só português ( ) mais português ( ) metade/metade ( ) mais inglês ( ) só inglês

21. Em situações de rotina (manhã, refeições, tarefas), a língua mais comum em casa é:

- ( ) português ( ) inglês ( ) depende do dia ( ) outra: _____

22. Estime a proporção do tempo total em que a criança **está em contato com português** na semana (ativa ou passivamente):

- ( ) 20–50% ( ) 51–75% ( ) 76–100%

F. Rotinas e práticas que aumentam o *input* em português

23. A criança assiste a vídeos/TV em português?

- ( ) nunca ( ) raramente ( ) 1–2x/semana ( ) 3–5x/semana ( ) diariamente
  Se sim, exemplos (YouTube, desenho, novela, etc.): _____

24. A criança ouve música/podcasts em português?

- ( ) nunca ( ) raramente ( ) às vezes ( ) frequentemente ( ) diariamente

25. Leitura em português (livros/histórias):

- ( ) nunca ( ) 1–2x/mês ( ) 1x/semana ( ) 2–4x/semana ( ) diariamente

26. Escrita em português (bilhetes, mensagens, redações, exercícios):

- ( ) nunca ( ) raramente ( ) às vezes ( ) frequentemente

27. A criança participa de escola/curso/igreja/comunidade onde se usa português?

- ( ) Não
- ( ) Sim: tipo _____ frequência _____

28. Contato com o Brasil (viagens, férias):

- ( ) nunca ( ) já foi 1 vez ( ) já foi mais de 1 vez ( ) vai com frequência
  Se sim: quando foi a última vez? _____

29. A criança usa português em chamadas de vídeo/telefone com familiares?

- ( ) não ( ) sim, raramente ( ) sim, semanalmente ( ) sim, várias vezes por semana

G. Escola e língua majoritária (inglês)

30. A língua da maior parte das aulas é:

- ( ) inglês ( ) bilíngue ( ) outra: _____