Coleção Investigação | Artes e Humanidades

UMinho Editora

Línguas minoritárias em diferentes contextos

Contributos da investigação linguística

Cristina Flores
Tânia Senra





Investigação
Artes e Humanidades

UMinho Editora

AUTORES
Cristina Flores
Tânia Senra

COORDENAÇÃO EDITORIAL
Manuela Martins

FOTO CAPA
Imagem de rawpixel.com no Freepik

DESIGN
Tiago Rodrigues

PAGINAÇÃO
Carlos Sousa | Talento & Tradição

IMPRESSÃO E ACABAMENTOS ???????????

EDIÇÃO UMinho Editora

LOCAL DE EDIÇÃO Braga 2025

DEPÓSITO LEGAL N.º ???????

ISBN 978-989-9074-68-2

eISBN 978-989-9074-67-5

https://doi.org/10.21814/uminho.ed.115

Os conteúdos apresentados (textos e imagens) são da exclusiva responsabilidade dos respetivos autores.
© Autores / Universidade do Minho – Esta obra encontra-se sob a Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0.

Línguas minoritárias em diferentes contextos

Contributos da investigação linguística







Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00305/2025

	Índice	5
	Índice de imagens	7
	Índice de tabelas	8
	Índice de gráficos	9
	INTRODUÇÃO	11
1.	CONCEITOS-CHAVE	15
1.1.	Bilinguismo e aquisição bilingue	17
1.1.1.	Marcos históricos e definições	17
1.1.2.	Incidência e tipos de bilinguismo	23
1.1.3.	Tipos de língua	29
1.1.4.	Tipos de aquisição	34
1.2.	Línguas de herança e seus falantes	43
1.2.1.	Definições	44
1.2.2	Particularidades da exposição a uma língua de herança	53
1.3.	Línguas em erosão	59
1.3.1.	Marcos históricos e definições	60
1.3.2.	Contextos e domínios de erosão linguística	63
1.4.	Breve incursão na reexposição a línguas 'dormentes'	66
2.	O PORTUGUÊS ENQUANTO LÍNGUA DE HERANÇA NA DIÁSPORA	71
2.1.	Português língua de herança (PLH)	73
2.1.1.	Da migração portuguesa "transoceânica" à "intra-europeia"	75
2.1.2.	Um recorte: a (e)migração portuguesa para a Alemanha	78
2.2.	Contributos da investigação linguística sobre o PLH	81

2.2.1.	O papel da quantidade de exposição linguística e da natureza das estruturas linguísticas	83
2.2.2.	O papel dos registos linguísticos e da instrução formal	95
2.2.3.	O papel da língua dominante	102
3.	LÍNGUAS EM EROSÃO, FALADAS NUM CONTEXTO DE RETORNO	111
3.1.	Caracterização do falante bilingue 'regressado' (a Portugal)	114
3.2.	Evidências científicas sobre a alteração de conhecimento linguístico em contexto de retorno	116
3.2.1.	Efeitos da perda/redução de contacto com o alemão em contacto com o português	116
3.2.2.	Sobre a reativação de uma língua perdida	123
3.3.	Quando a língua de herança se torna língua maioritária	125
	CONCLUSÕES	133
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139

Img. 1 Imagem da tarefa de completamento de Jesus (2014). 87

Img. 2 Imagem da tarefa de interpretação de sujeitos de Rinke & Flores (2018). 108

Tab. 1	Tipos de bilinguismo e seus critérios de definição.	29
Tab. 2	Caraterísticas descritivas essenciais dos FHs segundo Meisel (2014).	50
Tab. 3	Produção do conjuntivo por faixa etária dos participantes e por geração dos pais (adaptado de Flores, Santos, Jesus, & Marques, 2017).	88
Tab. 4	Taxas de acerto no uso das formas – *(n)o/-(n)a/-(l)o/-(l)a* (adaptado de Rinke & Flores, 2014).	97
Tab. 5	Taxa de uso não-normativa de próclise/ênclise. Adaptação da Tabela 3 do estudo de Flores, Rinke & Azevedo (2017, p. 195).	98

Gráf. 1	Próclise: % acerto (grupo monolingue e grupo falantes de herança, adaptado de Flores & Barbosa, 2014).	85
Gráf. 2	Taxa de acerto por nível de complexidade e por grupo.	91
Gráf. 3	Sobreposição de tempos verbais do passado do português e alemão.	92
Gráf. 4	Correlação entre a quantidade de contacto com o português no seio da família e os resultados obtidos no *cloze test*.	100
Gráf. 5	Uso correto da próclise por grupo e por faixa etária (adaptada de Flores, Casa Nova & Barbosa, 2016).	104
Gráf. 6	Seleção correta do modo indicativo/conjuntivo (adaptado de Flores *et al.*, 2019, p. 44).	106
Gráf. 7	Taxa de produções desviantes, nos domínios do sistema de caso, do género gramatical, da morfologia verbal, da posição do verbo e de estruturas de interface (adaptado de Flores, 2015b, Fig. 1 no artigo original).	119
Gráf. 8	Taxa de acerto da discriminação de vogais longas e curtas do alemão pelos 3 grupos experimentais (Regr = bilingues regressados; adaptado de Fig. 1 de Flores & Rauber, 2011, p. 298).	120
Gráf. 9	Taxa de produções gramaticais de frases com o verbo na segunda posição (adaptado de Flores, 2010).	122
Gráf. 10	Grau de sotaque de falantes monolingues, de herança, L2 (adaptado de Flores & Rato, 2016).	128

Introdução

Este livro propõe uma reflexão sobre a aquisição e manutenção de línguas minoritárias em contextos de aquisição linguística que envolvem o português, assumindo uma perspetiva marcadamente (psico)linguística. No centro da discussão estão falantes bilingues que adquiriram (ou estão em vias de aquisição d)o português em contextos linguísticos em que esta língua está em contacto com outras línguas, sobretudo (mas não só) com o alemão. O português apresenta-se ora como língua de herança, como, por exemplo, no caso do português transmitido e adquirido na Alemanha pelas segundas e terceiras gerações de falantes lusodescendentes, ora como língua que passou de minoritária a maioritária, como no caso de falantes lusodescendentes que crescem num contexto de emigração, por exemplo na Suíça, e a certa altura da sua vida vêm viver para Portugal.

A presente publicação surge da junção do trabalho de pesquisa desenvolvido por ambas as autoras, apresentado, nos dois casos em 2022, a provas públicas. Expande a lição apresentada pela primeira autora, Prof. Doutora Cristina Flores, no âmbito das suas provas de agregação em Ciências da Linguagem, realizadas em fevereiro de 2022 na Universidade do Minho. Complementarmente, apresenta o aprofundado trabalho de revisão bibliográfica e sistematização de conceitos centrais na área do Bilinguismo e Línguas de Herança, desenvolvido pela segunda autora, Doutora Tânia Senra, no âmbito da sua tese de doutoramento em Ciências da Linguagem, defendida em provas públicas em junho de 2022 na Universidade do Minho (Bolsa FCT SFRH/BD/73233/2010). Sintetiza, ainda, parte dos resultados do seu estudo sobre o português língua de herança adquirido em contexto alemão. Como tal, este livro reproduz trechos desta tese, harmonizando-os com a estrutura global da publicação, em consonância com os seus objetivos e destinatários.

O objetivo deste livro consiste em apresentar uma panorâmica histórica da área de estudo do bilinguismo, discutir, de forma sistematizada, as múltiplas definições deste fenómeno e vários conceitos relacionados, debatendo temáticas como as particularidades da aquisição bilingue simultânea e sucessiva, a natureza do processo de erosão linguística e a questão da reativação de línguas dormentes. Num segundo momento, pretende-se agregar

os resultados da investigação sobre o bilinguismo envolvendo o português, desenvolvido no seio do grupo de investigação em Linguística Teórica e Experimental da Universidade do Minho, em colaboração com vários investigadores de outras instituições. Contribui-se, assim, para o desenho de um quadro mais completo do que já sabemos sobre o desenvolvimento linguístico de duas línguas em contacto.

A reflexão que aqui se propõe assume, sobretudo, uma perspetiva centrada no *conhecimento linguístico*. Depois de várias décadas de investigação sobre falantes bilingues, estamos num momento em que sabemos, com algumas certezas, que a criança que está exposta a quantidades de *input* linguístico mais ou menos equilibradas das duas (ou mais) línguas desenvolve conhecimento gramatical independente, não tendo dificuldades em separar as línguas, embora as possa misturar no ato de comunicação (de Houwer, 1994; Meisel, 2001). O contacto regular com duas línguas resulta num desenvolvimento de sistemas linguísticos que se assemelham aos sistemas linguísticos de falantes monolingues, embora não sejam idênticos, mostrando diferentes formas de interação (Grosjean, 1989). Contudo, também sabemos que há requisitos necessários para que o falante bilingue desenvolva conhecimento linguístico nativo mais ou menos equilibrado em ambas as línguas, percorrendo estágios de desenvolvimento semelhantes aos de crianças que crescem com apenas uma língua, nomeadamente: (1) um contacto regular e ativo com ambas as línguas em contexto de interação naturalística (Gathercole & Thomas, 2009); (2) um contacto prolongado durante toda a infância até, pelos menos, à adolescência (Flores, 2010).

A vasta investigação sobre o bilinguismo tem demonstrado que, em situações em que não se verifica pelo menos uma destas condições, o conhecimento linguístico adquirido pelo falante bilingue pode divergir do conhecimento de um falante que cresce em ambiente monolingue (Benmamoun et al., 2013b). Esta divergência poderá, por sua vez, iniciar mudança linguística e, eventualmente, o desenvolvimento de novas variedades linguísticas, se o indivíduo estiver integrado numa comunidade linguística igualmente bilingue (Nagy, 2016; Rinke & Flores, 2021).

São sobretudo as línguas minoritárias, i.e., as línguas faladas em contextos em que uma outra língua é socialmente dominante, as que são mais vulneráveis a efeitos de variação de *input* linguístico. Estudar a aquisição de línguas minoritárias dá-nos, por isso, a possibilidade de percebermos quais os fatores linguísticos e extralinguísticos que influenciam o desenvolvimento bilingue. Para alcançarmos este propósito, selecionamos dois contextos em

que o português está em contacto com outras línguas, variando o seu estatuto entre língua minoritária e língua maioritária:

(1) O português enquanto língua de herança (=língua minoritária), adquirido num contexto de migração em que o alemão (ou o francês, o espanhol ou o italiano) é a língua socialmente dominante (=língua maioritária).
(2) O alemão enquanto língua em erosão (=língua minoritária), falado num contexto de retorno em que o português é a língua socialmente dominante (=língua maioritária).

Tendo em conta as linhas gerais que acabámos de delinear, os destinatários deste livro são, em primeiro plano, investigadores e estudantes interessados em estudar a temática do bilinguismo e da aquisição de múltiplas línguas, com particular interesse no desenvolvimento de línguas minoritárias. Contudo, o livro também pode servir de ferramenta para aqueles que desejem revitalizar ou fomentar a vitalidade de línguas consideradas minoritárias, compreendendo os fatores que moldam o seu desenvolvimento e contribuem para a sua manutenção e para a forma como divergem, ou não, das línguas faladas em contexto maioritário.

1. Conceitos-chave

1.1. Bilinguismo e aquisição bilingue

O bilinguismo e, em particular, o processo de aquisição bilingue da linguagem, constitui um importante objeto de estudo da linguística. O estudo deste processo permite não apenas analisar o desenvolvimento de línguas específicas, mas contribui, também, para a testagem de teorias de aquisição de línguas e predições sobre a faculdade da linguagem, em geral. Permitindo isolar fatores como a exposição e experiência linguística numa determinada língua, bem como contrastar diferentes línguas e o seu respetivo processamento psicolinguístico, o estudo dos falantes bilingues e das suas competências linguísticas releva também para as áreas do ensino-aprendizagem das línguas, relatando uma realidade linguística (cultural, política, social e geográfica) bem patente nos muitos contextos de emigração.

Neste capítulo, introduz-se o conceito de bilinguismo como área autónoma de estudo, dando conta das suas definições ao longo do tempo e respetiva incidência. Os diferentes tipos de bilinguismo daí resultantes assentam também numa tipologia de línguas que especificamente inclui as línguas de herança e os seus falantes enquanto foco central deste livro.

1.1.1. Marcos históricos e definições

O estudo do bilinguismo conhece um percurso semelhante ao da aquisição da linguagem em geral. Já em finais do século XIX, o bilinguismo era objeto científico de linguistas quando estes, para o efeito, começavam por analisar crianças bilingues, muitas vezes os seus próprios filhos, no seu ambiente natural e familiar. Inseridos num meio privilegiado, tais crianças faziam uso simultâneo e/ou diferenciado de duas línguas, assim proporcionado por biografias linguísticas, migratórias e familiares específicas. Usufruindo da clara vantagem do objeto de estudo – as crianças bilingues em questão – estar ao imediato alcance dos respetivos investigadores, desenvolveram-se os primeiros estudos linguísticos longitudinais, como os de Ronjat (1913), Grammont (1902) e Leopold (1939-49). O objetivo primordial consistia, então, em tipificar e descrever o fenómeno do bilinguismo, tendo como pano de fundo a comparação implícita com falantes nativos monolingues de cada uma das respetivas línguas em questão. Observando desempenhos

bilingues semelhantes aos monolingues, estudos como os de Leopold atestavam, por exemplo, a possibilidade de mudança de língua dominante em contexto de emigração ou de estadia prolongada noutro país, bem como casos de bilinguismo equilibrado e não-equilibrado. No entanto, estudos já anteriores a estes, igualmente centrados na comparação entre falantes bi- e monolingues, começavam por formular hipóteses sobre desvantagens (sobretudo intelectuais) quanto ao fenómeno do bilinguismo e respetivos falantes (cf. Wei, 2000). Passando por questões também identitárias, cedo se concluíra por um claro desincentivo ao bilinguismo, chegando até a atestar possíveis distúrbios de personalidade pela dualidade identitária pressuposta, advogando-se uma visão negativa sobre o bilinguismo (Goodenough, 1926; Jespersen, 1922; Saer, 1923; cf. Hakuta, 1989 para uma panorâmica geral).

Num posterior contexto definido por migrações, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, o foco inicial dos estudos sobre o bilinguismo fora direcionado para a vertente social, demonstrando crescente interesse nas biografias linguísticas individuais e coletivas, bem como pelos estágios e processos de aquisição de duas línguas (Bhatia & Ritchie, 2006; 2013). Foram propostos diferentes conceitos para a tipologia de línguas (materna, segunda, estrangeira), sem que, no entanto, se abandonasse a tradição de comparar o desempenho bilingue ao dos falantes monolingues. Por outro lado, a questão conturbada sobre (des)vantagens intelectuais do bilinguismo ainda em debate (Haugen, 1956; Thompson, 1952; Weisgerber, 1966) fora retomada por estudos como o de Peal e Lambert (1962), que observaram valores de QI superiores nos falantes bilingues comparativamente aos falantes de uma só língua. Como é de esperar, tais estudos estariam ainda longe de permitir generalizações, caraterizando-se por abordagens e decisões metodológicas então duramente criticadas que, no entanto, permitiram progredir na investigação deste fenómeno até aos dias de hoje.

É sobretudo, mas não exclusivamente, nas décadas de 80 e 90 do século XX que a temática do bilinguismo volta a suscitar um demarcado interesse nas mais diversas áreas de estudo, interesse que se mantém até à atualidade. O bilinguismo deixa de ser estudado como fenómeno estritamente linguístico, incluindo-se uma perspetiva trans- e também interlinguística (Duarte, 2012): Por um lado, a (renovada) atenção que recai sobre este fenómeno surge e posiciona-se dentro da própria Linguística – com abordagens sociolinguísticas (p. ex. Appel & Muysken, 1987; Auer, 1983, 1988; Ferguson, 1959; Fishman, 1967, 1980; Myers-Scotton, 1988; Oksaar, 1987, 2003; Schumann, 1976; Skutnabb-Kangas, 1981, 1991; Swift, 1982; entre outros),

psicolinguísticas (Appel, 1989; Bialystok, 1988, 1990, 1991; Clyne, 1987; De Bot, 1992; Duncan, 1989; Döpke, McNamara, & Quinn, 1991; N. Ellis, 1999; Green, 1986; Grosjean, 1982, 1989, 1997; Hakuta, Ferdman, & Diaz, 1987; Krashen, 1981, 1982, 1985; McLaughlin, Rossman, & McLeod, 1983; Obler, Zatorre, Galloway, & Vaid, 1982; Paradis, 1990; Pavlenko, 1998; Pérez-Foster, 1998; entre outros) e neurolinguísticas (p. ex. Bialystok, Craik, & Freedman, 2007; Fabbro, 2001; Lamendella, 1979; Obler & Hannigan, 1996; Paradis, 1994; entre outros). Abordam-se variáveis e contextos proporcionados pelo bilinguismo, desde questões de identidade, pertença, integração social e biculturalismo, passando pelas implicações mentais e de personalidade, pelos processos específicos de aquisição e implicações no desenvolvimento cognitivo, até às questões de ensino-aprendizagem bilingue em contexto escolar e familiar.

Por outro lado, para além da visão marcadamente linguística (p. ex. Auer, 1983, 1988; Baker, 1996/2008; Baker & Prys Jones, 1998; Bialystok, 1991; Cummins, 1991; De Houwer, 1990, 1995; Genesee, 1989; Hyltenstam & Obler, 1989; Meisel, 1989, 1990, 1995/2004; Paradis & Lebrun, 1984; Poplack, 1980; Saunders, 1982, 1988; Taeschner, 1983; entre outros), discute-se o bilinguismo com especial incidência nas perspetivas proporcionadas pelas áreas da Psicologia, Educação e Didática das Línguas (Bizarro, Moreira, & Flores, 2013; Cummins, 1978, 1987; Duarte, 2012; Duarte & Roth, 2008; Döpke, 1986, 1992; Garcia & Wei, 2014; Gogolin, 1988, 1994; 1997; entre outros). Procura-se, assim, definir, contextualizar e analisar o bilinguismo como expressão individual e coletiva, social e política, migratória e cultural, e simultaneamente linguística – com crescente interesse no seu funcionamento e implicações cognitivas, educacionais, identitárias e, ulteriormente, linguísticas. Procurando cada uma das sub-áreas emergentes responder a questões distintas, mas complementares, as diversas abordagens contribuem continuamente para a tentativa de descrição, explicação e exploração da faculdade humana da linguagem.

Do mesmo modo que diferentes áreas de especialidade abordam o bilinguismo sob perspetivas distintas e complementares, também as respetivas conceções do bilinguismo se alastram por uma ampla panóplia de (re)definições:

Em 1933, Bloomfield estipulava que "[i]n the cases where (…) perfect foreign-language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in bilingualism, native-like control of two languages" (Bloomfield, 1933/1976, p. 55). A perspetiva do bilinguismo recaía, pois, sobre uma única

língua materna e uma língua adicional aprendida como língua estrangeira. Desde que a aprendizagem da língua estrangeira não comprometesse o desempenho na língua materna, Bloomfield considerava tratar-se de bilinguismo. Definia o conceito pelo domínio 'como-que'-materno de duas línguas, sugerindo a condição de um domínio equilibrado. Esta pressuposição de um domínio equilibrado e (próximo de) materno fora ainda retomada por Crystal (1941/2008), quando estabelecia que "(…) in bilingualism one has the case of someone who has a native command of two languages…" (p.322), definindo também que "[a] balanced bilingual is someone whose command of both languages is equivalent" (ibd., p. 53).

Esta perspetiva de equilíbrio entre línguas seria relativizada nos anos seguintes por autores que se demarcavam desta postura, assumindo a condição mínima de conhecimentos suficientes da língua não-materna, sem, no entanto, estipular contornos claros dessa suficiência. Assim, Hall (1952) determinava ser suficiente "at least some knowledge and control of the grammatical structure of the second language" (p. 14, apud Skutnabb-Kangas, 1981), enquanto Haugen (1953) atribuía importância à capacidade de produção de frases completas e providas de sentido nas respetivas línguas, descrevendo a existência de bilinguismo "at the point where the speaker of one language can produce complete, meaningful utterances in the other language" (p. 7, vol. 1).

Surgiam, então, definições que novamente reduziam a suficiência (abstrata) de conhecimentos, quando autores como Hockett (1958) propunham considerar o 'semibilinguismo' (*semibilingualism*) como vertente passivo-recetiva daqueles indivíduos que compreendem, mas não falam a língua que se junta à materna (cf. Romaine, 1989). Também Diebold (1961) sugeria um conhecimento passivo da língua na sua vertente escrita e/ou o seu uso adequado no respetivo ambiente linguístico (natural, materno), propondo a designação de 'bilinguismo incipiente' (*incipient bilingualism*) para os contextos iniciais de contacto entre duas línguas. Já Mackey (1962/2000) contornava a dimensão de conhecimento das línguas ao invocar a circunstância de que existe "alternate use of two or more languages by the same individual" (p. 27). De modo mais reduzido, Pohl (1965) adotaria a visão de que um falante bilingue "understands the foreign language without being able to speak it" (p. 344), partindo, mais uma vez, do pressuposto de que o par de línguas em questão seria constituído por apenas uma língua materna e uma língua (estrangeira) adicional. No entanto, permaneceria igualmente por definir em que consiste a "in/suficiência" de conhecimentos nas respetivas línguas. Por oposição, a idealização de falantes plenamente bilingues,

i.e., com domínio equilibrado e completo de ambas as línguas em igual proporção, viria a ser sugerida pela designação distinta desses falantes como sendo 'ambilingues' (*ambilingual*) por Halliday, McIntosh e Strevens (1964).

Seria então que Weinreich (1953/1968), retomando a definição de Mackey (1962/2000), estabeleceria o meio-termo, designando que "[t]he practice of alternately using two languages will be called bilingualism, and the person involved, bilingual" (Weinreich, 1953/1968, p.1). Mackey (1968) retomaria, então, o pressuposto do uso alternado de duas ou mais línguas quando sublinhava que o momento em que o falante assim se torna bilingue é ou arbitrário ou impossível de determinar. Deste modo, entende-se que estipular as barreiras de definição do conceito de bilinguismo se torna igualmente incerto e impreciso.

Tentando contornar interferências entre línguas e noções abstratas de suficiência, Crystal (1987/1997) centrava a sua atenção na utilização dada às línguas em questão, referindo que é tido como bilingue "(…) an individual or a community that regularly uses two languages…" (p. 422), e remetendo para a designação de 'ambilingue' (*ambilingual*). Por sua vez, assim denomina o falante que "(…) can speak two languages with equal facility…" (p. 421), tratando-se de um '*balanced bilingual*' ('bilingue equilibrado'). Nesta definição, Crystal aponta para "(…) someone whose command of both languages is equivalent" (Crystal, 1941/2008, p. 53). Portanto, sugeria-se uma definição alavancada, por um lado, na utilização de cada uma das línguas pelo falante e, por outro, na facilidade com que esta acontece. Resumia Crystal:

> What is a bilingual?
> The obvious answer is: someone who speaks two languages. But this answer will not suffice. It does not allow for those who make irregular use of one or other language, or those who have not used the language at all for many years (so-called 'dormant' bilinguals). (Crystal, 1987/1997, p. 364)

Deste modo, aponta-se para a importante circunstância de os falantes bilingues não constituírem um grupo de falantes homogéneo, antes apresentando diferentes utilizações e graus de domínio em cada uma das línguas, podendo até não utilizar uma das línguas durante longos anos.

Hoje abre-se, pois, o conceito abstrato de domínio em direção à perceção de que a idealização de um domínio perfeito e equilibrado dificilmente constituirá a regra em contexto bilingue. Em 1989, Grosjean advertia para o

facto de que o falante bilingue não se traduz meramente em dois falantes monolingues numa só pessoa (Grosjean, 1989). Baker e Prys Jones (1998) esclarecem, por conseguinte, que "[t]o expect someone to be exactly equal (and fluent) in two languages is a simplistic view of bilinguals. Bilinguals are sometimes expected to be two monolinguals inside one person. This viewpoint is unreal and mistaken" (p. 13). Pela utilização de línguas distintas para domínios, contextos e interlocutores diversos, o falante bilingue não deverá ser idealizado como falante perfeitamente equilibrado. Assim, alarga-se novamente o conceito de bilinguismo assente na noção de que o respetivo falante representa "someone who can function in both languages in conversational interaction" (Wei, 2000, p. 16). Butler e Hakuta (2006) estabelecem tratar-se de "individuals or groups of people who obtain communicative skills, with various degrees of proficiency, in oral and/or written forms, in order to interact with speakers of one or more languages in a given society" (p. 115), colocando em primeiro plano a interação linguística como meio de comunicação. De um modo mais reduzido, Grosjean (2010), ele próprio falante bilingue, sumariza: "Bilinguals are those who use two or more languages (or dialects) in their everyday lives" (p. 4), também desta definição ressaltando a importância dada ao objetivo de comunicação. Já Edwards (2006) expande a sua definição para uma controversa concetualização universal, quando afirma que "[e]veryone is bilingual. That is, there is no one in the world (no adult, anyway) who does not know at least a few words in languages other than the maternal variety" (p. 7). Neste sentido, os limites do bilinguismo serão quase inexistentes, bastando que um qualquer falante conheça algum vocabulário não-materno para que seja literalmente considerado 'um falante de duas línguas'.

Em suma, resulta evidente que a definição de bilinguismo na literatura tem vindo a alargar-se. Partindo de um par de línguas composto por apenas uma língua materna e uma outra língua (segunda) adicional, idealizava-se um domínio equilibrado e (semelhante a) nativo, sem prejuízo para o desempenho na língua materna ou interferência entre línguas. Seguidamente, alarga-se o espetro àqueles falantes com conhecimentos 'mínimos' na segunda das duas línguas, sem que, no entanto, sejam claramente definidos o limite e a natureza desses conhecimentos 'mínimos'. Ainda sob o pressuposto de que a uma língua materna se junta uma segunda língua, uma nova abordagem alargada permite considerar conhecimentos passivo-recetivos (na segunda das duas línguas), propondo rotular de 'bilingue' também o falante que compreende, mas não fala uma das línguas em questão. É sugerida a distinção de outros falantes bilingues plenos (equilibrados) pela designação de 'ambilingues' (Halliday et al., 1964) e introduzida a consideração de

um uso alternado de línguas (Mackey, 1962/2000; Weinreich, 1953/1968). Na impossibilidade de determinar o momento exato em que se inicia o bilinguismo no respetivo falante, passando por retomas da idealização de um domínio total sem interferências entre línguas, acorda-se posteriormente no uso regular por falantes reconhecidamente heterogéneos. Constrói-se, então, a ponte para a visão sobre o falante bilingue que comporta duas línguas e respetivos domínios diferentes, centrando a atenção nas capacidades comunicativas, de interação e conversação sem maior esforço, concluíndo por uma utilização no regular dia-a-dia dos falantes. O estatuto de uso semelhante de ambas as línguas abre ainda a possibilidade de se considerar existirem duas (ou mais, e não apenas uma) línguas maternas em simultâneo ou consecutivamente. Por conseguinte, um conceito atualmente bastante alargado permite também concluir por uma incidência de bilinguismo – nestes termos recentes de definição – mais marcada do que inicialmente o fora.

1.1.2. Incidência e tipos de bilinguismo

Constata-se que, pelas definições atuais e cada vez mais abertas, o fenómeno do bilinguismo se aplica a uma boa parte de falantes em todo o mundo, reconhecendo-o não como mera exceção, mas como regra. Grosjean (2010) coloca à consideração que:

> If one were to count as bilingual only those who can pass as monolinguals in each language, one would have no label for the vast majority of people who use two or more languages regularly but do not have native-like fluency in each. (p. 20)

Deste modo, poderão considerar-se bilingues também aqueles falantes, cujos conhecimentos não alcançam o patamar dos de um falante nativo monolingue dessa respetiva língua. Existindo uma utilização regular no dia-a-dia, ainda que caraterizada por conhecimentos menos sólidos face a um domínio apelidado de 'nativo', não deixa de constatar-se que o falante se encontra 'em modo bilingue' quando de ambas as línguas faz uso. Assim, diferentes estimativas partem do mesmo pressuposto de que o bilinguismo não se aplica apenas a uma pequena minoria de (comunidades de) falantes. Wei (2000) determina que "…one in three of the world's population routinely uses two or more languages for work, family life and leisure" (p. 5).

Adicionalmente, diferentes pressupostos podem gerar e/ou condicionar contextos bilingues, consoante o falante utilize as línguas em questão,

por exemplo, para fins pessoais ou profissionais, mediante interlocutores mono, bi- ou multilingues (cf. Fishman, 1965/2000). Pelas possibilidades aparentemente infinitas de contextos de utilização, Grosjean (2010, p. xiv) refere uma incidência ainda mais ampla do fenómeno, estimando que metade da população mundial (senão mesmo mais) se enquadra nestes moldes do bilinguismo.

Ficando por determinar o número exato de falantes bilingues no mundo, constata-se, no entanto, que a era de globalização exige disponibilidade e diversidade linguística crescente, pelo que um fenómeno outrora em aparente minoria se alastra cada vez mais rumo à normalidade. Atesta Grosjean (2010), em resumo, que:

> (…) there are probably more bilinguals on the earth today than monolinguals and (…) in this age of global communication and travel, the number will surely increase. Bilingualism and biculturalism are therefore normal phenomena, even if in large, strongly monolingual countries they are seen as the exception. (p. 243)

A tarefa de estipular o número exato de falantes bilingues no mundo terá, portanto, de partir de uma definição consensual destes falantes, balizando-os segundo caraterísticas que, conforme de seguida exposto, definem diferentes tipos de bilinguismo.

Os diferentes tipos de bilinguismo encontram resumidamente eco nas possibilidades invocadas por Fishman (1965/2000), quando questiona "[q]uem fala que língua com quem e quando?". A distinção tipológica primordial incide sobre os falantes propriamente ditos, permitindo distinguir o bilinguismo rotulado de **individual** do bilinguismo **coletivo**, este último presente tanto em comunidades de falantes (p. ex. emigrantes portugueses na diáspora) quanto em contextos de diglossia (p. ex. coexistência de árabe clássico e árabe coloquial no Egito). Habitualmente, recordam Baker e Prys Jones (1998), "[t]he term 'bilingualism' is typically used to describe the two languages of an individual" (p. 117). Quando o foco muda para duas variedades linguísticas que coexistem numa sociedade, o termo mais comummente usado é o de 'diglossia', como proposto por Ferguson (1959) e Fishman (1972; 1980), entre outros (*ibd*.). Assim, nos contextos de diglossia cada uma das variedades é utilizada – em sociedade – para determinadas e distintas finalidades e situações: a clássica ou erudita, por exemplo, em contexto laboral e de ensino (caso do alemão-padrão *Hochdeutsch* na Suíça); a coloquial no seio familiar e nas interações sociais (*Schwizerdütsch* na Suíça).

Ao contrário do bilinguismo coletivo, em que a "comunidade linguística é improvável de utilizar ambas as variedades linguísticas para os mesmos propósitos" (Baker & Prys Jones, 1998, p. 117), o bilinguismo individual não exclui que um mesmo domínio de uso (p. ex. interação social ou profissinal) possa ser explorado em ambas as línguas pelo falante.

Partindo da perspetiva do bilinguismo individual, uma variável crucial é representada pela idade em que o falante é exposto às respetivas línguas, permitindo tipificar o bilinguismo **precoce** e o bilinguismo **tardio**. A exposição precoce a duas línguas durante a infância (*early bilingualism*), habitualmente no seio familiar, difere temporalmente da ocorrida mais tardiamente após (ou durante) a puberdade, adolescência, ou idade adulta (*late bilingualism*). No entanto, também o período de infância permite escalonar períodos mais (ou menos) precoces ou tardios que outros, do mesmo modo que os períodos de adolescência e adultez permitem apontar para pontos temporais distintos dentro daquela que é considerada uma exposição tardia à(s) respetiva(s) língua(s). É, pois, o tipo de aquisição das línguas que retrata a distinção entre o bilinguismo considerado **simultâneo** e o bilinguismo **consecutivo**. Habitualmente, uma criança considerada falante bilingue precoce é exposta e adquire ambas as línguas de modo simultâneo. Na literatura, estabelece-se como fronteira a idade dos três anos (Baker, 1996/2008; McLaughlin, 1978), com alguns autores a adotar o limiar dos quatro (cf. Genesee & Nicoladis, 2006; Meisel, 2006, 2008) ou cinco anos de idade (cf. Grosjean, 2010), para delimitar o período até ao qual a aquisição é considerada simultânea. Neste decurso, até aos três [ou quatro, ou cinco] anos de idade, a criança bilingue interage com, e é exposta, ao meio social (vizinhança, círculo de amigos dos pais ou cuidadores) e aos *media* (televisão, rádio), do mesmo modo que possivelmente poderá já estar integrada numa creche ou infantário – fatores que, segundo Baker (1996/2008), poderão ter um papel importante na experiência linguística do falante. Já quando a criança bilingue é exposta à segunda das duas línguas após este período, o bilinguismo é considerado consecutivo (ou: sequencial, sucessivo), sendo na sua vertente precoce encerrado pela idade aproximada dos 10, 11 ou 12 anos (cf. Flores, 2008a; Meisel, 2006; 2008), em eventual sintonia com o início da puberdade. Deste modo, o bilinguismo precoce na infância permite considerar ambas as vertentes de exposição e aquisição, simultânea e consecutiva. Nos falantes bilingues tardios, a aquisição sequencial da segunda das duas línguas acontece geralmente em idade adulta ou no limiar da puberdade, num momento em que a primeira das duas línguas já se encontra estabilizada (Meisel, 2008).

Cumulativamente, os diversos interlocutores e contextos comunicativos dos falantes bilingues determinam também o modo de aquisição, por sua vez delimitador do bilinguismo **naturalístico** ou **instruído**, em estreita ligação com a idade de exposição e finalidades de uso. Assim, as línguas do falante bilingue precoce são habitualmente adquiridas no seio familiar e, portanto, primeiramente de modo natural. Já nos falantes tardios adultos, por norma, vigora a instrução formal enquanto modo de aprendizagem em contexto de sala de aula, para finalidades várias (de lazer ou laborais, por exemplo). No entanto, também os falantes adultos poderão adquirir a segunda das duas línguas em contexto naturalístico (por exemplo, de imersão), do mesmo modo que a aquisição precoce infantil, para além de ocorrer no seio familiar e demais contextos socializantes, não está vedada a uma posterior aprendizagem formal e instruída (p. ex., através do ingresso na escola).

Daqui resulta uma distinção aberta que Edwards (2006) designa, respetivamente e em alternativa, de bilinguismo **primário** e **secundário**: o primeiro caraterizando uma competência dual adquirida de modo natural, o segundo reportando-se à instrução formal sistemática. Por sua vez, o contraste entre a assimilação naturalística e a instruída leva Krashen (1981) a distinguir os conceitos de aquisição (natural e informal) e aprendizagem (instruída e formal) de uma língua. O bilinguismo instruído, em ambiente de sala de aula, acontece muitas vezes em contextos em que o aprendente deliberadamente escolhe aprender uma língua adicional, deste modo consubstanciando o bilinguismo **eletivo** (Baker, 1996/2008; Valdés & Figueroa, 1994). Por oposição, o bilinguismo **circunstancial** dá-se quando o aprendente se torna falante de duas línguas por força das circunstâncias e da necessidade de comunicação que assim o impõem, como seja em situação de emigração. Nestes contextos, os elementos de uma comunidade emigrante num país de acolhimento distinto do da sua origem têm forçosamente de aprender a utilizar a língua do país acolhedor para satisfazer as necessidades de comunicação, de modo a poder interagir socialmente. A sua língua de origem, no entanto, torna-se, neste contexto, uma língua de grupos minoritários, com o devido estatuto comparativamente menor. Trata-se, pois, do bilinguismo designado de **popular** (*folk bilingualism*), associado a comunidades de falantes e, portanto, ao bilinguismo predominantemente coletivo (Butler & Hakuta, 2006; Fishman, 1977; Skutnabb-Kangas, 1981, 1991). Deste, demarca-se o bilinguismo considerado **elitista** (ou: **prestigioso**) que ocorre habitualmente no plano individual do falante, quando este tem domínio de uma língua adicional, para além da sua materna, com estatuto social-, economica- ou politicamente elevado (Baker & Prys Jones, 1998; Fishman, 1977). Do mesmo modo, também o prestígio do próprio falante, enquanto

membro da sociedade em que se insere, pode determinar um contexto de bilinguismo elitista, independentemente de as línguas faladas por este indivíduo terem maior ou menor estatuto. Aqui se enquadram desde os estudantes académicos inseridos em programas de intercâmbio internacional, até crianças com amas ou cuidadores de língua materna distinta da sua, ou ainda contextos de bilinguismo associados à vida profissional diplomática. Assim, "[h]igh status bilingualism tends to exist at an individual or family level, but is not organized at a group or societal level" (Baker & Prys Jones, 1998, p. 15).

Deste modo, os contextos de aquisição assumem um papel determinante por providenciarem diferentes micro- e macro-ambientes (Bayley & Schechter, 2003): sobretudo no quadro de um bilinguismo precoce, o micro-ambiente (envolvendo familiares próximos, comunidades locais, creches, infantários, escolas e contactos no ambiente circundante) incentiva e reforça a utilização de duas línguas pelo falante, e bem assim as circunstâncias de um macro-ambiente determinado pela pertença a grupos específicos (comunidades emigrante, elitista, linguística minoritária ou maioritária). Dos diferentes contextos de aquisição e uso resultam competências bilingues diversas, as quais fundamentam a tipificação de diversas formas de bilinguismo em conformidade com o domínio, proficiência e organização interna das duas línguas do falante.

De facto, um falante bilingue poderá ser detentor de competências linguísticas diversas e em distinto grau. Macnamara (1967) determinara quatro grandes áreas de competência linguística, considerando as faculdades de (1) compreender, (2) falar, (3) ler e (4) escrever na(s) língua(s) em questão. Reconhecem-se claramente os mesmos pressupostos que assim guiam o conhecido *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL), do Conselho da Europa (2001), que do mesmo modo determina os diferentes graus de proficiência linguística.

Assim, existindo domínio de compreensão e produção nas vertentes oral e escrita, entende-se tratar-se de um bilinguismo **produtivo** (ou **ativo**), por oposição ao **recetivo** (ou **passivo**), em que o falante detém competências de compreensão, mas não se mostra capaz de ativamente produzir, oralmente ou por escrito, uma das línguas em questão (Edwards, 2006). Tal incompletude encontra eco nas já ultrapassadas noções de 'semilinguismo' ou 'duplo semilinguismo', assim descrevendo um falante com domínio insuficiente e passivo-recetivo em cada uma das duas línguas, pressupondo que em nenhuma das línguas tenha sido alcançada total proficiência. Em

estreita ligação surge a distinção idealizada entre o bilinguismo **equilibrado** e o bilinguismo **não-equilibrado** (ou **dominante**), na já referida linha de pensamento de Peal e Lambert (1962). Assim, Butler e Hakuta (2006) relembram tratar-se da vertente equilibrada sempre que se verifiquem graus de proficiência idênticos em ambas as línguas, ao passo que uma proficiência mais elevada numa das duas línguas resultará na vertente dominante de bilinguismo. Tal como já foi mencionado, esta visão permite, no entanto, que o equilíbrio – em sentido de igual domínio em ambas as línguas – possa ser considerado também entre proficiências (igualmente) baixas, não implicando os esperados graus de domínio elevado. Esta perspetiva contrasta claramente com a visão atual de que raros são os falantes bilingues com domínio linguístico (elevado) perfeitamente equilibrado, especialmente atendendo à circunstância de não se mostrar habitualmente necessário utilizar ambas as línguas para finalidades e domínios de uso similares.

Todavia, não só a proficiência determina contextos de utilização de duas (ou mais) línguas. Mackey (1962/2000) relembra que o bilinguismo reflete e envolve práticas linguísticas de distinto "grau, função, alternância e interferência" (p. 27): a língua em questão pode ser totalmente dominada, apenas passivamente compreendida ou situar-se algures entre estes opostos; poderá ter utilização familiar ou profissional, com conotação positiva ou negativa; poderá ser utilizada de forma constante ou esporádica, com ou sem mudanças súbitas para outra língua (num mesmo discurso ou numa mesma frase, *cf. code-switching*); e poderá sofrer influência de outra(s) língua(s) de modo arbitrário ou anunciado. Influi, igualmente, a vertente identitária do bilinguismo, pois o falante poderá ser reticente na sua utilização por questões também culturais. É o valor (igualmente identitário) singularmente atribuído pelo falante a cada uma das suas línguas que, por sua vez, determina contextos de bilinguismo **aditivo** ou, pelo contrário, **subtrativo**. Entende-se que, em contexto aditivo, ambas as línguas veem reconhecidas a sua utilidade e valor pelo falante, ao passo que, na posição contrária, se subtraem estas caraterísticas a uma das línguas, passando uma a ser valorizada mais do que a outra (Edwards, 2006). Já Butler e Hakuta (2006) se centram na retenção da primeira das duas línguas para estabelecer contextos aditivos quando a segunda das duas línguas é reforçada sem interferir, diminuindo, na proficiência da primeira. Por oposição, uma aquisição da segunda das duas línguas que aconteça em prejuízo das competências já adquiridas na primeira, destabilizando-as, determinará um contexto subtrativo. No entanto, esta tipificação, inicialmente proposta por Lambert (1975), sugere que necessariamente exista um desequilíbrio linguístico-cultural no falante bilingue, remetendo para igual oposição entre os contextos elitista/popular

e, ulteriormente, equilibrado/não-equilibrado. Nesta ótica, as situações de bilinguismo subtrativo (popular, não-equilibrado) resultariam no conceito, já ultrapassado, de 'semi(bi)linguismo'. Já a reflexão do modo como as línguas se desenvolvem no falante leva, por sua vez, a distinguir o bilinguismo considerado **incipiente** do **ascendente** e ainda do **recessivo**. Segundo Baker (1996/2008), um desenvolvimento incipiente carateriza-se pela coexistência de uma língua bem desenvolvida e estabilizada, por um lado, e uma outra ainda situada num estágio de desenvolvimento inicial, por outro, desta forma entendendo-se o bilinguismo como principiante. A etapa de desenvolvimento seguinte, ascendente, define que, a par da língua já avançada e estabilizada, se esteja já a desenvolver uma outra, como que se tratando de um '*work in progress*'. Já um contexto de desenvolvimento recessivo implica que uma das línguas entre em retrocesso, abrindo a possibilidade à perda temporária ou até permanente da mesma (cf. erosão linguística).

Em suma, os diferentes tipos de bilinguismo enunciados centram-se em distintos critérios, conforme apresentado na tabela abaixo (Tabela 1): retomando as questões colocadas por Fishman (1965/2000), os tipos de bilinguismo enunciados reportam-se à descrição de quem são os falantes bilingues, quando e de que modo utilizam as línguas em questão, com quem e em que circunstâncias os contextos bilingues são ativados, bem como de que forma a utilização de duas línguas se processa.

Tabela 1. Tipos de bilinguismo e seus critérios de definição.

Critério	Tipo de bilinguismo
falante	individual/coletivo
idade de exposição	precoce/tardio
modo de aquisição	simultâneo/consecutivo
tipo de aquisição	naturalístico/instruído
fatores sociais	eletivo/circunstancial
estatuto da(s) língua(s) ou falante	popular/elitista
competência e uso	produtivo/recetivo
proficiência, domínio	equilibrado/não-equilibrado
uso, retenção de L1; identidade cultural	aditivo/subtrativo
modo de desenvolvimento da(s) língua(s)	incipiente/ascendente/recessivo

1.1.3. Tipos de língua

Numa visão marcadamente monolingue, parte-se do pressuposto de que a primeira língua adquirida por um falante constitui a sua língua materna.

Outras designações passam por apelidar a língua de nativa ou primeira. O epíteto de 'materna' induz, no entanto, facilmente na interpretação apontada por Romaine (1989), "[evoking] the notion of mothers as the passive repositories of languages, which they pass on to their children" (p. 19). Desta forma, atribuir-se-ia a origem da (escolha natural por uma) língua às mães dos respetivos falantes – uma conotação desajustada de possíveis contextos de exposição linguística providenciados por outros cuidadores que não as mães (sejam pais, avós, ou outros, podendo estes, por sua vez, ser falantes de distintas combinações linguísticas). Também as demais associações ambíguas do termo "materno" ("língua primeiramente aprendida, língua melhor dominada, língua mais utilizada, identificação com a língua", cf. Baker & Prys Jones, 1998, p. 47) levam alguns autores a evitar esta designação. Outros autores, por sua vez, utilizam todos os termos – materna, primeira, nativa – de forma sinónima (*cf*. Oksaar, 1984). Por outro lado, a designação de "nativa" e o termo "conhecimento nativo" ou "natividade" (do inglês *nativeness*) acarretam, também eles, possíveis conotações negativas ou menos apropriadas (p. ex., quando relacionadas com território ou raça). Por este motivo, um número crescente de autores discute criticamente o uso desta terminologia (Davies, 2003), havendo propostas mais recentes de abandono total destas designações (Cheng, Burgess, Vernooij, Solís-Barroso, McDermott, & Namboodiripad, 2021). No entanto, as áreas afetas ao ensino-aprendizagem (sobretudo de línguas estrangeiras) habitualmente distinguem entre línguas maternas e não-maternas ou nativas e não-nativas. Maior consenso parece reunir a utilização do termo "primeira língua" (ou: língua primeira/L1), assim refletindo a posição inicial na ordem de aquisição pelo falante.

A primeira língua de um falante consiste, segundo Crystal (1987/1997, p. 372), na primeira língua adquirida enquanto criança ou naquela que, em contexto multilingue, é preferida pelo seu falante. Trata-se, portanto, daquela língua com que o indivíduo parte à descoberta do mundo envolvente, experienciando-o através da interação comunicativa. Carateriza-se, assim, numa perspetiva predominantemente monolingue, por ser "the one about which a speaker will have the most reliable intuitions, and whose judgements about the way the language is used can therefore be trusted" (Crystal, 1941/2008, p. 321).

No presente livro será adotada a visão assente na ordem de aquisição, optando-se por designar como L1 a primeira língua naturalmente adquirida por um falante, independentemente do respetivo grau de domínio ou competência linguística alcançados. Nesta perspetiva, a detenção simultânea

de duas primeiras línguas, em contextos de bilinguismo precoce, resulta na nomenclatura de 2L1, aqui adotada de acordo com Meisel (1989).

Já a designação de uma segunda língua (ou: língua segunda), abreviada por L2, se desdobra em diferentes conceções, designadas abaixo:

Por um lado, entendem autores como Crystal (1987/1997) tratar-se de uma língua que, não coincidindo com a L1, representa uma língua oficial no território em que o respetivo falante se encontra e dela faz uso: diante de uma comunidade de falantes de (maioritariamente) distintas L1, estipula-se qual a língua a utilizar em contextos oficiais, administrativos, políticos ou até de escolarização. Assim, p. ex. o português utilizado enquanto língua oficial em Angola será, segundo este e outros autores, categorizado de L2 para esta comunidade de falantes.

Por outro lado, nos estudos sobre aquisição considera tratar-se de uma L2 sempre que, a nível individual, outra língua seja adicionada à L1, num momento em que esta última já se encontre estabilizada ou em fase adiantada de aquisição (R. Ellis, 1985). A aquisição de segunda língua (SLA – *Second Language Acquisition*) enquanto disciplina dedica-se, assim, ao estudo de toda e qualquer língua que não a (materna, nativa, primeira) L1, e prevê ainda a possibilidade de incluir nos estudos de L2 também as línguas adquiridas enquanto L3, L4, L5, *Ln*, por ordem sucessiva de aquisição após estabilização da(s) anterior(es) (cf. Gass & Selinker, 2001, p. 5). Importantemente, os estudos de aquisição de segunda língua (SLA) partem geralmente do pressuposto de que, independentemente de ser adquirida de forma naturalística ou instruída, a L2 constitui uma língua não-materna aprendida no meio (territorial e) linguístico em que também é falada (ibd.), p. ex. o inglês aprendido em Inglaterra por um falante alemão. Deste modo, a L2 de um falante serve o propósito de comunicação no dia-a-dia do sujeito inserido na respetiva comunidade linguística não correspondente à da sua L1, tal como em contextos de emigração (Souto, Além, Brito, & Bernardo, 2014).

Já quando uma língua adicional é aprendida sem necessidade de dela fazer uso no meio em que o falante vive, aprendendo um idioma fora do seu território de vigência, considera tratar-se da aprendizagem formal de uma língua estrangeira (LE). Esta poderá ser aprendida para fins meramente pessoais, lúdicos ou profissionais; é habitualmente transmitida em ambiente instruído e não detém qualquer estatuto oficial no país em que o aprendente reside (Crystal, 1987/1997, p. 427). Também aqui se inserem as línguas enquanto L2, L3, L4, *Ln*, sucessivamente aprendidas por um falante, já

que as LE se consideram parte integrante do conceito de L2. Assim, R. Ellis (1994) esclarece:

> Sometimes a distinction is made between a 'second' and a 'third' or even 'forth' language. However, the term 'second' is generally used to refer to any language other than the first language (….) A distinction between second and foreign language acquisition is sometimes made. (p. 11)

Deste modo, a distinção primordial incide sobre a L1 e qualquer outra que não corresponda a esta, designada de L2. Podendo a(s várias) L2 ser adquirida(s) ou aprendida(s) dentro ou fora do território em que constitua(m) língua oficial, "the second language (L2) may be acquired in adulthood or in infancy, acquired naturalistically or in a classroom environment, proficiency in it may be high or low, etc." (Slabakova & García Mayo, 2017, p. 2).

Constitui uma tendência recente distinguir da L1 (enquanto língua 'materna') e da L2 (enquanto língua(s) 'não-materna(s)') a terceira língua (ou: língua terceira), L3. Realça-se, com a designação de terceira língua (L3), o facto de um falante adquirir uma língua adicional após ter completado a aquisição de uma L2. A distinção recente entre as várias segundas línguas (enquanto L2 ou L3, Ln) visa sobretudo opor (possivelmente) diferentes tipos de aquisição e aprendizagem, apurando a existência de influências interlinguísticas (*cross-linguistic influence*). Desse modo, poderá a existência de dois sistemas linguísticos prévios (L1 e L2) beneficiar, ou não, da aquisição ou aprendizagem de uma L3 (Flores & Snape, 2021a; Rothman, 2011). Também o estatuto e utilização de uma das línguas poderá diferir das restantes e até vir a alterar-se ao longo da vida do falante, razão pela qual autores como Hufeisen (2003) defendem a distinção entre L2, L3, L4, Ln. Os estudos sobre falantes de L3 têm, pois, vindo a aumentar, incidindo sobretudo sobre falantes adultos (cf. capítulos em Cabrelli, Chaouch-Orozco, Gonzalez Alonso, Pereira Soares, Puig-Mayenco, & Rothman, 2023).

É de realçar que as designações cronológicas de ordem de aquisição, L1, L2, L3, Ln, não comportam automaticamente graus de competência, estatuto, uso ou preferência do falante, mas apenas a ordem pela qual as línguas foram adquiridas. De outro modo, atribuir às línguas de um falante uma numeração ou ordem assente em graus de competência implicaria um domínio estático das mesmas ao longo da vida. A competência linguística está, no entanto, aberta a alterações individuais, podendo manter-se estável ou

até resultar em desativação temporária ou perda da mesma. Também as diferentes competências de leitura, escrita, compreensão e fala permitem domínios divergentes, pelo que a atribuição de um único grau de competência para habilidades diversas não se mostra suficiente. Por outro lado, faz-se necessária a ressalva de que também a ordenação cronológica não reflete questões de literacia ou (des)uso atual pelo falante.

Em suma, designa-se uma língua de primeira enquanto "the original language of an individual" (Baker & Prys Jones, 1998, p. 47), dela se distinguindo as restantes, posteriormente assimiladas, enquanto abarcadas pelo conceito de língua segunda. Uma língua de estatuto oficial, com função comunicativa num determinado espaço físico, presta-se a ser uma L2 patente numa sociedade ou comunidade de falantes, a qual alcança competência linguística devido ao uso naturalístico e formal no dia-a-dia. Já na esfera individual, a L2 de um falante determina que se trate de uma língua adicional adquirida após estabilização ou domínio da L1, podendo decorrer de uma necessidade, e tendo utilidade, imediata, por exemplo em contexto de e/imigração. Deste enquadramento resulta, não raras vezes, um domínio elevado da L2 em questão. Quando a língua adicional do falante individual não satisfaz necessidades comunicativas imediatas nem detém qualquer estatuto oficial no espaço físico da sua aprendizagem, maioritariamente instruída e formal, com menor input naturalístico, poderá esta ser distinguida enquanto língua estrangeira do falante, embora se enquadre no conceito geral de L2 enquanto não-L1. Nesta língua estrangeira, o falante habitualmente alcança um domínio menor, embora não lhe esteja vedado o acesso a um domínio avançado.

No que concerne ao domínio, uso e estatuto de cada uma das línguas, é, frequentemente, dada preferência às designações contextuais de língua dominante ou não-dominante (*dominant/weak language*) e primária ou secundária (*primary/secondary language*) na esfera individual, bem como de minoritária ou maioritária (*minority/majority language*), remetendo para a sociedade em que o falante se insere, respetivamente. Desse modo, permanece aberta a possibilidade de mudança, ao longo da vida do falante, das variáveis "estatuto", "competência" e "uso". Em concreto, segundo entende Crystal (1987/1997, p. 425), a língua considerada **dominante** é aquela que detém o papel mais importante de entre outras numa comunidade de falantes multilingue, enquanto que, em situação de bilinguismo individual, a coexistência de duas línguas transforma em dominante aquela que o falante bilingue, em determinado momento, conheça e domine melhor – resultando na (mais) elevada proficiência e uso determinados por Wei (2000) e na

preferência apontada por Baetens Beardsmore (1982). Quanto à utilização preferida que o indivíduo revela numa ou noutra língua, a mais frequente e com intuição mais segura (no momento de observação e vigência) resulta naturalmente na língua de utilização **primária**, por oposição à **secundária**. Deste modo, domínio e utilização encontram-se em estreita ligação, embora a língua dominante de um falante enquanto representante da intuição linguística mais segura possa não coincidir com a língua primária enquanto aquela de, atualmente, maior utilização (cf. Silva-Corvalán & Treffers-Daller, 2016 para uma panorâmica geral). Por fim, remetendo para conceitos centrais do presente livro, é o contexto social, geográfico e/ou político que determina se a língua utilizada pelo falante detém um estatuto considerado **minoritário** ou **maioritário**, sobretudo na comunidade ou país envolvente.

De acordo com esta breve tipologia enunciada resta, pois, questionar se os diferentes tipos de línguas (L1 e L2) determinam também distintos tipos de aquisição. Em especial, será de interesse abordar esta questão através dos contextos de aquisição simultânea de duas línguas por um falante (2L1).

1.1.4. Tipos de aquisição

Num primeiro momento, interessa considerar a aquisição em condição monolingue para, a partir desta, traçar caraterísticas de aquisição de língua segunda, bem como da mesma em condição de bilinguismo simultâneo.

Sabidamente, até aos anos sessenta do século XX, a aquisição de linguagem, enquanto fenómeno global, fora inicialmente atribuída a uma natureza comportamentalista pelas conhecidas teorias designadas de **behavioristas**, defendidas na Psicologia (Skinner, 1957; Watson, 1913) e pela Linguística estruturalista (Bloomfield, 1933/1976). Entendia-se que o processo de aquisição de linguagem resultaria de um comportamento de imitação e reforço, em que a criança imitaria os enunciados dos adultos por repetição, e em que a interação entre o sujeito e o ambiente resultaria em estímulos e respostas comportamentais. Por oposição, Chomsky (1959) argumentara que a imitação, para além de insuficiente, não explicaria a existência de enunciados singularmente construídos, quantitativamente superiores às ocorrências que lhes serviam de modelo (i.e., um *output* maior que o *input*), bem como construídos a partir de evidências sem explicitação de regras, à luz da teoria da pobreza de estímulos. A teoria oposta ao comportamentalismo de então – **nativista**, portanto –, e fortemente centrada no fator "cognição", advogaria a favor de uma conceção de linguagem enquanto faculdade humana inata, disponível através de um dispositivo igualmente inato e

universal. Este dispositivo para a aquisição de linguagem (LAD – *Language Acquisition Device*, *cf.* Chomsky, 1981; McNeill, 1966), alternativamente tido como a capacidade de criar linguagem (LMC – *Language Making Capacity*, cf. Slobin, 1973, 1985), permitiria acionar um mecanismo de aquisição de qualquer língua natural, visto englobar a totalidade de gramáticas disponíveis. Posteriormente, viria a considerar-se que o conhecimento inato prévio a qualquer experiência – o "estado inicial" da linguagem – encontraria forma numa Gramática Universal (UG – *Universal Grammar*), por sua vez (já) não representando um sistema de regras, mas uma parte do conhecimento (linguístico) humano regido por princípios e parâmetros válidos numa língua (Chomsky, 1995).

Na aquisição monolingue, independentemente da respetiva língua, postula-se que um qualquer falante saudável adquire conhecimento gramatical de forma natural e sem aparente esforço, sem necessitar de regras explícitas, sendo este processo pouco condicionado por fatores sociais ou intelectuais. Ainda que a aquisição, em crianças, aconteça através de *inputs* ou em circunstâncias diversas, o resultado de aquisição de competências linguísticas é idêntico e segue um percurso de estágios de desenvolvimento e aquisição sucessivos e com sucesso (Chomsky, 1959, 1965, 1981; Guasti, 2004; Piaget, 1972; entre outros).

Paradis (2004) revela, no entanto, diferenças neurológicas no processamento da linguagem em conformidade com uma exposição precoce ou tardia, sendo ativadas diferentes regiões cerebrais. Segundo o autor, estas diferenças são indicativas da existência de diferenças entre as crianças e os adultos no processo de aprendizagem linguística. É precisamente o fator "idade", juntamente com a maturação linguística (com plasticidade e adaptabilidade variáveis, cf. Sengpiel, 2007; Sholl-Franco, 2012), que aparenta interferir no desenvolvimento de linguagem. A questão que se coloca é se a capacidade para a linguagem se mantém indefinidamente no tempo ou se, pelo contrário, existe uma janela de tempo limitada para que uma ou várias línguas possam ser adquiridas de modo fluente, nativo ou completo.

Na Psicologia e Biologia, estabelece-se um período sensível em que a plasticidade (enquanto maturação e desenvolvimento das funções cerebrais) se forma e acontece por influência do meio e da experiência no indivíduo. Nesse período, diferentes funções e aptidões cognitivas se desenvolvem em distintos períodos sensíveis (ou: críticos) para cada uma das valências, assim estipulado pela Hipótese do Período Crítico (HPC). Para Penfield e Roberts (1959), e ao contrário de outros autores, também a aquisição da

linguagem constitui uma destas aptidões, pelo que proporiam um período crítico semelhante para a aquisição de uma língua, posteriormente amplificado por Lenneberg (1967). Com referência à primeira língua de um falante, a capacidade de aquisição da mesma será delimitada por uma janela de oportunidade temporal situada algures entre a infância e a puberdade. Neste período crítico, a língua em aquisição terá as condições necessárias para (em ambiente propício provido de estímulos) se desenvolver por etapas, de modo natural e com êxito, no sentido de providenciar um posterior domínio nativo da mesma. Uma aquisição que, no entanto, se desenvolva após este período tenderá a tornar cada vez mais difícil que o falante alcance níveis de domínio nativo, especialmente gramatical (Hyltenstam & Abrahamsson, 2003; Long, 1993).

Os escassos casos de privação linguística (e não só) permitem direcionar a atenção para um possível período crítico para a aquisição de linguagem, observando desempenhos de 'crianças selvagens' como Genie (Curtiss, 1977; Curtiss et al., 1974). Por outro lado, também os estudos dedicados a crianças (e adultos) surdas fornecem informação relevante sobre aquisição e condições ótimas para a mesma (cf. Mayberry, 1993; Newport, 1990). Nos casos de privação extrema como o de Genie, no entanto, outras variáveis (afetas à situação de abandono e tratos psicológicos) influem para além das estritamente linguísticas, pelo que os resultados de estudo terminam sendo inconclusivos no que respeita à HPC: as competências sociais transmitidas pelos laços afetivos entre pais e filhos (Pinker, 1994), por exemplo, constituem apenas um de muitos critérios a considerar. Já os estudos sobre falantes surdos argumentam a favor da existência de um período crítico na aquisição de L1 (cf. Lightbown & Spada, 1993).

Para além da existência de um período crítico para a aquisição, considera-se também a hipótese de um período de estabilização de competências linguísticas. Assim, não bastará que um falante adquira a respetiva língua dentro de um período ótimo para que alcance um domínio nativo, sendo necessário fortalecer os conhecimentos adquiridos durante alguns anos (Flores, 2020; Schmid, Köpke, Keijzer, & Weilemar, 2004). Esta estabilização de competências poderá, para além de patologias clínicas que aqui não serão abordadas, ser influenciada pela presença de outra(s) língua(s), sobre as quais também esteja a recair atenção pelo falante.

Na aquisição bilingue, o falante opera na coexistência de duas línguas adquiridas (ou aprendidas) de forma simultânea ou consecutiva, circunstância que leva a questionar de que forma duas línguas, em possível concorrência

também durante a aquisição, se organizam na mente do falante (Paradis, 1994, 2004; Paradis & Lebrun, 1984); bem como de que modo estas são, de facto, adquiridas, podendo divergir, ou não, da aquisição monolingue, ou até entre si. Deste ponto de partida surgem naturalmente as já habituais comparações entre falantes mono- e bilingues, principalmente à luz da circunstância de alguns (assim percecionados) desvios da norma monolingue motivarem entendimentos sobre diferenças ou até dificuldades e atrasos na aquisição bilingue. No entanto, adverte Meisel (2006), o objeto de comparação não deverá ser constituído pelo contraste entre falantes de uma só, e outros de duas línguas, mas deverá centrar-se, antes, na "representação mental de conhecimento gramatical" (p. 94) enquanto evidência de propriedades comuns e invariáveis ao longo do desenvolvimento desta capacidade universal.

Focando a aquisição bilingue **simultânea** de duas primeiras línguas (2L1) desde a infância (bilinguismo **precoce**), em que ambas as línguas são adquiridas sensivelmente até aos 3 ou 4 anos de idade, a questão da representação mental leva a considerar duas hipóteses possíveis: por um lado, a possibilidade de as duas línguas simultâneas na criança serem adquiridas de forma conjunta e, por outro, de modo separado para cada uma das línguas (cf. Döpke, 1997). Assim, o primeiro cenário retrata (i) a hipótese de fusão de línguas, ao passo que o último reflete (ii) a hipótese de separação das mesmas.

Volterra e Taeschner (1978) propõem um modelo faseado de três etapas para o desenvolvimento linguístico bilingue em crianças. Numa primeira etapa, sugerem a existência de apenas um único sistema lexical que funde palavras de ambas as línguas. Na etapa seguinte, este desdobra-se em dois sistemas lexicais distintos, todavia com uma única sintaxe unificadora. Já a etapa posterior faz surgir dois sistemas linguísticos distintos, com léxico e sintaxe próprios e autónomos. Trata-se, portanto, de uma fusão inicial sucessivamente desenvolvida até à separação dos dois sistemas linguísticos. No entanto, a separação precoce destes dois sistemas parece não constituir uma condição rara em crianças bilingues, antes pelo contrário. Volvidos, pois, quase trinta anos sobre este debate, assume-se, segundo Meisel (2006), que as crianças bilingues começam a desenvolver consciência sobre a condição bilingue por volta dos dois anos de idade, "possivelmente tão cedo quanto aos 1[ano e] (…) 7 [meses]" (p. 97). Também a separação das duas línguas e respetivos sistemas gramaticais aparenta acontecer de forma precoce e desde o início, sendo que a aquisição bilingue se assemelha qualitativamente aos estágios de aquisição de cada uma das respetivas línguas em

contexto monolingue (Meisel, 2001, 2006), operando pelos mesmos princípios de aquisição ("*operating principles*", cf. Slobin, 1973). Este pressuposto leva a argumentar a favor da hipótese da separação precoce das línguas em crianças, implicando estágios de desenvolvimento e resultados de aquisição semelhantes aos observados em crianças monolingues (De Houwer, 1995; Genesee, 1989). No entanto, Meisel (2006) esclarece que "whether bilingual acquisition is typically characterized by cross-linguistic influences, or whether it proceeds in an autonomous fashion in each of the languages being acquired, is still open for discussion" (p. 111). Deste modo fica em aberto uma possível interdependência entre línguas com interferência na aquisição de cada uma destas: as possíveis interferências poderão, assim, resultar em distintas condições de aceleração, atraso ou transferência entre as duas línguas (cf. Müller, 1998; Patuto, Repetto, & Müller, 2011). Assim, na presença de estruturas específicas numa língua, a aquisição da outra língua poderá beneficiar de aceleração caso igualmente detenha essas estruturas. Já quando apenas uma das duas línguas conhece uma determinada característica, poderá a falta de correspondência na outra língua resultar numa aquisição tardia, face ao esforço adicional empregue em adquirir duas, e não apenas uma língua. De igual modo, poderá constatar-se o fenómeno da transferência interlinguística, em que uma determinada estrutura inexistente numa, mas existente na outra das duas línguas possivelmente poderá gerar interferência por imposição. Por oposição, a aquisição de uma e de outra língua, ainda que em simultâneo, poderá também decorrer de forma completamente autónoma, sem qualquer interdependência. Em todo o caso, parte-se de uma conceção de aquisição bilingue simultânea (2L1) enquanto duplicação (ou réplica) qualitativa da aquisição monolingue de cada uma das línguas em questão (De Houwer, 2002; Meisel, 2006). Já uma aquisição sucessiva, que tanto reveste a forma precoce quanto a forma tardia, não reúne consenso.

Relativamente à **aquisição de uma L2**, uma questão que se coloca é se também na aquisição de uma língua adicional se verifica um período crítico para a aquisição fluente, nativa e completa da mesma. Um fator determinante prende-se com a tipologia precoce ou tardia da aquisição, em razão da idade do respetivo falante. Meisel (2006) aponta para a possibilidade de dedução de três distintos tipos de aquisição bilingue:

i. aquisição simultânea de duas línguas (0 – 3/4 anos de idade)
(simultaneous acquisition of bilingualism, 2L1)
ii. aquisição de uma segunda língua em criança (5 – 10 anos de idade)
(child second language acquisition, cL2)

iii. aquisição de uma segunda língua em adulto (> 10 anos de idade)
(adult second language acquisition, aL2)

Segundo esta proposta, a aquisição bilingue simultânea (i), à semelhança da aquisição monolingue, encontra-se delimitada pela idade aproximada dos 3 ou 4 anos de idade (*cf.* Klein, 1946/1986; McLaughlin, 1978), podendo esse período ser considerado como 'fase ideal' para a aquisição de (uma ou mais) línguas de forma natural e nativa. Por conseguinte, a aquisição bilingue sucessiva e precoce (ii) – a língua segunda em criança (cL2, *child second language*) – inicia sensivelmente aos 5 anos de idade, logo após a 'fase ideal', mas ainda dentro de um período favorável à aquisição, embora sendo cada vez mais improvável de resultar em domínio nativo. Associando o período crítico temporalmente com a (maturação, plasticidade e) puberdade do falante, a aquisição bilingue sucessiva precoce terminará sensivelmente aos 10, 11 ou 12 anos de idade (Meisel, 2006, 2008), um ponto temporal possivelmente coincidente com um período de estabilização de competências, atenuante ou impeditivo de futura perda das mesmas (Flores, 2008a,b). Por fim, adquirir sucessivamente uma segunda língua de forma tardia (iii) – a língua segunda em adulto (aL2, *adult second language*) – implicaria fazê-lo aproximadamente após os 10 anos de idade, sendo considerado tratar-se de uma aquisição tipicamente atribuída ao falante adulto, em que os mecanismos que permitem adquirir implicitamente uma língua de forma natural poderão possivelmente ser substituídos por outros utilizados na aprendizagem explícita de uma língua adicional e não-materna (*vide* Mayberry, 1993; Newport, 1990, em contextos de aquisição de língua gestual). O cerne desta controvérsia prende-se precisamente com os diferentes mecanismos de aquisição/aprendizagem, consoante se trate, respetivamente, de uma língua considerada 'ainda materna' ou 'já não-materna'. Não menos controverso é a delimitação etária que a HPC propõe e que, conforme enunciado, permite considerar a aquisição adulta até mesmo a partir dos 10 anos de idade, portanto ainda em criança. Acresce que diferentes componentes (desenvolvimento de léxico, semântica, morfossintaxe, fonética) são adquiridos em etapas distintas e sucessivas, a ritmos individuais, tornando difícil abarcar diferentes pontos temporais num único período crítico para a aquisição.

Meisel (2006) coloca à consideração que o resultado (enquanto estado final) de uma aquisição sucessiva de L2 tanto poderá (1) diferir qualitativamente daquele obtido numa aquisição simultânea (2L1), quanto poderá (2) não diferir no caso de a aquisição sucessiva ocorrer ainda na infância (cL2), dentro (e anteriormente ao encerramento) do período crítico estabelecido.

Por esse motivo, a aquisição de uma língua adicional durante a infância suscita a dúvida colocada por Meisel (2007): trata-se de uma aquisição de uma segunda língua em criança (cL2) ou da aquisição sucessiva de (duas) primeira(s) língua(s)? E, importantemente, onde traçar a fronteira?

Mediante o caso de se tratar de uma aquisição de segunda língua ou da aquisição sucessiva de duas primeiras línguas, os processos de assimilação e respetivos estados iniciais e finais de aquisição poderão ser distintos. Em concreto, coloca-se a questão do acesso à Gramática Universal (*Universal Grammar*-UG), bem como a categorização de falantes de L2 enquanto crianças ou adultos. Assim, permanece por determinar se:

(i) a UG se mantém igualmente acessível ao falante de L2, permitindo ativar uma faculdade inata semelhante à pressuposta na aquisição de L1 (cf. Flynn, 1996; Schwartz, 1986; entre outros), ou se:
(ii) existe um período crítico, após o qual a UG já só estará parcialmente acessível ao falante de L2 (cf. Bley-Vromann, 1989; Schachter, 1996; entre outros).

Partindo do pressuposto de que a Gramática Universal se mantém acessível em L2, a aquisição da mesma seguirá processos e mecanismos de aquisição semelhantes aos presentes em aquisição de L1, já que a UG irá guiar a gramática de L2 à semelhança do que acontece em L1. Já o pressuposto da existência de um período crítico implicaria um acesso parcial à UG após o mesmo, relacionando-se com a Hipótese da Diferença Fundamental (*Fundamental Difference Hypothesis* – FDH, cf. Bley-Vromann, 1989), a qual estabelece a existência de diferenças fundamentais entre falantes em idade infantil e adulta. Assim, os falantes de L2 adultos poderão, em razão da idade e maturação, já não ter acesso à UG (cf. Schachter, 1990), perdendo a habilidade de adquirir uma língua adicional de forma nativa, embora tal hipótese se encontre fortemente debatida (cf. Birdsong, 1992; Newport, 1990; Singleton, 1989; entre outros). O pressuposto de que falantes em idade precoce terão maior facilidade na aquisição de línguas ("*younger = better*", de acordo com Penfield & Roberts, 1959) face a falantes adultos encontra-se, por sua vez, limitado pela observação invocada em Krashen, Long e Scarcella (1982):

> adults and older children in general initially acquire the second language faster than young children (older is better for rate of acquisition), but child second language acquirers will usually be superior

> in terms of ultimate attainment (younger is better in the long run. (p. 161)

Deste modo, a idade avançada de um falante de L2 adulto poderá ser (mais) benéfica para a assimilação de conteúdos ativados através da L1 – o facto de os falantes L2 adultos disporem já de um sistema linguístico prévio (da sua L1 estabelecida) abre, portanto, adicionalmente a possibilidade à transferência a partir da L1 para a L2. Já a um falante de L2 em idade precoce é atribuída a vantagem de melhor assimilar e adquirir "por inteiro" a língua adicional em questão, a longo prazo (*vide* Krashen, Scarcella, & Long, 1982, para uma panorâmica geral). As diferenças entre aprendentes enquanto crianças ou adultos são, pois, largamente aceites, embora o fator "idade" permaneça alvo de contestação. Assim, Lust (2006) recorda que a idade, por si só, não determina necessariamente a perda de competência para adquirir por completo uma língua adicional. De facto, alcançar um domínio nativo de uma L2 não se mostra impossível, apenas uma condição rara.

Por sua vez, influem outros fatores para além da idade no processo de aquisição de uma língua adicional, pelo que as condições ótimas (de motivação, interesse, utilização e exposição à L2, entre outros) nem sempre equivalem às encontradas em aquisição de L1. Ainda assim, alguns falantes de L2 atingem proficiência avançada, inclusive a nível fonológico. Por esse motivo, o debate em torno da idade e da possibilidade de existência de um período crítico para a aquisição de uma L2 é apontado por Marinova-Todd, Marshall e Snow (2000, p. 12) como sendo guiado por três conceções críticas: (a) a interpretação errada (*misinterpretation*) de que o estado final de aquisição de L2 em crianças possa ser sinal de uma aprendizagem rápida e fácil; (b) a atribuição errada (*misattribution*) de distintos níveis de proficiência (e desempenhos inferiores de falantes mais velhos) às diferenças na localização cerebral ou na velocidade de (processamento do) pensamento de uma L2, e (c) a ênfase errada (*misemphasis*) acentuada nos casos de aprendentes de L2 sem sucesso, ignorando aprendentes mais velhos que alcancem proficiência (quase-)nativa.

Assim, permanece por determinar se, e em que medida, existe um período crítico para a aquisição (quase-)nativa de uma L2, por crianças e adultos, e se o fator "idade", por si só, determina a possibilidade de perda da habilidade para alcançar níveis de domínio nativo numa L2. À consideração fica ainda o papel da interação entre a experiência linguística e fatores biológicos, juntamente com outras variáveis passíveis de constituírem as "condições ótimas" para a aquisição integral de uma (segunda) língua.

O contraste entre L1 e L2 enquanto tipos de aquisição possivelmente distintos leva a questionar se estes assentam num mesmo processo de aquisição, baseado num único dispositivo inato (LAD), ou numa capacidade para a linguagem (LMC), acessível ao falante ao longo da sua vida ou durante um período limitado. A idade de aquisição contrapõe os falantes adultos a crianças e, a partir desta oposição, são também extrapoladas as caraterísticas distintivas das aquisições de L1 e L2. Fundamentalmente, estabelecem-se diferenças entre os estados inicial e final de aquisição, entendendo que tanto em L1 quanto em L2 o falante dispõe de algum conhecimento prévio à experiência de aquisição.

No que concerne à L1, o estado inicial é retratado pela admissão da existência de uma faculdade inata enquanto conhecimento prévio à exposição linguística. A partir da interação social, a L1 é utilizada enquanto instrumento para a exploração do mundo envolvente do falante. As diferentes etapas de aquisição linguística propriamente dita obedecem a critérios de maturação (linguística e biológica), sendo completadas por interação social e exposição linguística com *input* naturalístico e também instruído. Em condições ótimas, e independentemente de fatores sociais ou intelectuais, o falante de L1 irá percorrer estágios e sequências de aquisição, alcançando um estado final caraterizado por um domínio nativo e completo (cf. Meisel, 1995/2004).

Na aquisição de uma L2, o estado inicial enquanto "starting point of non-native grammatical knowledge" (Schwartz & Eubank, 1996, p. 1) é marcado pela existência prévia de conhecimento linguístico de uma L1, desse modo apresentando dois sistemas linguísticos e caraterizando-se por uma possível relação de transferência (L1 sobre a L2). No outro extremo, em que não há lugar à admissão da existência de transferência (L1 sobre a L2), coexistem no estado inicial da L2 as capacidades de interação linguística, conhecimento do mundo envolvente, bem como uma possível capacidade inata, no caso de ser admitido o acesso à UG. Nos estados intermédios de aquisição, as diferentes etapas de desenvolvimento (invariáveis, todavia não necessariamente idênticas às de L1, cf. Meisel, 2008) são alcançadas a um ritmo próprio, habitualmente mais lento quando comparado ao de L1. Influem, para além de um *input* instruído (e também naturalístico), outros fatores internos (como motivação, interesse e identidade linguístico-cultural do falante), podendo constatar-se a ausência de interação direta ou de outras condições ótimas de aquisição, permitindo uma maior variação entre falantes. Desse modo, determina-se, não raras vezes, um estado final

de aquisição de L2 incompleto (muitas vezes até fossilizado) e não-nativo, salvaguardando exceções raras ou raramente estudadas.

1.2. Línguas de herança e seus falantes

Recordando a introdução deste capítulo, reconhece-se que os falantes bilingues retratam uma realidade própria, muitas vezes (embora não exclusivamente) associada a contextos de migração. Os movimentos migratórios desde sempre permitiram colocar várias línguas e culturas em contacto e, desse modo, providenciar ocorrências de bi- e multilinguismo no plano individual e/ou coletivo, já que "[t]he usual consequence of language contact is bilingualism" (Wei, 2000, p. 5). Recorda Stehl (2011) que já nos contextos coloniais dos séculos XVI a XIX surgiriam naturalmente os crioulos de influência europeia, bem como os *pidgins* e as línguas franca associados ao comércio intercontinental. Também nos séculos XIX e XX se assistia a migrações em massa do continente europeu para os restantes, especialmente a América do Norte e do Sul, bem como a Austrália, dando lugar a fenómenos (socio)linguísticos resultantes desse contacto. Os movimentos migratórios e respetivos contactos de línguas persistem, pois, nos séculos XX e XXI, especialmente provindos do continente africano para o europeu, bem como, entre outros e em menor escala, ocorrendo em contexto inter-europeu enquanto migração marcadamente laboral. Ainda segundo Stehl (2011), da observação deste contacto entre diferentes línguas e culturas por força de processos de migração surge a "linguística migratória" (*Migrationslinguistik,* cf. Krefeld, 2004) enquanto especialidade dedicada ao estudo do multilinguismo no contexto destes mesmos movimentos. Com interesse pelos aspetos sociolinguísticos dos processos migratórios, bem como pelo resultado do contacto de línguas e culturas, a "linguística migratória" dedica-se desde os anos 80 do século passado ao estudo sistemático do objeto aqui especificamente focado nas "línguas e falantes de herança".

As línguas e falantes de herança representam um caso específico de bilinguismo precoce – simultâneo ou sucessivo – em contexto de emigração, em que a 1.ª geração que emigra em fase adulta é constituída por falantes nativos (L1) daquela língua que virá a ser "de herança" para as gerações subsequentes que nascem e/ou crescem no país de acolhimento da 1.ª geração, onde vigora uma língua maioritária distinta. Enquanto objeto de estudo, o resultado dos movimentos migratórios suscita inicialmente interesse no plano sociológico e sociolinguístico, centrando-se na comunidade e/imigrante deslocada (*cf.* Appel & Muysken, 1987; Fishman, 1980;

Weinreich, 1953/1968; entre outros). Em resultado desses movimentos, os países de acolhimento deparam-se com a crescente necessidade de facultar instrução formal às comunidades emigrantes, quer (inicialmente, quer mais recentemente) na sua língua de origem, quer na nova língua maioritária do meio onde passam a residir por diferentes extensões temporais e, habitualmente, com a sua família. É então que as políticas educativas sucessivamente dirigem o foco para as línguas de herança enquanto fenómeno linguístico, de modo a conciliar a aquisição de duas línguas distintas e com diferente estatuto e utilização. À medida que se observam os desempenhos linguísticos destes falantes de segunda e terceira geração, as limitações percecionadas ou pressupostas levam a questionar com maior ênfase a natureza desse conhecimento linguístico "na mente do falante", numa abordagem marcadamente psicolinguística (cf. Meisel, 2014; Montrul, 2012; Polinsky, 2018; Rothman, 2009; Wiley, 2014). Centrando-se inicialmente (mas também ainda hoje) nas competências linguísticas demonstradas por estes falantes bilingues na língua maioritária, por não constituir aquela transmitida pelos pais, um novo foco de atenção recai sobre o uso e domínio da língua "herdada" da primeira geração (Cummins, 1992, 1995; Polinsky & Kagan, 2007; Valdés, 2001).

Daqui resultam os mais recentes estudos em línguas e falantes de herança enquanto terreno fértil para a possível extrapolação de conclusões sobre a faculdade da linguagem em geral e aspetos de aquisição e desenvolvimento de línguas específicas. As línguas e falantes de herança representam, assim, um foco de estudo linguístico próprio e recente, com início e extensão alocados aproximadamente nos últimos trinta anos, naquela que Stehl (2011) considera ser a segunda fase da "linguística migratória" atualmente em vigor.

1.2.1. Definições

Assim como diferentes pressupostos desencadeiam os movimentos migratórios ao longo do tempo (desde a escravatura, ao comércio global, até às motivações laborais, sociais e políticas de hoje), também distintas definições caraterizam, e diferentes termos se aplicam, aos falantes e às suas línguas de herança até aos nossos dias.

O termo **língua de herança** (LH, do inglês *heritage language*) é cunhado por Cummins (1983, 1991, 1992, 2005), quando invoca a situação linguístico-cultural descrita nos anos 70 do século XX no Canadá, onde vigoram o inglês e o francês em simultâneo, considerando outras línguas que não

essas como língua de herança dos (filhos de) emigrantes aí residentes. Reportando-se ao ensino dessas línguas de herança em escolas canadianas, Cummins (1995) descreve os falantes aprendentes enquanto "students whose mother tongue is other than English or French" (p. 134). Ainda no contexto do Canadá, outras designações antecederam, segundo o mesmo autor, a terminologia hoje adotada, tendo surgido as designações de língua "étnica", "minoritária", "ancestral", "terceira" e "não-oficial", ou de "línguas comunitárias" no Québec, e ainda de "línguas modernas", numa tentativa de contornar possíveis conotações negativas associadas ao conceito de "herança" (*ibd*.) – tais conotações prendem-se, segundo Baker e Prys Jones (1998), com uma possível associação "à cultura antiga, velhas tradições e tempos mais 'primitivos'" (p. 509), apontando estes autores para o uso alternativo do termo "língua internacional", concluindo que, "[n]o entanto, nenhum termo é neutro" (ibd.).

O termo cunhado por Cummins é, por sua vez, retomado por Clyne (1991) que o aplica à realidade linguística na Austrália, atribuindo o estatuto de língua de herança a qualquer língua, ali falada, que não a inglesa (*LOTE – Language(s) Other Than English*). Conforme recordam King e Ennser-Kananen (2013), é por influência desta utilização adotada por Clyne que, posteriormente, ainda nos anos 90, o termo *heritage language(s)* passa a aplicar-se igualmente às políticas educativas nos contextos de emigração nos Estados Unidos da América (cf. Cummins, 2005), onde o espanhol enquanto língua de herança está fortemente representado (e se destaca, cf. Silva-Corvalán, 1994) entre várias línguas de herança faladas por "speakers and learners of languages other than English" (Wiley, 2001, p. 34). Já na Europa, Austrália e América Latina vigoram, segundo Rothman (2009), também as designações de "'background', 'minority' and 'ethnic language'" (p. 157). Na Europa, em particular, as línguas de herança são alvo de maior interesse desde a década de 80 do século passado (cf. Flores, 2016), atentos os movimentos migratórios ocorridos sobretudo entre países europeus, nas décadas de 60 e 70, mas não só. No contexto português (europeu), a nomenclatura de línguas – e os seus respetivos falantes de herança é, por sua vez, primeiramente adotada por Barbosa e Flores (2011) naquela que é uma área de investigação linguística ainda recente em Portugal.

A conceção do termo "língua de herança" encontra, assim, cronologica- e historicamente diferentes utilizações contextuais, consoante se trate, segundo Fishman (2001), de línguas consideradas enquanto indígenas, coloniais ou migrantes, igualmente de acordo com a zona geográfica, país ou continente a que estas digam respeito. Assim, por exemplo no contexto

americano é possível falar-se de línguas de herança indígenas quando estas são atribuídas aos Ameríndios e a sua "transmissão cultural intergeracional – particularmente, a transmissão de língua materna" (Fishman, 2001, p. 82), resultando a consciencialização sobre a mesma de uma combinação entre a origem (de mudança) territorial primária, *primum mobile*, e um sentimento de culpa generalizado para com os povos indígenas (ibd., p. 83). Já as línguas de herança coloniais representam, no contexto americano, "nonindigenous languages that were already established (…) before the United States of America came into being" – embora atualmente se trate mais propriamente do resultado de reforço de línguas outrora coloniais através das vagas de migração. Assim, enquanto que, por exemplo, o neerlandês introduzido na América, no séc. XVII, permanece uma vaga reminiscência, o alemão de Pennsylvania mantém a tradição de transmissão intergeracional da língua materna enquanto "the only colonial language with an uninterrupted, though not completely unaltered, tradition of heritage community life and, therefore, of heritage schooling in the United States" (ibd., p. 84).

São, pois, as línguas de herança migrantes que, não apenas no contexto americano, definem os atuais falantes e as suas respetivas línguas de herança. Assim, a terminologia atualmente empregue retrata, primeiramente, uma designação sociológica que remete para um enquadramento migratório, do qual resultam as línguas de herança enquanto fenómeno linguístico observável nas gerações "emigrantes" subsequentes à primeira. As línguas de herança consistem, pois, num objeto de estudo linguístico relativamente recente, tendo os seus falantes sido distintamente designados:

> Thirty years ago these people were called semispeakers (Dorian 1981), and they have also been called incomplete acquirers (Montrul 2002; Polinsky 2006), unbalanced, dominant, or pseudo-bilinguals (Baker and Jones 1998), early bilinguals (Kim et al. 2006), or speakers of 'kitchen language ___' (fill in the blank). (Polinsky & Kagan, 2007, p. 369)

Os Falantes de Herança (FH, do inglês *heritage speakers*) caraterizam-se, então, por constituírem (uma comunidade de) falantes de língua minoritária em espaços linguístico-culturais geralmente distintos da sua L1 'herdada' dos seus antecessores. A herança, igualmente linguístico-cultural, advém do historial familiar especificamente migratório, pelo que, maioritariamente, o núcleo familiar partilha da mesma L1. Deste modo, a língua de utilização familiar e doméstica é a L1 da 1.ª geração de emigrantes – os pais –, que simultaneamente constitui a língua de herança dos filhos e netos destes

(as suas gerações seguintes, portanto). Os falantes de herança enquanto representantes das 2.ª e 3.ª gerações de 'emigração' revelam, assim, um perfil bilingue e bicultural, adquirindo tanto a língua do país em que nascem e residem (a língua maioritária) quanto a língua de herança transmitida pelos pais (a língua minoritária).

Noutras constelações familiares, poderá a língua de herança não constituir a língua unitária do núcleo familiar, quer por se tratar da transmissão de uma herança linguistico-cultural por "casais mistos" com distintas línguas maternas (e/ou nacionalidades), quer por se tratar de contextos de adoção internacional, em que a transmissão da herança linguistico-cultural não está garantida.

A oposição estatutária entre a língua maioritária vigente no país de emigração/acolhimento/residência e a **língua minoritária** enquanto língua de herança forma, no entanto, o núcleo das mais recentes definições. Assim, Valdés (2005) resume que "[i]n recent years, the term heritage language has been used broadly to refer to nonsocietal and nonmajority languages" (p. 411), bem como Benmamoun et al. (2013b) invocam a presença de "an ethnic or immigrant minority language" (p. 1) e Montrul (2010a) aponta para "ethnolinguistically minority languages" (p. 3). Também Polinsky (2011) se reporta a "an immigrant or minority language" (p. 306), ao passo que Putnam e Sánchez (2013) descrevem "a language that is not the socially-dominant language in a given geographical area" (p. 2) e Meisel (2014) especifica tratar-se de "a non-autochthonous minority language (…)[,] typically the language of origin of immigrants" (p. 437). Deste modo, o pano de fundo trazido pelos contextos de migração pressupõe que as línguas transmitidas fora do seu habitual território de vigência assumam um estatuto minoritário face à língua dominante do meio geográfico em apreciação. O atributo de língua minoritária aplicado à língua de herança persiste, pois, entre as definições subsequentes, quando autores como Montrul (2016) as definem, em sentido lato, como sendo "culturally or ethnolinguistically minority languages" (p. 2).

A distinção necessária entre a língua do país de acolhimento e aquela 'herdada' familiarmente é, por outro lado, estabelecida quando a língua de herança é designada de "language spoken at home" (Rothman, 2009, p. 156) ou "home language" (Montrul, 2010a, p. 4), ou "Familiensprache" (Flores & Rinke, 2016, p. 22). Deste modo, na perspetiva coletiva e social, prevalece a designação de "minoritária" enquanto transportadora do respetivo estatuto da língua de herança no contexto geográfico específico em que esta é

apreciada. Já a utilização individual pelo falante, que Fishman (2001) designa de língua de relevância pessoal que não seja a língua da sociedade maioritária (o inglês), remete para o núcleo em que esta primordialmente vigora, tratando-se, portanto, de uma língua de uso **familiar** (ou: língua doméstica). A atribuição do estatuto usualmente minoritário à língua de herança implica, por sua vez, que a língua do meio envolvente seja considerada a **língua maioritária**. Recorde-se que, no contexto de bilinguismo precoce, os primeiros anos de vida de um falante de herança são marcados por uma interação e exposição linguística, em ambiente doméstico, maioritariamente centrada na língua dos seus cuidadores (portanto, habitualmente, a sua língua de herança), pelo que esta é inicialmente tida como língua dominante. Com o passar do tempo, e à medida que o contacto linguístico se alastra à língua do meio envolvente, a língua maioritária passa a ser a nova língua dominante, invertendo os papéis anteriores – a língua de herança passa, então, a **língua não – dominante**. Nesse sentido, Polinsky e Kagan (2007) definem que "[h]eritage speakers are people raised in a home where one language is spoken who subsequently switch to another dominant language" (p. 368).

Daqui resultam outras definições baseadas nas competências e uso demonstrados e pressupostos nos falantes de herança, tanto a respeito da sua língua de herança quanto da (nova) língua dominante. Por sua vez, a combinação dessas caraterísticas leva a questionar se estes falantes bilingues específicos devem ou não ser considerados **falantes nativos**, quer da sua língua de herança (enquanto pressuposta L1), quer da língua maioritária usualmente dominante (considerada enquanto L2). Esta questão levou, na última década, a uma intensa discussão sobre a definição e o uso do termo "falante nativo", tendo vindo a aumentar a opinião daqueles que argumentam contra o uso desta terminologia, em particular no estudo de línguas de herança (Tsehaye, Pashkova, Tracy, & Allen, 2021).

Nos primeiros estudos linguísticos sobre o desenvolvimento de línguas de herança assumia-se, mais implicitamente, que os falantes de herança se situariam, se não mesmo no patamar de domínio nativo, pelo menos muito próximo do mesmo. Este pressuposto passou a ser explicitamente discutido e abertamente debatido a partir dos trabalhos de Montrul (2008). Numa revisão de estudos e resultados anteriores, Montrul (2016) reconhece agora que "heritage languages are native languages even though they may not always look that way" (p. 4). Esta constatação prende-se com o facto de os desvios da norma monolingue pressupostos e/ou percecionados terem também já motivado entendimentos como o retratado por Scontras, Fuchs

e Polinsky (2015), quando referem que "heritage speakers do not seem to exhibit native-like mastery of their first language in adulthood" (p. 3), classificando estes autores de aquisição por falantes de herança apenas como "apparent near-native acquisition" (ibd.). Nesta linha de pensamento, parte-se de uma aquisição apenas "próxima de materna" assente na circunstância de os falantes de herança gradualmente assumirem como língua dominante a maioritária, pelo que ocorre uma alternância linguística ao longo da infância (Scontras et al., 2015). Desse modo, Montrul (2016) defende que, de certo modo, os falantes de herança começam por adquirir uma língua nativa, embora posteriormente se dê essa alternância linguística, com a devida implicação pressuposta de uma competência semelhante a nativa (*native-like ability*) entre alguns falantes de herança e por uma competência não-nativa (*non-native ability*) entre a maior parte dos falantes de herança.

Em sentido oposto, Rothman e Treffers-Daller (2014) argumentam que um domínio aparente não exclui que este seja nativo, defendendo que no caso dos falantes de herança se trata efetivamente de falantes nativos mesmo que estes venham a ser alvo de erosão linguística durante a fase adulta. Esclarecem, assim, que uma língua nativa acarreta o uso e aquisição linguística individual, pelo que não deverá ser estipulado um equivalente ao monolinguismo. Atendendo ao pressuposto de que "[a] native language is one that is acquired from naturalistic exposure, in early childhood and in an authentic social context/speech community" (p. 95), tal encontra aplicação também em contextos de aquisição de língua de herança enquanto língua nativa.

É, no entanto, em consequência da mudança ou alternância de línguas (*language shift*), que autores como Montrul (2016) presumem que a língua de herança acabe por nunca ser totalmente desenvolvida em razão da supremacia da língua maioritária no contexto comunitário linguístico e socio-político, alegando que os falantes de herança apresentam um resultado incompleto de aquisição (*incomplete acquisition*) da sua língua de herança. Semelhantemente, Benmamoun et al. (2013b) reportam-se aos falantes de herança enquanto aqueles que interromperam ou não concluiram a aquisição da sua L1, pressupondo que esta nunca chegue a ser totalmente adquirida até à adultez.

A mudança de língua dominante no decorrer da infância leva, por sua vez, Scontras et al. (2015) a equiparar alguns falantes de herana a falantes bilingues **não-equilibrados**, quer se trate de bilingues simultâneos ou sequenciais. Também Montrul (2016) fundamenta nos graus de proficiência diversos

a sua constatação de que os falantes de herança "are generally not balanced bilinguals" (p. 91). Em termos de competência linguística, Benmamoun et al. (2013b) reconhecem que os falantes de herança "have differing degrees of command of their first or family language, ranging from mere receptive competence in the first language to balanced competence in the two languages" (p. 8). Ainda assim, os mesmos autores definem os falantes de herança posteriormente enquanto "asymmetrical bilinguals" (Benmamoun et al., 2013a, p. 260), parafraseando tratar-se de "receptive bilinguals (…) whose first language does not reach native-like attainment in adulthood" (Benmamoun et al., 2013b, p. 129). Tendencialmente, portanto, a assimetria inter- e intra-falantes, definida por diferentes graus de competência ativa e/ou recetiva, resultará no domínio de uma das línguas (a L2 maioritária), em detrimento da outra (a minorítária LH), e num desequilíbrio do conjunto de ambas.

Pelas razões anteriormente expostas, esta descrição de um bilinguismo subtrativo não tem em conta a utilização de diferentes línguas para distintos propósitos e interlocutores, em conformidade com o princípio de complementariedade (*complementarity principle*) invocado por Grosjean (1997, 2008, 2016). Desse modo resumindo, e atendendo a essa mesma circunstância, Kupisch e Rothman (2018) esclarecem que "[i]ndeed, all HSs [heritage speakers] are bilingual by definition, but certainly not all bilinguals are HSs [heritage speakers]" (p. 568).

Deste modo, a coexistência de duas línguas, habitualmente apreciada enquanto relação concorrente, deve dar lugar a uma noção de complementariedade, em que as diferentes línguas exercem distintas funções em conformidade com os diversos interlocutores, lugares e demais contextos de ocorrência providenciados pelos, e para com os, falantes bilingues. Estes serão considerados não apenas bilingues, mas falantes de herança sempre que a respetiva língua de herança se traduza em conhecimentos e aptidões ativos ou passivos. Assim, tratando-se especificamente de falantes de herança, Meisel (2014) resume as caraterísticas descritivas essenciais através dos critérios enunciados na tabela Tabela 2.

Tabela 2. Caraterísticas descritivas essenciais dos FHs segundo Meisel (2014).

Critério	Descrição
território	país de origem das famílias e local de nascimento
cultura	auto-identificação cultural dos FHs
idade	idade aquando da migração (caso os FHs não tenham nascido no país de residência)
repertório linguístico	línguas faladas na família e as faladas com os irmãos, se os houver
instrução/escolarização	instrução formal e proficiência na língua de herança (auto-avaliada ou diagnosticada em testes)
utilização	frequência de uso da LH e se esta é utilizada ativamente, e em que contextos sociais

Para determinar e descrever os falantes de herança deve, portanto, atender-se à proveniência familiar e ao facto de esta corresponder, ou não, também à naturalidade de cada falante. Não menos importante se mostra a auto-perceção do falante de herança, quer em questões de identidade cultural, quer de proficiência e uso da sua língua "herdada", a qual poderá, ou não, ser potenciada por instrução formal em sala de aula, bem como pelo uso regular e recorrente nos habituais contextos socializantes. Sobretudo do ponto de vista linguístico, importa apurar a modalidade (simultânea ou sequencial) da aquisição de uma língua de herança, em conformidade com a idade de início de exposição à mesma.

Fundamentalmente, está ainda por alcançar consenso sobre se a definição de falantes de herança engloba apenas as referidas caraterísticas linguísticas, ou se também determina um pano de fundo cultural associado a estes falantes. Wiley (2001) invoca este possível critério de in/exclusão recordando que a questão por apurar consiste em saber se se trata de "'[an] affiliation with an ethnolonguistic group or proficiency in the target language?' (Wiley & Valdés, 2000, p. iii)". Embora um e outro não se excluam mutuamente, trata-se de estabelecer qual o critério que melhor definirá esta população. Invertendo o foco linguístico e centrando a atenção na proveniência do falante enquanto elo de ligação à cultura "herdada", esta não implicará, por sua vez, que o falante detenha automaticamente alguma proficiência linguística na sua língua de herança. No entanto, tratando-se de falantes de herança (e não de meros "herdeiros culturais"), Montrul (2016) define e defende que:

> [i]f a person has a cultural connection to the heritage language but was not exposed to the heritage language in the home, does not speak the language at all, and only speaks the majority language (…), then that person cannot be called a heritage speaker. (p. 20)

Segundo esta e outros autores, pressupõe-se, pois, uma ligação cultural do falante à sua língua de herança, a qual forçosamente terá de utilizar para que possa ser categorizado de falante de herança. A mera associação étnico-cultural, sem o respetivo exercício de fala da língua "herdada", poderá, no entanto, dar lugar a uma outra categorização de falante, nomeadamente no caso de esses indivíduos pretenderem vir a aprender aquela língua de herança de que (praticamente) nunca fizeram uso, ou na qual nunca receberam instrução formal.

Assim, no contexto de uma diferente motivação para aprender, reaprender ou estabilizar uma língua de herança nunca ou parcamente desenvolvida, considera tratar-se de aprendentes de língua de herança (do inglês *heritage language learner(s)*). É a motivação pessoal que distingue estes aprendentes dos restantes falantes de herança, razão pela qual autores como Montrul (2016) se posicionam em defesa desta distinção, já que "not all heritage speakers are learning or wish to learn their language in classroom. Therefore, a distinction must (…) be made between heritage speakers (HSs) and the heritage language learners (HLLs)" (p. 18). De facto, já Polinsky e Kagan (2007) procediam a essa distinção no seu estudo dedicado às línguas de herança "in the wild' and in the classroom", contrapondo falantes a aprendentes de (língua de) herança. Valdés (2000) dá conta da utilização, nos EUA, do termo 'falante de herança' para "a student of language who is raised in a home where a non-English language is spoken" (p. 1). O contacto atual com a língua de herança e o seu respetivo uso poderão, portanto, vigorar durante ou apenas anteriormente ao momento da instrução formal.

De um modo menos restrito, Cho, Cho e Tse (1997) consideram que a língua de herança se associa ao pano de fundo cultural do respetivo falante e que esta "may or may not be spoken in the home" (p. 106). A ligação cultural poderá, ainda, estar presente entre não-falantes, tratando-se de indivíduos expostos à sua língua de herança durante a infância, sem que, no entanto, alguma vez dela tenham feito ativamente uso (*overhearers,* cf. Au et al., 2002).

Deste amplo conjunto de possibilidades resulta uma outra proposta distintiva apresentada por Van Deusen-Scholl (1998), em que considera que se devam ainda distinguir aprendentes de língua de herança (*heritage learners*)

dos aprendentes motivados por herança (*learners with a heritage motivation*). Assim, os aprendentes de uma língua de herança constituem os falantes de herança mais imediatos, tendo sido expostos à sua língua de herança em casa e "[having] either attained some degree of bilingual proficiency or (…) [having] been raised with a strong cultural connection to a particular language through family interaction" (Van Deusen-Scholl, 2003, p. 222). Já os aprendentes motivados por herança representam sujeitos mais distantes que "may perceive a cultural connection that is more distant of, for example, first or second-generation immigrants" (ibd.), limitando-se, muitas vezes, a uma mera herança cultural nem sempre diretamente transmitida.

Em suma, as línguas e seus falantes de herança formam um objeto de estudo específico com designação recente na Linguística, tendo sido alvo de atenção inicial as diversas implicações sociológicas e sociolinguísticas dos contextos de contacto de línguas propiciados pelos movimentos de e/imigração. Podendo atribuir-se às línguas de herança também a categorização de indígenas ou coloniais, assume-se, geralmente, que as línguas de herança constituem línguas de estatuto e uso minoritário nas áreas geográficas em apreciação, caraterizando-se por uma utilização predominantemente familiar e doméstica. Menor consenso reúne a categorização dos falantes de herança enquanto falantes (não-)nativos; igualmente por acordar está a extensão da transmissão intergeracional enquanto herança meramente linguística ou também cultural. Daqui resultam distintos perfis linguísticos de falantes ou aprendentes de uma língua de herança, ambos apresentando, segundo muitos autores, competências divergentes das competências de falantes que crescem e residem no país de origem.

1.2.2. Particularidades da exposição a uma língua de herança

Geralmente, a exposição precoce à língua de herança (que, recorde-se, poderá dar-se em simultâneo com, ou anteriormente à exposição à língua maioritária do meio envolvente) começa por estar confinada ao espaço doméstico. Parte-se do pressuposto de que pelo menos um, mas maioritariamente ambos os pais (ou outros cuidadores) sejam falantes nativos (L1) da língua de herança a transmitir oralmente aos seus filhos. É comum considerar-se que, durante os primeiros 3 a 4 anos de vida, a criança bilingue FH se encontre maioritariamente (senão mesmo exclusivamente) exposta à sua língua de herança, vindo posteriormente a receber cada vez mais *input* da língua maioritária circundante aquando do ingresso na creche ou infantário. No entanto, os contextos de aquisição e uso de uma língua de herança são bem mais complexos e heterogéneos do que geralmente assumido: a

primeira geração de emigrantes, note-se, abandona o seu país de origem por questões (político-)económicas. Com o nascimento do(s) filho(s) no país de acolhimento, a vida laboral não se suspende, sendo retomada (também) pelas mães o mais cedo possível. Não raras vezes, as estruturas da comunidade (emigrante ou local) providenciam a oportunidade de entregar o(s) filho(s) ao cuidado de uma ama ou outros cuidadores durante o horário laboral, ao invés, ou anteriormente, ao ingresso numa creche ou jardim-de-infância. Além do mais, considerar que uma criança bilingue (quase) não tenha exposição à língua maioritária até aos 3 ou 4 anos de idade implicaria privá-la do contacto com o mundo exterior, enclausurando-a, o que certamente não sucede.

É neste ponto que poderão, possivelmente, delinear-se realidades de exposição e aquisição de línguas de herança heterogéneas, considerando que o meio social envolvente poderá estar restringido ao contacto com a comunidade emigrante e respetiva língua de herança, ou, por oposição, abrir-se à comunidade e língua maioritária, com contacto socializante regular entre a vizinhança, em recreio, parques infantis, idas ao médico, supermercado e nos transportes públicos, entre outros. Outro fator determinante da experiência linguística, e que possivelmente ditará ainda outras diferenças, prende-se com a circunstância de a aquisição bilingue acontecer em simultâneo ou de forma sucessiva. De facto, nem todos os falantes de herança necessariamente nascem no país de emigração dos pais, adquirindo ambas as línguas desde o início; alguns poderão estar ao cuidado, p. ex., dos avós no país de origem e, só mais tarde, serem levados para junto dos seus pais no país de acolhimento, só então contactando com a língua maioritária.

Atingida a etapa de ingresso numa creche ou jardim-de-infância, ambos facultativos, a criança bilingue FH necessariamente contacta cada vez mais com a língua maioritária, o mais tardar em idade escolar, por volta dos 6/7 anos. É então, e por conta do aumento substancial de exposição à língua envolvente, que se poderão dar alterações significativas no contacto com as línguas minoritária e maioritária. Se, por um lado, Benmamoun et al. (2013a, p. 8) consideram que tal desvio acontece pela consciencialização da criança bilingue de que a sua LH é minoritária e não é falada para além do ambiente doméstico, acabando, então, por mudar para a língua maioritária, já Rothman (2009, p. 157), por outro, aponta para a pressão social exercida pela cultura maioritária sobre as famílias emigrantes (para que estas se integrem na sociedade) enquanto causa para a gradual substituição ou alteração de língua doméstica. Por outro lado, também as práticas linguísticas dos irmãos de uma criança FH poderão influenciar este desvio de

preferência e/ou uso linguístico no seio familiar (Barron-Hauwaert, 2011; Flores et al., 2017; Hoff, 2006; Shin, 2002). Necessariamente, porém, vigora o princípio de complementariedade (Grosjean, 1997, 2008, 2016), o qual estabelece que cada uma das línguas encontre utilização distinta consoante o tema, propósito e interlocutor. Daqui resulta que, também necessariamente, exista uma utilização não-equilibrada de ambas as línguas. Por sua vez, a circunstância de um falante bilingue (e, bem assim, um falante de herança) ter uma língua dominante é considerada comum, podendo esta, inclusive, alterar-se ao longo da vida do falante (cf. Flores et al., 2022; Gathercole & Thomas, 2009, e referências ali contidas). Assim, a exposição naturalística à LH carateriza-se, de um modo geral, por ser reduzida em termos de quantidade relativa, quando comparada com a disponibilidade de *input* na língua maioritária, mas também comparativamente à existente no contexto de aquisição monolingue da L1.

No que concerne à qualidade do *input* naturalístico de LH, esta depende largamente dos falantes que transmitem e disponibilizam a LH às crianças aprendentes. Influem, portanto, questões de literacia e nível socioeconómico da primeira geração (e comunidade) de emigrantes, bem como o estatuto da respetiva LH no meio em apreciação, já que este contribuirá para incentivos e motivação no uso e aprendizagem da mesma. Deste modo, o *input* naturalístico ao alcance das crianças bilingues (enquanto FH) estará necessariamente condicionado pela possível interferência da língua maioritária, por (marcas de) oralidade, eventuais desvios da norma monolingue (numa perspetiva de influência interlinguística e mudança linguística possíveis), bem como por incorreções igualmente encontradas entre falantes monolingues.

A quantidade e, sobretudo, qualidade de *input* de uma LH poderão, ainda, ser incrementadas em contextos de aquisição instruída, se, e quando, a escolarização na LH estiver disponível ao falante e este usufruir dessa mesma oferta. Ao contrário do que sucede na aquisição naturalística, a aprendizagem formal e instruída de uma LH não está necessariamente garantida entre todos os falantes de herança, sendo a sua ocorrência opcional e ainda rara, especialmente considerando a aparente divergência entre os contextos europeu e norte-americano.

De facto, constata-se que vários autores dedicados ao estudo das atuais LHs emigrantes referem a ausência habitual de literacia e ensino formal na língua doméstica minoritária (cf. Benmamoun et al., 2013b; Pascual y Cabo & Rothman, 2012; entre outros). A instrução em línguas de herança reveste-se, no entanto, de várias formas, podendo ocorrer enquanto ensino escolar

providenciado exclusivamente na língua de herança, enquanto fusão das línguas minoritária e maioritária em transição bilingue, ou em programas de imersão/recuperação de línguas para falantes passivos, ou ainda sob forma de ensino complementar extracurricular. Tipicamente, entende-se por ensino de LH esta última tipologia, que, paralelamente ao ensino oficial regular na língua maioritária, gradualmente pretende acompanhar aquele nível escolar também na língua familiar, providenciando a transmissão de conhecimentos (culturais e) linguísticos básicos. A oferta depende, no entanto, da disponibilização de meios económicos, logísticos e infraestruturas nem sempre encontradas, muitas vezes resultando do esforço empregue pela comunidade emigrante em dar continuidade à sua língua e cultura entre os seus descendentes na diáspora. Noutros casos, a iniciativa e organização partem do país de origem e/ou de acolhimento, como é o caso das aulas de Português Língua de Herança oferecidas pelo Instituto Camões em vários países não-lusófonos. Porém, diferentes políticas educativas, e até mesmo atitudes face às línguas de herança, condicionam a disponibilização destas ofertas, resultando em distintas oportunidades de aprendizagem para as crianças FH.

Enquanto domínio ainda recente (Chik et al., 2017), o ensino das LHs tem vindo a suscitar crescente interesse no âmbito dos estudos de aquisição de L2 e respetiva pedagogia (Leeman & King, 2015). O seu desenvolvimento prende-se com o reconhecimento de que os falantes de herança constituem um grupo de falantes-aprendentes específico, com necessidades próprias e distintas das encontradas entre aprendentes de L2 (Bayram et al., 2016). Deste modo, colocam-se vários desafios à ainda recente área de ensino das LHs: se, por um lado, o seu caráter recente resulta da/na ausência de uma (necessária) teoria de aquisição de LHs (Montrul, 2010a), por outro, está ainda por determinar qual a eficiência desse ensino, as suas metodologias melhor apropriadas e, por fim, quais os métodos adequados à aferição de competência linguística em falantes-aprendentes de herança adultos (Leeman & King, 2015).

Considerando o pressuposto invocado por Montrul (2010a) de que, dependendo do *input* recebido, da motivação pessoal e das necessidades singulares dos falantes-aprendentes de herança, estes detêm o "potencial cognitivo e linguístico para alcançar competência como-que-nativa, a nível gramatical, na [sua] língua de herança" (p. 19), importa apurar quais os potenciais efeitos de instrução em LHs, sem, no entanto, descurar a tipologia de ensino. Assim, nos contextos de instrução formal elitista retratados por Kupisch (2013), a autora argumenta que, sob determinadas condições – tais

como, entre outras, a frequência de programas de ensino de LH –, é possível que o falante de herança se torne "indistinguishable from majority language speakers and monolinguals" (p. 213), ainda que tenha sido exposto a um *input* relativamente reduzido (em ambas as línguas). Também Benmamoun et al. (2013a, p. 36) invocam alguns estudos, em que os FHs classificados de altamente proficientes correspondem justamente aos que frequentaram o ensino de LH. Já Bylund e Díaz (2012, p. 605), que se reportam ao ensino semanal (extracurricular e não-elitista) de LH, dão, pelo contrário, conta de que os efeitos de instrução em LH sobre o conhecimento gramatical do FH são de curto-prazo, concluindo que a frequência atual de ensino de LH terá maior peso do que a quantidade (do conjunto) de aulas acumuladas ao longo do tempo. No entanto, a observação feita por estes autores, de que os efeitos (positivos) de ensino rapidamente desvanecem quando a frequência do mesmo é interrompida ou concluída, está também condicionada pelo facto de se terem observado não apenas FHs (de espanhol chileno) enquanto bilingues simultâneos, mas também enquanto consecutivos tardios (com exposição à L2 sueco desde os 1 a 12 anos de idade), e, bem assim, tais observações terem incidido sobre FHs a frequentar, então, os 11.º e 12.º ano de escolaridade – encontrando-se, portanto, já em idade pós-pubertária. Acresce que a interrupção de frequência de ensino (por motivos logísticos, apenas) se dera há apenas 10 meses, não permitindo incorrer em generalizações numa perspetiva longitudinal. Do mesmo modo, torna-se difícil distinguir entre efeitos de ensino e de mera utilização constante no dia-a-dia destes alunos.

Tanto neste quanto noutros estudos, não menos importante se mostra a motivação pessoal para (re)aprender uma língua de herança. Dressler (2010) descreve casos de FHs com disposição, e outros com relutância para aprender o alemão de herança em território norte-americano, apontando para a estreita ligação entre motivação pessoal e identidade linguística. Esta compõe-se a partir da relação entre o *self* e os meios empregues na comunicação (linguagem, dialeto, socioleto), bem como inclui a facilidade de expressão (enquanto fluência), identidade pessoal, herança familiar e os assim designados "artefactos culturais" enquanto simbologia associada a determinado grupo linguístico-cultural. Daqui se constrói uma identidade étnica que, mais do que a componente linguística, se pressupõe compor a autodefinição do falante-aprendente de herança (cf. King & Ennser-Kananen, 2013; Skutnabb-Kangas, 1981, 1991, 2000).

A afetividade inerente à utilização da língua de herança decompõe-se, pois, em atitudes distintas, consoante a língua de herança seja percecionada

como "trampolim (...) [ou] barreira cognitiva e afetiva" (Flores & Melo-Pfeifer, 2014, p. 25) no dia-a-dia destes falantes. Se, por um lado, muitos FHs reconhecem a utilidade (inclusive futura) da utilização e domínio da sua língua de herança, outros, pelo contrário, ignoram ou descartam as vantagens linguístico-culturais da aprendizagem formal da sua língua de herança – muitas vezes por estas não fazerem parte da vida e comunidade social maioritária. As atitudes negativas face a esta identidade refletem-se, por sua vez, na falta de motivação para uma aprendizagem nem sempre voluntária, pois esta poderá, inicialmente, ser tida como 'imposta' pelos pais destes falantes quando os próprios, atendendo à sua idade, ainda não se autodeterminam. Daqui resulta a importância atribuída às atitudes face à língua e cultura de herança, quer partindo da própria comunidade emigrante, quer da comunidade acolhedora maioritária. Segundo Leeman e King (2015, p. 214), os FHs enfrentam um duplo estigma composto pelo facto de a sua língua de herança não só ser (habitualmente) minoritária, como também (usualmente) ser utilizada uma variedade não-prestigiosa – conforme, aliás, Bayram et al. (2016, p. 8) invocam relativamente aos casos do espanhol LH, em que os falantes preferem utilizar a norma-padrão em detrimento dos seus dialetos locais. No entanto, não só as questões de prestígio da língua de herança contribuem para os casos de desmotivação na aprendizagem de uma língua de herança. Também a própria experiência negativa em sala de aula pode marcar o percurso de um falante-aprendente, nomeadamente quando se constatam "deficits and lack of fit between curriculum and learner goals" (Dressler, 2010, p. 12).

Em suma, diferentes fatores linguísticos e extralinguísticos contribuem para um resultado de aquisição de uma língua de herança que poderá divergir, em alguns domínios, do apreciado entre os correspondentes falantes monolingues: o contacto entre duas línguas e a sua possível interferência mútua; a pobreza de estímulos diante de *input* insuficiente ou inexistente; a qualidade do *input* disponibilizado ao falante pelos seus transmissores específicos; a (in)existência de acesso a escolarização e ao registo formal padronizado; variações dialetais e mudanças diacrónicas; distintas dominâncias linguísticas ao longo da vida do falante; a idade e o início de exposição à língua de herança; a continuidade de uso e incentivo à aprendizagem; a motivação e identidade pessoal e cultural; o estatuto global da língua de herança e no meio em apreciação; fatores biológicos de maturação e processamento linguístico-cognitivo; entre outros possivelmente caraterizadores das "condições ótimas" para a aquisição de uma língua – aqui, de herança.

É, no entanto, de realçar que a tão proclamada "divergência" entre falantes de herança e falantes monolingues assenta, segundo Putnam e Sánchez (2013), na idealização de que exista um estado de consecução final universal para a aquisição de uma língua – pressupondo-se, assim, também um estado final de aquisição uniforme entre falantes monolingues, o que discutivelmente excluiria a possibilidade de variação entre falantes monolingues adultos. A comparação implícita com falantes monolingues, quando se apreciam os resultados linguísticos demonstrados por falantes de herança, deve, portanto, basear-se no pressuposto de que também entre os falantes monolingues de uma dada comunidade existe variação linguística (Nagy, 2016). Uma observação comum nos estudos sobre a língua de herança é a de que os falantes de herança ampliam a variação já observada nos falantes monolingues da língua-alvo (Flores & Rinke, 2020; Rinke & Flores, 2014).

Concluindo esta reflexão, muitos autores argumentam que as observações sobre a aparente (in)completude da gramática de herança (como sugerida por Montrul, 2008) devem, pois, atender à circunstância de que a consecução final integral da língua de herança rege-se necessariamente pela específica gramática de herança disponível e alcançável, ao invés de uma gramática normalizada que não se encontra fisicamente disponível no meio geográfico em apreciação. As diferenças ou falhas de aquisição de propriedades existentes na norma monolingue não se devem, pois, universalmente à incompleta aquisição do dialeto especificamente circundante do Falante de Herança (FH) (cf. Flores, 2015a), mas porventura à aquisição (integral) de uma gramática adulta de L1 que não corresponde à encontrada no país de origem (Pires & Rothman, 2009b). Deste modo, os falantes de herança não apresentam qualquer défice implícito na aquisição linguística plena, já que é a gramática de herança específica a que apresenta desvios ou mudanças linguísticas naturalmente advindas do particular contexto de transmissão, aquisição e desenvolvimento. Assim, resulta claro que a destreza linguística de falantes de herança na sua língua de herança deva ser apreciada em moldes próprios, enquanto competência reveladora do conhecimento linguístico interiorizado face a uma gramática igualmente nativa, ainda que diferente da norma-padrão monolingue. Os conhecimentos linguísticos na língua de herança apresentam-se, pois, enquanto diferentes dos monolingues, sendo inovadores, mas não deficitários.

Daqui resulta que a aquisição de uma língua de herança "is in fact not incomplete (…), but simply distinct" (Pascual y Cabo & Rothman, 2012, p. 450), sendo a competência linguística dos falantes de herança "complete, yet simply different" (ibd., p. 451). De facto, as gramáticas de herança

apresentam-se enquanto "complete linguistic systems that develop naturally from the particular (socio)linguistic context in which each HS is immersed" (Bayram et al., 2016, p. 7), acabando por necessariamente resultar em diferenças face à gramática monolingue. Tratando-se de experiências e contextos linguísticos distintos, mostra-se natural e expectável que os falantes de herança não acabem sendo como falantes monolingues, já que, por definição, não o são (ibd.).

1.3. Línguas em erosão

Os fenómenos de erosão linguística, termo que usaremos como correspondente ao termo inglês *language attrition,* estão intrinsicamente ligados ao processo de aquisição da linguagem. Observar as manifestações linguísticas do declínio de competência linguística e os fatores que influenciam este declínio ajuda-nos a perceber o próprio processo de aquisição de primeiras e segundas línguas, em particular, as consequências da interrupção deste processo. Contudo, ao fenómeno da erosão linguística está também associada uma forte carga emocional, geralmente, negativa (Grosjean, 2022). É muito comum ouvir afirmações como "Infelizmente, depois do regresso a Portugal, deixei de falar alemão e agora já não consigo manter uma conversa em alemão!" ou "Estudei francês na escola há muitos anos, mas infelzimente já não sei falar!". Como realça Grosjean (2022), fala-se das línguas que se considera já não dominar do mesmo modo como num momento passado com um toque de tristeza ou mesmo de culpa.

Os acontecimentos na vida de uma pessoa, que podem levar a processos de erosão, são muito variados, começando pela mudança de escola ou de emprego; a mudança de país ou apenas a saída de casa dos pais; por alterações no agregado familiar, por exemplo provocadas pela morte de um familiar ou o divórcio dos pais; ou pela decisão consciente, e motivada por diferentes razões, de não voltar a usar uma língua que se adquiriu numa fase prévia da vida. Da mesma forma como os contextos que levam ao abandono, ou à redução de uso, de uma língua são muito variados, também a natureza do processo de erosão é multifacetada, podendo, num extremo, manifestar-se "apenas" em dificuldades de acesso lexical ou num processamento mais lento da língua em erosão, ou, no outro extremo, levar à perda total de uma língua que se dominou e usou na infância (Schmid, 2007).

Antes de passarmos à discussão destas múltiplas manifestações do processo de erosão, começamos por apresentar alguns marcos históricos do estudo

da erosão linguística e as diferentes definições que têm sido propostas para descrever fenómenos de declínio linguístico.

1.3.1. Marcos históricos e definições

Em comparação com os estudos sobre a aquisição da linguagem, a investigação sobre o fenómeno da erosão linguística é bastante escassa. Várias são as razões para a escassez de estudos nesta área: razões mais práticas como o número mais reduzido de potenciais participantes, isto é, de indivíduos que experienciaram erosão linguística e a heterogeneidade destas populações, e razões de cariz teórico, que se prendem com a definição do conceito de erosão. Se o processo de erosão é definido como perda total de uma língua nativa, não só o número de potenciais participantes é ainda mais reduzido, mas também constitui um problema de fundo estabelecer qual a melhor metodologia para estudar o processo de perda (como estudar o que aparentemente já não existe?).

Contudo, muitos são os autores que defendem a mais-valia teórica e prática do estudo da erosão linguística, pois a compreensão de fenómenos de declínio linguístico contribui para uma melhor compreensão da memória humana e de processos de mudança linguística, tanto a nível individual, como em grupos/sociedades. Salientando a importância da investigação sobre a erosão linguística e as suas semelhanças com o estudo da aquisição da linguagem, Hyltenstam e Viberg (1993) afirmam que, tanto em indivíduos, como em comunidades linguísticas, fenómenos de mudança linguística provocados tanto pela aquisição, como pela perda de conhecimento linguístico, envolvem os mesmos parâmetros funcionais e formais do sistema linguístico, sendo influenciados por fatores socioculturais e neuropsicológicos semelhantes. Por sua vez, as manifestações práticas do estudo da erosão linguística prendem-se com fatores sociais e educativos. Compreender fenómenos de erosão é um pré-requisito para um bom planeamento linguístico, o qual inclui, por exemplo, o desenvolvimento de programas de manutenção linguística dirigido a minorias linguísticas. Em termos educativos, passa, por exemplo, pelo desenvolvimento curricular e pelo recurso a metodologias de ensino que fomentem competências linguísticas duradouras no ensino de línguas estrangeiras; ou na manutenção de competências linguísticas de crianças regressadas ao país de origem, que deixam de contactar com a língua da sociedade onde cresceram. Também no campo patológico, o qual deixaremos de fora desta discussão, o

estudo da perda da linguagem, associado a doenças, traumas e acidentes, traz evidentes vantagens.

Com estes objetivos em mente, teóricos e práticos, a investigação sobre a erosão linguística (ou 'atrito', termo igualmente difundido na comunidade académica de língua portuguesa) começou nos EUA nos finais dos anos 70 (Lambert & Freed, 1982), seguida de investigação no Canadá e na Europa, embora com perspetivas ligeiramente diferentes. Inicialmente, a investigação nos EUA colocou ênfase na erosão/retenção de competências linguísticas estrangeiras (e.g. Valdman, 1982). No espaço europeu, por sua vez, os primeiros estudos concentraram-se, sobretudo, na perda da primeira língua em contexto de emigração ou enquanto língua minoritária europeia (Bettoni, 1986; Haugen, McClure, & Thompson, 1981), enquanto os estudos canadianos investigaram aspetos do bilinguismo exclusivos da situação sócio-política canadiana, que afetam a retenção da língua francesa/inglesa (Vechter, Lapkin & Argue, 1990). Assim, a investigação em diferentes países tem-se concentrado em questões distintas, mas complementares.

Os resultados dos primeiros estudos sobre erosão linguística foram apresentados numa conferência inaugural na Universidade da Pensilvânia, em 1980, seguida de uma segunda conferência nos Países Baixos, em 1986. As atas das duas conferências foram publicadas, respetivamente, por Lambert e Freed (1982) e Weltens et al. (1986). Estes volumes tiveram um papel determinante no estabelecimento da área de investigação em erosão linguística. Foi sobretudo no volume editado por Lambert e Freed (1982), organizado em três secções temática [1] "aspetos psicolinguísticos e sociolinguísticos da perda linguística", [2] "medir e descrever a perda linguística", [3] "implicações para programas e políticas educativas", que se estabeleceram como as bases teóricas para o trabalho futuro. Destaca-se, aqui, o capítulo influente de Andersen (1982), intitulado *Determining the linguistic attributes of language attrition,* que veio a marcar profundamente esta área de estudos, com a formulação de uma série de hipóteses sobre a erosão linguística, assentes na sua "linguistic feature hypothesis".

Seguiram-se publicações igualmente influentes como o volume editado por de Bot et al. (1989), no *International Journal of Applied Linguistics,* o qual reúne os resultados de vários estudos empíricos como o de Schoenmakers-Klein Gunnewiek (1989) sobre erosão linguística em emigrantes portugueses de primeira geração residentes nos Países Baixos e em França. Subsequentemente, as investigações empíricas foram substanciadas por modelos teóricos, que pretendiam fundamentar os processos de erosão observados

em trabalho de campo. Destacam-se, aqui, o modelo linguístico proposto por Sharwood Smith e Van Buren (1991), assente no modelo de fixação de parâmetros, ou o modelo psicolinguístico de Olshtain e Barzilay (1991), que dá conta das dificuldades de acesso lexical em falantes bilingues adultos.

Com o progresso da área de investigação sobre a aquisição da linguagem e, em particular, a aquisição de múltiplas línguas, evoluiu também a definição do conceito de erosão linguística. Uma das ideias-chave das várias definições propostas nas primeiras publicações sobre o tema prende-se com o conceito de "perda". A "erosão" corresponderia à perda de conhecimento linguístico, como indica o título de uma das obras inaugurais desta área de estudo: *The loss of language skills* (Lambert & Freed, 1982). A esta ideia de perda junta-se a ideia de "processo individual": "erosão" corresponderia à perda de conhecimento linguístico num indivíduo (Köpke, 2004) – por oposição à perda de uma língua no seio de uma comunidade. Uma terceira característica, comummente associada ao processo de erosão, é a natureza gradual e prolongada deste processo: "erosão" corresponderia à perda gradual de conhecimento linguístico por parte de um indivíduo, tal como resumido por De Bot e Schrauf (2009), que definem o processo como "(...) the loss of language proficiency within an individual over time" (p. 11).

Dando um passo em direção a entendimentos mais recentes deste conceito, Köpke e Genevska-Hanke (2018) entendem erosão como a "alteração de dominância linguística", ocorrendo, por exemplo, em contextos de emigração prolongada, em que os falantes têm contacto duradouro e muito frequente com a língua do país de acolhimento (a sua L2). Nos casos em que deixam de utilizar a sua L1 com regularidade, a L2 pode tornar-se a língua dominante do falante, isto é, a língua na qual se demonstra mais fluência, acesso mais rápido ao léxico e, muitas vezes, mais conforto e segurança. A passagem da L1 a língua não-dominante é definida, neste âmbito, como manifestação de erosão linguística (cf. também Köpke & Schmid, 2004).

O conceito de erosão linguística é redefinido por Monika Schmid e Barbara Köpke num artigo epistemológico publicado em 2017, na revista *Linguistic Approaches to Bilingualism,* no qual as autoras afirmam que a erosão de uma L1 "refer(s) to any of the phenomena that arise in the native language of a sequential bilingual as the consequence of the co-activation of language, cross-linguistic transfer or disuse" (p. 637). Afirmam as autoras, ainda, que "first language (L1) attrition is therefore considered to be the process by which (a) pre-existing linguistic knowledge becomes less accessible or is modified to some extent as a result of the acquisition of a new language,

and (b) L1 production, processing or comprehension are affected by the presence of this other language" (p. 638). Nesta aceção, o conceito de erosão é entendido como efeito de qualquer tipo de interação entre a L1 e outras línguas adquiridas por um falante bilingue, tanto a nível da compreensão quanto da produção e mesmo do processamente linguístico.

Note-se que o termo "attrition" tem sido frequentemente criticado como sendo inapropriado, por se considerar ter uma conotação negativa. Contudo, o termo tem sido utilizado de forma consistente nesta área de investigação há cerca de quatro décadas, pelo que o seu uso se institucionalizou, dando coerência a um campo de investigação que é ainda bastante recente (cf. nota de Schmid & Köpke, 2017, p. 638)

1.3.2. Contextos e domínios de erosão linguística

Iniciaremos esta discussão com uma observação central: erosão linguística, nas suas várias manifestações, dá-se quando as condições de *input* linguístico a que um indivíduo está exposto se alteram – em concreto, quando se dá uma redução, ou perda total, de contacto com a língua que começa a mostrar efeitos de erosão (Flores, 2007). Neste âmbito, impõe-se fazer uma distinção fundamental na descrição dos contextos e efeitos de erosão linguística, a qual se prende com a **idade** em que se dá a redução ou perda de exposição à língua sob escrutínio. Em concreto, é indispensável distinguir entre alterações de exposição linguística ocorridas na infância *versus* em idade adulta (a partir da adolescência), uma vez que a investigação tem demonstrado que os efeitos de erosão são muito distintos dependendo da idade em que o indivíduo é confrontado com alterações de *input* linguístico (Bylund, 2009; Flores, 2008a; 2010).

Comecemos por discutir o fenómeno de erosão de uma primeira língua (*L1 attrition*) em fase adulta. Os contextos que mais propiciam a perda ou redução de contacto com a primeira língua em idade adulta são os contextos de emigração. Quando se emigra para um país no qual a(s) língua(s) oficiais é/são distintas(s) da(s) língua(s) do país de origem, o emigrante imerge num contexto L2 no qual a sua L1 se torna, em regra, uma língua minoritária, levando a uma redução de exposição à L1. O grau de redução depende de múltiplos fatores, entre eles o tamanho da comunidade emigrante nesse país, a constelação familiar, etc. Apesar da heterogeneidade das populações emigrantes e das diferenças relativas ao grau de contacto que mantêm com a L1, uma observação comum nos estudos sobre estas populações prende-se com o reduzido nível de erosão, se definida como produção gramatical

desviante, mesmo depois de estadas muito prolongadas no país de acolhimento (Altenberg, 1991; de Bot et al., 1991; Clyne, 1981; Köpke, 1999; Schoenmakers-Klein Gunnewiek, 1989; Yagmur, 1997, entre muitos outros). De facto, vários são os estudos que analisam a competência linguística de emigrantes de primeira geração com experiência de migração prolongada e que não atestam processos significativos de alteração do seu conhecimento linguístico, nomeadamente no domínio morfossintático (*cf.* discussão em Schmid, 2014). Um estudo paradigmático neste âmbito é a pesquisa de Schmid (2002), que investiga processos de erosão liguística em Alemães de origem judaica que, durante o Holocausto, fugiram da Alemanha nazi para países anglófonos. Schmid atesta que, mesmo décadas depois da fuga da Alemanha e do contacto reduzido com a língua alemã, estes falantes apesentam níveis baixos de erosão gramatical.

Na senda destas observações, muitos autores argumentam que o fenómeno de erosão L1 em emigrantes de primeira geração dá-se sobretudo a nível do processamento linguístico e do acesso lexical (Köpke & Genevska-Hanke, 2018; Schmid & Jarvis, 2014; Schmid & Yilmaz, 2021). Manifesta-se num maior custo de processamento, no acesso mais lento ao léxico ou em dificuldades de recuperação lexical e, ainda, em alterações na fluência linguística, observável no aumento de hesitações e pausas e num ritmo de fala mais lento (Schmid, 2007; Schmid & Yilmaz, 2021). Autores como Köpke e Genevska-Hanke (2018) argumentam que estas manifestações de erosão equivalem a alterações de dominância linguística, isto é, quando começam a apresentar dificuldades em lembrar-se de palavras da sua L1, a diminuir o ritmo de fala e a introduzir retomas e hesitações no seu discurso, os falantes encontram-se num processo em que passam a ser mais dominantes na sua L2 do que na L1. Hopp e Schmid (2013), por sua vez, argumentam que a estada prolongada num país de emigração, com baixa utilização da L1, causa também erosão a nível fonológico, concluindo que a fonologia não é um domínio invulnerável a alterações de competência linguística, como muitas vezes assumido. De facto, vários estudos têm demonstrado que falantes com experiência prolongada de emigração são avaliados por falantes monolingues da mesma L1 como tendo traços de sotaque não nativo (e.g., Bergmann et al., 2016; de Leeuw et al., 2010; Hopp & Schmid, 2013). Há também estudos que apontam para alterações na interface entre sintaxe e discurso, por exemplo na realização/omissão e na interpretação de sujeitos pronominais em línguas de sujeito nulo (nas quais a realização/omissão do sujeito depende de fatores gramaticais e discursivos, não sendo um fenómeno categórico) (e.g., Tsimpli et al., 2004; Domínguez, 2013). Tsimpli et al. (2004), por exemplo, argumentam que

falantes nativos de grego e italiano a residir em países anglófonos exibem erosão linguística na interpretação de sujeitos pronominais realizados e na inversão da ordem sujeito-verbo, domínios em que a sintaxe interage com propriedades discursivas e semânticas.

Apesar dos vários estudos que têm demonstrado alterações, embora subtis, no desempenho de emigrantes de longa duração, interpretando essas alterações como efeitos de erosão, a investigação não conseguiu, até então, mostrar uma relação direta entre esses efeitos e variáveis extra-linguísticas como a frequência de uso da L1, a duração da emigração ou mesmo as atitudes linguísticas dos falantes (Köpke & Schmid, 2004).

Ao contrário das populações adultas, essa relação entre grau de erosão e fatores relacionados com a experiência linguística é muito evidente em crianças que experienciam alterações de contacto com a sua língua nativa. A investigação tem demonstrado que, em regra, em populações infantis, o grau de erosão linguística é bastante mais elevado do que em populações adultas (Bylund, 2009). Os grupos infantis que têm sido estudados neste âmbito são, sobretudo, crianças emigrantes que têm contacto muito limitado com a sua L1 depois da emigração (Kaufman & Aronoff, 1991; Montrul, 2008), crianças em situação de adoção internacional (Pallier et al., 2003; Ventureyra & Pallier, 2004) e, uma das situações discutidas neste livro, crianças que cresceram em contexto de emigração, mas que regressam ao seu país de origem (Flores, 2019; Taura, 2008). Muitos dos estudos sobre crianças em situação de privação de contacto com uma das suas L1 mostram que os efeitos de erosão surgem no período de um ano após a perda de exposição à língua-alvo (Kuhberg, 1992), podendo manifestar-se na perda de vocabulário (Kaufman, 2001), em produções de estruturas agramaticais (Turian & Altenberg, 1991) ou mesmo na perda total de competências produtivas e recetivas (Park, 2015).

Para terminar esta secção, abordaremos outro tipo de erosão, nomeadamente a erosão de uma língua estrangeira (*foreign language attrition,* cf. Schmid & Mehotcheva, 2012). Este fenómeno diz respeito aos casos de falantes de uma língua estrangeira, aprendida sobretudo em contexto de sala de aula, que deixam de ter contacto com esta língua depois de terminado o período de instrução formal. Como exemplo paradigmático podemos dar o francês, aprendido no ensino básico português como segunda língua estrangeira. Muitos alunos no contexto português deixam de ter contacto com o francês depois de concluírem o ensino básico.

Ainda que seja uma corrente menos expressiva no campo de investigação da erosão linguística, também o estudo da erosão de uma língua estrangeira levanta questões importantes sobre o desenvolvimento linguístico. Os primeiros estudos influentes nesta área são das décadas de 80 e 90, com destaque para Bahrick (1984), Cohen (1989), Gardner (1982), Nakuma (1997), Weltens (1988) e Weltens et al. (1989).

Num estudo recente de larga escala, Schmid (2023) analisa a proficiência gramatical de falantes L1 de inglês que estudaram francês na escola, mas deixaram de usar essa língua depois de terminados os estudos. A investigação de Schmid mostra que, contrariamente às expetativas dos próprios participantes, as competências na língua estrangeira não apresentam um declínio com o avançar do tempo de desuso da língua. Schmid (2023) argumenta que estes resultados vão ao encontro das observações vindas da investigação sobre erosão de línguas nativas em falantes adultos: O conhecimento linguístico é muito resiliente. Conclui-se que "anyone who has ever learned a foreign language, regardless of how long ago it was and how little use they made of it, retains a hidden treasure trove of knowledge that is only waiting to be made available for use once more" (Schmid, 2023, p. 90).

1.4. Breve incursão na reexposição a línguas "dormentes"

Se a erosão linguística é um fenómeno linguístico ainda insuficientemente estudado, mais escassa é a investigação sobre a reexposição à língua erodida, que poderá levar à reativação ou reaquisição dessa língua. Esta questão pode ser investigada olhando para diferentes situações de perda e retoma de exposição linguística: (1) os casos de crianças emigrantes (ou refugiadas), que deixam de contactar com a sua L1 depois da emigração e, em idade adulta, pretendem aprender essa língua em sala de aula; (2) os casos de crianças adotadas por famílias com línguas nativas diferentes das suas, que voltam a contactar com a sua L1 em fase adulta; (3) os casos de retorno (temporário ou definitivo) de emigrantes ao país de origem; e ainda (4) os casos de crianças retornadas que voltam a emigrar para o país onde haviam crescido e cuja língua maioritária tinham perdido (que discutiremos na secção 3.2.2).

Uma das questões centrais neste tipo de investigação prende-se com a natureza do processo de reativação: se um falante volta a estar exposto a uma língua que já dominou na infância, mas que perdeu, readquire essa língua tal como um falante L2 iniciante (como uma L3, cf. Flores & Kubota, 2023), ou, em alternativa, reativa a língua dormente sem passar por um novo

processo de aquisição? A investigação em torno desta questão é muito escassa e as evidências são residuais.

Polinsky (2015) discute esta questão com foco na população que acima identificamos como (1), designada pela autora de "heritage-speakers-turned-learners" (p. 163). Para Polinsky, estes são falantes de herança que perdem o contacto diário com a sua língua de herança na infância, tornando-se falantes passivos, e que decidem reaprender formalmente a língua de herança, já adultos, em sala de aula. Recorrendo a alguma evidência empírica (embora muito limitada), Polinsky conclui que estes falantes poderão não reativar toda a sua língua de herança em contexto de reexposição, tendo de reaprender certos domínios do sistema linguístico, particularmente a morfossintaxe. De facto, os estudos experimentais existentes sobre falantes em contexto de reexposição demonstram que estes 'reaprendentes' têm resultados semelhantes a aprendentes L2 'genuinos', concluindo que aprendem a língua de herança perdida como uma L2 (Au et al., 2002; Au et al., 2008; Jia & Bayley, 2008). Polinsky (2015) vai mais além e define este processo de reaprendizagem como aquisição de uma L3. Em geral, os estudos mostram, contudo, que estes falantes podem apresentar "selective advantages in mastering the phonetics and phonology of their L1/L3" (Polinsky, 2015, p. 165).

A investigação sobre crianças adotadas por casais com línguas nativas diferentes das suas, que voltam a estar expostas à sua L1 em fase adulta, chegam a conclusões muito semelhantes. Se a criança for/tiver sido adotada em fase precoce e perder toda a competência produtiva e recetiva na sua L1, poderá reter algum conhecimento fonológico, que é reativado em situação de reexposição, mas não aparenta mostrar retenção de conhecimento lexical e morfossintático, tendo de adquirir estes domínios novamente (Choi et al., 2017; Hyltenstam et al., 2009; Park, 2015). Hyltenstam et al. (2009), por exemplo, mostram que sujeitos de origem coreana, adotados por casais suecos, que aprendem o coreano em sala de aula, diferem de falantes L1 do sueco sem exposição prévia ao coreano num teste de perceção fonética do coreano (de VOT), mas não numa tarefa de juízos de gramaticalidade. Os autores concluem que os sujeitos adotados mantêm remanescentes fonéticos da sua L1 (*L1 remnants*), apesar de, aparentemente, a terem perdido.

Outro contexto em que, potencialmente, se pode estudar efeitos de reexposição linguística é o já mencionado contexto de regresso (temporário ou definitivo) de um emigrante ao seu país de origem. Neste caso, o foco não incide sobre a língua que era a língua dominante do país de emigração, mas

na L1 ou língua de herança – a qual passa de língua minoritária no país de emigração a língua maioritária do país de origem (Flores & Snape, 2021b). O falante bilingue, que durante a emigração tinha contacto limitado com esta língua, passa a estar imerso no ambiente da sua L1 – uma situação que poderá potenciar efeitos de reativação. Estas situações têm sido estudadas com emigrantes de primeira geração (e.g. Chamorro et al., 2016; Genevska-Hanke, 2017) e com emigrantes de segunda geração, ou seja, com falantes de herança (Antonova-Unlu et al., 2021; Kaya-Soykan et al., 2020). O regresso ao país de origem não implica apenas um aumento significativo de exposição à L1/LH, mas também o contacto mais variado com diferentes registos (mais e menos formais) e mais oportunidades de utilização da L1 em diferentes contextos e com um grande número de interlocutores. No caso de crianças e adolescentes, o regresso implica também o ingresso na escola/universidade e a passagem da língua de herança a língua de escolarização. Um dos objetivos deste tipo de investigação consiste em identificar as estruturas que mostram efeitos da reexposição, desenvolvendo-se com o aumento de exposição linguística, contrastando-as com estruturas que poderão ter fossilizado, resistindo a efeitos de reexposição. Treffers-Daller et al. (2016) analisaram o uso de sintagmas fixos por falantes de herança turcos retornados da Alemanha, falantes de herança ainda residentes na Alemanha, e falantes monolingues turcos. Os autores mostram que, após um ano de reexposição ao turco, os falantes regressados apresentavam melhor desempenho do que os falantes de herança não regressados. Contudo, apenas os retornados que tinham regressado à Turquia há mais de sete anos demonstraram um desempenho semelhante aos participantes monolingues. Os autores argumentam que uma estada prolongada no país de origem de facto reativa (o) conhecimento linguístico afetado por exposição limitada durante o período de emigração (cf. Treffers-Daller et al., 2007). Antonova-Unlu et al. (2021), por sua vez, contestam esta conclusão, afirmando que certas áreas do conhecimento linguístico não se "reativam" (/são "reativadas"), mesmo após uma estada prolongada no país de origem. Os autores analisaram estruturas de marcação de objeto direto em turco (uma área de interface entre a sintaxe e a pragmática), utilizadas por falantes de herança turcos retornados da Alemanha há 10 a 34 anos, demostrando que os falantes bilingues regressados não apresentavam o mesmo desempenho que falantes monolingues, mesmo após décadas de reexposição.

2. O português enquanto língua de herança na diáspora

Estando ainda numa fase emergente de pesquisa, comparativamente a outras línguas de herança (como, por exemplo, o espanhol, cf. Pascual y Cabo, 2016), a investigação linguística sobre o português enquanto língua de herança (PLH) pode dar um importante contributo ao estudo do desenvolvimento bilingue e dos processos mentais que lhe subjazem. O PLH é falado num vasto número de países no seio de famílias imigrantes de origem (ou proveniência de outros países de língua) portuguesa, sendo o tamanho da comunidade de falantes de PLH variável (encontrámo-lo em comunidades com um grande número de falantes, como também em situações de bilinguismo familiar, isolado de uma comunidade emigrante). Varia, ainda, a língua maioritária em contacto com o PLH (por exemplo, o francês em contacto com o PLH em França, no Luxemburgo, na Bélgica, em partes da Suíça ou do Canadá; o inglês em contacto com o PLH no Reino Unido, nos EUA, Canadá ou África do Sul). Este livro tem um especial enfoque no PLH em contacto com a língua alemã, sobretudo em comunidades emigrantes portuguesas na Alemanha e na Suíça, não deixando, porém, de discutir situações de bilinguismo e estudos empíricos envolvendo outras línguas maioritárias.

2.1. Português língua de herança (PLH)

O português como língua de herança pressupõe um enquadramento sociológico nos movimentos migratórios de uma ou várias comunidades linguísticas, considerando-se, pois, o uso da língua portuguesa na diáspora e por diferentes gerações de emigração. Tal como na sua vertente monolingue, também enquanto língua de herança se contemplam as diferentes variedades do português distribuídas por falantes de proveniência linguística, cultural e/ou geográfica plural. Assim, o PLH abarca não só os dialetos e a norma-padrão europeia de Portugal, como também as variedades do Brasil, dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) e de Timor-Leste, dada a particularidade de "[o]s países falantes da língua portuguesa não (…) [serem] vizinhos entre si" (Teixeira, 2016, p. 7).

Num total de mais de sete mil línguas faladas em todo o mundo (SIL International, 2024), a língua portuguesa posiciona-se, atualmente, no terceiro lugar entre as línguas oficiais da União Europeia (UE) com maior número

de falantes a nível mundial (Eurocid, 2024), sendo utilizada por 3,7% da população global (Camões, 2022). Na UE, a população falante de português ascende a perto de 3% da população (Eurocid, 2024). O português representa, assim, a língua mais falada no hemisfério sul e também já a quinta mais utilizada na internet (Camões, 2022). Estimam as Nações Unidas que, para além dos já mais de 10 milhões de falantes em Portugal, venha a contabilizar-se um total aproximado de 400 milhões, em 2050, e de mais de 500 milhões de falantes até ao ano de 2100 (cf. ibd.). Tendo, em 2022, ocupado o 8.º lugar das línguas mundialmente mais faladas, a língua portuguesa contabilizava já 263,6 milhões de falantes enquanto língua materna (LM, L1) ou segunda (L2), de acordo com o Catálogo *Ethnologue* (Eberhard et al., 2023).

Dada a distinta categorização enquanto L1 ou L2, mostra-se pouco praticável isolar os falantes de herança entre os restantes, não sendo possível determinar o número exato daqueles. Acresce que os dados complementares respeitantes à naturalidade, nacionalidade e país de residência de cada falante não determinam, necessariamente, a identificação óbvia e linear enquanto falantes de LH. Deste modo, resta apreciar os movimentos migratórios, deduzindo-se, a partir do número de emigrantes, a extensão mínima de falantes de português na diáspora. Enquanto língua de e/imigração (e de herança), o português reporta-se a cerca de 2 milhões de Portugueses emigrados em todo o mundo (Vidigal, 2022). Nos países terceiros, têm destaque os Estados Unidos da América (EUA), o Canadá e o Brasil enquanto destinos com o maior número de falantes de português nascidos em Portugal (Pena Pires et al., 2022). No continente europeu, o português é falado e encontra importantes comunidades de falantes em França (onde se regista o maior número, a nível mundial, de emigrantes portugueses nascidos em Portugal), na Suíça, no Reino Unido (principal destino de emigração também em 2021), Espanha e Alemanha, entre outros (ibd.).

As estimativas do Observatório da Emigração (ibd.), baseadas em dados recolhidos e disponibilizados pelas Nações Unidas, partem de um total de 2 081 419 emigrantes portugueses, em 2020, distribuídos pela Europa (1 451 252), América (579 178) e outros (50 989) – entendendo-se por emigrantes portugueses aqueles residentes no estrangeiro nascidos em Portugal ou com nacionalidade portuguesa; mais uma vez não permitindo distinguir falantes de herança (de 2.ª geração de emigração e seguintes) com distinta naturalidade ou sem nacionalidade portuguesa, bem como considerando o contexto predominantemente português europeu. Sendo uma das línguas mais faladas na Europa entre os imigrantes que ali residem,

impactam nesta expressividade não só os movimentos migratórios entre países da EU, como também os que ali trazem os falantes das variedades brasileira e africanas (Observatório da Emigração, cf. Vidigal, 2022).

De realçar, também, que se encontra atualmente em recuperação a queda de emigração que fora globalmente registada, de forma abrupta, devido à pandemia Covid-19 e ao Brexit (Pena Pires et al., 2022). Embora ainda não se registem os valores pré-pandemia (cerca de 80 mil emigrantes portugueses), contabilizaram-se pelo menos 60 mil saídas de portugueses, em 2021 – mais 15 mil do que no ano de 2020 (ibd.). Ao passo que, nos países de emigração mais antigos, como a França, se regista um envelhecimento da população emigrada (Portugueses emigrados em países da OCDE com idade superior a 64 anos aumentaram de 9% para 17%, desde 2001 a 2011), o inverso se constata nos destinos de emigração mais recente, como o Reino Unido. Mantém-se, no entanto, maioritariamente o perfil de trabalhadores ativos pouco qualificados, embora a proporção dos mais qualificados tenha vindo a crescer significativamente, quase se duplicando a percentagem de emigrantes portugueses residentes em países OCDE com formação superior (de 6% para 11%, de 2001 a 2011). Portugal continua, pois, em termos acumulados, a ser o país europeu com a maior proporção de emigrantes relativamente à população residente, com uma taxa aproximada de 25% da população portuguesa emigrada fora do seu país (ibd.).

2.1.1. Da migração portuguesa "transoceânica" à "intra-europeia"

Nos aproximadamente 600 anos de diáspora "lusitana" (Arroteia, 2011b), assiste-se a distintos ciclos migratórios que viriam a estabelecer comunidades portuguesas um pouco por todo o mundo. Considerando a história mais recente, merecem particular destaque os ciclos de migração portuguesa "transoceânica" e "intra-europeia" (ibd.).

Na transição do século XIX para o século XX, a emigração portuguesa caraterizava-se por uma distância geográfica considerável, tendo como principais destinos o Brasil, os Estados Unidos da América e também o Canadá (para além de outros) – mantendo-se enquanto emigração tradicional até hoje. O enquadramento social, económico e político de então favorecia a saída da pátria portuguesa face a uma parca indústria e uma agricultura desproporcional (excessiva), bem como considerando a instabilidade sociopolítica no âmbito da queda da Monarquia em 1910 (ibd.). Os mesmos

pressupostos guiariam, posteriormente, as novas saídas além-fronteiras, quando, a partir de meados daquele século XX, a procura de perspetivas laborais era saciada pelas ofertas e relatos de êxito por emigrantes anteriores e já estabelecidos nos países de acolhimento. No contexto global do pós-II Guerra Mundial (e respetiva ausência ou insuficiência de mão-de-obra generalizada nos países europeus mais afetados pela destruição), e no contexto local do Estado Novo (1933-74) e Guerra Colonial (1961-74), iniciava-se um novo ciclo migratório europeu em inícios dos anos 50, em que o habitual destino português do Brasil era gradualmente completado (senão mesmo substituído) por áreas geográficas mais próximas e intracontinentais (Berretta Soares, 2010). Assistindo-se a uma diminuição de emigração portuguesa para o Brasil desde 1952 (Arroteia, 2011b), aumentava simultaneamente a saída portuguesa para os países da Europa. Nestes, a reconstrução pós-guerra (financiada pelos EUA através do plano Marshall) exigia mão-de-obra inicialmente preenchida por refugiados de guerra, vindo posteriormente a contemplar trabalhadores emigrantes, sobretudo do sul da Europa e, portanto, também de Portugal. Assim, a partir dos anos 60, a emigração portuguesa tinha sobretudo como destino a França, quer através de contratações legais, quer por meio da emigração clandestina "a salto" (Arroteia, 2011a, 2011b; Baganha, 2000; Pinheiro, 2010; Volovitch-Tavares, 2016), alastrando-se, no entanto, a outros países como a Alemanha, o Luxemburgo e a Suíça. De forma gradual, também os emigrantes portugueses viriam a preencher, substituindo os operários locais, os postos de trabalho "sujos e mal pagos" (Baganha, 2000, p. 214) na construção civil, agricultura e serviços domésticos, atingindo a emigração portuguesa europeia o seu auge em 1970 e apresentando uma média anual de partidas de 122 000 emigrantes portugueses, entre 1965 e 1974 (ibd.).

Deste modo, a migração portuguesa "intra-europeia" encontra-se faseada num primeiro momento iniciado nos anos 50 e que se alastra até ao início da década de 70. Nesse período, a emigração laboral visava satisfazer as necessidades de desenvolvimento industrial e económico dos países acolhedores de forma transitória e temporária, por um lado, e a crescente procura de condições laborais que não eram encontradas em Portugal e outros países economicamente periféricos, por outro. Enquanto movimento marcadamente laboral, a emigração portuguesa desta primeira vaga caraterizava-se sobretudo pela partida de homens adultos e de forma isolada, sem que estes se fizessem acompanhar por cônjuges ou filhos, na prossecução do tradicional mito do retorno. Já após os anos 60 se seguiu um período de emigração mais acentuada, em que os trabalhadores começavam a estabelecer-se com as suas famílias no país gradualmente tornado nova

pátria, já que a de origem não oferecia perspetivas (nem alternativas) ao então regime ditatorial salazarista, à Guerra Colonial e aos seus posteriores efeitos também laborais, sobretudo para jovens militares (Arroteia, 2011b). No entanto, o projeto de retorno viria a ser continuado, aplicando-se, agora, ao retorno não individual, mas familiar (Baganha, 2000).

Em resultado do estabelecimento crescente de emigrantes com as suas famílias de forma já não temporária, mas cada vez mais definitiva, e atendendo sobretudo ao agravamento económico com a crise do petróleo em 1973, os países de acolhimento europeus passaram a aplicar políticas de contenção migratória através de incentivos monetários ao regresso destes emigrantes aos seus países natais. Tal viria a coincidir com uma maior abertura à emigração portuguesa pelo Estado Novo que, no entanto, já se mostrava tardia (sendo apenas concretizada após a revolução de 1974, cf. Baganha, 2000). Iniciava-se, assim, um novo período de (r)emigração portuguesa "intra-europeia", caraterizado por valores de emigração elevados até 1974, vindo posteriormente a decair em 1978 para valores inferiores aos registados nos anos 50 (ibd.). Os casos de retorno desta segunda fase (quando aconteciam) representavam, globalmente, casos de sucesso económico após, em média, 10 a 14 anos de permanência no estrangeiro (leia-se: Europa), sendo que, no caso português, a maioria dos emigrantes regressados a Portugal naquele período retomaria a sua atividade na agricultura das zonas rurais de onde provinha, encontrando-se em idade ainda laboral, superior a 45 anos (ibd.). Ademais, "a larga maioria dos regressados (…) [eram] analfabetos (12%), não (…) [possuía] qualquer grau de escolaridade (24%) ou (…) [detinha] unicamente um nível de ensino básico (56%)" (Baganha, 2000, p. 225). A estes, juntavam-se os repatriados em contexto de descolonização, contribuindo para o aumento do retorno a Portugal. Ainda outros emigrantes em espaços europeus (e outros), no entanto, viriam a estabelecer-se definitivamente nos países de acolhimento, ainda que mantendo o projeto de retorno familiar adiado *ad aeternum*.

Na década de 80 aumentavam, de novo, substancialmente, os movimentos de emigração portuguesa para o Canadá e os Estados Unidos, representando aproximadamente 30% das saídas totais portuguesas (Marques & Góis, 2014). Já na Europa, a presença de emigrantes portugueses apresentava-se em decrescendo entre 1981 e 1985 (ibd.), vindo posteriormente a aumentar exponencialmente o número de Portugueses residentes em países de acolhimento europeus com a sucessiva inclusão de Portugal nos espaços e parcerias europeias, aderindo à então Comunidade Económica Europeia (CEE) em 1986. É a partir de meados da década de 80 que a emigração

portuguesa é renovada por diferentes destinos e pressupostos, desta vez incidindo fortemente na emigração para a Suíça (59%, entre 1985 e 1991) ao invés da França (6%, em igual período), e vindo a incluir fluxos migratórios temporários para destinos alternativos (também) no Médio Oriente (ibd.). Do mesmo modo, outros destinos menos tradicionais viriam a ser mais significativos (Andorra, Espanha, Reino Unido, Angola e, novamente, Brasil), compondo-se a emigração portuguesa até à primeira década do presente século por aqueles e por destinos europeus já habituais, incluindo a Suíça e o Luxemburgo (ibd.). É no espaço europeu que a livre circulação fomenta os novos movimentos migratórios temporários, continuamente guiados por condicionalismos económico-sociais como a crise financeira de 2008, mostrando-se difícil, senão mesmo impossível, distinguir os exatos movimentos migratórios permanentes dos temporários, sendo que estes últimos poderão incluir saídas e (re)entradas individuais híbridas, contabilizadas de forma plural. O caráter (agora também) temporário estende-se, pois, desde 2020, ao cenário migratório global (com queda abrupta) resultante não só da pandemia covid-19, como também do Brexit, da oclusão da guerra na Ucrânia e do consequente agravamento da inflação (Pena Pires et al., 2022).

Embora a emigração portuguesa para países de acolhimento, sobretudo europeus, apresente, agora, mão-de-obra com proporcionalmente maior formação superior, esta continua a, globalmente, ser pouco qualificada, apresentando uma tendência geral para o envelhecimento (ibd.). Atualmente, a emigração portuguesa no continente europeu é, segundo o Observatório da Emigração, mais expressiva em França, na Suíça, no Reino Unido e na Alemanha, entre outros (ibd.). No âmbito do presente livro, o foco será, pois, direcionado para o contexto da (e)migração portuguesa para a Alemanha (e a Suíça germanófona).

2.1.2. Um recorte: a (e)migração portuguesa para a Alemanha

Sendo a emigração portuguesa para a Alemanha um fenómeno já secular, a história mais recente no contexto das migrações intra-europeias confere especial relevo ao espaço temporal iniciado nos anos 60 do século passado. Recordando a consequente contextualização político-económica de então, viriam a coincidir as políticas europeias de restrição à emigração com a crise petrolífera de 1973-74 e com a pretendida abertura do Estado Novo face à emigração portuguesa até ali fortemente contida: o controlo das saídas portuguesas era garantido e coordenado pela "Junta da Emigração", criada em 1947, salvaguardando interesses laborais nacionais de

mão-de-obra. Neste âmbito, foram igualmente estabelecidos, na década de 60, acordos de contratação de trabalhadores portugueses por países como a França, a Holanda e a República Federal da Alemanha (RFA) (Baganha, 2000), permitindo ao Estado português não só lucrar economicamente com as remessas destes emigrantes, como igualmente definir e controlar as saídas dos mesmos. O acordo bilateral com a Alemanha firmou-se, pois, a 17 de março de 1964, sendo posteriormente publicado em *Diário do Governo* a 1 de maio do mesmo ano. O expoente destes trabalhadores estrangeiros contratados por acordos bilaterais com a Alemanha viria a ser o português Armando Rodrigues de Sá, contabilizando o "emigrante um milhão" ("der (ein)millionste Gastarbeiter"). A designação de *Gastarbeiter* enquanto trabalhador convidado ou "de visita" compreendia implicitamente o retorno ao país natal após uma estadia de trabalho temporária, de apenas alguns anos, para supressão de necessidades laborais pontuais (p. ex. no setor marítimo e indústria pesqueira, na agricultura e silvicultura, do setor têxtil até ao da fundição e produção vidreira; cf. Studemund-Halévy, 2007). Daí que, inicialmente, o projeto de emigração fosse bilateralmente assumido enquanto provisório. Desde aquele ano de 1964 até ao termo oficial de recrutamento de trabalhadores estrangeiros (*Anwerbestopp*, em 23 de novembro de 1973), no entanto, viriam a estabelecer-se na República Federal da Alemanha os emigrantes portugueses de 1.ª geração (Berretta Soares, 2010) – num total de cerca de 170 000 dos aproximadamente 1,4 milhões de Portugueses emigrados entre 1960 e 1973 (Studemund-Halévy, 2007) – motivados, também, pelo receio de não mais poderem regressar em trabalho àquele país face às políticas restritivas então impostas. Por sua vez, em Portugal, a liberalização tardia das saídas portuguesas (reconhecendo o benefício económico das remessas dos emigrantes portugueses) apenas se viria a concretizar constitucionalmente em 1976 com o "direito individual de mobilidade interna" (Baganha, 2000), já se encontrando encerradas para entrada de trabalhadores estrangeiros as fronteiras dos principais países-alvo. A estadia temporária da 1.ª geração de emigrantes portugueses estabelecidos na RFA tornar-se-ia, pois, duradoura e o seu retorno adiado. A composição desta 1.ª geração de emigrantes lusófonos compreende, no entanto, também falantes de português de outros países para além de Portugal, incluindo os que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Do mesmo modo, não só a RFA, mas também a então RDA (República Democrática da Alemanha, DDR – *Deutsche Demokratische Republik*) recrutaria, a partir dos mesmos anos 60, "trabalhadores contratados" ("Vertragsarbeiter") provenientes de países ideologicamente próximos, incluindo, também, Angola e Moçambique.

Tratando-se inicialmente, e em maior extensão, de homens adultos em idade laboral, cedo se passaria da emigração individual para o plano familiar. No início dos anos 80, começariam a estabelecer-se os emigrantes de 1.ª geração de forma não-temporária, assistindo-se a um aumento de (re)unificação familiar na diáspora (Berretta Soares, 2010) e abrindo caminho ao estabelecimento da 2.ª geração de emigrantes. Ainda assim, os incentivos ao regresso ao país natal (nomeadamente, atribuindo-se um subsídio ao retorno no valor de 10.000 DM, em 1982) resultariam numa diminuição quantitativa também dos trabalhadores portugueses (emigrados nos anos 60 e 70) no período compreendido entre 1981 e 1985 (Marques & Góis, 2014). A partir de meados dos anos 80, no entanto, e com a adesão de Portugal à CEE, aumentaria o número de Portugueses residentes na Europa e, portanto, também na Alemanha (ibd.). A transição para a década seguinte seria então marcada pela queda do muro de Berlim, a 9 de novembro de 1989, e consequente reunificação alemã. A reconstrução económico-social da Alemanha de leste (*Aufbau Ost*) viria, pois, a propiciar novamente oportunidades laborais pontuais na década de 90, nomeadamente na construção civil, beneficiando também os "novos" (e/ou r)emigrantes portugueses, a partir de 1992, da livre circulação de trabalhadores pertencentes a países da CEE (Marques, 2010). Ultrapassado o auge da construção civil em meados daquela década (Duarte, 2010), no entanto, a emigração pontual (não só portuguesa) para a Alemanha apresentava já uma tendencial regressão. Na entrada no novo milénio, e tendo em conta a faixa etária dos emigrados nos anos 60 e 70 do século anterior, viria a gradualmente constituir-se já a 3.ª geração de emigrantes portugueses residentes na Alemanha, por sua vez implicando a possibilidade de retorno da primeira face ao fim de vida laboral: as ocupações laborais distribuíam-se, então, pela indústria transformadora, pela prestação de serviços e pelo setor da construção (Studemund-Halévy, 2007), tendo a automatização na indústria de produção contribuído para a redução de trabalhadores e incentivos à pré-reforma (Klimt, 2003). Com a crise financeira de 2008, um novo movimento migratório laboral viria a marcar também a emigração portuguesa, registando-se um aumento exponencial de trabalhadores portugueses e espanhóis na Alemanha que mais do que duplicaria o volume anterior, tratando-se maioritariamente de jovens trabalhadores altamente qualificados e com formação superior (Domid.org, 2018), os quais continuam atualmente presentes no cenário de emigração portuguesa. Segundo dados do Instituto Federal de Estatística (Destatis, 2021a), registava-se, a 31 de dezembro 2020, um total de 138 555 Portugueses residentes na Alemanha, sendo 44,9% do sexo feminino. Deste total, a média de idade é de 44,3 anos, sendo mais

expressiva a faixa etária entre os 50 e os 55 anos (15 545), logo seguida pela faixa dos 45 a 50 anos de idade (15 170) e dos 40 a 45 anos (13 075). Já a pressuposta 1.ª geração se fica pelos valores totais de 12 710 (entre os 55 e 60 anos de idade) e de 8 215 para as idades superiores a 75 anos, logo seguida pela faixa dos 60 a 65 anos, com 7 615. Dos 138 555 Portugueses registados como residentes na Alemanha em 2020, nasceram na Alemanha 17,1% (23 692). Naturalizaram-se Alemães, no ano de 2020, apenas 635 (em distribuição paritária de género) e, em 2022, 715 (sendo 51,75% do sexo feminino, cf. Destatis, 2021b). Apresentando-se, em 2020, equilibrada a proporção dos estados civis solteiro (42,6%) e casado (43,3%), a duração média da estadia na Alemanha ascende a 23,9 anos (ibd.). Os dados mais recentes (Destatis, 2024) contabilizam atualmente, para o ano de 2022, um total de 136 765 Portugueses residentes na Alemanha, ali representando 0.16% da população total (84 358 845 habitantes) e 1.11% da população estrangeira (12 324 195).

Em suma, a emigração portuguesa contemporânea com destino à Alemanha apresenta diferentes fases (Duarte, 2010), podendo a primeira balizar-se entre o início dos anos 60 e o início dos anos 70 do século anterior, resultando da crise económico-social então vigente em Portugal. A esta segue-se um período de retorno ao país natal, desde meados dos anos 70 até meados da década seguinte. Posteriormente, inicia-se uma nova fase aquando da adesão portuguesa à CEE, perdurando até ao período exponencial na construção civil, em meados dos anos 90. Após uma tendencial redução de emigração no final daquela década, a viragem para o novo milénio carateriza-se pelo, até então, mais elevado número de emigrantes portugueses (133 726 no ano de 2000, cf. Duarte, 2010), apresentando Portugal um longo historial de emigração em que, ao longo de quatro décadas, "431,000 people entered the country and 332,000 left it" (ibd., p. 94).

2.2. Contributos da investigação linguística sobre o PLH

A língua portuguesa enquanto LH presta-se ao estudo da aquisição linguística em geral e no contexto emigratório especificamente bilingue (Flores, 2016), tendo sido objeto de estudo com interesse crescente, dadas as suas variedades e geografias diversas de ocorrência. Nos EUA, por exemplo, constituem especial objeto de estudo as variedades do Português do Brasil, de Cabo Verde, dos Açores e da Madeira, para além da norma-padrão europeia (Ferreira, 2007; Freire & Ferreira, 2015; Pires & Rothman, 2009; Rothman, 2009; Rothman & Judy, 2014; Silva, 2015; Silva & Soares, 2021; entre

outros). Já o português europeu é igualmente alvo de interesse dos estudos linguísticos no Canadá (Graça & Rato, 2021; Lopes & Lopes, 1991), bem como, por definição, no espaço europeu, abarcando países como a Alemanha, França, Inglaterra¸ Suíça, Andorra, entre outros (Almeida et al., 2012; Berthele & Vanhove, 2017; Casa Nova, 2014; Desgrippes & Lambelet, 2017; Faneca, 2016; Melo-Pfeifer, 2014; Souza & Barradas, 2015; Tomaz et al., 2019; entre muitos outros).

Os atuais estudos sobre PLH incidem tanto sobre questões didáticas de ensino-aprendizagem e as suas políticas de ensino (Duarte, 2010; Duarte & Roth, 2008; Flores et al., 2020; Freire & Ferreira, 2015; Gonçalves, 2019; Gonçalves et al., 2021; Melo-Pfeifer, 2014; Melo-Pfeifer & Schmidt, 2018; entre outros) quanto sobre aspetos da herança cultural e construção de identidades (Faneca, 2016; Gonçalves, 2020). Já as diferentes variedades e contextos de utilização permitem uma abordagem que visa isolar alguns fatores de aquisição, tais como o tipo e frequência do *input* linguístico a que estes falantes se encontram expostos. A partir do uso e desempenho destes falantes na sua LH, visa extrair-se informação sobre a forma como diferentes níveis de quantidade e qualidade de *input* linguístico moldam o processo de aquisição linguística, numa análise à luz das teorias de aquisição. Verificando-se, em muitos estudos, um desenvolvimento particular da LH, que se distingue em alguns aspetos do desenvolvimento linguístico em contexto monolingue, bem como a necessidade de um período de estabilização de competências que pode ser mais prolongado do que na aquisição monolingue, os estudos sobre PLH contribuem também para esta análise. De igual modo, os diferentes registos (coloquial, erudito, in/formal) patentes no PLH de distintos falantes permitem caraterizar o *input* linguístico disponível e alcançável pelo falante de herança. Bem assim, a combinação linguística do português enquanto LH com outra(s) língua(s) distinta(s) permite concluir sobre a importância da presença/ausência de estruturas linguísticas semelhantes/distintas, numa abordagem interlinguística comparada.

Enquanto língua de herança amplamente difundida na diáspora, o PLH abre ainda a possibilidade à apreciação de mudança linguística em contexto intergeracional, quando se apreciam as primeiras e atuais gerações de falantes, assim como as manifestações linguísticas de falantes de herança do PE com processos de mudança linguística observados noutras variedades do português (cf. Rinke & Flores, 2021).

Por fim, pelo facto de o português, incluindo o PLH, se desdobrar em registos e geografias diversas, a comparação entre falantes de herança de distintas variedades presta-se a ser uma abordagem alternativa à habitual comparação entre falantes bilingues e monolingues. Assim, as dificuldades habitualmente percecionadas ou pressupostas enquanto desvios da norma-padrão são gradualmente contrapostas a uma *baseline* igualmente bilingue, deste modo permitindo uma comparação inter- e intra-falantes, por analogia ao estudo longitudinal. Com contextos diversos providenciados por distintas línguas maioritárias em co-ocorrência com o PLH (por exemplo, o português em contacto com o alemão, o francês e o italiano no contexto suíço, cf. Flores, Gonçalves, Rinke, & Torregrossa, 2022) consideram-se, então, e entre outras, as possibilidades de tranferência interlinguística, bem como de mudança diacrónica por influência intergeracional.

Nas próximas três secções, iremos discutir as evidências científicas da investigação linguística sobre o PLH centradas nas questões aqui sumarizadas, nomeadamente: o papel da quantidade de exposição linguística no desenvolvimento do PLH, o papel dos registos linguísticos e da instrução formal e o papel da língua dominante.

2.2.1. O papel da quantidade de exposição linguística e da natureza das estruturas linguísticas

Uma das questões que tem ocupado um lugar importante no debate em torno dos fatores que influenciam o processo de aquisição linguística centra-se no papel da **quantidade de exposição linguística** necessária à aquisição de determinadas propriedades linguísticas. Sabemos que existe uma relação entre a quantidade de exposição linguística que a criança recebe e o desenvolvimento do seu conhecimento linguístico, embora esta relação não seja linear e não afete todas as propriedades linguísticas da mesma forma (Flores & Correia, 2016; Unsworth, 2015). Sendo pouco frutífero controlar a variação na quantidade de exposição linguística em contextos de aquisição monolingue, é sobretudo do campo de estudo da aquisição bilingue que nos chegam as principais conclusões relativamente à natureza desta relação. O estudo de línguas de herança é particularmente revelador, por se tratar da língua na qual se verifica maior oscilação na quantidade de *input* a que a criança bilingue está exposta.

Sabe-se que, não tendo exposição suficiente em determinada fase de desenvolvimento, uma determinada propriedade poderá demorar mais tempo

do que esperado a ser adquirida (Blom, 2010; Gathercole & Thomas, 2009; Gathercole et al., 2013; Hoff & Naigles, 2002; Hoff et al., 2012; Rodina & Westergaard, 2017; Thordardottir, 2014). Esta demora na aquisição e estabilização de determinadas áreas do conhecimento linguístico também foi observada no desenvolvimento da competência bilingue de crianças luso-alemãs, relativamente a algumas propriedades do português, a sua LH. Este desenvolvimento mais lento verifica-se sobretudo em relação a propriedades linguísticas que, mesmo na aquisição monolingue, são estabilizadas tarde. Revemos, a título exemplificativo, quatro destes estudos, que incidem sobre diferentes propriedades do PE.

(a) ***Sobre a posição dos pronomes clíticos em PLH***

Num dos primeiros estudos empíricos sobre o tema (Flores & Barbosa, 2014), analisamos uma propriedade do PLH que é particularmente complexa e de aquisição tardia: a colocação das formas pronominais clíticas.

O sistema de colocação dos pronomes clíticos é uma das propriedades mais complexas da gramática do PE. Normalmente, os pronomes ocorrem em ênclise à forma verbal. A próclise ocorre em contextos como as orações subordinadas introduzidas por um complementador (1a), sintagmas-Qu (1b), quantificadores indefinidos não específicos ou negativos (1c) ou contextos de negação frásica (1d), entre outros.

(1) a. Eu sei que ele a viu.
b. Quem a viu?
c. Alguém/ninguém a viu.
d. A Maria não a viu.

Sabemos que na aquisição monolingue do PE, o conhecimento da posição do clítico é estabilizado tarde, verificando-se uma tendência para o uso da ênclise em contextos de próclise até fases tardias do desenvolvimento linguístico (6 anos de idade) (Costa & Lobo, 2013). Contudo, a aquisição da próclise também se dá em etapas, dependendo dos contextos que desencadeiam a posição proclítica. Costa e Lobo (2013, p. 280-281) propõem a seguinte ordem de aquisição dos contextos de próclise (2):

(2) negação > sujeitos negativos + orações completivas > advérbio já > orações adverbiais > sujeitos quantificados

A complexidade inerente a este fenómeno levanta questões interessantes ao nível dos estudos em aquisição e torna-o particularmente adequado à investigação do desenvolvimento de uma língua de herança. Uma das questões proeminentes neste âmbito prende-se com o *timing* de aquisição da ênclise e da próclise em PLH. Será que as crianças falantes de herança do português também apresentam uma aquisição mais tardia da próclise, generalizando a ênclise a contextos que exigem próclise? E será que também em PLH podemos distinguir diferentes etapas de aquisição dos diferentes contextos desencadeadores de próclise, tal como descrito na aquisição L1 do PE?

O estudo de Flores e Barbosa (2014) usa uma tarefa de produção provocada de frases que inclui contextos de ênclise (3a) e contextos de próclise (3b), aplicando-a a um grupo de crianças lusodescendentes, residentes na Alemanha, com idades entre os 7 e os 12 anos, e um grupo monolingue a residir em Portugal.

(3) a. Eu vi-a ali.
b. Agora já **o** vi. [Frases-estímulo do estudo de Flores & Barbosa, 2014]

Os resultados demonstram grande variação intra-grupal na produção de frases que requerem a próclise no grupo de falantes de herança, com taxas de produção de próclise inferiores aos resultados do grupo monolingue (cf. Gráfico 1). Contudo, como demonstrado no Gráfico 1, algumas crianças bilingues (FH) apresentam taxas de produção de próclise semelhantes às das crianças a residir em Portugal.

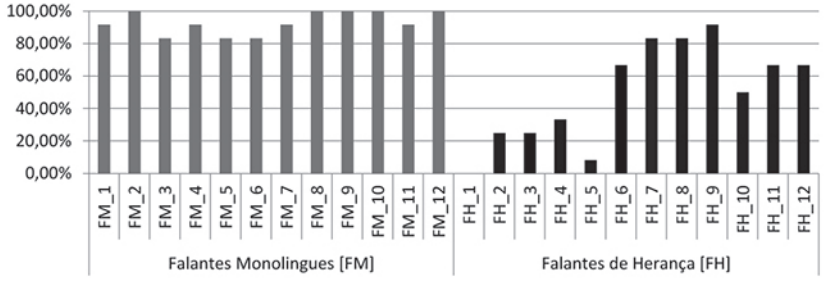


Gráfico 1. Próclise: percentagem de acerto (grupo monolingue e grupo falantes de herança, adaptado de Flores & Barbosa, 2014).

Os contextos de ênclise não levantam problemas em nenhum dos grupos, mostrando que o padrão enclítico é, de facto, estabilizado antes dos 7 anos de idade, tanto em crianças monolingues, como em crianças bilingues de PE. Os resultados do grupo bilingue, que inclui crianças com idades entre os 8 e os 12 anos, mostram que as crianças lusodescendentes acabam por adquirir as regras de colocação do clítico, embora demorem mais tempo do que as crianças monolingues e apresentem maior variação. Duas conclusões importantes emergem deste estudo: (1) as crianças bilingues luso-alemãs seguem o padrão de aquisição dos clíticos do português L1; os erros que se verificam são sempre casos de produção de ênclise em contextos de próclise, e nunca ao contrário; (2) as crianças bilingues luso-alemãs também seguem o percurso de aquisição dos contextos de próclise do português L1; começam por adquirir a próclise em contextos de negação frásica, tendo mais dificuldades na produção de próclise com advérbios e quantificadores.

Não obstante o número limitado de participantes, este estudo foi um dos primeiros estudos empíricos sobre o desenvolvimento do português enquanto língua de herança a sugerir que poderão ser sobretudo as estruturas linguísticas adquiridas tarde no desenvolvimento L1 de uma língua as que apresentam um desenvolvimento mais lento na aquisição bilingue.

(b) ***Sobre a seleção do modo conjuntivo em orações completivas em PLH***

Chegámos a conclusões semelhantes numa investigação sobre a distribuição do modo verbal em orações completivas do PE por parte de crianças e adolescentes bilingues português-alemão (7 a 16 anos de idade) a residir na Alemanha (Flores et al., 2017).

O estudo parte dos resultados da investigação levada a cabo por Jesus (2014), que atestou diferentes estágios de aquisição dos modos indicativo e conjuntivo em orações completivas do PE, dependendo da natureza semântica do verbo da oração matriz. A autora mostra que o modo indicativo, usado em contextos epistémicos (como exemplificado em (4a), em que o verbo ficcional *sonhar* introduz uma situação epistémica), é adquirido e estabilizado muito cedo por crianças a adquirir o PE como L1. O conjuntivo, por sua vez, é assimilado em diferentes momentos de aquisição, com os contextos introduzidos por verbos volitivos (não implicativos) como *querer* (ex. 4b) a precederem os contextos introduzidos por verbos implicativos (como *deixar* 4c). Já os contextos introduzidos por predicados epistémicos fracos (não verídicos), como *duvidar* (4d) correspondem a estruturas tardias em PE, estabilizadas apenas por volta dos 10 anos de idade.

(4) a. O cão sonhou que o gato estava a voar.
b. A mãe pata queria que o patinho apagasse a televisão.
c. O gato deixou que a bola caísse ao chão.
d. O cão duvidava que o gato apanhasse a bola. (frases-estímulo usadas neste estudo).

Para confirmar se as crianças bilingues, falantes de PLH, apresentam estágios de aquisição do indicativo/conjuntivo em orações completivas de forma semelhante aos atestados por Jesus (2014) para as crianças monolingues, replicámos o teste de produção provocada de orações completivas de Jesus (2014). Nesta tarefa, os participantes tinham de ajudar a investigadora a contar três histórias, que eram acompanhadas de imagens (cf. Imagem 1 para um exemplo de imagem da história *A bruxa e a princesa*).



Imagem 1. Imagem da tarefa de completamento de Jesus (2014).

A tarefa consistia, especificamente, no completamento, por parte do participante, de frases não acabadas pela investigadora ao longo da narração. No exemplo (5), espera-se o completamento da frase com o verbo no conjuntivo, uma vez que a completiva é introduzida pelo verbo não implicativo 'mandar'.

(5) *Investigadora:* A bruxa disse: "Trago laranjas muito docinhas, queres provar?". A princesa cheirou a laranja, mas não gostou muito.

> Por isso, pensou: "Podem ter veneno…", e disse à bruxa: "Sai do meu palácio".
> Então a princesa mandou que…
> *Resposta esperada:* …a bruxa **saísse** do palácio.

A tarefa foi aplicada a 50 crianças e adolescentes, todos oriundos de famílias emigrantes portuguesas a residir na Alemanha (na cidade de Hamburgo), juntamente com um breve questionário sociolinguístico.

Os resultados deste estudo mostram que as crianças bilingues, em geral, não apresentam dificuldades no uso do indicativo nos contextos que elicitam o indicativo. Contudo, a produção do conjuntivo é significativamente influenciada pela idade dos participantes, assim como pela quantidade de português falado no seio da família. Em particular, verificou-se um efeito da geração dos pais sobre o desempenho linguístico das crianças e adolescentes bilingues. Os participantes com dois pais portugueses de primeira geração, que usam predominantemente a LH em casa, produzem o conjuntivo mais cedo do que os participantes que são filhos de pais bilingues e, por conseguinte, usam tanto o alemão como o português na comunicação doméstica.

A Tabela 3, que reproduz parte dos resultados apresentados no estudo de Flores, Santos, et al. 2017, na Tabela 8 do artigo original, p. 821), mostra a taxa de produção do conjuntivo por faixa etária dos participantes e por geração dos pais (pais de 1.ª geração, que falam maioritariamente português em casa, e pais de 2.ª geração, que falam português e alemão), nas condições com verbos implicativos (*achar bem* e *deixar*) e com verbos não implicativos (*querer* e *mandar*).

Tabela 3. Produção do conjuntivo por faixa etária dos participantes e por geração dos pais (em percentagem) (adaptado de Flores, Santos, Jesus, & Marques, 2017).

	Predicados implicativos		Predicados não-implicativos	
	Pais de 1.ª geração	Pais de 2.ª geração	Pais de 1.ª geração	Pais de 2.ª geração
6-7 anos	0	4,2	12,5	20,8
8-9 anos	35	6,2	47,5	12,5
10-12 anos	62,5	28,6	62,5	25
13-16 anos	78,13	70,83	96,88	91,67

Os resultados mostram um uso residual do conjuntivo por parte de crianças bilingues de 6 e 7 anos de idade (4,2% a 20,8%). A taxa vai aumentando nas faixas etárias de 8-9 e de 10-12 anos de idade, contudo, este aumento é mais siginificativo no grupo de crianças de famílias de 1.ª geração. Mostra-se, ainda, que, em idades mais avançadas (13-16 anos), os jovens bilingues já não apresentam diferenças entre si na produção do conjuntivo, independentemente da quantidade de português falado em casa. Eventuais demoras na produção do modo conjuntivo nos contextos testados parecem, por isso, ser superadas em estágios mais avançados do desenvolvimento linguístico. Confirmando conclusões de outras pesquisas (Hoff et al., 2012), este estudo também identifica um efeito significativo da existência de irmãos mais velhos, os quais tendem a introduzir mais cedo o uso da língua alemã no seio da família.

Concluindo, esta investigação confirma que uma exposição prolongada à LH ao longo da infância (i.e., sem interrupções de uso), mesmo que seja reduzida, é suficiente para que a criança lusodescendente adquira a propriedade investigada, atingindo um conhecimento bastante estável da sua LH, muito próximo do conhecimento interiorizado de um falante que cresce em contexto monolingue.

(c) ***Sobre a importância da complexidade das estruturas linguísticas***

A observação de que estruturas mais complexas e de aquisição mais tardia, como a próclise e o conjuntivo, são mais vulneráveis a efeitos de quantidade de exposição linguística do que estruturas menos complexas é confirmada num estudo recente envolvendo 43 crianças monolingues de português europeu e 25 crianças bilingues de português e alemão, com idades entre os seis e os dez anos (Correia et al., 2024).

O estudo de Correia et al. (2024) tem como objetivo atualizar e validar uma Tarefa de Repetição de Frases (TRF) para o PE, desenvolvida previamente no âmbito da ação COST ACTION IS0804, a LITMUS-SRT (Marinis & Armon-Lotem, 2015). A TRF é um instrumento de avaliação de competências linguísticas infantis já validada em várias línguas, que se tem revelado muito eficaz na avaliação do desenvolvimento linguístico tanto de crianças monolingues como de bilingues (e.g. Almeida et al., 2017; Andreou et al., 2021; Chiat, Armon-Lotem et al., 2013), uma vez que inclui estruturas linguísticas de diferentes níveis de dificuldade. Sabendo que as crianças repetem apenas frases com estruturas que já dominam, a não repetição de

determinadas estruturas linguísticas numa dada idade é indicativa de que essa estrutura ainda não foi (totalmente) adquirida pela criança.

A TRF usada neste estudo incluiu 15 estruturas sintáticas divididas em três níveis de complexidade (C1-menos complexo a C3-mais complexo), com quatro frases por estrutura, perfazendo assim um total de 60 itens de teste (mais dois itens de treino). A título ilustrativo, o nível menos complexo (C1) incluiu frases simples no pretérito e no futuro perifrástico (6a) e completivas não finitas com o verbo 'querer' (6b), o nível intermédio (C2) inclui frases passivas curtas (6c) e orações relativas de sujeito (6d). Por sua vez, no nível mais complexo (C3) foram incluídas, entre outras, frases contendo pronomes clíticos em posição de ênclise e de próclise (6e), assim como orações condicionais (6f).

(6) a. Os meninos vão comer as maçãs no jardim.
b. A menina quer comer um gelado na praia.
c. O pirata foi avistado na ilha.
d. Tu viste o rapaz que desenhou a mulher.
e. O dono da loja fechou-a depois do almoço.
f. O menino apanharia a bola, se fosse mais alto. [Frases-estímulo da TRF usada por Correia et al., 2024]

Além da TRF, os instrumentos de recolha incluíram ainda um questionário sociolinguístico (cf. Correia & Flores, 2021), preenchido pelos encarregados de educação das crianças bilingues. O questionário permitiu quantificar variáveis de experiência linguística, nomeadamente a riqueza do *input* a que a criança bilingue estava exposta na língua de herança, assim como a quantidade de exposição à língua de herança, acumulada ao longo da sua vida. O estudo pretendia, por um lado, averiguar se as etapas de desenvolvimento de crianças falantes de PE, adquirido em contacto monolingue ou em contacto com o alemão, eram comparáveis, isto é, se os dois grupos de crianças eram igualmente sensíveis aos diferentes graus de complexidade das estruturas linguísticas testadas. Complementarmente, pretendia analisar os efeitos das variáveis extra-linguísticas no desenvolvimento da LH nas crianças bilingues.

Os resultados estatísticos demonstram que a idade das crianças e o nível de complexidade predizem os resultados obtidos na TRF. Com o avançar da idade, cresce a taxa de repetição acertada das estruturas; e quanto mais complexa a estrutura, menos repetições acertadas puderam ser observadas. Embora estas variáveis expliquem os resultados de ambos os grupos,

como esperado, as crianças monolingues apresentam, globalmente, taxas de acerto mais elevadas. A título exemplificativo, o Gráfico 2 (adaptado do artigo original) apresenta as taxas de acerto (e variação) por nível de complexidade, de C1 a C3, divididas por grupo (o grupo bilingue na parte superior e o grupo monolingue na parte inferior). O gráfico mostra uma clara descida de acerto do nível C1 (estruturas menos complexas) para o nível C3 (estruturas mais complexas).

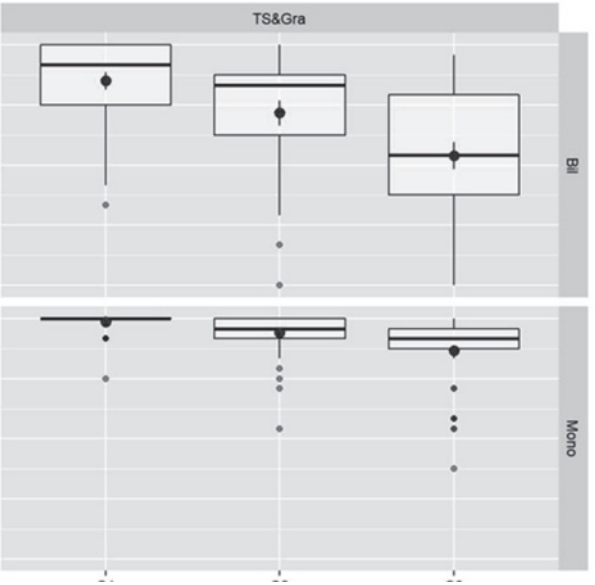


Gráfico 2. Taxa de acerto por nível de complexidade e por grupo.

Como previsto, e confirmando resultados de estudos prévios, os pronomes clíticos, o conjuntivo e o condicional, entre outras, são estruturas de aquisição difícil e prolongada em PLH. Os resultados demonstraram, ainda, que o desenvolvimento da língua de herança é significativamente influenciado pela riqueza do *input* na LH. Ou seja, as crianças que, no seu dia a dia, usam o português em diferentes contextos fora da família (por exemplo, nas aulas de PLH, em clubes associativos, na catequese, etc.) são as que apresentam resultados mais elevados na TRF (em particular, nos níveis de complexidade mais elevados).

(d) ***Sobre a exposição a registos formais e a codificação de aspeto nos tempos verbais***

O papel da riqueza e exposição ao *input* assume idêntica relevância quando se observa o desempenho de falantes de herança de português quanto ao conhecimento e uso de tempos gramaticais de passado, sem equivalência linear e com distinta codificação aspetual na sua língua maioritária alemã (Gráfico 3).

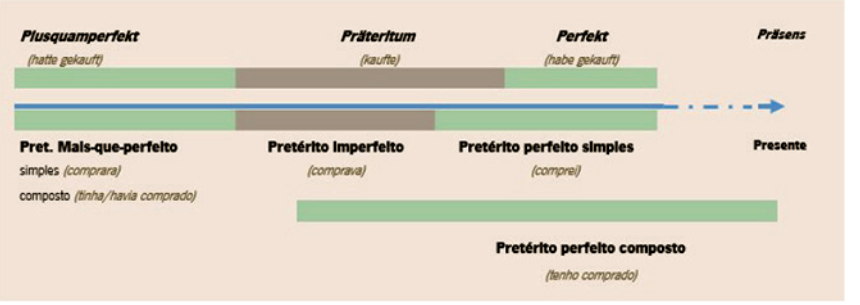


Gráfico 3. Sobreposição de tempos verbais do passado do português e alemão.

Em Senra (2022), testa-se o uso e o conhecimento (1) do Pretérito Mais-que-perfeito simples (PMqPs), com frequência associada ao registo formal, bem como (2) a distinção entre os Pretéritos Perfeito (sobretudo simples, PPs) e Pretérito Imperfeito (PI), atendendo à distinta codificação temporal e aspetual do sistema gramatical alemão. Ao passo que estes tempos verbais do português expressam a categoria gramatical de aspeto de forma inerente, dando conta das diferentes fases (i.e., do núcleo aspetual constituído por: processo preparatório, culminação e estado consequente) da situação descrita, a língua alemã quase não marca aspeto, relegando para o plano lexical as poucas exceções. O contraste entre idênticos grupos etários (infantil e adulto, mono- e bilingue) é, pois, utilizado para traçar os pressupostos estados inicial e final de aquisição, permitindo uma abordagem *cross-sectional* e contrastiva.

Numa tarefa de escolha fechada, com 40 itens embutidos num conto fictício, testaram-se grupos infantis e adultos (constituídos, no total, por 29 falantes monolingues e 27 falantes de herança) quanto ao uso dos tempos verbais de (a) Pretérito Perfeito (PP) e (b) Pretérito Imperfeito (PI) em combinação

aspetual com as classes baseadas em Vendler (1967): "estados" (7a-b), "atividades" (8a-b), "processos culminados" (9a-b) e "culminações" (10a-b).

(7) a. Ela sempre gostou / ***gostava** de animais.
b. O cão ***chamou-se** / chamava-se Rex.
(8) a. Triste e assustada, naquele momento ela chorou / ***chorava** muito.
b. (Era um dia em outubro.) ***Chouveu** / Chovia muito naquele dia.
(9) a. Ela trocou / ***trocava** imediatamente de roupa.
b. Perguntou-lhe se ela ainda ***levou** / levava o cão a passear.
(10) a. Fugiu / ***Fugia** de casa naquele instante.
b. Já só teve tempo para procurar a chave, enquanto já lhe ***abriram** / abriam a porta.

[exemplos adaptados de Senra, 2022]

O aspeto enquanto "constituição temporal interna" (Comrie, 1981, p.3) das situações descritas permite classificar de **estados** as situações homogéneas e não-dinâmicas, as quais, sendo durativas, não permitem pausas nem interrupções e não acarretam, habitualmente, mudança – tal como *gostar de animais* ou *chamar-se Rex*. As **atividades** são consideradas dinâmicas, permitindo pausas e retomas, já que cada fração equivale à situação como um todo – tal como *chorar* ou *chover*. Já os **processos culminados** se apresentam enquanto situações dinâmicas e durativas, em que cada fração constituinte diverge das restantes, tendendo para um fim intrínseco – tal como *trocar de roupa* ou *levar o cão a passear*. Por fim, as **culminações**, enquanto situações dinâmicas, são não-durativas ou breves, implicando um fim natural – tal como *fugir de casa* ou *abrir a porta*.

Os resultados ali obtidos apontam, globalmente, para um idêntico desenvolvimento longitudinal na aquisição daquelas combinações temporais e aspetuais, observando-se vulnerabilidades quanto ao tempo verbal de PP simples em ambos os grupos infantis, todavia não observadas nos grupos adultos, pelo que ali se tomam enquanto evidência de um processo de aquisição em curso. No pressuposto estado final de aquisição, alguns falantes de herança adultos demonstram dificuldade na admissão de culminações no PI, sugerindo ocorrências de erosão individual, embora também naquele grupo se verifiquem acertos totais – sobretudo em indivíduos escolarizados na sua língua de herança, com hábitos regulares de leitura e exposição continuada. Tratando-se de uma narrativa, não se excluem efeitos individuais de *grounding*, i.e., de colocação distinta em primeiro ou último plano das situações descritas, aquando da alternância de escolha entre aqueles

tempos verbais. Para além de um idêntico desenvolvimento global entre grupos etários, sem desvios transpostos entre diferentes gerações de falantes, a tipologia de falante também não se mostrou relevante, rejeitando-se, igualmente, influências da língua maioritária alemã sobre a de herança, português.

Num *corpus* de fala espontânea, recolhido junto de dez daqueles falantes de herança adultos, verificaram-se utilizações bastante equilibradas entre os pretéritos perfeito e imperfeito, sendo residualmente mais seguras no PP. As intersubstituições incorretas destes tempos ocorrem, pois, predominantemente na combinação com a classe aspetual dos estados (11a-b), anteriormente identificada enquanto mais custosa durante o processo de aquisição. Todavia, também aqui se destacam os perfis de falantes formalmente instruídos e com regular utilização da sua língua de herança enquanto aqueles que obtêm acertos mais expressivos.

(11) a. Mas antigamente ***foi** ao contrário.
b. Há pessoas que não gostam de ir à escola, mas eu até (…) sempre ***gostava**.

A importância da exposição ao registo formal revela-se, também, na avaliação do conhecimento e uso do Pretérito Mais-que-perfeito (PMqP). Na sua vertente simples, ocorre sobretudo em registo formal, estando ausente no discurso oral. Considerando que a aquisição da língua de herança se rege predominantemente pela oralidade, sendo a sua instrução facultativa e menos frequente, é de esperar que os falantes de herança desconheçam ou não utilizem este tempo verbal na sua forma simples, contrariamente à composta. Num teste de aceitabilidade, constituído por 20 enunciados (e 10 distratores) julgados numa escala do tipo Likert, aferiram-se os graus de aceitabilidade gramatical providenciados pelos micro-contextos ali enunciados. Estes distribuem-se por ocorrências gramaticais (12) e agramaticais (13) para cada um dos tempos de Pretérito Mais-que-perfeito, simples (a) e composto (b), bem como para os enunciados distratores (c).

(12) a. Ela sempre *acreditara* que a capital do Canadá era Toronto, mas afinal era Ottawa.
b. Eu já *tinha lido* os Maias há alguns meses atrás, mas decidi voltar a ler (…) nas férias.
c. Eles foram ao cinema, mas eu estou de castigo e vou ficar em casa a ver um filme.

(13) a. *Ele *tivera* um carro da empresa por dois meses, mas depois decidirá comprar um carro só para ele.
b. *Ela *tinha perdido* um fio de ouro há muitos anos e até hoje ele não aparecerá.
c. *O pescador ficou em casa e ainda pescava uma truta no rio.

[exemplos adaptados de Senra, 2022]

Registaram-se diferenças significativas entre grupos etários, mas não entre as diferentes tipologias de falante. No que concerne ao Pretérito Mais-que-perfeito composto, o julgamento da a/gramaticalidade revelou-se correto, com as crianças bilingues ainda sem tendência clara quanto aos enunciados agramaticais. Depreende-se uma aquisição ainda em curso, atendendo à idade e ao pressuposto estado final revelado pelos adultos, em que estes não demonstram desvios.

No Pretérito Mais-que-Perfeito simples, são as crianças monolingues as que ainda não revelam uma clara tendência para discernir os enunciados agramaticais enquanto tal com clareza. Já os falantes de herança adultos globalmente demonstram dificuldade em reconhecer os contextos de ocorrência gramatical, embora alguns falantes individuais obtenham acertos elevados e até mesmo totais (tratando-se daqueles com perfil de escolarização, uso continuado e hábitos de leitura regular na sua língua de herança português). Os resultados mais baixos foram, pois, obtidos pelos falantes com menor frequência de aulas de português e sem hábitos continuados de uso e leitura, indo de encontro à proposta de Pires e Rothman (2009, *missing-input-hypothesis*). Realçando-se, assim, a importância da exposição a diferentes registos linguísticos, o *input* assume um papel importante também na aquisição dos tempos verbais de passado, deduzindo-se que a sua aquisição é completa, embora possa ser condicionada e apresentar erosão individual. Descartando-se a hipótese de uma aquisição incompleta, não se verificaram influências da língua maioritária nem entre gerações de falantes sobre aqueles ali testados.

2.2.2. O papel dos registos linguísticos e da instrução formal

O fator da quantidade de contacto, que discutimos na secção anterior, é, na verdade, indissociável do **tipo de *input* linguístico** a que um falante está exposto. Uma característica essencial de línguas de herança é o facto de o seu uso estar, predominantemente, restrito ao contexto familiar, no qual vigora frequentemente um registo de língua coloquial, muitas vezes com

marcas do vernacular. O contacto com registos de língua mais formais, que se dá, entre outros, através da escola, da comunicação social, da leitura e da frequência de determinados espaços públicos, está, no caso de falantes de herança, fortemente restrito à língua maioritária. O uso de registos mais formais da língua de herança é, por conseguinte, muito reduzido. É evidente que também no caso de falantes monolingues, residentes em Portugal, há muita variação no grau de contacto com registos padronizados do português. Ora, esta observação leva-nos a afirmar, em linha com outros autores (e.g. Pires & Rothman, 2009), que muitas das diferenças apontadas entre o conhecimento linguístico de falantes de herança e de falantes monolingues são, na verdade, diferenças entre falantes do português expostos a diferentes tipos de registo de língua e, em muitos casos, pouco têm a ver com um desenvolvimento divergente da língua de herança. Muitos estudos linguísticos não têm este fator em conta e comparam falantes de herança sem exposição a registos formais da sua língua de herança, a falantes monolingues altamente escolarizados, que usam a respetiva língua nos mais diversos contextos, estando familiarizados com a norma standard (veja-se, por exemplo, Montrul, 2009). Ora, neste caso, é impossível dissociar o fator 'tipo de exposição' (e 'grau de instrução formal na língua-alvo') de outros fatores, frequentemente apontados como sendo os que mais influenciam o desenvolvimento de uma língua de herança (sobretudo, a transferência interlinguística).

Propriedades vulneráveis a variação linguística

Num dos primeiros estudos que publicámos sobre este assunto (Rinke & Flores, 2014), levantámos a hipótese de os falantes de PLH apresentarem um conhecimento mais variável, precisamente no que toca a propriedades linguísticas que apresentam variação em registos coloquiais do PE. É este, claramente, o caso do sistema pronominal português. O PE vernacular caracteriza-se por ocorrências de ênclise em vez de próclise (14a), do pronome dativo forte em vez do clítico (14b) ou pela troca de formas alomórficas dos pronomes clíticos (14c), entre vários outros fenómenos.

(14) a. (O Pedro estudou muito) e *no final do ano o professor não chumbou**-o**.
b. (O Mário fez anos ontem.) *O João deu uma prenda **a ele**.
c. (A princesa hoje vem ao baile.) *Os convidados querem **ver-a**.
[exemplos de Rinke & Flores, 2014]

Usando uma tarefa de aceitabilidade de frases para avaliar o conhecimento morfossintático destas propriedades, estudámos um grupo de 18 falantes de herança adultos, a residir na Alemanha, que tiveram contacto com o português desde a nascença, maioritariamente em contexto doméstico, e um grupo de 18 falantes monolingues (não universitários), a residir em Portugal. Nesta tarefa, os participantes julgaram 115 frases, indicando se *soavam bem* ou *mal*.

Os resultados demonstram que os falantes de herança de português amplificam significativamente a variação registada também nos julgamentos dos falantes monolingues, aceitando estruturas como as exemplificadas em (7a – c) significativamente mais do que os falantes monolingues. Para exemplificar, a Tabela 4 (adaptada da Tabela 3 do estudo original, p. 690) mostra os dados de acerto de frases com formas alomórficas clíticas por grupo de falantes. Podemos constatar que, por exemplo, os falantes monolingues rejeitam em 82,22% dos contextos o uso de *-o/-a* em frases que exigem as formas *-no/-na*; contudo, os falantes de herança apenas são sensíveis ao uso agramatical destas estruturas em 11,11% das frases apresentadas. Já a sensibilidade ao uso de *-o/-a* em vez de *-lo/-la* é superior, tanto nos falantes monolingues (97,78% de rejeição) como nos falantes de herança (51,11% de rejeição). A variação que existe em português coloquial relativa ao uso das formas alomórficas *-no/-na/-lo/la* é expressa nos julgamentos dos falantes monolingues e, de forma mais ampliada, nos falantes de herança.

Tabela 4. Taxas de acerto no uso das formas – *(n)o/-(n)a/-(l)o/-(l)a* (adaptado de Rinke & Flores, 2014).

	Falantes monolingues Média (DP)	Falantes de herança Média (DP)	Teste Mann-Whitney U	valor *p*
-no/-na **(gramatical)**	98,89 (4,71)	54,61 (24,62)	20,00	< ,001
-o/-a **em vez de** ***-no/-na*** **(agramatical)**	82,22 (29,01)	11,11 (23,98)	18,50	< ,001
-lo/-la **(gramatical)**	94,44 (11,49)	76,67 (24,01)	89,50	< ,05
-o/-a **em vez de** ***-lo/-la*** **(agramatical)**	97,78 (6,47)	51,11 (42,41)	61,00	< ,001

Globalmente, interpretamos os resultados deste estudo, não como a consequência do contacto com o alemão, a língua dominante dos falantes bilingues, mas como evidência de uma exposição predominante ao português coloquial ao longo da sua vida.

Num estudo subsequente (Flores, Rinke, & Azevedo, 2017), examinamos a ocorrência dos fenómenos analisados na tarefa de aceitabilidade previamente descrita, desta feita, num *corpus* de fala semi-espontânea. O *corpus* incluiu fala transcrita de falantes de herança de segunda geração adultos e de emigrantes portugueses de primeira geração a viver na Alemanha, assim como de falantes monolingues, de gerações/idades comparáveis, a residir em Portugal. A análise incidiu sobre o uso de pronomes em posição de objeto, codificando, entre outros, a sua posição (pré- ou pós-verbal) e o tipo de realização do pronome (enquanto pronome clítico, pronome forte ou omitido).

O estudo confirmou que o uso destas estruturas é, qualitativamente, semelhante nos quatro grupos de falantes; contudo, os falantes de herança de segunda geração apresentam maior variação no uso de diferentes padrões de colocação e de realização pronominal. Para exemplificar, reproduzimos os resultados relativos aos padrões de colocação não-normativa do pronome clítico (Tabela 5), isto é, o uso da ênclise em posição que requer a próclise (veja-se o exemplo 15a retirado do *corpus*), e o uso de próclise em contextos que requerem a ênclise (exemplo 15b).

Tabela 5. Taxa de uso não-normativa de próclise/ênclise. Adaptação da Tabela 3 do estudo de Flores, Rinke & Azevedo (2017, p. 195).

	G1_BIL	G2_BIL	G1_MON	G2_MON
Contextos de próclise	369	270	365	321
Uso de ênclise	7 (1,9%)	14 (5,2%)	15 (4,1%)	3 (0,9%)
Contextos de ênclise	418	210	382	240
Uso de próclise	2 (0,5%)	5 (2,4%)	1 (0,3%)	0

(15) a. Mas não conheciam-**se** antes. [*norma*: não se conheciam]
b. Os meus pais **me** educaram, pronto, na cultura portuguesa [*norma*: educaram-me]

[frases produzidas por falantes de herança, do *corpus* analisado em Flores, Rinke & Azevedo, 2017]

Como demonstrado na Tabela 5, todos os grupos de falantes produzem algumas frases em que deveriam usar a próclise em vez da ênclise, contudo essa percentagem é mais elevada no grupo de falantes de herança (G2_BIL, com 5,2%). Já a ocorrência do padrão inverso é menos frequente, incluindo no grupo de falantes de herança (2,4%).

O papel da instrução formal em PLH: um estudo realizado no contexto suíço

Concluímos esta secção com uma breve reflexão sobre a frequência de aulas de PLH no contexto de emigração e o seu efeito sobre o desenvolvimento linguístico da criança bilingue. Sabemos que as crianças lusodescendentes, quando iniciam as aulas de PLH, já têm uma competência linguística adquirida naturalmente no contexto familiar. Como foi discutido na secção anterior, esta competência depende largamente da quantidade de contacto com a língua de herança nos vários estágios de desenvolvimento linguístico. Contudo, há propriedades linguísticas que são adquiridas cedo no desenvolvimento nativo de uma língua e, por isso, são menos vulneráveis a efeitos de *input* do que outras (Tsimpli, 2014). Estas propriedades não necessitam de ser objeto de instrução explícita numa aula de PLH para serem adquiridas por falantes de herança. Por outro lado, há estruturas linguísticas que necessitam de instrução explícita para serem estabilizadas com sucesso, porque não ocorrem nos registos de língua informais aos quais os falantes de herança geralmente estão expostos (veja-se a discussão em Flores et al., 2020).

Num estudo recente, conduzido na Suíça no âmbito de um projeto que envolveu a rede EPE do Instituto Camões (Flores et al., 2022), investigámos a proficiência linguística de 180 crianças e adolescentes lusodescendentes (8 a 15 anos; média = 11;10 anos) a residir em três áreas linguísticas da Suíça (alemã, francesa, italiana). Para tal, foi aplicado um texto de lacunas (*cloze test*), em ambas as línguas dos participantes, que testou o conhecimento de um número diversificado de estruturas gramaticais com diferentes graus de complexidade, além de conhecimento lexical. A bateria de instrumentos de recolha incluiu, ainda, um extenso questionário de perfil linguístico (adaptado de Correia & Flores, 2021), preenchido pelos encarregados de educação, a partir do qual medimos a quantidade de contacto das crianças e adolescentes com a língua portuguesa.

Os resultados deste estudo demonstram, de forma muito clara, que a proficiência das crianças e adolescentes na sua língua de herança é variável, dependendo do grau de uso da língua portuguesa no seio da família.

A quantidade de português falado em casa foi medida pela frequência de uso da língua portuguesa (numa escala de 1 a 5) com cada pessoa do agregado familiar. Uma correlação entre o valor obtido para cada criança lusodescendente, a partir deste questionário, e os resultados obtidos no teste de lacunas demonstra que existe, de facto, um efeito significativo do uso da língua sobre a proficiência linguística do falante de herança. Quanto mais pessoas do agregado familiar falam português com a criança/o adolescente, mais elevada é a sua proficiência. Esta correlação positiva é demonstrada no Gráfico 4 (Figura 3 no artigo original).

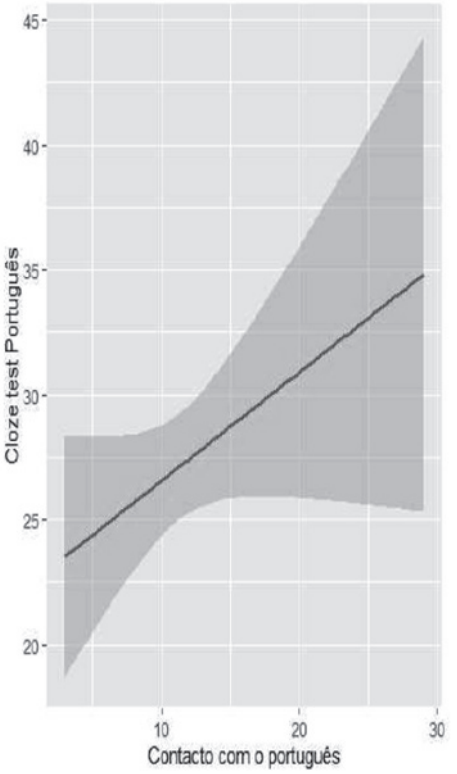


Gráfico 4. Correlação entre a quantidade de contacto com o português no seio da família e os resultados obtidos no *cloze test*.

Podemos, assim, concluir que o uso da língua portuguesa no seio de uma família lusodescendente constitui "um garante essencial de um desenvolvimento linguístico com sucesso e, consequentemente, da manutenção do português na diáspora" (Flores et al., 2022, p. 112/113).

Numa análise subsequente, lançamos um olhar mais detalhado sobre a complexidade das estruturas linguísticas testadas no *cloze test* (cf. Torregrossa et al., 2023). A análise demonstrou a existência de dois níveis de complexidade: estruturas menos complexas, adquiridas cedo e dominadas pela maioria das crianças/adolescentes investigadas, e estruturas mais complexas, que na aquisição L1 são estabilizadas tarde. No nível de complexidade mais elevado estão incluídas estruturas como o pronome relativo *que* (16a), orações consecutivas com *tão… que* (16b), o infinitivo flexionado (16c) e as formas alomórficas dos pronomes clíticos (16d), entre outras.

(16) a. O coelhinho larga o balão, **que** voa para longe.
b. A cadelinha está tão zangada **que** começa a gritar.
c. Apesar de eles **pedirem** com muita educação, …
d. O coelhinho quer tirá**-lo**.
[Frases-estímulo do estudo de Flores et al., 2022]

Nesta análise, pretendemos avaliar se existia um efeito da frequência das aulas de PLH no contexto suíço (medida pelo número estimado de horas frequentadas por cada participante) no desenvolvimento e estabilização das estruturas linguísticas de diferentes níveis de complexidade. Os resultados da análise estatística confirmaram que, de facto, a quantidade de instrução em PLH influencia significativamente a proficiência dos alunos. Confirmando também a nossa hipótese de trabalho, o efeito deste fator é seletivo, isto é, o grau de instrução formal apenas influencia o domínio das estruturas gramaticais incluídas no nível de complexidade mais elevado, precisamente as estruturas tardias, menos presentes/evidentes no discurso oral usado no seio da família. Assim, a título exemplificativo, os resultados deste estudo mostram que o fator "grau de instrução em PLH" tem um efeito significativo sobre o uso correto das formas alomórficas dos pronomes clíticos (*-lo(s)/la(s*), veja-se o exemplo 16d), mas não influencia o uso do pronome reflexivo *–se,* que é adquirido em estágios mais precoces do PE (exemplo 17).

(17) A cadelinha aproxima**-se**.
[Frase-estímulo do estudo de Flores et al., 2022]

Em jeito de conclusão, estes resultados permitem-nos afirmar que o uso do português no seio da família portuguesa na diáspora é um garante para a transmissão, aquisição e manutenção da língua de herança; contudo, estruturas linguísticas mais complexas, menos presentes no discurso mais coloquial usado no seio da família, necessitam de um reforço através da

frequência de aulas de português, seja em regime curricular ou extra-curricular. Naturalmente, os benefícios da frequência de aulas de língua de herança vão muito além do reforço do desenvolvimento linguístico, um assunto que, por razões de espaço e por se desviar da temática central deste trabalho, não será aprofundado aqui (veja-se Gonçalves et al., 2021, para uma discussão aprofundada sobre o ensino de PLH).

2.2.3. O papel da língua dominante

A diferença fundamental entre falantes monolingues e falantes bilingues é a existência de (pelo menos) duas línguas no percurso de desenvolvimento linguístico do falante bilingue. Até que ponto e a que níveis estas se influenciam é ainda assunto de intenso debate. No caso dos falantes de herança, este debate faz-se frequentemente apenas numa direção: *Será que a língua de herança é influenciada pela língua maioritária, que geralmente é a língua dominante (e preferida) do falante de herança? Se existe influência, esta verifica-se a nível da representação mental da língua, registando-se a transferência de propriedades linguísticas de um sistema para o outro?*

Embora saibamos que a influência entre línguas não se dá apenas numa direção, sendo um fenómeno dinâmico e multidimensional (Van Dijk et al., 2022), nesta secção debruçamo-nos sobre os potenciais efeitos da língua maioritária (frequentemente a dominante) sobre a língua de herança no desenvolvimento gramatical.

Uma forma eficaz de analisar eventuais efeitos de transferência interlinguística consiste na comparação de pares linguísticos que têm a mesma língua de herança, mas diferem quanto à língua maioritária em contacto, usando os mesmos instrumentos de recolha de dados. Seguimos esta metodologia comparada em vários estudos empíricos sobre o desenvolvimento do PLH. De seguida, apresentamos dois estudos deste tipo, que têm como objetivo analisar potenciais efeitos de transferência interlinguística no desenvolvimento do português língua de herança.

De volta aos pronomes clíticos: em contacto com o alemão e com o francês

Começamos por apresentar os resultados de um estudo no qual replicámos a tarefa de produção da posição do pronome clítico usada por Flores e Barbosa (2014), apresentado na secção 2.2.1. No estudo inicial, foi testado o conhecimento linguístico de crianças lusodescendentes a residir na Alemanha (portanto, falantes bilingues de português e alemão). Como

descrito acima, foi demonstrado que as crianças lusodescendentes apresentam padrões de desenvolvimento desta estrutura idênticos aos padrões descritos na aquisição L1 monolingue do português, com uma generalização da posição enclítica nas fases iniciais de desenvolvimento. Demonstrou-se ainda que, apesar de seguirem um percurso idêntico, as crianças bilingues demoram mais tempo a estabilizar a próclise.

Esta observação serviu de mote a um estudo complementar (Casa Nova, 2014; Flores et al., 2016), no qual se comparou os resultados das crianças bilingues luso-alemãs com um novo grupo de crianças luso-francesas, da mesma idade, a residir em França. A comparação dos pares linguísticos português-alemão e português-francês é interessante do ponto de vista linguístico relativamente à posição do pronome clítico, uma vez que, ao contrário do português (europeu), no francês, o padrão proclítico é o padrão categórico. Assim, numa frase finita simples, com sujeito pré-verbal como em (18), em francês o pronome está em posição de próclise (pré-verbal, 18a) e em português em posição de ênclise (pós-verbal, 18b).

(18) a. Marie **les** lave.
b. Maria lava-**as**.

Com base nesta observação, no estudo de Flores et al. (2016) partimos das seguintes questões: *O facto de o francês ter pronomes clíticos (ao contrário do alemão) e estes se encontrarem em posição proclítica (à exceção dos clíticos em orações imperativas afirmativas) influencia o processo de aquisição da posição do pronome clítico em português língua de herança? Isto significa que as crianças luso-francesas adquirem a próclise mais rapidamente do que as crianças luso-alemãs?*

O Gráfico 5 (adaptado a partir da Figura 2 do artigo original) mostra a percentagem de uso da próclise nos contextos que exigem próclise por grupo de participantes (monolingues, bilingues francês-português, bilingues alemão-português), por faixa etária (7-8 anos, 9-10 anos, 11 anos ou mais).

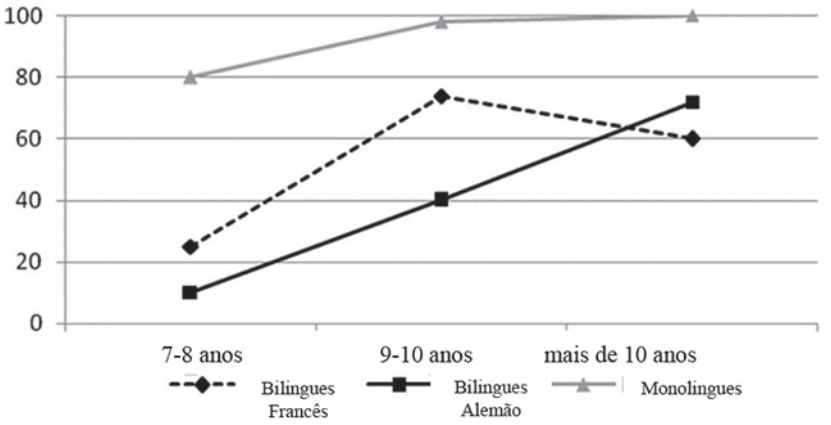


Gráfico 5. Uso correto da próclise por grupo e por faixa etária (adaptada de Flores, Casa Nova & Barbosa, 2016).

Os dados apresentados neste gráfico permitem-nos destacar várias observações. A primeira está relacionada com o grupo monolingue, que apresenta um desempenho crescente com o avançar da idade dos participantes. As crianças de 7-8 anos produzem 80% de próclise, as de 9-10 anos 98% e os participantes mais velhos atingem 100% de acertos. Uma correlação de Spearman, que avaliou a relação entre a utilização correta da próclise e a idade, mostrou que existe, de facto, uma correlação positiva entre as duas variáveis (rs = 0,664; p = 0,019). Este dado corrobora as observações de estudos anteriores (e.g. de Costa et al., 2014) de que o conhecimento da próclise se estabiliza tardiamente na aquisição nativa do PE. O Gráfico 6 mostra que também os falantes bilingues português-alemão produzem taxas crescentes de próclise com o avançar da idade. Enquanto as crianças mais novas produzem apenas 10% de próclise, este valor aumenta para 40% na faixa etária dos 9-10 anos e atinge 72% nos participantes mais velhos. Uma correlação de Spearman (rs) confirma que também neste grupo existe uma correlação positiva significativa entre o uso correto da próclise e a idade dos participantes (rs = .833, p = .001). O caso dos bilingues português-francês é ligeiramente diferente, uma vez que neste grupo existe um efeito considerável da idade da primeira para a segunda faixa etária, mas não da segunda para a terceira. As crianças de 7-8 anos produzem 25% de frases com próclise, enquanto as crianças de 9-10 anos usam 74% das construções proclíticas. Este valor diminui ligeiramente para 60% nas crianças mais velhas. É de destacar que, neste grupo, não existe uma correlação significativa entre acerto de próclise e idade, como nos dois

primeiros grupos. Estes resultados mostram que, em termos qualitativos, os dois grupos de crianças lusodescendentes (com o alemão ou o francês como língua maioritária) apresentam um percurso de desenvolvimento semelhante, embora tenham línguas maioritárias diferentes. Em fases iniciais de uso dos pronomes clíticos, o padrão proclítico não está ainda adquirido, pelo que, aos 7-8 anos de idade, as crianças bilingues apresentam taxas de uso de próclise muito baixas (mesmo as crianças luso-francesas, cuja língua dominante tem a próclise como padrão predominante). Segue-se, depois, um percurso de aquisição deste padrão que é, no entanto, mais acelerado nas crianças luso-francesas comparativamente às luso-alemãs. Isto indica que, embora sigam percursos de aquisição semelhantes ao que é observado na aquisição nativa do PE, a aquisição bilingue não é totalmente impermeável a efeitos de transferência. A existência da próclise na língua maioritária pode, até um certo ponto, promover o uso da próclise na língua de herança. Contudo, não existe uma transferência direta do francês para o português, o que se torna evidente na faixa etária mais velha. Verificamos que as crianças bilingues francês-português mais velhas produzem uma taxa de próclise muito próxima das crianças bilingues alemão-português, pelo que o efeito facilitador do francês deixa de existir. Muito provavelmente, esta estagnação deve-se ao contacto muito limitado que estas crianças bilingues têm com a língua portuguesa.

De volta ao conjuntivo, em contacto com o alemão e com o francês

Também o estudo sobre a seleção do modo em orações completivas por crianças bilingues de português e alemão (Flores et al., 2017), reportado na secção 2.2.1, foi replicado com um grupo de crianças bilingues de português e francês (Flores et al., 2019). Para termos dois grupos de bilingues com perfis comparáveis, selecionámos do grupo de bilingues de português e alemão, previamente estudado, apenas os participantes com perfil de aquisição e de uso da língua de herança semelhante ao das crianças testadas no contexto francês (17 crianças bilingues por grupo).

Tal como descrito no resumo do estudo anterior sobre o uso da próclise, também neste caso a inclusão do francês como língua maioritária se reveste de particular interesse do ponto de vista linguístico, uma vez que o francês apresenta um sistema de distribuição de modo em orações completivas muito semelhante ao português (e diferente do alemão). A título exemplificativo, vejamos as orações completivas introduzidas pelo verbo "querer" (francês: *vouloir;* alemão: *wollen*) nas frases 19a-c, que selecionam o modo conjuntivo em português e em francês e o indicativo em alemão.

(19) a. Ele queria que a menina **provasse**$_{\text{CONJUNTIVO}}$ a sopa.
b. Il voulait que la fille **puisse**$_{\text{CONJUNTIVO}}$ gouter la soupe.
c. Er wollte, dass das Mädchen die Suppe kostet$_{\text{INDICATIVO}}$.

Mais uma vez, partimos da hipótese de a semelhança estrutural entre o francês e o português poder ter um efeito facilitador no processo de aquisição do modo verbal na língua de herança. Contudo, esta hipótese não é confirmada neste estudo. Os resultados apontaram novamente para percursos de aquisição muito semelhantes entre crianças luso-alemãs e crianças luso-francesas da mesma idade, com pouca influência das respetivas línguas maioritárias sobre o processo de aquisição do modo verbal. O Gráfico 6 (adaptado a partir da Figura 1 do artigo original) apresenta as taxas de uso do indicativo nos contextos de indicativo (*fiction/strong epistemic)* e de uso do conjuntivo nos contextos de conjuntivo (*implicative, non-implicative, weak epistemic)* nos três grupos de crianças (bilingues de português-alemão, bilingues de português-francês, monolingues de português).

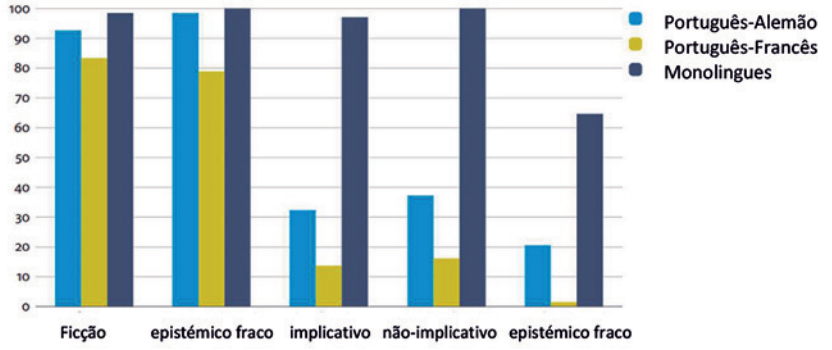


Gráfico 6. Seleção correta do modo indicativo/conjuntivo (adaptado de Flores et al., 2019, p. 44).

Como podemos visualizar no gráfico, os grupos bilingues apresentam taxas de uso do indicativo altas (embora mais baixos nos bilingues português-francês do que nos bilingues português-alemão). Ambos os grupos apresentam dificuldades no uso do conjuntivo, sendo as orações selecionadas por verbos epistémicos fracos (p. ex. "duvidar") as mais difíceis de dominar (mesmo nas crianças monolingues). Contudo, contrariando a hipótese de transferência interlinguística, as crianças bilingues de português e francês apresentam, globalmente, taxas de de uso do conjuntivo mais baixas do que as crianças luso-alemãs. Ou seja, o facto de o francês ter um sistema

de modo semelhante ao português não exerce um efeito facilitador sobre o processo de aquisição. Argumentamos que a quantidade de contacto diário e contínuo com a língua de herança tem um peso maior do que semelhanças estruturais entre as línguas. Apesar de termos selecionado participantes bilingues com perfil próximo, no geral pudemos verificar que as crianças a residir em França tinham menos contacto diário com a língua portuguesa do que as crianças a residir na Alemanha, o que, muito provavelmente, explica esta diferença nas taxas de uso do conjuntivo.

Português língua de herança em contacto com o alemão e com o espanhol e catalão

Terminamos a discussão dos potenciais (não) efeitos da língua minoritária no desenvolvimento gramatical de uma língua de herança com a revisão de um estudo conduzido em Andorra e na Alemanha (Rinke & Flores, 2018), contextos em que o português está em contacto com o castelhano/catalão e com o alemão, respetivamente.

Neste estudo investigámos a forma como crianças (e adultos) com diferentes perfis de aquisição da língua portuguesa interpretam a referência de sujeitos pronominais nulos ou realizados em diferentes contextos sintáticos (em orações subordinadas pré- e pós-postas; em orações-raiz). Para exemplificar, vejamos o exemplo 20. Na frase 20a, o sujeito da frase subordinada temporal pós-posta é nulo; na frase 20b, o sujeito é realizado (*ela*) em oração pré-posta; em 20c o sujeito é realizado e estamos perante um contexto interfrásico, com duas orações-raiz:

(20) a. A mãe chamou a Sónia quando _ voltou do trabalho.
b. Quando **ela** chegou, a Susana abraçou a Luísa.
c. A Sónia telefonou à Susana. Como sempre, **ela** está atrasada.
[Frases-estímulo do estudo Rinke & Flores, 2018]

Tem sido amplamente demonstrado que falantes nativos de línguas de sujeito nulo, como o português europeu, o castelhano ou o catalão, apresentam uma tendência para interpretarem sujeitos nulos (como em 20a) como referindo ao sujeito da frase anterior, quando o contexto é ambíguo (à *mãe*, no nosso exemplo); já o sujeito realizado (como em 20b e 20c) tende a referir-se ao objeto (a *Luísa*, em 20b, e a *Susana* em 20c). Embora as línguas românicas apresentem algumas diferenças na robustez deste efeito (conhecido na literatura como *Position of Antecedent Hypothesis*, cf. Carminati, 2002), esta preferência tem sido demonstrada para vários tipos de falantes

de línguas de sujeito nulo (p.ex. Barbosa et al., 2005, para o PE), incluindo em estudos de aquisição do PE (Lobo & Silva, 2016).

Ora, sendo o alemão uma língua que não tem sujeitos nulos do tipo português e que não apresenta este efeito (desta forma), ao contrário do castelhano/catalão, a comparação do desempenho de crianças lusodescendentes a residir na Alemanha e em Andorra numa tarefa de interpretação da referência de sujeitos nulos e realizados permite testar potenciais efeitos da língua dominante sobre o PLH. *Será que as crianças bilingues de português-espanhol (castelhano/catalão) apresentam padrões de interpretação dos sujeitos pronominais mais próximos dos padrões de crianças a residir em Portugal do que as crianças bilingues de português-alemão, uma vez que o castelhano/catalão são idênticos ao português neste domínio gramatical, diferindo do alemão?*

Para a concretização deste estudo, um total de 72 participantes realizou uma tarefa de interpretação de frases, com base em imagens (que apresentavam episódios da vida de uma família, veja-se a Imagem 2 retirada da tarefa).

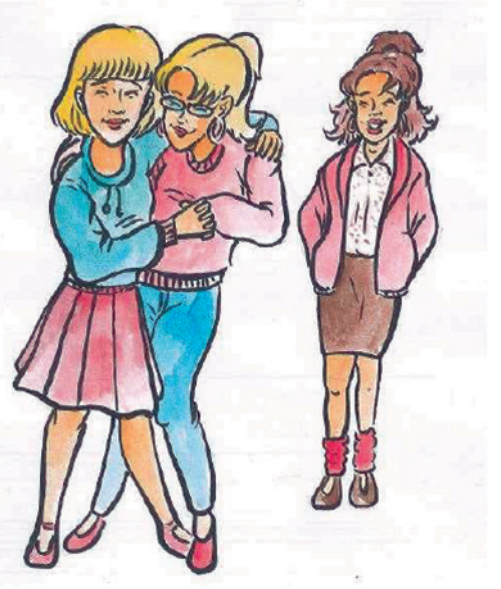


Imagem 2. Imagem da tarefa de interpretação de sujeitos de Rinke & Flores (2018).

Os resultados deste estudo apontam no mesmo sentido dos estudos anteriormente apresentados, não corroborando a hipótese de transferência da língua dominante neste domínio gramatical. Os dois grupos de crianças bilingues apresentam resultados muito idênticos na interpretação de sujeitos realizados e nulos, apesar de as suas línguas dominantes, o alemão, por um lado, e o castelhano e catalão, por outro, se distinguirem na expressão de sujeitos pronominais. O conhecimento gramatical das crianças lusodescendentes investigadas é muito idêntico, apesar de crescerem em países diferentes. Encontramos diferenças residuais entre os dois grupos bilingues e o grupo de crianças monolingues, que se restringem à interpretação dos sujeitos em contextos interfrásicos, como exemplificado em 20c). Esta diferença poderá indicar uma aquisição mais lenta desta propriedade nos dois grupos bilingues, não podendo, no entanto, ser explicada pela presença da língua maioritária das crianças bilingues.

Podemos concluir que, globalmente, os vários estudos nos quais avaliamos o desenvolvimento do PLH em contacto com diferentes línguas maioritárias têm demonstrado que, no domínio morfossintático, a influência da língua dominante é muito mais restrita do que é frequentemente assumido em estudos sobre língua de herança (veja-se, por exemplo, Montrul, 2010b).

3. Línguas em erosão, faladas num contexto de retorno

Passamos a uma população bilingue que não tem recebido muita atenção na investigação sobre o bilinguismo, em geral, e em particular na pesquisa desenvolvida em torno do tema da erosão linguística, isto é, da perda de conhecimento linguístico previamente adquirido (de Bot & Weltens, 1991). Referimo-nos aos ex-emigrantes de segunda (ou terceira) geração, que nascem e/ou crescem num país que não é o país de origem da sua família e, a certa altura da sua vida, se mudam para esse país de origem. O termo inglês mais comummente usado é o de *returnee*; em português, denominamos esta população de **falantes bilingues retornados** ou **regressados.** Optamos por usar o termo "regressado" pela conotação intrínseca do termo "retornado" à população portuguesa que no Pós-Guerra Colonial retornou a Portugal de países como a Angola e Moçambique**.**

Apesar do número muito reduzido de estudos centrados neste grupo de falantes bilingues, esta população tem o potencial de nos revelar as alterações que podem afetar a competência bilingue ao longo da vida de um falante, pois o percurso de falantes regressados é caracterizado por uma mudança do seu meio linguístico dominante. A mudança de país implica necessariamente uma alteração, muitas vezes drástica, do grau e dos contextos de exposição linguística. Essa alteração pode ocorrer na infância, na adolescência ou em fase adulta. O termo "falante bilingue regressado" é especificamente usado para designar falantes com *background* migratório que passaram (pelo menos parte d)a sua infância no país de acolhimento da sua família (seu país natal), antes de se mudarem para o país de origem da família. Estamos, portanto, na presença de uma população que cresceu num meio-ambiente em que a língua dominante não é a língua de origem da sua família (a sua língua de herança, cf. capítulo anterior), adquirindo duas línguas na infância de forma simultânea ou sucessiva (Daller & Treffers-Daller, 2014; Flores, 2019). Neste sentido, o termo deixa de fora os falantes que emigraram e retornaram em fase adulta, tendo passado um período mais limitado no país de acolhimento (por exemplo, alunos em programas de intercâmbio). Daller e Treffers-Daller (2014) chamam a atenção para o facto de o termo *returnee* implicar "voltar" a um país em que o falante já viveu, porém, esta pressuposição apenas se aplica aos emigrantes bilingues regressados que nasceram no país de origem e emigraram na infância. Os falantes que já nasceram no país de acolhimento, nunca tendo vivido no país de origem da sua família, não são "regressados" no sentido literal

da palavra. Contudo, o termo "emigrante regressado" é geralmente usado como conceito de abrangência mais lata, referindo falantes descendentes de famílias emigrantes que se mudaram para o país de origem, independentemente de já terem, ou não, aí vivido. Portanto, o termo não distingue entre os falantes que nasceram no país de origem e os que nasceram no país de acolhimento. Naturalmente, o uso deste termo, no seu sentido mais lato, não pode ser entendido como desvalorização desta diferença da naturalidade do falante. As especificidades do contexto de migração têm de ser cuidadosamente descritas no estudo de populações regressadas (Flores & Snape, 2021b). No mesmo sentido, os termos "país de emigração" e "país de acolhimento" referem-se, de forma genérica, à emigração da família (pais e/ou avós). Para os falantes bilingues de segunda, e particularmente de terceira geração, esse país é um país natal.

3.1. Caracterização do falante bilingue "regressado" (a Portugal)

O perfil do falante bilingue regressado é, essencialmente, marcado por duas fases de desenvolvimento e exposição linguística: (1) a estadia no país de emigração, com exposição dominante à língua de acolhimento e um contacto mais limitado com a língua de herança; (2) a alteração do grau de exposição a essas línguas depois do regresso, com uma diminuição (total ou parcial) do contacto com a anterior língua societal dominante e um aumento significativo de exposição à língua de herança.

Na primeira fase (1), estamos perante o perfil do falante comummente caracterizado como falante de herança (Flores, 2015a; Rothman, 2009), discutido no capítulo anterior. Como vimos, tipicamente, o falante de heraça tem exposição à língua de origem da sua família (no nosso caso, o português) desde a nascença, uma vez que esta é a (ou uma das) língua(s) faladas no seio da família. O contacto com a língua societal dominante (= língua maioritária, no nosso caso, o alemão) ocorre, ou em simultâneo com a língua de herança (se também for falada no seio da família) ou apenas aquando do ingresso da criança no infantário. Neste último caso, a língua maioritária é adquirida como uma segunda língua na infância (L2 precoce / *early L2*). Em geral, o falante de herança tende a tornar-se mais proficiente e a sentir-se mais confortável a comunicar na língua maioritária, que se torna a sua língua dominante. A língua de herança desenvolve-se com algumas particularidades, caracterizadas na literatura como sendo divergentes do conhecimento linguístico do "típico" falante monolingue escolarizado

(Benmamoun et al., 2013b). Demonstrámos, no capítulo anterior, que as particularidades de uma língua de herança são fruto da exposição dominante a um registo coloquial e pouco diversificado, à diminuição de contacto com a língua de herança à medida que cresce a exposição à língua maioritária, a qual também (pode) influencia(r) o desenvolvimento da língua de herança até um certo grau. Portanto, na fase que antecede a mudança para o país de origem, o falante é um falante bilingue com duas línguas adquiridas precocemente, mas com condições de *input* diferentes nas duas línguas e, geralmente, uma dominância acentuada a nível da língua maioritária.

A segunda fase (2) inicia-se com a mudança do falante bilingue ao país de origem da família e a consequente imersão numa língua que, até esse momento, era maioritariamente restrita à comunicação no seio familiar, isto é, ao uso de um registo oral, mais coloquial. A imersão no meio ambiente da língua de herança implica uma diversificação dos contextos de uso dessa língua, que passa a incluir o uso de registos mais formais. Se o falante estiver em idade escolar ou decidir frequentar o ensino superior no país de origem, a língua de herança passa, ainda, a ser língua de escolarização. Isto significa que, a partir de um determinado momento da sua vida (na infância, na adolescência ou já em fase adulta), o falante bilingue regressado é exposto a um *input* da língua de herança quantitativa e qualitativamente diferente da fase pré-retorno (Antonova-Unlu et al., 2021; Treffers-Daller et al., 2016).

Simultaneamente, o falante confronta-se com a perda de contacto diário e contínuo com a língua que, até ao momento do regresso, era a língua maioritária (no nosso caso, o alemão). Dependendo da gestão linguística no seio da família, do seu esforço para manter o contacto com essa língua e do estatuto da mesma no país de origem (podendo ou não ser língua estrangeira ensinada na escola), o grau de exposição à anterior língua maioritária pode variar muito. Pode ocorrer uma perda total de contacto com essa língua ou apenas a redução dos contextos de uso (passando esta, por exemplo, a ser língua de comunicação entre os irmãos apenas). Nas próximas secções, discutiremos o impacto destas alterações sobre o conhecimento linguístico de falantes bilingues regressados, com base na investigação que desenvolvemos em torno de falantes lusodescendentes regressados da Alemanha ou de cantões suíços de língua alemã.

3.2. Evidências científicas sobre a alteração de conhecimento linguístico em contexto de retorno

Como vimos, o "regresso" ao país de origem leva a uma redução (parcial ou total) de contacto com a anterior língua dominante, ao mesmo tempo que potencia um aumento exponencial de contacto com a língua de herança. Estas duas dimensões levantam diferentes questões de investigação. Por um lado, permitem-nos estudar os efeitos da perda de contacto com uma língua nativa (a anterior língua maioritária) e o grau e a natureza de erosão linguística associada a esta perda/redução de exposição linguística (cf. 3.2.1). Por outro lado, é possível aprofundar o estudo do desenvolvimento de uma língua de herança, alargando-o aos contextos em que as condições de exposição linguística se alteram significativamente com a imersão do falante numa comunidade em que a língua de herança deixa de ser uma língua minoritária (3.2.2).

3.2.1. Efeitos da perda/redução de contacto com o alemão em contacto com o português

Os estudos de cariz sociológico sobre ex-emigrantes de segunda geração regressados ao país de origem mostram que as questões de identidade e pertença têm um papel importante no processo de integração do ex-emigrante na sociedade de origem (Afonso, 2017; Sardinha, 2011). Estes fatores, além das diferentes constelações familiares e suas práticas linguísticas, ajudam a explicar a variação encontrada nos falantes regressados quanto ao desejo de continuarem a usar a anterior língua maioritária depois do regresso. Uma vontade mais acentuada de total integração no novo ambiente e o desejo de não ser visto como “estrangeiro” podem refletir-se em menores esforços de manutenção dessa língua, que passa a minoritária depois do regresso. Principalmente em idades mais jovens, o desejo de "não ser diferente" pode acentuar a tendência de abandono da outrora língua dominante. Neste sentido, são vários os estudos que relatam casos de perda total de contacto com a outrora língua dominante após a mudança para o país de origem, principalmente quando o retorno ocorre durante a infância (Flores, 2010, 2012, 2015b; Kuhberg, 1992).

Esta circunstância constitui um terreno fértil para a investigação de casos de privação de contacto com uma língua nativa, semelhante aos casos de adoções internacionais em que a criança adotada deixa de ter contacto com a sua L1 depois da adoção (cf. Hyltenstam et al., 2009; Pallier et al.,

2003; Ventureyra et al., 2004). A diferença entre as duas populações reside no facto de a criança adotada, geralmente, ter crescido num contexto monolingue, adquirindo, depois da adoção, uma língua que lhe era estranha, ao mesmo tempo que deixa de contactar com a L1. Estamos, nesses casos, perante a substituição de uma língua nativa por outra. Já as crianças regressadas crescem num contexto bilingue, deixando de ter contacto com uma das suas línguas nativas enquanto a outra se mantém (cf. discussão em Flores & Snape, 2021b). O estudo destas populações permite, pelo menos em parte, responder a uma questão central: *É possível perder-se totalmente uma língua adquirida naturalmente na infância (portanto, uma língua nativa)?*

Os dados de que dispomos até ao momento, tanto de populações adotadas como de regressadas, apontam para uma resposta afirmativa. É possível, pelo menos, perder toda a competência produtiva de uma língua nativa. Pallier et al. (2003) observaram que os falantes de origem coreana, adotados na infância por casais franceses, não se distinguiam de falantes monolingues franceses em várias tarefas linguísticas comportamentais, nem mesmo numa experiência de fMRI. Os autores concluíram que a sua L1, o coreano, tinha sido totalmente substituída pela sua L2, o francês.

Um estudo longitudinal de erosão linguística na infância

A questão da perda de competência linguística ocorrida na infância foi explorada num estudo de caso longitudinal, em que observámos a produção linguística de uma criança bilingue lusodescendente regressada da Alemanha a Portugal aos nove anos de idade (Flores, 2015b). A criança foi observada num período de 18 meses, em quatro sessões: a primeira sessão ocorreu três semanas depois da mudança da família para Portugal, a última 18 meses depois. A recolha começou com dados de produção em alemão, nas primeiras três sessões, tendo terminado, na última sessão, com a aplicação de uma tarefa de completamento de frases, quando se verificou que a participante se recusava a falar alemão em discurso livre.

Os dados recolhidos mostram um rápido declínio das competências produtivas, e mesmo recetivas, na língua alemã. Se na primeira sessão o alemão é a língua preferida da criança e não é detetada nenhuma particularidade linguística nesta língua, a situação rapidamente se inverte e, na terceira sessão, a participante revela muitas dificuldades em produzir frases completas em alemão. A sua gramática apresenta um elevado grau de desvios na sintaxe e morfologia do alemão e a criança tem dificuldades lexicais, compensando-as com o recurso ao português.

O estudo revelou que, 18 meses depois do regresso a Portugal, a participante tinha perdido toda a sua competência produtiva em alemão, tendo também muitas dificuldades na compreensão oral, mesmo de vocabulário muito frequente (como *Baum* 'árvore' ou *Onkel* 'tio'). A análise dos dados demonstrou o seguinte padrão: O processo de erosão inicia-se poucos meses depois de a criança perder contacto diário com o alemão (5 meses depois do regresso), começando por se manifestar em omissões agramaticais do sujeito ou em erros de caso (no exemplo 21a é omitido o pronome de 1.ª pessoa *ich* e o caso dativo é substituído pelo nominativo/acusativo). Doze meses depois de deixar a Alemanha, a participante produz desvios em vários domínios gramaticais (nomeadamente de flexão nominal e verbal e de posição do verbo na frase como em 21b).

(21) a. Was machst du so am Wochenende?
'O que fazes no fim de semana?'
*__ Spiel mit meine Freunde.
brinco com meus amigos
'Eu brinco com os meus amigos.'
[Correto: **Ich** spiel(e) mit mein**en** Freund**en**]

b. *Dann der Hund ist Krankenhaus für Tiere.
depois o cão está hospital para animais
'Depois o cão foi ao hospital para animais/veterinário.'
[Correto: Dann ist der Hund im Krankenhaus für Tiere.]

[Exemplos de Flores, 2015b]

O Gráfico 7, adaptado de Flores (2015b), apresenta a percentagem de ocorrências desviantes produzidas nos domínios do sistema de caso, do género gramatical, da morfologia verbal, da posição do verbo e da realização/omissão de pronomes (denominado de "estruturas de interface"). Note-se que os dados recolhidos na última sessão não correspondem à produção oral livre.

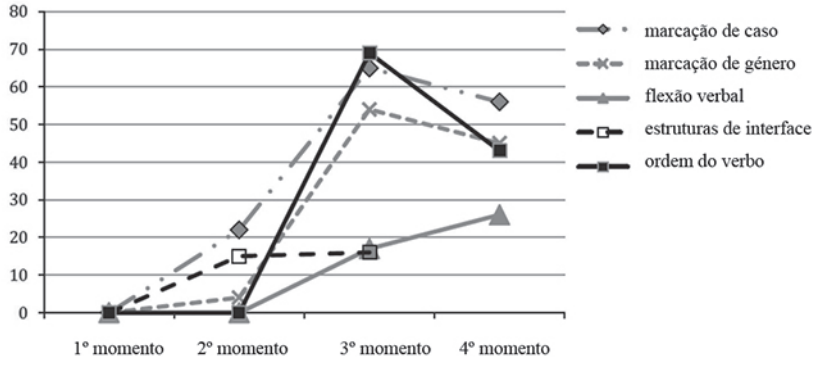


Gráfico 7. Taxa de produções desviantes, nos domínios do sistema de caso, do género gramatical, da morfologia verbal, da posição do verbo e de estruturas de interface (adaptado de Flores, 2015b, Fig. 1 no artigo original).

Se esta perda é efetiva (como afirmam Pallier et al., 2003) ou se é "apenas" o resultado de uma forte inibição da língua inusitada (no sentido de Paradis, 2004), que poderá ser reativada em caso de recuperação de contacto com essa língua, é uma questão relevante, que retomaremos na secção 3.2.2.

A competência fonética é a mais resistente? Um estudo percetivo de discriminação de vogais

Pondo em causa as conclusões de Pallier et al. (2003) e Ventureyra et al. (2004) de que a língua nativa de crianças adotadas é totalmente "apagada" da sua mente, Hyltenstam et al. (2009) defendem que estas populações mantêm vestígios da língua esquecida (*L1 remnants*), pelo menos no domínio fonético.

Num estudo com bilingues regressados luso-alemães chegamos a conclusões semelhantes (Flores & Rauber, 2011). Os oito participantes deste estudo vieram viver para Portugal em idade precoce (maioritariamente em idade pré-escolar ou depois de frequentarem o primeiro ano do primeiro ciclo). Apesar de todos afirmarem que comunicavam em alemão no seu dia a dia antes do regresso a Portugal, uma entrevista inicial revelou que tinham perdido toda a sua competência produtiva e mesmo de compreensão passiva do alemão. Os informantes foram incapazes de produzir ou compreender vocabulário frequente como *heiβen* ('chamar-se') ou *Hund* ('cão').

Para verificar se estes falantes regressados mantinham competências fonéticas intactas, no estudo de Flores e Rauber (2011) investigamos a sua capacidade de discernir as propriedades das vogais do alemão. Para tal, foi desenvolvido um teste de discriminação categorial, que incluiu vogais curtas e longas assim como vogais anteriores arredondadas, traços fonológicos inexistentes em português. A tarefa também foi realizada por falantes L1 do alemão e falantes L1 do português, sem conhecimentos da língua alemã. Os resultados (cf. Gráfico 8, adaptado de Flores & Rauber, 2011) mostram que os falantes regressados mantinham capacidades robustas de discriminação das vogais alemãs de acordo com o traço "duração", distinguindo-se assim claramente dos falantes nativos do português que nunca foram expostos ao alemão. Embora o número de participantes investigados seja limitado, este estudo conseguiu mostrar que, apesar de terem perdido grande parte da sua competência linguística a alemão, estes falantes mantinham uma capacidade de perceção fonética muito estável (embora não comparável à capacidade de discriminação de falantes L1 de alemão a residir na Alemanha).

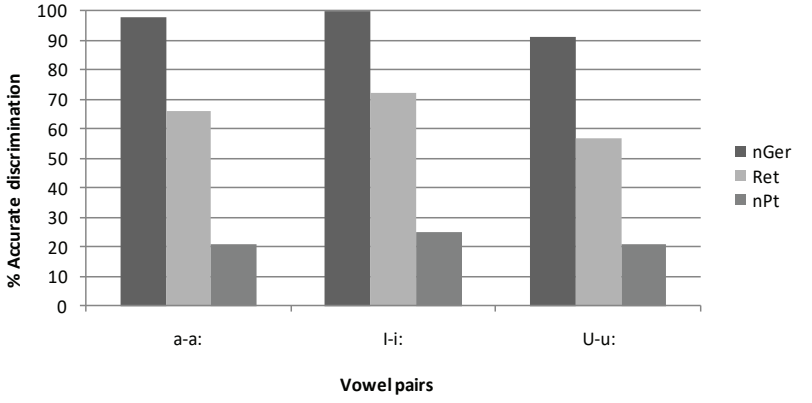


Gráfico 8. Taxa de acerto da discriminação de vogais longas e curtas do alemão pelos 3 grupos experimentais (Regr = bilingues regressados; adaptado de Fig. 1 de Flores & Rauber, 2011, p. 298).

Existe uma idade crítica no processo de erosão linguística?

Uma questão central no estudo de crianças regressadas prende-se com o papel da idade de regresso. *Será que existe uma idade crítica no processo de erosão linguística?*

A investigação sobre populações bilingues que sofrem alterações significativas de exposição às suas línguas ao longo do seu desenvolvimento linguístico é bastante consistente em mostrar que o grau de erosão linguística varia consideravelmente se compararmos a perda de contacto em populações infantis com a de grupos de falantes que mudam de contexto linguístico depois da infância (Bylund, 2009; Köpke & Schmid, 2002). A investigação sobre falantes bilingues regressados também tem dado um contributo importante a este debate (Berman & Olshtain, 1983; Cohen, 1989; Kuhberg, 1992; Olshtain, 1986, 1989; Reetz-Kurashige, 1999; Seliger, 1991; Tomiyama, 2000, 2008; Yoshitomi, 1999). Em particular, os estudos têm mostrado consistentemente que o grau de erosão linguística observado em falantes regressados é mais significativo em crianças mais novas. Por exemplo, as pesquisas que comparam irmãos regressados revelam que os efeitos da perda linguística são sempre mais evidentes e mais acelerados nos irmãos mais novos (Cohen, 1989; Tomiyama, 2008). Estas observações têm reforçado a ideia de que o processo de aquisição linguística é mais consistente quando ocorre de forma contínua na infância, comparando com a aquisição de segundas línguas em fase adulta, mas também é mais vulnerável e instável se esse processo for interrompido por motivos de exposição descontinuada (Köpke & Schmid, 2002).

A questão da idade de regresso também está no centro da nossa investigação sobre falantes bilingues regressados de países de expressão alemã. No estudo apresentado em Flores (2010), foram analisados falantes bilingues de português e alemão que se mudaram para Portugal quando tinham entre 7 e 14 anos de idade. Com base na comparação entre falantes que regressaram antes ou depois dos 11/12 anos, estas investigações demonstraram que a competência sintática dos falantes varia significativamente de acordo com a idade de regresso (ou seja, a idade de perda continuada de contacto com o alemão). Os falantes que tinham regressado na infância (Grupo 1 no Gráfico 9), antes dos 11 anos de idade, demonstraram um conhecimento muito instável dos padrões de colocação do verbo em alemão, produzindo um elevado número de frases agramaticais. Pelo contrário, os falantes que vieram para Portugal depois dos 11 anos de idade (Grupo 2) não apresentaram problemas na produção de frases em que o verbo está corretamente na segunda posição da frase.

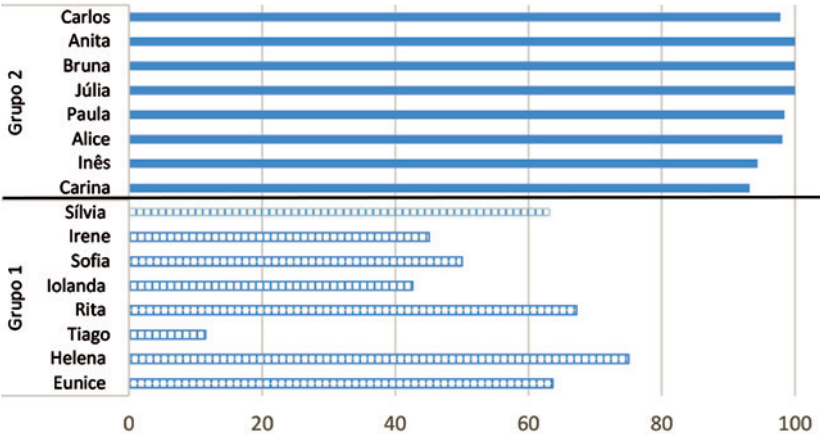


Gráfico 9. Taxa de produções gramaticais de frases com o verbo na segunda posição (adaptado de Flores, 2010).

Os exemplos (22) mostram ocorrências de frases, produzidas por falantes regressados, nas quais as regras V2 (obrigatoriedade de o verbo finito estar na segunda posição da frase raiz) e Vfinal (obrigatoriedade de o verbo finito estar na última posição da frase encaixada) não são aplicadas.

(22) a. *Jetzt sie heiraten.
agora eles casam
'Agora eles casam.'
[correto: Jetzt heiraten sie.]
b. *Damit sie **kann** essen.
para que ela pode comer
'Para que possa comer.'
[correto: Damit sie essen **kann**.] [Exemplos de Flores, 2010]

A hipótese avançada para explicar os dados deste estudo baseia-se na ideia de existência de um **período de estabilização** no processo de aquisição da linguagem. A estabilização de conhecimento linguístico é um processo inerente ao processo de aquisição, durante o qual o conhecimento adquirido se estabiliza na mente do falante, tornando-se invulnerável a efeitos de perda de *input* e consequente erosão linguística. Contudo, se uma criança perder o contacto com a língua-alvo antes de determinado conhecimento se ter estabilizado por completo, o conhecimento linguístico, que aparentava estar adquirido, volta a desestabilizar, isto é, torna-se vulnerável a

efeitos de exposição reduzida e de processos de transferência interlinguística. Numa perspetiva psicolinguística, a ideia de estabilização de conhecimento linguístico pode ser explicada por modelos neurolinguísticos como o proposto por Yoshitomi (1992). Segundo o seu '*psychological model of the process of language attrition*', durante o processo de aquisição da linguagem, o conhecimento linguístico é armazenado de forma sucessiva em diferentes tipos e camadas de memória (memória de trabalho, memória intermediária e memória permanente) através de sinapses neuronais. A consolidação das conexões neuronais e armazenamento do conhecimento em camadas mais profundas da nossa memória dá-se, entre outros fatores, através da exposição continuada e frequente à língua (que inclui o seu uso produtivo). A perda de exposição interrompe este processo de consolidação e enfraquece (ou elimina) conexões não totalmente estabilizadas.

Transpondo este modelo para a população sob investigação, conclui-se que os falantes bilingues que regressam ao país de origem durante a infância, descontinuando o contacto com a anterior língua maioritária, apresentam uma competência linguística não consolidada, que se manifesta no uso de estruturas gramaticais em paralelo à produção de estruturas desviantes. Já os falantes que regressaram depois desse período, isto é, durante a adolescência, apresentam conhecimento sintático muito robusto, mesmo depois de um período prolongado de desuso do alemão (em alguns casos superior a 20 anos).

A hipótese do período de estabilização também foi comprovada num estudo que analisou o conhecimento morfológico de falantes regressados de países de língua alemã, nomeadamente nos domínios de expressão do caso, número e género em alemão (Flores, 2020). Contudo, sabe-se que, como discutido no capítulo 1, o processo de erosão é seletivo, não afetando todos os domínios do conhecimento linguístico ao mesmo tempo, nem de igual forma. Para percebermos melhor quais os domínios mais vulneráveis a efeitos de desestabilização de conhecimento linguístico e quais os fatores que influenciam este processo (por exemplo, o papel da literacia), será necessária mais investigação envolvendo falantes bilingues regressados.

3.2.2. Sobre a reativação de uma língua perdida

Uma situação particular de mudança de ambiente linguístico é a da dupla emigração (ou duplo retorno). Estes são os casos de famílias retornadas que, após a estada (mais ou menos prolongada) no país de origem, decidem

voltar ao país de emigração. Estas situações, embora pouco documentadas na investigação sobre bilinguismo, são particularmente interessantes para se estudar processos de perda e reativação de competência linguística.

No caso da dupla emigração, a criança ou o adolescente retornado volta ao país de emigração depois de ter vivido um determinado período da sua vida sem contacto com a língua desse país. Como vimos, se a mudança para o país de origem da família aconteceu na infância e foi acompanhada de uma perda total de contacto com a língua de emigração, a probabilidade de a criança retornada rapidamente perder competência linguística nessa língua é muito elevada (veja-se o estudo de caso documentado em Flores, 2015b). Nestes casos, ao voltar ao país de emigração, o falante emerge novamente no ambiente linguístico da língua perdida. Ora, o estudo destas situações permite discutir uma questão de extrema relevância, ainda muito pouco analisada: *Uma língua nativa, perdida na infância, é reativada rapidamente depois de o falante voltar a contactar com esta língua na adolescência / idade adulta, ou o falante terá de a aprender novamente como se de uma nova língua segunda se tratasse?*

Com esta questão voltamos a um tema já mencionado na secção anterior: *A perda de uma língua nativa é total ou esta mantém-se representada na mente do falante, embora altamente inibida?* A resposta a estas questões pode ser dada de duas formas: primeiro, comparando o processo de aprendizagem L2 de falantes com e sem a experiência prévia de domínio da língua em aquisição; segundo, analisando o ritmo e percurso de aprendizagem da língua-alvo. Uma aquisição rápida, diferente da que é documentada para uma aquisição L2 "regular", será, previsivelmente, consequência de reativação de uma língua que já estava representada na mente do falante.

Como vimos, uma população que permite responder a esta questão da **reativação-*versus*-reaprendizagem** é a dos falantes adotados por famílias com línguas nativas diferentes das suas (Hyltenstam et al., 2009; Pallier et al., 2003; Ventureyra et al., 2004). Também os falantes de herança que, pelas mais diversas razões (muitas vezes até decisões familiares conscientes), deixam de ter contacto com a sua língua de família em idades precoces permitem estudar a forma como reaprendem a sua língua de herança em idade adulta, quando decidem estudá-la formalmente. Um estudo proeminente nesta área é o de Au et al. (2002) que, à semelhança do que foi observado por Hyltenstam et al. (2009) sobre os falantes adotados, mostra que falantes de herança passivos (designados de *overhearer*) têm melhor competência fonética do que aprendentes "genuínos", mas não apresentam

diferenças no desenvolvimento de conhecimento morfossintático. Os autores sugerem que este conhecimento tem de ser novamente adquirido em situações de reimersão (veja-se também a discussão de Polinsky, 2015, que vai no mesmo sentido).

Num trabalho em que continuamos o estudo de caso reportado em Flores (2015b), analisámos um caso de dupla emigração, que permitiu dar um contributo a esta discussão. Depois de ter regressado ao país de origem, Portugal, aos nove anos de idade, a participante (com o pseudónimo de Ana) voltou para a Alemanha quando tinha treze anos de idade. Em Flores (2015b) foi documentada a perda progressiva de competência bilingue da participante, a qual culminou numa (aparente) perda substancial do alemão 18 meses depois do regresso. Em Flores (2020), estudámos a sua competência onze meses depois de ter voltado para a Alemanha. Centrando a análise no domínio da morfologia nominal, nomeadamente na marcação de caso, género e número, verificámos uma descida substancial de desvios nestes domínios, muito diferente do padrão e frequência de erros que um aprendente "genuíno" de alemão L2 apresentaria num período de 11 meses de aprendizagem. Com base nestes resultados, concluímos que a competência linguística desta participante se voltou a estabilizar com a imersão no ambiente linguístico alemão, argumentando em favor da reativação da língua que tinha sido adquirida e aparentemente perdida na infância. De facto, o que parece estar patente é uma forte inibição e desestabilização de conhecimento nativo, em consequência da ausência de *input,* um estado que pode (rapidamente) ser invertido em caso de recuperação desse *input*. Contudo, os estudos sobre estes casos são ainda muito raros, pelo que os dados devem ser interpretados com cautela.

3.3. Quando a língua de herança se torna língua maioritária

Começamos esta secção retomando a definição do termo "língua de herança", discutida na secção 1.2.1. Como vimos, a língua de herança é uma língua nativa, adquirida num contexto em que coexiste com uma língua socialmente dominante. Adquirida em condições de exposição linguística muito próprias (veja-se os fatores discutidos em 1.2.2), a língua de herança apresenta particularidades que a distinguem, em certos domínios, de línguas nativas adquiridas em contexto monolingue. Ora, o regresso do falante bilingue à terra de origem (dos pais) não muda apenas as condições de exposição à língua do país de acolhimento, como apresentado em 3.2., mas também o tipo e a quantidade de contacto com a língua de herança.

Esta passa de língua minoritária a língua maioritária. O falante regressado passa a ter, não só quantitativamente, mais exposição à língua de herança, mas também um contacto mais diversificado com diferentes fontes de *input* linguístico, o qual, em muitos casos, inclui a frequência da escola (ou universidade) e o registo académico usado nestes contextos.

São várias as questões de investigação que se levantam no estudo destas populações quando colocamos o foco no desenvolvimento da língua de herança – a perspetiva inversa à discutida em 3.2. Contudo, se o número de estudos sobre os processos de erosão que afetam a língua de emigração após o regresso é muito limitado, a investigação centrada no desenvolvimento da língua de herança nestas populações é ainda mais escassa (Antonova-Unlu et al., 2021; Daller & Treffers-Daller, 2014; Flores & Rato, 2016; Flores et al., 2022; Kaya-Soykan et al., 2020; Treffers-Daller et al., 2007; Treffers-Daller et al., 2016). Ainda assim, esta linha de pesquisa tem o potencial de contribuir significativamente para o estudo de língua de herança.

Assumindo que a competência linguística de falantes de herança pode divergir, em alguns domínios, do conhecimento de falantes nativos monolingues, uma questão crucial que se levanta no contexto do retorno é a seguinte: *A competência de falantes de herança regressados ao país de origem converge com a competência de falantes monolingues, após a sua total imersão no ambiente da língua de herança?*

O estudo de falantes bilingues regressados permite-nos investigar quais os domínios da competência linguística de falantes de herança que podem, de facto, mudar depois do retorno, ou seja, que domínios linguísticos mostram convergência e quais as particularidades que continuam divergentes mesmo depois de o falante imergir no contexto da língua de herança. Em última análise, ao identificarmos as propriedades que convergem e as que não convergem com a competência do falante monolingue, conseguimos, até um certo ponto, identificar os domínios da língua que são sujeitos a efeitos de maturação. Estes poderão incluir propriedades linguísticas que são adquiridas e fixadas em estágios precoces do desenvolvimento nativo e resistem a alterações significativas de exposição linguística que possam ocorrer numa fase posterior.

A investigação realizada até ao momento neste âmbito permite apenas uma primeira abordagem preliminar a estas questões. Nos domínios linguísticos que se formam nos primeiros anos de vida, resistindo a alterações

de exposição linguística em fases posteriores, podemos, desde já, incluir a competência fonética e fonológica dos falantes.

Embora seja frequentemente argumentado que a exposição precoce a uma língua incremente o desenvolvimento de uma pronúncia nativa, os estudos sobre a perceção fonética e a pronúncia de FH apresentam um quadro menos uniforme. Na verdade, a investigação tem mostrado que a exposição à língua de herança desde o nascimento pode não garantir, por si só, o desenvolvimento de sotaque nativo (Kupisch et al., 2014). A presença dominante da língua maioritária desde muito cedo pode desencadear efeitos de transferência interlinguística nos domínios fonético e fonológico, levando ao desenvolvimento de pronúncia divergente da pronúncia nativa (Godson, 2004). Além disso, estudos sobre erosão linguística em emigrantes indicam que mudanças na pronúncia podem ocorrer mesmo quando a imigração ocorre em idade adulta e quando é prolongada (de Leeuw et al., 2010). Estas observações sugerem que, ao contrário do que se assume frequentemente, a pronúncia também pode ser suscetível a mudanças de exposição linguística.

Esta questão foi investigada num estudo sobre o sotaque de 20 falantes de herança, que cresceram na Alemanha ou na Suíça, sendo que 17 regressaram a Portugal entre os 11 e os 29 anos de idade (Flores & Rato, 2016). A produção oral destes falantes foi gravada, tendo-se extraído excertos que foram, depois, incluídos numa tarefa de avaliação de sotaque. Trinta falantes nativos de PE avaliaram, numa escala de 1 a 9, o grau de sotaque não-nativo das produções (sendo 1 "nativo" e 9 "não-nativo"). A tarefa incluiu, ainda, excertos de falantes monolingues de PE e de aprendentes de PE língua estrangeira. O Gráfico 10 apresenta a média de pontuação recebida por cada participante, mostrando que os falantes de herança regressados apresentam pontuações médias que se situam entre as pontuações do grupo monolingue e do grupo de falantes L2, ficando, contudo, muito mais próximas do nível nativo do que do nível não-nativo.

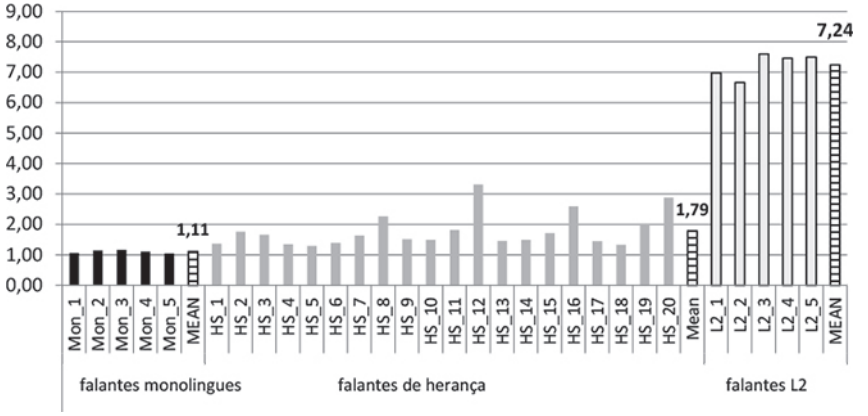


Gráfico 10. Grau de sotaque de falantes monolingues, de herança, L2 (adaptado de Flores & Rato, 2016).

Uma análise de correlação entre as variáveis extralinguísticas e as pontuações obtidas mostrou que o fator que mais influencia a pronúncia em português destes falantes não é nem a idade de regresso nem a duração de estada em Portugal, mas sim a idade de início de aquisição do alemão. Quanto mais tarde os falantes começaram a adquirir a língua alemã (a idade variou entre 0 e 7 anos), mais tempo estiveram apenas expostos ao português nos primeiros anos de vida. Isto significa, por sua vez, que quanto maior o estágio inicial de exposição única ao português, mais consistentemente a sua pronúncia foi avaliada como sendo "nativa".

Por sua vez, não foi encontrada nenhuma correlação entre as avaliações de sotaque e o tempo de residência em Portugal após o regresso (0 a 14 anos), nem entre as avaliações e a idade de regresso a Portugal (11 a 29 anos). Os dados indicam, assim, que a competência fonética e fonológica destes falantes foi efetivamente moldada nos primeiros anos de vida. O desenvolvimento de traços de sotaque não-nativo, que possam ter surgido nesta fase inicial, mantêm-se ao longo da vida do falante, sendo pouco influenciados pela mudança de exposição do ambiente linguístico dominante numa fase posterior da sua vida. Contudo, há que ter em conta que o tempo de estada em Portugal dos falantes analisados neste estudo não ultrapassa os 14 anos e o método de análise empregue foi uma tarefa de avaliação de sotaque. Um método complementar, como a análise acústica, assim como a inclusão de falantes com uma estada mais prolongada em Portugal, poderá dar-nos resultados diferentes, captando alterações ao sotaque mais subtis

e influenciadas por uma estada mais prolongada no ambiente da língua de herança.

No outro extremo, sabemos que a competência lexical de falantes (não só bilingues) se mantém maleável ao longo de toda a vida, sendo um dos primeiros domínios a evidenciar efeitos de mudança de ambiente linguístico dominante. A influência de variáveis extralinguísticas sobre a proficiência lexical de falantes de herança do português (residentes na Alemanha) e de falantes regressados a Portugal foi investigada no estudo de Flores et al. (2022), o qual incluiu 63 falantes bilingues adultos de português e alemão (média de idades: 37 anos). A proficiência lexical dos participantes foi avaliada com recurso ao teste VSPT / Dialang[1], aplicado em alemão e em português; as variáveis extralinguísticas foram extraídas de um questionário sociolinguístico preenchido por todos os participantes.

Os resultados desta investigação confirmaram um processo de (re)ativação do português após o regresso a Portugal. Os falantes bilingues regressados na infância ou adolescência tiveram resultados mais elevados no teste ao português, demonstrando dominância a favor do mesmo. Já os falantes bilingues ainda residentes na Alemanha ou Suíça tiveram consistentemente resultados mais elevados no teste em alemão, sendo claramente dominantes neste idioma. As variáveis extralinguísticas que explicam as alterações da dominância linguística destes falantes são a idade de regresso e o tempo de residência em Portugal. Relativamente ao aumento da proficiência em português, os dados sugerem que é, em particular, o tempo de residência em Portugal aquele que prediz a proficiência em português. O regresso ao país de origem e a subsequente exposição crescente ao português desencadeiam um processo de (re)ativação da língua de herança, cujo desenvolvimento poderá ter estagnado antes do regresso. Os dados mostram que este processo de (re)ativação da língua de herança necessita de tempo, ou seja, quanto mais elevado o tempo de residência em Portugal, mais elevados são os resultados de proficiência em português. Estes resultados confirmam o que já sabemos de investigações anteriores: o desenvolvimento de uma L1 não termina abruptamente na infância, podendo continuar a desenvolver-se ao longo da adolescência (Jia et al., 2002).

A investigação sobre o português língua de herança tem identificado um vasto número de propriedades linguísticas do português suscetíveis às condições particulares de aquisição de uma língua de herança. Nestas,

1 https://dialangweb.lancaster.ac.uk/

podemos incluir o conjuntivo (Flores, Santos et al., 2017; Flores et al., 2019), os tempos verbais (Senra, 2022), estruturas de elipse verbal (Santos & Flores, 2016), várias propriedades do sistema pronominal (Flores & Barbosa, 2014; Rinke & Flores, 2014, 2018; Rinke et al., 2018; Tomaz et al., 2019), incluindo a expressão do sujeito em complementos infinitivos (Barbosa et al., 2018), entre outras.

Ora, permanece em aberto se as particularidades verificadas no conhecimento e/ou uso destas propriedades em falantes de herança do português se mantêm inalteradas ao longo da sua vida, ou se, pelo contrário, estas podem convergir com o conhecimento/uso de falantes monolingues, no caso de alterações nas condições de *input*. E o estudo de falantes de herança regressados pode, de facto, aproximar-nos de uma resposta.

Os resultados contribuiriam para a elucidação sobre a natureza das divergências observadas em língua de herança, nomeadamente se estas são diferenças provocadas pelas condições particulares de exposição reduzida à língua portuguesa (que seriam ultrapassadas depois da imersão no contexto português), ou se, pelo contrário, estamos perante efeitos de uma aquisição incompleta no sentido de Montrul (2008), com conhecimento fossilizado numa fase precoce de desenvolvimento linguístico, que resistirá a uma ativação de desenvolvimento linguístico em fase posterior.

Exemplo disso é o uso menos consistente do conjuntivo por falantes lusodescendentes a residir na Alemanha, como identificado por Flores, Santos et al. (2017), o qual tenderia a manter-se mesmo depois do regresso a Portugal, caso esta seja uma propriedade linguística que fossilize na gramática mental do falante. Recorrendo a exemplos de outros pares linguísticos, Treffers-Daller et al. (2016) mostram que FH turcos, que cresceram na Alemanha, começaram a usar expressões idiomatizadas (com o verbo *yap- /* "fazer") 7 anos depois do seu regresso à Turquia. Este é um domínio linguístico de difícil aquisição, não dominado por FH em contexto de emigração, mas que converge com o uso nativo depois da imersão no ambiente turco (contudo, não de imediato). Por sua vez, o estudo de Kaya-Soykan et al. (2020), também centrado em falantes de herança turcos regressados da Alemanha, mostra que mesmo "many years of residing in Turkey the language behaviour of the returnee participants still differed from monolingual Turkish speakers" (p. 16). Neste caso, foi analisado um domínio linguístico que parece ser muito mais vulnerável a *input* reduzido durante a fase ideal de aquisição: as propriedades semânticas dos marcadores evidenciais em turco.

Há, contudo, a realçar que uma das complexidades no estudo destes fenómenos reside na dificuldade em distinguir o fenómeno da reativação dos processos 'comuns' de aprendizagem de uma L2 tardia, tal como discutido em 2.3 (pelo menos usando métodos comportamentais/*offline*).

Também neste domínio de reimersão no ambiente linguístico da língua de herança, a investigação ainda se encontra numa fase embrionária de estudo.

Conclusões

Este livro pretendeu oferecer uma visão abrangente da investigação em curso sobre populações bilingues portuguesas/lusodescendentes, discutindo, em particular, mas não exclusivamente, o trabalho que realizamos, nas últimas duas décadas, sobre o bilinguismo luso-alemão.

A revisão da investigação linguística sobre o desenvolvimento bilingue da linguagem mostra que quer o estudo de diferentes populações bilingues, quer a análise de um determinado grupo, levada a cabo de diversos ângulos, permite juntar peças soltas e obter uma imagem mais nítida e consistente do desenvolvimento linguístico em contextos multilingues, em que uma língua minoritária se encontra em contacto com uma língua maioritária.

Assim, os resultados dos vários estudos apresentados mostram que uma língua, quando adquirida desde a infância e em condições de exposição linguística contínua, se desenvolve de forma muito estável, seguindo percursos de desenvolvimento previsíveis. Este é o caso de línguas de herança adquiridas em contextos de emigração em que essas línguas são ativamente faladas no seio das famílias de origem emigrante. O contacto contínuo com a língua de herança durante toda a infância (e adolescência) do falante é, pois, um garante de desenvolvimento linguístico nativo, resistente a efeitos de erosão e de transferência interlinguística ao nível da representação mental dos sistemas linguísticos adquiridos. Contudo, também mostramos que o contacto contínuo com a língua nativa, pelo menos nas fases precoces de desenvolvimento linguístico, é uma condição necessária a esta estabilidade. A perda de contacto com uma língua nativa num período em que o conhecimento linguístico ainda não se tenha estabilizado na mente do falante leva, com elevada probabilidade, à erosão desse conhecimento – como demonstrado no caso de falantes bilingues retornados. Se este conhecimento se reativa novamente em caso de reposição do *input* linguístico, como nas situações de dupla emigração acima discutidas, é uma questão que merece mais atenção em investigação futura. O grau de reativação dependerá, certamente, de fatores como o grau de inibição ou desestabilização do conhecimento linguístico na fase de incubação (i.e., a fase de ausência de *input*), assim como da idade na qual se dá a perda e a retoma da exposição linguística.

Independentemente do grau de robustez de uma língua de herança, que se revela, por exemplo, pela resistência a fenómenos de transferência interlinguística nos domínios da morfologia e da sintaxe, o desenvolvimento linguístico é altamente sensível, não só à quantidade de exposição linguística, mas sobretudo à sua qualidade. Neste sentido, mostramos que as línguas de herança apresentam fenómenos de variação linguística característicos de registos coloquiais, não padronizados da língua-alvo, os quais, por sua vez, podem ampliar e acelerar processos de mudança linguística já em curso numa determinada língua. Este é um tema que, em investigação futura envolvendo o português enquanto língua de herança, pode contribuir com novos dados empíricos para a discussão em torno dos fatores que promovem a mudança linguística.

A maioria dos estudos sobre o desenvolvimento de línguas de herança analisa apenas uma geração de falantes de uma comunidade, geralmente a segunda (mais raramente a terceira) geração, o que se deve ao facto de muitas famílias de origem emigrante deixarem de usar a língua de origem na terceira geração (Veltman, 1983). Contudo, como demonstrado ao longo deste livro, o estudo de falantes de herança também pode dar um contributo relevante à investigação sobre mudança linguística, uma vez que as condições particulares de aquisição de uma língua de herança podem promover a ocorrência de inovações nos sistemas linguísticos e contribuir, assim, para o seu desenvolvimento diacrónico, quando a língua é transmitida sucessivamente de uma geração a outra. Segundo Polinsky e Scontras (2020), línguas de herança têm, pois, o potencial de nos revelar "what stays and what undergoes change when a language system is disrupted" (p. 5).

Concluindo, este livro, centrado no desenvolvimento linguístico de duas línguas em contacto, pretendeu dar uma contribuição para o nosso entendimento do bilinguismo e do desenvolvimento bilingue em contextos em que o português representa uma das línguas em contacto. Contudo, as reflexões aqui apresentadas constituem apenas um minúsculo recorte do estudo do bilinguismo. Não exploramos exaustivamente os contextos em que o português constitui uma língua em contacto com outras línguas nativas, não se tendo abordado as situações em que o português é a língua oficial e de escolarização, estando em contacto com uma ou mais línguas faladas no seio da família e/ou da comunidade. Este é o caso dos muitos contextos multilingues em países dos PALOP (Gonçalves, 2010), ou de ilhas linguísticas germânicas no sul do Brasil (Flores et al., 2022), para mencionar apenas alguns exemplos. Também aqui não exploramos fenómenos relacionados com o uso das línguas, como a alternância de códigos (Flores, 2004), nem

as questões educacionais e pedagógicas que ganham crescente importância nas salas de aula cada vez mais multilingues, sobretudo no contexto europeu (Dockrell et al., 2022). Explorar o fenómeno do bilinguismo em toda a sua complexidade exige, sem dúvida, um diálogo crescente entre diferentes áreas de investigação e enfoques teóricos, numa abordagem abrangente e interdisciplinar que permita compreender um fenómeno em constante evolução.

Referências bibliográficas

Afonso, S. (2017). Regresso como exercício de desdobramento de pertença ["Returning Home" Is Not Like Being Home. Return As an Exercise of Expanding Sense of Belonging]. *População e Sociedade*, *27*, 110-125.

Almeida, L., Ferré, S., Morin, E., Prévost, P., Santos, C., Tuller, L., Zebib. R., & Barthez. M.-A. (2017). Identification of bilingual children with Specific Language Impairment in France. *Linguistic Approaches to Bilingualism, 7*(3-4). 331-358. https://doi.org/10.1075/lab.15019.alm

Almeida, L., Rose, Y., & Freitas, M. J. (2012). Efeito prosódico no desenvolvimento fonológico bilingue: dados de uma criança bilingue português/francês. In *Textos Selecionados do XXVII Encontro Nacional da APL*. APL.

Altenberg, E. (1991). Assessing first language vulnerability to attrition. In H. W. Seliger & R. M. Vago (Eds.), *First language attrition* (pp. 189-206). Cambridge University Press.

Andersen, R. W. (1982). Determining the linguistic attributes of language attrition. In R. D. Lambert & B. Freed (Eds.), *The Loss of Language Skills* (pp. 83-117). Newbury House.

Andreou, M., Torregrossa, J., & Bongartz, C. (2021). Sentence Repetition Task as a Measure of Language Dominance. In D. Dionne & L.-A. Vidal Covas (Eds.), *Proceedings of the 45th annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 14-25).Cascadilla Press.

Antonova-Unlu, E., Wei, L., & Kaya-Soykan, D. (2021). Interfaces in the returnees' heritage language: Is the complete (re-)activation possible? *International Journal of Bilingualism, 25*(6), 1764-1781.https://doi.org/10.1177/13670069211043572

Appel, R. (1989). Bilingualism and cognitive-linguistic development: Evidence from a word association task and a sorting task. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 10*(3), 183-196. https://doi.org/10.1080/01434632.1989.9994373

Appel, R., & Muysken, P. (1987). *Language contact and bilingualism*. London: Edward Arnold.

Arroteia, J. C. (2011a). A emigração portuguesa: breve retrospectiva. *Cadernos Vianenses, 45*, 37-47.

Arroteia, J. C. (2011b). *Uma visão retrospectiva sobre as migrações portuguesas*. Paper apresentado na conferência "A emigração portuguesa na Primeira República, Fafe, 21 de janeiro de 2011". Recuperado de: https://emigratecaportuguesa.files.wordpress.com/2014/01/2011--uma-visc3a3o-retrospectiva-sobre-as-migrac3a7c3b5es-portuguesas.pdf

Au, T., Knightly, L., Jun, S., & Oh, J. (2002). Overhearing a language during childhood. *Psychological Science, 13(3)*, 238-243. https://doi.org/10.1111/1467-9280.00444

Au, T., Knightly, L., Jun, S.-A., & Romo, L. (2008). Salvaging a childhood language. *Journal of Memory and Language, 58,* 998-1011. https://doi.org/10.1016/j.jml.2007.11.001

Auer, P. (1983). *Code-switching in conversation*. Routledge.

Auer, P. (1988). A conversation analytic approach to code-switching and transfer. In M. Heller (Ed.), *Codeswitching* (pp. 187-214). Mouton de Gruyter.

Baetens Beardsmore, H. (1982). *Bilingualism: basic principles*. Tieto Ltd.

Baganha, M. I. (2000). A emigração portuguesa no pós II Guerra Mundial. In A. Pinto (Ed.), *Portugal contemporâneo* (pp. 213-231). Sequitur.

Bahrick, H. P. (1984). Fifty years of second language attrition: Implications for programmatic research. *The Modern Language Journal, 68*(2), 105-118. https://doi.org/10.2307/327136

Baker, C. (1996/2008). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.

Baker, C., & Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Multilingual Matters.

Barbosa, P., Duarte, M. E., & Kato, M. (2005). Null subjects in European and Brazilian Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics, 4,* 11-52. https://doi.org/10.5334/jpl.158

Barbosa, P., & Flores, C. (2011). Clíticos no português de herança de emigrantes bilingues de segunda geração. In A. Costa, P. Barbosa, & I. Falé (Eds.), *Textos selecionados do XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 81-98). APL.

Barbosa, P., Flores, C., & Pereira, C. (2018). On subject realization in infinitival complements of causative and perceptual verbs in European Portuguese. Evidence from monolingual and bilingual speakers. In P. Guijarro-Fuentes & A. Cuza (Eds.), *Language Acquisition and Contact in the Iberian Peninsula* (pp. 125-158).De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9781501509988-006

Barron-Hauwaert, S. (2011). *Bilingual Siblings: Language Use in Families*.Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847693280

Bayley, R., & Schechter, S. (2003*). Language socialization in bilingual and multilingual societies*. Multilingual Matters.

Bayram, F., Prada, J., Pascual y Cabo, D., & Rothman, J. (2016). Why should formal linguistic approaches to heritage language acquisition be linked to heritage language pedagogies? In P. Trifonas & T. Aravossitas (Eds.), *Springer International Handbooks of Education. Handbook of research and practice in heritage language education* (pp. 1-19). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-38893-9_48-1

Benmamoun, E., Montrul, S., & Polinsky, M. (2013a). Defining an "ideal" heritage speaker: theoretical and methodological challenges. Reply to peer commentaries. *Theoretical Linguistics, 39*(3-4), 259-294. https://doi.org/10.1515/tl-2013-0018

Benmamoun, E., Montrul, S., & Polinsky, M. (2013b). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics, 39*(3-4), 129-181. https://doi.org/10.1515/tl-2013-0009

Bergmann, C., Nota, A., Sprenger, S. A., & Schmid, M. S. (2016). L2 immersion causes non-native-like L1 pronunciation in German attriters. *Journal of Phonetics, 58*, 71-86. https://doi.org/10.1016/j.wocn.2016.07.001

Berman, R. A., & Olshtain, E. (1983). Features of first language transfer in second language attrition. *Applied Linguistics, 4*, 222-234. https://doi.org/10.1093/applin/4.3.222

Berretta Soares, C. (2010). Die portugiesische Auswanderung nach Deutschland – eine empirische Untersuchung. In T. Pinheiro (Ed.), *Portugiesische Migrationen. Geschichte, Repräsentation und Erinnerungskulturen* (pp. 107-130). VS Verlag.

Berthele, R., & Vanhove, J. (2017). What would disprove interdependence? Lessons from a study on biliteracy in Portuguese heritage language speakers in Switzerland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 23*(5), 550-566. https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1385590

Bettoni, C. (1986). Italian Language Attrition: The role of birth order. In C. Bettoni (Ed.), *Altro Polo – Italian Abroad* (pp. 61-85). May Foundation.

Bhatia, T. K., & Ritchie, W. C. (2006). *The handbook of bilingualism*. Blackwell.

Bhatia, T. K., & Ritchie, W. C. (2013). *The handbook of bilingualism and multilingualism*. Wiley-Blackwell.

Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology, 24*, 560-567. https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.560

Bialystok, E. (1990). *Communication strategies: a psychological analysis of second-language use*. Basil Blackwell.

Bialystok, E. (1991). *Language processing in bilingual children*. Cambridge University Press.

Bialystok, E., Craik, F., & Freedman, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia, 45*, 459-464. https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.10.009

Birdsong, D. (1992). Ultimate attainment in second language acquisition. *Language, 68*, 706--755. https://doi.org/10.2307/416851

Bizarro, R., Moreira, M., & Flores, C. (2013). *Português Língua Não-Materna: Investigação e Ensino*. Lidel.

Bley-Vromann, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? In S. Gass & J. Schachter (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp. 41-68). Cambridge University Press.

Blom, E. (2010). Effects of input on the early grammatical development of bilingual children. *International Journal of Bilingualism, 14*, 422-446. https://doi.org/10.1177/1367006910370917

Bloomfield, L. (1933/1976). *Language*. George Allen & Unwin Ltd.

Butler, Y. G., & Hakuta, K. (2006). Bilingualism and second language acquisition. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 114-144). Blackwell Publishing.

Bylund, E. S. (2009). Maturational constraints and first language attrition. *Language Learning, 59* (3), 687-715. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00521.x

Bylund, E., & Díaz, M. (2012). The effects of heritage language instruction on first language proficiency: a psycholinguistic perspective. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 15*(5), 593-609. https://doi.org/10.1080/13670050.2012.676620

Cabrelli, J., Chaouch-Orozco, A., Gonzalez Alonso, J., Pereira Soares, S., Puig-Mayenco, E., & Rothman, J. (Eds.) (2023). *The Cambridge Handbook of Third Language Acquisition*. Cambridge University Press & Assessment.

Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (2022). *Dia Mundial da Língua Portuguesa. 5 de maio de 2022*. Ministério dos Negócios Estrangeiros. Recuperado de: https://www.instituto-camoes.pt/images/img_noticias2022_1/Dados_sobre_a_l%C3%ADngua_portuguesa_2022_vers%C3%A3o_final.pdf

Carminati, M. N. (2002). *The processing of Italian subject pronouns*. Tese de Doutoramento. University of Massachusetts.

Casa Nova, M. (2014). *Formas de realização do pronome clítico em português europeu por falantes de herança luso-franceses*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.

Chamorro, G., Sorace, A., & Sturt, P. (2016). What is the source of L1 attrition? The effect of recent L1 re-exposure on Spanish speakers under L1 attrition. *Bilingualism: Language and Cognition, 19*(3), 520–532. https://doi.org/10.1017/S1366728915000152

Cheng, L., Burgess, D., Vernooij, N., Solís-Barroso, C., McDermott, A., & Namboodiripad, S. (2021). The Problematic Concept of Native Speaker in Psycholinguistics: Replacing Vague and Harmful Terminology With Inclusive and Accurate Measures. *Frontiers in Psychology, 12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.715843

Chiat, S., Armon-Lotem, S., Marinis, T., Polišenská, K., Roy, P., & Seeff-Gabriel, B. (2013). The potential of sentence imitation tasks for assessment of language abilities in sequential bilingual children. In V. C. Mueller Gathercole (Ed.), *Issues in the Assessment of Bilinguals* (pp. 56-89). Multilingual Matters.

Chik, C., Carreira, M., & Kagan, O. (2017). Introduction. In O. Kagan, M. Carreira, & C. Chik (Eds.), *The Routledge handbook of heritage language education: From innovation to program building* (pp. 1-7). Routledge.

Cho, G., Cho, K.-S., & Tse, L. (1997). Why ethnic minorities need to develop their heritage language: The case of Korean Americans. *Language, Culture, and Curriculum, 10*, 106-112.

Choi, J., Broersma, M., & Cutler, A. (2017). Early phonology revealed by international adoptees' birth language retention. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 114*(28), 7307-7312.

Chomsky, N. (1959). Review of Verbal behavior by B. F. Skinner. *Language, 35*, 26-58.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.

Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Foris.

Chomsky, N. (1995). *The minimalist program*. MIT Press.

Clyne, M. (1981). *Deutsch als Muttersprache in Australien.* Steiner.

Clyne, M. (1987). 'Don't you get bored speaking only English?' – Expressions of metalinguistic awareness in a bilingual child. In R. Steele & T. Threadgold (Eds.), *Language Topics. Festschrift for Michael Halliday* (pp. 85-104). John Benjamins.

Clyne, M. (1991). *Community languages: The Australian experience*. Cambridge University Press.

Cohen, A. D. (1989). Attrition in the productive lexicon of two Portuguese third language speakers. *Studies in Second Language Acquisition, 11*, 135 -149.

Comrie, B. (1981). *Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge University Press.

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA.

Correia, L., & Flores, C. (2021). *QuesFEB.* https://doi.org/10.34622/datarepositorium/1JSLNQ, Repositório de Dados da Universidade do Minho, V1.

Correia, L., Lobo, M., & Flores, C. (2024). A sentence repetition task for European Portuguese: results from a study with monolingual and Portuguese-German bilingual children. *Language Acquisition*. https://doi.org/10.1080/10489223.2024.2346586

Costa, J., & Lobo, M. (2013). Aquisição da posição dos clíticos em português europeu. In *Textos Selecionados, XXVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. APL, 271-288.

Crystal, D. (1941/2008). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Blackwell.

Crystal, D. (1987/1997). *The Cambridge encyclopedia of language* (2.ª ed.). Cambridge University Press.

Cummins, J. (1978). Immersion programmes: The Irish experience. Psychological Issues. *International Review of Education, 24*(3), 273-282.

Cummins, J. (1983). *Heritage language education: Issues and directions*. Ministry of Supply and Services.

Cummins, J. (1987). Bilingualism, language proficiency and metalinguistic development. In P. Homel, M. Palif & D. Aaronson (Eds.), *Childhood bilingualism: Aspects of linguistic, cognitive, and social development* (pp. 57-74). Lawrence Erlbaum.

Cummins, J. (1991). Language development and academic learning. In L. Malave & G. Duquette (Eds.), *Language, culture and cognition*. Multilingual Matters.

Cummins, J. (1992). Heritage language teaching in Canadian schools. *Journal of Curriculum Studies, 24*(3), 281-286.

Cummins, J. (1995). Heritage language teaching in Canadian schools. In O. García & C. Baker (Eds.), *Policy and practice in bilingual education. A Reader extending the foundations* (pp. 134-138). Multilingual Matters.

Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal, 89*(4), 585-592.

Curtiss, S. (1977). *Genie: A psycholinguistic study of a modern day 'wild child'*. Academic Press.

Curtiss, S., Fromkin, S., Krashen, S., Rigler, D., & Rigler, M. (1974). The linguistic development of Genie. *Language, 50*(3), 528-554.

Daller, M. H., & Treffers-Daller, J. (2014). Moving between languages: Turkish returnees from Germany. In B. Menzel & C. Engel (Eds.), *Rückkehr in die Fremde? Etnische Remigration russlanddeutscher Spätaussiedler* (pp. 185-212). Frank & Timme GmbH.

Davies, A. (2003). *The Native Speaker: Myth and Reality*. Clevedon: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853596247

De Bot, K. (1992). A bilingual production model: Levelt's 'speaking' model adapted. *Applied Linguistics, 13*, 1-24.

De Bot, K., Clyne, M., & van Els, T. (1989). Dimensions of Language Attrition. Special Issue in *ITL - International Journal of Applied Linguistics, 83/84*. John Benjamins.

De Bot, K., Gommans, P., & Rossing, C. (1991). L1 loss in an L2 environment: Dutch immigrants in France. In H. W. Seliger, & R. M. Vago (Eds.), *First language attrition* (pp. 87-98). Cambridge University Press.

De Bot, K., & Schrauf, R.W. (2009). *Language Development Over the Lifespan*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203880937

De Bot, K., & Weltens, B. (1991). Recapitulation, regression and language loss. In H. Seliger & R. Vago (Eds.), *First language attrition: Structural and theoretical perspectives* (pp. 31-52). Cambridge University Press.

De Houwer, A. (1990). *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge University Press.

De Houwer, A. (1994). The Separate Development Hypothesis: method and implications. In G. Extra & L. Verhoeven (Eds.), *The cross-linguistic study of bilingualism* (pp. 39-50). North-Holland.

De Houwer, A. (1995). Bilingual language acquisition. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 219-250). Blackwell.

De Houwer, A. (2002). How different are monolingual and bilingual acquisition? *Ilha do Desterro [A journal of English language, literatures in English and cultural studies], 43*, 127-148.

De Leeuw, E., Schmid, M. S., & Mennen, I. (2010). The effects of contact on native language pronunciation in an L2 migrant setting. *Bilingualism. Language and Cognition, 13*(1), 33-40. https://doi.org/10.1017/S1366728909990289

Desgrippes, M., & Lambelet, A. (2017). On the sociolinguistic embedding of Portuguese Heritage Language speakers in Switzerland: Socio-economic status and home literacy environment (HELASCOT Project): interdependence or independence? *Heritage and School Language Literacy Development in Migrant Children*, 34-67. https://doi.org/10.21832/9781783099054-004

Destatis. (2021a). Statistisches Bundesamt. Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters.2020. Fachserie 1, Reihe 2. Recuperado de: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/auslaend-bevoelkerung-2010200207004.pdf?__blob=publicationFile

Destatis. (2021b). Statistisches Bundesamt. Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Einbürgerungen. 2020. Fachserie 1, Reihe 2.1. Recuperado de: https://www.destatis.de/DE/Service/Bibliothek/_publikationen-fachserienliste-1.html#614412

Destatis (2024). Statistisches Bundesamt. Bevölkerungsstand. Bevölkerung nach Staatsangehörigkeitsgruppen. Recuperado de: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/bevoelkerung-staatsangehoerigkeitsgruppen.html

Diebold, A. R. (1961). Incipient Bilingualism. *Language, 37*(1), 97-112. https://doi.org/10.2307/411253

Dockrell, J. E., Papadopoulos, T.C., Mifsud, C.L. *et al.* (2022). Teaching and learning in a multilingual Europe: findings from a cross-European study. *European Journal of Psychology of Education, 37*, 293-320. https://doi.org/10.1007/s10212-020-00523-z

Döpke, S. (1986). Discourse structures in bilingual families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 7*, 439-507.

Döpke, S. (1992). *One parent – one language. An interactional approach*. John Benjamins.

Döpke, S. (1997). Is the simultaneous acquisition of two languages in early childhood equal to acquiring each of the two languages individually? In E. Clark (Ed.), *Proceedings of the 28th Annual Child Language Research Forum* (pp. 95-112). Centre for the Study of Language and Information.

Döpke, S., McNamara, T. F., & Quinn, T. J. (1991). Psycholinguistic aspects of bilingualism. In A. Liddicoat (Ed.), *Bilingualism and bilingual education* (pp. 21-81). National Languages Institute of Australia.

DOMiD-Dokumentationszentrum und Museum über die Migration in Deutschland e.V. (2018). *Migrationsgeschichte in Deutschland*. Recuperado de: http://www.domid.org/de/migrationsgeschichte-deutschland

Domínguez, L. (2013). *Understanding interfaces: Second language acquisition and first language attrition in Spanish subject realization and word order variation*. John Benjamins.

Dressler, R. (2010). 'There is no space for being German': Portraits of willing and reluctant heritage language learners of German. *Heritage Language Journal, 7*(2), 1-21.

Duarte, J. (2010). *Bilingual language proficiency. A comparative study*. Tese de Doutoramento. Universität Hamburg.

Duarte, J. (2012). Spracherwerbsforschung unter besonderer Berücksichtigung von Zweisprachigkeit und Sprachdidaktik. In H. J. Roth & C. Anastasopoulos (Eds.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online*. https://doi.org/10.3262/EEO06120240

Duarte, J., & Roth, H.-J. (2008). Estrutura linguística e desempenho escolar na aquisição de uma segunda língua. O caso de luso-germânicos num programa de ensino bilingue. In C. Flores (Ed.), *Temas em Bilinguismo* (pp. 191-206). Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho.

Duncan, D. M. (1989). Issues in bilingualism research. In D. M. Duncan (Ed.), *Working with bilingual language disability* (pp. 18-35). Chapman and Hall.

Eberhard, D. M., Simons, G. F., & Fennig, C. D. (2023). *Ethnologue: Languages of the World* (26.ª ed.). SIL International. http://www.ethnologue.com.

Edwards, J. (2006). Foundations of bilingualism. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 7-31). Blackwell Publishing.

Ellis, N. (1999). Cognitive approaches to SLA. *Annual Review of Applied Linguistics, 19*, 22-42.

Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.

Eurocid - Centro de Informação Europeia Jacques Delors (2024). *Enquadramento: UE – Lusofonia*. https://eurocid.mne.gov.pt/ue-lusofonia/enquadramento

Fabbro, F. (2001). The bilingual brain: Cerebral representation of languages. *Brain and Language, 79*(2), 211-222. https://doi.org/10.1006/brln.2001.2481

Faneca, R. M. (2016). Aprendizagem e representações do português língua de herança em França. In S. Melo-Pfeifer & M. J. Mato Grosso (Eds.), *Didática do português língua de herança* (pp. 131-153). Lidel.

Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word. Journal of the Linguistic Circle of New York, 15*, 325-340.

Ferreira, F. (2007). Portuguese heritage language learners: Proficiency levels and sociolinguistic profiles. *Portuguese Language Journal, 2*. http://www.ensinoportugues. org/wp-content/uploads/2011/05/heritage.pdf

Fishman, J. (1965/2000). Who speaks what language to whom and when? In L. Wei (Ed.), *The bilingualism reader* (pp. 89-106). Routledge.

Fishman, J. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues, 23*(2), 29-38.

Fishman, J. A. (1972). The Sociology of Language: An Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society. Newbury House.

Fishman, J. (1977). The social science perspective. In *Bilingual Education: Current Perspectives. Social Science* (pp. 1-49). Center for Applied Linguistics.

Fishman, J. (1980). Bilingualism and biculturalism as individual and as societal phenomena. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 1*, 3-17.

Fishman, J. (2001). 300-plus years of heritage language education in the United States. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 81-98). Center for Applied Linguistics & Delta Systems.

Flores, C. (2004). «Lá está ele a schmatzen!», Particularidades do Discurso de Bilingues Luso-Alemães. *Diacrítica, 19*(1), 89-108.

Flores, C. (2007). Language Attrition: uma sinopse das principais questões de investigação. *Diacrítica. Ciências da Linguagem, 21*(1), 107-126.

Flores, C. (2008a). A competência sintáctica de falantes bilingues regressados a Portugal. Um estudo sobre erosão linguística. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.

Flores, C. (2008b). Um período de estabilização no desenvolvimento da competência sintáctica de falantes bilingues. In C. Flores (Ed.), *Temas em Bilinguismo* (pp. 111-138). Centro de Estudos Humanísticos.

Flores, C. (2010). The effect of age on language attrition: Evidence from bilingual returnees. *Bilingualism: Language and Cognition, 13*(4), 533-546. http://doi.org/10.1017/S136672890999054X

Flores, C. (2012). Differential effects of language attrition in the domains of verb placement and object expression. *Bilingualism: Language and Cognition, 15*(3), 550-567. http://doi.org/10.1017/S1366728911000666

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

Flores, C. (2015b). Losing a language in childhood: a longitudinal case study on language attrition. *Journal of Child Language, 42*(3), 562-590. https://doi.org/10.1017/S0305000914000233

Flores, C. (2016). Um olhar sobre o processo de aquisição da linguagem através do estudo do português como língua de herança. In J. Teixeira (Ed.), *O português como língua num mundo global. Problemas e potencialidades* (pp. 161-173). Centro de Estudos Lusíadas da Universidade do Minho/Húmus.

Flores, C. (2019). Language development of bilingual returnees. M. Schmid & B.Köpke (Eds.), *Oxford Handbook of Language Attrition* (pp. 493-501). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198793595.013.39

Flores, C. (2020). Attrition and reactivation of a childhood language. The case of returnee heritage speakers. *Language Learning, 70*, 85-121. https://doi.org/10.1111/lang.12350

Flores, C., & Barbosa, P. (2014). When reduced input leads to delayed acquisition: a study on the acquisition of clitic placement by Portuguese heritage speakers. *International Journal of Bilingualism, 18*(3), 304 -325. https://doi.org/10.1177/1367006912448124

Flores, C., Casa Nova, M., & Barbosa, P. (2016). A closer look at cross-linguistic influence in the acquisition of Portuguese as a Heritage Language. In S. Grucza, M. Olpińska-Szkiełko & P. Romanowski (Eds.), *Bilingual Landscape of the Contemporary World* (pp. 75-94). Peter Lang Verlag.

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

Flores, C., Gonçalves, M. L., Rinke, E., & Torregrossa, J. (2022). Perspetivas múltiplas sobre a competência bilingue de crianças lusodescendentes residentes na Suíça: A investigação linguística em diálogo com a didática. *Revista Portuguesa De Educação, 35*(1), 102-131. https://doi.org/10.21814/rpe.24205

Flores, C., & Kubota, M. (2023). The effects of environment change on third languages: The case of returnees. In J. Cabrelli, A. Chaouch-Orozco, J. González Alonso, S. Pereira Soares, E. Puig-Mayenco & J. Rothman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Third Language Acquisition and Processing* (pp. 380-400). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108957823.016

Flores, C., & Melo-Pfeifer, S. (2014). O conceito "Língua de Herança" na perspetiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. *Domínios de Lingu@gem, 8*(3), 16-45.

Flores, C., & Rato, A. (2016). Global Accent in the Portuguese Speech of Heritage Returnees. *Heritage Language Journal, 13*(2). *Special Issue on Heritage Phonetics and Phonology*, edited by Rajiv Rao, 161-183.

Flores, C., & Rauber, A. (2011). Perception of German vowels by bilingual Portuguese-German returnees: A case of phonological attrition? In E. Rinke & T. Kupisch (Eds.), *The Development of Grammar: Language Acquisition and Diachronic Change – Volume in honor of Jürgen M. Meisel* (pp. 287-305). John Benjamins.

Flores, C., & Rinke, E. (2016). Migration und Mehrsprachigkeit in der Spracherwerbsforschung: Neuere Erkenntnisse aus dem Portugiesischen. *REAL – Revista de Estudos Alemães, 6*, 21-30.

Flores, C., & Rinke, E. (2020). The relevance of language-internal variation in predicting heritage language grammars. *Bilingualism: Language and Cognition, 23*(1), 25-26. https://doi.org/10.1017/S1366728919000464

Flores, C., Rinke, E., & Azevedo, C. (2017). Object realization across generations. A closer look on the spontaneous speech of Portuguese first and second generation migrants. In E. Domenico (Ed.), *Complexity in Acquisition* (pp. 178-205). Cambridge Scholars.

Flores, C., Rinke, E., & Santos, A. L. (2020). Línguas de herança no contexto escolar. Contributos da investigação linguística. In L. Gonçalves, S. Melo-Pfeifer & M. J. Grosso (Eds.), *Português Língua de Herança e formação de professores* (pp. 59-76). Lidel.

Flores, C., Rinke, E., & Wagner, C. (2022). "To hón ich imma insistieat." Syntactic stability in heritage Hunsrückisch German spoken in Brazil. *Linguistic Approaches to Bilingualism, 12*(3), 251–279. https://doi.org/10.1075/lab.20041.flo

Flores, C., Santos, A. L., Almeida, L., Jesus, A., & Marques, R. (2019). Portuguese as a Heritage Language in contact with German and French: a comparative study on the acquisition of verbal mood. In I. Feldhausen, M. Elsig, I. Kuchenbrandt & M. Neuhaus (Eds.), *Romance Languages and Linguistic Theory 15. Selected papers from 'Going Romance' 30, Frankfurt. [RLLT 15]* (pp. 35-52). John Benjamins.

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., & Snape, N. (Eds.) (2021a). Epistemological issue: Sources of knowledge in L3 acquisition. *Linguistic Approaches to Bilingualism, 11*(1).

Flores, C., & Snape, N. (2021b). Language attrition and heritage language reversal in returnees. In S. Montrul & M. Polinsky (Eds.), *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*. Cambridge University Press.

Flores, C., Zhou, C., & Eira, C. (2022). "I no longer count in German". On dominance shift in returnee heritage speakers. *Applied Psycholinguistics, 43*(5), 1019-1043. https://doi.org/10.1017/S0142716422000261

Flynn, S. (1996). A parameter-setting approach to second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 124-158). Academic Press.

Freire, J. L., & Ferreira, F. (2015). Portuguese language programs in New England: Maintenance and diversification. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics, 8*(2). https://doi.org/10.1515/shll-2015-0013

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*. Palgrave Macmillan.

Gardner, R. C. (1982). Social factors in language (and second language) retention. In R. D. Lambert & B. Freed (Eds.), *The Loss of Language Skills* (pp. 24-43). Newbury House.

Gass, S., & Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: an introductory course* (2.ª ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Gathercole, V. C. M., & Thomas, E. M. (2009). Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism: Language and Cognition, 12*(2), 213-237. https://doi.org/10.1017/S1366728909004015

Gathercole, V. C. M., Thomas, E. M., Roberts, E., Hughes, C., & Hughes, E. (2013). Why assessment needs to take exposure into account: Vocabulary and grammatical abilities in bilingual children. In V. C. M. Gathercole (Ed.), *Issues in the assessment of bilinguals (pp.* 20-55). Multilingual Matters.

Genesee, F. (1989). Early bilingual development: One language or two? *Journal of Child Language, 16*, 161-179. https://doi.org/10.1017/S0305000900013490

Genesee, F., & Nicoladis, E. (2006). Bilingual first language acquisition. In E. Hoff & M. Shatz (Eds.), *Handbook of language development*. Blackwell.

Genevska-Hanke, D. (2017). Intrapersonal variation in late L1 attrition and its implications for the competence/performance debate. In N. Levkovych & A. Urdze (Eds.), *Linguistik im Nordwesten: Beiträge zum 8. Nordwestdeutschen Linguistischen Kolloquium*. Brockmeyer.

Godson, L. (2004). Vowel production in the speech of Western Armenian heritage speakers. *Heritage Language Journal, 2*(1), 44-69.

Gogolin, I. (1988). *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Bergmann und Helbig Verlag.

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.

Gogolin, I. (1997). The 'monolingual habitus' as the common feature in teaching in the language of the majority in different countries. *Per Linguam, 13*(2), 38-49.

Gonçalves, M. L. (2019). Quando "lá" e "cá" se entrecruzam. Professores de LH, profissionais em trânsito. *Lincool, Língua e Cultura, a revista eletrônica sobre PLH. Nossa língua é o que nos une, 3*, 41-53. http://www.lincool.org/lincool-no-3.html

Gonçalves, M. L. (2020). "Nasci na Suíça, mas sou do Porto". ELH e a construção de identidades plurais. In C. Lira & J. Azevedo-Gomes (Eds.), *O POLH na Europa – Português como língua de* herança. Volume 2 – Suíça (pp. 63-79). Sagarana Editora.

Gonçalves, P. (2010). *A Génese do Português de Moçambique*. IN-CM.

Gonçalves, S., Melo-Pfeifer, S., & Grosso, M. J. (Eds.) (2021). *Português Língua de Herança e formação de professores*. Lidel.

Goodenough, F. (1926). Racial differences in the intelligence of school children. *Journal of Experimental Psychology, 9*, 388-397. https://doi.org/10.1037/h0073325

Graça, L. & Rato, A. (2021). As manifestações linguísticas e culturais nas aulas de português como língua adicional para a construção de uma cidadania global. In K. A. da Silva & E. V. da Silva (Orgs.), *Linguagem & Ensino – Cidadania global em aulas de português como língua adicional, 24*(2), 289-301.

Grammont, M. (1902). Observations sur le langage des enfants. In D. Barbelent, G. Dottin, R. Gauthiot, M. Grammont, A. Laronde, M. Niedermann & J. Vendreyes (Eds.), *Mélanges linguistiques. Offerts à M. Antoine Meillet par ses élèves* (pp. 61-82). Klincksieck.

Green, D. W. (1986). Control, activation, and resource. *Brain and Language, 27*, 210-223. https://doi.org/10.1016/0093-934X(86)90016-7

Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Harvard University Press.

Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 3-15. https://doi.org/10.1016/0093-934X(89)90048-5

Grosjean, F. (1997). The bilingual individual. *Interpreting: International Journal of Research and Practice in Interpreting, 2*, 163-187. https://doi.org/10.1075/intp.2.1-2.07gro

Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford University Press.

Grosjean, F. (2010). *Bilingual: life and reality*. Harvard University Press.

Grosjean, F. (2016). The Complementarity Principle and its impact on processing, acquisition, and dominance. In C. Silva-Corvalán & J. Treffers-Daller (Eds.), *Language dominance in bilinguals: Issues of measurement and operationalization* (pp. 66-84). Cambridge University Press.

Grosjean, F. (2022). *The Mysteries of Bilingualism: Unresolved Issues*. Wiley Blackwell.

Guasti, M. (2004). *Language acquisition. The growth of grammar*. MIT Press.

Hakuta, K. (1989). Bilingualism and intelligence testing: An annotated bibliography. *Working papers*. Bilingual Research Group.

Hakuta, K., Ferdman, B., & Diaz, R. (1987). Bilingualism and cognitive development: Three perspectives. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics* (Vol. II: Reading, writing and language learning, pp. 284-319). Cambridge University Press.

Hall, R. (1952). Bilingualism and applied linguistics. *Zeitschrift für Phonetik und allgemeine Sprachwissenschaft, 6*(1), 13-30.

Halliday, M. A. K., McIntosh, A. & Strevens, P. (1964). *The linguistic sciences and language teaching*. Longman.

Haugen, E. (1953). *The norwegian language in America: A study in bilingual behavior*. University of Philadelphia Press/The American Institute.

Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas: A bibliography and research guide*. University of Alabama Press.

Haugen, E., McClure, J., & Thompson, D. (Eds.) (1981). *Minority languages today.* Edinburgh University Press.

Hockett, C. F. (1958). *A course in modern linguistics*. Macmillan.

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review, 26*, 55-88. https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002

Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Senor, M., & Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language, 39*, 1-27. https://doi.org/10.1017/S0305000910000759

Hoff, E., & Naigles, L. (2002). How children use input to acquire a lexicon. *Child Development, 73*(2), 418-433. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00415

Hopp, H., & Schmid, M. S. (2013). Perceived foreign accent in L1 attrition and L2 acquisition: the impact of age of acquisition and bilingualism. *Applied Psycholinguistics, 34,* 361-394. https://doi.org/10.1017/S0142716411000737

Hufeisen, B. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In N. Baumgarten, C. Böttger, M. Motz & J. Probst (Eds.), *Übersetzen, interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag* (pp. 97--109). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht: Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache, 8* (2/3).

Hyltenstam, K., & Abrahamsson, N. (2003). Maturational constraints in second language acquisition. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 539-588). Blackwell.

Hyltenstam, K., Bylund, E., Abrahansson, N., & Park, H.-S. (2009). Dominant-language replacement: The case of international adoptees. *Bilingualism: Language and Cognition, 12*, 121-140. https://doi.org/10.1017/S1366728908004008

Hyltenstam, K., & Obler, L. K. (1989). *Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity and loss*.Cambridge University Press.

Hyltenstam, K. & Viberg, A. (1993), *Linguistic progression and regression. An introduction*. In K. Hyltenstam & A. Viberg (Eds.), *Progression and regression in language* (pp. 3-35). Cambridge University Press.

Jespersen, O. (1922). *Language: its nature, development and origin*.Allen and Unwin.

Jesus, A. (2014). *Aquisição do modo em orações completivas do Português Europeu: o papel dos traços de epistemicidade e veridicidade*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Jia, G., Aaronson, D., & Wu, Y. (2002). Long-term language attainment of bilingual immigrants: Predictive variables and language group differences. *Applied Psycholinguistics, 23*, 599-621. https://doi.org/10.1017/S0142716402004058

Jia, L., & Bayley, R. (2008). The (re)acquisition of perfective aspect marking by Chinese heritage language learners. In He & Xiao (Eds.), *Chinese as a heritage language: Fostering rooted world citizenry* (pp. 205-224). Foreign Language Resource Center.

Kaufman, D. (2001). Tales of L1 attrition - Evidence from pre-puberty children. In T. Ammerlan, M. Hulsen, H. Strating & K. Yamur (Eds.), *Sociolinguistic and psycholinguistic perspectives on maintenance and loss of minority languages* (pp. 185-202). Waxmann.

Kaufman, D., & Aronoff, M. (1991). Morphological disintegration and reconstruction in first language attrition. In H. W. Seliger & R. M. Vago (Eds.), *First language attrition* (pp. 175-188). Cambridge University Press.

Kaya-Soykan, D., Antonova-Unlu, E., & Sagin-Simsek, C. (2020). The production and perception of Turkish evidentiality markers by Turkish-German returnees. *Applied Linguistics Review*. https://doi.org/10.1515/applirev-2020-0042

King, K., & Ennser-Kananen, J. (2013). Heritage languages and language policy. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 2472-2475). Wiley-Blackwell Publishing.

Klein, W. (1946/1986). *Second language acquisition*. Cambridge University Press.

Klimt, A. (2003). Transnationale Zugehörigkeit: Portugiesen in Hamburg. In A. Eder (Ed.), *"Wir sind auch da!" Über das Leben von und mit Migranten in europäischen Großstädten* (pp. 211-234). Dölling und Galitz.

Köpke, B. (1999). *L'attrition de la première langue chez le bilingue tardif: implications pour l'étude psycholinguistique du bilinguisme*. Tese de Doutoramento. Université de Toulouse-Le Mirail.

Köpke, B. (2004). Neurolinguistic aspects of attrition. *Journal of Neurolinguistics, 17*, 3-30. https://doi.org/10.1016/S0911-6044(03)00051-4

Köpke, B., & Genevska-Hanke, D. (2018). First Language Attrition and Dominance: Same Same or Different? *Frontiers in Psychology, 9*, 1963. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01963

Köpke, B., & Schmid, M. S. (2004). Language attrition: The next phase. In M. S. Schmid, B. Köpke, M.Keijzer & L.Weilemar (Eds.), *First Language Attrition* (pp. 1-43). John Benjamins.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Longman.

Krashen, S., Long, M., & Scarcella, R. (1982). Age, rate, and eventual attainment in second language acquisition. In S. Krashen, R. Scarcella, & M. Long (Eds.), *Child-adult differences in second language acquisition* (pp. 161-172). Newbury House.

Krashen, S., Scarcella, R., & Long, M. (1982). *Child-adult differences in second language acquisition*. Newbury House.

Krefeld, T. (2004). *Einführung in die Migrationslinguistik: Von der Germania italiana in die Romania multipla*. Gunter Narr.

Kuhberg, H. (1992). Longitudinal L2-attrition versus L2-acquisition, in three Turkish children -empirical findings. *Interlanguage Studies Bulletin (Utrecht), 8*(2), 138-154.

Kupisch, T. (2013). A new term for a better distinction? A view from the higher end of the proficiency scale. *Theoretical Linguistics, 39* (3-4), 203-214. https://doi.org/10.1515/tl-2013-0012

Kupisch, T., Barton, D., Klaschik, E., Lein, T., Stangen, I., & van de Weijer, J. (2014). Foreign accent in adult simultaneous bilinguals. *Heritage Language Journal, 11*(2), 123-150. https://doi.org/10.46538/hlj.11.2.2

Kupisch, T., & Rothman, J. (2018). Terminology matters! Why difference is not incompleteness and how early child bilinguals are heritage speakers. *International Journal of Bilingualism, 22*(5), 564-582. https://doi.org/10.1177/1367006916654355

Lambert, R. D., & Freed, B. (1982). *The loss of language skills*. Newbury House.

Lambert, W. E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. In A. Wolfgang (Ed.), *Education of immigrant students: Issues and answers* (pp. 55-83). Ontario Institute for Studies in Education.

Lamendella, J. T. (1979). General principles of neurofunctional organization and their manifestation in primary and nonprimary language acquisition. *Language Learning, 29*, 155-196. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1977.tb00298.x

Leeman, J., & King, K. A. (2015). Heritage language education: Minority language speakers, second language instruction, and monolingual schooling. In M. Bigelow & J. Ennser-Kananen (Eds.), *The Routledge handbook of educational linguistics* (pp. 210-223). Routledge.

Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. John Wiley.

Leopold, W. F. (1939-49). *Speech development of a bilingual child – A linguist's record*. Northwestern University Press.

Lightbown, P., & Spada, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford University Press.

Lobo, M., & Silva, C. (2016). Ambiguidade pronominal em orações adverbiais do português europeu: crianças *vs.* adultos. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística, 2*, 319-338. https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln2ano2016a14

Long, M. (1993). Second language acquisition as a function of age: research findings and methodological issues. In K. Hyltenstam & A. Viberg (Eds.), *Progression and regression in language* (pp. 196-221). Cambridge University Press.

Lopes, J. M., & Lopes, M. (1991). Bridging the generation gap: the collection of social histories in the portuguese heritage language program. *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes, 47*(4). https://doi.org/10.3138/cmlr.47.4.708

Lust, B. (2006). *Child language: Acquisition and growth*. Cambridge University Press.

Mackey, W. F. (1962/2000). The description of bilingualism. In L. Wei (Ed.), *The Bilingualism Reader* (pp. 26-54).Routledge.

Mackey, W. F. (1968). The description of bilingualism. In J. A. Fishman (Ed.), *Readings in the sociology of language* (pp. 554-584). Mouton.

Macnamara, J. (1967). The Bilingual's Linguistic Performance – A Psychological Overview. *Social Issues, 23(2)*, 58-77.

Marinis, T., & Armon-Lotem, S. (2015). Sentence Repetition. In Sharon Armon-Lotem, Jan de Jong & Natalia Meir (Eds.), *Assessing Multilingual Children. Disentangling Bilingualism from Language Impairment* (pp. 95-122). Bristol: Multilingual Matters.

Marinova-Todd, S., Marshall, D., & Snow, C. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly, 34*(1), 9-34. https://doi.org/10.2307/3588095

Marques, J. C. (2010). Die portugiesische Emigration nach dem 'Ende der portugiesischen Emigration'. In T. Pinheiro (Ed.), *Portugiesische Migrationen. Geschichte, Repräsentation und Erinnerungskulturen* (pp. 23-36). VS Verlag.

Marques, J. C., & Góis, P. (2014). A emigração portuguesa contemporânea e o Estado: uma Nação dispersa, um Estado longínquo. *População e Sociedade, 22*, 55-71.

Mayberry, R. (1993). First-language acquisition after childhood differs from second-language acquisition: The case of American Sign Language. *Journal of Speech and Hearing Research, 36*, 1258-1270.

McLaughlin, B. (1978). *Second-language acquisition in childhood*. Lawrence Erlbaum Associates.

McLaughlin, B., Rossman, T., & McLeod, B. (1983). Second language learning: an information-processing perspective. *Language Learning, 33*, 135-158.

McNeill, D. (1966). Developmental psycholinguistics. In F. Smith & G. Miller (Eds.), *The genesis of language* (pp. 1-84). MIT Press.

Meisel, J. M. (1989). Early differentiation of languages in bilingual children. In K. Hyltenstam & L. Obler (Eds.), *Bilingualism across the life span: Aspects of acquisition, maturity, and loss* (pp. 13--40). Cambridge University Press.

Meisel, J. M. (1990). *Two first languages: Early grammatical development in bilingual children*. Dordrecht: Foris.

Meisel, J. M. (1995/2004). Parameters in acquisition. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language*.Blackwell Publishing.

Meisel, J. M. (2001). The simultaneous acquisition of two first languages: Early differentiation and subsequent development of grammars. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Trends in language acquisition research, Vol. 1. Trends in bilingual acquisition* (pp. 11-41). John Benjamins. https://doi.org/10.1075/tilar.1.03mei

Meisel, J. M. (2006). The bilingual child. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 91-113). Blackwell Publishing.

Meisel, J. M. (2007). Child second language acquisition or successive first language acquisition? *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit. Working Papers in Multilingualism. Folge B, 80*, 33-64.

Meisel, J. M. (2008). Child second language acquisition or successive first language acquisition? In B. Haznedar & E. Gavruseva (Eds.), Current trends in child second language acquisition: A generative perspective (pp. 55-80). John Benjamins.

Meisel, J. M. (2014). Heritage language learners: Incomplete acquisition of grammar in early childhood. In A. E.-A. Gutiérrez, A. M. J. Landa, & F. Ocampos (Eds.), *Perspectives in the study of Spanish language variation: Papers in honor of Carmen Silva-Corvalán* (pp. 435-462).Anuario Galego de Filoloxía, Universidade de Santiago de Compostela.

Melo-Pfeifer, S. (2014). The role of the family in heritage language use and learning: impact on heritage language policies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 18*(1), 26-44. https://doi.org/10.1080/13670050.2013.868400

Melo-Pfeifer, S., & Schmidt, A. (2018). Portuguese and German repertoires perceived by Portuguese speaking children in Germany. *Journal of Multilingual Education Research, 8*.

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

Montrul, S. (2009). Knowledge of tense-aspect and mood in Spanish heritage speakers. *International Journal of Bilingualism, 13*(2), 239-269. https://doi.org/10.1177/1367006909339816

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

Montrul, S. (2010b). Dominant language transfer in adult second language learners and heritage speakers. *Second Language Research, 26*(3), 293-327. https://doi.org/10.1177/0267658310365768

Montrul, S. (2012). Is the heritage language like a second language? In C. Lindquist, C. Bardel, & N. Abrahamsson (Eds.), *Eurosla Yearbook. Annual Conference of the European Second Language Association* (pp. 1-29). John Benjamins.

Montrul, S. (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge University Press.

Müller, N. (1998). Transfer in bilingual first language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition, 1*(3), 151-171. https://doi.org/10.1017/S1366728998000261

Myers-Scotton, C. (1988). Code-switching as indexical of social negotiations. In M. Heller (Ed.), *Codeswitching* (pp. 151-186). Mouton de Gruyter.

Nagy, N. (2016). Heritage languages as new dialects. In M-H. Côté, R. Knooihuizen & J. Nerbonne (Eds.), *The Future of Dialects: Selected papers from Methods in Dialectology XV* (pp. 15-34). Language Science. https://doi.org/10.17169/langsci.b81.81

Nakuma, C. (1997). A method for measuring the attrition of communicative competence: A pilot study with Spanish L3 subjects. *Applied Psycholinguistics, 18*, 219-235.

Newport, E. (1990). Maturational constraints on language learning. *Cognitive Science, 14*, 11-28.

Obler, L. K., & Hannigan, S. (1996). Neurolinguistics of second language acquisition and use. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 509-523). Academic Press.

Obler, L. K., Zatorre, R. J., Galloway, L., & Vaid, J. (1982). Cerebral lateralization in bilinguals. *Brain and Language, 15*, 40-54.

Oksaar, E. (1984). *Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt*. de Gruyter.

Oksaar, E. (1987). *Soziokulturelle Perspektiven von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*. Narr.

Oksaar, E. (2003). *Zweitsprachenerwerb: Wege zur Mehsprachigkeit und interkulturellen Verständigung*. Kohlhammer Verlag.

Olshtain, E. (1986). The attrition of English as a second language with speakers of Hebrew. In B. Weltens, K. de Bot & T. J. M. van Els (Eds.), *Language attrition in progress* (pp. 187-204). Foris.

Olshtain, E. (1989). Is second language attrition the reversal of second language acquisition? *Studies in second language acquisition, 11,* 151-165.

Olshtain, E., & Barzilay, M. (1991). Lexical retrieval difficulties in adult language attrition. In H. Seliger & R. Vago (Eds.), *First language attrition* (139-150). Cambridge University Press.

Pallier, C., Dehaene, S., Poline, J.-B., LeBihan, D., Argenti, A.-M., Dupoux, E., & Mehler, J. (2003). Brain imaging of language plasticity in adopted adults: Can a second language replace the first*? Cerebral Cortex, 13*, 155-161. https://doi.org/10.1093/cercor/13.2.155

Paradis, M. (1990). Language lateralization in bilinguals: enough already! *Brain and Language, 39*, 570-586. https://doi.org/10.4324/9781003060406-43

Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of Second Languages* (pp. 393-419). Academic Press.

Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. John Benjamins.

Paradis, M., & Lebrun, Y. (1984). *Early bilingualism and child development*. Swets & Zeitlinger.

Park, H. S. (2015). Korean adoptees in Sweden: Have they lost their first language completely? *Applied Psycholinguistics, 36*(4), 773-797. https://doi.org/10.1017/S0142716413000507

Pascual y Cabo, D. (Ed.) (2016). *Advances in Spanish as a Heritage Language*. [Studies in Bilingualism, 49]. John Benjamins

Pascual y Cabo, D., & Rothman, J. (2012). The (Il)logical problem of heritage speaker bilingualism and incomplete acquisition. *Applied Linguistics, 33*(4), 450-455. https://doi.org/10.1093/applin/ams037

Patuto, M., Repetto, V., & Müller, N. (2011). Delay and acceleration in bilingual first language acquisition: The same or different? In E. Rinke & T. Kupisch (Eds.), *The development of grammar. Language acquisition and diachronic change* (pp. 231-261). John Benjamins.

Pavlenko, A. (1998). Second language learning by adults: Testimonies of bilingual writers. *Issues in Applied Linguistics, 9*, 3-19.

Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs, 76* (27), 1-23.

Pena Pires, R., Vidigal, I., Pereira, C., Azevedo, J., & Moura Veiga, C. (2022). *Emigração Portuguesa 2022: Relatório Estatístico*. Observatório da Emigração e Rede Migra, CIES-Iscte.

Penfield, W., & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Athenaeum.

Pérez-Foster, R. (1998). *The power of language in the clinical process: Assessing and treating the bilingual person*. Jason Aronson.

Piaget, J. (1972). *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Molden Verlag.

Pinheiro, T. (2010). Deutschland, Portugal und die europäische Migrationsgeschichte des 20. Jahrhunderts. In T. Pinheiro (Ed.), *Portugiesische Migrationen. Geschichte, Repräsentation und Erinnerungskulturen* (pp. 9-19). VS Verlag.

Pinker, S. (1994). *The language instinct*. Morrow.

Pires, A., & Rothman, J. (2009). Disentangling sources of incomplete acquisition: An explanation for competence divergence across heritage grammars. *International Journal of Bilingualism, 13*, 211-238. https://doi.org/10.1177/1367006909339806

Pohl, J. (1965). Observations sur les formes d'interrogation dans la langue parlée et dans la langue écrite non-littéraire. In G. Straka (Ed.), *Linguistique et philologie romanes. Actes du Xe Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes* (Vol. 1, pp. 501-513). Klincksieck.

Polinsky, M. (2011). Reanalysis in adult heritage language. New evidence in support of attrition. *Studies in Second Language Acquisition, 33*, 305-328.

Polinsky, M. (2015). When L1 becomes an L3: Assessing grammatical knowledge in heritage speakers/learners. *Bilingualism: Language and Cognition*, *18*, 163-378. https://doi.org/10.1017/S1366728913000667

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

Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the "wild" and in the classroom. *Language and Linguistics Compass, 1*(5), 368-395.

Polinsky, M. & Scontras, G. (2020). Understanding heritage languages. *Bilingualism: Language and Cognition, 23*(1), 4–20. https://doi.org/10.1017/S1366728919000245

Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching. *Linguistics, 18*, 581-618.

Putnam, M., & Sánchez, L. (2013). What's so incomplete about incomplete acquisition? - A prolegomenon to modeling heritage language grammars. *Linguistic Approaches to Bilingualism, 3*(4), 478-508. https://doi.org/10.1075/lab.3.4.04put

Reetz-Kurashige, A. (1999). 'Japanese returnees' retention of English-speaking skills: Changes in verb usage over time. In L. Hansen (Ed.), *Second language attrition in Japanese contexts* (pp. 21-58). Oxford University Press.

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

Rinke, E., & Flores, C. (2018). Another look at the interpretation of overt and null pronominal subjects in bilingual language acquisition: Heritage Portuguese in contact with German and Spanish. *Glossa: a Journal of General Linguistics, 3*(1), 68. https://doi.org/10.5334/gjgl.535

Rinke, E., & Flores, C. (2021). Portuguese as a heritage language in Germany – a linguistic perspective. *Languages. Special Issue on Heritage Languages in Germany* (Ed. T. Kupisch), *6*(1), 10. https://doi.org/10.3390/languages6010010

Rinke, E., Flores, C., & Barbosa, P. (2018). Null objects in the spontaneous speech of monolingual and bilingual speakers of European Portuguese. *Probus, 30*(1), 93-119. https://doi.org/10.1515/probus-2017-0004

Rodina, Y., & Westergaard, M. (2017). Grammatical gender in bilingual Norwegian–Russian acquisition: The role of input and transparency. *Bilingualism: Language and Cognition, 20*(1), 197-214. https://doi.org/10.1017/S1366728915000668

Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Blackwell.

Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Librairie Ancienne H. Champion.

Rothman, J. (2009). Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *International Journal of Bilingualism, 13(2),* 155-163.

Rothman, J. (2011). L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The Typological Primacy Model. *Second Language Research, 27*, 107-127.

Rothman, J., & Judy, T. (2014). Portuguese heritage bilingualism in the United States. In T. G. Wiley, J. K. Peyton, D. Christian, S. Moore, & L. N. (Eds.), *Handbook of heritage, community, and native american languages in the United States: Research, educational practice, and policy* (pp. 132-142). Routledge.

Rothman, J., & Treffers-Daller, J. (2014). A prolegomenon to the construct of the native speaker: heritage speaker bilinguals are natives too! *Applied Linguistics, 35*(1), 93-98.

Saer, D. J. (1923). The effect of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology, 14(1)*, 25-38. https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1923.tb00110.x

Santos, A. L., & Flores, C. (2016). Comparing heritage speakers and late L2-learners of European Portuguese: verb movement, VP ellipsis and adverb placement. *Linguistic Approaches to Bilingualism, 6*(3)*,* 308-340. https://doi.org/10.1075/lab.14006.san

Sardinha, J. (2011). 'Returned' second-generation Portuguese-Canadians and Portuguese-French: Return motivations and sense of belonging. *Journal of Mediterranean Studies, 20*(2), 231-254.

Saunders, G. (1982). *Bilingual children: guidance for the family*. Multilingual Matters.

Saunders, G. (1988). *Bilingual children: from birth to teens*. Multilingual Matters.

Schachter, J. (1990). On the issue of completeness in second language acquisition. *Second Language Research, 6(2*), 93-124.

Schachter, J. (1996). Maturation and the issue of Universal Grammar in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 159-193). Academic Press.

Schmid, M. S. (2002). *First language attrition, use and maintenance. The case of German Jews in Anglophone countries.* John Benjamins.

Schmid, M. S. (2007). The role of L1 use for L1 attrition. In B. Köpke, M. S. Schmid, M. Keijzer, & S. Dostert (Eds.), *Language Attrition. Theoretical perspectives* (pp. 135-154). Amsterdam: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/sibil.33.10sch

Schmid, M. S. (2014). The debate on maturational constraints in bilingual development: a perspective from first language attrition. *Language Acquisition, 21*, 386-410. https://doi.org/10.1080/10489223.2014.892947

Schmid, M. S. (2023). The final frontier? Why we have been ignoring second language attrition, and why it is time we stopped. *Language Teaching*, *56*(1), 73-93.

Schmid, M. S., & Jarvis, S. (2014). Lexical access and lexical diversity in first language attrition. *Bilingualism: Language and Cognition, 17*(4), 729-748. https://doi.org/10.1017/S1366728913000771

Schmid, M. S., & Köpke, B. (2017). The relevance of first language attrition to theories of bilingual development. *Linguistic Approaches to Bilingualism, 7*, 637-667. https://doi.org/10.1075/lab.17058.sch

Schmid, M. S., Köpke, B., Keijzer, M., & Weilemar, L. (2004). *First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues.* John Benjamins.

Schmid, M. S., & Mehotcheva, T. (2012). Foreign language attrition. *Dutch Journal of Applied Linguistics, 1*(1), 10-124.

Schmid, M. S., & Yilmaz, G. (2021). Lexical Access in L1 Attrition—Competition versus Frequency: A Comparison of Turkish and Moroccan Attriters in the Netherlands. *Applied Linguistics, 42*(5), 878-904. https://doi.org/10.1093/applin/amab006

Schoenmakers-Klein Gunnewiek, M. (1989). Structural Aspects of The Loss of Portuguese Among Migrants: A Research Outline. *ITL – International Journal of Applied Linguistics, 83/84,* 99-124.

Schumann, J. H. (1976). Social distance as a factor in second language acquisition. *Language Learning, 26*, 135-143.

Schwartz, B. D. (1986). The epistemological status of second language acquisition. *Second Language Research, 2,* 120-159.

Schwartz, B. D., & Eubank, L. (1996). What is the 'L2 initial state'? *Second Language Research. Special issue on the L2 initial state, 12*(1), 1-5.

Scontras, G., Fuchs, Z., & Polinsky, M. (2015). Heritage language and linguistic theory. *Frontiers in Psychology, 6*:1545 https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01545

Seliger, H. W. (1991). Language attrition, reduced redundancy and creativity. In H. W. Seliger & R. M. Vago (Eds.), *First language attrition* (pp. 227-240). Cambridge University Press.

Sengpiel, F. (2007). The critical period. *Current Biology, 17*(17), R742-R743. https://doi.org/10.1016/j.cub.2007.06.017

Senra, T. (2022). O português de herança falado na Alemanha. Um estudo sobre conhecimento e uso dos tempos verbais. Tese de Doutoramento.Universidade do Minho.

Sharwood Smith, M. A., & Van Buren, P. (1991). First language attrition and the parameter setting model. In H. W. Seliger & R. M. Vago (Eds.), *First language attrition* (pp. 17-30). Cambridge University Press.

Shin, S. J. (2002). Birth order and the language experience of bilingual children. *TESOL Quarterly, 36*(1), 103-113.

Sholl-Franco, A. (2012). *Sistema nervoso, plasticidade e período crítico*. Paper apresentado no II Encontro Ciências e Cognição, Rio de Janeiro.

SIL International (2024). *Worldwide. Languages of the world*. Summer Institute of Linguistics. Recuperado de: https://www.sil.org/worldwide

Silva, G. (2015). Features of Portuguese as a heritage language: Morphosyntax and beyond. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics, 8*(2), 415-427. https://doi.org/10.1515/shll-2015-0017

Silva, G.V., & Soares, C. (2021). "Uma problema complicado": O gênero gramatical em produções semiespontâneas de aprendizes de português. In N. Dominique & M. Souza Neto (Eds.), *Microgeopolítica da língua portuguesa: Ações, desafios e perspectivas* (pp. 109-130). Boavista Press.

Silva-Corvalán, C. (1994). *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*. Clarendon Press.

Silva-Corvalán, C., & Treffers-Daller, J. (2016). *Language dominance in bilinguals: Issues of measurement and operationalization*.Cambridge University Press.

Singleton, D. (1989). *Language acquisition: The age factor*. Clevedon: Multilingual Matters.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*.Prentice Hall, Inc.

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not – the education of minorities*. Multilingual Matters.

Skutnabb-Kangas, T. (1991). Bicultural competence and strategies for negotiating ethnic identity. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. S. Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign/Second language pedagogy research. A commemorative volume for Claus Faerch* (Vol. 64, pp. 307-332). Multilingual Matters.

Skutnabb-Kangas, T. (2000*). Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?* Lawrence Erlbaum.

Slabakova, R., & García Mayo, M. P. (2017). Testing the current models of third language acquisition. In T. Angelovska & A. Hahn (Eds.), *L3 syntactic transfer: Models, new developments, and implications* (pp. 63-84). John Benjamins.

Slobin, D. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. In C. Ferguson & D. Slobin (Eds.), *Studies of child language development* (pp. 175-208). Holt, Rinehart and Winston.

Slobin, D. (1985). *The crosslinguistic study of language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.

Souto, M., Além, A., Brito, A., & Bernardo, C. (2014). Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional. *Revista Philologus, 60*(1), 890-900.

Souza, A., & Barradas, O. (2015). *Português como língua de herança: políticas linguísticas na Inglaterra*. SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira. Recuperado de: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=297:portugues-como-lingua-de-heranca-politicas-linguisticas-na-inglaterra&catid=69:edicao6&Item id=112

Stehl, T. (2011). Mobilität, Sprachkontakte und Integration: Aspekte der Migrationslinguistik. In N. Franz & R. Kunow (Eds.), *Mobilisierte Kulturen. Themen, Theorie, Tendenzen* (pp. 33-52). Universitätsverlag Potsdam.

Studemund-Halévy, M. (2007). *Portugal in Hamburg*. Ellert und Richter.

Swift, J. (1982). *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*. Königshausen und Neumann.

Taeschner, T. (1983). *The sun is feminine: A study on language acquisition in bilingual children*. Springer Verlag.

Taura, H. (2008). *Language Attrition and Retention in Japanese Returnee Students*. Akashi Shoten.

Teixeira, J. (2016). *O português como língua num mundo global. Problemas e potencialidades*. Edições Húmus.

Thompson, G. (1952). *Child psychology: Growth trends in psychological adjustment*. Houghton Mifflin.

Thordardottir, E. (2014). The relationship between bilingual exposure and morphosyntactic development. *International Journal of Speech Language Pathology, 17*(2), 97-114. https://doi.org/10.3109/17549507.2014.923509

Tomaz, M., Lobo, M., Madeira, M., Soares-Jesel, C., & Vaz, S. (2019). Omissão e colocação de clíticos por crianças bilingues Português-Francês. *Revista Da Associação Portuguesa De Linguística, 5,* 385-412.

Tomiyama, M. (2000). Child second language attrition. *Applied Linguistics, 21,* 304-332.

Tomiyama, M. (2008). Age and proficiency in L2 attrition: Data from two siblings. *Applied Linguistics, 29*, 1-23.

Torregrossa, J., Flores, C. & Rinke, E. (2023). What modulates the acquisition of difficult structures in a heritage language? A study on Portuguese in contact with French, German and Italian. *Bilingualism. Language and Cognition, 26*(1), 179-192. https://doi.org/10.1017/S1366728922000438

Treffers-Daller, J., Daller, M., Furman, R., & Rothman, J. (2016). Ultimate attainment in the use of collocations among heritage speakers of Turkish in Germany and Turkish–German returnees. *Bilingualism: Language and Cognition, 19*(3), 504-519. https://doi.org/10.1017/S1366728915000139

Treffers-Daller, J., Ozsoy, A. S., & van Hout, R. (2007). (In)Complete acquisition of Turkish among Turkish German bilinguals in Germany and Turkey: an analysis of complex embeddings in narratives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10*(3), 248-276.

Tsehaye, W., Pashkova, T., Tracy, R., & Allen, S. E. M. (2021). Deconstructing the Native Speaker: Further Evidence From Heritage Speakers for Why This Horse Should Be Dead!. *Frontiers in Psychology, 12*, 717352. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717352

Tsimpli, I. (2014). Early, late or very late? Timing acquisition and bilingualism. *Linguistic Approaches to Bilingualism, 4*(3), 283-313.

Tsimpli, I., Sorace, A., Heycock, C., & Filiaci, F. (2004). First language attrition and syntactic subjects: a study of Greek and Italian near-native speakers of English. *International Journal of Bilingualism, 8*(3), 257-277. https://doi.org/10.1177/13670069040080030601

Turian, D., & Altenberg, E. P. (1991). Compensatory strategies of child first language attrition. In H. W. Seliger, & R. M. Vago (Eds.), *First language attrition* (pp. 207-226). Cambridge University Press.

Unsworth, S. (2015). Quantity and quality of language input in bilingual language development. In E. Nicoladis & S. Montanari (Eds.), *Lifespan perspectives on bilingualism* (pp. 136-196). Mouton de Gruyter.

Valdés, G. (2000). *Introduction*. In L. A. Sandstedt (Ed.), Spanish for native speakers (Vol. 1, pp. 1-20). Harcourt College.

Valdés, G. (2001). Heritage language students: profiles and possibilities. In J. K. Peyton & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Blueprint for the future* (pp. 37-77). Delta Systems.

Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *The Modern Language Journal, 89*, 410-426. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x

Valdés, G., & Figueroa, R. A. (1994). *Bilingualism and testing: A special case of bias*. Ablex Publishing.

Valdman, A. (1982). Language Attrition and the Administration of Secondary School and College Foreign Language Instruction. In R. D. Lambert & B. Freed (Eds.), *The loss of language skills* (pp. 155-175). Newbury House.

Van Deusen-Scholl, N. (1998). Heritage language instruction: Issues and challenges. *AILA Newsletter, 1*, 12-14.

Van Deusen-Scholl, N. (2003). Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of Language, Identity, and Education, 2*(3), 211-230.

Van Dijk, C., Van Wonderen, E., Koutamanis, E., Kootstra, G., Dijkstra, T., & Unsworth, S. (2022). Cross-linguistic influence in simultaneous and early sequential bilingual children: A meta-analysis. *Journal of Child Language, 49*(5), 897-929. https://doi.org/10.1017/S0305000921000337

Vechter, A., Lapkin, S., & Argue, V. (1990). Second Language Retention. A summary of the issues. *The Canadian Modern Language Review, 46*(2), 289-303.

Veltman, C. (1983). *Language Shift in the United States*. The Hague: Mouton.

Vendler, Z. (1967). *Linguistics in Philosophy*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Ventureyra, V., & Pallier, C. (2004). In search of the lost language: The case of adopted Koreans in France. In M. S. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer, & L. Weilemar (Eds.), *First Language Attrition: Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues* (pp. 207-221). John Benjamins.

Ventureyra, V., Pallier, C., & Yoo, H. (2004). The loss of first language phonetic perception in adopted Koreans. *Journal of Neurolinguistics, 17*(1), 79-91. https://doi.org/10.1016/S0911-6044(03)00053-8

Vidigal, I. (2022). *Dois milhões de emigrantes portugueses no mundo*. Recuperado de: http://observatorioemigracao.pt/np4/8821.html

Volovitch-Tavares, M.-C. (2016). *100 ans d'histoire des portugais en France*.Editions Michel Lafon.

Volterra, V., & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language, 5*, 311-326. https://doi.org/10.1017/S0305000900007492

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorists view it. *Psychological Review, 20*, 158-177.

Wei, L. (2000). Dimensions of Bilingualism. In L. Wei (Ed.), *The Bilingualism Reader* (pp. 3-25). Routledge.

Weinreich, U. (1953/1968). *Languages in contact: Findings and problems*. Mouton.

Weisgerber, L. (1966). Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. *Wirkendes Wort, 16*, 73-89.

Weltens, B. (1988). *The attrition of French as a foreign language*. Foris Publications.

Weltens, B., de Bot, K., & van Els, T. (Eds.) (1986). *Language Attrition in Progress*. Foris Publications.

Weltens, B., Van Els, T., & Schils, E. (1989). The long-term retention of French by Dutch students. *Studies in Second Language Acquisition, 11*(2), 205-216. https://doi.org/10.1017/S0272263100000619

Wiley, T. G. (2001). On defining heritage languages and their speakers. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 29--36). Center for Applied Linguistics & Delta Systems.

Wiley, T. G. (2014). The problem of defining heritage and community languages and their speakers. In T. G. Wiley, J. K. Peyton, D. Christian, S. C. K. Moore & N. Liu (Eds.), *Handbook of heritage community, and native American languages in the United States* (pp. 19-26). Routledge.

Yagmur, K. (1997). *First Language Attrition among Turkish Speakers in Sydney*.Tilburg University Press.

Yoshitomi, A. (1992). Towards a model of language attrition: Neurobiological and psychological contributions. *Issues in Applied Linguistics, 3*(2), 293-318. https://doi.org/10.5070/L432005161

Yoshitomi, A. (1999). On the loss of English as a second language by Japanese returnee children. In L. Hansen (Ed.), *Second language attrition in Japanese contexts* (pp. 80-111). Oxford University Press.

UMinho Editora

Universidade do Minho

Este livro propõe uma reflexão sobre a aquisição e manutenção de línguas minoritárias em contextos de contacto linguístico que envolvem o português, a partir de uma perspetiva (psico)linguística. Centra-se em falantes bilingues que adquirem o português em contacto com outras línguas, abordando a aquisição e o uso do português como língua de herança, transmitida em comunidades emigrantes na diáspora, ou como língua maioritária, no caso de falantes bilingues que regressam a Portugal depois de crescerem em contexto de emigração.

Com uma abordagem sistemática e acessível, o livro discute conceitos centrais do bilinguismo e das línguas de herança, os mecanismos de aquisição e erosão linguística e os fatores que influenciam o desenvolvimento de duas línguas em contacto.

Destinado a investigadores, estudantes e profissionais interessados na aquisição e manutenção de línguas em contextos multilingues, este livro oferece uma visão abrangente e atual sobre os fatores que moldam o desenvolvimento bilingue e a vitalidade das línguas minoritárias.

ISBN 978-989-9074-68-2

