

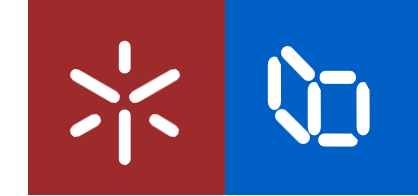


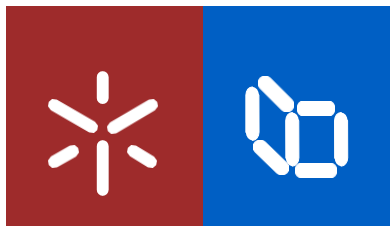
outubro de 2024

**Aquisição do Português Língua
Não Materna por refugiados ucranianos.
Um estudo empírico**

Maria João Mendes Quintãos

Universidade do Minho
Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas





Universidade do Minho

Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas

Maria João Mendes Quintãos

**Aquisição do Português Língua Não
Materna por Refugiados Ucranianos.
Um estudo empírico**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Português Língua Não Materna

Trabalho efetuado sob orientação da

**Professora Doutora Cristina Maria Moreira
Flores**

outubro de 2024

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

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

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

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

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição
CC BY**

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

AGRADECIMENTOS

Acabada mais uma etapa significativa da minha vida acadêmica, apercebo-me de que, embora este caminho seja por vezes solitário, acaba por ser o resultado de um conjunto de pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que se concretizasse.

Em primeiro lugar, quero agradecer profundamente a todos os participantes que participaram neste estudo, especialmente aos cidadãos ucranianos que, mesmo enfrentando uma das fases mais desafiantes da sua vida, gentilmente se disponibilizaram e colaboraram para que a investigação fosse avante.

A minha profunda gratidão vai também para a Professora Doutora Cristina Flores, não apenas pela sua orientação essencial e pelo apoio contínuo em cada etapa deste trabalho, mas também pelas inúmeras oportunidades que me proporcionou para que pudesse aprofundar o meu conhecimento e desenvolver o gosto pela área da aquisição linguística.

À Professora Doutora Micaela Ramon, pelo interesse genuíno e constante disponibilidade para ajudar no desenvolvimento do projeto.

A todos os colegas de curso, pelas discussões produtivas e apoio em momentos de dúvida.

À minha família, especialmente aos meus pais, que foram o meu alicerce durante todos estes anos. Obrigada por me apoiarem e incentivarem, mesmo quando a minha capacidade de raciocínio lógico me abandona.

Às minhas amigas, especialmente à Ana, à Flávia e à Victoria, por estarem sempre prontas para colaborar nas minhas pesquisas e por garantirem que, ao longo deste ano, eu me lembrasse de respirar e equilibrar outras áreas da minha vida.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

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

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

Resumo

A invasão da Ucrânia pela Rússia em fevereiro de 2022 obrigou milhões de ucranianos a abandonar o seu país e procurar refúgio noutros territórios da Europa, sem qualquer previsão de retorno à terra natal. Estes refugiados enfrentam o desafio de se integrar numa nova sociedade, sendo a aquisição da língua do país de acolhimento fundamental para facilitar essa integração e assegurar a sua qualidade de vida. Contudo, o processo de aprendizagem da L2 apresenta obstáculos adicionais, uma vez que, muitos destes indivíduos chegam sem qualquer conhecimento prévio da língua, devido à natureza abrupta e forçada da mudança (Chrabaszcz *et al.*, 2022). Assim, o contexto de migração repentina impõe a definição imediata de metas de aprendizagem, influenciadas por fatores como o nível de escolaridade anterior, a participação em cursos de língua e programas de integração, bem como questões de saúde, particularmente traumas psicológicos resultantes de vivências em contextos prolongados de violência e perigo (van Tubergen, 2010). Este estudo tem como objetivo avaliar o desenvolvimento linguístico de 29 refugiados ucranianos a residir em Portugal, recorrendo a dois instrumentos principais: o teste de proficiência lexical (LextPT) e uma tarefa de imitação provocada (TIP), baseada em Correia, Lobo e Flores (2024). Para além destes instrumentos, foi também aplicado um questionário sociolinguístico detalhado com o intuito de explorar a influência de fatores extralinguísticos na aquisição do português. Os resultados indicam que o tempo de instrução formal em português é o preditor mais significativo para o desempenho no LextPT, com os participantes que receberam mais instrução formal a obterem pontuações mais elevadas. No que se refere ao desenvolvimento morfossintático, a TIP revela que os participantes apresentam melhor desempenho em estruturas de menor complexidade, mas encontram dificuldades em estruturas mais avançadas, como os pronomes clíticos acusativos e o modo conjuntivo. Neste contexto, o tempo de instrução formal e a motivação para aprender a língua surgem como os melhores preditores de desenvolvimento. Comparativamente a crianças bilingues falantes de português, analisadas por Correia *et al.* (2024), os refugiados demonstram um ritmo mais lento na aquisição das estruturas morfossintáticas, ainda que a ordem de aquisição se mantenha semelhante entre ambos os grupos.

Palavras-chave: aquisição de PLNM, fatores extralinguísticos, léxico, morfossintaxe, refugiados ucranianos

Abstract

The invasion of Ukraine carried out by Russia in February 2022 forced millions of Ukrainians to leave their country and seek refuge in other European territories, with no prospect of returning to their homeland. These refugees face the challenge of integrating into a new society, and the acquisition of the host country's language is a fundamental factor in facilitating this integration and ensuring their quality of life. However, the process of learning the L2 presents additional obstacles, as many of these individuals arrive without any prior knowledge of the language, due to the abrupt and forced nature of the displacement (Chrabaszcz *et al.*, 2022). Thus, the context of sudden migration imposes the immediate definition of learning goals, influenced by factors such as previous level of education, participation in language courses and integration programmes, as well as health issues, particularly psychological trauma resulting from experiences in prolonged contexts of violence and danger (Van Tubergen, 2010). This study aims to assess the language development of 29 Ukrainian refugees living in Portugal, using two main instruments: a lexical proficiency test (LextPT) and a provoked imitation task (TIP), based on Correia, Lobo and Flores (2024). In addition to these instruments, a detailed sociolinguistic questionnaire was also administered in order to explore the influence of extralinguistic factors on the acquisition of Portuguese. The results indicate that the length of formal instruction in Portuguese is the most significant predictor of performance on the LextPT, with participants who received more formal instruction obtaining higher scores. As far as morphosyntactic development is concerned, the TIP reveals that refugees perform better in less complex structures, but encounter difficulties in more advanced structures, such as accusative clitic pronouns and the conjunctive mood. In this context, the length of formal instruction and motivation to learn the language stand out as the best predictors of development. When compared to Portuguese-speaking bilingual children analysed by Correia *et al.* (2024), refugees show a slower rate of acquisition of morphosyntactic structures, although the order of acquisition remains similar between both groups.

Keywords: acquisition of Portuguese as a non-native language, extralinguistic factors, lexicon, morphosyntax, Ukrainian refugees

Índice

Introdução	1
CAPÍTULO 1. Fatores de influência na aquisição de uma segunda língua	5
1.1 Conceitos centrais	5
1.1.1 Língua Materna	5
1.1.2 Língua Segunda e Língua Estrangeira	6
1.2 Fatores de influência na aquisição de L2.....	7
CAPÍTULO 2. Aquisição de uma L2 em contexto de refúgio.....	16
2.1. Aquisição de L2 por migrantes.....	16
2.2. Contexto de refúgio.....	20
2.2.1. O contexto dos refugiados ucranianos	25
CAPÍTULO 3. O presente estudo.....	28
3.1 Procedimento	28
3.2. Materiais	29
3.2.1. Questionário Sociolinguístico	29
3.2.2. LextPT.....	30
3.2.3. Tarefa de imitação provocada: <i>TIP</i>	30
3.2.3.1 Aquisição de estruturas morfossintáticas por crianças bilingues	33
3.2.4. Codificação da TIP.....	34
3.3. Participantes	35
3.3.1. Refugiados ucranianos	35
3.3.2. Grupo de controlo.....	44
3.4. Questões de investigação.....	45
CAPÍTULO 4. Resultados.....	46
4.1. Correlações entre fatores sociolinguísticos e os resultados do LextPT	46
4.1.1. Resultados globais dos refugiados e do grupo de controlo	46
4.1.2. Correlações entre fatores sociolinguísticos e os resultados do LextPT	47
4.2. Tarefa de imitação provocada	51
4.2.1 Estatística Descritiva.....	51
4.2.2 Análise de modelos mistos generalizados.....	55
CAPÍTULO 5. Discussão.....	67
Conclusão.....	71
REFERÊNCIAS	73

Lista de Tabelas

Tabela 1. Estímulos da Tarefa de Imitação Provocada	32
Tabela 2. Perfil sociolinguístico dos refugiados ucranianos	37
Tabela 3. Perfil sociolinguístico dos refugiados ucranianos (continuação)	38
Tabela 4. Perfil sociolinguístico dos refugiados ucranianos (continuação)	39
Tabela 5. Resultados globais LextPT.....	47
Tabela 6. Resultados do efeito de grupo no LextPT	47
Tabela 7. Matriz de correlações entre a duração da estadia em Portugal, o tempo de instrução formal em português e uso do português e do inglês no dia a dia, com o resultado do LexTale	48
Tabela 8. Matriz de correlações entre a autoavaliação da produção e compreensão oral em português feita pelos refugiados e da sua L1 e o resultado obtido no LextPT	49
Tabela 9. Matriz de correlações entre os acompanhantes de imigração e nível de exposição a eventos traumáticos.....	50
Tabela 10. Matriz de correlações entre o nível de motivação dos refugiados para aprender português e a sua intenção de permanecer no país.....	51
Tabela 11. Taxas de acerto para cada nível de complexidade das estruturas morfossintáticas para cada medida de pontuação	52
Tabela 12. Médias de acerto de cada tipo de estrutura morfossintática para os dois grupos de participantes	53
Tabela 13. Efeito de grupo e nível para a medida Target Structure.....	56
Tabela 14. Efeito de grupo e nível para a medida Target Structure + Grammaticality	57
Tabela 15. Efeito de grupo e nível para a medida Identical Repetition	58
Tabela 16. Probabilidade de produção das diferentes estruturas em comparação com a produção de clíticos para a medida TS	60
Tabela 17. Probabilidade de produção das estruturas morfossintáticas para a medida TS	62
Tabela 18. Probabilidade de produção das diferentes estruturas em comparação com a produção de clíticos para a medida TS&Gra.....	62
Tabela 19. Probabilidade de produção das estruturas morfossintáticas para a medida TS&Gra	64
Tabela 20. Probabilidade de produção das diferentes estruturas em comparação com a produção de clíticos para a medida identical repetition	65
Tabela 21. Probabilidade de produção das estruturas morfossintáticas para a medida identical repetition	66
Tabela 22. Estímulos da Tarefa de Imitação Provocada (lista completa)	88
Tabela 23. Perfil sociolinguístico do subgrupo de refugiados ucranianos	89
Tabela 24. Perfil sociolinguístico do subgrupo de refugiados ucranianos (continuação)	90
Tabela 25. Perfil sociolinguístico do subgrupo de refugiados ucranianos (continuação)	91
Tabela 26. Post Hoc Comparisons – Target Structure.....	92
Tabela 27. Post Hoc Comparisons – Target Structure + Grammaticality	93
Tabela 28. Post Hoc Comparisons – Identical Repetition.....	94

Lista de Gráficos

Gráfico 1. Motivação dos refugiados ucranianos para aprender português	41
Gráfico 2. Línguas usadas pelos refugiados ucranianos no cotidiano enquanto vivem em Portugal	42

Introdução

A Ucrânia, localizada no leste da Europa, está dividida em 27 ordens administrativas: 24 províncias, ou *oblasts*, 1 República Autônoma – a Crimeia, e duas cidades com um estatuto jurídico especial – Kyiv, a capital do país, e Sebastopol. De acordo com o Fundo de População das Nações Unidas, a população atual da Ucrânia é de aproximadamente 37.9 milhões de pessoas, um decréscimo acentuado em comparação aos 43,5 milhões registrados em 2021. Esta quebra é decorrente, naturalmente, do início do conflito armado, que levou milhões de pessoas a fugir para outros países. Embora muitos ucranianos permaneçam deslocados, o número de cidadãos que decidem voltar à Ucrânia tem vindo a aumentar gradualmente.

Ainda que o ucraniano seja a língua oficial do país, de acordo com os censos de 2001, são faladas mais de 20 línguas e dialetos no território ucraniano. Cerca de 67% da população tem o ucraniano como língua materna, 30% o russo e 3% identificaram outras línguas como a sua L1, sendo as mais comuns o romeno (0.68%), o tártaro da Crimeia (0.49%), o húngaro (0.33%), e o búlgaro (0.28%). O russo é a língua predominante nas regiões da Crimeia, Kharkiv, Luhansk e Donetsk.

O ucraniano foi declarado como a única língua oficial da Ucrânia a 28 de outubro de 1989, mais de dois anos antes de o país ter a sua independência reconhecida e, até então, a língua ucraniana era muito pouco usada em público. Mais de metade dos alunos do país recebiam instrução em russo, que também servia como a língua predominante dos assuntos externos e das relações com as demais repúblicas soviéticas, da maioria dos meios de comunicação social, do exército, e da maior parte dos domínios do ensino superior, nomeadamente, da ciência (Smoor, 2017), e, nos anos 90, foi adotada uma política de incentivo à utilização da língua ucraniana, sobretudo na área da educação. Com a dissolução da União Soviética, em 1991, a Ucrânia tornou-se um estado independente, marcando o início de uma relação conturbada com a Federação da Rússia que se mantém até hoje. A luta geopolítica entre os dois países tem girado em torno da tentativa da Ucrânia em estabelecer laços de proximidade com o Ocidente, sendo os seus esforços constantemente foco de interferência e resistência por parte da Rússia. A tensão agravou-se notavelmente em 2014, quando a Rússia anexou a Crimeia e começou a apoiar movimentos separatistas no leste da Ucrânia, desencadeando um conflito prolongado na região do Donbass.

A 24 de fevereiro de 2022, o presidente russo ordenou uma invasão em larga escala da Ucrânia, alegando preocupações com a possível integração da Ucrânia na Organização do Tratado Atlântico Norte (OTAN). Esta intenção seria interpretada como um atentado à segurança da Rússia e uma violação das promessas feitas pela aliança no início da década de 1990 de não expandir a sua influência para o antigo bloco soviético. Para os líderes russos, essa expansão representa uma humilhação e uma afronta à sua soberania que não estão dispostos a tolerar.

Mais de dois após o início do conflito, ainda não há uma previsão para o fim da guerra, que continua a provocar destruição, perdas humanas e implicações significativas na economia global. Esta invasão provocou a maior crise de refugiados na Europa desde o fim da Segunda Guerra Mundial. Com a imposição da lei marcial, os homens com menos de sessenta anos foram obrigados a permanecer na Ucrânia e a lutar pelo seu país, dando origem a um grupo de refugiados com um perfil de género e idade distintos de qualquer outro desde o fim da Segunda Guerra Mundial, com as mulheres e crianças a comporem a maior parte deste grupo (Plokyh, 2022). Mais de 6 milhões de ucranianos foram obrigados a abandonar o seu país, numa busca de segurança e de uma nova sensação de normalidade noutros países, sempre com a esperança de um dia regressar à sua terra natal.

Após a fuga do seu país, os refugiados que se estabelecem noutros países sentem a necessidade de se integrar na sociedade de acolhimento o mais rapidamente possível, sentindo a pressão de aprender a língua desse país de forma a aumentar o seu número de oportunidades, sobretudo de emprego. Dominar a língua do país de acolhimento faz toda a diferença, especialmente quando tem de se lidar com serviços administrativos, financeiros e institucionais. Saber a língua também ajuda a um processo de aculturação mais eficaz, já que é mais fácil para as pessoas comunicarem com os locais e estabelecer relações. Inversamente, caso existam dificuldades na aquisição da língua do país de acolhimento, então o processo de aculturação também será mais complexo, podendo levar até ao isolamento (Chrabszc *et al.*, 2022).

De forma a apoiar os cidadãos ucranianos e as suas famílias, que procuram refúgio na Europa, a União Europeia ativou uma diretiva relativa à proteção temporária com o objetivo de conceder proteção a pessoas deslocadas, que se estabeleçam nos países da UE e na Moldávia. Esta diretiva foi ativada a 4 de março de 2022, tendo vindo a ser prorrogada, ficando em vigor, pelo menos, até 4 de março de 2026. Segundo o Eurostat, 4.2 milhões de refugiados ucranianos estão registados como beneficiários da proteção temporária da EU. Os países que mais acolheram

cidadãos ucranianos foram a Alemanha (1.291.685), a Polónia (948.685) e a Chéquia (385.960). Portugal terá acolhido cerca de 60 mil cidadãos ucranianos que procuravam proteção temporária.

O governo português implementou várias medidas e programas com o objetivo de garantir uma receção rápida e eficiente desses refugiados. Entre as medidas adotadas está a aprovação de um programa especial de proteção temporária, chamado de *Título de Proteção Temporária*, permitindo a estadia legal de cidadãos ucranianos no país, através da atribuição de um título de residência imediato. Para além de residência, este estatuto confere aos refugiados o acesso imediato a vários direitos e serviços, através da atribuição imediata de um número de identificação fiscal, um número de segurança social e um número de utente do serviço nacional de saúde. Adicionalmente, o governo português, juntamente com municípios e ONGs, disponibilizou fundos e recursos logísticos para dar resposta às necessidades imediatas dos refugiados, incluindo ajuda financeira direta, transporte da Ucrânia para Portugal, bem como alojamento.

Também o apoio à integração no mercado de trabalho foi uma preocupação do Estado português, tendo sido criada a plataforma “Portugal for Ukraine” pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), onde são publicadas oportunidades de emprego direcionadas a este grupo de cidadãos, e onde estes podem fazer um pedido de emprego. Para agilizar a comunicação com a comunidade ucraniana, o IEFP criou um grupo de trabalho, que tem como objetivo ajudar os cidadãos que estão à procura de emprego, podendo estes entrar em contacto com uma linha telefónica disponível em ucraniano, criada para o efeito.

Foram muitas as plataformas criadas com o intuito de prestar apoio humanitário às pessoas afetadas pela guerra na Ucrânia, como é o caso da Associação *Ukrainian Refugees UAPT*, fundada a 28 de fevereiro de 2022, que presta apoio aos refugiados ajudando na procura de emprego, apoio psicológico, médico, jurídico e económico. Para além de providenciar medicamentos e ajuda humanitária, esta associação organizou 6 voos de evacuação de cidadãos ucranianos para Portugal.

Quanto à aprendizagem da língua portuguesa, os cidadãos ucranianos podem, caso queiram, ingressar nos cursos de Português Língua de Acolhimento, oferecidos pelos Centros Qualifica espalhados pelo país. Também os estabelecimentos de ensino superior passaram a oferecer cursos de PLNM para os cidadãos ucranianos que chegaram a Portugal, fossem estes em formato online ou presencial, como foi o caso, por exemplo, do ISCSP-ULisboa, da ESEC, da FLUP, e do BabeliUM – centro de línguas na UMinho.

A integração de populações de refugiados em países de acolhimento constitui um tema que tem vindo a ser cada vez mais explorado ao longo dos anos, tendo as pesquisas existentes incidido também na aquisição da língua de acolhimento destes grupos (Blair, 2000; Clarke *et al.*, 1993; Corvo & Peterson, 2005; Kosyakova *et al.*, 2022; Söndergaard & Theorell, 2004). O interesse neste grupo particular de imigrantes está fortemente associado ao facto de estes chegarem regularmente ao país de acolhimento desprovidos de qualquer conhecimento prévio da língua, e por, frequentemente, apresentarem taxas mais altas de ansiedade, depressão e transtorno de stress pós-traumático em comparação com outras populações de migrantes (Davidson *et al.*, 2008; Stevens, 2001). Fatores como o isolamento, perda de estatuto social, problemas de saúde e instabilidade financeira podem afetar negativamente o bem-estar geral dos refugiados, aumentando o stress relacionado à necessidade de aprendizagem de uma nova língua e encontrar emprego (Khawaja *et al.*, 2008). Inversamente, o trauma desenvolvido na sequência da exposição a eventos traumáticos poderá prejudicar a aquisição de uma nova língua, visto que sem a ajuda psicológica adequada, os refugiados poderão sentir dificuldade em encetar-se adequadamente na aprendizagem (Medley, 2012), podendo agravar ainda mais as dificuldades de adaptação à vida no novo país.

Ainda que haja um aumento das pesquisas conduzidas neste âmbito, não existem trabalhos conduzidos com refugiados em Portugal que estudem a sua aquisição linguística. Assim, a presente dissertação, centrada na aquisição do português por um grupo de refugiados ucranianos residentes em Portugal, tem como objetivo analisar a competência gramatical de 29 refugiados ucranianos que se encontram no país desde fevereiro de 2022. O estudo foca-se em identificar as estruturas morfossintáticas já adquiridas por este grupo, e aquelas que apresentam maior dificuldade de aquisição. Para além disso, pretende-se investigar quais fatores extralinguísticos influenciam o processo de aprendizagem do português por falantes nativos de ucraniano.

CAPÍTULO 1. Fatores de influência na aquisição de uma segunda língua

1.1 Conceitos centrais

Na área de investigação em linguística é frequente ser feita uma distinção entre os conceitos de *língua materna*, *língua segunda* e *língua estrangeira*, de forma a identificar a(s) língua(s) falada(s) por um indivíduo. Essa distinção assenta nos contextos associados a cada uma das circunstâncias em que a sua aquisição/aprendizagem ocorre. Desta forma, torna-se importante iniciar este trabalho pela caracterização e definição destes conceitos.

1.1.1 Língua Materna

O conceito de *língua materna*, ou *primeira língua* (LM/L1), é usado, geralmente, para nos referirmos à primeira língua adquirida, no caso de falantes monolíngues, ou primeiras línguas, no caso de falantes multilíngues, durante a sua infância. A L1 é, assim, adquirida de forma natural e espontânea, a partir da exposição à língua da família e da comunidade em que a criança está inserida durante os primeiros, e mais cruciais, anos do seu desenvolvimento, resultando num nível de competência nativo. Leiria *et al.* (2006) descrevem o conceito de língua materna como “a língua em que, aproximadamente até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direção à gramática dos adultos da comunidade em que está inserida” (p.5).

Desta forma, no contexto da aquisição da L1, observamos um processo natural no qual as crianças, ao serem expostas a estímulos linguísticos, desenvolvem um sistema de conhecimento implícito sobre propriedades gramaticais abstratas (Sim-Sim, 1998).

Considerando a ligação estreita estabelecida entre o falante e a sua L1 desde tenra idade, é possível afirmar que é por meio dela que este desenvolve a sua perceção do mundo e da comunidade na qual está inserido. É também através da língua que molda o seu sistema de representação cultural, estabelecendo com ela uma conexão de pertença e familiaridade.

1.1.2 Língua Segunda e Língua Estrangeira

Língua segunda (L2) diz respeito a uma língua aprendida por um indivíduo após a aquisição da sua L1. Diferentemente da L1, que é adquirida naturalmente durante a infância, a L2 é geralmente aprendida numa fase posterior, podendo ocorrer durante a adolescência ou já na vida adulta. Esta aprendizagem ocorre dentro dos limites territoriais em que essa língua tem um estatuto reconhecido, geralmente sendo a língua oficial desse território. Desta forma, quando falamos em *língua segunda*, estamos a referir-nos a um contexto de aprendizagem no qual um falante não-nativo se encontra inserido numa comunidade em que essa língua é usada no dia a dia por um elevado número de falantes, estando o aprendente exposto a uma grande quantidade de estímulos linguísticos e oportunidades de comunicação com falantes nativos (Flores, 2013).

Se por um lado, no caso da aquisição da L1, estamos perante um processo natural, a aprendizagem de uma L2 exige frequentemente um processo mais explícito, no qual o indivíduo aprende regras gramaticais e vocabulário de forma explícita. Assim, este processo pode envolver métodos formais de ensino de línguas, bem como a prática e exposição constante à L2 no dia a dia.

Tendo em conta que a aquisição da L2 se dá após a aquisição da L1 do aprendente, este processo de aquisição é influenciado por diversos fatores, como diferenças individuais (tema explorado mais adiante), pela própria L1 do falante, aspetos que poderão influenciar o nível de proficiência atingida pelo aprendente na sua L2.

Em contrapartida, o termo língua estrangeira (LE) pode ser usado para classificar a aprendizagem e uso de uma língua num território onde ela não possui qualquer estatuto sociopolítico (Leiria *et al.*, 2004). Nestes casos, o aprendente é exposto à LE predominantemente em contextos de ensino formal, nos quais as estruturas da língua e temas gramaticais são apresentados de forma estruturada e explícita, e as oportunidades de comunicação autêntica com falantes nativos são muito reduzidas.

Exemplificando com o caso da língua portuguesa, esta é aprendida em Portugal, ou no Brasil, como L2 por pessoas que têm outra língua materna. Por sua vez, poderá ser aprendida em França, por exemplo, por falantes nativos de francês, como língua estrangeira, sendo o contacto com a língua feito predominantemente em contexto sala de aula. A distinção entre estes dois tipos de aquisição é significativa, uma vez que, é possível que haja diferenças consideráveis daquilo que aprendido, e a forma como essa aprendizagem ocorre.

A distinção entre os conceitos de aprendizagem e aquisição de uma língua estrangeira foi um tema abordado primeiramente por Krashen (1981). Segundo o autor, a aquisição de uma L2 pode ocorrer segundo dois contextos principais: *aquisição*, um processo que ocorre de forma semelhante àquele de que ocorre durante a infância quando é aprendida a L1. Assim, a aquisição está associada a um processo inconsciente, que se dá por meio de interação com falantes nativos da língua-alvo e de forma espontânea. Por outro lado, a *aprendizagem* de uma L2 ocorre por meio do ensino formal em instituições, como escolas e universidades, havendo o recurso à instrução explícita da língua, com recurso ao ensino direto das regras gramaticais e estruturas da língua, resultando num “processo consciente, no qual se internaliza um sistema linguístico e cultural mediante a reflexão sistemática e guiada dos seus elementos” (Eckert & Frosi, 2015, p.202).

Ainda que estes dois contextos sejam frequentemente vistos como opostos, podem ser considerados como complementares, já que a aprendizagem de uma língua envolve tanto a interação com falantes nativos como processos cognitivos de armazenamento e recuperação de informações que o aprendente vai retendo (De Wilde *et al.*, 2021).

1.2 Fatores de influência na aquisição de L2

Estudos no campo da aquisição de L2 demonstram que o processo de aquisição de uma língua é muito complexo, sendo descrito por Rod Ellis (1999) como um processo complexo que é o produto de numerosos fatores inter-relacionados que dizem respeito tanto ao aprendente como ao ambiente de aprendizagem.

De facto, existe um leque de fatores que influenciam o ritmo e forma como os aprendentes adquirem uma segunda língua, podendo estes ser divididos em duas categorias: fatores internos e fatores externos. O primeiro grupo diz respeito a diferenças de carácter individual, tais como a idade, género, motivação, atitude e personalidade. O segundo tem em consideração o ambiente em que a língua é adquirida.

Estes fatores interagem entre si, condicionando-se mutuamente, impactando o sistema de processamento interno do falante, bem como a forma como se exprimem, comunicam, escrevem e interagem na L2.

Idade

A idade é um dos fatores influenciadores da aquisição de língua segunda mais discutidos na literatura. De forma geral, acredita-se que as crianças são melhores na aquisição de línguas que os adultos. A idade com que um indivíduo começa a aprender uma L2 desempenha um papel importante no nível de proficiência que este será capaz de alcançar. De acordo com a *Hipótese do Período Crítico*, proposta por Lenneberg (1967), existe um limite etário após o qual a aquisição de uma língua, especialmente no que diz respeito à fonologia e morfossintaxe, poderá ser menos eficiente. O autor defende que esse período crítico se estende desde o nascimento até à puberdade. Durante este período, o cérebro estaria biologicamente preparado para aprender uma língua, a L1, de forma intuitiva e automática. Após esse período, haveria um declínio na eficiência para aprender línguas, uma vez que o nosso cérebro sofre uma perda de plasticidade, passando a haver uma maior dependência da memória declarativa (conhecimento explícito) do que da memória procedimental (conhecimento implícito) para a aprendizagem de uma nova língua. Desta forma, os aprendentes de uma L2 poderão enfrentar dificuldades na aquisição de certos aspectos gramaticais e fonológicos.

Na mesma linha de pensamento, vários estudos dos anos 70 e 80 defendem que quanto mais cedo os falantes começarem a aprendizagem de uma língua, melhor será a sua aquisição da gramática (Patowski, 1980). Pelo contrário, os falantes que começam a aprender uma segunda língua depois da puberdade, desenvolvem inevitavelmente um sotaque, que pode ser identificado sem erros por falantes nativos dessa língua (Asher & Garcia, 1969; Oyama, 1976).

Ainda que estas assunções sejam suportadas por estudos em contextos de aquisição natural, as pesquisas conduzidas em ambientes formais de ensino dão conta de resultados contraditórios, com provas de que os aprendentes em idade adulta apresentam melhor competência no âmbito da sintaxe e da morfologia, enquanto que os adolescentes são o grupo que apresenta um progresso mais acelerado (Birdsong, 2005; DeKeyser, 2000). Tendo em conta esta disparidade entre os resultados obtidos em experiências cujo foco era o fator idade na aquisição de L2, Ellis (1999) defende que o que influencia o processo de aquisição não é a idade com que a L2 começa a ser aprendida, mas antes a relação entre a idade do aprendente e o seu ritmo de aprendizagem.

Género

Os estudos sobre a influência do género na aprendizagem de L2 têm dado origem a resultados mistos. Existem vários estudos que sugerem que as mulheres têm mais sucesso na aquisição de L2 que os homens (Boyle, 1987; Burstall, 1975), isto porque as mulheres poderão estar mais recetivas a novas formas linguísticas do input da L2, desviando-se mais da interlíngua e aproximando-se das normas da língua alvo. Estudos como os de Burstall (1975) e Gardner e Lambert (1972) sugerem que aprendentes do género feminino demonstram atitudes mais positivas perante a aprendizagem de L2 que os do género masculino.

Um outro fator que poderá influenciar as diferenças no sucesso de aquisição entre estes dois grupos é a forma como enfrentam a tarefa de aprender uma língua estrangeira. Gass e Varonis' (1986) notam que em situações de interação, os homens focam os seus esforços na produção de input, enquanto que as mulheres aproveitam estes instantes para obter mais input. De forma semelhante, Bacon mostra, no seu estudo de 1992, que as mulheres monitorizam mais a sua compreensão, enquanto que os homens tendem a recorrer mais à tradução. Adicionalmente, Bacon e Finnemann (1992) reportaram que as mulheres fazem mais uso do 'modo privado', isto é, tendem a praticar mentalmente as suas interações.

São diversos os estudos que dão conta de um melhor desempenho das mulheres na aquisição de L2. Burstall (1975) e Davies (2004) observaram que os aprendentes do sexo feminino obtiam melhores resultados para a aprendizagem de francês que os aprendentes do sexo masculino. Pae (2004) deu conta de uma melhor prestação dos aprendentes do sexo feminino na componente de compreensão escrita. Também van der Slik *et al.* (2015) conduziram um estudo com mais de vinte e sete mil participantes com diferentes línguas maternas, aprendentes de neerlandês L2, e concluíram que as mulheres superam os homens em proficiência oral e escrita, independentemente da sua LM. No entanto não deram conta de uma diferença significativa entre os dois grupos na sua capacidade de compreensão oral. Quanto à compreensão escrita, os homens apresentaram resultados ligeiramente mais elevados do que os das mulheres.

No entanto, foram conduzidos estudos que chegaram a conclusões inversas, atribuindo aos aprendentes do género masculino uma maior aptidão para a aquisição de L2. Boyle (1987) concluiu que estudantes do sexo masculino tiveram mais sucesso que as suas colegas

em testes de audição de vocabulário, porém, Nyikos (1990) reporta que as mulheres tinham melhores resultados numa tarefa de memorização de vocabulário.

A ideia de que o gênero do aprendente tem um impacto significativo no processo de aquisição de L2 não é totalmente clara, sendo os estudos nesta área geradores de diferentes tipos de resultados que tanto provam um maior sucesso de um gênero em detrimento do outro, como provam que não existem diferenças significativas entre os dois. Ainda assim, parece ser haver um consenso geral de que os aprendentes do sexo masculino obtêm melhores resultados em circunstâncias de “contextual language learning”, enquanto que as mulheres têm um melhor desempenho em contexto de sala de aula (De Wilde *et al.* 2021).

Motivação

Sendo o conceito de motivação abstrato, e tendo este um significado bastante abrangente, tem vindo a receber muita atenção e a ser definido à luz de várias interpretações desde os anos 60 (Arnold & Brown, 1999; Dörnyei, 2001; Williams & Burden, 1997). De modo geral, a essência da motivação reside na interação de um conjunto de fatores, como o desejo, interesse ou curiosidade (Costa, 2021), que conduzem um indivíduo a agir de certa forma, e a dedicar o seu esforço (físico ou intelectual) durante um período de tempo, de forma a alcançar um objetivo por si estabelecido. A motivação desempenha assim um papel de extrema importância para a aquisição de uma L2, já que constitui a razão pela qual os indivíduos se esforçam por aprender, ditando o sucesso da sua aprendizagem.

A investigação mais consistentemente conduzida sobre a motivação e as atitudes (exploradas no próximo item) como fatores no processo de aprendizagem de línguas foi conduzida por Gardner e Lambert (1975), e mais tarde por Gardner (Gardner, 1979, 2010; Gardner & Smythe, 1981), tendo estes se focado nas formas como as atitudes sociais, motivação e valores dos aprendentes afetam os seus resultados de aprendizagem.

No seu estudo de 1975, Gardner e Lambert concluíram que existe uma relação entre a proficiência e a motivação dos aprendentes, sendo que os alunos mais motivados são mais bem-sucedidos nos seus esforços de adquirir uma língua. Esses alunos têm uma atitude mais positiva, são mais proativos e esforçam-se mais, aproveitando melhor todas as oportunidades para aprender a língua, o que os torna mais eficientes nesta tarefa. O contrário é verdade para os aprendentes que exibem níveis mais baixos de motivação, visto que tendem a alocar menos

esforço para a sua aprendizagem, sendo esta menos eficaz e bem-sucedida. Em alguns casos, poderá acontecer que o próprio desempenho do aprendente o faça perder a motivação, isto é, se houver uma motivação e esforço iniciais por parte do indivíduo, mas estes não produzam resultados satisfatórios, pode ser que este se sinta desmotivado para continuar o seu percurso. Se assim for, poderá surgir um círculo vicioso em que a falta de resultados conduza a uma menor motivação, que conduzirá a um menor esforço, o que, por sua vez, fará com que continue a não haver progresso.

A motivação pode ser categorizada em dois grandes grupos (Mao, 2011): (i) *motivação integrativa* e (ii) *motivação instrumental*. A motivação integrativa deriva do interesse do aprendente nas pessoas e na cultura da língua-alvo, ou para comunicar com pessoas de outra cultura que a falam (Gardner, 2010). Por sua vez, no caso da motivação instrumental, os objetivos do aprendente para aprender a língua são mais funcionais e úteis, podendo ser o seu objetivo ter uma boa classificação num teste ou conseguir um emprego, por exemplo. Os aprendentes podem ser influenciados por ambos os tipos de motivação, ou apenas um, dependendo da sua situação: um aprendente que esteja a aprender uma língua como LE será mais influenciado pela motivação integrativa, enquanto que se aprender um idioma como língua segunda, sentirá mais impacto da motivação instrumental.

Atitudes

As atitudes estão intimamente relacionadas com a motivação, referindo-se a um padrão de crenças desenvolvidas ao longo do tempo dentro de um determinado contexto social, que desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem (Liu, 2014).

Stern (1983) fez a distinção entre três tipos de atitudes em contexto de aprendizagem de L2: (i) atitudes em relação à comunidade e às pessoas que falam a L2, (ii) atitudes em relação à aprendizagem da língua em apreço, e (iii) atitudes em relação às línguas e à sua aprendizagem em geral, sendo estas atitudes influenciadas pela personalidade do aprendente, bem como pelo ambiente social no qual este se insere.

Os aprendentes poderão desenvolver atitudes positivas ou negativas em relação a uma L2 com base nas suas experiências, o que poderá afetar a sua motivação: as atitudes positivas farão com que o aprendente fique mais motivado no seu processo de aprendizagem, enquanto que as atitudes negativas terão o efeito inverso (Bain *et al.*, 2010; Kuhlemeier *et al.*, 1996).

Assim, os conceitos de atitudes e motivação não podem ser desligados um do outro, já que a motivação para aprender é definida pelas atitudes em relação a esse processo e à comunidade falante dessa língua (Gardner & Lambert, 1975).

Oller (1979) afirma que "attitudes are merely one of types of factors that give rise to motivation which eventually results in attainment of proficiency in a second language" (p.118). No estudo de Kuhlemeier *et al.* (1996), os autores concluíram que as atitudes de mais de mil estudantes neerlandeses em relação à aprendizagem de uma L2 previam o seu sucesso no curso de *alemão*. Em suma, a atitude linguística constitui um fator crucial tanto no ensino como na aprendizagem de línguas, o que significa que promover atitudes positivas nos aprendentes pode aumentar a sua motivação e, conseqüentemente, melhorar os seus resultados de aprendizagem.

Aptidão

John Carroll (1981), pioneiro no estudo do papel da aptidão para a aquisição de L2, define este conceito como "an individual's initial state of readiness and capacity for learning a foreign language, and probable facility in doing so [given the presence of motivation and opportunity]" (p.86). Durante a sua investigação, Carroll, juntamente com Sapon (2002), criou uma bateria de testes, o *Modern Language Aptitude Test* (MLAT) de forma a medir a aptidão linguística de aprendentes de L2, estabelecendo um padrão para todas as medidas de aptidão linguística. Baseando-se em análises de fatores de testes do MLAT, Carroll (1981, 1990, 1993) definiu o conceito de aptidão como uma composição de quatro competências mensuráveis: *phonetic coding ability*, isto é, a habilidade de identificar sons desconhecidos e fazer a sua associação a símbolos gráficos, *grammatical sensitivity*, a capacidade de identificar a função que as palavras desempenham nas frases, *inductive language learning*, ou seja, a capacidade de um determinado corpus, criar novas construções frásicas e *associative memory*, que diz respeito à capacidade de formar associações na memória. A validade e relevância das suas descobertas sobre a aptidão de L2 continuam válidas e robustas, sendo aplicadas com sucesso em diferentes contextos e condições de aprendizagem.

O conceito de aptidão linguística está associado a duas abordagens principais que refletem diferentes teorias:

Segundo Carroll e Sapon (2002), a aptidão linguística refere-se a um conjunto de habilidades cognitivas indicadoras da capacidade que um indivíduo, relativamente a outros

indivíduos, tem de aprender uma língua estrangeira num dado período de tempo e em determinadas condições. Nesta abordagem, os autores defendem que a aptidão prevê o sucesso da aquisição da L2 independentemente do tipo de instrução ou do contexto de aprendizagem, portanto, não existe a necessidade de adaptar esses contextos às diferenças individuais dos aprendentes de forma a aumentar a sua probabilidade de sucesso. Esta abordagem constitui uma visão estática e orientada para o resultado final da aprendizagem, focada em prever resultados com base em habilidades cognitivas fixas (Li, 2014).

Por sua vez, Robinson (2005) vê a aptidão linguística como habilidades cognitivas utilizadas pelo processamento de informação durante a aprendizagem e uso da L2 em vários contextos. Desta forma, a sua abordagem é mais sensível a fatores ambientais, sendo ativada ou inibida de acordo tendo em conta as condições de aprendizagem, e a fatores de instrução, devendo esta ser ajustada de forma a ser adequada ao perfil cognitivo do aluno, maximizando a sua aprendizagem. Esta abordagem tem uma visão mais dinâmica e orientada para o processo, enfatizando a interação entre habilidades cognitivas e o contexto em que decorre a aprendizagem.

Instrução explícita e aprendizagem implícita

A distinção entre instrução explícita e aprendizagem implícita de uma L2 constitui uma questão de interesse fundamental na disciplina da Aquisição de Segundas Línguas (ASL), refletindo sobre a forma como diferentes abordagens contribuem para o desenvolvimento do conhecimento gramatical e linguístico. A instrução explícita refere-se ao ensino sistemático de regras e estruturas gramaticais de uma língua, estando esta abordagem consciente de aprendizagem geralmente associada à ideia de que a explicitação das regras facilita o desenvolvimento da competência linguística. Norris e Ortega (2000), e Spada e Tomita (2010), por exemplo, sugerem que este tipo de instrução poderá ser vantajoso em contextos em que existe pressão para um bom desempenho formal, por exemplo, em contexto académico, e poderá ser necessário para alcançar elevados níveis de proficiência.

Por sua vez, a aprendizagem implícita corresponde à aquisição linguística através da exposição e interação com falantes nativos. A hipótese subjacente é que a competência linguística se desenvolverá naturalmente, desde que o aprendente seja exposto a uma quantidade suficiente de input significativo. No entanto, algumas investigações sugerem que existem certos aspetos gramaticais mais complexos, e menos frequentes que não são adquiridos apenas por meio de

input, mas que podem requerer instrução explícita para serem aprendidos. Desta forma, poderá ser benéfico usar as duas abordagens simultaneamente.

Estudos em contextos de imersão mostram que os aprendentes podem adquirir competência gramatical básica sem o recurso a instrução explícita, desde que tenham oportunidades ricas de interação na L2 (Johnson & Swain, 1997). Hughes (1979), sugere que os aprendentes de inglês são capazes de internalizar a ordem dos elementos no sintagma nominal e usar corretamente o sistema auxiliar em frases interrogativas e negativas, mesmo sem receber ensino formal na língua. Contudo, nem todos os aprendentes são capazes de atingir esse nível de competência de forma natural.

A eficácia da instrução gramatical na aprendizagem de uma L2 tem sido um tópico debatido, principalmente no que diz respeito à abordagem e intensidade adequadas. A questão da intensidade centra-se na forma como o conteúdo deve ser ensinado: de forma intensiva e com foco repetido numa estrutura específica, ou extensiva, isto é, abordando várias regras gramaticais simultaneamente. A instrução intensiva revela-se eficaz, uma vez que garante que os aprendentes se concentram repetidamente numa forma específica durante a comunicação (Ellis *et al.*, 2002). No entanto, Nunan (2004), defende que a aprendizagem de uma L2 não ocorre de forma linear, sendo os aprendentes capazes de adquirir várias regras de forma gradual e simultânea. Para uma máxima eficácia, a combinação das duas abordagens combinadas, isto é, integrando a instrução explícita e a prática comunicativa, permitirá que os aprendentes beneficiem da exposição significativa à língua, desenvolvendo simultaneamente a sua consciência gramatical, o que poderá facilitar o uso mais automatizado da L2 ao longo do tempo.

No centro da investigação da ASL, está a interface entre o conhecimento explícito e implícito. A hipótese de DeKeyser (1998), denominada hipótese da interface forte, defende que com prática suficiente, o conhecimento explícito poderá converter-se em conhecimento implícito. Por outro lado, a interface fraca (Ellis, 2009) sugere que essa conversão só terá lugar caso o aprendente estiver preparado para adquirir a estrutura ensinada. Existe ainda a ideia de que os conhecimentos explícitos e implícitos são distintos e um não pode originar o outro.

O nível de prontidão dos aprendentes foi uma questão explorada por Ellis (2006), que argumenta que a introdução de regras com um nível de complexidade mais elevado do que aquele para o qual o aprendente está preparado poderá ser contraproducente, o que sugere que a instrução explícita deverá ser introduzida em momentos estratégicos, de modo a respeitar os níveis de desenvolvimento da interlíngua dos aprendentes.

Em suma, a combinação da instrução explícita e a aprendizagem implícita através da prática comunicativa poderá constituir a abordagem mais eficaz para o desenvolvimento da competência gramatical de uma L2. Isto porque a instrução explícita é necessária para fornecer aos aprendentes ferramentas úteis para compreender regras complexas, e para que possam identificar e colmatar lacunas no seu desempenho, enquanto que a prática implícita promove a automatização e a fluência.

CAPÍTULO 2. Aquisição de uma L2 em contexto de refúgio

2.1. Aquisição de L2 por migrantes

A aquisição de uma L2 por imigrantes e refugiados é uma área de estudo fundamental, dada a sua importância para a integração socioeconómica e cultural desses indivíduos nos países de acolhimento. De facto, são vários os estudos já existentes com foco na aquisição linguística de imigrantes, tendo estes o objetivo de analisar o seu impacto no número de oportunidades de trabalho e o tipo de salários disponíveis para os cidadãos que chegam a um novo país (Chiswick & Miller, 1995), ou então, o impacto que a competência linguística exerce no processo de estabelecimento de relações com a população majoritária do país de acolhimento e na navegação das suas instituições (Alba *et al.*, 2011; Martinovic *et al.*, 2009).

Segundo esses estudos, espera-se que um imigrante com um nível de proficiência mais elevado, tenha mais facilidade em encontrar um emprego no país de acolhimento e garantir um rendimento mais alto. De forma semelhante, quanto mais avançado for o seu conhecimento da língua, mais serão as oportunidades para estabelecer laços com a comunidade em que está inserido. Para além disso, o seu nível de L2 poderá ter um papel de extrema importância para o trajeto educacional e ocupacional dos seus filhos, sendo por isso um fator de extrema importância para as gerações futuras (van Tubergen, 2010).

Desta forma, o modelo de aprendizagem de línguas proposto por Chiswick e Miller (1995) surgiu originalmente a partir de uma perspetiva económica, sendo mais tarde adotado por investigadores de outras disciplinas graças à sua natureza generalista. Sabemos que, contrariamente à aquisição de uma língua materna, que ocorre de forma natural e sem esforço, o processo de aquisição de L2 por um imigrante revela-se um processo dispendioso e muito mais complicado que aquele que foi a aquisição da sua primeira língua. Assim, segundo o seu modelo, os autores argumentam que a proficiência linguística na língua dominante é o resultado da interação de três variáveis fundamentais: a exposição à língua, eficiência na aquisição de uma segunda língua e os benefícios económicos decorrentes da competência linguística.

Eficiência

De acordo com Chiswick e Miller (1995), o termo eficiência descreve em que medida uma certa quantidade de exposição à L2 produz fluência linguística.

As crianças têm uma capacidade notável para adquirir competência linguística, no entanto, segundo modelos maturacionais da aquisição linguística (e.g. Bley-Vroman, 2009) com a idade, essa capacidade vai diminuindo. Há muitos outros fatores individuais que influenciam o processo de aquisição de uma L2, por exemplo as habilidades cognitivas (por exemplo a memória de trabalho) ou mesmo o grau de instrução geral do indivíduo. Assim, os indivíduos mais jovens, sobretudo aqueles com melhores capacidades cognitivas e com níveis de instrução mais elevados, tendem a aprender uma língua segunda com maior eficiência (Chiswick & Miller, 1995). O mesmo modo, um nível mais alto de instrução pode ter efeitos positivos na aquisição de uma língua, já que pessoas com mais habilitações literárias tendem a ter estratégias de aprendizagem mais diversificadas, mais facilidade na leitura e escrita, sendo mais eficientes na aprendizagem de novos conceitos.

Contrariamente ao que acontece com outros imigrantes, os refugiados tendem a ser obrigados a abandonar os seus países de origem contra a sua vontade, e muitas vezes vivem situações perigosas e de ameaça à vida. Estas experiências marcantes podem ter consequências para as suas futuras perspetivas de aprendizagem, visto que, esta população sofre mais frequentemente de stress pós-traumático e problemas de saúde mental que outros imigrantes (Dietrich *et al.*, 2019; Lindert *et al.*, 2009). Um estado de saúde mental debilitado poderá, por sua vez, prejudicar a eficiência no processo de aprendizagem de línguas. No entanto, estudos sobre a aquisição de L2 por refugiados têm vindo a chegar a conclusões díspares no que diz respeito a esta questão (Clarke *et al.*, 1983; Corvo & Peterson, 2005).

Incentivos económicos

Os incentivos desempenham um papel crucial na motivação para a aprendizagem de uma L2, podendo estes dizer respeito a uma série de benefícios tangíveis, como o acesso a melhores oportunidades de emprego, ou melhores salários, ou benefícios não tangíveis, tais como a possibilidade de contacto com a comunidade local e consequente sentimento de pertença. Esta dinâmica sugere a existência de uma correlação entre os rendimentos e a competência linguística (Chiswick & Miller, 1995). Visto que a aprendizagem de uma língua tem custos associados, caso

os indivíduos optem por instrução formal, como o custo de frequência de cursos, materiais necessários para as aulas, e custos indiretos, como perda de rendimentos por não poderem trabalhar no tempo de aulas, é necessário que os benefícios futuros superem esses custos para que os aprendentes se sintam motivados a fazer esse investimento.

Os incentivos económicos estão ainda associados à expectativa de permanência do imigrante no seu país de destino. Assim, os imigrantes que planeiam ficar no país de acolhimento durante um alargado período de tempo terão mais incentivos económicos e, consequentemente, mais motivação para investir na aquisição da L2. Desta forma, será de esperar que os imigrantes que pretendem voltar para o seu país de origem, terão níveis de competência linguística menos elevados, que o grupo anteriormente descrito.

Tendo em consideração as condições adversas vividas nos seus países de origem, a hipótese de regressar muitas vezes não é uma opção para os refugiados. Assim sendo, espera-se que estes vejam na aprendizagem da L2 um investimento mais atrativo, já que veem no seu horizonte uma maior janela de oportunidade para aplicar o seu investimento e aproveitar os seus benefícios. Por outro lado, uma das condições que poderá fazer a diferença entre a motivação sentida pelos refugiados e os outros tipos de imigrantes, está na sua diferença de situação legal. Se por um lado, os imigrantes que chegam ao país de acolhimento com um plano definido, por outro, os refugiados podem sentir inseguranças em relação à possibilidade da sua estadia no novo país.

Tendo em conta este detalhe, alguns investigadores argumentam que os refugiados poderão sentir reservas em investir em capital humano (Hvidtfeldt *et al.*, 2018; Kosyakova & Brenzel, 2020; van Tubergen, 2010).

Exposição linguística

A exposição refere-se ao grau de presença da L2 nos diversos contextos da vida do imigrante. Esta variável desempenha um papel fundamental na aprendizagem da língua de acolhimento por parte dos imigrantes, abrangendo tanto a instrução formal quanto a aquisição informal pelo meio de interação com o ambiente e falantes nativos e não nativos.

Está incluída nesta variável a medida em que terceiros usam a L2 na presença do aprendente, quer pessoalmente, quer por via dos meios de comunicação, e de que forma o aprendente faz uso desse *input*.

Chiswick e Miller (1995) fazem a distinção de três principais componentes da variável exposição: exposição antes da imigração, tempo de exposição no destino e intensidade dessa exposição. A exposição pré-migratória é influenciada pela proximidade entre a língua materna e a língua de acolhimento, incluindo também a instrução na L2 no país de origem. A duração da estadia no país de acolhimento também tem um impacto na fluência linguística do imigrante sendo esperado que esta aumente com a duração da sua estadia no país de acolhimento.

A intensidade de exposição é determinada pelo ambiente linguístico do aprendente, sendo menor para aqueles que vivem em ambientes onde a sua língua materna é predominante. Talvez o ambiente linguístico com maior importância seja aquele vivido em casa, já que a interação em casa desempenha um papel crucial no desenvolvimento da competência linguística, especialmente se o parceiro do migrante for falante nativo da língua de acolhimento. No entanto, se o parceiro(a) for do mesmo país de origem, a janela de oportunidade de interação na L2 será consideravelmente reduzida.

Da mesma forma, casais com crianças nascidas no país de acolhimento poderão melhorar a sua competência linguística através dos filhos, que serão mais fluentes por causa do efeito da idade na aquisição de L2 e pela sua frequência da escola nessa língua. Inversamente, dada a fluência das crianças na L2, os pais poderão usá-las como interpretes, o que fará com que não sintam a necessidade de investir na sua aprendizagem da língua (Chiswick & Miller, 1995).

No contexto dos refugiados, e tendo em consideração a forma abrupta como têm de abandonar os seus países de origem, estes não têm a oportunidade de se preparar para a mudança, chegando ao país com conhecimento linguístico muito baixo, quando fogem para um país que tem uma língua maioritária com a qual nunca contactaram. No entanto, dependendo do tipo de refúgio, os refugiados poderão ter uma vantagem no seu processo de aquisição da língua de acolhimento, uma vez que, muitas vezes, existem programas orientados para a sua integração na sociedade, que oferecem cursos de língua, proporcionando oportunidades para aumentar a sua exposição à L2.

Assim, a exposição à língua de acolhimento é essencial para a aprendizagem de uma L2, e a sua quantidade e qualidade influenciam diretamente o nível de competência linguística alcançada pelo imigrante. Espera-se que os primeiros anos no país de acolhimento sejam cruciais para o processo de aquisição da L2, sendo neste período estabelecidas as bases para que os indivíduos se tornem proficientes. Neste período inicial de aquisição, a curva de aprendizagem é

muito acentuada, o que torna esta fase crucial para as perspectivas futuras dos indivíduos (Kosyakova *et al.*, 2022).

Tendo em conta estas variáveis, Chiswick e Miller (1995) propuseram a seguinte equação que traduz a forma de medição da fluência dos imigrantes na L2, segundo a qual os fatores acompanhados do sinal (+) têm um efeito positivo na competência linguística, e, por sua vez, aqueles acompanhados pelo sinal (-) têm o efeito inverso:

LANG = f {aumento salarial previsto pela a fluência linguística (+), duração futura prevista (+), duração da estadia no país de destino (+), cônjuge natural do país de destino (?), cônjuge natural do país de origem (-), filhos (?), concentração linguística minoritária (-), instrução na língua de destino (+), distância linguística (-), idade no momento de migração (-), nível de instrução (+), estatuto de refugiado (-)}

2.2. Contexto de refúgio

Ainda que este modelo possa ser aplicado a refugiados que estejam no processo de adquirir uma L2, é necessário que sejam tidas em conta outras variáveis, nomeadamente o impacto que as alterações profundas e repentinas têm na sua saúde mental, já que é comum que se desenvolvam quadros de trauma e stress psicológico, que impactam em todas as áreas das suas vidas. O trauma pode estar associado ao stress de migração, stress de aculturação ou stress pós-traumático.

O processo de imigração constitui um evento inevitavelmente stressante, especialmente se esta mudança ocorrer de forma não planeada, involuntária ou forçada (Chrabaszcz *et al.*, 2022). A intensidade do stress resultante da imigração forçada foi explorada por Cohon (1981), que concluiu que os indivíduos que passam por estas situações tendem a exhibir vários sintomas, entre os quais: alucinações de perseguição, pesadelos, dificuldade em dormir, estados de confusão, sensação de insegurança, isolamento, culpa, fadiga, irrequietação e distanciamento.

Também Dohrnwend (1961) conduziu um estudo sobre o stress psicológico causado por cenários de relocação forçada, e propôs um modelo segundo o qual este tipo de stress é causado por fatores internos e externos. Os fatores internos incluem as condições objetivas de vida das pessoas, com base na comparação entre as condições que a pessoa tinha antes da relocação e

depois de esta ocorrer. Por sua vez, os fatores externos dizem respeito às aspirações subjetivas que as pessoas têm para as suas vidas.

Tendo em consideração estas duas categorias de fatores influenciadores do nível de stress, o autor argumenta que quanto maior for a privação sentida pelo migrante quando este faz uma comparação entre as suas condições de vida no passado e no presente, maior será o nível de influência que os fatores internos terão no seu nível de stress. De forma semelhante, quanto maior for a ameaça sentida pelas pessoas às suas aspirações, maior será o impacto dos fatores externos no nível de stress. Tendo em consideração estas medidas de influência, os refugiados que mantêm uma atitude positiva em relação à sua situação de vida e expectativas no país de acolhimento, deverão ser menos afetados pelo stress em geral nas suas vidas do que os refugiados que fazem uma avaliação negativa das suas circunstâncias. Também o stress de aculturação, que surge na sequência da disrupção dos sistemas familiares e da identidade social a que os migrantes estão sujeitos depois de se mudarem para um novo país, tem o potencial de aumentar o nível de stress a que os refugiados estão sujeitos.

Segundo a Organização Mundial de Saúde, o quadro de Stress Pós-Traumático requer a exposição a trauma, ou seja, a eventos ou situações, a curto ou longo prazo, de uma natureza extremamente ameaçadora ou horrífica, podendo este desenvolver-se em resposta à experiência de eventos traumáticos. Estão associados a este distúrbio acontecimentos traumáticos vividos e a pensamentos intrusivos sobre os mesmos, podendo estes ser o resultado da vivência ou testemunho de violência, lesões graves, ameaça à integridade física, morte, destruição do lar, perda de propriedade pessoal, perda de amigos e familiares, exposição prolongada a perigo, e falta de bens de primeira necessidade como comida, água e abrigo.

Este distúrbio é o mais comum após a vivência de cenários de guerra, com uma prevalência estimada de 26.5% entre os sobreviventes (Hoppen *et al.*, 2021). Uma das características-chave dos cenários de guerra é a exposição a múltiplos fatores de stress de forma recorrente e contínua, sendo a pessoa tanto mais afetada quanto maior for a magnitude do fator de stress, nomeadamente a sua frequência, intensidade, duração e proximidade (Wylér *et al.*, 1971). Os efeitos cumulativos desta exposição podem aumentar o risco de severidade do distúrbio de stress pós-traumático exibido pelos sobreviventes.

Lotzin *et al.* (2023) conduziram um estudo cujo objetivo era determinar a prevalência de fatores de stress relacionados com a guerra e de PTSD e CPTSD entre estudantes ucranianos numa zona ativa de guerra em Kyiv, predizendo que a exposição a formas graves de violência

interpessoal e a exposição cumulativa a traumas relacionados com a guerra aumentariam significativamente o risco de desenvolvimento de CPTSD em comparação com outras formas de trauma.

Participaram no estudo 563 alunos ucranianos da Universidade Nacional de Kyiv (KHY). Nove em cada dez alunos reportou pelo menos um fator de stress relacionado com a guerra, sendo os mais reportados os instantes em que foram confrontados ou testemunharam situações de combate, como por exemplo, bombardeamentos. Um elevado número de alunos foi afetado pela morte de membros familiares ou amigos, como consequência de situações de violência. Cerca de metade dos alunos foram afetados pela separação de membros da família, 14.9% reportou falta de abrigo, comida ou água, e 10% sofreu a destruição ou confisco de propriedade pessoal.

Eventos traumáticos desta natureza podem ter um impacto negativo sobre a saúde mental e as funções cognitivas, afetando a memória, motivação, capacidade de aprendizagem e concentração. Consequentemente, a capacidade de aprender um novo idioma pode ser significativamente prejudicada por esse tipo de stresse. Estudos na área de transtorno de stresse pós-traumático têm demonstrado que esse diagnóstico está relacionado a dificuldades cognitivas, particularmente com problemas na memória declarativa/explicita (Bremner *et al.*, 1993). Tendo em conta esta descoberta, foram vários os estudos realizados na área da linguística para tentar perceber o impacto do stress pós-traumático na aquisição de línguas entre populações de refugiados (Söndergaard & Theorell, 2004, Tinghog *et al.*, 2017).

Entre 1997 e 2000, Söndergaard e Theorell (2004) conduziram um estudo no qual participaram 48 refugiados iranianos residentes em Estocolmo. O estudo tinha como objetivo analisar o impacto da carga cumulativa de sintomas de PTSD no processo de aquisição de uma L2. Os participantes foram avaliados no início do estudo, bem como em intervalos de 3 meses, num total de 4 vezes. Foram feitos testes de forma a medir os sintomas de stress pós-traumático, depressão e desassociação, bem como uma verificação dos seus níveis de proficiência linguística.

Os investigadores concluíram que a aquisição de L2 não é influenciada pela idade dos participantes, nem pelos anos de instrução que estes completaram anteriormente. Nos seus resultados é notada uma ligeira diferença entre as performances dos homens e mulheres, sendo que os homens têm um desempenho ligeiramente mais avançado. Os indivíduos que, no início do estudo, tinham um diagnóstico de PTSD demonstraram resultados ligeiramente inferiores no que diz respeito à aquisição da L2 durante o estudo. No entanto, o resultado do teste sobre a depressão no início do estudo não revelou interferência na aquisição da L2. Os investigadores concluíram

ainda que a presença nas aulas não era um bom fator de previsão do nível linguístico atingido pelos falantes. Por outro lado, chegaram à conclusão de que a carga cumulativa de sintomas de PTSD exercem influência na aquisição da língua. Desta forma, analisados os resultados, foi possível concluir que uma variável crucial para a integração, a aquisição de uma língua segunda/língua de acolhimento, está inversamente associada à carga cumulativa de sintomas de PTSD, mas não ao diagnóstico dos indivíduos no início do seu processo de aquisição da L2.

Para além de lidar com sintomas de PTSD, Tinghog *et al.* (2017) mostram que a separação da família, especialmente dos respetivos cônjuges, pode aumentar o nível de angústia, ansiedade e depressão dos refugiados. De forma semelhante, a falta de bens de primeira necessidade e a destruição de bens pessoais, contribuem para um aumento da sensação de insegurança, perda de controlo e desespero, o que poderá exacerbar ainda mais a incidência de perturbações relacionadas com o stress.

Tendo em conta estas variáveis influenciadoras da aquisição de uma língua, van Tubergen (2010) testou um modelo empírico partindo do *Standard Theoretical Model*, de modo a conseguir calcular a proficiência de refugiados em L2, tendo em conta os seguintes fatores: idade de chegada ao país de acolhimento, nível de instrução obtido no país de origem, nível de instrução recebido no país de acolhimento, género, sendo que ser do sexo masculino tem um impacto mais favorável para a aquisição da L2, o tempo de permanência no país de acolhimento, a intenção de estabelecimento nesse país, tempo de permanência num centro de receção para refugiados, participação em cursos de integração, filiação a organizações, migração de grandes cidades e problemas de saúde, tanto física como mental.

Mesmo com fatores como idade de migração, nível de instrução e duração de estadia no país, os refugiados são menos proficientes na L2 que as famílias de outro tipo de imigrantes, o que leva o autor a sugerir que possam existir outros fatores que influenciem o grupo de refugiados, tais como a duração da estadia no centro de receção, a importância de participar num curso de integração, participação social, consequências de depressão e problemas de saúde, e o impacto do local de residência no país de origem, especificamente se os indivíduos vivem em áreas urbanas ou rurais no seu país de origem. São diversos os estudos com imigrantes que provam que a frequência de um curso de integração ou de língua tem um impacto positivo, embora pequeno, na aquisição da L2.

No seu estudo, van Tubergen (2010) examina a aquisição linguística de refugiados provenientes do Afeganistão, Irão, Iraque, antiga Jugoslávia e Somália, nos Países Baixos. O grupo

de refugiados que participou neste estudo é considerado de particular interesse, uma vez que, não tinha qualquer tipo de conhecimento prévio da língua antes de chegar ao país, o que significa que a sua aquisição só ocorreu no período de tempo após a chegada ao território holandês. Neste projeto, houve a colaboração de quase 3.500 refugiados, tendo estes sido testados nos seus conhecimentos orais e escritos. O autor concluiu que o nível de instrução pré-migração tem um efeito positivo na competência de uma L2, assim, os refugiados com mais qualificações demonstram uma melhor competência linguística. Concluiu também que a idade com que os refugiados migraram, impacta o seu desempenho na L2, sendo que os refugiados que chegaram ao país de acolhimento com uma idade mais avançada, falavam e liam holandês pior do que aqueles que chegaram mais jovens. No que diz respeito ao género, o autor concluiu que os refugiados do sexo masculino obtêm melhores resultados que as mulheres.

Analisando a intenção de estabelecimento no país de acolhimento, o autor conclui que os refugiados que pretendem ficar no país, falam e escrevem melhor que aqueles que planeiam regressar ao país de origem. No entanto, esta correlação não é muito significativa. Também a duração da estadia no país de acolhimento está associada a melhores competências na L2, sendo a maior diferença sentida no início da estadia no país. Isto é, é sentida uma diferença na competência entre um indivíduo que chegou ao país de acolhimento há 2 anos e outro há 4 anos, porém, se um chegou há 10 anos e outro há 12, então a diferença não é notória.

Corvo e Peterson (2005) conduziram um estudo baseado num modelo que propõe que um historial de trauma conduz a elevados níveis de ansiedade e a sintomas depressivos que contribuem para uma aquisição deficiente da L2, no caso inglês, e, em última análise, conduzem a um emprego instável e a uma fraca autonomia. Participaram neste estudo 34 refugiados bósnios residentes em Nova Iorque. Os participantes responderam a um questionário sociolinguístico e ao *Hopkins Symptoms Checklist* (HSCL-25), um questionário que permite avaliar quadros de depressão, ansiedade e sintomas de stress pós-traumático. Os investigadores concluíram que não existia uma correlação entre os resultados do teste HSCL-25 e dificuldades na aquisição linguística, nem autonomia económica. Para a amostra em apreço neste estudo, os melhores indicadores de aquisição de proficiência linguística foram a idade, o tempo de permanência no país de acolhimento e o número de meses há que os refugiados estavam empregados.

Clarke *et al.* (1993) conduziram um estudo com adolescentes refugiados oriundos do Camboja e concluíram que os participantes com diagnósticos de PTSD apresentavam um risco mais elevado de dificuldade na aquisição de inglês L2. Desta forma, os autores hipotetizaram que

esta relação poderia ser atribuída à participação limitada na sociedade de acolhimento, o que, consequentemente, limitaria as suas oportunidades de exposição à língua e a sua aquisição de competências linguísticas. A relação inversa também será possível de observar, isto é, a falta de conhecimento da L2 poderá ser um fator de impacto negativo para a saúde mental dos refugiados, que se poderão sentir mais isolados na sociedade.

Também Blair (2000) conduziu um trabalho com refugiados do Camboja e concluiu que aqueles que deixaram o país com a sua família davam conta de níveis de depressão e PTSD significativamente mais baixos do que os que partiam sozinhos. De forma semelhante, Nicholson (1997) mostrou que os refugiados casados exibiam níveis de depressão menos elevados do que aqueles que não eram casados.

2.2.1. O contexto dos refugiados ucranianos

Atendendo ao número de refugiados que escolheram a Alemanha como destino após a sua fuga da Ucrânia, Brücker *et al.* (2023) conduziram um estudo, no qual foram entrevistados mais de 11 mil ucranianos chegados ao país logo após a invasão russa, com o objetivo de fornecer “a data-infrastructure for theorydriven and evidence-based research on various aspects of integration among Ukrainian refugees in Germany” (p. 395) bem como perceber as características demográficas, linguísticas e educacionais dessa população.

Os dados recolhidos deram conta de uma população de refugiados com um alto nível de instrução, que ocupavam posições qualificadas no mercado de trabalho antes da guerra. O grupo era composto maioritariamente por mulheres, que chegaram à Alemanha, muito frequentemente, acompanhadas por crianças pequenas e separadas dos seus parceiros, que foram obrigados a permanecer na Ucrânia.

Num outro estudo, conduzido nos Países Baixos em 2023, foi comparada a integração socioeconómica dos refugiados sírios que chegaram ao país entre 2015 e 2021 com a integração dos refugiados ucranianos que chegaram entre 2022 e 2023 (van Woerkom, 2024). Para isso, a autora investigou as políticas referentes à empregabilidade e ensino/aprendizagem de neerlandês direcionadas a estes dois grupos. Ainda que este estudo não esteja focado na aquisição linguística propriamente dita, van Woerkom destaca a importância da interligação entre os domínios da empregabilidade e do domínio linguístico, chegando à conclusão de que a falta de apoio linguístico conduz à integração económica inadequada e vice-versa.

O governo neerlandês considera a proficiência linguística e a empregabilidade pilares essenciais para a integração dos refugiados no seu território, e as suas políticas de integração refletem isso mesmo: todos os refugiados são obrigados a frequentar aulas de neerlandês de forma a completar o seu programa de integração e estarem preparados a participar na sociedade neerlandesa nomeadamente, no mercado de trabalho (van Woerkom, 2024). Ainda assim, aprender neerlandês não foi decretada uma obrigatoriedade para os refugiados ucranianos.

Desta forma, os cidadãos ucranianos puderam integrar o mercado de trabalho sem a necessidade de obterem competência linguística primeiro, porém, ficaram limitados a empregos de baixa qualificação, já que iam aprendendo a língua à medida que iam trabalhando. Ficaram assim barrados de conseguir empregos de alta qualificação, uma vez que necessitam de uma melhor compreensão linguística e, em muitos casos, a terminologia e competências pré-migratórias não podem ser corretamente transpostas para a sua realidade pós-migração, o que faz com que a maioria dos refugiados ucranianos empregados na Europa tenha um emprego de nível inferior àquele que tinha na Ucrânia.

Para além da influência da competência linguística na empregabilidade, van Woerkom (2024) também aborda as falhas dos programas de ensino da L2 oferecidas aos refugiados. Apoiando-se na teoria de que os indivíduos que estão a aprender uma nova língua necessitam de comunicação autêntica com falantes nativos da sociedade de acolhimento, a autora destaca que os cursos de língua poderão ter um impacto inverso daquele que é pretendido, uma vez que, limita o tempo que os refugiados têm disponível para praticar neerlandês com os nativos. Ainda que esta interação autêntica seja muito vantajosa para os aprendentes, é necessário que haja algum conhecimento básico prévio para conseguir manter uma conversa com um nativo, que pode ser adquirido através dos cursos oferecidos pelo governo, no entanto, estes apresentam algumas falhas. Os participantes no estudo de van Woerkom identificam dois problemas principais no processo de aquisição da língua: o idioma em que as aulas são administradas e a incerteza de permanência no país.

Relativamente à primeira questão, ambos os grupos de refugiados sentiram negativamente o impacto do ensino de holandês em holandês, dando conta de dificuldades em captar o conteúdo lecionado por não ser na sua língua materna, e dificuldades na capacidade de fazer associações entre novas palavras e as palavras correspondentes na sua LM. Por outro lado, a incerteza de permanência nos Países Baixos é uma questão que afeta mais os refugiados

ucranianos, que acabam por se sentir menos motivados a investir na aprendizagem da L2 por não saberem se serão autorizados a permanecer no país.

CAPÍTULO 3. O presente estudo

O presente estudo é constituído por três partes. Inicialmente, os participantes responderam a um (1) questionário sociolinguístico, que tinha como objetivo recolher informações pertinentes para compreender o seu processo de aprendizagem do português.

De seguida, completaram um (2) teste de vocabulário, usando o teste LexTale PT (Zhou & Li, 2021), de forma a medir o seu conhecimento lexical do português, um indicador considerado fiável do seu nível de proficiência em português.

Finalmente, os participantes completaram uma (3) tarefa de imitação provocada, na qual tinham de ouvir e repetir 24 frases curtas em português, estando estas divididas em três graus de dificuldade.

3.1 Procedimento

A amostra da população de refugiados ucranianos residentes em Portugal foi selecionada através da divulgação online deste estudo junto de instituições de acolhimento de refugiados e de ensino de português para estrangeiros, através de um formulário construído usando o *Microsoft Forms*, no qual os potenciais participantes poderiam registar o seu interesse em fazer parte do estudo. Os interessados foram posteriormente contactados via e-mail, com um link e um código de acesso à experiência. Todos os testes, bem como o questionário sociolinguístico, foram administrados remotamente, na plataforma de recolha de dados experimentais *Gorilla*.

Dada a extensão da experiência, foi dada a oportunidade de esta ser feita em vários dias, sendo pedido aos participantes que, caso optassem por não completar o estudo de uma só vez, o deviam fazer no prazo de uma semana. Mais ainda, tendo em conta a heterogeneidade do nível de proficiência de português dos participantes, assim como das suas línguas maternas (nomeadamente russo ou ucraniano), foi dada aos participantes a possibilidade de ler o consentimento informado e as instruções dos testes numa de quatro línguas à sua escolha: português, ucraniano, russo ou inglês.

3.2. Materiais

3.2.1. Questionário Sociolinguístico

O questionário usado neste estudo consiste numa compilação de questões pertinentes feitas em questionários já existentes, orientados para populações de refugiados, sendo estes direcionados para questões socioeconómicas e integração cultural (Brzozowska *et al.*, 2020; Tetyana & Panu, 2022). Foi usado ainda um questionário aplicado num estudo sobre a criação de comunidades para promover a aquisição de uma segunda língua entre pessoas em situação de crise realizado por Chrabazsz *et al.* (2022). Foi ainda usado o questionário de Correia e Flores (2021), de modo a recolher dados sobre a competência linguística dos refugiados em diferentes línguas.

Assim, foi elaborado um questionário sociolinguístico composto por 27 questões, (ver anexo B) que visam recolher informação biográfica dos participantes, bem como as suas experiências no dia a dia, de forma a ser possível quantificar a o input da L2 a que os falantes estão expostos, bem como o output que produzem.

As primeiras questões do questionário dizem respeito à idade, género, estado civil, país de nascimento, e caso o participante não tenha nascido na Ucrânia é pedido que indique quantos anos viveu no país, qual/quais a(s) sua(s) língua(s) materna(s), qual é o seu nível de instrução, quando saiu da Ucrânia, quando chegou a Portugal, e com quem fez essa mudança, isto é, se viajou sozinho(a), com amigos ou familiares, e se tem filhos. Para além disso, os participantes forneceram informações sobre a sua situação profissional antes de deixar o seu país de origem, bem como a sua situação profissional atual, e qual o nível de português necessário para desempenhar essa função. Foi ainda inquirido se os participantes consideram encontrar um emprego em Portugal um processo fácil.

Em relação às suas competências linguísticas, questiona-se sobre a frequência em cursos de português e, caso o participante já tenha participado nestas aulas, deverá indicar há quanto tempo e em que instituição esteve/está inscrito. Por sua vez, caso o participante não frequente estas aulas, é pedido que indique as razões para não o fazer. Adicionalmente, é pedido que o participante faça uma autoavaliação da sua motivação para aprender português quando começou as aulas, e da sua motivação no momento em que estava a responder ao questionário. Para além disso, foi ainda pedido que fizesse uma autoavaliação do seu domínio das línguas portuguesa e inglesa, nomeadamente da sua capacidade de produção e compreensão oral. Finalmente, o

participante teve de quantificar a frequência do uso de português, ucraniano e inglês no seu dia a dia, numa escala de 0 a 100%, havendo a possibilidade de indicação de mais línguas, caso estas fossem usadas frequentemente.

Por último, nas duas últimas questões foi pedido que os participantes indicassem os seus planos para regressar à Ucrânia, e a sua experiência com eventos traumáticos relacionados com a guerra. Dado que a última questão toca num tópico bastante sensível, foi tomada a decisão de esta ser de resposta facultativa, cabendo ao participante tomar a decisão de responder ou não. Foi ainda dada a possibilidade aos participantes de elaborarem sobre este assunto numa caixa de comentários, caso estes o desejassem.

3.2.2. LextPT

O teste de vocabulário utilizado neste estudo é da autoria de Zhou e Li (2021), sendo este composto por 90 itens (60 palavras e 30 pseudopalavras / *nonwords*). A tarefa dos participantes era decidir se as palavras exibidas existem ou não na língua portuguesa, tendo de tomar essa decisão para os 90 itens separadamente, e sem um controlo de tempo. A pontuação máxima deste teste são 60 pontos, que são atribuídos caso os participantes identifiquem corretamente todas as palavras reais e não assinalem nenhuma *nonword* como sendo uma palavra que existe em português. O acerto das palavras vale 0,5 pontos ($60 \times 0,5 = 30$), enquanto o acerto das pseudopalavras vale 1 ponto ($30 \times 1 = 30$).

O objetivo do LextPT é aferir a proficiência dos participantes em português L2, já que existe uma alta correlação entre testes de vocabulário e testes de proficiência (Beglar & Hunt, 1999; Zimmerman, 2004), podendo este servir como um instrumento sólido, capaz de prever a proficiência global na L2.

3.2.3. Tarefa de imitação provocada: TIP

As tarefas de imitação provocada são um bom instrumento de determinação de desenvolvimento gramatical e conhecimento sintático, tanto de crianças bilíngues como de adultos aprendentes de uma L2 (Almeida *et al.*, 2017; Armon-Lotem & Marinis, 2015; Campfield & Murphy, 2014; Correia *et al.*, 2024; Erlam, 2006;). De facto, é possível destacar uma relação significativa entre este tipo de teste, a extensão das frases, e o conhecimento e experiência do falante com a língua em apreço, isto é, a sua proficiência, que de acordo com Gaillard e Tremblay

(2016) pode ser definida como o conhecimento linguístico e competências fundamentais para a compreensão e produção bem-sucedidas de uma língua-alvo.

Este tipo de teste envolve a audição de um conjunto de estímulos (frases), que os aprendentes devem ouvir e repetir de seguida, reproduzindo-os palavra por palavra. Os estímulos não têm entre si uma relação semântica, sendo possível organizá-los de diferentes formas, de modo a que sejam adequados ao tipo de teste que o investigador deseja conduzir, tendo em conta a sua natureza e complexidade.

Conseguir quantificar o nível de proficiência de um falante numa determinada língua não é um processo fácil, mas a tarefa de imitação provocada revela-se particularmente eficaz nesse domínio, uma vez que, é capaz de refletir a eficiência do processamento da L2. Segundo a literatura (Ellis, 2001; Erlam, 2006; van Moere, 2012), a proficiência linguística de um aprendente de L2 reflete-se na sua eficiência de processamento. Esta eficiência de processamento está intrinsecamente ligada a dois conceitos fundamentais: a automaticidade, isto é, a facilidade com que a linguagem é compreendida e produzida pelo falante, e ao conceito de memória de trabalho, ou seja, o armazenamento temporário e manipulação de informações necessárias para a comunicação. Uma memória de trabalho robusta é essencial para lidar com tarefas linguísticas complexas, sendo a sua capacidade determinada pelo conhecimento previamente armazenado da L2 (Baddeley *et al.*, 1998).

Desta forma, a eficiência do processamento da L2 é altamente indicativa da proficiência linguística – quanto mais desenvolvido o conhecimento linguístico da L2, mais eficiente será o seu processamento, resultando numa comunicação mais fluida. Por sua vez, o nível de conhecimento que o aprendente tem da L2 determinará o grau de preenchimento da capacidade de memória de trabalho, o que significa que a dificuldade de processamento será maior, caso o falante tenha um conhecimento menos desenvolvido da L2, preenchendo mais rapidamente a sua memória de trabalho.

Tendo em conta esta relação entre o conhecimento linguístico e a capacidade de processamento, e a memória de trabalho, tarefas que afetam este tipo de memória, como é o caso da tarefa de imitação provocada, são suscetíveis de refletir a proficiência dos falantes de L2, sendo esperado que os falantes mais proficientes consigam manipular mais informação linguística com os mesmos recursos de processamento, garantindo uma maior precisão em comparação com os falantes menos proficientes.

Nesta tarefa, foi pedido aos participantes que ouvissem atentamente um conjunto de 24 frases curtas em português, uma a uma, e que, de seguida, as repetissem exatamente como as ouviram, de forma perceptível, sendo a sua produção oral registada automaticamente numa gravação. Cada frase foi reproduzida uma única vez, e os participantes tiveram 10 segundos para fazer a sua produção oral. As suas produções foram posteriormente transcritas ortograficamente e codificadas.

Os 24 estímulos usados nesta tarefa foram retirados de um estudo prévio com foco no uso da tarefa de imitação provocada por crianças monolíngues de português e crianças bilingues de português-alemão, como um instrumento de avaliação do seu conhecimento de várias estruturas sintáticas do português (Correia *et al.*, 2024). A tarefa original era composta por 60 itens, porém, tendo em conta que neste estudo estamos a lidar com falantes que têm o português como L2 e não como língua de herança (LH), foi necessário reduzir esse número, de forma a que os participantes-alvo fossem capazes de completar a tarefa.

Desta forma, foram usados 24 itens, com uma extensão variável entre 11 e 16 sílabas, que incidem sobre estruturas sintáticas como: frases simples com o futuro perifrástico, frases simples com o pretérito perfeito do modo indicativo, passivas agentivas e não agentivas, clíticos acusativos em contexto de próclise e ênclise, orações relativas e orações completivas.

Tabela 1. Estímulos da Tarefa de Imitação Provocada

NÍVEL	TIPO	SUBTIPO	EXEMPLO
C1	Indicativo	futuro perifrástico	Ele vai limpar a mesa na cozinha.
		pretérito perfeito	Ela bebeu o sumo com a palhinha.
C2	Completiva	não finita	O avô quer passear comigo na praia.
	Completiva	finita	A menina sonhou que tinha um chapéu azul.
	Relativa	sujeito	Tu vês o rapaz que empurrou a menina.
	Conjuntivo	presente	Talvez o pai esteja no trabalho amanhã.
		pretérito imperfeito	Talvez o comboio chegasse a horas à estação.
	Passiva curta	agentiva	A menina foi pintada na festa.
		não agentiva	A cobra foi sentida debaixo da cama.
C3	Clíticos Acusativos	próclise	A mãe da criança já a vestiu para a escola.
		ênclise	O chefe da tia chamou-a para o jantar.
	Relativa	objeto	Eu vi o cão que o gato arranhou.

Os itens estão categorizados em três níveis de dificuldade: C1, C2 e C3. O nível C1 corresponde às estruturas mais simples, enquanto que o nível C3 engloba as estruturas mais complexas. Esta divisão segue a classificação adotada no estudo original, de onde foi extraída a tarefa. As frases foram posteriormente aleatorizadas de forma a garantir que as mesmas estruturas sintáticas não fossem apresentadas todas seguidas, e que estas fossem apresentadas de forma a que o nível de dificuldade fosse aumentando gradualmente, isto é, as primeiras frases apresentadas aos participantes faziam parte dos níveis C1 e C2, e as do nível C3 só foram incluídas a partir da segunda metade da tarefa, numa tentativa de evitar a sensação de frustração dos participantes.

No nível C1 estão integradas as frases simples com a estrutura SVO com o modo indicativo (pretérito perfeito e futuro perifrástico), e orações completivas. No nível C2 incluem-se as passivas curtas, frases simples com o modo conjuntivo introduzidas pelo advérbio *talvez*, bem como orações relativas com o presente. Já no terceiro nível de complexidade, C3, estão introduzidas as frases com clíticos acusativos e com orações relativas com o pretérito perfeito. A totalidade dos estímulos incluídos no teste pode ser encontrada no anexo C.

3.2.3.1 Aquisição de estruturas morfossintáticas por crianças bilingues

No seu trabalho, Correia, Lobo e Flores (2024) concluíram que as estruturas mais facilmente adquiridas tanto pelas crianças monolíngues de português como pelas crianças falantes de herança da mesma língua, são aquelas que se inserem no nível de complexidade mais baixo (C1), sendo as taxas de precisão de produção dessas estruturas muito altas para os dois grupos, atingindo os 100% para o grupo monolíngue, e uma média de 98% para o grupo bilingue. Assim, estruturas que envolvem formas verbais e sintáticas simples, como orações completivas não finitas, orações simples com o futuro perifrástico ou o pretérito perfeito são totalmente adquiridas nas fases iniciais do desenvolvimento linguístico, mesmo em contextos de bilinguismo de herança. No caso das estruturas com uma complexidade intermédia (C2), os falantes bilingues começam a demonstrar algumas dificuldades, especialmente na produção do modo conjuntivo e construções interrogativas.

No caso das estruturas pertencentes ao nível C3, existe uma dificuldade acrescida tanto para o grupo de crianças bilingues como para as monolíngues, sendo as estruturas mais desafiantes os clíticos acusativos, como demonstrado em vários estudos prévios sobre a aquisição

do português (Costa & Lobo, 2007; Costa & Lobo, 2009; Flores & Barbosa, 2014). Outras estruturas deste nível de complexidade demonstram uma taxa de acerto elevada para as crianças monolíngues, mas revelam-se desafiantes para o outro grupo, sendo adquiridas mais tarde, como é o caso das passivas longas, do condicional e das interrogativas-Q de objeto. Apesar de as orações relativas de objeto também integrarem o nível mais elevado de complexidade, as autoras concluíram que estas estruturas não são problemáticas para nenhum dos grupos, que obtiveram resultados bastante elevados para a sua produção (89% para os bilingues e 99.4% para os monolíngues).

3.2.4. Codificação da TIP

A codificação das produções dos participantes foi feita usando 3 medidas: target structure (TS), target structure & grammaticality (TS&Gra) e *identical repetition*, tendo as duas primeiras medidas sido utilizadas no trabalho de Correia *et al.* (2024).

A primeira medida de pontuação (TS) consiste na atribuição de 1 ponto caso o participante produza a estrutura-alvo em consideração, mesmo que este altere outros elementos da frase, como no exemplo (1). Por sua vez, serão atribuídos 0 pontos caso o participante cometa um erro na estrutura-alvo.

(1) estrutura-alvo: futuro perifrástico

estímulo: **Ela vai limpar** a mesa na cozinha.

produção do participante: ***Eu vou limpar** mesa na cozinha.

A segunda medida (TS&Gra) atribui uma pontuação igual a 1, caso o participante produza a estrutura-alvo e a frase não possua erros gramaticais, independentemente das alterações que possam ser feitas, como no exemplo (2). No entanto, se forem feitas alterações agramaticais e a estrutura-alvo não for respeitada, serão atribuídos 0 pontos. Através deste método de pontuação, é possível, não só determinar se as estruturas sintáticas fazem parte da gramática interna dos participantes, como também avaliar a sua proficiência linguística global (Correia *et al.*, 2024).

(2) estrutura-alvo: pretérito imperfeito do conjuntivo

estímulo: Talvez a menina **estivesse** com medo do cão.

produção do participante: Talvez a menina **tivesse** medo do cão.

A terceira medida (*identical repetition*) consiste na atribuição de 1 ponto caso o participante faça a repetição da frase totalmente idêntica à frase original: usando a estrutura-alvo apropriada e sem qualquer tipo de alteração do conteúdo do estímulo original. Caso contrário, é atribuída uma pontuação igual a 0, como no exemplo (3):

(3) estrutura-alvo: completiva não finita

estímulo: O avô quer passear na praia **comigo**.

produção do participante: O avô quer passear na praia **com o amigo**.

3.3. Participantes

3.3.1. Refugiados ucranianos

No grupo de 29 refugiados ucranianos, há participantes residentes em 9 distritos de Portugal continental (Braga, Bragança, Porto, Lisboa, Leiria, Castelo Branco, Guarda e Setúbal) e na região autónoma da Madeira (Funchal). Dos 29 participantes, 4 são do sexo masculino (13.8%), e 25 são do sexo feminino (86.2%), com idades compreendidas entre os 19 e os 54 anos (Média (M) = 36.48; Desvio Padrão (SD) = 7.99). A maioria dos participantes (58.62%) é casada, 24.14% são solteiros, 6.9% são viúvos e 10.34% são divorciados. Para além disso, 15 dos participantes, ou seja, 51.72% da amostra têm filhos, e 14 (48.28%) não têm.

Quanto ao seu nível de instrução, mais de metade da amostra ($n = 18$, 62.07%) completou uma pós-graduação. Adicionalmente, 27.53% concluíram uma formação profissional. Um dos participantes não concluiu o ensino secundário, outro concluiu apenas o ensino secundário e um participante completou um doutoramento.

Tendo em conta a heterogeneidade linguística observada no território ucraniano, que varia consoante a região, os participantes reportam diferentes línguas maternas, dependendo da sua terra natal. Assim, a maioria da amostra ($n = 22$, 75.86%) identifica-se como bilingue, tendo tanto o ucraniano como o russo como línguas maternas, por sua vez, 5 participantes (17.24%) identificaram ucraniano como a sua língua materna, e 2 (6.9%) participantes identificaram o russo como a sua L1. Relativamente à sua origem, a maioria da amostra é originária dos territórios mais

diretamente afetados pelo conflito – nomeadamente das regiões de Kharkiv, Luhansk, Donetsk, Kherson, Kyiv, Nicolaev, Dnipro, Odessa, Chernihiv e Zaporíjia. Para além de habitantes das partes mais afetadas pela guerra, participaram também cidadãos das partes mais poupadas pelo conflito, como é o caso de Rivne, Zhytomyr e Zakarpatska, a região geográfica da Ucrânia mais afastada da Rússia.

As Tabelas 2, 3 e 4 apresentam os dados sociolinguísticos dos 29 participantes ucranianos.

Tabela 2. Perfil sociolinguístico dos refugiados ucranianos

Participante	Idade	Sexo	Estado Civil	Região da Ucrânia	Língua(s) Materna(s)	Há quantos meses está em Portugal?	Com quem viajou para Portugal?	Nível de instrução
P1	25	F	Casado	Donetsk	Ucraniano, Russo	26	Parceiro	Pós-Graduação
P2	19	F	Solteiro	Rivine	Ucraniano	27	Irmão(s)	Ensino Secundário
P3	29	F	Casado	Zaporíjia	Ucraniano, Russo	26	Parceiro	Formação Profissional
P4	31	M	Casado	Odessa	Ucraniano, Russo	26	Parceiro, Amigos	Formação Profissional
P5	38	F	Casado	Kharkiv	Ucraniano, Russo	26	Filhos	Pós-Graduação
P6	54	F	Viúvo	Kharkiv	Ucraniano	27	Sozinho	Pós-Graduação
P7	35	F	Solteiro	Kyiv	Ucraniano, Russo	27	Parceiro, Pais	Formação Profissional
P8	31	F	Solteiro	Kharkiv	Ucraniano, Russo	27	Sozinho	Pós-Graduação
P9	38	F	Casado	Odessa	Russo	27	Filhos	Formação Profissional
P10	46	F	Casado	Zakarpatska	Ucraniano, Russo	17	Filhos	Pós-Graduação
P11	51	F	Viúvo	Odessa	Ucraniano, Russo	27	Sozinho	Doutoramento
P12	52	F	Casado	Nicolaev	Ucraniano, Russo	26	Filhos	Pós-Graduação
P13	39	F	Casado	Kyiv	Ucraniano	28	Parceiro, Filhos	Menos que o secundário
P14	47	F	Solteiro	Dnipro	Ucraniano, Russo	26	Filhos	Pós-Graduação
P15	39	F	Divorciado	Dnipro	Ucraniano, Russo	25	Filhos	Pós-Graduação
P16	41	F	Casado	Kharkiv	Ucraniano, Russo	29	Parceiro, Filhos	Pós-Graduação
P17	42	F	Casado	Kherson	Ucraniano, Russo	26	Filhos, Pais	Formação Profissional
P18	32	F	Solteiro	Kyiv	Ucraniano, Russo	26	Amigos	Pós-Graduação
P19	35	M	Casado	Kharkiv	Ucraniano, Russo	18	Parceiro, Filhos	Pós-Graduação
P20	43	F	Casado	Kharkiv	Russo	27	Filhos	Pós-Graduação
P21	28	F	Casado	Zhytomyr	Ucraniano	27	Sozinho	Pós-Graduação
P22	33	M	Divorciado	Odessa	Ucraniano, Russo	22	Parceiro	Pós-Graduação
P23	30	F	Casado	Kyiv	Ucraniano, Russo	25	Parceiro	Pós-Graduação
P24	32	F	Casado	Dnipro	Ucraniano, Russo	20	Parceiro	Pós-Graduação
P25	34	F	Casado	Kyiv	Ucraniano, Russo	28	Parceiro	Formação Profissional
P26	34	F	Casado	Zaporíjia	Ucraniano, Russo	27	Filhos	Pós-Graduação
P27	30	M	Solteiro	Kherson	Ucraniano, Russo	27	Amigos	Formação Profissional
P28	35	F	Solteiro	Luhansk	Ucraniano, Russo	19	Parceiro	Formação Profissional
P29	35	F	Divorciado	Chernihiv	Ucraniano	27	Filhos	Pós-Graduação

Tabela 3. Perfil sociolinguístico dos refugiados ucranianos (continuação)

Participante	Frequenta aulas de português?	Motivação para aprender português						
		Tempo de instrução	à chegada	atualmente	Uso de português	Uso de ucraniano	Uso de Inglês	Uso de Russo
P1	Sim	Há menos de 6 meses	2	3	10%	60%	30%	0%
P2	Sim	Há mais de 1 ano	3	0	0%	70%	30%	0%
P3	Sim	Há mais de 1 ano	5	4	10%	60%	30%	0%
P4	Sim	Há mais de 1 ano	3	3	10%	60%	30%	0%
P5	Sim	Há mais de 1 ano	5	3	10%	0%	10%	80%
P6	Sim	Há mais de 1 ano	4	4	20%	60%	10%	10%
P7	Não	NA	2	4	10%	30%	20%	40%
P8	Sim	Entre 6 meses e 1 ano	5	5	25%	25%	25%	25%
P9	Sim	Há mais de 1 ano	5	5	50%	30%	20%	0%
P10	Sim	Há menos de 6 meses	5	5	30%	60%	10%	0%
P11	Sim	Há mais de 1 ano	4	5	0%	40%	30%	30%
P12	Sim	Há mais de 1 ano	3	5	10%	30%	10%	50%
P13	Sim	Há mais de 1 ano	3	4	20%	60%	20%	0%
P14	Sim	Há mais de 1 ano	4	2	10%	10%	30%	50%
P15	Sim	Entre 6 meses e 1 ano	5	3	10%	40%	40%	10%
P16	Sim	Há mais de 1 ano	5	5	20%	20%	40%	20%
P17	Sim	Há mais de 1 ano	5	5	20%	40%	30%	10%
P18	Sim	Entre 6 meses e 1 ano	5	3	10%	10%	60%	20%
P19	Sim	Há mais de 1 ano	4	4	10%	50%	10%	30%
P20	Sim	Há mais de 1 ano	4	2	10%	10%	20%	60%
P21	Sim	Há mais de 1 ano	5	4	50%	50%	0%	0%
P22	Sim	Há menos de 6 meses	1	0	10%	50%	40%	0%
P23	Sim	Há mais de 1 ano	5	3	20%	40%	40%	0%
P24	Sim	Há mais de 1 ano	4	3	20%	40%	40%	0%
P25	Não	N/A	2	4	10%	60%	30%	0%
P26	Sim	Há mais de 1 ano	5	4	20%	60%	10%	10%
P27	Sim	Entre 6 meses e 1 ano	4	3	10%	40%	30%	20%
P28	Sim	Entre 6 meses e 1 ano	3	4	10%	50%	40%	0%
P29	Sim	Há mais de 1 ano	5	2	40%	60%	0%	0%

Tabela 4. Perfil sociolinguístico dos refugiados ucranianos (continuação)

Participante	Tem planos para regressar à Ucrânia?	Viveu acontecimentos traumáticos relacionados com a guerra?	Resultado LexPT
P1	Regresso quando me sentir seguro/a	Sim, sofri diretamente acontecimentos traumáticos relacionados com a guerra	36,0
P2	Pretendo regressar em breve	Sim, antes de deixar a Ucrânia testemunhei diretamente situações traumáticas	34,5
P3	Regresso quando me sentir seguro/a	Não, nem eu nem a minha família, mas conheço pessoas afetadas	37,0
P4	Ainda não sei	Não, nem eu nem a minha família, mas conheço pessoas afetadas	36,0
P5	Ainda não sei	Sim, antes de deixar a Ucrânia testemunhei diretamente situações traumáticas	36,5
P6	Não planeio regressar à Ucrânia e pretendo permanecer em Portugal	Sim, sofri diretamente acontecimentos traumáticos relacionados com a guerra	38,0
P7	Ainda não sei	Sim, sofri diretamente acontecimentos traumáticos relacionados com a guerra	39,0
P8	Não planeio regressar à Ucrânia e pretendo permanecer em Portugal	Sim, sofri diretamente acontecimentos traumáticos relacionados com a guerra	41,5
P9	Não planeio regressar à Ucrânia e pretendo permanecer em Portugal	Não, nem eu nem a minha família, mas conheço pessoas afetadas	44,0
P10	Regresso quando me sentir seguro/a	Não, nem eu nem a minha família, mas conheço pessoas afetadas	29,5
P11	Não planeio regressar à Ucrânia e pretendo permanecer em Portugal	Sim, antes de deixar a Ucrânia testemunhei diretamente situações traumáticas	41,5
P12	Regresso quando me sentir seguro/a	Sim, sofri diretamente acontecimentos traumáticos relacionados com a guerra	47,5
P13	Não planeio regressar à Ucrânia e pretendo permanecer em Portugal	Não, nem eu nem a minha família, mas conheço pessoas afetadas	29,5
P14	Regresso quando me sentir seguro/a	Sim, antes de deixar a Ucrânia testemunhei diretamente situações traumáticas	45,5
P15	Não planeio regressar à Ucrânia e pretendo permanecer em Portugal	Sim, sofri diretamente acontecimentos traumáticos relacionados com a guerra	38,0
P16	Não planeio regressar à Ucrânia e pretendo permanecer em Portugal	Não, nem eu nem a minha família, mas conheço pessoas afetadas	39,5
P17	Não planeio regressar à Ucrânia e pretendo permanecer em Portugal	Não, nem eu nem a minha família, mas conheço pessoas afetadas	50,0
P18	Não planeio regressar à Ucrânia e pretendo permanecer em Portugal	Não, nem eu nem a minha família, mas conheço pessoas afetadas	39,5
P19	Ainda não sei	Sim, antes de deixar a Ucrânia testemunhei diretamente situações traumáticas	40,5
P20	Regresso quando me sentir seguro/a	Sim, sofri diretamente acontecimentos traumáticos relacionados com a guerra	37,5
P21	Ainda não sei	Sim, antes de deixar a Ucrânia testemunhei diretamente situações traumáticas	45,5
P22	Ainda não sei	Sim, antes de deixar a Ucrânia testemunhei diretamente situações traumáticas	35,5
P23	Não planeio regressar à Ucrânia e pretendo permanecer em Portugal	Sim, sofri diretamente acontecimentos traumáticos relacionados com a guerra	32,5
P24	Ainda não sei	Não, nem eu nem a minha família, mas conheço pessoas afetadas	39,0
P25	Não planeio regressar à Ucrânia e pretendo permanecer em Portugal	Não, nem eu nem a minha família, mas conheço pessoas afetadas	36,5
P26	Não planeio regressar à Ucrânia e pretendo permanecer em Portugal	Não, nem eu nem a minha família, mas conheço pessoas afetadas	51,5
P27	Não planeio regressar à Ucrânia e pretendo permanecer em Portugal	Não, nem eu nem a minha família, mas conheço pessoas afetadas	31,5
P28	Ainda não sei	Não, nem eu nem a minha família, mas conheço pessoas afetadas	33,5
P29	Ainda não sei	Sim, sofri diretamente acontecimentos traumáticos relacionados com a guerra	39,0

Chegada a Portugal e intenção de permanecer

Tendo o conflito armado despoletado em fevereiro de 2022, foram muitos os ucranianos que decidiram deixar o seu país imediatamente nesse mês, ou pouco tempo depois. Assim, 26.67% dos participantes deixaram a Ucrânia ainda durante o mês de fevereiro, 44.83% ($n = 13$) fez a sua mudança entre o mês de março e abril. Alguns cidadãos decidiram deixar a Ucrânia mais tarde, tendo feito essa mudança entre dezembro de 2022 e janeiro de 2023 ($n = 2$). Por outro lado, houve quem tivesse deixado o país mesmo antes de a guerra começar, entre dezembro de 2021 e janeiro de 2022 ($n = 2$). Entre a partida da Ucrânia e a chegada dos refugiados a Portugal, decorreu uma média de 1.48 meses ($SD = 2.01$), chegando a maioria a Portugal no mesmo mês em que deixou o seu país. Os ucranianos inquiridos neste estudo estão a residir em Portugal há uma média de 25.4 meses ($SD = 3.02$).

Apesar de ainda demonstrarem reservas quanto ao seu futuro, 44,83% da amostra ($n = 13$) afirma não pretender regressar à Ucrânia, desejando permanecer em Portugal. Em contrapartida, 20,7% dos participantes expressam o desejo de regressar quando se sentirem seguros para tal, enquanto 31.03% ainda não possuem planos definidos para o futuro. Um participante manifesta a intenção de retornar à Ucrânia em breve.

Proficiência linguística, motivação e participação em cursos de português

51.72% da amostra autoavaliou o seu desempenho em produção oral em português com o nível mais baixo da escala, isto é, como sendo apenas capaz de produzir algumas palavras e frases curtas, 31.03% ($n = 9$) fez uma autoavaliação um pouco mais positiva, reconhecendo a sua capacidade de manter uma conversa simples, e 17.24% afirmou ser capaz de manter conversas longas em português. Quanto à competência de compreensão oral, os participantes fazem uma autoavaliação um pouco mais positiva que na categoria anterior: 48.28% dos participantes afirmam conseguir perceber uma conversa simples e em ritmo lento, 24.14% afirmam ser capazes de acompanhar conversas longas, e 27.59% reconhecem que compreendem apenas algumas palavras e frases curtas.

Quando solicitado que avaliassem a sua motivação para aprender português quando chegaram a Portugal, numa escala de 0 a 5, um participante usou o número 1, 3 participantes assinalaram o nível 2, 5 participantes escolheram o nível 3, 7 o nível 4, e a maioria ($n = 13$, 44.83%) considerava-se altamente motivado para aprender português quando chegou ao país,

assinalando o nível mais elevado da escala. Foi repetida a mesma questão, desta vez relativamente à motivação atual dos participantes, já depois de estarem há vários meses inseridos na comunidade dominante, e, na maioria dos casos, de instrução formal da língua. Analisando as suas respostas, é possível concluir que quase metade da amostra ($n = 14$, 48.28%) se considera menos motivada para aprender português do que quando primeiramente chegou a Portugal. Por sua vez, 27.59% dos participantes reportaram o mesmo nível de motivação nos dois instantes, e 24.14% afirmaram sentir-se mais motivados depois de um tempo a viver em Portugal. É de notar que na primeira questão relativa à motivação dos participantes, as suas respostas variavam entre 1 e 5, no entanto, ao responderem à questão sobre a sua motivação atual, a escala foi alterada, passando a incluir o nível mais baixo, 0. Assim, 2 participantes atribuíram 0 à sua motivação para estudar português atualmente, 3 participantes assinalaram o nível 2, 8 escolheram o nível 3, a maioria ($n = 9$) assinalou o nível 4 e 7 escolheram o nível mais elevado, o 5, representando uma quebra considerável em comparação com a motivação inicialmente reportada.

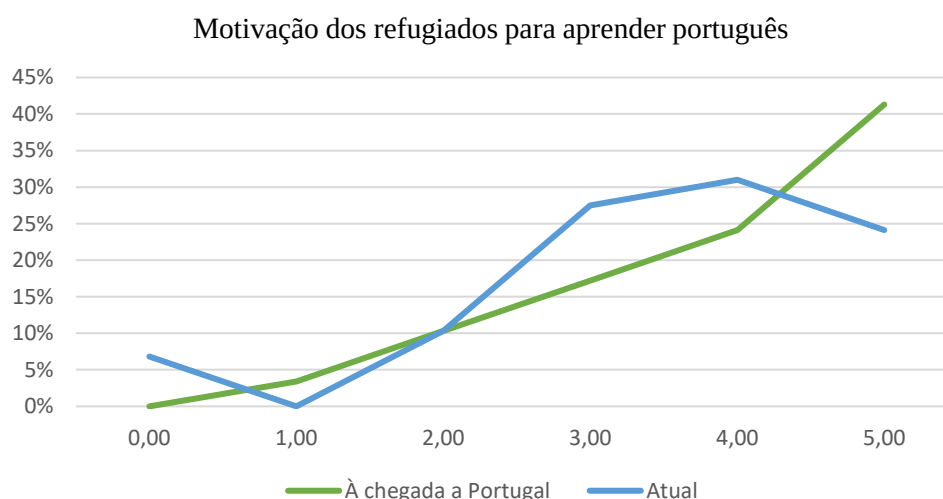


Gráfico 1. Motivação dos refugiados ucranianos para aprender português

A participação em aulas de português aplica-se à generalidade da amostra, com 93.1% dos participantes inscritos em diversas instituições. Apenas 2 participantes relataram que não frequentam aulas de português, citando a falta de energia para um estudo ativo e o stress como motivos para não estudar. Os centros de emprego, centros de voluntariado, cursos gratuitos e plataformas online são os meios de ensino mais comuns entre os participantes, e 10.34% combina os cursos oferecidos por estas instituições com aulas particulares, em alguns casos, com docentes ucranianos. A maioria dos participantes inscritos em cursos de português ($n = 19$, 65.52%), tem

aulas há mais de um ano, 10.71% tem aulas há menos de seis meses, e os restantes estão inscritos há entre seis meses e um ano.

Multilinguismo no quotidiano dos participantes

Sendo o plurilinguismo uma característica marcante do grupo em análise, torna-se fundamental compreender quais as línguas usadas pelos participantes no seu quotidiano. Este conhecimento é essencial para avaliar o impacto no processo de aquisição do português, uma vez que um maior input na L2 geralmente resulta numa maior proficiência nessa língua. Entre os participantes, 93.1% identificaram o ucraniano como uma das suas línguas maternas, o que sugere que o ucraniano seria a língua predominante do seu dia a dia.

De facto, os dados mostram que a língua ucraniana é utilizada, em média 42% do tempo pelos participantes. A segunda língua mais utilizada é o inglês, com uma média de 25%. Este dado não é surpreendente, uma vez que o inglês serve frequentemente como uma língua franca para superar barreiras linguísticas entre os refugiados e os portugueses, facilitando a comunicação entre eles. O português aparece com uma média de utilização de 17%, e, por último, o russo é usado em média 16% do tempo pelos participantes. Não foram mencionadas pelos participantes outras línguas usadas no seu dia a dia.

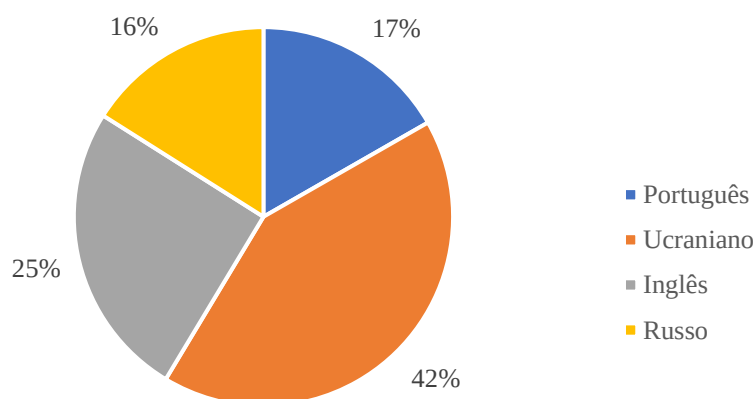


Gráfico 2. Línguas usadas pelos refugiados ucranianos no quotidiano enquanto vivem em Portugal

Integração no mercado de trabalho

Antes de serem forçados a deixara a Ucrânia, os participantes neste estudo ocupavam, na sua maioria, o mercado de trabalho desempenhando funções altamente qualificadas. 31% eram profissionais da área das tecnologias da informação, desempenhando cargos como *web developer*, gestor de projetos, designer UI/UX ou engenheiro de software. 10.34% ($n = 3$) eram profissionais de saúde (dois médicos e um farmacêutico), 13.79% eram profissionais de ensino, sendo metade professores universitários. Entre os restantes participantes, é possível identificar especialistas em finanças e economia, profissionais jurídicos, executivos, gestores e um estudante.

Apesar de serem altamente qualificados, e ainda que Portugal tenha implementado medidas para facilitar a integração destes cidadãos no mercado de trabalho, esta transição não ficou isenta de desafios, sobretudo pela barreira linguística, e pela dificuldade de transposição de qualificações de um país para o outro. Consequentemente, existe um desfasamento entre os empregos que os ucranianos tinham no seu país de origem e os que conseguem em Portugal.

Dos 29 cidadãos ucranianos em questão, 58.62% ($n = 17$), encontram-se empregados, dos quais 2 têm um emprego à distância, mantendo a mesma profissão que tinham na Ucrânia. Por sua vez, um terço da amostra encontra-se numa situação de desemprego, e 6.9% ($n = 2$) em licença parental. Dos 15 participantes que se encontram a trabalhar (excluindo os que têm contratos à distância), 60%, isto é, 9 pessoas mantêm o mesmo emprego que tinham no seu país de origem. Quando questionados sobre a sua experiência na procura de emprego em Portugal, apenas 27.59% considerou fácil encontrar emprego no país de acolhimento, contra 72.41% que considera que o processo foi difícil. Metade dos participantes que consideram que foi fácil começar a trabalhar em Portugal, trabalham na área das tecnologias da informação, tendo mantido as suas profissões ou similares.

Acontecimentos traumáticos

Estando estas pessoas a abandonar o seu país por causa da guerra, é expectável que a maioria tenha experienciado algum evento traumático, direta ou indiretamente, decorrente dos confrontos e bombardeamentos sentidos no seu país. Conforme já mencionado, a vivência destes acontecimentos pode ter efeitos prolongados na saúde mental dos envolvidos, afetando a sua qualidade de vida. Dependendo da sua região de origem, os refugiados ucranianos podem ter tido diferentes tipos de experiências com estes eventos, sendo os mais afetados aqueles que viviam

no leste e sudoeste do país. Na amostra em apreço, 41.38% relataram não ter sido diretamente afetados, mas admitem conhecer pessoas que foram atingidas por eventos traumáticos. Para além disso, 27.59% afirmam que antes de deixar a Ucrânia testemunharam situações traumáticas, e 31.03% relataram ter vivenciado diretamente situações traumáticas relacionadas com a guerra.

Alguns dos participantes do estudo aceitaram partilhar as suas experiências antes de abandonar a Ucrânia. Entre os testemunhos existem relatos de bombardeamentos constantes, alguns mencionam a ocupação das suas cidades e a ausência de abrigos próximos, obrigando-os a esconder-se em casa, dia e noite, para se protegerem. Alguns participantes mencionaram que, mesmo sem testemunhar diretamente situações traumáticas, os sons das explosões e a presença constante de jatos e mísseis a sobrevoar o território causaram sentimentos intensos de ansiedade e depressão. A preocupação com familiares e amigos que permanecem no país, especialmente na linha da frente dos combates, ou em territórios ocupados é uma constante, aumentando o stress e a sensação de insegurança, mesmo estando em Portugal.

Há relatos de familiares e amigos mortos ou gravemente feridos pelos combates, e muitos descreveram a destruição de cidades e vilas, com edifícios inteiros reduzidos a escombros. Para além disso, muitos relatam evacuações feitas sob grande pressão e com poucos pertences. Os sentimentos de perda e deslocamento são exacerbados pela impossibilidade de um regresso breve e seguro. Alguns refugiados expressaram a sensação de que a Ucrânia nunca mais será o país que conheciam, diante da realidade devastadora do conflito que ainda persiste.

3.3.2. Grupo de controlo

O grupo de controlo é composto por 10 falantes nativos de português europeu, residentes no distrito de Braga, e com idades compreendidas entre os 22 e os 52 anos ($M = 29.9$, $SD = 10.94$). 60% dos participantes são do sexo feminino ($n = 6$), e 40% do sexo masculino. No que diz respeito ao seu nível de instrução, um dos participantes não completou o ensino secundário, 30% dos participantes completou os seus estudos até ao ensino secundário, 30% completou uma licenciatura e 30% concluiu uma pós-graduação.

3.4. Questões de investigação

Pretende-se com esta investigação avaliar a competência gramatical do português exibida por refugiados ucranianos, depois de residirem entre 1.4 e 2.3 anos em Portugal e investigar a variação intragrupal, considerando a influência de fatores extralinguísticos na aquisição do português. Desta forma, o presente estudo visa responder às seguintes questões de investigação:

Q1: Quais são os fatores pré e pós-migratórios que influenciam o processo de desenvolvimento lexical do português europeu por refugiados ucranianos residentes em Portugal desde o início da guerra na Ucrânia?

Q2: Quais são as estruturas morfossintáticas do português que foram adquiridas pelos refugiados ucranianos desde que se estabeleceram em Portugal?

Q2.1: Que fatores influenciam a capacidade dos refugiados de adquirir e produzir diferentes estruturas morfossintáticas do português?

Q2.2: A aquisição das estruturas morfossintáticas segue a mesma ordem observada por outros falantes de português europeu?

CAPÍTULO 4. Resultados

Neste capítulo, apresentar-se-ão os resultados dos dados recolhidos, através da sua análise estatística e descritiva. Esta análise será feita em duas fases distintas, uma vez que, dos 29 participantes ucranianos no estudo, apenas 20 concluíram a experiência na sua totalidade, isto é, responderam ao questionário sociolinguístico, completaram o teste de proficiência lexical e a tarefa de imitação provocada. Os restantes 9 participantes apenas responderam ao questionário e concluíram o teste de vocabulário (LextPT).

Desta forma, a primeira parte da análise focalizará os dados recolhidos através do questionário sociolinguístico e dos testes de vocabulário aplicados aos 29 participantes ucranianos, com o de aferir a influência de diversos fatores sociolinguísticos no desenvolvimento da competência lexical dos refugiados. Na segunda parte da análise, será considerado o subgrupo de 20 participantes que completaram a experiência até ao final. Para esse grupo, será fornecido o perfil sociolinguístico, bem como uma análise da sua performance na tarefa de imitação provocada. Será ainda verificada a existência de um efeito de grupo em comparação com o desempenho do grupo de controlo composto por 10 falantes nativos de português.

Todas as análises foram feitas utilizando o Jamovi, um software de análise estatística, que permite realizar análises descritivas e inferenciais, como comparações entre grupos e regressões.

4.1. Correlações entre fatores sociolinguísticos e os resultados do LextPT

Nesta secção, apresentar-se-á a análise estatística que permite responder à primeira questão de investigação: De que forma é que diversos fatores sociolinguísticos interferem com o resultado do teste de proficiência lexical, LextPT? Foram usados coeficientes de correlação de Pearson para quantificar a força das relações entre as variáveis em análise.

4.1.1. Resultados globais dos refugiados e do grupo de controlo

A tabela 5 apresenta os resultados dos dois grupos de participantes no LextPT:

Tabela 5. Resultados globais LextPT

	Grupo	N	Média	Mediana	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
LexTale	Nativos	10	56.0	56.3	2.68	51.0	59.0
	Refugiados	29	38.8	38.0	5.52	29.5	51.5

Analisando os resultados obtidos, é possível concluir que os falantes nativos de português, pertencentes ao grupo de controlo, tiveram um desempenho elevado e consistente, com uma média de 56 pontos. O valor baixo do desvio padrão ($SD = 2.68$) sugere pouca variação nos resultados dos participantes. Por sua vez, como era de esperar, o grupo de refugiados apresentou uma média mais baixa ($M = 38.8$) em comparação com o grupo de controlo. O desvio padrão mais elevado para este grupo ($SD = 5.52$) sugere uma variação mais ampla nas pontuações dos participantes, que variam entre 29.5 a 51.5 pontos.

Para aferir se a variável ‘grupo’ é um preditor significativo do desempenho dos participantes no LextPT, corremos um modelo misto generalizado com efeitos fixos. Os resultados indicam que existe um efeito significativo da variável ‘grupo’ no desempenho dos participantes no teste de proficiência lexical ($p = 0 < .001$), podendo os resultados ser consultados na Tabela 6.

Tabela 6. Resultados do efeito de grupo no LextPT

Names	Effect	Estimate	SE	95% Confidence Interval		β	df	t	p
				Lower	Upper				
(Intercept)	(Intercept)	47.4	0.914	45.6	49.3	0.00	37	51.92	< .001
Grupo1	Refugiados - Nativos	-17.2	1.827	-20.9	-13.5	-1.90	37	-9.44	< .001

4.1.2. Correlações entre fatores sociolinguísticos e os resultados do LextPT

Começamos a análise com o teste de coeficiente de correlação de Pearson, incluindo as variáveis: tempo de residência dos participantes em Portugal, tempo de instrução, uso do português e uso do inglês e os seus resultados no teste de proficiência lexical. A Tabela 7 dá conta dos resultados obtidos:

Tabela 7. Matriz de correlações entre a duração da estadia em Portugal, o tempo de instrução formal em português e uso do português e do inglês no dia a dia, com o resultado do LexTale

		LexTale	Há quantos meses está em Portugal?	Tempo de instrução em PT	Uso PT
Há quantos meses está em Portugal?	R de Pearson	0.257	—		
	GI	27	—		
	p-value	0.179	—		
Tempo de instrução em PT	R de Pearson	0.405 *	0.415 *	—	
	GI	25	25	—	
	p-value	0.036	0.031	—	
Uso PT	R de Pearson	0.226	0.043	0.106	—
	GI	27	27	25	—
	p-value	0.238	0.824	0.597	—
Uso ENG	R de Pearson	-0.235	-0.049	-0.291	-0.466 *
	GI	27	27	25	27
	p-value	0.221	0.802	0.141	0.011

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

O coeficiente de correlação de Pearson indica uma correlação fraca entre o tempo de residência em Portugal e a proficiência lexical. Isto significa que existe uma tendência de que quanto mais tempo os refugiados residirem em Portugal, melhor seja a sua proficiência lexical, embora essa relação seja fraca. Sendo o valor de p associado a esta correlação igual a 0.179, não podemos, com base nos dados disponíveis, afirmar que existe uma relação significativa entre as duas variáveis.

Por sua vez, quando comparamos o tempo de instrução formal de português recebido pelos refugiados com o seu resultado no teste de proficiência lexical, concluímos que o valor desta correlação é estatisticamente significativo, com o valor de $p = 0.036$ e o valor R de Pearson 0.405. Comparando as duas análises, observamos que o tempo de instrução formal em português tem uma relação mais significativa com a proficiência lexical dos participantes do que o tempo de residência em Portugal.

Estes resultados podem ser decorrentes de uma baixa interação com falantes nativos em português no dia a dia dos refugiados, que podem optar por usar outras línguas, nomeadamente, o inglês, para comunicar. Em alguns casos, os refugiados ucranianos poderão ter mais contacto com membros da comunidade ucraniana no seu quotidiano, levando-os a usar mais a sua língua materna do que o português, o que faz com que a quantidade de *input* que recebem acabe por ser menor. A correlação entre o uso de inglês e o uso de português vem apoiar estas hipóteses, já que o seu coeficiente de correlação de Pearson é igual a -0.466 e o valor de $p = 0.011$, como

representado na Tabela 5. Este resultado sugere que o uso de inglês e de português pelos refugiados está inversamente correlacionado, ou seja, os refugiados que mais usam a língua inglesa nas suas interações diárias, usam menos o português, e vice-versa.

Num passo seguinte verificámos se existe uma correlação entre a autoavaliação que os refugiados fazem da sua produção e compreensão oral em português e o seu desempenho no LextPT (veja a Tabela 8). Os resultados demonstram que as correlações são significativas. Em ambos os casos, concluímos que existe uma relação entre a forma como os refugiados percebem as suas habilidades de produção e compreensão oral em português e o seu desempenho no teste de proficiência lexical. Aqueles que se sentem mais confiantes na sua produção oral, geralmente têm um vocabulário mais desenvolvido ($R = 0.413$, $p = 0.026$). O mesmo se verifica com a compreensão oral, sendo esta última relação ligeiramente mais forte que a primeira.

Tabela 8. Matriz de correlações entre a autoavaliação da produção e compreensão oral em português feita pelos refugiados e da sua L1 e o resultado obtido no LextPT

		LexTale	Produção oral PT	Compreensão Oral PT
Produção oral PT	R de Pearson	0.413 *	—	
	gl	27	—	
	p-value	0.026	—	
Compreensão Oral PT	R de Pearson	0.445 *	0.804 ***	—
	gl	27	27	—
	p-value	0.016	<.001	—
Língua(s) Materna(s)	R de Pearson	0.151	-0.003	-0.210
	gl	27	27	27
	p-value	0.433	0.987	0.274

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Para além disso, o coeficiente de correlação entre a autoavaliação que os refugiados fazem da sua produção e compreensão oral em português indica uma relação positiva muito forte entre os dois parâmetros, $R = 0.804$ e $p < 0.01$. Quer isto dizer que os refugiados que se avaliam bem numa das competências tendem a avaliar-se bem também na outra. Este resultado é esperado, uma vez que, as habilidades de produção e compreensão oral estão interligadas no processo de aprendizagem de uma língua.

Por outro lado, são vários os fatores sociolinguísticos que parecem não interferir com a proficiência lexical dos aprendentes de português L2. Este é o caso da correlação entre idade dos participantes e o seu resultado no LextPT, em que se verifica o valor de $R = 0.252$ e $p = 0.188$, o que significa que não existe evidência estatística significativamente relevante. Também não se verifica uma interferência da língua materna dos participantes nos resultados dos testes ($p = 0.433$). Isto é, o facto de os participantes terem como L1 o russo, o ucraniano ou as duas línguas, não interfere com o seu desenvolvimento lexical.

Existe uma correlação negativa fraca ($R = -0.208$) entre o facto de os refugiados terem viajado para Portugal acompanhados de familiares e/ou amigos, ou sozinhos, e os seus resultados no teste de proficiência, o que sugere que, os refugiados que chegaram desacompanhados tendem a ter resultados ligeiramente melhores do que os que chegaram acompanhados. Ainda assim, esta relação é muito fraca e, com $p = 0.280$, não é possível afirmar, com base nos dados disponíveis, que o acompanhamento por familiares seja um fator determinante do desenvolvimento da proficiência lexical.

Tabela 9. Matriz de correlações entre os acompanhantes de imigração e nível de exposição a eventos traumáticos

		LextPT	Chegou acompanhado/a?
Chegou acompanhado/a?	R de Pearson	-0.208	—
	gl	27	—
	p-value	0.280	—
Acontecimentos traumáticos	R de Pearson	0.054	-0.297
	gl	27	27
	p-value	0.783	0.118

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

O mesmo se pode concluir acerca da exposição a acontecimentos traumáticos relacionados com a guerra. A correlação deste fator com a proficiência dos refugiados é muito fraca e o valor de $p = 0.783$ indica que, com base nos dados disponíveis, a exposição a traumas de guerra não é um fator determinante no desempenho no teste de proficiência lexical.

No que diz respeito à influência do nível de instrução no resultado do teste, podemos afirmar que existe uma correlação positiva, com $R = 0.350$, que sugere que à medida que o nível de instrução dos refugiados aumenta, existe uma tendência de aumento do seu resultado no teste.

O valor de $p = 0.063$ para esta relação está ligeiramente acima do nível de referência, 0.05, o que nos permite afirmar que existe uma correlação moderadamente significativa. Desta forma, esta relação poderá merecer mais atenção, e poderá ser potencialmente mais relevante com uma amostra maior.

A motivação para estudar português também não parece ter um papel de influência na proficiência dos refugiados, sendo o valor de p para a motivação à chegada a Portugal igual a 0.131, e o p da motivação atual igual a 0.114. Ainda assim, existe uma relação estatisticamente significativa entre a motivação para aprender português e a intenção de permanecer em Portugal. Os refugiados que indicaram a sua intenção de não regressar à Ucrânia e de permanecer em Portugal, tendem a sentir-se mais motivados para aprender a língua.

Tabela 10. Matriz de correlações entre o nível de motivação dos refugiados para aprender português e a sua intenção de permanecer no país

		LextPT	Motivação à chegada a Portugal	Motivação atual
Motivação à chegada a Portugal	R de Pearson	0.287	—	
	gl	27	—	
	p-value	0.131	—	
Motivação atual	R de Pearson	0.300	0.369 *	—
	gl	27	27	—
	p-value	0.114	0.049	—
Intenção de permanecer no país	R de Pearson	0.117	0.330	0.413 *
	gl	27	27	27
	p-value	0.547	0.081	0.026

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

4.2. Tarefa de imitação provocada

4.2.1 Estatística Descritiva

A Tabela 11 dá conta do desempenho global dos participantes ucranianos usando os 3 métodos de pontuação anteriormente mencionados.

É possível concluir que a taxa de acerto na medida TS é maior que nas outras medidas, sendo a medida *identical repetition* aquela que apresenta menores taxas de acerto. Também é

possível concluir que em todas as medidas, o desempenho dos participantes tende a diminuir à medida que o nível de complexidade das estruturas aumenta.

Tabela 11. Taxas de acerto para cada nível de complexidade das estruturas morfossintáticas para cada medida de pontuação

	Nível	Média	Desvio-padrão
<i>Target Strucure</i>	C1	0.5833	0.495
	C2	0.4250	0.495
	C3	0.2667	0.444
<i>Target + Grammaticality</i>	C1	0.4000	0.492
	C2	0.2375	0.426
	C3	0.1167	0.322
<i>Identical repetition</i>	C1	0.2667	0.444
	C2	0.1917	0.394
	C3	0.0833	0.278

Conforme a dificuldade da estrutura gramatical aumenta, a média de acertos dos participantes diminui, provando, naturalmente, que os participantes têm mais facilidade em produzir as estruturas gramaticais mais simples (C1), e exibem mais dificuldades com as estruturas mais complexas (C3), como mostra a medida TS, na qual a média de acertos cai de 0.583, no nível C1, para 0.267 no nível C3.

O mesmo se verifica para a medida TS&Gra, que se revela mais desafiante para os participantes, com a média a diminuir de 0.400 para 0.117 entre os níveis C1 e C3. Por sua vez, a capacidade dos participantes para repetir as frases exatamente como as ouviram revela-se a medida com as médias mais baixas, com 0.267 para o nível C1, e uma diminuição bastante acentuada para o nível C3, com uma média de 0.0833.

A Tabela 12 apresenta os resultados dos acertos dos participantes ucranianos por medida e tipo de estrutura gramatical, bem como os dos participantes que compõem o grupo de controlo.

Tabela 12. Médias de acerto de cada tipo de estrutura morfossintática para os dois grupos de participantes

Nível	Tipo de estrutura	Medida	Grupo	Média	Desvio Padrão
C1	Futuro Perifrástico	TS	Refugiados	0.4500	0.504
			Nativos	0.950	0.224
		TS&Gra	Refugiados	0.3000	0.464
			Nativos	0.900	0.308
		I. Repetition	Refugiados	0.1750	0.385
			Nativos	0.900	0.308
	Pretérito Perfeito	TS	Refugiados	0.6250	0.490
			Nativos	1.000	0.000
		TS&Gra	Refugiados	0.3750	0.490
			Nativos	1.000	0.000
		I. Repetition	Refugiados	0.1250	0.335
			Nativos	0.850	0.366
	Completiva Não Finita	TS	Refugiados	0.6750	0.474
			Nativos	1.000	0.000
		TS&Gra	Refugiados	0.5250	0.506
			Nativos	1.000	0.000
		I. Repetition	Refugiados	0.5000	0.506
			Nativos	0.950	0.224
C2	Completiva Finita	TS	Refugiados	0.2250	0.423
			Nativos	1.000	0.000
		TS&Gra	Refugiados	0.1000	0.304
			Nativos	1.000	0.000
		I. Repetition	Refugiados	0.0500	0.221
			Nativos	1.000	0.000
	Relativa_Sujeito	TS	Refugiados	0.4500	0.504
			Nativos	1.000	0.000
		TS&Gra	Refugiados	0.3000	0.464
			Nativos	1.000	0.000
		I. Repetition	Refugiados	0.2750	0.452
			Nativos	1.000	0.000
	Conjuntivo_Presente	TS	Refugiados	0.3250	0.474
			Nativos	1.000	0.000
		TS&Gra	Refugiados	0.2250	0.423
			Nativos	1.000	0.000
		I. Repetition	Refugiados	0.2000	0.405
			Nativos	1.000	0.000
	Conjuntivo_Pretérito	TS	Refugiados	0.4250	0.501
			Nativos	1.000	0.000
		TS&Gra	Refugiados	0.1000	0.304
			Nativos	0.900	0.308
		I. Repetition	Refugiados	0.0250	0.158

		Nativos	0.900	0.308
Passiva agentiva curta	TS	Refugiados	0.5750	0.501
		Nativos	1.000	0.000
	TS&Gra	Refugiados	0.2250	0.423
		Nativos	1.000	0.000
	I. Repetition	Refugiados	0.2000	0.405
		Nativos	1.000	0.000
Passiva não agentiva curta	TS	Refugiados	0.5500	0.504
		Nativos	1.000	0.000
	TS&Gra	Refugiados	0.2250	0.423
		Nativos	1.000	0.000
	I. Repetition	Refugiados	0.2000	0.405
		Nativos	1.000	0.000
C3 Clíticos Acusativos	TS	Refugiados	0.1250	0.333
		Nativos	1.000	0.000
	TS&Gra	Refugiados	0.0625	0.244
		Nativos	1.000	0.000
	I. Repetition	Refugiados	0.0625	0.244
		Nativos	0.925	0.267
Relativa_Objeto	TS	Refugiados	0.5500	0.504
		Nativos	1.000	0.000
	TS&Gra	Refugiados	0.2250	0.423
		Nativos	1.000	0.000
	I. Repetition	Refugiados	0.1250	0.335
		Nativos	0.950	0.224

Os resultados obtidos para as estruturas morfossintáticas que compõe o primeiro nível de complexidade (C1) revelam que os participantes ucranianos têm uma maior facilidade na produção das frases com orações completivas não finitas ($M = 0.6750$), sendo essa a categoria na qual alcançaram os resultados mais elevados em todas medidas. Também o pretérito perfeito se mostrou uma estrutura acessível para os ucranianos a aprender português ($M = 0.6250$). Para o nível C1, a estrutura mais problemática para este grupo de participantes foi o futuro perifrástico, com uma média de acerto máxima de 45%. No que diz respeito aos falantes nativos, as médias da sua prestação para as estruturas referentes a este nível de complexidade oscilaram entre 85% e os 100%, tendo o resultado mais baixo sido obtido na medida *identical repetition* para a produção do pretérito perfeito.

Para o nível C2, os refugiados demonstraram mais facilidade na produção das frases na passiva, com uma média de acerto de 57.5% para a passiva agentiva curta, e 55% para a passiva não agentiva curta. Por sua vez, os falantes nativos produziram estas estruturas sem dificuldades, sendo a probabilidade de acerto de 100%. Apesar de as orações relativas com sujeito apresentarem uma probabilidade de acerto um pouco mais baixa, 45%, conclui-se que os participantes demonstram um desempenho moderado para esta estrutura, bem como para o pretérito imperfeito do modo conjuntivo, com uma média de 42.5% para a medida TS. No entanto, a probabilidade de os refugiados fazerem uma reprodução idêntica das frases que contêm o pretérito imperfeito do conjuntivo é extremamente baixa, sendo igual a apenas 2.5%. A probabilidade de acerto do presente do conjuntivo é um pouco mais baixa, sendo igual a 32.5%. Neste nível de complexidade, a estrutura mais difícil são as orações completivas finitas, com uma média de acerto de 22.5% para a medida TS, e 5% para a *identical repetition*. Os falantes nativos dão conta de resultados constantes de 100%, exceto nas medidas TS&Gra e *identical repetition* para o pretérito imperfeito do conjuntivo, sendo a probabilidade de acerto igual a 90%.

Já no nível de complexidade mais elevado, os aprendentes de português exibem um bom domínio da produção de orações relativas com objeto, com uma probabilidade de acerto de 55%. É neste nível que está inserida a estrutura que impõe mais dificuldade aos refugiados ucranianos: os pronomes clíticos acusativos. A probabilidade de acerto desta estrutura é igual a 12.55% para a medida TS, e 6.25% para as restantes. Relativamente aos participantes portugueses, o seu desempenho é máximo em todas as categorias, exceto na *identical repetition* tanto dos pronomes clíticos (92.5%), como das relativas com objeto (95%).

4.2.2 Análise de modelos mistos generalizados

Para aferir o efeito das diferentes variáveis extralinguísticas, assim como do nível de complexidade sobre os resultados obtidos na TIP, corremos diferentes modelos generalizados mistos. A variável dependente é, em todos os modelos, o resultado obtido na TIP. O participante e o item foram introduzidos em todos os modelos como interceptos aleatórios. As variáveis independentes introduzidas variam, sendo apresentadas para cada modelo.

Num primeiro momento, corremos três modelos mistos generalizados, um para cada tipo de medida de pontuação da TIP, de modo a avaliar o efeito de grupo e do nível de dificuldade na produção correta dos estímulos da tarefa por parte de todos os participantes no estudo: falantes

nativos e participantes ucranianos. De seguida, serão apresentados três modelos adicionais, que serão focados apenas na performance dos participantes ucranianos, a fim de aferir o efeito de fatores extralinguísticos na performance dos participantes na TIP, bem como perceber quais as estruturas mais acessíveis para este grupo tendo em conta cada uma das medidas de pontuação. Todos os modelos foram corridos usando o Jamovi.

Target Structure

Neste modelo misto generalizado, pretendemos avaliar o efeito de grupo e do nível de dificuldade das diferentes estruturas morfossintáticas na produção correta da estrutura-alvo. Assim, a medida Target Structure representa a variável dependente, e os fatores *grupo* e *nível*, constituem as variáveis independentes, comparando, respetivamente, a diferença na produção das estruturas-alvo entre o grupo de nativos e de refugiados, e a influência da complexidade dos estímulos (C1, C2, C3) na sua produção correta.

A Tabela 13 apresenta os resultados obtidos. O valor do intercepto reflete a probabilidade base de produção correta da estrutura-alvo para o grupo de referência. Com $p < 0.001$, podemos considerar que o intercepto é significativo, ou seja, mesmo sem considerar outros efeitos, existe uma probabilidade de sucesso elevada da produção das estruturas do nível C1 pelos refugiados.

Tabela 13. Efeito de grupo e nível para a medida Target Structure

Names	Effect	Estimate	SE	exp(B)	95% Exp(B) Confidence Interval		z	p
					Lower	Upper		
(Intercept)	(Intercept)	3.41	0.704	30.193	7.5919	120.076	4.84	< .001
Grupo1	Nativos - Refugiados	7.88	1.341	2637.896	190.4688	36533.529	5.87	< .001
Nivel1	C2 - C1	-1.00	0.638	0.368	0.1054	1.284	-1.57	0.117
Nivel2	C3 - C1	-2.23	0.760	0.107	0.0242	0.477	-2.93	0.003

Analisando o efeito de grupo, concluímos que a probabilidade de produção da estrutura-alvo é consideravelmente mais elevada para o grupo de falantes nativos em comparação com o grupo de refugiados, com $\exp(B) = 2637.9$. Este efeito é estatisticamente significativo, com $p <$

0.001, o que indica que o grupo de nativos demonstra um desempenho consideravelmente superior.

A diferença do sucesso da produção correta das estruturas entre o nível C1 e C2 não é estatisticamente significativa, com $p = 0.117$. No entanto, a probabilidade de haver uma produção correta no nível C2 é cerca de 37% da probabilidade para o nível C1. Por outro lado, fazendo a comparação entre os níveis C1 e C3, concluímos que existe um efeito significativo ($p = 0.003$). O coeficiente negativo (-2.23) indica que no nível de complexidade C3 os participantes têm uma probabilidade mais baixa de produzir corretamente a estrutura-alvo em comparação com as do nível C1. Mais especificamente, a probabilidade de um participante de um participante fazer uma produção correta no nível C3 é cerca de 10.7% da probabilidade para o nível C1.

Target Structure and Grammaticality

Para o seguinte modelo misto generalizado, foram mantidos os fatores grupo e nível como variáveis independentes. No entanto, desta vez, pretendemos ver o seu efeito na medida TS&Gra, que é, neste modelo, a variável dependente.

Tabela 14. Efeito de grupo e nível para a medida Target Structure + Grammaticality

Names	Effect	Estimate	SE	exp(B)	95% Exp(B) Confidence Interval		z	p
					Lower	Upper		
(Intercept)	(Intercept)	1.93	0.514	6.867	2.5063	18.815	3.75	<.001
Grupo1	Nativos - Refugiados	7.56	1.007	1912.476	265.7029	13765.619	7.50	<.001
Nivel1	C2 - C1	-1.18	0.612	0.308	0.0929	1.024	-1.92	0.055
Nivel2	C3 - C1	-2.15	0.733	0.117	0.0277	0.490	-2.93	0.003

Neste modelo, cujos resultados estão apresentados na Tabela 14, o intercepto para o grupo de referência é estatisticamente significativo, com $p < 0.001$, indicando que, mesmo sem termos em consideração outros fatores, existe uma razão de probabilidade de aproximadamente 6.87 para a produção correta das estruturas-alvo e da gramaticalidade dos itens do nível C1 pelo grupo de refugiados.

A comparação entre os falantes nativos e os participantes ucranianos mostra que existe uma probabilidade 1912.5 vezes maior de os nativos produzirem frases gramaticalmente corretas que o outro grupo ($\exp(B) = 1912.5$). Este efeito é estatisticamente significativo ($p < 0.001$), indicando que os nativos apresentam um desempenho muito superior na sua produção das estruturas-alvo e gramaticalidade.

A comparação entre os níveis C1 e C2 indicam que a probabilidade de acerto no nível C2 para a medida TS&Gra é cerca de 30.8% da probabilidade de acerto no nível C1 ($\exp(B) = 0.308$). Neste caso, o valor de $p = 0.055$ indica uma tendência, porém, não apresenta uma evidência estatística forte (estando ligeiramente acima do valor de referência 0.005). Comparando os níveis C1 e C3, concluímos que a probabilidade de acerto de um item do nível C3 é 11.7% da probabilidade verificada para os itens do nível C1. Este efeito é estatisticamente significativo, com $p = 0.003$, confirmando que à medida que a complexidade dos itens da tarefa aumenta, a produção correta das estruturas-alvo mantendo a gramaticalidade das frases diminui consideravelmente em comparação com o nível C1.

Identical Repetition

Para o presente modelo misto generalizado, à semelhança dos modelos anteriores, foram mantidos os fatores *grupo* e *nível* como variáveis independentes. No entanto, desta vez, pretendemos ver o seu efeito na medida *identical repetition*, que é, neste modelo, a variável dependente.

Tabela 15. Efeito de grupo e nível para a medida Identical Repetition

Names	Effect	Estimate	SE	exp(B)	95% Exp(B) Confidence Interval		z	p
					Lower	Upper		
(Intercept)	(Intercept)	0.770	0.488	2.161	0.8302	5.62	1.579	0.114
Grupo1	Nativos - Refugiados	7.004	0.930	1100.670	177.9154	6809.27	7.532	<.001
Nivel1	C2 - C1	-0.252	0.698	0.777	0.1981	3.05	-0.361	0.718
Nivel2	C3 - C1	-1.490	0.823	0.225	0.0449	1.13	-1.810	0.070

O valor de $p = 0.114$ indica que o intercepto para este modelo não é estatisticamente significativo, sugerindo que não há evidência suficiente para afirmar que os participantes ucranianos têm uma probabilidade clara de produzir as frases exatamente da forma como as ouviram. O modelo dá conta de um efeito de grupo significativo, com os participantes nativos a apresentar uma probabilidade de produzir as frases exatamente como as ouviram 1100.67 vezes superior em comparação com os refugiados. Este efeito é altamente significativo, com $p < 0.001$, indicando uma diferença clara entre os dois grupos, sendo o desempenho dos falantes nativos consideravelmente superior ao dos refugiados.

A comparação entre os níveis C1 e C2 não é estatisticamente significativa ($p = 0.718$), não há, portanto, evidência suficiente para afirmar que há uma diferença relevante na probabilidade de produção correta das frases entre os dois níveis. A diferença entre os níveis C1 e C3 é mais acentuada, com uma probabilidade de produção correta dos itens de nível C3 igual a 22.5% da probabilidade de acerto para o nível C1. Ainda que haja uma tendência de um pior desempenho nos itens de nível C3, o valor de $p = 0.070$ não é suficientemente forte para ser considerada uma diferença estatisticamente significativa.

Análise dos modelos generalizados mistos para os resultados dos participantes ucranianos

Para os modelos generalizados mistos a seguir apresentados, a variável dependente é o resultado obtido na TIP. O participante e o item foram introduzidos em todos os modelos como intercepto aleatório. As variáveis independentes introduzidas variam e serão identificadas para cada um dos modelos. Como referido anteriormente, os três modelos seguintes apenas dizem respeito à análise dos resultados de um subgrupo de 20 participantes ucranianos cujo perfil sociolinguístico poderá ser consultado no anexo D.

Target Structure

A Tabela 16 apresenta os resultados da análise do modelo generalizado misto relativos à medida Target Structure. Assim, como variável dependente, este modelo incluiu a pontuação dos participantes ucranianos na TIP para a medida Target Structure. Como variáveis independentes o

modelo incluiu a motivação atual dos participantes ucranianos para aprender português e o seu tempo de instrução formal da língua.

Tabela 16. Probabilidade de produção das diferentes estruturas em comparação com a produção de clíticos para a medida TS

Effect	Estimate	SE	95% Confidence Interval		z	p
			exp(B)	Lower	Upper	
(Intercept)	-0.232	0.354	0.793	0.396	1.59	-0.655 0.512
Motivação atual	0.682	0.260	1.977	1.188	3.29	2.624 0.009
Tempo de instrução	0.866	0.511	2.377	0.874	6.46	1.696 0.090
Completiva_Finita - CI-ACC	1.208	0.783	3.345	0.721	15.52	1.542 0.123
Completiva_Não Finita - CI-ACC	4.293	0.804	73.211	15.132	354.21	5.338 < .001
Conjuntivo - presente - CI-ACC	2.022	0.771	7.556	1.668	34.24	2.623 0.009
Conjuntivo - pretérito - CI-ACC	2.741	0.773	15.509	3.410	70.53	3.547 < .001
Futuro Perifrástico - CI-ACC	2.743	0.773	15.539	3.417	70.66	3.550 < .001
Passiva agentiva curta - CI-ACC	3.767	0.789	43.258	9.206	203.26	4.772 < .001
Passiva não agentiva curta - CI-ACC	3.597	0.786	36.479	7.819	170.20	4.577 < .001
Pretérito Perfeito - CI-ACC	3.938	0.793	51.302	10.837	242.87	4.964 < .001
Relativa_Objeto - CI-ACC	3.599	0.787	36.557	7.822	170.86	4.575 < .001
Relativa_Sujeito - CI-ACC	2.891	0.777	18.009	3.931	82.51	3.723 < .001

Este modelo indica que existe um efeito estatisticamente significativo ($p = 0.09$) da motivação para aprender português sentida pelos participantes e sobre a probabilidade de estes produzirem corretamente as estruturas-alvo. Quanto mais motivados mais correta é a sua produção. Os resultados obtidos dão conta de uma probabilidade quase duas vezes superior ($\exp(B) = 1.977$) de sucesso para esta medida, quando os participantes estão mais motivados. Já o tempo de instrução formal em português, não exibe um efeito significativo na produção das estruturas para esta medida.

A análise dos resultados do modelo revela diferenças significativas na probabilidade de produção das diferentes estruturas morfossintáticas em comparação com a produção de pronomes clíticos acusativos, sendo a produção de orações completivas finitas a única comparação que não resultou num efeito estatisticamente significativo ($\exp(B) = 3.345$, $p = 0.123$). Todas as outras estruturas gramaticais são muito mais prováveis de serem produzidas corretamente em comparação com a produção de clíticos acusativos, sendo as mais fortemente associadas a uma maior probabilidade de produção as orações completivas não finitas ($\exp(B) =$

73.211, $p < 0.001$), o pretérito perfeito ($\exp(B) = 51.302$, $p < 0.001$) e as frases passivas ($\exp(B) = 43.258$, $p < 0.001$).

De acordo com o modelo, a probabilidade de produção de uma resposta correta quando há a alteração de 1SD do fator *tempo de instrução* abaixo da média é de 30.8%, e a alteração de 1SD acima da média, leva a uma alteração da probabilidade de acerto para 58.5%. A alteração de 1SD abaixo da média aplicada à *motivação atual* para aprender português, altera a probabilidade de acerto para 24.1%, e a alteração de 1SD acima da média eleva a probabilidade de uma resposta correta para 66.4%.

Os resultados da análise dos *post hoc tests* realizados de modo a examinar as diferenças entre as probabilidades da produção correta das diferentes estruturas gramaticais pelos participantes ucranianos referentes à medida *TS*, revelam que os clíticos acusativos são significativamente menos prováveis de serem usados corretamente em comparação com as restantes estruturas (cf. Anexo E).

As diferenças mais pronunciadas foram observadas entre a produção dos clíticos e as orações completivas não finitas, as passivas curtas, o pretérito perfeito e as orações relativas com objeto, tendo todas estas comparações um valor de $p < 0.001$. Também as orações relativas com sujeito são mais prováveis de serem produzidas corretamente do que os pronomes clíticos ($p = 0.011$). Por sua vez, não existe uma diferença significativa entre a produção dos clíticos e as completivas finitas, nem o presente do modo conjuntivo, sendo o valor de p nesses casos igual a 1.000 e 0.749, respetivamente.

Existe ainda uma diferença significativa entre a produção dos diferentes tipos de completivas ($p = 0.017$), havendo uma maior probabilidade de os aprendentes produzirem as orações completivas não finitas corretamente do que as completivas finitas. Mais especificamente, a razão de probabilidade revela que existe uma probabilidade de 4.57% de os participantes produzirem corretamente uma oração completiva não finita em comparação com uma completiva finita.

Para além destas comparações observadas para a categoria dos clíticos acusativos e das orações completivas finitas, a análise não identificou diferenças significativas na probabilidade de produção correta entre outras combinações de estruturas.

A Tabela 17 apresenta as probabilidades da produção correta de cada um dos tipos de estruturas morfossintáticas em apreço à luz da medida de pontuação *TS*, extraídas do modelo.

Tabela 17. Probabilidade de produção das estruturas morfossintáticas para a medida TS

Tipo	Prob.	SE	95% Confidence Interval	
			Lower	Upper
Clíticos Acusativos	0.0460	0.0269	0.0143	0.138
Completiva_Finita	0.1389	0.0824	0.0401	0.384
Completiva_Não Finita	0.7793	0.1125	0.4949	0.927
Conjuntivo - presente	0.2671	0.1285	0.0914	0.569
Conjuntivo - pretérito	0.4279	0.1574	0.1749	0.725
Futuro Perifrástico	0.4284	0.1574	0.1753	0.725
Passiva agentiva curta	0.6760	0.1410	0.3714	0.880
Passiva não agentiva curta	0.6376	0.1484	0.3332	0.861
Pretérito Perfeito	0.7121	0.1323	0.4111	0.898
Relativa_Objeto	0.6381	0.1486	0.3332	0.862
Relativa_Sujeito	0.4648	0.1612	0.1960	0.756

Target Structure + Grammaticality

A Tabela 18 apresenta os resultados da análise do modelo generalizado misto relativos à medida Target Structure + Grammaticality. Neste modelo foram mantidas as variáveis independentes usadas no modelo anterior. A variável dependente incluiu os resultados da TIP segundo a medida TS&Gra.

Tabela 18. Probabilidade de produção das diferentes estruturas em comparação com a produção de clíticos para a medida TS&Gra

Effect	Estimate	SE	exp(B)	95% Confidence Interval		z	p
				Lower	Upper		
(Intercept)	-1.677	0.415	0.187	0.0829	0.422	-4.040	<.001
Motivação atual	0.479	0.295	1.614	0.9044	2.879	1.620	0.105
Tempo de instrução	0.628	0.599	1.875	0.5797	6.062	1.049	0.294
Completiva_Finita - CI-ACC	0.621	0.937	1.862	0.2966	11.682	0.663	0.507
Completiva_Não Finita - CI-ACC	4.173	0.866	64.884	11.8898	354.074	4.819	<.001
Conjuntivo - presente - CI-ACC	2.031	0.859	7.621	1.4140	41.078	2.363	0.018
Conjuntivo - pretérito - CI-ACC	0.658	0.933	1.930	0.3099	12.019	0.705	0.481
Futuro Perifrástico - CI-ACC	2.436	0.852	11.428	2.1516	60.695	2.859	0.004
Passiva agentiva curta - CI-ACC	3.840	0.856	46.503	8.6855	248.978	4.485	<.001
Passiva não agentiva curta - CI-ACC	2.031	0.859	7.621	1.4140	41.077	2.363	0.018
Pretérito Perfeito - CI-ACC	3.162	0.849	23.621	4.4714	124.777	3.724	<.001
Relativa_Objeto - CI-ACC	2.031	0.859	7.621	1.4140	41.077	2.363	0.018
Relativa_Sujeito - CI-ACC	2.587	0.850	13.291	2.5119	70.329	3.044	0.002

Analisando o efeito das variáveis independentes, podemos concluir que a motivação atual dos refugiados para aprender português não tem um efeito significativo na sua performance ($p = 0.105$), e o mesmo pode ser dito acerca da variável 'tempo de instrução' formal da língua ($p = 0.294$). Estes valores sugerem que a motivação e o tempo de instrução formal em português podem não influenciar de forma consistente o desempenho dos participantes.

Quando comparadas as orações completivas finitas e as frases no pretérito imperfeito do modo conjuntivo com os clíticos acusativos, não existem diferenças estatisticamente significativas, o que revela que não há uma evidência clara de que os participantes tenham mais probabilidade de produzir as frases que incluem essas estruturas do que aquelas que incluem os pronomes clíticos acusativos. Por outro lado, é esperada uma maior probabilidade de os refugiados produzirem de forma gramaticalmente correta todas as outras estruturas em comparação com os clíticos, especialmente as orações completivas não finitas ($\exp(B) = 64.884$, $p < 0.001$), as passivas agentivas curtas ($\exp(B) = 46.503$, $p < 0.001$) e as frases no pretérito perfeito ($\exp(B) = 23.621$, $p < 0.001$).

Avaliando a influência das variáveis independentes, determinamos que quando o *tempo de instrução* está a 1SD abaixo da média estimada de sucesso para esta medida, a probabilidade estimada de sucesso é de 11%. Por outro lado, quando o tempo de instrução se encontra a 1SD acima da média, a probabilidade de sucesso na produção das estruturas gramaticais aumenta para 22.1%. Relativamente aos resultados observados tendo em conta a *motivação atual* dos refugiados para aprender português, conclui-se que quando a *motivação* está 1SD abaixo da média, a probabilidade de acerto é igual a 8.96%, e quando está a 1SD acima da média, esse valor aumenta para 26.21%.

Os *post hoc tests* realizados para o método TS&Gra deram conta de resultados um pouco distintos daqueles obtidos para a medida anterior (*cf.* Anexo F). Apesar de os clíticos continuarem a ser a estrutura mais difícil para os refugiados, para este método existem menos diferenças significativas entre as produções das frases contendo os diferentes tipos de estruturas. Desta forma, existe uma diferença significativa entre a capacidade de produção de frases gramaticalmente corretas que contêm orações completivas não finitas e passivas agentivas curtas e os pronomes clíticos acusativos, com $p < 0.001$, à semelhança do que foi verificado com o método TS. No entanto, a diferença entre a produção dos clíticos e do pretérito perfeito é menos acentuada nesta medida, sendo $p = 0.011$.

Também nesta medida, existe uma maior probabilidade de haver uma produção correta das orações completivas não finitas ($p = 0.013$) e das passivas agentivas curtas ($p = 0.042$) do que das orações completivas finitas. Existe também um efeito significativo ($p = 0.013$), que sugere que os participantes têm um melhor desempenho na produção das frases com o pretérito imperfeito do modo conjuntivo do que com as completivas não finitas. No que diz respeito ao presente do modo conjuntivo, conclui-se que os participantes têm mais dificuldade em produzir esta estrutura do que as passivas agentivas curtas e as frases no pretérito perfeito, com um valor de $p = 0.043$ para as duas comparações.

A Tabela 19 apresenta as probabilidades da produção correta de cada um dos tipos de estruturas morfossintáticas em apreço para a medida de pontuação TS&Gra.

Tabela 19. Probabilidade de produção das estruturas morfossintáticas para a medida TS&Gra

Tipo	Prob.	SE	95% Confidence Interval	
			Lower	Upper
Clíticos Acusativos	0.0215	0.0153	0.00524	0.0837
Completiva_Finita	0.0392	0.0318	0.00775	0.1760
Completiva_Não Finita	0.5874	0.1625	0.27663	0.8412
Conjuntivo - presente	0.1433	0.0881	0.03935	0.4057
Conjuntivo - pretérito	0.0406	0.0325	0.00819	0.1783
Futuro Perifrástico	0.2005	0.1121	0.05986	0.4968
Passiva agentiva curta	0.5050	0.1668	0.21625	0.7905
Passiva não agentiva curta	0.1433	0.0881	0.03935	0.4057
Pretérito Perfeito	0.3413	0.1523	0.12077	0.6616
Relativa_Objeto	0.1433	0.0881	0.03935	0.4057
Relativa_Sujeito	0.2258	0.1222	0.06898	0.5344

Identical Repetition

A Tabela 20 apresenta os resultados para a medida *identical repetition*. Para este modelo foram mantidas as variáveis independentes usadas nos modelos anteriores. A variável dependente incluiu os resultados da TIP para a medida *identical repetition*.

Tabela 20. Probabilidade de produção das diferentes estruturas em comparação com a produção de clíticos para a medida *identical repetition*

Effect	Estimate	SE	95% Confidence Interval		z	p
			exp(B)	Lower	Upper	
(Intercept)	-2.841	0.558	0.0583	0.0195	0.174	-5.091 < .001
Motivação atual	0.583	0.363	1.7914	0.8792	3.650	1.605 0.108
Tempo de instrução	1.716	0.892	5.5625	0.9682	31.956	1.924 0.054
Completiva_Finita - CI-ACC	-0.294	1.054	0.7453	0.0945	5.878	-0.279 0.780
Completiva_Não Finita - CI-ACC	4.513	0.903	91.1810	15.5194	535.715	4.995 < .001
Conjuntivo - presente - CI-ACC	1.926	0.864	6.8593	1.2605	37.326	2.228 0.026
Conjuntivo - pretérito - CI-ACC	-1.122	1.270	0.3256	0.0270	3.921	-0.884 0.377
Futuro Perifrástico - CI-ACC	1.369	0.882	3.9325	0.6987	22.133	1.553 0.120
Passiva agentiva curta - CI-ACC	3.710	0.875	40.8387	7.3535	226.802	4.241 < .001
Passiva não agentiva curta - CI-ACC	1.926	0.864	6.8593	1.2605	37.326	2.228 0.026
Pretérito Perfeito - CI-ACC	1.050	0.898	2.8587	0.4917	16.619	1.170 0.242
Relativa_Objeto - CI-ACC	1.038	0.899	2.8233	0.4852	16.429	1.155 0.248
Relativa_Sujeito - CI-ACC	2.623	0.857	13.7830	2.5690	73.947	3.061 0.002

As análises dos resultados obtidos no modelo linear mostram que, para esta medida, e contrariamente ao que se verifica para a medida TS, a motivação atual não exerce um efeito significativo na probabilidade de os refugiados produzirem as frases de forma idêntica àquela como foram produzidas ($p = 0.108$). No entanto, o tempo de instrução formal na língua revela um efeito na prestação dos participantes, sugerindo que um aumento do tempo de instrução em português conduzirá a um melhor desempenho dos participantes na repetição das frases ($p = 0.054$).

No caso da repetição idêntica das frases, não existe evidência de uma diferença acentuada entre as frases que contêm os pronomes clíticos acusativos e as frases com as restantes estruturas gramaticais. Os resultados do modelo não dão conta de diferenças significativas entre a repetição correta das frases com clíticos e as frases que contêm orações completivas finitas ($p = 0.780$), verbos no pretérito imperfeito do conjuntivo ($p = 0.377$), no pretérito perfeito ($p = 0.242$) e no futuro ($p = 0.120$), ou orações relativas com objeto ($p = 0.248$). Por sua vez, os participantes ucranianos têm um desempenho significativamente melhor na repetição das frases que contêm orações completivas não finitas ($\exp(B) = 91.1810$, $p < 0.001$), passivas agentivas curtas ($\exp(B) = 40.8387$, $p < 0.001$) e frases com orações relativas com sujeito ($\exp(B) = 13.7830$, $p = 0.002$) em comparação com as frases que contêm clíticos acusativos.

A probabilidade de uma repetição idêntica do enunciado quando há a alteração de 1SD do fator *tempo de instrução* abaixo da média é de 1.83%, e 1SD acima da média faz com que a

probabilidade seja 15.48%. No caso da *motivação*, o deslocamento de 1SD abaixo da média, transforma a probabilidade de acerto em 2.6%, e 1SD acima da média aumenta ligeiramente essa probabilidade para 11.31%.

Os *post hoc tests* para esta medida (*cf.* Anexo G) dão conta de diferenças significativas entre o desempenho dos participantes na produção dos clíticos acusativos e das completivas não finitas, sendo estas mais acessíveis ($p < 0.001$), bem como as passivas agentivas curtas ($p = 0.001$). Também este método dá conta de diferenças significativas entre a produção dos dois tipos de orações completivas ($p = 0.001$), sendo as frases com orações completivas não finitas mais fáceis de reproduzir do que as completivas finitas, tal como se verificou para os métodos anteriores. Também as frases passivas agentivas curtas se revelaram mais acessíveis para os refugiados do que as orações completivas finitas ($p = 0.015$).

As comparações feitas com a produção de frases que contêm orações completivas não finitas mostram que estas são mais fáceis de produzir do que as frases no pretérito imperfeito do modo conjuntivo ($p = 0.001$), do que as frases no pretérito perfeito ($p = 0.014$) e com orações relativas com objeto ($p = 0.014$), bem como as frases com o futuro perifrástico ($p = 0.035$). Por último, as frases passivas agentivas curtas são mais simples para reproduzir pelos refugiados do que as frases no pretérito imperfeito do modo conjuntivo ($p = 0.013$).

A Tabela 21 apresenta as probabilidades da produção correta de cada um dos tipos de estruturas morfossintáticas de acordo com o método de pontuação *identical repetition*.

Tabela 21. Probabilidade de produção das estruturas morfossintáticas para a medida *identical repetition*

Tipo	Prob.	SE	95% Confidence Interval	
			Lower	Upper
Clíticos Acusativos	0.01258	0.01021	0.00254	0.0600
Completiva_Finita	0.00941	0.00988	0.00119	0.0705
Completiva_Não Finita	0.53736	0.18017	0.21914	0.8278
Conjuntivo - presente	0.08036	0.05960	0.01767	0.2980
Conjuntivo - pretérito	0.00413	0.00527	3.36e-4	0.0487
Futuro Perifrástico	0.04771	0.03834	0.00949	0.2075
Passiva agentiva curta	0.34221	0.16551	0.10963	0.6873
Passiva não agentiva curta	0.08036	0.05960	0.01767	0.2980
Pretérito Perfeito	0.03514	0.02953	0.00656	0.1672
Relativa_Objeto	0.03472	0.02932	0.00643	0.1666
Relativa_Sujeito	0.14935	0.09843	0.03703	0.4449

CAPÍTULO 5. Discussão

O presente estudo examinou empiricamente a forma como os refugiados ucranianos residentes em Portugal estão a progredir na sua aquisição do português europeu, avaliando a sua proficiência com recurso a um teste de proficiência lexical (LextPT) e uma tarefa de repetição provocada (TIP). A tarefa visa analisar o seu desenvolvimento morfossintático, avaliando a produção de várias estruturas divididas em três níveis de dificuldade (C1, C2 e C3). Foi ainda analisada de que forma os fatores extralinguísticos e diferenças individuais impactam essa aquisição, através da recolha de dados por meio de um questionário sociolinguístico.

A primeira questão de investigação (Q1) deste trabalho dizia respeito aos fatores extralinguísticos e ao seu impacto no desenvolvimento lexical do português. Atendendo aos resultados obtidos no teste de proficiência e aos dados recolhidos através do questionário sociolinguístico, concluímos que o tempo de instrução formal em português recebida pelos refugiados é o melhor preditor de sucesso no seu desempenho no LextPT. Quantas mais aulas de português tiveram, melhor o seu desempenho no teste. Também a autoavaliação do seu nível de proficiência na produção e compreensão oral em português apresenta uma correlação significativa com o resultado obtido no teste de proficiência lexical. Ainda que esse nível seja subjetivo, demonstra que os falantes são capazes de fazer um bom reconhecimento das suas capacidades linguísticas. Os restantes fatores (nível de instrução pré-migratória, idade, género, intenção de permanecer em Portugal, motivação para aprender português e duração de estadia no país) não apresentam correlações significativas com o desenvolvimento lexical dos participantes, contrariamente aos resultados obtidos em estudos prévios (Corvo & Peterson, 2005; van Tubergen, 2010). No entanto, à semelhança dos resultados obtidos por Corvo e Peterson (2005), também nesta investigação não existem evidências de que o nível de trauma psicológico registado pelos refugiados ucranianos se repercuta no processo de aquisição da L2, em particular no seu desenvolvimento lexical.

No que diz respeito à segunda questão de investigação (Q2), centrada nas estruturas morfossintáticas do português adquiridas pelos refugiados ucranianos, ao analisar o seu desempenho na TIP, é possível concluir que os participantes obtêm melhores resultados nos itens do nível de complexidade C1 em todas as medidas, mas em particular à luz do método de pontuação TS. Os resultados sofrem uma quebra no nível de complexidade C2, e, naturalmente, uma quebra mais acentuada no nível de complexidade mais exigente, C3. Tal como foi mostrado

no trabalho de Correia *et al.* (2024), a medida TS&Gra, é mais conservadora do que a TS, resultando em resultados mais baixos em todos os níveis de complexidade. Adicionalmente, a medida *identical repetition* dá conta de resultados ainda mais baixos, sendo a probabilidade de acerto mais alta desta medida igual à mais baixa da medida TS.

Uma análise dos resultados na TIP permite um melhor entendimento sobre quais as estruturas que este grupo de aprendentes de português L2 tem mais facilidade em adquirir. Os resultados dão conta de uma variação significativa na aquisição das estruturas morfossintáticas do português pelos participantes ucranianos, conforme medido pelos métodos de pontuação TS e TS&Gra.

Assim, e de acordo com a medida TS&Gra, as estruturas de mais fácil aquisição são as orações completivas não finitas, o pretérito perfeito e o futuro perifrástico, isto é, todas as estruturas que integram o nível C1, o que prova que estas estruturas morfossintáticas são adquiridas nos estágios iniciais da aquisição do português europeu. Também as relativas com sujeito são produzidas pelos participantes com a mesma frequência que o futuro perifrástico, mesmo que esta estrutura não pertença ao mesmo nível de complexidade que as anteriores (enquadrada no nível C2). A taxa de acerto relativa à produção destas estruturas varia entre os 30% e os 52.5%.

Para a medida TS, as estruturas de mais fácil assimilação pelos participantes são as completivas não finitas, o pretérito perfeito do modo indicativo, e as passivas curtas, havendo uma ligeira diferença entre a taxa de acerto das passivas agentivas (57.5%) e não agentivas (55%). Também as relativas com objeto, apesar de pertencerem ao nível de dificuldade C3, não foram um ponto de dificuldade acrescida para os refugiados, que foram capazes de as produzir com uma taxa de acerto igual a 55%. Para esta medida de pontuação, o futuro perifrástico não foi das estruturas mais simples de produzir, sendo produzida com a mesma frequência que as relativas com sujeito, construção pertencente ao nível C2 (45%).

As estruturas que compõem o nível de dificuldade C2, nomeadamente, o presente do modo conjuntivo, as passivas curtas, e as relativas com objeto revelam-se mais desafiantes para os participantes ucranianos, tendo todas uma taxa de acerto de 22.5%, sob a medida TS&Gra, assim como a produção de orações completivas finitas, com uma taxa de acerto de 10%. Para a medida TS, as orações relativas com sujeito, e o pretérito imperfeito do modo conjuntivo (42.5%) são mais acessíveis para os refugiados do que o presente do modo conjuntivo (32.5%) e as completivas finitas.

Por outro lado, a aquisição dos clíticos revela-se mais desafiante, havendo um desempenho dos participantes ucranianos notavelmente inferior àquele demonstrado para as restantes estruturas, com uma taxa de acerto de apenas 12.5% na medida TS e 6.25% na TS&Gra. Estes resultados estão em consonância com aqueles obtidos em estudos prévios sobre a aquisição dos clíticos em português por falantes bilingues (Nardelli & Lobo, 2018; Rinke & Flores, 2014; Tomaz *et al.*, 2020) e por falantes de português L2 (Fiéis *et al.*, 2023; Fiéis & Madeira, 2016), sendo frequente que os aprendentes de português L2 demonstrem dificuldades significativas nesta área.

No que diz respeito à forma como os fatores extralinguísticos afetam a aquisição de estruturas morfossintáticas do português (Q2.1), conclui-se que o tempo de instrução formal em português exerce um impacto na capacidade de os refugiados, aprendentes de português L2, serem capazes de repetir corretamente as diferentes estruturas gramaticais. Estes resultados corroboram a importância do ensino explícito da gramática em contexto de sala de aula, indicando que quanto maior for o tempo de instrução recebido, maior será a precisão e a variedade de estruturas gramaticais que os aprendentes serão capazes de produzir (Ellis, 2002). Para além do tempo de instrução, também a motivação dos participantes para aprender português afeta o seu desempenho neste teste, podendo ser o reflexo da sua vontade e disponibilidade para aprender a língua, tal como mostrado noutros trabalhos neste âmbito (Kosyakova *et al.*, 2022; van Tubergen, 2010). Os refugiados mais motivados poderão usar mais o português como língua de comunicação no seu dia a dia, ajudando-os a alcançar melhores resultados na TIP, visto que têm mais oportunidade para receber *input* e produzir *output*, contribuindo para o desenvolvimento da sua competência linguística.

Contrastando a sequência de aquisição das diferentes estruturas morfossintáticas do português europeu pelos refugiados ucranianos e crianças falantes de português como L1 e como LH (Q2.2.), concluímos que a ordem de aquisição parece ser semelhante, com as orações completivas não finitas a ser uma das estruturas a ser adquiridas em primeiro lugar por ambos os grupos, bem como o futuro perifrástico e o pretérito perfeito, ainda que as crianças bilingues, estudadas por Correia *et al.* (2024), demonstrem um desempenho consideravelmente superior, com taxas de acerto muito próximas de 100%. No que diz respeito à aquisição das orações relativas com sujeito, parece haver uma competência mais avançada por parte dos falantes bilingues, enquanto que os refugiados demonstram um progresso mais lento.

Ainda que as orações relativas com objeto não tenham constituído um obstáculo significativo para o grupo bilingue, que atingiu uma taxa de acerto de 89%, esta estrutura, apesar de também não ser das mais desafiantes para os refugiados, apresentou uma taxa de acerto consideravelmente mais baixa, sugerindo que as crianças falantes de herança, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, adquirem esta estrutura com eficiência nesta faixa etária. modo conjuntivo e os clíticos acusativos são as estruturas mais difíceis para os dois grupos, sendo estas duas estruturas de aquisição tardia. Ainda assim, as crianças bilingues demonstram estar em estágios de aquisição mais avançados que os refugiados.

Assim, a ordem de aquisição das estruturas morfossintáticas é, em termos gerais, semelhante entre os refugiados ucranianos a aprender português como L2, e as crianças bilingues falantes de português como LH, com as estruturas do nível C1 a serem aquelas adquiridas mais cedo, e as do nível C2 e C3 mais tardiamente. No entanto, os refugiados, como era esperado, estando numa fase mais inicial do seu processo de aquisição, apresentam taxas de acerto significativamente mais baixas que aquelas exibidas pelas crianças bilingues. Os clíticos e o modo conjuntivo são as estruturas mais resistentes para ambos os grupos.

Tendo em conta os resultados obtidos, é possível concluir que os instrumentos utilizados nesta investigação, nomeadamente o LextPT e a tarefa de imitação provocada constituem instrumentos eficazes na avaliação da proficiência lexical e morfossintática dos participantes. A aplicação conjunta destes instrumentos permite uma análise mais abrangente do desenvolvimento linguístico, sendo capaz de captar particularidades da competência gramatical dos participantes. Para além disso, permitem a comparação de padrões de desenvolvimento linguístico entre os aprendentes de português L2 e os falantes nativos, permitindo a identificação de áreas de convergência no processo de aquisição linguística.

Conclusão

O presente estudo reforça a importância de investigar o processo de aquisição de uma L2 em grupos de populações vulneráveis, como os refugiados. Com a crescente mobilidade de grupos de pessoas devido a conflitos armados, perseguições políticas e crises humanitárias, investigar e compreender os processos de aquisição linguística é uma prática essencial para que possam ser criadas políticas eficazes e inclusivas para garantir o sucesso de aprendizagem da língua. Temos assistido a uma necessidade cada vez maior de criação de programas de integração e de preparação dos estabelecimentos de ensino de modo a que estes possam atender à diversidade linguística e cultural dos seus aprendentes, para que possa ser dada a resposta adequada às suas necessidades específicas.

Investigações desta natureza podem produzir resultados capazes de oferecer novas perspectivas e diretrizes importantes para a prática pedagógica. Usando esses resultados como base, poderá ser possível formular abordagens de ensino que garantam o sucesso de aprendizagem dos refugiados, contribuindo para o seu desempenho linguístico, favorecendo, inevitavelmente, a sua inclusão social e participação ativa na sociedade de acolhimento.

Desta forma, identificar barreiras no ensino desde grupos criará oportunidades para o desenvolvimento linguístico em contextos de refúgio. Numa altura em que o número de deslocados de forma involuntária continua a aumentar, atender às necessidades educacionais e integrativas dos refugiados constitui um passo essencial para a promoção da equidade e justiça social.

Limitações

O presente estudo apresenta algumas limitações metodológicas. A primeira diz respeito à amostra limitada de refugiados que concordaram em participar nesta investigação, o que restringe a generalização dos resultados. Para além disso, uma limitação importante está relacionada com a autoavaliação feita pelos refugiados sobre a sua exposição a eventos traumáticos. Considerando a delicadeza da questão, e numa tentativa de evitar transtornar os participantes, foi tomada a decisão de tornar essa questão facultativa. Embora todos os refugiados tenham respondido, a escala usada foi demasiado simplista face à complexidade de situações vividas pelos participantes.

Para além disso, as opções fornecidas no questionário podem não ter captado com precisão o grau dos sintomas de trauma psicológico manifestados pelos participantes.

Assim, investigações futuras neste âmbito poderão beneficiar da colaboração com profissionais da área da psicologia de forma a usar instrumentos mais adequados para o diagnóstico de transtornos psicológicos, garantindo uma melhor compreensão do impacto do trauma na vida, e no processo de aquisição linguística dos refugiados.

Ainda assim, o presente estudo foi capaz de fornecer informações importantes sobre o processo de integração dos refugiados na sociedade portuguesa, nomeadamente sobre a sua aquisição de português L2.

REFERÊNCIAS

- Alba, R., Sloan, J., & Sperling, J. (2011). The Integration Imperative: The Children of Low-Status Immigrants in the Schools of Wealthy Societies. *Annual Review of Sociology*, 37(1), 395–415. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-081309-150219>
- Armon-Lotem, S., & Marinis, T. (2015). 5. Sentence Repetition. Em S. Armon-Lotem, J. De Jong, & N. Meir (Eds.), *Assessing Multilingual Children* (pp. 95–122). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783093137-007>
- Arnold, J.; & Brown, D. (1999). A map of the terrain. In Arnold, J (ed), *Affect in Language Learning* (1-24) Cambridge: Cambridge University Press.
- Asher, J. J., & García, R. (1969). The Optimal Age to Learn a Foreign Language. *The Modern Language Journal*, 53(5), 334–341. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1969.tb04603.x>
- Bacon, S. M., & Finnemann, M. D. (1992). Sex differences in self-reported beliefs about foreign-language learning and authentic oral and written input. *Language learning*, 42(4), 471-495.
- Baddeley, A., de la Mata, M., & Sánchez, J. A. (1998). *Memoria humana: teoría y práctica*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- Bain, S. K., McCallum, R. S., Bell, S. M., Cochran, J. L., & Sawyer, S. C. (2010). Foreign language learning aptitudes, attitudes, attributions, and achievement of postsecondary students identified as gifted. *Journal of Advanced Academics*, 22(1), 130-156.
- Beglar, D., & Hunt, A. (1999). Revising and validating the 2000 word level and university word level vocabulary tests. *Language testing*, 16(2), 131-162.
- Birdsong, D. (2005). Interpreting age effects in second language acquisition. *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*, 109, 127.
- Blair, R. G. (2000). Risk factors associated with PTSD and major depression among Cambodian refugees in Utah. *Health & Social Work*, 25(1), 23-30.
- Bley-Vroman, R. (2009). THE EVOLVING CONTEXT OF THE FUNDAMENTAL DIFFERENCE HYPOTHESIS. *Studies in Second Language Acquisition*, 31(2), 175–198. <https://doi.org/10.1017/S0272263109090275>
- Boyle, J. P. (1987). Sex differences in listening vocabulary. *Language learning*, 37(2), 273-284.
- Bremner, J. D., Scott, T. M., Delaney, R. C., Southwick, S. M., Mason, J. W., Johnson, D. R., ... & Charney, D. S. (1993). Deficits in short-term memory in posttraumatic stress disorder. *The American journal of psychiatry*, 150(7), 1015-1019.
- Brzozowska, A., Górny, A., Sobczak-Szelc, K., & Cetrez, Ö. (2020). *Questionnaire for the survey—Turkey & Sweden*. Centre of Migration Research, University of Warsaw & Uppsala University. <https://ec.europa.eu/research/participants/documents/downloadPublic?documentIds=080166e5c03bf6f3&appId=PPGMS>

Brücker, H., Ette, A., Grabka, M. M., Kosyakova, Y., Niehues, W., Rother, N., Spieß, C. K., Zinn, S., Bujard, M., Cardozo Silva, A. R., Décieux, J. P., Maddox, A., Milewski, N., Sauer, L., Schmitz, S., Schwanhäuser, S., Siegert, M., Steinhauer, H., & Tanis, K. (2023). Ukrainian Refugees in Germany: Evidence From a Large Representative Survey. *Comparative Population Studies*, 48. <https://doi.org/10.12765/CPoS-2023-16>

Burstall, C. (1975). French in the Primary School: The British Experiment. *Canadian Modern Language Review*, 31(5), 388-402.

Campfield, D. E., & Murphy, V. A. (2014). Elicited imitation in search of the influence of linguistic rhythm on child L2 acquisition. *System*, 42, 207–219. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.002>

Carroll, J. B. (1981). Twenty-five years of research on foreign language aptitude . In K. C. Diller (ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, MA: Newbury House, 83–118.

Carroll, J. B. (1990). Cognitive abilities in foreign language aptitude: Then and now. *Language aptitude reconsidered*, 11-29.

Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge University Press.

Carroll, J. B., & Sapon, S. (2002). *Modern Language Aptitude Test MLAT: Manual 2002 Edition*. Second Language Testing.

Chrabaszcz, A., Anisimova, V., Antropova, J., Bikina, D., Menukhova, A., Mirabo, S., Odnoshivkina, V., Shcherbakova, A., Tikhomirova, A., & Zmievskaya, T. (2022). Creating communities of practice for fostering second language learning in people in crisis. *East European Journal of Psycholinguistics*, 9(2). <https://doi.org/10.29038/eejpl.2022.9.2.chr>

Clarke, G. N., Sack, W. H., Ben, R., Lanham, K., & Him, C. (1993). English Language Skills in a Group of Previously Traumatized Khmer Adolescent Refugees: *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 181(7), 454–455. <https://doi.org/10.1097/00005053-199307000-00009>

Cohon Jr, J. D. (1981). Part V: Adjustment: Psychological adaptation and dysfunction among refugees. *International Migration Review*, 15(1-2), 255-275.

Correia, L., & Flores, C. (2021). Questionário sociolinguístico parental para famílias emigrantes bilingues (QuesFEB): uma ferramenta de recolha de dados sociolinguísticos de crianças falantes de herança. *Linguística: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 16, 75–102. <https://doi.org/10.21747/16466195/ling16a3>

Correia, L., Lobo, M., & Flores, C. (2024). Sentence repetition task for European Portuguese: Results from a study with monolingual and Portuguese-German bilingual children. *Language Acquisition*, 1–31. <https://doi.org/10.1080/10489223.2024.2346586>

Corvo, K., & Peterson, J. (2005). Post-Traumatic Stress Symptoms, Language Acquisition, and Self-Sufficiency: A Study of Bosnian Refugees. *Journal of Social Work*, 5(2), 205–219. <https://doi.org/10.1177/1468017305054974>

Costa, B. (2022). *O impacto de fatores de motivação na aprendizagem de português língua estrangeira: Análise de estratégias usadas por professores em sala de aula e seus efeitos* [Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10451/51743>

Davidson, G.R., Murray, K.E., & Schweitzer, R.D. (2008). Review of refugee mental health and wellbeing: Australian perspectives. *Australian Psychologist*, 43, 1601–74.

Davies, B. (2004). The gender gap in modern languages: A comparison of attitude and performance in year 7 and year 10. *The Language Learning Journal*, 29(1), 53–58. <https://doi.org/10.1080/09571730485200111>

De Wilde, V., Brysbaert, M., & Eyckmans, J. (2021). FORMAL VERSUS INFORMAL L2 LEARNING: HOW DO INDIVIDUAL DIFFERENCES AND WORD-RELATED VARIABLES INFLUENCE FRENCH AND ENGLISH L2 VOCABULARY LEARNING IN DUTCH-SPEAKING CHILDREN? *Studies in Second Language Acquisition*, 44(1), 87–111. <https://doi.org/10.1017/S0272263121000097>

DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 42-46). Cambridge: Cambridge University Press.

DeKeyser, R. M. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 22(4), 499-533.

Dohrenwend, B. P. (1961). The social psychological nature of stress: A framework for causal inquiry. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62(2), 294.

Dohrenwend, B. P. (1961). The social psychological nature of stress: A framework for causal inquiry. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62(2), 294–302. <https://doi.org/10.1037/h0040573>

Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43–59. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000034>

Eckert, K., & Frosi, V. M. (2015). Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: Princípios teóricos e conceitos-chave. *Domínios de Linguagem*, 9(1), 198–216. <https://doi.org/10.14393/DL17-v9n1a2015-10>

Ellis, R. (1999). *The Study of Second Language Acquisition*. 1ª Edição.

Ellis, R. (2002a). The place of grammar instruction in the second/foreign curriculum. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp. 17– 34). Mahwah, NJ: Lawrence ErlbaumAssociates.

Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly*, 40, 1, 83-107(25)

Ellis, R. (2009). Implicit and explicit learning, knowledge, and instruction. In Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philip, J., & Reinders, H. Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing, and teaching. (pp. 3-25). Buffalo: Multilingual Matters.

Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2002). Doing focus-on-form. *System*, Vol.30 (4), pp.419-432.

Erlam, R. (2006). Elicited Imitation as a Measure of L2 Implicit Knowledge: An Empirical Validation Study. *Applied Linguistics*, 27(3), 464–491. <https://doi.org/10.1093/applin/aml001>

eurostat. "Population and Migration - Eurostat." *Ec.europa.eu*, 2024, ec.europa.eu/eurostat/web/ukraine/population-migration.

Fiéis A., & Madeira, A. (2016). Clíticos e objetos nulos na aquisição de português L2. *Revista Da Associação Portuguesa De Linguística*, (1), 441–462. <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln1ano2016a19>

Fiéis, A., Madeira, A., & Teixeira, J. (2023). Colocação de clíticos em PE L2: Percurso de desenvolvimento e estado final. *Revista Da Associação Portuguesa De Linguística*, (10), 115–137. <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln10ano2023a7>

Flores, C. (2013). Português Língua Não Materna. Discutindo conceitos de uma perspetiva linguística. In R. Bizarro, M.A. Moreira & C.Flores (eds.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino* (pp. 35 – 46). Lisboa: Lidel. <http://hdl.handle.net/1822/23009>

Gaillard, S., & Tremblay, A. (2016). Linguistic Proficiency Assessment in Second Language Acquisition Research: The Elicited Imitation Task. *Language Learning*, 66(2), 419–447. <https://doi.org/10.1111/lang.12157>

Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. Peter Lang.

Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (1981). On the development of the attitude/motivation test battery. *Canadian Modern Language Review*, 37(3), 510-525.

Gardner, R.C. (1979) Social psychological aspects of second language acquisition. In: Giles H, Clair R, editors, *Language and social psychology* Oxford: Blackwell Press. Pp. 287–301.

Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Gass, S. (1986). Sex differences in NNS/NNS interactions. *Talking to learn: Conversation in second language acquisition/Newbury House*.

Hoppen, T. H., Priebe, S., Vetter, I., & Morina, N. (2021). Global burden of post-traumatic stress disorder and major depression in countries affected by war between 1989 and 2019: A systematic review and meta-analysis. *BMJ Global Health*, 6(7), e006303. <https://doi.org/10.1136/bmjgh-2021-006303>

Hughes, A. (1979). Aspects of a Spanish adult's acquisition of English. *Interlanguage Studies Bulletin*, 4, 49–65.

Hvidtfeldt, C., Schultz-Nielsen, M. L., Tekin, E., & Fosgerau, M. (2018). An estimate of the effect of waiting time in the Danish asylum system on post-resettlement employment among refugees: Separating the pure delay effect from the effects of the conditions under which refugees are waiting. *PLOS ONE*, 13(11), e0206737. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0206737>

Johnson, R. K., & Swain, M. (1997). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge University Press.

Khawaja, N. G., White, K. M., Schweitzer, R. & Greenslade J. (2008). Difficulties and coping strategies of Sudanese refugees: A qualitative approach. *Transcultural Psychiatry*, 45(3), 489 – 512.

Kosyakova, Y., & Brenzel, H. (2020). The role of length of asylum procedure and legal status in the labour market integration of refugees in Germany. *Soziale Welt*, 71(H. 1/2), 123-159.

Kosyakova, Y., Kristen, C., & Spörlein, C. (2022). The dynamics of recent refugees' language acquisition: How do their pathways compare to those of other new immigrants? *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48(5), 989–1012. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2021.1988845>

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.

Kuhlemeier, H., Van Den Bergh, H., & Melse, L. (1996). Attitudes and achievements in the first year of German language instruction in Dutch secondary education. *The Modern Language Journal*, 80(4), 494-508.

Leiria, I., Queiroga, M. J., & Soares, N. V. (2006). Português Língua não Materna no Currículo Nacional, Orientações Nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas. *Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular*.

Lenneberg, E. H. (1967). The Biological Foundations of Language. *Hospital Practice*, 2(12), 59–67. <https://doi.org/10.1080/21548331.1967.11707799>

Li, S. (2014). The Associations Between Language Aptitude and Second Language Grammar Acquisition: A Meta-Analytic Review of Five Decades of Research. *Applied Linguistics*, 36(3), 385–408. <https://doi.org/10.1093/applin/amu054>

Lindert, J., Ehrenstein, O. S. V., Priebe, S., Mielck, A., & Brähler, E. (2009). Depression and anxiety in labor migrants and refugees – A systematic review and meta-analysis. *Social Science & Medicine*, 69(2), 246–257. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.04.032>

Liu, Y. (2014). Motivation and Attitude: Two Important Non-Intelligence Factors to Arouse Students' Potentialities in Learning English. *Creative Education*, 05(14), 1249–1253. <https://doi.org/10.4236/ce.2014.514140>

Lotzin, A., Morozova-Larina, O., Paschenko, S., Paetow, A., Schratz, L., Keller, V., & Krupelnyska, L. (2023). War-related stressors and ICD-11 (complex) post-traumatic stress disorders in Ukrainian students living in Kyiv during the Russian-Ukrainian war. *Psychiatry Research*, 115561. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2023.115561>

Mao, Z. (2011). A Study on L2 Motivation and Applications in Reading Class in Senior High School. *Theory and Practice in Language Studies*, 1, 1731-1739.

Martinovic, B., Van Tubergen, F., & Maas, I. (2009). Dynamics of interethnic contact: A panel study of immigrants in the Netherlands. *European Sociological Review*, 25(3), 303-318.

Medley, M. (2012). A role for English language teachers in trauma healing. *TESOL Journal* 3, 110-125.

Nardelli, Marina & Maria Lobo (2018) Clitic omission in bilingual Portuguese-Spanish acquisition. In Anna Gavarró (org.) *On the Acquisition of the Syntax of Romance*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 119-145

Nicholson, B. L. (1997). The influence of pre-emigration and postmigration stressors on mental health: A study of Southeast Asian refugees. *Social Work Research*, 21(1), 19-31.

Norris, J., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417–528.

Nunan, D. (2004). Task-based language teaching. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Nyikos, M. (1990). Sex-related differences in adult language learning: Socialization and memory factors. *The modern language journal*, 74(3), 273-287.

Oller, J. Language Tests at School, (1979), London: Longman.

Oyama, S. (1976). A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of psycholinguistic research*, 5, 261-283.

Pae, T.-I. (2004). Gender effect on reading comprehension with Korean EFL learners. *System*, 32(2), 265–281. <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.09.009>

Panchenko, T., & Poutvaara, P. (2022). *Intentions to stay and employment prospects of refugees from Ukraine* (No. 46). EconPol Policy Brief.

Patkowski, M. (1980) The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning* 30: 449–472.

Planelles Almeida M, Duñabeitia JA and Doquin de Saint Preux A (2022) *The VIDAS Data Set: A Spoken Corpus of Migrant and Refugee Spanish Learners*. *Front. Psychol.* 12:798614. doi: 10.3389/fpsyg.2021.798614

Plokhy, S. (2023). *A Guerra Russo-Ucraniana—O regresso da História* (1ª). Editorial Presença.

Population Data Portal. (2024). Unfpa.org.
https://pdp.unfpa.org/?_ga=2.118309001.1880990618.1728347196-1444935518.1722961007&country=804&data_id=dataSource_8-6%3A231%2CdataSource_8-1%3A2%2B10%2B11%2CdataSource_8-2%3A727%2CdataSource_8-5%3A2849&page=Explore-Indicators

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

Robinson, P. (2005). Aptitude and second language acquisition. *Annual review of applied linguistics*, 25, 46-73.

Sim-Sim, I., (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Smoor, L. (2017). Understanding the Narratives Explaining the Ukrainian Crisis: Identity Divisions and Complex Diversity in Ukraine. *Acta Universitatis Sapientiae, European and Regional Studies*, 11(1), 63–96. <https://doi.org/10.1515/auseur-2017-0004>

Söndergaard, H. P., & Theorell, T. (2004). Language acquisition in relation to cumulative posttraumatic stress disorder symptom load over time in a sample of resettled refugees. *Psychotherapy and psychosomatics*, 73(5), 320-323.

Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning*, 60 (2), 263–308. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00562.x>

Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied linguistic research*. Oxford university press.

Stevens, C. A. (2001). Perspectives on the meanings of symptoms among Cambodian refugees. *Journal of Psychology*, 37(1), 81-98.

The jamovi project (2024). *jamovi* (Version 2.5) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>

Tinghög, P., Malm, A., Arwidson, C., Sigvardsdotter, E., Lundin, A., & Saboonchi, F. (2017). Prevalence of mental ill health, traumas and postmigration stress among refugees from Syria resettled in Sweden after 2011: A population-based survey. *BMJ Open*, 7(12), e018899. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-018899>

Tomaz, M., Lobo, M., Madeira, A., Soares-Jesel, C., & Vaz, S. (2020). Efeitos de dominância linguística e de tempo de exposição formal à língua na produção de pronomes clíticos por crianças bilingues português/francês. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, (7), 350-367.

Tubergen, Frank. (2010). Determinants of Second Language Proficiency among Refugees in the Netherlands. *Social Forces*. 89. 10.2307/40984545.

Translators Without Borders. "Languages of Ukraine: Interactive (EN)." *Translators Without Borders*, 2024, public.tableau.com/views/LanguagemapofUkraineV2/LanguagemapofUkraine?:language=en-US&:embed=y&:sid=&:redirect=auth&:embed_code_version=3&:loadOrderID=0&:display_count=y&publish=yes&:origin=viz_share_link.

Van Der Slik, F. W. P., Van Hout, R. W. N. M., & Schepens, J. J. (2015). The Gender Gap in Second Language Acquisition: Gender Differences in the Acquisition of Dutch among Immigrants from 88 Countries with 49 Mother Tongues. *PLOS ONE*, 10(11), e0142056. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0142056>

Van Moere, A. (2012). A psycholinguistic approach to oral language assessment. *Language Testing*, 29(3), 325–344. <https://doi.org/10.1177/0265532211424478>

Van Tubergen, F., Kogan, I., Kosyakova, Y., & Pötzschke, S. (2024). Self-selection of Ukrainian refugees and displaced persons in Europe. *Journal of Refugee Studies*, 37(1), 72–96. <https://doi.org/10.1093/jrs/fead089>

Williams, M., & Burden, R. (1997). Motivation in language learning: A social constructivist approach. *Cahiers de l'APLIUT*, 16(3), 19-27.

Woerkom, I. V. (2024). *The Netherlands: A refuge and home to all? A comparative study on the effect of the differing Dutch refugee policies in shaping the socio-economic integration of Syrian and Ukrainian refugees* (Tese de Mestrado).

Wyler, A. R., Masuda, M., & Holmes, T. H. (1971). Magnitude of life events and seriousness of illness. *Psychosomatic medicine*, 33(2), 115-122.

Wyler, A. R., Masuda, M., & Holmes, T. H. (1971). Magnitude of Life Events and Seriousness of Illness: *Psychosomatic Medicine*, 33(2), 115–122. <https://doi.org/10.1097/00006842-197103000-00003>

Zhou, C., & Li, X. (2021). LextPT: A reliable and efficient vocabulary size test for L2 Portuguese proficiency. *Behavior Research Methods*, 54(6), 2625–2639. <https://doi.org/10.3758/s13428-021-01731-1>

Zimmerman, K. J. (2004). *The role of vocabulary size in assessing second language vocabulary*. Brigham Young University.

ANEXOS

Anexo A

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Título do estudo: Aquisição de Português Língua Não Materna por refugiados ucranianos. Um estudo empírico.

Enquadramento: Esta investigação é realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Não Materna, da Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas da Universidade do Minho, sob orientação da Professora Doutora Cristina Flores, sendo os seus objetivos (i) a avaliação da aquisição de estruturas do Português por falantes nativos de ucraniano, com mais de 18 anos, desde que residem em Portugal, e (ii) a análise da influência de fatores pré e pós migratórios na aquisição do Português.

Explicação do estudo: A participação neste estudo é feita de forma autónoma e todas as tarefas serão efetuadas à distância, através da Internet, para que possa realizar todas as tarefas comodamente a partir de casa.

O estudo está dividido em três partes:

Parte I – Preenchimento de um questionário que visa recolher informações como a sua idade, género, nível de escolaridade, estado civil, língua materna e outras línguas que fala. Encontrará ainda uma questão sobre a sua experiência com eventos relacionados com a guerra, à qual poderá não responder, caso não se sinta à vontade para o fazer. O preenchimento do questionário poderá ser feito em Português, Ucraniano, Russo ou Inglês, e demora cerca de 5 minutos.

Parte II - Teste de vocabulário no qual verá 90 palavras, porém nem todas as palavras existem na língua portuguesa. A sua tarefa será decidir se as palavras existem ou não em Português, marcando com um “✓” as palavras que acha que existem, e com um “X” aquelas que acha que não existem. Poderá usar o tempo que achar necessário para completar esta tarefa.

Parte III – Realização de uma tarefa de repetição de frases. Nesta parte, ouvirá 24 frases curtas em Português, que terá de repetir o melhor que conseguir, tendo 10 segundos para o fazer. Apenas poderá ouvir cada frase uma vez, e a sua repetição será gravada de forma automática, tendo também apenas uma oportunidade para o fazer. Esta tarefa demora cerca de 8 minutos.

A experiência não deverá levar mais de 15 minutos a ser finalizada, no total, havendo a possibilidade de realizar as 3 tarefas em momentos diferentes. Para isso, basta aceder à experiência usando o link e o código de acesso atribuídos no email, podendo retomar a tarefa desde o ponto em que a deixou.

Caso decida completar a experiência em dias diferentes, pedimos que a complete no prazo de uma semana.

Condições e financiamento: A participação neste estudo é voluntária, podendo desistir do mesmo em qualquer momento sem quaisquer consequências. O presente estudo mereceu o Parecer favorável da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho. Não existe qualquer contrapartida financeira ou outra para a participação neste estudo.

Confidencialidade e anonimato: As informações fornecidas são confidenciais e serão utilizadas apenas para efeitos de investigação e realização de trabalhos académicos, contribuindo para o avanço do conhecimento científico nesta área. Todos os dados são anónimos e serão analisados usando um código de identificação. Apenas as investigadoras terão acesso aos dados do estudo.

Caso pretenda notificar algum aspeto relativo à proteção dos seus dados, deverá fazê-lo, por escrito, dirigindo notificação ao Encarregado de Proteção de Dados da Universidade do Minho (protecaodados@uminho.pt).

Agradecemos desde já a sua colaboração!

A investigadora:

Maria João Quintãos

Mestrado em Português Língua Não Materna, Universidade do Minho

E-mail: mariaquintaos@hotmail.com

- ☐ Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Anexo B

Questionário Sociolinguístico

1. Idade: tenho _____ anos.
2. Género:
 - ☐ Masculino
 - ☐ Feminino
 - ☐ Outro
 - ☐ Prefiro não dizer
3. Estado civil:
 - ☐ Solteiro(a)
 - ☐ Casado (a)
 - ☐ Divorciado (a)
 - ☐ Viúvo (a)
 - ☐ Prefiro não dizer
4. Tem filhos?
 - ☐ Sim
 - ☐ Não
5. País de nascimento:
 - ☐ Nasci na Ucrânia.
 - ☐ Outro. Qual? _____
6. Se **não** nasceu na Ucrânia, quantos anos viveu nesse país? _____ anos.
7. De que região da Ucrânia é originário/a? _____
8. Língua(s) materna(s):
 - ☐ Ucraniano
 - ☐ Russo
 - ☐ Outra. Qual? _____
9. Quando saiu da Ucrânia? (MM/YYYY) _____
10. Quando chegou a Portugal? (MM/YYYY) _____
11. Qual é o seu local de residência? _____
12. Nível de instrução:
 - ☐ Doutoramento
 - ☐ Mestrado
 - ☐ Formação Profissional
 - ☐ Ensino Secundário
 - ☐ Menos que o Ensino Secundário

13. Com quem viajou para Portugal?
- ☐ Viajei sozinho(a)
 - ☐ Viajei com o meu parceiro(a)
 - ☐ Viajei com o(s) meu(s) filho(s)
 - ☐ Viajei com os meus pais
 - ☐ Viajei com amigos
 - ☐ Outra: _____
14. Qual era a sua profissão na Ucrânia? _____
15. Situação profissional atual: _____
16. Qual é a sua profissão atual?
- ☐ Desempregado
 - ☐ Estudante
 - ☐ Outra: _____
17. Considera que foi fácil começar a trabalhar após a chegada a Portugal?
- ☐ Sim
 - ☐ Não
18. Que nível de português é necessário para o seu emprego atual?
- ☐ Sem proficiência
 - ☐ Apenas competências básicas de comunicação
 - ☐ Bom domínio/ bom conhecimento prático
 - ☐ Muito bom domínio
 - ☐ Excelente domínio/ muito bom conhecimento oral e escrito
 - ☐ Quase nativo / fluente
19. Frequenta ou já frequentou aulas de português?
- ☐ Sim
 - ☐ Não
- 19.1. Se sim, em que instituição? _____
- 19.2. Se não estuda português, indique as razões:
- ☐ Não considero necessário
 - ☐ É muito difícil
 - ☐ Outra: _____
20. Quando é que começou a frequentar as aulas de português?
- ☐ Há menos de 6 meses
 - ☐ Entre 6 meses e um ano
 - ☐ Há mais de um ano
21. Avalie a sua motivação para aprender português quando iniciou as aulas, sendo 0 “não queria aprender, mas precisava de o fazer” e 5 “estava muito motivado para aprender português”: _____

22. Avalie a sua motivação para aprender português neste momento, sendo 0 “não queria aprender, mas preciso de o fazer” e 5 “estou muito motivado para aprender português”: _____

23. Como avalia o seu domínio da língua portuguesa?

23.1. Falo

☐ fluentemente português (como uma língua materna);

☐ bem português (consigo manter conversações mais longas em português);

☐ mais ou menos bem português (consigo manter apenas uma conversação simples em português)

☐ mal português (só sei dizer algumas palavras e frases curtas)

23.2. Compreendo

☐ perfeitamente português (como uma língua materna);

☐ bem português (consigo perceber conversações mais longas);

☐ mais ou menos bem português (consigo perceber apenas uma conversação simples e em ritmo lento);

☐ mal português (só percebo algumas palavras e frases curtas)

24. Como avalia o seu domínio da língua **inglesa** na produção e na compreensão da língua?

24.1. Falo

☐ fluentemente inglês (como uma língua materna);

☐ bem inglês (consigo manter conversações mais longas em inglês);

☐ mais ou menos bem (consigo manter apenas uma conversação simples em inglês);

☐ mal inglês (só sei dizer algumas palavras e frases curtas)

24.2. Compreendo

- ☐ perfeitamente inglês (como uma língua materna);
- ☐ bem inglês (consigo perceber conversações mais longas);
- ☐ mais ou menos bem inglês (consigo perceber apenas uma conversação simples e em ritmo lento);
- ☐ mal inglês (só percebo algumas palavras e frases curtas)

25. Qual a frequência de uso das línguas no seu dia a dia? (o total deve ser igual a 100%)

_____ Português

_____ Ucrainiano

_____ Inglês

_____ Outra

26. Tem planos para regressar à Ucrânia?

- ☐ Planeio regressar em breve;
- ☐ Regressarei quando me sentir seguro/a lá;
- ☐ Não planeio regressar à Ucrânia e pretendo permanecer em Portugal;
- ☐ Não planeio regressar à Ucrânia e pretendo sair de Portugal;
- ☐ Ainda não sei.

27. Viveu acontecimentos traumáticos relacionados com a guerra?

- ☐ Não, nem conheço pessoas diretamente afetadas;
- ☐ Não, nem eu nem a minha família, mas conheço pessoas afetadas;
- ☐ Sim, antes de deixar a Ucrânia testemunhei diretamente situações traumáticas;
- ☐ Sim, sofri diretamente acontecimentos traumáticos relacionados com a guerra.

Se quiser, pode usar a caixa abaixo para dar mais informações sobre essas situações.

Anexo C

Tabela 22. Estímulos da Tarefa de Imitação Provocada (lista completa)

NÍVEL	TIPO	SUBTIPO	ESTÍMULO
C1	Indicativo	futuro perifrástico	Ele vai limpar a mesa na cozinha. Os meninos vão comer as maçãs no jardim.
		pretérito perfeito	Ela bebeu o sumo com a palhinha.
	Completiva	não finita	A prima pintou o desenho com os lápis. A menina quer comer um gelado na praia.
			O avô quer passear comigo na praia.
C2	Completiva	finita	A menina sonhou que tinha um chapéu azul. O pai contou que subiu ao cimo da montanha.
			Tu vês o rapaz que empurrou a menina. Eu vejo o leão que assustou o tigre.
	Conjuntivo	presente	Talvez o pai esteja no trabalho amanhã. Talvez o avô venha cá a casa de tarde.
			Talvez o comboio chegasse a horas à estação. Talvez a menina estivesse com medo do cão.
	Passiva Curta	agentiva	A menina foi pintada na festa. O rapaz foi assaltado na rua.
			O pirata foi avistado na ilha. A cobra foi sentida debaixo da cama.
		não agentiva	O gato do avô só o arranhou na perna. O chefe da tia chamou-a para o jantar.
			O dono da loja fechou-a depois do almoço.
	Relativa	objeto	Eu vi o cão que o gato arranhou. Tu viste o rapaz que desenhou a mulher.

Anexo D

Tabela 23. Perfil sociolinguístico do subgrupo de refugiados ucranianos

Participante	Idade	Sexo	Estado Civil	Região da Ucrânia	Língua(s) Materna(s)	Há quantos meses está em Portugal?	Com quem viajou para Portugal?	Nível de instrução
P1	25	F	Casado	Donetsk	Ucraniano, Russo	26	Parceiro	Pós-Graduação
P2	19	F	Solteiro	Rivine	Ucraniano	27	Irmão(s)	Ensino Secundário
P3	29	F	Casado	Zaporijia	Ucraniano, Russo	26	Parceiro	Formação Profissional
P4	31	M	Casado	Odessa	Ucraniano, Russo	26	Parceiro, Amigos	Formação Profissional
P5	38	F	Casado	Kharkiv	Ucraniano, Russo	26	Filhos	Pós-Graduação
P6	54	F	Viúvo	Kharkiv	Ucraniano	27	Sozinho	Pós-Graduação
P7	35	F	Solteiro	Kyiv	Ucraniano, Russo	27	Parceiro, Pais	Formação Profissional
P8	31	F	Solteiro	Kharkiv	Ucraniano, Russo	27	Sozinho	Pós-Graduação
P9	38	F	Casado	Odessa	Russo	27	Filhos	Formação Profissional
P10	46	F	Casado	Zakarpatska	Ucraniano, Russo	17	Filhos	Pós-Graduação
P11	51	F	Viúvo	Odessa	Ucraniano, Russo	27	Sozinho	Doutoramento
P12	52	F	Casado	Nicolaev	Ucraniano, Russo	26	Filhos	Pós-Graduação
P13	39	F	Casado	Kyiv	Ucraniano	28	Parceiro, Filhos	Menos que o secundário
P14	47	F	Solteiro	Dnipro	Ucraniano, Russo	26	Filhos	Pós-Graduação
P15	39	F	Divorciado	Dnipro	Ucraniano, Russo	25	Filhos	Pós-Graduação
P16	41	F	Casado	Kharkiv	Ucraniano, Russo	29	Parceiro, Filhos	Pós-Graduação
P17	42	F	Casado	Kherson	Ucraniano, Russo	26	Filhos, Pais	Formação Profissional
P18	32	F	Solteiro	Kyiv	Ucraniano, Russo	26	Amigos	Pós-Graduação
P19	35	M	Casado	Kharkiv	Ucraniano, Russo	18	Parceiro, Filhos	Pós-Graduação
P20	43	F	Casado	Kharkiv	Russo	27	Filhos	Pós-Graduação

Tabela 24. Perfil sociolinguístico do subgrupo de refugiados ucranianos (continuação)

Motivação para aprender português								
Participante	Frequenta aulas de português?	Tempo de instrução	à chegada	atualmente	Uso de português	Uso de ucraniano	Uso de Inglês	Uso de Russo
P1	Sim	Há menos de 6 meses	2	3	10%	60%	30%	0%
P2	Sim	Há mais de 1 ano	3	0	0%	70%	30%	0%
P3	Sim	Há mais de 1 ano	5	4	10%	60%	30%	0%
P4	Sim	Há mais de 1 ano	3	3	10%	60%	30%	0%
P5	Sim	Há mais de 1 ano	5	3	10%	0%	10%	80%
P6	Sim	Há mais de 1 ano	4	4	20%	60%	10%	10%
P7	Não	NA	2	4	10%	30%	20%	40%
P8	Sim	Entre 6 meses e 1 ano	5	5	25%	25%	25%	25%
P9	Sim	Há mais de 1 ano	5	5	50%	30%	20%	0%
P10	Sim	Há menos de 6 meses	5	5	30%	60%	10%	0%
P11	Sim	Há mais de 1 ano	4	5	0%	40%	30%	30%
P12	Sim	Há mais de 1 ano	3	5	10%	30%	10%	50%
P13	Sim	Há mais de 1 ano	3	4	20%	60%	20%	0%
P14	Sim	Há mais de 1 ano	4	2	10%	10%	30%	50%
P15	Sim	Entre 6 meses e 1 ano	5	3	10%	40%	40%	10%
P16	Sim	Há mais de 1 ano	5	5	20%	20%	40%	20%
P17	Sim	Há mais de 1 ano	5	5	20%	40%	30%	10%
P18	Sim	Entre 6 meses e 1 ano	5	3	10%	10%	60%	20%
P19	Sim	Há mais de 1 ano	4	4	10%	50%	10%	30%
P20	Sim	Há mais de 1 ano	4	2	10%	10%	20%	60%

Tabela 25. Perfil sociolinguístico do subgrupo de refugiados ucranianos (continuação)

Participante	Tem planos para regressar à Ucrânia?	Viveu acontecimentos traumáticos relacionados com a guerra?	Resultado LextPT
P1	Regresso quando me sentir seguro/a	Sim, sofri diretamente acontecimentos traumáticos relacionados com a guerra	36
P2	Pretendo regressar em breve	Sim, antes de deixar a Ucrânia testemunhei diretamente situações traumáticas	34,5
P3	Regresso quando me sentir seguro/a	Não, nem eu nem a minha família, mas conheço pessoas afetadas	37
P4	Ainda não sei	Não, nem eu nem a minha família, mas conheço pessoas afetadas	36
P5	Ainda não sei	Sim, antes de deixar a Ucrânia testemunhei diretamente situações traumáticas	36,5
P6	Não planeio regressar à Ucrânia e pretendo permanecer em Portugal	Sim, sofri diretamente acontecimentos traumáticos relacionados com a guerra	38
P7	Ainda não sei	Sim, sofri diretamente acontecimentos traumáticos relacionados com a guerra	39
P8	Não planeio regressar à Ucrânia e pretendo permanecer em Portugal	Sim, sofri diretamente acontecimentos traumáticos relacionados com a guerra	41,5
P9	Não planeio regressar à Ucrânia e pretendo permanecer em Portugal	Não, nem eu nem a minha família, mas conheço pessoas afetadas	44
P10	Regresso quando me sentir seguro/a	Não, nem eu nem a minha família, mas conheço pessoas afetadas	29,5
P11	Não planeio regressar à Ucrânia e pretendo permanecer em Portugal	Sim, antes de deixar a Ucrânia testemunhei diretamente situações traumáticas	41,5
P12	Regresso quando me sentir seguro/a	Sim, sofri diretamente acontecimentos traumáticos relacionados com a guerra	47,5
P13	Não planeio regressar à Ucrânia e pretendo permanecer em Portugal	Não, nem eu nem a minha família, mas conheço pessoas afetadas	29,5
P14	Regresso quando me sentir seguro/a	Sim, antes de deixar a Ucrânia testemunhei diretamente situações traumáticas	45,5
P15	Não planeio regressar à Ucrânia e pretendo permanecer em Portugal	Sim, sofri diretamente acontecimentos traumáticos relacionados com a guerra	38
P16	Não planeio regressar à Ucrânia e pretendo permanecer em Portugal	Não, nem eu nem a minha família, mas conheço pessoas afetadas	39,5
P17	Não planeio regressar à Ucrânia e pretendo permanecer em Portugal	Não, nem eu nem a minha família, mas conheço pessoas afetadas	50
P18	Não planeio regressar à Ucrânia e pretendo permanecer em Portugal	Não, nem eu nem a minha família, mas conheço pessoas afetadas	39,5
P19	Ainda não sei	Sim, antes de deixar a Ucrânia testemunhei diretamente situações traumáticas	40,5
P20	Regresso quando me sentir seguro/a	Sim, sofri diretamente acontecimentos traumáticos relacionados com a guerra	37,5

Anexo E

Tabela 26. Post Hoc Comparisons – Target Structure

Comparison		exp(B)	SE	z	p _{bonferroni}
Tipo	Tipo				
CI-ACC	Completiva_Finita	0.2989	0.2340	-1.54232	1.000
CI-ACC	Completiva_Não Finita	0.0137	0.0110	-5.33751	<.001
CI-ACC	Conjuntivo - presente	0.1323	0.1020	-2.62332	0.479
CI-ACC	Conjuntivo - pretérito	0.0645	0.0498	-3.54744	0.021
CI-ACC	Futuro P.	0.0644	0.0497	-3.55012	0.021
CI-ACC	Passiva agentiva curta	0.0231	0.0182	-4.77193	<.001
CI-ACC	Pass. não agentiva curta	0.0274	0.0215	-4.57691	<.001
CI-ACC	Passado	0.0195	0.0155	-4.96394	<.001
CI-ACC	Relativa_Objeto	0.0274	0.0215	-4.57450	<.001
CI-ACC	Relativa_Sujeito	0.0555	0.0431	-3.72277	0.011
Completiva_Finita	Completiva_Não Finita	0.0457	0.0391	-3.60770	0.017
Completiva_Finita	Conjuntivo - presente	0.4427	0.3700	-0.97498	1.000
Completiva_Finita	Conjuntivo - pretérito	0.2157	0.1796	-1.84225	1.000
Completiva_Finita	Futuro P.	0.2153	0.1792	-1.84492	1.000
Completiva_Finita	Passiva agentiva curta	0.0773	0.0652	-3.03605	0.132
Completiva_Finita	Pass. não agentiva curta	0.0917	0.0771	-2.84290	0.246
Completiva_Finita	Passado	0.0652	0.0552	-3.22692	0.069
Completiva_Finita	Relativa_Objeto	0.0915	0.0770	-2.84251	0.246
Completiva_Finita	Relativa_Sujeito	0.1857	0.1555	-2.01136	1.000
Completiva_Não Finita	Conjuntivo - presente	9.6886	7.9692	2.76091	0.317
Completiva_Não Finita	Conjuntivo - pretérito	4.7204	3.8019	1.92684	1.000
Completiva_Não Finita	Futuro P.	4.7114	3.7929	1.92537	1.000
Completiva_Não Finita	Passiva agentiva curta	1.6924	1.3507	0.65928	1.000
Completiva_Não Finita	Pass. não agentiva curta	2.0069	1.6017	0.87284	1.000
Completiva_Não Finita	Passado	1.4270	1.1397	0.44528	1.000
Completiva_Não Finita	Relativa_Objeto	2.0027	1.6003	0.86911	1.000
Completiva_Não Finita	Relativa_Sujeito	4.0652	3.2903	1.73276	1.000
Pass.Curta-V agent	Pass. não agentiva curta	1.1858	0.9378	0.21551	1.000
Pass.Curta-V agent	Passado	0.8432	0.6681	-0.21525	1.000
Pass.Curta-V agent	Relativa_Objeto	1.1833	0.9370	0.21256	1.000
Pass.Curta-V agent	Relativa_Sujeito	2.4020	1.9221	1.09511	1.000
Pass.Curta-V n/agent	Passado	0.7111	0.5632	-0.43053	1.000
Pass.Curta-V n/agent	Relativa_Objeto	0.9979	0.7896	-0.00268	1.000
Pass.Curta-V n/agent	Relativa_Sujeito	2.0256	1.6181	0.88364	1.000
Passado	Relativa_Objeto	1.4034	1.1129	0.42731	1.000
Passado	Relativa_Sujeito	2.8487	2.2847	1.30529	1.000
Relativa_Objeto	Relativa_Sujeito	2.0299	1.6236	0.88515	1.000

Anexo F

Tabela 27. Post Hoc Comparisons – Target Structure + Grammaticality

Comparison					
Tipo	Tipo	exp(B)	SE	z	p _{bonferroni}
CI-ACC	Completiva_Finita	0.5372	0.5034	-0.6631	1.000
CI-ACC	Completiva_Não Finita	0.0154	0.0133	-4.8194	<.001
CI-ACC	Conjuntivo - presente	0.1312	0.1128	-2.3630	0.997
CI-ACC	Conjuntivo - pretérito	0.5181	0.4835	-0.7046	1.000
CI-ACC	Futuro P.	0.0875	0.0746	-2.8593	0.234
CI-ACC	Passiva agentiva curta	0.0215	0.0184	-4.4851	<.001
CI-ACC	Pass. não agentiva curta	0.1312	0.1128	-2.3631	0.997
CI-ACC	Passado	0.0423	0.0360	-3.7236	0.011
CI-ACC	Relativa_Objeto	0.1312	0.1128	-2.3631	0.997
CI-ACC	Relativa_Sujeito	0.0752	0.0640	-3.0435	0.129
Completiva_Finita	Completiva_Não Finita	0.0287	0.0277	-3.6818	0.013
Completiva_Finita	Conjuntivo - presente	0.2443	0.2349	-1.4657	1.000
Completiva_Finita	Conjuntivo - pretérito	0.9645	0.9940	-0.0351	1.000
Completiva_Finita	Futuro P.	0.1629	0.1554	-1.9017	1.000
Completiva_Finita	Passiva agentiva curta	0.0400	0.0383	-3.3662	0.042
Completiva_Finita	Pass. não agentiva curta	0.2443	0.2349	-1.4657	1.000
Completiva_Finita	Passado	0.0788	0.0749	-2.6726	0.414
Completiva_Finita	Relativa_Objeto	0.2443	0.2349	-1.4657	1.000
Completiva_Finita	Relativa_Sujeito	0.1401	0.1333	-2.0646	1.000
Completiva_Não Finita	Conjuntivo - presente	8.5135	7.2451	2.5166	0.652
Completiva_Não Finita	Conjuntivo - pretérito	33.6187	32.1001	3.6814	0.013
Completiva_Não Finita	Futuro P.	5.6778	4.7374	2.0813	1.000
Completiva_Não Finita	Passiva agentiva curta	1.3953	1.1222	0.4141	1.000
Completiva_Não Finita	Pass. não agentiva curta	8.5135	7.2451	2.5166	0.652
Completiva_Não Finita	Passado	2.7469	2.2368	1.2409	1.000
Completiva_Não Finita	Relativa_Objeto	8.5135	7.2451	2.5166	0.652
Completiva_Não Finita	Relativa_Sujeito	4.8816	4.0731	1.9002	1.000
Conjuntivo - presente	Conjuntivo - pretérito	3.9489	3.7684	1.4392	1.000
Conjuntivo - presente	Futuro P.	0.6669	0.5695	-0.4744	1.000
Conjuntivo - presente	Passiva agentiva curta	0.1639	0.1383	-2.1431	1.000
Conjuntivo - presente	Relativa_Sujeito	0.5734	0.4897	-0.6512	1.000
Conjuntivo - pretérito	Futuro P.	0.1689	0.1599	-1.8789	1.000
Conjuntivo - pretérito	Passiva agentiva curta	0.0415	0.0393	-3.3609	0.043
Conjuntivo - pretérito	Pass. não agentiva curta	0.2532	0.2417	-1.4392	1.000
Conjuntivo - pretérito	Passado	0.0817	0.0770	-2.6578	0.433

Anexo G

Tabela 28. Post Hoc Comparisons – Identical Repetition

Comparison		exp(B)	SE	z	p _{bonferroni}
Tipo	Tipo				
CI-ACC	Completiva_Finita	1.34172	1.41378	0.2790	1.000
CI-ACC	Completiva_Não Finita	0.01097	0.00991	-4.9951	<.001
CI-ACC	Conjuntivo - presente	0.14579	0.12601	-2.2278	1.000
CI-ACC	Conjuntivo - pretérito	3.07127	3.89924	0.8838	1.000
CI-ACC	Futuro P.	0.25429	0.22417	-1.5533	1.000
CI-ACC	Passiva agentiva curta	0.02449	0.02142	-4.2409	0.001
CI-ACC	Pass. não agentiva curta	0.14579	0.12601	-2.2278	1.000
CI-ACC	Passado	0.34981	0.31415	-1.1696	1.000
CI-ACC	Relativa_Objeto	0.35420	0.31827	-1.1550	1.000
CI-ACC	Relativa_Sujeito	0.07255	0.06219	-3.0608	0.121
Completiva_Finita	Completiva_Não Finita	0.00817	0.00920	-4.2723	0.001
Completiva_Finita	Conjuntivo - presente	0.10866	0.11859	-2.0336	1.000
Completiva_Finita	Conjuntivo - pretérito	2.28905	3.27591	0.5787	1.000
Completiva_Finita	Futuro P.	0.18953	0.20931	-1.5060	1.000
Completiva_Finita	Passiva agentiva curta	0.01825	0.02010	-3.6346	0.015
Completiva_Finita	Pass. não agentiva curta	0.10866	0.11859	-2.0336	1.000
Completiva_Finita	Passado	0.26072	0.29127	-1.2033	1.000
Completiva_Finita	Relativa_Objeto	0.26399	0.29498	-1.1919	1.000
Completiva_Finita	Relativa_Sujeito	0.05407	0.05873	-2.6860	0.398
Completiva_Não Finita	Conjuntivo - presente	13.29296	11.75470	2.9258	0.189
Completiva_Não Finita	Conjuntivo - pretérito	280.04124	374.25967	4.2164	0.001
Completiva_Não Finita	Futuro P.	23.18662	21.33582	3.4163	0.035
Completiva_Não Finita	Passiva agentiva curta	2.23271	1.82309	0.9837	1.000
Completiva_Não Finita	Pass. não agentiva curta	13.29295	11.75472	2.9258	0.189
Completiva_Não Finita	Passado	31.89586	30.16959	3.6606	0.014
Completiva_Não Finita	Relativa_Objeto	32.29636	30.67346	3.6588	0.014
Completiva_Não Finita	Relativa_Sujeito	6.61545	5.64798	2.2131	1.000
Conjuntivo - presente	Conjuntivo - pretérito	21.06689	27.49115	2.3355	1.000
Conjuntivo - presente	Futuro P.	1.74428	1.57593	0.6158	1.000
Conjuntivo - presente	Passado	2.39946	2.21740	0.9471	1.000
Conjuntivo - presente	Relativa_Objeto	2.42958	2.25097	0.9582	1.000
Conjuntivo - presente	Relativa_Sujeito	0.49767	0.43029	-0.8071	1.000
Conjuntivo - pretérito	Futuro P.	0.08280	0.10886	-1.8949	1.000
Conjuntivo - pretérito	Passiva agentiva curta	0.00797	0.01049	-3.6718	0.013
Conjuntivo - pretérito	Pass. não agentiva curta	0.04747	0.06194	-2.3355	1.000
Conjuntivo - pretérito	Relativa_Sujeito	0.02362	0.03074	-2.8783	0.220
Futuro P.	Passiva agentiva curta	0.09629	0.08645	-2.6070	0.502
Futuro P.	Pass. não agentiva curta	0.57330	0.51797	-0.6158	1.000
Pass.Curta-V agent	Passado	14.28570	13.17995	2.8824	0.217
Pass.Curta-V agent	Relativa_Objeto	14.46508	13.39490	2.8852	0.215