Aquisição da morfologia de aspeto gramatical em português por falantes bilingues de chinês e português: dados de compreensão

Bruna Bragança[1]

[1]Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa

Resumo

O presente estudo visa investigar como as crianças bilingues de chinês e português compreendem o progressivo (imperfetivo) e o pretérito perfeito (perfetivo) em diferentes contextos em português. Pretende-se também compreender se os fatores extralinguísticos, como a experiência linguística e a idade de início de exposição regular ao português, influenciam a aquisição e a compreensão da morfologia aspetual. Assim, elaborámos uma tarefa de seleção de imagem, realizada por 43 falantes bilingues de chinês e português e 43 falantes nativos de português, entre os 6 e os 12 anos. Dos resultados obtidos observámos que estes falantes adquirem as propriedades aspetuais numa determinada sequência, começando por associar o perfetivo aos predicados télicos (*accomplishments* e *achievements*) e o progressivo a predicados durativos (atividades e *accomplishments*), verificando-se as principais dificuldades nos itens de *achievements* no progressivo, como prediz a Hipótese da Primazia do Aspeto. Embora os fatores extralinguísticos mostrem correlação com o nível de escolaridade dos falantes, não parecem influenciar significativamente a compreensão destas propriedades aspetuais.

Palavras-chave: Aquisição de morfologia aspetual, compreensão, crianças bilingues, experiência linguística, idade de início de exposição.

Abstract

This study aims to investigate how Chinese-Portuguese bilingual children understand the progressive (imperfective) and the simple past (perfective) in different contexts in Portuguese. We also want to understand whether extralinguistic factors, such as linguistic experience and the age at which children are regularly exposed to Portuguese, influence the acquisition and comprehension of aspectual morphology. We designed a picture selection task for 43 bilingual speakers of Chinese and Portuguese and 43 native speakers of Portuguese between the ages of 6 and 12. From the results obtained, we observed that these speakers acquire the aspectual properties in a certain sequence, starting by associating the perfective with telic predicates (accomplishments and achievements) and the progressive with durative predicates (activities and accomplishments), with the main difficulties in the achievement items in the progressive, as predicted by Aspect Primacy Hypothesis. Although extralinguistic factors show a correlation with the speakers' level of education, they don't seem to significantly influence the comprehension of these aspectual properties.

Keywords: Aspectual morphology acquisition, comprehension, bilingual children, language experience, age at first exposure.

1. Introdução

A investigação interlinguística tem atestado que a categoria gramatical de aspeto – que diz respeito às propriedades temporais internas de uma situação que a apresentam, por exemplo, como completa ou como estando ainda em desenvolvimento – é fundamental na linguagem humana, sendo expressa em todas as línguas, embora de formas diferentes (através de morfologia verbal, de morfemas aspetuais não afixados ao verbo, ou

ainda de advérbios e outros itens lexicais com conteúdo temporal). Assim, o aspeto caracteriza-se, em parte, pela sua universalidade e, em parte, pelos seus diversos meios de expressão. Portanto, o estudo da aquisição do sistema aspetual de uma segunda língua (L2) pode contribuir para a compreensão do processo de aquisição de uma L2 (Ayoun & Salaberry, 2008).

A marcação da morfologia de aspeto gramatical difere no português e no chinês, pois, ao contrário do português, em que o aspeto é marcado predominantemente pela flexão verbal, em chinês, os falantes utilizam locativos, expressões temporais e marcadores para expressarem os valores aspetuais das predicações.

Ao longo deste artigo procuraremos investigar como crianças bilingues de chinês e português compreendem e adquirem o uso do presente progressivo e do pretérito perfeito em diferentes contextos, considerando também se os fatores extralinguísticos como o Índice de Exposição Linguística (IExpL) e a Idade de Início de Exposição Regular ao Português (IdERP) influenciam a aquisição das propriedades aspetuais.

Este artigo está dividido em quatro secções. Na secção 2 e 3 apresentaremos uma breve síntese dos pressupostos e das questões que orientaram esta investigação, respetivamente. Na secção seguinte apresentaremos a metodologia e por fim, na secção 5, apresentaremos os resultados e as conclusões a que chegámos.

2. Breve abordagem dos conceitos

Sendo objetivo do presente trabalho investigar como os falantes bilingues de chinês e português compreendem e adquirem a morfologia de aspeto gramatical, partimos do que já vem sendo descrito na literatura ao longo dos anos sobre este tópico. Assim, nesta secção, começamos por rever os conceitos relacionados com o aspeto e a aquisição destas propriedades e, em seguida, iremos abordar algumas questões sobre o bilinguismo, que nos parecem pertinentes para este trabalho.

2.1. Aspeto

A informação aspetual de uma frase é dada por duas vias: através de pontos de vista expressos morfologicamente (aspeto gramatical ou *viewpoint*) e através da natureza semântica dos predicados e dos seus argumentos externos e internos (aspeto lexical ou *Aktionsart*) (Smith, 1991).

Quanto ao aspeto gramatical em português, destacamos os valores do perfetivo[1] e do progressivo (de Swart, 2012). De acordo com Smith (1991), o valor aspetual perfetivo ocorre quando um acontecimento é perspetivado na sua globalidade como uma situação concluída ou acabada, integrando, por isso, um ponto inicial e um ponto terminal (1), enquanto, com o valor aspetual progressivo, a situação é apresentada como uma imagem parcial sem abranger o seu ponto inicial ou final (2) (Swart, 2012).

(1) A Maria escreveu uma carta à tia.

(2) A Maria está a escrever uma carta à tia.

Assim, se em (1) estamos perante um acontecimento concluído, a Maria terminou de escrever a carta, em (2) a informação fornecida não nos permite concluir quando é que a Maria vai terminar de escrever a carta, pois trata-se de uma situação descrita como estando a decorrer quando é feita a enunciação.

Iremos, neste estudo, focar o presente progressivo (*estar a* + infinitivo), em vez do imperfetivo no seu todo (habitual, genérico e progressivo), por duas razões: (i) o presente progressivo permite-nos perspetivar a

[1] O revisor anónimo sugeriu o uso da terminologia de Cunha (2004) para o português, especificamente o termo "terminativo" em vez de "perfetivo". No entanto, neste trabalho adotamos a terminologia de Smith (1991), que faz corresponder o valor aspetual perfetivo à forma como uma situação é perspetivada no seu todo: concluída (no caso de predicados télicos) ou acabada/interrompida (no caso de predicados atélicos). O objetivo deste estudo é explorar a oposição entre uma situação em curso e uma situação que já não está em desenvolvimento, daí não considerarmos relevante a adoção de terminologia sugerida.

situação a partir do seu interior, no seu desenvolvimento, e assim pode ser contrastado com o perfetivo, em que a situação é perspetivada a partir do seu exterior, como um todo completo, incluindo a totalidade dos seus intervalos (Alzamora, 2018; Smith, 1991); e (ii) porque é mais naturalmente oposto ao perfetivo do que, por exemplo, o habitual (pelo menos no passado - cf. Pratas, 2021, p. 69, fn47).

Relativamente ao aspeto lexical, este depende da natureza semântica dos predicados e dos seus argumentos internos, e pode ser descrito a partir das seguintes propriedades ou traços: telicidade, dinamicidade e duratividade. O traço [+/- dinâmico] permite-nos estabelecer a divisão entre eventos e estados, que se distinguem pela existência ou não de fases diferenciadas e sucessivas que levam a uma qualquer mudança de estados. Na classe dos eventos temos: i) *accomplishments* - caracterizam-se por serem situações durativas e télicas, que incluem ainda um estado resultativo; por exemplo, "construir uma casa" é um *accomplishment* porque inclui uma fase intermédia, com duração, que culmina quando acaba a construção da casa; ii) atividades - são eventos durativos sem uma culminação; por exemplo, "o Pedro passeou no parque"; iii) *achievements* - são eventos não durativos e télicos, como, por exemplo, "entrar em casa". Na classe dos estados temos situações não dinâmicas que, no entanto, se podem dividir entre estáveis, episódicas e faseáveis (Cunha, 2013; de Swart, 2012; Raposo, 2013). No presente estudo iremos excluir os estados, uma vez que o progressivo atribui propriedades estativas aos predicados (Oliveira, 2003), o que torna alguns estados incompatíveis com o progressivo (por exemplo, "# estar a ser alto").

Em português, a forma mais comum de marcação do tempo e aspeto é através da morfologia flexional (3), expressões adverbiais temporais (4) e determinados verbos auxiliares em construções perifrásticas (5) (Oliveira, 2013).

(3) O João correu a maratona / O João correrá a maratona.

(4) A João correu a maratona anualmente entre os 20 e os 30 anos. / O João correrá a maratona amanhã.

(5) O João tinha corrido a maratona. / O João tem corrido a maratona.

Por outro lado, em línguas como o chinês os falantes recorrem a marcadores aspetuais, como os marcadores perfetivos: *le*, em (6), que é usado para indicar a conclusão de uma ação ou a mudança de estado, e *guo*, em (7), que apresenta uma situação acabada indicando que uma ação foi realizada pelo menos uma vez no passado, e denota que o seu estado final já foi atingindo; quanto ao imperfetivo, usam o marcador *zai*, *em* (8), que veicula o aspeto progressivo usado principalmente com eventos, e o marcador *zhe* (9), associado a estados durativos e contínuos (Li & Thompson, 1981; Yang, 2020; Yang & Zhu, 2020).

(6) wo chi-le wufan.
eu comer-LE almoço
"Eu almocei."

(7) wo qunian qu-guo baxi.
Eu ano passado ir-GUO Brasil
"Eu fui ao Brasil no ano passado (e agora não estou no Brasil)."

(8) waimian zai-xiayu.
fora ZAI-chover
"Está a chover fora."

(9) tamen bici ai-zhe.
eles mutuamente amar-ZHE
"Eles amam-se um ao outro." (Yang & Zhu, 2020, p. 198)

2.2. **Aquisição de aspeto**

A aquisição de aspeto, quer na língua materna, quer na L2, tem sido alvo de investigação nos últimos anos. Apesar de a literatura existente até ao momento já ser numerosa, continua a não existir consenso sobre a aquisição do aspeto devido à complexidade intrínseca da própria categoria gramatical, nomeadamente, a relação existente entre diferentes domínios da língua: morfologia, sintaxe e semântica. Isto é, a expressão de aspeto é uma tarefa complexa porque inclui ativar o conhecimento morfossintático relacionado aos marcadores de aspeto disponíveis na língua, as funções semânticas (por exemplo, a distinção entre uma situação télica ou não) e as propriedades aspetuais dos verbos (por exemplo, estados ou atividades) (Slabakova & Montrul, 2002). Esta tarefa é ainda mais árdua para os falantes bilingues porque implica mapear as diferentes codificações aspetuais das duas línguas.

Alguns estudos sobre aquisição de aspeto em L2 concluíram que as propriedades semânticas do verbo guiam a aquisição do aspeto gramatical, e que este processo ocorre segundo uma determinada sequência, como defende a Hipótese da Primazia do Aspeto (HPA - Andersen & Shirai 1996). Segundo a HPA, os falantes começam por associar, numa primeira fase, os marcadores perfetivos a *achievements* e *accomplishments* e o seu uso só se estenderá a outras classes aspetuais mais tarde (atividades e estados); o marcador imperfetivo aparecerá depois do perfetivo, associando-se, inicialmente, a estados e progressivamente a atividades, *accomplishments* e *achievements*; por fim, o uso de formas do progressivo aparecerá inicialmente associado a atividades e só depois se estenderá às classes de *accomplishments* e *achievements*.

2.3. **Bilinguismo**

Entende-se por bilinguismo o "processo de aquisição, na infância, de (pelo menos) duas línguas nativas (…) em vez de apenas uma" (Flores, 2017, p. 2). A idade de início de exposição regular à segunda língua, neste caso o português, parece ter um impacto relevante neste percurso. Dependendo da idade de início da exposição do português, podemos destacar dois tipos de aquisição, a aquisição de duas línguas maternas e a aquisição infantil de L2, sendo que, no primeiro, a criança é exposta a ambas as línguas nos primeiros anos de vida, enquanto, no segundo, as crianças são expostas à L2 depois dos 4 anos (cf. Schwartz, 2004). Este limite da idade está relacionado com o facto de parte das propriedades nucleares da gramática da L1 estarem maioritariamente adquiridas até aos 4 anos (Almeida & Flores, 2017; Meisel, 2008; Schwartz, 2004). A aquisição infantil de L2 pode ocorrer nos casos de imigração em que a criança nasce já no país de acolhimento, estando integrada numa comunidade imigrante com forte presença na sociedade (como a comunidade chinesa em algumas zonas de Portugal) e não tendo, nos primeiros anos de vida, uma exposição (regular) à língua maioritária neste caso, a língua oficial do país.

Para além da idade de início de exposição regular à língua, existem outros fatores que podem influenciar o desenvolvimento linguístico das crianças bilingues, nomeadamente a Experiência Linguística (ExpL). A ExpL é geralmente definida tendo em conta a quantidade e a qualidade do *input* que a criança recebe nas duas línguas, isto é, o uso, ou a frequência de uso, de cada uma dessas línguas (Unsworth, 2016). Os questionários parentais têm sido uma ferramenta muito útil para avaliar o conhecimento linguístico dos falantes e quantificar a sua experiência linguística, permitindo conhecer o contexto de exposição à(s) língua(s)-alvo e a experiência sociolinguística da criança até ao momento presente (Correia & Flores, 2021; Kašćelan *et al.*, 2021; Unsworth, 2016, 2019). Assim, de uma forma geral, estes questionários possibilitam recolher informação sobre o (i) início de exposição à(s) língua(s), (ii) a frequência de exposição à língua em idade precoce, (iii) o número de contextos em que se iniciou a exposição à língua (pais, avós, escola), (iv) quais as línguas usadas na interação da criança com os pais, irmãos e outros cuidadores e (v) outras variáveis, tais como o estatuto económico e o nível de escolaridade dos pais, que nos permitem calcular o índice de experiência linguística dos falantes (Correia & Flores, 2021; Paradis, 2011; Tuller, 2015; Unsworth, 2016).

3. Questões de investigação

O presente estudo tem como objetivos investigar como as crianças bilingues de chinês e português interpretam o uso do presente progressivo e do pretérito perfeito em diferentes contextos e perceber se os fatores extralinguísticos, como o Índice de Exposição Linguística (IExpL) e a Idade de Início de Exposição Regular ao Português (IdERP) influenciam a aquisição e a compreensão da morfologia aspetual. Para isso, delineamos as seguintes questões de investigação:

(i) Os falantes bilingues adquirem as propriedades aspetuais numa determinada sequência, apoiando-se nos traços lexicais dos predicados, como defende a HPA?

(ii) Os falantes bilingues compreendem o uso das formas verbais do Presente Progressivo e do Pretérito Perfeito em português em diferentes situações?

(iii) O IExpL e/ou o IdERP influenciam a compreensão das formas verbais do presente progressivo e do pretérito perfeito?

4. Metodologia

O presente estudo foi realizado a partir da análise de uma tarefa de seleção de imagem, com falantes bilingues de chinês e português e falantes nativos de português. Nesta secção iremos num primeiro momento apresentar os dados dos participantes e faremos uma breve apresentação dos resultados do questionário parental, que nos permitiu calcular o IExpL; e, num segundo momento, apresentaremos os materiais e procedimentos da realização da tarefa.

4.1. Participantes

4.1.1. Perfil dos participantes

Para este estudo analisamos as respostas de 43 falantes bilingues de chinês e português e 43 falantes nativos de português, com idades que variam entre os 6 e os 12 anos e que se encontram entre o 1.º e o 6.º ano de escolaridade (Tabela 1 e Tabela 2).[2]

Tabela 1. Participantes do Grupo Experimental

Ano de escolaridade	N.º crianças	Média da idade	Média idade IERP (min-máx)
1.º/ 2.º ano	17	7,2	2,6 (1-5 anos)
3.º/ 4.º ano	12	9,2	3,8 (2-6 anos)
5.º/ 6.º ano	14	11,3	4,1 (2-7 anos)

Tabela 2. Participantes do Grupo Controlo

Ano de escolaridade	N.º crianças	Média da idade
1.º/ 2.º ano	17	7,1
3.º/ 4.º ano	12	9,1
5.º/ 6.º ano	14	11,4

Todos os encarregados de educação dos falantes bilingues e nativos preencheram um consentimento informado para que os dados recolhidos pudessem ser posteriormente tratados e divulgados. Foi também preenchido pelos encarregados de educação dos falantes bilingues um questionário sociolinguístico, que nos

[2] As crianças falantes nativas de português são da mesma turma que as crianças bilingues, exceto em dois casos.

permitiu recolher informações biográficas e elaborar um perfil linguístico das crianças, que apresentaremos de seguida.

4.1.2. **Questionário sociolinguístico**

Os questionários parentais têm sido uma ferramenta muito útil para avaliar o conhecimento linguístico dos falantes e quantificar a sua experiência linguística (Correia & Flores, 2021; Kašćelan *et al.*, 2021; Unsworth, 2016, 2019). Estes questionários permitem conhecer o contexto de exposição à(s) língua(s)-alvo e a experiência sociolinguística da criança até ao momento presente do estudo (Correia & Flores, 2021). A análise do questionário sociolinguístico aplicado permitiu-nos calcular o IExpL, um fator que consideramos ser relevante para a aquisição da morfologia de aspeto gramatical.

Assim, numa primeira fase, quantificámos a exposição e produção linguística de cada participante (chinês e português) pelo número de horas diárias que a criança está acordada, criando um horário semanal com o tempo que a criança estava exposta ao chinês ou português numa escala que pode variar entre o mínimo de 0 (i.e., 0% de *input/output*) e o máximo de 1 (i.e., 100 % de *input/output*), por cada hora. Este cálculo foi efetuado com base nas seguintes informações: (i) os interlocutores com quem a criança interage; (ii) as línguas faladas por esses interlocutores; (iii) o número de horas de contacto com cada interlocutor durante a semana e nos fins de semana; e (iv) o número de horas na escola e línguas usadas nesses contextos.

Numa segunda fase, após a soma do número de horas ao longo da semana, adicionámos, numa escala de 0 a 1, a frequência de atividades em contexto não escolar (ver televisão, ler livros, etc.). Este cálculo foi efetuado, com base nas respostas dos pais, para o período escolar e para o período de férias, sendo que, para o período escolar, multiplicamos o valor por 9 meses e, para o período de férias, por 3 meses. Após a soma do valor do período escolar e de férias, analisámos os resultados e, com base nas pontuações, dividimos as crianças em dois subgrupos: um subgrupo com mais exposição acumulada ao chinês e outro com mais exposição acumulada ao português.

4.2. **Materiais e procedimentos**

Para responder às questões de investigação, desenhámos uma tarefa de seleção de imagem, para investigar se os falantes bilingues estabelecem as correspondências esperadas quanto às formas morfológicas do aspeto em diferentes contextos. Apresentamos situações associadas a frases que denotam diferentes propriedades aspetuais para com um determinado ponto de referência temporal, que neste caso corresponde ao presente: com morfologia perfetiva (descrevendo situações que terminaram antes desse ponto) e com morfologia progressiva (descrevendo situações em curso/a decorrer num período que inclui esse ponto). Testámos os seguintes predicados (i) atividades: *beber água*, *correr* e *nadar*; (ii) *achievements*: *cair*, *chegar* e *sair*; (iii) *accomplishments*: *comer uma banana*, *construir uma casa* e *pintar o quadro*. A tarefa é constituída por um total de 36 itens – 18 itens experimentais e 18 distratores –, para além de 2 itens de treino. Tivemos o cuidado na elaboração da tarefa de excluir pronomes de modo a evitar situações de ambiguidade, o uso de verbos irregulares, bem como advérbios (p.e., *já*), quantificadores (p.e., *todos, nenhuns*) e sintagmas preposicionais com função de adjuntos verbais de duração temporal (p.e., *durante alguns minutos*, *em meia hora*) que condicionassem a leitura aspetual.

Em suma, a tarefa consistiu na seleção, numa imagem que é apresentada (veja-se um exemplo na Figura 1), da personagem que já realizou (perfetivo) ou que está a realizar uma ação (progressivo), focando-nos na oposição entre uma situação que, no momento da enunciação, está acabada/concluída (perfetivo) e uma situação que, no mesmo momento, se encontra em curso (presente progressivo).

Figura 1. Exemplo de item da tarefa de compreensão

Cada imagem aparecia duas vezes, uma vez associada a uma questão com perfetivo e a outra a uma questão com progressivo. Por exemplo, relativamente à imagem da Figura 1, alternadamente, o falante ouvia as seguintes questões: (i) perfetivo - *Estão duas raposas na imagem. Qual delas construiu uma casa?* (Espera-se que a resposta seja: a raposa castanha-escura); (ii) progressivo - *Estão duas raposas na imagem. Qual delas está a construir uma casa?* (Espera-se que a resposta seja: a raposa castanha-clara).

A tarefa foi realizada presencialmente, sem limite de tempo.

As respostas foram assinaladas numa folha de registo (atribuindo a valor de 1 quando a resposta estava certa e 0 quando estava errada) e os resultados foram sujeitos a tratamento estatístico, apresentando um valor de 0.759 para o coeficiente Omega de McDonald.

5. Apresentação e discussão dos resultados

Os resultados do estudo realizado serão apresentados em duas partes: em primeiro lugar, apresentaremos a análise dos resultados relacionados com a aquisição e compreensão das propriedades aspetuais em estudo; seguidamente, apresentaremos os resultados relacionados com os fatores extralinguísticos: IExpL e IdERP, de modo a verificar se estes influenciam a aquisição e a compreensão da morfologia aspetual.

5.1. Aquisição e compreensão das propriedades aspetuais

Inicialmente todas as respostas foram sujeitas a uma análise estatística descritiva. Observando os resultados globais de ambos os grupos, na Tabela 3 e nos Gráficos 1 e 2, constatamos que o Grupo Experimental (GE) no perfetivo apresenta problemas com os itens de atividades (taxa de acerto de 78%) e, no progressivo, apresenta problemas com os itens de *achievements* (taxa de acerto de 74%). Relativamente ao Grupo Controlo (GC), não se verificam dificuldades, sendo que este grupo apresenta uma taxa de acerto acima dos 90% em todas as condições.

Tabela 2. Resultados globais – Grupo Experimental e Grupo Controlo

Aspeto Gramatical	Aspeto Lexical	N.º	Grupo Experimental		Grupo Controlo	
			Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
Perfetivo	Accomplishment	129	0.907	0.292	0.961	0.1938
	Achievement	129	0.938	0.242	0.961	0.1938
	Atividade	129	0.775	0.419	0.961	0.1938
Progressivo	Accomplishment	129	0.930	0.256	0.992	0.0880
	Achievement	129	0.744	0.438	0.930	0.2557
	Atividade	129	0.961	0.194	1.000	0.0000

Gráfico 1. Resultados Grupo Experimental

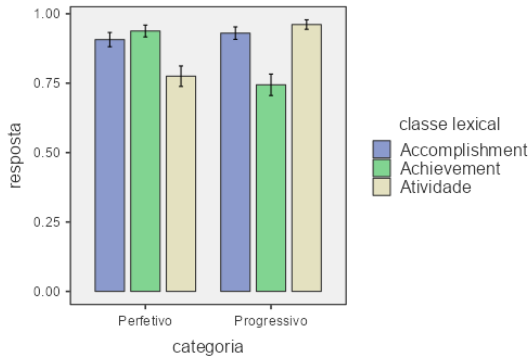
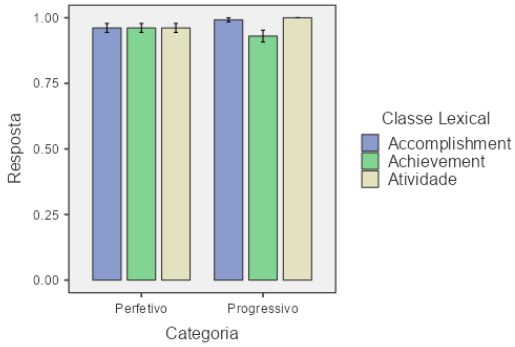


Gráfico 2. Resultados Grupo Controlo



Posteriormente, realizamos uma regressão logística binomial de modo a verificar se existiam diferenças significativas entre os resultados por ano de escolaridade, nos GE e no GC.

Relativamente ao GE, os resultados apresentados no Gráfico 3 e na Tabela 4, mostram que existe uma diferença significativa entre o grupo do 1.º/2.º ano com os restantes subgrupos (valor de $p < 0.001$), mas não existe diferença entre o 3.º/4.º e o 5.º/6.º ano (valor de p *0.418*). É visível que há uma tendência para as taxas de acerto serem mais altas conforme o ano de escolaridade aumenta. Quanto ao GC, no Gráfico 4 e Tabela 5, observamos que existe diferença significativa entre o grupo do 1.º/2.º e o 5.º/6.º ano (valor de $p < 0.006$), não se verificando diferenças entre os restantes grupos.

Gráfico 3. Resultados por ano de escolaridade – GE

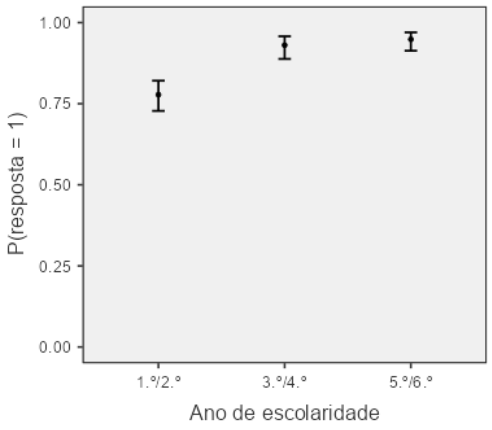


Tabela 3. Resultados do teste estatístico do GE

Ano de escolaridade	Estimativas	SE	Z	*p*
Intercepto	1.25	1.138	9.11	< .001
1.º/2.º – 3.º/4.º	-1.34	0.301	-4.46	< .001
5.º/6.º – 3.º/4.º	0.316	0.391	0.809	0.418
5.º/6.º – 1.º/2.º	1.66	0.316	5.25	< .001

Gráfico 4. Resultados por ano de escolaridade - GC

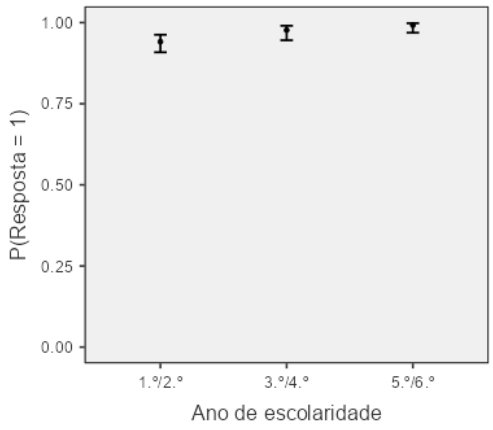


Tabela 4. Resultados do teste estatístico do GC

Ano de escolaridade	Estimativas	SE	Z	*p*
Intercepto	2.77	0.243	11.41	< .001
1.º/2.º - 3.º/4.º	-0.970	0.514	-1.89	0.059
5.º/6.º – 3.º/4.º	1.086	0.842	1.29	0.197
5.º/6.º – 1.º/2.º	2.056	0.750	0.006	0.006

Comparando a proporção entre as respostas certas e as respostas erradas por classes lexicais, observamos, nos Gráficos 5 e 6, que, tanto no GE como no GC, é o subgrupo do 1.º/2.º ano que apresenta valores de acerto mais baixos, particularmente nos itens das atividades no perfetivo e nos *achievement* e *accomplishment* no progressivo, sendo que no GC essa diferença é marginal. Salienta-se que, apesar de os resultados serem semelhantes no GC e no GE, o GC apresenta em todos os itens taxas de acerto mais elevadas do que o GE. É visível que os valores de acerto vão aumentando ao longo da escolaridade, indicando que as dificuldades vão diminuindo.

Gráfico 5. Proporção entre as respostas certas e erradas, por classes lexicais – GE

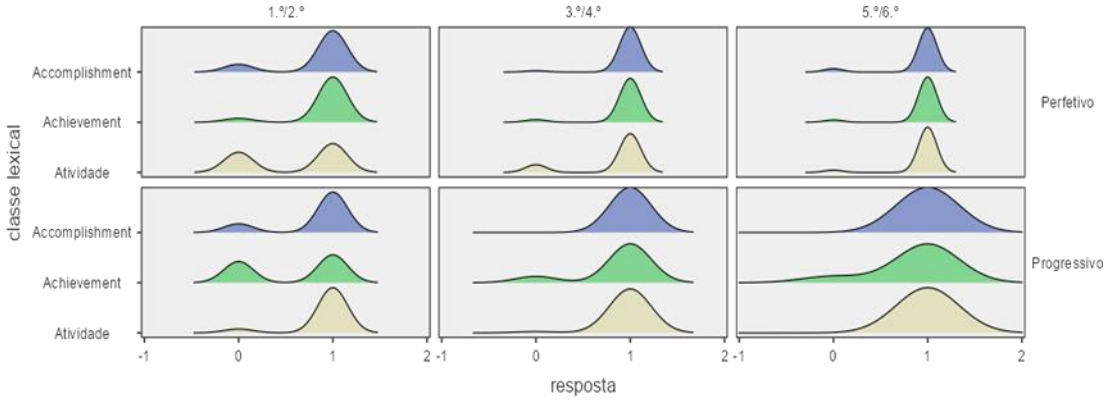
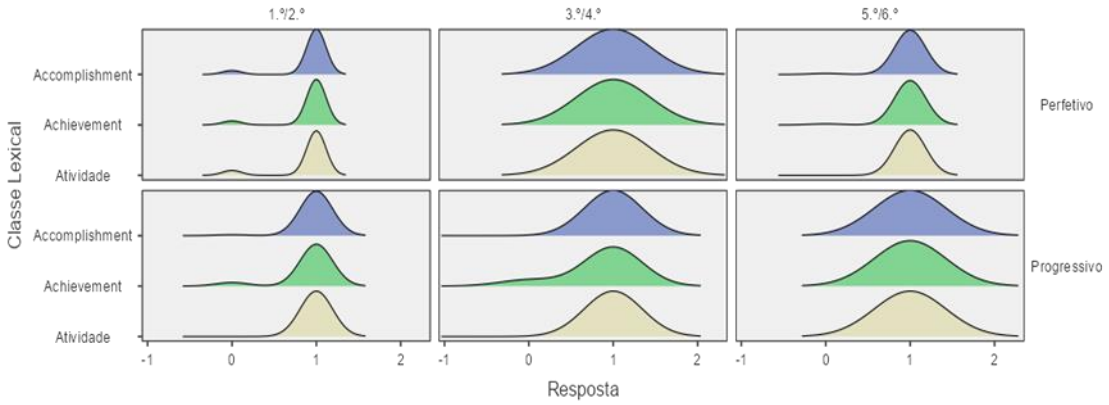


Gráfico 6. Proporção entre as respostas certas e erradas, por classes lexicais - GC



Retomando a primeira questão de investigação, que perguntava se os falantes bilingues adquirem as propriedades aspetuais numa determinada sequência, apoiando-se nos traços lexicais dos predicados, como

defende a HPA, os nossos resultados indicam que sim. Os falantes bilingues adquirem as propriedades aspetuais numa determinada sequência, começando por associar o perfetivo aos predicados télicos (*accomplishments* e *achievements*) e o progressivo a predicados durativos (atividades e *accomplishments*). As dificuldades destes falantes residem principalmente nos itens de *achievements* no progressivo, como prediz a HPA - o marcador progressivo aparecerá mais tarde, em última estância com as classes lexicais com o traço [+télico]. Observando os falantes nativos de português, estes não revelam dificuldades significativas, indicando que estas propriedades estão adquiridas. É de salientar que em trabalho anterior (Bragança, 2022) verificámos que as crianças entre os 4–5 anos apresentam dificuldades semelhantes ao GE no 1.º/2.º ano, nomeadamente, no progressivo com os itens de *achievement*, onde apresentam uma menor taxa de acerto. Estes resultados levam-nos a crer que os falantes bilingues apresentam o mesmo percurso de aquisição que os falantes monolingues; porém, aqueles apresentam um desenvolvimento mais tardio das propriedades aspetuais relativamente aos monolingues.

Quanto à segunda questão, esta perguntava se os falantes bilingues compreendem o uso das formas verbais do presente progressivo e do pretérito perfeito em português em diferentes situações. Como se pode observar pelos resultados obtidos, os falantes bilingues tendem a compreender os usos das formas verbais do presente progressivo e do pretérito perfeito, sendo que as dificuldades encontradas se verificam principalmente nos anos de escolaridade mais baixos.

5.2. Influência dos fatores extralinguísticos na aquisição e compreensão das propriedades aspetuais

Numa tentativa de perceber se os fatores extralinguísticos, no caso, o IExpL e a IdERP, influenciam a aquisição das propriedades lexicais, executamos uma regressão logística binomial a partir do número médio de respostas certas de cada participante.

Após a análise da informação retirada do questionário parental, procedemos ao cálculo do IExp, como já referido na secção 4.1.2. Assim, dividimos os participantes do GE em dois subgrupos, um subgrupo com mais exposição acumulada ao chinês (falantes com IEpxL chinês) e outro com mais exposição acumulada ao português (falantes com IEpxL português). Ao observarmos o Gráfico 7 e a Tabela 6, verificamos que, pelos resultados da análise da regressão logística binomial, não se registam diferenças significativas (valor de *p 0.087*) entre os dois subgrupos.

Gráfico 7. Resultados do IEpxL

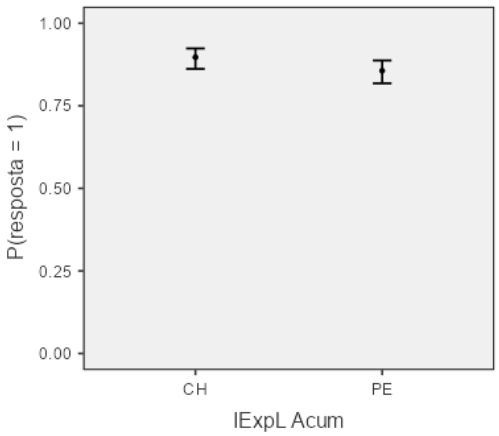


Tabela 5. Resultados do IEpxL

IExpL	Estimativas	SE	Z	*p*
Intercepto	2.162	0.169	12.79	< .001
Chinês – Português	-0.379	0.222	-1.71	0.087

Podendo existir interação entre o IExpL e o ano de escolaridade, decidimos proceder a uma análise de modelo linear generalizado para perceber se existem correlações entre as duas variáveis. Observamos, na Tabela 7 e Tabela 8, que esta interação varia dependendo do ano de escolaridade, com um valor de *p 0.037*, indicando que essa interação é significativa e o resultado depende do ano de escolaridade (Gráfico 8). Assim, na Tabela 9, no subgrupo 1.º/2.º ano verificamos que os falantes com IEpxL português apresentam melhores resultados que os falantes com IEpxL chinês (valor de *p 0.001*). No entanto, esta diferença vai diminuindo conforme o ano de escolaridade aumenta, observando-se que, no 5.º/6.º ano, os resultados são idênticos em ambos os subgrupos.

Gráfico 8. Resultados correlação entre o IExpL e o ano de escolaridade

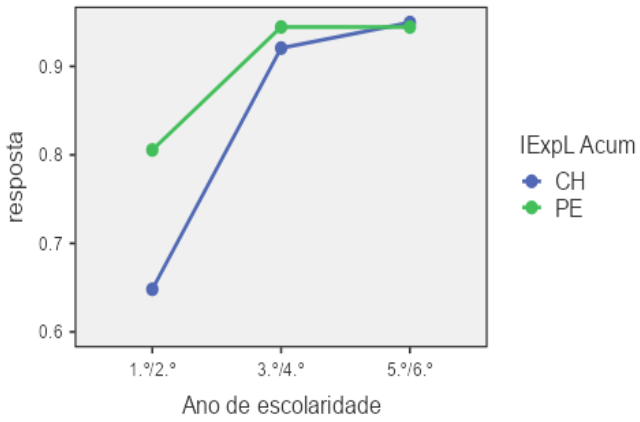


Tabela 6. Resultados da correlação entre o IExpL e ano de escolaridade

	X^2	df	*p*
IExpL Acum	4.69	1	0.030
Ano de escolaridade	53.84	2	< .001
Ano de escolaridade ✻ IExpL Acum	6.59	2	0.037

Tabela 7. Resultados da correlação entre o IExpL e ano de escolaridade, por ano de escolaridade

	Efeito	Estimativas	SE	Z	*p*
	Intercepto	0.8649	0.0137	62.96	< .001
Ano de escolaridade1 ✻ IExpL Acum1	3.º/4.º – (1.º/2.º) ✻ PE – CH	-0.1336	0.0717	1.86	0.063
Ano de escolaridade2 ✻ IExpL Acum1	5.º/6.º – (1.º/2.º, 3.º/4.º) ✻ PE – CH	-0.0957	0.0697	3.06	0.002

Tabela 8. Resultados entre a interação entre IExpL e os subgrupos

Ano de escolaridade	IdExpRPE	IdExpRPE	Difference	SE	Z	*p*
1.º/2.º	CH	PE	-0.15741	0.0478	-3.293	0.001
3.º/4.º	CH	PE	-0.02381	0.0440	-0.541	0.589
5.º/6.º	Ch	PE	0.00505	0.00505	0.103	0.918

Para além do IExpL também consideramos que a IdEpxRP poderia ser um dos fatores que influenciasse a aquisição do aspeto. Para isso, separamos o GE em dois subgrupos: o primeiro subgrupo é constituído pelos participantes que foram expostos regularmente ao português entre 1 e 3 anos e o segundo subgrupo por aqueles cuja exposição regular ao português começou depois dos 4 anos. À semelhança da análise anterior, em primeiro lugar, realizamos uma análise de regressão logística binomial (Gráfico 9 e Tabela 10) a fim de verificar se existem diferenças significativas entre os dois subgrupos, e concluímos que não existe uma diferença significativa (valor de *p 0.016)*.

Gráfico 9. Resultados do IdExpRP

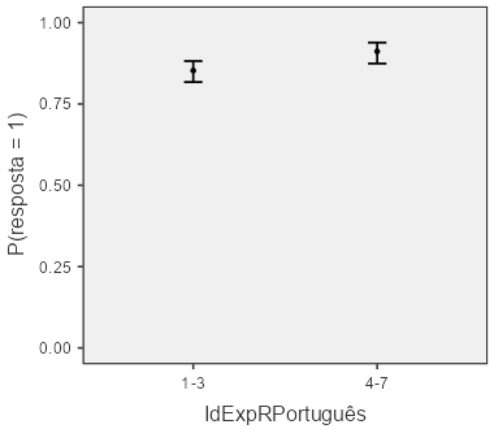


Tabela 9. Resultados do teste estatístico da IdExpRP

IdERP	Estimativas	SE	Z	*p*
Intercepto	1.755	0.130	13.46	< .001
4-7 anos – 1-3 anos	0.581	0.240	2.42	0.016

Para compreender se existe correlação entre o IdExpRP e o ano de escolaridade, procedemos a uma análise de modelo linear generalizado. No Gráfico 10, observamos que as interações sugerem que o efeito de IdExpRP nos resultados não é constante, mas varia dependendo do ano de escolaridade. A interação entre IdExpRP e ano de escolaridade mostra que essa interação é significativa (valor de *p 0.009*) e o impacto de IdExpRP no resultado depende do ano de escolaridade (ver Tabela 11). Especificamente, na Tabela 12, quando comparamos a interação relativa à IdExpRP entre o 1.º/2.º ano e o 3.º/4.º, embora o valor *p de 0.063* esteja marginalmente acima do limiar de 0.05, ainda é considerado relevante. Por outro lado, se compararmos o 1.º/2.º ano com o 5.º/6.º, observamos uma diferença estatisticamente significativa (valor de *p 0.002*).

Gráfico 10. Resultados correlação entre o IdExpRP e o ano de escolaridade

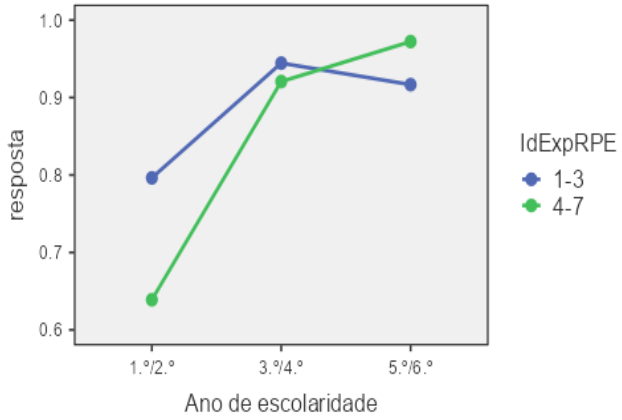


Tabela 10. Resultados correlação entre o IdExpRP e o ano de escolaridade

	X^2	df	*p*
IdExpRP	2.32	1	0.127
Ano de escolaridade	48.02	2	< .001
IdExpRPE ✻ Ano de escolaridade	9.36	2	0.009

Tabela 11. Resultados correlação entre o IdExpRP e o ano de escolaridade, por ano de escolaridade

	Efeito	Estimativas	SE	Z	*p*
	Intercepto	0.8649	0.0137	62.96	< .001
IdExpRPE1 ✻ Ano de escolaridade1	4-7 – 1-3 ✻ 3.º/4.º – 1.º/2.º	0.1336	0.0717	1.86	0.063
IdExpRPE1 ✻ Ano de escolaridade2	4-7 – 1-3 ✻ 5.º/6.º – 1.º/2.º	0.2130	0.0697	3.06	0.002

Relativamente à interação entre IdExpRP e os subgrupos, na Tabela 13, observamos que, no 1.º/2.º ano, o subgrupo de 4–7 anos apresenta taxas de acerto mais baixas do que o subgrupo de 1–3 anos, registando-se que essa interação é significativa (com um valor de *p 0.006)*, sendo que os alunos de 4–7 anos tiveram menos exposição regular ao português (entre 2 e 3 anos). No 3.º/4.º ano, não se observam diferenças entre os subgrupos. Por fim, no 5.º/6.º ano, o subgrupo de 4–7 anos apresenta taxas de acerto ligeiramente superiores às do subgrupo de 1–3 anos, apesar de a diferença não ser estatisticamente significativa.

Tabela 12. Resultados entre a interação entre IdExpRP e os subgrupos

Ano de escolaridade	IdExpRPE	IdExpRPE	Diferença	SE	Z	*p*
1.º/2.º	1-3	4-7	0.15741	0.0566	2.7807	0.006
3.º/4.º	1-3	4-7	0.02381	0.0440	0.5407	0.589
5.º/6.º	1-3	4-7	-0.05556	0.0406	-1.3680	0.172

Retomando a última questão de investigação, se o IExpL e/ou o IdERP influenciam a compreensão das formas verbais do presente progressivo e do pretérito perfeito, não se verifica, neste caso, que estes fatores

tenham impacto na compreensão destas propriedades. Porém, como mencionamos anteriormente, é importante destacar que esses fatores interagem com o ano de escolaridade, especialmente o IExpL, principalmente nos anos de escolaridade iniciais – 1.º/2.º ano. Assim, do que fomos observando dos resultados, parece-nos que o nível de escolaridade (e por associação direta, a idade) tem mais impacto na aprendizagem e compreensão das propriedades aspetuais em estudo, do que a exposição e a idade de exposição regular à L2.

Parece-nos que estes resultados sugerem que outros fatores, por exemplo, o contexto escolar e o desenvolvimento cognitivo associado à idade e ao nível de escolaridade, desempenham um papel mais preponderante na aquisição e compreensão das propriedades aspetuais em estudo, pelo menos com esta população e com esta tarefa em específico. Assim, é possível que o contexto escolar proporcione oportunidades mais estruturadas para a exposição e uso da língua, independentemente da quantidade de exposição linguística recebida anteriormente. Além disso, o desenvolvimento cognitivo em estágios mais avançados de escolaridade pode capacitar os alunos a compreender e manipular estruturas mais complexas da gramática, como as propriedades aspetuais, independentemente da exposição linguística inicial.

Em suma, os resultados parecem-nos sugerir que o processo de aprendizagem e compreensão das propriedades aspetuais é mais influenciado por fatores intrínsecos relacionados com o desenvolvimento cognitivo e com contexto escolar do que por fatores extralinguísticos, como a exposição linguística e a idade de início da exposição regular ao português L2. A compreensão mais ampla do papel destes fatores na aquisição linguística pode dar pistas para práticas pedagógicas mais eficazes no ensino do português e na compreensão dos processos subjacentes à aquisição da linguagem.

6. Considerações finais

O presente estudo pretendeu contribuir para uma caracterização do processo de aquisição de morfologia aspetual por crianças bilingues de chinês e português. De uma forma geral, os resultados mostram-nos que os falantes bilingues de chinês e português adquirem as propriedades aspetuais de acordo com a sequência que prediz a HPA, não se verificando em anos de escolaridade mais avançados dificuldades na aquisição destas propriedades em estudo. No entanto, nos primeiros anos de escolaridade, observam-se ainda dificuldades, sendo que, reconhecemos que seria necessário aplicar esta tarefa a outras populações e/ou aumentar a amostra desta população (por exemplo, ao nível de pré-escolar) para efeitos comparativos.

Em trabalho futuro também pretendemos comparar esta tarefa de compreensão com outro tipo de tarefas, nomeadamente uma tarefa de produção induzida (com a mesma população), que nos irá permitir tirar conclusões mais complexas e fundamentadas.

Agradecimentos / Financiamento

Deixo o agradecimento aos alunos, pais e professores dos AE do Forte da Casa, AE de Samora Correia, Associação Pró-Infância Santo António de Lisboa e Colégio do Sagrado Coração de Maria de Lisboa, que se disponibilizaram para participar neste projeto. Agradeço, ainda, aos avaliadores anónimos, pelo contributo para a melhoria do presente trabalho.

Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT –Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito da bolsa de doutoramento SFRH/BD/144888/2019 e do projeto UIDB/LIN/03213/2020; 10.54499/UIDB/03213/2020 e UIDP/LIN/03213/2020; 10.54499/UIDP/03213/2020 – Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL).

Referências

Almeida, Letícia & Cristina Flores (2017) Bilinguismo. In Ana Lúcia Santos & Maria João Freitas (orgs.), *Aquisição de língua materna e não materna. Questões gerais e dados do português.* Language Science Press, pp. 275–304. https://doi.org/10.1017/S027226319825306X

Alzamora, Helena (2018) *As perífrases verbais no português europeu contemporâneo*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Portugal.
Andersen, Roger & Yasuhiro Shirai (1996) The primacy of aspect in first and second language acquisition: the pidgin-creole connection. In William Ritchie & Tej Bhatia (eds.), *Handbook of second language acquisition*. Academic Press, pp. 527–570. https://doi.org/10.1017/S027226319825306X
Ayoun, Dalila & Maximo Salaberry (2008) Acquisition of English tense-aspect morphology by advanced French instructed learners. *Language Learning* 58 (3), pp. 555–595. http://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00450
Cunha, Luís Filipe (2013) Aspeto. In Eduardo Raposo *et al.* (orgs.), *Gramática do português*. Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 587–616.
de Swart, Henriette (2012) Verbal Aspect. In Robert Binnick (eds), *The Oxford handbook of tense and aspect*. Oxford University Press, pp.752–780. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195381979.001.0001
Flores, Cristina (2017) Bilinguismo infantil. Um legado valioso do fenómeno migratório luso-alemão. *Diacrítica* 31 (3), pp. 237–250. https://doi.org/10.21814/diacritica.395
Kašćelan, Draško, Philippe Prevost, Ludovica Serratrice, Laurie Tuller, Sharon Unsworth & Cecile De Cat (2021) *A review of questionnaires quantifying bilingual experience in children: do we document the same constructs*? [Manuscrito submetido para publicação]. https://doi.org/10.31219/osf.io/nry2s
Li, Charles & Sandra Thompson (1981) *Mandarin Chinese: a functional reference grammar*. University of California Press.
Meisel, Jürgen (2008) Child second language acquisition or successive first language acquisition? In Belma Haznedar and Elena Gavruseva (orgs.), *Current trends in child second language acquisition: a generative perspective*. John Benjamins, pp. 55–80. https://doi.org/10.1075/lald.46
Oliveira, Fátima (2003) Tempo e aspeto. In Maria Helena Mateus *et. al* (orgs.). *Gramática da língua portuguesa*. Caminho, pp. 127–178.
Oliveira, Fátima (2013) Tempo verbal. In Eduardo Raposo *et al.* (orgs), *Gramática do português*. Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 509–553.
Paradis, Johanne (2011) Individual differences in child English second language acquisition: comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1 (3), pp. 213–237. https://doi.org/10.1075/lab.1.3.01par
Pratas, Fernanda (2021) *The expression of temporal meaning in Caboverdean*. De Gruyter.
Raposo, Eduardo (2013) Estrutura da frase. In Eduardo Raposo *et al.* (orgs.), *Gramática do português*. Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 303–394.
Schwartz, Bonnie (2004) Why child L2 acquisition? In Jacqueline van Kampen & Sergio Baauw (eds.), *Proceedings of GALA 2003 (Generative Approaches to Language Acquisition)*. Netherlands Graduate School of Linguistics, pp. 47–66.
Slabakova, Roumyana & Silvina Montrul, (2002) On viewpoint aspect and its L2 acquisition: a UG perspective. In Maximo Salaberry & Yasuhiro Shirai (eds.), *The L2 acquisition of tense-aspect morphology*. John Benjamins, pp. 363–398. https://doi.org/10.1075/lald.27.15sla
Smith, Carlota (1991) *The parameter of aspect*. Kluwer Academic Publishers.
Tuller, Laurie (2015) Clinical use of parental questionnaires in multilingual contexts. In Sharon Armon-Lotem, Jan de Jong & Natalia Meir (eds.), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*. Multilingual Matters, pp. 301–330. https://doi.org/10.21832/9781783093137
Unsworth, Sharon (2016) Quantity and Quality of Language Input in Bilingual Language Development. In Elena Nicoladis & Simona Montanari (eds.), *Bilingualism across the lifespan: factors moderating Language proficiency*. De Gruyter, pp. 103–122. https://doi.org/10.1515/9783110341249-008
Unsworth, Sharon (2019) Quantifying language experience in heritage language development. In Monika Schmid & Barbara Köpke (eds.), *The Oxford handbook of first language attrition*. Oxford University Press, pp. 434–445. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198793595.001.0001

Yang, Aoran (2020) Sistema temporo-aspetual: um estudo comparativo entre Português europeu e Mandarim. *Diacrítica* 34 (3), pp. 48–79. https://doi.org/10.21814/diacritica.5001
Yang, Aoran & Linke Zhu (2020) Aquisição do aspeto em Português Europeu por aprendentes com L1 chinês mandarim. *Revista Linguística Rio* 6 (2), pp. 194–208.