

Português Língua Não Materna. Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística¹

Cristina Maria M. Flores
(Universidade do Minho)
cflores@ilch.uminho.pt

Português Língua Não Materna é um conceito abrangente, que inclui diferentes tipos de aquisição, de aprendizagem e de domínio da língua portuguesa. O uso deste conceito, de significado bastante amplo, é específico do contexto português. Não tem, por exemplo, equivalente no contexto anglo-saxónico, onde se diferencia entre conceitos como *English as a Second Language (ESL)*, *English as a Foreign Language (EFL)* ou *English as an Additional Language (EAL)*, sem que exista um termo mais vasto que abarque todos estes tipos de aquisição do inglês (**English as a non-native language*). No entanto, devido a esta abrangência conceptual podemos estar a falar de falantes muito diferentes quando nos referimos a falantes de PLNМ: ao português falado pelos filhos de emigrantes portugueses que residem ou regressaram de um país de emigração, ao português adquirido pelos filhos de imigrantes residentes em Portugal, ao português aprendido por falantes estrangeiros num curso de Português para Estrangeiros ou ao português falado, por exemplo, por estudantes timorenses que aprendem a língua portuguesa no momento da escolarização.

Os diferentes tipos de falantes de PLNМ e as diferentes formas de o adquirir/aprender levantam diferentes questões de investigação, que, no presente artigo, serão discutidas tendo em conta o estado atual da investigação linguística neste campo de estudo. Iremos focar a atenção em três tipos de PLNМ, o *Português Língua de Herança*, o *Português Língua Segunda* e o *Português Língua Estrangeira*.

¹ Publicado em Bizarro, R., Moreira, M^a & Flores, C. (orgs.) (2013) PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA: INVESTIGAÇÃO E ENSINO. Lisboa: Lidel, pp.35-46.

Português Língua de Herança

Lucas tem 28 anos, nasceu e vive em Hamburgo/Alemanha. Concluiu o ensino secundário alemão (13º ano) e formou-se na área das telecomunicações. Os pais de Lucas, ambos portugueses que emigraram nos anos 70 para a Alemanha, já estão reformados e entretanto voltaram a Portugal. Com os pais, Lucas só fala em português. Lucas vive com o seu irmão mais velho, Caio (35 anos), com quem comunica em português e em alemão. Noutros contextos quotidianos e profissionais apenas fala alemão, a língua que considera dominar melhor. Lucas frequentou aulas de língua portuguesa, destinadas aos filhos dos emigrantes portugueses, até ao 9º ano. Sente-se português e não exclui a hipótese de se mudar para Portugal no futuro.²

Luísa, 20 anos, nasceu na Alemanha, onde cresceu com as duas línguas, o alemão e o português. Com dezanove anos veio para Portugal com os pais e entrou na universidade, no curso de Línguas Aplicadas. Luísa considera não dominar tão bem o português como domina o alemão e relata-nos o seu medo em falar português em público por receio de errar e ser exposta a troça.³

Ambos os casos descritos apresentam-nos um caso particular de domínio do português: o português usado pelos filhos de emigrantes, que cresceram num país de emigração (neste caso, a Alemanha), tendo adquirido em fase precoce ambas as línguas, a língua de acolhimento e o português, a sua língua materna. Porém, apesar de, na maioria dos casos, o português ser de facto a L1, isto é, a primeira língua adquirida, ao longo do desenvolvimento da criança emigrante, a língua falada no contexto familiar rapidamente se torna a língua minoritária. É usada em contextos muito restritos, com os pais e com a comunidade emigrante portuguesa, às vezes com os irmãos e muito raramente com os amigos que têm a mesma origem. O ensino do português, organizado pela igreja, pelo consulado português ou pelo Instituto Camões, é facultativo e restringido a duas a três horas por semana. Já a língua do país de acolhimento tem um estatuto bem diferente: é a língua de socialização, dos amigos, da escola, das interações diárias fora de casa. Geralmente, é considerada, pelos próprios, a sua língua dominante.

Muitos dos lusodescentes de segunda geração consideram-se apenas em parte portugueses e ficam reticentes quando lhes perguntam se o português é a sua língua

² Informante entrevistado no âmbito da Dissertação de Mestrado de Senra (2010).

³ Informante entrevistada no âmbito do Projecto FCT POCI/LIN/59780/2004, cujos resultados são apresentados em Flores (2008) e Flores (2010).

materna. O domínio do português pode variar muito neste grupo de falantes bilingues, dependendo de fatores como o grau de exposição à língua portuguesa, as formas de contacto, a frequência de ensino formal e a motivação para conservar a língua.

Há menos de três décadas, estes falantes eram apelidados de ‘semi-falantes’ (*semispeakers*, Dorian 1981), ‘falantes com uma aquisição incompleta da L1’ (*incomplete acquirers*, Montrul 2002), pseudo-bilingues (*pseudo-bilinguals*, Baker & Jones 1998) ou mesmo ‘falantes de uma língua de cozinha’ (*speakers of ‘kitchen language*, cf. discussão em Polinsky & Kagan 2007). Como realçam Polinsky e Kagan (2007), esta multiplicidade de termos reflete a falta de consenso entre os linguistas para caracterizar a L1 de emigrantes de segunda geração e, conseqüentemente, descrever as diferenças - se é que as há - entre língua materna e língua de herança. Cummins (2005) propôs o termo *heritage speaker* para designar os falantes de segunda e a terceira geração de imigrantes residentes no Canadá, um termo que não carrega a conotação negativa de aquisição incompleta ou imperfeita da língua. O conceito é, hoje, amplamente usado na literatura sobre este particular grupo de falantes, sobretudo nos EUA, com o interesse crescente dos linguistas na competência bilingue dos falantes hispano-descendentes. Barbosa e Flores (2011) propõem a tradução ‘falantes de herança’ para designar os falantes das segundas e terceiras gerações de emigrantes portugueses. Contudo, o estudo do bilinguismo de herança como tipo especial de bilinguismo é ainda relativamente recente no campo de investigação da linguística, sobretudo em Portugal.

O interesse dos linguistas neste grupo particular de falantes parte, de facto, da observação de que a língua falada pelos falantes de herança se afasta da língua materna, falada no país de origem (cf. Montrul 2002, 2007; Pires & Rothman 2009; Polinsky 2006; Polinsky & Kagan 2007; Senra 2010). O desafio é, então, perceber em que medida a língua de herança difere da língua materna e explicar a origem deste desenvolvimento particular.

Sabemos que a criança adquire a linguagem sem instruções explícitas e, embora atualmente ainda se travem muitos debates em torno da hipótese generativa da aquisição da linguagem proposta por Noam Chomsky (Chomsky 1965, 1981), é hoje largamente aceite a ideia de que o homem dispõe de uma faculdade inata para aquisição da linguagem. A predisposição biológica do homem para adquirir a linguagem é acionada quando a criança é exposta a uma língua particular, por exemplo o português. Os poucos casos estudados de total privação de exposição a uma língua particular, como o famoso

caso de Genie, que foi fechada num quarto até aos catorze anos de idade (Curtiss 1977), têm sido usados para sustentar a ideia de que a criança necessita de exposição suficiente a uma língua, nos primeiros anos de vida, para desenvolver a capacidade de adquirir a sua língua materna. Nesta linha de pensamento, muitos autores propõem que já não é possível o homem adquirir uma segunda língua de forma nativa, se a exposição à segunda língua se inicia tardiamente (cf. Hyltenstam & Abrahamsson 2003), isto é, após o período crítico para a aquisição da linguagem. Adicionalmente, muitos estudos linguísticos (sobretudo da escola generativa), que incidem sobre a aquisição precoce de duas línguas na infância, têm comprovado que a mente humana está predisposta ao multilinguismo (De Houwer 1995; Genesee 2000; Meisel 2001). Uma criança que é exposta a mais que uma língua desde muito cedo (antes dos três anos de idade) percorre, em ambas as línguas, os mesmo estádios de aquisição que as respetivas crianças monolíngues, desenvolvendo dois sistemas gramaticais autónomos, embora as línguas se possam influenciar mutuamente (Müller & Hulk 2001).

No caso dos falantes de herança, estes são expostos à língua de herança no contexto familiar e à língua maioritária nas interações diárias fora de casa. Geralmente, a língua da comunidade torna-se a língua dominante destes falantes. É precisamente esta exposição restrita à língua dos pais que está na base da argumentação de muitos autores, que classificam a sua competência linguística a nível da sua língua de herança como deficitária e incompleta. Segundo Montrul (2008), as crianças imigrantes vão perdendo proficiência na sua língua de herança à medida que aumenta o grau de exposição à língua maioritária (Montrul 2008: 163). A autora afirma ainda que o grau de erosão da L1 depende da idade da primeira exposição à L2, pois, quanto mais cedo a criança é exposta à língua maioritária, maior é a probabilidade de diminuir a sua proficiência a nível da língua familiar. Os estudos linguísticos desenvolvidos nesta linha de investigação documentam diferenças entre a língua de herança e a língua maioritária nos domínios da fonologia (Godson 2004; Vago 1991), da morfologia nominal (Montrul & Potowski 2007; Polinsky, 1997, 2006), da morfologia verbal (Senra 2010; Silva-Corvalán 1994), da sintaxe (Pires & Rothman 2009; Rothman 2007) e do léxico (Hulsen 2000). Contudo, a base de comparação destes estudos é o falante monolíngue. Para demonstrar as deficiências linguísticas dos falantes de herança, os investigadores tendem a comparar o grupo sob observação com um grupo de falantes monolíngues residentes no país de origem. Embora esta comparação com as normas monolíngues seja, na maioria dos casos, a única forma possível de avaliar a proficiência linguística de

falantes bilíngues, ela levanta claramente um obstáculo metodológico, pois pressupõe que a língua de herança corresponda, no seu estado final, à língua nativa. Consequentemente, no caso de o falante não mostrar competência equivalente aos falantes nativos, esta divergência é interpretada como aquisição incompleta ou atrito linguístico e o falante de herança é concebido como falante que não tem competência para adquirir todas as propriedades formais da sua L1.

Pires (2011) argumenta que as divergências observadas na língua de herança não devem ser interpretadas como um tipo de deficiência, mas como o resultado de um processo natural de mudança linguística. De facto, o falante de herança não é exposto à variedade linguística que é falada no país de origem. Vários fatores contribuem para a variação linguística e o desenvolvimento de uma gramática de herança particular, com propriedades formais que se distinguem da gramática nativa. Um dos fatores decisivos é a separação geográfica entre ambas as comunidades linguísticas. O isolamento geográfico é uma das causas principais para a ocorrência de mudança diacrónica e para o desenvolvimento de diferentes variedades linguísticas, como, no caso do português, o Português Europeu, o Português do Brasil, o Português de Angola ou de Moçambique.

O segundo fator que contribui para o desenvolvimento de uma língua de herança é, segundo Pires (2011), a exposição reduzida (ou inexistente) a propriedades linguísticas que apenas ocorrem num nível de língua mais estandardizado. Em regra, o falante de herança é exposto (quase exclusivamente) à norma coloquial da sua língua de origem. Devido ao baixo nível de escolarização na língua de herança e ao contacto reduzido com meios de comunicação, como os jornais e a televisão do país de origem, a possibilidade de o falante de herança contactar com registos de língua diversificados é bastante diminuta. Ora, como determinadas propriedades linguísticas não ocorrem na norma coloquial, o falante de herança não tem as condições necessárias para a adquirir. Pires e Rothman (2009) demonstram que emigrantes de segunda geração brasileiros, residentes no EUA, não adquiriram o infinitivo flexionado devido à ausência desta propriedade na norma coloquial do Português do Brasil. Pelo mesmo motivo, os falantes de herança portugueses, analisados por Senra (2010), mostram muitas deficiências no uso da forma sintética do pretérito mais-que-perfeito, raramente usado no português coloquial.

Por fim, também o contacto de línguas contribui para o desenvolvimento de uma gramática particular da língua de herança. A influência da língua maioritária sobre a língua de herança constitui uma potencial fonte de mudança linguística (Poplack &

Levey 2010; Thomason & Kaufmann 1988; Thomason 2003). O indivíduo que cresce num ambiente bilingue adquire duas línguas que estão em permanente contacto. Quando uma das línguas predomina claramente sobre a outra, a probabilidade de ocorrer transferência de uma língua para outra é muito elevada. O domínio mais vulnerável a interferências é, indubitavelmente, o vocabulário (cf. Weinreich 1963), mas os efeitos de contacto linguístico também se estendem a outros domínios da gramática (Pires 2011).

Uma questão muito debatida na área de investigação do bilinguismo de herança é perceber se a aquisição de uma língua de herança é idêntica ao processo de aquisição de uma segunda língua, isto é, se a competência linguística do falante de herança a nível da sua língua familiar se assemelha à competência de um falante que adquire essa língua como uma L2. Embora a maioria dos estudos nesta linha de investigação ateste vantagens linguísticas do falante de herança (p.ex. Montrul 2010), também está comprovado que as áreas em que os falantes de herança têm mais problemas são as mesmas que causam dificuldades de aprendizagem aos falantes L2 (Lipski 1993), isto é, há propriedades gramaticais resistentes, que tendem a fossilizar na competência destes falantes. Por sua vez, a descrição destas propriedades críticas, que causam dificuldades específicas aos falantes L2 e aos falantes de herança nos diferentes domínios linguísticos, pode dar um contributo importante ao ensino da língua de origem, no caso específico das crianças emigrantes de segunda geração.

Português Língua Segunda

Elenna tem 20 anos de idade e vive em Portugal desde os 14. Veio da Moldávia com os pais e ingressou na escola portuguesa sem saber uma palavra de português. Agora domina a língua portuguesa na perfeição e deixa muita gente surpreendida quando revela que é moldava e só adquiriu o português aos 14 anos. Actualmente está no ensino superior português e afirma gostar muito mais de falar a sua L2 do que a língua moldava, o idioma que fala em casa com os pais.

Barbara é alemã, tem 40 anos e vive há 15 em Portugal. Começou a aprender o português no Ensino Superior na Alemanha, já em fase adulta. Domina muito bem o português, no entanto, o seu forte sotaque denuncia a sua origem alemã. Mesmo depois de viver em Portugal há mais de uma década afirma ter dificuldades em algumas áreas

morfossintáticas, como por exemplo o uso dos tempos verbais portugueses ou a ordem das palavras na frase.⁴

Segundo a classificação mais recorrente no campo de investigação da aquisição da linguagem (cf. Romaine 1989), Elenna e Barbara são consideradas falantes bilíngues tardios ou aprendentes tardios (*late bilingual / L2 learner*), uma vez que adquiriram a sua segunda língua, o português, já em idade adolescente ou adulta. Um considerável número de estudos centrados na aquisição de uma segunda língua parte do pressuposto de que os bilíngues tardios não são capazes de atingir uma proficiência nativa em todos os domínios do sistema linguístico, apresentando défices a nível da fonologia (Bialystok & Hakuta 1994; Flege 1987; Oyama 1976) e da morfossintaxe (Hyltenstam & Abrahamsson 2003; Johnson & Newport 1989; Meisel 1991; Newport 1990). Os falantes bilíngues tardios demonstram, por exemplo, uma grande tendência para a fossilização de conhecimento linguístico e estão sujeitos a processos de transferência linguística da sua L1, não adquirindo por completo determinadas propriedades gramaticais da sua L2. Madeira *et al.* (2009), por exemplo, que analisam a aquisição das propriedades associadas ao parâmetro do sujeito nulo, mostram que falantes de português língua segunda de origem alemã e italiano produzem sujeitos nulos a partir dos estádios iniciais, independentemente da sua língua materna. No entanto, evidenciam dificuldades relativamente às propriedades discursivas que determinam a distribuição de sujeitos pronominais nulos e expressos em diferentes contextos, independentemente do nível de proficiência dos falantes. As autoras observam ainda que a aquisição das condições pragmático-discursivas de expressão do sujeito no português é particularmente problemática no caso de falantes PL2 cujas línguas maternas são línguas de sujeito obrigatório.

As explicações para o aparente défice na aquisição da L2 por parte de aprendentes tardios são muito diversificadas. Uma corrente importante dentro deste campo de investigação tem centrado as suas atenções na idade em que o falante começa a adquirir a segunda língua, defendendo a hipótese da existência de um *período crítico* para a aquisição da língua (cf. Johnson & Newport 1989; Newport 1990). Outros investigadores procuram explicar as diferenças entre bilíngues tardios e bilíngues precoces com base no fator *input*, isto é, analisando o grau e a natureza da exposição do falante à L2 (cf. Burling 1981). Outras explicações apontam para fatores afetivos e

⁴ Para proteger a identidade dos falantes, foram-lhes atribuídos pseudónimos.

sociolinguísticos, assim como para diferenças individuais de aptidão linguística (ver as discussões em Abrahamsson & Hyltenstam 2008; Bialystok & Hakuta 1994; Flege 1987). Apesar de se prolongar há já várias décadas, o debate em torno das diferenças entre adultos e crianças na aquisição da linguagem ainda hoje é muito atual.

Uma proposta interessante, vinda do campo de estudo da neurolinguística, tenta explicar o processo de aquisição da linguagem com base no modelo sistémico da memória humana. Influentes são sobretudo os trabalhos de Michael Ullman (2001; 2004) e Michel Paradis (2004; 2009), que destacam o papel central dos subsistemas de memória, a declarativa ou explícita e a procedimental ou implícita, na aprendizagem de uma língua (nativa ou segunda). Segundo Ullman (2001), na aquisição da língua materna, o léxico é assimilado pela memória declarativa, a qual é, genericamente, responsável pelo armazenamento do conhecimento de fatos e eventos (“saber que”). Este conhecimento pode ser “explicitamente pedido” à memória, isto é, a informação aqui armazenada é processada conscientemente pelo indivíduo. Ao invés, o conhecimento morfossintático é assimilado pela memória procedimental, implicada sobretudo na aprendizagem de capacidades cognitivas (“saber como”). Ao contrário do conhecimento explícito, o saber armazenado na memória procedimental é inconsciente e implícito, difícil de verbalizar. Contudo, a capacidade de aprendermos através destes subsistemas de memória vai-se alterando ao longo da vida (sobretudo devido às mudanças hormonais do corpo humano). A faculdade de armazenarmos informação através da memória declarativa aumenta na infância e adolescência, ao passo que diminui a capacidade de aprendermos por via da memória procedimental / implícita (*vide* Campbell & Spear 1972; Ullman 2001). Transferindo estas conclusões para a aquisição de uma L2, isto significa que, quanto mais avançada a idade⁵, mais o indivíduo recorre à sua memória declarativa para aprender uma L2, ou seja, o aprendente tardio de uma segunda língua recorre a formas de aprendizagem diferentes das que estão ao alcance do indivíduo no momento de aquisição da sua língua materna. As diferenças são particularmente expressivas na aprendizagem da morfossintaxe e da fonologia da L2, pois são sobretudo estes os domínios linguísticos que a criança assimila inconscientemente através da sua memória procedimental. O aprendente tardio, por sua vez, terá que os aprender explicitamente, mobilizando a memória declarativa. Esta forma de aprendizagem exige muita atenção e repetição contínua da estrutura a

⁵ É de notar que esta capacidade volta a declinar na velhice.

assimilar, não garantido um sucesso imediato. Porém, Ullman (2004) defende, também, que o saber linguístico armazenado na memória declarativa do aprendente tardio pode passar para o subsistema da memória procedimental, tornando-se assim implícito e inconsciente, se o falante estiver intensivamente exposto à sua L2, por exemplo através da imersão no seu meio ambiente.

Esta visão tem implicações importantes para o ensino das línguas estrangeiras, pois, por um lado, realça a necessidade de uma exposição intensiva à L2, por outro lado, justifica também a importância do ensino da gramática, que é assimilada através da repetição contínua de exercícios gramaticais (cf. Martins & Pereira 2011). Demonstra sobretudo que a imersão no ambiente linguístico da L2 é «o melhor remédio para aprender a língua».

Embora rejeite algumas das premissas da Hipótese do Período Crítico (Lenneberg 1967), o fator idade não deixa de ter um papel central neste modelo de aquisição da linguagem através dos subsistemas de memória declarativa e procedimental. Entre outros fatores, como por exemplo a aptidão individual para aprender línguas, é a idade da primeira exposição ao português que, certamente, explica a diferença de proficiência das falantes apresentadas no início desta secção.

Português Língua Estrangeira

Johann, de 22 anos, é austríaco, vive e estuda em Viena. Por ter interesse em vir a trabalhar no Brasil, decidiu estudar português na Universidade. Está no 3º semestre do seu curso, frequentando o curso de língua portuguesa de nível A2 (CEFRL). Ainda não teve a oportunidade de viajar para um país de língua portuguesa, porquanto o único contacto que tem com esta língua se limita ao contexto da sala de aula.

Fidélia tem 7 anos, é timorense e vive na região do Oecusse. A sua língua materna é o baiqueno, uma das 18 línguas nacionais de Timor-Leste. Além do baiqueno, fala também tétum. Entrou na escola este ano, onde começou a aprender português. Antes de entrar na escola nunca tinha contactado com a língua portuguesa. Já sabe o abecedário português, algumas palavras e uma canção que a professora lhe ensinou.

Nos casos de Johann e Fidélia, o português é uma L2 ou uma língua estrangeira?

A par do conceito de *Português Língua Segunda*, o qual – como vimos – tanto diz respeito à aquisição / aprendizagem do português como segunda língua durante a

infância ou adolescência como já na fase adulta, é também recorrente o termo *Português Língua Estrangeira*. A coexistência destes dois conceitos faz pressupor que estamos perante realidades muito diferentes; no entanto, como repara Leiria (2004), não há de facto um consenso «quanto àquilo que designa cada um deles».

Muitos investigadores, sobretudo da escola generativa, não distinguem estes dois conceitos, fazendo equivaler a aquisição de uma língua estrangeira ao processo de aquisição de uma língua adicional, isto é, de uma língua adquirida em fase posterior à L1. Na base desta paridade está o pressuposto de que o processo de aprendizagem é equivalente, isto é, assume-se que o ser humano possui apenas uma forma de assimilar conhecimento linguístico não-nativo.

Porém, mesmo a literatura que faz uma distinção entre *Língua Segunda* e *Língua Estrangeira* não é unânime quanto aos critérios que estão na base desta diferenciação (cf. Ellis 1985).

Um fator de distinção é o contexto no qual a segunda língua é adquirida. Assume-se que há uma diferença entre a aprendizagem da segunda língua circunscrita ao contexto formal da sala de aula, por um lado, e a aquisição da L2 em contexto naturalístico, isto é, através da imersão no meio ambiente dessa língua. No primeiro caso, a língua é o objeto de estudo na sala de aula; no segundo caso, é um meio de comunicação, imprescindível na socialização do falante. Esta diferença é realçada através do uso diferenciado dos termos «aprendizagem» para designar o primeiro caso e «aquisição» para o segundo (ver discussão em Ellis 1985 e Klein 1986). Nesta linha de pensamento, o conceito de *Português Língua Estrangeira* aplica-se apenas aos casos dos alunos que aprendem o português em contexto de instrução formal e não têm qualquer contacto com esta língua fora da sala de aula. Este seria claramente o caso de Johann, mas também o de Fidélia, que tem apenas contacto com o português na escola. Apesar de parecer um critério válido e largamente difundido, ele levanta também problemas, pois, em muitos casos, o falante L2 começa por aprender a L2 no contexto de instrução formal, mas passa a contactar com esta língua também fora da sala de aula. Seria o caso de uma estadia em Portugal através do programa de intercâmbio *Erasmus*, no primeiro caso descrito. No caso da menina timorense, o contacto com o português, a língua oficial do país, também irá aumentar consideravelmente à medida que prossegue o percurso académico e ganha um papel mais ativo na sociedade. A *Língua Estrangeira* passa, assim, a *Língua Segunda*.

Uma perspectiva diferente é apresentada pelos autores que partem de critérios sociopolíticos para estabelecer o contraste entre estes dois conceitos (ver discussão em Klein 1986). Nesta linha de argumentação, é o estatuto político da língua não materna que define a sua classificação como língua estrangeira ou segunda. A língua é considerada L2 se tiver um estatuto sociopolítico no país em que vive o falante, sendo, por exemplo, uma das suas línguas oficiais (Leiria 2004). No caso fictício de Johann, o português seria então a sua língua estrangeira, uma vez que a língua portuguesa não tem qualquer função política na Áustria. Já a Fidélia seria considerada falante de *Português Língua Segunda* por viver num território no qual o português tem uma importante função sociopolítica.

Em suma, o conceito de *Português Língua Não Materna* é ainda relativamente recente, carecendo de uma definição clara. O presente artigo pretendeu contribuir com alguns elementos para a sua caracterização, discutindo em particular as principais questões de investigação do campo de estudo linguístico.

Referências

- Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. (2008). The robustness of aptitude effects in near-native second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 30, pp. 481–509.
- Baker, C. & Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Philadelphia: Clevedon Multilingual Matters.
- Barbosa, P. & Flores, C. (2011). Clíticos no português de herança de emigrantes bilingues de segunda geração. *Textos Seleccionados, XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, APL, pp. 81-98.
- Bialystok, E. & Hakuta, K. (1994). *In other words: The science and psychology of second language acquisition*. New York: Basic.
- Burling, R. (1981). Social constraints on adult language learning. *Annals of the New York Academy of Sciences* 379, pp. 279-290.
- Campbell, B. & Spear, N. (1972). Ontogeny of memory. *Psychological Review* 79, pp. 215-236.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*, Foris, Dordrecht.
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal* 89, pp.585–92.
- Curtiss, S. (1977). *Genie: A psycholinguistic study of a modern-day “wild child.”*. New York: Academic Press.
- De Houwer, A. (1995). Bilingual language acquisition. In P. Fletcher & B. MacWhinney (eds.), *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell, pp. 219–250.

- Dorian, N. (1981). *Language death: the life cycle of a Scottish Gaelic dialect*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Flege, J. (1987). A critical period for learning to pronounce foreign languages? *Applied Linguistics* 8, pp. 162-177.
- Flores, C. (2008). *A Competência Sintáctica de Falantes Bilingues Luso-Alemães Regressados a Portugal. Um Estudo sobre Erosão Linguística*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.
- Flores, C. (2010). The effect of age on language attrition: Evidence from bilingual returnees. *Bilingualism: Language and Cognition* 13 (4), pp. 533-546.
- Genesee, F. (2001). Bilingual first language acquisition: Exploring the limits of the language faculty. In M. McGroarty (ed.), *21st Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 153-168.
- Godson, L. (2004). Vowel production in the speech of Western Armenian heritage speakers. *Heritage Language Journal* 2, pp.1–22.
- Hulsen, M. (2000). *Language Loss and Language Processing: Three generations of Dutch migrants in New Zealand*. PhD Thesis, Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Hyltenstam, K. & Abrahamsson, N. (2003). Maturational constraints in SLA. In C. J. Doughty & M. H. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, pp. 539–588.
- Johnson, J. S. & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology* 21, pp. 60-99.
- Klein, W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leiria, I. (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. *Idiomático – Revista do Centro Virtual do Instituto Camões* 3. http://www.clul.ul.pt/files/rita_goncalves/portuguesLSeLE.pdf (acedido a 3/3/2011)
- Lenneberg, E. R. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Lipski, J. (1993). Creoloid phenomena in the Spanish of transitional bilinguals. In A. Roca & J. Lipski (eds.), *Spanish in the United States*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 155–173.
- Madeira, A., Xavier, M.F & Crispim, M.L (2009). A aquisição de sujeitos nulos em português L2, *Estudos da Língua(gem)* 7 (2), pp. 163-198. <http://www.estudosdalinguagem.org/seer/index.php/estudosdalinguagem/article/download/131/238> (acedido a 3/4/2011)
- Martins, C. & Pereira, I. (2011). Metodologias de Ensino de PL2 à medida dos aprendentes. In C. Flores (eds.), *Transversalidades II. Múltiplos Olhares Sobre o Bilinguismo*. Braga: Edições Húmus/CEHUM, pp. 45-65.
- Meisel, J. M. (1991). Principles of Universal Grammar and strategies of language use: On some similarities and differences between first and second language acquisition. In L. Eubank (ed.), *Point counterpoint: Universal Grammar in the second language*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 231-276.
- Meisel, J. M. (2001). The simultaneous acquisition of two first languages: Early differentiation and subsequent development of grammars. In J. Cenoz & F. Genesee (eds.), *Trends in bilingual acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 11-41.

- Montrul, S. (2002). Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition* 5, pp. 39–68.
- Montrul, S. (2007). Interpreting Mood Distinction in Spanish as a Heritage Language. In K. Potowski & R. Cameron (eds.), *Spanish in Contact Policy, Social and Linguistic Inquiries*. Amsterdam: John Benjamins.
- Montrul, S. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-examining the Age Factor*. Amsterdam: John Benjamins.
- Montrul, S. (2010). How similar are adult second language learners and Spanish heritage speakers? Spanish clitics and word order. *Applied Psycholinguistics* 31, pp. 167–207.
- Montrul, S. & Potowski, K. (2007). Command of gender agreement in school-age Spanish-English Bilingual Children. *International Journal of Bilingualism* 11 (3), pp. 301-328.
- Müller, N. & Hulk, A. (2001). Crosslinguistic Influence in Bilingual Language Acquisition: Italian and French as Recipient Languages. *Bilingualism: Language and Cognition* 4 (1), pp. 1-21.
- Newport, E. (1990). Maturational constraints on language learning. *Cognitive Science*, 14, pp. 11-28.
- Oyama, S. (1976). A sensitive period for the acquisition of a non-native phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research* 5, pp. 261-185.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamin.
- Paradis, M. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam: John Benjamin.
- Pires, A. & Rothman, J. (2009). Disentangling sources of incomplete acquisition: An Explanation for competence divergence across heritage grammars. *International Journal of Bilingualism* 13.2. *Special Issue: Understanding the Nature and Outcomes of Early Bilingualism*, pp. 211-238.
- Polinsky, M. & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the ‘wild’ and in the classroom. *Language and Linguistics Compass* 1 (5), pp. 368–395.
- Polinsky, M. (1997). American Russian: language loss meets language acquisition. In W. Brown, E. Dornisch, N. Kondrashova & D. Zec, *Formal approaches to Slavic linguistics*. Ann Arbor, MI: Michigan Slavic Publications, pp. 370–407.
- Polinsky, M. (2006). Incomplete acquisition: American Russian. *Journal of Slavic Linguistics* 14, pp. 161–219.
- Poplack, S. & Levey, S. (2010). Contact-induced grammatical change: A cautionary tale. In P. Auer & J. Schmidt (eds.), *Language and Space: An International Handbook of Linguistic Variation*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, pp. 391-418.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Cambridge: Blackwell (=Language in Society 13).
- Rothman, J. (2007). Heritage speaker competence differences, language change and input type: Inflected infinitives in heritage Brazilian Portuguese. *International Journal of Bilingualism* 11 (4), pp. 359-389.
- Senra, T. (2010). *Sprachkompetenz der 2. Generation portugiesischer Migranten in Hamburg: unvollständiger Erwerb?* Tese de Mestrado. Universidade do Minho.
- Silva-Corvalán, C. (1994). *Spanish in Los Angeles*. Oxford: Clarendon Press.
- Thomason, S. (2003). Contact as a source of language change. In R. D. Janda & B. Joseph (eds.), *A Handbook of Historical Linguistics*. Oxford: Blackwell, pp. 687–712.

- Thomason, S. G. & Kaufmann, T. (1988). *Language contact, creolization and genetic linguistics*. Berkeley: University of California Press.
- Ullman, M. T. (2001). A neurocognitive perspective on language: The declarative / procedural model. *Nature Reviews Neuroscience* 2, pp. 717-726.
- Ullman, M. T. (2004). Contributions of Memory Circuits to Language: the Declarative / Procedural Model. *Cognition* 92, pp. 231-270.
- Vago, R. M. (1991). Paradigmatic regularity in first language attrition. In. H.W. Seliger & R.M. Vago (eds.), *First Language Attrition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 241-252.
- Weinreich, U. (1963). *Languages in Contact: Findings and Problems*. The Hague: Mouton.