

SOBRE O USO DA MAIÚSCULA POR ALUNOS DE PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA NA SUÍÇA: UM ESTUDO DE CASO

ON THE USE OF THE CAPITAL LETTER BY PORTUGUESE HERITAGE LANGUAGE STUDENTS IN SWITZERLAND: A CASE STUDY

Ana Margarida Azevedo Caetano*
anamarcaetano@yahoo.com.br

Henrique Barroso**
hbarroso@ilch.uminho.pt

Manuela Santos***
manuelansantos9@gmail.com

O presente artigo centra-se sobre um estudo de caso desenvolvido em 2017 com uma amostra de falantes de Português Língua de Herança, residentes em Zurique (Suíça), e tem como objetivo refletir sobre os desvios na representação gráfica da maiúscula por parte de alunos lusodescendentes bilingues.

Partindo da hipótese empírica que a causa destes desvios consiste na transferência (linguística) do Alemão para o Português, o procedimento de intervenção implementado no grupo de informantes em estudo baseou-se numa sequência de dois exercícios em momentos avaliativos diferenciados, permitindo, desta forma, proceder à recolha e análise de dados, com vista a aferir a classe e subclasse de palavras que registam a percentagem mais elevada de ocorrências desviantes e perceber se a reflexão metalinguística contribui (ou não) para o uso da maiúscula convergente com a norma ortográfica do Português Europeu padrão.

Palavras-chave: Português Língua de Herança. Norma ortográfica. Transferência. Desvios na representação da maiúscula.

This article focuses on a case study developed in 2017 with a sample of Portuguese Heritage Language students, living in Zürich (Switzerland), and intends to be a

* Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação – Ministério da Educação, Juventude e Desporto, República Democrática de Timor-Leste.

** Universidade do Minho, Portugal.

*** Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. – Ministério dos Negócios Estrangeiros, Portugal.

reflection on the deviations in the graphic representation of the capital letter by some bilingual Portuguese descent students.

Starting from the empirical hypothesis that the cause of these deviations consists in the transfer from German to Portuguese, the intervention procedure implemented in the group of informants under study was based on a sequence of two exercises at different evaluative moments, allowing, in this way, to collect and analyze data, in order to assess the class and subclass of words that register the highest percentage of deviant occurrences and to understand if the metalinguistic reflection contributes (or not) to the use of capital letters in accordance with the European Portuguese orthographic standard.

Keywords: Portuguese Heritage Language. Orthographic norm. Transfer. Spelling deviations in the use of capital letters.



1. Introdução

Este estudo de caso surge enquadrado no contexto de ensino-aprendizagem do Português Língua de Herança (PLH), na parte alemã da Suíça (Zurique), e pretende constituir-se como uma reflexão sobre os desvios na representação gráfica no uso da maiúscula por parte de falantes de herança lusodescendentes (uma amostra de apenas 8 informantes), com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, para os quais o Português (PT), a par do Alemão (AL), é Língua Materna (LM/L1). Neste caso específico, o PT assume, em simultâneo, o estatuto de LM e de Língua de Herança (LH), devido às circunstâncias da sua aquisição (desde a nascença, no seio da família), o que pressupõe que a LH seja, por definição, também uma das LM destes alunos.

Sublinhe-se que o presente trabalho de investigação resulta do facto de, nesta amostra em análise, se ter percecionado, desde o início do ano letivo, que os alunos, ao longo do seu percurso de aprendizagem e em momentos avaliativos diferenciados, manifestavam dificuldades na grafia do Português Europeu (PE) padrão, sobretudo em casos que requerem a distinção entre (letras) maiúsculas e minúsculas na escrita dos vocábulos.

Pressupõe-se, como hipótese explicativa para estas ocorrências, a influência específica da escrita dos substantivos em AL com maiúscula, o

que pode induzir os aprendentes a generalizar e a aplicar essa regra, sem exceção, na grafia de todos os substantivos em PT.

Tendo presente o contexto de bilinguismo e de contacto de línguas em que se encontram imersos os alunos da amostra em estudo (o PT usado em ambiente informal, em casa, com a família *versus* o AL usado em ambiente formal, na escola, no processo de ensino-aprendizagem) – e partindo da análise e sistematização dos desvios gráficos no uso da letra maiúscula em textos escritos com base nas formas ortográficas atestadas no PE padrão –, o presente Projeto de Investigação-Ação (PIA) tem como principal objetivo averiguar se os desvios gráficos dos falantes de herança resultam (ou não) de transferência linguística do AL e, como objetivos subsidiários, (i) identificar a classe de palavras mais expressiva em termos de desvios, (ii) detetar as hipotéticas variáveis que poderão estar na origem dos desvios no uso da maiúscula e (iii) perceber se a reflexão metalinguística contribui (ou não) para a sistematização, interiorização e aplicação das regras (contextuais) de uso da maiúscula no PE padrão.

Estruturalmente, na secção 1., procede-se ao enquadramento teórico que servirá de base para a análise dos dados em estudo, com enfoque, sobretudo, na definição do conceito de Língua de Herança (LH) e na descrição dos contextos de ocorrência da maiúscula inicial, em PT e em AL; na 2., aborda-se o estudo empírico: a caracterização da amostra em estudo (perfil sociolinguístico dos falantes de herança) e a metodologia de recolha do *corpus* (as fases de implementação e os procedimentos/instrumentos de recolha de dados); na 3., analisam-se os dados e discutem-se os resultados obtidos; e, por fim, na 4., apresentam-se as principais conclusões.

2. Enquadramento teórico

2.1. O conceito de PLH

De acordo com Flores (2013), a designação de Português Língua Não Materna é uma noção muito ampla e abrange diferentes tipos de aquisição, aprendizagem e domínio da Língua Portuguesa (LP), incluindo, também, para além dos conceitos de Português Língua Segunda e de Português Língua Estrangeira, o conceito de PLH, assim como o perfil dos seus aprendentes em geral.

Autores como Barbosa e Flores (2011), Carreira (2013) e Flores (2013) afirmam que uma LH é uma LM – como qualquer outra língua nativa, é adquirida através da interação entre o *input* e os mecanismos bio-cognitivos que regulam o processo de aquisição da língua – que se caracteriza por ser aprendida, numa primeira fase, em contexto familiar, não sendo, portanto, a língua dominante da sociedade em que a criança se encontra inserida.

Conforme afirma Polinsky (2016, p. 1), “heritage language is typically understood as the language that early bilinguals grew up exposed to at home, before becoming dominant in the main language of their society.”

Consequentemente, a LH caracteriza-se, tipicamente, por múltiplos contextos de uso, nos quais predomina um registo informal, familiar, espontâneo, circunscrito, por vezes, a uma variedade dialetal. Assume-se que essa LH faz parte da identidade desses falantes e que há uma relação afetiva profunda com a sua língua-cultura, no sentido de manter o legado linguístico e cultural das suas raízes, o que se manifesta no desejo de ser capaz de comunicar com os familiares do país de origem da família e de participar na celebração de tradições, usos e costumes da comunidade. No entanto, essa relação identitária com a LH pode, em alguns casos, ser superficial ou, até, inexistente, pois “muitos dos lusodescendentes de segunda geração consideram-se apenas em parte portugueses e ficam reticentes quando lhes perguntam se o português é a sua língua materna” (Flores 2013, p. 38).

Outro aspeto relevante prende-se com a quantidade e a qualidade de *input* a que o falante de herança está exposto na(s) sua(s) LM/L1, que diferem consideravelmente do *input* presente na aquisição monolíngue ou no bilinguismo simultâneo. Normalmente, o *input* é limitado, quando comparado com o de falantes nativos, mas superior ao *input* de aprendentes de uma Língua Estrangeira (LE). O *input* da LH é, na maioria dos casos, sobretudo oral, informal e espontâneo, o que resulta num conhecimento implícito da língua, mas incompleto em alguns domínios linguísticos. Note-se que, apesar de um vocabulário alargado, estes falantes de herança evidenciam, em geral, um desequilíbrio ao nível das competências linguísticas, destacando-se a oralidade em detrimento da escrita e sobrepondo-se a proficiência nas competências de receção sobre as de produção, pois o falante de herança está tipicamente restringido a um número limitado de contextos e de interlocutores da sua LH e, muitas vezes, só adquire uma variedade coloquial, e não a norma-padrão, presente, por exemplo, em contexto de ensino formal da língua e nos meios de comunicação social.

Apesar de, em geral, não estarmos perante um grupo homogéneo, por diversos fatores¹, isto significa, na prática, e na maioria dos casos, que o falante de herança é um indivíduo bilingue (imigrante de 2.^a e 3.^a gerações, que cresceu no país de acolhimento, tendo como língua dominante a língua da sociedade de acolhimento), com competência produtiva na sua LH, embora com características particulares, sendo, por isso, muito diferente da competência linguística de falantes monolíngues da mesma idade, grupo social e desenvolvimento cognitivo, o que se explica, em grande parte, não só pela ausência de exposição continuada, estruturada e suficiente ao ensino formal na LH mas também pelo contacto reiterado com a língua dominante/maioritária do país de acolhimento.

Muitos autores (podemos citar, por exemplo, Montrul 2016) sugerem, por isso, que o bilinguismo de herança se assemelha ao processo de aquisição de uma segunda língua, pois o falante L2 (também) é caracterizado pelo facto de não conseguir adquirir completamente todos os aspetos gramaticais da sua L2.

Relativamente a este aspeto em particular, Pires (2011, citado por Flores 2013, p. 39) argumenta que as divergências constatadas na LH não devem ser consideradas como desvios linguísticos, “mas como o resultado de um processo natural de mudança linguística”, uma vez que esses falantes não são expostos nem estão em contacto com a norma-padrão falada no país de origem. Sublinhe-se, ainda, que “vários [são os] fatores [que] contribuem para a variação linguística e o desenvolvimento de uma gramática de herança particular, com propriedades formais que se distinguem da gramática nativa.” (Flores 2013, p. 39).

No que diz respeito ao caso concreto dos aprendentes que frequentam os Cursos de PLH, parte-se do pressuposto de que estes possuem um *background* familiar nesta língua-cultura, que adquiriram o PT durante a infância, num país onde é uma língua minoritária e sem estatuto oficial, e que convivem diariamente com a língua do país de acolhimento (língua maioritária/dominante), podendo assumir o PT, nestes casos, o estatuto de LM (no caso de alunos recém-chegados de um país lusófono) ou de LH (distinguindo-se, aqui, alunos de herança, para os quais o PT é claramente uma LH com as características de LM (os alunos que já dominam e usam a língua, ainda que com características próprias), e os alunos que não falam a língua (normalmente da 3.^a geração em diante) mas mantêm laços cultu-

1 Flores (2013, p. 38) afirma que “o domínio do português pode variar muito neste grupo de falantes bilingues, dependendo de fatores como o grau de exposição à LP, as formas de contacto, a frequência de ensino formal e a motivação para conservar a língua.”

rais e identitários com a língua-cultura)). Ambos os cenários apresentados contrastam inequivocamente com o contexto de aprendizagem do PT enquanto LE, pois, neste caso, os alunos não possuem quaisquer conhecimentos linguísticos ou culturais prévios e o contacto com o PT acontece apenas em contexto escolar.

O que interessa ressaltar aqui é que os perfis diferenciados dos aprendentes se refletem em desequilíbrios ao nível das competências linguísticas e, como tal, é necessário ter esses aspetos em consideração na planificação do processo de ensino-aprendizagem do PLH.

Outro aspeto ainda a salientar em relação aos falantes de LH consiste na ligação afetiva e identitária à língua e à cultura de herança, sendo este um fator distintivo deste contexto e, como tal, deve ser tido em consideração na prática pedagógica.

Estes conhecimentos teóricos são muito produtivos para um melhor desempenho profissional docente, na medida em que as abordagens didáticas do ensino de uma língua dependem do estatuto que essa mesma língua possui para um determinado grupo de aprendentes, ou seja, a metodologia deverá ser diferenciada, de acordo com o perfil e as necessidades dos aprendentes.

Nesta sequência, e pela sua relevância, torna-se fulcral potenciar estes aspetos e tê-los presentes na metodologia de ensino do PLH, ou seja, ajustar os materiais, as estratégias e as atividades aos diferentes perfis dos alunos em contexto de sala de aula. A metodologia de ensino do PLH deve, por isso, ancorar-se em estratégias que visem um processo de ensino-aprendizagem dinâmico e centrado no aluno, tendo como objetivo estimular a aprendizagem e dotar os aprendentes de autonomia e de confiança, levando-os à reflexão sobre a própria aprendizagem da língua. Para isso, nunca se pode ignorar quem são os alunos, o que sabem e quais os seus objetivos ao aprenderem a sua LH.

2.2. Contextos de ocorrência da maiúscula inicial em PT e em AL

As línguas portuguesa e alemã têm géneses bastante diferentes, apesar de serem ambas idiomas indo-europeus. A LP é uma das línguas europeias que deriva do latim dos nossos antepassados romanos, sendo, atualmente, falada por mais de 250 milhões de pessoas dispersas por todos os continentes (Nascimento & Lopes 2015). A Língua Alemã (LA) – *Deutsch* – surge

dos povos germânicos do norte da Europa e, presentemente, este idioma conta com cerca de 90 milhões de falantes nativos.

Quando comparadas ao nível da ortografia, as duas línguas em causa denotam diferenças em relação à utilização da letra maiúscula em início de palavra.

De acordo com várias fontes consultadas (Arruda 2014; Azeredo, Pinto & Lopes 2007; Base XIX do Acordo Ortográfico 1990 (*Portal da Língua Portuguesa*)²; Nascimento & Lopes 2015), a (letra) maiúscula na LP é sempre utilizada no início de um período:

- (1) “*Apearam-se hoje no Terreiro do Paço e sobem a Rua do Ouro. Como sempre, ele vai distraído a olhar tudo, o mundo que o seduz, agitado e rumoroso.*”
José Rodrigues Miguéis, *A Escola do Paraíso*³

Além do contexto que consta do exemplo (1) (ocorrência de maiúscula em início de frase), em PT, a maiúscula no início da palavra é utilizada com nomes próprios (NP), considerando, entre outras, as seguintes disposições:

- (2) nos antropónimos (reais ou fictícios)
*Sofia, João, D. Sebastião*⁴
- (3) nos cognomes
D. Dinís, o Lavrador; D. Sebastião, o Desejado
- (4) nos topónimos (nomes de continentes, países, províncias, cidades, vilas, lugares, serras, rios e planícies, reais ou fictícios)
Europa, Portugal, Estremadura, Lisboa, Mafra, Montargil, Serra da Estrela, Tejo
- (5) nos etnónimos (nomes de povos, raças ou tribos, grupos regionais, desde que usados como nomes)
os *Europeus*, os *Asiáticos*⁵

2 Disponível em <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/acordo.php?action=acordo&version=1990>.

3 Exemplo transcrito de Arruda (2014, p. 19).

4 Todos os exemplos aqui mencionados foram transcritos das fontes consultadas.

5 Exemplo transcrito de Arruda (2014, p. 19).

- (6) nos nomes que referem entidades sagradas
Deus, Buda, Alá
- (7) nos nomes astronómicos, de seres antropomorfizados ou mitológicos
Sol, Zeus, Vénus, Lua, Marte, Cupido, Ursa Menor
- (8) nos títulos de magistrados e dignitários da Igreja
Presidente da República, Papa
- (9) nos nomes das sedes das altas magistraturas, dos estabelecimentos de ensino, das repartições públicas
Nós devemos amá-Lo (A Deus, Messias)
- (10) nos nomes que designam empresas, marcas e instituições
Continente, Skip, Ministério da Educação
- (11) nos nomes das sedes das altas magistraturas, dos estabelecimentos de ensino, das repartições públicas
Museu Nacional de Arte Antiga, Escola Secundária do Restelo, Repartição de Finanças
- (12) nos nomes de festas, festividades (religiosas) e lugares
Carnaval, Natal, Santo António, Céu
- (13) nos nomes de idades, épocas e períodos históricos, de festas civis, de factos históricos importantes
Idade da Pedra, Renascimento, Questão Coimbrã
- (14) nos títulos de periódicos, que retêm o itálico
Diário de Notícias, O Público
- (15) nos pontos cardeais ou equivalentes, quando empregados absolutamente
Norte, Sudeste
- (16) nos nomes que referem valores e conceitos relevantes, enfatizando-os
Paz, Pátria, Justiça

- (17) nos nomes que designam instituições religiosas e políticas
Igreja, Estado
- (18) nos nomes de animais
Tico, Bigodes
- (19) em siglas, acrónimos, símbolos ou abreviaturas internacionais ou nacionalmente reguladas com maiúsculas, iniciais ou mediais ou finais ou o todo em maiúsculas
OMS, SIC, PALOP, UNICEF, ONU, TAP

Não obstante o facto de o uso da letra maiúscula inicial em PT obedecer a determinadas regras, Estrela, Soares e Leitão (2004, p. 44) afirmam que “há, no entanto, a liberdade de se recorrer às maiúsculas para realçar uma palavra ou expressão:

«Fazei a apologia da *Força* e da *Inteligência*.
Fazei despertar o cérebro espontaneamente genial da *Raça Latina*.
Tentai vós mesmos o *Homem Definitivo*.»
Almada Negreiros, *Textos de Intervenção*”

Estrela *et al.* (2004, p. 44) salientam, ainda, que “um vocábulo pode ser totalmente escrito com letras maiúsculas com intenção enfática. Trata-se de um recurso semelhante ao sublinhado ou ao itálico:

«*NATAL*... Na província neva.
Nos lares aconchegados,
Um sentimento conserva
Os sentimentos passados.»
Fernando Pessoa, *Cancioneiro*”

Ainda segundo as fontes supramencionadas, a utilização de maiúscula em início de palavra é possível, mas facultativa, podendo oscilar-se entre maiúscula ou minúscula nos seguintes casos:⁶

6 A relativa arbitrariedade ou flexibilidade do PT, precisamente nos casos em que a maiúscula é possível, mas facultativa (ou seja, nos casos em que se admite o uso de maiúscula ou de minúscula), gera dificuldades acrescidas para os aprendentes, inclusivamente para os falantes de PT como LM. Serão, ainda, estes casos de palavras inconsistentes que admitem uma dupla grafia, os mais suscetíveis a transferência do AL para o PT.

- (1) em formas de tratamento, expressões que exprimem reverência, hierarquia, cortesia
Vossa Excelência ou *vossa excelência*, *Senhor Professor* ou *senhor professor*, *Vossa Santidade* ou *vossa santidade*
- (2) em início de versos
- (3) em nomes que nos remetem para domínios do saber, cursos e disciplinas escolares
Português ou *português*, *Astronomia* ou *astronomia*, *Língua e Cultura Portuguesa* ou *língua e cultura portuguesa*
- (4) em categorizações de logradouros públicos, templos ou edifício
Avenida ou *avenida da Liberdade*, *Igreja* ou *igreja do Bonfim*, *Palácio* ou *palácio da Cultura*, *Edifício* ou *edifício Azevedo Cunha*
- (5) no título de livros ou obras equiparadas (bibliónimos), sendo que, neste caso, a primeira palavra será sempre grafada com maiúscula inicial, assim como todos os NP aí existentes
O Crime do Padre Amaro ou *O crime do padre Amaro*

Tal como acontece na LP, também os NP em AL se escrevem com letra maiúscula, situação comum a todas as línguas que utilizam o alfabeto latino. No entanto, em AL, contrariamente ao que acontece em PT, há ainda outros casos em que é obrigatório o uso de letra maiúscula em início da palavra: “Eigennamen und Substantive werden unabhängig von ihrer Position immer mit einleitender Majuskel geschrieben”⁷ (Schäfer 2016, p. 526).

Nesta conformidade, segundo o autor suprarreferido, a questão do uso das maiúsculas em AL é simples, desde que o falante saiba identificar exatamente o que é um substantivo. O melhor critério, de acordo com o autor mencionado, consiste em saber se a palavra em questão é precedida por um artigo que lhe define o género (embora, por vezes, essa estratégia possa suscitar dificuldades nos aprendentes, em particular em crianças de

7 “NP e substantivos são sempre escritos com maiúscula inicial, independentemente da sua posição na frase” (tradução da nossa autoria).

Relativamente à questão em estudo, o AL caracteriza-se por ser uma língua substancialmente diferente do PT, isto porque, contrariamente a esta língua, muitas palavras em AL são escritas com letra maiúscula.

escolas do Ensino Básico alemãs, dado que os adjetivos antecedem o nome, mas seguem o determinante). Outra dificuldade poderá surgir quando, por vezes, se “substantivizam” verbos, numerais ou adjetivos, como acontece nos exemplos (1) e (2):

- (1) *Alle Pferde müssen geputzt werden. Vanessa putzt das **schwarze**.*
‘Todos os cavalos têm de ser limpos. A Vanessa limpa o preto.’
- (2) *Vanessa trägt in der Oper das **Schwarze**.*
‘A Vanessa leva para a ópera o preto.’

No exemplo (1), a palavra *schwarz* (*preto*) surge como um adjetivo que qualifica um nome (cavalo), palavra omitida por elipse. No exemplo (2), a palavra “*preto*” é classificada como substantivo, já que substitui o nome “*vestido*”.

É precisamente em casos como os citados que o utilizador da língua tem de refletir e pôr em prática as suas competências linguísticas, percebendo, através do contexto, qual a classe da palavra em causa.

Tendo por base Eisenberg (2013), a letra maiúscula, em AL, é utilizada, considerando, entre outras, as seguintes disposições:

- (1) no início da frase
Sie ist hübsch.
‘Ela é bonita.’
- (2) em todos os NP (pessoas, lugares ou entidades geográficas) e substantivos⁸
Peter hat einen Hund.
‘O Pedro tem um cão.’
- (3) em pronomes ou formas de tratamento da segunda pessoa (equivalentes, em PT, a *o(s) senhor(es) / a(s) senhora(s)* ou *você(s)* – (*Sie*) e os respetivos pronomes/determinantes possessivos (*Ihr*)⁹

8 Os substantivos e substantivações são palavras frequentemente reconhecíveis por serem precedidas por um artigo ou por um adjetivo declinado ou por uma palavra correspondente que o precede. Os nomes simples também são abrangidos pela regra anterior, pois, geralmente, são substantivos.

9 Note-se que esta situação também pode ocorrer na segunda pessoa do singular, quando usada com formalidade (*Willst Du mit mir kommen?* ‘Queres vir comigo?’).

Ich will Sie anrufen.

‘Eu quero telefonar-lhe.’

Das ist Ihre Tasche.

‘É a sua bolsa.’

- (4) nos nomes de instituições e estabelecimentos (mesmo contendo adjetivos ou outra classe de palavras que não substantivos)

Neue Zürcher Zeitung

‘Novo jornal de Zurique’

- (5) em palavras que resultam de um processo de “nominalização”

das Gute

‘o bem’

Conforme se pode verificar através dos exemplos (1) a (5), em AL, tal como acontece em PT, alguns tipos de palavras – por exemplo, verbos, adjetivos, numerais – sofrem um processo de substantivação, dando origem a novas palavras que também se escrevem com letra maiúscula, mesmo que a palavra original seja escrita em minúscula (contrariamente ao que acontece em PT) (cf. sítio da Internet *Aprender Alemão*¹⁰).

Além dos contextos supramencionados, a letra maiúscula, em AL, utiliza-se, igualmente, nos seguintes casos:¹¹

- (1) os substantivos também são capitalizados em composições e sequências grafadas com um hífen

Mehrzweck-Küchenmaschine; Schwimm-Meisterschaft

‘processador de alimentos’; ‘campeonato de natação’

- (2) a primeira palavra de uma composição substantiva ou sequência também é escrita com letra maiúscula se não for um substantivo

Pro-Kopf-Verbrauch

‘consumo *per capita*’

¹⁰ Disponível em <http://www.aprender-alemao.com/ortografia-alemao.html>.

¹¹ Disponível em <https://www.duden.de/sprachwissen/rechtschreibregeln/Gro%C3%9F-%20und%20Kleinschreibung>.

- (3) os nomes das horas do dia, depois de advérbios como *ontem, hoje, amanhã*, são considerados substantivos e são capitalizados
vorgestern Nacht
‘anteontem à noite’
- (4) os adjetivos e participios passados usados como substantivos também são escritos com letra maiúscula
das Gute, die Angesprochene, Altes und Neues
‘o bom, o abordado, alto e novo’
- (5) expressões para a designação de pessoas também são em maiúscula, isto se não forem declinadas
ein Programm für Jung und Alt (wie: für Junge und Alte)
‘um programa para novos e velhos’
- (6) em pronomes utilizados como substantivos utiliza-se a letra maiúscula
jemandem das Du anbieten
‘alguém a quem tu ofereces’
- (7) as palavras muito, pouco, um, outro podem ser escritas em letra maiúscula se quisermos enfatizar o seu carácter como substantivo
Das Lob der vielen oder Vielen (= der breiten Masse) war ihr nicht wichtig
‘O louvor de muitos ou muitos (= as massas) não era importante para ela’
- (8) nos números que são efeminizados
die Null
‘o zero’
- (9) os números fracionários são escritos em maiúscula, exceto em conjunto com unidades de medida e em informações de tempo regional
ein Zehntel des Kuchens
‘um décimo do bolo’

- (10) para os números ordinais substantivados aplicam-se as regras de ortografia dos adjetivos substantivados
Jeder Dritte, der hereinkam, trug einen Hut.
'Um terço dos que entraram tinha chapéu.'
- (11) o pronome *vous* (de cortesia) e o pronome possessivo correspondente são sempre maiúsculos
Haben Sie alles besorgen können?
'Conseguiu obter tudo?'
- (12) os pronomes em determinadas aproximações e títulos mais antigos são escritos em letra maiúscula
Wollt Ihr Euch selbst überzeugen, edler Herr?
'Quer-se convencer a si próprio, nobre senhor?'
- (13) em cabeçalhos e títulos de trabalhos (a primeira palavra de um livro, filme ou título de revista, de uma manchete ou similar é capitalizada)
Er hat in dem Film "Der Totmacher" die Hauptrolle gespielt.
'Ele teve o papel principal no filme "O Assassino".'
- (14) a primeira palavra de um nome de rua é maiúscula, assim como todos os adjetivos e numerais pertencentes ao nome
Lange Gasse
'Beco longo'
- (15) todos os adjetivos, participios, pronomes e palavras numéricas pertencentes a um nome constituído por várias partes são escritos com letra maiúscula
Friedrich der Große
'Frederico O Grande'
- (16) nos seguintes compostos, o adjetivo é grafado com maiúscula:
(a) em títulos, títulos honoríficos e oficiais
Heiliger Vater
'Santo Padre'
(b) em feriados oficiais ou religiosos ou em dias de comemoração (opcionalmente, também em dias e ocasiões especiais)
der Erste Mai

‘o primeiro de maio’
 (c) em géneros, espécies e raças de botânica e zoologia
die Schwarze Mamba (Dendroaspis polylepis)
 ‘a mamba preta’

- (17) as palavras derivadas de nomes geográficos terminados em *-er* são sempre escritas com letra maiúscula
das Ulmer Münster
 ‘Catedral de Ulm’
- (18) a primeira palavra de uma frase introduzida numa outra é escrita com maiúscula, assim como depois do sinal de pontuação “dois pontos”
Sie rief: “Es ist alles in Ordnung!”
 Ela gritou: “Está tudo bem!”
- (19) quando se usam letras isoladas, estas, geralmente, escrevem-se com maiúscula
das A und O
 ‘o A e o O’
- (20) como uma ferramenta de *design* para nomear empresas, produtos e serviços
eBay®, BahnCard®, TeleBanking

Em AL, o uso de maiúscula é opcional nos seguintes casos:

- (1) em frases adverbiais que utilizam um adjetivo no superlativo, respondem a “como?” ou vêm depois de *aufs* ou *auf das* (ou seja, o adjetivo pode grafar-se com maiúscula ou minúscula):
Er erschrak aufs Äußerste (oder aufs äußerste).
 ‘Ele ficou aterrorizado.’
- (2) em pronomes possessivos em conexão com o artigo definido
Er sorgt für die Seinen (oder seinen).
 ‘Ele preocupa-se com os seus.’

- (3) as palavras *cem*, *mil* ou *dúzias* podem ser escritas em maiúscula ou minúscula se indicarem quantidades não especificadas que não podem ser escritas em dígitos

Auf dem Platz drängten sich Hunderte (oder hunderte) von Menschen.

‘Centenas de pessoas lotaram a praça.’

3. Design do PIA

Este estudo de caso apresenta como tema central o processo de transferência linguística que ocorre na representação gráfica da (letra) maiúscula em vocábulos do PE padrão.

Em relação ao perfil dos informantes do presente PIA, tratando-se de um estudo exploratório, este é constituído por um grupo de apenas 8 aprendentes lusodescendentes, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, que se encontram atualmente a frequentar o 3.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do Ensino Básico, em escolas com língua de ensino em alemão, na cidade de Zurique, na Suíça. Paralelamente, além da escolaridade obrigatória, estes aprendentes frequentam, também, como atividade extracurricular, o Curso de PLH.

Ainda sobre o perfil sociolinguístico dos informantes desta amostra em particular, traçado tendo como base a aplicação de um questionário (*cf.* Anexos 1 e 2), é de salientar o facto de 6 dos aprendentes terem nascido na Suíça, assim como o facto de todos afirmarem deslocar-se a Portugal com alguma frequência (4 dos aprendentes (ou seja, 50% da amostra) afirmam deslocar-se a Portugal 3 a 4 vezes por ano), potenciando, assim, as suas competências plurilingues e pluriculturais.¹² Todos os aprendentes afirmam dominar as duas línguas (PT e AL), embora 5 afirmem que possuem uma proficiência superior na LP. Os dados recolhidos permitem, ainda, verificar que todos os aprendentes possuem o PT como a sua primeira língua, sendo que 6 afirmam, também, que o PT é a língua que mais gostam de falar. Além disso, destaca-se, ainda, o facto de todos os aprendentes afirmarem que o PT é a língua usada com os pais, com os avós e com os colegas do curso,

12 Sublinhe-se, no entanto, dada a natureza deste estudo, que, muito provavelmente, essas deslocções a Portugal em nada contribuem para aperfeiçoar e consolidar a competência da escrita e que o impacto ao nível de aquisição de competência metalinguística também será pouco significativo (ou mesmo nulo), pois, tratando-se de momentos de lazer, com a família, não haverá, certamente, muitas oportunidades de contacto com a escrita do PT.

sendo também a língua usada para comunicar com a família, motivo pelo qual a maioria aprende PT.

Dado o contexto de bilinguismo a que estes aprendentes estão expostos (para além da faixa etária e de uma aprendizagem formal do PLH ainda pouco sólida e estruturada), a hipótese empírica de explicação para estes desvios gráficos assenta na transferência das regras ortográficas do sistema do AL para o PT.

Em relação às fases de implementação e aos procedimentos/instrumentos de recolha de dados, este PIA compreende dois momentos distintos.

O primeiro (com a duração de um total de 20 minutos), tendo como objetivo identificar a perceção dos alunos em relação aos contextos de uso gráfico de letras maiúsculas em vocábulos escritos do PE padrão, operacionalizou-se através de um exercício individual de identificação das letras maiúsculas num excerto textual escrito¹³, constituído por 93 palavras, todas grafadas com letra minúscula (cf. Anexos 3, 4 e 5¹⁴). Será, igualmente, pertinente referir que este exercício se realizou sem qualquer abordagem prévia da questão em estudo.

O segundo momento (com a duração de um total de 60 minutos) iniciou-se com o visionamento de um episódio do programa da RTP “*Bom Português*”¹⁵, que formulava a seguinte questão: “Como escrever a palavra *Páscoa*? *páscoa* ou *Páscoa*? Com letra minúscula ou maiúscula?”. Este episódio funcionou como motivação para os aprendentes se familiarizarem com o conteúdo em estudo, tendo como objetivo específico sensibilizá-los para uma reflexão metalinguística acerca da distinção gráfica e o uso de letras maiúsculas/minúsculas na produção escrita dos lexemas do PE padrão. Por outro lado, o exemplo em causa serviu também como eixo de ligação entre o PT e o AL, no sentido de se perceber a existência de contextos comuns de uso da maiúscula em ambas as línguas: início de frase e NP.

Após algumas considerações teóricas suscitadas pelo vocábulo em causa, a professora sistematizou, no quadro, através de exemplos, as regras contextuais sobre as normas de representação gráfica das letras maiúsculas/minúsculas no PE padrão.

13 Excerto textual extraído da obra *O Gelo que queima*, de Luísa Fortes da Cunha, disponível em <https://www.lidel.pt/pt/catalogo/portugues-europeu-lingua-estrangeira/metodos/salpicos-4-livro-do-aluno/>.

14 O Anexo 5 consiste na tradução do exercício do AL para o PT e destina-se, exclusivamente, aos investigadores.

15 Vídeo pertencente ao canal Grupo Porto Editora, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ulauet1KVvU>.

Posteriormente, seguiu-se o momento de aplicar os conhecimentos adquiridos, no sentido de perceber se os aprendentes tinham compreendido as regras veiculadas e aferir quais as dificuldades que continuavam a subsistir. Para esse efeito, foi distribuído um excerto textual¹⁶, constituído por 74 palavras gráficas, e a tarefa apresentada consistia na seleção da opção correta (letra maiúscula ou minúscula), para completar a grafia de 44 palavras (cf. Anexos 6, 7 e 8¹⁷).

Os dados recolhidos em ambos os exercícios permitiram contactar com uma panóplia de desvios no uso da maiúscula, tanto em termos de classes/subclasses de palavras abrangidas como em termos de hipóteses interpretativas que possam estar na sua origem, que denotam o incumprimento das normas instituídas para a grafia do PE padrão.

4. Análise dos dados

O Exercício 1 consiste num excerto textual em PT, constituído por 93 palavras: 13 grafadas com letra maiúscula (comuns em PT e AL, porque surgem em início de frase ou NP) e 80 com letra minúscula (cf. Tabelas 1 e 2).

Tabela 1. Exercício 1: desvios na representação gráfica da letra maiúscula em PE padrão

Palavras com letra maiúscula (PT)	Tradução PT/AL	Classe de Palavras (PT)	N.º de desvios (PT)	% de desvios (PT)
Estávamos	<i>Wir waren</i>	V	4	50%
Páscoa	<i>Ostern</i>	NP	5	62,5%
Quinas	<i>Ecken</i>	NP	3	37,5%
Salpicos	<i>Plätschern</i>	NP	1	12,5%
São Miguel ¹⁸	<i>São Miguel</i>	NP	1	12,5%
Açores	<i>Azoren</i>	NP	7	87,5%

16 Excerto textual da obra *Dentes de Rato*, de Agustina Bessa-Luís (1991), extraído da Prova Final dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Exame Nacional do Ensino Secundário: PLNM (A2) – Prova 63 – 93/2.ª Chamada/2013; PLNM (A2) – Prova 739/2.ª Fase/2013 (Gabinete de Avaliação Educacional), disponível em <https://www.bi.iave.pt>.

17 O Anexo 8 consiste na tradução do exercício do AL para o PT e destina-se, exclusivamente, aos investigadores.

18 “São Miguel” – considera-se apenas uma palavra porque se trata de um único referente: o nome de uma ilha.

É	<i>Sie ist</i>	V	4	50%
As	<i>Die</i>	DET	5	62,5%
Nestas	<i>In diesen</i>	PREP+DET	2	25%
Carlos	<i>Carlos</i>	NP	6	75%
Descobrir	<i>Entdecken</i>	V	4	50%
O que	<i>Was</i>	PRON INT	4	50%
Isabel	<i>Isabel</i>	NP	6	75%
13	13		52	

Em relação às palavras escritas com letra maiúscula (13), registou-se um total de 52 desvios (média de 4 desvios na grafia de cada palavra; média de 7 ocorrências desviantes por aprendiz), o que equivale a 50%. O *corpus* de análise apresenta, assim, 50% de vocábulos convergentes com a norma ortográfica do PE padrão (cf. Gráfico 1).



Gráfico 1. Desvios no uso da letra maiúscula

De acordo com os dados apresentados na Tabela 1, no que concerne às formas divergentes em relação à grafia atestada no PE padrão, é de destacar que a representação gráfica de letra maiúscula em 9 palavras do *corpus* registou desvios com uma percentagem igual ou superior a 50%. “Açores”, pertencente à subclasse de palavras dos NP, foi a palavra cuja grafia revelou dificuldades acrescidas, pois 7 dos aprendentes da amostra (87,5%) usaram a letra minúscula na sua grafia.¹⁹ Por oposição, as palavras “Quinas”, “Salpicos”, “São Miguel”, NP, e “Nestas”²⁰, que surge em início de frase, registaram percentagens de desvio gráfico reduzidas, compreendidas entre 12,5% e 37,5%. Refira-se, igualmente, que, em termos de valores absolu-

19 Talvez pelo facto de os alunos desconhecerem tratar-se de um topónimo.

20 “Nestas” constitui um exemplo diferente dos anteriores.

tos²¹, a subclasse de palavras dos NP é aquela em que se regista o número mais elevado de desvios na representação gráfica da letra maiúscula (*cf.* Gráfico 2).

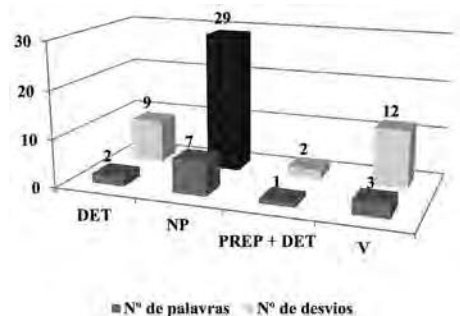


Gráfico 2. Distribuição dos desvios no uso da letra maiúscula por categoria gramatical

É, ainda, de sublinhar o facto de estas 13 palavras, no contexto frásico em que surgem, se grafarem com letra maiúscula também em AL, o que nos leva a pressupor que os desvios não são motivados por transferência linguística do AL, mas talvez, na sua maioria, por um domínio ainda incipiente de várias técnicas e/ou regras implícitas na correção ortográfica, o que implica maturidade e aperfeiçoamento das competências de expressão escrita, as quais, atendendo à faixa etária dos aprendentes da amostra em análise, ainda não estão automatizadas. Isto significa que os aprendentes ainda não possuem um conhecimento explícito acerca das regras contextuais e que as opções em relação ao uso convencional da maiúscula parecem não resultar de um processo consciente por parte dos aprendentes, mas sim de uma transposição da forma oral das palavras para a escrita, violando, assim, a norma ortográfica do PE padrão.

Relativamente às restantes 80 palavras grafadas com letra minúscula que constituem o texto, registou-se um total de apenas 45 desvios por parte dos 8 aprendentes da amostra (*cf.* Tabela 2).

21 Dado o âmbito e os objetivos deste estudo, não foi tida em consideração a proporção existente entre o número de palavras e o número de desvios. Para o efeito, os desvios foram contabilizados somente em termos de valores absolutos.

Tabela 2. Exercício 1: desvios na representação gráfica da letra minúscula em PE padrão

Palavras com letra minúscula PT	Tradução PT/AL	Classe de Palavras PT	Nº de desvios T	Palavras com letra minúscula PT	Tradução PT/AL	Classe de Palavras PT	Nº de desvios PT
em	—	PREP	6	as	—	DET	0
meados	<i>Mitte</i>	NC	3	fumarolas	<i>Fumarolen</i>	NC	2
de		PREP	2	soltam	<i>ausstoßen</i>	V	0
abril	<i>April</i>	NC	3	vapores		NC	0
começavam	<i>begannen</i>	V	1	de	<i>Schwefeldämpfe</i>	PREP	0
as	—	DET	0	enxofre		NC	1
férias	<i>Ferien</i>	NC	1	transportando-os	<i>sie transportieren</i>	V/PRON	0
da	—	PREP+DET	0	para	<i>zu</i>	PREP	0
e	<i>und</i>	C	0	os	<i>den</i>	DET	0
como	<i>wie</i>	C	0	imaginários	<i>imaginären</i>	A	0
era	<i>war</i>	V	0	covis	<i>Löchern</i>	NC	2
hábito	<i>üblich</i>	NC	0	de	<i>von</i>	PREP	0
nas	<i>während der</i>	PREP+DET	0	bruxas	<i>Hexen</i>	NC	2
pausas	<i>Schulpausen</i>	NC	0	e	<i>und</i>	C	0
escolares		A	0	feiticeiras	<i>Zauberinnen</i>	NC	2
a	<i>die</i>	DET	1	férias	<i>Ferien</i>	NC	1
família	<i>Familie</i>	NC	2	o	—	DET	0
e	<i>und</i>	C	0	pai	<i>Vater</i>	NC	5
o	<i>der</i>	DET	0	tinha	<i>hatte</i>	V	0
cão	<i>Familienhund</i>	NC	2	uma	<i>eine</i>	DET	0
iam	<i>gingen</i>	V	0	surpresa	<i>Überraschung</i>	NC	0
para	<i>auf</i>	PREP	0	para	<i>für</i>	PREP	0
a	<i>der</i>	DET	0	os	<i>die</i>	DET	0
ilha	<i>Insel</i>	NC	0	filhos	<i>Kinder</i>	NC	2
de	—	PREP	0	o	<i>das</i>	DET	0
nos	<i>auf den</i>	PREP+DET	0	enigma	<i>Rätsel</i>	NC	0

uma	<i>eine</i>	DET	0	que	<i>das</i>	PRON	0
ilha	<i>Insel</i>	NC	0	se	—	PRON	0
mágica	<i>magische</i>	A	0	encontrava	<i>war</i>	V	0
com	<i>mit</i>	PREP	0	no	<i>bei der</i>	PREP+DET	0
lagos	<i>Seen</i>	NC	0	baú	<i>Lagerung</i>	NC	2
plantados	<i>gepflanzt</i>	A	2	perdido	<i>verloren</i>	A	0
nas	<i>in den</i>	PREP+DET	0	na	<i>im</i>	PREP+DET	0
crateras	<i>Kratern</i>	NC	0	arrecadação	<i>Kofferraum</i>	NC	0
dos	<i>des</i>	PREP+DET	0	(O) que	<i>Was</i>	PRON INT	0
vulcões	<i>Vulkanes</i>	NC	1	diz	<i>sagt</i>	V	0
extintos	<i>erloschenen</i>	A	0	a	<i>die</i>	DET	0
nascentes	<i>Quellen</i>	NC	0	mensagem	<i>Botschaft</i>	NC	0
quentes	<i>heiße</i>	A	0	perguntou	<i>fragte</i>	V	2
e	<i>und</i>	C	0	a	—	DET	0
40	37	—	24	40	36	—	21

Analisando os dados que constam da Tabela 2, verifica-se que estamos perante 93% de vocábulos convergentes (equivalente a um valor de 595 ocorrências) e apenas 7% de vocábulos divergentes à norma ortográfica instituída (o que perfaz um valor de 45 ocorrências) (cf. Gráfico 3).



Gráfico 3. Desvios no uso da letra minúscula

Estes resultados evidenciam um nítido contraste com os anteriores, o que demonstra que os aprendentes deste estudo revelam, objetivamente, mais dificuldades no uso da letra maiúscula (50% de desvios gráficos) do que no uso da letra minúscula (7% de desvios gráficos), o que não se afigura

surpreendente, pois o uso de maiúsculas pressupõe o conhecimento explícito de regras e de contextos de ocorrência, contrariamente ao que acontece com o uso de letras minúsculas.

Partindo da hipótese interpretativa que poderá estar na base da reduzida percentagem de desvios gráficos (7%), acreditamos que este reduzido número de casos poderá ser motivado por transferência linguística do AL para o PT (registaram-se 30 desvios gráficos em 15 das 24 palavras grafadas com letra minúscula em PT e maiúscula em AL, o que corresponde a 67%), embora essa influência do AL seja muito restrita. Além disso, os dados recolhidos sugerem outras hipóteses empíricas de explicação para os resultados obtidos: (i) 18% dos casos de desvios no uso da letra minúscula em PT parecem dever-se ao facto de a estrutura frásica ser diferente em ambas as línguas e de determinadas palavras em PT não terem correspondentes diretas em AL; (ii) 13% de desvios parecem resultar do facto de as palavras em ambas as línguas em análise se escreverem com letra minúscula (ou seja, 6 desvios registados num universo de 47 palavras grafadas com letra minúscula em PT e AL); (iii) 2% de desvios (equivalente, apenas, a 1 ocorrência gráfica desviante) registaram-se no vocábulo “*enxofre*” que, em AL, sofre um processo de fusão com as palavras precedentes “*vapores de*” (“*Schwefeldämpfe*”), resultando numa palavra composta.

É, ainda, de salientar que, no universo das 80 palavras grafadas com letra minúscula, nas quais se registaram 45 desvios gráficos, a subclasse de palavras dos Nomes Comuns (NC) é aquela em que, em termos de valores absolutos, se verifica o número mais elevado de desvios, o que se explica pelo facto de ser a única subclasse cuja representação ortográfica é diferente em ambas as línguas (*cf.* Gráfico 4).

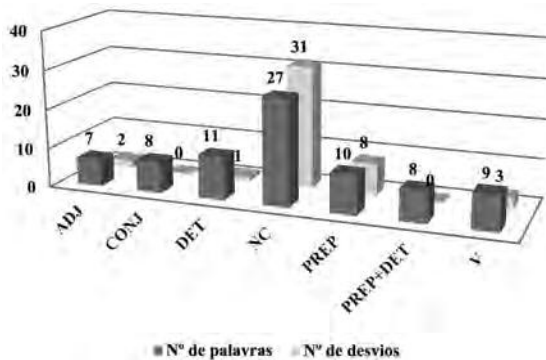


Gráfico 4. Distribuição dos desvios no uso da letra minúscula por categoria gramatical

O Exercício 2 consiste num excerto textual constituído por 74 palavras gráficas. A tarefa apresentada tinha como objetivo que a amostra de 8 aprendentes seleccionasse a opção correta (letra maiúscula ou minúscula) para a grafia de 44 palavras (352 ocorrências gráficas, o que perfaz 59% do total de palavras do excerto): 6 com letra maiúscula (o que corresponde a um total de 48 ocorrências) e 38 com letra minúscula (o que corresponde a um total de 304 ocorrências) (cf. Tabelas 3 e 4).

Tabela 3. Exercício 2: desvios na representação gráfica da letra maiúscula em PE padrão

Palavras com letra maiúscula PT	Classe de Palavras PT	Tradução PT/AL	Classe de Palavras AL	Nº de desvios PT
Lourença	NP	<i>Lourença</i>	NP	1
Guardava-as	V	<i>Sie hielt</i>	P+V	0
Artur	NP	<i>Artur</i>	NP	0
Lourença	NP	<i>Lourença</i>	NP	0
Lourença	NP	<i>Lourença</i>	NP	1
Lourença	NP	<i>Lourença</i>	NP	0
6	—	—	—	2

Tabela 4. Exercício 2: desvios na representação gráfica da letra minúscula em PE padrão

Palavras com letra minúscula PT	Classe de Palavras PT	Tradução PT/AL	Classe de Palavras AL	Nº de desvios PT	Palavras com letra minúscula PT	Classe de Palavras PT	Tradução PT/AL	Classe de Palavras AL	Nº de desvios PT
seis	QUANT	<i>sechs</i>	QUANT	1	ela	PRON	<i>sie</i>	PRON	3
anos	NC	<i>Jahren</i>	NC	2	maneira	NC	<i>Weise</i>	NC	1
muitas	QUANT	<i>viele</i>	QUANT	0	divertida	ADJ	<i>spielerische</i>	ADJ	2
coisas	NC	<i>Dinge</i>	NC	1	não	ADV	<i>nicht</i>	ADV	2
ninguém	PRON	<i>niemand</i>	PRON	1	compreendia	V	<i>verstand</i>	V	1
ela	PRON	<i>sie</i>	PRON	3	os	DET	<i>die</i>	DET	0
as	DET	<i>die</i>	DET	0	adultos	NC	<i>Erwachsene</i>	NC	1

peessoas	NC	<i>Leute</i>	NC	2	tratavam	V	<i>behandelten</i>	V	2
nos	PRON	<i>uns</i>	PRON	1	gente	NC	<i>Leute</i>	NC	0
de perto	ADV	<i>eng</i>	ADV	1	pequena	ADJ	<i>kleine</i>	ADJ	2
nos	PRON	<i>uns</i>	PRON	1	maneira	NC	<i>Weise</i>	NC	1
a sério	ADV	<i>ernst</i>	ADV	1	entrou	V	<i>schloss</i>	V	1
ria-se	V	<i>lachte</i>	V	1	as	DET	<i>die</i>	DET	0
sabedoria	NC	<i>Weissheit</i>	NC	2	primeiras	ADJ	<i>ersten</i>	ADJ	1
próprio	ADJ	<i>eigener</i>	ADJ	1	letras	NC	<i>Buchstaben</i>	NC	2
pai	NC	<i>Vater</i>	NC	1	houve	V	<i>gab</i>	V	0
jornal	NC	<i>Zeitung</i>	NC	2	certa	DET	<i>einige</i>	DET	1
olhar	V	<i>betrachten</i>	V	3	confusão	NC	<i>Verwirrung</i>	NC	2
para	PREP	<i>um</i>	PREP	2	com	PREP	<i>mit</i>	PREP	0
19	—	—	—	26	19	—	—	—	22

Analisando os dados que constam das Tabelas 3 e 4 verifica-se que, em termos globais, se registaram apenas 4% de desvios no uso da letra maiúscula (percentagem equivalente apenas a 2 desvios) e 16% de desvios no uso da letra minúscula (o que, em termos de valores absolutos, equivale a 48 desvios) (cf. Gráficos 5 e 6).



Gráfico 5. Desvios no uso da letra maiúscula



Gráfico 6. Desvios no uso da letra minúscula

No que diz respeito aos desvios no uso da letra maiúscula, os 2 casos registados reportam ambos ao NP “*Lourença*”, embora em contexto frásico diferente. Refira-se, igualmente, que os desvios gráficos parecem não indicar transferência das regras do sistema gráfico do AL para o PT, possivelmente porque todas as palavras grafadas com letra maiúscula no excerto textual em PT também obedecem a essa regra ortográfica no AL.

No que concerne aos 48 desvios gráficos (16% do *corpus* de ocorrências) registados no uso da letra minúscula, há a salientar que 19 desvios (o que corresponde a 40%) parecem ser motivados por transferência linguística do AL para o PT (registados em 13 vocábulos (12 NC e 1 Adjetivo (ADJ)), grafados com letra minúscula em PT e maiúscula em AL). Em relação aos restantes 29 desvios gráficos (que representam 60% do *corpus* total de desvios), estes ocorrem dispersos, sem variação significativa, por 25 palavras de diferentes classes de palavras (ADJ, NC, Verbos, Pronomes, Preposições, Determinantes...), grafadas com letra minúscula, tanto em PT como em AL, parecendo ser a causa subjacente mais óbvia uma incipiente reflexão metalinguística sobre a representação gráfica das letras maiúscula/minúscula em diferentes contextos.

5. Conclusões

Os resultados obtidos através da análise dos dados recolhidos no que diz respeito ao uso da letra maiúscula/minúscula permitem inferir as seguintes ilações:²²

²² É óbvio que as conclusões se restringem apenas à amostra em análise, não se tendo a pretensão de extrapolar ilações para o universo em causa (ou seja, para todos os aprendentes de PLH, quer seja na Suíça quer em qualquer outro país).

- i no **Exercício 1** registaram-se 50% de desvios no uso de maiúscula, com especial incidência na subclasse de palavras dos NP:. Os desvios parecem não ser motivados por um processo de transferência linguística do AL para o PT, isto porque, em AL, as palavras em foco também se escrevem com letra maiúscula. A causa dos desvios mais plausível parece residir no facto de os aprendentes ainda não se terem apropriado do sistema de regras ortográficas, assim como na ausência de reflexão metalinguística (a tomada de consciência e a capacidade de explicitação de regras parecem ter constituído um aspeto crítico no desenvolvimento das competências de escrita, o que se refletiu no desempenho dos aprendentes). Em relação ao *corpus* de 80 palavras grafadas com letra minúscula, registaram-se apenas 7% de desvios gráficos (sobretudo na subclasse de palavras dos NC), o que constitui uma percentagem bastante reduzida, tendo em consideração o universo de palavras analisadas. Percebe-se, portanto, que a transferência linguística do AL para o PT não se afigura quantitativamente expressiva. No entanto, é de referir que, em 67% desses casos de desvio à norma padrão do PE, a hipótese de interpretação parece radicar na transferência do AL para o PT. Em termos de valores absolutos, é igualmente possível concluir que os falantes de herança desta amostra, pelo motivo supramencionado, revelam mais dificuldades no uso da letra maiúscula do que no uso da letra minúscula;
- ii no **Exercício 2** registaram-se apenas 4% de desvios no uso da maiúscula e estes ocorreram, sobretudo, na subclasse de palavras dos NP. É, ainda, de assinalar que os casos de desvio não denotam transferência linguística do AL para o PT. No que concerne à representação gráfica das letras minúsculas, verificaram-se apenas 16% de desvios em várias classes de palavras e a explicação para estas ocorrências aponta para duas hipóteses cumulativas: transferência AL-PT e incipiente reflexão metalinguística. Os resultados obtidos revelam, assim, um desenvolvimento muito autónomo e positivo da competência da escrita por parte destes falantes de herança.

Como aspetos positivos do projeto desenvolvido, gostaríamos apenas de sublinhar que o episódio do programa da RTP *Bom Português* constituiu uma excelente motivação para os aprendentes, no sentido em que os sensibilizou para a importância do tema abordado. No entanto, é igualmente

de destacar que esse visionamento e a observação da ‘sistematização’ pela professora das regras de escrita com maiúscula/minúscula em PT pressupôs uma atitude passiva por parte dos alunos, de quem se esperava, apenas, que ‘interiorizassem’ as regras. Admitimos, pois, que talvez a estratégia não tenha sido muito eficaz e que não tenha contribuído para estimular a reflexão metalinguística, conforme se pretendia. Reconhecemos, ainda, que talvez tivesse sido mais produtivo se a professora tivesse optado por um *corpus* de exercícios que contemplasse outros contextos de escrita com maiúscula, que não apenas o início de frase ou os NP, e que induzisse os próprios alunos, a partir desses exemplos, a descobrirem e a formularem as regras e os contextos de ocorrência.

Como limitações e aspetos mais críticos deste trabalho, gostaríamos de destacar o facto de a amostra ser constituída por um reduzido número de aprendentes, o que poderá ter comprometido a robustez das conclusões extraídas.

Parece-nos, igualmente, que teria sido pertinente, no segundo momento, aplicar exatamente o mesmo exercício que tinha sido objeto da tarefa do primeiro momento, no sentido de perceber a variação dos resultados e a evolução no desempenho dos aprendentes após a sistematização explícita do conteúdo em foco. Relativamente ao exercício aplicado é, ainda, de salientar a falta de diversidade dos exemplos em análise, o que poderá explicar o reduzido número de desvios. Além disso, reconhecemos, igualmente, que os desvios registados poderão resultar da própria formulação do exercício, pois expor os aprendentes às letras maiúscula/minúscula em simultâneo, num único exercício, poderá ter-se revelado algo confuso graficamente, induzindo ao desvio.

Além disso, em termos de análise comparativa/contrastiva dos resultados e de potenciais inferências a atingir, teria sido relevante testar a competência no uso das letras maiúscula/minúscula em número equitativo, pois possibilitaria determinar médias aritméticas conclusivas (e não proporcionais, como foi o caso, dado o número desigual de maiúsculas e minúsculas, não só dentro do mesmo exercício como também da tarefa 1 para a 2).

Numa perspetiva futura de desenvolvimento deste PIA, parece-nos que seria interessante implementar um estudo longitudinal a longo prazo, no sentido de proceder a uma análise comparativa dos resultados em termos de *performance* dos aprendentes em diferentes momentos temporais (momentos t_0 , t_1 , t_2 ...), perceber a sua evolução e delinear estratégias de aprendizagem específicas e adequadas a este público-alvo.

Seria, igualmente, uma mais-valia testar os exercícios aplicados nesta amostra em grupos de aprendentes de PLH de outras faixas etárias, por exemplo, com vista a compreender melhor as variáveis que influenciam o desempenho sobre o objeto em estudo (ou seja, se os resultados, em termos globais, se mantêm ou, pelo contrário, se o fator idade – e, consequentemente, a exposição formal ao PLH – interfere positivamente na competência de reflexão metalinguística e no desempenho dos aprendentes). Outra sugestão interessante seria, por exemplo, testar a competência dos aprendentes em outros domínios da ortografia (acentuação e representação gramática vocálica e consonântica) e perceber o grau de transferência que se verifica do AL para o PT.

Saliente-se, ainda, que não deixaria de ser também interessante fazer o estudo análogo inverso, ou seja, analisar a competência destes falantes de herança no domínio da ortografia alemã, pois sabe-se que as crianças que possuem o AL como L1 também têm dificuldades em adquirir a maiúscula, precisamente por implicar conhecimento gramatical explícito (é muito provável que as crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos também apresentem muitos desvios no uso da maiúscula em AL).

Como reflexões finais, e apesar de parecer estarmos perante uma ‘falsa questão’ – isto porque, em termos proporcionais, as percentagens de desvio no uso da letra maiúscula não são suficientemente expressivas (talvez esta questão adquira uma outra dimensão porque não é comum registarem-se desvios em aprendentes que têm como LM apenas o PT) –, consideramos que os docentes de PLH devem não só promover a leitura mas também oficinas de escrita e de gramática que induzam ao conhecimento explícito da língua.

Referências

- Arruda, L. (2014). *Gramática de Português Língua Não Materna*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Azeredo, M., Pinto, M. & Lopes, M. (2007). *Gramática Prática de Português – Da Comunicação à Expressão*. Lisboa, Portugal: Lisboa Editora.
- Barbosa, M. P. & Flores, C. (2011). Clíticos no português de herança de emigrantes bilingues de segunda geração. In *Textos Seleccionados, XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa, Portugal: APL.
- Carreira, M. (2013). *When heritage and non-heritage learners come together: Differentiation for mixed classes*. Davis Language Center.

- Eisenberg, P. (2013). *Das Wort – Grundriss der Deutschen Grammatik: Band 1*. (4.^a ed.) Stuttgart, Alemanha: J. B. Metzler.
- Estrela, E., Soares, M. & Leitão, M. (2004). *Saber escrever, saber falar – Um guia completo para usar corretamente a língua portuguesa*. (4.^a ed.) Lisboa, Portugal: Dom Quixote.
- 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*. Lisboa, Portugal: LIDEL.
- Montrul, S. (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Nascimento, Z. S. & Lopes, M. C. V. (2015). *Domínios – Gramática da língua Portuguesa (3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário)*. Lisboa, Portugal: Plátano Editora.
- Polinsky, M. (2016). Bilingual children and adult heritage speakers: The range of comparison. *International Journal of Bilingualism*, 22(5), 547-563. <https://doi.org/10.1177/1367006916656048>
- Schäfer, R. (2016). *Einführung in die grammatische Beschreibung des Deutschen*. (2.^a ed.) Berlin, Alemanha: Language Science Press.

[recebido em 24 de setembro de 2018 e aceite para publicação em 14 de fevereiro de 2019]

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO

Os dados deste questionário destinam-se a um Projeto de Investigação-Ação no âmbito da Didática do Português Língua de Herança e são absolutamente confidenciais, garantindo-se o anonimato do respondente.

1. Dados pessoais

1.1. Data de nascimento: ___/___/___

1.2. Sexo: Masculino Feminino

1.3. Ano de escolaridade: _____

1.4. País onde nasceste: Suíça Portugal Outro Qual? _____

1.4.1. Se não nasceste na Suíça, quantos anos tinhas quando vieste viver para cá? _____

1.4.2. Costumas ir a Portugal? Sim Não

1.4.3. Se sim, com que frequência?

uma vez por ano

duas vezes por ano

três a quatro vezes por ano

mais de quatro vezes por ano

1.4.4. Quanto tempo por ano, no total, costumavas estar em Portugal?

uma semana

duas semanas

três a cinco semanas

mais de cinco semanas

1.5. Pessoas com quem vives atualmente:

2. Línguas

2.1. Que língua(s) falas?

Alemão Português Outra/as Qual/quais? _____

2.2. Língua que falas melhor: _____

2.3. A primeira língua que aprendeste: _____

2.4. A língua que gostas mais de falar: _____

2.5. Língua(s) que falas:

2.5.1. com os pais:

2.5.2. com os irmãos: _____

2.5.3. com os avós: _____

2.5.4. com os amigos do curso de português: _____

2.6. Língua(s) em que vês televisão: _____

2.7. Língua(s) em que lês:

2.8. Qual a língua mais falada na família?

Alemão Português Outra/as Qual/quais? _____

2.9. Há quantos anos frequentas o curso de português? _____

2.10. Gostas de aprender português? Porquê?

Obrigada pela tua ajuda!

ANEXO 2**RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO**

1. Dados Pessoais			Total	%
Número de alunos:			8	
Média de idades:			8/9	
1.2.	Sexo	Masculino	4	50
		Feminino	4	50
1.3.	Ano de escolaridade	3.º ano	8	100
1.4.	País onde nasceu	Suíça	6	75
		Portugal	2	25
1.4.2.	Viagens a Portugal	Sim	8	100
		Não	0	0
1.4.3.	Frequência das viagens	Uma vez por ano	1	12,5
		Duas vezes por ano	2	25
		Três a quatro vezes por ano	4	50
		Mais de quatro vezes por ano	1	12,5
1.4.4.	Duração da estadia	Uma semana	0	0
		Duas semanas	2	25
		Três a cinco semanas	5	62,5
		Mais de cinco semanas	1	12,5
1.5.	Composição do agregado familiar	Pais	0	0
		Pais e irmãos	8	100
2. Línguas				
2.1.	Línguas faladas	Português	8	100
		Alemão	8	100
2.2.	Língua que fala melhor	Português	5	62,5
		Alemão	3	37,5
2.3.	Língua que aprendeu primeiro	Português	8	100
		Alemão	0	0

2.4.	Língua em que gosta mais de falar	Português	6	75
		Alemão	2	25
		Português-Alemão	0	0
2.5.1.	Língua que fala com os pais	Português	8	0
		Alemão	0	0
2.5.2.	Língua que fala com os irmãos	Português	2	25
		Português-Alemão	6	75
		Não tem irmãos	0	0
2.5.3.	Língua que fala com os avós	Português	8	100
		Alemão	0	0
2.5.4.	Língua que fala com os amigos do curso de português	Português	8	100
		Alemão	0	0
2.6.	Língua em que vê televisão	Português	6	75
		Português-Alemão	2	25
2.7.	Língua em que lê	Português	0	0
		Português-Alemão	8	100
2.8.	Língua mais falada na família	Português	8	100
		Alemão	0	0
2.9.	N.º de anos de frequência do curso LCP	1	3	37,5
		2	3	37,5
		3	2	25
2.10.	Razões para aprender português	Porque é a língua de toda a família	6	75
		Porque é importante saber essa língua	2	25

ANEXO 3

EXERCÍCIO 1

Faz um círculo (○) à volta das letras que deveriam ser MAIÚSCULAS.

Estávamos em meados de abril, começavam as férias da páscoa e, como era hábito nas pausas escolares, a família Quinas e o cão Salpicos iam para a ilha de São Miguel, nos Açores. É uma ilha mágica com lagos plantados nas crateras dos vulcões extintos. As nascentes quentes e as fumarolas soltam vapores de enxofre transportando-os para os imaginários covis de bruxas e feiticeiras. Nestas férias, o pai Carlos tinha uma surpresa para os filhos. Descobrir o enigma que se encontrava no baú perdido na arrecadação.
– O que diz a mensagem? – perguntou a Isabel.

“O Gelo que queima”, de Luísa Fortes da Cunha

ANEXO 4

CORREÇÃO DO EXERCÍCIO 1

Estávamos em meados de abril, começavam as férias da Páscoa e, como era hábito nas pausas escolares, a família Quinas e o cão Salpicos iam para a ilha de São Miguel, nos Açores. É uma ilha mágica com lagos plantados nas crateras dos vulcões extintos. As nascentes quentes e as fumarolas soltam vapores de enxofre transportando-os para os imaginários covis de bruxas e feiticeiras. Nestas férias, o pai Carlos tinha uma surpresa para os filhos. Descobrir o enigma que se encontrava no baú perdido na arrecadação.
– O que diz a mensagem? – perguntou a Isabel.

“O Gelo que queima”, de Luísa Fortes da Cunha

ANEXO 5

EXERCÍCIO 1

Tradução do texto para Alemão

Wir waren Mitte April, die Osterferien begannen und, wie während der Schulpausen üblich war, die Ecken Familie und der Plätschern Familienhund gingen auf der Insel São Miguel, auf den Azoren. Sie ist eine magische Insel mit Seen in den erloschenen Kratern des Vulkanes gepflanzt. Heiße Quellen und Fumarolen stoßen Schwefeldämpfe aus und transportieren sie zu den imaginären Löchern von Hexen.

In diesen Ferien, hatte Vater Carlos eine Überraschung für die Kinder. Das Rätsel, das im Kofferraum bei der Lagerung verloren war, zu entdecken.

– Was sagt die Botschaft? – fragte Isabel.

ANEXO 6

EXERCÍCIO 2

Faz um círculo (○) na opção de resposta correta: **letra maiúscula ou minúscula.**

(l/L)ourença, aos (s/S)eis (a/A)nos, sabia (m/M)uitas (c/C)oisas que (n/N)inguém suspeitava. (g/G)uardava-as para (e/E)la, porque (a/A)s (p/P)essoas que (n/N)os conhecem de (p/P)erto não são capazes de (n/N)os levar a (s/S)ério. (a/A)rtur (r/R)ia-se da (s/S)abedoria de (l/L)ourença [...]. E o (p/P)róprio (p/P)ai baixava o (j/J)ornal para (o/O)lhar (p/P)ara (e/E)la de (m/M)aneira (d/D)ivertida. (l/L)ourença (n/N)ão (c/C)ompreendia como (o/O)s (a/A)dultos (t/T)ratavam a (g/G)ente (p/P)equena daquela (m/M)aneira [...].

(l/L)ourença (e/E)ntrou para (a/A)s (p/P)rimeiras (l/L)etras, e (h/H)ouve uma (c/C)erta (c/C)onfusão (c/C)om ela.

Agustina Bessa-Luís, *Dentes de Rato*, Lisboa, Guimarães Editores, 1991

ANEXO 7

CORREÇÃO DO EXERCÍCIO 2

Lourença, aos seis anos, sabia muitas coisas que ninguém suspeitava. Guardava-as para ela, porque as pessoas que nos conhecem de perto não são capazes de nos levar a sério. Artur ria-se da sabedoria de Lourença [...]. E o próprio pai baixava o jornal para olhar para ela de maneira divertida. Lourença não compreendia como os adultos tratavam a gente pequena daquela maneira [...]

Lourença entrou para as *primeiras letras*, e houve uma certa confusão com ela.

Agustina Bessa-Luís, *Dentes de Rato*, Lisboa, Guimarães Editores, 1991

ANEXO 8

CORREÇÃO DO EXERCÍCIO 2

Tradução do texto para Alemão

Lourença, mit sechs Jahren, wusste viele Dinge, die niemand vermutete. Sie hielt sie für sich selbst, weil die Leute, die uns eng kennen, können nicht uns ernst nehmen. Arthur lachte auf die Weisheit von Lourença [...]. Und sein eigener Vater senkte die Zeitung um auf spielerische Weise sie zu betrachten. Lourença verstand nicht, wie Erwachsene die kleinen Leute auf diese Weise behandelten [...].

Lourença schloss sich den ersten Buchstaben, und es gab mit ihr einige Verwirrung.

Agustina Bessa-Luís, *Dentes de Rato*, Lisboa, Guimarães Editores, 1991