Commentarium, vol. 2 (2026), pp. 177-209
https://doi.org/10.34640/cjhs2_2026_58

Commentarium
JOURNAL OF HUMANITIES STUDIES
CJHS

RESEARCH ARTICLE

Bidialectismo em contexto migratório: Variação e contacto entre o português brasileiro e o português europeu em contexto escolar

Valéria Gomes & Cristina Flores

Universidade do Minho
https://orcid.org/0009-0003-8207-1119
https://orcid.org/0000-0001-5629-9556

ABSTRACT

Since 2016, Brazilian immigration to Portugal has intensified, generating pedagogical challenges resulting from contact between the Brazilian and European varieties of Portuguese. This study analyzes the linguistic competence of Brazilian adolescents in a public school in Braga, focusing on the use of periphrastic constructions. In Brazilian Portuguese, the auxiliary verb is followed by the gerund; in European Portuguese, the standard structure is 'auxiliary verb + preposition *a* + infinitive'. Three instruments were administered: a sociolinguistic questionnaire, a lexical test (LexBR_PT), and a narrative cloze test. The sample included 71 students (35 Brazilians and 36 Portuguese), aged 12 to 16. The results show that the Brazilian students recognize lexical and syntactic differences between the two varieties, maintain frequent contact with Brazilian Portuguese, display strong lexical proficiency, and prefer the gerund structure (60.2%), while also using the European Portuguese construction (39.8%), demonstrating linguistic adaptation. The Portuguese students maintain command of the European variety, with a high lexical level and knowledge of Brazilian vocabulary. They use almost exclusively the Portuguese periphrasis (88.1%), with residual use of the gerund (5.93%). Variables such as age of immigration and length of residence in Portugal do not significantly influence the performance of the Brazilian students. In this sense, understanding the dynamics of bilingualism in migratory contexts is essential for valuing linguistic diversity and promoting inclusive pedagogical practices that support academic success.

ARTICLE HISTORY
Received 12/01/2026
Accepted 09/06/2026

KEYWORDS
Language acquisition; bidialectalism; periphrastic constructions; varieties of Portuguese.

*** CONTACT Valéria Gomes & Cristina Flores** Email: valerialopescontato@gmail.com; cflores@elach.uminho.pt

© 2026 The Author(s). Published by *Commentarium: Journal of Humanities Studies*. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way. The terms on which this article has been published allow the posting of the Accepted Manuscript in a repository by the author(s) or with their consent.

1. Introdução

A história da imigração entre Brasil e Portugal remonta ao século XV — de 1500 até meados do século XX, o movimento era de cá para lá. O Brasil foi o principal destino dos emigrantes portugueses. Contudo, a inversão do fluxo começou a partir dos anos 1970: Portugal passou a receber imigrantes brasileiros, ainda que em número reduzido e com perfis específicos, como refugiados políticos da ditadura militar. Entre os anos 1980 e 1990, o fluxo intensificou-se, com a chegada de profissionais qualificados e estudantes, atraídos pela estabilidade económica portuguesa e pela afinidade linguística e cultural[1].

Segundo dados do Ministério das Relações Exteriores do Brasil[2], em 2023 residiam em Portugal cerca de 513 mil brasileiros. Este fenómeno demográfico tem provocado mudanças profundas no contexto escolar português, sobretudo pela crescente presença de crianças e adolescentes brasileiros nas escolas públicas. O contacto entre as variedades brasileira e europeia do português, ambas estabilizadas e reconhecidas como normas de prestígio nos seus respetivos países, gera desafios pedagógicos e sociais que exigem práticas inclusivas e reflexivas por parte das instituições educativas. Ressalta-se que, num processo de imigração, não é apenas o corpo que migra. Migra também a língua, com suas cadências, léxicos e estruturas. Migra a infância, a identidade, o gesto pedagógico.

É neste entrelugar que este artigo se insere. Propõe-se, então, analisar os efeitos do contacto entre o Português Brasileiro (PB) e o Português Europeu (PE) no contexto escolar, com especial enfoque na adaptação linguística de adolescentes brasileiros imigrantes. O estudo centra-se nas diferenças entre construções perifrásticas, nomeadamente o uso do *verbo auxiliar + gerúndio* no PB e do *verbo auxiliar + preposição "a" + infinitivo* no PE, estruturas que revelam contrastes sintáticos e semânticos relevantes para a compreensão dos processos de aquisição e adaptação linguística em contexto migratório.

A investigação parte da premissa de que a língua é território de pertença, transformação e memória. Ao observar o encontro entre essas duas variedades do português em ambiente escolar, pretende-se compreender os desafios linguísticos e pedagógicos que emergem desse contacto, bem como contribuir para a discussão sobre práticas educativas que integrem a norma padrão e a variedade linguística de forma dinâmica e inclusiva.

O objetivo geral deste estudo, porém, é analisar os processos de adaptação linguística de adolescentes brasileiros a residir em Portugal, com foco no uso de construções perifrásticas em contexto escolar.

Para isso, colocamos quatro questões de investigação:

[1] Fernandes, Peixoto & Oltramari (2021).
[2] Ministério das Relações Exteriores do Brasil [Itamaraty] (2023).

QI1: Como se manifesta a adaptação linguística de adolescentes brasileiros no uso das construções perifrásticas em contexto escolar português?
QI2: Em que medida coexistem, nas produções dos participantes brasileiros, estruturas perifrásticas características do PB e do PE?
QI3: Que influência têm fatores extralinguísticos, como a idade de imigração e tempo de residência em Portugal, no uso dessas estruturas?
QI4: Em que medida o contacto com o PB se reflete no repertório linguístico, nomeadamente no uso de estruturas perifrásticas e no reconhecimento lexical, dos alunos portugueses?

Embora o debate público sobre a presença crescente do PB nas escolas portuguesas envolva dimensões sociais e educativas mais amplas, este estudo centra-se especificamente nos aspetos linguísticos observáveis nas produções dos participantes, sem pretender analisar atitudes ou perceções sociolinguísticas. A inclusão da QI4, de natureza complementar e exploratória, visa apenas identificar indícios de permeabilidade ao PB no repertório dos adolescentes portugueses, a partir dos dados recolhidos.

A seguir, apresenta-se a revisão de literatura, que discute os principais conceitos e estudos sobre bidialectismo, adaptação linguística em contexto migratório e as dinâmicas das variedades do português, oferecendo suporte teórico à análise dos dados deste estudo.

2. Bilinguismo e bidialectismo

Segundo Reto et al.[3], poucas línguas podem reivindicar o estatuto de língua global. Com cerca de 260 milhões de utentes, de acordo com Brito[4], o português é reconhecido como uma língua global e pluricêntrica, presente nos cinco continentes e caracterizada por uma ampla dispersão geográfica e diversidade cultural. O estatuto pluricêntrico do português implica a coexistência de diferentes variedades nacionais, regionais e sociais, que se manifestam em níveis diatópicos, diafásicos e diastráticos. Como afirma Saramago, “não há uma língua portuguesa, mas línguas em português”[5], evidenciando a multiplicidade de manifestações linguísticas no espaço lusófono.

A expansão do Império Português e os movimentos migratórios entre o Brasil e Portugal contribuíram para a consolidação de variedades estabilizadas, com diferenças significativas na prosódia, no vocabulário e na estrutura sintática[6]. Tal facto deve-se à história do português como “um caso exemplar de uma língua transplantada" e, como tal,

[3] Reto et al. (2020).
[4] Brito (2021).
[5] Fala do Nobel de Literatura José Saramago no documentário dirigido por Victor Lopes: Língua, vidas em português, lançado em 2003.
[6] Leiria et al. (2006).

possui um "caráter unitário e inovador"[7]. O PB, resultado de processos históricos, sociais e culturais próprios, distingue-se do PE não apenas na oralidade, mas também na escrita e nas práticas escolares. Por outro lado, o PE apresenta variações internas entre as regiões Centro, Sul e Norte de Portugal. Por isso, Duarte[8] chama a atenção para a necessidade de uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize a sua natureza pluricêntrica e analise os conceitos de variação e mudança. Rosa[9] considera que os estudos sobre o tema são incipientes e que a relação entre teoria e prática é indispensável.

Desta maneira, a literatura sobre bilinguismo e bidialectismo em contexto escolar destaca a importância de práticas educativas que promovam o acesso à norma padrão de prestígio, sem desvalorizar as variedades trazidas pelos alunos imigrantes. Soares[10], no contexto brasileiro, defende a educação bidialectal como estratégia para combater desigualdades e preconceitos linguísticos, argumentando que o desconhecimento das teorias da variação linguística por parte dos professores contribui para a desvalorização das variedades não normativas. Em Portugal, Veloso[11] propõe o ensino pluridialectal, dada a convergência de variedades de toda a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) nas escolas; isso tem exigido políticas educativas específicas e formação docente voltada para a inclusão linguística[12]. Estudos recentes apontam para a necessidade de incorporar a valorização das variedades dos alunos de origem migrante nas práticas pedagógicas, promovendo uma reflexão explícita sobre a língua e suas variações[13].

A inclusão da disciplina Português Língua Não Materna (PLNM) nos currículos portugueses surgiu como resposta à diversidade linguística nas escolas, favorecendo a integração e o desenvolvimento sociocomunicativo dos alunos estrangeiros[14]. No entanto, a oferta de PLNM não implica necessariamente um modelo de ensino bilíngue, mas sim um apoio específico à aprendizagem do português, sendo fundamental distinguir esta iniciativa do conceito de ensino bilingue. Contudo, os falantes das diferentes variedades do português não têm acesso a essas aulas e, em testes e exames nacionais, as formas linguísticas próprias das suas variedades, quando empregues pelos alunos, são frequentemente classificadas como erros, o que, muitas vezes, os conduz à experiência de fracasso escolar.

O reconhecimento do bilinguismo como fenómeno legítimo e benéfico para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos tem sido reforçado por estudos internacionais, que evidenciam a capacidade das crianças de separar e dominar diferentes

[7] Barroso (2000, p.2).
[8] Duarte (2022).
[9] Rosa (2025).
[10] Soares (1989).
[11] Veloso (2024).
[12] Alves & Pereira (2025); Cardoso et al. (2025).
[13] Duarte (2022); Rosa (2025).
[14] Bizarro et al. (2013); Leiria et al. (2006).

sistemas linguísticos desde cedo[15]. A alternância de códigos (*code-switching*) e a convivência com múltiplas línguas são práticas comuns e reveladoras de competência linguística ampliada. Por que não transpor o conhecimento já comprovado sobre o bilinguismo para as experiências bidialectais ou pluridialectais?

No contexto português, a coexistência de diferentes variedades da língua portuguesa nas escolas tem suscitado debates sobre o equilíbrio entre a preservação da norma padrão e a inclusão linguística de alunos imigrantes provenientes dos países da CPLP. O preconceito linguístico, ainda presente em ambientes escolares e avaliativos, pode ser combatido por meio de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade e promovam o respeito a todas as manifestações da língua[16].

2.1. Língua de Herança: Conceito e Implicações em Contexto Migratório

No âmbito dos estudos sobre variação linguística e educação em contextos migratórios, o conceito de língua de herança (LH) constitui um ponto de partida fundamental. Segundo Flores[17], a LH refere-se à língua materna dos imigrantes, que, ao mudarem de país, passam a conviver com uma nova língua, seja na escola, seja nas relações sociais. Assim, a sua língua materna frequentemente fica restrita ao ambiente familiar e comunitário. No caso dos adolescentes brasileiros em Portugal, o PB torna-se LH, enquanto o PE é a variedade dominante nos espaços escolares e sociais.

A literatura contemporânea destaca que a LH é marcada por dinâmicas de manutenção, erosão e adaptação. Flores[18] argumenta que, em contextos de emigração, a LH pode ser mantida de forma ativa quando há contacto diário com familiares e comunidades que a utilizam. Por outro lado, a exposição predominante à variedade local pode levar à erosão linguística (*language attrition*), especialmente entre crianças e adolescentes cuja primeira língua (L1) ainda não está totalmente estabilizada. O fenómeno da erosão — perda gradual da competência numa língua devido à falta de uso — manifesta-se, sobretudo, no léxico, seguido por alterações morfológicas e, em menor grau, sintáticas[19].

Embora o conceito de erosão linguística seja fundamental para compreender os efeitos do contacto entre variedades, este estudo opta por utilizar o termo adaptação linguística para descrever os processos de mudança no conhecimento linguístico dos adolescentes brasileiros imigrantes. Trata-se de um conceito operativo que visa captar as transformações que ocorrem na competência linguística dos falantes, especialmente quanto à incorporação, reconfiguração ou substituição de estruturas entre o PB e o PE.

[15] Almeida & Flores (2022); De Angelis (2011).
[16] Batalha et al. (2025); Veloso (2024).
[17] Flores (2017).
[18] Flores (2017).
[19] Flores (2007).

Considera-se que o termo erosão implica uma conotação de perda ou deterioração, o que pode não corresponder inteiramente à realidade observada. Os adolescentes brasileiros podem ainda não ter perdido as estruturas da variedade brasileira, mas estar a desenvolver novas formas híbridas ou ajustadas à variedade europeia, num processo que envolve aprendizagem e negociação linguística. Por essa razão, o termo "adaptação linguística" revela-se mais adequado para descrever este fenómeno dinâmico e bidirecional. A análise dos dados coletados poderá revelar não um apagamento das estruturas do PB, mas transformações sutis — observáveis em escolhas lexicais, marcas morfológicas e padrões de uso — que evidenciam processos de adaptação entre as variedades.

No contexto português, a LH é reconhecida como elemento essencial para o desenvolvimento do bilinguismo e do bidialectismo. A convivência com duas variedades desde cedo permite que os adolescentes distingam e dominem sistemas linguísticos distintos, favorecendo competências ampliadas e uma visão plural da língua. Países como a Alemanha e os países escandinavos já incorporam aulas de LH nos currículos escolares, reconhecendo o direito dos alunos estrangeiros à manutenção da sua língua de origem[20].

A experiência dos adolescentes brasileiros em Portugal evidencia que o PB, enquanto LH, é cultivado no seio familiar, nas interações com pares e no consumo de conteúdos digitais. A investigação revela que esses jovens mantêm contacto frequente com o PB. Tal dinâmica contribui para a preservação da identidade linguística e para o desenvolvimento de competências interculturais.

Por outro lado, a escola portuguesa, ao privilegiar o PE como norma de prestígio, desafia os alunos imigrantes a adaptarem-se à variedade dominante, promovendo processos de acomodação e de negociação linguística. A alternância entre PB e PE, observada nas produções dos adolescentes, reflete não apenas a influência do contexto escolar, mas também a capacidade de transitar entre sistemas linguísticos, característica do bilinguismo e do bidialectismo.

A valorização da LH nas práticas pedagógicas é fulcral para combater o preconceito linguístico e promover a inclusão. Estudos apontam que o reconhecimento da LH contribui para o sucesso escolar, para o fortalecimento da autoestima dos alunos imigrantes e para a construção de ambientes educativos mais plurais e sensíveis à diversidade[21].

[20] Flores & Lira (2021).
[21] Christiano (2017); Flores & Melo-Pfeifer (2014).

3. As Estruturas Perifrásticas

Pinto[22] indica que, nos manuais de língua portuguesa utilizados no sétimo ano, há quatro categorias que distinguem o PB do PE. A de maior destaque diz respeito à ordem dos elementos na frase, como a colocação dos clíticos em próclise. Contudo, as construções perifrásticas com o gerúndio são mencionadas em seis dos oito manuais disponíveis no mercado português desde 2021. Essa recorrência nos manuais escolares reforça a pertinência de investigar as estruturas perifrásticas com maior profundidade, especialmente no contexto de contacto entre variedades do português.

Por isso, neste estudo, optou-se por observar o uso das perífrases verbais entre adolescentes brasileiros em contacto com o PE nas escolas públicas de Portugal. No português do Brasil, é comum o uso das estruturas como '*estar/continuar/começar* + gerúndio', enquanto em Portugal, a norma padrão privilegia construções como '*estar/continuar/começar* + *a* + infinitivo', o que caracteriza o uso normativo do PE, conforme os exemplos a seguir:

Português do Brasil (PB)

(1) a. Maria está estudando português.
b. Ana continuou falando sobre os testes.
c. João começou chutando a bola.

Português Europeu (PE)

(2) a. Maria está a estudar português.
b. Ana continuou a falar sobre os testes.
c. João começou a chutar a bola.

3.1 Definição e Caracterização das Estruturas Perifrásticas

O verbo "é o elemento essencial na estrutura de uma oração"[23]. Morfologicamente, o verbo é a categoria gramatical que apresenta o maior número de flexões: modo, tempo, número e pessoa. Já as categorias de voz e aspeto estão relacionadas com a sintaxe e com a semântica, respetivamente.

A voz passiva, por exemplo, como uma estrutura formada por uma combinação de verbos, um auxiliar flexionado seguido do particípio do verbo principal, pode ser vista como uma construção perifrástica com implicações sintáticas, em vez de uma função morfológica apenas[24]. Da mesma maneira, o aspeto descreve a forma como a ação do verbo é vista em relação ao tempo. Assim, no tempo passado, podem ocorrer o uso dos

[22] Pinto (2025).
[23] Ribeiro (2009, p. 213).
[24] Ribeiro (2009).

tempos perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito, associados à ideia de algo contínuo ou habitual. Por isso, o autor avalia que essas categorias se caracterizam por cariz sintático e semântico, pois envolvem a estrutura das frases e a interpretação dessas estruturas, em vez de apenas a forma das palavras.

As construções perifrásticas estruturam-se a partir da combinação de um ou mais verbos auxiliares com formas verbais plenas não finitas (infinitivo, gerúndio e particípio), que será o último da sequência[25]. Elas desempenham funções sintático-semânticas que ultrapassam os limites morfológicos tradicionais.

Dado que as construções perifrásticas possuem um carácter sintático e semântico, são de extrema relevância para a investigação, pois, para preencher o *cloze test*, os participantes mobilizaram toda a sua capacidade interpretativa e de construção de sentido para o texto.

4. Metodologia

A presente investigação adotou uma abordagem predominantemente quantitativa, complementada por componentes qualitativos. Os dados quantitativos, provenientes do questionário sociolinguístico, do teste lexical (LexBR_PT) e do *cloze test,* foram tratados através de procedimentos estatísticos adequados à natureza de cada instrumento. Os dados qualitativos — nomeadamente respostas abertas do questionário e interpretações produzidas no *cloze test* — foram analisados por meio de uma leitura temática simples, com o objetivo de contextualizar e aprofundar os resultados quantitativos. Esta combinação metodológica permitiu caracterizar, de forma abrangente, os processos de adaptação linguística dos participantes.

Os instrumentos permitiram identificar padrões de uso e possíveis interferências linguísticas entre as duas variedades do português. A investigação foi realizada em ambiente escolar[26], sob acompanhamento da investigadora e dos docentes envolvidos.

4.1 População e Amostra

A amostra foi composta por 71 alunos, sendo 35 brasileiros e 36 portugueses, com idades de 12 a 16 anos, todos matriculados numa escola pública da cidade de Braga. A selecção dos participantes seguiu critérios de conveniência, considerando a disponibilidade dos alunos e a autorização dos encarregados de educação.

O perfil sociodemográfico do público-alvo está resumido na Tabela 3 na secção 5.1.

[25] Raposo (2013).

[26] A investigação foi autorizada pala Direção-Geral da Educação e pela Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas, com a referência CEICSH 019/2025.

4.2 Instrumentos de Recolha de Dados

Foram definidos três instrumentos para a recolha de dados[27]: um questionário sociolinguístico; um *cloze test*, criado de raiz para esta investigação; e uma adaptação do LextPT[28], nomeada como LexBR_PT. Cada um desses instrumentos foi cuidadosamente selecionado para oferecer uma análise abrangente e detalhada das interações linguísticas dos adolescentes brasileiros em Portugal. A seguir, serão apresentados e descritos os instrumentos utilizados, destacando suas características e objetivos específicos.

4.2.1 Questionário Sociolinguístico

O questionário sociolinguístico utilizado neste estudo foi adaptado de um instrumento pré-existente e composto por 22 questões e 6 subitens, abrangendo informações sociodemográficas, percurso escolar e migratório, práticas linguísticas, repertório de leitura e consumo de conteúdos digitais, bem como aspetos da vida familiar e social. Incluiu perguntas fechadas, itens com possibilidade de múltipla resposta e questões abertas que permitiram captar nuances da experiência linguística dos participantes. O questionário foi aplicado presencialmente e os participantes foram identificados por códigos alfanuméricos (A1, A2, A3...).

A estrutura geral do instrumento encontra-se sintetizada na Tabela 1, organizada por categorias, número de itens e tipo de resposta.

Tabela 1: Estrutura do questionário sociolinguístico

Categoria	N.º de itens	Tipo de resposta
Identificação e dados escolares (ano; idade; nacionalidade; anos na escola; idade de início de escolaridade)	5	Fechada/ numérica
Experiências linguísticas iniciais (histórias no infantário; gosto por ouvir histórias)	2 + 1 subitem	Escala de frequência/ fechada/ aberta

[27] Os instrumentos estão disponíveis no datarepositorium da UMINHO: https://datarepositorium.uminho.pt/
[28] Zhou e Li (2021).

Língua materna e atitudes face às aulas de Português	3 + 2 subitens	Fechada/ aberta
Apoio escolar e contacto com falantes de PE	2	Fechada
Perceção de diferenças PB e PE	1	Múltipla escolha
Práticas de leitura (gosto por ler; n.º de livros/ ano; variedade)	2 + 1 subitem	Fechada/ múltipla escolha
Consumo de vídeos em PB	1 + 1 subitem	Fechada/ múltipla escolha
Situação familiar (local de residência; n.º de irmãos; livros em casa; histórias lidas pelos pais; jornais)	5	Fechada
Recursos tecnológicos (computador; internet)	2	Fechada
Sociabilidade (convivência com amigos; origem dos amigos)	1 + 1 subitem	Fechada/ múltipla escolha

Para efeitos de análise estatística, todas as respostas verbais foram convertidas em códigos numéricos. Os itens que solicitavam um posicionamento em escala foram codificados de 1 a 4. Nos itens com três opções e possibilidade de múltipla resposta, atribuiu-se um código a cada opção e a cada combinação possível. Variáveis como ano de escolaridade, idade, tempo de residência em Portugal, idade de imigração e escolaridade no Brasil foram quantificadas. Procedeu-se igualmente à codificação de itens como ouvir histórias no infantário, perceção das diferenças entre PB e PE, número e variedade de livros lidos por ano, existência de livros em casa, quantidade de vídeos em PB, variedade utilizada na escola, número de irmãos, composição do agregado familiar e origem dos amigos com quem convivem ao fim de semana.

As respostas abertas, como justificações sobre ouvir histórias ou sobre o gosto pelas aulas de Português, fornecem elementos qualitativos relevantes, permitindo contextualizar os resultados quantitativos e oferecer uma leitura mais abrangente do processo de adaptação linguística.

Estas informações complementaram a interpretação dos resultados obtidos no LexBR_PT e no *cloze test*, oferecendo uma leitura mais abrangente do processo de adaptação linguística.

4.2.2 Teste Lexical LexBR_PT

O teste LexBR_PT foi desenvolvido a partir do LextPT, originalmente concebido para avaliar o conhecimento lexical de falantes do português L2. A opção por utilizar este instrumento neste estudo deve-se ao facto de permitir distinguir palavras exclusivas do PB, palavras exclusivas do PE, itens comuns a ambas as variedades e pseudopalavras, oferecendo assim uma medida sensível às especificidades do contacto entre variedades. Reconhece-se, contudo, que a utilização de um instrumento criado para contextos de segunda língua (L2) constitui uma limitação, uma vez que não foi originalmente desenhado para avaliar competências lexicais de falantes bidialectais. Ainda assim, a sua estrutura permitiu captar diferenças relevantes entre os participantes brasileiros e portugueses, justificando a sua adoção.

Com vista a atender às necessidades desta investigação, o instrumento original foi alargado de 90 para 104 itens. Os quatro primeiros foram apresentados como modelo e os 100 restantes distribuíram-se da seguinte forma: 24 palavras exclusivas do PB, 25 do PE, 26 comuns a ambas as variedades e 25 pseudopalavras. Após a aplicação, verificou-se a repetição do item *jabá*, o que levou à eliminação desse item em todos os inquéritos, resultando em 23 itens exclusivos do PB, totalizando, então 99 itens.

Para cada item, os acertos foram inicialmente pontuados com 1 ponto e os erros com 0. No caso de palavras comuns ao PB e ao PE, atribuiu-se 0,5 ponto quando o participante indicava que o item era exclusivo de uma das variedades, embora pertencesse a ambas. No entanto, durante a análise estatística, constatou-se que esta pontuação intermédia introduzia assimetrias na distribuição dos dados e dificultava a comparação entre categorias lexicais. Por essa razão, optou-se por converter todas as respostas relativas a palavras comuns em valores binários (1 — reconhecimento correto; 0 — incorreto), eliminando a categoria intermédia de 0,5 ponto. Esta decisão metodológica, embora constitua uma limitação, permitiu uniformizar os critérios de pontuação e garantir maior consistência na análise estatística.

O teste final incluiu, portanto, quatro categorias lexicais: PB, PE, comuns e pseudopalavras, avaliadas de forma binária. Esta estrutura possibilitou identificar padrões de reconhecimento lexical associado às duas variedades do português e analisar eventuais efeitos de contacto linguístico no desempenho dos participantes.

4.2.3 *Cloze test* narrativo

O *cloze test* narrativo foi criado especificamente para esta investigação, sem adaptação de textos pré-existentes, com o objetivo de avaliar a competência dos participantes na produção de estruturas perifrásticas em contexto controlado. O texto foi construído de raiz

para simular situações do quotidiano escolar, permitindo observar escolhas linguísticas em condições próximas do uso real, mas com foco explícito nas construções-alvo.

Os critérios de preencimento das lacunas foram estabelecidos previamente. Para as estruturas-alvo, foram consideradas respostas corretas tanto as formas características do PE (*auxiliar + a + infinitivo*) como as do PB (*auxiliar + gerúndio*), refletindo a natureza bidialectal da amostra. Nos restantes verbos, aceitaram-se variantes morfológicas adequadas ao contexto frásico. Nos distratores, apenas a forma lexical ou morfológica esperada era contabilizada. A Tabela 2 apresenta um resumo da concepção do *Cloze test*.

Tabela 2: Estrutura do *Cloze test*

Categoria	Contagem
N.º de frases	34
Lacunas com perífrases em PB ou PE	16
Lacunas com outros tempos verbais	16
Distratores lexicais/morfológicos	16
Total de lacunas	48

Para ilustrar o tipo de lacunas incluídas no instrumento, apresenta-se um excerto do texto criado para o *cloze test*, contendo diferentes categorias de preenchimento (perífrases, tempos verbais simples e distratores lexicais/morfológicos):

(3) “Pergunta_____-lhes se já estavam _____ para o _____ de Português e se estavam _____ toda a matéria. A maioria disse _____ ainda não estava _____. Com_____, então, de nos _____ no _____ de semana para estu_____ juntos. Assim, _____ as dúvidas uns dos outros. _____ fixe essa ideia! Agora, estou _____ mais tranquil_____. No entanto, sei que, mesmo _____ juntos, continuarei _____ sozinh_____ enquanto o fim de semana não chega.”

Como se pode constatar no excerto acima, o *cloze test* foi construído com uma distribuição equilibrada de lacunas, porém os participantes produziram, em vários casos, formas alternativas não previstas inicialmente, mas plenamente adequadas ao contexto discursivo. Essas produções revelam flexibilidade linguística e sensibilidade pragmática,

constituindo um dado relevante para compreender a competência linguística dos falantes em situações de preenchimento orientado. A presença de respostas inesperadas, por sua vez, exigiu uma análise qualitativa mais fina, permitindo identificar estratégias de formulação, reorganização sintática e seleção de tempos verbais que ultrapassam o escopo estrito das estruturas-alvo, mas que enriquecem a interpretação dos resultados.

A análise dessas ocorrências evidencia que a tarefa ativou mecanismos interpretativos mais complexos do que aqueles inicialmente previstos. Embora o objetivo inicial fosse avaliar predominantemente a produção de perífrases verbais, os resultados revelaram uma dimensão interpretativa maior do que a antecipada. Como o sentido global do texto dependia de inferências e de relações discursivas, os participantes mobilizaram não apenas o conhecimento das estruturas perifrásticas, mas também competências de leitura, interpretação e construção de coerência textual.

Dado este comportamento interpretativo dos participantes, tornou-se necessário adotar um procedimento analítico que contemplasse tanto a dimensão formal como a dimensão discursiva das respostas. Por isso, as respostas foram analisadas em duas etapas: (i) classificação binária das produções nas 48 lacunas (correto/incorreto), de acordo com os critérios definidos; e (ii) leitura qualitativa das escolhas linguísticas, especialmente nos casos em que a interpretação do texto influenciou a seleção verbal. Esta análise combinada permitiu compreender não apenas o domínio das estruturas perifrásticas, mas também os processos de adaptação linguística evidenciados nas produções dos participantes.

4.3 Análise Estatística dos Dados

Todas as análises foram realizadas com recurso ao software Jamovi (https://www.jamovi.org/), uma plataforma de estatística livre e de código aberto, amplamente utilizada em contextos académicos pela sua acessibilidade e integração nativa de modelos estatísticos avançados.

Os dados do questionário sociolinguístico foram tratados através de estatística descritiva — frequências, médias e desvios-padrão —, adequada à natureza categorial e numérica das variáveis em causa. A codificação numérica das respostas permitiu a construção de tabelas e gráficos que sintetizam os padrões de contacto linguístico, as práticas de leitura, o consumo de conteúdos digitais e as características sociodemográficas dos participantes.

No teste lexical (LexBR_PT), após a uniformização dos critérios de pontuação, calcularam-se as proporções de respostas corretas para cada categoria lexical (PB, PE, comuns e pseudopalavras). Para comparar o desempenho entre grupos e analisar o efeito da categoria lexical, recorreu-se a um modelo linear generalizado misto (GLMM), que permite controlar simultaneamente a variabilidade entre participantes e entre itens.

No *cloze test* narrativo, as respostas foram classificadas de forma binária (alvo/não-alvo), o que permitiu o cálculo de frequências e proporções para cada tipo de lacuna. A análise inferencial foi igualmente conduzida através de GLMM, com distribuição binomial e função de ligação *logit,* de modo a modelar a probabilidade de produção da estrutura-alvo controlando a variabilidade entre participantes. A análise quantitativa foi complementada por uma leitura qualitativa das produções, em particular nos casos em que a interpretação do texto poderá ter condicionado a escolha verbal, permitindo captar tanto o desempenho sintático como os processos interpretativos envolvidos na tarefa.

A organização da secção de resultados reflete esta estrutura analítica: apresentam-se primeiro os dados sociodemográficos e de contacto linguístico, seguidos do desempenho lexical e, por fim, dos resultados do *cloze test*, articulando estatística descritiva, análises inferenciais e observações qualitativas sempre que pertinente.

Para tornar mais transparente a relação entre esta estrutura analítica e os objetivos definidos, explicita-se de seguida a correspondência entre cada questão de investigação e os instrumentos utilizados para a responder.

A primeira questão de investigação (QI1) foi examinada a partir da combinação entre o desempenho lexical no LexBR_PT e as produções escritas no *cloze test*, permitindo observar como os adolescentes brasileiros mobilizam construções perifrásticas em contexto escolar português. A segunda questão (QI2) foi analisada com base na identificação e comparação das estruturas perifrásticas características do PB e do PE presentes nas respostas dos participantes brasileiros, considerando a coexistência e a alternância entre variedades. A terceira questão (QI3) foi respondida através da integração dos dados sociodemográficos e de contacto linguístico, nomeadamente idade de imigração e tempo de residência em Portugal, com o desempenho dos participantes nas duas tarefas (LexBR_PT e *cloze test*), de modo a avaliar a influência desses fatores no uso das construções perifrásticas. Por fim, para responder a quarta questão (QI4), observou-se igualmente a combinação entre o desempenho dos alunos portugueses no teste lexical e em suas produções no *cloze test,* o que permitiu analisar de que maneira os participantes portugueses se comportam linguisticamente face ao contacto com o PB.

5. Resultados

Nesta secção, apresentam-se os resultados da investigação, organizados de forma a evidenciar as principais tendências observadas nos dados recolhidos. A análise contempla, de forma articulada, as interações linguísticas entre variedades, o desempenho lexical e a produção de estruturas perifrásticas, permitindo identificar padrões recorrentes e relações relevantes entre variáveis linguísticas e extralinguísticas. A partir deste quadro, delineiam-se as nuances e os contrastes que caracterizam o comportamento linguístico dos participantes em contexto escolar.

5.1. Questionário

A análise quantitativa e qualitativa dos dados do questionário sociolinguístico permite caracterizar o perfil dos participantes e compreender as dinâmicas de contacto linguístico entre o PB e o PE em ambiente escolar. A amostra é composta por 71 alunos, dos quais 35 brasileiros e 36 portugueses, com idades entre 12 e 16 anos. Entre os alunos brasileiros, a maioria reside em Portugal há menos de cinco anos, o que possibilita observar diferentes níveis de exposição à variedade europeia. O grupo apresenta ainda heterogeneidade quanto ao contexto familiar, número de irmãos e anos de escolaridade frequentados no Brasil. A Tabela 3 apresenta o perfil sociodemográfico do público-alvo.

Tabela 3: Perfil sociodemográfico do público-alvo

Variável	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Idade	13;6	1,31	12	16
Ano de escolaridade	7,51	1,36	6	10
Anos em Portugal	3;11	2,73	0	12
Anos de escolaridade no Brasil	6;4	3,2	0	13
Quantos irmãos	1,41	0,86	0	4

Nota: A apresentação da idade, do tempo de residência em Portugal e dos anos de escolaridade no Brasil segue o formato anos; meses, garantindo maior precisão na descrição das variáveis temporais.

No que respeita às experiências educativas e linguísticas, 74% dos alunos brasileiros referem interesse pelas aulas de português, 62% manifestam prazer na leitura em português brasileiro e 97% consomem conteúdos digitais nessa variedade. Estes resultados sugerem uma forte ligação à língua de origem, mesmo em contexto migratório, corroborando a literatura sobre manutenção da língua de herança[29]. O contacto frequente com o PB, seja por meio da leitura, da comunicação familiar ou do acesso a vídeos e redes sociais, contribui para a preservação da identidade linguística e para o desenvolvimento de competências interculturais.

[29] Flores (2017).

A análise das práticas sociolinguísticas revela, ainda, que 85% dos alunos brasileiros mantêm interacção social extraclasse, tanto com pares brasileiros quanto com portugueses. Esta convivência favorece a integração escolar e social e contribui para os processos de adaptação e negociação linguística em contexto migratório, reforçando o papel da escola como espaço de encontro e transformação identitária, sintetizado na Tabela 4.

Tabela 4: Respostas ao questionário sociolinguístico (em %)

Indicador	Percentagem (%)
Interesse pelas aulas de PB	74
Prazer na leitura em PB	62
Visualização de vídeos em PB	97
Interacção social extraclasse	85

5.2 Proficiência Lexical

O teste LexBR_PT permitiu aferir o grau de proficiência lexical dos participantes em ambas as variedades do português. Os alunos brasileiros (grupo PB) apresentaram bom domínio do léxico brasileiro, com médias elevadas no reconhecimento de palavras exclusivas do PB (M=68,91), mas também demonstraram capacidade de identificar vocabulário típico do português europeu. Por outro lado, os alunos portugueses (grupo PE) evidenciaram domínio superior do léxico europeu e conhecimento alargado do léxico brasileiro (M=69,13), resultado previsível da convivência escolar e social com colegas imigrantes.

A Tabela 5 apresenta as estatísticas descritivas gerais dos dois grupos.

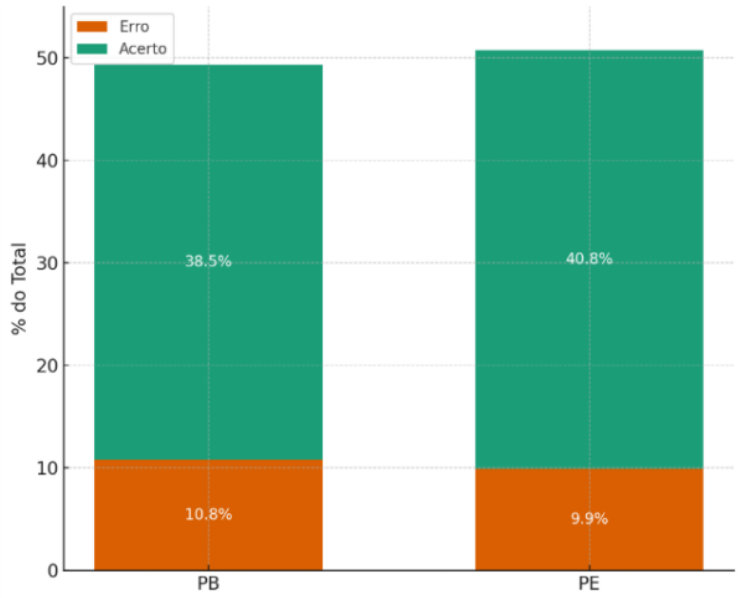
Tabela 5: Resultados comparativos entre grupo PB e grupo PE no LexBR_PT

Indicador	Grupo PB	Grupo PE
Média	68,91	69,13
Desvio-Padrão (DP)	10,53	7,64
Mínimo	39	52,5
Máximo	83,5	82

As médias são próximas, embora o grupo PB apresente maior variabilidade (DP mais elevado), sugerindo desempenho menos consistente. A análise global de erros e acertos mostra que o grupo PB apresentou 10,8% de erros (759 respostas incorretas) e 38,5% de acertos (2.706 respostas corretas), enquanto o grupo PE registou 9,9% de erros (689 respostas incorretas) e 40,8% de acertos (2.868 respostas corretas. As diferenças são pequenas e não devem ser interpretadas como diferenças estatisticamente significativas, mas indicam desempenho ligeiramente superior dos portugueses.

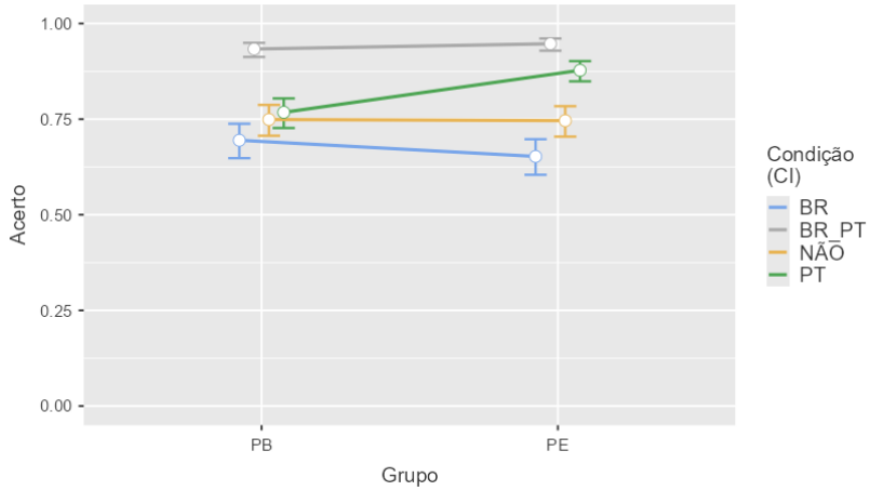
O Gráfico 1 apresenta a distribuição global de acertos e erros por grupo.

Gráfico 1: Distribuição de erros e acertos por grupo



O Gráfico 2 aprofunda esta comparação por condição (BR, PT, BR_PT e pseudopalavras).

Gráfico 2: Desempenho comparativo entre os grupos PB e PE



A leitura conjunta dos dois gráficos mostra que o desempenho dos grupos é, no geral, bastante semelhante, sobretudo nas condições BR_PT e NÃO, em que brasileiros e portugueses apresentam padrões praticamente idênticos de reconhecimento lexical. Na condição BR, observa-se uma ligeira vantagem dos participantes brasileiros, ainda que a diferença seja pequena. Já na condição PT emerge a diferença mais expressiva entre os grupos, com os alunos portugueses a revelarem um domínio claramente superior das palavras exclusivas do PE, o que é consistente com o seu contexto linguístico, social e educativo.

Para avaliar os efeitos do grupo e da condição sobre a probabilidade de acerto, foi ajustado um modelo linear misto generalizado (GLMM), com resposta binária (acerto/não acerto) como variável dependente. O GLMM como efeitos fixos o grupo (PB/PE), a condição (BR, BR_PT, NÃO e PT) e a interação entre ambos, tendo sido considerados o participante e o item lexical como efeitos aleatórios, de modo a controlar simultaneamente a variabilidade individual e a variabilidade entre estímulos.

A Tabela 6 apresenta os resultados do modelo.

Tabela 6: Modelo linear misto generalizado (LexBR_PT)

Nome	Efeito	Estimativa	EP	Exp(B)	IC 95% de Exp(B)		z	p
					Inferior	Superior		
(Intercepto)	(Intercepto)	1.540	0.064	4.660	4.116	5.280	24.16	<.001
Grupo1	PE – PB	0.203	0.127	1.230	0.956	1.570	1.60	.109
Condição1	BR_PE–PB	2.036	0.110	7.660	6.178	9.500	18.53	<.001
Condição2	NÃO–BR	0.339	0.077	1.430	1.232	1.670	4.67	<.001
Condição3	PE–PB	0.857	0.084	2.360	1.999	2.780	10.22	<.001
Grupo1 ✻ Condição1	(PE–PB) ✻ (BR_PE–PB)	0.439	0.219	1.550	1.009	2.380	2.00	.045
Grupo1 ✻ Condição2	(PE–PB) ✻ (NÃO–BR)	0.177	0.154	1.190	0.883	1.610	1.15	.250
Grupo1 ✻ Condição3	(PE–PB) ✻ (PE–PB)	0.968	0.168	2.630	1.895	3.660	5.77	<.001

Nota. EP = erro padrão; IC = intervalo de confiança; todos os covariáveis estão centrados na média.

A análise mostra que **não há efeito principal de grupo** (p = 0.109), indicando que, globalmente, os grupos PB e PE apresentam probabilidades de acerto semelhantes. Contudo, surgem **interações significativas entre grupo e condição**, revelando que as diferenças entre PB e PE dependem do tipo de item.

Entre as condições isoladas, destaca-se que a comparação BR_PT — BR apresentou o efeito mais expressivo (*OR* = 7.66; *p* < .001), revelando uma probabilidade substancialmente superior de acerto nas palavras comuns às duas variedades. A condição PT — BR também evidenciou um impacto relevante (*OR* = 2.36; *p* < .001), enquanto a condição NÃO — BR, embora com um efeito mais modesto (*OR* = 1.43; *p* < .001), se mostrou igualmente significativa.

No que respeita às interações entre grupo e condição, observou-se uma diferença significativa entre PB e PE na comparação BR_PT — BR (*OR* = 1.55; *p* = 0.045), sugerindo que os portugueses beneficiam ligeiramente mais da familiaridade com itens comuns às duas variedades. A interação PT — BR revelou igualmente uma diferença significativa, com clara vantagem para o grupo PE (*OR* = 2.63; *p* < .001), o que era expectável dada a natureza dos itens. Já na condição NÃO — BR não se verificaram diferenças significativas entre os grupos, indicando que ambos distinguiram pseudopalavras e palavras exclusivamente brasileiras de forma semelhante.

Para compreender melhor estes efeitos, foi corrido um teste *Post Hoc*, com correção *Bonferroni* (Tabela 7).

Tabela 7: *Post hoc* comparação: grupo * condição

Grupo	Condição	vs	Grupo	Condição	OR	SE	z	Bonferroni
PB	BR	-	PB	BR_PT	0.163	0.0244	-12.081	**<.001**
PB	BR	-	PB	NÃO	0.763	0.0845	-2.444	0.407
PB	BR	-	PB	PT	0.689	0.0773	-3.325	**0.025**
PB	BR_PT	-	PB	NÃO	4.693	0.7071	10.260	**<.001**
PB	NÃO	-	PB	PT	0.903	0.1018	-0.906	1.000
PB	BR_PT	-	PB	PT	4.237	0.6423	9.524	**<.001**
PE	BR	-	PE	BR_PT	0.105	0.0168	-14.101	**<.001**
PE	BR	-	PE	NÃO	0.639	0.0682	-4.197	**<.001**
PE	BR	-	PE	PT	0.262	0.0326	-10.757	**<.001**
PE	BR_PT	-	PE	NÃO	6.097	0.9829	11.214	**<.001**
PE	BR_PT	-	PE	PT	2.496	0.4326	5.278	**<.001**
PE	NÃO	-	PE	PT	0.409	0.0517	-7.071	**<.001**
PB	BR	-	PE	BR	1.212	0.1830	1.276	1.000
PB	BR_PT	-	PE	BR_PT	0.782	0.1712	-1.125	1.000
PB	NÃO	-	PE	NÃO	1.016	0.1554	0.101	1.000
PB	PT	-	PE	PT	0.461	0.0769	-4.643	**<.001**

Os resultados das comparações *post hoc* mostram que, no grupo PB, surgem diferenças significativas nas comparações entre BR e BR_PT, entre BR_PT e NÃO e entre BR_PT e PT, o que indica que os participantes brasileiros distinguiram de forma particularmente marcada os itens comuns das restantes condições. No grupo PE, todas as comparações se revelaram significativas, evidenciando um padrão de desempenho mais diferenciado entre as quatro condições testadas. Já na comparação entre grupos, apenas os itens exclusivos do português europeu (PT) apresentaram diferenças estatisticamente significativas, com melhor desempenho dos participantes portugueses, o que é coerente com o seu contexto linguístico de escolarização.

A Tabela 8 apresenta as médias marginais estimadas (*Estimated Marginal Means, EMMs*) da probabilidade de acerto para cada grupo (PB e PE) e condição (BR, BR_PT, NÃO e PT).

Tabela 8: Médias marginais estimadas — grupo ✻ condição

				Intervalos de Confiança de 95%	
Grupo	**Condição**	**Probabilidade**	**SE**	**Superior**	**Superior**
PB	BR	0.695	0.02302	0.648	0.738
PB	BR_PT	0.933	0.00931	0.913	0.949
PB	NÃO	0.749	0.02055	0.707	0.787
PB	PT	0.768	0.01975	0.727	0.804
PE	BR	0.653	0.02380	0.605	0.698
PE	BR_PT	0.947	0.00803	0.929	0.961
PE	NÃO	0.746	0.02031	0.704	0.784
PE	PT	0.878	0.01344	0.849	0.902

Note. Expected means are expressed as probabilities

A condição BR_PT apresenta as probabilidades de acerto mais elevadas (PB=0.0933; PE=0.0947), o que confirma o forte efeito identificado no modelo. Comparativamente, as condições BR apresentam as probabilidades mais baixas (PB=0.695; PE=0.653), enquanto as condições NÃO e PT, situam-se num nível intermédio. A maior diferença entre grupos ocorre na condição PT, com vantagem para o grupo PE.

A análise estatística do LexBR_PT revela que não há diferenças globais entre PB e PE, mas há diferenças específicas por tipo de item, sobretudo nas palavras exclusivas do português europeu. Há elevada convergência nas palavras comuns e nas pseudopalavras e forte efeito da condição BR_PT, indicando partilha lexical robusta entre as variedades.

Estes resultados confirmam a hipótese de que o contacto intervarietal favorece a ampliação do repertório lexical, promovendo competências interculturais e facilitando a

integração escolar. A convivência com múltiplas variedades linguísticas potencia a capacidade dos alunos para distinguir e dominar sistemas linguísticos distintos[30].

O LexBR_PT parece indicar que os adolescentes portugueses têm um bom domínio do seu léxico e distinguem-no bem das palavras brasileiras, transitando com competência entre as duas variedades, contradizendo as expetativas alarmantes de pais e professores apresentadas pelos jornais e medias locais.

5.3 Produção de Construções Perifrásticas

O *cloze test* narrativo permitiu observar como os participantes mobilizam construções perifrásticas em contexto de contacto intervarietal. Os resultados evidenciam manifestações de adaptação linguística entre adolescentes brasileiros (QI1) revelando simultaneamente a coexistência de estruturas características do PB e do PE nas suas produções (QI2). Além disso, emergem indícios de que fatores extralinguísticos, como idade de imigração e tempo de residência em Portugal não influenciam o uso dessas construções (QI3). A Tabela 10 apresenta a percentagem de uso do gerúndio, da perífrase verbal e a interpretação sociolinguística relativas aos grupos PB e PE.

Tabela 9: Distribuição das construções perifrásticas nos grupos PB e PE

Grupo	Construção perifrástica	Percentagem (%)	Interpretação sociolinguística
PB (adolescentes brasileiros)	Gerúndio (estar/começar/continuar +gerúndio)	60,2	Preferência pela construção típica do PB; manutenção de padrões de origem.
	Perífrase europeia (estar a/começar a /continuar a + infinitivo)	39,8	Integração de estruturas do PE; indício de acomodação linguística.
	Total de perífrases	100	Alternância revela competência bidialectal e apadtação ao contexto escolar europeu.
PE (adolescentes portugueses)	Perífrase europeia (estar/começar/continuar + a + infinitivo)	88,1	Forte manutenção da norma sintática do PE; estabilidade estrutural.
	Gerúndio	5,93	Uso residual; flexibilidade pontual sem impacto no padrão dominante.

[30] Flores & Lira (2021).

	Outros tempos verbais usados em vez de perífrase	~6	Mesmo quando alternativas eram possíveis, preferiram a perífrase do PE

No grupo PB, verificou-se a preferência pela estrutura com gerúndio, que ocorreu em 60,2% das respostas. No entanto, a presença expressiva da perífrase europeia (39,8%) indica que estes participantes já integram, de forma não negligenciável, estruturas próprias do PE. Esta alternância sugere um processo de acomodação linguística em curso, possivelmente motivado pela exposição sistemática ao PE no ambiente escolar e pela necessidade de ajustar escolhas sintáticas a contextos formais. A oscilação entre as duas construções, longe de apresentar instabilidade, aponta para uma competência bidialetal ampliada, que permite aos adolescentes brasileiros transitar entre sistemas linguísticos distintos de acordo com as exigências comunicativas.

Entre os participantes do grupo PE, por sua vez, observou-se uma forte tendência para a manutenção da perífrase portuguesa. Ela ocorreu em 88,1% das respostas, com uso residual do gerúndio (5,93%), elevando o percentual para 94% em situações em que poderiam usar outros tempos verbais, mas preferiram a estrutura perifrástica da norma padrão portuguesa. Estes resultados mostram que, apesar do contacto crescente com o português brasileiro, seja por via escolar, mediática ou digital, os adolescentes portugueses preservam de forma consistente as normas sintáticas da sua variedade. A presença residual do gerúndio, embora pouco expressiva, pode refletir uma flexibilidade linguística pontual ou uma tentativa de acomodação estilística em contextos específicos, mas não altera o padrão dominante.

Para analisar a probabilidade de os participantes produzirem a estrutura ‘prep+infinitivo’ (em detrimento do gerúndio), ajustou-se um modelo linear generalizado misto de distribuição binomial. O modelo incluiu como efeitos fixos o Grupo (PT vs. BR), a frequência lexical no português europeu (LexBR_PT, centrada na média) e a respetiva interação (Grupo × LexBR_PT), e como efeito aleatório o participante. O modelo convergiu com base em 464 observações. O modelo apresentou um bom ajustamento aos dados: o R^2 marginal (efeitos fixos) foi de .443 e o R^2 condicional (efeitos fixos e aleatórios) foi de .629, ambos significativamente superiores ao modelo nulo [$\chi^2(3) = 61.588$, $p < .001$; $\chi^2(4) = 213.262$, $p < .001$, respetivamente].

Tabela 10: Resultados do modelo linear generalizado misto (binomial) para a produção da construção 'prep.+infinitivo'

Nome	Efeito	Estimativa	EP	Exp(B)	IC 95% de Exp(B)		z	p
					Inferior	Superior		
(Intercepto)	(Intercepto)	1.311	0.242	3.708	2.309	5.960	5.421	**<.001**
Grupo1	PE – PB	4.019	0.520	55.667	20.074	154.37	7.724	**<.001**
LexBR_PT	LexBR_PT	0.012	0.029	1.012	0.956	1.070	0.403	.687
Grupo1 ✻ LexBR_PT	(PE – PB) ✻ LexBR_PT	−0.050	0.058	0.951	0.849	1.070	−0.856	.392

Nota. EP = erro padrão; IC = intervalo de confiança; todos os covariáveis estão centrados na média.

A análise dos coeficientes fixos (ver Tabela 11) revelou um efeito significativo do interceto (*B* = 1.31, *SE* = 0.24, *OR* = 3.71, 95% IC [2.31, 5.96], *z* = 5.42, *p* < .001), indicando que, na condição de referência (falantes do PE, com frequência lexical média), a probabilidade de produzir 'prep+infinitivo' foi significativamente superior à de produzir gerúndio. O efeito do grupo foi igualmente significativo (*B* = 4.02, *SE* = 0.52, *OR* = 55.67, 95% IC [20.07, 154.37], *z* = 7.72, *p* < .001): os falantes de PE apresentaram uma probabilidade substancialmente maior de selecionar 'prep+infinitivo' comparativamente aos falantes do PB. A comparação *post-hoc* com correção de *Bonferroni* confirmou este padrão (*OR* = 0.019, *SE* = 0.010, *z* = −7.66, *p* < .001), ou seja, os falantes do PB produziram 'prep+infinitivo' com uma probabilidade muito inferior à dos falantes do PE.

Nem o efeito da frequência lexical (*B* = 0.012, *SE* = 0.029, *OR* = 1.01, *z* = 0.40, *p* = .687) nem a interação Grupo × LexBR_PT (*B* = −0.050, *SE* = 0.058, *OR* = 0.95, *z* = −0.86, *p* = .392) atingiram significância estatística, sugerindo que a frequência lexical não influenciou a seleção estrutural nem diferenciou os dois grupos nesse respetivo.

Para analisar se variáveis de exposição ao PE — nomeadamente os anos de residência em Portugal, a idade e a idade de chegada — predizem a seleção estrutural nos falantes do PB, corremos outro GLMM de distribuição binomial, apenas com os participantes do grupo PB. O modelo incluiu estas três variáveis como efeitos fixos (centrados na média) e o participante como efeito aleatório, com base em 211 observações. O modelo convergiu.

Tabela 11: Resultados do modelo linear generalizado misto (binomial) para a produção da construção 'prep+infinitivo' do Grupo PB

Nome	Estimativa	EP	Exp(B)	IC 95% de Exp(B)		z	p
				Inferior	Superior		
(Intercepto)	−0.827	0.375	0.437	0.210	0.912	−2.204	.028
Anos em Portugal	0.721	0.578	2.056	0.662	6.389	1.247	.213
Idade	−0.150	0.655	0.861	0.238	3.110	−0.228	.819
Idade de chegada	0.603	0.621	1.828	0.541	6.176	0.972	.331

Nota. EP = erro padrão; IC = intervalo de confiança; todos os covariáveis estão centrados na média.

A análise dos coeficientes fixos (ver Tabela 12) confirmou que nenhum dos preditores atingiu significância estatística. O intercepto foi significativo (*B* = −0.83, *SE* = 0.38, *OR* = 0.44, 95% IC [0.21, 0.91], *z* = −2.20, *p* = .028), indicando que, com valores médios nas três covariáveis, os falantes do PB produziram 'prep+infinitivo' com probabilidade inferior à do gerúndio. Os anos de residência em Portugal não tiveram efeito significativo (*B* = 0.72, *SE* = 0.58, *OR* = 2.06, *z* = 1.25, *p* = .213), nem a idade (*B* = −0.15, *SE* = 0.66, *R* = 0.86, *z* = −0.23, *p* = .819), nem a idade de chegada (*B* = 0.60, *SE* = 0.62, *OR* = 1.83, *z* = 0.97, *p* = .331).

Em conjunto, estes resultados sugerem que, dentro do grupo de falantes do PB, o grau de exposição ao PE — medido pelo tempo de residência e pela idade de chegada — não prediz de forma significativa a adoção da estrutura 'prep+infinitivo', sendo as diferenças interindividuais o principal fator de variação.

A alternância das estruturas entre os brasileiros revela não apenas a influência do contexto escolar, mas também a capacidade de transitarem entre sistemas linguísticos distintos, característica do bilinguismo e do bidialectismo[31]. Este fenómeno é reforçado pela literatura sobre alternância de códigos *(code-switching)*, que destaca a competência ampliada dos alunos em ambientes plurilingues. Neste caso, estende-se o conceito ao biadialetismo.

A análise qualitativa das produções dos alunos brasileiros confirma esta tendência: a perífrase europeia surge sobretudo em contextos narrativos mais formais ou quando o participante parece mobilizar um registo escolar, como se observa no registo do participante A7:

(4) "*estou a estudar os conteúdos mais difíceis de perceber*".

Já o gerúndio aparece em contextos mais espontâneos ou próximos da oralidade, como em:

(5) "*Agora, estou ficando mais tranquila*".

Ou em:

(6)"*Assim, tirando as dúvidas uns dos outros. Muito fixe essa ideia!*"

Esta distribuição funcional sugere que os participantes não apenas reconhecem as duas construções, mas também as utilizam de forma sensível ao contexto, o que constitui evidência de adaptação linguística.

No caso dos adolescentes portugueses, os 94% de emprego da perífrase da norma padrão do PE evidenciam que distinguem claramente as duas variedades e recorrem predominantemente à construção perifrástica da variedade europeia. Quanto aos adolescentes brasileiros, os dados apontam para a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a sua variedade de origem e promovam inclusão linguística, uma vez que a

[31] De Angelis (2011).

adaptação sintática observada parece ocorrer sobretudo em resposta às exigências do contexto escolar, e não por dificuldades de interação social.

6. Discussão

O estudo analisou empiricamente a interação entre duas variedades da língua portuguesa: o português do Brasil e o português europeu, conforme se manifestam no contexto escolar. Para tal, foram utilizados três instrumentos: um questionário sociolinguístico, com o objetivo de conhecer aspetos da realidade familiar, escolar e sociocultural dos adolescentes brasileiros e portugueses de 12 a 16 anos; um teste de proficiência lexical; e um *cloze test,* cujo texto em lacunas reconstruía o pseudo-quotidiano desses adolescentes. Tendo em conta as estruturas perifrásticas do PB e do PE, formadas pelos auxiliares *estar*, *começar* e *continuar*, procurou-se observar não apenas o domínio dessas estruturas, mas também eventuais fenómenos de substituição ou de manutenção das perífrases características de cada comunidade linguística.

A partir dos dados recolhidos, inicia-se a análise da QI1, centrada na forma como os alunos brasileiros utilizam as estruturas perifrásticas das duas variedades do português em contexto escolar. O *cloze test* revelou que, perante a expetativa de 100% de uso da perifrástica com gerúndio, os participantes brasileiros recorreram ao gerúndio em 60,2% das ocorrências, enquanto em 39,8% utilizaram a estrutura típica do PE. Estes resultados evidenciam que os adolescentes brasileiros poderão estar em processo de adaptação à aquisição da variedade europeia.

Contudo, em outras 249 ocorrências, tendo em vista a totalidade das respostas dos 35 participantes, nas quais se esperava o uso do gerúndio, empregaram outras estruturas do PB, adequadas ao contexto semântico do texto. Embora tais escolhas não correspondessem às expetativas da tarefa, o emprego de alternativas de interpretação lógicas e contextualmente adequadas indica que esses jovens possuem um domínio significativo e criativo da sua variedade linguística de origem.

A produção de construções perifrásticas observada no *cloze test* contribui para responder à QI1, ao mostrar sinais de adaptação linguística dos adolescentes brasileiros no domínio sintático avaliado, sem que isso implique perda de competência na variedade brasileira do português.

A QI2 procurou compreender em que medida coexistem, nas produções dos participantes brasileiros, estruturas perifrásticas características do PB e do PE. Os resultados mostram que essa coexistência é efetiva: tal como evidenciado anteriormente, os adolescentes brasileiros recorreram ao gerúndio em 60,2% das ocorrências esperadas e utilizaram a construção *verbo* 'auxiliar + *a* + infinitivo' em 39,8% dos casos, correspondente a 249 respostas. A presença simultânea dessas formas revela um repertório híbrido, influenciado pelo contacto linguístico e pelo contexto de escolarização em Portugal.

Para além dos aspetos linguísticos, a investigação procurou compreender, na QI3, se fatores extralinguísticos como idade de imigração e o tempo de escolarização no Brasil poderiam influenciar o uso das estruturas perifrásticas do PE pelos participantes brasileiros. Tais variáveis não demonstraram qualquer efeito significativo nos resultados obtidos. Os dados sugerem que o contacto quotidiano com a variedade europeia, no contexto escolar e social, é suficiente para que os participantes brasileiros utilizem, em determinadas situações, as construções características do PE, sem que se observe relação sistemática com os fatores extralinguísticos analisados.

No âmbito da QI4, que procurou analisar em que medida o contacto com o PB se reflete no repertório linguístico dos adolescentes portugueses, observou-se o desempenho deste grupo no *cloze test* e no teste lexical. Os participantes utilizaram a estrutura-alvo própria da variedade europeia em 88,1% das ocorrências esperadas. Quando a condição era "Outros tempos verbais", empregaram o gerúndio de forma adequada em 5,9% dos casos e a estrutura-alvo do PE em outros 5,9%. Estes resultados totalizam 94% de uso da construção 'verbo auxiliar + *a* + infinitivo', evidenciando a consistência do emprego da perífrase característica do PE por parte dos participantes portugueses.

Importa ainda considerar as preocupações de pais e professores quanto a uma possível influência do PB sobre o uso da norma padrão do PE. Os dados obtidos não indicam alterações linguísticas que sustentem tal receio. A interação quotidiana entre os participantes brasileiros e portugueses, seja no espaço escolar, na cidade de Braga ou através do consumo de conteúdos digitais, não se refletiu em mudanças relevantes no léxico ou nas estruturas perifrásticas utilizadas pelos jovens portugueses. Os resultados do LexBR_PT mostram o reconhecimento correto de 2.868 itens (incluindo palavras brasileiras, portuguesas, comuns às duas variedades, e pseudopalavras) face a apenas 696 respostas incorretas, considerando a totalidade dos participantes (36 alunos). Além disso, o uso amplamente maioritário da conjugação perifrástica característica da norma padrão do PE confirma a estabilidade da variedade europeia do português.

Os participantes brasileiros demonstraram preferência pelo uso do gerúndio, mesmo em contextos em que outros tempos verbais poderiam ter sido empregados, e, por vezes, recorreram a estruturas alternativas, mantendo a coerência semântica do texto. Observou-se ainda que desconhecem determinadas palavras regionais do Brasil, o que se articula com a tese de Soares[32] sobre a relevância de um ensino que contemple o bidialectismo. Por outro lado, os adolescentes portugueses, expostos a conteúdos culturais em PB, como músicas e vídeos, revelaram maior familiaridade com essas mesmas palavras, o que sugere uma aproximação a elementos culturais brasileiros.

No domínio lexical, os resultados do teste LexBR_PT revelam padrões igualmente relevantes para compreender o repertório linguístico dos participantes. A amostra dos

[32] Soares (1989).

participantes brasileiros indicou que, relativamente a palavras brasileiras de caráter regional, como *jabá, jerimum, vatapá, tuiuiú, cambuci, mungunzá, tacacá* e *macaxeira*, a tendência foi classificá-las como pseudopalavras: 131 respostas NÃO (não palavras), 101 identificadas como pertencentes ao léxico brasileiro; 19 respostas em branco, 3 classificações como comuns às duas variedades e 23 como palavras do PE.

No que respeita aos adolescentes portugueses, observou-se um reconhecimento consistente do léxico brasileiro, por vezes superior ao demonstrado pelos próprios participantes brasileiros. As palavras selecionadas acima, pertencentes a variedades dialetais do PB no território nacional, foram identificadas como brasileiras em 115 ocorrências, enquanto 158 respostas as classificaram como pseudopalavras. Apenas uma resposta ficou em branco; seis foram consideradas comuns às duas variedades e duas foram identificadas como pertencentes ao léxico português.

O gráfico 2 ilustra que os participantes portugueses identificaram uma proporção mais elevada de itens pertencentes ao léxico europeu, enquanto a diferença no reconhecimento de palavras brasileiras foi pouco expressiva. Ambos os grupos apresentaram desempenhos semelhantes nas pseudopalavras e nas palavras comuns às duas variedades. Os resultados numéricos do LexBR_PT corroboram este padrão, refletindo diferenças associadas ao contexto de exposição linguística de cada grupo.

Embora o presente estudo não se centre em implicações pedagógicas, importa referir que autores como Veloso[33] e Duarte[34] têm discutido, em trabalhos anteriores, propostas metodológicas e enquadramentos didáticos relacionados com a diversidade linguística do português. As suas contribuições situam-se num plano teórico mais amplo e não decorrem diretamente dos resultados aqui apresentados, mas constituem referências relevantes no debate académico sobre o tema.

Vianna e Sá[35], ao abordarem as dimensões da formação e da prática docente em Portugal, relatam que os professores demonstram interesse em receber formação específica para trabalhar com a diversidade linguística do português. As autoras apresentam, nesse contexto, questionamentos formulados por docentes, dentre os quais se destaca a preocupação com a coexistência de diferentes normas, tendo em conta que, nos exames oficiais e nos documentos reguladores do ensino, é exigida a norma padrão do português europeu[36]. Referem ainda que o debate sobre o português não deve restringir-se às variedades dos países da CPLP, devendo incluir também as que se manifestam no próprio território português[37]. Estas observações integram um conjunto mais amplo de reflexões presentes na literatura sobre diversidade linguística e práticas docentes em

[33] Veloso (2007).
[34] Duarte (2022).
[35] Vianna & Sá (2025).
[36] Vianna & Sá (2025, p. 95).
[37] Vianna & Sá (2025, p. 95).

Portugal. Embora não se relacionem diretamente com os resultados obtidos neste estudo, ajudam a contextualizar o debate académico em que se inscrevem as discussões sobre as variedades do português.

Neste sentido, os resultados mostram que a convivência entre as duas variedades no contexto escolar e social se traduz em práticas de uso marcadas pela abertura, pela curiosidade e pela adequação comunicativa. Os participantes revelam disponibilidade para reconhecer e integrar formas linguísticas distintas, o que evidencia um contacto quotidiano que ultrapassa fronteiras normativas e se inscreve numa experiência partilhada de diversidade. O estudo não tinha como foco questões didáticas nem metodológicas, mas visou disponibilizar dados empíricos que pudessem informar discussões mais amplas sobre o carácter global e pluricêntrico da língua portuguesa e sobre a vivência dessa pluralidade no espaço escolar.

7. Conclusões e limitações

O presente estudo permitiu analisar as dinâmicas de bidialectismo e adaptação linguística de adolescentes brasileiros em contexto migratório, evidenciando a coexistência de traços do PB e do PE no quotidiano escolar dos participantes. Os resultados demonstram que os alunos brasileiros mantêm competências estáveis na variedade de origem, ao mesmo tempo que revelam sinais de adaptação ao PE no domínio sintático avaliado. Entre os alunos portugueses, observou-se estabilidade da variedade europeia, sem indícios de influência do PB. Os dados sugerem que o contacto intervarietal contribui para ampliar repertórios e favorecer competências interculturais, sem alterar a norma europeia.

O estudo apresenta, contudo, limitações que condicionam o alcance das conclusões. A amostra é restrita a uma única escola de Braga e a um grupo etário específico (12–16 anos), o que limita a generalização dos resultados. A abordagem quantitativa privilegiada não permitiu explorar em profundidade dimensões qualitativas das experiências linguísticas dos participantes. A ausência de dados longitudinais impede observar a evolução das práticas linguísticas ao longo do tempo. Além disso, não foram analisadas desigualdades de acesso a recursos tecnológicos, que podem influenciar o contacto com o PB fora da escola.

Futuras investigações poderão ampliar o universo amostral, diversificar contextos escolares, integrar metodologias qualitativas e longitudinais e considerar variáveis socioeconómicas e tecnológicas, de modo a aprofundar a compreensão dos processos de adaptação linguística em contextos migratórios.

Referências Bibliográficas

Almeida, L., & Flores, C. (2022). Bilinguismo. In M. J. Freitas & A. L. Santos (Eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 275–304). Language Science Press. https://doi.org/10.5281/zenodo.889439

Alves, A. T., & Pereira, J. C. (2025). A aceitação de variedades não europeias no ensino do português: realidade e perceções em cinco escolas de São Miguel. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística, 12*, 1–15. https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln12ano2025a1

Barroso, H. (2000). *O português do Brasil: Um caso exemplar de uma língua transplantada*. *Ciberkiosk, 10*. Universidade do Minho.

Batalha, J., Cardoso, A., Costa, A. L., Rodrigues, S., & Sebastião, I. (2025). Variação linguística em sala de aula: conceções de futuros professores e professores em exercício. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística, 12*, 39–55. https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln12ano2025a3

Bizarro, R., Moreira, M., & Flores, C. (Orgs.). (2013). *Português língua não materna: Investigação e ensino* (pp. 35–46). Lidel.

Brito, R. P. de. (2021). Português: Língua pluricêntrica. *Museu da Língua Portuguesa*. https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/portugues-lingua-pluricentrica-artigo-de-regina-pires-de-brito/

Christiano, C. C. (2017). *A prática do ensino do português como língua estrangeira*. Instituto Politécnico de Macau.

Duarte, I. M. (2022). Português, língua pluricêntrica. Variação e ensino: Diferentes variedades, diferentes públicos. In C. Döll et al. (Eds.), *Pluricentrismo e heterogeneidade: O ensino do português como língua de herança, língua de contato e língua estrangeira* (pp. 350–363). Narr Francke.

Fernandes, D., Peixoto, J., & Oltramari, A. P. (2021). A quarta onda da imigração brasileira em Portugal: Uma história breve. *Revista Latinoamericana de Población, 15*(29), 34–63. https://doi.org/10.31406/relap2021.v15.i2.n29.2

Flores, C., & Lira, C. (2021). Portuguese in Germany: Considering issues of heritage language development and biliteracy. In A. Souza & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Portuguese as a heritage language in Europe: A pluricentric perspective* (pp. 85–118). Edições Pontes.

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

Ministério das Relações Exteriores do Brasil (Itamaraty). (2023). *Brasileiros no exterior*. https://www.gov.br/mre/ptbr/assuntos/portalconsular/BrasileirosExterior2023.pdf

Pinto, P. F. (2025). Conceções sobre as variedades brasileiras e africanas do português em manuais do ensino básico. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística, 12*, 60-68. https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln12ano2025a4

Raposo, E. B. P., Nascimento, M. F. B. do, Mota, M. A. C. da, Segura, L., & Mendes, A. (2013). Introdução. In *Gramática do português* (Vol. I). Fundação Calouste Gulbenkian.

Reto, L. (Coord.), Crespo, N., Espanha, R., Esperança, J., & Valentim, F. (2020). *O essencial sobre a língua portuguesa como ativo global* (Coleção Essencial, n.º 138). Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Ribeiro, M. P. (2009). *Gramática aplicada da língua portuguesa* (18ª ed.). Metáfora Editora.

Rosa, C. (2025). Promoção da consciência para a variação linguística nas aulas de língua materna. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística, 12*, 69–90. https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln12ano2025a5

Soares, M. (1989). *Linguagem e escola: Uma perspectiva sociolinguística* (7ª ed.). Ática.

Veloso, J. (2024). Educação pluridialetal no ensino do português: Variedade e inclusividade. *Revista Internacional em Língua Portuguesa, 46*, 63–76. https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2024.46/pp.63-76

Vianna, C., & Araújo e Sá, M. H. (2025). Dimensões da formação e atuação docente: A presença do debate sobre variação linguística em documentos oficiais orientadores do ensino de português no 2.º ciclo da educação básica. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística, 12*, 91–112. https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln12ano2025a6

Zhou, C., & Li, X. (2023). LextPT: A reliable and efficient vocabulary size test for L2 Portuguese proficiency. *Behavior Research Methods, 54*, 2625–2639. https://doi.org/10.3758/s13428-021-01731-1