

CONHECIMENTO IMPLÍCITO E EXPLÍCITO DA FLEXÃO NOMINAL E VERBAL EM PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA UM ESTUDO SOBRE APRENDENTES CHINESES

IMPLICIT AND EXPLICIT KNOWLEDGE OF NOMINAL AND VERBAL INFLECTION IN PORTUGUESE AS SECOND LANGUAGE A STUDY OF CHINESE LEARNERS

Qunying Li*

15566967092@163.com

Cristina Maria Moreira Flores**

cflores@ilch.uminho.pt

A flexão verbal e nominal é um domínio resistente à plena aquisição no processo de aprendizagem de português língua segunda (PL2) por parte de alunos chineses. O presente trabalho dedica-se ao estudo do grau de conhecimento implícito e explícito da flexão nominal e verbal de PL2 em aprendentes chineses de L1 mandarim com elevado nível de proficiência. Depois de aplicado um inquérito para a recolha de dados sobre o historial linguístico dos 15 informantes, foram realizadas duas tarefas linguísticas, uma tarefa de imitação provocada e um teste de juízos de gramaticalidade com correção. Os resultados confirmam que: i) as causas fundamentais das falhas de flexão verbal e nominal são o baixo conhecimento implícito e o processamento desse conhecimento no ato de produção de fala; ii) os falantes têm elevado conhecimento explícito das estruturas analisadas; iii) no caso da flexão nominal, existe uma tendência marcada para substituir o plural pelo singular e para substituir o feminino pelo masculino; iv) no caso da flexão verbal, existe a tendência para substituir o pretérito perfeito ou imperfeito do indicativo pelo presente do indicativo, e a tendência de substituir a terceira pessoa do plural pela terceira pessoa do singular; v) existe um desequilíbrio em termos de nível de desenvolvimento do conhecimento implícito das diferentes categorias.

Palavras-chave: Conhecimento implícito. Conhecimento explícito. Aquisição de L2. Flexão verbal. Flexão nominal. Aprendentes chineses.

* Departamento de Português, Faculdade de Línguas Estrangeiras, Instituto Xinhua da Universidade de Sun Yat-sen, Guangzhou, China. ORCID: 0000-0001-9838-8055

** Centro de Estudos Humanísticos, Instituto de Letras e Ciências Humanas, Universidade do Minho, Braga, Portugal. ORCID: 0000-0001-5629-9556

The verbal and nominal inflection system is a resistant domain in the acquisition of Portuguese as a second language (PL2) by Chinese students. This research aims at studying the implicit and explicit knowledge of nominal and verbal morphology of PL2 by Chinese learners. Two instruments of data collection, an elicited imitation task and a grammaticality judgment task, were applied to a group of 15 informants, followed by a background questionnaire. The results of the two tasks allow us to conclude that: i) the failures in producing correct verbal and nominal inflection are caused mainly by weak implicit knowledge; (i) in the case of nominal inflection, there is a tendency to replace the plural by the singular and to replace the feminine by the masculine; (ii) in the case of verbal inflection, there is (ii) a tendency to replace the past perfect or imperfect tense of the indicative with the present indicative; (iii) a tendency to substitute the third person plural by the third person singular; (iv) there is an imbalance in terms of the level of development of the implicit knowledge of the different categories.

Keywords: Implicit knowledge. Explicit knowledge. L2 Acquisition. Nominal inflection. Verbal inflection. Chinese learners.

•

1. Introdução

Nas últimas décadas, a procura de profissionais com bons conhecimentos da língua portuguesa tem aumentado consideravelmente no mercado laboral da China. Por conseguinte, prestar mais atenção ao estudo da aprendizagem do português como língua estrangeira ou segunda (PLE/PL2) por parte de alunos chineses é, certamente, uma tarefa urgente e importante. Este trabalho destina-se, precisamente, ao estudo do conhecimento de PLE/PL2 por parte de alunos chineses.

Os alunos chineses são, geralmente, considerados muito aplicados, o que se espelha no crescente número de alunos que dominam muito bem a língua portuguesa. No entanto, mesmo para os alunos de nível avançado, verifica-se, a nível gramatical, grandes dificuldades no uso correto da flexão verbal e nominal, especialmente na produção oral (Wang 2017). Tanto a flexão nominal como a verbal são propriedades ausentes no mandarim, fazendo parte do conjunto de estruturas linguísticas que mais dificuldades causam aos aprendentes chineses (Ma 2015; Wang 2017).

A aprendizagem de uma língua segunda (L2) em contexto de instrução é um processo de aquisição de competências linguísticas que fomenta sobretudo o desenvolvimento de conhecimento explícito da língua. No entanto, sabe-se hoje que não se restringe apenas ao desenvolvimento de conhecimento explícito, também envolvendo processos de desenvolvimento de conhecimento implícito (Rebuschat 2005). Krashen

(1981), um dos pioneiros a distinguir os dois processos de aprendizagem, afirmou que, na produção e compreensão oral, os aprendentes de uma L2 recorrem ao seu conhecimento implícito, enquanto o conhecimento explícito serve para monitorizar os erros nos enunciados dos falantes. Este aspeto leva-nos a considerar as falhas observadas na produção oral de aprendentes chineses de PL2. Uma vez que, na produção oral, é mais difícil recorrer ao conhecimento explícito para monitorizar eventuais erros, é sobretudo na oralidade que ocorrem desvios a nível da concordância nos enunciados de aprendentes chineses. O facto de as dificuldades de falantes L2 se expressarem sobretudo a nível da produção oral tem sido apontado por muito autores, referente à aquisição de um vasto número de línguas (*e.g.* Grüter, Lew-Williams & Fernald 2012, para o espanhol).

O presente estudo pretende fazer uma comparação do grau de desenvolvimento do conhecimento implícito e explícito da flexão verbal e nominal do português por falantes chineses que aprenderam o português em contexto de instrução na China, utilizando dois instrumentos de recolha de dados, uma Tarefa de Imitação Provocada (TIP) e uma Tarefa de Juízos de Gramaticalidade (TJG). A TIP destina-se, sobretudo, a testar o conhecimento implícito dos aprendentes chineses, enquanto a TJG é uma tarefa de aceitabilidade sem limite de tempo, que testa primordialmente o conhecimento explícito dos alunos. Muitos autores têm chamado a atenção para o facto de diferentes tarefas testarem diferentes tipos de conhecimento dos aprendentes, sendo que os resultados do mesmo falante em diferentes testes podem variar muito (López Prego & Gabriele 2014).

Com este estudo, pretende-se, ainda, verificar o grau de aprendizagem das diferentes categorias de flexão verbal e nominal, identificando que categorias suscitam mais dificuldades aos aprendentes chineses.

2. Aprendizagem implícita e explícita

De acordo com R. Ellis (2005), o conhecimento explícito é o conhecimento adquirido conscientemente, ou seja, o aprendente tem consciência da informação que aprende. Já o conhecimento implícito é ocasionalmente adquirido, implicitamente armazenado, automaticamente usado, ou seja, o aprendente adquire inconscientemente o conhecimento implícito (Paradis 1994). De acordo com Reber (1976), a aprendizagem implícita é um processo durante o qual se adquire conhecimentos sem intenção nem consciência do que é adquirido.

No que diz respeito à aprendizagem implícita e explícita, uma diferença distintiva entre os dois processos é a consciência. De acordo com a R. Ellis (2005, p. 148), a consciência da aquisição explícita é a consciência metalinguística, isto é, os aprendentes

conseguem perceber a agramaticalidade das frases e sabem explicar porque é que uma frase é agramatical. Pelo contrário, na aquisição implícita estamos perante consciência que nos permite ter intuições sobre a gramaticalidade de enunciados. Por sua vez, quanto ao processamento cognitivo, vários autores realçam que a aprendizagem de primeiras e de segundas línguas envolve a aprendizagem implícita e explícita (Rebuschat 2005). Um dos primeiros autores a distinguir os dois processos foi Krashen (1981), afirmando que, na produção e compreensão oral, os aprendentes de uma L2 recorrem largamente ao seu conhecimento implícito, enquanto o papel do conhecimento explícito consiste em monitorizar os erros nos enunciados. Nos enunciados fluentes da L2, o aprendente recorre ao conhecimento implícito, e a sua atenção focaliza-se no significado em vez de se centrar na forma. Quando o falante encontra dificuldades na compreensão e produção, o conhecimento explícito passa a assumir a tarefa. Além disso, a produção e compreensão oral ocorre em situações reais em que o falante está sujeito a muitas influências não linguísticas como as distrações ou limitações de memória, o que resulta em diferenças entre o conhecimento da linguagem (sua competência) e o uso real da língua (seu desempenho).

Se tomarmos a aprendizagem como um processo, o seu resultado é o conhecimento. A aprendizagem explícita resulta em conhecimento explícito, enquanto a aprendizagem implícita resulta em conhecimento implícito (R. Ellis 2005). No entanto, a eficiência da aprendizagem é influenciada por muitos fatores, como por exemplo fatores etários e individuais dos aprendentes, a complexidade do objeto, a frequência e tempo de aprendizagem, entre outros. De acordo com DeKeyser (2003), quanto mais simples, mais concretos, mais semelhantes os elementos interiores do objeto da aprendizagem, maior a importância da aprendizagem explícita. Mas quando o nível de dificuldade do objeto da aprendizagem é muito alto, a eficiência da aprendizagem implícita é melhor que a da aprendizagem explícita. Segundo vários autores, a frequência de ocorrência pode ser o elemento decisivo para a acessibilidade às representações linguísticas, à construção da representação linguística, e à correspondência entre a forma e o significado (Bybee & Hopper 2000; N. Ellis 2002). Portanto, em comparação com a aprendizagem explícita, a aprendizagem implícita pode ser mais influenciada pela frequência de ocorrência da estrutura-alvo da L2.

Apesar dos avanços neste campo de investigação, ainda não há consenso entre os autores quanto ao grau de conhecimento explícito e implícito envolvido na aprendizagem de uma L2. Embora haja opiniões diversas, sabemos que a aprendizagem de uma L2 envolve tanto o desenvolvimento de conhecimento implícito como explícito.

3. Flexão verbal e nominal

Uma parte do léxico do português muda em função do género (GEN) e do número (NUM), ou seja, o português tem palavras flexionáveis.

Uma questão central na área de estudo da morfologia é se a categoria de género é uma categoria de flexão. Segundo Corbett (1991), a marcação de género de um nome pode depender do significado do item nominal e da respetiva forma, o que implica respetivamente um critério semântico e um critério formal. O critério semântico também é denominado de critério lexical, isto é, o valor de GEN do nome está ligado ao conteúdo do seu referente. Em português, não é difícil perceber a existência de correspondência entre o género natural e o GEN gramatical, por exemplo, *aluno/aluna*. No entanto, essa correspondência ocasional não pode ser considerada como um critério aplicável a todos os nomes sexuais, porque o GEN gramatical de alguns nomes pode não ter nenhuma ligação com o género natural dos seus referentes, por exemplo, *a pessoa, a testemunha*. Aliás, a marcação do valor de GEN dos nomes não sexuais é condicionado pelo critério formal, que consta de um conjunto de regras morfológicas e fonológicas associáveis aos valores do GEN. Segundo a regra geral, os nomes terminados em *-o* têm o valor de GEN masculino, os nomes terminados em *-a* têm o valor de GEN feminino. Mas também existem nomes terminados em *-a* com valor GEN masculino e nomes femininos terminados em *-o* com valor GEN feminino. Existe, ainda, outro grupo de nomes com diferentes terminações que podem ter atribuídos os dois valores de GEN.

Portanto, em português, todos os nomes possuem um valor de género gramatical, mas poucos nomes admitem contrastes de GEN. Assim, a maioria dos autores conclui que a categoria de género não é uma categoria de flexão (Silva 2009). De facto, com exceção dos nomes sexuais, por exemplo *menino/menina, professor/professora*, que podem pertencer ao mecanismo flexional, em geral, a variação de GEN dos nomes não possui características de flexão.

Além dos traços de género acima referidos, a língua portuguesa também possui traços de número. Ao contrário do GEN, que é uma propriedade lexical ou de variação, o número das palavras só manifesta variação. “Em geral, portanto, podemos dizer que as palavras variam em número e que não possuem número” (Perini 2005, p. 183). Com exceção de um pequeno grupo, as palavras do português, com traços de número, podem ser do *singular* ou do *plural*, dependendo da ausência ou presença do morfema flexional de plural (*-s*, no caso do plural regular). O singular não possui nenhum sufixo e é marcado por um morfema zero e assumido por defeito. Na verdade, a flexão de número também dispõe de um paradigma, mas bastante simples. Os contrastes opõem-se através do morfema zero e o morfema de plural (o mais comum sendo *-s*). A flexão dos contrastes

de número dos nomes e dos adjetivos realiza-se ou por mera alternância gráfica ou pelas alternâncias fonéticas conforme o contexto fonético, o que implica que existem alguns nomes e adjetivos cuja flexão de número não opera de forma esperada. Consequentemente, a flexão dos nomes é uma flexão defetiva. Em suma, a flexão de número é um mecanismo flexional, porque é regular, obrigatório, possui um paradigma e existe o fenómeno de concordância.

Em português, a flexão verbal depende da conjugação a que o verbo pertence. As três conjugações existentes em português são classificadas de acordo com a vogal temática da forma infinitiva dos verbos. Cada uma das conjugações acima referidas está ligada a um paradigma de comportamento morfológico. As duas categorias morfossintáticas da flexão verbal consistem, por um lado, em tempo-modo-aspeto, e por outro lado, em pessoa-número. Os sufixos pessoa-número são responsáveis pela identificação de quem execute a ação, o que quer dizer que cada um destes morfemas porta tanto a informação da pessoa, como a ideia de número. Por outro lado, dá-se o caso de formas verbais com o mesmo morfema de pessoa-número terem significado diferentes. Por exemplo em *voltaremos/voltávamos*, a diferença reside nos morfemas de tempo que cada uma das duas formas tem, sendo um o morfema *-va-* e o outro *-r-*. Mas se comparamos a forma *voltássemos* com a forma *voltávamos*, verificamos que ambas as formas indicam um evento no passado, mas há diferenças em termos de contexto sintático e de modo.

Como acima referido, os verbos têm sufixos de pessoa-número e de modo-tempo, e a existência dos sufixos é exigida pela propriedade de concordância. Em português, o sujeito é o termo que mantém a concordância com o verbo. Mesmo que o sujeito esteja ausente na oração, a concordância de número e pessoa entre o sujeito e o respetivo verbo é obrigatória. Ao contrário do que acontece com a concordância número-pessoa, a concordância modo-tempo não se observa entre o sujeito e o verbo. A escolha da flexão do tempo dos verbos baseia-se na situação discursiva e em características semânticas do enunciado. Em relação ao modo, a escolha do modo conjuntivo tem a ver com propriedades sintáticas e semânticas, mas o uso do imperativo é exigido pelo contexto-extralinguístico.

4. Análise comparada entre a língua chinesa e a língua portuguesa

Estruturalmente, a língua chinesa é muito diferente da língua portuguesa. De acordo com Humboldt (1767–1835), o português pertence ao grupo de línguas flexionais, enquanto o mandarim é analítico. A língua portuguesa tem as concordâncias nominal e verbal, ou seja, as flexões morfológicas, ao contrário do mandarim. Segundo Nida (1982), a maior

diferença entre o chinês e o inglês é o contraste entre a hipotaxe e a parataxe. O português, como o inglês, é uma língua com mais hipotaxe enquanto o mandarim apresenta mais parataxe (Yu 2011). A língua chinesa foca-se mais no significado das palavras em vez da forma. O significado prevalece sobre a forma. No aspeto cognitivo, os alunos chineses prestam mais atenção ao significado, ou seja, ao léxico que transmite alguma ideia concreta, enquanto os elementos da frase que não funcionam como palavras com significado lexical, ou seja, as palavras funcionais como as preposições, os pronomes (relativos), as conjunções e os artigos, assim como a flexão morfológica são frequentemente omitidos na produção dos alunos chineses (Zhang 2010).

No caso da flexão nominal, o masculino é a forma geral e não marcada ou de desinência \emptyset (Câmara Jr. 1970), o que coincide com a inexistência de flexão morfológica em mandarim.

Mandarim:

(1)

Pedro shi **laoshi**.

Pedro é professor

'O Pedro é professor.'

(2)

Ana shi **laoshi**.

Ana é professor

'A Ana é professora.'

(3)

Pedro hen **pingjing**.

Pedro muito tranquilo

'O Pedro está muito tranquilo.'

(4)

Ana hen **pingjing**.

Ana muito tranquila

'A Ana está muito tranquila.'

Igualmente, em português, o singular não é marcado com nenhum morfema de flexão (*i.e.*, é marcado por \emptyset) e assumido por omissão (Câmara Jr. 1970), o que também coincide com a ausência de flexão em mandarim.

Mandarim:

(5)

zheli you yi bem **shu.**

aqui há um quantificador livro

'Aqui há um livro.'

(6)

zheli you liang bem **shu.**

aqui há dois quantificador livros

'Aqui há dois livros.'

(7)

Ana hen **kaixin.**

Ana muito alegre

'A Ana está muito alegre.'

(8)

Pedro he Ana hen **kaixin.**

Pedro e Ana muito alegres

'O Pedro e a Ana estão muito alegres.'

Como mencionado acima, o mandarim é uma língua isolante, ou seja, sem flexão morfológica. Isto significa que as relações entre as palavras se expressam por meio da sequência das palavras e das palavras funcionais, ao contrário do que sucede na língua portuguesa. Portanto, os alunos chineses ignoram frequentemente a flexão morfológica.

Mandarim:

(9)

Wo **qu** Xuexiao.

eu vou escola

'(Eu) vou à escola.'

(10)

Ni **qu** Xuexiao.

tu vais escola

'(Tu) vais à escola.'

(11)

Ta **qu** Xuexiao.
 ele/ela vai escola
 '(Ele/Ela) vai à escola.'

(12)

Women **qu** xuexiao
 nós vamos escola
 '(Nós) vamos à escola.'

(13)

Tamen **qu** xuexiao
 eles vão escola
 '(Eles) vão à escola.'

Por fim, as duas línguas possuem dois sistemas de tempo bastante diferentes. Em português, o tempo revela-se por meio de sufixos diferentes, enquanto em mandarim não se verifica a flexão do tempo nos verbos. Neste caso, o tempo de uma oração demonstra-se por meio do advérbio temporal, marcadores ou do léxico próprio que tem como função transmitir a ideia de tempo.

Mandarim:

(14)

Wo **qu** xuexiao
 eu vou escola
 '(Eu) vou à escola.'

(15)

Wo **qu** guo xuexiao le.
 eu fui palavra auxiliar escola palavra auxiliar
 '(Eu) fui à escola.'

(16)

Qunian, wo changchang **qu** xuexiao.
 no ano passado eu frequentemente ia escola
 'No ano passado, (eu) frequentemente ia à escola.'

5. O presente estudo

O presente estudo tem por base uma metodologia experimental, dividida em três partes. Em primeiro lugar, o grupo de informantes chineses respondeu a um inquérito para a recolha de dados sobre o seu historial linguístico, seguindo o modelo do *Bilingual Language Profile* (doravante BLP) de Birdsong, Gertken e Amengual (2012). Seguem a Tarefa de Imitação Provocada (TIP) e a Tarefa de Juízo de Gramaticalidade (TJG), que testam respetivamente o conhecimento implícito e explícito de categorias específicas do âmbito da flexão verbal e nominal.

5.1. Método

5.1.1. Questionário de Perfil Linguístico

O inquérito incidiu sobre informações relacionadas com o historial linguístico dos falantes, o grau e contextos de utilização da língua portuguesa, a motivação para a aprender, identificação com a língua e cultura e o nível de proficiência. Foi utilizada uma versão adaptada do *Bilingual Language Profile* (Birdsong *et al.* 2012). Este questionário destina-se a compreender os perfis de pessoas bilingues de diversos contextos e com diferentes experiências e avaliar a sua dominância linguística. Por enquanto, ainda não se encontra disponível o modelo português-chinês. Por isso, foi escolhido o modelo português-inglês, que foi adaptado ao contexto de aprendizagem de PL2 em ambiente dominante chinês. Além disso, considerando-se que nenhum dos informantes deste estudo possui um historial de bilinguismo precoce, com a língua portuguesa adquirida na infância, foi necessário adaptar o inquérito ao perfil de aprendentes L2 tardios.

O inquérito é constituído por cinco partes: I. informação biográfica; II. historial linguístico; III. uso das línguas; IV. autoavaliação da competência linguística; V. motivação/identificação com a língua. As dezanove perguntas com respostas quantificáveis deste inquérito distribuem-se pelas últimas quatro partes, que têm diferentes escalas de pontos. De acordo com a pontuação que os autores deste inquérito propuseram, a pontuação máxima é de 218.¹

5.1.2. Tarefa de Imitação Provocada (TIP)

De seguida, foi efetuada a TIP, com o objetivo de testar o conhecimento implícito da flexão verbal e nominal dos informantes deste estudo. A TIP é desenhada com o objetivo

¹ Para mais sobre os critérios de pontuações deste inquérito, veja:
<https://sites.la.utexas.edu/bilingual/scoring-and-interpreting-the-results/>

de provocar o conhecimento implícito de certas estruturas linguísticas da língua-alvo sob certas condições. Em comparação com outras formas de medição do conhecimento implícito, uma grande vantagem da TIP é que ela permite testar estruturas específicas (Erlam 2006; R. Ellis 2005).

A experiência incluiu no total setenta e duas frases, entre as quais metade é gramaticalmente correta e a outra metade contém um erro de flexão nominal e um erro de flexão verbal. As setenta e duas orações são divididas em três grupos conforme o tempo verbal: o presente do indicativo, o pretérito perfeito do indicativo e o pretérito imperfeito do indicativo. Cada tempo envolve oito tipos de erros, entre os quais, quatro são do âmbito da flexão verbal e quatro são do âmbito da flexão nominal. Entre os erros de flexão nominal, dois são erros de categoria género e os outros dois são erros de categoria número. Por sua vez, os quatro erros de flexão verbal compreendem dois erros de pessoa-número e dois erros de tempo.

A construção da tarefa teve em conta as sugestões de diferentes autores em termos de estruturas a usar, por exemplo, o comprimento das frases (Erlam 2006), a complexidade da oração apresentada (Miller 1956), o intervalo entre a apresentação da oração e a repetição da oração apresentada (McDade, Simpson & Lamb 1982) e a posição da estrutura-alvo na oração (Bley-Vromen & Chuadron 1994). A Tabela 1 apresenta o comprimento das orações, baseado no número de palavras e de sílabas.

Tabela 1. Comprimento das orações usadas na TIP.

	Valor máximo	Valor mínimo	Média
Número de palavras	11	4	8,91
Número de sílabas	26	10	16

Antes de iniciarem o teste, os participantes apenas sabiam que iam fazer um exercício para avaliar o seu domínio da gramática, mas não sabiam exatamente que estruturas linguísticas foram incluídas neste teste. O procedimento foi o seguinte:

O teste foi precedido por uma fase de treino, na qual se apresentaram dois exemplos, um gramatical e o outro agramatical com um tipo de erro que não seria abordado no estudo. A seguir, passou-se à escuta do áudio. Todas as orações foram lidas, devagar e de maneira clara, por uma falante nativa de português. A velocidade foi de cem palavras/minuto. O terceiro passo consistiu na apresentação de duas imagens, entre as quais, uma tem a ver com o tema da oração apresentada e a outra não está relacionada com a oração ouvida. Os informantes foram instruídos a escolher a imagem que tem a ver com o tema da oração apresentada. A apresentação das imagens teve como objetivo distrair a atenção dos informantes da forma da oração, focando-se no seu significado.

Depois de verem as duas imagens, os alunos tiveram de repetir a oração “em português correto”, mas não lhes foi dito diretamente que havia erros nas orações.

Para garantir que o teste seja efetuado sob pressão de tempo, o que permitiria que os informantes não tivessem acesso aos seus conhecimentos explícitos para monitorizar os erros, os informantes escutaram o áudio só uma vez. Logo depois, foram apresentadas as duas imagens, e os informantes começaram a repetir a oração ouvida, logo depois de verem as duas imagens. Um aspeto muito importante a controlar é o de garantir que os informantes vejam as duas imagens primeiro e não comecem a repetir a frase ouvida antes de verem ambas as imagens. Os critérios de pontuação são aqueles usados por Erlam (2006):

- a) Com contexto obrigatório criado gramaticalmente correto, é acrescentado 1 ponto para cada estrutura, o que implica que, na imitação provocada do participante, é criado um contexto obrigatório para o emprego da estrutura-alvo e esta é usada corretamente;
- b) Com contexto obrigatório criado, mas não gramaticalmente correto. Nesse caso, o participante criou um contexto para o emprego da estrutura-alvo, mas não conseguiu empregá-la corretamente, portanto, não se acrescenta nenhum ponto;
- c) Sem contexto obrigatório criado, não é acrescentado nenhum ponto. Isso quer dizer que não foi criado nenhum contexto para o uso da estrutura-alvo.

5.1.3. Tarefa de Juízos de Gramaticalidade (TJG)

Depois de aplicada a TIP, todas as orações apresentadas na TIP foram organizadas numa TJG, sem limitação de tempo. Para deixar os informantes usar o máximo o seu conhecimento explícito, estes foram informados de que uma parte da oração do teste continha dois erros, o que ajudaria a fazer com que se focassem mais na forma e que aproveitassem bem o seu conhecimento explícito. Os informantes tiveram que fazer juízos de gramaticalidade das setenta e duas orações, decidindo se eram gramaticais ou agramaticais. No caso das orações erradas, foi-lhes solicitada a correção da oração. A pontuação do teste de conhecimento explícito segue os critérios seguintes:

- a) Juízo correto da oração gramaticalmente correta, acrescenta-se um ponto;
- b) Juízo e correção de uma forma da oração gramaticalmente incorreta, acrescenta-se um ponto.

5.2. Perfil dos informantes

O estudo envolveu a participação de quinze falantes de L1 mandarim, aprendentes de PL2. Todos informantes deste estudo são chineses que começaram a aprender português enquanto jovens adultos, entre 2010 e 2014. Tinham entre 18 e 20 anos, quando iniciaram

a licenciatura de português, aprendendo esta língua por meio de instrução formal. A média de idades do grupo dos informantes no momento da recolha de dados é de 24,9 anos ($DP = 1,28$). Todos já concluíram a licenciatura em língua e cultura portuguesa; cinco já concluíram o mestrado em português e três são alunos de doutoramento. Embora já tivessem de quatro a seis anos de instrução formal de português, tendo alcançado um nível alto de proficiência, todos manifestaram que ainda não se sentiam confortáveis em usar a língua.

Entre os quinze informantes, oito tiveram a experiência de estudar em Portugal, entre dois a quatro anos, enquanto sete informantes tiveram a experiência de um ou dois anos num ambiente de trabalho em que a língua portuguesa é falada. Nenhum deles passou tempo numa família em que a língua portuguesa é falada. Na parte do questionário referente ao uso da língua portuguesa, verificam-se, em geral, valores baixos de uso. Quanto à autoavaliação de competência linguística, o resultado também mostrou uma característica típica dos alunos chineses: um desenvolvimento desequilibrado dos quatro domínios da competência linguística. Todos os informantes se autoavaliaram com competência elevada na compreensão e produção escrita, porém indicam ter uma capacidade relativamente fraca em termos de compreensão e produção oral.

O índice de exposição à língua portuguesa, calculado com base no *BLP* (Birdsong *et al.* 2012), varia entre 72,64 e 112,23 pontos ($M = 91,91$; $DP = 13,68$; em 218 pontos possíveis), mostrando que os informantes deste estudo já possuem um bom nível de proficiência. Contudo, os resultados neste inquérito mostram que existe alguma variação no seio do grupo de quinze informantes quanto ao grau de contacto com o português.

6. Resultados

6.1. Resultados gerais

Começamos por apresentar as médias gerais de acurácia obtidas na TIP. Para tal, os resultados são divididos em dois grupos: um grupo de repetição correta das orações gramaticalmente corretas e um grupo de correção correta das orações gramaticalmente incorretas. Para a análise estatística, foram corridos testes não paramétricos no programa SPSS versão 23.

A Tabela 2 apresenta a percentagem média, os valores mínimo e máximo de correções e repetições corretas, e o desvio-padrão (DP), divididas por tempo gramatical:

Tabela 2. Resultado descritivo da TIP ($n = 15$).

Tempo verbal	Condição	Média de acerto (%)	Valor mínimo	Valor máximo	DP
Presente	Correção correta	56,11	41,66	75	0,12
	Repetição correta	78,33	58,33	91,66	1,49
Pretérito perfeito	Correção correta	45	25	79,16	0,14
	Repetição correta	65,56	33,33	91,66	2,12
Pretérito imperfeito	Correção correta	53,06	41,66	66,66	0,09
	Repetição correta	72,78	41,66	91,66	2,23

Nota. n = número de observações; DP = Desvio Padrão.

Como era de esperar, verificamos que os informantes têm mais facilidade em repetir corretamente orações corretas do que em corrigir orações com erros. Assim a taxa média de repetição correta é de 78,33% contra 56,11%, no presente do indicativo, de 65,56% contra 45% no pretérito perfeito do indicativo, e de 72,78% contra 53,06%, no pretérito imperfeito do indicativo. É ainda de destacar que o pretérito perfeito constitui o tempo verbal que causa maiores dificuldades aos aprendentes. Os testes não-paramétricos intra-sujeitos Wilcoxon, que testam a diferença estatística entre as condições de repetição e de correção para cada tempo verbal, mostram que, nos três tempos, a diferença entre as taxas de acertos na repetição correta de frases gramaticais e na correção de itens agramaticais é estatisticamente significativa (Presente: $Z = -3,071$; $p = ,002$; Pretérito Perfeito: $Z = -3,174$; $p = ,002$; Pretérito Imperfeito: $Z = -2,928$; $p = ,003$).

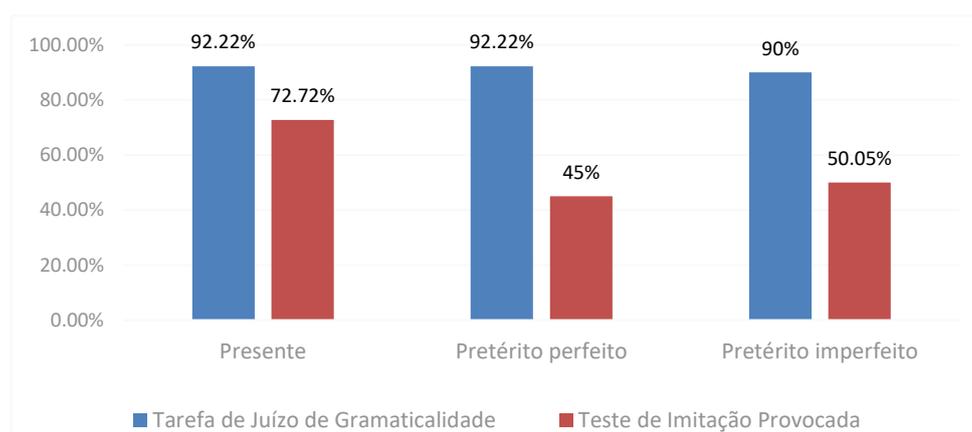
Passemos então à TJG. Como referido anteriormente, as tarefas de juízo de gramaticalidade sem pressão de tempo ativam mais o conhecimento explícito do que o conhecimento implícito (Chaudron 1983; R. Ellis 1993). Por isso, neste trabalho, a TJG foi usada primordialmente para testar o conhecimento explícito dos informantes. Os resultados de cada tempo verbal incluem duas categorias, uma da correção correta dos erros contidos nas orações apresentadas, e outra do juízo correto das orações apresentadas corretas. A Tabela 3 apresenta a percentagem média e os valores mínimo e máximo de correções e repetições corretas, divididas por tempo gramatical.

Tabela 3. Resultado descritivo da TJG ($n = 15$).

	Condição	Média de acerto (%)	Valor mínimo	Valor máximo	DP
Presente	Correção correta	92,22	87,5	96,83	0,034
	Juízo correto	97,78	91,67	100	0,037
Pretérito perfeito	Correção correta	92,22	87,5	95,83	0,026
	Juízo correto	94,44	83,33	1	0,05
Pretérito imperfeito	Correção correta	90,00	83,33	95,83	0,033
	Juízo correto	96,67	91,67	1	0,041

Três testes Wilcoxon, que comparam a diferença entre as taxas de juízo correto e correção correta por tempo verbal, mostram que existem diferenças significativas entre as duas condições apenas nas frases no presente ($Z = -3,028$; $p = ,002$) e no pretérito imperfeito ($Z = -3,165$; $p = ,002$). Nas frases no pretérito perfeito, não existem diferenças significativas entre as duas condições ($Z = -1,550$; $p = ,121$).

Importa agora fazer uma análise comparativa do desempenho dos participantes nas duas tarefas. O Gráfico 1 apresenta a comparação dos resultados entre a TIP e a TJG, mostrando a capacidade de correção correta das orações agramaticais, na TIP e na TJG, por tempo verbal:

**Gráfico 1. Comparação dos resultados da correção correta das orações erradas por tempo verbal.**

O Gráfico 1 mostra que os alunos têm um desempenho mais elevado na TJG em todos os tempos verbais, sendo esta diferença de 92,22% contra 72,72% no presente, de 92,22

contra 45% no pretérito perfeito e de 90% contra 50,05% no pretérito imperfeito. Para verificar se existem diferenças significativas entre as taxas de correção nas duas tarefas, por tempo verbal, recorremos, mais uma vez a testes não paramétricos Wilcoxon. Os resultados mostram que existem diferenças significativas entre o desempenho dos participantes na TIP e na TJG em todos os tempos verbais (Presente: $Z = -3,418$; $p = ,001$; Pretérito Perfeito: $Z = -3,423$; $p = ,001$; Pretérito Imperfeito: $Z = -3,424$; $p = ,001$).

O Gráfico 2 compara os resultados da repetição correta na TIP com os resultados do juízo correto na TJG, por tempo verbal:

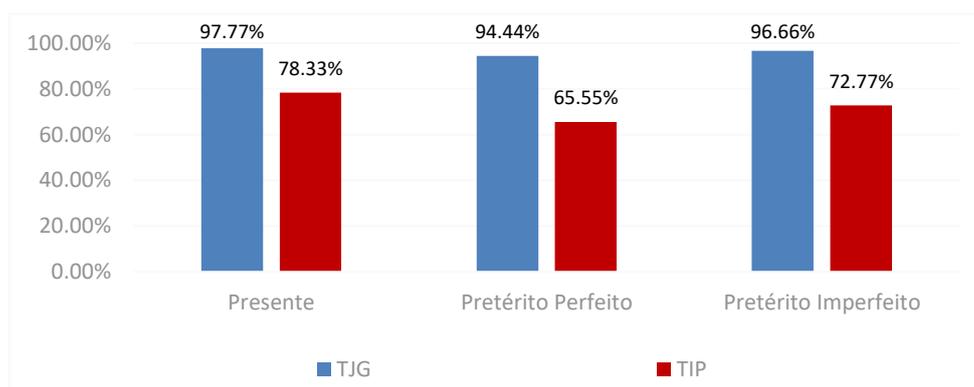


Gráfico 2. Comparação entre os resultados da repetição correta na TIP e os resultados do juízo correto na TJG.

O Gráfico 2 mostra que, tal como o que aconteceu na capacidade de correção correta, os alunos revelam um desempenho mais elevado na TJG em todos os tempos verbais, sendo esta diferença de 92,77% contra 78,33% no presente, de 94,44 contra 65,55% no pretérito perfeito e de 96,66% contra 72,77% no pretérito imperfeito. Os testes Wilcoxon, também nestes contextos, que a diferença entre a TIP e a TJG é estatisticamente significativa em todos os tempos verbais (Presente: $Z = -3,156$; $p = ,002$; Pretérito Perfeito: $Z = -3,301$; $p = ,001$; Pretérito Imperfeito: $Z = -3,311$; $p = ,001$).

6.2. Análise detalhada dos subtipos de erro na TIP

Na secção anterior verificamos que os aprendentes chineses têm significativamente mais dificuldades na realização da TIP do que na TJG. Nesta secção, pretendemos olhar com mais detalhe sobre as dificuldades apresentadas, questionando se há diferenças quanto ao nível de dificuldade nos domínios da concordância nominal e verbal. Para tal, observamos o desempenho dos participantes na correção de orações gramaticalmente incorretas na TIP.

No caso da flexão nominal (*cf.* Tabela 4), verificamos que os participantes

corrigiram mais erros de feminino em vez do masculino (96 de 135; 71,11%) do que os erros de masculino em vez do feminino (82 de 135; 60,74%), contudo a diferença não é estatisticamente significativa ($Z = -1,873$; $p = ,061$). Destaca-se, ainda, que corrigem mais erros de plural em vez de singular (116 de 135; 85,93%) do que os erros de singular em vez de plural (72 de 135; 53,33%). Neste caso, as diferenças são significativas ($Z = -2,956$; $p = ,003$). Se contrastarmos os acertos globais na correção da flexão em género com a de flexão em número (*cf.* Tabela 6), verificamos que os valores são muito próximos (65,93 % e 69,63%, respetivamente). De facto, um teste não paramétrico Wilcoxon mostra que a diferença não é estatisticamente significativa ($Z = -1,385$; $p = ,166$).

Tabela 4. Resultado descritivo da correção correta no âmbito da flexão nominal na TIP.

Subtipo de erros	Média de Acerto	Valor mínimo	Valor máximo	DP
Feminino em vez de masculino	71,11%	4; 44,44%	9; 100%	1,40
Masculino em vez de feminino	60,74%	3; 33,33%	8; 88,89%	1,50
Singular em vez de plural	53,33%	1; 11,11%	9; 100%	2,64
Plural em vez de singular	85,93%	5; 55,56%	9; 100%	1,29

No caso da flexão verbal (*cf.* Tabela 5), os participantes corrigiram mais erros de terceira pessoa do plural em vez de terceira pessoa do singular (87 de 135; 64,44%) do que os erros de terceira pessoa do singular em vez de terceira pessoa do plural (45 de 135; 33,33%), sendo esta diferença estatisticamente significativa ($Z = -3,192$; $p = ,001$). Na globalidade, corrigiram mais erros de pessoa e número (132 de 270; 48,89%) do que os erros de tempo (57 de 270; 21,11%).

Tabela 5. Resultado descritivo da correção correta dos erros de pessoa-número no âmbito da flexão verbal na TIP.

Subtipo de erros	Média de Acerto (%)	Valor mínimo (%)	Valor máximo (%)	DP
3ª pessoa singular em vez de 3ª pessoa plural	33,33%	0; 0%	6; 66,67%	1,37
3ª pessoa plural em vez de 3ª pessoa singular	64,44%	0; 0%	9; 100%	1,60

A Tabela 6 apresenta os resultados globais de correção correta da flexão nominal e da flexão verbal.

Tabela 6. Resultado global da correção correta na TIP.

Erros		Média de Acerto (%)	Valor mínimo (%)	Valor máximo (%)	DP
Flexão nominal	Global	67,78%	14; 38,89%	31; 86,11%	4,96
	Género	65,93%	7; 43,75%	15; 93,75%	2,50
	Número	69,63%	7; 43,75%	16; 100%	2,94
Flexão verbal	Global	35%	7; 19,44%	20; 55,56%	3,36
	Pessoa e Número	48,89%	5; 27,78%	14; 77,78%	2,76
	Tempo	21, 11%	4; 11,11%	18; 50%	1,79

Quando comparamos os números de correções corretas da flexão nominal e da flexão verbal, verificamos que a taxa de correção da flexão nominal (366 de 540; 67,78%) é mais alta que a da flexão verbal (189 de 540; 35%), o que implica que o desenvolvimento de conhecimento implícito da flexão nominal é relativamente mais fácil do que a da flexão verbal. Um teste Wilcoxon confirma que esta diferença é estatisticamente significativa ($Z = -3,413$; $p = ,001$).

Passemos agora à análise mais detalhada dos erros de flexão nominal e verbal das orações que se referem à repetição incorreta das formas apresentadas corretas.

Na repetição das formas apresentadas corretas, também se encontram mais erros de masculino em vez de feminino (8 de 135) que erros de feminino em vez de masculino (0 de 135), e mais erros de singular em vez de plural (5 de 135) que erros de plural em vez de singular (0 de 135).

Portanto, podemos concluir que, no âmbito da flexão nominal, existe a tendência de substituir erradamente o feminino pelo masculino e a tendência de substituir o plural pelo singular. De facto, na aquisição do conhecimento implícito da flexão nominal, o emprego do feminino e plural é o que suscita mais dificuldades aos aprendentes chineses de PL2, facto constatado em outros estudos (*cf.* Yuan 2017). No caso da flexão verbal, existem mais erros de 3ª pessoa do singular em vez de 3ª pessoa do plural (8 de 135; 5,92%) do que erros de 3ª pessoa plural em vez de 3ª pessoa singular (1 de 135; 0,7%). Por isso, podemos concluir que, entre na 3ª pessoa do singular e na 3ª pessoa do plural, os aprendentes chineses de PL2 tendem a usar mais a 3ª pessoa do singular.

Existe, ainda, a tendência de substituir o pretérito perfeito e imperfeito do indicativo pelo presente do indicativo. A Tabela 7 apresenta os erros encontrados na repetição das orações apresentadas totalmente corretas, quanto à escolha de tempo.

Tabela 7. Repetição errada de estruturas com tempo correto na TIP.

Tempo verbal	Repetição errado	Totalidade de Ocorrência
Presente em vez do pretérito perfeito	14	45
Presente em vez do pretérito imperfeito	28	45
Pretérito perfeito em vez do presente	0	45
Pretérito perfeito em vez do pretérito imperfeito	3	45
Pretérito imperfeito em vez do presente	2	45
Pretérito imperfeito em vez do pretérito perfeito	3	45

Este fenômeno também é notável nas repetições das doze orações apresentadas com dois erros. Entre as doze orações do pretérito perfeito, existem no total três ocorrências de substituição do pretérito perfeito pelo presente, ou seja, um total de quarenta e cinco ocorrências para quinze informantes, entre os quais onze foram corrigidas pelos informantes. No entanto, foram encontrados quarenta casos de uso do presente em vez de pretérito perfeito nesta parte, o que implica que usaram o presente em vez do pretérito perfeito em outras orações que não contêm itens de uso de presente em vez de pretérito perfeito. Por exemplo:

(17)

Oração apresentada: * Neste estudo, os homens **bebeu** menos **águas** que as mulheres.

Imitação provocada: * Neste estudo, os homens **bebem** menos água que as mulheres. (Inf. 4)

Por sua vez, nas repetições das doze orações apresentadas com dois erros, entre as doze orações do pretérito imperfeito, também se encontra o mesmo fenômeno e aqui até é mais óbvio. Encontramos no total cinquenta e oito ocorrências de uso do presente em contextos que requerem o uso do pretérito imperfeito, sendo que os quinze informantes apenas corrigiram seis das quarenta e cinco ocorrências de presente em vez do pretérito imperfeito. Portanto, além de falhas na correção de trinta e nove ocorrências de presente em vez do pretérito imperfeito, também substituíram mais dezanove vezes o pretérito imperfeito pelo presente, por exemplo:

(18)

Oração apresentada: * Na infância **doeu-me** a garganta todos **as** dias.

Imitações provocada: * Na infância **dói-me** a garganta todos os dias. (Inf. 3)

7. Discussão

Neste estudo, foram realizadas duas tarefas, que acabaram por revelar resultados bem diferentes. Se tanto a TJG como a TIP ativassem o mesmo sistema de conhecimento, seria de esperar que não houvesse grande diferença entre os resultados dos dois testes. Os dados acima apresentados mostram, porém, que os resultados dos participantes na TJG são muito melhores do que os seus resultados na TIP. Na TJG, sem a pressão de tempo, os informantes podem efetivamente recorrer ao conhecimento explícito e monitorizar a aplicação do seu conhecimento (Tokowicz & MacWhinney 2005). Portanto, consideramos que, na TJG, os informantes tendem a recorrer mais ao conhecimento explícito, enquanto na TIP, os alunos têm de ativar mais o conhecimento implícito. A existência de grandes diferenças entre os resultados da TIP e os resultados da TJG é indicativa das falhas no desenvolvimento do conhecimento implícito dos aprendentes chineses.

Os resultados apresentados nos Gráficos 1 e 2 mostram que os aprendentes testados, de nível de proficiência avançado, têm um bom domínio das regras de flexão verbal e nominal do português, tendo facilidade em reconhecer e corrigir orações agramaticais em frases que devem julgar sem pressão de tempo. No entanto, na produção oral, os participantes continuam a ter muitas dificuldades em evitar erros, o que corresponde às características destacadas dos alunos chineses: dominam bem as regras gramaticais, ou seja, têm elevado conhecimento explícito, mas existe uma grande quebra entre o conhecimento implícito e explícito. Na TIP, sob pressão de tempo, os alunos não conseguem recorrer tão facilmente ao seu conhecimento explícito para monitorizar a sua produção, por isso, dependem mais do seu conhecimento implícito, que não está bem desenvolvido, dando assim um resultado muito diferente do da TJG.

Quando revemos as imitações provocadas dos informantes na TIP, descobrimos que o mesmo aluno pode cometer um erro de flexão verbal ou nominal numa frase na produção oral, mas não comete esse mesmo erro na frase seguinte, ou seja, estamos perante um domínio variável. Variabilidade na L2 refere-se ao uso inconsistente por parte do aprendente L2 da flexão morfológica gramatical (Alemán Bañón, Miller & Rothman 2017; McCarthy 2008), como exemplificado em 19 e 20, que apresenta um desempenho diferente na produção do género por parte do mesmo informante. Em 19, o aluno corrigiu o erro de feminino em vez de masculino, substituindo “muitas problemas” por “muitos problemas”, enquanto em 20, não corrigiu o erro de feminino em vez de masculino, repetindo “tantas problemas”:

(19)

Oração apresentada: * **Existe muitas** problemas nesta empresa.

Imitação provocada: Existem muitos problemas neste empresa.

(20)

Oração apresentada: * Não sabia que **existem tantas** problemas.

Imitação provocada: * Não sabia que **existem tantas** problemas.

De facto, um considerável número de estudos sobre aquisição de segundas línguas mostra que os falantes L2 exibem variabilidade no uso da flexão morfológica, mesmo em níveis muito avançados de proficiência (*e.g.*, Alemán Bañón *et al.* 2017; Franceschina 2005; Grüter *et al.* 2012; McCarthy 2008). Por isso, as falhas de flexão verbal e nominal dos aprendentes chineses, muito provavelmente, não têm a ver com o domínio de regras gramaticais, mas sim com a sua aplicação no momento da produção espontânea. Embora este fenómeno também tenha a ver com as influências não linguísticas, como as distrações ou limitações de memória, as causas fundamentais desta dificuldade estão, pois, relacionadas com o seu conhecimento implícito e o processamento desse conhecimento, no ato de produção.

Para saber categorias do âmbito da flexão nominal e verbal suscitam mais dificuldade aos aprendentes chineses de PL2, analisámos em detalhe os resultados da TIP e descobrimos que os participantes corrigiram mais erros de feminino em vez de masculino do que os erros de masculino em vez de feminino e corrigiram mais erros plural em vez de singular que os erros de singular em vez de plural. Isto significa que os alunos têm mais facilidade em produzir o masculino e o singular, um resultado que vai ao encontro do que foi observado em muitos outros estudos sobre a aquisição da morfologia de uma segunda língua (McCarthy 2008; Prévost & White 2000). O masculino e o singular são considerados formas não marcadas (formas morfológicas *default*), pelo que autores como Prévost e White (2000) propõem que estas formas são mais fáceis de adquirir e processar do que as formas no feminino e no plural. Os participantes do presente estudo apresentam, por isso, um desenvolvimento observado também noutras populações L2, com línguas de contacto diferentes (*e.g.* L1 inglês – L2 espanhol, em Alemán Bañón *et al.* 2017). O facto de o mandarim não possuir marcas de feminino e de plural poderá ter reforçado esta tendência, ou seja, as dificuldades dos alunos chineses com a morfologia do português podem ser explicadas com dificuldades gerais de aquisição morfológica de uma segunda língua, reforçada pela inexistência de categorias de flexão na L1.

Verificámos também que, no caso da concordância em número e pessoa, no âmbito

da flexão verbal, se observa frequentemente a tendência de substituir a terceira pessoa do singular pela terceira pessoa do plural, mesmo que o sujeito esteja no plural. Esta tendência poderá ter a ver com transferência negativa da língua materna dos alunos chineses, o que vem reforçar dificuldades gerais observadas também na aquisição de outras línguas segundas.

Quanto à concordância temporal, há uma tendência de substituir o pretérito perfeito ou imperfeito do indicativo pelo presente do indicativo. Esta tendência explica-se pelo facto de o aspeto gramatical ser uma das áreas problemáticas na aquisição do português (Leiria 1991). Sobretudo a distinção entre o perfeito e o imperfeito causa problemas a falantes não nativos de português, mesmo em níveis avançados de aquisição. Esta dificuldade é reforçada pela ausência de marcação flexional do tempo em mandarim (Aires 2015; Ma 2015). Também vale a pena referir um outro fenómeno interessante apresentado pelo exemplo 17. Neste caso, podemos ver que o desvio na imitação provocada não é essencialmente um problema de flexão verbal, por desconhecimento dos morfemas flexionais dos tempos referidos, mas uma questão semântica cujo problema reside na interpretação temporal e aspetual dos valores associados aos tempos em português. Este problema decorre, pelo menos parcialmente, da ausência de um sistema temporal e aspetual idêntico na sua L1. Em suma, os nossos dados mostram que os alunos chineses, na produção, não conseguem usar os verbos corretamente de acordo com o tempo verbal requerido.

8. Conclusão

A experiência pessoal e profissional da primeira autora tem confirmado que o ensino de línguas na China presta mais atenção às instruções gramaticais e à análise do léxico e estrutura, valorizando menos a capacidade de utilizar a língua em situações de comunicação real. Os conhecimentos teóricos e gramaticais continuam a ocupar um papel importante nas atividades didáticas, assim como o professor, os materiais didáticos e as instruções formais continuam a desempenhar o papel principal na aprendizagem dos alunos. No domínio gramatical, é muito evidente que os aprendentes chineses conseguem dominar bem as regras gramaticais do português (Ma 2015). No entanto, no uso da língua, que exige a aplicação dessas regras, encontramos falhas. No que diz respeito à aquisição da flexão nominal e verbal, muitos aprendentes, sobretudo os tardios, demonstram dificuldades no uso correto e apresentam variabilidade na realização da flexão nominal e verbal. Estas dificuldades verificam-se mesmo em aprendentes de nível avançado. Isso leva-nos a concluir que a morfologia nominal e verbal constitui uma área vulnerável ao

longo do processo de desenvolvimento linguístico, evidenciando processos de fossilização de erros que nunca chegam a ser superados (como discutido, por exemplo, em Alemán Bañón *et al.* 2017).

Este trabalho analisou o conhecimento explícito e implícito de oito tipos de estruturas no âmbito da flexão nominal e verbal de alunos chineses de nível avançado por meio de dois testes: i) uma Tarefa de Imitação Provocada, que tende a corresponder a um teste do conhecimento implícito; ii) uma TJG, que testa mais o conhecimento explícito dos alunos. Deste modo, procedeu-se à análise dos dados coletados nos dois testes, feitos por quinze aprendentes tardios de nível de proficiência avançada de português.

Os dados demonstraram que existe uma grande diferença entre o seu desempenho na TJG e na TIP. Concluimos, então, que nestes dois testes os informantes não utilizaram o mesmo sistema de conhecimento, e que a TJG é uma maneira mais confiável para testar o conhecimento explícito. Depreendemos, assim, que há uma diferença considerável entre o desenvolvimento do conhecimento implícito e do conhecimento explícito dos informantes.

Para conhecer melhor o processo de desenvolvimento do conhecimento implícito das oito categorias da flexão verbal e nominal dos informantes, foi efetuada uma análise mais detalhada dos resultados da TIP. Concluimos que as falhas de flexão verbal e nominal dos aprendentes chineses, muito provavelmente, não têm a ver com o domínio de regras gramaticais, mas sim com a sua aplicação no momento da produção espontânea.

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo em que ocorre interação entre a língua segunda e a língua materna. Também é um processo em que se forma a sua competência linguística transformando conhecimento explícito em conhecimento implícito, cujo uso é inconsciente. Mas esta transferência exige contacto regular e ativo com a língua (Bialystok 1981; Stevick 1980), ou seja, só se realiza por meio de atividades efetuadas pelos próprios alunos.

A análise de dados do presente trabalho parece sugerir que, no processo de aquisição da flexão morfológica gramatical, o conhecimento das diferentes categorias não se desenvolve ao mesmo ritmo. Existe, portanto, um desenvolvimento desequilibrado entre as diferentes categorias. Em geral, representa uma aquisição relativamente lenta e verifica-se um domínio variável da flexão no ato de produção.

Os resultados indicam que os aprendentes não têm dificuldade em memorizar as regras gramaticais ensinadas em sala de aula, nem em fazer exercícios gramaticais como, incluindo juízos de gramaticalidade e correções. Portanto, para melhorar a aquisição de PL2 por parte de aprendentes chineses, seria aconselhável uma compreensão sistemática das regras gramaticais em vez de mera memorização das regras. Os resultados também indicam que seria necessário recorrer a mais exercícios, sobretudo de oralidade para

estimular o domínio da flexão morfológica.

Concluída esta reflexão, resta assinalar que, neste trabalho, o método de recolha de dados foi semelhante ao método aplicado pelos autores citados (Erlam 2006; R. Ellis 2005). Em trabalho futuro, seria aconselhável diversificar a metodologia de recolha de dados para melhor análise do conhecimento implícito dos informantes. Por outro lado, esperamos que os resultados deste trabalho possam contribuir para prever quais os erros típicos existentes na produção oral de aprendentes de L1 mandarim e o que suscita mais dificuldade na aquisição implícita. Como apenas participaram informantes do nível avançado, em trabalho futuro será interessante incluir participantes de nível intermédio. Em geral, será pertinente verificar se existem fases distintas no processo de desenvolvimento linguístico no âmbito da flexão nominal e verbal, nomeadamente se os aprendentes passam pelas mesmas fases para a aquisição da flexão morfológica, e se existe um certo grau de estabilização quando o desenvolvimento linguístico do aprendente chega a um certo nível.

Referências

- Aires, E. P. (2015). *A construção que: Uma avaliação da produção de chineses aprendizes do português brasileiro* (Dissertação de mestrado, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil). Disponível em <http://hdl.handle.net/10923/7043>
- Alemán Bañón, J., Miller, D. & Rothman, J. (2017). Morphological variability in second language learners: An examination of electrophysiological and production data. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 43 (10), 1509–1536. <https://doi.org/10.1037/xlm0000394>
- Bialystok, E. (1981). Some evidence of the integrity and interaction of two knowledge sources. In R. Andersen (Ed.), *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*, Mass: Newbury House.
- Birdsong, D., Gertken, L. M. & Amengual, M. (2012). *Bilingual Language Profile: An easy-to-use instrument to assess bilingualism*. COERLL, University of Texas at Austin. Disponível em <https://sites.la.utexas.edu/bilingual>
- Bley-Vromen, R. & Chaudron, C. (1994). Elicited imitation as a measure of second-language competence. In E. Tarone, S. Gass & A. Cohen (Eds.), *Research methodology in second-language Acquisition* (pp. 245-261). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bybee, J. & Hopper, P. (Ed.). (2001). *Frequency and the emergence of linguistic structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- Câmara Jr., J. M. (1970). *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes.
- Chaudron, C. (1983). Research on metalinguistic judgements: A review of theory, methods and results. *Language Learning*, 33 (3), 343–377. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1983.tb00546.x>
- Corbett, G. G. (1991). *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.

- DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 313-49). Oxford: Blackwell.
- Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (2), 143–188. <https://doi.org/10.1017/S0272263102002024>
- Ellis, R. (1993). The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 27, 91–113. <https://doi.org/10.2307/3586953>
- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27 (2), 141–172. <https://doi.org/10.1017/S0272263105050096>
- Erlam, R. (2006). Elicited imitation as a measure of L2 implicit knowledge: An empirical validation study. *Applied Linguistics*, 27 (3), 464–491. <https://doi.org/10.1093/applin/aml001>
- Franceschina, F. (2005). *Fossilized second language grammars: The acquisition of grammatical gender*. Amsterdam: John Benjamins.
- Grüter, T., Lew-Williams, C. & Fernald, A. (2012). Grammatical gender in L2: A production or a real-time processing problem? *Second Language Research*, 28 (2), 191–215. <https://doi.org/10.1177%2F0267658312437990>
- Humboldt, W. v. (1767–1835). 人类语言结构的差异及其对人类精神发展的影响. 北京: 商务印书馆. [*The Heterogeneity of language and its influence on the intellectual development of mankind*. Beijing: The Commercial Press].
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Leiria, I. (1991). *A aquisição por falantes de português europeu língua não materna dos aspectos verbais expressos pelos pretérito perfeito e imperfeito* (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal).
- López Prego, B. & Gabriele, A. (2014). Examining the impact of task demands on morphological variability in native and non-native Spanish. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 4 (2), 192–221. <https://doi.org/10.1075/lab.4.2.03lop>
- Ma, X. R. (2015). *Concordância verbal na língua portuguesa — Principais problemas para os alunos chineses e portugueses* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal). Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/14603>
- McCarthy, C. (2008). Morphological variability in the comprehension of agreement: An argument for representation over computation. *Second Language Research*, 24 (4), 459–486. <https://doi.org/10.1177%2F0267658308095737>
- McDade, H., Simpson, M. & Lamb, D. (1982). The use of elicited imitation as a measure of expressive grammar: A question of validity. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 47, 19–24. <https://doi.org/10.1044/jshd.4701.19>
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 163 (2), 81–97. Harvard: Harvard University. <https://doi.org/10.1037/h0043158>
- Nida, E. A. (1982). *Translating Meaning*. San Dimas, CA: English Language Institute.
- Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for

- bilingualism and SLA. In N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 393–419). San Diego, CA: Academic Press.
- Perini, M. A. (2005). *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Editora Ática.
- Prévost, P. & White, L. (2000). Missing surface inflection or impairment in second language? Evidence from tense and agreement. *Second Language Research*, 16 (2), 103–133. <https://doi.org/10.1191/026765800677556046>
- Reber, A. S. (1976). Implicit learning of synthetic languages: The role of instructional set. *Journal of Experimental Psychology, Human Learning and Memory*, 2, 88–94.
- Rebuschat, P. (2005). *Implicit and explicit learning of languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- Silva, M. C. F. (2009). *Morfologia*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Stevick, E. (1980). *Teaching Language: A way and ways*. Oxford: Oxford University Press.
- Tokowicz, N. & MacWhinney, B. (2005). Implicit and explicit measures of sensitivity to violations in second language grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 27 (2), 173–204. <https://doi.org/10.1017/S0272263105050102>
- Wang, X. (2017). 葡萄牙语课堂教学存在的问题研究——以福建师范大学英、葡双语班为例. 福州: 福建教育学院学报 2017 年 07 期.[Problemas existentes no ensino de português – um exemplo do curso de diglossia inglesa e japonesa da Universidade Normal de Fujian, *Journal of Fujian Institute of Education*, 7, 79–82]
- Yu, X. (2011). *Tradução Português-Chinês Teoria e Prática*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Yuan, T. (2017). *O uso dos artigos na interlíngua de aprendentes chineses de PLE: Contributo para o seu estudo* (Dissertação de mestrado, Universidade do Porto, Porto, Portugal). Disponível em hdl.handle.net/10216/109301
- Zhang, J. (2010). Aquisição do sistema de artigos por aprendentes chineses de Português L2. In M. J. Marçalo et al. (Eds.), *Actas do II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas* (pp. 28–55). Évora: Universidade de Évora.

[recebido em 9 de junho de 2019 e aceite para publicação em 19 de outubro de 2019]