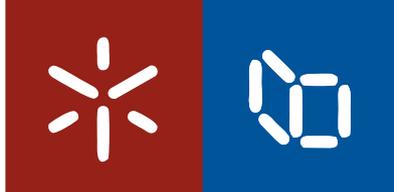




Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Li Qunying

Conhecimento Implícito e Explícito da Flexão Nominal e Verbal em Português Língua Não Materna. Um Estudo sobre Aprendentes Chineses



Universidade do Minho

Instituto de Letras e Ciências Humanas

Li Qunying

Conhecimento Implícito e Explícito da Flexão Nominal e Verbal em Português Língua Não Materna. Um Estudo sobre Aprendentes Chineses

Dissertação de Mestrado
em Português Língua Não Materna

Trabalho Efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Cristina Maria Moreira Flores

DECLARAÇÃO

Nome: LI Qunying

Endereço Eletrónico: 15566967092@163.com

Telefone: (+8620) 18665576584

Número do Passaporte: E42506971

Título da Dissertação:

Conhecimento Implícito e Explícito da Flexão Nominal e Verbal em Português Língua Não Materna. Um Estudo sobre Aprendentes Chineses

Orientadora: Professora Cristina Maria Moreira Flores

Ramo da Dissertação: em Português Língua Não Materna

É autorizada a reprodução integral desta dissertação apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, 26/02/2019

Assinatura:

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, de forma muito especial, à Doutora Cristina Maria Moreira Flores, da Universidade do Minho, por todo o apoio, pelo acompanhamento e pela orientação que me concedeu na elaboração da minha tese. Agradeço especialmente a sua paciência, a atenção, o incentivo e as sugestões que sempre me deu desde o primeiro momento. Estou eternamente grata pela sua dedicação e trabalho, que me permitiram elaborar esta tese à distância.

Agradeço à Doutora Professora Ying Han, por todo o apoio que me deu durante a realização dos testes desenvolvidos durante a elaboração deste trabalho.

Agradeço à Professora Rita Pereira, pela paciência na gravação de áudios das orações da TIP, e pela aplicação do teste aos informantes.

Agradeço a todos os informantes que participaram nos testes, cuja dedicação e apoio foram muito importantes para a realização deste trabalho.

Agradeço a todos os meus amigos, em especial à minha amiga Guanxin Gao, pelos conselhos e sugestões concedidos durante a concretização deste trabalho. Obrigada pela paciência, pelos encorajamentos durante a realização deste trabalho. Agradeço também à minha amiga Yonglei Zheng, pela sua preciosa ajuda na análise estatística dos dados recolhidos e pela sua paciência durante todo o tempo.

Agradecimento profundo aos meus pais, por todo o apoio e compreensão ao longo do tempo.

Agradeço também a todos aqueles que me manifestaram o seu apoio e contributo, sem os quais este trabalho não poderia ter sido concluído.

RESUMO

A flexão verbal e nominal é um domínio muito resistente à plena aquisição no processo de aprendizagem de português língua segunda (PL2) por parte de alunos chineses, mesmo os que já têm um nível muito avançado de português. O presente trabalho dedica-se ao estudo do grau de conhecimento implícito e explícito da flexão nominal e verbal de PL2 em aprendentes chineses, utilizando uma Tarefa de Imitação Provocada (TIP, *Elicited Imitation Task*) e uma TJG (Tarefa de Juízo de Gramaticalidade), que testam o conhecimento implícito e explícito dos informantes, respetivamente.

Procedeu-se a uma análise detalhada dos resultados dos dois testes aplicados a um grupo de 15 aprendentes chineses de PL2, de nível avançado de português, todos residentes na China. Os resultados permitem concluir que: i) o método de recolha de dados não permite distinguir claramente os dois tipos de conhecimento, mas possibilita testar o conhecimento implícito dos informantes; ii) os aprendentes têm conhecimento explícito das regras, e as causas fundamentais das falhas de flexão verbal e nominal são o fraco conhecimento implícito e o processamento desse conhecimento no ato de produção de fala; iii) no caso da flexão nominal, existe uma tendência marcada para substituir o plural pelo singular 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 porque as duas línguas possuem dois sistemas de tempo bastante diferentes; 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, TIP, TJG, aquisição de português língua segunda, flexão verbal, flexão nominal, alunos chineses

ABSTRACT

The verbal and nominal inflection system is a very resistant category to be fully acquired by Chinese students of Portuguese as second language (PL2), even for students who already have a very advanced level of Portuguese. This research is devoted to the study of the implicit and explicit knowledge of the nominal and verbal inflection of PL2 by Chinese learners. The study uses an elicited imitation test and a grammaticality judgments task, which intent to test the implicit and explicit knowledge of the informants, respectively.

A detailed analysis of the results of the two tests carried out by a group of 15 highly proficient Chinese L2 learners of Portuguese allows to conclude that: i) the way of collecting data can not absolutely avoid the use of the explicit knowledge of the informants, but the elicited imitation test is somehow reliable to test the implicit knowledge of the informants; ii) the Chinese students have explicit knowledge of the rules, failures in producing correct verbal and nominal inflection are caused mainly by weak implicit knowledge; iii) 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; iv) in the case of verbal inflection, there is: a) a tendency to replace the past perfect or imperfect tense of the indicative with the present indicative because the two languages have two quite different tense systems; b) a tendency to substitute the third person in the plural for the third person singular; v) there is an imbalance in terms of the level of development of the implicit knowledge of the different categories.

Keywords: implicit knowledge, explicit knowledge, elicited imitation task, grammaticality judgment task, acquisition of PL2, nominal and verbal flection, Chinese students

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
I CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA AQUISIÇÃO DA L2.....	5
1.1 Língua segunda, língua primeira, língua materna (L2 e L1)	5
1.1.1 Primeira língua e língua materna	5
1.1.2 Língua segunda e língua estrangeira.....	5
1.2 Aquisição da L1 e da L2	6
1.2.1 Estado inicial.....	9
1.2.2 Estado intermediário	10
1.2.3 Estado Final	11
1.3 Competência linguística e desempenho linguístico	12
1.3.1 Competência linguística.....	12
1.3.2 Desempenho linguístico.....	12
1.4 Conhecimento implícito e conhecimento explícito.....	14
1.4.1 Aprendizagem implícita e explícita	14
1.4.2 Processo de aquisição implícita e explícita.....	16
1.4.2.1 Consciência	16
1.4.2.2 Intenção.....	17
1.4.2.3 À prova de perturbação.....	18
1.4.3 O resultado da aprendizagem.....	18
1.4.4 Eficiência da aprendizagem	19
1.4.4.1 Características do sujeito	20
1.4.4.2 Características do objeto.....	21
1.4.4.3 Características do processo de aprendizagem.....	22
1.4.5 Interface entre o conhecimento implícito e explícito.....	23
1.4.5.1 Não-interface.....	23
1.4.5.2 Interface forte.....	24

1.4.5.3 Interface fraca	25
1.4.5.4 Interacionismo.....	26
1.4.6 Discussão sobre a metodologia de medição do conhecimento implícito e explícito.....	27
1.4.6.1 TIP como método de medição do conhecimento implícito.....	28
1.4.6.1.1 A natureza reconstrutiva da TIP	30
1.4.6.1.2 Fatores que distinguem uma TIP dos Testes de Imitação Textual.....	31
1.4.6.1.3 Desenho de uma Tarefa de Imitação Provocada para testar o conhecimento implícito	34
II FLEXÃO NOMINAL E VERBAL	37
2.1 A flexão e a derivação	37
2.2 Flexão nominal.....	39
2.2.1 A categoria de género é flexão?	39
2.2.2 Flexão de número.....	43
2.3 Flexão Verbal	46
2.3.1 Definição do verbo.....	46
2.3.2 Flexão Verbal	47
2.3.2.1 A forma verbal.....	47
2.3.2.2 Flexão Verbal	48
2.3.3 Concordância verbal	51
III MÉTODO	53
3.1 Inquérito ao historial linguístico dos aprendentes	53
3.2 TIP.....	54
3.2.1. Critérios de criação de orações para a TIP.....	54
3.2.2 As orações criadas para a TIP	55
3.2.3 Realização da TIP	58

3.2.4 Pontuação	60
3.2.5 Análise do processo cognitivo dos informantes.....	62
3.3 Teste do conhecimento explícito--TJG	62
3.4 Perfis dos informantes.....	62
3.5 Resultado das tarefas efetuadas	67
3.5.1 Resultado da TIP.....	67
3.5.2 Comparação com o resultado da TJG	70
3.5.3 Resultado do processo cognitivo dos informantes.....	71
3.6 Discussão sobre a validade da TIP para testar o conhecimento implícito	76
3.7 Análise do conhecimento implícito e explícito.....	78
3.7.1 Análise detalhada dos subtipos de erro	78
3.7.2 Análise comparada entre a língua chinesa e a língua portuguesa	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
BIBLIOGRAFIA.....	102

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.1 Diferenças entre a aquisição da L1 e da L2 (Saville-Troike, 2005) ..	9
Quadro 1.2 Diferenças entre a competência linguística e o desempenho linguístico (Chomsky, 1965)	13
Quadro 1.3 Lista de investigações dedicadas à eficiência da aprendizagem implícita e explícita.....	20
Quadro 1.4 A relação entre a eficiência da instrução explícita e o nível de dificuldade das regras gramaticais (DeKeyser, 2003)	22
Quadro 1.5 Características de uma TIP que é reconstrutiva (Conforme o Erlam, 2006)	34
Quadro 2.1 Nomes divididos em três categorias (Mattoso Câmara, 1994).....	41
Quadro 2.2 Nomes que admitem contrastes de GEN	41
Quadro 2.3 Critérios de atribuição de GEN nominal em português.....	42
Quadro 2.4 Plural dos substantivos terminados em “-r”, “-z”, e “-n”	44
Quadro 2.5 Plural dos substantivos terminados em “-l”	44
Quadro 2.6 Plural dos substantivos terminados em ditongo nasal “-ão”	44
Quadro 2.7 Estrutura do verbo em português(Cantar).....	48
Quadro 2.8 Sufixos de pessoa-número	50
Quadro 2.9 Sufixos de tempo-modo-aspeto	51
Quadro 3.1 Tabela matriz das orações do presente do indicativo da TIP	56
Quadro 3.2 Tabela matriz das orações do pretérito perfeito do indicativo da TIP.....	57
Quadro 3.3 Tabela matriz das orações do pretérito imperfeito do indicativo da TIP.....	57
Quadro 3.4 Comprimento das orações usadas na TIP	58
Quadro 3.5 Resultado descritivo da TIP(N=15)	69
Quadro 3.6 Representações do processo cognitivo dos informantes.....	72

Quadro 3.7 Descrições do processo cognitivo dos informantes.....	73
Quadro 3.8 Correção dos erros das orações incorretas do presente do indicativo (N=15).....	74
Quadro 3.9 Correção dos erros das orações incorretas do pretérito perfeito do indicativo (N=15).....	75
Quadro 3.10 Correção dos erros das orações incorretas do pretérito imperfeito do indicativo (N=15).....	76

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 3.1 Distribuição de informantes por habilitações académicas de PL2 ..	63
Gráfico 3.2 Tempo de permanência num ambiente em que a língua portuguesa é falada.....	63
Gráfico 3.3 Ano e idade de iniciação da aprendizagem de PL2	64
Gráfico 3.4 Valores da parte do uso da língua	66
Gráfico 3.5 Distribuição de valores da competência linguística.....	66
Gráfico 3.6 Comparação dos resultados da correção correta das orações erradas por tempo verbal	79
Gráfico 3.7 Comparação dos resultados da repetição correta das orações corretas por tempo verbal	79
Gráfico 3.8 Resultado da correção correta dos quatro subtipos de erros do âmbito da flexão nominal.....	81
Gráfico 3.9 Resultado da correção correta dos dois subtipos de erros de pessoa e número da flexão verbal.....	82
Gráfico 3.10 Resultado da correção correta dos dois tipos de erros da flexão verbal.....	82
Gráfico 3.11 Erros Cometidos no âmbito dos quatro subtipos da flexão nominal (formas apresentadas erradas).....	83
Gráfico 3.12 Erros cometidos no âmbito dos quatro subtipos da flexão nominal (formas apresentadas corretas).....	84

Gráfico 3.13 Erros Cometidos no âmbito dos Dois Subtipos da Flexão Pessoa e Número (Apresentação de Orações Corretas e Erradas).....	85
Gráfico 3.14 Erros cometidos no âmbito da flexão de tempo (apresentação de orações erradas)	85
Gráfico 3.15 Comparação dos resultados da flexão verbal de nominal (correção correta)	88
Gráfico 3.16 Número de correções corretas dos erros de tempo	90

LISTA DE ABREVIATURAS

3p: 3ª pessoa

f.: Feminino

GEN: Género

Inf.: Informante

L1: Primeira Língua

L2: Língua Segunda

LM: Língua Materna

m.: Masculino

NUM: Número

Pl.: Plural

PL2: Português Língua Segunda

PLE: Português Língua Estrangeira

Sing.: Singular

TIP: Tarefa de Imitação Provocada

TJG: Tarefa de Juízo de Gramaticalidade

INTRODUÇÃO

Graças ao entendimento mútuo e às boas relações desenvolvidas entre a China e os países de língua portuguesa, as interações intensas entre estes países fazem com que a procura de profissionais com bons conhecimentos de língua portuguesa tenha aumentado consideravelmente no mercado de recursos humanos da China. A China começou a ter curso de licenciatura em português desde 1960, mas na verdade, a língua portuguesa não conseguiu chamar muita atenção até ao início do século 21. De acordo com uma notícia de CRI online, até 2004, na China, só havia 5 universidades com ofertas de curso de licenciatura de português. Seis anos depois (2010), o número de universidades com a oferta de licenciatura em língua portuguesa aumentou para 15. De acordo com contagens mais recentes, até 2018, na China continental, há no total 43 universidades, distribuídas por todo o país, que oferecem cursos de licenciatura em língua portuguesa. Isto significa que, anualmente, são formados por volta de mil alunos com estudos graduados em português. Por conseguinte, focar mais atenção no estudo da aprendizagem de português como língua estrangeira ou segunda (PLE / PL2) por parte de alunos chineses é, de certeza, uma tarefa urgente e importante. Este trabalho destina-se, precisamente, ao estudo da aquisição de PLE/PL2 por alunos chineses.

Os alunos chineses são, geralmente, considerados muito aplicados, o que se espelha no crescente número de alunos que dominem muito bem a língua portuguesa, uma língua completamente diferente da língua materna, tanto na gramática como na pronúncia. 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. Tanto a flexão nominal como a verbal são propriedades ausentes na língua chinesa, o mandarim, fazendo parte das dificuldades mais comuns entre os aprendentes chineses, mesmo para aqueles que já tenham um nível avançado de língua portuguesa (Ma, 2005). Por experiência própria, sei que é sobretudo a flexão verbal que é difícil de adquirir por alunos chineses, uma vez que,

ao aprenderem a flexão verbal, têm de decorá-la explicitamente, por não existir um mecanismo equivalente na sua língua materna. A flexão (verbal e nominal) constitui uma das dificuldades mais comuns sobretudo para os alunos dos primeiros dois anos da licenciatura. A maior parte dos alunos chineses tem muita dificuldade em produzir uma frase correta com concordância na produção (Bai, 2016; Wang, 2017).

A aquisição de uma língua segunda (L2) em contexto de instrução é um processo de aquisição de competências linguísticas, que inclui sobretudo o desenvolvimento de conhecimento explícito da língua, mas sabe-se hoje que também envolve o desenvolvimento de conhecimento implícito (Rebuschat, 2005). A aquisição do conhecimento explícito refere-se à aprendizagem explícita em que se adquire conscientemente as regras gramaticais explícitas da língua, enquanto a aquisição do conhecimento implícito é a aprendizagem implícita durante a qual os aprendentes adquirem inconscientemente o sistema linguístico. Krashen (1981), um dos pioneiros a distinguir os dois processos, afirmou 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 monitorar os erros nos enunciados. Este aspeto leva-nos a considerar as falhas observadas na produção oral dos aprendentes chineses. Uma vez que na produção oral é mais difícil recorrer ao conhecimento explícito para monitorar os erros, é sobretudo na oralidade que podem ocorrer erros de concordância nos enunciados dos aprendentes chineses.

Segundo a teoria “weak explicit-implicit interface”, apresentada por R. Ellis (1994), o conhecimento explícito pode converter-se em conhecimento implícito sob certas condições, ou seja, o conhecimento explícito pode promover o desenvolvimento do conhecimento implícito. Nos enunciados fluentes da L2, o aprendente recorre ao processo implícito, e a sua atenção focaliza-se no significado em vez de se centrar na forma. Quando encontrar dificuldades na compreensão e produção, o processo explícito passa a assumir a tarefa.

A segunda língua (L2) é uma língua adquirida depois de o falante ter adquirido a primeira língua (L1) ou língua materna. A língua segunda pode ser adquirida em ambiente formal como nas escolas ou institutos de línguas, mas também se adquire

em ambiente informal como no trabalho ou na vida quotidiana dos aprendentes, sobretudo os que estão em contexto de imersão. No caso do presente estudo, os informantes são aprendentes do ambiente formal, selecionados nas universidades de línguas estrangeiras da China e vão efetuar duas tarefas: uma Tarefa é a Imitação Provocada(TIP), que se destina a testar o conhecimento implícito dos aprendentes chineses, e a outra é uma tarefa de aceitabilidade sem limite de tempo, que testa o conhecimento explícito dos alunos.

O objetivo do presente trabalho consiste em testar o conhecimento implícito dos aprendentes de português língua segunda utilizando uma TIP. Um objetivo adicional é verificar se a TIP é um método eficaz para testar o nível de desenvolvimento do conhecimento implícito dos aprendentes de português língua segunda. Pretende-se, ainda, verificar a correlação entre o conhecimento implícito e explícito para saber quais são as metodologias pedagógicas mais eficazes para promover o desenvolvimento do conhecimento implícito no âmbito da flexão nominal e verbal e quais as estratégias mais eficazes para os aprendentes ultrapassarem as falhas na flexão verbal e nominal.

I CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA AQUISIÇÃO DA L2

1.1 Língua segunda, língua primeira, língua materna (L2 e L1)

1.1.1 Primeira língua e língua materna

A primeira língua (L1) é considerada, de forma geral, em oposição a uma segunda língua (L2). A L1 é a primeira língua que se adquire aquando do nascimento (ou mesmo antes, no ventre da mãe). Muitas vezes, também é usado o termo ‘língua materna’ para designar a L1, porém, este conceito remete para ‘língua da mãe’, o que nem sempre é o caso. Uma criança pode ter várias L1s, sendo que uma delas poderá ser a língua da mãe e a outra não. Por exemplo, as crianças de etnias minoritárias que crescem nas regiões da etnia Han¹ têm o mandarim como a L1, pois têm contacto desde muito cedo com o mandarim, no entanto, o mandarim muitas vezes não é a língua da família. Estas crianças têm contacto precoce com duas línguas. O mesmo sucede aos filhos dos imigrantes chineses em Portugal, que aprendem o português como língua maioritária e o mandarim como língua da família (ou língua de herança). Neste caso, o português é uma L1. O mandarim podemos considerar a LM ou língua de herança. Portanto, a L1 e a língua da família não têm que ser a mesma língua.

1.1.2 Língua segunda e língua estrangeira

Começamos com a definição proposta por Muriel Saville-Troike: “Second Language Acquisition (SLA) refers both to the study of individuals and groups who are learning a language subsequent to learning their first one as young children” (Saville-Troike, 2005:2). Esta é uma definição vasta que remete para a ordem de aquisição, no entanto, a L2 não tem que ser a segunda língua que se adquire depois da língua materna, podendo ser a terceira, quarta ou quinta língua que se aprende. Portanto, a aquisição da L2 é a aquisição de uma língua adicional para além da língua primeira, que pode

¹ A China tem no total 56 etnias, e a etnia Han é a etnia maior e tem o mandarim como a língua oficial, mas as outras etnias menores têm cada um o seu próprio dialeto.

ser adquirida com diferentes idades, isto é, ainda na infância (a partir dos 3 anos), na adolescência ou já em fase adulta.

Os papéis diferentes da L2 em populações diferentes de aprendentes implicam competência linguística diferente. Há vários motivos para se adquirir uma L2, que se prendem, normalmente, com motivos oficiais ou sociais, por exemplo, a educação, a procura de empregos, entre outros motivos sociais ou políticos.

O termo específico de ‘língua estrangeira’ usa-se, geralmente, em oposição à língua nativa, sendo a língua que não se usa no país ou região a que se pertence, por exemplo, o português na China é uma língua estrangeira. A língua chinesa é uma língua estrangeira para um português em Portugal. Muitas vezes, a língua estrangeira não está relacionada com a necessidade de usos práticos, possivelmente só vai ser usada esporadicamente numa viagem ou é somente um curso curricular na escola.

1.2 Aquisição da L1 e da L2

Alguns especialistas linguistas consideram que o processo de aquisição é diferente do processo de aprendizagem. Na teoria de aquisição de linguagem proposta na década 80 do século XX por Krashen (1982, 1985), o autor propôs que há duas maneiras para dominar uma língua: uma é a aquisição e a outra é a aprendizagem e que aquisição e aprendizagem são dois processos diferentes. Aquisição é um processo em que se adquire conscientemente a outra língua através dos contatos espontâneos e uso frequente da língua-alvo enquanto a aprendizagem é um processo em que se aprende conscientemente a língua. A aquisição está mais associada à língua materna enquanto a aprendizagem está mais ligada à L2. Segundo Krashen (1981), a aprendizagem não é suficiente para se adquirir uma língua, a aquisição, que ocorre predominantemente em ambiente natural, é um processo indispensável ao pleno domínio de uma L2. Segundo este autor, a aprendizagem, que consiste em treino consciente de regras gramaticais, não resultará em aquisição.

No entanto, também há autores que consideram não fazer sentido a distinção entre as definições destes dois termos. Littlewood (1984), por exemplo, afirmou que não é possível distinguir o processo consciente do processo inconsciente, por isso, a

distinção com base em consciência não é confiável. Por este motivo, aprendizagem pode ser um termo generalizador que inclui não só as atividades conscientes, mas também as atividades inconscientes. R. Ellis (1985) também afirmou que não existem diferenças essenciais entre a aquisição e a aprendizagem. Até agora ainda não se chegou ao consenso quanto às exatas diferenças dos dois termos, por isso, nesta tese, tanto a aprendizagem da L2 como a aquisição da L2 indicam o processo durante o qual se aprende uma língua não materna consciente ou inconscientemente num ambiente natural ou formal.

A aquisição da L1 acontece desde o nascimento, sendo um processo de desenvolvimento que ocorre sem nenhum esforço consciente. Sabemos que um bebé, até aos 6 meses, consegue distinguir os sons vogais e a maior parte dos sons consonânticos de qualquer língua natural, incluindo os que não se encontram nos enunciados produzidos pelos seus pais (Saville-Troike, 2005). E o domínio da maior parte das propriedades gramaticais e fonológicas é, geralmente, atingido antes dos 5 ou 6 anos de idade. Segundo a visão inatista da linguagem, as crianças possuem capacidades inatas na aprendizagem da linguagem (Chomsky, 1988), e têm um dispositivo linguístico que subjaz ao processo de aquisição. Segundo algumas teorias, em idade mais avançada, este dispositivo deixa de estar acessível ou só se pode ter acesso parcial (Ellis, 1985; Lenneberg, 1967; Schwarz & Sprouse, 1996). Apesar de algum do conhecimento linguístico que a criança possui ser desenvolvido através da imitação de sons e das palavras, sabemos hoje que as crianças podem compreender e criar enunciados novos e que, grande parte do conhecimento, não é adquirido por imitação. As crianças não se limitam a repetir o que ouvem, e de facto, muitos enunciados das crianças são sempre diferentes dos que tinham ouvido.

A aquisição de uma L2 é um processo em que os aprendentes adquirem outra língua depois de ter adquirido a L1. A aquisição da L2 é um processo variável e imprevisível: as formas de adquirir uma L2 variam de um aprendente para outro, e aprendentes diferentes, em ambientes diferentes, usam metodologias diferentes para adquirir a L2. A aquisição de L2 resulta das interações mútuas dos vários elementos ambientais do processo de aprendizagem. Há pessoas que aprendem em ambiente formal como a

escola ou institutos de línguas em que se adquire por via de instrução formal. No entanto, também há pessoas que adquirem a L2 num ambiente informal, sem contar com instruções, por exemplo, o processo de aquisição de português dos imigrantes chineses residentes em Portugal. Os chineses aprendem gradualmente na vida quotidiana ou nas interações sociais com os colegas. Também há pessoas que estão inseridas simultaneamente no ambiente formal e informal, como o caso dos alunos chineses de PL2 dos projetos de intercâmbios das universidades portuguesas. Esses alunos aprendem português nas aulas de português enquanto usam a língua portuguesa na vida quotidiana e nas comunicações com os colegas ou amigos portugueses. O quadro 1.1 resume as principais diferenças entre a aquisição L1 e L2.

	L1	L2
Estado inicial	Capacidades inatas e dispositivo genético	Conhecimento enciclopédico e capacidades de comunicação
Processo	Processo de maturação cognitiva	Processo de transferência de capacidades e conhecimentos
Condições indispensáveis	Input e interações	Input
Condições auxiliares	Não é influenciada pela correção ou motivação da produção oral	É influenciado pela correção, a capacidade de memória, motivação da aprendizagem e qualidade da instrução, etc.
Nível de proficiência	Comum a todos	Variável em termos de nível de competências linguísticas entre individuais diferentes

Estado final	Aquisição fácil e universal, aquisição completa	Aquisição incompleta e fossilização em termos da proficiência
--------------	---	---

Quadro 1.1 Diferenças entre a aquisição da L1 e da L2 (Saville-Troike, 2005)

1.2.1 Estado inicial

O estado inicial da aquisição da L1 corresponde, segundo a teoria generativa, ao conhecimento inato, disponível para a aprendizagem da língua, ou seja, um dispositivo genético na mente da criança. Se o acesso a essa capacidade natural se mantém em fases mais tardias de aquisição, isto é, se continua disponível na aprendizagem da L2, é uma questão ainda sem consenso nesta área de investigação. Alguns linguistas acreditam que este dispositivo genético para a aquisição de línguas mantém-se na mente durante toda a vida, e as diferenças no estado final da L1 e da L2 resultam de outros fatores contribuintes. Já outros linguistas afirmam que alguns aspetos desta capacidade inata se mantêm para a aprendizagem da L2 enquanto outros aspetos se perdem com o avanço da idade, ou seja, existe apenas um acesso parcial ao dispositivo (Saville-Troike, 2005). No entanto, outros linguistas acham que as pessoas já não têm acesso a tal capacidade inata para a aquisição da L2 depois da infância e o processo de aprendizagem da L2 em fase tardia é igual aos outros processos de aprendizagem de outros domínios de conhecimento, como a matemática ou biologia. Um pressuposto largamente defendido é o de que o componente principal do estado inicial da aquisição da L2 é o conhecimento da L1. Este inclui não só o conhecimento sobre como funcionam as línguas e as características linguísticas que se transfere da L1 para L2, mas também o conhecimento enciclopédico do mundo real que vem do desenvolvimento cognitivo, experiências e habilidades sociais e internacionais (Saville-Troike, 2005:18). Tudo isso pode promover ou impedir a aquisição da L2.

1.2.2 Estado intermediário

Tanto os aprendentes da L1 como os da L2 percorrem estados intermediários quando passam do estado inicial para o estado final do conhecimento linguístico. Os processos de desenvolvimento da L1 e da L2 são ambos sistemáticos, e os aprendentes desempenham um papel criativo no seu próprio sistema de desenvolvimento linguístico, criando não só estruturas ensinadas ou conhecidas, mas também as que nunca tinham produzido ou as que nem existem, tanto na língua-alvo como na L1, o que é denominado de “Interlíngua”. Este conceito foi inicialmente proposto por Selinker (1972), referindo um processo que era designado por “aproximative systems” (Nemser, 1971) e por “idiosyncratic dialects e transitional competence” (Corder, 1971). Segundo Nemser (1971) e Selinker (1972), a interlíngua é o conhecimento que o falante vai construindo ao longo do processo de aquisição L2. Este conhecimento é diferente tanto da L1 do aprendente como da L2 que ele está a aprender, portanto, a interlíngua é um sistema linguístico, que é construído por regras linguísticas abstratas que condicionam tanto a compreensão como a produção da L2. O desenvolvimento da L1 é, em larga medida, um processo de maturação cognitiva (Pinker, 1994). Contudo, a maturação já não desempenha um papel decisivo no processo de desenvolvimento da interlíngua por parte de aprendentes de uma L2, porque, nessa fase, os aprendentes da L2 já chegaram a um nível de maturação que lhes permite compreender e produzir enunciados complicados da sua L1.

Em relação à influência interlinguística, que geralmente é considerado um dos processos envolvidos no desenvolvimento da interlíngua, existem principalmente dois tipos de transferências presentes em todos os aspetos linguísticos:

- 1) Transferência positiva (Ellis, 1994; Lado, 1957): quando uma estrutura ou regra linguística da L1 é usada apropriadamente na produção da L2, facilitando a aquisição da L2;
- 2) Transferência negativa (Ellis, 1994; Lado, 1957): quando uma estrutura ou regra linguística da L1 é usada inapropriadamente na produção da L2, dá-se transferência negativa. Esta revela-se normalmente nas formas que não aparecem na produção dos falantes nativos, por exemplo, o sotaque estrangeiro, é um aspeto que é mais comum e

mais fácil para detetar na produção dum falante não-nativo.

Para além disso, o conhecimento enciclopédico e as habilidades sociais também são acessíveis na interlíngua, por exemplo, no domínio do vocabulário profissional ou termos técnicos de certa área profissional da L2. A transferência concetual do conhecimento promove o desenvolvimento da interlíngua, as habilidades sociais na comunicação e interação da L1 também se transferem para a L2 (Saville-Troike, 2005).

1.2.3 Estado Final

O estado final da L1 é essencialmente a competência linguística semelhante à que é atingida por falantes nativos. No entanto, o estado final dos aprendentes da L2 raramente equivale ao estado final dum falante nativo em termos de nível de proficiência. Mesmo na produção de aprendentes que aparentemente tenham chegado a um nível de proficiência quase nativa, se encontram interferências e estruturas que não surgem na produção dos falantes nativos (Selinker & Lakshmanan, 1993). Quando o falante L2 chega a um ponto em que não avança mais na construção do seu sistema linguístico da L2, este fenómeno é a chamado “fossilização”, tratando-se de um termo primeiramente introduzido por Selinker (1972). Selinker & Lamendella (1978) explicam que os fenómenos fossilizados como “the permanent cessation of IL learning before the learner has attained target language norms at all levels of linguistic structure and in all discourse domains in spite of the learner's positive ability, opportunity or motivation to learn or acculturate into target society” (Selinker & Lamendella, 1978:187, apud Long, 2003:488-489), passando as ideias seguintes: 1) a fossilização é inevitável, portanto, os aprendentes dificilmente alcançam uma competência linguística equivalente à dos falantes nativos (Selinker & Lakshmanan, 1993); 2) Os fenómenos fossilizados encontram-se em todos os níveis da estrutura linguística e do domínio discursivo (Selinker & Lamendella, 1978).

1.3 Competência linguística e desempenho linguístico

1.3.1 Competência linguística

Segundo Chomsky (1965), a competência linguística é a capacidade de dominar uma língua, e é refletida através da capacidade de criar e compreender as frases de uma língua, mesmo descontextualizadas. Reflete-se também no domínio de capacidades que permitem distinguir frases ambíguas, frases parecidas em forma, mas diferentes em significado ou frases diferentes em forma, mas semelhantes em significados. Também inclui as competências de produção oral e escrita, compreensão oral e escrita.

A competência de usar línguas é uma característica inerentemente humana, mas o nível da competência é variável entre falantes L2. A aprendizagem de uma língua tem como objetivo o melhoramento e avanço desta competência. A competência linguística é, em sentido amplo, a combinação das capacidades de pensamento abstrato e capacidade de pronúncia flexível, e em sentido estreito, é a diferença entre o ser humano e os animais. Ao contrário dos animais, o Homem tem um dispositivo linguístico inato (Chomsky, 1965).

1.3.2 Desempenho linguístico

O termo *desempenho linguístico* foi usado por Noam Chomsky em 1960 para descrever o uso real da linguagem em situações concretas, tendo sido, assim, introduzido na teoria da gramática generativa. A competência descreve o conhecimento inconsciente e inato das regras linguísticas. Desempenho linguístico descreve o uso observável da linguagem, e foi usado para descrever tanto a produção, como a compreensão da linguagem. O *desempenho* é definido em oposição à *competência*, este último descreve o conhecimento mental que um falante ou ouvinte tem da linguagem.

A distinção entre desempenho e competência surgiu com base nos “erros” observados na produção oral de falantes: mesmo que tenha adquirido um alto nível na

compreensão das formas gramaticais, um falante de L2 pode produzir, sem querer e inevitavelmente, formas incorretas. A questão fundamental deste fenómeno reside no facto de que o desempenho ocorre em situações reais em que 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).

Iniciada na década de 1950 pelo linguista norte-americano Noam Chomsky, a gramática generativa é uma abordagem de análise da linguagem como estrutura da mente humana. A competência linguística é reflexão das regras gramaticais internalizadas da mente dos interlocutores, o desempenho linguístico é a compreensão e output da linguagem. Como não se pode observar diretamente as regras gramaticais internalizadas pelos aprendentes, é preciso observar os desempenhos linguísticos dos aprendentes por meio da análise formal de componentes linguísticas como a sintaxe, a morfologia, a semântica e a fonologia, através das quais se procura modelar conhecimento linguístico implícito. Por isso, a produção oral é considerada um espelho do conhecimento mental dum falante. O estudo da aquisição da L2 é praticamente o estudo do desempenho linguísticos dos falantes.

Competência linguística	Desempenho linguístico
Latente, só se observa no desempenho linguístico	Expresso, demonstrado
Duradoiro	Instantâneo
Comum e estável	Variável e individual
Conhecimento mental da linguagem	Compreensão e output da linguagem

Quadro 1. 2 Diferenças entre a competência linguística e o desempenho linguístico (Chomsky, 1965)

1.4 Conhecimento implícito e conhecimento explícito

A aprendizagem implícita e explícita tem sido uma das áreas mais importantes na investigação linguística, fazendo parte das questões fundamentais na aquisição da L2 (Reber, 1993; Ellis, 2005). Uma questão central, neste âmbito, consiste em saber se os adultos adquirem uma L2 como as crianças adquirem a sua L1. Outra questão debruça-se sobre se as regras gramaticais são adquiridas por meio da aprendizagem explícita ou implícita na aquisição L2. No passado, os estudos do processo e do resultado da aprendizagem explícita e implícita eram feitos separadamente (Wen *et al.*, 2010), no entanto, nos últimos dez anos olha-se mais para a relação e conexão entre a aprendizagem explícita e implícita e as maneiras através das quais se pode medir o conhecimento explícito e implícito.

A questão sobre se a aprendizagem implícita permite adquirir os conhecimentos abstratos é uma questão que tem provocado muitas discussões (Rebuschat, 2005).

1.4.1 Aprendizagem implícita e explícita

De acordo com R. Ellis (1993), o conhecimento explícito é aquilo que pode ser descrito por línguas, no entanto, em 2004, ele definiu novamente o conceito do conhecimento explícito: o conhecimento explícito é o conhecimento adquirido conscientemente, ou seja, o aprendente tem a consciência do que aprende, por exemplo, o conhecimento histórico, o conhecimento geográfico. Paradis (1994) afirmou que o conhecimento implícito como sendo ocasionalmente adquirido, implicitamente armazenado, automaticamente usado, ou seja, o aprendente adquire inconscientemente o conhecimento implícito. A aprendizagem implícita implica aprender de maneira incidental informações complexas, sem se ter a consciência do que se tinha aprendido. De acordo com Reber (1976), a aprendizagem implícita é um processo durante o qual se adquire conhecimentos sem intenção nem consciência do que tinha sido adquirido. Quanto à aprendizagem explícita, esta refere-se ao processo em que se adquire conhecimentos conscientemente. Alguns autores (DeKeyser, 2003; Reber, 1976) consideraram que a aprendizagem implícita é diferente da aprendizagem explícita por falta da consciência do conhecimento acessível. Outra diferença é que as

partes específicas do cérebro responsáveis pela memória de trabalho² e a atenção sempre são mais ativas durante a aprendizagem explícita em comparação com a aprendizagem implícita, por exemplo, quando se aprende a andar de bicicleta e se aprende a nadar.

«Explicit learning is a process where various mnemonics, heuristics, and strategies are engaged to induce a representational system» (Reber, 1976:93.). Segundo Reber (1989), a aprendizagem explícita é caracterizada como um processo semelhante à resolução consciente de um problema (*problem-solving*), usado para descobrir e controlar as tarefas variáveis que promove o consciente conhecimento concreto das regras num ambiente de estímulo, por exemplo, a aprendizagem na sala de aula e o cálculo numérico.

Voltando ao objeto de aprendizagem, a primeira pergunta que tem sido discutida muito é se a aprendizagem implícita permite adquirir conhecimento abstrato, seguida pelas duas perguntas seguintes:

1. O que é que é usado para o julgamento da gramaticalidade de estruturas linguísticas, regras gramaticais ou as semelhanças superficiais das sequências de letras(letter string)?
2. O conhecimento adquirido por meio da aprendizagem implícita é conhecimento abstrato? O fenómeno de transferência pode provar que o resultado da aprendizagem implícita é o conhecimento abstrato?

Em princípio, regra gramatical e semelhança superficial podem distinguir-se um do outro, porque a semelhança pode não cumprir a regra, no entanto, é difícil distinguir as duas na prática. Alguns autores (Meulemans & Van der Linden, 1997; Vokey & Brooks, 1992) acham que as regras abstratas são usadas no julgamento de gramaticalidade, enquanto outros (por exemplo Johnstone & Shanks, 1999) afirmaram que é difícil distinguir as regras gramaticais das semelhanças superficiais, por isso,

² Memória de trabalho é um sistema de memória que serve para o armazenamento e processamento temporário de informação com capacidade limitada, desempenhando um papel muito importante para as atividades cognitivas. A memória de trabalho pode ser entendida como um “quadro preto de pensamento”, que oferece um quadro para deitar temporariamente a informação, fazendo com que “emerja na nossa mente”, o processamento das informações emergentes permite ligar às outras informações ou transformar em novas informações, por exemplo, o processo de cálculo mental e de planeamento depende da memória de trabalho.

também é difícil distinguir se o que os aprendentes aprendem são regras abstratas ou semelhanças superficiais.

A transferência é considerada uma evidência muito importante para a aquisição de conhecimento abstrato por meio da aprendizagem implícita (Brooks & Vokey, 1991; Knowlton & Squire, 1996). Por exemplo, a presença da forma «goed» nos enunciados das crianças de língua nativa inglesa é causada pela aquisição implícita da regra *-ed* no tempo passado. No entanto, segundo Redington & Chater (1996), os fenômenos de transferência não querem dizer que ocorre aquisição de conhecimento implícito. Segundo os autores, o que as crianças aprendem são apenas fragmentos gramaticais, ou seja, combinações de 2 ou 3 letras em vez de regras gramaticais. Um outro argumento é a falta de efeito de complexidade. Reed & Johnson (1998) demonstraram que, na aprendizagem explícita, há grandes diferenças em termos de ritmo de aquisição entre as regras de diferentes complexidades, enquanto na aprendizagem implícita, o ritmo de aquisição não é influenciado pelo nível de complexidade.

Em suma, se o conhecimento abstrato pode ser adquirido por meio da aquisição implícita é uma questão que ainda não foi resolvida em definitivo. O que se pode provar por enquanto é que, para dominar um certo conhecimento concreto (explícito), a aquisição implícita é mais eficaz, por exemplo, no caso da aquisição da pronúncia e o significado das palavras (DeKeyser, 2003).

1.4.2 Processo de aquisição implícita e explícita

1.4.2.1 Consciência

A consciência é uma característica distintiva entre a aquisição implícita e explícita. Durante a aquisição explícita, o aprendente tem a consciência do que está a aprender enquanto, durante a aquisição implícita, o aprendente não tem consciência do que está a aprender (DeKeyser, 2003:314). Muitas pesquisas indicam que a aquisição implícita é inconsciente (McGlinchey-Berroth, 1993; Tipper & Cranston, 1985), no entanto,

também há pesquisas que afirmaram que a aquisição implícita também precisa de consciência (St. John & Shanks, 1997; Turk-Browne *et al.*, 2005). De acordo com R. Ellis (2005:148), tanto a aquisição implícita como a aquisição explícita precisam de consciência, a diferença reside em que tipo de consciência é que se envolve na aquisição implícita e explícita. A consciência da aquisição explícita é a consciência metalinguística. 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 só ajuda a julgar se uma frase é gramatical ou não. Atualmente, a opinião mais reconhecida é a de Schmidt (2001), segundo o qual todos os tipos de aquisição precisam de certa atenção prestada às características superficiais do *input*. Apesar de a aquisição implícita também precisar da atenção, ainda não se sabe de quanta atenção é que precisa.

1.4.2.2 Intenção

Para além da necessidade da consciência na aquisição implícita, a existência de intenção no processo de aquisição implícita também é um tema que tem sido discutido muito. “Explicit learning is the intentional process on the input of information, while implicit learning is the process on the input unintentionally.” (Hulstijn, 2005:131). A intenção na aquisição implícita é a intenção de descobrir as regras contidas nas informações introduzidas, enquanto na aquisição explícita, o processamento das informações introduzidas não é intencional, é inconsciente. Nesse caso, a intenção é igual à consciência, mas a intenção não é consciência. A intenção tem a ver com o objetivo enquanto a consciência está ligada à perceção.

DeKeyser (2003:314) realça que a aquisição implícita é possivelmente intencional, só que o que os aprendentes aprendem talvez não seja aquilo que se quer adquirir. Segundo o autor, em vez de estruturas superficiais que pretendem memorizar, adquirem conhecimento abstrato. Mas é muito difícil provar que os aprendentes na aquisição implícita têm intenção, e que o que querem adquirir é conhecimento abstrato. Por exemplo, ao ver televisão, as pessoas não têm intenção, mas adquire-se vocabulário implicitamente (DeKeyser, 2003).

Em conclusão, a consciência é uma característica distintiva entre a aquisição implícita e a aquisição explícita, enquanto a intenção é uma característica entre a aprendizagem intencional e a aprendizagem incidental. A aprendizagem intencional é a aprendizagem que tem certo objetivo a ser concretizado, por exemplo, a aprendizagem na escola. Já a aprendizagem incidental é a aquisição incidental que ocorre na vida quotidiana. A aprendizagem incidental não é igual à aquisição implícita, ela não só inclui a aprendizagem inconsciente, mas também a aprendizagem consciente.

1.4.2.3 À prova de perturbação

De acordo com o Reber (1993), o sistema de aprendizagem explícita desenvolve-se depois de o sistema de aprendizagem implícita se tornar estável. Ao contrário da aprendizagem explícita, a aprendizagem implícita tem as características seguintes:

- (1) A aprendizagem implícita é robusta e não é influenciada biologicamente pela barreira orgânica, enquanto a aprendizagem explícita sim;
- (2) A aprendizagem implícita não parece ser influenciada pela idade, enquanto a aprendizagem explícita sim;
- (3) A aprendizagem implícita é estável e só se vê poucas diferenças entre indivíduos diferentes;
- (4) A aprendizagem implícita não é influenciada pelo nível de inteligência.

Em suma, a maior parte das pesquisas sobre o assunto provaram que, em comparação com a aprendizagem explícita, a aprendizagem implícita é mais estável, e não é influenciada pela idade e diferenças entre as capacidade intelectuais dos indivíduos.

1.4.3 O resultado da aprendizagem

Se tomarmos a aprendizagem como um processo, o resultado da aprendizagem é o conhecimento, o conhecimento armazenado na mente passa a ser a memória. A aprendizagem explícita resulta em conhecimento explícito, armazenado na memória explícita na mente, enquanto a aprendizagem implícita resulta em conhecimento implícito, correspondente à memória implícita (Ellis, 2005). O conhecimento explícito

é o conhecimento codificável, que pode ser expresso pelas palavras e códigos, também podendo ser registado por meio de impressão ou maneira digital. Por sua vez, o conhecimento implícito é o conhecimento que é impossível de ser registado, por exemplo, a experiência, a habilidade ou a inspiração. As diferenças entre o conhecimento implícito e o explícito residem em:

- (1) São armazenados em áreas diferentes da mente;
- (2) O processamento do conhecimento explícito precisa de esforço, mas o processamento do conhecimento implícito é automático (Segalowitz, 2003);
- (3) O conhecimento explícito transfere-se com muita facilidade, mas o conhecimento implícito se transfere dificilmente;
- (4) O conhecimento explícito é o conhecimento inconsciente e irregular, enquanto o conhecimento implícito é o conhecimento sistemático e variável;
- (5) O conhecimento explícito pode ser adquirido em qualquer idade enquanto o conhecimento implícito é mais fácil de ser adquirido no período crítico³.

Outro ponto que merece destaque é que, com o passar do tempo, por um lado, o aprendente pode perder a consciência sobre o que tinha aprendido, o que faria com que o conhecimento adquirido na aprendizagem explícita passasse a ser o conhecimento implícito e a memória implícita, por outro lado, o aprendente pode tentar extrair o conhecimento adquirido na aprendizagem implícita para ser aplicado em situações novas ou expressá-lo oralmente. Nesse caso, o conhecimento adquirido na aprendizagem implícita também podia passar a ser o conhecimento explícito e a memória explícita (DeKeyser, 2003:314).

1.4.4 Eficiência da aprendizagem

Há muitas pesquisas dedicadas à eficiência da aprendizagem implícita e explícita, a maior parte delas concentram-se mais na L2 ou língua estrangeira, e são feitas no ambiente de investigação em vez de num ambiente formal de sala de aula. O quadro seguinte apresenta alguns dos estudos conduzidos nesta área.

³ Proposta original de Penfield e Roberts (1959): o ser humano tem de adquirir a sua língua materna até uma determinada idade. Se tiver exposição a uma língua natural depois desse período ideal, já não consegue adquirir a língua como um falante nativo.

Investigadores	Investigação	Resultado
Doughty (1991)	Proposição relativa de inglês língua segunda	A aprendizagem explícita tem melhor eficiência
N. Ellis (1993)	Pronúncia consoante de galês língua estrangeira	A aprendizagem explícita (regras + exemplos) tem a melhor eficiência
Michas & Berry (1994)	Pronúncia das palavras gregas	A apresentação das regras explícitas tem melhor eficiência que a apresentação simples da palavra e a pronúncia relativa
Rosa & O'Neil (1999)	Modo subjuntivo em espanhol língua segunda	A eficiência é relacionada com a consciência
Norris & Ortega (2000)	Meta-análise de 25 experiências	Instrução explícito é mais eficiente que o implícito, e o resultado é sustentável

Quadro 1.3 Lista de investigações dedicadas à eficiência da aprendizagem implícita e explícita

De acordo com os resultados acima referidos, a aprendizagem explícita das regras acompanhada de exemplos tem o melhor resultado. Ficam, no entanto, por esclarecer os casos em que não são acompanhados de exemplos. Além disso, as metodologias usadas nestas investigações concentram-se mais em medir o conhecimento implícito, por isso, estes resultados não são muito confiáveis. O mais importante é que a eficiência da aprendizagem é influenciada por muitos motivos: sujeito, objeto e processo.

1.4.4.1 Características do sujeito

As diferenças entre os sujeitos da aprendizagem são diferenças etárias e individuais dos aprendentes. A aprendizagem implícita da linguagem ocorre normalmente no

período crítico, mas a aprendizagem explícita ocorre com maior incidência no adulto, porque o dispositivo linguístico das crianças é diferente do dos adultos.

Para além disso, também existe efeito de interação entre a idade e o ambiente de aprendizagem. Num ambiente natural, se tiverem tempo suficiente, as crianças aprendem melhor que os adultos. Porém, num ambiente formal como na sala de aula, como há limite de tempo e se a aprendizagem é bem organizada e orientada pelo professor, os adultos aprendem melhor que as crianças. A aquisição da L1 ocorre normalmente no ambiente natural, a aquisição da L1 (pelo menos a gramática) é o resultado da aprendizagem implícita, enquanto a aquisição da L2 constitui não só aprendizagem implícita, mas também a aprendizagem explícita. O que não se pode deixar de destacar é o efeito de interação entre a idade, capacidade analítica linguística e o ambiente de aprendizagem: a eficiência de aprendizagem das crianças não corresponde às suas capacidades analíticas linguísticas.

A eficiência da aprendizagem implícita e explícita também é influenciada por outros elementos individuais como a memória de trabalho, o conhecimento enciclopédico e o processamento das informações, etc.

1.4.4.2 Caraterísticas do objeto

As diferenças do objeto da aprendizagem são as diferenças a nível das dificuldades do que é aprendido. A eficiência da instrução explícita varia conforme o nível de dificuldade do objeto de aprendizagem (isto é, das regras gramaticais):

Nível de dificuldade de regras	Efeito de instrução explícito
Muito fácil	Desnecessário
Fácil	Pode acelerar o processo de aprendizagem explícita
Médio	Pode maximizar o efeito final
Difícil	Pode realçar a consciência dos aprendentes e reforçar a aprendizagem implícita a ocorrer mais tarde
Muito difícil	Ineficaz

Quadro 1.4 A relação entre a eficiência da instrução explícita e o nível de dificuldade das regras gramaticais (DeKeyser, 2003)

Conforme mostra o quadro acima, podemos concluir que 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.

1.4.4.3 Características do processo de aprendizagem

As diferenças do processo da aprendizagem de língua segunda são, de facto, as diferenças no âmbito de frequência e tempo dedicado à aprendizagem. De acordo com N. Ellis (2002, 2005), a maior parte da aquisição da língua consiste na aprendizagem implícita, que decorre na prática. A maior parte dos conhecimentos são conhecimentos tácitos, e uma grande parte do processamento do que foi aprendido é inconsciente. Segundo vários autores, a frequência de ocorrência é 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; Ellis, 2002; Elman *et al.*; 1996, Langacker, 1987). Portanto, em comparação

com a aprendizagem explícita, a aprendizagem implícita é mais influenciada pela frequência de ocorrência da estrutura-alvo da L2.

Além disso, mais tempo dedicado também é um elemento que faz com que a aprendizagem seja mais eficiente (DeKeyser, 2003).

1.4.5 Interface entre o conhecimento implícito e explícito

A questão sobre existência de interface entre o conhecimento implícito e explícito, especialmente sobre a possibilidade de transferência entre o conhecimento implícito e explícito, é uma área que tem sido muito discutida.

1.4.5.1 Não-interface

A posição de não-interface, representada por Krashen (1981), afirma que não há conexão entre o conhecimento implícito e explícito e que o conhecimento explícito não pode ser transferido para o conhecimento implícito, por isso, não pode influenciar diretamente a competência linguística. A prática, ou seja, o aumento da frequência da ocorrência do objeto da aprendizagem é a maneira através da qual se pode estabelecer a construção implícita por meio da aprendizagem implícita e ter a capacidade de produzir automaticamente as estruturas-alvo.

A teoria de não-interface baseia-se nas diferenças entre o conhecimento implícito e explícito:

- (1) A aquisição implícita é o processo de aquisição do conhecimento implícito, a aquisição explícita é o processo da aquisição do conhecimento explícito;
- (2) Os conhecimentos implícitos e explícitos têm representações diferentes, e são armazenados em áreas diferentes da mente;
- (3) São adquiridos e usados por meio de processamentos diferentes, o conhecimento explícito é o resultado do processamento controlado enquanto o outro é o efeito do processamento automático.

A posição não-interface também é influenciada pela teoria da gramática generativa. Segundo Krashen (1985, 1992), na aquisição da L2, a «aprendizagem» e a «aquisição» são dois processos independentes. A aquisição desempenha o papel

principal, e o conhecimento aprendido explicitamente só tem a função de monitorizar a produção, não podendo ser transferido em conhecimento adquirido implicitamente. Além disso, se o aprendente depende muito mais das regras, o conhecimento explícito teria efeito negativo, por exemplo, falhas na fluência e a descida de autoconfiança, no entanto muitos estudos já tinham chegado à conclusão de que a instrução explícita e a consciência do aprendente ajudam na aquisição da L2, o que está evidentemente em oposição à teoria do Krashen e é um argumento a favor da ideia de interface entre os dois tipos de conhecimento.

1.4.5.2 Interface forte

Em 1958, Polanyi afirmou que o conhecimento inclui o conhecimento implícito, que é de difícil expressão, e o conhecimento explícito, que é expresso. Portanto, o conhecimento declarativo corresponde ao conhecimento explícito. Já o conhecimento processual pode ser implícito, mas também pode ser explícito, porque o conhecimento processual pode apresentar-se como conhecimento técnico, que constitui uma série de regras técnicas, mas também pode apresentar-se como conhecimento prático, que não pode ser expresso.

Ao contrário das opiniões da posição não-interface, quem toma a posição de interface forte, representada, por exemplo, por DeKeyser (1998) acredita que os conhecimentos implícitos e explícitos podem transferir-se mutuamente. O processo de transferência do conhecimento implícito em conhecimento explícito é um “top-down approach”⁴, enquanto a transferência reversa é um “bottom-up approach”⁵. Segundo DeKeyser (1998:49), as formas diferentes do conhecimento são etapas diferentes da aprendizagem, que inclui o conhecimento declarativo ⁶(conhecimento implícito sobre

⁴ Quer dizer transformar o conhecimento declarativo no conhecimento processual.

⁵ Quer dizer desenvolver primeiro o conhecimento processual e que o conhecimento declarativo é desenvolvido depois.

⁶ De acordo com Anderson (1983, 1990), o conhecimento pode ser dividido em conhecimento declarativo e o conhecimento processual. O conhecimento declarativo é conhecimento de factos, conceitos, eventos e objetos, respondendo à pergunta “o que é?” , por exemplo: numa aula de PL2, o professor diz aos alunos que os substantivos em português têm a forma masculina e feminina.

o que é aprendido), o conhecimento processual⁷ (conhecimento sobre como é feita uma coisa) e o conhecimento automático (automatização do conhecimento processual). Os aprendentes passam de uma etapa a outra por meio da prática repetida, o conhecimento explícito pode ser transferido em conhecimento implícito por meio da prática repetida, diminuindo o encargo da memória de trabalho.

Autores como N. Ellis (2005) não perfilham a posição de que o conhecimento implícito e explícito se podem transferir mutuamente, mas realçam que a prática repetida desempenha um papel muito importante na transferência mútua entre o conhecimento implícito e o explícito. Mas o que é importante é o facto de que, mesmo que haja prática suficiente, o conhecimento implícito não pode ser transferido automaticamente em conhecimento explícito. O sucesso de transferência resulta de reflexão, criação e prova de hipóteses.

Bialystok (1994) levantou outra hipótese: mesmo que o conhecimento explícito se possa tornar automático, ou seja, mesmo que o conhecimento explícito seja usado sem consciência ou é esquecido, não podemos negar que o conhecimento explícito se representa em forma explícita. Nesse sentido, não existe a transferência entre o conhecimento implícito e explícito, o que se transfere não é o conhecimento, mas a maneira de extrair o conhecimento ao usar os conhecimentos.

1.4.5.3 Interface fraca

As principais opiniões desta posição de interface fraca são as seguintes:

O conhecimento explícito pode transferir-se em conhecimento implícito, mas isso só ocorre em certas condições. Segundo R. Ellis (1993), o conhecimento explícito só se pode transformar em conhecimento implícito quando o aprendente está preparado para o desenvolvimento da estrutura da língua-alvo. Após os estudos empíricos do ensino e aprendizagem, R. Ellis (1993:97) chegou às conclusões seguintes:

⁷ O conhecimento processual é o conhecimento de processo e maneiras, respondendo a “como se faz?”, por exemplo: aprender a tocar a guitarra. Em 1958, M. Polanyi afirmou que o conhecimento inclui o conhecimento implícito, que não é possível ser expresso, e o conhecimento explícito, que é expresso. Portanto, podemos perceber que há entre as concepções dos dois grande identidade. O conhecimento declarativo é o conhecimento explícito, mas o conhecimento processual pode ser implícito, mas também pode ser explícito, porque o conhecimento processual pode apresentar-se como conhecimento técnico, que constitui uma série de regras técnicas, mas também pode apresentar-se como conhecimento prático, que não pode ser expresso.

- a. A instrução explícita da gramática pode aumentar a precisidade da língua, o que revela que o conhecimento explícito pode ser transformado em implícito;
- b. Quando o aprendente não está preparado para a estrutura linguística da língua-alvo, a instrução explícita não resulta em sucesso;
- c. Quando o aprendente está preparado para a estrutura linguística da língua-alvo, a instrução explícita resulta em sucesso.

O conhecimento explícito pode facilitar os processos de aprendizagem implícita, que pode promover a aquisição do conhecimento implícito (Ellis, 2005) nos seguintes aspectos:

- a. Revelar as características linguísticas;
- b. Fazer com que os aprendentes tenham consciência das características linguísticas
- c. Ajudar o aprendente a perceber a distinção entre o input e o seu nível de proficiência.

1.4.5.4 Interacionismo

A posição defendida pelo Interacionismo é a de que existe uma certa interação entre o conhecimento implícito e explícito, mas esta é uma interação muito fraca. N. Ellis (2005) afirma que os estudos têm-se concentrado demais na transferência entre o conhecimento implícito e explícito, e que têm ignorado a interação complexa entre o conhecimento implícito e explícito. Por conseguinte, o autor efetuou um estudo detalhado para apoiar a sua posição, afirmando que não há transferência mútua entre o conhecimento implícito e explícito, mas existe uma interação muito complexa entre os dois. A aprendizagem é um processo dinâmico, uma grande parte da aprendizagem da língua é a aprendizagem implícita efetuada por meio da prática da língua. Uma grande parte do conhecimento linguístico é implícito, uma grande parte do processo cognitivo ocorre de maneira inconsciente. A função do conhecimento explícito é a de determinar a que estruturas linguísticas é que se presta mais atenção.

1.4.6 Discussão sobre a metodologia de medição do conhecimento implícito e explícito

Como é muito difícil acompanhar as características do processo dinâmico da aprendizagem, o estudo sobre a aprendizagem implícita e explícita é frequentemente feita por meio da análise de resultados de aprendizagem. Tanto a área da psicologia como a área da aquisição da L2 afirmam que o conhecimento explícito corresponde à explicação das regras enquanto o conhecimento implícito é o uso das regras. No entanto, as maneiras de medição usadas para as duas áreas são diferentes. Deixando de lado a discussão sobre os métodos usados na área da psicologia, aqui só vamos discutir em particular as metodologias que são frequentemente usadas na área de aquisição da L2.

Na área de investigação da aquisição da L2, o estudo do conhecimento implícito é feito principalmente pelas duas maneiras seguintes:

- a. Produção oral improvisada, como entrevista, criação de frases, mimetismo ou apresentação oral. Esta metodologia é uma maneira muito prática, mas na verdade é difícil excluir que o aprendente recorra ao conhecimento explícito durante a produção oral, não sendo, por isso, o método mais fiável para aferição da aquisição implícita da língua (Ellis, 2002);
- b. Tarefas de compreensão, julgamento de gramaticalidade e perguntas de multiopções, correção de frases. Entre estes métodos, a correção de frases é a maneira mais problemática porque esta tarefa provoca conhecimento explícito (Ellis, 2005).

Em relação ao método mais comum de medição do conhecimento explícito, tanto a psicologia como a área de aquisição da L2 usam o método do auto-relato (self-report) para medir o conhecimento explícito. Se um falante consegue explicar as regras usadas nas tarefas de julgamento de gramaticalidade, é considerado que tenha recorrido ao conhecimento explícito, se não, é o conhecimento implícito que ajuda nesta tarefa.

No entanto, embora sejam práticas, as tarefas acima referidas não são métodos muito fiáveis para separar o conhecimento implícito do conhecimento explícito, nem

permitem medir todo o conhecimento implícito, pois a medição do conhecimento implícito é mais sensível que do explícito (Shank & St. John, 1994).

Segundo R. Ellis (2005), a competência linguística é composta por conhecimento implícito em vez do conhecimento explícito. Embora haja opiniões diversas em termos da competência linguística, os autores interessados no tema já chegaram ao consenso de que a aquisição de uma L2 precisa do desenvolvimento de competências linguísticas que contêm o conhecimento implícito. O mais importante desta questão não reside em como se pode medir o conhecimento implícito e explícito, mas em como se pode separar o conhecimento implícito do conhecimento explícito. O mais importante é que o conhecimento implícito e explícito se formam num continuum, não havendo limites definitivos entre os dois. O que se mede são, de facto, os conhecimentos periféricos ou aqueles mais implícitos e mais explícitos.

1.4.6.1 TIP como método de medição do conhecimento implícito

A melhor metodologia através da qual se pode ter acesso ao conhecimento implícito é uma questão amplamente discutida. Segundo Bialystok (1979), o conhecimento implícito é usado para julgar se uma frase é gramaticamente correta ou incorreta mas a análise das frases agramaticais baseia-se no conhecimento explícito. Han e R. Ellis (1998) descobriram que existe uma grande diferença entre a medição que tenha a restrição de tempo e a que não tenha, embora DeKeyser (2003) tenha demonstrado que a pressão do tempo não constitui uma medição pura do conhecimento implícito. O que vale a pena destacar é que a restrição de tempo ajuda a ter acesso ao conhecimento implícito. Erlam (2006) também demonstrou que existe uma correlação significativa entre o resultado da TIP e o resultado de outros testes com a restrição de tempo, por exemplo, a correlação significativa com o resultado da parte de produção oral e da compreensão oral do teste IELTS (International English Language Testing System), o que implica que a TIP seria possivelmente um bom método para testar o conhecimento implícito.

Purpura (2004) afirma que, para medir o conhecimento implícito, é preciso deixar os informantes em interações naturais, comunicações ou diálogos sucessivos para

capturar uma grande quantidade de amostras de representações linguísticas. R. Ellis (1994) também expressou a mesma opinião, afirmando que as tarefas comunicativas são uma maneira mais confiável de testar o conhecimento implícito do aprendente. No processo de tarefas comunicativas, os informantes produzem improvisadamente as amostras de representações linguísticas, que são os melhores materiais para análise do conhecimento implícito. Segundo R. Ellis, o conhecimento implícito é acessível através de processamento automático ou manifestações naturais que não dão tempo para ativar o monitor. O aprendente que se foca principalmente no significado e que não tem consciência ou tem consciência limitada da forma da estrutura linguística da língua que está a usar está a aceder ao conhecimento implícito.

Como acima referido, a produção oral de maneira espontânea e fluente é sempre considerada uma maneira prática para a medição do conhecimento implícito porque é improvisado, os estudantes concentram-se no significado em vez de forma. Como argumento contra este método são apontados por alguns pesquisadores duas razões: (1) Grande dificuldade em classificação (DeKeyser, 2003; Hulstijn & De Graaff, 1994); (2) Não é garantido que a estrutura-alvo da investigação possa ser provocada (Erlam, 2006).

A TIP é desenhada com o objetivo de provocar o conhecimento implícito de certas estruturas linguísticas da língua-alvo sob certas condições. Em comparação com outras maneiras de medição do conhecimento implícito, uma grande vantagem da TIP é que ela permite testar estruturas específicas. No entanto, não há métodos infalíveis. Segundo R. Ellis, há sempre uma falha comum na área de medição da competência linguística da L2, que reside no facto de que, por mais escrupuloso que for o desenho da TIP, é sempre possível que o participante utilize os conhecimentos à sua disposição, seja implícito ou explícito.

1.4.6.1.1 A natureza reconstrutiva da TIP

Muitas pesquisas já demonstraram que a Imitação Provocada é uma representação explícita da interlíngua⁸ dum aprendente e que a TIP é reconstrutiva de natureza porque é preciso o processamento do estímulo. No entanto, McDade *et al.* (1982) duvidam da natureza reconstrutiva da TIP, porque o resultado podia ser uma absoluta imitação do estímulo apresentado. Nesse caso, o mais importante é desenhar uma TIP que sirva para medir o conhecimento implícito do sistema de interlíngua de um aprendente em vez de ser uma maneira para testar a sua capacidade de imitação do que foi apresentado.

Na tarefa da TIP, se os informantes não têm nenhuma experiência anterior sobre os materiais que precisam de recordar, não conseguem produzir a estrutura pois não são capazes de construir a sua representação de memória de longo prazo. Vários estudos já mostraram que a capacidade de memória de trabalho é determinada pelo conhecimento armazenado que os alunos já possuem (Baddeley *et al.*, 1998), portanto, aqueles que têm a capacidade de memorizar estímulos seriam, de facto, aqueles que tenham internalizado a estrutura-alvo. Scott (1994) efetuou um estudo sobre a correlação entre a memória auditória e o sucesso na TIP e descobriu, como esperado, que o sucesso dos falantes bilingues que têm algum conhecimento do espanhol é maior do que o dos falantes que não dominam o espanhol porque não conseguem recorrer ao significado para ajudar na retenção.

Para além disso, há mais uma razão que prova que a TIP é reconstrutiva. Sachs (1967) demonstrou que a memória da forma de uma frase, ou seja dos seus elementos morfossintáticos e lexicais, se perde rapidamente uma vez que a frase é compreendida. No entanto, a memória do significado da frase mantém-se por muito mais tempo. Apesar do facto de que a memória da forma da frase se perde rapidamente depois da compreensão da frase, Murphy e Shapiro (1994) afirmaram

⁸ O processo da aquisição/aprendizagem da L2 é bastante diferente do processo da aquisição da LM, e o sistema linguístico atualizado pelo aprendente de L2 apresenta particularidades, o que deu origem ao conceito de interlíngua, que é o sistema linguístico intermédio que o aprendente tardio, durante o seu processo de aquisição/aprendizagem da L2, vai construindo em direção à língua-alvo.

que a memória da forma é melhorada quando se efetuam tarefas que exigem que os informantes prestem mais atenção à forma em vez do conteúdo. Consequentemente, uma tarefa como a TIP que exige que os informantes se concentrem mais no significado é mais reconstrutiva que uma tarefa que permite focarem-se na forma da frase.

Outra evidência da natureza reconstrutiva da TIP advém do teste de Imitação Provocada. Nos estudos Hamayan *et al.* (1977) e Munnich *et al.* (1994), tanto as frases gramaticais e como as agramaticais são apresentadas aos informantes, que só eram instruídos para repetir as frases que ouviam, mas uma grande quantidade dos informantes converteu as frases agramaticais em frases gramaticais. Se os informantes só repetem o que ouviram, não teriam acontecido as correções espontâneas das frases agramaticais.

1.4.6.1.2 Fatores que distinguem uma TIP dos Testes de Imitação Textual

Erlam (2006) melhorou a TIP com base nos resultados de R. Ellis (2005). Na experiência de Erlam, os informantes têm um limite de tempo para fazer a TIP. Com a pressão do tempo, não têm condições para planejar ou monitorar a sua imitação provocada. Os informantes começam a repetir a oração-alvo depois de 3 segundos da apresentação da oração. Durante estes 3 segundos, os informantes precisam de marcar a sua opinião sobre o que a oração transmite numa ficha. O adiamento de 3 segundos está baseado no estudo do McDade *et al.* (1982), que realçam que os informantes podem repetir uma oração que não compreendem se o fizerem de imediato. No entanto, com um adiamento de 3 segundos, já não seriam capazes.

Os objetivos de desenhar desta forma são: a. Fazer com que os informantes da TIP se foquem no significado em vez da forma da oração apresentada; b. Evitar a absoluta repetição da oração ouvida, porque um motivo essencial para decidir se uma TIP provoca a repetição maquinal ou não é a existência de um intervalo de tempo entre a apresentação do estímulo e a imitação provocada. Uma TIP que permite que os informantes tenham tempo para monitorar suas respostas poderia permitir-lhes recorrer ao conhecimento explícito.

Em suma, se os informantes podem corrigir automaticamente os erros contidos nas orações, é considerado que a TIP tem natureza reconstrutiva, e é aplicável para testar o conhecimento implícito do aprendente. Por outras palavras, se o desenho da TIP exige que o participante capture o significado da oração apresentada, e que repita a oração correta e corrija a oração errada em vez de uma simples repetição da oração apresentada, considera-se estar perante uma maneira eficaz para testar o conhecimento implícito do aprendente. No entanto, quando se desenha uma TIP, é preciso ter em consideração o nível de produção oral, compreensão oral dos informantes e o vocabulário que dominam para evitar que palavras difíceis possam afetar a sua compreensão e produção oral.

Como acima referido, para garantir que uma TIP seja uma maneira empírica de medir o conhecimento implícito, esta tem que ser reconstrutiva, portanto, é necessário desenhar um teste que satisfaça os seguintes requisitos:

- a. A tarefa é efetuada sob a pressão de tempo, o que não permite aos informantes recorrer ao conhecimento explícito nem a oportunidade de monitorar a sua resposta provocada;
- b. Fazer com que os informantes se foquem no significado em vez da forma da oração apresentada: oração apresentada seguida pela marcação de opinião; um intervalo de 3 segundos entre a apresentação da frase e o enunciado provocado.

Para saber se uma TIP é reconstrutiva, é necessário ter em consideração os seguintes fatores:

- a. Tem que ter correções espontâneas das frases agramaticais em vez de repetição absoluta do que foi apresentado (Hamayan *et al.*, 1977; Munnich *et al.*, 1994). Além disso, se os informantes de proficiência mais alta tiverem melhor resultado que os de proficiência mais baixo em termos de capacidade de repetição das frases gramaticalmente corretas e de correção das frases gramaticalmente incorretas, esta também seria uma evidência válida para provar que a TIP é uma maneira empírica para aferir conhecimento implícito;

- b. Não há correlação significativa entre o comprimento da frase e o sucesso em repetição dos informantes, o que implica que o teste não permite aos informantes depender da memória maquinal quando repetem ou corrigem. Além disso, Bley & Chaudron (1994:245-261) demonstraram que a imitação provocada vai ser uma repetição maquinal só se o comprimento da frase é tão curto que não é preciso nenhum processamento da sintaxe e do significado. Por isso, um desafio muito grande da TIP é desenhar frases adequadas em termos de comprimento;
- c. A existência correlação positiva significativa entre a capacidade de repetir corretamente estruturas gramaticais e a sua capacidade de corrigir estruturas agramaticais, o que implica que o enunciado provocado não é a imitação maquinal do que foi apresentado.
- d. No fim da TIP de cada participante, pergunta-se aos informantes se têm a consciência de que tinham corrigido algumas frases gramaticalmente incorretas. Se existe pelos menos uma parte dos informantes que dizem que não têm consciência de que tinham corrigido algumas estruturas gramaticalmente incorretas, esta é mais uma evidência que diz que a TIP é reconstrutiva.

	Reconstrutiva	Repetição maquinal
Desenho da tarefa	Exige que se foque no significado da oração apresentada	Exige que se foque na forma da oração apresentada
	Intervalo de 2-3 segundos entre a apresentação da oração e a repetição da oração	Não existe intervalo entre a apresentação da oração e a repetição da oração
Resultado	Existe a correção das orações incorretas	Repetição maquinal das orações incorretas
	Não existe a correlação entre o comprimento da oração e o sucesso em repetição	Existe a correlação entre o comprimento da oração e o sucesso em repetição

Quadro 1.5 Características de uma TIP que é reconstrutiva (Conforme o Erlam, 2006)

1.4.6.1.3 Desenho de uma Tarefa de Imitação Provocada para testar o conhecimento implícito

Em primeiro lugar, o critério na escolha de estruturas é o seguinte: as estruturas escolhidas devem ser aquilo que suscita mais dificuldades para os aprendentes de PL2. Neste trabalho, foi escolhida a flexão verbal e nominal, que é considerada uma das dificuldades mais comuns na aquisição da PL2 para alunos chineses (Bai, 2016; Ma, 2015). De acordo com as propriedades de desenvolvimento da L2, as estruturas escolhidas têm que envolver tanto as que se aprende mais cedo como as que se aprende mais tarde. Considerando, contudo, que alguns informantes do nível básico ainda não estudaram o conjuntivo, escolhemos três tempos do modo indicativo que se usa mais no dia a dia: o presente do indicativo, o pretérito perfeito do indicativo e o pretérito imperfeito do indicativo. O terceiro critério é pedagógico: devem ser

selecionadas as estruturas que são consideradas mais comuns nos materiais de ensino de PL2.

Para cada estrutura, envolve-se duas representações, uma é a representação gramatical e a outra é a representação agramatical. Erlam (2006) estudou a correlação entre o resultado da TIP e o resultado da narrativa oral e descobriu que este último tem uma correlação mais forte com a correção das frases agramaticais do que com a repetição das frases gramaticais, o que nos mostra que a capacidade de corrigir as frases gramaticalmente incorretas é uma melhor manifestação do conhecimento linguístico implícito do que a capacidade de repetir as frases gramaticalmente corretas, embora seja uma diferença pequena, podia ser pelo menos uma tentativa.

O que merece salientar é que algumas frases contêm uma apresentação correta e outras incorretas da estrutura-alvo. Nesse caso, uma está a testar a capacidade de repetir a estrutura-alvo enquanto outra é para testar a sua capacidade em corrigir a estrutura-alvo incorreta. O objetivo de envolver frases incorretas é observar se há correções espontâneas das frases gramaticalmente incorretas. É pressuposto que a aceitação ou recusa das expressões gramaticalmente incorretas no estímulo oral apresentado em *real-time* é uma indicação do sistema de internalização da estrutura-alvo.

Cada representação deve ser seguida por uma tarefa de marcação de opinião sobre vários temas. Assim, os informantes podem marcar: ‘verdadeiro’, ‘falso’ ou ‘não tenho certeza’ numa ficha. Claro que também podem ser escolhidas outras tarefas que impedem os informantes de se focarem na forma da frase apresentada. O objetivo é, como acima discutido, maximizar as possibilidades de que os informantes desta tarefa se foquem no significado em vez da forma do que foi apresentado. E para verificar se os informantes se focam realmente no significado da frase apresentada, podemos envolver algumas frases que transmitem opiniões que são consideradas mais verdadeiras ou frases que possivelmente vão provocar a resposta falsa. Assim o resultado devia ser aquilo que é esperado: pelos 90 por cento das opiniões que são mais verdadeiras devem ser marcadas em verdadeiro, e aquelas que são consideradas mais falsas devem ser marcadas em falso.

Mais uma maneira que se pode usar para obrigá-los a focarem-se no significado é a seguinte: as frases apresentadas aos informantes podem ser frases desenvolvidas a partir do mesmo tema. É pressuposto que um conjunto de frases que sejam tematicamente semelhantes pode reduzir a atenção dos informantes prestadas à forma. Perterson & McIntyre (1973) demonstraram que a mudança da informação temática é menos rápida que a da forma, portanto, recebe mais atenção.

Em vez de dizer aos informantes para repetirem as frases gramaticalmente incorretas, os informantes desta tarefa vão ser instruídos a repetir as frases ouvidas em português correto. O objetivo é evitar o maior sucesso dos informantes do nível de proficiência mais alta em decorar e repetir as frases gramaticalmente incorretas, uma vez que podem pensar que é isso que tinham sido informados a fazer. Além disso, os informantes não fazem nenhuma ideia de que vão ser apresentadas algumas frases incorretas. Também existem dúvidas acerca de “repetir a frase ouvida em português correto”, considerando-se que isso podia ser um sinal de instruir os informantes a focarem-se na forma. No entanto, de acordo com VanPatten (1989), a indicação de opinião acerca da ideia passada por cada oração apresentada exige que os participantes se concentrem no significado da oração. É evidentemente impossível para os informantes se focarem simultaneamente na forma e no significado, exceto quando já tenham um nível de proficiência muito alto.

Quanto ao comprimento da sílaba e complexidade da frase: tanto frases simples como frases complexas devem ser incluídas, como recomendado por Bley-Vroman & Chaudron (1994). Além disso, Gallimore & Tharp (1981) afirmam que as estruturas colocadas no início das frases são mais fáceis para imitar, e tendo em vista que muitos verbos de Português estão no início da frase, algumas frases deste trabalho devem ser orações iniciadas por uma locução adverbial.

O procedimento seguido no presente trabalho, incluindo a descrição do tipo de frases incluídas, será apresentado no capítulo III.

II FLEXÃO NOMINAL E VERBAL

2.1 A flexão e a derivação

O radical e os afixos são duas classes de morfemas que a gramática tradicional reconhece em função da sua posição na palavra. O radical é considerado o portador do significado lexical das palavras, por exemplo, em *aprender / aprendente / aprendizagem / aprendiz*, o radical {-aprend-} é o núcleo comum para este grupo lexical. Este núcleo comum garante uma estabilidade semântica. Segundo Cunha e Sintra (2001:77-78), os afixos do português que se antepõem ao radical são denominados por prefixos. Em *impossível*, por exemplo, a palavra é analisada como *im+possível*, o {-im-} é acrescentado ao adjetivo com o sentido de negação. Quando surgem no final de palavras, são designados por sufixos, como em *possivelmente*, analisada como *possível+mente*. Neste caso, o {-mente-} aparece como o sufixo e forma o advérbio do adjetivo *possível*. Em relação à ortografia, os sufixos são frequentemente acompanhados pelas alterações da grafia do lexema, como em *cidade/cidadão*.

Os sufixos em português incluem sufixos flexionais e derivacionais. Este último permite a formação de novas palavras alterando o sentido e, frequentemente, a classe gramatical das palavras. O prefixo, por sua vez, indica relações gramaticais alterando o morfema lexical com base no contexto sintático da palavra. Em relação aos sufixos derivacionais, segundo Camara Jr (1970:81), a derivação não segue “*uma pauta sistemática e obrigatória para toda a classe homogênea do léxico*”. Para termos uma noção mais clara, vejamos o par *campo/camponês*, no qual a palavra *camponês* é a palavra derivada da palavra *campo*. As duas palavras relacionam-se pelo acrescentamento do morfema derivacional {-nês-} com o sentido de “*indivíduo que se dedica a atividades agrícolas no campo*”. No entanto, o morfema derivacional {-nês-} não pode ser aplicado sistematicamente a todos os substantivos.

Os sufixos flexionais alteram o morfema lexical em função do contexto sintático ou discurso. Podem ser acrescentados depois do radical dos substantivos e adjetivos para

alterar o género, o grau, o número e também aos verbos para se adaptar ao modo, tempo, número e pessoa conforme o contexto sintático do verbo e é por isso que dizemos que a flexão tem o carácter morfossintático, que exige o cumprimento da concordância nominal e verbal. Este carácter é considerado pelos morfólogos uma propriedade distintiva da flexão.

Ao contrário da derivação, que é opcional ou voluntária por inexistência do contexto sintático que obriga a derivação, a flexão é obrigatória. Por exemplo, podemos dizer ‘*A mão dela é muito pequen*’, também podemos dizer ‘*A mão dela é pequenina*’, sem alterar o significado da palavra-alvo. E nem vai haver ninguém que lhe diga que não pode substituir a palavra ‘*pequenina*’ por ‘*muito pequena*’, no entanto, se quiser passar a ideia de que se trata de “duas mãos”, o morfema de plural {-s-} é obrigatório. Para além da obrigatoriedade, Mattoso Camara Jr (1994) também salientou a regularidade da flexão, porque o processo de flexão é sempre regular, enquanto a derivação não tem que ser regular. Os sufixos flexionais são organizados em paradigmas, o que implica que é um conjunto coerente, com pouca variação e aplicável sistematicamente a toda a classe gramatical. Mas o que é um paradigma? Podemos tomar a expressão de tempo/modo e de número/pessoa dos verbos regulares do português padrão como exemplo. O paradigma é um conjunto de formas que se pode aplicar a qualquer verbo do português padrão, por exemplo, o paradigma do verbo regular da 1ª conjugação (terminados em *-ar*). Em português, são os paradigmas que formam as conjugações dos verbos regulares que são divididos em três conjugações conforme a vogal temática do verbo. Além disso, o uso dos verbos depende estreitamente do contexto sintático que exige uma forma correta para expressar o significado, o que não é possível na derivação.

2.2 Flexão nominal

2.2.1 A categoria de gênero é flexão?

Acredito que muitos aprendentes de português língua estrangeira, ou pelo menos, os chineses, fiquem preocupados e confusos ao perceber que as palavras nem sempre têm a mesma forma, pois as formas das palavras do português mudam em função de gênero (GEN) e número (NUM). A categoria de GEN possui um estatuto especial. Por um lado, nem todas as línguas possuem a categoria de GEN (Corbett, 1991; Nichols, 1999). Em algumas línguas, o GEN está completamente ausente, por outro lado, mesmo para as línguas que têm a categoria de GEN, os critérios que cada língua seleciona para a atribuição de GEN e que servem de base à definição da categoria variam de uma para outra. Segundo Viela (1973), para além da oposição masculino/feminino, algumas línguas têm como o critério classificador a existência ou inexistência de vida ou a hierarquização de seres, enquanto o critério classificador corresponde ao carácter alienável e inalienável dos seres e das coisas. Ignorando a multiplicidade dos diferentes sistemas de língua, criar um modelo sistemático, coeso e geralmente regular e aplicável a todos os casos numa única língua também é bastante difícil. Portanto o valor do gênero dos nomes corresponde a uma área da gramática que suscita mais dificuldades e que é resistente ao processo de aquisição/aprendizagem de PL2.

Segundo Corbett (1991), a marcação de GEN 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 chamado por 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 gênero 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 sexados, porque o GEN gramatical de alguns nomes pode não ter nenhuma ligação com o gênero natural dos seus referentes, por exemplo, a pessoa, a

testemunha. Além disso, o mesmo referente dum nome em diferentes línguas pode ter valores de GEN diferentes, por exemplo: *bon voyage* (francês) e *boa viagem* (português). Por isso, nem sempre se verifica a correspondência entre género natural e GEN gramatical. Depois de analisarmos os nomes sexuais, agora voltamos ao critério formal, que condiciona a marcação do valor de GEN dos nomes não sexuais e que consta de um conjunto de regras morfológicas e fonológicas associáveis aos valores do GEN. Segundo a regra geral, o valor de GEN está ligado às vogais átonas, ou seja, 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, e mais outro grupo de nomes com diferentes terminações que podem ter atribuídos os dois valores de GEN. Villalva (2003) divide os substantivos em 5 categorias básicas por meio do Índice Temático: nomes de IT -a (*mesa*), nomes de IT {-o-} (*menino*), nomes de IT {-e-} (*mestre*), nomes de IT {∅-} (morfema zero, *apresentador/professor*, mas para Mattoso Câmara (1994), estes nomes pertencem ao nome de tema {-e-} teórico), nome atemático (nomes terminados em vogal tónica: *chimpanzé*).

Em relação ao género nominal em português, existem dois valores de GEN em oposição: masculino e feminino, mas é discutível que se considere o GEN uma categoria flexional, uma vez que a flexão é um processo regular, obrigatório e exige um paradigma coeso e coerente. Mattoso Câmara Jr (1994:88) divide os nomes em três grupos e defende que o GEN é uma categoria formal e não semântica:

a. Nomes com dois valores de gênero, e com flexão redundante: <i>o aluno/a aluna</i>	Existe flexão de GEN nesses pares, o feminino é marcado pelo morfema de GEN feminino {a-}, o masculino é a forma geral e não marcada ou de desinência {∅-}
b. Nomes com dois valores de gênero sem flexão: <i>o/a colega o/a artista</i>	A desinência feminina está ausente, e apresentam uma forma ambígua quanto ao valor de GEN
c. Nomes substantivos com um único valor de gênero: <i>a mesa/o casaco</i>	A desinência feminina está ausente, não apresenta a forma masculina oposta

Quadro 2.1 Nomes divididos em três categorias (Mattoso Câmara, 1994)

No entanto, além dos nomes terminadas em vogais átonas *-o/-a*, também existem nomes terminados em *-e* (*a ponte*), em vogal tónica (*o caju*), em consoante (*a flor / o papel*) e em vogal ou ditongo nasal (*o coração, o/a jovem*).

Portanto, é de admitir que todos os nomes possuem um valor de GEN gramatical, mas nem todos admitem contrastes de GEN e os que admitem contrastes de GEN são os nomes sexuais como mostra o seguinte quadro:

Processo lexical	<i>o homem/ a mulher</i>
Contraste de Índice Temático	<i>o aluno/a aluna</i>
Processo morfológico	<i>o corvo-macho/ o corvo-fêmea</i>
Derivação	<i>o ator/ a atriz</i>

Quadro 2.2 Nomes que admitem contrastes de GEN

Assim concluímos que a categoria de GEN não é uma categoria de flexão. O mecanismo de flexão é caracterizado pela regularidade, obrigatoriedade e a existência de concordâncias (além de paradigmas coesos). Com exceção dos nomes sexuais, como *menino/menina, professor/professora*, que podem pertencer ao mecanismo

flexional, em geral, a variação de GEN dos nomes não possui as características de flexão e é possível confirmar a natureza não-flexional desta categoria gramatical.

Nomes	Casos	Exemplos	Restrições
Nomes sexuais	GEN gramatical coincide com o género natural do referente	<i>O aluno/ a aluna, o menino/ a menina</i>	Mulherão Bicha Sobrecomens Epícenos
Nomes não-sexuais	Índice temático corresponde ao GEN	Masculino: <i>o casaco, o saco</i> Feminino: <i>a mesa, a casa</i>	
	Índice temático não corresponde ao GEN	Masculino: <i>o mapa, o programa</i> Feminino: <i>a foto, a tribo</i>	

Quadro 2.3 Critérios de atribuição de GEN nominal em português

Como acima referido, algumas palavras em português são marcadas como femininas ou como masculinas, como *mão(f.)*, *pé(m.)*, sem existir correlação com a noção de “sexo”. Perini (2005:182) considera que este fenómeno é puramente formal e “*descreve parte do comportamento morfossintático do referente*”. Nesse caso, o GEN é uma propriedade inerente da palavra.

No entanto, em português, existe outro grupo de palavras que não são marcadas como femininas ou masculinas, mas variam em género. O GEN dessas palavras é manifestado da variação flexional, possuindo duas formas com dois valores de GEN em oposição: trata-se dos adjetivos (ex. *novo/nova*) e dos pronomes (ex. *seu/sua*). Existe ainda casos de adjetivos cujas duas formas são fonologicamente idênticas, como o caso de *verde* (a coincidência fonológica não implica que a palavra só possui um valor de género: *mesa verde(f.)*, *copo verde(m.)*). Estamos perante o processo de concordância entre os substantivos e os adjetivos, estes últimos variam em género

enquanto os primeiros possuem gênero.

2.2.2 Flexão de número

Além dos traços do gênero acima referidos, a língua portuguesa também possui traços de número. “*Em geral, portanto, podemos dizer que as palavras variam em número e que não possuem número*” (Perini, 2005:183). Ao contrário do GEN, que é uma propriedade lexical ou de variação, o número das palavras só manifesta variação. São exceção de uma pequena parte de palavras, como o *ouro*, que só se apresentam forma singular, ou as *férias*, que só ocorre no plural. Todas as palavras em português, com traços de número, podem ser singular e 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 {∅-} (morfema zero) e assumido por defeito. Se observarmos os pares de formas de cada palavra, vamos reparar que uma forma está com marca visível e a outra não está marcada. Por outras palavras, a ausência da marca {-s-} significa singular.

Como discutimos acima, a flexão é caracterizada por obrigatoriedade e sistematicidade. Se a formação de número é um processo de flexão, espera-se que a expressão morfológica de número em português, o sufixo flexional de plural {-s-} seja aplicável sistematicamente a todas as formas nominais da língua portuguesa. Em geral, a formação de contrastes de número da maioria dos nomes é realizada pela presença ou ausência do morfema de plural {-s-}. Existem, no entanto, várias exceções como os paroxítonos ou proparoxítonos com final em {-s-}, por exemplo no par *lápiz/lápis*. Neste exemplo, as duas formas são idênticas, tal como aconteceu com o gênero, é considerado como caso de coincidência fonológica.

A regra geral diz que o plural dos substantivos se forma pelo acrescentamento do morfema {-s-} aos substantivos terminados em vogal ou ditongo. Existem, também, os substantivos terminados em vogal nasal, representado em posição final graficamente por “-m”. Ocorrendo alternância gráfica, devido às exigências da ortografia do português, escreve-se “-ns”, em vez de “-ms”. Além da regra geral, também há um conjunto de regras especiais que mostram que existem nomes que têm

uma flexão defetiva:

1. Os substantivos terminados em “-r”, “-z”, e “-n” formam o plural acrescentando-se {-es-} no singular.

<i>Açúcar</i>	<i>Açúcares</i>
<i>Cruz</i>	<i>Cruzes</i>
<i>Abdómen</i>	<i>Abdómenes</i>

Quadro 2.4 Plural dos substantivos terminados em “-r”, “-z”, e “-n”

2. Os substantivos terminados em “-l”

Os substantivos terminados em “-al”, “-el”, “-ol”, “-ul”	<i>Animal —Animais</i> <i>Papel — Papéis</i> <i>Farol —Farois</i> <i>Paul —Pauis</i>
Os substantivos terminados em “-il”	Oxítonos: <i>ardil —ardis</i>
	Paroxítonos: <i>fóssil —fósseis</i>

Quadro 2.5 Plural dos substantivos terminados em “-l”

3. Os substantivos terminados em ditongo nasal “-ão”

Muda a terminação “-ão” em “-ões”	<i>Balão- Balões</i> <i>Botão-Botões</i> <i>Amigalhão-Amigalhões</i> <i>Casarão-Casarões</i>	Neste grupo incluem-se a maioria das palavras terminadas em ditongo nasal e todos os aumentativos
Muda a terminação “-ão” em “-ães”	<i>Alemão-Alemães</i> <i>Cão-Cães</i>	Neste grupo incluem-se um número reduzido de nomes.
Acrescenta simplesmente um {-s-} ao singular	<i>Cidadão-Cidadãos</i> <i>Cristão-Cristãos</i> <i>Órfão-Órfãos</i> <i>Órgão-Órgãos</i>	Neste grupo incluem um pequeno número de oxítonos e todos os paroxítonos.

Quadro 2.6 Plural dos substantivos terminados em ditongo nasal “-ão”

Como mostram as regras especiais acima listadas, 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. Como acima referido, em português, existe um grupo de substantivos que só se empregam no plural, como *férias, anais, calças*. Também existe outro grupo de substantivos que se usam habitualmente no singular, especialmente os nomes de metais, os nomes abstratos e os nomes próprios: *ferro, cobre, fé, caridade, João*, etc., no entanto, quando estes substantivos aparecem em forma diferente da forma habitual, têm em regra significados diferentes, por exemplo, *cobre(metal) / cobres(dinheiro), ferro(metal)/ ferros(ferramentas), fêria(salário)/ férias(férias)*. Quanto aos nomes próprios no plural, estes já não podem ser interpretados como nomes próprios, mas como um conjunto de entidades que partilhem a mesma propriedade. Assim, podemos concluir que as duas formas em oposição correspondem a uma questão de interpretação semântica que resultam em contrastes morfológicos de número.

Em relação à obrigatoriedade do processo, é evidente que a expressão morfológica não é opcional, mas é obrigatória, porque não há modo nenhum que permita referir vários seres sem empregar o morfema de plural {-s-}. Também não há maneira de referir um único ser sem usar a forma singular. Em relação aos nomes coletivos como *rebanho* ou *multidão*, o singular refere um conjunto de unidades que formam um todo em vez de referirem uma única unidade, mas vale a pena referir que os nomes coletivos também podem variar em número: *rebanhos*, fazendo referência a mais de um conjunto de *rebanhos*. Portanto, como o que acontece com a flexão defetiva de alguns nomes, no caso dos nomes coletivos, os contrastes de número dos nomes coletivos também são o resultado da interpretação semântica em vez do contraste morfológico.

A terceira característica da flexão é a existência do fenômeno de concordância, e a concordância da flexão nominal é a seguinte: se o núcleo de uma construção sintática se apresenta em forma singular, todos os outros elementos nominais devem manter a

forma singular. Se o núcleo está na forma plural, todos os outros elementos nominais também aparecem na forma plural. Por exemplo:

(1) *Os alunos chegaram atrasados.*

(2) *Estas flores são pequenas.*

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 “-s”. Em suma, a flexão de número é um mecanismo flexional, porque é regular, obrigatório, existe o fenômeno de concordância e possui um paradigma.

2.3 Flexão Verbal

2.3.1 Definição do verbo

Segundo Cunha & Cintra, o verbo é “*uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo*” (Cunha e Cintra, 1985: 367). No entanto, esta definição não é consensual (veja Perini, 1985:23-27), porque a definição não é aplicável a todos os verbos, por exemplo, os verbos nas frases seguintes:

(3) *Estou muito contente com o seu sucesso.*

(4) *Um ano tem 12 meses.*

Na frase (3), o *sucesso* é um acontecimento, mas não há verbo, na frase (4), o acontecimento não só representa no tempo, mas afirma um fenômeno natural.

Então, o que é um verbo? Os verbos são palavras que exprimem ação física ou mental, estados, fenômenos da natureza? Mas só os verbos exprimem ação? As palavras *traição* e *vingança* também exprimem ação, mas não são verbos. De qualquer maneira, uma característica clara do verbo em português é que ele pode variar em número, pessoa, tempo e modo. Citando Perini (2005):

“Verbo é a palavra que pertence a uma *lexema*⁹ cujos membros se opõem quanto ao número, pessoa e tempo” (Perini, 2005: 320).

Por isso, o que podemos concluir até agora é que a noção do verbo é formal, e não semântica, a definição do “verbo” baseia-se nos traços morfológicos da palavra. Portanto, a interpretação que adotamos para o verbo é a de que o “*verbo é toda a palavra cujo radical pode coocorrer com os sufixos de modo-tempo e pessoa-número*” (Perini, 2005: 321).

A conjugação dos verbos apresenta as formas que um determinado radical pode manifestar ao flexionar-se, acrescentando as desinências modo-temporais e número e pessoa conforme a vogal temática do verbo, que indica a que conjugação pertence o verbo. E como já foi mencionado, as três conjugações dos verbos regulares são três paradigmas, porque os verbos de cada conjugação têm de facto um comportamento morfossintático muito homogêneo. Cada conjugação tem o seu próprio paradigma aplicável para todos os verbos para que se flexione da mesma maneira e que desempenhe a mesma função sintática (Perini, 2005: 319).

2.3.2 Flexão Verbal

2.3.2.1 A forma verbal

É muito interessante verificar que em português existem frases que são constituídas por apenas uma palavra, por exemplo, ‘*Chovia.*’, ‘*Ouves?*’, ‘*Vou!*’. Estas frases mostram que o sujeito não existe, como em ‘*chovia*’ ou ‘*havia*’, e que também há frases que têm um sujeito subentendido. Isto significa que existe sujeito mas este não é mencionado, como em ‘*Vou ao café!*’. Normalmente, em português europeu, o sujeito não é expresso. Em regra, quando o sujeito está presente, é para o destacar o referente ou por razões de introdução de um novo referente. Em português europeu, o sujeito expresso é frequentemente dispensável, tratando-se de uma língua de sujeito nulo (ou língua *pro-drop*). Antes de mais, vamos examinar a estrutura dos verbos em

⁹ “Chamamos o *lexema* um conjunto de palavras que se distinguem através de flexão; assim, corro, correr, corríamos fazem parte de um *lexma*” (Mário A. Perini, 2005: 320)

português. Cada forma verbal pode ser dividida em dois grandes blocos, o primeiro, correspondente ao “tema”, inclui o “radical” e a “vogal temática”, e o segundo, correspondente aos “sufixos flexionais”, constituídos pelos sufixos de modo e tempo e pelos sufixos de número e pessoa. Tomamos o verbo *falavas* como um exemplo, no qual {fal} é o radical, que é inanalísável, mas é responsável pelo significado específico contido no verbo, o {-a-} é a vogal temática, que determina a divisão dos verbos em conjugações, o {-va-} apresenta-se como o sufixo de modo e tempo, e o {-s-} aparece como o sufixo de número e pessoa. Para Câmara Jr (1970:104), os verbos em português tem a seguinte fórmula:

$$V=T(R+VT)+SF(SMT+SNP)$$

No entanto, é preciso salientar que nem todas as formas verbais têm todos os elementos acima referidos realizados, como por exemplo no verbo *cantar*:

Rad	VT	SMT	SNP
Cant	∅	∅	o
Cant	a	∅	s
Cant	a	∅	∅

Quadro 2.7 Estrutura do verbo em português(Cantar)

2.3.2.2 Flexão Verbal

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:

Primeira conjugação: *estudar*

Segunda conjugação: *comer*

Terceira conjugação: *abrir*

Cada uma das conjugações acima referidas está ligada a um paradigma de comportamento morfológico. As duas categorias morfossintáticas da flexão nominal consistem, por um lado, em tempo-modo-aspeto, e por outro lado, em pessoa-número. Vamos desenrolar a discussão da morfologia verbal por análise de frases:

(5) *Nós voltaremos na próxima semana.*

Ignorando “Nós” que indica o número do sujeito e “na próxima semana” que apresenta o tempo, as informações que podemos capturar apenas através do morfema {-mos-} do *voltaremos* é: um grupo de pessoas, na qual se inclui o falante, vão executar a ação de “voltar” no futuro. A função do “Nós” e do “na próxima semana” é reforçar ou detalhar as informações nesta oração. E se substituíssemos o morfema {-mos-} pelo morfema {-m-}, a informação que contém esta frase seria outra: eles/elas/vocês vão executar a ação de voltar no futuro, e se trocarmos o morfema {-mos-} por {-s-}, a frase seria traduzida em: tu vai executar a ação de voltar no futuro. Portanto, a comutação dos morfemas {-mos-}, {-m-} e {-s-} do paradigma *voltar* do futuro de indicativo é responsável pela identificação de quem execute a ação, são chamados por “sufixos pessoa-número”, o que quer dizer que cada um destes morfemas porta tanto a informação da pessoa do discurso, como a ideia de número, ao contrário do que acontece com a formação de plural, o morfema {-s-} só implica plural e o morfema zero só implica singular.

Pessoa	(Tempo)	Morfema Pessoa-Número
1ª pessoa singular	Presente do Indicativo	o
	Pretérito perfeito do Indicativo	i
	Futuro do Indicativo	Morfema zero(\emptyset)
2ª pessoa singular	Pretérito perfeito do Indicativo	ste
	Imperativo	Morfema zero(\emptyset)
	Outros	s
3ª pessoa singular	Pretérito perfeito do Indicativo	u
	outros	Morfema zero(\emptyset)
1ª pessoa plural	todos	mos
3ª pessoa plural	Pretérito perfeito do Indicativo	ram
	outros	m

Quadro 2.8 Sufixos de pessoa-número

Voltando à forma *voltaremos* da palavra *voltar*, não é difícil descobrir que nesta forma estão incluídos mais elementos de morfema. Para ser mais claro, quando comparamos a forma *voltaremos* com a forma *voltávamos*, não é difícil descobrir que, com o mesmo morfema de pessoa-número, têm significados diferentes: no caso da forma *voltávamos*, o evento de *voltar* acontece no passado, enquanto no caso da forma *voltaremos*, o evento de *voltar* vai ser executado no futuro. A diferença reside nos morfemas de tempo que cada uma das duas formas tem, um é o morfema {-va-} e o outro é {-r-} (mas é associado a introdução de um [e] epentético, apresentando-se assim em {-re-}).

Mas se comparamos a forma *voltássemos* com a forma *voltávamos*, também não é difícil esclarecer as diferenças entre as duas formas. Em primeiro lugar, ambas as

formas indicam um evento no passado, mas há diferenças em termos de contexto sintático e de modo, veja as seguintes duas orações:

(6) *Voltávamos a pé.*

(7) *Se voltássemos a pé, chegaríamos atrasados.*

As diferenças residem em: a. contexto sintático: a oração “*Voltávamos a pé*” é uma oração completa e independente, no entanto, a oração “*Voltássemos a pé*” nunca podia ser uma oração independente, é uma oração subordinada adverbial; b. modo verbal: a forma *voltávamos* está no modo indicativo, a forma *voltássemos* está no modo subjuntivo.

		1ª Conjugação	2ª e 3ª Conjugação
Indicativo	Presente	Morfema zero(\emptyset)	
	Pretérito perfeito	Morfema zero(\emptyset)	
	Futuro	re/ra	
	Pretérito mais-que-perfeito	ra	
	Pretérito imperfeito	va	a
Conjuntivo	Pretérito imperfeito	sse	
	Presente	e	a
	Futuro	r(e)	
Imperativo	Presente	Morfema zero(\emptyset)	
Condicional		ria	
Gerúndio		ndo	
Particípio		do	
Infinitivo		r(e)	

Quadro 2.9 Sufixos de tempo-modo-aspeto

2.3.3 Concordância verbal

Como acima referido, os verbos têm sufixos de pessoa-número e de modo-tempo, e a existência dos sufixos é exatamente exigida pela propriedade de concordância. A

concordância verbal, “*Tradicionalmente, entende-se a concordância verbal como um sistema de condições de harmonização entre o sujeito e o núcleo do predicado das orações*” (Perini, 2005:186), por exemplo:

(8) *Este aluno ganhou um prêmio.*

O “sujeito” é o termo que mantém a harmonia com o verbo, e pode ser expresso, implícito ou inexistente, no entanto, mesmo que o sujeito esteja ausente na oração, é obrigatório a concordância de número e pessoa entre o sujeito e o verbo respectivo, o que é realizado por meio da presença dos morfemas flexionais. Nesta oração, no lugar do núcleo do predicado está um verbo que está flexionado na terceira pessoa, singular porque o sujeito da oração está marcado como “terceira pessoa, singular”, é assim que se forma uma oração em função da concordância verbal. Agora vamos ver uma frase que é inaceitável de ponto de vista de concordância:

(9) **Estes alunos ganhou um prêmio.*

Por quê dizemos que a oração é inaceitável? Nós sabemos que a razão de ser dos sufixos de pessoa-número é para conjugar o verbo para concordar com o sujeito da oração e que a expressão de pessoa-número no verbo caracteriza-se como flexão. Em português, estabelece-se a concordância de pessoa e número apenas entre o sujeito e o verbo. O verbo *ganhou* está flexionado na terceira pessoa do singular enquanto o sujeito da frase “*Estes alunos*” apresenta-se na “terceira pessoa do plural”.

Ao contrario do que acontece com a concordância número-pessoais, a concordância modo-tempo não se observa entre o sujeito e o verbo. A escolha da flexão do tempo dos verbos baseia-se na descrição da situação, portanto, é normalmente acompanhado por advérbios ou outros contextos diferentes. Em relação ao modo, a escolha do modo subjuntivo tem a ver com contextos sintáticos, mas o uso do imperativo é exigido pelo contexto-extralinguístico.

III MÉTODO

3.1 Inquérito ao historial linguístico dos aprendentes

Antes de aplicar a TIP, todos os informantes responderam a um inquérito para a coleta de dados sobre o seu historial linguístico, utilização da língua portuguesa, 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, Gertken, & Amengual, 2012). Este questionário foi criado com o apoio do *Center for Open Educational Resource and Language Learning* da Universidade do Texas, em Austin, que se destina a compreender os perfis de pessoas bilingues de diversos contextos e com diferentes experiências e avaliar a 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 do Português L2 em ambiente dominante chinês. Além disso, considerando-se que todos os informantes deste estudo não possuem um historial de bilinguismo com a língua ao nível da infância, foi necessário adaptar o inquérito ao perfil dos informantes deste estudo. Por isso, foi tirado o contraste de duas línguas, uma vez que todos os informantes são falantes nativos de chinês. Além disso, foram efetuadas as alterações necessárias da segunda seção “historial linguístico”, com o objetivo de recolher informações dos anos de instrução dos informantes deste estudo.

O inquérito é constituído por 5 partes (anexo 1): I. informação biográfica; II. historial linguístico; III. uso das línguas; IV. autoavaliação da competência linguística; V. motivação/identificação com a língua. As 19 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 total do inquérito é de 218¹⁰, a pontuação mais alta indica um domínio melhor da língua.

¹⁰ Para saber mais sobre os critérios de pontuações deste inquérito, consulte: <https://sites.la.utexas.edu/bilingual/scoring-and-interpreting-the-results/>

A parte do historial linguístico inclui, além de anos de instrução, o tempo de estada nos países de língua portuguesa, numa família em que a língua portuguesa é falada e num ambiente de trabalho em que a língua portuguesa é falada.

Em relação ao uso da língua, são incluídas questões sobre a percentagem de utilização do português no contacto com os seus amigos e familiares, na universidade e no trabalho; a frequência de contacto com os meios de comunicação; a frequência de leitura em língua portuguesa.

A parte da autoavaliação da competência linguística é constituída por quatro aspetos que formam a competência linguística: a compreensão oral e escrita e a produção oral e escrita. A pontuação é baseada numa escala de 0 (fraco) a 6 (muito bom).

A última parte do inquérito tem o objetivo de coletar informações sobre a motivação e a identificação com a língua, e as respostas para estas perguntas também são dadas por meio de uma escala de 0 a 6.

3.2 TIP

3.2.1. Critérios de criação de orações para a TIP

Após a realização do inquérito do historial linguística, seguem-se dois outros testes, uma TIP e uma TJG. A TIP foi concebida com o objetivo de testar o conhecimento implícito da flexão verbal e nominal dos informantes deste estudo. Neste estudo, foram escolhidas a flexão verbal e nominal, baseando-se nos critérios seguintes:

Em primeiro lugar, quanto ao uso da flexão verbal e nominal, os chineses sempre demonstram uma grande dificuldade, mesmo nos níveis avançados, especialmente na produção oral, caso em que não se pode ter acesso ao conhecimento explícito para monitorar o seu enunciado (Ferreira, 2011; Ma., 2005).

Em segundo lugar, como sugeriu o Erlam (2006), o teste deve envolver estruturas adquiridas mais cedo e mais tarde, porque as propriedades de desenvolvimento da aquisição da L2 mostram que as aquisições de estruturas diferentes representam uma sequência de aquisição bem diferente. Portanto, em relação à flexão verbal, foram escolhidos 12 verbos que se adquirem ao longo do processo de aquisição de PL2,

entre os quais, 6 verbos são de conjugação regular e 6 são de conjugação irregular. A flexão nominal é sempre adquirida no início da aquisição da PL2, mas a concordância nominal é uma parte que suscita mais dificuldade, e é uma parte muito persistente no processo de aquisição de PL2 (Ferreira, 2011). Consequentemente, quando não se pode utilizar o conhecimento explícito para monitorar a sua produção oral, é difícil garantir que todas as ocorrências de flexão nominal sejam gramaticalmente corretas.

O terceiro critério é pedagógico, pois a flexão verbal é um domínio central no ensino de PL2. Por um lado, nos primeiros dois anos de aprendizagem, a conjugação é sempre treinada na primeira parte das aulas. Os professores do ensino de PL2 têm que motivar e obrigar os alunos a repetir imensas vezes a conjugação dos verbos, especialmente no caso dos verbos de conjugação irregular. Por outro lado, de acordo com uma professora portuguesa que já leciona português na China há 6 anos, os erros de flexão nominal também são erros que se encontram muito na produção oral dos alunos chineses, e mesmo assim, não se podem evitar os erros de flexão nominal, pois são sempre um obstáculo difícil de ultrapassar.

3.2.2 As orações criadas para a TIP

A TIP incluiu no total 72 frases, entre as quais metade apresenta-se gramaticalmente correta e a outra metade contém um erro de flexão nominal e um erro de flexão verbal. O que merece ser destacado é que, quanto à flexão verbal, os alunos chineses também cometem muitas vezes erros de conjugação em vez de erros de concordância, por exemplo, confundem as conjugações do verbo “ver” e “vir”. Contudo, neste estudo, as orações só têm erros de concordância.

As 72 orações são divididas em três grupos conforme o tempo: o presente do indicativo, o pretérito perfeito do indicativo e o pretérito imperfeito do indicativo. A escolha de tempos baseia-se na frequência de uso quando se fala português e na confusão frequente entre o pretérito perfeito e imperfeito do indicativo, dos chineses. De acordo com a minha própria experiência, embora não tenhamos muita dificuldade em lembrar o paradigma de conjugação dos verbos no pretérito imperfeito, muitas vezes temos dificuldade em distinguir os contextos de utilização do pretérito perfeito

e do pretérito imperfeito. Cada tempo envolve oito tipos de erros, entre os quais, quatro são do âmbito de flexão verbal e quatro são do âmbito de 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 e número e dois erros de modo. Veja abaixo as tabelas de erros de flexão verbal e nominal que se encontram nas orações apresentadas aos informantes:

	Tipo de erro	Subtipo	Número de ocorrências
Flexão nominal	género	feminino em vez de masculino	3
	género	masculino em vez de feminino	3
	número	singular em vez de plural	3
	número	plural em vez de singular	3
Flexão verbal	pessoa e número	3p singular em vez de 3 pessoa plural	3
	pessoa e número	3p plural em vez de 3p singular	3
	tempo	imperfeito em vez de presente	3

Quadro 3.1 Tabela matriz das orações do presente do indicativo da TIP

	Tipo de erro	Subtipo	Número de ocorrências
Flexão nominal	género	feminino em vez de masculino	3
	género	masculino em vez de feminino	3

	número		singular em vez de plural	3
	número		plural em vez de singular	3
Flexão verbal	pessoa	e	3p singular em vez de 3	3
	número		pessoa plural	
	pessoa	e	3p plural em vez de 3p	3
	número		singular	
	tempo		presente em vez de perfeito	3
tempo		imperfeito em vez de perfeito	3	

Quadro 3.2 Tabela matriz das orações do pretérito perfeito do indicativo da TIP

	Tipo de erro	Subtipo	Número de ocorrências	
Flexão nominal	gênero	feminino em vez de masculino	3	
	gênero	masculino em vez de feminino	3	
	número	singular em vez de plural	3	
	número	plural em vez de singular	3	
Flexão verbal	pessoa	e	3p singular em vez de 3	3
	número		pessoa plural	
	pessoa	e	3p plural em vez de 3p	3
	número		singular	
	tempo		presente em vez de imperfeito	3
tempo		perfeito em vez de imperfeito	3	

Quadro 3.3 Tabela matriz das orações do pretérito imperfeito do indicativo da TIP

A construção da tarefa teve em conta as sugestões dos outros autores em termos de estruturas a usar, o comprimento das estruturas (Erlam, 2006), a complexidade da oração apresentada (Miller, 1956), o intervalo entre a apresentação da oração e a repetição da oração apresentada (McDade *et al.*, 1982) e a posição da estrutura-alvo na oração (Bley-Vromen & Chuadron, 1994). Assim, o teste inclui uma tarefa de escolha de imagens, que se destina à distração da forma e a verificar, depois, se os informantes realmente conseguem capturar o significado da oração apresentada. A média de palavras das orações é de 8.91 e a média de sílabas das orações é 16. As estruturas-alvos são colocadas no início, no meio e no fim das orações, embora autores como Gallimore & Tharp (1981) afirmem que as estruturas-alvo colocadas no início da oração são mais fáceis de imitar que as colocadas no fim da oração, que é, por sua vez, mais fácil de imitar que as colocadas no meio da oração. Neste estudo, é impossível evitar estruturas colocadas no início, porque, em todas as orações o verbo encontra-se em posições iniciais da frase. Tentamos, contudo, colocar alguns componentes adverbiais antes do verbo, como mostra a frase seguinte:

(10) Naquele estágio, os alunos puseram em prática o que aprenderam.

O Quadro 3.4 abaixo apresenta o comprimento das orações, baseado no número de palavras e de sílabas.

	Valor máximo	Valor mínimo	Média
Número de palavras	11	4	8.91
Número de sílabas	26	10	16

Quadro 3.4 Comprimento das orações usadas na TIP

3.2.3 Realização da TIP

Há no total 15 alunos que participaram deste estudo. Antes de fazerem o teste, apenas sabiam que iam fazer um teste para avaliar o domínio da gramática, mas não sabiam exatamente quais estruturas linguísticas foram envolvidas neste teste. O teste foi

efetuado da maneira seguinte:

Antes de começar o teste, há uma fase de treino, na qual se apresentam dois exemplos, um gramatical e o outro agramatical. No entanto, o exemplo errado tem um tipo de erro que não será abordado no estudo. O erro da oração agramatical foi um erro do uso do pronome clítico (pronome pessoal oblíquo direto em vez do pronome pessoal oblíquo direto):

(11) **Vou telefoná-lo amanhã de manhã. (-o em vez de -lhe)*

A seguir, passa-se à escuta do áudio. Antes da escuta, os informantes foram instruídos a tentarem capturar o significado da oração apresentada, o que também ajudaria de alguma maneira a concentrarem-se mais no significado em vez de na forma das orações apresentadas. Todas as orações foram lidas por uma falante nativa de português, e foram lidas devagar e de maneira clara. A velocidade foi de 100 palavras/minuto.

O terceiro passo é a 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, levando-os a esquecerem-se da forma das orações e orientando-os a focar-se mais no significado da oração apresentada. Na versão original da TIP, este passo corresponde à apresentação de uma opinião por parte do participante acerca de um tema específico apresentado na imagem, porque a apresentação de uma opinião tem o efeito de reduzir a atenção prestada à forma (Peterson & McIntyre, 1973). No entanto, neste caso, a apresentação de opiniões não foi considerada adequada, porque muitas orações neste estudo têm que ser as que descrevem um ato ou um acontecimento, por isso, aplicámos neste estudo a escolha de imagem para distrair os informantes.

Depois de verem as duas imagens, os alunos tiveram que repetir a oração “em português correto”, mas não foi dito diretamente, aos informantes, que havia erros. Estes apenas foram informados que deviam repetir de forma correta o que ouviam,

evitando-se assim que os informantes do nível de proficiência avançado, que conseguem decorar e repetir as orações gramaticalmente erradas, pensassem que seria isso que deviam dizer. A presença das orações gramaticalmente erradas tem o objetivo de observar se vai ocorrer correção espontânea no ato de produção.

Antes de efetuar o teste com os informantes deste estudo, foi feito um estudo-piloto com duas pessoas. Estas revelaram que, quando fizeram primeiro a escolha de imagem antes de repetir a oração, ao repetir, já se tinham esquecido o que dizia a oração apresentada. Por isso, inverteu-se a ordem da tarefa. A escolha entre as duas imagens, isto é, a seleção daquela que tem a ver com o tema da oração apresentada, é feita depois da repetição, a resposta da escolha é escrita num papel.. As duas imagens ligam obviamente aos temas diferentes, por isso, as respostas servem para analisar se os informantes realmente se focaram no significado ou não.

Para garantir que o teste seja efetuado sob a pressão de tempo, o que garantiria que os informantes não tivessem acesso aos seus conhecimentos explícitos para monitorar os erros, os informantes escutaram o áudio só uma vez. Logo após a escuta do áudio, foram apresentadas as duas imagens, e começaram a repetir a oração apresentada 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 as duas imagens.

3.2.4 Pontuação

Os critérios de pontuação são aqueles usados por Erlam (2006):

- 1) 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, por exemplo:

(12) Oração apresentada: **Normalmente vi filmes cómico.*

Imitação provocada: *Normalmente vejo filmes cómicos.*

2) 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, por exemplo:

(13) Oração apresentada: **Normalmente vi filmes cómico.*

Imitação provocada: *Normalmente vi filmes cómico.*

3) Sem contexto obrigatório criado, não é acrescentado nenhum ponto. Isso quer dizer que não foi criado nenhum contexto para o uso da estrutura-alvo. Por exemplo:

(14) Oração apresentada: **Uma pessoa bem-educado nunca se ria dos outros.*

Imitação provocada: *Uma pessoa bem...outros.*

Este critério também se aplica ao caso de o participante substituir a estrutura-alvo por outra estrutura, porque a falha na criação do contexto de uso para a estrutura-alvo também podia ser considerado um sinal de que a estrutura-alvo não foi internalizada. Contudo, este critério é um critério que tem sido muito discutido, porque a substituição da estrutura-alvo não é um sinal muito fiável para dizer que o participante modificou a estrutura só porque não tinha adquirido a estrutura-alvo. Veja-se o seguinte exemplo:

(15) Oração apresentada: *Estou muito mau e dói-me muito a garganta.*

Imitação provocada: *Estou muito mau e tenho dores de garganta.*

Considerando isso, antes do teste, os alunos foram instruídos a tentar não substituir as palavras da oração apresentada, porque, se os informantes só fossem informados a “repetir a oração apresentada em português correto”, então considerariam que a modificação estrutural não seria proibida. Para além disso, na fase de pilotagem com os falantes nativos, não ocorreu a modificação de estruturas contidas no presente teste. Isto sustenta a decisão de considerar a modificação estrutural como um caso de ‘sem contexto obrigatório criado’ na quantificação dos dados.

3.2.5 Análise do processo cognitivo dos informantes

Com o objetivo de observar o processo cognitivo dos informantes e o conhecimento a que recorrem durante a TIP, após a conclusão do teste, os informantes voltaram a ouvir as orações áudio. Seguiu-se então uma fase de perguntas sobre as frases ouvidas. Foram feitas principalmente as perguntas seguintes: 1) Quando procedeu à imitação, percebeu que houve os erros gramaticais? 2) O que é que chamou mais atenção, o significado ou a forma da frase e os erros gramaticais das orações apresentadas? 4) Porque é que fez correções na sua repetição? 5) Porque é que disse “em, em...” na sua repetição. As perguntas são feitas de forma muito flexível, dependendo do comportamento de imitação dos informantes.

3.3 Teste do conhecimento explícito--TJG

Depois da TIP, todas as orações apresentadas na TIP foram organizadas numa TJG, e sem a pressão de tempo. Para deixar os informantes usar o máximo o conhecimento explícito, os informantes foram informados que uma parte da oração do teste tem dois erros, o que ajudaria a fazer com que os informantes se focassem mais na forma e que aproveitassem bem o seu conhecimento explícito. Os informantes tiveram que fazer juízos de gramaticalidade das 72 orações. No caso das orações erradas, foi-lhes solicitada a correção da oração. A pontuação do teste do conhecimento explícito segue os critérios seguintes:

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

3.4 Perfis dos informantes

Todos informantes deste estudo são chineses que começaram a aprender português enquanto jovens adultos, isto é, após o período crítico para a aquisição da linguagem. Uma vez que não existe o ensino de português nas escolas secundárias da China, todos os informantes aprenderam português só a partir da licenciatura, portanto, não existe grande diferença em termos de iniciação do percurso de formação dos

informantes. O estudo conta com 15 informantes chineses do nível avançado de português. . A média de idades do grupo dos informantes deste estudo é de 24.9 anos, mas as distribuições das faixas etárias são concentradas na faixa de 23 anos a 27 anos. Consequentemente, os informantes deste estudo são relativamente novos.

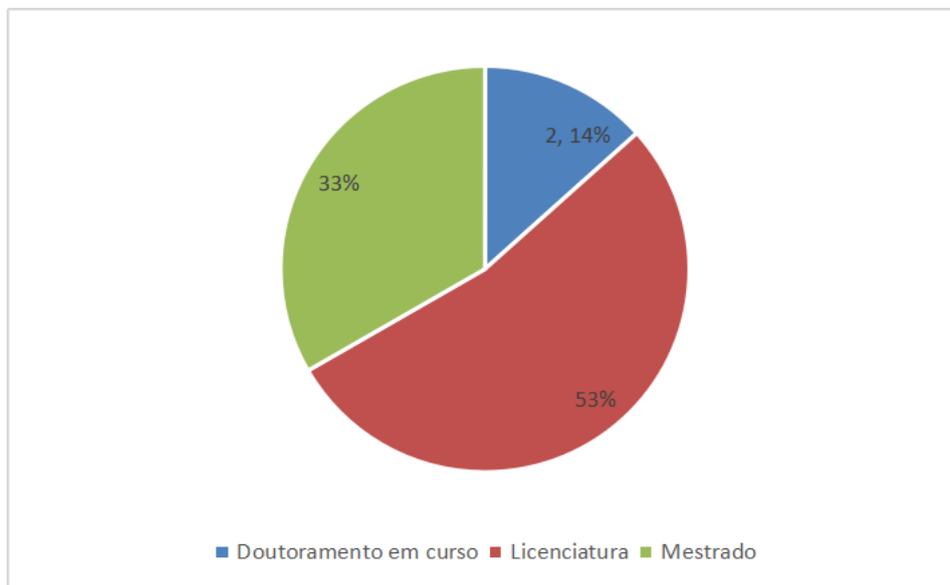


Gráfico 3.1 Distribuição de informantes por habilitações académicas de PL2

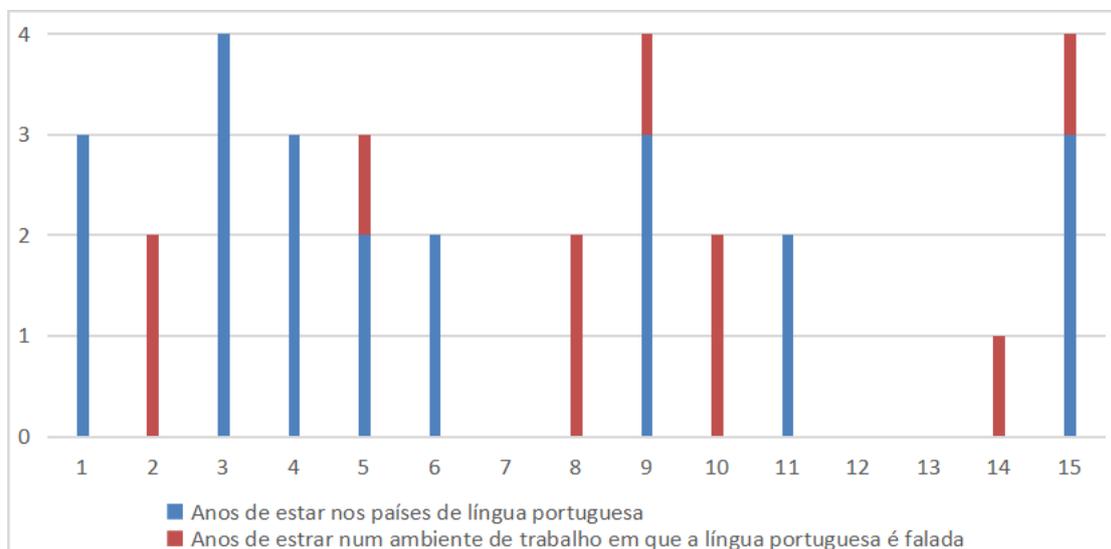


Gráfico 3.2 Tempo de permanência num ambiente em que a língua portuguesa é falada

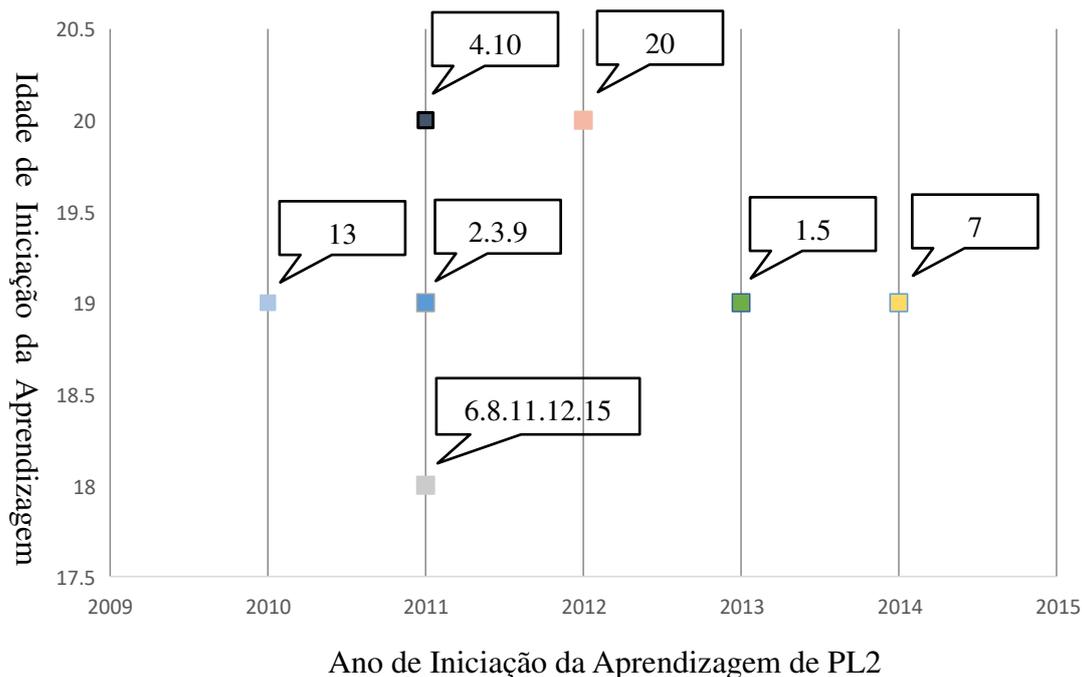


Gráfico 3.3 Ano e idade de iniciação da aprendizagem de PL2

Como mostra o Gráfico 3.3, todos os informantes que participaram neste estudo só começaram a aprender português entre 2010 e 2014 (18 a 20 anos, quando iniciaram a licenciatura de português) por meio de instrução formal. Tendo em conta os dados do gráfico anterior, é razoável concluir que todos os informantes são aprendentes tardios de PL2. Para além disso, considerando que não existe diferença em relação ao ano de iniciação da aprendizagem de PL2, também podemos concluir que o nível de proficiência dos informantes também não varia muito. Embora os informantes tivessem de 4 a 6 anos de instrução formal de português, todos manifestaram que ainda não se sentiam confortáveis em usar a língua.

Entre os 15 informantes, 8 tiveram a experiência de estudar em Portugal que varia entre 2 a 4 anos, enquanto 7 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 uso da língua, verificam-se em geral valores baixos. Pela minha própria experiência, a causa dos valores relativamente baixos desta parte reside nas razões

seguintes:

1) Com exceção de uma participante que ainda está a ter aulas de doutoramento, todos já começaram a trabalhar. E, além de fazerem traduções ou interpretações necessárias, também fazem outros trabalhos. Até há 3 informantes que já deixaram de trabalhar, há alguns meses, nas áreas que exigem que usem português. Os que mostraram um valor relativamente alto são: 1 participante que trabalha no Consulado-Geral de Portugal em Cantão, onde se usa o português, e mais 4 informantes estão a trabalhar ou estudar fora. Os outros 7 informantes, embora os trabalhos que estão a fazer exijam que usem o português de vez em quando, a maior parte de seus trabalhos não tem a ver com a língua portuguesa.

2) Como acima referido, 8 informantes tiveram a experiência de estudar em Portugal, mas os alunos chineses, quando estão fora do país, costumam conviver em grupo, raramente interagem com os estrangeiros. Portanto, não têm muitos amigos portugueses, portanto a maior parte dos informantes não fala muito com os amigos em português.

Na parte da autoavaliação de competência linguística, o resultado também mostrou uma característica típica dos alunos chineses: desenvolvimento desequilibrado dos quatro domínios da competência linguística. Todos os informantes demonstram uma melhor avaliação na compreensão e produção escrita e, por outro lado, capacidade relativamente fraca em termos de compreensão e produção oral.

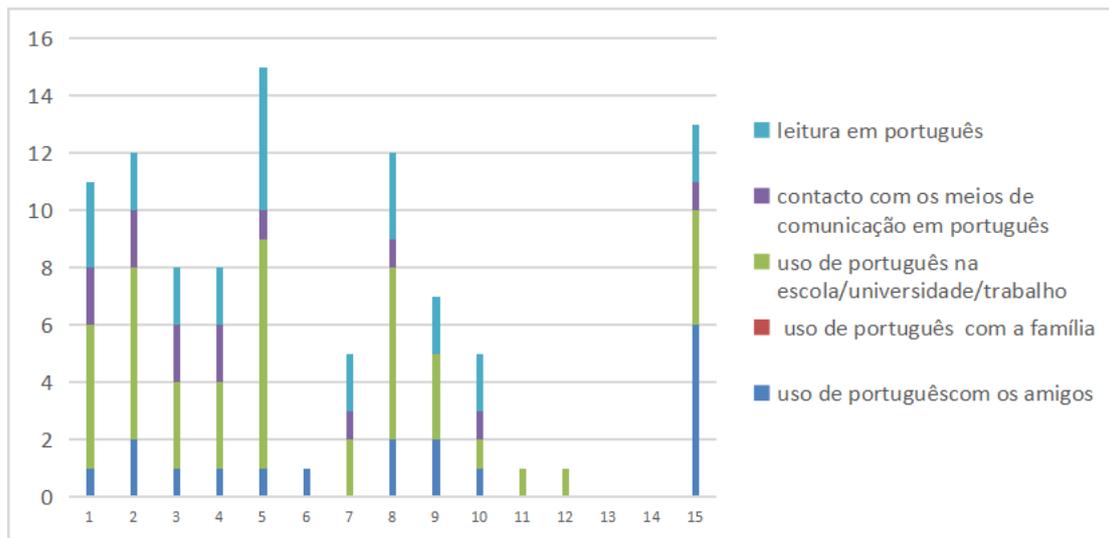


Gráfico 3.4 Valores da parte do uso da língua

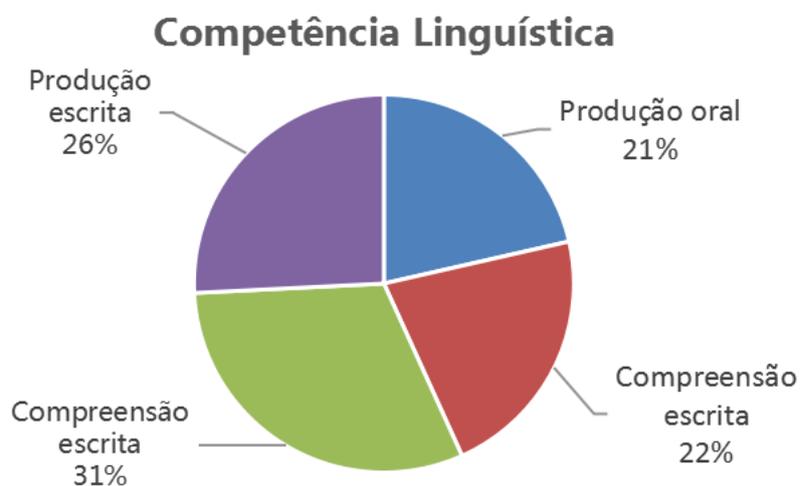


Gráfico 3.5 Distribuição de valores da competência linguística

O cálculo final baseia-se nos critérios de quantificação de Birdsong *et al* (2012). O valor final dos 15 informantes deste estudo demonstram um índice de exposição a Português que varia entre 72.64 e 112.23 pontos ($M=91.91$; $DP= 13.68$), mostrando que os informantes deste estudo já possuem um bom nível de proficiência. Mas, também verifica-se algumas diferenças entre os 15 informantes.

3.5 Resultado das tarefas efetuadas

3.5.1 Resultado da TIP

Para a análise, os resultados da TIP são divididos em dois grupos: um grupo de repetição correta das orações gramaticalmente corretas e um grupo de correção correta das orações gramaticalmente incorretas. A análise mostra que os informantes deste estudo repetiram corretamente 72.22% das orações gramaticalmente corretas e corrigiram 51.38% das orações gramaticalmente incorretas. Estes dados levam-nos a concluir que os participantes, de facto, recorrem à correção espontânea, provando a natureza reconstrutiva da TIP. Caso contrário, só fariam repetições maquinalis, repetindo as orações incorretas. Além disso, ao observar as repetições dos informantes, encontraram-se algumas explicações das orações apresentadas, por exemplo:

(16) Oração apresentada: * *Neste estudo, os homens **bebeu** menos **águas** em relação às mulheres.*

Imitação provocada: *Neste estudo, os homens beberam menos água do que as mulheres.*

(17) Oração apresentada: *Este livro nunca nos pareceu interessante.*

Imitação provocada: *Este livro nunca pareceu interessante para nós.*

(18) Oração apresentada: * *Lembro que naquela **festas**, toda a gente **riam** muito.*

Imitação provocada: *Lembro que naquela festa, todos riam muito.*

Masterson (1993) também descobriu este fenómeno de substituição de palavras ou locuções sem alteração do significado da oração apresentada, o que também confirmou a natureza reconstrutiva da TIP. Além disso, tendo em conta os estudos sobre a memória de curto prazo de Miller (1956), que afirmou que a memória de curto prazo é de 7 ± 2 , todas as orações criadas para o presente teste já ultrapassaram esta dimensão. Portanto, esta circunstância também garantiu de alguma maneira a natureza

reconstrutiva da TIP.

Passemos agora à análise dos resultados considerando, de forma diferenciada, os diferentes tempos verbais usados, o presente do indicativo, o pretérito perfeito do indicativo e o pretérito imperfeito do indicativo. Para verificar se existe uma associação entre o desempenho dos participantes nas subcondições gramaticais e agramaticais, optamos por correr uma correlação *Pearson r*, atribuindo previamente diferentes valores de ponderação aos diferentes tempos de acordo com o seu grau de dificuldade. Ao presente do indicativo, o pretérito perfeito do indicativo e o pretérito imperfeito do indicativo é dado uma ponderação numa escala de 1:2:3, respetivamente, pois existe uma diferença em termos de nível de dificuldade dos três tempos neste estudo: presente do indicativo < pretérito perfeito do indicativo < pretérito imperfeito do indicativo. Esta sequência de nível de dificuldade tem a ver com a transferência negativa da língua materna: por um lado, em chinês, o tempo, em vez de se revelar pelos sufixos diferentes, revela-se pelos advérbios temporais ou pelas “palavras de tempo”, que transmitem a ideia de tempo. Portanto, os alunos chineses têm uma consciência de tempo gramatical muito fraca quando fazem produções orais, isto é, quando não podem usar o seu conhecimento explícito para monitorar a sua produção; por outro lado, embora em chinês não se revele o tempo por flexão verbal, o conceito de tempo do presente do indicativo e do pretérito perfeito é expresso pelas “palavras de tempo”,. Estas, apesar de não terem flexões, de facto têm a mesma função da flexão verbal em português: indicar quando é que aconteceu um ato. No entanto, no caso do pretérito imperfeito, já não existe em chinês uma categoria gramatical que tenha a mesma função, e o uso deste tempo é difícil e abstrato para os chineses. Os chineses têm sempre muita dificuldade em compreender o conceito de pretérito imperfeito.

O teste de associação *Pearson r* revelou que, globalmente, não existe uma correlação entre a capacidade de repetição correta das orações gramaticalmente corretas e a capacidade de correção correta das orações gramaticalmente incorretas ($r = 0.715$, $p=0.310$). Veja, agora, no quadro seguinte o resultado descritivo mais detalhado, dividido pelos três tempos:

			Correção correta	Repetição correta	M	DP
Presente	Correção correta	R	1	.137	.5611	.12878
		Double Tail Significance		.626		
	Repetição correta	R	.137	1	.7833	.12910
		Double Tail Significance	.626			
Pretérito Perfeito	Correção correta	R	1	.542*	.4500	.14622
		Double Tail Significance		.037		
	Repetição correta	R	.542*	1	.6556	.18330
		Double Tail Significance	.037			
Pretérito Imperfeito	Correção correta	R	1	.305	.5306	.09246
		Double Tail Significance		.269		
	Repetição correta	R	.305	1	.7278	.19279
		Double Tail Significance	.269			

Quadro 3.5 Resultado descritivo da TIP(N=15)

No tempo de presente, a correlação Pearson r é de 0.137 ($p=0.626$), no caso do pretérito imperfeito, é de 0.305 ($p=0.269$), portanto, no presente e no pretérito imperfeito não existe nenhuma correlação entre a capacidade de repetição correta das orações gramaticalmente corretas e a capacidade de correção correta das orações gramaticalmente incorretas. Por sua vez, no caso do pretérito perfeito, a correlação Pearson r é de 0.542 ($p=0.037$), o que implica que existe numa correlação entre a capacidade de repetição correta das orações gramaticalmente corretas e a capacidade de correção correta das orações gramaticalmente incorretas.

No entanto, sabemos que a natureza reconstrutiva é uma condição obrigatória, mas não suficiente para medir o conhecimento implícito.

Além disso, o que merece ser destacado é que a raiz quadrada de Pearson r é de 51,12%, o que implica que a identidade entre a capacidade de repetir as orações

corretas e a capacidade de corrigir as orações incorretas é de apenas 51,12%. Gu (2010) propôs que a reconstrução das orações incorretas exige um recurso cognitivo mais complicado do que a reconstrução das orações corretas. Portanto, quando a aquisição de conhecimento implícito da segunda língua ainda não está completa, a reconstrução das orações corretas difere da reconstrução das orações incorretas, mas esta suposição necessita de um estudo mais profundo.

3.5.2 Comparação com o resultado da TJG

Nos estudos teóricos e nos estudos empíricos, as tarefas de juízo de gramaticalidade não são reconhecidas como uma maneira de medição do conhecimento implícito. Autores como Chaudron (1983) e R.Ellis (1991) afirmam que, nas tarefas de juízo de gramaticalidade, envolve-se mais o conhecimento explícito em vez do conhecimento implícito. Por isso, neste trabalho, a TJG foi usada para testar o conhecimento explícito dos informantes. Após a TIP será feita a análise do processo cognitivo dos informantes, por meio da qual poderemos saber se a correlação entre o resultado do teste do conhecimento implícito e explícito implica que os informantes tenham recorrido ao conhecimento explícito na TJG.

A percentagem média de acurácia é de 91.48% (DP= 0.78). Podemos, portanto, concluir que o resultado da TJG é muito melhor que o resultado da TIP. Na TJG, sem a pressão do tempo, os informantes podem recorrer mais ao conhecimento explícito (Tokowicz & MacWhinney, 2005). Por isso, trata-se de uma maneira confiável em termos de medição do conhecimento explícito. Se tanto a TJG como a TIP utilizarem o mesmo sistema de conhecimento, é esperado que não haja grande diferença entre os resultados dos dois testes. Portanto, na TJG, os informantes recorreram ao conhecimento explícito, enquanto na TIP, os alunos recorreram ao conhecimento implícito.

De acordo com os estudos atuais (Chaudron, 1983; Ellis, 1991), a TJG é mais considerada como uma tarefa confiável para testar o conhecimento explícito dos aprendentes. Estes autores afirmam que a TJG não deve ser considerada como uma maneira para provocar o desempenho linguístico, pois a TJG tende a testar a

competência metalinguística dos aprendentes. Portanto, não pode ser usada para testar o conhecimento implícito.

3.5.3 Resultado do processo cognitivo dos informantes

Quando ouvimos a repetição dos informantes, não é fácil descobrir que existem muitas correções imediatas, hesitações e pausas no meio das orações. Todos os informantes aprenderam o português sob instrução formal. Portanto, os aprendentes podem adquirir o conhecimento explícito por meio das atividades curriculares (R. Ellis, 1990) e adquirir o conhecimento implícito por meio do uso da língua (Hulstijn, 2002). Consequentemente, todos os informantes que participaram neste estudo têm não só conhecimento implícito, mas também conhecimento explícito da língua portuguesa. Tendo em conta os anos de instrução dos participantes deste estudo, é razoável concluir que já dominam muito bem as regras gramaticais de flexão nominal e verbal. No entanto, no momento de uso não conseguem garantir o uso automático e correto de todas as ocorrências no âmbito da flexão nominal e verbal. Quando o domínio do conhecimento implícito ainda não está completo, e para melhorar a sua repetição, é provável que recorram ao conhecimento explícito para monitorar a sua repetição. O Quadro 3.6 apresenta exemplos de repetições efetuadas pelos participantes.

A oração apresentada	A oração provocada
(19) <i>Parece que a estação das chuvas está a vir.</i>	Parece que a estação das chuvas <u>estão...está</u> a vir. (Inf. 2)
(20) * <i>Tratam-se de questões importantes a ser resolvida.</i>	Trata-se de questões importantes a ser <u>resolvido...resolvidas.</u> (Inf. 3)
(21) <i>Naquele estágio, os alunos puseram em prática o que aprenderam.</i>	Naquele estágio, os alunos puseram em prática o que <u>aprendeu...aprenderam.</u> (Inf.3)

(22) <i>*No mês passado, os empregados só ganhou mais ou menos 4000 yuan.</i>	No mês passado, os empregados só só ganharam mais ou menos 4000 <u>yuan...s</u> . (Inf. 4)
(23) <i>As pessoas da província Sichuan põem muita pimenta na comida.</i>	As pessoas da província Sichuan põem <u>muito...muita</u> pimenta na comida. (Inf. 5)
(24) <i>*Como não tinham armário, põem muitas coisas no mesa.</i>	Como não tinham armário, põem muitas coisas <u>no..na</u> mesa. (Inf. 10)

Quadro 3.6 Representações do processo cognitivo dos informantes

Todos os informantes confirmaram que recorreram às regras gramaticais ou descobriram de imediato que houve erros na repetição quando faziam as correções imediatas, hesitações e pausas no meio das orações. Por exemplo:

A oração provocada	Descrição
(25) <i>Parece que a estação das chuvas estão...está a vir.</i>	Quando eu disse “estão”, lembro logo que o sujeito do verbo “estar” é a “estação” em vez de “chuvas”, portanto, fiz logo a correção. (Inf. 5)
(26) <i>Trata-se de questões importantes a ser resolvido...resolvidas.</i>	Fiz a correção imediata porque descobri logo depois que o particípio passado “resolvido” segue “questões”. (Inf. 6)
(27) <i>Naquele estágio, os alunos puseram em prática o que aprendeu...aprenderam.</i>	Disse “aprendeu” porque o sujeito do verbo “aprender” não fica ao lado do sujeito, mas depois descobri que o sujeito do verbo “aprender” é “os alunos”. (Inf.

	4)
(28) <i>No mês passado, os empregados só... só ganharam mais ou menos 4000 yuan...s.</i>	Parei no meio da oração porque estava a pensar no número do sujeito e na conjugação da terceira pessoa plural do verbo “ganhar”.(Inf. 3)
(29) <i>As pessoas da província Sichuan põem muito...muita pimenta na comida.</i>	Disse “muito” porque a palavra “pimenta” estás atrás do adjetivo “muito”, mas depois reparei logo que deve ser “muita”. (Inf. 5)
(30) <i>Como não tinham armário, pôr...põem muitas coisas no..na mesa.</i>	A conjugação deste verbo é difícil para nós, fiz a pausa porque reparei que tinha dito um infinitivo, que estava obviamente incorreto, então fiz a correção. (Inf. 11)

Quadro 3.7 Descrições do processo cognitivo dos informantes

Além disso, todos os informantes confirmaram que descobriram que, nas orações apresentadas, existem erros, e depois disso, além de tentarem capturar o significado das orações apresentadas, também começaram a prestar mais atenção à forma, por exemplo:

“Há erros de flexão nominal nas orações, não é? Existem muitos erros óbvios de concordância nominal, daí eu prestei mais atenção à forma, especialmente à flexão nominal das orações apresentadas.”(Inf. 2)

Como referido, os informantes deste estudo, quando param de falar ou hesitam em falar e quando fazem a correção de imediato, estavam a pensar em regras gramaticais para monitorar a sua produção. Por consequência, é provável que uma parte dos informantes também prestaram atenção à forma das orações apresentadas e utilizaram o conhecimento explícito para monitorar a sua repetição, o que também constitui um fator contribuinte para o melhor resultado dos quatro tipos de erros de flexão nominal. Aliás, só um participante revelou que descobriu erros de tempo nas orações, o que

também corresponde ao resultado do teste. Em geral, os informantes corrigiram mais erros do âmbito de flexão nominal (94.46%) que os erros do âmbito de flexão verbal (42.22%). Veja os quadros abaixo:

	Tipo de erro	Subtipo	Número de ocorrências	Número de correção
Flexão nominal	gênero	feminino em vez de masculino	45	32
	gênero	masculino em vez de feminino	45	32
	número	singular em vez de plural	45	25
	número	plural em vez de singular	45	41
Flexão verbal	peessoa e número	3p singular em vez de 3 pessoa plural	45	22
	peessoa e número	3p plural em vez de 3p singular	45	31
	tempo	perfeito em vez de presente	45	6
	tempo	imperfeito em vez de presente	45	13

Quadro 3.8 Correção dos erros das orações incorretas do presente do indicativo (N=15)

	Tipo de erro	Subtipo	Número de ocorrências	Número de correção
Flexão nominal	gênero	feminino em vez de masculino	45	29
	gênero	masculino em vez	45	23

			de feminino		
	número		singular em vez de plural	45	18
	número		plural em vez de singular	45	35
Flexão verbal	peessoa	e	3p singular em vez de 3 pessoa plural	45	11
	peessoa	e	3p plural em vez de 3p singular	45	20
	tempo		presente em vez de perfeito	45	11
	tempo		imperfecto em vez de perfeito	45	15

Quadro 3.9 Correção dos erros das orações incorretas do pretérito perfeito do indicativo (N=15)

	Tipo de erro	Subtipo	Número de ocorrências	Número de correção	
Flexão nominal	género	feminino em vez de masculino	45	35	
	género	masculino em vez de feminino	45	27	
	número	singular em vez de plural	45	29	
	número	plural em vez de singular	45	40	
Flexão verbal	peessoa	e	3p singular em vez de 3 pessoa plural	45	12
	peessoa	e	3p plural em vez de 3p singular	45	36

	tempo	presente em vez de imperfeito	45	6
	tempo	perfeito em vez de imperfeito	45	6

**Quadro 3.10 Correção dos erros das orações incorretas do pretérito imperfeito do indicativo
(N=15)**

Mais um aspeto que merece ser destacado é que há dois informantes que disseram ter reparado que existem erros de concordância nas orações apresentadas, mas pensavam que não fosse necessário corrigir as orações erradas. Então, perguntamos-lhes o que é que acham de “repetir as orações em português correto”. Responderam que achavam que “responder em português correto” significa responder em português de pronúncia correta. Por este motivo, os dados destas duas pessoas foram retirados da análise de dados, e fizemos o teste com outras duas informantes. Mas isto deixou-nos a pensar se “repetir as orações em português correto” pode ser substituído por “repetir as orações em português de forma correta”. Por sua vez, talvez a palavra “forma” possa levar os informantes a entender que têm que prestar atenção à forma das orações apresentadas. Esta questão também é uma questão que necessita de estudos mais profundos.

Além disso, todos os informantes responderam que corrigiram alguns erros, só que não conseguem responder exatamente o que é que corrigiram, mas disseram que corrigiram erros de concordância nominal e alguns erros de flexão verbal. Tudo isso também mostrou que, nesse processo, os alunos recorreram ao seu conhecimento explícito.

3.6 Discussão sobre a validade da TIP para testar o conhecimento implícito

Em primeiro lugar, a TIP é reconstrutiva, porque houve correções espontâneas das orações gramaticalmente incorretas. Globalmente, não existe uma correlação positiva entre a capacidade de repetir corretamente as orações gramaticalmente corretas e a capacidade de corrigir as orações gramaticalmente incorretas. Se a TIP não for

reconstrutiva, então os informantes farão repetição maquinal das orações incorretas e não ocorrerá a correção de erros. No entanto, a natureza reconstrutiva não é uma condição necessária para testar o conhecimento implícito, e ao mesmo tempo não é suficiente para dizer que a TIP pode testar o conhecimento implícito. Segundo McLaughlin (1978), antes de fazer a produção oral, se tiverem oportunidades de recorrer ao conhecimento explícito, os aprendentes utilizarão as regras gramaticais para ajudar na sua produção oral e, considerando-se que uma grande parte dos informantes confirmou que tinha utilizado as regras gramaticais para monitorar a repetição, podemos deduzir que, na TIP, é possível recorrer ao conhecimento explícito.

O resultado do teste levou-nos a refletir de novo sobre as características dos aprendentes chineses de PL2. Os alunos chineses normalmente dominam bem as regras gramaticais, ou seja, o conhecimento explícito, enquanto o conhecimento implícito é relativamente fraco. Se o conhecimento explícito e implícito são dois sistemas coexistentes aos quais podem recorrer simultaneamente, então, com o objetivo de fazer melhor a repetição, os informantes utilizarão sem dúvida o tipo de conhecimento que dominam, seja implícito ou explícito. A TIP, que é efetuada sob pressão do tempo, obrigou-os a utilizar o conhecimento implícito, enquanto o conhecimento explícito, quando possível, encarrega-se de monitorar a repetição.

No entanto, a maneira de coletar e analisar os dados da TIP não pode mostrar precisamente quais conhecimentos envolveram a repetição. O método de pontuação também não teve em conta a falta de influência, porque para quem domina o conhecimento explícito, é impossível evitar o uso do conhecimento explícito na produção oral. Uma vez que o resultado da análise do processo cognitivo mostra que a falta de fluência na repetição podia ser evidência do uso do conhecimento explícito, porque não os tiramos dos dados para medir o conhecimento implícito? Portanto, são necessárias algumas novas tentativas na coleta e na análise de dados para estudar melhor o resultado do teste.

3.7 Análise do conhecimento implícito e explícito

3.7.1 Análise detalhada dos subtipos de erro

Como acima referido, as flexões verbal e nominal são uma categoria muito resistente à plena aquisição no processo de aprendizagem de português como segunda língua, mesmo para os alunos chineses que já tenham um nível muito avançado de português. Deve-se ainda salientar que o mesmo aluno pode cometer um erro de flexão verbal ou nominal numa frase na produção oral, mas provavelmente não cometerá esse mesmo erro na frase seguinte, ou seja, trata-se de um domínio variável. Por exemplo:

(31) *Oração apresentada: ***Existe muitas** problemas nesta empresa.*

Imitação provocada: Existem muitos problemas neste empresa.

(32) *Oração apresentada: * Não sabia que **existem tantas** problemas.*

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

(33) *Oração apresentada: * **Este** loja **abria** há dois anos.*

*Imitação provocada: * **Esta** loja **abria** há dois anos.*

(34) *Oração apresentada: O Consulado de Cantão abriu há seis meses.*

Imitação apresentada: O Consulado de Cantão abriu há seis meses.

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 serão, pois, o seu conhecimento implícito e o processamento desse conhecimento, no ato de produção.

A existência de grandes diferenças entre o resultado da TIP, que tende a testar mais o conhecimento implícito dos informantes, e o resultado da TJG, que tende a testar mais o conhecimento explícito, também mostrou as falhas no desenvolvimento do

conhecimento implícito dos aprendentes chineses. Veja o gráfico abaixo, que mostra a capacidade de correção correta das orações apresentadas gramaticalmente incorretas por tempo verbal:

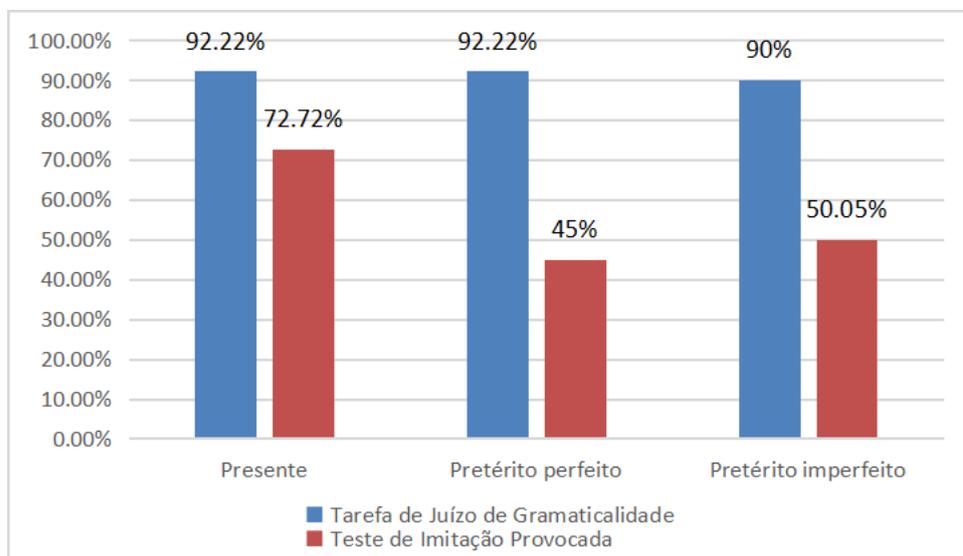


Gráfico 3.6 Comparação dos resultados da correção correta das orações erradas por tempo verbal

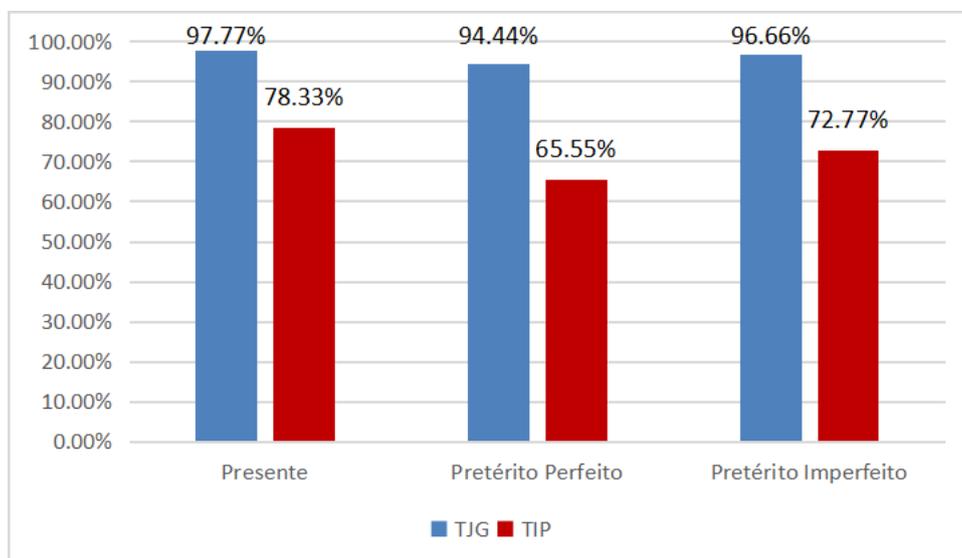


Gráfico 3.7 Comparação dos resultados da repetição correta das orações corretas por tempo verbal

Os gráficos mostram que estes aprendentes do nível de proficiência avançado dominam muito bem o conhecimento explícito do âmbito da flexão verbal e nominal, no entanto, na produção oral, continuam a ter muitas dificuldades em evitar os erros de flexão nominal e verbal, o que corresponde às características destacadas dos alunos chineses: dominam bem as regras gramaticais, ou seja, o conhecimento explícito, mas por causa da falta de prática, existe uma grande quebra entre o conhecimento implícito e explícito. Na TIP, sob pressão do tempo, os alunos não podem recorrer tão facilmente ao seu conhecimento explícito para monitorar a sua produção, por isso, dependem mais do seu conhecimento implícito, que não está bem desenvolvido como o conhecimento explícito, dando assim um resultado muito diferente do da TJG.

Uma vez que os aprendentes chineses têm dificuldade em desenvolver um conhecimento implícito sobre as concordâncias nominal e verbal, igual ao conhecimento explícito que têm, o nível de dificuldade para a aquisição da flexão nominal e verbal varia entre si? Quando observamos as notas na parte da correção de orações gramaticalmente incorretas, podemos descobrir que:

1) No caso da flexão nominal, corrigiram mais erros de feminino (usados em vez do masculino) do que os erros de masculino (usado em vez do feminino). Destaca-se, ainda, que corrigem mais erros de plural em vez de singular que os erros de singular em vez de plural.

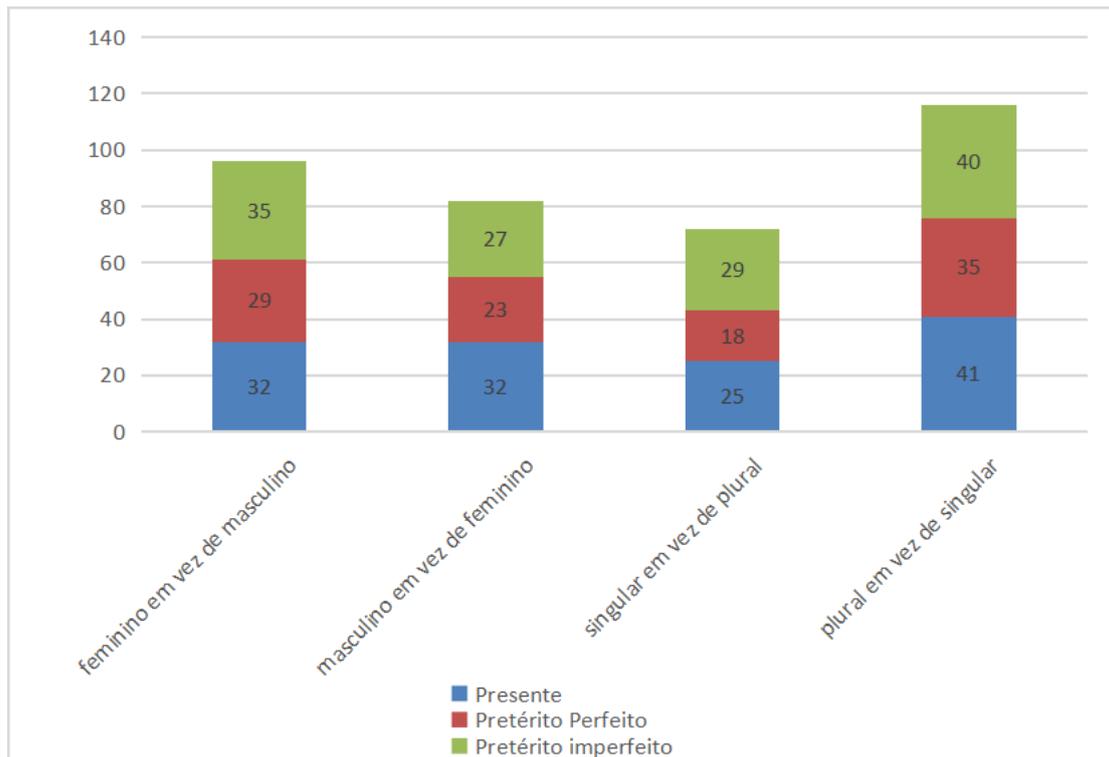


Gráfico 3.8 Resultado da correção correta dos quatro subtipos de erros do âmbito da flexão nominal

2) No caso da flexão verbal:

a. Corrigiram mais erros de terceira pessoa do plural em vez de terceira pessoa do singular que os erros de terceira pessoa do singular em vez de terceira pessoa do plural;

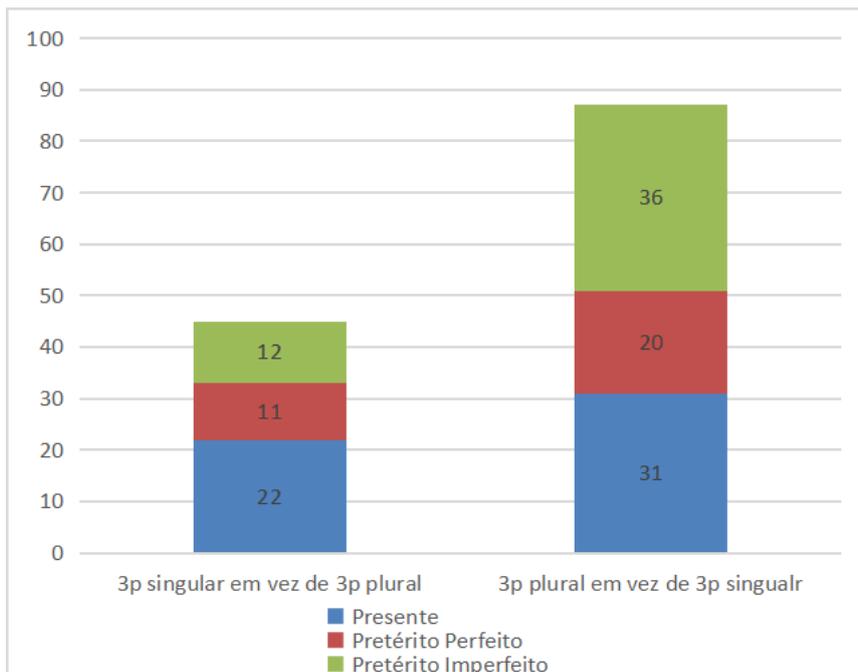


Gráfico 3.9 Resultado da correção correta dos dois subtipos de erros de pessoa e número da flexão verbal

b. Corrigiram mais erros de pessoa e número que os erros de tempo.

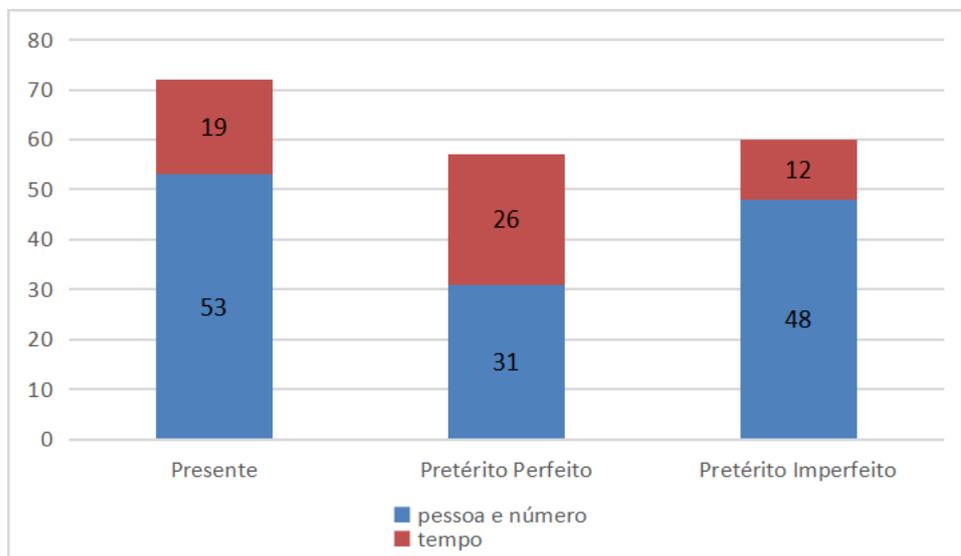


Gráfico 3.10 Resultado da correção correta dos dois tipos de erros da flexão verbal

Quando comparamos os números de correções corretas da flexão nominal e da flexão verbal, não seria difícil descobrir que o número da flexão nominal (366 no total, 67.77%) é mais alto que o da flexão verbal (189 no total, 35%), o que implica que a

aquisição do conhecimento implícito da flexão nominal é relativamente mais fácil que a da flexão verbal.

Como as repetições do TIP são de facto um ato de desempenho linguístico, que pode ser influenciado pelo conhecimento extralinguístico e pelos princípios de estruturas cognitivas como a memória, distrações, atenção e erros de fala (Chomsky, 1965), podemos dizer que os resultados da correção correta das orações gramaticalmente erradas não refletem exatamente as competências linguísticas destes alunos, porque é impossível evitar os limites da memória, distrações, transferência da atenção, interesses entre outros erros de fala não linguísticos. Portanto, na análise seguinte vamos analisar mais dados recolhidos nas produções dos informantes.

No processo de coleta de dados, também foram registrados todos os erros do âmbito de flexão nominal e verbal das orações que se encontram na produção dos 15 informantes, e descobrimos o seguinte:

1) No caso da flexão nominal, existem mais erros de masculino em vez de feminino que os erros de feminino em vez de masculino, e existem mais erros de singular em vez de plural que os erros de plural em vez de singular;

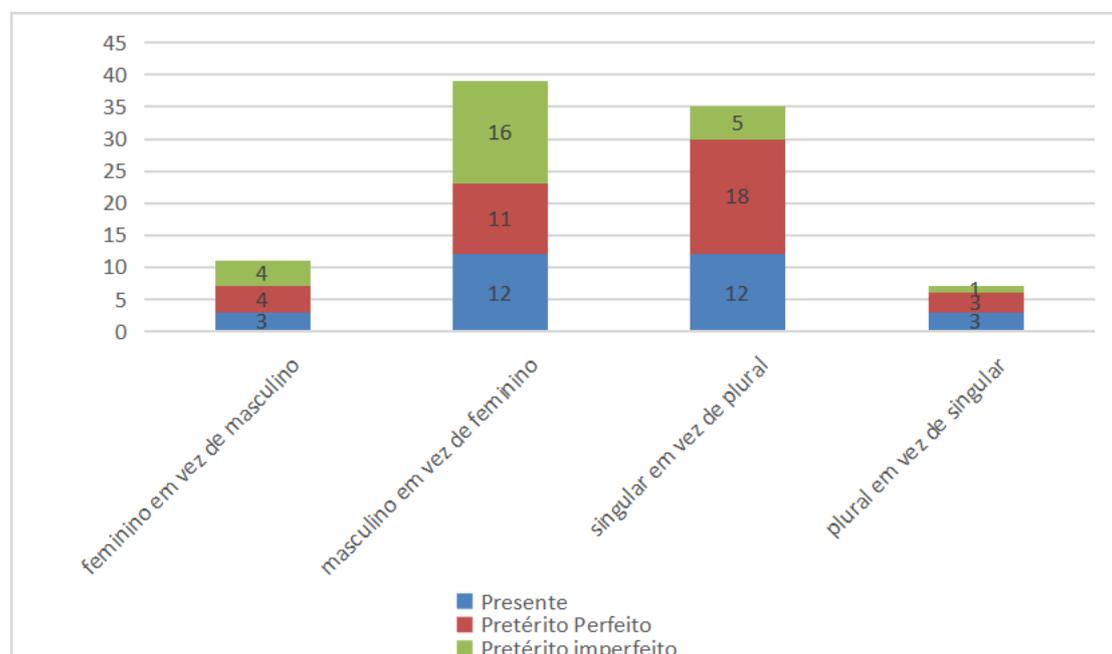


Gráfico 3.11 Erros Cometidos no âmbito dos quatro subtipos da flexão nominal (formas apresentadas erradas)

Além disso, na repetição das formas apresentadas corretas, também se encontram mais erros de masculino em vez de feminino que os erros de feminino em vez de masculino, e mais erros de singular em vez de plural que os erros de plural em vez de singular:

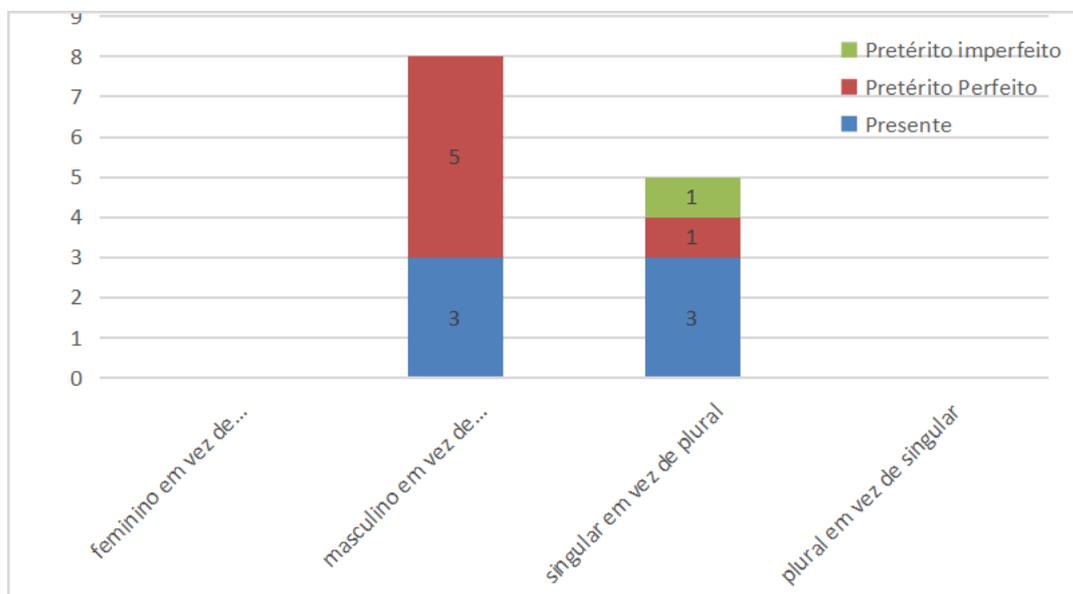


Gráfico 3.12 Erros cometidos no âmbito dos quatro subtipos da flexão nominal (formas apresentadas corretas)

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 por singular. De facto, na aquisição do conhecimento implícito da flexão nominal, o emprego do feminino e plural é a que suscita mais dificuldades aos aprendentes chineses de PL2(Tian, 2017) .

2) No caso da flexão verbal:

a. Existem mais erros de 3p singular em vez de 3p plural (60 no total) que os erros de 3p plural em vez de 3p singular (14 no total). Por isso, podemos concluir que, entre a 3p singular e a 3p plural, os aprendentes chineses de PL2 tendem a usar mais a 3p singular;

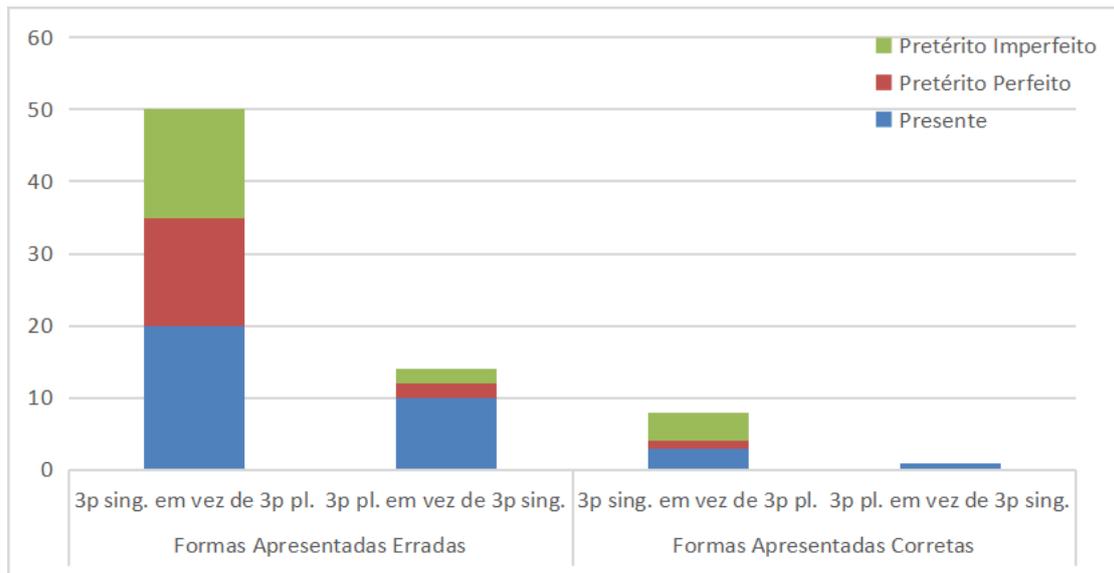


Gráfico 3.13 Erros Cometidos no âmbito dos Dois Subtipos da Flexão Pessoa e Número (Apresentação de Orações Corretas e Erradas)

b. Existe a tendência de substituir o pretérito perfeito e imperfeito do indicativo pelo presente do indicativo.

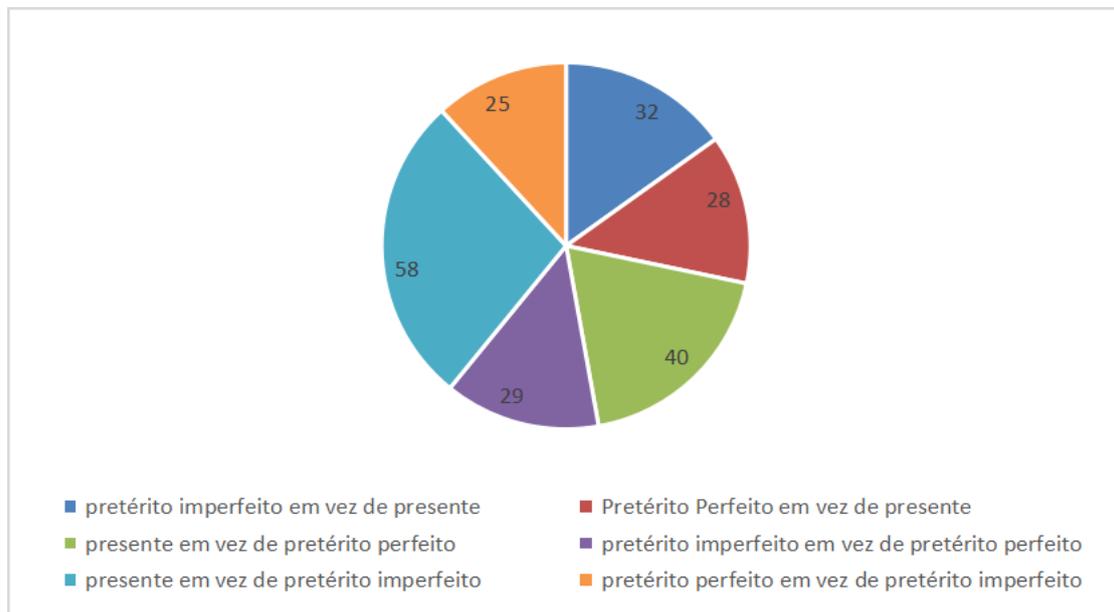


Gráfico 3.14 Erros cometidos no âmbito da flexão de tempo (apresentação de orações erradas)

Do Gráfico 3.14, podemos ver que nas repetições dos informantes, existe a tendência de substituir o pretérito perfeito e imperfeito do indicativo pelo presente do indicativo. Na parte do pretérito perfeito, entre as 12 orações apresentadas com erros de flexão

nominal e verbal, existem no total 3 ocorrências de erros de presente em vez de pretérito perfeito, ou seja, um total de 45 ocorrências para 15 informantes, entre os quais 11 foram corrigidas pelos informantes. No entanto, foram encontrados 40 erros de presente em vez de pretérito perfeito nesta parte, o que implica que cometeram erros de presente em vez do pretérito perfeito em outras orações que não se apresentam com erros de presente em vez de pretérito perfeito. Por exemplo:

(35) 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)*

(36) Oração apresentada: * *Este loja **abria** há dois anos.*

Imitação provocada: * *Esta loja **abre** há dois anos. (Inf. 10)*

Além disso, entre as 12 orações corretas apresentadas aos 15 informantes, houve 14 erros de presente em vez de pretérito perfeito, por exemplo:

(37) Oração apresentada: *Este livro nunca nos pareceu interessante.*

Imitação provocada: * *Este livro nunca **parece** interessante para nós. (Inf. 5)*

(38) Oração apresentada: *Ela **doeu-se** das ofensas que ouviu.*

Imitação provocada: * *Ela **dói-se** das ofensas que ouviu. (Inf. 11)*

Por sua vez, na parte do pretérito imperfeito, também se encontrou o mesmo fenômeno e até foi mais óbvio. Encontramos no total 58 erros de presente em vez do pretérito imperfeito, o que também corresponde ao que aconteceu com a correção dos erros de presente em vez do pretérito imperfeito: os 15 informantes apenas corrigiram 6 dos 45 erros de presente em vez do pretérito imperfeito. Portanto, além de falhas na correção de 39 erros de presente em vez do pretérito imperfeito, cometeram mais 19 erros de presente em vez do pretérito imperfeito, por exemplo:

- (39) Oração apresentada: * *Na infância **doeu-me** a garganta todos **as** dias.*
Imitações provocada: * *Na infância **doi-me** a garganta todos os dias. (Inf. 3)*
- (40) Oração apresentada: * *Aparentemente ele **pareciam** contente, mas de facto ele estava **tristes**.*
Imitação provocada: * *Aparentemente ele **parece** contente, mas de facto ele estava triste. (Inf. 5)*
- (41) Oração apresentada: * *Eles trabalhavam muito, por isso, **ganhava** mais cinco **dia** de férias.*
Imitação provocada: * *Eles trabalhavam muito, por isso, **ganham** mais cinco dias de férias.(Inf 4)*

Igualmente, entre as 12 orações corretas apresentadas aos 15 informantes, houve 28 erros de presente em vez de imperfeito, como por exemplo:

- (42) Oração apresentada: *Comíamos em casa enquanto não abria o restaurante chinês em Aveiro.*
Imitação provocada: * ***Comemos** em casa enquanto não abria o restaurante chinês em Aveiro. (Inf. 12)*
- (43) Oração apresentada: *Antigamente as pessoas punham o dinheiro no cofre.*
Imitação provocada: * *Antigamente as pessoas **põem** o dinheiro **em** cofre. (Inf.12)*

Por consequência, podemos concluir que os alunos chineses de PL2 têm a tendência de substituir o pretérito perfeito e imperfeito do indicativo pelo presente do indicativo. Além disso, por meio dos dados acima apresentados, também podemos concluir que existe um desequilíbrio em termos de nível de desenvolvimento do conhecimento implícito das estruturas diferentes. Mas o que resultou nisso? Segundo R.Ellis (2006), os fatores que influenciam o nível de dificuldade para a aquisição implícita de

diferentes estruturas gramaticais são: frequência, saliência, valor funcional, regularidade, processabilidade.

A frequência implica a frequência de ocorrência no input. N. Ellis(1996) propôs que, quando a estrutura ocorre mais no input, a aquisição implícita desta estrutura também seria mais fácil que as que não ocorrem frequentemente. Pode-se admitir que a frequência de ocorrência da flexão nominal é mais alta que a da flexão verbal, o que também corresponde aos resultados da TIP. Os participantes corrigiram mais erros da flexão nominal que os da flexão verbal. veja o gráfico seguinte:

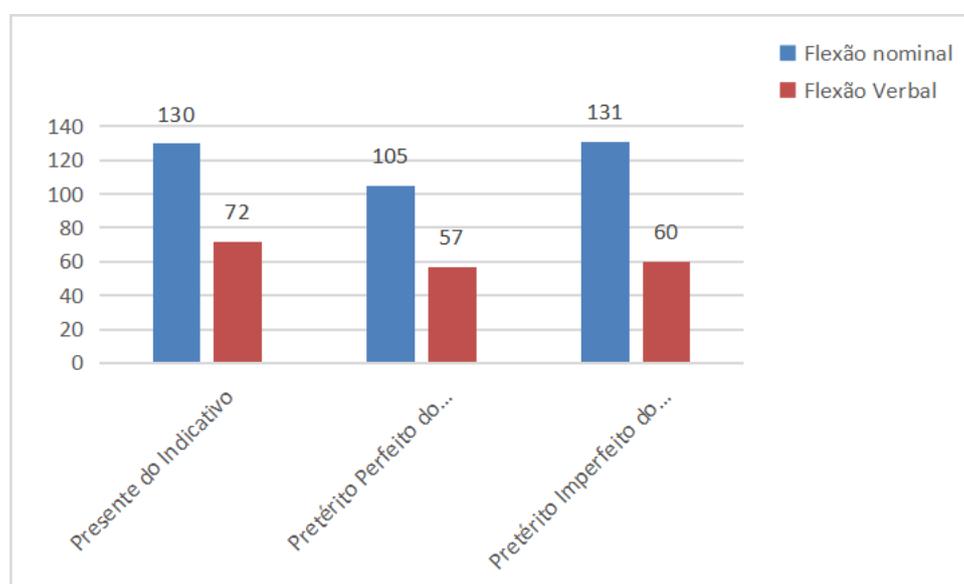


Gráfico 3.15 Comparação dos resultados da flexão verbal de nominal (correção correta)

A regularidade quer dizer que a aquisição da categoria mais regular vai ser mais fácil que a da categoria menos regular. Hulstijn e Graaf (1994) salientaram dois aspetos da regularidade: a) escopo, que indica número de casos abrangidos por uma regra específica; b) confiabilidade, que implica até que ponto uma regra é verdadeira. Por isso, o escopo do morfema de plural “-s” é grande porque o número da maioria dos nomes é realizada pela presença ou ausência do morfema de plural “-s”, pelo que também concluímos que a categoria de número também possui uma alta confiabilidade, pois é aplicável a uma grande percentagem dos substantivos em português. Como foi referido na parte de teoria, a categoria de número é mesmo um

mecanismo de flexão, enquanto a categoria do gênero não é flexão, porque, com exceção dos nomes sexuais, a variação de GEN dos nomes não possui as características de flexão. Portanto, a regularidade da variação do GEN não é tão alta como a da flexão de número. Por conseguinte, neste estudo, o número da correção correta da flexão de número é relativamente mais alto que a da flexão de gênero. Os informantes corrigiram no total 178 erros de flexão de gênero, enquanto corrigiram 188 erros de flexão de número nas orações apresentadas.

As formas gramaticais possuem normalmente o seu valor funcional, pois as formas realizam a função discursiva, semântica ou pragmática, e algumas formas realizam várias funções. Segundo Anderson (1984), as formas que apenas possuem uma única função e que não são redundantes são mais fáceis de adquirir que as formas que possuem várias funções e que são sempre redundantes. Neste estudo, as 72 orações espalhadas nos três tempos do indicativo são: o presente, o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito. O presente é usado para descrever um hábito ou uma ação que ocorre no momento em que se fala, e também para fazer afirmações consideradas incontestáveis ou que não dependem de um tempo específico, assim como para falar do futuro. Possui, portanto, funções múltiplas. O pretérito perfeito descreve um ato concluído no passado, enquanto o pretérito imperfeito é utilizado para falar de um hábito ou acontecimento que ocorria com frequência no passado, indicar continuidade de um acontecimento em relação a outro e para demonstrar que era presente no momento do passado descrito. Assim, podemos concluir que o pretérito perfeito é que possui uma função semântica mais simples que os outros dois envolvidos neste estudo e que seria mais fácil de adquirir em relação aos outros dois tempos. Nesta TIP, os informantes corrigiram mais erros de tempo do pretérito perfeito, revelando uma grande diferença em comparação com os outros dois tempos. A tabela seguinte demonstra o resultado da correção correta dos erros de tempo neste estudo:

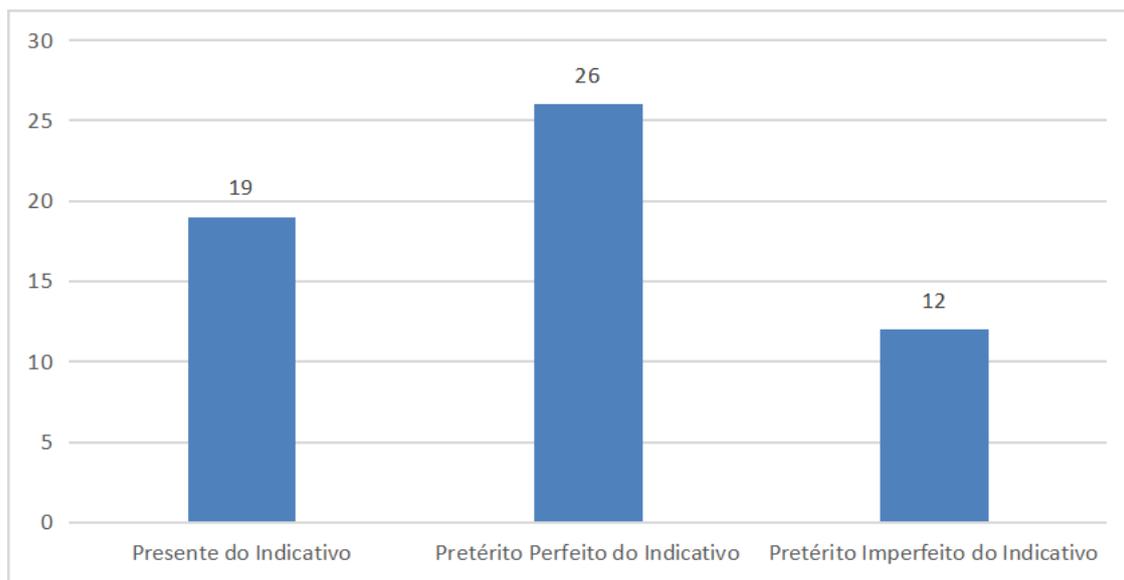


Gráfico 3.16 Número de correções corretas dos erros de tempo

3.7.2 Análise comparada entre a língua chinesa e a língua portuguesa

A língua chinesa é uma língua muito diferente da língua portuguesa. De acordo com Humboldt (1767-1835), o português é da linguagem flexional, enquanto a língua chinesa é da linguagem analítica. A língua portuguesa tem as concordâncias nominal e verbal, ou seja, as flexões morfológicas. No entanto, a língua chinesa não funciona assim. E.Nida (1982) afirmou que a maior diferença entre o chinês e o inglês é o contraste entre o hipotaxe e o parataxe, o hipotaxe refere-se à realização da conexão das palavras ou frase sob a ajuda de formas de linguagem (incluindo vocabulário e formulários), enquanto o parataxe quer dizer um método de construção de língua que não depende das formas de língua, a realização da conexão depende dos meios lexicais ou da relação lógica implicada em sentenças. Portanto, o português é uma língua com mais hipotaxe enquanto a língua chinesa é uma língua com mais parataxe (Yu, 2011). A língua chinesa foca-se mais no significado das palavras em vez da forma. O significado prevalece à forma. No aspeto cognitivo, os alunos chineses prestam mais atenção ao significado, ou seja, aquilo que transmite alguma ideia concreta, enquanto aquilo que não funciona como palavras com significados concretos como as preposições, os pronomes relativos, a flexão morfológica e os artigos são frequentemente omitidos na produção dos alunos chineses (Zhang, 2010).

Portanto, no caso da flexão nominal, considerando-se que o masculino é a forma geral e não marcada ou de desinência (\emptyset), o que coincide com a inexistência de flexão morfológica em Chinês. Os participantes corrigiriam mais erros de feminino em vez de masculino que os erros de masculino em vez de feminino.

Chinês:

(44) *Pedro shi laoshi.*

(O Pedro) (é) (professor).

(45) *Ana shi laoshi.*

(A Ana) (é) (professora)

(46) *Pedro hen pingjing.*

(O Pedro) (muito) (tranquilo).

(47) *Ana hen pingjing.*

(A Ana) (muito) (tranquila)

Igualmente, tendo em conta que, no singular, não é acrescentado nenhum sufixo a este valor de número e é marcado por \emptyset e assumido por defeito, isso explica que os participantes corrigiriam mais erros plural em vez de singular que os erros de singular em vez de plural.

Chinês:

(48) *zheli you yi ben shu.*

(Aqui) (há) (um) (quantificador) (livro)

(49) *zheli you liang ben shu.*

(Aqui) (há) (dois) (quantificador) (livros)

(50) *Ana hen kaixin.*

(Ana) (muito) (alegre).

(51) *Pedro he Ana hen kaixin.*
(O Pedro) (e) (A Ana) (muito) (alegres)

No caso da concordância em número pessoal no âmbito da flexão verbal, vê-se frequentemente a tendência de substituir a terceira pessoa singular por terceira pessoa plural, mesmo que o sujeito esteja no plural. Essa tendência tem a ver com transferência negativa da língua materna dos alunos chineses. A língua chinesa é isolante, ou seja, é uma língua sem flexões morfológicas, e as relações entre as palavras mostram-se por meio da sequência das palavras e das palavras funcionais. Portanto, não se verificam flexões de palavras nem da sintaxe. Pelo contrário, a língua portuguesa é uma língua em que ocorrem flexões morfológicas, que implicam as relações entre as palavras existentes numa oração. Portanto, os alunos chineses ignoram frequentemente a flexão morfológica.

Chinês:

(52) *Wo qu xuexiao.*
(Eu) (vou) (escola).

(53) *Ni qu xuexiao.*
(Tu) (vais) (escola).

(54) *Ta qu xuexiao.*
(Ele/Ela) (vai) (escola).

(55) *Women qu xuexiao.*
(Nós) (vamos) (escola).

(56) *Tamen qu xuexiao.*
(Eles) (vai) (escola).

Quanto à concordância temporal, há uma tendência de substituir o pretérito perfeito ou imperfeito do indicativo pelo presente do indicativo. A frequência no uso do presente do indicativo é relativamente alta em comparação com os outros tempos. Além disso, o uso mais correto do tempo presente do indicativo provavelmente tem a ver com a tendência de evitar o uso do pretérito perfeito ou imperfeito do indicativo, mas isso precisaria de um estudo mais profundo. Os alunos chineses têm a consciência do tempo, mas na prática não conseguem conjugar os verbos corretamente conforme o tempo. O desvio na escolha de tempo dos aprendentes chineses tem a ver com o facto de que as duas línguas possuem dois sistemas de tempo bastante diferentes. Em português, o tempo revela-se por meio dos sufixos diferentes, enquanto em chinês, não se verifica a flexão do tempo nos verbos, pois o tempo de uma oração demonstra-se por meio do advérbio temporal, palavras auxiliares ou as “palavras de tempo”, que transmitem a ideia de tempo. Portanto, para os alunos chineses, evitar o efeito de transferência negativa da língua materna na expressão do tempo é difícil, o que também explica porque existe uma tendência para o uso do presente do indicativo.

Chinês:

(57) *Wo qu xuexiao.*

(Eu) (vou) (escola).

(58) *Wo qu guo xuexiao le.*

(Eu) (fui) (palavra auxiliar) (escola) (palavra auxiliar).

(59) *Qunian, wo changchang qu xuexiao.*

(No ano passado) (eu) (frequentemente) (ia) (escola).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem de uma segunda língua, na China, realiza-se globalmente sob a influência de processos de interface-forte, ou seja, fazer exercícios é a maneira mais frequente para os aprendentes transformarem as regras gramaticais explícitas em conhecimento implícito. No entanto, o processo da aquisição da L1 difere da L2, e o conhecimento implícito sobre as estruturas gramaticais também interfere na aquisição da L2. Assim, na produção linguística dos aprendentes de PL2 encontra-se inevitavelmente transferência da língua materna. Embora as reformas do ensino superior chegaram a exigir que o ensino de línguas estrangeiras tivesse como objetivo formar as competências tanto em produção oral e escrita e como em compreensão oral e escrita, na prática, o ensino de línguas na China continua a prestar mais atenção às instruções gramaticais e à análise do léxico e estrutura, ignorando a capacidade de utilizar a língua em situações de comunicação encontradas na vida real. Os conhecimentos teóricos e gramaticais continuam sendo uma percentagem elevada nas atividades didáticas, assim como o professor, os materiais didáticos e as instruções formais continuam a desempenhar o papel principal na aprendizagem dos alunos. Portanto, como mostra a análise de dados deste trabalho, os informantes demonstraram défices de desenvolvimento de conhecimento implícito, porque se dedicam principalmente à aprendizagem da gramática, ao léxico e à estrutura.

Perante isso, realizámos este trabalho que analisou o conhecimento explícito e implícito dos 8 tipos de erros no âmbito da flexão nominal e verbal dos alunos chineses por meio de dois testes: 1) uma TIP (*Elicited Imitation Task*), que tende a corresponder a um teste do conhecimento implícito ; 2) uma TJG, que testa mais o conhecimento explícito dos alunos. Deste modo, procedeu-se à análise dos dados coletados nos dois testes, feitos por 15 aprendentes tardios de nível de proficiência avançada de português.

No primeiro capítulo, fez-se uma revisão dos conceitos fundamentais da aquisição da L2, principalmente o processo de aquisição de uma L2, por meio do qual foram

abordados o processo de aquisição do conhecimento explícito e implícito e as maneiras práticas para a medição do conhecimento explícito e implícito na área de investigação da aquisição da L2. Foi, também, feita uma revisão literária sobre a TIP. Depois desta abordagem inicial, pudemos averiguar que a aquisição de uma L2 é um processo em que se forma a sua competência linguística, transferindo o conhecimento explícito para o conhecimento implícito.

Em seguida, no capítulo 2, debruçamo-nos sobre a flexão nominal e a verbal, em português, que são consideradas categorias que suscitam mais dificuldade para os alunos chineses. A abordagem desta parte iniciou-se pela definição da flexão e da derivação com base no trabalho de Mattoso Camara Jr (1994), por meio do qual concluímos que a flexão é caracterizada pela regularidade, obrigatoriedade e existência de concordâncias (além de paradigmas coesos). Portanto, no âmbito da flexão nominal, a variação de GEN em português, com exceção dos substantivos sexuais, não é uma categoria de flexão. Diferente da categoria de GEN, a flexão de número em português é um mecanismo flexional, porque é regular, obrigatório, contempla a concordância e possui um paradigma. A abordagem da flexão verbal partiu da definição do verbo em português e da estrutura do verbo em português, depois dos quais foram revisados os sufixos de pessoa-número e os sufixos de tempo-modo-aspeto, concluindo esta parte pela abordagem da concordância verbal em português.

Por fim, procedeu-se à análise de dados dos dois testes feitos. Na primeira parte, descreveu-se em detalhe as informações dos informantes deste trabalho, através da apresentação dos resultados dum inquérito de historial linguístico que foi criado com base no BLP da Universidade do Texas em Austin. Este questionário refere o historial linguístico, o uso das línguas, a autoavaliação da competência linguística e a motivação/identificação com a língua para se ter uma ideia concreta do perfil dos informantes, o que mostrou que os informantes deste estudo já possuem um bom nível de proficiência, mas também se verificaram algumas diferenças entre os 15 informantes.

Em seguida, através da apresentação dos critérios de criação de orações para a TIP,

foram criadas três tabelas matrizes das 72 orações da TIP. O desenho da TIP levou em conta as sugestões de outros autores (Abney, 1991; Bley-Vromen & Chuadron, 1994; Erlam, 2006, McDade et al., 1982; Miller, 1956). Neste trabalho, os pormenores da realização e da pontuação da TIP baseiam-se principalmente na proposta de Erlam (2006), para testar o conhecimento implícito das flexões verbal e nominal dos alunos chineses. A TIP serviu também para discutir se é útil para revelar conhecimento implícito da flexão nominal/verbal dos alunos.

Os informantes deste estudo repetiram corretamente 72.22% das orações gramaticalmente corretas e corrigiram 51.38% das orações gramaticalmente incorretas, resultado através do qual concluímos que existe correção espontânea. Além disso, existe a substituição de palavras ou locuções sem alteração do significado da oração apresentada, o que mostrou a natureza reconstrutiva da TIP. Um teste de associação Pearson r , que foi calculado com base numa ponderação em uma escala de 1:2:3 dos diferentes tempos verbais, mostrou que existe uma correlação forte entre a capacidade de repetição correta das orações gramaticalmente corretas e a capacidade de correção correta das orações gramaticalmente incorretas.

A comparação com o resultado da TJG demonstrou que existe uma grande diferença entre esta tarefa e a TIP. Concluímos, 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 quebra entre o desenvolvimento do conhecimento implícito e do conhecimento explícito dos informantes. Na nossa opinião, este fenómeno pode ser explicado pelo efeito do sistema de ensino de línguas da China, que obriga os alunos a aprender com objetivo de ter boas notas nos exames, tanto nos focos da aprendizagem como no treinamento das técnicas linguísticas. Existe uma inclinação para treinar o conhecimento explícito em vez de conhecimento implícito, pois os alunos desenvolvem sobretudo conhecimentos explícitos. A abordagem pedagógica tem ignorado os conhecimentos implícitos, nem se quer o uso e transferência efetiva, o que afetou muito a eficiência do ensino.

Em relação à validade da TIP para testar o conhecimento implícito dos informantes,

depois da análise do processo cognitivo dos informantes, percebemos que a maneira de coleta e a análise de dados desta tarefa não consegue mostrar com precisão quais conhecimentos foram envolvidos na repetição, porque na TIP, é possível também recorrer-se ao conhecimento explícito (McLaughlin, 1978).

Para conhecer melhor o processo de aquisição do conhecimento implícito das 8 categorias da flexão verbal e nominal dos informantes, foi efetuada uma análise mais detalhada dos resultados da TIP, por meio do qual concluímos 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. Os alunos chineses têm dificuldades na aquisição do conhecimento implícito da flexão nominal e verbal. O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo em que ocorre uma integração entre a língua segunda e a língua materna, também é um processo em que se forma a sua competência linguística transferindo o conhecimento explícito no conhecimento implícito, cujo uso é automático. Mas, a tal integração e a transferência só se realizam por meio das atividades efetuadas pelos próprios alunos. No entanto, na verdade, a maior parte das atividades da aprendizagem de PL2 dos alunos chineses dificilmente provoca o desenvolvimento de conhecimento implícito, como por exemplo, a apresentação das matérias, a explicação da gramática e leitura com a professora. Os professores não criam cenários reais em que os alunos possam usar a língua portuguesa a resolver um certo problema que se encontra na vida real usando o português. Além disso, os exercícios efetuados são normalmente delimitados nos livros. Por isso, os exercícios feitos nas aulas só permitem aos alunos adquirir conhecimentos explícitos de léxico e gramática, ou a cultura, em vez de transformá-los em “experiências” que se podem usar à vontade.

Além disso, os alunos chineses crescem encaixados num quatinho. As perguntas no exame, em vez de serem abertas a várias interpretações, têm sempre uma resposta que é considerada o padrão. Ninguém expressa a sua opinião e acabam por não estimular o seu pensamento crítico. Os alunos chineses temem cometer erros e expressar as suas próprias visões, porque já tinham sido negados várias vezes. Este fenómeno também

se reflete nas aulas de línguas, ou seja, os alunos não falam e não se expressam, porque têm vergonha de falhar. Por este motivo, os alunos chineses sempre têm as melhores notas nos exames escritos, mas, ao falar a língua, mostram muita dificuldade.

Por isso, um ambiente livre e confortável em que os alunos se sintam livres para se expressar numa língua estrangeira, em que não tenham vergonha de falar e nem de falhar e em que se pode ter orgulho do sucesso e do progresso é extremamente importante. Algo muito importante para os professores de línguas estrangeiras é estimular os alunos a expressarem a sua própria visão e a pensarem por si próprios. Para pensar, precisamos de palavras, “não pensamos sem a língua”. Para desafiar as palavras, precisamos dominar o maior número de vocabulário possível para falar, pensar e transmitir melhor suas ideias, estimulando assim a aquisição da língua e promovendo a capacidade de produção.

Por meio da análise das orações de correção correta e dos erros da flexão nominal e verbal na repetição dos alunos, percebemos, no presente estudo, que existem diferenças em termos de desenvolvimento do conhecimento implícito das 8 categorias abordadas neste trabalho:

1) No caso da flexão nominal:

- a. os informantes desenvolveram um melhor conhecimento implícito do uso dos substantivos masculinos que dos femininos, e uma melhor aquisição do conhecimento implícito no emprego do singular que o do plural;
- b. existe a tendência de substituir o plural pelo singular e de substituir o feminino pelo masculino

2) No caso da flexão verbal:

- a. os informantes demonstraram uma melhor aquisição da conjugação da 3ª singular em comparação com a 3ª do plural e um melhor conhecimento implícito da conjugação de pessoa-número em comparação com a de tempo.
- b. existe a tendência para substituir o pretérito perfeito ou imperfeito do indicativo pelo presente do indicativo porque as duas línguas, o português e

o chinês, possuem dois sistemas de tempo bastante diferentes;

- c. existe a tendência de substituir a terceira pessoa do plural pela terceira pessoa do singular;

Estas diferenças têm a ver com a transferência negativa da língua materna dos informantes chineses, porque a língua chinesa é uma língua sem flexões morfológicas, que se foca mais no significado das palavras do que na forma. Portanto, no aspecto cognitivo, os alunos chineses prestam mais atenção ao significado, resultando assim mais falhas na flexão.

Seguidamente, foi feita uma análise com base na proposta de R. Ellis (2006), que mostra os fatores que influenciam o nível de dificuldade de desenvolvimento de conhecimento implícito de diferentes estruturas gramaticais. Depois desta análise, observámos que:

- a. Por causa da frequência mais elevada de ocorrência no *input*, os informantes adquiriram melhor o conhecimento implícito da flexão nominal que a da flexão verbal;
- b. Os informantes adquiriram melhor o conhecimento implícito da categoria de número do que da categoria do género, porque a regularidade da flexão de número é mais alta que a da variação do GEN;
- c. Devido às diferenças em termos de valor funcional, os informantes deste estudo mostraram diferentes resultados nos três tempos abordados neste trabalho.

Concluída a presente dissertação, resta assinalar que neste trabalho, a maneira de coleta de dados foi a mesma praticada pelos outros autores. Obviamente, teria sido melhor se tivéssemos investigado mais o método de coleta de dados, para melhor análise do conhecimento implícito dos informantes. Por outro lado, espero que os resultados deste trabalho possam ajudar, de forma direta ou indireta, os alunos chineses a melhorarem um pouco o seu conhecimento da flexão nominal e verbal em português, contribuindo para esclarecer quais são os erros típicos que se comete na produção oral e para prestar mais atenção ao que suscita mais dificuldade na aquisição

implícita. Também, espero que este trabalho possa incentivar mais investigações futuras nas áreas da flexão nominal e verbal, em que se verifica uma dificuldade persistente ao longo da aprendizagem por parte dos alunos chineses.

BIBLIOGRAFIA

Anderson, R. (1984). 'The One-to-one Principle of interlanguage construction,' *Language Learning* 34, 77-95.

Baddeley, A., S. Gathercole. & Papagno, C. (1998). 'The phonological loop as a language learning device,' *Psychological Review* 105, 158-173.

Bai, J. L. (2016). 浅析葡语低年级学生常见语法错误及改进方法. 南京: 明日风尚 2016年20期.

Bialystok, E. (1979). Explicit and Implicit Judgements of L2 Grammaticality, *Language Learning* 29, 81-103.

Bialystok, E. (1994). Representation and ways of knowing: Three issues in second language acquisition. In N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Language* (pp. 549-569). San Diego: Academic Press.

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. Web. 20 Jan. 2012. <<https://sites.la.utexas.edu/bilingual/>>.

Bley-Vroman, R. & Chaudron, C. (1994). Elicited imitation as a measure of second-language competence. In E. Tarone, S. Gass, and A. Cohen (Eds): *Research Methodology in Second-language Acquisition* (pp. 245-261), New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Brooks, L. R. & Vokey, J. R. (1991). Abstract analogies and abstracted grammars: A comment on Reber & Mathews *et al. Journal of Experimental Psychology: General*, (120), 316-323.

Bybee, J. & Hopper, P. (Ed.). (2001). *Frequency and the Emergence of Linguistic Structure*. Amsterdam: Benjamins.

Chaudron, C. (1983). Research on metalinguistic judgements: A review of theory, methods and results [J]. *Language Learning* 33, 343-377.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of The Theory of Syntax*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chomsky, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge* [M]. Cambridge: The MIT Press.

Chomsky, N. (2002). *New Horizons in the Study of Language and Mind* [M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Corbett, G. G. (1991). *Gender*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic Dialects and Error Analysis [J]. *International Review of Applied Linguistics* (9)2.

Cunha, C. & Cintra, L. (1985). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Cunha, C. & Cintra, L. (2001). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Cunha, C. & Cintra, L. (2006). *Breve Gramática do Português Contemporâneo*. Viseu: Tipografia Guerra.

DeKeyser, R. M. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspective on learning and practicing second language grammar. In C. J. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom and second language acquisition* (pp. 42-63). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

DeKeyser, R. (2003). Implicit and Explicit Learning in C. Doughty and M. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp.313-49). Oxford: Blackwell.

Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study on SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition* 13, 431-469.

Ellis, N. C. (1993). Rules and instances in foreign language learning: Interactions of explicit and implicit knowledge. *European Journal of Cognitive Psychology* 5, 289-318.

Ellis, N. C. (1996). 'Sequencing in SLA: phonological memory, chunking, and points of order,' *Studies in Second Language Acquisition* 18, 91-126.

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, 143-188.

Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition* 27, 305-352.

Elman, J. L. et al. (1996). *Rethinking Innateness: A Connectionist Perspective on Development*. Cambridge: MIT Press.

Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1990). Instructed Second Language Acquisition: *Learning in the Classroom* [M]. Oxford: Basil Blackwell.

Ellis, R. (1991). Grammaticality judgements and second language acquisition [J]. *Studies in Second Language Acquisition* 13, 161-186.

Ellis, R. (1993). The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly* 27, 91-113.

Ellis, R.(1994). *Implicit and Explicit Language Learning of Language*. London: Academic Press.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2005). 'Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A Psychometric Study [1],' *Studies in Second Language Acquisition* 27/2, 141-172.

Ellis, R. (2006). Modelling learning difficulty and second language proficiency: The differential contributions of implicit and explicit knowledge [J]. *Applied Linguistics* 27(03), 431-463.

Erlam, R. (2006). Elicited imitation as a measure of L2 implicit knowledge: An Empirical Validation Study. *Applied Linguistics* 27/3, 464-491.

Ferreira, T. S. (2011). *Padrões na aquisição/aprendizagem da marcação do género nominal em português como L2*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Gallimore, R. & Tharp, R. (1981). 'The interpretation of elicited imitation in a standardized context,' *Language Learning* 31, 369-392.

Gu, Q. Y. & Hang. L. L. (2011). 中国英语学习者的诱导式模仿研究. *Modern Foreign Languages Quarterly*, vol. 34(3), 263-270.

Hamayan, E., J. Saegert. & Laraudee, P. (1977). 'Elicited imitation in second language learners,' *Language and Speech* 20, 86-97.

Han, Y. & Ellis. R. (1998). Implicit knowledge, explicit knowledge and general language proficiency. *Language Teaching Resarch* 2, 1-23.

Hulstijn, J. H. (2002). Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge [J]. *Second Language Research* 18: 193-223.

Hulstijn, J. H. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 27, 124-140.

Hulstijn, J. & De Graaff, R. (1994). 'Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal,' *AILA Review* 11, 97-112.

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.

John. R. A. (1999). 杨清,张述祖译.认知心理学[M].长春:吉林教育出版社.

Johnstone, T. & Shanks, D. R. (1999). Two mechanisms inartificial learning? Comment on Meulemans and Van der Linden 1997. *Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory, and Cognition* 25, 524-531.

Knowlton, B. J. & Squire, L. R. (1996). Artificial grammar learning depends on implicit acquisition of both abstract and exemplar-specific information. *Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory, and Cognition* 22, 169-181.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition* [M]. New York : Pergamon Press.

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis, Issues and Implications*. London: Longman.

Krashen, S. (1992). Formal grammar instruction: Another educator comments. *TESOL Quarterly* 26, 409-411.

Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures* [M]. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar, vol. 1: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Sanford University Press.

Lenneberg, E. H. (1967). *The Biological Foundation of Language*[M]. New York: John Wiley and Sons.

Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Long, M. H. (2003). Stabilization and Fossilization in Interlanguage Development. In: Doughty, C. J. & Long., M. H. (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 487-535). Malden: Blackwell.

Ma, X. R. (2015). *Concordância verbal na língua portuguesa—Principais problemas para alunos chineses e portugueses*. Aveiro: Universidade de Aveiro

Mateus, M. H. M. et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*, Lisboa: Editorial Caminho.

Câmara Jr., J. M. (1970). *Estrutura da Língua Portuguesa*, Petrópolis: Vozes

Câmara Jr., J. M. (1977). *Dicionário de Linguística e Gramática*, Petrópolis: Vozes.

Câmara Jr., J. M. (1994). *Estrutura da Língua Portuguesa*, 22ª edição, Petrópolis: Vozes.

McDade, H., M. Simpson. & 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.

McGlinchey-Berroth, R. et al. (1993). Semantic processing in the neglected visual field: Evidence from a lexical decision task. *Cognitive Neuropsychology* 10, 79-108.

McLaughlin, B. (1978). The Monitor Model: Some methodological considerations [J]. *Language Learning* 28, 309-332.

Meulemans, T. & Van der Linden, M. (1997). Associative chunk strength in artificial grammar learning. *Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory, and Cognition* 23, 1007-1028.

Michas, I. C. & Berry, D. C. (1994). Implicit and explicit processes in a second-language learning task. *European Journal of Cognitive Psychology* 6, 357-381.

Miller, G. A. (1956). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information[1]. *Psychological Review*. Harvard: Harvard University.

Munnich, E., S. Flynn & Martohardjono, G. (1994). 'Elicited imitation and grammaticality judgment tasks: What they measure and how they relate to each other' in E. Tarone, S. Gass, and A. Cohen (Eds.): *Research Methodology in Second-language Acquisition* (pp. 227-245). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Murphy, G. & Shapiro, A. (1994). 'Forgetting verbatim information in discourse,' *Memory and Cognition* 22, 85-94.

Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *International Reviews of Applied Linguistics* 9, 115-123.

Nida, E. A. (1982). *Translating Meaning*. Guangzhou: English Language Institute

Nichols, J. (1999). *Linguistic Diversity in Space and Time*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Norris, J. M. & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning* 50, 417-528.

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. (1985). *Para Uma Nova Gramática do Português* (pp. 23-27). São Paulo: Atica.

Perini, M. A. (2005). *Gramática Descritiva do Português* (pp. 180-186). São Paulo: Editora Atica.

Penfield, W. & Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton: Princeton University Press.

Peterson, R. & McIntyre, C. (1973). 'The influence of semantic "relatedness" on linguistic integration and retention,' *American Journal of Psychology* 86, 697–706.

Pinker, S. (1994). *The language instinct*. New York: Morrow.

Purpura, J. (2004). *Assessing Grammar*. Oxford: Oxford University.

Wen, Q. F. et al. (2010). *Major Issues in Second Language Acquisition*. Beijing: Foreign Language Teaching And Research Press.

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.

Reber, A. S. (1989). Implicit learning and tacit knowledge. *Journal of Experimental Psychology: General* 118, 219-235.

Reber, A. S. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge: An essay on the cognitive unconscious*. Oxford: Oxford University Press.

Rebuschat, P. (2005) *Implicit and explicit learning of Languages*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Redington, M. & Chater, N. (1996). Transfer in artificial language learning: A reevaluation. *Journal of Experimental Psychology: General* 125, 123-138.

Reed, J. M. & Johnson, P. J. (1998) Implicit learning, methodological issues and evidence of unique characteristics. In M. A. Stadler & P. A. Frensch (Eds.), *Handbook of Implicit Learning* (pp. 261-294). Thousand Oaks: Sage.

Rosa, E. & O'Neill, M. D. (1999). Explicitness, intake, and the issue of awareness, another piece to the puzzle. *Studies in Second Language Acquisition* 21, 511-556.

Sachs, J. (1967). 'Recognition memory for syntactic and semantic aspects of connected discourse,' *Perception and Psychophysics* 2, 437–42.

Saville-Troike, M. (2005). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schwarz, B. D. & Sprouse, R. (1996). L2 cognitive states and the full transfer/full access model [J]. *Second Language Research* 12(1), 7-39.

Scott, M. (1994). 'Auditory memory and perception in younger and older adult second language learners,' *Studies in Second Language Acquisition* 16, 262–81.

Segalowitz, N. (2003). 'Automaticity and second languages. In C. Doughty and M.H. Long (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 382-408). Oxford: Blackwell.

Selinker, L.(1972). *Interlanguage* IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Learning (pp.209-230).

Selinker, L. & Lakshmanan, U. (1993). *Language Transfer and Fossilization: The multiple effects principle*. In: Gass, S. & Selinker, L. (Eds.), *Language Transfer in Language Learning* (pp.197-216). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Selinker, L. & Lamendella, J. (1978). Two Perspectives on Fossilization in IL Learning [J]. *IL Studies Bulletin* 3(2), 143-191.

Shanks D. R & St. John, M. F. (1994). Characteristics of dissociable human learning systems. *Behavioral and Brain Sciences* 17, 367-447.

Sachs, J. (1967). 'Recognition memory for syntactic and semantic aspects of connected discourse,' *Perception and Psychophysics* 2, 437-442.

Segolawitz, N. & Hulstijn, J. (2005). Automaticity and second languages. In J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (pp. 371-388). Oxford: Oxford University Press.

Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognitive and Second Language Instruction*(pp.3-32). Cambridge: Cambridge University Press.

Scott, M. (1994). 'Auditory memory and perception in younger and older adult second language learners,' *Studies in Second Language Acquisition* 16: 262–281.

Shank, D. R. & St. John, M. F. (1994). Characteristics of dissociable human learning systems. *Behavioral and Brain Sciences* 17, 367-447.

St. John, M. F. & Shanks, D. F. (1997). Implicit learning from an information processing standpoint. In D. C. Berry (Ed.), *How Implicit is Implicit Learning?* (pp. 162-194). Oxford: Oxford University Press.

Tânia, F. S. (2011). *Padrões na aquisição/aprendizagem da marcação do género nominal em português como L2*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Tian, Y. (2017). *O uso dos artigos na interlíngua de aprendentes chineses de PLE: contributo para o seu estudo*. Porto: Universidade do Porto

Tipper, S. P. & Cranston, M. (1985). Selective attention and priming: Inhibitory and facilitatory effects of ignored primes. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology: General* 37, 571-590.

Tokowicz, N. & MacWhinney, B. (2005). Implicit and explicit measures of sensitivity to violations in second language grammar [J]. *Studies in Second Language Acquisition* 27, 173-204.

Turk-Browne, N. B., Junge, J. & Scholl, B. J. (2005). The automaticity of visual statistical learning. *Journal of Experimental Psychology, General* 134, 552-564.

VanPatten, B. (1989). 'Can learners attend to form and content while processing input?' *Hispania* 72, 409-17.

Vilela, M. (1973). Considerações sobre o género gramatical. In: *Revista do Porto da Faculdade de Letras da Universidade do Porto* (pp. 139-150), vol. I. Porto: Série de Filologia.

Villalva, A. (1994). *Estruturas morfológicas. Unidades e Hierarquias nas Palavras do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vokey, J. R. & Brooks, L. R. (1992). Salience of item knowledge in learning artificial grammar. *Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory, and Cognition* 18, 328-344.

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

Yu, X. (2011). *Tradução Português-Chinês Teoria e Prática*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Zhang, J. (2010). Aquisição do sistema de artigos por aprendentes chineses de Português L2. In Marçalo, M. J., & al. (orgs.) *Actas do II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas* (pp. 28-55). Évora: Universidade de Évora

Wen, Q. F. et al. (2010). *Major Issues in Second Language Acquisition*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Sítios consultados na Internet

Morfologia, Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em 24. 02. 2019, em <http://www.doc88.com/p-9939760439408.html>.

Explicit learning and implicit learning. Disponível em 24, 02, 2019, em <https://wenku.baidu.com/view/395e7f45e87101f69e31955b#1>.