

ANÁLISE DE ERROS NAS TAREFAS ESCRITAS POR PARTE DOS APRENDENTES CHINESES DE PLE DO NÍVEL INTERMÉDIO: O CASO DO INSTITUTO SUPERIOR DE NEGÓCIOS DO SUL DA CHINA

Qiuhua LU¹

RESUMO: Os erros desempenham um papel significativo na aprendizagem de uma língua estrangeira, tendo em conta as disparidades linguísticas entre a língua portuguesa e a chinesa. Contudo, a análise dos erros dos aprendentes chineses de PLE constitui ainda um domínio por enriquecer em termos académicos. O presente trabalho objetiva adquirir dados específicos, por meios da pesquisa quantitativa, sobre a tipologia dos erros comuns cometidos nas tarefas escritas por parte dos estudantes chineses, com base na classificação proposta por Fortes, procurando abordar os motivos aí escondidos de alguns tipos de erros, em prol da promoção das atividades didáticas e da elaboração dos materiais orientados para os aprendentes chineses.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de Erros. Erro. Interlíngua. Aprendentes chineses.

ANALYSIS OF ERRORS IN WRITTEN TASKS BY CHINESE LEARNERS OF PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE IN INTERMEDIATE LEVEL: THE CASE OF SOUTH CHINA BUSINESS COLLEGE

ABSTRACT: Errors play a significant role in foreign language learning, given the linguistic disparities between Portuguese and Chinese. However, the analysis of errors of Chinese learners of Portuguese as a foreign language is still an area to be enriched in academic areas. This paper aims to acquire specific data, through quantitative research, about the typology of common errors made in written tasks by Chinese learners, based on the classification proposed by Fortes, in order to address the hidden reasons for some types of errors, for the promotion

¹ Mestre em Português como LE/L2 pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL) e doutoranda em Português como LE/L2 pela FLUL. É professora do Departamento de Português do Instituto Superior de Negócios do Sul da Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão da China. Endereço eletrónico: <laurinda.lu@foxmail.com >.

of didactic activities and the development of materials targeted at Chinese learners.

KEY-WORDS: Error Analysis. Error. Interlanguage. Chinese learners.

INTRODUÇÃO

Dados os sistemas linguísticos distintos da língua portuguesa e da chinesa, em comparação com os aprendentes europeus de PLE, os homólogos chineses enfrentam maiores dificuldades na aquisição e aplicação da gramática portuguesa. Esse fato merece ser analisado para se localizarem os aspetos em que se percebem menor inconsistência no uso, para que se identifique a melhor forma de orientar a aprendizagem e inspirar o ensino de PLE na China.

O surgimento dos estudos no âmbito da Análise de Erros concentrou-se no século XX (CORDER, 1967, 1971, 1975, 1981), com a publicação de uma quantidade reduzida das novas investigações na última década, o que não ocorreu com as pesquisas em torno dos aprendentes chineses de PLE. Sendo assim, considera-se necessário levar a cabo uma pesquisa para classificar os erros cometidos e analisar os respectivos motivos, de modo que a organização curricular e o conteúdo didático dos cursos de português na China correspondam ainda mais às necessidades reais dos seus aprendentes.

Para atingir esses objetivos, a análise será procedida em torno das duas perguntas seguintes: 1. Quais são os tipos dos erros comuns cometidos nas tarefas escritas? 2. O que resulta no cometimento desses tipos de erros?

O presente trabalho divide-se em duas partes, sendo a primeira dedicada ao enquadramento teórico, em que se abordam detalhadamente

as definições do “erro” e da “interlíngua” e a Análise de Erros, bem como as classificações dos erros. A segunda parte, com base nos cinco procedimentos propostos por Corder (1976), debruça-se sobre a realização de uma análise de erros, mais especificamente, sobre os erros detetados nas tarefas escritas que os estudantes universitários do nível intermédio produzem.

Para responder às referidas perguntas, serão classificados os erros surgentes em termos linguísticos, calculadas as ocorrências dos diferentes tipos dos erros cometidos e analisados os possíveis motivos por alguns erros comuns, na expectativa de que o resultado eventual possa servir como uma referência para a promoção das atividades didáticas, assim como a conceção e possíveis modificações nos materiais didáticos orientados para aprendentes chineses.

DEFINIÇÃO DO “ERRO”

Antes de explorar o mundo da Análise de Erros, é importante abordar uma definição ao termo “erro”, para delinear o âmbito da pesquisa. James (1998, p. 1) refere-se aos erros da língua por “*an unsuccessful bit of language*”. Nas perspetivas de Wills (2009), os erros são o resultado da tentativa dos aprendentes de converter o seu uso linguístico no uso comunicativo.

Corder (1967), no seu trabalho de renome na área, *The Significance of Learner's Errors*, sublinha que os erros cometidos pelos aprendentes refletem o seu conhecimento da língua segunda e representa a discrepância entre a competência transitória dos aprendentes e a língua-alvo, não devendo ser vistos apenas como um produto de aprendizagem imperfeita. Tratam-se também de indicações da tentativa de compreender

algum sistema por parte do/a aprendente, ou seja, de impor regularidade à língua a que o/a aprendente está exposto. Como tal, são a prova de um sistema subjacente governado por regras.

Para além do referido, no trabalho de Fortes (2002), foi citada a definição típica do erro, a saber, um “desvio da língua-alvo”, a qual, de facto, se mostra duvidosa.

A primeira dúvida surge ao determinar qual variedade da língua-alvo deve servir como norma para definir “desvio”. De forma geral, adota-se a linguagem escrita padrão como as normas, sobretudo quando as investigações se focam nos aprendentes em salas de aula, o que, todavia, não é adequado para aquelas que têm como objetivo analisar a produção oral dos aprendentes (FORTES, 2002). No caso da língua portuguesa, a existência da variedade europeia e a brasileira também dificulta a definição dos desvios, tendo em vista as diferenças lexicais e sintáticas, uma vez que os aprendentes que têm português como língua estrangeira (LE) / língua segunda (L2) podem estar expostos às duas variedades durante a sua aprendizagem, levando ao uso misturado em termos lexicais e/ou sintáticos na sua produção.

A respeito da questão das variedades da língua, a definição que Lennon (1991) propõe pode prestar alguns esclarecimentos, em que os erros são considerados como uma forma linguística ou combinação de formas que, no mesmo contexto e sob condições de produção semelhantes, não seriam produzidas pelos falantes nativos dessa língua. Tal definição, segundo Fortes (2002), leva em conta a exposição às diversas variedades linguísticas que diferem do dialeto padrão por parte dos aprendentes, não privilegiando nenhuma variedade da língua-alvo como normas para determinar os “desvios” produzidos pelos aprendentes.

Em adição ao referido, a diferença entre “erro” e “falha”, que Corder (1967) propôs, também torna essa definição típica menos fundamentada. O erro, ou erro de competência, na distinção de Corder (1967), revela a falta do conhecimento da língua por parte dos aprendentes, com um carácter sistemático, a partir do qual se pode reconstruir o conhecimento da língua dos aprendentes até à data. A falha, por sua vez, não é considerada sistemática, visto que esta se deve a lapsos de memória, estados físicos como cansaço e condições psicológicas. É descrita também como erro de desempenho (*performance*), pois se trata da falha de desempenho linguístico, que não equivale o defeito do conhecimento linguístico do falante (CORDER, 1967).

Tal diferença foi ainda realçada no Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 214), em que se definem os erros como resultados de uma ‘interlíngua’, constituindo “[...] uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo [...]”, bem como “[...] o produto transitório do desenvolvimento de uma interlíngua.”. Ao cometer um erro, o desempenho do/a aprendente se encontra em consonância com a sua competência, que desenvolveu “[...] características diferentes das normas da L2.”. As falhas, por outro lado, surgem no desempenho, quando o utilizador/aprendente, até o falante nativo, não consegue aplicar as suas competências de forma correta.

Com base no que foi abordado anteriormente, pode-se chegar à conclusão de que nem todos os “desvios” podem ser designados como “erros”. Neste caso, tendo em conta que o presente trabalho se foca nos trabalhos escritos por parte dos aprendentes chineses de PLE, adota-se a definição de Lennon (1991) para designar o termo “erro” utilizado no presente trabalho.

DEFINIÇÃO DA “INTERLÍNGUA”

Dadas as ocorrências do termo “interlíngua” no presente trabalho, seria benéfico explorar também a sua definição, no sentido de tornar o enquadramento teórico mais explícito.

No Dicionário Priberam (n. d.), o verbete do lema “interlíngua” abrange duas definições, nomeadamente, i) “[...] língua criada artificialmente para comunicação internacional.”; ii) “[...] estágio intermediário na aprendizagem ou na utilização de uma segunda língua, ou de uma língua estrangeira, em que um falante não nativo ainda não domina totalmente a língua-alvo e tem muitas interferências da língua materna.”.

Selinker (1972), académico que propôs a denominação do termo em causa, define-o como uma versão de uma LE falada pelos seus aprendentes, em vez dos falantes nativos dessa língua, o qual enfatiza o estágio estruturalmente intermediário do sistema linguístico dos aprendentes entre a sua LM e a língua-alvo. Nas perspetivas de Corder (1981), a interlíngua constitui o dialeto idiossincrático dos aprendentes da L2, implicando que é um dialeto cujas regras compartilham as características dos dois dialetos sociais de línguas, quer estas próprias línguas partilhem regras ou não. Por outras palavras, a interlíngua implica que as escolhas linguísticas que os aprendentes produzem refletem as características sistemáticas tanto da língua-alvo, como das línguas que estes dominam, mais provavelmente, da sua LM (CORDER, 1981).

Richards e Schmidt (2010), na sua obra *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, descrevem o termo como o tipo da língua produzida pelos aprendentes da L2 e LE no decurso da

aprendizagem da língua. É denominado como “interlíngua” pelo facto de que a língua que o/a aprendente produz difere tanto da LM como da língua-alvo. Como o presente trabalho se centra na análise dos erros cometidos pelos aprendentes, adota-se a definição de Richards e Schmidt (2010) para facilitar as posteriores discussões.

ANÁLISE DE ERROS

Com a definição do “erro” esclarecida, seria pertinente avançar no domínio da Análise de Erros, que se desenvolveu a partir dos anos 60 à luz da Análise Contrastiva (AC), proposta por Lado (1957), que reconhece que a AC pode identificar os domínios de uma certa língua em que os falantes nativos da outra língua se sentem dificuldades, através da comparação sistemática em termos fonológicos, morfológicos, sintático e até culturais. Quanto maiores forem as diferenças entre as duas línguas, maiores serão as dificuldades esperadas. Para Dulay, Burt e Krashen (1981), a AC tomou a posição de que a LM do/a aprendente “interfere” com a sua aquisição de uma L2, e que, por conseguinte, constitui o principal obstáculo ao bom domínio da nova língua.

Com o passar do tempo, as desvantagens de tal abordagem foram-se tornando evidentes. Por um lado, a AC presta atenção apenas à língua materna (LM) do/a aprendente e à língua-alvo aprendida (FORTES, 2002), por outro, foi utilizada para a previsão de erros na prática, pressupondo a equivalência entre o erro e a dificuldade. Isto pode não ser necessariamente verdade, uma vez que a dificuldade linguística é um conceito psicolinguístico, enquanto que o erro constitui um produto linguístico. Os aprendentes podem concentrar-se nos aspetos da língua em que se sentem maiores dificuldades por forma a evitar cometer erros,

errando possivelmente nos elementos que consideram menos difíceis (LENNON, 1991). E ainda, a AC atribui os erros exclusive ao impacto da LM, o que se provou impreciso por alguns estudos posteriores (SCHACHTER, 1974; ZOBL, 1980), levando, assim, ao nascimento da Análise de Erros (AE), para preencher as lacunas da AC.

A AE, tal como a denominação indica, é definida na obra lexicográfica no domínio da Linguística Aplicada de Richards & Schmidt (2010) como o estudo e análise dos erros cometidos pelos aprendentes da L2, que visa demonstrar o facto de que muitos erros cometidos não se devem à LM dos aprendentes, mas sim refletem a estratégias de aprendizagem universal. James (1981), com base na sua definição sobre o “erro”, considera a AE como o processo de determinação da incidência, natureza, causas e consequências de uma linguagem malsucedida. Nas perspetivas de Gass e Selinker (2008), trata-se de um tipo de análise linguística que se foca nos erros que os aprendentes cometem. Ao contrário da AC, que se dedica à comparação entre os erros cometidos e a LM, na AE esta é feita com a língua-alvo.

No que diz respeito aos objetivos da AE, Fortes (2002, n. p.) afirma que a AE se destina a explorar o “[...] papel desempenhado pelos erros no processo de aquisição tanto de uma L2 como de uma LE.”. Ao invés da AC, a AE disponibiliza uma abordagem para a investigação da interlíngua dos aprendentes, criando um início ideal para o estudo de aquisição de L2. De acordo com Richards e Schmidt (2010), a AE visa identificar estratégias que os aprendentes adotam na aprendizagem da língua, tentar identificar as causas dos erros cometidos pelos mesmos e obter informações acerca das dificuldades comuns na sua aprendizagem, em prol do

desenvolvimento do ensino ou da elaboração dos materiais para fins didáticos.

Segundo Corder (1967), os erros cometidos pelos aprendentes são de grande significado em torno dos três aspetos. Em primeiro lugar, os erros dão a conhecer a professores o que os aprendentes já aprenderam, refletindo o papel tradicional da AE; secundamente, estes demonstram a investigadores as provas do processo da aquisição da língua, bem como as estratégias que os aprendentes adotam na sua aprendizagem, áreas de grande interesse para os investigadores da L2, uma vez que os ajudam no esclarecimento do terceiro aspeto: para os aprendentes, os erros são indispensáveis, servindo como um instrumento para verificar as suas hipóteses sobre a língua que aprendem, o que representa mesmo o processo de aquisição da L2.

CLASSIFICAÇÃO DE ERROS

Quando se leva a cabo pesquisas de AE, é de importância classificar a tipologia dos erros existentes nos testes, para proceder a uma análise de forma mais científica. Burt e Kiparsky (1974, *apud* LENNON, 1991), no seu trabalho em torno da produção escrita da L2, apresentam a distinção entre os erros globais e os locais. Os primeiros designam-se àqueles que violam regras que afetam a estrutura global de um enunciado, as relações entre as orações componentes; ou as relações entre os principais componentes numa oração simples. Os erros locais, por sua vez, causam problemas num determinado componente, ou numa oração de uma frase complexa. É de esclarecer que são ambas noções relativas, pois algo que é global numa frase pode adquirir um carácter local quando essa frase está embutida em outra que engloba mais componentes.

As maiores barreiras da comunicação resultam de erros globais, tipicamente envolvendo conectores, coerência dos tempos verbais entre as orações, estrutura paralela em orações coordenativas reduzidas, e distinções entre construções de orações relativas e coordenativas (BURT; KIPARSKY, 1974, *apud* LENNON, 1991). Os erros locais, por outro lado, não costumam dificultar a comunicação, incluindo erros no uso do artigo, os em inflexões de substantivo e verbos, entre outros (DULAYB; BURT; KRASHEN, 1982).

Com base nas definições, Burt e Kiparsky (1974, *apud* DULAY ET AL., 1982, p. 192-193), apontam que a distinção entre os erros globais e os locais parece ser os critérios mais difundidos para determinar a importância comunicativa dos erros. Ou seja, os aprendentes devem controlar a gramática global para que sejam melhor entendidos, ao passo que o descontrole da gramática local não irá impedir os falantes de SE comunicar eficazmente com outros. Afinal de contas, a gramática local ajuda os aprendentes a tentar atingir a fluência nativa, enquanto a global garante uma comunicação bem-sucedida.

No que diz respeito à classificação de erros, Corder (1971) apresenta uma outra distinção, salientando que o âmbito da análise de erros deve ser expandido para incluir não só os erros de superfície (*overt*), mas também os subjacentes (*covert*). Os primeiros referem-se àqueles com desvios explicitamente expressos na forma superficial do enunciado. Os erros subjacentes, por seu turno, envolvem linguagem bem formada que era semântica ou estilisticamente inadequada, como acontece no exemplo que Corder (1971) apresenta, quando um falante nativo de alemão disse, “*You mustn’t take off your hat,*” o sentido que ele pretendia transmitir era, de facto, “*You don’t have to take off your hat.*”

Richards e Schmidt (2010), na sua obra lexicográfica no âmbito da Linguística Aplicada, apresentam outra classificação dos erros, a saber, os erros interlinguísticos e os intralinguísticos, dois aspetos que dizem respeito à influência negativa da LM dos aprendentes e da língua-alvo, respetivamente. O primeiro termo designa-se àqueles que resultam da transferência linguística, um fenómeno causado pela LM dos aprendentes, em que os aprendentes tendem a aplicar os seus conhecimentos linguísticos da LM em algumas características linguísticas da língua-alvo. Um exemplo citado na obra para ilustrar o efeito negativo da LM é o enunciado incorreto em francês, *Elle regarde les* (“*She sees them.*”), produzido conforme a ordem sintática do inglês, enquanto um enunciado correto em francês deve ser “*Elle les regarde*” (“*She them sees*”, traduzido literalmente para inglês). Segundo Corder (1981, p. 24), tais erros ocorrem quando os hábitos (padrões, sistemas ou regras) dos aprendentes interferem ou impedem-nos, em certa medida, de adquirir os padrões e regras da L2.

O homólogo intralinguístico, pelo contrário, surgiu devido a uma aprendizagem defeituosa ou parcial da língua-alvo (RICHARDS & SCHMIDT, 2010, p. 294), por exemplo, a produção do enunciado “*He is comes*” baseia-se na mistura das estruturas sintáticas em inglês como “*He is coming*” e “*He comes*”. Richards (2015) afirma que os erros intralinguísticos refletem a generalização baseada na exposição parcial à língua-alvo, em vez da estrutura da LM.

METODOLOGIA

Para orientar a realização das pesquisas no âmbito da AE, Corder (1974, *apud* FORTES, 2002) elaborou os procedimentos da análise em

cinco etapas: i) recolha dos dados; ii) identificação dos erros; iii) descrição dos erros; iv) explicação dos erros; v) avaliação dos erros. O presente capítulo estrutura-se com base nas referidas cinco etapas.

RECOLHA DOS DADOS

Fortes (2002), no seu trabalho, enumerou três tipos de recolha de dados, a saber, a amostra massiva, a amostra específica e a amostra incidental, as quais variam conforme a quantidade das amostras recolhidas. Essa primeira dedica-se à recolha das amostras acerca do uso de língua, produzidas por um grande número de aprendentes, com vista à obtenção de uma lista abrangente dos erros representativos de um grupo ou comunidade. A amostra específica, por seu turno, abrange as amostras do mesmo domínio de uma quantidade limitada de aprendentes. Por último, a abordagem incidental envolve a amostra de um único/a aprendente.

Para além do tamanho das amostras, deve-se prestar atenção também aos métodos da recolha de amostra no âmbito da AE. Corder (1981) apontou que um aprendente da língua, com efeito, não produz de forma espontânea muitos dados que podem ser analisados nos estudos académicos. Em vista disso, o autor sugere que se recorra à eliciação para proceder à investigação, adotada em duas formas, a saber, a eliciação clínica e a experimental. A primeira costuma ser utilizada nas investigações sem hipóteses bem-formadas e que necessitam dos dados preliminares para marcar o início, analisando quaisquer dados obtidos dos aprendentes nos contextos curricular e extracurricular. A eliciação experimental, pelo contrário, envolve um processo bem controlado, em que o investigador tenta verificar as hipóteses propostas sobre o sistema

linguístico que descreve através dos procedimentos de eliciação específicos.

A respeito das abordagens da recolha de dados, Fortes (2002) acentua ainda a necessidade de determinar a diferença entre a recolha longitudinal e a transversal. A primeira proporciona informações em torno do processo de aquisição da L2 que os aprendentes experimentam, envolvendo um número limitado de participantes durante um prazo prolongado. A recolha transversal consiste na investigação de um grande número de participantes, com vista à “generalização (ou não) dos processos observados” (FORTES, 2002, p. 3), sendo a abordagem mais utilizada no âmbito da AE².

Os dados a ser analisados no presente trabalho foram recolhidos entre março e junho de 2022, na turma do 2º ano do Curso de Licenciatura de Português, ministrado no Instituto de Negócios do Sul da Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão da China. A turma é composta por 32 alunos chineses³, que se encontravam nos níveis intermédios, maioritariamente no nível B1. Estavam expostos à variedade europeia da língua portuguesa durante os dois anos de aprendizagem, dado que todas as professoras do Curso são falantes da variedade europeia, tanto da LE ou L2 quanto da LM.

Durante o semestre, a autora ministrava a disciplina “Português Básico IV⁴”, com tarefas escritas distribuídas semanalmente, incluindo os

2 Para os exemplos dos referidos três exercícios, refira-se aos Anexo I, II e III, respetivamente.

3 A maioria dos alunos participantes é de sexo feminino (90,6%) e tem o cantonês como o dialeto materno. Por limites da dimensão do trabalho, não se levará em conta as variáveis do género e do dialeto materno na análise.

4 No Curso de Licenciatura de Português da referida Universidade, a série das disciplinas “Português Básico” reúne as principais disciplinas obrigatórias nos primeiros dois anos, ocupando mais créditos entre todas as suas homólogas. Envolvem o treino de todas as

exercícios de construção de frases a partir de um dado lema, os de tradução chinês-português, as redações com tema livre, na extensão mínima de 100 palavras.

Para atingir um resultado mais abrangente, adota-se uma amostra massiva na recolha de dados, sendo selecionados os três tipos de trabalhos referidos para cada aluno, contando com um total de 96 amostras. Aliás, a recolha dos dados no presente trabalho corresponde à eliciação clínica e recolha transversal, pois abrange trabalhos produzidos de diversas naturezas. Para o exercício de construção de frases, pediu-se aos alunos que construíssem frases a partir dos dados lemas, sendo todos palavras que tinham acabado de aprender na sala de aula, a saber, “entusiasmo”, “conhecimento”, “conhecer”, “pesar”, “preocupar-se” e “preocupado”. A respeito dos exercícios da tradução chinês-português, os alunos precisaram de utilizar locuções ou estruturas específicas para traduzir as frases chinesas para português, incluindo “um por um”, “não... nem”, “tal e qual”, “pé ante pé”, “igual a” e “a cores”. Quanto às redações com tema livre recolhidas, são em geral textos narrativos e descritivos, em que se contaram os acontecimentos durante a semana ou se descreveu uma pessoa, um filme ou uma cidade.

IDENTIFICAÇÃO DOS ERROS

A identificação dos erros, segundo Corder (1981), é realizada através da comparação dos enunciados originais aos enunciados reconstruídos, ou seja, os investigadores tentam corrigir os enunciados conforme o sentido pretendido pelos aprendentes. Tal reconstrução, que

competências linguísticas, apesar do seu foco inevitável na gramática, na leitura e na produção escrita.

pode ser considerada como um processo de tradução dos enunciados produzidos por aprendentes para a língua-alvo, baseia-se na interpretação dos investigadores sobre o que os aprendentes desejam transmitir. Assim sendo, a interpretação desempenha um papel essencial na metodologia da AE, afetando significativamente o resultado da análise.

Em vista disso, Corder (1981) apresentou três formas de interpretação, a saber, a interpretação autoritária, a normal e a plausível. A interpretação autoritária aplica-se aos casos em que os investigadores podem consultar os aprendentes sobre o que pretendem expressar na sua LM, traduzindo os seus enunciados para a língua-alvo. Trata-se de uma forma autoritária, pois esta permite aos investigadores uma reconstrução autoritária dos enunciados originais dos aprendentes, a qual pode ser realizada através das entrevistas face-a-face e até de questionários.

Em caso da indisponibilidade dos aprendentes para a consulta, pode-se optar pela interpretação normal, que atribui o significado ao enunciado conforme as regras da língua-alvo, ou pela abordagem plausível dos enunciados à luz das formas, nos contextos linguísticos e situacionais em que os mesmos foram produzidos, até no que os investigadores, como professores, sabem sobre os aprendentes e no seu conhecimento da língua-alvo. Trata-se essa última de uma questão de previsão (embora esta acabe por ser correta na maioria dos casos), visto que os investigadores, em particular aqueles que não partilham a mesma LM com os aprendentes, podem ter dificuldades de interpretar os enunciados que se apresentam incorretos formalmente, mesmo tendo o contexto ou a situação como referência (CORDER, 1981).

Perante a inviabilidade de consultar os participantes em torno dos erros cometidos nas referidas tarefas, recorre-se no presente trabalho à

interpretação normal e plausível para a identificação dos erros, tendo em conta que os trabalhos são recolhidos ao longo dos quatro meses e que é difícil lembrar os participantes do que pretendiam expressar na altura. Apesar do referido, tal processo pode ser facilitado pelo facto de que a autora partilha a mesma LM dos participantes e ministra disciplinas aos mesmos durante dois anos. Como os alunos estavam expostos à variedade europeia de português, os aspetos de uso exclusivo da variedade brasileira foram considerados como desvios na correção dos trabalhos, no sentido de sensibilizar os alunos para a distinção entre as duas variedades. Esses desvios, contudo, não serão identificados como erros no presente trabalho, dados os limites da dimensão do trabalho. É de notar também que, na correção das redações dos alunos, a autora corrigiu muitos elementos que se apresentavam formal ou estilisticamente inadequados, os quais serão também identificados como desvios em vez dos erros.

DESCRIÇÃO DOS ERROS

Segundo Corder (1981), a descrição dos erros é considerada como uma operação linguística, em que se aplica a teoria linguística nos dados dos enunciados incorretos produzidos pelos aprendentes. Duley *et al.* (1982) apresenta quatro tipos de taxonomias descritivas, designadamente, a categoria linguística, a estratégia superficial, a taxonomia comparativa e a de efeito comunicativo. Para proceder a tal operação, os investigadores propuseram diversos modelos de taxonomias descritivas, entre as quais o modelo baseado no domínio linguístico conta com grande popularidade, classificando erros consoante os componentes linguísticos, como a fonologia, sintaxe, morfologia, semântica e lexicologia, ou particulares

elementos constitutivos linguísticos que os erros afetem. Esse tipo de taxonomia corresponde aos objetivos pedagógicos da AE e possibilita a correspondência com as categorias que os programas de disciplinas e materiais didáticos adotam, permitindo também a descrição detalhada.

A estratégia superficial, por sua vez, sublinha as formas como as estruturas superficiais são alteradas, por outras palavras, é possível que os aprendentes omitam elementos necessários ou adicionem aqueles desnecessários; podem, ainda, mal-interpretar os itens ou ordená-los de forma incorreta. A análise recorrendo à estratégia superficial é considerada prometedora para os investigadores preocupados em identificar os processos cognitivos subjacentes à reconstrução da nova língua pelo/a aprendente. Indica também que muitos erros dos aprendentes estão baseados em alguma lógica, os quais não são o resultado de preguiça ou de pensamento desleixado, mas sim a utilização por parte do/a aprendente de princípios provisórios para produzir uma nova língua. (Duley *et al.*)

As taxonomias comparativas, por outro lado, baseiam-se em comparações entre a estrutura dos erros da L2 e outros tipos de construções. Neste sentido, os erros na L2 têm sido mais frequentemente comparados àqueles cometidos por crianças que aprendem a língua-alvo como L1 e às frases ou locuções equivalentes na LM do/a aprendente (DULEY *et al.*). Por último, a taxonomia com efeito comunicativo, diferindo da estratégia superficial e das taxonomias comparativas que se focam nos aspetos dos erros, trata dos erros na perspetiva dos efeitos dos erros sobre o seu ouvinte ou leitor, concentrando-se na distinção entre os erros que parecem dar em erros de comunicação e aqueles que não o fazem.

No presente trabalho, adota-se a taxonomia linguística para a análise dos erros cometidos pelos participantes, em prol das futuras atividades didáticas. Foi detetado um total de 529 erros, classificados nas tabelas seguintes, que tomam como referência a classificação linguística de Fortes (2002), com alguns ajustes feitos consonante a realidade dos aprendentes chineses de PLE.

ERROS LEXICAIS		
Tipos	Número de ocorrências	Percentagem (%)
Troca de código	1	0,2%
Ortografia	36	6,8%
Colocação	28	5,3%
Troca de classe de palavras	17	3,2%
Total	82/529	15,5%

Tabela 1 - Erros lexicais

ERROS GRAMATICAIS		
Tipos	Número de ocorrências	Percentagem (%)
Artigo	28	5,3%
Tempo verbal	125	23,6%
Voz passiva	8	1,5%
Gênero e concordância de gênero	70	13,2%
Plural/singular e concordância de número	27	5,1%
Ordem de	41/529	7,8%

palavras/Colocação pronominal		
Possessivo	7	1,3%
Grau comparativo	1	0,2%
Regência verbal	101	19,1%
Conjunção	17	3,5%
Total	425/529	80,3%

Tabela 2 - Erros gramaticais

ERROS TEXTUAIS E DISCURSAIS		
Tipos	Número de ocorrências	Porcentagem (%)
Conectivos	6	1,1%
Frases incompreensíveis	16	3,0%
Total	22/529	4,2%

Tabela 3 - Erros textuais e discursais

De modo geral, os erros gramaticais registam o maior número de ocorrências entre as três categorias, ocupando uma percentagem de 80,3%. Quanto aos aspetos específicos, os aprendentes sentem maiores dificuldades em aplicar o tempo verbal (23,6%), seguido pela regência verbal (19,1%), género e concordância de género (13,2%), e ordem de palavras e colocação pronominal (7,3%). A respeito dos erros lexicais, os erros ortográficos impedem os participantes de gozar de uma escrita perfeita, representado 6,8% entre todos. Ademais disso, os aprendentes erram com frequência no que toca à colocação, com 28 erros detetados (5,3%). Em relação aos erros textuais e discursais, as frases incompreensíveis constituem um problema para alguns alunos, com 16 exemplos imperfeitos registados (3,0%).

A seguir, serão descritos com exemplos autênticos os erros mais frequentes em cada categoria, para abordar a forma como os aprendentes cometem erros. No que diz respeito à categoria de lexicologia, os erros ortográficos constituem sempre grandes obstáculos na aprendizagem da L2 ou LE. Nos seguintes exemplos, os erros ortográficos cometidos são resultados da confusão em termos fonológicos, como a falha na distinção entre as vogais fechadas /e/ e /ə/, representadas pelas letras “a” e “e”, respetivamente, assim como as consoantes /l/ e /r/, no caso de “cérebro”, e /d/ e /t/, no caso de “imediatamente”.

1. A minha mãe mandou-me a pesar que emegreci. [correção: A minha mãe mandou-me pesar (para verificar) se emagreci.].

2. O hábito é quando já fez algo demaisiadas vezes, o teu corpo sabe como fazê-lo melhor do que o teu cérebro. As pessoas acordam de manhã e começam imediatamente a preocupar-se. (Correção: O hábito é quando já fez algo demasiadas vezes, o teu corpo sabe como fazê-lo melhor do que o teu cérebro. As pessoas acordam de manhã e começam imediatamente a preocupar-se.)

Outro tipo dos erros frequentes reside na colocação, os quais incluem uma combinação incorreta dos lemas ou o mal entendimento das palavras, como os seguintes exemplos mostram, não é do uso comum a combinação entre “questionar” e “pergunta”, mas sim “fazer perguntas” ou “levantar perguntas”. No caso do segundo exemplo, para além dos erros no tempo verbal e regência verbal, o verbo “ganhar” diz respeito a algo positivo, como prémios, em vez de uma doença, que, na maioria dos casos, infeta o ser humano. Tal escolha linguística é resultado da tradução literal a partir da língua chinesa, na qual se adota a combinação “dé bìng”

para referir o sentido de “ficar doente”, significando literalmente “ganhar doença”.

1. Não falem ao mesmo tempo. É melhor questionar perguntas uma por uma. (correção⁵: Não falem ao mesmo tempo. É melhor fazerem perguntas uma por uma.)

2. Quando estava no metro, ouvi dizer que há um residente ganha Coronavírus em Guangzhou. (correção: Quando estava no metro, ouvi dizer que havia um residente infectado pelo Coronavírus em Guangzhou.)

Avançando para a categoria gramatical, destacam-se os erros do tempo verbal, cometidos devido às escolhas erradas quer da pessoa gramatical, quer do tempo adequado, ou de ambos os aspetos. No primeiro exemplo, para além dos erros estruturais e de colocação, o/a aluno/a confundiu a inflexão do verbo “comprar” na segunda pessoa singular. No segundo exemplo, o/a aprendente enganou-se nas funções do infinitivo e do predicado verbal da oração, bem como no emprego do Presente do Indicativo e do Presente do Conjuntivo. O terceiro exemplo provém do exercício de tradução, em que as frases em chinês transmitem um tom de imperativo. Segundo a tradução feita, o/a aluno/a não dominou tanto o uso do imperativo, como as regras do Conjuntivo, até com engano da pessoa gramatical, em que o sujeito do verbo “apresentar” deve ser “vocês” em vez de “um por um”.

1. Eu fiz um vestido, tal que qual, tu comprei. (correção: Eu fiz um vestido tal e qual aquele que tu compraste).

2. Aprenda a língua precisar de conhecer a história do país. (correção: Aprender a língua precisa de conhecer a história do país.).

5 Neste componente, trata-se de uma proposta de correção, não significando que é a única forma aplicável.

3. Vocês não falaram em mesmo tempo, e é melhor que um por um apresentou problemas. (Correção: Não falem ao mesmo tempo. É melhor que apresentem perguntas um por um.).

Seguido do tempo verbal, os erros da regência verbal encontram-se em segundo lugar na lista dos erros com maiores ocorrências, a qual constitui também um domínio que merece a atenção especial dos aprendentes de PLE. Os dados em relação ao uso das preposições estão incluídos neste aspeto, visto que a regência verbal também envolve o emprego das preposições e que os erros preposicionais cometidos pelos participantes estão todos relacionados com verbos. Se observarmos os exemplos, os primeiros dois dizem respeito ao mesmo problema, a adição desnecessária da preposição “de”, provavelmente em consequência da confusão com a locução “ter de”. É de notar que o primeiro exemplo tem o verbo conjugado na primeira pessoa. Como atualmente não se tem acesso a consultar o/a aluno/a, não temos certeza se o/a mesmo/a tinha a intenção de fazer uma pergunta para si próprio/a na altura. Quanto ao último exemplo, o fraco domínio no uso das locuções “preocupar-se com” e “passar em” deu nos enunciados incorretos. É de notar que um número considerável dos participantes se foca apenas na função transitiva do verbo “passar”, sem utilizar a preposição para ligar o referido verbo ao substantivo.

1. Quero de comprar uma bicicleta igual à do António? (Correção: Quero comprar uma bicicleta igual à do António?).

2. Deve de ter conhecimento das situações do COVID-19 do nosso país. (Deve ter conhecimento das situações do COVID-19 do nosso país.).

3. Não te preocupes a tua nota. Poderás passar este exame. (Não te preocupes com a tua nota. Poderás passar neste exame.).

O terceiro tipo dos erros mais frequentes reside no aspecto de género e concordância de género, que regista um total de 62 ocorrências. No primeiro exemplo, tendo a “menina” como sujeito, errou-se ao concordar o artigo definido e adjetivo em género com o feminino, enganando-se também no género do substantivo “sótão”. O segundo exemplo envolve não só erros ortográficos, de conjugação e de colocação, como também erros de género, apresentando erradamente a forma ortográfica e género do substantivo masculino “exame”, falhando também na concordância de género entre “semana” e “passado”.

1. O menina estava muito preocupado com o gato que andava na sótão. (Correção: A menina estava muito preocupada com o gato que andava no sótão.).

2. Na semana passado, eu tinha um exame, e eu quis passar no exama. Eu senti-me um pouco satisfeita que eu terminei a exama a tempo. Até da exama, eu preparei para revisar gramática que tinha estudado antigamente. (Correção: Na semana passada, eu tinha um exame, e eu quis passar no exame. Eu senti-me um pouco satisfeita porque eu terminei o exame a tempo. Depois do exame, eu preparei para revisar gramática que tinha estudado antigamente.).

No que concerne à questão da ordem de palavras e colocação pronominal, os dados foram calculados em conjunto por ser difícil os distinguir com rigor. Os aprendentes podem errar neste aspeto por ter aplicado uma estrutura da sua LM que, todavia, não corresponde à gramática legítima portuguesa, ou por ter confundido nas regras da colocação dos pronomes pessoais e reflexivos. No primeiro exemplo, a ordem das palavras adotada corresponde ao uso corrente da língua

chinesa⁶, mostrando-se, contudo, ilegítimo na gramática portuguesa, em que o verbo transitivo costuma preceder o complemento. Aliás, não faz sentido a combinação direta entre “dançar” e “canção”, pois necessitam das preposições para os ligar, como “dançar com a canção” ou “canção para dançar”. O segundo exemplo evidenciou não só a confusão do/a aluno/a entre o pronome reflexivo e o pronome pessoal de complemento direto, como também o facto de que este se esqueceu, ou não tinha conhecimento de que, quando os advérbios, como “também”, “nunca”, “sempre”, entre outros, precedem os verbos, se deve colocar o pronome antes do verbo. O terceiro exemplo diz respeito à outra questão, a mesóclise, que refere a colocação dos pronomes no meio dos verbos conjugados nos tempos verbais como Futuro do Indicativo e Condicional. Para além dos erros ortográficos na conjugação (“durmirei”) e da incoerência temporal (“voltamos”), o/a aluno/a aplicou o verbo “deitar” na sua forma transitiva e colocou o pronome “me” na posição errada, sendo as formas corretas “deitar-nos-emos” e “dir-me-ás”, respetivamente.

1. No entanto, as canções que conhecemos também cantávamos e dançávamos juntas. (correção: No entanto, também cantávamos as canções que conhecemos e dançávamos juntas.).

2. Quando ela finalmente chegou a casa da avó, o lobo também comeu-se. (correção: Quando ela finalmente chegou à casa de avó, o lobo também a comeu).

3. Depois do espectáculo da alta noite, conduzirás o carro, durmirei à tua direita, voltamos para a nossa casa, deitaremos juntos na cama, dirás-me ‘Querida, toca a tua lista de música hoje’. (correção: Depois do

⁶ Em chinês diz-se não só “cantei canção”, como ocorre em português, como também “a canção, cantei”.

espectáculo da alta noite, conduzirás o carro, dormirei à tua direita, voltaremos para a nossa casa, deitar-nos-emos juntos na cama, dir-me-ás ‘Querida, toca a tua lista de música hoje’.)

No caso dos erros textuais e discursais, os mais comuns residem nas frases incompreensíveis, que dificultam a correção por parte dos professores, pois mesmo partilhando a mesma LM, é difícil por vezes interpretar a ideia que os aprendentes pretendem transmitir, como acontece no primeiro exemplo. Não temos a certeza se o/a aluno/a queria dizer “o meu adversário foi a Maria” ou “Eu faço aniversário no mesmo dia como a Maria”. No segundo exemplo, não obstante os erros gramaticais na oração subordinada, é fácil de entendê-lo na lógica chinesa, em que pretendia expressar: “Apesar de o meu entusiasmo para ti ser como o ferro vermelho brilhante”. Na oração principal, contudo, a existência da combinação “rege lado” impossibilita a sua interpretação. Embora o/a aluno/a tenha a intenção de construir uma frase complexa, as competências linguísticas necessitam ainda do treino intensivo.

1. O meu aniversário foi da Maria.
2. Apesar do meu entusiasmo para ti como o ferro que brilhar vermelho, é difícil degelar o teu coração rege lado.

EXPLICAÇÃO DOS ERROS

A explicação dos erros, segundo Corder (1981), é um processo psicolinguístico que procura explorar o processo da aquisição da L2 através de prestar esclarecimentos sobre as origens dos erros. Taylor (*apud* FORTES, 2002) apresenta quatro fontes dos erros, designadamente, a psicolinguística, a sociolinguística, a epistémica e a discursiva. A primeira debruça-se sobre as dificuldades que os aprendentes têm em

aplicar o conhecimento da L2, sendo utilizada muitas vezes para explicar os desvios, como a distinção entre “erro” e “falha”, na qual o primeiro tem a ver com a transferência, competência de transição e indução do ensino e o último surge pelos problemas de processamento e de estratégias comunicativas. O aspecto sociolinguístico, por sua vez, diz respeito à competência dos aprendentes em “[...] ajustar a sua interlíngua ao contexto social [...]” para que a linguagem utilizada seja adequada tanto no nível formal, como no nível pragmático. Quanto à origem epistémica, concentra-se na “[...] falta de conhecimento de mundo [...]” dos aprendentes, ao passo que a discursiva reside nos “[...] problemas de organização das informações para a formação de um texto coerente.” (FORTES, 2002, p. 5).

As classificações dos erros interlinguísticos e os intralinguísticos, apresentados no capítulo anterior, também indicam as causas dos erros, que provêm da transferência negativa da LM. Nas opiniões de Duley *et al.* (1982), embora na maioria dos estudos no âmbito da AE se tenha adotado a classificação ou taxonomia de erros para propor a origem dos erros, a explicação dos erros não consiste simplesmente na distribuição de uma única origem para cada erro cometido. Desde que a aprendizagem da língua envolva a interação dos fatores internos e externos, a explicação dos erros tem de ser multidimensional, incluindo fatores acima das características observáveis dos erros.

Todavia, para explicar a origem dos erros analisados no presente trabalho, para além da falta do conhecimento da L2 e do mundo, obviamente, não se pode deixar de referir o impacto da transferência negativa da LM. O exemplo dos erros ortográficos apresentados anteriormente indica que o sistema fonológico da LM pode afetar o

desempenho ortográfico dos aprendentes da L2, visto que a letra “d” no sistema fonológico do mandarim soa /t/ e a “t” se pronuncia /t^h/, acrescida a inexistência da consonante /r/ e das vogais fechadas /e/ e /ə/. As frases incompreensíveis, assim como a ordem de palavras, também resultam parcialmente da influência negativa da LM, pois algumas estruturas sintáticas e lógica funcionam apenas na LM.

Contudo, não somente a LM, pode também exercer impacto, de certa forma, a outra LE dos alunos, o inglês, uma língua que estes andam a aprender durante pelo menos 10 anos a partir do ensino primário, apesar das dificuldades na avaliação da sua proficiência linguística, evidenciando isso a diferença dos números de ocorrências entre o género e concordância de género e o plural/singular e concordância de número. Levando em conta a inexistência na língua chinesa do género, inflexão plural e concordância de género e número, essa diferença pode ser originada do impacto da língua inglesa, visto que esta requer a inflexão plural e, em alguns dos casos, a concordância de número, sem conceito criado do género das palavras. E ainda, ao contrário do que se vigora em inglês, na língua lusófona, em particular a variedade europeia, estabelecem-se regras mais rigorosas em relação à posição dos elementos das orações, contando com uma variedade mais ampla dos tempos verbais.

Com base do referido, tende-se a concluir que os erros cometidos pelos alunos inquiridos experimentaram os efeitos negativos da sua LM e da sua outra LE, a língua inglesa.

AVALIAÇÃO DOS ERROS

Por última, a avaliação dos erros, ao contrário das etapas anteriores, debruça-se sobre o impacto dos erros nos interlocutores, em

vez da revisão dos erros do ponto de vista dos aprendentes envolvidos. Tal procedimento pode ser aplicado à avaliação das listas dos enunciados errados, que contêm geralmente erros nas redações escritas pelos aprendentes ou enunciados construídos (FORTES, 2002).

Outra atenção a ser prestada reside na seleção dos juízes, dado que os falantes nativos da língua-alvo e os não nativos podem produzir resultados diferentes. Os juízes nativos atribuem maior gravidade aos erros lexicais em vez dos gramaticais e salientam o efeito dos erros globais relativamente à perturbação da compreensão, tendendo a ser mais severos do que os homólogos não nativos. Esses últimos, pelo contrário, prestam maior importância aos erros morfológicos, sendo afetados pelo conhecimento prévio do programa curricular e dos materiais didáticos que adotam nas suas atividades didáticas, bem como do conhecimento da própria L1 (FORTES, 2002).

Na pesquisa que Fortes (2002) levou a cabo, em que convidou dois grupos de juízes, ou seja, os nativos e os não nativos, para avaliar os erros cometidos pelos 13 aprendentes da PLE, tendo estabelecido duas hierarquias distintas de erros. Os professores de português ou de L2 colocaram as categorias na seguinte ordem descendente, conforme a escala de gravidade calculada pelos juízes com base no número de ocorrências dos diversos tipos dos erros: colocação > género > conectivos > artigo > ordem de palavras > tempo verbal > preposições. O grupo dos falantes, apesar da mesma valorização da colocação, apresentou uma ordem distinta: colocação > ordem de palavras > tempo verbal > conectivos > preposições > artigo > género.

À luz do referido, pode-se chegar à conclusão de que diferentes juízes neste processo podem levar a resultados distintos. Ao proceder à

avaliação dos erros, é aconselhável contar com a participação de um maior número de falantes nativos e não nativos, no sentido de conseguir um resultado mais razoável.

CONCLUSÃO

Ao longo do presente trabalho, foram abordadas as definições do “erro”, “interlíngua” e Análise de Erros, bem como as classificações de erros. Tendo por base o enquadramento teórico e seguindo as cinco etapas da análise, que envolve a recolha dos dados, a identificação, a descrição, a explicação e a avaliação dos erros, foi levada a cabo uma análise em torno dos erros dos trabalhos escritos dos aprendentes chineses de PLE do nível intermédio, no intuito de localizar aqueles que registam a maior frequência na prática, procurando abordar as suas causas.

Considera-se o erro como uma forma linguística ou combinação de formas que não teria sido produzida por um falante nativo dessa língua em mesmos contextos ou circunstâncias, podendo ser classificados como erros globais e locais, erros de superfície e subjacentes e erros interlinguísticos e intralinguísticos. A interlíngua, por sua vez, representa a língua produzida pelos/as aprendentes, que se diferem tanto da LM como da língua-alvo. A AE nasceu com o objetivo de preencher as lacunas da AC, identificar as estratégias dos aprendentes e as causas dos erros cometidos e obter informações em torno das dificuldades comuns na aprendizagem.

Os dados recolhidos no presente trabalho, com um total de 96 amostras, são todos exemplos autênticos dos aprendentes chineses de PLE. Esses exemplos refletem que os participantes sentem mais dificuldades na aplicação dos aspetos gramaticais, em particular do tempo verbal, da regência verbal e da questão do género das palavras. Tendo em

conta as diferenças entre o chinês, o inglês e o português, assim como o facto de que os aprendentes têm a língua inglesa como a outra LE, tende-se a concluir que o cometer de certos erros por parte dos participantes é influenciado pela sua LM e por essa LE.

Sendo um trabalho restrito à análise dos erros cometidos nos trabalhos escritos pelos aprendentes chineses no nível intermédio, ainda existem aspetos que necessitam de mais pesquisa prática a respeito de, por exemplo, a diversificação das amostras em relação à quantidade e proficiência linguística da L2 e a avaliação dos erros realizada pelos falantes nativos e pelos profissionais não nativos. Seja como for, espera-se que o trabalho possa servir como uma pequena referência para aqueles que desejam tomar conhecimento de mais detalhes sobre a produção escrita dos alunos chineses e para aqueles que procuram elaborar materiais didáticos para fins específicos, especialmente os para os aprendentes chineses, área em que ainda se necessitam de muitos esforços.

REFERÊNCIAS

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA, 2001.

CORDER, S. P. The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Berlin, 5, 4, jan. 1967, p. 161-170.

CORDER, S. P. Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Berlin, 9, 2, mai. 1971, p. 147-160.

CORDER, S. P. Error analysis, interlanguage and second language acquisition. *Language teaching*, Cambridge, 8, 4, out. 1975, p. 201-218.

CORDER, S. P. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 1981.



DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. 2022. Disponível em <https://dicionario.priberam.org/interl%C3%ADngua>. Acesso em: 15 de dez. De 2022.

DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. *Language two*. Oxford: Oxford University Press, 1982.

FORTES, M. S. Análise de erros de textos escritos em português segunda língua para a elaboração de material didático. *Varição Linguística*, 2002. Disponível em http://www.varialing.eu/wp-content/uploads/2018/01/Melissa_PLE2_ARTIGO-AN%C3%81LISE-DE-ERROS.pdf. Acesso em: 15 de dez. De 2022.

JAMES, C. *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. Nova Iorque: Pearson Education Limited, 1998.

LADO R. Sentence structure. *College Composition and Communication*, 8, 1, fev. 1957, p. 12-16.

LENNON, P. Error: Some problems of definition, identification, and distinction. *Applied linguistics*, Oxford, 12, 2, jun. 1991, p. 180-196.

RICHARDS, J. C. *Error analysis: Perspectives on second language acquisition*. Londres: Routledge, 2015.

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Londres: Pearson Education Limited, 2010.

SCHACHTER, J. An error in error analysis. *Language learning*, Michigan, 24, 2, dez. 1974, p. 205-214.

SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Berlin, 10, 3, out. 1972, p. 209-231.

SELINKER, L; GASS, S. M. *Second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass, 2008.

WILLS, A. J. Prediction errors and attention in the presence and absence of feedback. *Current Directions in Psychological Science*, 18, 2, abr. 2009, p. 95-100.

ZOBL, H. The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition. *Language learning*, Michigan, 30, 1, jun. 1980, p. 43-57.



ANEXO I - EXEMPLO DO EXERCÍCIO DE CONSTRUÇÃO DE FRASES

1. entusiasmo: Ela ~~é-tinha tantofãe~~ entusiasmoa que dormiu muito tarde.

2. conhecimento: Ninguém ~~me deu-me~~ conhecimento ~~de-da~~ verdade.

conhecer: Eu conheci a minha amiga no supermercado ontem.

3. pesar: Antes de pagar, ela ~~presiea-precisa~~ de pesar as frutas.

4. preocupar-se: Não te preocupas ~~com~~ a tua nota. Poderás passar ~~neste~~ exame.

preocupado: Ela estava preocupada com a filha dela.

ANEXO II – EXEMPLO DO EXERCÍCIO DE TRADUÇÃO CHINÊS-PORTUGUÊS

2. 翻译下列句子。

a. um por um 17 Points

1. 会后，员工们挨个走出了会议室。

Depois ~~de~~da reunião, as funcionários saíram da sala de reuniões um por um.

+5 Points

2. 你们不要同时讲话，最好一个接一个地提问题。

Não falem ao mesmo tempo. É melhor ~~questionar~~fazerem perguntas uma por uma.

+8 Points

b. não...nem... 7 Points

(1) 我没有去看那部电影，也不想去看。

Não fui ver este filme, nem queria.

+7 Points

c. tal e qual 14 Points

1. 你和你姐姐一模一样。

você é tal e qual ~~como~~ a sua irmã.

+5 Points

2. 我去做一件和你买的一模一样的连衣裙。

vou fazer um vestido tal e qual o seu.

+6 Points

d. pé ante pé 21 Points

1. 我到家时已经是凌晨二点钟，为了不吵醒父母，蹑手蹑脚地走进了卧室。

Quando cheguei ~~em~~a casa, eram duas horas de manhã e entrei no quarto pé ante pé para não ~~acordei~~acordar os meus pais.

+12 Points

2. 他悄悄地走进了亮着灯的窗户。

Aproximou-se ~~da~~se janela iluminada pé ante pé.

+6 Points



e. igual a 5 Points

(1)我想买一辆和安东尼奥一样的自行车。

Gostaria de comprar uma bicicleta iguala à do António.

+4.5 Points

f. a cores 6 Points

(1)我有几张彩色照片给你看。

Tenho algumas fotos a cores para te mostrar.

+5.5 Points

ANEXO III – EXEMPLO DA REDAÇÃO

A semana ~~todo-toda é foi~~ vulga. Tenho um emprego ~~eventual a tempo parcial~~ aos ~~fim-~~
~~de-semanas~~ fins-de-semana. Trabalho por Coca-Cola ~~na região~~ no distrito Huangpu.
Levantei-me ~~muito-mais~~ cedo do que costumava ir a escola. Os desejos de ganhar
dinheiro forçaram-me a trabalhar vontade. Quando estava no metro, ouvi dizer que há
avia um residente ganha-infetado pelo Coronavírus em Guangzhou, ~~Por~~ porém, o filho
deste residente trabalha-trabalha no Huangpu. Eu ~~tremia em ganhar~~ tinha medo de ser
infetada pel o coronavírus ~~por~~ lá. ~~P~~ porque receber os miúdos que visitam na fábrica
Coca-Cola é o meu emprego, significando que tenho contactos com pessoas em
abundância. ~~É~~ O mais horrível é que não ~~ms-me~~ vacinei. Por isso, ~~eu~~ eu usei máscara e
mantive uma distância adequada com os visitantes. Espero que não me fez mámal. Hoje
~~Muitas-muitas~~ fábricas não ~~trabalham~~ funcionam por este assunto. É melhor que me
~~viene vacine~~ vacine rapidamente. ↵

Enviado: Dezembro de 2022
Aceito: Junho 2023.