

## Estratégias de comunicação de aprendentes chineses de Português Língua Estrangeira: um estudo de caso

Xinxin Shi

FLUP

up201608196@up.pt

### Resumo

O presente trabalho tem como objetivo conhecer e compreender os erros de aprendentes chineses em contexto de interação oral em português língua estrangeira (PLE), no âmbito da análise de erros e das estratégias de comunicação. Para isso, ancoramo-nos nas teorias de Selinker (1972), na esfera da Interlíngua, bem como de Tarone *et al.* (1976) e Corder (1981), no campo das estratégias de comunicação. Através do exame de quatro dramatizações de nove estudantes chinesas no terceiro ano da licenciatura, procuramos compreender os fatores que conduzem a erros e de que forma esses fatores se inserem no enquadramento da estratégia de comunicação, incluindo a consideração das diferenças linguísticas entre o chinês mandarim e o português europeu como fator de explicação dos desvios. Através da análise do *corpus*, as estratégias de comunicação mais prevalentes correspondem à sobregeneralização bem como à transferência da língua materna, junto com as estratégias de comunicação de paráfrase, redução da informação, sobre-elaboração e empréstimo.

*Palavras-chave: PLE; análise de erro; estratégia de comunicação; aprendentes chineses; interação oral.*

### Abstract

The aim of this study is to understand the errors of Chinese learners in the process of oral interaction in Portuguese as a foreign language (PFL), in the framework of error analysis and communication strategies. To this end, we based ourselves on the theories of Selinker (1972), in the sphere of Interlanguage, as well as Tarone *et al.* (1976) and Corder (1981), in the field of communication strategies. By analysing four dramatisations performed by nine Chinese third-year undergraduate students, we sought to understand the factors that lead to errors and how these factors fit within the framework of communication strategies, including consideration of the linguistic differences between Mandarin Chinese and European Portuguese as an explanatory factor for these deviations. Through the analysis of the *corpus*, the most prevalent communication strategies correspond to overgeneralisation as well as transfer from the native language, along with the communication strategies of paraphrase, information reduction, overelaboration and borrowing.

*Keywords: PFL; error analysis; communication strategies; Chinese learners; oral interaction.*

### Introdução

Como aprendente e, mais recentemente, docente de línguas estrangeiras, tenho vindo a observar que os erros nos acompanham, de forma constante, ao longo do processo

de ensino-aprendizagem das línguas. Sob a perspectiva da análise contrastiva dos erros (Lado 1957), as diferenças entre a língua-alvo (LA) e a língua materna (LM) dos aprendentes são apontadas como um fator relevante na origem desses erros. No entanto, com o desenvolvimento das teorias da análise de erros (AE) e da interlíngua (IL), reconhece-se que os fatores que motivam os erros nem sempre se prendem com a transferência negativa da LM. Assim, a compreensão e a análise sistemática dos erros ou desvios linguísticos podem contribuir para a identificação de fatores limitadores neste processo, e, conseqüentemente, para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas de línguas estrangeiras.

Corder (1967: 166) propõe a distinção entre “errors” e “mistakes”, argumentando que os primeiros se vinculam à competência, são sistemáticos e possibilitam-nos compreender em que fase do desenvolvimento da competência se encontra o aprendente. Os “mistakes”, por sua vez, dizem respeito ao desempenho do aluno, são de caráter não sistemático e não manifestam desvios na competência (Corder 1967: 166). O autor defende que os erros produzidos por aprendentes de uma segunda língua (L2) constituem evidências “of the system of the language that he is using (i.e. has learned) at a particular point in the course” (Corder 1967: 167). Deste modo, os erros não devem ser vistos apenas como elementos a corrigir, mas antes como fenômenos a analisar sistematicamente, uma vez que a sua observação e interpretação podem contribuir tanto para a aprendizagem como para o ensino da língua.

No mesmo artigo, Corder (1967) sublinha ainda que os aprendentes recorrem a um sistema linguístico próprio, embora este não corresponda completamente à norma da LA. Esta perspectiva é posteriormente desenvolvida em Corder (1971), onde o autor descreve a língua dos aprendentes de L2 como um dialeto idiossincrático, cujas regras integram características de duas línguas. O autor faz referência à designação “interlíngua”, proposta por Selinker (1969: 71), que salienta que as regras desse sistema partilham características de dois dialetos ou línguas (Corder 1971: 151).

Dando continuidade à reflexão sobre o sistema linguístico dos aprendentes, Selinker (1972: 213-214) desenvolve a noção de IL, entendida como um sistema linguístico independente, observável nas produções orais e escritas dos aprendentes quando estes procuram expressar-se na LA. O autor destaca ainda o fenômeno da fossilização na IL, isto é, a fixação de determinados itens linguísticos, regras ou subsistemas que o aprendente tende a transferir da sua LM para a IL. Selinker (1972: 215) sublinha que esses

elementos fossilizados podem persistir e reaparecer, sobretudo em situações de ansiedade, nervosismo, excitação ou relaxamento extremos.

Selinker (1972: 214-215) distingue cinco processos essenciais que conduzem à fossilização e “central to second-language learning” (Selinker 1972: 217): a transferência da LM, a transferência do ensino, as estratégias de aprendizagem da L2, a estratégia da comunicação da L2 e a sobregeneralização do material linguístico da LA. No âmbito da IL, Tarone *et al.* (1976) desenvolvem as estratégias de comunicação (EC) e identificam 6 tipos distintos:

(i) transferência, particularmente a transferência negativa da LM, observável em “the book of Jack” em vez de “Jack’s book” (Tarone *et al.* 1976: 79);

(ii) sobregeneralização, indicando a aplicação de uma regra da LA a formas ou contextos inapropriados, como ocorre em “He goed” (Tarone *et al.* 1976: 79) que envolve a aplicação inapropriada do sufixo “-ed” para indicar o tempo passado do verbo “go”, cuja forma correta nesta situação é “went”;

(iii) padrões pré-fabricados, correspondendo a um segmento regular e padronizado da fala utilizado sem compreensão da estrutura subjacente, mas com conhecimento de que, em determinadas situações, se devem empregar certos padrões;

(iv) sobre-elaboração, caracterizada pela produção de enunciados pouco naturais e excessivamente formais. Um exemplo citado pelos autores é “The people next door are rather indigent” (Tarone *et al.* 1976: 81), enquanto “poor” seria mais adequado;

(v) epêntese, i.e., um fenómeno em que o aprendente insere uma vogal ao tentar pronunciar agrupamentos consonânticos pouco familiares;

(vi) evitação, que se refere à opção do aprendente por não utilizar determinadas regras ou formas de LA, cujos subtipos e exemplos são ilustrados de seguida.

Dentro da evitação, os autores distinguem 6 subtipos, que correspondem a:

(i) evitação do tópico, sobretudo daqueles que exigem conhecimentos da LA que o aprendente ainda não domina. Por exemplo, o aprendente pode evitar determinada discussão devido ao vocabulário excessivamente técnico do tema;

(ii) evitação semântica, correspondente à opção por utilizar um conceito relacionado com o conteúdo de comunicação cujas regras e formas da LA não se encontram disponíveis. Este fenómeno observa-se, por exemplo, em “I like to swim” como resposta à pergunta “What happened yesterday” (Tarone *et al.* 1976: 87);

(iii) apelo à autoridade, que consiste na solicitação, por parte do aprendente, de confirmação quanto à correção de itens lexicais ou formas;

(iv) paráfrase, caracterizada pela reformulação da mensagem através de uma expressão semanticamente equivalente da LA, mas de estrutura menos complexa. Um exemplo apresentado pelos autores é o caso em que o aprendente descreve um item lexical por meio de outras palavras, como em “a thing you dry your hands on” em vez de “towel” (Tarone *et al.* 1976: 84);

(v) abandono da mensagem, que ocorre quando o aprendente interrompe um tópico ao deparar-se com uma dificuldade relacionada com a LA, terminando a frase a meio sem recorrer à estratégia de apelo à autoridade;

(vi) alternância de línguas, correspondente ao fenómeno em que o aprendente introduz uma expressão ou um elemento lexical da LM num enunciado de IL, como neste exemplo de francês como L2: “Je ne pas go to school.” (Tarone *et al.* 1976: 87)

Baseando-se em estudos no âmbito da EC, Corder (1981: 103) delimita a EC como uma técnica sistemática que o falante usa para expressar a sua intenção quando se encontra com alguma dificuldade. O autor divide as EC em duas categorias principais, sendo a primeira a estratégia da adaptação da informação e a segunda a estratégia da expansão do recurso. As evitações do tópico e da semântica, bem como a redução da informação encontram-se englobadas na estratégia de adaptação, enquanto os fenómenos de empréstimo pertencem à estratégia da expansão do recurso (Corder 1981: 104-105). Observa-se uma sobreposição dos componentes da EC classificados por Selinker (1972), Tarone *et al.* (1976) e Corder (1981), como por exemplo, a sobregeneralização das regras da LA, a transferência da LM, a evitação do tópico e semântica, entre outros. Com efeito, todos os componentes e subcomponentes da EC referidos acima servirão para interpretar os erros presentes no nosso *corpus*.

As teorias de Selinker (1972), Tarone *et al.* (1976) e Corder (1981) permitem traçar uma taxonomia mais pormenorizada em termos da origem dos erros. No entanto, observa-se ainda um número limitado de estudos que aplicam esta taxonomia à análise dos erros produzidos em situações de interação oral entre aprendentes chineses de português língua estrangeira (PLE) que nunca se encontraram em contexto de imersão. Face a esta lacuna, formulam-se as seguintes questões de investigação: no nosso *corpus*,

(1) Quais são os erros mais frequentes?

(2) Qual é a EC mais usada?

(3) Os erros que pertencem à mesma categoria apresentam uniformidade em relação à EC?

Com base na análise de um *corpus* constituído por 4 transcrições de vários momentos de interação oral de nove estudantes chinesas universitárias, o presente trabalho visa analisar os erros que as mesmas manifestaram em atividades de oralidade em português europeu (PE), procurando conhecer as dificuldades das aprendentes e compreender as EC que utilizam mais. Sob esta orientação, o trabalho divide-se em 5 secções, sendo esta introdução a primeira. Na segunda secção, apresenta-se a metodologia adotada, nomeadamente, as questões que guiam o presente estudo, os participantes, o instrumento e método de recolha de dados, entre outros. A terceira secção é dedicada à descrição dos resultados e a quarta secção centra-se na discussão e reflexão sobre os erros e as EC resultantes das tarefas orais. O trabalho conclui-se na quinta secção, incluindo algumas sugestões didáticas a partir dos dados e pistas mais relevantes do nosso *corpus*.

## **Metodologia**

### ***Corpus***

O *corpus* utilizado no presente trabalho é constituído por unidades problemáticas identificadas num conjunto de gravações audiovisuais realizadas durante uma atividade de dramatização organizada pela autora, realizada no dia 7 de maio de 2023, em formato híbrido. As participantes presentes encontravam-se reunidas numa sala de aula da sua universidade na China e a autora dinamizava e observava a sessão à distância, através da plataforma de reunião virtual *Tencent Meeting*.

### **2.1.1. Caracterização dos participantes e da dramatização**

Os participantes são nove alunas do terceiro ano<sup>1</sup> da Licenciatura em Português numa universidade chinesa. Até à data, as participantes nunca tinham participado em qualquer avaliação de proficiência em língua portuguesa, tais como os exames organizados pelo CAPLE - Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira. Adicionalmente, mesmo pertencendo à mesma turma, o nível de proficiência em português variava de aprendente para aprendente. Tendo isto em mente, priorizámos as sugestões dos docentes responsáveis pelo curso em relação ao desenvolvimento da competência comunicativa das participantes. Assim sendo, duas docentes responsáveis pelas unidades curriculares Português Elementar I-IV e Oralidade do Português III-IV foram entrevistadas. Por um lado, as unidades curriculares Português Elementar I-IV são as mais importantes do curso nos primeiros dois anos letivos, ocupando 7.5 horas de aula

---

<sup>1</sup> No momento de observação.

por semana, no primeiro ano letivo e 6 horas de aula por semana, no segundo ano letivo. Nas unidades letivas desta disciplina, ensinam-se conteúdos gramaticais, em conjunto com o desenvolvimento das competências de produção e compreensão oral e escrita. Subsequentemente, esta é a unidade curricular mais abrangente na fase de iniciação. Por outro lado, as unidades curriculares Oralidade do Português I-IV são as disciplinas complementares mais pertinentes ao desenvolvimento da competência de produção e interação oral. No entanto, devido ao número limitado de docentes, as disciplinas de Oralidade do Português I-IV foram lecionadas por docentes de nacionalidade chinesa cuja língua materna é o mandarim. A autora do presente trabalho lecionou as unidades curriculares de Oralidade do Português I-II às participantes do presente estudo e uma das docentes entrevistadas estava encarregada da leção das da Oralidade do Português III-IV.

Conduzimos uma breve entrevista às duas docentes através da aplicação *Wechat* – a multiplataforma de mensagens e chamadas mais utilizada na China, solicitando sugestões relativamente à formação do grupo e classificação do nível de proficiência das participantes. Com base nas sugestões das docentes, conseguimos dividir as participantes em dois níveis de proficiência, sendo o mais elevado o nível B1.1/B1.2 e o nível inferior A2.1/A2.2. É de salientar que os níveis de proficiência das alunas se encontram numa faixa gradual, tendo em conta que a aprendizagem é um processo dinâmico e em transição. Com efeito, tal como se descreve no volume complementar do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Council of Europe 2020: 36), os níveis da proficiência constituem um *continuum*. Verificam-se os descritores da competência da interação oral geral dos respetivos níveis no Quadro 1.

Quadro 1: Descritores do Quadro Europeu Comum de Referências (Conselho da Europa 2001: 114) da competência da interação oral.

| Nível | Descritores  |
|-------|--|
| B1    | <p>É capaz de comunicar, com uma certa confiança, sobre assuntos que lhe são familiares, habituais ou não relacionados com os seus interesses e o seu domínio profissional. É capaz de trocar, verificar e confirmar informações, lidar com situações menos habituais e explicar por que razão há um problema.</p> <p>É capaz de exprimir o que pensa sobre assuntos mais abstractos ou culturais, como filmes, livros, música, etc.</p> |

|    |   |
|----|---|
|    | <p>É capaz de explorar uma ampla camada de linguagem simples para lidar com a maioria das situações possíveis de acontecer durante uma viagem.</p> <p>É capaz de abordar, sem preparação prévia, assuntos que lhe sejam familiares, expressar opiniões pessoais e trocar informações sobre assuntos que lhe são familiares, de interesse pessoal ou pertinentes para a vida quotidiana (p. ex.: a família, os tempos livres, o trabalho, as viagens e outros acontecimentos correntes).</p> |
| A2 | <p>É capaz de interagir com razoável à-vontade em situações bem estruturadas e conversas curtas, desde que, se for necessário, o interlocutor o ajude.</p> <p>É capaz de lidar com trocas habituais e simples e sem muito esforço; é capaz de fazer e responder a perguntas, trocar ideias e informações sobre assuntos que lhe são familiares e em situações familiares previsíveis.</p>   |
|    | <p>É capaz de comunicar no âmbito de tarefas simples e habituais que requerem a troca simples e directa de informações sobre assuntos que lhe são familiares, relativos ao trabalho e aos tempos livres.</p> <p>É capaz de gerir trocas de tipo social muito curtas, mas raramente é capaz de compreender o suficiente para manter uma conversa por sua iniciativa.</p>   |

Estes descritores dão conta da planificação das tarefas atribuídas às participantes, que passaremos a tratar de seguida. À luz das sugestões acerca do nível e da formação do grupo fornecidas pelas docentes, decidimos planificar quatro dramatizações que se situam em dois tipos de interação: (i) reclamação de um produto ou um serviço, (ii) troca de opiniões numa discussão escolar. Os grupos codificam-se pela combinação do alfabeto e número. As letras R e O indicam os dois tipos de interação e os números 1, 2 e 3 classificam os grupos da mesma situação. Transcrevem-se, de seguida, quatro dramatizações no Quadro 2:

Quadro 2: Distribuição dos dados do *corpus* e a codificação dos dados.

|                                   | 1                       | 2                       | 3                       | Nível     |
|-----------------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-----------|
| <b>Reclamação (R)</b>             | R1<br>(2 participantes) | R2<br>(2 participantes) | R3<br>(2 participantes) | B1.1/B1.2 |
| <b>Comunicação de opinião (O)</b> | O1<br>(3 participantes) | /                       | /                       | A2.1/A2.2 |

Os grupos R1, R2 e R3 formam-se por pares e correspondem às participantes mais competentes para realizar tarefas de interação oral no nível B1. O grupo O1 integra 3 participantes de nível A2. As tarefas atribuídas a cada participante encontram-se nos Quadros 3 e 4.

Quadro 3: Tarefas para os três grupos da situação R<sup>2</sup>.

|           | Interlocutora 1   | Interlocutora 2  |
|-----------|---|--|
| <b>R1</b> | Compraste uma camisola numa loja de roupa, depois de a lavar, a camisola minguou-se. Vais à loja e queres que te reembolsem.  | A cliente comprou uma camisola na tua loja, mas a camisola minguou-se depois da lavagem. Por esta razão, a cliente quer a devolução do dinheiro da camisola. No entanto, na tua loja, não será efetuado nenhum reembolso caso o produto tiver sofrido danos. |
| <b>R2</b> | Reservaste um quarto individual num hotel. No dia da entrada, reparas que o quarto tem um cheiro muito desagradável. Por isso, vais ao balcão de receção para fazer uma queixa.   | Tu és rececionista de um hotel. Hoje, uma cliente vem queixar-se sobre o mau cheiro no quarto. Porém, todos os quartos individuais no hotel estão reservados.  |
| <b>R3</b> | Aguardas uma encomenda há já muitos dias. Hoje, vais aos correios para te queixares. A funcionária do balcão vai explicar que a razão de não a entregar é a morada não estar correta. No entanto, tens feito várias encomendas e as mesmas são sempre entregues nessa mesma morada. | Trabalhas no balcão dos correios. Hoje, uma cliente vem reclamar da demora da entrega da sua encomenda. Verificas no sistema e descobres que a entrega não pôde ser efetuada devido a uma morada incorreta. Explica esta informação à cliente.               |

Quadro 4: Tarefa para o grupo da situação O1<sup>3</sup>.

|           | Interlocutoras 1, 2 e 3  |
|-----------|--|
| <b>O1</b> | O tema da conversa será “estratégias para ter sucesso escolar”.<br>a) Cada uma deve indicar uma estratégia para ter bons resultados.<br>b) De seguida, devem analisar, em conjunto, a importância de cada uma das estratégias que indicaram.<br>c) Para terminar, devem decidir em conjunto qual das estratégias é mais importante, isto é, se só pudessem utilizar uma delas, qual escolheriam. |

As tarefas atribuídas aos dois grupos eram de níveis um pouco mais elevados, sendo as tarefas do nível B2 direcionadas para o grupo B1 (R1, R2 e R3) e as do B1 para o A2 (O1). A nossa intenção era atribuir às participantes tarefas menos conhecidas e com um

<sup>2</sup> A tarefa N1 foi adaptada de um exercício de interação oral de um exame de CAPLE de 2018. A tarefa N3 foi adaptada da queixa apresentada em:

<https://portaldaqueixa.com/brands/paack/complaints/paack-entrega-de-encomenda-8-92531023>

<sup>3</sup> A tarefa O1 foi adaptada do teste de avaliação para o nível B1 da Porto Editora:

<https://www.portoeditora.pt/ensino-portugues-no-estrangeiro/materiais-de-apoio>

pouco mais de dificuldade, de modo a comprovar se seria possível obter dados mais diversificados.

### **Procedimentos**

A atividade realizou-se no dia 7 de maio de 2023 pelas 15h45 na China com a duração de cerca de uma hora. Foi orientada à distância pela autora com o apoio de uma participante responsável por instalar e operar os aparelhos, dado que a autora se encontrava em Portugal e as participantes na China. Lembramos que esta participante não teve acesso às tarefas com antecedência. Todas as participantes se reuniram numa sala de aula, usando um computador para aceder ao *Tencent Meeting* e um telemóvel para gravar as conversas em formato vídeo. A autora observou a atividade através do *Tencent Meeting* e os vídeos permitiram-lhe uma análise mais pormenorizada.

No início da atividade, a autora e as participantes cumprimentaram-se em chinês mandarim. De seguida, a autora explicou-lhes brevemente, também em chinês, as indicações para realizar a atividade: cada participante realizaria uma dramatização/interação oral com uma ou duas colegas. Todas receberiam por *Wechat* as suas tarefas de interação sem conhecimento prévio dos pares e das tarefas dos seus colegas. Teriam sete minutos<sup>4</sup> para preparar a atividade, individualmente e em silêncio. Durante a preparação, não podiam recorrer aos telemóveis para aceder a dicionários ou aplicações de tradução automática, nem consultar dicionários ou manuais. Depois, a autora dedicou um momento ao esclarecimento de eventuais questões sobre as indicações. Como era habitual realizar atividades orais com as participantes, ninguém colocou perguntas. A autora começou então a enviar por *Wechat* as tarefas para cada uma. Quando todas confirmaram que haviam recebido as instruções, a autora declarou que podiam começar a preparação. Após sete minutos, as participantes do primeiro grupo foram chamadas para realizar a interação. Foi apenas nesse momento que estas conheceram os seus pares. Depois de terminarem, seguiu-se a vez das participantes do segundo grupo. E assim por diante. A ordem da realização das interações foi O1 > R1 > R2 > R3. Depois de todas terem realizado as dramatizações, a autora explicou a finalidade da atividade e declarou que a mesma havia terminado.

---

<sup>4</sup> O tempo de preparação foi determinado pela disponibilidade limitada das participantes.

### **2.3. Anotação do *corpus***

As dramatizações das participantes foram transcritas manualmente pela autora do presente trabalho, e a análise de erros realizou-se com base nos textos transcritos, tendo em consideração as ações das participantes gravadas nos vídeos. A partir das conversas transcritas, anotámos as unidades linguísticas problemáticas e as EC manifestadas.

#### **2.3.1. Erros e falhas no desempenho**

As unidades problemáticas foram ainda classificadas em erros ou falhas no desempenho. Nas tarefas de interação oral, fatores como ansiedade e/ou nervosismo podem condicionar o desempenho dos aprendentes, conduzindo frequentemente a falhas no desempenho, ou “mistakes”, na terminologia de Corder (1967: 166).

No que respeita à distinção entre erros e falhas no desempenho, James (2013[1998]: 78) argumenta que a intencionalidade e a capacidade de autocorreção constituem dois critérios fundamentais: os erros não são cometidos intencionalmente e não são corrigíveis pelo próprio aprendente, enquanto as falhas no desempenho são autocorrigíveis.

Com base nesta premissa, a verificação de um erro ou de uma falha pode realizar-se de duas formas: (i) observando se o aprendente consegue corrigir o desvio imediatamente a seguir, ou se utiliza também, noutros momentos, a forma correta da mesma estrutura; (ii) envolvendo posteriormente o aprendente na correção dos seus enunciados para verificar se, com ou sem indicação de erro, é capaz de o corrigir.

Esta perspetiva alinha-se com Ellis (2005, citado por Bouzar 2020: 16), que propõe dois modos de distinção: o primeiro assenta na observação da consistência do desempenho do aprendente; o segundo consiste em solicitar ao aprendente que tente corrigir os seus enunciados desviantes.

No âmbito da observação da consistência, entendemos que este critério pode ser aplicado de duas formas distintas, ainda que os autores que o propõem (James 2013[1998]; Bouzar 2020) não especifiquem o seu alcance temporal. Assim, consideramos que a consistência pode ser observada tanto no contexto de uma atividade específica, em que as ocorrências de desvios linguísticos podem apresentar certa aleatoriedade, quanto a partir de uma análise longitudinal baseada na experiência do docente que acompanha o desenvolvimento do aprendente ao longo do tempo. Importa sublinhar, contudo, que o julgamento do docente não constitui uma autoridade absoluta na determinação do que é um erro ou uma falha no desempenho, atendendo, sobretudo, à instabilidade e variabilidade do sistema da IL (Tarone 1983; Ellis 1985). Ainda assim, o

juízo docente, quando articulado com a autocorreção do aprendiz e com a análise contextual da tarefa, pode fornecer indícios relevantes, sobretudo tendo em conta que, em alguns casos, os aprendizes não são capazes de detetar conscientemente o estado de desenvolvimento do seu sistema interlinguístico<sup>5</sup>.

Assim sendo, a classificação de determinadas ocorrências como falhas no desempenho baseia-se na observação da (in)consistência do desempenho em dois níveis, considerando os fatores momentâneos que ocorrem ao longo da interação, como o nervosismo ou a hesitação, visíveis nas gravações através de sinais não verbais (por exemplo, a voz e os gestos de incerteza, bem como as pausas preenchidas):

(i) Ao nível da própria interação, as formas desviadas que surgem num determinado momento e são substituídas, posteriormente, pelas formas adequadas foram anotadas como falhas no desempenho. Um exemplo dessas falhas encontra-se em (1), em que a participante não utilizou o artigo definido antes do nome “Vanda”. Noutra ocasião, num enunciado proferido pela mesma interlocutora, empregou o artigo definido, como se observa em (2).

(1) *para \*Vanda (a Vanda)*  
(Interação O1, Interlocutora 1)

(2) *Acho que isto é causa exterior ee eh para a Simone hum são cau são as causas interiores*  
(Interação O1, Interlocutora 1)

(ii) Ao nível da observação longitudinal da docente, tendo em conta os indícios de nervosismo registados nas gravações, identificaram-se falhas predominantemente fonéticas. Como a repetição dessas ocorrências não é observável na mesma interação, a sua classificação baseia-se essencialmente no juízo da docente. Por exemplo, em (3), identifica-se o desvio na pronúncia de “meias” para “mês” e, em (4), de “inconveniente” para “inconiviente”.

(3) *comoo como uma compensação humm dar um par de \*mês (meias) para você, acha que ééé bom?*  
(Interação R1, Interlocutora 2)

(4) *lamentamos profundamente o incon \*inconiviente (inconveniente) causada*  
(Interação R2, Interlocutora 2)

---

<sup>5</sup> Por exemplo, ao analisar os erros no uso do conjuntivo por aprendizes chineses, Sun (2012) pediu aos informantes que explicassem o motivo por que utilizaram o indicativo em vez do conjuntivo. “[...] Quase todos só conseguiram responder ‘Porque é assim’. Deram a resposta sem pensar.” (Sun 2012: 38)

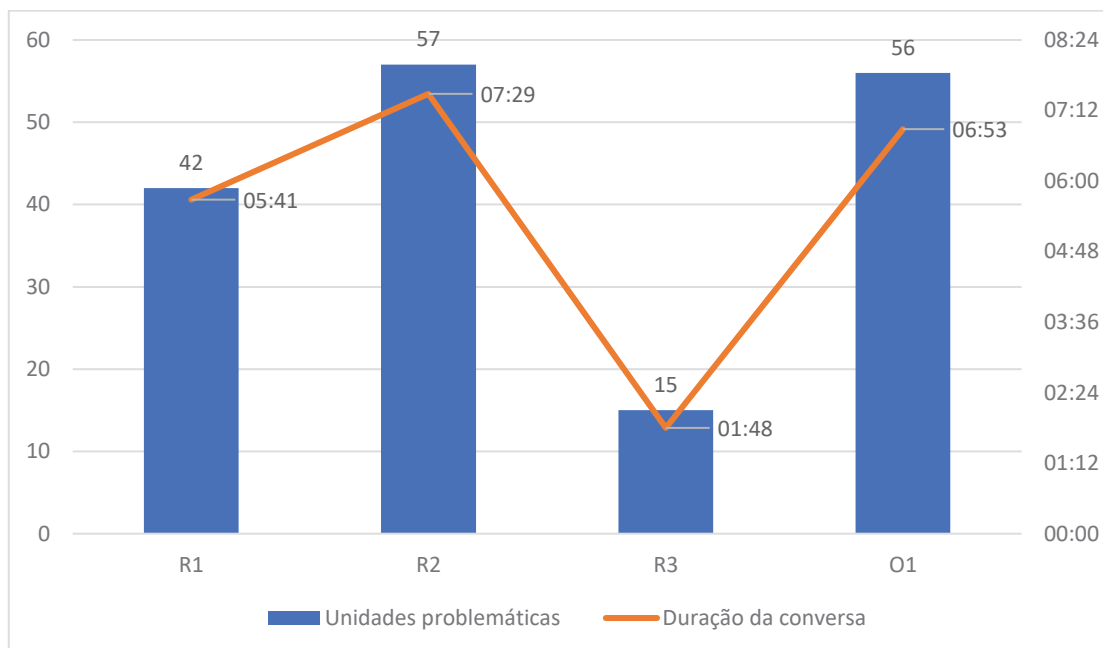
Lembramos que, numa mesma sequência, podem ocorrer mais do que uma unidade problemática e que cada uma delas pode estar associada a diferentes categorias. Neste caso, a fim de facilitar a compreensão da unidade problemática correspondente a determinada categoria, em cada exemplo apresentado destaca-se a negrito apenas a unidade problemática relativa à categoria em análise. Esta regra aplica-se à presente secção e às seguintes.

## Resultados

O *corpus* do presente trabalho é constituído por uma seleção das interações das estudantes que frequentam o terceiro ano da Licenciatura em português numa universidade chinesa. A duração da interação dos grupos varia muito, sendo a mais longa de 7 minutos e 29 segundos e a mais curta de 1 minuto e 48 segundos. Identificámos, no total, 170 unidades problemáticas, incluindo as que revelam falhas no desempenho.

Ao compararmos a quantidade de unidades problemáticas em cada grupo com a duração da interação oral, descobrimos uma correlação proporcional entre o tempo da exposição à interação oral e as unidades problemáticas, como se observa no gráfico abaixo.

Gráfico 1: Relação entre o tempo e as unidades problemáticas da interação dos quatro grupos.



As participantes dos grupos de R1, R2 e R3 são de um nível de proficiência linguística semelhante e mais elevado do que as do grupo de O1, sendo este o único grupo de participantes do nível A2. As aprendentes dos grupos R1, R2 e R3 são, à partida, do mesmo nível – B1, executando o mesmo tipo de tarefas. Como as tarefas são diferentes e a compreensão dos objetivos por parte das participantes se distinguem, não podemos garantir que todos os grupos possam manter uma conversa de duração idêntica, no mesmo tipo de situação comunicativa. Por exemplo, nos diálogos dos grupos R1 e R2, identificam-se alguns turnos de fala nos quais as interlocutoras comunicaram o que a sua parceira queria dizer. No entanto, esse tipo de turno não se observou na conversa do grupo R3. Para além disso, detetam-se vários momentos de autocorreção e reformulação. Neste sentido, as participantes construíram lentamente e com muitas pausas os seus discursos, e esses momentos de construção e reconstrução de enunciados exigiram mais tempo.

### 3.1. Categorização das unidades problemáticas

Em relação à quantidade de unidades problemáticas e às suas distribuições por categorias, identificámos 15 tipos de erros: (i) expressão desadequada, (ii) concordância verbal e nominal, (iii) uso do artigo, (iv) coesão, (v) uso de *você* como sujeito, (vi) regência verbal e nominal, (vii) pronome pessoal átono, (viii) ordem das palavras, (ix) pronome possessivo, (x) flexão nominal, (xi) colocação do clítico, (xii) uso da variedade do português do Brasil (PB)<sup>6</sup>, (xiii) contração da preposição e pronome, (xiv) relação oracional e (xv) erro lexical não identificável<sup>7</sup>. As categorias e a quantidade de registos observam-se no Quadro 5.

---

<sup>6</sup> É de salientar que o próprio PB não foi considerado um erro, uma vez que constitui uma variedade da língua portuguesa. No entanto, como as conversas decorreram segundo a norma do PE, a mistura das duas normas pode revelar a falta de consciência, por parte das participantes, relativamente à distinção entre as duas variedades.

<sup>7</sup> O único exemplo desta categoria encontra-se no enunciado: “*Hum, eu também eh hum acredito que este opinião eh pode eh imposse \*impossuir* nosso conhecimento” (Interação O1, Interlocutora I3). A participante manifesta concordância com a opinião de outra participante, segundo a qual uma boa gestão do tempo contribui para o sucesso escolar. Contudo, o verbo “impossuir” não existe em português, e a relação entre a gestão do tempo e o conhecimento das participantes não é compreensível nesta estrutura, resultando, neste caso, num erro lexical não identificável.

Quadro 5: Distribuição das unidades problemáticas anotadas por categorias.

| Classificação das unidades problemáticas (quantidade) | Registos de erros (subcategoria) | Registos que se identificam como as falhas no desempenho |
|---|----------------------------------|--|
| Expressão desadequada (65)                            | 52                               | 13   |
| Concordância (47)                                     | 33 (verbal)                      | 0  |
|   | 14 (nominal)                     | 0  |
| Artigo definido/indefinido (16)                       | 15                               | 1  |
| Coesão (11)   | 8 (interfrásica)                 | 0  |
|   | 3 (referencial)                  | 0  |
| Uso de “você” como sujeito (8)                        | 8                                | 0  |
| Regência (6)  | 4 (verbal)                       | 0  |
|   | 2 (nominal)                      | 0  |
| Pronome pessoal átono (5)                             | 5                                | 0  |
| Ordem das palavras (3)                                | 3                                | 0  |
| Pronome possessivo (2)                                | 2                                | 0  |
| Flexão nominal em plural (2)                          | 2                                | 0  |
| Colocação do clítico (1)                              | 1                                | 0  |
| Uso da variedade do PB (1)                            | 1                                | 0  |
| Contração da preposição e pronome (1)                 | 1                                | 0  |
| Relação oracional (1)                                 | 1                                | 0  |
| Erro lexical não identificável (1)                    | 1                                | 0  |

Nota-se que em 170 unidades problemáticas, 14 registos não foram entendidos como erros, mas sim como falhas no desempenho. Estas falhas resultaram em unidades problemáticas transcritas no texto, incluindo, neste caso, desvios fonéticos decorridos do nervosismo ou do sotaque dialetal da LM. De entre as falhas no desempenho, observaram-se 13 na categoria da expressão inadequada e 1 na categoria do artigo definido/indefinido.

Como o nosso trabalho não se foca na análise de falhas no desempenho, nem na análise de desvios fonéticos<sup>8</sup>, a apresentação dos resultados e a discussão de seguida excluirão as falhas e o erro lexical não identificável, centrando-se apenas nos erros. Posto

<sup>8</sup> Para uma investigação mais profunda da análise dos erros fonéticos dos alunos chineses, consulte-se o trabalho de Ren (2021). Para um estudo sobre o ensino da pronúncia aos aprendentes chineses, consulte-se o trabalho de Castelo *et al.* (2018).

isto, em resposta à questão de investigação 1, a categoria que contém mais erros corresponde à expressão inadequada, com 52 registos, seguida das categorias da concordância e do artigo definido/indefinido, com 47 e 15 registos, respetivamente, como descreve o Quadro 5.

Nas próximas secções discutiremos as categorias de erros, analisando alguns exemplos do nosso *corpus*.

### 3.2 Classificação da EC

Nesta secção, excluimos as falhas no desempenho e o erro lexical não identificável, e examinam-se apenas a relação entre os erros e as EC. Para responder à questão de partida 2 — Qual é a EC mais usada —, fizemos uma contagem das EC de cada categoria de erros, como se vê no Quadro 6.

Quadro 6: EC e as suas componentes categóricas de unidades problemáticas

| EC  | Registo | Classificação das unidades problemáticas |
|---|---------|--|
| Sobregeneralização                          | 84      | Concordância verbal (31)                 |
|   |         | Expressão desadequada (23)               |
|   |         | Artigo definido/indefinido (12)          |
|   |         | Coesão (8)                               |
|   |         | Pronome pessoal átono (5)                |
|   |         | Regência nominal (2)                     |
|   |         | Flexão nominal em plural (2)             |
|   |         | Colocação do clítico (1)                 |
| Transferência da LM e/ou Sobregeneralização | 30      | Concordância nominal (14)                |
|   |         | Uso de “você” (8)                        |
|   |         | Expressão desadequada (4)                |
|   |         | Regência verbal (4)                      |
| Transferência da LM                         | 24      | Expressão desadequada (13)               |
|   |         | Artigo definido/indefinido (3)           |
|   |         | Ordem das palavras (3)                   |
|   |         | Pronome possessivo (2)                   |
|   |         | Concordância verbal (1)                  |
|   |         | Coesão interfrásica (1)                  |
|   |         | Contração da preposição e pronome (1)    |

|                     |   |                           |
|---------------------|---|---------------------------|
| Paráfrase           | 7 | Expressão desadequada (6) |
|                     |   | Coesão referencial (1)    |
| Redução da mensagem | 5 | Expressão desadequada (4) |
|                     |   | Relação oracional (1)     |
| Sobre-elaboração    | 4 | Expressão desadequada (2) |
|                     |   | Concordância verbal (1)   |
|                     |   | Coesão referencial (1)    |
| Empréstimo          | 1 | Registo do PB (1)         |

A EC mais frequente diz respeito à sobregeneralização, cuja ocorrência (n=84) ocupou 54,2% dos registos no nosso *corpus*. Os registos de erros de concordância verbal (n=31) e de expressão inadequada (n=23) formam a grande maioria desta EC. No Quadro 6, apresentamos uma combinação das EC, em particular, a sobregeneralização e a transferência da LM, pelo que passaremos à discussão dos dados na próxima secção.

Ao observarmos as categorias de erros, torna-se evidente que a expressão desadequada, a concordância e a coesão apresentam um número mais significativo de tipos de EC do que as outras categorias. Para já, podemos responder brevemente à questão de investigação 3, dizendo que os erros que pertencem à mesma categoria não apresentam uniformidade em relação à EC. Estes podem ser resultados de EC distintas; por exemplo, os erros da categoria da expressão desadequada podem derivar de 6 EC diferentes. Este aspeto será discutido na próxima secção.

## **Discussão**

Na secção anterior, alguns resultados chamaram a nossa atenção, nomeadamente aqueles que dizem respeito aos seguintes pontos de discussão:

a) A diversidade da EC nas categorias de (i) expressão inadequada, (ii) concordância, (iii) artigo definido/indefinido e (iv) coesão;

b) A justificação da combinação da sobregeneralização e transferência da LM.

Esta secção organiza-se com base na classificação de erros, discutindo, com exemplos do nosso *corpus*, de que forma as EC se aplicam à explicação dos erros de cada categoria. O ponto de discussão (a) será explorado em cada subsecção, à medida que se analisam as diferentes categorias de erros. Por seu lado, o ponto (b) não será tratado isoladamente; a sua discussão será integrada ao longo das subsecções, sempre que

pertinente, de modo a contextualizar a justificação da combinação da sobregeneralização e da transferência da LM no âmbito de cada categoria de erro.

#### 4.1. Expressão inadequada

De entre todos os grupos, registam-se 52 erros relativos a expressões desadequadas, sendo esta a categoria mais frequente. Os quatro exemplos abaixo transcritos manifestam três tipos de erros nesta categoria: léxico flexionado inadequado ao contexto (por exemplo, (5)), expressão desadequada em PE (por exemplo, (6) e (8)), informação incompleta (por exemplo, 9) e verbo desadequado ao seu complemento direto (por exemplo, (7)). Esta diversidade contribui para a presença de várias EC nesta categoria.

- (5) *como a como o nosso hotel a \*limpa (limpeza) do nosso hotel ehh é realizada por profissionais*

(Interação R2, Interlocutora 2)

- (6) *Ehh \*muito desculpa (peço muita desculpa)*

(Interação R2, Interlocutora 2)

- (7) *mas vou verificar é que vocês vocês \*prestam (me oferecem) um um duplo quarto para mim?*

(Interação R2, Interlocutora 1)

- (8) *Hm-hm humm mas de facto, eh hh \*as camisolas são têm um hábito (as camisolas sujeitam-se a uma regra/política de devolução da loja), ehh depois de lavar, hum são têm um bols...são eh têm um pouco deee ehh vai ser um poucoo migu miguar... mas humm eee na lossa loja humm não será efetuado nenhuma reembolso seee tiver sofridos danos.*

(Interação R1, Interlocutora 2)

- (9) *Então, humm, então acho que \*escolho escolher vocês eh escolher opiliãos(?) de você (acho que já escolhi as estratégias preferidas, podem expressar as vossas opiniões/podem escolher as vossas estratégias preferidas)*

(Interação O1, Interlocutora 2)

Por exemplo, em (5), a participante flexionou o verbo “limpar” em “limpa”, contudo, o nome referente ao ato de limpar é “limpeza”. Esta interlocutora, por acaso, realizou uma transformação equivalente à do verbo “dançar”, cujo nome é “dança”, o que nos leva a considerar este registo como uma sobregeneralização.

No caso de (6), a combinação das EC de sobregeneralização e/ou de transferência da LM resultou na estrutura agramatical em PE para reforçar um pedido de desculpa. Ao

discutir a distinção entre a sobregeneralização e a transferência da LM, Tarone *et al.* (1976: 80) reconheceram que a distinção entre as duas era empiricamente problemática. Os investigadores propuseram que, teoricamente, a sobregeneralização se trata da aplicação de uma regra da LA incorreta naquele contexto, ao invés da regra correta da LA. Já a transferência da LM corresponde a uma forma linguística da LM ou motivada pela LM que substitui a regra correta da LA. Na classificação do exemplo (6), reconhecemos a problemática da questão em causa. Como o meio de distinção na prática sugerido pelos autores não se demonstra muito estável, decidimos adotar este critério teórico. Ao aplicarmos a proposta dos autores à análise do nosso *corpus*, por um lado, o erro pode ser motivado pela analogia da estrutura de “muito obrigada”, sendo uma regra da LA incorreta naquele contexto em substituição da regra correta e tratando-se assim de uma sobregeneralização. Por outro lado, esta estrutura problemática coincide com a do chinês, utilizada em situações como esta, ou seja, quando uma rececionista de hotel, perante uma queixa da cliente, pede formalmente desculpa no primeiro segundo após receber a reclamação. A estrutura chinesa em causa seria “*fěicháng bàoqiàn*” (ter-lhe imenso arrependimento), sendo que “*fěicháng*” equivale a “muito”, em português, e “*bàoqiàn*” a “ter arrependimento”. A participante simplificou a denotação da palavra “*bàoqiàn*” e realizou uma transformação malsucedida. Neste caso, a unidade problemática pode ser considerada como uma manifestação da transferência da LM, sendo o desvio motivado pela LM. Lembramos que também é possível considerar este caso como uma consequência da transferência de ensino, pois as formas de pedir desculpas foram introduzidas de forma simplificada, o que levou ao desvio observado. Como não conseguimos captar de forma viável a evidência dessa inferência, preferimos destacar apenas as EC de sobregeneralização e transferência da LM.

Em (7), o verbo “prestar” pode ser considerado como um sinónimo do verbo “dar” com mais traços formais. No entanto, a participante não percebeu que o complemento direto deste verbo é preferencialmente de natureza abstrata, tal como a expressão “prestar atenção” e “prestar um serviço”. Neste caso, generalizou o valor semântico de “disponibilizar” e “oferecer”, aplicando-o com o sintagma nominal “um quarto duplo” e resultando, assim, numa unidade problemática.

No exemplo (8), não se identifica apenas um erro, mas o que gostaríamos de ressaltar é a expressão “as camisolas são têm um hábito”. Se fizermos uma conversão da frase para a LM da participante, poderíamos chegar à dedução de que, em princípio, esta estrutura resulta de uma tradução literal do chinês que em português se traduziria como:

“Sobre as camisolas, temos uns termos específicos para efetuar a troca e a devolução.” Julgamos que aqui se dá uma fusão de duas EC, sendo a transferência da LM e a paráfrase. Primeiro, é a transferência da LM que resultou nessa estrutura superficial. Como as camisolas não podem “ter um hábito”, supomos que a estrutura profunda seja “sobre as camisolas, nós temos um hábito (de processamento na situação de devolução)”. Essa estrutura de dois sujeitos pode ser considerada como a de tópico-foco, na qual “as camisolas” não é o sujeito do verbo “ter”, mas sim o tópico da frase<sup>9</sup>. Para corrigir o erro, recomendamos então adicionar a preposição “sobre”. Seguidamente, gostaríamos de argumentar que o uso da palavra “hábito” pode ser considerado uma paráfrase do vocábulo “política/regulamento” ou uma ocorrência da transferência da LM, que, quer por intenção quer por coincidência, atenuou a força ilocutória do ato. No caso da compreensão do uso de “hábito” como uma paráfrase, tal como foi acima explicitado, um “hábito” remete para uma prática convencional (de devolução ou troca) num contexto comercial. No entanto, face à falta de um recurso linguístico adequado, a participante optou pela palavra “hábito”. Na nossa opinião, a enunciadora não identificou as expressões mais apropriadas a esta situação, optando por uma outra que acreditou ser um sinónimo. Quando o seu uso é entendido dentro da EC da transferência da LM, a seleção da palavra “hábito” pode decorrer de uma estratégia de atenuação ilocutória no nível do discurso, uma vez que a palavra “hábito” (em chinês “*xíguàn*”) pode ser considerada um eufemismo para mitigar a força ilocutória motivada pela utilização de palavras mais fortes, como por exemplo “regulamento” ou “política”, em particular, quando estes vocábulos mais fortes se usam para justificar uma rejeição. Ao usar itens lexicais mais fortes, exclui-se a possibilidade de negociação, que poderia ameaçar a face negativa do seu ouvinte, levando, por sua vez, a cliente a expressar a sua indignação.

O exemplo (9) integra a categoria dos erros que manifestam uma redução da mensagem, já que a falante simplifica significativamente a mensagem que pretende transmitir. Ao proferir o enunciado, a interlocutora quis expressar que já tinha escolhido as suas estratégias preferidas e que as suas parceiras poderiam escolher/expressar as delas. No entanto, devido ao nervosismo ou à escassez de recursos linguísticos, não conseguiu

---

<sup>9</sup> Trata-se de uma estrutura sintática típica do chinês: tópico-foco, sendo que “as camisolas” correspondem ao tópico da frase e o sujeito da frase “nós/esta loja” se encontra omitido. Para uma investigação mais profunda sobre a colocação do sujeito e pronomes em chinês, consultem-se os trabalhos de Huang (1984) e Li e Thompson (1976; 1989).

transmitir a sua ideia de forma completa, resultando assim num enunciado com informação incompleta.

#### 4.2. Concordância

Os erros destacados a seguir exemplificam dificuldades quanto à concordância verbal e nominal, sendo 33 erros de tipo verbal e 14 a nível nominal.

No subgrupo dos erros verbais, ressaltamos as seguintes ocorrências: 10 registos prendem-se com o (não-)uso do modo conjuntivo por várias razões, como, por exemplo, confundir os sujeitos dos verbos da oração subordinante e da oração subordinada (por exemplo, (10) e (11)), enquanto 7 registos manifestam a dificuldade de concordância entre o sujeito e o verbo, isto é, as interlocutoras identificaram corretamente os sujeitos dos verbos, no entanto, não conjugaram os verbos nas formas devidas. O uso do conjuntivo ainda configura um obstáculo nos níveis A2/B1, já que os dados correspondem ao perfil deste nível de proficiência linguística<sup>10</sup>.

(10) *Sim, mas ehh se você quer ehh \*devolver (que devolva/devolvamos) dinheiro, isso não permite naa lossa nossa loja*

(Interação R1, Interlocutora 2)

(11) *você quer dizer humm quer devo \*devolver (que devolva/devolvamos o dinheiro) mas não quer usar o ferro?*

(Interação R1, Interlocutora 2)

Em (10) e (11), a interlocutora estava a interpretar o papel de vendedora numa loja de roupa e atendia uma cliente que pretendia um reembolso uma vez que a roupa que tinha comprado encolheu depois de uma lavagem. Ela não notou que “querer” não era o verbo modal, mas sim o principal da frase; e que os verbos “querer” e “devolver” possuíam sujeitos diferentes, sendo “a cliente quer” e “a vendedora/eu devolve/o”. Por esta razão, a omissão do sujeito do verbo “devolver” constituiu uma unidade problemática. Este erro é interpretado como um exemplo de sobregeneralização, pois a participante utilizou a estrutura “querer + infinitivo” para transmitir a ideia de “alguém ter desejo de (ele mesmo) fazer algo”. Porém, a participante não reparou que a estrutura deveria mudar se os dois verbos possuísem sujeitos diferentes.

---

<sup>10</sup> Para uma investigação mais profunda da análise de erros dos alunos chineses no uso do conjuntivo, consultem-se Sun (2022) e Sun (2012). Quanto à concordância verbal entre o sujeito e o verbo em geral, pode-se consultar o trabalho de Xin (2018: 46-52), no qual se apresentam alguns dos fatores que podem resultar em erros de concordância verbal, nomeadamente, o tipo de verbo e oração, a distância local de sujeito-verbo, a caracterização semântica de sujeito, entre outros.

Registam-se ainda 2 erros de concordância verbal na interface sintaxe-pragmática, mais especificamente, o não-uso do verbo no pretérito imperfeito simples do modo indicativo ou modo condicional para demonstrar cortesia, cuja utilização é requerida pela natureza das conversas.

No subgrupo dos erros nominais, há 12 ocorrências concernentes à concordância de género e os 2 registos restantes representam desvios de concordância de número. Todos os registos neste subgrupo são identificados como a manifestação da combinação da sobregeneralização e transferência da LM. Usamos o exemplo (12) para ilustrar este último tipo de erro.

(12) *mas a qualidade da camisola hum não é \*mau (má)*

(Interação R1, Interlocutora 2)

O adjetivo “mau” adequa-se à qualificação do nome “a camisola”, encontrando-se na posição gramatical do qualificativo. No entanto, na LM da participante, não há flexão adjectival; assim sendo, a participante pode ter generalizado o masculino singular do adjetivo para todas as situações, resultando agramatical<sup>11</sup>.

### 4.3. Artigo definido/indefinido

Os erros que se encaixam nesta categoria dizem respeito ao uso/não-uso do artigo definido/indefinido; ao uso do artigo no vocativo; ao engano no uso de um tipo de artigo em vez do outro; e ao engano no uso do definido em vez do numeral<sup>12</sup>. Identificam-se 15 registos de erros nesta categoria refletindo duas EC<sup>13</sup>: a sobregeneralização (n=12) e a transferência da LM (n=3). Vejamos três exemplos desta categoria.

---

<sup>11</sup> Sun (2021) analisou os fatores que causam desvios no uso do adjetivo em género e/ou número por alunos chineses, demonstrando a complexidade da questão em causa e manifestando que a transferência LM não é a única nem a principal motivação dos erros. Outros fatores como a sobregeneralização, a distância entre o adjetivo e o nome, etc. podem integrar a análise.

<sup>12</sup> No nosso *corpus*, observa-se este enunciado: “*além disso vamos dar-lhe ehh as presentes por exemplo, ehh cartão de sócio ehh os bilhetes deee desconto eecetra*”. A falante provavelmente não reparou que estava a exemplificar os presentes que pretendia oferecer à cliente. Por conseguinte, a colocação (ou não) do artigo e qual artigo/numeral selecionar antes dos sintagmas nominais constituíram uma dificuldade. A distinção entre o numeral “um”/“uma” e o artigo indefinido singular, e o desafio que isso representa para os aprendentes chineses de PLE, foram tratados por Han (2017). O nosso trabalho, por sua vez, não deu tanto destaque a este aspeto, já que este seria o único enunciado que permitiria abordar o tema. A participante poderia usar “um” como o indefinido ou o numeral antes do sintagma “cartão de sócio” e “uns” como o indefinido plural antes de “bilhetes de desconto”. A exclusão da possibilidade do uso do artigo definido reflete que os sintagmas nominais não foram introduzidos com antecedência, e os gestos corporais da falante não permitiram a leitura de definitude e concreitude.

<sup>13</sup> Enquadrada na Hipótese de Flutuação proposta por Ionin (2003, citado por Zhang (2022)), Zhang (2022) analisa a aquisição do artigo do português por aprendentes chineses, argumentando que a mesma é influenciada pelo acesso à Gramática Universal e pelo *input* da língua segunda, neste caso, PE. Noutro trabalho sobre a aquisição do artigo por alunos chineses de PLE, Tian (2017) explica a tendência dos alunos para substituir o artigo indefinido por definido no seu *corpus* como um resultado da ordem da aquisição do

(13) *se não se importa eh hh dar ahw vamos dar-lhe ô outrooo quarto eh mas agora, todos quartos individuals no hotel estão reservados eh por isso eh vamos voltar-lhe \*o (um) quarto duplo*

(Interação R2, Interlocutora 2)

(14) *\*A minha senhora (Minha senhora / A senhora) não se impor não se preocupe eh os preços*

(Interação R2, Interlocutora 2)

(15) *para mim humm também tem humm \*[uma] estratégia eh individual*

(Interação O1, Interlocutora 1)

Em (13), a participante, enquanto rececionista do hotel, oferecia à sua cliente uma solução face à queixa do cheiro no quarto. A solução passava por trocar o quarto individual por um quarto duplo, já que não havia mais quartos individuais disponíveis. No seu enunciado, a participante usou o artigo definido no masculino singular para concordar com o sintagma nominal “quarto duplo”, sobregeneralizando a regra de colocar o artigo antes do nome sem considerar o contexto. Neste enunciado, o artigo mais indicado seria o indefinido, pois este quarto não havia sido introduzido na conversa anterior.

Em (14), a participante misturou duas expressões, “minha senhora” e “a senhora”, sendo que “minha senhora” é o vocativo enquanto “a senhora” não. A colocação de “minha” pode ser resultada de uma manifestação de carinho e da intenção de manter uma relação boa com a sua cliente. No entanto, a participante não teve em conta a omissão do artigo definido no vocativo. Tendo isto em consideração, refletimos que a EC, neste caso, se trata de uma sobregeneralização, por ser uma regra da LA aplicada que não é correta no contexto em causa.

Diferentemente dos dois exemplos acima, a EC de (15) foi considerada como transferência da LM. A participante intervinha numa discussão cujo tema dizia respeito à estratégia para obter sucesso escolar. Para além do erro de concordância verbal, a participante esqueceu-se de colocar o artigo indefinido na frase “para mim, também tenho uma estratégia individual”. Consideramos que foi a transferência da LM que resultou

---

artigo, sendo o definido antes do indefinido. À luz da proposta dos autores, as EC que podem entrar na discussão correspondem à transferência da LM, à transferência do ensino, à sobregeneralização e à estratégia da aprendizagem da língua segunda, segundo os cinco processos que condicionam a IL identificados por Selinker (1972). Contudo, estes fatores não foram explorados em detalhe nos seus trabalhos.

neste erro, ao invés de uma sobregeneralização. Na verdade, não estamos perante uma regra da LA, mas sim de uma estrutura emprestada da LM que não existe na LA.

#### 4.4. Coesão

Os erros de coesão discursiva, com 13 registos no total, constituem a quarta categoria de erros mais frequentes. Os recursos em termos de coesão interfrásica das participantes parecem limitados, condicionando as suas expressões na oralidade. Nas 8 ocorrências de erros da coesão interfrásica, observam-se 7 registos no grupo O1 e apenas 1 registo no grupo R2. O contraste no número de erros dos dois grupos não nos surpreendeu, tendo em conta que a tarefa do grupo O1 é mais de carácter argumentativo, enquanto na do R2 este carácter não se nota tanto. Em (16) observa-se um exemplo de erro de coesão interfrásica.

(16) *\*por isso (desta maneira/assim) eh podemos arrumamos ehh o tempo no daa eh o tempo nosso*

(Interação O1, Interlocutora 3)

Com efeito, nesta frase, nota-se um erro de coesão interfrásica, outro de léxico inadequado e um último de flexão verbal. Seria melhor que o termo “arrumamos” tivesse sido substituído por “organizar”. Atendendo à coesão interfrásica, a frase funcionou como uma conclusão da opinião da participante, por isso, na posição do item marcado, deveria usar-se um conector conclusivo como “desta maneira” ou “assim”, em vez de “por isso”. A participante generalizou a função do conector “por isso”, pensando que poderia introduzir qualquer elemento conclusivo, sem considerar a relação das sequências segmentais.

Para além dos erros coesivos interfrásicos, registam-se ainda 5 ocorrências de erros de coesão referencial, como se lê abaixo:

(17) *nós não devemos responsar ehh por \*este coisa (esta situação/isto)*

(Interação R1, Interlocutora 2)

(18) *Hum isso humm o eh \*o que é a sua estratégia (quais são as vossas estratégias) eh hh para ter uma ehh sucesso sucesso escolar?*

(Interação O1, Interlocutora 1)

(19) *acho que para ter um sucesso eh escolar hummm devemos ehh fazer um horário resoá razoável ehh por eh porque hummm \*fazer horário razoável (ele) pode aumentar a nossa eh eficaz para estudar*

(Interação O1, Interlocutora 3)

O registo (17) foi de uma interlocutora do grupo R1, que interpretou o papel de uma vendedora de uma loja de roupa que estava a atender uma cliente que queria um reembolso da roupa que havia comprado e que encolheu depois da lavagem. No entanto, esta interlocutora confundiu os verbos “minguar” e “vincar”, sugerindo que a cliente usasse um ferro para tirar os vincos. Quanto ao enunciado (17), a interlocutora estava a negar a responsabilidade da loja em relação ao assunto, proferindo a expressão “este coisa” para fazer referência à situação de que a roupa vincava depois da lavagem, que, como referimos acima, foi um mal-entendido do significado do verbo “minguar”. Para além do erro de concordância nominal de género, a expressão manifestou ainda falta de recursos linguísticos de coesão referencial. Em vez de fazer uma referência mais clara, a participante usou uma expressão mais vaga, que, na nossa opinião, foi motivada pela paráfrase.

Já os registos (18) e (19) correspondem a duas locuções emitidas por duas participantes do grupo O1. Em (18) identificámos uma anomalia referencial de acordo com o gesto corporal da interlocutora gravado no vídeo. Na emissão da pergunta, a interlocutora, dirigindo-se às suas parceiras, implicou que a interrogação foi dirigida a ambas e não a apenas uma falante. Por isso, para além da seleção errada do pronome interrogativo, os elementos que indicam a referência como “a sua estratégia” teriam de ser “as vossas estratégias”. Neste caso, supomos que a transferência da LM tenha contribuído para a seleção do pronome interrogativo e que a sobregeneralização resultasse numa locução nominal desadequada.

Em (19), a interlocutora optou por repetir a locução “fazer horário razoável” na posição do sujeito da oração subordinante, em vez de usar um dêitico como “ele” ou “isso”. Propomos que este registo possa ser motivado pela sobre-elaboração, ao encontrar-se numa situação na qual uma estrutura correta da LA foi utilizada de modo desnecessário.

#### **4.5. Uso de “você” como sujeito**

Nota-se muito a ocorrência de “você” para tratar formalmente os interlocutores. São 8 registos no total, alguns dos quais se transcrevem abaixo:

- (20) *\*você (a senhora) comprou uma camisola da nossaaa loja*  
(Interação R1, Interlocutora 2)

(21) *a minha senhora não eh eh [\*você] não enten entende aa minha o meu significado*

(Interação R2, Interlocutora 2)

(22) *espero que [\*você] me dá uma explicação*

(Interação R3, Interlocutora 1)

Duarte (2010) aponta para a dificuldade que a complexidade das formas de tratamento em português acarreta tanto para os aprendentes de PLE, como para os aprendentes de português como língua materna. Conforme a autora,

Nas situações mais formais e nos usos mais próximos da norma [em PE], utiliza-se a forma nula de sujeito, ou seja, o locutor dirige-se ao alocutário na 3ª pessoa sem o pronome “você”, ou com formas de tratamento nominais como “o senhor”, “a senhora”, o título profissional, o nome do alocutário precedido de artigo definido. (Duarte 2010:135)

Para além disso, de acordo com Oliveira (2024), as formas de tratamento desempenham um papel fundamental na valorização positiva ou negativa do interlocutor, sendo que o seu uso inadequado pode originar mal-entendidos de natureza sociocultural, e até favorecer a criação de estereótipos.

Os três exemplos foram extraídos das conversas dos grupos R1, R2 e R3, cujas tarefas consistiam em apresentar uma reclamação sobre uma situação insatisfatória. Todas as interlocutoras usaram verbos conjugados na terceira pessoa do singular, o que demonstra consciência face à formalidade das conversas. Porém, como o chinês mandarim e o PE divergem sintaticamente em termos de sujeito nulo, a preferência dos falantes nativos chineses por incluir o sujeito “você” ao dirigirem-se aos seus ouvintes resultou pragmaticamente desadequada. Por isso, não os conseguimos classificar como apenas transferência da LM ou sobregeneralização. Por um lado, o “você” existe no PE<sup>14</sup> e pode ser o sujeito da frase, não sendo o seu uso agramatical; consideramos assim que aqui existe a EC da sobregeneralização. Por outro lado, o seu uso pode ser motivado pela transferência da LM, uma vez que o chinês mandarim é uma língua de sujeito nulo radical, que não é tão produtivo neste parâmetro quanto as línguas de sujeito nulo consistente,

---

<sup>14</sup> Numa análise contrastiva do uso das expressões dêiticas em PE e PB no discurso direto em textos jornalísticos, Oliveira e Figueira-Cardoso (2023) demonstram como, enquanto no corpus em PE se dá preferência à elipse do dêitico pessoal “você” e ao uso do morfema verbal de terceira pessoa, no corpus em PB predomina o uso explícito do pronome pessoal “você”.

como o PE<sup>15</sup>. Assim sendo, os aprendentes de PLE cuja língua materna é o chinês podem inclinar-se para a colocação do sujeito "você", que, na sua compreensão, é um tratamento formal.

#### 4.6. Regência

Nesta categoria, encontram-se 4 ocorrências de erros de regência verbal e 2 de nominal. As participantes apresentaram confusão quanto à utilização do verbo reflexivo e da preposição. Por exemplo, em (23), para além de desvios como a falha fonética no desempenho da pronúncia de “minguado” e da concordância entre o sujeito e o predicativo do verbo, a participante não reparou que o argumento interno do verbo “tornar” era igual ao externo, sendo a mesma “camisola”, e que o verbo exigia assim um pronome reflexo — neste caso, o “se”, para saturar a posição do complemento direto. No (24) faltou à locutora a preposição “com” para consolar a sua cliente, e no (25) a participante confundiu a preposição adequada que se combina com o nome “forma”.

(23) *na nossa loja eh a camisola \*tornou eh migu miguez miguado (tornar-se minguada) hum não é nosso responsáve responsabilidade*

(Interação R1, Interlocutora 2)

(24) *A minha senhora não se impor não se preocupe \*[com] eh os preços*

(Interação R2, Interlocutora 2)

(25) *isso é umm isso é uma forma \*para (de) resolver este problema*

(Interação R1, Interlocutora 2)

Consideramos que os registos de erros da regência verbal como (23) e (24) se devem à sobregeneralização e transferência da LM, enquanto os da regência nominal como (25) resultam da sobregeneralização. Em relação à regência verbal, argumentamos que esses erros manifestam uma sobregeneralização e transferência da LM e que as duas EC apresentam a mesma importância. Comparando os dois exemplos com as suas contrapartidas em chinês, passa a ser perceptível a falta do pronome reflexo em (23) e da preposição “com” em (24), porque, em princípio, estes elementos não são cruciais para transmitir as mesmas ideias na LM das participantes. Neste caso, encontra-se no âmbito da transferência da LM. No entanto, podem também advir da sobregeneralização, pois trata-se da utilização de uma regra da LA que resulta agramatical no contexto em causa.

---

<sup>15</sup> Para uma investigação mais profunda sobre as línguas de sujeito nulo consistente (como por exemplo, o PE) e radical (por exemplo, o chinês), consultem-se os trabalhos de Duarte e Silva (2016) e Roberts (2019).

Quanto aos erros da regência nominal, como (25), a participante generalizou a função da preposição para indicar a finalidade, ignorando a regência nominal da palavra “forma”.

#### 4.7. Pronome pessoal átono

Todas as ocorrências desta categoria apresentam uma composição estrutural idêntica, i.e., “para + pronome pessoal tónico”. Entre os registos, há 3 nos quais se utiliza a expressão “para você”, em vez do pronome átono “verbo principal + -lhe” (por exemplo, 26). Adicionalmente, registam-se 2 enunciados com a expressão “para mim”, ao invés do pronome “-me” em posição enclítica (por exemplo, 27).

(26) *nós entregamos(-lhe) [**\*para você**] imediatamente*

(Interação R3, Interlocutora 2)

(27) *mas vou verificar é que vocês vocês prestam(-me) um um duplo quarto [**\*para mim**]?*

(Interação R2, Interlocutora 1)

O uso do complemento oblíquo de “para + pronome pessoal tónico” em vez de usar o pronome pessoal átono após o verbo pode ser categorizado como uma sobregeneralização da regra da LA, embora na LM das participantes também haja uma estrutura semelhante. A razão pela qual estes registos são considerados uma EC de sobregeneralização suscita a observação de que a estrutura se usa no PE em alguns contextos, como, por exemplo, quando se expressa opinião. No entanto, a participante generalizou esta estrutura, resultando em unidades problemáticas.

#### 4.8. Ordem das palavras

Encontram-se 3 registos de erros relativos à ordem de palavras. Dois dos três registos foram repetidos pela mesma participante em duas locuções, sendo que um dos registos se encontra no enunciado (28), no qual a locutora colocou o adjetivo qualificativo antes do nome, contrariando a ordem canónica.

(28) *Isso é vo vocês vão trocar um **\*duplo quar quarto** (quarto duplo) para mim?*

(Interação R2, Interlocutora 1)

(29) *mas agora, **\*todos quartos individuais** (os quartos individuais todos/ todos os quartos individuais) no hotel estão reservados*

(Interação R2, Interlocutora 2)

Um dos três registos prende-se com a posição do quantificador universal “todo” (por exemplo, 29). A participante desempenhou o papel de rececionista de um hotel e

estava a atender uma cliente que se queixou do cheiro no quarto individual que reservou. A participante ofereceu-lhe um quarto duplo para substituir o quarto individual porque, na altura, não havia mais quartos individuais disponíveis, tal como a falante explica no enunciado (29). A colocação de “todos” antes de “quartos individuais” invoca o uso do artigo definido entre os dois elementos, ou, para destacar a não existência da exceção, a colocação de “todos” depois de “quartos individuais”.

Consideramos que os registos desta categoria no nosso *corpus* são motivados pela transferência da LM, uma vez que, em chinês, os adjetivos modificadores precedem os nomes.

#### 4.9. Categorias com menos de 3 registos

No nosso *corpus*, constatam-se 2 erros relativos ao uso de “de você”, em vez do pronome possessivo. A título de exemplo, leia-se o enunciado (30). Estamos perante uma EC ligada à transferência da LM, dado que a estrutura de base em chinês nos possibilita esta inferência: o possessivo “seu” em chinês é “*nínde*”, sendo que “*nín*” equivale a “você” e “*de*” a uma partícula que indica a relação possessiva em chinês. Posto isto, a conversão do chinês “*nínde*” para o português pode resultar na estrutura de “de você”.

(30) *por isso ehv você ehv vocêeeee ahw de as despesas \*de você (suas) no no nossa hotel custa gratuaiaopeto(?)?*

(Interação R2, Interlocutora 2)

Em (31), a flexão nominal no plural dos nomes cuja terminação é “-ão” constitui um problema para os aprendentes cujas LM não se flexionam, o que é o caso das nossas participantes. A participante confundiu a regra de flexionar a terminação em “-ões” com as exceções como “órfãos” e “cidadãos”, ou simplesmente com os nomes com terminação em, por exemplo, “-a”, “-o” e “-e”. No entanto, ao estarmos perante uma regra da LA aplicada inapropriadamente, não consideramos que foi a transferência da LM que contribuiu para este erro, mas sim a sobregeneralização.

(31) *eu entendo as suas \*emoções (emoções)*

(Interação R2, Interlocutora 2)

Identificámos ainda uma ocorrência da sobregeneralização da ênclise (consultar exemplo 32) na presença de um desencadeador da próclise. Observamos ao nível discursivo que a participante não tinha conhecimento do verbo “minguar-se”. Este desconhecimento, juntamente com o nervosismo, poderá justificar o erro.

(32) *...porque a camisola eh (viu o telemóvel) \*minguou-se (se minguou)*

(Interação R1, Interlocutora 1)

O uso do “né” em (33), caraterístico da variedade do PB, como uma equivalência da questão-tag “não é” na norma do PE foi considerado uma ocorrência de empréstimo de outra variedade, o qual reflete que, para a interlocutora, era possível que não fosse um problema a mistura de duas variedades do português num só enunciado.

(33) *mas [\*o preço] é ééé gratuito, \*né (não é)?*

(Interação R2, Interlocutora 1)

O enunciado (34) diz respeito ao erro da (não) contração da preposição com o pronome. Como na LM da participante não há contração de palavras, cremos que o erro é consequente da transferência da LM.

(34) *por causa \*de deee este (deste) problema a o nosso hotel vai presta-la-lhe o quarto duplo gratui gratuito*

(Interação R2, Interlocutora 2)

Em (35), a participante quis construir uma estrutura parecida com esta: “Passar a camisola a ferro é uma opção que aconselhamos”. Não obstante, como era uma frase relativamente complicada para o nível da participante, observou-se a redução da mensagem nesta frase.

(35) *uso o ferro ehh é vose é a escolha humm \*nós ehh a aconselhar (que aconselhamos), isso é umm isso é uma forma para resolver este problema*

(Interação R1, Interlocutora 2)

Para além das EC exemplificadas, existem mais erros ou desvios das participantes nas tarefas que só se identificam ao nível do discurso. Por exemplo, na dramatização do grupo R1, percebemos que a participante I2 confundiu o verbo “minguar-se” com “vincar-se”. Nesse sentido, a falante pensou que uma camisola encolhida depois da lavagem era uma camisola vincada, oferecendo à sua cliente a sugestão de a passar a ferro para remover os vincos e negando concomitantemente a responsabilidade da loja pela qualidade da camisola. No caso da participante I1, é muito provável que tenha confundido o significado da palavra “reembolsar” com o de “trocar”, tendo em conta que num momento proferiu “Ok...humm humm de facto eu queria ehh trocar o outro”. Na conversa do grupo R2, a participante I1 compreendeu provavelmente a expressão “fazer uma queixa” como um ato de comentar e criticar. Descobrimos esta possibilidade de interpretação apenas no nível da conversa: no início da conversa, a falante apresentou um

problema com o quarto, comentando que a existência do problema não era boa, mas não exigindo uma solução; no final da conversa, depois de a sua interlocutora (rececionista do hotel) lhe ter oferecido uma solução muito generosa, ela aceitou mas insistiu ainda em fazer um comentário sobre o acontecimento. Essas duas ocorrências de “comentar” levaram-nos a inferir essa intenção.

Os resultados do presente trabalho apresentam semelhanças e diferenças em relação às investigações anteriores sobre erros de aprendentes chineses de PLE ou de portugueses como língua não materna. A maioria desses estudos baseia-se em material escrito, como em Sun (2022), Sun (2021), Choi (2020) e Sun (2012), sendo que apenas este último inclui também parte da produção oral.

Choi (2020) analisa produções escritas de aprendentes bilingues de português, referindo fatores como a interferência da LM e a sobregeneralização. Sun (2022) examina os erros mais frequentes no uso do conjuntivo sob uma perspetiva contrastiva entre o chinês e o português, demonstrando a influência da LM no uso deste modo. Abordando um tema semelhante, Sun (2012), por sua vez, aponta vários fatores que conduzem a erros, entre os quais a transferência da LM, a sobregeneralização e a transferência do ensino. Embora o exemplo do uso inapropriado do conjuntivo apresentado no presente trabalho não tenha sido tratado nessa dissertação, os nossos resultados não contradizem as suas conclusões gerais. Pelo contrário, a nossa análise pode enriquecer a compreensão dos fatores limitadores em relação ao uso do conjuntivo, em particular, depois do verbo volitivo “querer”, onde se observam aplicações incorretas ou parciais das regras da LA. Na mesma investigação, a autora pediu ainda aos informantes que traduzissem frases do chinês para o português, primeiro oralmente e depois por escrito, verificando uma tendência para evitar o conjuntivo na oralidade, ao passo que, na escrita, os estudantes demonstraram maior controlo do uso do modo. Esta diferença pode refletir uma limitação estratégica do treino linguístico e a escassez de prática oral, o que confirma a importância do desenvolvimento da competência de interação oral — aspeto para o qual o presente trabalho procura contribuir. Sun (2021), por sua vez, ao analisar desvios no uso do adjetivo em género e/ou número, conclui que a transferência da LM não é o principal fator explicativo dos erros, salientando também o papel da sobregeneralização e da distância entre o adjetivo e o nome. Embora estes resultados não divirjam dos obtidos neste trabalho, acrescentam uma perspetiva complementar útil à análise de erros na interação oral.

No domínio da aprendizagem de inglês como língua estrangeira, Saad e Sawalmeh (2014) e Mohammed e Abdelaty (2023) analisam erros na produção e interação orais. O primeiro estudo, baseado em dramatizações de estudantes universitários malaios, classifica os erros em 4 grupos — formação incorreta, omissão, adição e ordenação incorreta — mas não aprofunda as causas, mencionando apenas a diferença entre LM e LA como possível origem. Já Mohammed e Abdelaty (2023) realizam uma análise abrangente, referindo que fatores como a transferência da LM, a sobregeneralização, as estratégias de comunicação, bem como o nervosismo e a ansiedade que condicionam o desempenho, podem estar na origem dos erros. Os autores apontam ainda a complexidade da análise de erros, pelo que os fatores são frequentemente “interconnected and interacted” (Mohammed & Abdelaty 2023: 272). Esta observação também se encontra refletida na nossa análise. Contudo, os autores não explicitam a correspondência entre os tipos de erro e os seus fatores limitadores.

Outro rumo de investigação no âmbito da análise de erros na interação oral relaciona-se com a intervenção na correção de erros ocorridos na interação oral dos alunos — em que momento e de que forma se corrige determinado tipo de erro —, como, por exemplo, em Zhang *et al.* (2025) e Bouzar (2020). Embora se foquem em aspetos diferentes dos abordados na presente análise, estes trabalhos podem constituir pistas relevantes para investigações futuras.

Assim, tendo em conta o número limitado de estudos centrados na análise de erros da interação oral, sobretudo envolvendo aprendentes chineses de PLE, o presente trabalho procura contribuir para o alargamento das investigações nesta área, ao identificar erros ocorridos em dramatizações e ao relacioná-los com os respetivos fatores limitadores. Esta abordagem permite não apenas compreender os mecanismos que conduzem aos desvios na produção oral, mas também refletir sobre práticas pedagógicas mais adequadas ao desenvolvimento da competência comunicativa.

### **Considerações finais**

O presente trabalho visa compreender os erros de aprendentes chineses em contexto de interação oral em PLE no âmbito da AE e das EC. De acordo com a análise do nosso *corpus*, é na categoria da expressão desadequada que se identificaram mais erros. São igualmente frequentes erros de concordância, do uso do determinante do artigo, da coesão e da regência verbal e nominal. O uso inadequado de “você” na variedade do PE e o uso da interrogativa *tag* da variedade do Brasil também chamaram a nossa atenção para a

questão do pluricentrismo do português. Entre as estratégias encontradas no nosso *corpus*, predomina a sobregeneralização, com 84 ocorrências, seguida da transferência da LM e da paráfrase, cujas ocorrências correspondem a uma quantidade significativamente menor, 24 da transferência da LM e 7 da paráfrase. Este resultado poderá reforçar a ideia de que a interferência da LM nem sempre está na origem dos erros. Os erros que pertencem à mesma categoria nem sempre apresentam uniformidade em relação à EC, mas esta conclusão exigiria uma classificação de erros numa taxonomia ainda mais pormenorizada do que a adotada neste trabalho, para poder ser generalizada. Identificámos ainda muitos momentos de autocorreção por parte das participantes, e essas autocorreções, por vezes, acabaram por ser substituídas pela paráfrase.

Estas participantes, por apresentarem perfis distintos quanto à sua proficiência linguística, reagiram de forma diferente às tarefas de vários tópicos e tipos. Tomemos como exemplo a situação na qual a participante deveria apresentar uma queixa: impressionou-nos a prioridade manifestada em comentar o que tinha acontecido, em vez de pedir uma resolução. Adicionalmente, quando transmitiam as suas opiniões, demonstravam muitas dificuldades, ao ponto de que, em alguns momentos, as participantes começaram a reduzir as frases a um conjunto de palavras-chave para expressarem o que pretendiam dizer.

O presente trabalho apresenta, contudo, algumas limitações. Uma vez que as participantes não foram envolvidas na análise de erros, alguns fatores que condicionam a IL, enumerados por Selinker (1972), como a transferência de ensino e o impacto de outras línguas estrangeiras, nomeadamente o inglês, não foram integrados na discussão. Tal como se analisou em 4.1., o desvio no uso da estrutura “muito desculpa” em (6) permite também inferir a influência da transferência de ensino, para além da sobregeneralização e da transferência da LM.

Estas limitações oferecem pistas para investigações futuras. Em contraste com as numerosas referências existentes na área que analisam mais detalhadamente as diferenças entre o chinês e o PE, estratégias como a transferência do ensino, a de aprendizagem e a de outras línguas aprendidas ou dominadas por aprendentes permanecem por explorar. Tendo em conta esta situação, sugerimos a realização de um questionário prévio aos participantes sobre os seus contextos linguísticos, de modo a incluir esses dados no processo de análise dos erros.

No que respeita às implicações didáticas, e com base na reflexão sobre os dados do nosso *corpus*, propomos que sejam considerados os seguintes aspetos relativos ao desenvolvimento da competência de interação oral dos aprendentes chineses de PLE:

(i) A predominância das EC de sobregeneralização e de transferência da LM (embora esta com uma quantidade muito inferior à da sobregeneralização) no nosso *corpus* aponta para duas sugestões didáticas. Por um lado, os docentes devem esclarecer aos aprendentes as situações em que se emprega determinada regra ou forma da LA, a fim de reduzir a aplicação inadequada da estratégia de sobregeneralização. Por outro lado, embora essas práticas tenham sido realizadas há décadas por docentes de L2 e/ou línguas estrangeiras, a previsão dos erros potenciais causados pela interferência da LM dos aprendentes e a explicitação dos mesmos favoreceriam a redução da influência negativa da LM. Concomitantemente, como seria difícil erradicar os erros apenas numa correção e como estes poderiam reaparecer várias vezes, os *feedbacks* constantes por parte dos docentes contribuiriam para o aperfeiçoamento das competências dos aprendentes.

(ii) É necessário proporcionar aos alunos que se encontram na transição para um nível da proficiência de língua mais elevado recursos linguísticos de coesão textual, como, por exemplo, marcadores discursivos. Quando se introduzem itens linguísticos coesivos aos alunos, devem-se contextualizá-los na LA, em vez de os traduzir apenas para a LM, para que os alunos possam usar adequadamente as expressões.

(iii) É recomendável envolver os alunos na análise de erros da interação oral. Alguns erros gramaticais, como de concordância, poderiam ser detetados pelos próprios alunos quando transcrevem as suas conversas, chamando a sua atenção para os devidos aspetos. Concomitantemente, este tipo de atividade é capaz de beneficiar os professores no sentido de saberem distinguir o erro da falha no desempenho e poderem, assim, planificar atividades mais específicas que aprofundem os conhecimentos da língua dos alunos e desenvolvam as suas competências de interação oral.

(iv) É fundamental diversificar os tópicos e as situações da dramatização de interação oral. As experiências de vida dos aprendentes podem condicionar (ou facilitar) o seu desempenho na interação oral. No entanto, uma vez que os alunos não se encontram em contexto de imersão e passam a maioria do seu tempo na comunidade universitária na China, o seu conhecimento da vida quotidiana pode ser relativamente limitado. Nesse caso, a introdução de recursos didáticos como, por exemplo, de filmes, reportagens e documentários, bem como a diversificação situacional das tarefas de interação oral, seriam bastante pertinentes, uma vez que estes contribuem para o enriquecimento do conhecimento do mundo, e para a ampliação dos recursos linguísticos disponíveis, para além daqueles apresentados nos manuais.

## Agradecimento

Expresso o meu agradecimento aos revisores anónimos da revista e à Professora Doutora Beatriz Oliveira pelas sugestões conscienciosas, determinantes para o aperfeiçoamento do presente trabalho. Agradeço igualmente ao Professor Doutor Carlos André pela disponibilidade demonstrada e pelas observações atentas no processo editorial. Eventuais imprecisões ou aspetos passíveis de melhoria permanecem da minha responsabilidade.

## Referências bibliográficas

BOUZAR, Siham (2020) «Teachers' Oral Error Correction in Algerian EFL Classrooms». *Education and Linguistics Research*, 6(2): 15-29. <https://doi.org/10.5296/elr.v6i2.17311>

CASTELO, Adelina, XU, Yixing, DU, Yantong., FU, Hanyu, HU, Jianing, LIN, Ye, MA, Xianru & SOARES, Liliana (2018) «Experiência(s) no ensino da pronúncia a aprendentes chineses». Em *Actas do 4º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China*, coord. por Carlos Ascenso André, Rui Pereira e Liliana Inverno, pp. 323-342. Macau: Instituto Politécnico de Macau. Disponível em <<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/12009/1/Castelo%20et%20al-2018-forum-experiencias%20e%20perfil%20fonetico.pdf>>. Acesso em: 23, jan., 2024.

CHOI, Weng Kuan (2020) *Análise de erros em contexto da interlíngua com turma bilingue de PLNM*. Universidade Católica Portuguesa, Dissertação de Mestrado. Disponível em <<https://www.proquest.com/dissertations-theses/análise-de-erros-em-contexto-da-interlíngua-com/docview/2956838388/se-2>>. Acesso em: 27, out., 2025.

CONSELHO DA EUROPA (2001) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Disponível em <[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro\\_europeu\\_comum\\_referencia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf)>. Acesso em: 18, jan., 2024.

CORDER, Stephen Pit (1981) *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.

CORDER, Stephen Pit (1967). «The significance of learner's errors». *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5(4): 161–170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>

CORDER, Stephen Pit (1971). «Idiosyncratic dialects and error analysis». *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 9(2): 147–160. <https://doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.147>

COUNCIL OF EUROPE (2020) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Disponível em <[www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)>. Acesso em: 18, jan., 2024.

DUARTE, Inês & SILVA, Maria Cristina Figueiredo (2016) «The null subject parameter and the structure of the sentence in European and Brazilian Portuguese». Em *The Handbook of Portuguese Linguistics*, editado por W. Leo Wetzels, João Costa & Sergio Menuzzi, pp. 234-253. Wiley.

DUARTE, Isabel Margarida (2010) «Formas de tratamento: item gramatical no ensino do Português Língua Materna». Em *Gramática: História, Teorias, Aplicações*, organizado por Ana Maria Brito, pp. 133-146. Porto: Faculdade de Letras.

ELLIS, Rod (1985). «Sources of Variability in Interlanguage». *Applied Linguistics* 6(2): 118-131. <https://doi.org/10.1093/applin/6.2.118>

HAN, Yuhao (2017) *Quantificação e numeração em Português e Mandarim: Análise linguística e cultura*. Universidade de Aveiro, Dissertação de Mestrado. Disponível em <<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/22130/1/Dissertação.pdf>>. Acesso em: 25, jan., 2024.

HUANG, C. -T. James (1984). «On the Distribution and Reference of Empty Pronouns». *Linguistic Inquiry* 15(4): 531-574.

JAMES, Carl (2003 [1998]) *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. Routledge.

LADO, Robert (1957) *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press.

LI, Charles. N. & THOMPSON, Sandra A. (1976) «Subject and topic: A new typology of language». Em *Subject and Topic*, editado por Charles N. Li, pp. 457-489. New York: Academic Press.

LI, Charles N. & THOMPSON, Sandra A. (1989) *Mandarin Chinese: A functional reference grammar*. California Press.

MOHAMMED, Abdulhakim Ayad Ali & ABDELATY, Suliman (2023). «Error analysis of oral production by EFL students: A comprehensive study». *International Journal of Multidisciplinary Research and Growth Evaluation* 4(6): 269-277. <https://doi.org/10.54660/IJMRGE.2023.4.6.269-277>

OLIVEIRA, Beatriz (2024). «Competência pragmática em aula de língua estrangeira: Sistematização conceptual». *Caderno de Estudos*, 1: 161-180. <https://doi.org/10.48528/rd9d-7b11>

OLIVEIRA, Beatriz & FIGUEIRA-CARDOSO, Samuel (2023). «Expressões dêiticas em textos jornalísticos sobre a Covid-19 em português europeu e português do Brasil». *Verba Hispanica* 31(1): 57-80. <https://doi.org/10.4312/vh.31.1.57-80>

REN, Nan (2021) *Análise dos erros fonéticos dos alunos chineses no processo inicial de aprendizagem da língua portuguesa*. Universidade Nova de Lisboa, Dissertação de Mestrado. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10362/137475>>. Acesso em: 25, jan., 2024.

ROBERTS, Ian (2019) *Parameter hierarchies and universal grammar*. Oxford University Press.

SAAD, Mohammad Azanee Haji & SAWALMEH, Murad Hassan Mohammed (2014). «Error Analysis in Role-play Presentations among Less Proficient L2 Malaysian Learners». *International Journal of English and Education* 3(3): 346-355. Disponível em <[https://ir.unikl.edu.my/jspui/bitstream/123456789/10242/1/azanee\\_error%20analysis%20in%20role-play%20presentation%20among%20less%20proficient.pdf](https://ir.unikl.edu.my/jspui/bitstream/123456789/10242/1/azanee_error%20analysis%20in%20role-play%20presentation%20among%20less%20proficient.pdf)>. Acesso em: 27, out., 2025.

SELINKER, Larry (1972). «Interlanguage». *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10(1-4): 209-232. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>

SELINKER, Larry (1969). «Language transfer». *General Linguistics* 9: 67-92.

SUN, Ruirui (2022). «Análise dos principais erros de alunos chineses no uso do conjuntivo em português». *Rotas a Oriente* 2(2022): 227-250. <https://doi.org/10.34624/ro.v0i2.27832>

SUN, Weiyong (2012) *A análise dos erros de alunos de língua materna chinesa na aprendizagem dos conjuntivos do português e o discurso metodológico do ensino*. Universidade do Minho, Dissertação de Mestrado. Disponível em <<https://hdl.handle.net/1822/24052>>. Acesso em: 25, jan., 2024.

SUN, Ye (2021) «Papel da LM no uso desviante do adjetivo em PLE por aprendentes chineses». Em *Actas do 5º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China*, coord. por Zhang Yunfeng e Caio César Christiano, pp. 29-42. Macau: Instituto Politécnico de Macau. Disponível em <[https://cpclp.mpu.edu.mo/wp-content/uploads/2021/11/eBook\\_Actas\\_5\\_Forum\\_Internacional\\_Lingua\\_Portuguesa\\_China-1.pdf](https://cpclp.mpu.edu.mo/wp-content/uploads/2021/11/eBook_Actas_5_Forum_Internacional_Lingua_Portuguesa_China-1.pdf)>. Acesso em: 23, jan., 2024.

TARONE, Elaine (1983). «On the Variability of Interlanguage Systems». *Applied Linguistics* 4(2): 142-164. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.142>

TARONE, Elaine, COHEN, Andrew D. & DUMAS, Guy (1976). «A Closer Look at Some Interlanguage Terminology: A Framework for Communication Strategies». *Working Papers on Bilingualism* 9: 76-90. Disponível em <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED125313.pdf>>. Acesso em: 5, fev., 2024.

TIAN, Yuan (2017) *O uso dos artigos na interlíngua de aprendentes chineses de PLE: contributo para o seu estudo*. Universidade do Porto, Dissertação de Mestrado. Disponível em <<https://hdl.handle.net/10216/109301>>. Acesso em: 25, jan., 2024.

XIN, Jin (2018) *Comparação da morfologia das línguas portuguesa e chinesa e análise de erros comuns*. Universidade Nova de Lisboa, Dissertação de Mestrado. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10362/51574>>. Acesso em: 25, jan., 2024.