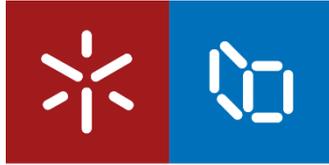


**Universidade do Minho**  
Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas

Márcia Eduarda Tavares Gonçalves

**A influência das L1 e L2 na aprendizagem de CLE:  
Um estudo de caso no âmbito de estágio na UC  
Chinês Moderno VI da Licenciatura em Estudos  
Orientais: Estudos Chineses e Japoneses**





**Universidade do Minho**

Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas

Márcia Eduarda Tavares Gonçalves

**A influência das L1 e L2 na aprendizagem de  
CLE: Um estudo de caso no âmbito de estágio  
na UC Chinês Moderno VI da Licenciatura em  
Estudos Orientais: Estudos Chineses e  
Japoneses**

Relatório de Estágio

Mestrado em Estudos Interculturais Português/Chinês:

Área de Especialização de Chinês para Falantes de Português

Trabalho realizado sob a orientação da

**Professora Bruna Peixoto**

março de 2024

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



**Atribuição-NãoComercial-SemDerivações**

**CC BY-NC-ND**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## **Agradecimentos**

A realização deste relatório de estágio não seria possível sem todos aqueles que, de alguma forma, me acompanharam durante a sua realização. Deixo aqui os meus sinceros agradecimentos:

Primeiramente agradeço à Professora Bruna Peixoto, minha orientadora, pelo apoio disponibilizado e aconselhamento que me forneceu tanto durante o estágio, como durante a escrita deste mesmo relatório.

Agradeço também ao Departamento de Estudos Asiáticos (DEA), pela oportunidade de fazer este estágio que foi essencial para a realização deste trabalho.

Quero também agradecer todos os docentes que acompanharam o meu percurso académico desde a licenciatura até agora. Agradeço também à Ísis, a minha colega de estágio que foi um grande apoio durante o mesmo.

Por fim agradeço à minha família, pelo constante incentivo e apoio no que toca a minha vida escolar e académica, e à Ana, Silvia e Tânia pela amizade e constante apoio moral que me forneceram, especialmente durante a realização deste relatório.

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducentes à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Braga, 17 de outubro de 2023

Assinatura: *Márcia Gonçalves*

A influência das L1 e L2 na aprendizagem de CLE: Um estudo de caso no âmbito de estágio na UC  
Chinês Moderno VI da Licenciatura em Estudos Orientais: Estudos Chineses e Japonese

## **Resumo**

Este relatório apresenta um estudo realizado em sede de Estágio na Unidade Curricular (UC) “Chinês Moderno VI”, da Licenciatura de Estudos Orientais: Estudos Chineses e Japoneses da Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas da Universidade do Minho. O estudo recorre à Teoria da Análise do Erro, defendida por Corder, de maneira a identificar os erros interlinguísticos mais comumente cometidos pelos alunos que têm português e inglês como primeira e segunda língua respetivamente, e estão correntemente a aprender chinês como terceira língua. Os dados foram recolhidos a partir das produções escritas pelos alunos do terceiro ano da referida licenciatura que estão inscritos na UC “Chinês Moderno VI”. A partir da análise dos dados recolhidos, foi possível verificar que os erros mais comumente cometidos pelos alunos foram erros intralinguísticos, e no que diz respeito a erros interlinguísticos, as áreas mais afetadas foram a sintaxe e o vocabulário; a morfologia apresentou um número insignificante de transferência interlinguística.

**Palavras-chave:** Análise de Erro; Aquisição de Terceira Língua; Chinês Língua Estrangeira; Transferência Linguística

The influence of L1 and L2 on learning CFL: A case study within the scope of an internship in the course unit Modern Chinese VI of the Degree in Oriental Studies: Chinese and Japanese Studies

### **Abstract**

This report presents a study carried out during an Internship in the Curricular Unit (CU) “Modern Chinese VI”, of the Degree in Oriental Studies: Chinese and Japanese Studies at the School of Letters, Arts and Human Sciences at the University of Minho. The study uses the Error Analysis Theory, defended by Corder, in order to identify the interlinguistic errors most commonly made by students who have portuguese and english as their first and second languages respectively, and are currently learning Chinese as a third language. The data was collected from the productions written by third-year students of the aforementioned degree who are enrolled in the CU “Modern Chinese VI”. From the analysis of the data collected, it was possible to verify that the errors most commonly made by students were intralinguistic errors, and with regard to interlinguistic errors, the most affected areas were syntax and vocabulary; morphology showed an insignificant amount of interlinguistic transfer.

**Key Words:** Chinese Foreign Language; Error Analysis; Language Transfer; Third Language Acquisition

母语和二语对第三语言 - 汉语作为外语学习的影响：在米尼奥大学东方学专业“现代汉语 VI”课程的教学实习报告

### 摘要

在本教学实习报告中，我们运用 Corder 的偏误分析理论，尝试识别该课程的第一语言和第二语言分别为葡萄牙语和英语、目前正在学习汉语的三年级学生所犯的最常见的中介语错误。数据收集自米尼奥大学东方学（汉语和日语）本科专业三年级学生的书面作业，这些学生正式注册了现代汉语 VI 课程。通过分析收集到的数据可以看出，学生最常犯的错误是语言内错误，而就语言间错误而言，受影响最大的是句法和词汇，而词法则显示出很少的语言间迁移。

**关键词：**错误分析；三语习得；三外汉语；语言迁移

## **Índice**

Introdução	1
Capítulo 1: Entidade de Estágio	4
1.1. Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas (ELACH)	4
1.1.1. Departamento Estudos Asiáticos (DEA)	4
1.2. Tarefas Realizadas	5
Capítulo 2: Influência Interlinguística na aprendizagem de Chinês Língua Estrangeira	8
2.1. Conceito de L1, L2 e L3	8
2.2. Transferência Linguística	11
2.2.1. Manifestações da transferência	12
2.3. Análise de Erro	16
Capítulo 3: Estudo de caso: Produções escritas dos alunos de 3º ano	25
3.1. Metodologia	25
3.2. Caracterização dos participantes	26
3.3. Amostra e análise de erros recolhidos	35
3.4. Identificação das principais áreas de interferência	43
Conclusão	47
Referências	49
Anexo I	52
Anexo II	54

## **Índice de gráficos**

Gráfico 1: Dados correspondentes à pergunta “Quantas línguas sabe?”	27
Gráfico 2: Dados correspondentes à pergunta “Indique as línguas que sabe por ordem de aprendizagem”	27
Gráfico 3: Dados correspondentes à pergunta “Qual é a sua segunda língua?”	28
Gráfico 4: Dados correspondentes à pergunta “Qual é a sua língua materna?”	28
Gráfico 5: Dados correspondentes à pergunta “Das línguas que referiu anteriormente, quais se sente mais confortável usar?”	28
Gráfico 6: Dados correspondentes à pergunta “Em que língua é mais fluente? Indique o seu grau de proficiência em cada uma usando a escala seguinte: 1 - Básico; 2 - Iniciante; 3 - Intermédio; 4 - Intermédio avançado; 5 - Avançado; 6 – Nativo”	29
Gráfico 7: Dados correspondentes à pergunta “Em que língua(s) costuma estudar?”	30
Gráfico 8: Dados correspondentes à pergunta “Quando tenta produzir um texto em chinês, tende a raciocinar em que língua?”	31
Gráfico 9: Dados correspondentes à pergunta “Entende melhor o conteúdo em inglês, português ou ambos?”	32
Gráfico 10: Dados correspondentes à pergunta “Há alguma área em que tenha preferência pelo uso de uma ou outra língua?”	32
Gráfico 11: Dados correspondentes à pergunta “Para além dos materiais didáticos utilizados em sala de aula, usa mais algum material de apoio? Se sim, em que língua se encontram?”	34
Gráfico 12: Índice de influência linguística	43
Gráfico 13: Distribuição de Influência Interlinguística em três categorias: VOCABULÁRIO, MORFOLOGIA e SINTAXE	44

## **Índice de Figuras**

Figura 1: Diapositivo ilustrativo com a explicação da estrutura	6
Figura 2: Diapositivo ilustrativo com vários exemplos do uso do carácter	6
Figura 3: Exemplo de esclarecimento de dúvidas a partir da plataforma Blackboard	6

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1: Tabela ilustrativa da etapa de Descrição dos Erros segundo a taxonomia de Politzer & Ramirez	45
--	----

## **Lista de Siglas**

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

L3 – Terceira Língua

LA – Língua-Alvo

CLE – Chinês Língua Estrangeira

ASL – Aquisição de Segunda Língua

ATL – Aquisição de Terceira Língua

AC – Análise Contrastiva

AE – Análise de Erro

Tda – Tradução do Autor

UC – Unidade Curricular

## Introdução

A área de Aquisição Linguística pertence ao campo da Linguística Aplicada, e tem como objetivo a investigação dos processos aos quais um indivíduo está sujeito para que este possa obter a capacidade de utilizar e compreender um certo idioma fluentemente. Durante muito tempo, o estudo da Aquisição Linguística estava restrito à Aquisição da Primeira Língua, porém, com o aumento do bilinguismo, surgiu a necessidade de uma nova área de estudo, a Aquisição de Segunda Língua (ASL).

Devido a fatores de cariz social, político e geográfico, consequência da globalização, houve um aumento do multilinguismo. Assim sendo, na década de 80 surgiu um outro ramo no campo da linguística: a Aquisição de Terceira Língua (ATL). Este campo de investigação concentra-se maioritariamente em dois aspetos: na consciência metalinguística e na transferência interlinguística. O primeiro concentra-se mais no estudo da consciência fonética e sintática, enquanto o último envolve pesquisas sobre a transferência de fonética, vocabulário, sintaxe e semântica de uma língua para a outra (Zhang & Wang, 2020).

Num estudo europeu realizado em 2016<sup>1</sup>, cerca de um terço da população adulta (35,2 %) afirmou saber pelo menos uma língua estrangeira, simultaneamente pouco mais de um quinto (21%) afirmou saber mais de duas línguas estrangeiras. Sendo que o grupo demográfico entre os 55 e os 64 apresentou menor percentagem de aquisição de uma língua estrangeira, e a população mais jovem (entre os 25 e os 34 anos) apresentou a maior percentagem (73,3%), podemos inferir que esta percentagem só tem tendência a aumentar com o passar dos anos. Posto isto, podemos também concluir que a importância da ATL acompanhará este aumento. Isto pressuposto tornou-se realidade nos anos seguintes em que esta área de estudo registou grandes progressos como resultado deste aumento tornando-se uma disciplina com ligações aos campos da sociologia, neurociência, psicologia e educação. (Zhang & Wang, 2020).

Mas porquê dividir a ASL e ATL em dois campos de estudo diferentes? Porque, contrariamente a indivíduos que adquirem uma segunda língua pela primeira vez, aqueles que adquirem uma terceira, já têm ao seu dispor um perfil linguístico mais abrangente. A ATL defende que devido a este perfil, é mais provável que haja influência interlinguística quando um indivíduo tenta produzir um texto numa Língua-Alvo (LA) ainda em processo de aquisição. Esta área de estudo não só pretende estudar esta influência,

---

<sup>1</sup> Estatística retirada de um artigo publicado pela eurostat (2021). Este artigo apresenta estatísticas relacionadas às competências linguísticas de países da União Europeia (UE) mais especificamente no que diz respeito a línguas estrangeiras. Os dados apresentados neste artigo são derivados do Inquérito à Educação e Formação de Adultos (IEFA), que é uma operação estatística realizada em todos os estados-membros da EU. Este inquérito é uma das principais fontes de dados para as estatísticas da UE, no que diz respeito à aprendizagem, educação formal e não formal e ao conhecimento de línguas da população adulta (com idade entre os 18 e os 64 anos).

mas também procurar saber se esta presença de múltiplas línguas pode ser um fator benéfico ou prejudicial no processo de aprendizagem. Porém esta está maioritariamente focada na aprendizagem e aquisição de línguas europeias, havendo poucos estudos em relação a línguas asiáticas, especialmente quando estas são a Língua-Alvo (LA). Por outro lado, na China, a investigação foca-se principalmente na aquisição de línguas (materna, chinês e inglês) de alunos de etnias minoritárias. Só nos últimos 10 anos, é que os temas de pesquisa se expandiram a alunos trilingues não minoritários (Zhang & Wang, 2020). No entanto, estes estudos focam-se maioritariamente noutras línguas asiáticas (como o japonês ou coreano). Assim sendo, com este relatório pretendo dar um pequeno contributo nesta área, através da realização de um estudo. Este tem como objetivo estudar como a influência do português como Primeira Língua (L1) e inglês como Segunda Língua (L2) se manifesta sobre a aquisição de Chinês Língua Estrangeira (CLE) em alunos do terceiro ano de Licenciatura em Estudos Orientais: Estudos Chineses e Japoneses, e subseqüentemente averiguar se esta influência é significativa o suficiente para influenciar negativamente a sua aquisição.

Este estudo será possível através da recolha e subsequente análise das produções escritas de L3 segundo a metodologia proposta pelo linguista Corder. Estas produções foram recolhidas ao longo do estágio, desenvolvido no Departamento de Estudos Asiáticos (DEA) da Universidade do Minho, que teve como objetivo o acompanhamento não presencial da Unidade Curricular (UC) Chinês Moderno VI.

No primeiro capítulo será feita uma breve apresentação da instituição onde se realizou o estágio, juntamente com a descrição da Unidade Curricular e das tarefas realizadas ao longo do mesmo. No segundo capítulo será feito o enquadramento teórico que servirá de base para o resto do relatório, e encontra-se dividido em três partes. Na primeira parte serão apresentados os diferentes conceitos de Primeira Língua (L1), Segunda Língua (L2) e Terceira Língua (L3), A segunda parte será apresentado o conceito de Transferência Linguística. Por fim, na terceira parte será apresentada a teoria da Análise de Erro. Por último, no terceiro capítulo, serão postos em prática os conceitos apresentados no previamente no segundo capítulo. Este encontra-se dividido em quatro partes. Começando pela apresentação da metodologia do estudo, que será seguida da caracterização dos participantes. Posteriormente será feita a análise dos erros recolhidos, onde serão apresentados alguns exemplos extraídos do *corpus* de pesquisa. Por último, será feita a identificação das principais áreas de interferência.

Ao longo deste relatório, salvo indicação em contrário, todos os exemplos usados que são precedidos da indicação “[Erro]” são produções textuais de autoria dos alunos de 3º ano da Licenciatura em Estudos Orientais: Estudos Chineses e Japoneses, inscritos na Unidade Curricular de Chinês Moderno

VI. Palavras e/ou caracteres a negrito presentes nos mesmos, servem para assinalar os erros cometidos pelos estudantes para uma identificação mais rápida dos mesmos por parte dos leitores.

## **Capítulo 1: Entidade de Estágio**

Neste primeiro capítulo será apresentada a entidade onde foi realizado o estágio que decorreu de forma não presencial durante o segundo semestre do ano letivo de 2022/23, e que teve como objetivo prestar assistência à docente de Chinês Moderno IV através da realização de tarefas. Também será dada uma breve apresentação do estágio em si, bem como as tarefas realizadas durante o mesmo.

### **1.1. Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas (ELACH)**

A Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas ou simplesmente ELACH, foi fundada a 11 de agosto de 1973 (uminho, s.d.-a). Nessa altura era denominada Unidade Científico-Pedagógica de Letras e Artes (UCPLA). Em 1988 tomou a denominação de Instituto de Letras e Ciências Humanas (ILCH). Em 2021, adotou a sua nomenclatura atual. A Escola desenvolve as suas atividades nos *campi* de Gualtar, Couros e no Edifício dos Congregados.

A ELACH está sediada no Campus de Gualtar, e constitui uma das unidades Orgânicas de Investigação da Universidade do Minho. A Escola encontra-se dividida em sete departamentos – o Departamento de Estudos Asiáticos, o Departamento de Estudos Germanísticos e Eslavos, o Departamento de Estudos Ingleses e Norte-Americanos, o Departamento de Estudos Portugueses e Lusófonos, o Departamento de Estudos Românicos, o Departamento de Filosofia, e o Departamento de Música – que se encontram ligados a diversas áreas do conhecimento, desde as artes às línguas. A escola inclui também dois centros de investigação: o Centro de Estudos Humanísticos e o Centro de Ética, Política e Sociedade (uminho, s.d.-a).

#### **1.1.1. Departamento Estudos Asiáticos (DEA)**

Desde o começo das suas atividades em 1991, o Departamento de Estudos Asiáticos (DEA), na altura denominado Centro de Línguas e Culturas Orientais (CLCO), tem vindo a desenvolver atividades de ensino e de investigação nas áreas da Sinologia e Japonologia, promovendo o ensino e a aprendizagem destas línguas bem como as suas respetivas culturas (uminho, s.d.-b).

No entanto, só em 2004, é que a sua primeira Licenciatura, a Licenciatura em Culturas Orientais ou simplesmente LCO, foi criada. Mais tarde mudou de nome para Licenciatura em Estudos Orientais e, mais recentemente, foi novamente renomeada para Licenciatura em Estudos Orientais: Estudos Chineses e Japoneses (LEO-ECJ). Este curso oferece aos alunos uma formação interdisciplinar sobre a língua, cultura, história e geografia tanto da China como do Japão.

A equipa docente, pertencente ao Grupo de Investigação em Estudos Luso-Asiáticos do CEHUM, é composta por equipas mistas de professores chineses, japoneses e portugueses. O ensino de línguas é realizado por estas equipas mistas, de maneira a oferecer uma base sólida de capacidades não só linguísticas, mas também socioculturais. As aulas são teórico-práticas e, de maneira a desenvolver melhor diferentes competências linguísticas como a leitura, a escrita, a audição e a oralidade, esta UC está dividida em dois módulos: o módulo de audição/oralidade e o módulo de leitura/escrita. O módulo de audição/oralidade é normalmente assumido por professores chineses e japoneses e tem maior foco no melhoramento da pronúncia, da expressão oral e da compreensão auditiva dos alunos e também na exposição de aspetos socioculturais próprios de cada cultura. O módulo de leitura/escrita é assumido por professores portugueses e foca-se mais nos aspetos gramaticais, na construção frásica e na compreensão de textos escritos.

Mais tarde, entre os anos de 2008 e 2009, foi lançado o primeiro e único mestrado: o Mestrado em Estudos Interculturais Português/Chinês: Tradução, Formação e Comunicação Intercultural (MEIPC) (uminho, s.d.-b). Este funciona como seguimento direto da licenciatura, e tem como principal objetivo aprofundar os conhecimentos adquiridos durante a mesma, tanto os aspetos linguísticos bem como os aspetos socioculturais. No primeiro ano os alunos têm a opção de poder estudar numa Universidade chinesa durante um ano, ou continuar os estudos em Portugal onde parte das Unidades Curriculares são partilhadas com estudantes chineses de maneira a promover colaboração intercultural. No segundo ano do curso, as Unidades Curriculares dão primazia ao trabalho de pares e grupos mistos de maneira a apurar a sensibilidade para lidar com situações de conflito cultural (uminho, s.d.-c).

## **1.2. Tarefas Realizadas**

O estágio, desenvolvido no DEA, ocorreu desde 12 de fevereiro a 16 de junho do ano letivo 2022/2023, o que correspondeu ao segundo semestre. Foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Chinês Moderno VI, que tem como principal objetivo o desenvolvimento das capacidades linguísticas ao nível Intermédio superior (com equivalência ao exame oficial de chinês HSK IV). O estágio teve como objetivo principal prestar assistência à docente de Chinês Moderno VI, da componente de leitura/escrita, através da realização de várias tarefas desde a realização de Powerpoints, ao esclarecimento de dúvidas dos alunos. Passo a explicar mais detalhadamente cada uma:

A realização dos Powerpoints consistiu na execução de frases-exemplo e explicação de caracteres que possam causar confusão aos alunos, e na simplificação e subsequente tradução da matéria presente no manual<sup>2</sup> para português, pois este encontra-se somente em inglês e chinês (como exemplificado nas Figuras 1 e 2). Estes Powerpoints foram usados pela docente em sala de aula.



Figura 1: Diapositivo ilustrativo com a explicação da estrutura 只要 A, 就 B (zhǐyào A, jiù B, desde que A, então B). Fonte própria.



Figura 257: Diapositivo ilustrativo com vários exemplos do uso do carácter 手 (shǒu, mão). Fonte própria.

O esclarecimento de dúvidas foi feito individualmente a partir da plataforma digital Blackboard<sup>3</sup>, nomeadamente através da Ferramenta “Diários”, onde os alunos podem expor as suas dúvidas de maneira privada diretamente aos docentes como exemplificado na Figura 3.

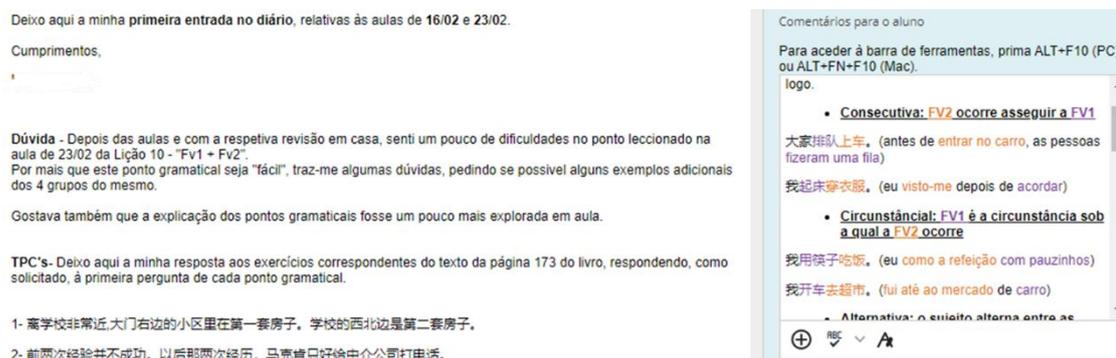


Figura 513: Exemplo de esclarecimento de dúvidas a partir da plataforma Blackboard. Esquerda: dúvida exposta pelo aluno; Direita: explicação. Fonte própria.

As fichas de exercícios, os trabalhos de casa, testes e mini-testes foram corrigidos de duas formas: digitalmente, a partir da plataforma Blackboard, ou em papel impresso. Os testes, mini-testes e fichas de exercícios foram estritamente corrigidos em papel, enquanto os trabalhos de casa foram maioritariamente corrigidos digitalmente.

<sup>2</sup> O manual utilizado ao longo do semestre corresponde ao 会通汉语读写 2 (Hui tong hanyu du xie 2 hui tong hanyu du xie 2, Mastering Chinese Reading and Writing 2).

<sup>3</sup> A Blackboard é uma plataforma de e-learning que disponibiliza um espaço digital para os estudantes da Universidade do Minho, e que assegura o acesso a materiais didáticos disponibilizados pelos professores e as suas respetivas unidades curriculares. Serve também como plataforma de comunicação online entre alunos e professores. (uminho, s.d.-e)

Em suma, as tarefas consistem maioritariamente na correção de produções escritas produzidas pelos alunos ao longo do semestre, a criação de materiais para uso em sala de aula, e esclarecimento de dúvidas. Foi através da realização destas tarefas que foi possível fazer a recolha das produções escritas de L3 feitas pelos alunos, que foram utilizadas como base de análise deste relatório.

## **Capítulo 2: Influência Interlinguística na aprendizagem de Chinês Língua Estrangeira**

Como existe a possibilidade de nem todos os alunos terem adquirido as mesmas línguas, é necessário delinear os termos Primeira Língua (L1), Segunda Língua (L2) e Terceira Língua (L3), para que possam ser utilizados ao longo do resto do relatório. Este será o primeiro tópico deste capítulo.

Seguidamente, será explicado o conceito de Transferência Linguística e o papel desta na Aquisição de uma L3. Adicionalmente, também serão apresentadas as diferentes formas de como a Transferência se pode manifestar nas produções de L3.

De maneira a poder identificar a Transferência Linguística, é necessário analisar as produções linguísticas produzidas por um indivíduo. Assim sendo, a Teoria da Análise de Erros, defendida por Corder, será apresentada como metodologia de análise dos erros na produção da L3.

Em suma, este capítulo pretende estabelecer a importância dos erros no processo de Aquisição Linguística, e como através do seu estudo se pode compreender melhor o raciocínio que está por trás deles, nomeadamente no que diz respeito à influência interlinguística. Os conceitos de estabelecidos ao longo neste capítulo implementar-se-ão no terceiro capítulo.

### **2.1. Conceito de L1, L2 e L3**

Em Portugal, os alunos começam a aprender línguas estrangeiras cada vez mais cedo. Por exemplo, começam o estudo do inglês na primária e no sétimo ano é obrigatório escolher uma outra língua (normalmente alemão, espanhol ou francês). Mais recentemente, algumas escolas, também começaram a oferecer a opção de poder aprender o chinês como língua opcional tanto na primária<sup>4</sup> como na secundária<sup>5</sup>. Isto leva a que os estudantes tenham um perfil linguístico complexo, porém esta situação pode não ser tão positiva durante a aprendizagem de outro idioma, pois a aquisição deste pode ser influenciada pelo conhecimento linguístico anterior. Tendo em consideração as possíveis diferenças tipológicas entre estas línguas previamente adquiridas e o chinês, a delimitação dos termos L1, L2 e L3 e a subsequente identificação das línguas a que correspondem é essencial para a identificação desta possível influência.

---

<sup>4</sup> O Projeto “Ensino de Chinês no ensino básico” resulta de uma parceria entre a Câmara Municipal de São João da Madeira, a Universidade de Aveiro e os três agrupamentos de escolas do concelho (DGE, s.d.-a).

<sup>5</sup> Projeto-piloto na área do ensino do mandarim, resultante da cooperação entre Portugal e a República Popular da China na área de educação, tem sido implementado desde 2015/2016 em escolas públicas portuguesas com ensino secundário. Em 2019/2020 este projeto foi alargado aos cursos profissionais (DGE, s.d.-b).

Assim sendo, apresento dois modelos possíveis para a identificação destes termos: O Modelo Linear e o Modelo Convencional. Começemos pelo Modelo Linear.

## **A) Modelo Linear**

Também conhecido como Modelo Cronológico, o Modelo Linear é uma das definições mais comumente usadas que, como o nome indica, consiste na numeração das línguas de um indivíduo por ordem cronológica de contacto. Sendo assim a Primeira Língua (L1) representa a Língua Materna, a Segunda Língua (L2) representa qualquer outra língua estrangeira adquirida depois da L1, e a Terceira Língua (L3) representa qualquer língua adquirida posteriormente (Hammarberg, 2010). Muitos autores chegam a usar apenas o termo L3 para representar todos os outros idiomas da terceira aquisição em diante, em vez dos termos L4, L5, etc. Outros preferem usar termos mais específicos como “L<sub>≥3</sub>”<sup>6</sup> ou “língua adicional”<sup>7</sup>.

No entanto, esta definição apresenta problemas que muitas vezes tornam a ordenação/enumeração das línguas, especialmente se um indivíduo conhece várias, virtualmente impossível. Listo alguns destes problemas, como apresentados por Hammarberg (2010):

a) Aquisição Simultânea (*Simultaneous acquisition*): Como enumerar as línguas se um indivíduo que está em contacto com duas línguas ao mesmo tempo e aprende-as em paralelo. Por exemplo, numa situação em que os pais de uma criança falam duas línguas diferentes e expõem-na a ambas durante a infância.

b) Conhecimento Escasso (*Scanty knowledge*): Que nível de proficiência é necessário para que se possa considerar que um idioma faça parte do indivíduo?

c) Tipo de Conhecimento (*Type of knowledge*): Se um indivíduo domina apenas parte de uma língua, poderá ser considerada uma língua do mesmo? Por exemplo, um emigrante que só aprende a falar a língua, mas não sabe ler nem escrever a mesma.

d) Aquisição intermitente ou alternada (*Intermittent or alternating acquisition*): No caso de um indivíduo se ir familiarizando com uma língua ao longo de um período não linear, podendo até ser intercalado com outras línguas. Por exemplo, um indivíduo que começa a aprender

---

<sup>6</sup> Este termo foi cunhado por Robert J. Fouser em 2001 na obra *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition*.

<sup>7</sup> Este termo foi cunhado por Gessica De Angelis em 2007 na sua obra *Third or additional Language Acquisition*.

elementos básicos da língua A, para e começa a aprender a língua B. Mais tarde retorna a reaprender a língua A. Neste caso como enumeraríamos estas línguas?

e) Línguas Bónus (*Bonus languages*): Devemos considerar idiomas próximos ao que um indivíduo sabe, como uma língua adquirida pelo mesmo? Por exemplo, um indivíduo que saiba falar espanhol, devemos considerar que também tem conhecimento de português e italiano devido à proximidade das línguas?

Como é possível ver, apesar deste este tipo de modelo cronológico ser muito usado fora do contexto científico, apresenta vários problemas quando deparado com casos linguísticos mais complexos, dificultando a análise dos mesmos. Assim sendo, apresenta-se de seguida o modelo convencional.

## **B) Modelo Convencional**

Este modelo é muito usado em estudos<sup>8</sup> que envolvem indivíduos com mais de três línguas. Tem como base o uso convencional dos conceitos de L1 e L2, ou seja, a L1 refere-se a qualquer língua adquirida durante a infância, enquanto a L2 refere-se a todas as línguas não maternas que um indivíduo adquire após a infância. Um indivíduo pode ter mais que uma L1 e/ou mais que uma L2, e ambas são idiomas de natureza permanentes do indivíduo.

No termo L3, ao contrário do que acontece no modelo linear, o número não corresponde necessariamente à ordem de aquisição, mas ao seu contexto. Segundo Hammarberg (2010) a definição de L3 pode ser formulada da seguinte forma:

Ao lidar com a situação linguística de um multilíngue, o termo terceira língua (L3) refere-se a uma língua não nativa que está a ser usada ou adquirida atualmente, numa situação em que o indivíduo já possui conhecimento de uma ou mais L2s para além de uma ou mais L1s.<sup>9</sup> (p. 97)

Ou seja, o termo L3 corresponde à língua que está a ser usada ou adquirida por um indivíduo multilíngue num certo período de tempo ou situação específicos (neste caso o momento de estudo). Fora

---

<sup>8</sup> O Modelo Convencional é usado em estudos proeminentes da área como por exemplo a obra de Camila Bardel (2006) *La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane?* e o estudo realizado por Williams & Hammarberg, em 1998 *Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model*

<sup>9</sup> Tda. Original: "In dealing with the linguistic situation of a multilingual, the term third language (L3) refers to a non-native language which is currently being used or acquired in a situation where the person already has knowledge of one or more L2s in addition to one or more L1s."

deste contexto a L3 faz parte do conceito mais geral de L2 e ao contrário da L1 e L2 tem um carácter provisório (pois depende da situação).

Em suma, os conceitos de L1, L2 e L3 podem ter várias definições que variam de autor para autor. Duas das mais usadas são o modelo linear e o modelo convencional. O modelo linear consiste na enumeração das línguas por ordem de aprendizagem. No entanto, este modelo não considera casos linguísticos mais complexos. O modelo convencional, define a L1 como a língua aprendida durante a infância e a L2 como qualquer outra língua aprendida após a infância. A L3 é um caso especial, pois apesar de pertencer à categoria de L2, devido à situação em que está inserida é lhe dado o nome L3.

Assim sendo, de maneira a estabelecer uma base comum para o resto do relatório, de aqui em diante a L1 fará referência à língua materna (neste caso o português), e o termo L3 fará referência à língua que está a ser aprendida correntemente (neste caso o chinês). Como o termo L2 inclui todas as línguas previamente aprendidas pelos alunos, incluído o inglês. Contudo, só com esta definição ainda não é possível identificar a língua que mais tem probabilidade de influenciar a aquisição da L3. Seguidamente, será apresentado o conceito de Transferência Linguística onde será possível discernir mais facilmente a que L2 se poderá atribuir esse papel.

## **2.2. Transferência Linguística**

Ao longo dos anos vários autores têm-se dedicado ao estudo da Transferência Linguística sob várias perspetivas, o que tem levado a vários problemas teóricos<sup>10</sup>. De maneira a estabelecer uma definição base, este trabalho fará uso da definição de transferência proposta por Odlin (1989), que diz que esta "(...) é a influência resultado das semelhanças e diferenças entre a língua alvo e qualquer outra língua que foi previamente (e talvez imperfeitamente) adquirida"<sup>11</sup> (citado em Ellis, 1997, p. 301). No entanto, caso autores citados usem outros termos, estes serão mantidos na sua forma original.

---

<sup>10</sup> "Transferência" não é um termo aceite por muitos autores, pois não inclui todas as possíveis manifestações que podem ocorrer aquando da aprendizagem de uma língua estrangeira, e propõem outros termos. Desses o mais comumente usado foi proposto pelos autores Kellerman & Sharwood Smith (1986) "Influência Interlinguística" (*Crosslinguistic Influence*). Este termo mais tarde foi usado pelas autoras Cenoz, Hufeisen e Jessner (2001) na obra *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* considerada uma das coleções pioneiras da área de Aquisição de Terceira Língua.

<sup>11</sup> Tda. Original "(...) is the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired."

### 2.2.1. Manifestações da transferência

Durante muitos anos o estudo da Transferência Linguística estava fortemente ligado aos erros cometidos devido à aplicação incorreta de estruturas da L1 para a L2, o que levou a que a Transferência Linguística fosse vista como um fenómeno inteiramente negativo. Este ponto de vista refletia-se no termo comumente usado na altura “interferência” cunhado por Weinreich em 1953. No entanto, o surgimento de novos estudos, tornou evidente a existência de outros tipos de transferência. Segundo Ellis (1997), para além da Interferência, existem três outras manifestações possíveis denominadas: Facilitação, Evasão, e Uso Excessivo.

- a) Interferência (*interference*) ou Transferência Negativa ocorre quando um indivíduo tenta usar uma estrutura da L1 ao tentar produzir um texto noutra idioma, mas obtém um resultado gramaticalmente incorreto. Por exemplo:

[Exemplo] 马克保持总是卧室整洁。 (Tā bǎochí **zǒng shì** wòshì zhěngjié)

[Norma portuguesa] O Marco mantém **sempre** o quarto arrumado

[Norma chinesa] 马克总是保持卧室整洁。 (Tā **zǒng shì** bǎochí wòshì zhěngjié)

- b) Facilitação (*facilitation*) ou Transferência Positiva ocorre quando um indivíduo usa uma estrutura da L1 ao produzir um texto na Língua-Alvo e obtém um resultado gramaticalmente correto, criando assim uma espécie de atalho. Por exemplo:

[Norma portuguesa] Eu **estou** a estudar chinês.

[Norma chinesa] 我在学习汉语。 (wǒ **zài** xuéxí hànyǔ, lit. Eu **estou** estudar chinês)

- c) Evasão (*avoidance*) ocorre quando o aprendente evita usar certas estruturas linguísticas que considera mais difíceis, devido a apresentar diferenças da sua L1. Identificar este tipo de transferência é difícil, pois para que seja possível tem que primeiro comprovar que um indivíduo tem conhecimento sobre a estrutura e assim está propositadamente a evitar o seu uso. Não é, porém, impossível. Um exemplo deste tipo de transferência foi registado num estudo sobre o uso dos complementos direcionais realizado em 2022, que concluiu que apesar dos alunos de chinês L2 terem uma taxa de erros de quatro por cento, a taxa média de uso do complemento direcional dos alunos é apenas 56%, taxa muito mais inferior quando comparada à taxa de 91% dos falantes nativos (Nunome et al., 2022). Ou seja, os alunos tendem a evitar o uso dos complementos direcionais de modo a evitar erros.

- d) Uso Excessivo (*over-use*) pode ocorrer como consequência da aversão por uma estrutura mais difícil. Ou seja, de maneira a evitar estruturas que acha mais difícil o aluno pode recorrer a frases/estruturas mais básicas na sua produção. Tal como a Evasão, este é difícil de identificar, pois é necessário fazer a comparação entre estudantes com diferentes L1 para que seja possível fazer a sua identificação.

Se a existência e possibilidade de ativação da L1 para um aprendente de L2 cria uma diferença significativa entre a aquisição da L1 e a L2, facto evidenciado pela quantidade de estudos dentro da área da Transferência Linguística no campo de Aquisição de Segunda Língua (ASL), logicamente, também a aquisição da L3 sofrerá transferências semelhantes, senão em maior escala, já que há a possibilidade de transferência de conhecimento linguístico não só por parte da L1, mas também por parte da L2. Como Jessner (2008) explica:

Num Sistema multilinguístico a Influência Interlinguística não só acontece entre a L1 e a L2, mas também entre a L2 e a L3, e entre a L1 e L3, sem esquecer que a influência também pode funcionar em direção inversa em todos os casos. Em comparação com o ASL, isto apresenta um aumento nas possibilidades de transferência que não podem ser negligenciadas, ou possivelmente assumidas como influência da L1 – como a pesquisa tradicional de ASL sugeriria (...)<sup>12</sup> (citado em Suisse, 2020, p. 63)

Ou seja, enquanto o perfil linguístico de um estudante de uma L2 inclui apenas duas línguas que se podem influenciar mutuamente, um estudante de uma L3 pode incluir três ou mais línguas, que se podem influenciar entre si, incluindo de L1 para L2 para L3.

No caso de o indivíduo ter mais do que uma L2, como será possível discernir qual a origem principal da Transferência Linguística aquando da produção de L3? Neste caso podemos fazer uso do método desenvolvido por Hammarberg, que utiliza quatro critérios (Tipologia de Linguagem, Status da L2, Proficiência, Recência) de maneira a encontrar a língua predominantemente usada como fonte principal para a construção lexical. O idioma que melhor corresponde aos critérios impostos é denominado de “fornecedor padrão” (*default supplier*) (Williams & Hammarberg, 1998; Hammarberg, 2001), ou seja, é a L2 que mais terá impacto na produção de L3. Vejamos estes fatores um a um:

---

<sup>12</sup> Tda. Original: “In a multilingual system cross-linguistic influence not only takes place between the L1 and the L2 but also between the L2 and the L3, and the L1 and the L3, not forgetting the fact that the influence can also work vice versa in all cases. In comparison to SLA this presents an increase in transfer possibilities which cannot be neglected, or possibly subsumed as L1 influence – as traditional SLA research would suggest (...)”

### **a) Tipologia da Linguagem (*Language Typology*)**

A Tipologia da Linguagem consiste na comparação de línguas tendo em conta as suas características linguísticas de maneira a encontrar as suas semelhanças e diferenças. Essas características podem ser de cariz lexical, fonológico, morfológico, sintático, semântico, entre outros. Por exemplo, em inglês e chinês os substantivos quando têm função de modificadores são colocados antes do substantivo que descrevem, em português o substantivo que é descrito vem primeiro, como ilustrado nos exemplos abaixo:

[Norma portuguesa] **livro** de histórias

[Norma inglesa] *story* **book**

[Norma chinesa] 故事书 (*gùshi shū*, lit. história livro)

Por vezes apenas a perceção de diferença ou similaridade tipológica por parte do aluno pode afetar a Transferência Linguística. Este fenómeno, denominado Psicotipologia (*Psychotypology*) (Kellerman, 1979), pode ou não corresponder à realidade. Quanto mais um indivíduo pensar que duas (ou mais) línguas partilham características, maior a probabilidade de haver Transferência Linguística entre elas.

### **b) Fator de status da L2 (*L2 status factor*)**

Este conceito utilizado pelos autores Williams & Hammarberg (1998) consiste na tendência dos indivíduos de depender numa L2 anterior como fonte de transferência para a L3, este fenómeno deve-se ao impulso que os estudantes sentem para suprimir a sua L1, pois não a consideram como uma língua estrangeira, ou seja, tendem a assumir que a L1 difere cognitivamente dos restantes idiomas, ao contrário da L2 (Hammarberg, 2001).

### **c) Proficiência (*proficiency*)**

A possibilidade de transferência entre L2 e L3 é limitada ao nível de proficiência do indivíduo em ambos os idiomas. Se um indivíduo tem um nível de proficiência na L3 relativamente baixo, é mais provável que ocorra transferência entre a L2 e a L3 (Williams & Hammarberg, 1997; Hammarberg, 2001). No entanto, é importante notar que esta transferência entre a L2 e L3 vai diminuindo à medida que a proficiência na L3 aumenta, assim sendo, a influência da L2 diminui duas vezes mais rápido em

comparação com a da L1 (Hammarberg, 2001). Mas o nível de proficiência na L3 não é fator único para que a L2 tenha influência na aquisição do mesmo, muito pelo contrário, segundo diferentes níveis de proficiência na primeira e segunda língua afetam a aquisição de línguas subsequentes (Cenoz & Jessner, 2000), assim sendo, podemos dizer que quanto mais elevado for o nível de proficiência da L2, maior a probabilidade de transferência.

#### **d) Recência (*recency*)**

Este termo refere-se a quão recentemente o indivíduo fez uso da L2, pois como Hammarberg (2001) explica “(...) uma L2 é ativada mais facilmente se o orador a usou recentemente (...)”<sup>13</sup> (p.23). Ou seja, caso um indivíduo tenha mais que uma L2, a que tenha sido utilizada mais recentemente é a que tem prioridade na transferência para a L3, em relação às restantes línguas estrangeiras.

Em síntese, contrariamente ao que se pensava antes, a Transferência Linguística não é um processo absolutamente negativo, mas sim um processo que engloba vários tipos de influência negativos e positivos que podem ocorrer entre diferentes línguas pertencentes a um indivíduo. O estudo da Transferência Linguística gira em torno do estudo da Interferência, Facilitação, Evasão e Uso Excessivo.

Como foi definido no subcapítulo anterior todas as línguas adquiridas após a língua materna são consideradas com L2, sendo assim é necessário distinguir qual dessas terá mais impacto na produção de L3. Por esta razão, é necessário usar os critérios propostos por Hammarberg para definir o fornecedor padrão. Estes critérios serão usados no capítulo 3, de maneira a averiguar que língua previamente adquirida pelos alunos é aquela que terá mais probabilidade de influenciar a produção de Chinês Língua Estrangeira.

No subcapítulo seguinte será apresentada a Teoria da Análise de Erro proposta pelo linguista Stephen Pit Corder, que servirá como método de identificação e análise dos erros cometidos pelos alunos que serão apresentados no capítulo três.

---

<sup>13</sup> Tda. Original: “(...) an L2 is activated more easily if the speaker has used it recently (...)”

### 2.3. Análise de Erro

Ao aprender algo, é normal que um indivíduo cometa erros, especialmente nas suas tentativas iniciais, quando o seu conhecimento ainda não se encontra desenvolvido. Neste sentido, a aprendizagem de uma língua, seja esta a sua L1, L2 ou L3, é como qualquer outro tipo de aprendizagem, e como tal, os alunos irão cometer erros durante o seu processo de aquisição. Este fenómeno é natural e até necessário. Como Brown (2007) afirma:

Os primeiros erros quando se aprende a nadar são gigantescos, diminuindo gradualmente à medida que se aprende. Aprender a nadar, jogar ténis, digitar ou ler, todos envolvem um processo no qual se alcança o sucesso ao beneficiar com os erros cometidos, usando-os para obter feedback do ambiente e, com esse feedback, fazer novas tentativas que se aproximem sucessivamente dos objetivos desejados.<sup>14</sup> (p. 226)

Os indivíduos podem cometer erros tanto na compreensão como na produção. Um exemplo de erro de compreensão seria quando um indivíduo entende mal uma frase dita pelo professor, por não conseguir distinguir entre o segundo tom e o terceiro tom<sup>15</sup>. Mas, segundo Corder (1974), “é muito difícil atribuir falhas de compreensão a um conhecimento inadequado de uma dada característica sintática de uma declaração mal compreendida”<sup>16</sup> (como citado em Ellis, 1997, p. 47), assim sendo, e de acordo com a maioria dos estudos realizados na área de aquisição linguística, este relatório focar-se-á apenas nos erros de produção.

O estudo destes erros pode ser realizado através da Análise de Erro (AE) ou através da Análise Contrastiva (AC). Durante muito tempo a AC era a maneira mais comumente usada para o estudo de erros, no entanto após a década de 70 a AE substituiu-a. A AC, ao contrário da AE, pretendia prever que erros seriam cometidos pelos aprendentes, através da identificação das diferenças linguísticas entre a L1 e a Língua-Alvo (LA). Esta teoria defendia que a Transferência Linguística é a razão principal para os alunos cometerem erros, sendo que os elementos que são semelhantes tanto na língua materna do aluno como na LA, serão mais fáceis de adquirir, enquanto os elementos em que diferem serão mais difíceis. AC foi substituída pela AE quando estas premissas vieram a ser desacreditadas, como por exemplo, por um estudo realizado pelos autores Dulay & Burt (1974), que afirma que, apesar de haver

---

<sup>14</sup> Tda. Original: “The first mistakes of learning to swim are giant ones, gradually diminishing as you learn from making those mistakes. Learning to swim, to play tennis, to type, or to read all involve a process in which success comes by profiting from mistakes, by using mistakes to obtain feedback from the environment, and with that feedback to make new attempts that successively approximate desired goals.”

<sup>15</sup> O chinês é uma língua tonal. Muitos caracteres têm o mesmo tom, por essa razão os tons são uma parte essencial para diferenciar palavras umas das outras. Existem quatro tons principais e um tom neutro. O segundo tom e o terceiro tom têm sonoridades similares, que por vezes causa problemas de compreensão.

<sup>16</sup> Tda. Original: “it is very difficult to assign the cause failures of comprehension to an inadequate knowledge of a particular syntactic feature of a misunderstood utterance”

muitos erros que são consequência da influência da Língua Materna, esta é apenas uma pequena percentagem (menos de 5%) do total de erros cometidos pelos alunos.

A AC também só tem em consideração a língua nativa do indivíduo e a LA (línguas completamente formadas); por outro lado a AE tem em consideração a língua própria do aprendiz. Esta “língua” do aprendiz é sistematicamente diferente tanto da L1 como da LA. A aquisição e subsequente utilização desta “língua” é geralmente um processo feito inconscientemente por parte do estudante, que muitas vezes não distingue as formas linguísticas que tende a usar, das que se encontram na L1 e LA (Tarone, 2018). Este fenómeno foi denominado de “Interlíngua”<sup>17</sup> por Larry Selinker em 1972. A Interlíngua é caracterizada pela sua instabilidade, pois à medida que o indivíduo adquire mais regras próprias da LA, o seu uso da Interlíngua tende a refletir esse novo conhecimento

Apesar da AE ter começado muito antes do seu envolvimento, Corder é considerado um dos autores pioneiros desta teoria, devido ao seu contributo na realização de uma metodologia e um quadro teórico que explica o papel dos erros no processo de Aquisição Linguística (Ellis, 1997). Este método é utilizado para a documentação e subsequente análise de erros sistemáticos cometidos na produção da LA, de maneira a explicar as possíveis causas para que estes terem ocorrido. Este processo é constituído por quatro<sup>18</sup> etapas (recolha de amostras; identificação dos erros; descrição dos erros; explicação dos erros) e tem como objetivo ajudar o professor a conhecer melhor a Interlíngua dos alunos, e o conhecimento que estes têm sobre as regras da língua a adquirir. Passo a explicar mais detalhadamente estas quatro etapas:

**a) Recolha de Amostras** – Recolha de uma amostra de produções de LA dos alunos, estas podem ser produções escritas ou orais.

Pode haver três tipos de AE dependendo do tamanho das amostras recolhidas: Amostra Massiva, Amostra Específica e Amostra Incidental. Ellis (1997) explica cada uma da seguinte forma:

- Amostra Massiva (*Massive sample*) requer a recolha de várias amostras de produção da LA de um grande número de aprendentes, de maneira a compilar uma lista compreensiva de erros, representativos de toda a população do estudo.

---

<sup>17</sup> Corder (1971/1980a) propôs o termo “Dialeto Idiosincrático” (*Idiosyncratic Dialects*) na sua obra *Idiosyncratic dialects and error analysis*. No entanto, este termo não é muito usado por investigadores desta área.

<sup>18</sup> Em certos estudos há uma quinta etapa: a avaliação de erros. Mas sendo que maior parte dos estudos não a incluem (é geralmente tratada como um problema em separado com métodos próprios de investigação) (Ellis, 1997), esta etapa não se encontra incluída neste relatório.

- Amostra Específica (*Specific sample*) requer a recolha de amostras de produção da LA de um número limitado de aprendentes.
- Amostra Incidental (*Incidental sample*) exige a recolha de amostras de produção da LA de apenas um indivíduo.

Estas amostras podem então ser divididas em dois, dependendo de como foram produzidas. As produções linguísticas de natureza espontânea, ou seja, os aprendentes podem escrever de forma livre sem qualquer intervenção, são denominadas Amostras Naturais (*Natural Sample*). No entanto, é raro que alunos produzam este tipo de amostras, e foi por essa razão, que em 1973, Corder sugere o uso das Amostras Provocadas que podem ser obtidas através da Provocação Clínica (*Clinical Elicitation*) ou através do Método Experimental (*Experimental Method*). A Provocação Clínica inclui qualquer tipo de produção linguística como uma composição ou entrevista. O Método Experimental consiste em produções linguísticas induzidas através de material específico realizado pelo pesquisador que têm como objetivo invocar uma certa resposta no indivíduo (Ellis, 1997).

#### **b) Identificação do Erro** – Localização do erro na produção da interlíngua do aluno.

Antes de se poder fazer esta identificação é necessário estabelecer o que se entende por erros, Ferris (2011) descreve erros como “formas morfológicas, sintáticas e lexicais que se desviam das regras da língua-alvo, violando as expectativas de falantes nativos adultos alfabetizados”<sup>19</sup> (p. 3)

Corder (1967/1980) acrescenta que nem todas as produções errôneas devem ser classificadas como erros (*errors*), pois considera que os erros são “falhas na competência” que ocorrem de forma sistemática, devido a estarem intimamente ligados ao conhecimento linguístico fundamental de um indivíduo. Por outro lado, os lapsos (*mistakes*) são simplesmente “falhas no desempenho”, que não ocorrem de forma sistemática, porque não estão ligados ao conhecimento intrínseco do indivíduo. Muito pelo contrário, ocorrem devido a condições internas e/ou externas no momento da produção da LA. Estas condições incluem lapsos de memória, estados físicos como cansaço e/ou estados psicológicos como o stress, entre muitos outros. Como por exemplo:

---

<sup>19</sup> Tda. Original “morphological, syntactic, and lexical forms that deviate from rules of the target language, violating the expectations of literate adult native speakers.”

1.a. [Erro] 可能他们的生活也不容易。 (*Kěnéng tāmen de shēng huà yě bù tài róngyi*, talvez a vida deles também não seja fácil)

Nesta frase o estudante trocou o carácter 活 (*huó*, viver) por 话 (*huà*, palavra). Segundo Corder, se este erro não se repetir constantemente podemos inferir que o aluno, por distração ou nervosismo, confundiu os dois caracteres (atente-se como a única diferença dos mesmos se encontra na parte esquerda), ou seja, não foi uma falha devido à falta de competência do aluno, e como tal, não é considerado um erro, mas sim um lapso. Corder defende que a AE deve ser restrita ao estudo dos erros, pois considera que os lapsos não têm importância no processo de aprendizagem, porque, ao contrário dos erros, não são reflexo do conhecimento do indivíduo sobre a LA. James (2013) acrescenta que a intenção dos alunos também é importante para determinar se o aluno comete um erro ou um lapso. Os erros são cometidos deliberadamente (os alunos pensam que estão a usar corretamente a LA), mas no caso dos lapsos o mesmo não acontece.

Embora, na maioria dos casos, a identificação de erros seja relativamente fácil, devido à subjetividade exigida nesta fase, por vezes a identificação de erros pode não ser tão linear. Abaixo serão apresentados dois exemplos que ilustram um erro de identificação fácil e outro de identificação mais complexa.

2.a. [Erro] 对年轻人来说，买房子是贵死了。 (*Dui niánqīng rén lái shuō, mǎi fángzi shì guì sǐ le*)

[Norma portuguesa] Para os jovens, comprar uma casa **é** extremamente caro

[Norma inglesa] *For young people, buying a house is extremely expensive.*

[Norma chinesa] .....对年轻人来说，买房子贵死了。 (*Dui niánqīng rén lái shuō, mǎi fángzi guì sǐ le*)

2.b. [Erro] A: 都好几天了，你怎么现在才说？ (*Dōu hǎo jǐ tiān le, nǐ zěnmē xiànzài cái shuō?*)

B: 真抱歉，路上堵车了 (*Zhēn bàoqiàn, lùshàng dǔ chē le.*)

[Norma portuguesa] A: **Já se passaram vários dias, por que estás a dizer isto agora?**

B: Desculpe, há um engarrafamento na estrada.

[Norma inglesa] A: ***It's been days. Why are you saying this now?***

B: *I'm so sorry, there's a traffic jam on the road.*

No exemplo 2.a., a identificação de erros cometidos é relativamente rápida; podemos até inferir que houve interferência de línguas aprendidas anteriormente. Nesta frase o estudante usa o verbo 是 (*shi*, ser) para acompanhar o adjetivo 贵 (*gui*, caro). Em chinês, os adjetivos, regra geral, não devem ser acompanhados do verbo “ser”, mas de uma palavra ou expressão de intensidade, neste caso 死了 (*sǐ*, lit. de morrer).

No exemplo 2.b, a frase A, redigida pelo estudante, está gramaticalmente correta, no entanto, quando se considera que este erro faz parte de um diálogo em que B responde “Desculpe, há um engarrafamento na estrada”, chegamos à conclusão de que a frase escrita pelo aluno não se adequa ao contexto em que se insere<sup>20</sup>. Segundo Corder (1974), estes casos em que o discurso do aluno aparenta estar superficialmente correto, mas não se adequa ao contexto em que está inserido, também são considerados erros (*Jin shi nian cuowu fenxi lilun yanjiu zongshu 近十年错误分析理论研究综述 [Uma revisão da pesquisa da teoria da Análise de Erros nos últimos dez anos]*, 2011), pois a aprendizagem de uma língua não inclui apenas o uso dos aspetos linguísticos, mas também o uso dos mesmos nas facetas sociais e situacionais onde a língua está inserida. No entanto, isto torna a identificação de erros mais complicada, pois é impossível saber se este tipo de erros são uma consequência do uso impróprio da língua ou da não compreensão por parte do aluno que, como visto anteriormente na página 16, Corder defende ser difícil atribuir motivo.

**c) Descrição do erro** – Após identificação do erro deverá ser-lhe dado um nome, tendo como referência as regras da LA aplicáveis a cada caso específico. Baseia-se na comparação entre a Interlíngua particular do estudante e a forma correta da LA.

Esta etapa concentra-se apenas nas características superficiais dos erros, baseando-se em taxonomias descritivas, para que mais tarde possam servir como base para a explicação dos mesmos. (Ellis, 1997)

---

<sup>20</sup> Neste caso, faria mais sentido se o aluno tivesse escrito uma frase como: 都好几个小时了, 你怎么还没来? (*Dōu hǎojiǔ gè xiǎoshíle, nǐ zěnméi hái méi lái?*, já de passaram várias horas, como é que ainda não chegaste?).

Cada investigador aplica taxonomias diferentes dependendo do estudo que pretende realizar. No estudo realizado pelos autores Politzer & Ramirez (1973) os erros foram divididos em três categorias gerais: Morfologia, Sintaxe e Vocabulário. Estes podem posteriormente ser divididos em subtipos, dependendo da regra gramatical que foi infringida. “Este tipo de taxonomia permite tanto a descrição de erros específicos como também a quantificação do *corpus* dos erros”<sup>21</sup> (Ellis, 1997, p. 54). De seguida serão apresentados dois exemplos para melhor demonstrar a aplicação deste tipo de taxonomia:

3.a. [Erro] 只要每天你学习，就汉语不难。 (*Zhǐyào měitiān nǐ xuéxí, jiù hànyǔ bù nán*, desde que estudes todos os dias, então chinês não é difícil)

[Norma L3] 你只要每天学习，汉语就不难。 (*Nǐ zhǐyào měitiān xuéxí, hànyǔ jiù bù nán*, desde que estudes todos os dias, então chinês não é difícil)

Nesta frase há dois erros, ambos pertencentes à categoria geral sintaxe, e à subcategoria ordem frásica, mais especificamente do sujeito.

3.b. [Erro] 我决定去 [ ] 说他们。 (*Wǒ juéding qù [ ] shuō tāmen*, eu decidir ir falar [ ] eles)

[Norma L3] 我决定去跟他们说话。 (*Wǒ juéding qù gēn tāmen shuō huà*, eu decidir ir falar com eles)

Esta frase, tal como a anterior, tem dois erros que partilham a mesma categoria geral, a sintaxe. No entanto, diferem quanto às suas subcategorias, sendo estas a ordem frásica (representada a negrito) e a omissão de palavras (representada pelos parênteses retos), neste caso específico, da preposição 跟 (*gēn*, e/com).

**d) Explicação do erro** – Seguidamente deverá ser feita a explicação dos erros, ou seja, determinar as possíveis razões que poderão ter conduzido o aluno ao erro. Existem três tipos de erros todos com fontes diferentes, sendo estes: a) Erros Intralinguísticos; b) Erros Interlinguísticos; c) Outros Erros.

---

<sup>21</sup> Tda. Original: “Such taxonomies allow for both a detailed description of specific errors and also for a quantification of a corpus of errors.”

### **a. Erros Intralinguísticos**

Os erros Intralinguísticos têm origem na aprendizagem parcial ou defeituosa da LA. Segundo James (2013) este tipo de erros podem ser consequência de estratégias de aprendizagem adotadas pelo aluno, sem que ele o faça conscientemente. As causas podem incluir a falsa analogia, análise incorreta, aplicação parcial das regras, entre outras.

Com base no exemplo 3.a. apresentado anteriormente, podemos inferir que o aluno não entendeu que tem de colocar os sujeitos da frase antes das palavras 只要 (*zhǐyào*, se apenas/desde que) e 就 (*jiù*, então), segundo James, podemos categorizar este tipo de erro como uma aplicação parcial das regras, visto que tirando a posição do sujeito, o resto da frase está correta.

### **b. Erros Interlinguísticos**

Os erros Interlinguísticos advêm da influência de línguas aprendidas previamente pelo estudante. Ao aprender a L3, especialmente nos momentos iniciais, é normal que não tenha conhecimento suficiente sobre a língua para poder comunicar adequadamente, por isso recorre ao seu conhecimento prévio como forma de preencher estas lacunas no conhecimento.

Vejamos o exemplo 3.b. apresentado anteriormente. Ao lermos a frase podemos imediatamente notar que a ordem frásica não coincide com a norma chinesa, no entanto se traduzirmos literalmente o que escreveu podemos ver que a ordem frásica – com a exceção da preposição 跟 (*gēn*, e/com), que não se encontra presente na frase – assemelha-se tanto ao inglês como ao português, assim sendo podemos inferir que este erro teve origem numa destas línguas.

[Erro] 我决定去说[跟<sup>22</sup>]他们。 (*Wǒ juéding qù shuō [gēn] tāmen*, lit. eu decidir ir falar [com] eles)

[Norma portuguesa] Eu decidi ir falar [com] eles.

[Norma inglesa] I decided to go talk [with] them.

---

<sup>22</sup> Devido a esta preposição ser obrigatória em português, inglês e chinês podemos inferir que a omissão do 跟 (*gēn*, com) é de origem intralinguística.

### c. Outros Erros: Erros Induzidos

Também é possível chegar à conclusão que os erros não são nem de origem interlinguística nem de origem intralinguística. Nesses casos James (2013) apresenta uma outra causa possível, chamados Erros Induzidos. Este tipo de erros é resultado de situações que podem acontecer na sala de aula. O autor sugere algumas subcategorias como os erros induzidos por materiais didáticos e erros induzidos por professores. Como por exemplo:

5.a. [Erro] 快让我拍下来一个照片吧! (*Kuài ràng wǒ pāi xiàlái yīgè zhàopiàn ba*, deixa-me tirar uma foto rápido!)

[Norma chinesa] 快让我拍下来一张照片吧! (*Kuài ràng wǒ pāi xiàlái yī zhāng zhàopiàn ba*, deixa-me tirar uma foto rápido!)

Devido à grande quantidade de classificadores<sup>23</sup> existentes na língua chinesa, é comum os professores dizerem aos alunos para usar o 个 (*gè*, classificador usado com substantivos que não possuem classificadores específicos) quando não têm a certeza ou não sabem que qualificador usar. Assim sendo, é possível classificar este erro como um erro induzido pelo professor.

5.b. [Erro] 作者认为应该可以提高我们的生活质量看待网络<sup>24</sup>。

(*Zuòzhě rènwéi yīnggāi kěyǐ tígāo wǒmen de shēnghuó zhiliàng kàndài wǎngluò*, o autor acredita que a Internet deve melhorar a nossa qualidade de vida)

[Norma L3] 作者认为，互联网应该被视为可以提高我们生活质量的东西。

(*Zuòzhě rènwéi, hùliánwǎng yīnggāi bèi shì wéi kěyǐ tígāo wǒmen shēnghuó zhiliàng de dōngxī*, o autor acredita que a Internet deve ser vista como algo que pode melhorar a nossa qualidade de vida)

O dicionário digital (Pleco) apresenta frases-exemplo que usam 看待 (*kàndài*, ser visto como, considerar, tratar como) exclusivamente no final da frase, o que pode ter levado o aluno ao erro. Neste caso, este erro pode ser considerado um erro induzido por materiais didáticos<sup>25</sup>.

---

<sup>23</sup> Classificador é uma palavra de medida que precisa de ser usada quando se refere a um (ou mais) substantivos. É colocado entre o número e o substantivo (Meredith, 2023).

<sup>24</sup> Esta frase tem muitos outros erros de origem intralinguística, mas para este exemplo o foco é apenas o uso incorreto do verbo 看待 (*kàndài*).

<sup>25</sup> O Pleco foi considerado como material didático, porque é muitas vezes recomendado por professores, especialmente no início da licenciatura.

Em suma, a Análise de Erro (AE) surgiu como substituto da Análise Comparativa (AC) e, ao contrário desta não pretende prever os erros, mas analisá-los de maneira a identificar as possíveis razões que levaram o aluno a cometê-los. Com esse objetivo em mente, Corder, desenvolveu uma base teórica para uniformizar a análise dos mesmos. Esta consiste em quatro etapas que estão intimamente interligadas entre si: Recolha de Amostras; Identificação do Erro; Descrição do Erro; Explicação do Erro. É com base nestas quatro etapas que será possível realizar o estudo apresentado no capítulo 3, onde serão estudados os erros interlinguísticos cometidos pelos alunos em processo de aquisição do Chinês Língua Estrangeira (CLE).

Seguidamente será apresentada a caracterização dos participantes deste estudo e a metodologia utilizada. A apresentação dos resultados será acompanhada pela exposição de alguns exemplos extraídos do *corpus* de análise. Pôr fim, realizar-se-á a identificação das áreas que mais sofreram influência das L1 e/ou L2.

## **Capítulo 3: Estudo de caso: Produções escritas dos alunos de 3º ano**

Neste capítulo serão postas em prática a Análise de Erro (Recolha de Amostras, Identificação do erro, Descrição do erro, Explicação do erro) definida por Corder e a taxonomia dos erros definida pelos autores Politzer & Ramirez (1973) ambos explicados em detalhe no Capítulo 2.

### **3.1. Metodologia**

Começamos com a primeira etapa definida por Corder: a recolha de amostras. Como foi exposto no Capítulo 2, estas podem ser definidas pelo tipo de população do estudo (Amostra Massiva, Específica ou Incidental), e a maneira como os dados foram produzidos (Amostra Natural ou Provocada). Assim sendo, este estudo tem como base uma Amostra Específica, pois requer a recolha de erros na produção da Língua-Alvo de um número limitado de estudantes (só aqueles que têm o português como L1 e o inglês como L2). Os dados recolhidos foram obtidos através da Provocação Clínica, no caso das composições, e do Método Experimental, como é o caso de exercícios de preenchimento de espaços e de exercícios de tradução de português para chinês, pois apesar de não terem sido realizadas especificamente para a realização deste estudo, continuam a ser perguntas que requerem uma resposta específica por parte dos alunos.

O material analisado inclui dois testes de Chinês Moderno V e dois de Chinês Moderno VI, 25 composições, dois fichas de trabalho e três mini-testes, e por fim, trabalhos de casa entregados através da plataforma Blackboard, produzidos pelos alunos do 3º ano da licenciatura em Estudos Orientais: Estudos Chineses e Japoneses, inscritos na Unidade Curricular Chinês Moderno VI no ano letivo de 2022/23.

Os enunciados dos testes e fichas de trabalho foram elaborados pela professora de chinês encarregue da unidade curricular, sem a preocupação de virem a servir de base deste estudo. Os temas das composições e os enunciados dos trabalhos de casa encontram-se no manual utilizado pelos alunos.

Nem todos os tipos de exercícios foram incluídos na análise, devido a alguns deles se focarem mais na compreensão da L3, do que na produção da mesma. Como é o caso dos exercícios de interpretação, exercícios de preenchimento de espaços em branco com palavras e de tradução de chinês para português. Por outro lado, exercícios de tradução de frases de português para chinês, perguntas de resposta aberta, exercícios de preenchimento de frases e/ou diálogos com estruturas específicas, e composições, foram considerados para análise.

Os erros recolhidos foram aqueles que as estagiárias – uma falante nativa da língua chinesa, e eu própria – e a professora a cargo da UC – falante nativa da língua portuguesa – assinalaram ao corrigirem as tarefas redigidas pelos alunos.

Após o levantamento de erros, estes foram agrupados nas categorias definidas por Politzer & Ramirez (1973) devido à sua abrangência (i.e., Morfologia, Vocabulário, Sintaxe). Seguidamente foram identificadas as suas subcategorias de acordo com as regras gramaticais infringidas como exemplificado no Capítulo 2. Por último, foi identificado se o erro é de origem interlinguística ou intralinguística. Os erros de origem interlinguística são depois sujeitos à comparação entre o erro cometido e como a essa mesma ideia seria transmitida segundo as normas da L1 e L2, maneira a identificar ao certo a possível origem do erro, a L1 e/ou L2.

### **3.2. Caracterização dos participantes**

Como apresentado anteriormente na página 10, segundo o modelo convencional todas as línguas aprendidas após a infância são consideradas L2, assim sendo, este subcapítulo tem como objetivo definir o perfil linguístico dos alunos de maneira a melhor definir que L2 assume o papel de fornecedor padrão (Williams & Hammarberg 1998), e assim filtrar os alunos que não correspondem aos critérios do estudo. De maneira cumprir este objetivo foi criado um inquérito. Ao todo, este inquérito inclui 11 perguntas todas de preenchimento obrigatório e de resposta livre de maneira a obter um maior número de informação. Dos 30 alunos inscritos na UC, 26 responderam ao inquérito. Devido à falta de informação sobre os restantes quatro alunos, os materiais redigidos pelos mesmos não foram usados neste estudo, de forma a não comprometer os dados.

Na primeira pergunta “Quantas línguas sabe” houve alguns alunos (4) que responderam menos línguas do que aquelas que indicaram em perguntas subsequentes (indicaram que sabiam 3/4, mas em

perguntas seguintes referiram mais do que esses 3/4 idiomas). Por essa razão os dados apresentados no Gráfico 1 foram alterados para refletir melhor a realidade.

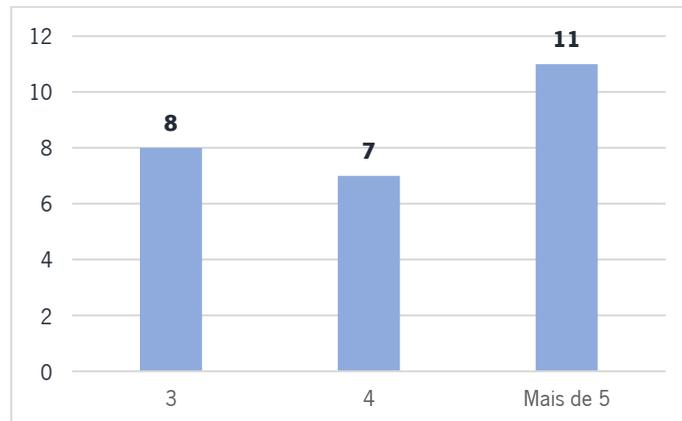


Gráfico 1: Dados correspondentes à pergunta “Quantas línguas sabe?”

O Gráfico 2 corresponde às respostas obtidas na pergunta 2 “Indique as línguas que sabe por ordem de aprendizagem”, através dele podemos concluir que:

- Todos os alunos falam português, inglês e chinês.
- A segunda língua que os alunos mais falam é o japonês (mencionado 18 vezes) devido a ser uma Unidade Curricular obrigatória na Licenciatura. Uma razão para alguns alunos não terem mencionado o japonês, pode ser devido a considerarem que a sua fluência não seja suficiente para ser considerada um idioma sob o qual tenham conhecimento.
- O francês e o espanhol são as terceiras línguas mais mencionadas, podemos inferir que a causa deste fenómeno é o ensino obrigatório de uma outra língua que não o inglês no ensino básico.

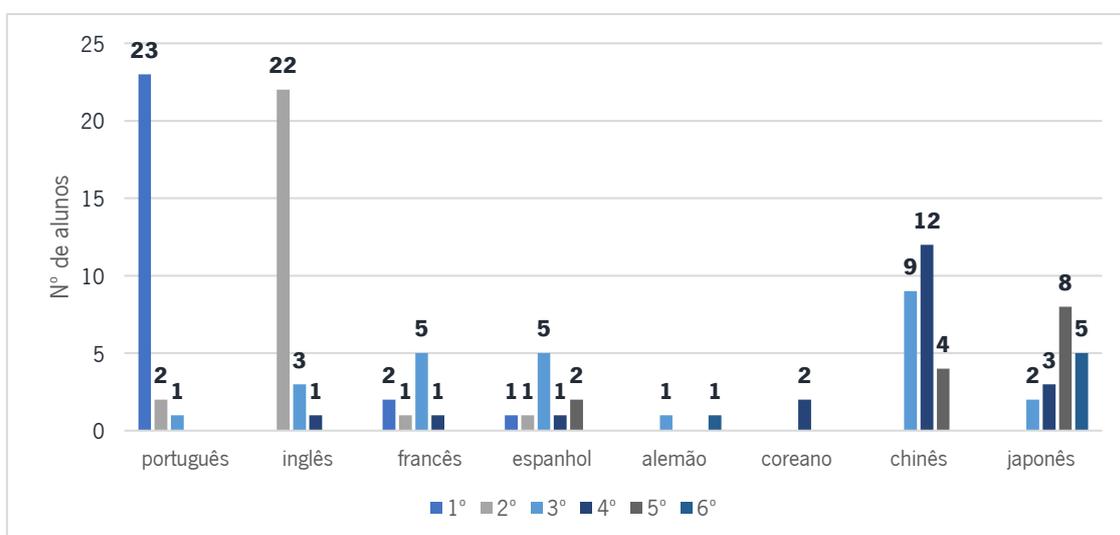


Gráfico 2: Dados correspondentes à pergunta “Indique as línguas que sabe por ordem de aprendizagem”

Os Gráficos 3 e 4 correspondem às perguntas “Qual é a sua língua materna?” e “Qual é a sua segunda língua”, respetivamente, e através dos mesmos podemos concluir que a maioria dos alunos consideram o português como língua materna e o inglês como segunda língua. Apenas quatro alunos não correspondem a este critério e como tal, serão excluídos do estudo. A partir deste ponto, as suas respostas não serão consideradas, e os erros cometidos pelos mesmos não comparecerão na subsequente análise de erro.

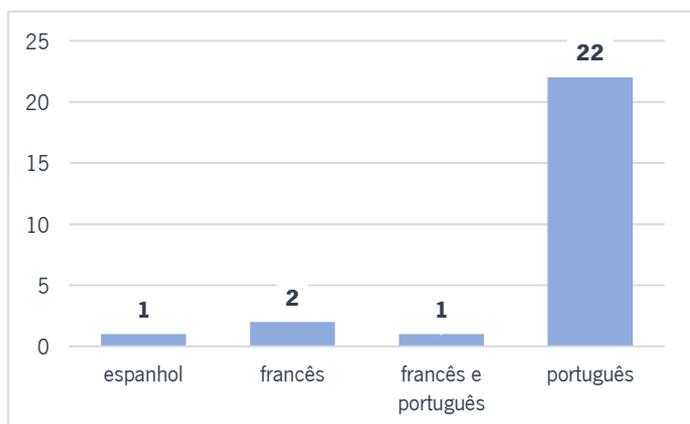


Gráfico 4: Dados correspondentes à pergunta “Qual é a sua língua materna?”

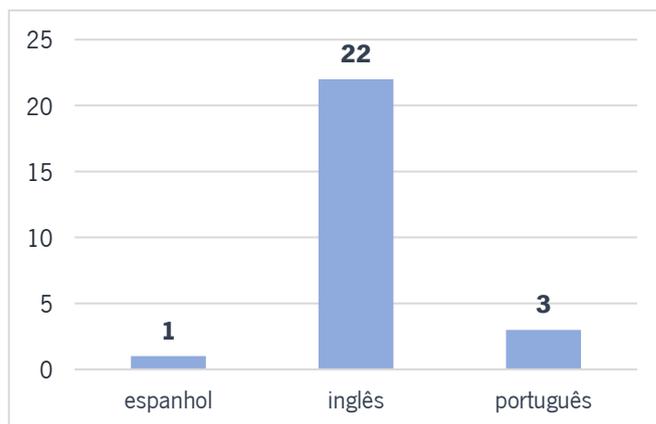


Gráfico 3: Dados correspondentes à pergunta “Qual é a sua segunda língua?”

Dois dos alunos que responderam “inglês e português” à pergunta “Das línguas que referiu anteriormente, quais se sente mais confortável usar?” (Gráfico 5), especificaram que quando se trata de oralidade sentem-se mais confortáveis a usar o português. Apenas 1 aluno referiu que se sentia confortável a usar o espanhol, juntamente com o português e inglês.

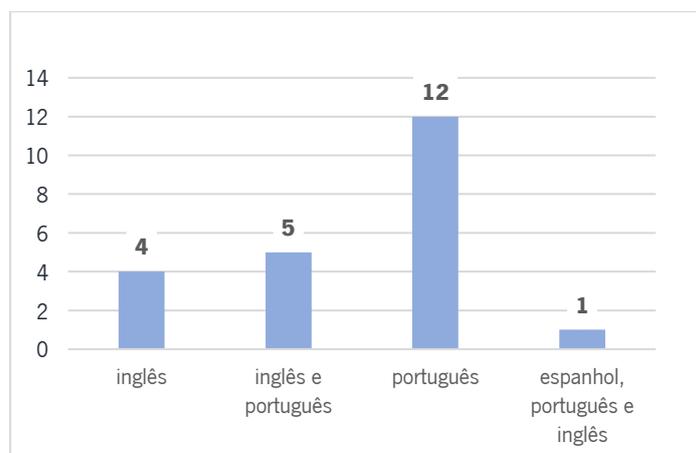


Gráfico 5: Dados correspondentes à pergunta “Das línguas que referiu anteriormente, quais se sente mais confortável usar?”

A partir do Gráfico 6 podemos concluir que: para além do português – em que todos os alunos têm nível de fluência nativo<sup>26</sup> –, o inglês é a língua em que mais alunos são mais proficientes, seguido do chinês; os níveis de proficiência em inglês são elevados, quando comparado com outras línguas estrangeiras como o francês, o espanhol, o alemão, o coreano e o japonês; O chinês também apresenta níveis de proficiência relativamente elevados. Um aluno referiu ser mais fluente em japonês do que em chinês, outro aluno referiu ter um nível de fluência em espanhol do que em inglês.

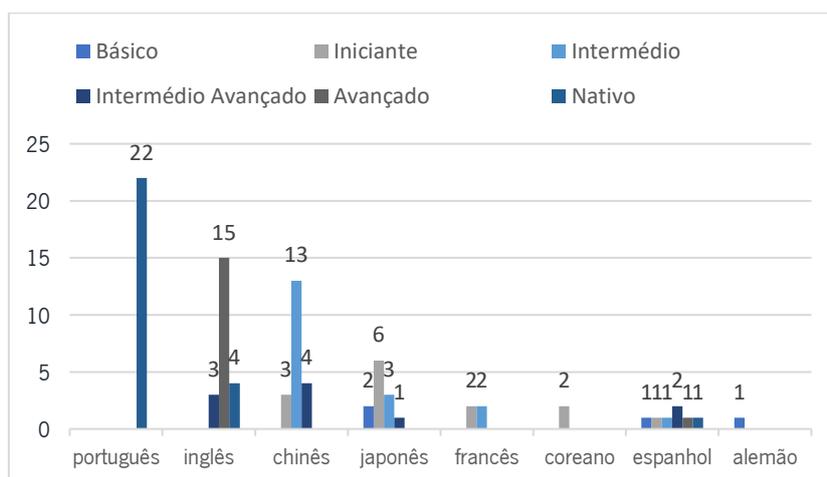


Gráfico 6: Dados correspondentes à pergunta “Em que língua é mais fluente? Indique o seu grau de proficiência em cada uma usando a escala seguinte: 1 - Básico; 2 - Iniciante; 3 - Intermédio; 4 - Intermédio avançado; 5 - Avançado; 6 - Nativo”

Como exposto no Gráfico 7, referente à pergunta “Em que língua(s) costuma estudar?”, a categoria “inglês e português” foi a mais mencionada, seguida do “inglês”. Alguns alunos que responderam “inglês e português” a esta pergunta, referiram que havia áreas em que se sentem mais confortáveis usar línguas específicas. Passo a citar:

- a) “Gramática recorro às explicações dadas em aula em português, no entanto consulto muitos sites de Gramática inglesa. Para o vocabulário uso mais o inglês, traduzindo-o para português. EN-PT”
- b) “Quando estou a ouvir alguém a explicar matéria ou estou a estudar gramática chinesa prefiro ouvir/ estudar em português; Se for para estudar vocabulário chinês regra geral uso o inglês.”
- c) “De momento só estudo ativamente chinês da seguinte forma: em termos de gramática, recorro maioritariamente a conteúdo em Inglês, porque se revela mais fácil de entender; em termos de vocabulário, recorro maioritariamente a material em Português que nos foi providenciado pelos

<sup>26</sup> É necessário notar que os níveis apresentados foram uma autoavaliação feita pelos alunos, não foram feitos testes de proficiência oficiais. A escala utilizada foi baseada no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, só lhe foram dados nomes diferentes, para facilitar a compreensão por parte dos alunos.

docentes. Se este material não se revelar suficiente, acabo por recorrer também a vocabulário em Inglês”

Alunos que responderam apenas “inglês” referem que por vezes usam o português como língua auxiliar de maneira a prevenir confusões. O aluno que respondeu “chinês” também menciona que por vezes usa o inglês e/ou o português como língua de apoio para quando não consegue entender algo. Houve um aluno que não respondeu corretamente à pergunta daí existência da categoria “nulo”.

O único aluno que respondeu “inglês, português e espanhol” refere que prefere estudar o vocabulário em espanhol e português. Quanto à gramática prefere estudá-la em português e inglês, no entanto refere uma ligeira preferência pelo inglês porque “maior parte das vezes fica mais claro”.

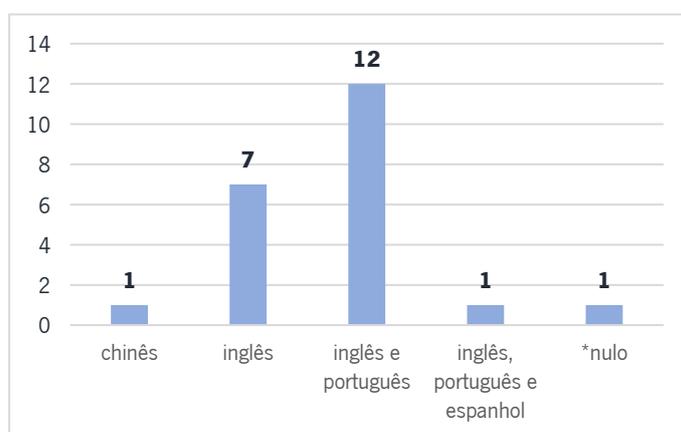


Gráfico 7: Dados correspondentes à pergunta "Em que língua(s) costuma estudar?"

Segundo o Gráfico 8 o português foi a língua mais mencionada (13 vezes), seguida pelo inglês (12 vezes), o chinês (sete vezes) e por fim o espanhol (uma vez).

Alunos que responderam “chinês e inglês” e “chinês e português”, referiram que primeiro tentam raciocinar em chinês e só quando não conseguem exprimir a sua ideia desta forma, só então é que

recorrem ao inglês/português como língua de apoio. Um aluno que respondeu “inglês e português” refere que usa uma ou outra língua, dependendo da ideia que quer transmitir.

Mais uma vez apenas um aluno respondeu apenas “chinês”.

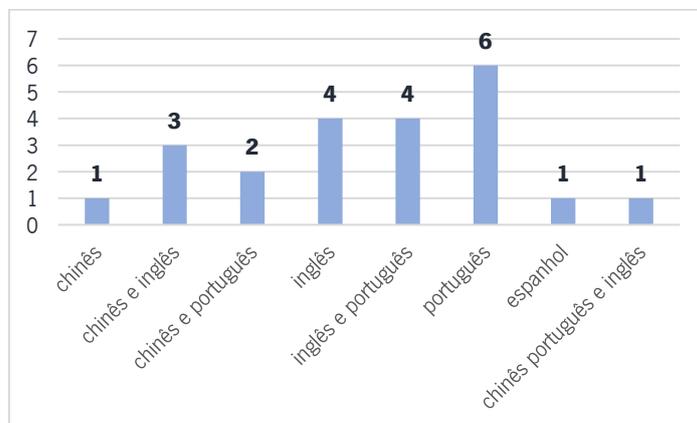


Gráfico 8: Dados correspondentes à pergunta “Quando tenta produzir um texto em chinês, tende a raciocinar em que língua?”

Como exposto no gráfico 9, 16 dos alunos responderam “ambos”, seguem-se algumas explicações dos mesmos, por exemplo, segundo um aluno quando o conteúdo é explicado em mais que uma língua é algo vantajoso pois “(...) se não entender a explicação numa das línguas, tenho outra língua de leção para auxiliar.”; outro refere que depende da forma em que o material está a ser apresentado “(...) se for para ouvir prefiro português porque é mais fácil de manter a minha atenção, se for escrito tanto faz. No entanto, alguns alunos que também responderam “ambos” referem que ainda sentem alguma preferência pelo inglês porque segundo eles “certos aspetos da gramática chinesa é mais perceptível quando explicada em inglês por possuir estruturas semelhantes e no português não, por exemplo ou resultativos.”, e porque as explicações em inglês parecem “(...) mais simples do que as explicações em português.”

Alunos que preferem apenas inglês, explicam ser devido a estarem mais habituados aos termos gramaticais em inglês, a terem maior conhecimento de certos termos/vocabulário em comparação com o português, e por sentirem que as explicações em inglês tendem a ser mais simples do que as em português.

Aqueles que responderam apenas português não apresentaram justificação para a sua escolha.

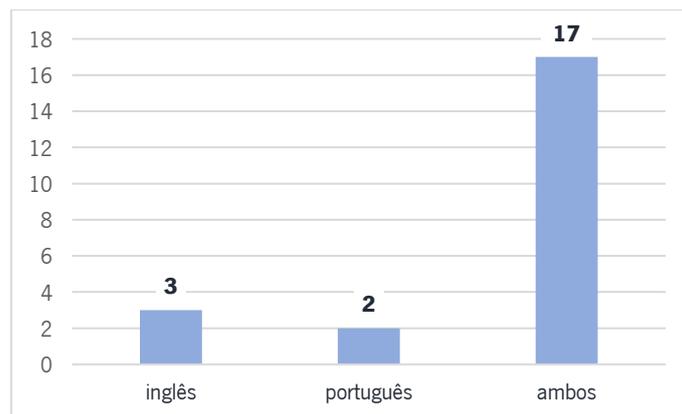


Gráfico 9: Dados correspondentes à pergunta “Entende melhor o conteúdo em inglês, português ou ambos?”

Segundo o Gráfico 10, dos 22 alunos, cinco não têm preferência por qualquer língua. Dos 17 que responderam “Sim”, oito deles preferem tudo ensinado numa só língua (sete preferem o inglês, apenas um prefere o português).

Dois alunos que têm preferência pelo inglês apresentaram as seguintes razões: Existem mais materiais de estudo; a construção frásica do chinês assemelha-se mais ao inglês do que ao português.

O resto dos alunos têm preferências mais específicas, por exemplo três alunos preferem que o vocabulário seja em inglês. Um aluno justificou a sua resposta, passo a citar “o vocabulário faz mais sentido em inglês porque tem muitas expressões que não temos em português”. Outros três alunos preferem a gramática em português, nenhum destes alunos apresentou uma razão para a sua escolha. Um aluno prefere estudar o vocabulário em espanhol ou português, mas prefere estudar a gramática em inglês.

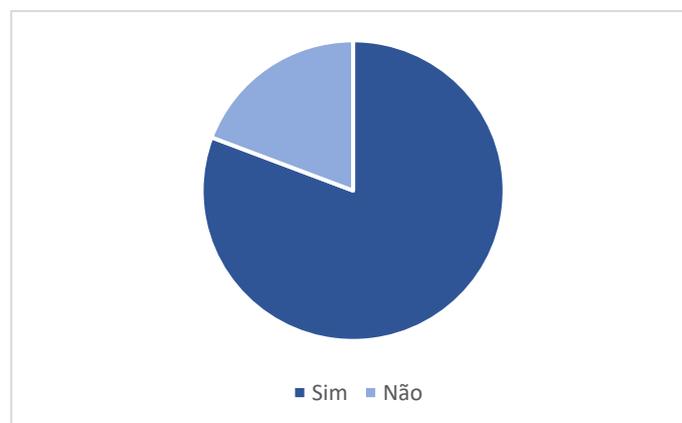


Gráfico 10: Dados correspondentes à pergunta “Há alguma área em que tenha preferência pelo uso de uma ou outra língua?”

O Gráfico 11 corresponde às respostas recolhidas quanto à pergunta “Para além dos materiais didáticos em sala de aula, usa mais algum material de apoio? Se sim, em que língua se encontram?”. 20 alunos responderam “Sim”, apenas um respondeu “Não”. Dos alunos que responderam “Sim”, 17 referiram que usam materiais maioritariamente em inglês e/ou chinês. Seguidamente apresento as respostas dadas pelos alunos acompanhadas da frequência em que foram mencionadas entre parênteses retos.

- a. Dicionário (online/eletrónico/físico) [13]
    - i. Destes 13, oito alunos apenas mencionaram o dicionário como o seu único material de apoio.
  - b. Manuais de HSK (em inglês) [1]
  - c. Websites de preparação para HSK (em inglês) [1]
  - d. Website de explicações de gramática (chinês e inglês) [2]
  - e. Vídeos em inglês e chinês [1]
  - f. Chatgpt para dúvidas gramaticais [1]
  - g. Reverso Context (site) [1]
  - h. Listas de vocabulário (em inglês) e PPTs fornecidos pelo curso de HSK fora da universidade (em chinês) [1]
  - i. Livros de exercícios (em chinês) [1]
  - j. Livros de gramática (em chinês) [1]
  - k. Livros de pequenas histórias (em chinês) [1]
- b) Apenas 1 aluno respondeu que usa materiais que se encontram em português (PT), inglês (EN) e chinês (ZH).
- a. Dicionários [1]
  - b. Sites de gramática [1]
- c) 3 alunos não especificaram em que línguas se encontram os seguintes materiais que usam:
- a. Aplicações de ensino de línguas [1]
  - b. Dicionário online [2]

É importante notar que nem todos os alunos especificaram que tipos de materiais costumam usar, nem em que língua se encontram.

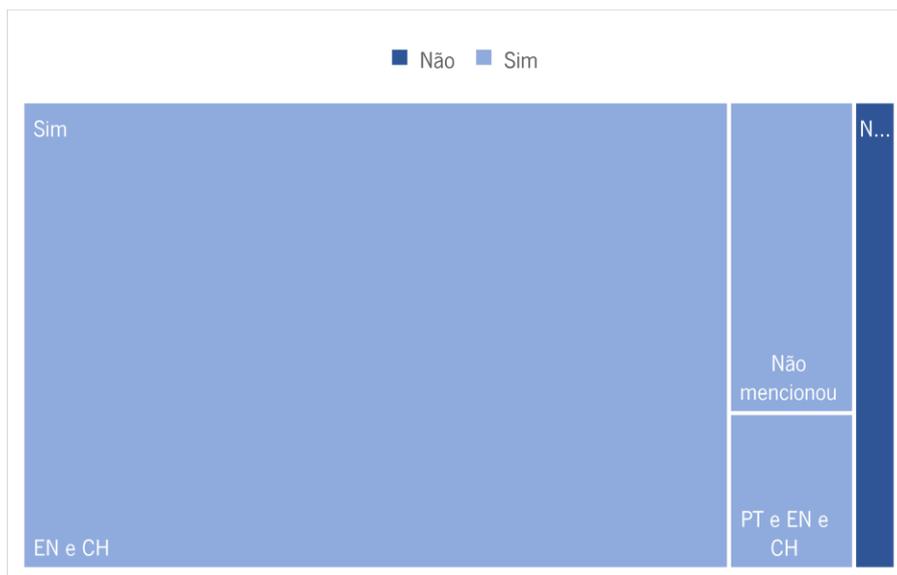


Gráfico 11: Dados correspondentes à pergunta "Para além dos materiais didáticos utilizados em sala de aula, usa mais algum material de apoio? Se sim, em que língua se encontram?"

Com base nas respostas recolhidas é possível identificar que, tirando apenas um aluno, o inglês é o fornecedor padrão, pois é a língua que melhor preenche os requisitos impostos por Williams & Hammarberg (1998). Ao longo do inquérito podemos observar que muitos alunos vêm o inglês como a língua mais tipologicamente semelhante ao chinês, por exemplo, nas explicações e na quantidade de alunos que mencionaram ter preferência por inglês nas perguntas sete, nove e 10 (o que corresponde ao critério da Tipologia da Linguagem, mais especificamente Psicotipologia). É por essa razão que muitos alunos sentem uma certa incerteza quanto ao uso da L1 como fonte de transferência para a L3 (o que corresponde ao critério de Status da L2). Segundo as respostas apresentadas na 11<sup>a</sup> pergunta, os alunos estão em contacto constante com o inglês, devido a ser a língua em que se encontra maior parte do material didático dentro e fora da sala de aula (o que corresponde ao critério de Recência). Por último, segundo o gráfico 6, o inglês é uma das duas línguas em que os alunos são mais fluentes, só ficando atrás do português (corresponde ao critério de Proficiência).

Em suma, através das respostas e os comentários fornecidos pelos alunos ao longo do inquérito podemos concluir que dos 26 alunos que responderam ao inquérito, cinco deles não correspondem aos requerimentos do estudo presente, e que apesar dos alunos terem conhecimento de mais do que uma língua, o inglês é o fornecedor padrão da maioria dos alunos, pois é a língua que melhor cumpre os critérios estabelecidos por Williams & Hammarberg (1998). E como tal, de todas as outras L2 referidas pelos alunos, é a mais provável de causar interferência na produção de L3. Assim sendo, o inglês

juntamente com o português serão as línguas responsáveis pela Transferência Negativa presente nas produções escritas de L3.

### **3.3. Amostra e análise de erros recolhidos**

Os resultados que serão apresentados nesta secção foram recolhidos a partir de composições, testes, fichas de trabalho, mini testes, e trabalhos de casa dos 21 alunos inscritos na Unidade Curricular: Chinês Moderno VI que têm português como L1 e inglês como L2. A partir destas amostras de produção da L3, foram recolhidos cerca de 842 erros, 127 dos quais foram considerados interlinguísticos.

Os erros serão divididos segundo as categorias apresentadas no Capítulo 2, sendo estas a Sintaxe, Vocabulário e Morfologia. Os exemplos que serão apresentados em cada uma destas categorias constituem os erros mais comumente cometidos pelos alunos. Segue-se um esquema de como os erros serão apresentados.

[Erro] Exemplo de produção de L3 do aluno.

[Norma L1] Como a ideia apresentada no exemplo seria transmitida segundo a norma da L1.

[Norma L2] Como a ideia apresentada no exemplo seria transmitida segundo a norma da L2.

[Norma L3] Como a ideia deve ser transmitida segundo a norma da L3.

Esta apresentação será seguida de uma pequena explicação dos erros que tornará mais fácil a comparação entre as diferentes normas linguísticas, tornado mais evidente a origem da influência linguística.

#### **3.3.1. Sintaxe**

A sintaxe foi a área onde a Transferência Linguística foi mais facilmente identificável. Para uma categorização mais fácil esta categoria encontra-se dividida em três subcategorias: a Adição de palavras que compreende os erros que ocorrem devido a um acréscimo desnecessário de vocábulos que refletem a norma da L1 e/ou L2, mas que não são consistentes com a norma chinesa; a Ordem frásica que consiste na disposição incorreta de elementos na frase devido à diferença entre a L1 e/ou L2 e a L3; e por último a Omissão de palavras é constituída por erros que derivam da supressão de vocábulos necessários na norma chinesa, devido à sua inexistência na L1 e/ou L2.

## i. Adição de palavras

1.a. [Erro] 都 11 点了, 怎么才 **现在** 回家? (*Dōu 11 diǎnle, zěnmē cáì xiànzài huí jiā*)

[Norma L1] Já são 11 horas, como é que só **agora** é que voltaste?

[Norma L2] *It's already 11 o'clock, how did you only come back **now**?*

[Norma L3] 都 11 点了, 怎么才回家? (*Dōu 11 diǎnle, zěnmē cáì huí jiā*)

Devido à presença do advérbio 才 (*cái*, agora mesmo/há um momento atrás), que neste contexto também implica que o evento já deveria ter acontecido antes, portanto a adição do substantivo “agora” não é necessária<sup>27</sup>. Esta frase não pode ser influência da L2, porque no inglês o substantivo “*now*” (agora) seria colocado no final da frase (*How did you only come back **now**?*).

1.b. [Erro] 对年轻人来说, 没有钱**对**买房子。 (*Duì niánqīng rén lái shuō, méiyǒu qián **duì** mǎi fángzi*)

[Norma L1] Para os jovens, não há dinheiro **para** comprar uma casa.

[Norma L2] *For young people, there is no money **to** buy a house.*

[Norma L3] 对年轻人来说, 没有钱买房子。 (*Duì niánqīng rén lái shuō, méiyǒu qián mǎi fángzi*)

1.c. [Erro] 自从去年起, 我没有时间**对**打篮球。 (*Zìcóng qùnián qǐ, wǒ méiyǒu shíjiān **duì** dǎ lánqiú*)

[Norma L1] Desde o ano passado, não tenho tempo **para** jogar basquetebol.

[Norma L2] *Since last year, I don't have time **to** play basketball.*

[Norma L3] 自从去年起, 我没有时间打篮球。 (*Zìcóng qùnián qǐ, wǒ méiyǒu shíjiān dǎ lánqiú*)

---

<sup>27</sup> Apesar da adição do substantivo 现在 (*xiànzài*, agora) não ser necessária, a adição do mesmo não está propriamente errada, no entanto este tem de ser colocado antes do 才 (*cái*, só).

Tanto na frase 1.b. como na 1.c., os alunos usam a partícula 对 (*duì*, para/em relação a/ *in order to*) talvez na tentativa de recriar o complemento obliquo<sup>28</sup> em português. A estrutura em inglês (*to + Verb*) é usada para apresentar o propósito ou intenção de uma ação e pode muitas vezes ser substituída pela expressão “*in order to*”. No entanto, este tipo de estrutura não existe na norma chinesa.

Tendo em conta que este exercício era de tradução de português para chinês, é mais provável que estes erros tenham sido consequência da influência da L1 do que da L2 (Ellis, 1997).

## ii. Ordem frásica

2.a. [Erro] 都 11 点了, 怎么才你回来。 (*Dōu 11 diǎnle, zěnmē cái nǐ huílái*)

[Norma L1] Já são 11 horas, porque é que só **voltaste** agora?

[Norma L2] *It's already 11 o'clock, how did **you** only come back now?*

[Norma L3] 都 11 点了, 你怎么才回来。 (*Dōu 11 diǎnle, nǐ zěnmē cái huílái*)

A ordem frásica em chinês é igual tanto em interrogações como em declarações, ou seja, uma frase declarativa simples em chinês seria composta da seguinte forma: 你去上课 (*Nǐ qù shàngkè*, tu vais à aula), para formar a frase interrogativa só é necessário acrescentar a palavra interrogativa da seguinte forma: 你怎么去上课? (*nǐ zěnmē qù shàngkè*, como é que vais à aula). Como podemos ver a estrutura (sujeito + verbo + objeto) mantém-se, só sendo necessário acrescentar a palavra interrogativa diretamente a seguir ao sujeito. Por outro lado, em inglês, a frase tem de ser reestruturada. Por exemplo, na frase declarativa seria “*You went to school*”, o sujeito é seguido do verbo que é seguido do objeto. A interrogativa da mesma frase seria: “*Why did you go to school?*” como podemos ver com a adição da palavra interrogativa, o sujeito passou a não estar no início da frase. O verbo e o objeto continuam na mesma posição. Esta estrutura assemelha-se ao erro cometido pelo estudante, então é seguro assumir que este erro é devido a influencia interlinguística da L2, não podendo ser influência da L1, porque em português o sujeito neste tipo de frases é muitas vezes subentendido, como é possível observar no exemplo acima (... , porque é que só **voltaste** agora?).

---

<sup>28</sup> O Complemento obliquo é um grupo preposicional, introduzido por uma preposição como por exemplo: a, com, em, para, por, entre outras (Tavares, 2022).

2.b. [Erro] 怎么什么都还一样? (*Zěnmě shénme dōu hái yīyàng*)

[Norma L1] Porque é que **ainda** está tudo igual?

[Norma L2] *How is everything **still** the same?*

[Norma L3] 怎么还什么都一样? (*Zěnmě hái shénme dōu yīyàng*)

Das três línguas, só em inglês é que o advérbio *still* (还, *hái*, ainda) é colocado após o pronome *everything* (什么都, *shénme dōu*, tudo). Neste caso, a ordem frásica da estrutura portuguesa é mais semelhante à da norma chinesa, ou seja, o advérbio ainda é seguido do pronome tudo. Assim sendo, podemos inferir que esta frase é resultado da influência da L2.

2.c. [Erro] 我学习汉语五年了。 (*Wǒ xuéxí hànyǔ wǔ niánle*)

[Norma L1] Estudei chinês **durante cinco anos**.

[Norma L2] *I Studied chinese **for five years**.*

[Norma L3] 我学了五年汉语。 (*Wǒ xuéle wǔ nián hànyǔ*)

Em frases mais simples a estrutura nas três línguas é igual (sujeito + verbo + objeto), mas quando se acrescentam complementos o chinês difere significativamente das outras duas. Em português e inglês o complemento de tempo é colocado no final da frase. Em chinês deve ser colocado entre o verbo e o objeto, como demonstrado frase da norma L3. Este erro pode refletir a influência tanto da L1 como da L2.

### iii. Omissão de palavras

3.a. [Erro] ....., 不过不知道怎么 [ ]。 (*Bùguò bu zhīdào zěnmě [ ]*)

[Norma L1] ..., mas não sei como.

[Norma L2] ..., *but I don't know how to*.

[Norma L3] ....., 不过不知道怎么写。 (*Bùguò bu zhīdào zěnmě xiě*)

Nesta frase o aluno pretendia transmitir a ideia que não sabe como fazer algo, para tal tem de utilizar o 怎么 (*zěnmē*, como) juntamente com um verbo ou uma frase verbal. Sendo assim, a omissão do verbo, pode refletir a influência tanto da L1 como da L2, pois em ambas as línguas o verbo pode ser omitido.

3.b. [Erro] 马克不愿意借 [ ] 我钱。 (*Mǎkè bù yuànyì jiè [ ] wǒ qián*)

[Normal L1] O marco não está disposto a emprestar-me dinheiro.

[Norma L2] *Mark won't lend me any money.*

[Norma L3] 马克不愿意借给我钱。 (*Mǎkè bù yuànyì jiè gěi wǒ qián*)

给 (*gěi*, dar) pode ter vários usos, neste caso tem função de preposição, cujo significado é semelhante a “dar algo a alguém”. Deve ser colocado imediatamente após o verbo, neste caso o verbo 借 (*jiè*, emprestar), para introduzir a pessoa a quem o objeto é entregue. Por outro lado, em português e em inglês, esta regra não existe podendo utilizar-se apenas o verbo “emprestar”.

### 3.3.2. Vocabulário

As transferências em termos de vocabulário, são comuns devido à existência de lacunas no conhecimento do aluno acerca da forma correta a ser usada. Assim sendo, os alunos acabam por adotar formas lexicais não pertencentes à L3. Este fenómeno é quanto mais provável quanto menor for a proficiência na LA, e quanto maior a proficiência nas L1 e L2.

Ringbom (1987) distingue 2 tipos de transferência lexical: transferência de forma (*transfer of form*) e transferência de significado (*transfer of meaning*). A transferência de forma consiste nas trocas completas de linguagem (empréstimos) e no uso de falsos cognatos. Por outro lado, a transferência de significado inclui calques e traduções literais com base na norma de outro idioma (como citado em Trimasse, 2018, p. 4).

As ocorrências mais comumente encontradas nas tentativas de produção de L3 incluem: os empréstimos de vocabulário das L1 e L2 e a tradução literal de expressões e léxicos próprias das mesmas. Primeiramente vejamos alguns exemplos dos empréstimos identificados nas tentativas de produção da

L3. Este tipo de erros é um levantamento direto das L1 e L2, e por essa razão não fará uso do esquema usado para os restantes exemplos.

4.a. [Erro] 我 **need** 学习汉语。 (*Wǒ need xuéxí hànyǔ*)

[Norma L3] 我**需要**学习汉语。 (*Wǒ xūyào xuéxí hànyǔ*)

4.b. [Erro] 只要做很好的 **revisão**, ..... (*Zhǐyào hǎohǎo de **revisão***)

[Norma L3] 只要好好**复习**, ..... (*Zhǐyào hǎohǎo **fùxí***)

4.c. [Erro] 这个作业明天要 **entregar**, ..... (*zhège zuòyè míngtiān yào **entregar***)

[Norma L3] 这个作业明天要**交到**, ..... (*zhège zuòyè míngtiān yào **jiāo dào***)

4.d. [Erro] 我觉得需要改 **dorm**。 (*Wǒ juéde xūyào gǎi dorm*)

[Norma L3] 我觉得需要换<sup>29</sup>宿舍。 (*Wǒ juéde xūyào huàn **sùshè***)

Seguidamente serão apresentados alguns exemplos de tradução literal de expressões lexicais escritas pelos alunos e subsequentemente será apresentada uma pequena explicação para cada erro cometido para melhor compreensão dos mesmos.

5.a. [Erro] 做**食** (*zuò **shí***)

[Norma L1] fazer **comida**

[Norma L2] *make **food***

[Norma L3] 做**饭** (*zuò fàn*, cozinhar/lit. fazer arroz)

---

<sup>29</sup> Nesta frase o verbo 改 (*gǎi*, mudar no sentido de sofrer mudanças) foi corrigido para o verbo 换 (*huàn*, mudar no sentido de trocar) devido aos seus significados. Este erro não é de origem interlinguística.

As expressões “fazer comida” e “*making food*” são próprias do português e do inglês, respetivamente, assim dando podemos inferir que os alunos tenham juntado o substantivo 食 (*shí*, comida ou refeição) ao verbo 做 (*zuò*, fazer), em vez de 饭 (*fàn*, arroz cozido) devido ao seu significado.

5.b. [Erro] 做网友 (*zuò wǎngyǒu*)

[Norma L1] **fazer** amigos online

[Norma L2] **make** friends online

[Norma L3] 交朋友 (*jiāo wǎngyǒu*, fazer amigos online/lit. associar-se com amigos online)

O verbo 交 (*jiāo*) pode ter vários significados, um deles é “associar-se com” que, quando usado com palavras como 朋友 (*péngyǒu*, amigo), ou neste caso 网友 (*wǎngyǒu*, amigo online)<sup>30</sup>, significa “conhecer/fazer amigos”. Por outro lado, o verbo ‘fazer’ é usado tanto em português como em inglês para expressar esta ideia.

5.c. [Erro] ....., 想在网就在网..... (*Xiǎng zài wǎngshàng jiù zài wǎngshàng*)

[Norma L1] ..., se quer **estar online**, pode **estar online...**

[Norma L2] ..., if you want to **be online**, **be online ...**

[Norma L3] ....., 想上网就上网..... (*Xiǎng wǎngshàng jiù wǎngshàng*)

Podemos assumir que os alunos pretendiam escrever a expressão “estar online”, e para esse efeito recorreram à tradução literal da mesma. 在 (*zài*) pode ter vários significados, neste caso assume o papel do verbo “estar”, 网上 (*wǎngshàng*) é um substantivo que significa “online”. Esta expressão faz sentido em português, mas o mesmo não acontece em chinês, que tem uma palavra própria para expressar esta ideia: 上网 (*wǎngshàng*). O inglês também usa uma expressão própria que faz uso do

---

<sup>30</sup> A expressão “做朋友” (*zuò wǎngyǒu*), existe em chinês, no entanto o mesmo não se aplica com “做网友” (*Zuò wǎngyǒu*), devido à própria natureza do verbo. O verbo 做 implica que haja esforço/contacto, e este esforço consequentemente forma uma relação mais profunda entre indivíduos. Algo que não é aplicável a 网友, pois é uma relação apenas estabelecida pela internet.

ver *to be* (是, *shì*, estar), portanto é possível inferir que este erro não se deve à Transferência Linguística advinda da L2.

5.d. [Erro] .....**穿**眼睛<sup>31</sup>读书。 (*chuān yǎn qíng dúshū*)

[Norma L1] ... **usa** os óculos para ler o livro.

[Norma L2] ... **wears** glasses to read the book.

[Norma L3] .....**戴**着<sup>32</sup>眼镜读书。 (*dài zhe yǎnjìng dúshū*)

Em inglês usar-se o verbo *wear* tanto para roupas como para acessórios. Em chinês há diferentes verbos para estas duas situações 穿 (*chuān*, vestir/ *wear*) é usado exclusivamente para roupas como casacos, camisolas, vestidos, calças, etc. Enquanto que 戴 (*dài*, pôr, usar) é usado para acessórios como óculos, luvas, chapéus, entre outros. Semelhantemente ao que acontece em chinês, em português o verbo vestir também só é usado para roupa, e não acessórios como óculos.

### 3.3.3. Morfologia

Em geral foi a área de transferência mais difícil de identificar independentemente de ser a influência interlinguística ou não. E, talvez por essa razão, apresentou o menor número de interferência. A subcategoria onde houve mais interferência foi no uso da partícula 的 (de, de/do/da) que pode ter várias funções.

Esta partícula pode servir como conector entre palavras ou frases e um nome, com objetivo de fornecer mais informação sobre o mesmo (roupa branca (白的衣服, *Bái de yīfú*)), tornando claro que esta informação extra está intimamente ligada ao nome. No entanto, em certos casos o uso do 的 (*de*) não é necessário, como é o caso dos exemplos seguintes:

6.a. [Erro] .....在大学的**边**<sup>33</sup>。 (*zài dàxué de biān*)

[Norma L1] ...à beira **da** universidade.

---

<sup>31</sup> O segundo carácter de 眼睛 (*yǎnjīng*, olho) tem o radical errado. No entanto, esta palavra não faz sentido nesta frase, daí ter sido substituída pelo carácter 眼镜 (*yǎnjìng*, óculos).

<sup>32</sup> Neste caso é necessário usar a estrutura Verbo1(+objeto1)+着+Verbo2(+objeto2) que é usada para indicar que duas ações ocorrem ao mesmo tempo, sendo a primeira ação a maneira como a segunda ação se realiza. Por essa razão é necessário adicionar a partícula auxiliar 着 (*zhe*).

<sup>33</sup> Neste contexto a palavra 边 tem obrigatoriamente de ser acompanhada de uma palavra de direção como 旁.

[Norma L2] ... *next to the university*.

[Norma L3] .....在大学旁边。

6.b. [Erro] 汉语的考试 (*hànyǔ de kǎoshì*)

[Norma L1] teste **de** chinês

[Norma L2] *chinese test*

[Norma L3] 汉语考试 (*hànyǔ kǎoshì*)

Tal como no exemplo 1.c., tendo em conta que este exercício era de tradução de português para chinês, é mais provável que estes erros tenham sido consequência da influência da L1 do que da L2 (Ellis, 1997).

### 3.4. Identificação das principais áreas de interferência

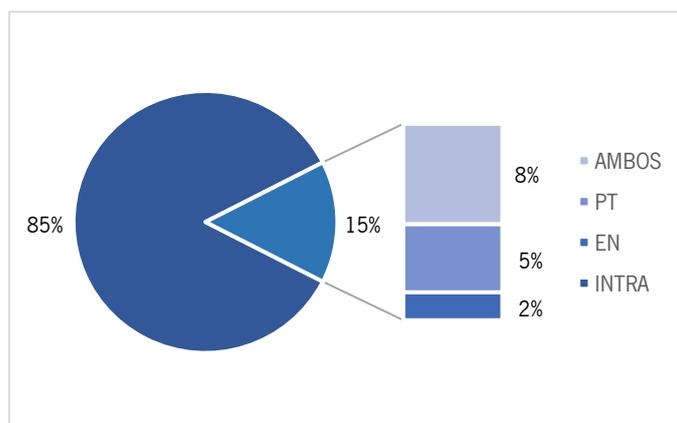


Gráfico 12: Índice de influência linguística

Ao todo foram identificados 843 erros, e como visto no Gráfico 12, os erros interlinguísticos representaram apenas 15% do total de erros. Após a análise, e tendo em conta os índices de influência interlinguística presentes nas produções dos alunos, 127 erros foram de origem interlinguística (resultantes da influência linguística da L1 e L2), 44 dos quais derivam da influência do português, 18 do inglês e 65 podem ser atribuídos tanto à L1 como à L2. Segundo Ellis (1997), devido a muitas das respostas recolhidas fazerem parte de exercícios de tradução, é seguro inferir que a maioria da transferência ambígua que ocorre nestas situações ocorrem de L1 para L3, toda via algumas destas respostas também apresentaram transferência que só pode ser atribuída à L2 (como é o caso dos exemplos 2.a e 5.d)

Para além de erros de origem interlinguística, também foram identificados 716 erros de origem intralinguística, ou seja, erros resultantes das dificuldades advindas do próprio sistema linguístico da L3, 93 dos quais foram erros ortográficos<sup>34</sup>.

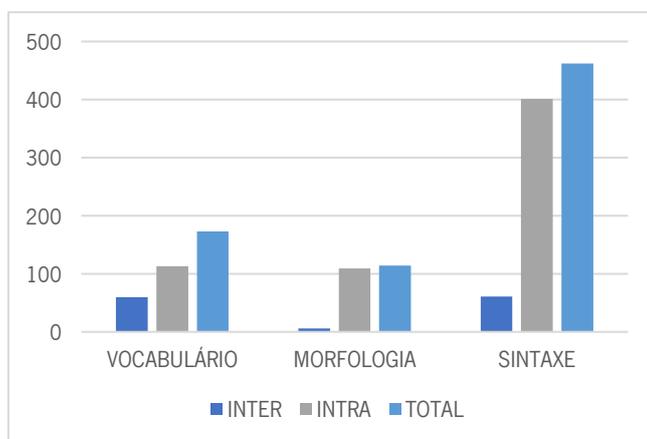


Gráfico 13: Distribuição de Influência Interlinguística em três categorias: VOCABULÁRIO, MORFOLOGIA e SINTAXE

Como demonstrado no Gráfico 13, a sintaxe foi das áreas mais afetadas tanto em termos Interlinguísticos como Intralinguísticos. Nesta categoria, foram identificados 62 erros interlinguísticos, e 401 erros intralinguísticos. Os alunos apresentam dificuldades em três subcategorias principais a Ordem frásica, e a Adição e Omissão de palavras. A maioria dos erros cometidos nestas subcategorias são resultantes da tradução literal de estruturas encontradas na L1 e/ou na L2.

De 61 erros, 24 foram classificados como erros na ordem frásica, apenas dois deles foram influência exclusiva da L1 e outros dois foram influência da L2. Os alunos tendem a copiar a ordem frásica da L1 e L2 no que diz respeito à ordem dos complementos de tempo, modo e lugar (como demonstrado no exemplo 2.c.). Os alunos também apresentam dificuldades na formação da interrogativa (como demonstrado nos exemplos 2.a. e 2.b.). Foram identificados 13 erros por omissão, dois destes podem ser identificados como influência exclusiva da L1 e apenas um exclusivamente da L2. As palavras mais omitidas foram os sujeitos e verbos (como exemplificado nas frases 3.a. e 3.b.). Por fim, 24 erros foram classificados como erros por adição, desse total apenas um teve origem exclusiva na L2, seis tiveram origem na L1, os outros 17 podem ser influência de ambos. Esta subcategoria consistiu maioritariamente na adição de preposições como 对 (*duì*, para), 为 (*wéi*, para/com o propósito de) e 了 (*wèile*, para/de maneira a) na tentativa de formar o complemento obliquo como anteriormente apresentado nos exemplos 1.b. e 1.c.

<sup>34</sup> Houve mais erros ortográficos, mas estes não foram incluídos no resto na análise devido a não ocorrerem de maneira recorrente, e por essa razão, enquadram-se no que Corder denomina de lapsos (*mistakes*). Assim sendo, não foram considerados no presente estudo.

Foram identificados 60 erros de vocabulário de origem interlinguística, e 113 de origem intralinguística. As subcategorias mais comuns foram a tradução literal de formas lexicais e expressões próprias da L1 e L2 – com um total de 40, em que 11 são de influência exclusiva da L1 e outros 11 de influência exclusiva da L2, os restantes 18 podem ser resultado de influência de ambas –, e empréstimos – com um total de 20 erros, três dos quais são influência exclusiva da L2. As de transferências de forma como falsos cognatos não foram encontrados devido à diferença nos sistemas de escrita das L1 e L2 e da L3.

Por último, a morfologia apresentou apenas seis erros de origem interlinguística, todos afetaram o mesmo ponto gramatical: o uso da partícula 的 (*de*), mais especificamente o caso possessivo e o seu uso como conector, sendo este último demonstrado nos exemplos 6.a. e 6.b.. Neste tipo de casos, os alunos tendem a acrescentar a partícula desnecessariamente, resultado da influência da L1. Nesta categoria também foram identificados 108 erros de origem intralinguística, estes incluíram a omissão de partículas como o 了 (*le*, indica ação concluída) e 的 (*de*), a utilização incorreta de complementos de verbo como 懂 (*dǒng*, compreender), 见 (*jiàn*, ver), 完 (*wán*, acabar), e a má formação de palavras como escrever 上晚 (*shàng wǎn*) em vez de 晚上 (*wǎnshàng*, à noite/de noite) entre outros.

Na Tabela 1, apresentada abaixo, encontram-se expostos alguns dos subtipos de erros mais encontrados nas produções de L3 dos alunos. Os subtipos seguidos por um asterisco foram aqueles em que se verificou a existência de transferência linguística.

DESCRIÇÃO DE ERROS	
TIPO	SUBTIPO
SINTAXE	Adição de palavras*
	Omissão de palavras*
	Ordem frásica*
VOCABULÁRIO	Tradução literal*
	Empréstimo*
	Uso incorreto de vocabulário
MORFOLOGIA	Má formação do passado (partícula 了)
	Má formação de palavras
	Complemento de verbo errado
	Má formação do possessivo*
	Uso incorreto de conectores*

Tabela 1: Tabela ilustrativa da etapa de Descrição dos Erros segundo a taxonomia de Politzer & Ramirez (1973)

Resumindo, apesar de haver um número considerável de erros derivantes da transferência interlinguística, tal como se verificou em estudos anteriores, este número é muito menor do que os erros de origem intralinguística. A sintaxe e o vocabulário foram as áreas mais afetadas, o que contrastou bastante com a morfologia, que apresentou um número quase insignificante no que se trata de influência interlinguística.

## **Conclusão**

Tendo em conta os dados analisados no Capítulo 3, podemos inferir que o índice de interferência não tem grande impacto na aquisição do Chinês Língua Estrangeira. Não só porque na sua grande maioria, os erros não afetaram a compreensão da frase em si, mas também porque tendo em consideração que quanto maior o nível de fluência de um indivíduo na Língua-Alvo, menor é a probabilidade de transferência da L2. Assim sendo, é seguro deduzir que desde que os alunos continuem a aprendizagem da língua, a sua fluência irá aumentar e, conseqüentemente, a transferência diminuir.

No entanto, é importante notar que a Aquisição de Terceira Língua é um processo complexo que pode ser influenciado por fatores internos como o conhecimento metalinguístico, e o próprio conhecimento da Língua-Alvo e fatores externos como o ambiente em que a língua é aprendida. Este relatório não teve em conta fatores como distrações no momento de realização das tarefas, quantas horas estudam, há quantos anos aprendem a língua a sua motivação e até a sua idade. Também é possível que haja influências não só dos materiais utilizados, mas também de outros professores, visto que esta unidade curricular também é assumida por outros docentes que não ensinam na sua língua materna, o que pode afetar o seu ensino do chinês. Estas possíveis influências não foram tidas em conta neste estudo.

Também é importante clarificar que a Análise de Erros apresenta algumas limitações. Por exemplo, a identificação e subsequente descrição dos erros está dependente da interpretação subjetiva de quem os analisa, enquanto um investigador pode classificar um erro como um erro sintático, outro pode classificá-lo como um erro de vocabulário ou de morfologia. Corder também explica a importância de entender a ideia que o aluno tenta transmitir ao cometer um erro, e recomenda perguntar aos alunos o porquê de terem cometido certos erros, mas até certo ponto não é viável perguntar aos alunos o porquê de terem cometido determinados erros, visto que, muitas vezes os alunos não têm consciência do que fizeram no momento, ou não se lembram da ideia que pretendiam comunicar (especialmente se tiver passado muito tempo desde a sua produção), ou então podem não ter conhecimento metalinguístico suficiente para identificar o porquê de terem cometido certos erros, entre outros. Assim sendo, é quase impossível para quem analisa, saber ao certo a mensagem que os alunos pretendiam exprimir, e sendo assim, é impossível determinar com cem por cento de certeza se um erro é de origem interlinguística ou intralinguística.

Partindo deste estudo que trabalhou apenas a Transferência Linguística relativamente à componente escrita, podem ser desenvolvidas pesquisas sobre a influência do português e inglês no que

diz respeito à componente oral. Adicionalmente, seria interessante o desenvolvimento de um estudo longitudinal dos erros cometidos por um grupo de alunos com perfis linguísticos distintos em diferentes fases do seu processo de aprendizagem, com o intuito de descobrir como se manifestam outros tipos de Transferência Linguística (i.e., Transferência Positiva, Evasão e Uso Excessivo) no processo de aquisição do Chinês Língua Estrangeira.

Em conclusão, apesar da influência interlinguística, comparativamente à influência intralinguística, ter relativamente pouco impacto na aquisição de uma língua, é um fenómeno que deve ser monitorizado tanto por professores, como pelos próprios alunos, visto que é a partir da identificação e do reconhecimento da transferência que é possível reformular ou até elaborar novos métodos e estratégias de otimizar o conhecimento linguístico anterior de um aprendente. Adicionalmente, estar consciente da Transferência Linguística é fundamental e deve ser incentivado desde o início da aprendizagem de CLE, de forma a que a comparação das normas linguísticas seja inserida no processo de aprendizagem da L3. De maneira a consciencializar os alunos que pode haver transferências linguísticas positivas e negativas entre as línguas, melhorando também o seu conhecimento metalinguístico, o que pode ajudar na sua aprendizagem a longo prazo. A aversão completa deste fenómeno deve ser evitada pois, pode levar os alunos a sentirem uma certa aversão em relação a estruturas que se assemelhem com as L1 e L2 mesmo que estas estejam corretas. Ter isto em mente, levará a um aumento da eficiência e o nível de ensino do Chinês Língua Estrangeira em Portugal o que, a meu ver, afetará positivamente a aquisição e a qualidade das produções de L3 por parte de novos alunos. Pois só quando os próprios alunos estabelecem um ponto de vista correto sobre os seus erros (ver os erros como uma maneira de aprender, e não como algo que deve ser evitado a todo o custo), é que poderão enfrentá-los calmamente e eventualmente aprender através deles (Liu & Zhang, 2021).

## Referências

- Angelis, G. D. (2007). Third or Additional Language Acquisition. Em *Third or Additional Language Acquisition*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690050>
- Bardel, C. (2006). La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 24, Artigo 24. <https://doi.org/10.4000/aile.1698>
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed). Pearson Longman.
- Cenoz, J., & Jessner, U. (2000). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*.
- Corder, S. P. (1980a). Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs (C. Perdue & R. Porquier, Trads.). *Langages*, 14(57), 17–28. <https://doi.org/10.3406/lgge.1980.1834>
- Corder, S. P. (1980b). Que signifient les erreurs des apprenants? (C. Perdue & R. Porquier, Trads.). *Langages*, 14(57), 9–15. <https://doi.org/10.3406/lgge.1980.1833>
- DGE. (s.d.-a). *Ensino de Chinês no ensino básico / Direção-Geral da Educação*. Direção-Geral Da Educação. <https://www.dge.mec.pt/ensino-de-chines-no-ensino-basico>
- DGE. (s.d.-b). *Projeto-piloto de oferta do Mandarim no ensino secundário / Direção-Geral da Educação*. Direção-Geral Da Educação. <https://www.dge.mec.pt/projeto-piloto-de-oferta-do-mandarim-no-ensino-secundario>
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1974). Natural Sequences in Child Second Language Acquisition1. *Language Learning*, 24(1), 37–53. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1974.tb00234.x>
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Shanghai waiyu jiaoyu chuban she [Imprensa de Educação de Língua Estrangeira de Xangai]. [https://www.academia.edu/7416954/\\_EBOOK\\_Second\\_Language\\_Acquisition\\_by\\_Rod\\_Ellis\\_1997\\_source\\_BookFi\\_org](https://www.academia.edu/7416954/_EBOOK_Second_Language_Acquisition_by_Rod_Ellis_1997_source_BookFi_org)
- euostat. (2021). *Foreign language skills statistics*. Eurostat: Statistics Explained. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign\\_language\\_skills\\_statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_skills_statistics)
- Ferris, D. (2011). *Treatment of Error in Second Language Student Writing, Second Edition* (2ª Edição). [https://www.press.umich.edu/6653276/treatment\\_of\\_error\\_in\\_second\\_language\\_student\\_writing\\_second\\_edition](https://www.press.umich.edu/6653276/treatment_of_error_in_second_language_student_writing_second_edition)
- Fouser, R. J. (2001). Chapter 9. Too Close for Comfort? Sociolinguistic Transfer from Japanese into Korean as an L>\_3. Em *Chapter 9. Too Close for Comfort? Sociolinguistic Transfer from Japanese into Korean as an L>\_3* (pp. 149–169). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595509-010>
- Hammarberg, B. (2001). Chapter 2. Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. Em *Chapter 2. Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition* (2.ª ed., pp. 21–41). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595509-003>
- Hammarberg, B. (2010). *The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues*. 48(2–3), 91–104. <https://doi.org/10.1515/iral.2010.005>
- James, C. (2013). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315842912>

- Jin shi nian cuowu fenxi lilun yanjiu zongshu 近十年错误分析理论研究综述 [Uma revisão da pesquisa da teoria da análise de erros nos últimos dez anos]. (2011). xzbu.com. <https://www.xzbu.com/4/view-10313201.htm>
- Kellerman, E. (1979). Transfer and Non-Transfer: Where We Are Now. *Studies in Second Language Acquisition*, 2(1), 37–57. <https://doi.org/10.1017/S0272263100000942>
- Kellerman, E., & Smith, M. S. (1986). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Liu, J., & Zhang, Y. (2021). Jin ershi nian guonei xuexi cuowu yanjiu zongshu 近二十年国内学习错误研究综述 [Um resumo da pesquisa sobre erros de aprendizagem na China nos últimos vinte anos]. *Guia Educacional: Primeira Metade do mês [jiaoyu dao kan: Shang banyue]*, 72–76. Plataforma chinesa de serviços periódicos [Zhongwen qikan fuwu pingtai].
- Lu, F. (2015). *Hui Tong Hanyu Du Xie 2 会通汉语 读写 2 (Mastering Chinese Reading and Writing 2)*. Renmin Jiaoyu Chubanshe 人民教育出版社 (People's Education Press).
- Meredith A. (2023). 100 Ge zui changyong de zhongwen liangci | mingling xing jiemian 100 个最常用的中文量词 | 命令行界面 [100 quantificadores chineses mais comumente usados | Interface de linha de comando]. CLI. <https://studycli.org/zh-CN/learn-chinese/chinese-measure-words/>
- Nunome, T., Wu, S.-L., & Wang, J. (2022). Ri ji xuexi zhe dui hanyu kongjian yidong shijian miaoshu fangfa zhi yanjiu 日籍学习者对汉语空间移动事件描述方法之研究 [Estudo sobre a aquisição de expressões de movimento chinesas em alunos japoneses]. *Chinese as a Second Language. The journal of the Chinese Language Teachers Association, USA*, 57(1), 1–20. <https://doi.org/10.1075/csl.00026.nun>
- Politzer, R. L., & Ramirez, A. G. (1973). An Error Analysis of the Spoken English of Mexican-American Pupils in a Bilingual School and a Monolingual School. *Language Learning*, 23(1), 39–61. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1973.tb00096.x>
- Suisse, A. (2020). *A influência interlinguística na aprendizagem de uma segunda e terceira línguas*. UA Editora. <https://ria.ua.pt/handle/10773/30263>
- Tarone, E. (2018). Interlanguage. Em *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1–7). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0561.pub2>
- Tavares, S. (2022). *As funções sintáticas ou relações gramaticais - RTP Ensina*. RTP Ensina. <https://ensina.rtp.pt/explicador/as-funcoes-sintaticas-ou-relacoes-gramaticais/>
- Trimasse, N. (2018). The source of lexical transfer in L3 production in a diglossic context. *International Journal of Multilingualism*, 16, 1–13. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1428328>
- uminho (Ed.). (s.d.-a). *Apresentação*. elach.uminho.pt. <https://www.elach.uminho.pt/pt/ELACH/Paginas/apresenta%C3%A7%C3%A3o.aspx>
- uminho (Ed.). (s.d.-b). *Departamento*. dea.elach.uminho.pt. <https://dea.elach.uminho.pt/>
- uminho (Ed.). (s.d.-c). *Estudos interculturais português chinês*. elach.uminho.pt. <https://www.elach.uminho.pt/pt/estudar/Paginas/Mestrados/Estudos-Interculturais-Portugu%C3%AAs-Chin%C3%AAs.aspx>
- uminho (Ed.). (s.d.-d). *Estudos Orientais: Estudos Chineses e Japoneses (Licenciatura)*. uminho.pt. <https://www.elach.uminho.pt/pt/estudar/Paginas/Licenciatura-em-Estudos-Orientais-Estudos-Chineses-e-Japoneses.aspx>

- uminho (Ed.). (s.d.-e). *Plataforma de e-learning*. uminho.pt.  
<https://www.uminho.pt/PT/ensino/apoioaaprendizagem/Paginas/plataformadeelearning.aspx>
- Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model. *Applied Linguistics*, 19(3), 295–333.  
<https://doi.org/10.1093/applin/19.3.295>
- Zhang, B., & Wang, L. (2020). *Guanzhu san yu xi de yanjiu youhua guoji zhongwen jiaoyu 关注三语习得研究 优化国际中文教育 [Os Focos na pesquisa de aquisição trilingue e na otimização da educação internacional do chinês]* [dataset]. Rede Global De Informações Acadêmicas Do Instituto Confúcio. <http://www.ccis.sdu.edu.cn/info/1009/4141.htm>

## **Anexo I**

### **Formulário - Perfil Linguístico**

A presença de outras línguas pode ser um fator benéfico ou prejudicial no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, devido à influência linguística que ocorre quando um estudante tenta produzir um texto numa língua que ainda está a adquirir. No entanto, o estudo desta influência está focado na aprendizagem de línguas europeias, havendo poucos estudos em relação a línguas asiáticas.

Assim sendo, o meu relatório de estágio tem como objetivo verificar se esta influência interlinguística também se encontra presente no processo de aprendizagem do Chinês Língua Estrangeira (CLE) de alunos portugueses. É neste âmbito que solicito a sua participação, através do preenchimento deste inquérito.

Com este inquérito pretendo definir o perfil linguístico dos alunos do 3º ano da Licenciatura em Estudos Orientais: Estudos Chineses e Japoneses, inscritos na disciplina de Chinês Moderno VI.

Os números de aluno serão usados para identificar os perfis linguísticos de cada aluno, esta informação será de CONHECIMENTO EXCLUSIVO da estagiária e não comparecerá no relatório de estágio

De maneira a obter o máximo de informação, todas as respostas são de resposta obrigatória. Os dados recolhidos serão tratados estatisticamente.

A duração média de preenchimento deste inquérito é inferior a 10 minutos.

Pergunta 1: Número de aluno

Pergunta 2: Quantas línguas sabe?

Pergunta 3: Indique as línguas que sabe falar por ordem de aprendizagem (Ex: Português - Inglês - Chinês/Japonês - ...)

Pergunta 4: Qual é a sua língua materna?

Pergunta 5: Qual é a sua língua materna?

Pergunta 6: Qual é a sua segunda língua?

Pergunta 7: Das línguas que referiu anteriormente, quais se sente mais confortável a usar?

Pergunta 8: Em que Línguas é mais fluente? Indique o seu grau de proficiência em cada uma usando a escala seguinte: 1 - Básico; 2 - Iniciante; 3 - Intermédio; 4 - Intermédio avançado; 5 - Avançado; 6 - Nativo

Pergunta 9: Em que língua(s) costuma estudar? (Ex: Em gramática recorro mais às explicações dadas pela professora em português. No vocabulário recorro mais ao que está escrito no manual e quando não entendo alguma palavra uso um tradutor EN - PT, ...)

Pergunta 10: Quando tenta produzir um texto em chinês, tende a raciocinar em que língua?

Pergunta 11: Entende melhor o conteúdo quando é explicado em inglês, português ou ambos?

Pergunta 12: Há alguma área em que tenha preferência pelo uso de uma ou outra língua? (Ex: Prefiro a gramática explicada em inglês, ...)

Pergunta 13: Para além dos materiais didáticos utilizados em sala de aula (Manual e PPTs), usa mais algum material de apoio? (Ex: Livros de explicações, livros de exercícios, dicionários, ...) Se sim, em que línguas se encontram?

## Anexo II



Universidade do Minho  
Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas  
Departamento de Estudos Asiáticos

### FICHA DE APRECIÇÃO DE DESEMPENHO DE ESTÁGIO MESTRADO EM ESTUDOS INTERCULTURAIS PORTUGUÊS/CHINÊS (A preencher pelo Coordenador de Estágio)

**Nome do/a Estagiário/a:** Márcia Gonçalves

**Nome da Empresa:** Departamento de Estudos Asiáticos, ELACH, UMinho

**Coordenador de Estágio:** Bruna Peixoto

**E-mail do/a coordenador/a:** bpeixoto@elach.uminho.pt **Tlf.:** 967417497

Para cada um dos fatores apresentados, classifique o desempenho do/a estagiário/a de acordo com a seguinte escala:

1 – Mau; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Razoável; 5 – Bom; 6 – Muito Bom;

N.a. – não se aplica

Fator	Desempenho						N.a.
	1	2	3	4	5	6	
Tarefas Desempenhadas					X		
Conhecimentos evidenciados						X	
Iniciativa				X			
Posicionamento perante dificuldades							X
Aprendizagem					X		
Aperfeiçoamento do desempenho					X		
Relação com as chefias					X		
Relação com os colegas							X

**Parecer:**

A estagiária, Márcia Gonçalves, demonstrou sempre boa vontade em assumir as tarefas que lhe foram atribuídas, que incluíram: correção de mini-testes, correção de testes, correção de composições, respostas a diários e criação de PPT para apresentação em aula. De todas as tarefas, aquelas em que a Márcia se destacou mais foi na criação dos PPT, muito claros e bem apresentados, de forma a facilitar a exposição da matéria em sala de aula e nas respostas a questões gramaticais dadas às questões que os estudantes da UC de Chinês Moderno VI deixavam nos diários semanais, as quais deixaram transparecer bom domínio gramatical e aptidão para a explicação e exemplificação de cada um dos pontos. Deverá melhorar a tomada de iniciativa e a comunicação, uma vez que demonstra ainda timidez e pouco à vontade para desenvolver trabalho conjunto. Tendo tudo isto em consideração, penso que a Márcia poderá vir a ser uma excelente professora.

Data: Braga, 5 de outubro de 2023

Assinado por: Bruna Patrícia Cardoso Peixoto  
Num. de Identificação: 12646753  
Data: 2023.10.05 10:54:38+01'00'

Assinatura:

