

**Entre escrita e reescrita:
O relevo dos desafios da gramática e do discurso
na aprendizagem do português por estudantes chineses**

Luís Filipe BARBEIRO
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais,
Instituto Politécnico de Leiria / CELGA-ILTEC
luis.barbeiro@ipleiria.pt

Resumo

Os aprendentes de uma língua estrangeira enfrentam o desafio de progressivamente as suas produções serem conformes às regras da língua e discursivamente adequadas. O presente estudo incide sobre a escrita em português por estudantes chineses. Analisa se a manutenção do conteúdo ideacional se reflete numa progressão linguístico-discursiva significativa. Metodologicamente, comparou-se a ocorrência de incorreções na escrita de um texto sobre o mesmo tema, em três momentos diferentes. Os resultados não mostraram uma diminuição significativa generalizada das incorreções, mas perfis de progressão diferenciados. Embora presente, a retoma ideacional não foi feita em associação com a formulação linguístico-discursiva. Este resultado implica que a ação didática deve desenvolver a capacidade de construir o conteúdo segundo especificações e formulações diversificadas, para dar resposta ao desafio de reprocessamento ideacional e linguístico que tem lugar em cada texto. Esse reprocessamento coloca novos desafios específicos, com relevo para os domínios da gramática e do discurso.

Palavras-chave: escrita; reescrita; erros; conteúdo; formulação linguística e discursiva.

Abstract

Foreign language learners face the challenge of progressively aligning their productions with the rules of the language and ensuring discursive appropriateness. This study focuses on the writing in Portuguese by Chinese students. It analyses whether the maintenance of ideational content is reflected in significant linguistic-discursive progression. Methodologically, the occurrence of inaccuracies in writing on the same topic was compared across three different moments. The results did not show a generalized significant decrease in inaccuracies, but differentiated progression profiles. Although ideational resumption was present, it was not carried out in association with linguistic-discursive formulation. This outcome implies that didactic action should aim to develop the ability to construct content according to diverse specifications and formulations, in order to address the challenge of ideational and linguistic reprocessing that occurs in every text. This reprocessing introduces new specific challenges, particularly in the domains of grammar and discourse.

Keywords: writing; rewriting; errors; content; linguistic and discursive formulation.

1. Introdução

A aprendizagem de uma língua estrangeira constitui um processo de desenvolvimento no qual se espera que as produções dos aprendentes apresentem uma aproximação progressiva às regras da língua e às escolhas discursivas da comunidade de falantes da língua-alvo. A aprendizagem envolve a componente do conhecimento da língua, da sua gramática, para que as produções sejam realizadas de acordo com as suas regras, mas também a capacidade de concretizar esse conhecimento em novas produções, com as suas exigências comunicativo-contextuais específicas. De uma produção para outra, pode-se esperar um acréscimo dessa capacidade por integração no conhecimento do *feedback* explícito ou implícito, em relação à produção anterior. No entanto, cada nova produção apresenta as suas próprias características e exigências contextuais específicas, sendo objeto de reprocessamento comunicativo-linguístico próprio. Este reprocessamento não corresponde necessariamente à retoma das soluções adotadas anteriormente, expectavelmente melhoradas em resultado do *feedback* recebido.

No caso da aprendizagem da escrita, o *feedback* é frequentemente explícito e uma das razões apontadas para que este não se reflita diretamente nas novas produções reside no facto de a produção de um novo texto incidir geralmente sobre um tema diferente (ainda que em maior ou menor grau). Este facto obrigaria o aprendente a alocar recursos cognitivos para a geração, seleção e organização de conteúdo, reduzindo a sua capacidade para focar a atenção nos aspetos linguísticos. Surge, assim, a questão se a reescrita de um texto sobre o mesmo tema em momentos posteriores apresenta uma progressão significativa quanto à aproximação às regras da língua e à adequação discursivo-textual, considerando o número de incorreções apresentadas.

Os estudos anteriores sobre a reescrita de um texto, além de escassos para os aprendentes chineses de português, incidiram sobretudo na capacidade de integração de *feedback* corretivo direto ou indireto (Barbeiro 2021a, 2021b; Zhang 2019) ou na capacidade de melhoramento do texto a partir da exploração subsequente dos recursos apresentados por outros textos tomados como modelo, textos que funcionam como catalisadores da transformação pretendida (Barbeiro 2023a). Além disso, como acontece em Barbeiro (2023b), o tempo decorrido entre as produções escritas foi relativamente curto, situando-se dentro da mesma unidade didática, e o número de produções resume-se geralmente à escrita do texto inicial e à sua reescrita. Justifica-se, por conseguinte, para apreender o percurso de progressão em relação a estes aprendentes, alargar o tempo entre as produções, tornando-as independentes, ou seja, sem que a reescrita seja focalizada no

feedback dado em relação à produção anterior, e aumentando o número de momentos de reescrita.

O presente artigo tem como objetivos: apreender a eventual progressão quanto ao valor das incorreções apresentado na produção de um texto sobre o mesmo tema, em diferentes momentos; analisar as incorreções quanto aos domínios linguístico-discursivos que apresentam os maiores desafios para a aprendizagem, ou seja, valores mais elevados de incorreções; identificar perfis dos aprendentes quanto à progressão das incorreções; caracterizar a dimensão de retoma entre as produções escritas ao tratarem o mesmo tema, nomeadamente quanto à componente ideacional ou de conteúdo e à relação com a componente de formulação linguístico-discursiva.

2. Enquadramento concetual

2.1. Interlíngua, correção e discurso

O percurso de aprendizagem de uma língua estrangeira tem como horizonte a aproximação sucessiva ao sistema da língua-alvo e ao uso que dele é ou seria feito nos diferentes contextos, pelos elementos da comunidade para quem essa língua constitui a primeira língua. As dimensões de percurso e de progressão são evidenciadas pela consideração de níveis de proficiência, no âmbito da aprendizagem das línguas, como acontece com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECR (Conselho da Europa 2001, 2018), em que o nível mais elevado (C2) corresponde a um nível de “mestria” (Conselho da Europa 2021: 64), o qual, não tendo de ser marcado por mimetismo em relação a um falante nativo, corresponde a um elevado grau de correção, de adequação e de à-vontade ou fluência na utilização da língua.

As diferenças ou desvios face ao sistema da língua e face à adequação no seu uso tornam manifesto o caminho que ainda há percorrer. A aproximação alcança-se por meio de um processo dinâmico de transformação do sistema linguístico apresentado em relação à língua-alvo pelos aprendentes em determinado momento. Este sistema manifesta-se nas produções dos aprendentes, recebendo contributos, além do que já é dominado em relação à língua-alvo, da língua materna e de outras línguas conhecidas dos aprendentes, sobretudo das mais próximas da língua-alvo. Constitui, assim, um sistema interlinguístico, tendo recebido a designação de *interlíngua* (Selinker 1972), correspondendo, no percurso de progressão, a uma “língua de transição” (Granger 2008: 259), em direção ao domínio da língua-alvo. No caso dos aprendentes chineses de

português, a distância tipológica entre as línguas constitui uma dificuldade para a progressão da interlíngua no percurso de aprendizagem, exercendo, por vezes, interferências que não são aproximativas em relação à língua-alvo (Simiao 2021; Zhang & You 2023). Para estes aprendentes, o inglês desempenha frequentemente um papel relevante na construção do sistema da interlíngua (Zhang 2020), por ser uma língua mais próxima do português, com um amplo vocabulário de origem comum. No entanto, também traz para a interlíngua desvios decorrentes da adoção de soluções corretas ou adequadas nessa língua, mas que em português têm uma formulação diferente (Chen 2022; Zhang 2020).

Na interlíngua, torna-se manifesto o que já foi apreendido e a distância que ainda há a percorrer, revelada pelas realizações que não estão em conformidade com as regras e usos da língua em aprendizagem. Estas diferenças podem, assim, ser delimitadas em relação à gramática da língua, com enfoque na morfologia e sintaxe, até ao nível frásico, e em relação ao discurso, considerando as dimensões de adequação das escolhas lexicais e de construção da coesão e coerência superiores à frase (Martin & Rose 2007; Rose & Martin 2012). No caso da escrita, está também em causa a representação gráfica da língua, o que inclui a ortografia, a caligrafia e a pontuação, que são também objeto de regras no sistema do português.

A caracterização da interlíngua dos aprendentes chineses de português tem recebido muitos contributos nos últimos anos, sobretudo em ligação à realização de dissertações de mestrado e de teses de doutoramento. De um modo predominante, esses contributos incidem num determinado momento do percurso e sobre componentes particulares (i.a., Danqi 2017; Jia 2024; Sun 2022; Wang 2023; Yu 2025; Zhang 2015; Zhang 2018; Zhiyuan 2024; Zhou et al. 2021), sendo mais raros os estudos que procuram apreender o percurso de progressão, segundo maior ou menor alcance temporal e com um foco alargado (Guan 2019; Lu 2023).

2.2. Escrita e reescrita

A reescrita de um texto tem sempre como referência um produto escrito e/ou um momento temporal anterior. A atividade de reescrita não é monolítica e pode ser colocada em prática segundo diversas modalidades de concretização. Em Barbeiro (2025), sistematizam-se algumas possibilidades que têm por base a ação sobre o produto ou versão anterior, que está presente no momento da reescrita.

Assim, a reescrita pode ser ativada, no interior do processo de escrita, por ação da revisão e consequentes operações de modificação, por correção ou reformulação, até se chegar à versão final do produto escrito. Do ponto de vista pedagógico, a reescrita por meio da revisão não está limitada à autorrevisão, mas pode receber o contributo da heterorrevisão, concretizada por meio de *feedback* (Zhang 2019). A reescrita também coloca em ação o eixo de transformação. Neste caso, parte de um texto já existente, de forma autónoma, para colocar em prática a reescrita, transformando-o. Esta transformação pode ser feita “por dentro do texto” (Barbeiro & Barbeiro 2024), procurando novas formulações face ao que se encontra no texto, mobilizando a paráfrase, mas também formas de enriquecimento da expressão e do conteúdo. Numa modalidade diferente, a transformação pode ser feita “em paralelo” (Barbeiro & Barbeiro 2024), ou seja, o produto textual pré-existente é tomado como modelo, como texto de referência ou texto-mentor (Pereira & Cardoso 2013), para apoiar a escrita de um novo texto sobre um tema diferente ou adaptado a novas personagens, novos espaço e tempos, novo enredo, etc.

Numa modalidade mista que combina a transformação “interna” e a “paralela”, a reescrita também pode ter por base um texto do próprio aprendiz, que é transformado no sentido de adotar soluções evidenciadas num texto de referência, o texto catalisador da transformação a efetuar. O potencial desta modalidade foi evidenciado em Barbeiro (2023a), em relação ao desenvolvimento da competência de escrita do género textual relato, por parte de aprendentes chineses de português, que reescreveram os seus relatos iniciais após a análise e evidenciação dos recursos presentes num relato tomado como modelo. Este texto desempenhou o papel de catalisador para a transformação dos textos iniciais produzidos pelos estudantes.

Em relação ao alcance da reescrita, esta pode envolver todo o texto ou incidir sobre determinadas passagens: reescrita focada. Os focos da reescrita correspondem, geralmente, a passagens que foram assinaladas por meio de *feedback* corretivo indireto.

Adicionalmente aos eixos de revisão e transformação considerados em Barbeiro (2025), também pode ser considerada a modalidade de reescrita posta em prática no presente estudo. Nesta modalidade, não se partiu de um texto anterior, próprio ou de outro autor, mas recorreu-se à *reaplicação* da tarefa. A reescrita consistiu, assim, na produção de um novo texto, como resposta à mesma instrução, em momentos posteriores. Na perspetiva da aprendizagem, a sequência de produções pode ser analisada para encontrar relações entre os textos e, de modo específico, para apreender a progressão da interlíngua.

A escrita é uma competência complexa que envolve diversas componentes, entre elas a relativa à geração e seleção do conteúdo, que é tornado presente no texto por meio da componente linguística e textual. Por hipótese, a reaplicação da mesma tarefa poderia reduzir a carga cognitiva alocada ao conteúdo, permitindo dedicá-la às restantes componentes. Além disso, o aprendente poderia reutilizar diretamente formulações já anteriormente empregues, fazendo-o com a inclusão de correções que tivessem sido assinaladas nas versões anteriores, se a retoma do conteúdo na reescrita se realizar ao nível das formulações linguísticas já anteriormente utilizadas. Estas são hipóteses que estão em foco no presente estudo.

3. Metodologia

3.1. Corpus

O estudo incide sobre um *corpus* de 90 textos, tendo como tema as diferenças entre a vida de antigamente, sem computador e telemóvel, e a vida atual com estas tecnologias. Estes textos foram produzidos por 30 aprendentes chineses de português língua estrangeira (PLE), no ensino superior. Estes participantes frequentavam o seu curso numa universidade chinesa. O percurso curricular incluía um período de estudos em Portugal, numa instituição de ensino superior portuguesa, no segundo ano. Na altura da realização das tarefas, *grosso modo*, o seu nível de proficiência situava-se entre os níveis A2 e B1 do QECR, encontrando-se no segundo semestre do primeiro ano de estudos e no início do segundo ano.

Os textos foram produzidos em três momentos: a primeira produção ocorreu no final do mês de abril, a segunda no início do mês de junho e a terceira teve lugar no início do mês de outubro, altura em que os estudantes já se encontravam no início do segundo ano, a realizar o seu período de estudos em Portugal.

3.2. Análise

A análise procedeu à comparação entre o número de incorreções apresentadas pelos textos nos três momentos. Para verificar se existem diferenças significativas entre os momentos, recorreu-se à análise estatística facultada pelo programa informático SPSS, versão 29. Foi aplicado o teste estatístico de análise de variância de medidas repetidas e

utilizou-se, por regra, o teste de comparações múltiplas de Bonferroni, para identificar os momentos que apresentam contrastes significativos.

Em complemento do indicador correspondente ao número de incorreções, considerou-se ainda o rácio de incorreções em relação ao número de palavras de cada texto. A análise foi aprofundada por meio da identificação dos domínios linguístico-textuais gerais em que as incorreções se situam. Com base na sistematização de Martin e Rose (2007) e Rose e Martin (2012), já anteriormente citada, foram considerados os domínios da Gramática (respeitante às regras da língua, no âmbito da morfologia e sintaxe, até ao nível da frase), do Discurso (respeitante à adequação das escolhas lexicais e de construção da coesão e coerência superiores à frase) e da Representação Gráfica da escrita (respeitante à representação ortográfica, às regras de pontuação e à forma das letras).

Além de verificar a existência de diferenças significativas entre os momentos, para o conjunto dos participantes, a análise procurou identificar nos resultados subgrupos correspondentes a perfis de progressão.

Por fim, procurou-se caracterizar a dimensão de retoma da componente ideacional ou de conteúdo entre as produções escritas. A perspetiva de análise foi verificar em que grau o conteúdo ideacional ativado em cada momento ou tarefa é comum ou substancialmente diverso, o que, desde logo, tem implicações para as expressões linguísticas que surgirão no texto. Efetivamente, se o conteúdo for diferente, não há lugar à retoma dessas expressões, no que diz respeito ao plano do conhecimento específico envolvido. Se o conteúdo for retomado, surge a questão se essa retoma é feita em conjunto com a formulação linguística anterior ou se a retoma se situa num plano que implica a reformulação ou reconstrução do plano linguístico-discursivo.

Perante a dificuldade em delimitar humanamente e manualmente as unidades ideacionais comuns e diferentes nos textos dos diversos momentos, socorremo-nos da inteligência artificial para realizar a análise da dimensão da retoma ideacional. Após a testagem de diversos *chatbots* e de diversas instruções ou *prompts*, utilizámos o ChatGPT da OpenAI, modelo GPT-4o, por apresentar um nível de especificação maior das unidades ideacionais (a versão final da instrução foi: “Compara os textos de [estudante] apresentados [referidos como Texto 1, Texto 2, Texto 3], faz uma lista das unidades ideacionais (ideias) tratadas e analisa se são retomadas.”).

Em conjugação com os objetivos, a análise procurou responder às seguintes questões de investigação:

1) Existe uma progressão regular, de momento para momento, de redução do número de incorreções?

2) Quais são os domínios em que se situam as incorreções e existe progressão, entre os momentos, quanto à incidência nesses domínios?

3) Existem perfis diferenciados entre os aprendentes quanto à progressão das incorreções?

4) A retoma do mesmo tema é feita segundo um modelo de repetição ideacional e linguístico-discursiva ou implica um modelo de reconstrução?

4. Resultados

4.1. Resultados globais relativos às incorreções

Os resultados relativos às incorreções são apresentados na perspetiva de dois indicadores, o correspondente às médias dos valores absolutos e o correspondente à tomada em consideração da relação com o número de palavras. O tamanho textual constitui um fator que deve ser levado em conta quando se considera o número de incorreções de um texto, pois a maior extensão do texto cria oportunidades ou o risco de apresentar unidades corretas ou incorretas. No estudo presente, as médias de palavras do texto em cada momento são de 169,37, para M1, de 163,03, para M2 e de 142,60, para M3. Verifica-se, assim, um decréscimo do tamanho dos textos.

A análise de variância de medidas repetidas indica que as diferenças resultantes desse decréscimo são significativas, conforme indicado pelo teste estatístico com correção de Greenhouse-Geisser ($F_{(2,58)}=7,053$, $p < 0,005$, $\eta^2_p=0,196$). A magnitude do efeito é considerada moderada a grande, correspondendo a 19,6% da variabilidade explicada. As comparações múltiplas (teste de Bonferroni) indicam que os contrastes significativos surgem entre os valores de M1 e de M3.

Dada a existência de diferenças significativas entre os momentos quanto à extensão textual, além dos valores relativos às incorreções apresentadas em cada texto, justifica-se a consideração dos rácios que tomem em conta esse fator. Assim, na Tabela 1, além dos

valores médios de incorreções, para cada momento, são apresentados também os rácios correspondentes ao número de incorreções por palavra.

Tabela 1 – Incorreções

	Número de incorreções			Rácio por palavra		
	Média	Desv. padrão	<i>mín.</i> <i>Máx.</i>	Inc/Pal	Desv. padrão	<i>mín.</i> <i>Máx.</i>
M1	25,10	10,720	7 53	0,187	0,090	0,050 0,340
M2	26,60	10,159	11 50	0,166	0,057	0,080 0,260
M3	22,37	10,105	5 53	0,164	0,079	0,030 0,350

Os valores médios de incorreções não apresentam uma orientação constante no sentido decrescente, apesar de essa orientação estar presente entre M1 e M3 e entre M2 e M3, observando-se uma subida entre M1 e M2. Com base no teste de análise de variância de medidas repetidas, verifica-se que existem diferenças significativas ($F_{(2,58)}=3,285$, $p=0,045$), com um tamanho do efeito moderado (η^2 parcial=0,102). O contraste significativo, revelado pela aplicação do teste de Bonferroni de comparações múltiplas, corresponde à diferença decrescente mais acentuada, ou seja, entre M2 e M3.

Os resultados estatísticos do parágrafo anterior dizem respeito ao número de incorreções encontradas em cada momento. Como deixámos expresso, a extensão textual dos textos analisados reduz-se do primeiro para o terceiro momento. Assim, justifica-se a neutralização dessa redução textual. Na verdade, a análise estatística revela que os contrastes deixam de ser significativos quando se considera o rácio de incorreções por relação ao número de palavras do texto: $F_{(2,58)}=1,977$, $p=0,152$, $\eta^2_p=0,064$).

Em suma, não se observa um modelo de progressão que se manifeste por uma redução regular e constante quanto ao número de incorreções. Na sequência dos três textos de cada sujeito, ainda que retomem o mesmo tema e tenham sido escritos em momentos sucessivamente mais avançados do percurso de ensino-aprendizagem, os valores das incorreções não diminuem de uma forma acentuada e que se reflita na relação com o número de palavras do texto, com contrastes estatisticamente significativos, apesar da tendência decrescente do rácio em causa. Este resultado faz sobressair o desafio que representa aproximar a interlíngua dos aprendentes do domínio do sistema da língua e do domínio do discurso tomados como alvo.

Apresentados os resultados globais em relação às incorreções, discrimina-se na Tabela 2 a sua distribuição pelos diferentes domínios.

Tabela 2 – Domínios das incorreções

Momentos	Domínios						Total
	Gramática		Discurso		Rep. Gráf.		
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	
M1	302	40,2	349	46,4	101	13,4	752
M2	327	41,1	377	47,4	91	11,4	795
M3	271	40,6	318	47,6	79	11,8	668
Global	900	41,2	1044	46,4	271	12,4	2215

Os pesos dos diversos domínios de incorreções em cada um dos momentos são bastante aproximados: os domínios do discurso e da gramática apresentam uma grande parte das incorreções, com o domínio da gramática a ter um peso proporcional acima dos 40% e o domínio do discurso um peso ainda maior, acima dos 46%. São estes os domínios que constituem os maiores desafios em termos de incorreções. No domínio gramatical, sobressaem os seguintes problemas: a concordância quer nominal/adjetival, quanto ao número e género, quer verbal, quanto ao número/pessoa; a conjugação verbal e a utilização de preposições. No domínio do discurso, sobressaem: os problemas de léxico, a construção da referência, quanto à utilização do artigo definido ou indefinido, e a construção da coesão temporal, designadamente por utilização do pretérito perfeito e imperfeito.

O domínio da representação gráfica não constitui um desafio tão saliente, apresentando um peso proporcional entre 11 e 13%, significativamente abaixo dos dois outros domínios. No âmbito deste domínio, surgem sobretudo problemas de ortografia.

4.2. Perfis diferenciados de progressão das incorreções

Na secção anterior, apresentámos os resultados relativos ao conjunto dos participantes. Os valores que estiveram em causa para apreender a progressão entre os diversos momentos foram as médias globais. Como se pode observar nas tabelas anteriores, particularmente nas tabelas 1 e 2, os valores mínimos e máximos e o desvio padrão mostram que os resultados não são homogéneos, mas apresentam grande variação. Justifica-se, por conseguinte, um olhar mais específico sobre os resultados, a fim de encontrar padrões ou grupos de participantes com perfis diferenciados de desempenho.

A observação dos resultados, tendo como base o rácio de incorreções por palavras, permitiu encontrar os seguintes perfis ou subgrupos no conjunto dos participantes: i) valor baixo em todos os momentos, sem evidenciar progressão significativa (P1); ii) progressão decrescente de incorreções (P2); progressão irregular de incorreções, quanto à sua diminuição e aumento (P3); aumento do valor de incorreções entre os momentos (P4);

valor alto de incorreções em todos os momentos, sem evidenciar progressão significativa (P5). Na Tabela 4, é apresentada a distribuição dos participantes por estes perfis.

Tabela 4 – Distribuição dos participantes pelos perfis de progressão quanto ao valor das incorreções

Perfis	P1 (baixo)	P2 (decrecente)	P3 (irregular)	P4 (crescente)	P5 (alto)
N.º de estudantes	5	7	13	4	1

Como se pode observar, o padrão mais frequente é o da progressão irregular (P3), que integra quase metade dos participantes. Em relação a este grupo, a progressão irregular do desempenho dos diversos participantes é acompanhada pela inexistência de diferenças significativas entre os momentos ($F_{(2,24)}=2,137$, $p=0,140$, $\eta^2_p=0,151$), apesar de o valor do tamanho do efeito poder ser considerado elevado. As médias dos rácios de incorreções por palavras são de 0,188, 0,188 e de 0,191, respetivamente para os momentos M1, M2 e M3, ou seja, embora não seja globalmente significativa, a tendência de progressão é ligeiramente crescente.

O número mais reduzido de participantes é apresentado pelo perfil P5, com apenas um elemento. No caso deste estudante, o número de incorreções é de 53, 50 e 53, para os M1, M2 e M3, respetivamente, e os rácios correspondentes são de 0,321, 0,265 e 0,327.

O perfil P1 (valor de incorreções baixo) inclui cinco elementos. As médias dos rácios de incorreções apresentam valores próximos nos três momentos (0,088, 0,088 e 0,086, respetivamente para M1, M2 e M3). Calculando a análise de variância, apesar do número reduzido de elementos, as diferenças não são, obviamente, significativas ($F_{(2,8)}=0,015$, $p=0,985$, $\eta^2_p=0,004$).

No perfil do valor de incorreções decrescente (P2), foram incluídos sete estudantes. Os rácios correspondentes aos progressivos momentos são de 0,193, 0,170 e 0,126, respetivamente para M1, M2 e M3. Com a ressalva de o número de elementos ser reduzido, as diferenças entre eles são significativas ($F_{(2,12)}=19,503$, $p<0,001$, $\eta^2_p=0,765$). O tamanho do efeito é muito elevado (76,5% da variância explicada).

O perfil P4, no qual surgem integrados quatro estudantes, contrasta com o anterior pelo facto de a progressão do valor de incorreções entre os momentos ser crescente (os valores médios dos rácios são de 0,120, 0,163 e 0,200, respetivamente para M1, M2 e M3). As diferenças são consideradas significativas ($F_{(2,6)}=14,5039$, $p=0,005$, $\eta^2_p=0,829$) e o tamanho do efeito é muito elevado. Contudo, a aplicação do teste de comparações múltiplas de Bonferroni não faz emergir contrastes significativos entre os pares de momentos, o que pode dever-se ao tamanho muito reduzido da amostra. O teste de

Bonferroni é conservador, adotando correções para evitar a consideração errônea de diferenças como significativas. O valor global do efeito significativo apresentado pelo teste ANOVA justifica a aplicação do teste LSD (menor diferença significativa), um teste menos exigente, que não considera essas correções. O teste LSD considera os contrastes entre todos os pares de momentos como significativos.

Em suma, a particularização dos resultados segundo os padrões que apresentam quanto à progressão do valor de incorreções mostra um panorama complexo em que se encontram perfis diferenciados. Nesse quadro, o perfil de progressão regular decrescente do valor de incorreções entre momentos é bastante minoritário e coocorre com o perfil contrário e com perfis de progressão irregular.

Além dos valores relativos às incorreções tomados globalmente, podemos considerar a distribuição das incorreções pelos diversos domínios, nos diferentes momentos, a fim de verificar se, na progressão de momentos, os perfis apresentam pesos dos domínios diferentes. Na Tabela 5, é apresentada essa distribuição.

Tabela 5 – Perfis e domínios das incorreções

Perfil	Mom	Gramática		Discurso		Rep. Gráf.		Total
		N.º	%	N.º	%	N.º	%	
P1 (n=5)	M1	20	29,4	41	60,3	7	10,3	68
	M2	23	34,3	34	50,7	10	14,9	67
	M3	15	22,1	44	64,7	9	13,2	68
P2 (n=7)	M1	80	33,5	121	50,6	38	15,9	239
	M2	67	33,8	102	51,5	29	14,6	198
	M3	60	43,5	65	47,1	13	9,4	138
P3 (n=13)	M1	147	46,1	126	39,5	46	14,4	319
	M2	172	46,1	172	46,1	29	7,8	373
	M3	141	47,8	112	38,0	42	14,2	295
P4 (n=4)	M1	31	42,5	35	47,9	7	9,6	73
	M2	38	35,5	50	46,7	19	17,8	107
	M3	37	32,5	64	56,1	13	11,4	114
P5 (n=1)	M1	24	45,3	26	49,1	3	5,7	53
	M2	27	54,0	19	38,0	4	8,0	50
	M3	18	34,0	33	62,3	2	3,8	53

Os resultados apresentados na Tabela 5 mostram que, de um modo geral, a tendência é para que a distribuição encontrada para os resultados globais esteja presente também em cada perfil e nos três momentos. Assim, o domínio da representação gráfica tem um menor peso nas incorreções, sendo o maior peso detido quase sempre pelo domínio do discurso. Nalguns casos, designadamente em P3, caracterizado pela progressão irregular,

é o domínio gramatical que, em M1 e M3, apresenta maior peso; a irregularidade que caracteriza a progressão de P3 manifesta-se também na distribuição entre os domínios. Também em P5 o domínio gramatical tem maior peso de incorreções em M2 (devendo, no entanto, ter-se em conta que se trata de um perfil com um número de participantes muito limitado, com um único caso). Em relação às progressões entre momentos, merece menção, em relação às incorreções do domínio da representação gráfica da escrita, o caso de P2. A progressão decrescente que caracteriza este perfil tem um contributo relevante que é oriundo da diminuição do número e do peso das incorreções neste domínio. Em relação aos valores absolutos, este perfil de incorreções decrescentes entre os momentos recebe também contributos relevantes da diminuição dos valores absolutos de incorreções dos outros domínios, gramática e discurso. No perfil P4, simétrico de P2, por apresentar uma progressão crescente de incorreções, é o domínio do discurso que torna mais evidente o aumento de incorreções, evidenciada sobretudo quando se contrasta M1 e M3.

Sintetizando, no que se refere ao peso dos diferentes domínios nas incorreções dos perfis, o peso do domínio do discurso é acentuado, embora seja ultrapassado em alguns momentos e perfis pelo peso das incorreções no domínio gramatical. O domínio da representação gráfica da escrita é o que apresenta um peso mais baixo, evidenciando uma progressão decrescente desse peso para alguns participantes (correspondentes ao perfil P2). A complexidade encontrada em termos globais manifesta-se também quando se consideram os domínios das incorreções: a progressão quer crescente quer decrescente não incide apenas num domínio e encontram-se inflexões de sentido, de maior ou menor amplitude, nos diversos domínios em relação com os perfis. A progressão mais regular encontra-se no decréscimo do número e do peso das incorreções da representação gráfica da escrita no perfil P2.

Apresentados os resultados relativos à dimensão linguístico-discursiva das incorreções, na secção seguinte, o foco será dirigido para a dimensão de conteúdo ou ideacional.

4.3. Retoma e reconstrução ideacional e linguístico-discursiva

A elaboração de um novo texto sobre o mesmo tema, num momento diferente, sem que a escrita seja feita sobre a versão anterior, reativa as dimensões de geração de conteúdo e de formulação linguística. Anteriormente, esteve em análise a dimensão linguística com o foco colocado no valor das incorreções em cada momento no percurso

de progressão. Nesta secção, dirigiremos o olhar para a dimensão ideacional, a fim de verificar se as unidades ideacionais (na dimensão de conteúdo), *grosso modo*, se mantêm ou se cada nova tarefa ativa unidades de conteúdo fundamentalmente diferentes.

Na Tabela 6, são apresentados os resultados respeitantes à presença das unidades ideacionais e respetiva retoma, nos diferentes momentos.

Tabela 6 – Unidades ideacionais comuns e únicas

Unidades ideacionais	Momentos	N.º	%
Comuns a	M1,M2,M3	212	64,0
	M1,M2,	232	70,1
	M1,M3	239	72,2
	M2,M3	237	71,6
	>1M	284	85,8
Únicas em	M1	11	3,3
	M2	15	4,5
	M3	21	6,3
	M1 / M2 / M3	47	14,2
Total		331	

Os resultados apresentados na Tabela 6 evidenciam que é predominante a presença de unidades ideacionais comuns. As unidades ideacionais comuns entre os textos dos três momentos atingem a proporção de 64,0% e esta proporção sobe quando se consideram combinações de dois momentos, alcançando o valor de 85,8% quando se considera qualquer das combinações, ou seja, quando se considera a ocorrência em mais do que um texto. De forma correspondente, as unidades ideacionais que ocorrem apenas num momento são mais reduzidas e apresentam a proporção de 14,2%. Apesar de permanecer com um valor baixo (6,3%), é em M3 que aparece um maior valor de unidades ideacionais únicas.

Este quadro global de predominância de ideias comuns aos três ou, pelo menos, a mais do que um texto, reflete o que se passa nos diversos perfis, conforme apresentado na Tabela 7.

Tabela 7 – Unidades ideacionais e perfis

Perfis	Unidades ideacionais	Momentos	N.º	%
P1 (n=5)	Comuns a	M1,M2,M3	37	72,2
		M1,M2	40	74,1
		M1,M3	42	77,8
		M2,M3	40	74,1
		>1M	48	88,9
	Únicas em	M1	1	1,9
		M2	0	—
		M3	5	9,3
		M1 / M2 / M3	6	11,1
		P2 (n=7)	Comuns a	M1,M2,M3
M1,M2	54			75,0
M1,M3	53			73,6
M2,M3	55			76,4
>1M	62			86,1
Únicas em	M1		2	2,8
	M2		5	6,9
	M3		3	4,2
	M1 / M2 / M3		10	13,9
	P3 (n=13)		Comuns a	M1,M2,M3
M1,M2		110		71,4
M1,M3		113		73,4
M2,M3		105		68,2
>1M		134		87,0
Únicas em		M1	5	3,2
		M2	7	4,5
		M3	8	5,2
		M1 / M2 / M3	20	13,0
		P4 (n=4)	Comuns a	M1,M2,M3
M1,M2	22			56,4
M1,M3	24			61,5
M2,M3	28			71,8
>1M	30			76,9
Únicas em	M1		2	5,1
	M2		3	7,7
	M3		4	10,3
	M1 / M2 / M3		9	23,1
	P5 (n=1)		Comuns a	M1,M2,M3
M1,M2		6		50,0
M1,M3		7		58,3
M2,M3		9		75,0
>1M		10		83,3
Únicas em		M1	1	8,3
		M2	0	—
		M3	1	8,3
		M1 / M2 / M3	2	16,7
		Total		331

Em qualquer dos perfis é dominante a presença de unidades ideacionais comuns nos textos produzidos nos três momentos e uma proporção muito elevada está presente em todos os textos. No conjunto dos textos, apenas o caso de um estudante, integrado em P3, apresenta um valor reduzido quanto ao número de unidades ideacionais comuns aos

três textos (8,3%, correspondente a uma unidade ideacional, que é o único valor inferior a 50%); mesmo neste caso, a proporção sobe para 75% quando se considera a presença em dois textos.

O facto de as unidades ideacionais serem predominantemente comuns no tratamento do tópico faz emergir as questões relativas i) à relação entre as unidades ideacionais (no nível em que são estabelecidas como comuns) e a sua concretização em cada texto; ii) à relação entre as unidades ideacionais e a formulação linguística que as constrói em cada momento. Fundamentalmente, está em causa se a retoma ideacional corresponde a uma repetição ou reprodução estrita quer do conteúdo, quer da formulação linguística.

Para a resposta a estas questões, contribui a análise comparativa entre as concretizações que determinada unidade ideacional comum recebe nos três textos. Por exemplo, na Tabela 8, é apresentada a concretização da unidade ideacional respeitante aos inconvenientes das tecnologias e que é referida como “Desvantagens/Impactos Negativos: Olhos”, na análise dos textos da estudante E27, integrada em P3. Apresentamos este exemplo por corresponder a um nível elevado de especificação, o que permitiria, em princípio, a uma retoma estrita do conteúdo e da formulação linguística (algo que poderia ser parafraseado como “as tecnologias (telemóvel e computador) prejudicam a visão/os olhos”).

Tabela 8 – Concretização de uma unidade ideacional nos três textos/momentos

Unidade: “Desvantagens/Impactos Negativos (Olhos)”		
Momento/Texto 1	Momento/Texto 2	Momento/Texto 3
(porque as pessoas agora usa o telemóvel sempre) influencia nossos olhos e vida. Dante era mais feliz.	(...) porque computador e telemóvel é mau para os olhos das crianças.	(...) mas é não pode ver sempre, tem de descansar para os olhos.

O exemplo apresentado mostra que a concretização da unidade ideacional é diversa em cada um dos textos, apresentando significados particulares e formulações linguístico-discursivas diferentes. Em comum, ocorre a associação ao significado de valor negativo, enquanto desvantagem ou prejuízo das tecnologias em causa, e a incidência no elemento “olhos”. A partir dessa base ideacional, cada texto apresenta tratamentos específicos. No Texto 1, a unidade ideacional surge enunciada de forma elementar pela referência aos “olhos” no conjunto alargado respeitante à “vida” apreciada como menos feliz, em contraste com o passado. Nesse enquadramento, o termo genérico “influencia” adquire um valor negativo. No Texto 2, o prejuízo é explicitamente expresso por meio do adjetivo

“mau” sendo atribuído, de forma específica, às crianças. No Texto 3, a expressão da unidade ideacional recorre à modalidade (“não pode”, “tem de”) para veicular o valor negativo de prejuízo trazido para os olhos pela utilização do computador e do telemóvel.

No plano linguístico-discursivo, em função das especificidades ideacionais em cada texto, não há uma transposição alargada e linear das formulações de um texto para o seguinte (com eventual correção trazida pelo *feedback* corretivo). Como consequência, os desafios da expressão (e as incorreções) são diferentes nos três textos.

5. Conclusões e implicações

Os resultados apresentados mostram um quadro complexo, quando se considera a interlíngua dos aprendentes de PLE, sob a perspetiva da progressão quanto ao valor das incorreções apresentado em textos que retomam o mesmo tema, em três momentos sucessivos, separados por alguns meses no percurso de aprendizagem. Efetivamente, em termos globais, a expectativa subjacente à primeira questão, de redução linear e progressiva de momento para momento do número de incorreções, não é confirmada estatisticamente. Apesar de a linearidade da redução não estar presente, de forma estatisticamente significativa, existe uma tendência decrescente que se manifesta pelo facto de o terceiro momento apresentar um valor de incorreções mais baixo e de o rácio de incorreções por relação com a extensão textual ser também mais baixo no terceiro momento. No entanto, a própria extensão textual constitui um fator de complexidade, pois, em vez de uma progressão crescente, que se poderia associar ao desenvolvimento da proficiência e à ativação anterior da geração de conteúdos sobre o tema, apresenta uma progressão decrescente.

Os domínios em que se situam as incorreções apresentam nos três momentos uma distribuição similar: sobressaem os domínios do discurso (escolhas lexicais e construção da coesão textual superior à frase) e da gramática (morfologia e sintaxe frásica); com valores absolutos e proporcionais bastante inferiores, surge o domínio relativo à representação gráfica na escrita (ortografia, pontuação, caligrafia). As proporções nos três momentos são bastante aproximadas, registando-se, ainda assim, uma ligeira redução da proporção das incorreções do domínio da representação gráfica entre o primeiro e os momentos seguintes. Os domínios do discurso e da gramática permanecem nos três momentos como os grandes desafios para aproximar a interlíngua dos aprendentes do sistema da língua e das escolhas discursivas tomadas como alvo.

O facto de os resultados não apresentarem uma redução significativa das incorreções remete para a questão se esse é um perfil que deva ser atribuído à generalidade dos participantes ou se os resultados apontam para a existência de subgrupos correspondentes a perfis diferenciados. A consideração do percurso de resultados de cada participante faz emergir diferentes perfis e reforça a complexidade da progressão. Assim, um subgrupo já apresenta valores reduzidos de incorreções no primeiro momento e mantém esse desempenho nos momentos seguintes (P1); outro perfil de desempenho (P2) integra estudantes que apresentam a progressão que constituía a expectativa de partida, ou seja, a progressão decrescente de momento para momento; um perfil de progressão irregular (P3) recebe o maior número de casos, apresentando inflexões quanto a diminuição ou aumento do valor das incorreções; o aumento das incorreções entre os momentos também corresponde a um perfil (P4) que se manifesta nos resultados; finalmente, ainda que com um único caso, também está presente um perfil (P5) que apresenta um valor elevado de incorreções que se mantém alto em todos os momentos, sem variação decrescente (ou crescente) assinalável. Este quadro complexo e diversificado deverá ser tido em conta na concretização da ação didática.

O relevo de dificuldades, manifestado pelas incorreções, já encontrado de um modo global, está presente nos diferentes perfis: os domínios do discurso e da gramática apresentam um maior número e peso relativo de incorreções, em todos os momentos. O perfil de progressão decrescente quanto às incorreções (P2) resulta da diminuição dos valores absolutos em todos os domínios, com incidência também na proporção do domínio da representação gráfica da escrita.

A ausência de progressão decrescente generalizada levanta a questão do reprocessamento que, após a escrita do primeiro texto, é feito nas tarefas seguintes de escrita de um texto sobre o mesmo tema. Em resposta à quarta questão de investigação, pode concluir-se que o modelo de repetição ideacional e linguístico-discursiva não encontra expressão nos resultados. Estes apontam para um modelo de reconstrução. Neste modelo, observa-se, de forma ampla, a retoma ideacional, mas esta situa-se num nível que implica novas concretizações, ou seja, não corresponde à repetição estrita dos conteúdos específicos e das unidades linguísticas que foram concretizados, no texto anterior. Por conseguinte, a geração do conteúdo retoma elementos já anteriormente ativados, mas a especificação e formulação desses elementos não repetem exatamente o que foi expresso anteriormente, havendo lugar à sua reconstrução ideacional e linguística.

As implicações trazidas pelo modelo de reconstrução ideacional e linguístico-discursiva manifestam-se no processamento da construção textual e na dimensão de ensino-aprendizagem. Desde logo, a reconstrução passa por um novo processo de escrita, aberto ao que foram as escolhas anteriores e a novos elementos. Mesmo em relação aos elementos que já foram concretizados em textos anteriores, a sua integração no novo texto não corresponde a uma repetição de unidades ideacionais predeterminadas, mas a uma especificação e reconfiguração segundo novo processo de escolhas de subelementos e de unidades e propriedades linguístico-discursivas.

A capacitação dos aprendentes para corresponder a esse processo de (re)construção do novo texto pode ser desenvolvida em dois níveis e por uma abordagem que pode ser tornada presente em qualquer desses níveis. O primeiro nível corresponde ao desenvolvimento da competência de escrita, de um modo geral, por entre a diversidade de estratégias e tarefas postas em prática no processo de ensino-aprendizagem, no domínio da escrita em si e na sua relação com o conhecimento gramatical (Myhill, 2018) e com a leitura (Rose & Martin, 2012). É esperado que esse desenvolvimento da competência de escrita se reflita na aproximação da interlíngua do aprendente ao sistema da língua-alvo e às escolhas discursivas que caracterizam a sua utilização em contexto.

O segundo nível situa-se dentro do nível geral e corresponde a um trabalho focado, tendo por base as incorreções manifestadas pelos aprendentes. Enquanto no nível anterior o fulcro reside na atividade de escrita e tarefas que lhe podem ser associadas, neste nível, o fulcro ou ponto de partida é constituído pelas próprias incorreções que emergem nessa atividade. A referência que foi feita à diversidade de estratégias e tarefas pode incluir o trabalho neste nível.

A existência de incorreções nos produtos textuais dos aprendentes coloca o desafio da sua superação no desenvolvimento da interlíngua. Para essa superação, podem contribuir diferentes tipos de *feedback* corretivo, quer direto, quer indireto (Ellis, 2009). Não está em causa, no âmbito deste artigo, a questão da maior ou menor eficácia de cada tipo de *feedback* para a superação das incorreções e interiorização do sistema linguístico. Como se observou pelos resultados relativos à progressão do valor das incorreções nos três momentos, o percurso de superação não é linear e existem diferentes perfis de progressão. Admite-se que diferentes estratégias e tipos de *feedback* possam alcançar graus diferenciados de sucesso considerando os diversos perfis.

Os resultados relativos à retoma ideacional mostraram que a escrita de um novo texto, ainda que sobre o mesmo tema, implica um reprocessamento no nível específico

dos conteúdos que concretizam as unidades ideacionais retomadas e da formulação linguístico-discursiva apresentada no texto. A ativação do reprocessamento linguístico-ideacional encontrada neste estudo não decorre apenas do tempo decorrido, que correspondeu a dois ou três meses, entre os momentos de produção dos textos. Num estudo similar, em que o tempo entre a escrita de dois textos correspondeu a apenas alguns dias (Barbeiro 2023b), os resultados são semelhantes: as passagens que integram incorreções assinaladas no primeiro texto apresentam, em elevada proporção (84%), formulações linguístico-ideacionais diferentes no segundo texto. Por conseguinte, o que está em causa, no processo de aprendizagem, no que se refere à (re)construção do significado no novo texto, não é o registo na memória de unidades ideacionais e respetiva formulação correta predeterminadas, mas o aumento da competência linguística e discursiva que permitam que o reprocessamento se faça de acordo com o sistema da língua-alvo e das escolhas discursivas relativas ao seu uso contextualizado. O objetivo do trabalho sobre as incorreções passa, portanto, pela transformação da interlíngua, para se manifestar em novos textos (sobre o mesmo ou outro tema).

Uma conclusão do estudo indica que a retoma das unidades ideacionais se efetua num nível que não coincide com a sua especificação quanto ao conteúdo particular e formulação linguístico-discursiva. Deste modo, quando se consideram diversas concretizações do texto, em muitas passagens, estamos perante diversas reescritas. Uma abordagem ou perspetiva assente na reescrita pode ser adotada, como se defende em Barbeiro (2025), enquanto estratégia didática para o desenvolvimento da interlíngua, por meio do alargamento de recursos. A estratégia de reescrita pode ser combinada com outras atividades, sendo um eixo ativado no trabalho individual ou colaborativo, mesmo quando já se encontraram outras possibilidades (Barbeiro & Barbeiro, 2024). A procura ativa de reescritas pode também ser combinada com o trabalho sobre as incorreções, fazendo emergir diversas opções corretivas e reformulativas.

Em suma, o estudo realizado sobre as incorreções presentes em textos escritos sobre um mesmo tema, em momentos diferentes, permite concluir que cada novo texto, ainda que retome unidades ideacionais para a geração e seleção de conteúdo, reativa os desafios relativos à sua concretização particular e à sua formulação linguístico-discursiva. Para os estudantes chineses de PLE, os desafios maiores surgem nos domínios da gramática e do discurso. A distância linguística entre o chinês e o português podem explicar o relevo assumido pelo domínio gramatical. A proeminência ainda maior do domínio do discurso decorre de o desafio da aprendizagem da língua não se resumir à aprendizagem da

correção gramatical, mas abranger as escolhas associadas ao seu uso. A conformidade destas escolhas com as da comunidade da língua-alvo é um processo que exige um grau elevado de utilização da língua em contexto, que complementa a aprendizagem do sistema. No caso dos participantes no estudo, esse uso contextual era ainda limitado.

Embora tenha permitido responder às questões de investigação formuladas, o presente estudo apresenta limitações que devem ser tidas em conta e que apontam para o aprofundamento da investigação. Como limitação relevante surge o facto de a amostra de participantes ser reduzida, o que ressalta quando se consideram separadamente cada um dos perfis encontrados. Justifica-se aprofundar a investigação específica em relação a cada um dos perfis, aumentando a respetiva amostra de participantes e procurando a relação com o conhecimento linguístico e metalinguístico que possuem e com o *feedback* fornecido. Por outro lado, justifica-se a realização de uma descrição mais pormenorizada das incorreções, colocando-a também em relação com o conhecimento metalinguístico (incluindo a vertente metadiscursiva) dos aprendentes, em geral, e organizados por perfis, para identificar as dificuldades mais resistentes ao desenvolvimento da interlíngua em português.

Referências

BARBEIRO, Luís F. & Célia BARBEIRO (2024) «As escolhas na reescrita conjunta: Orientação e apreciação pelo professor das propostas dos alunos». Em *Discurso académico: Complexidade teórica e diversidade didática*, org. por C. MARQUES, Matilde GONÇALVES e Noémia JORGE, pp. 214-235. Coimbra: Grácio Editor.

BARBEIRO, Luís F. (2021a) «Reescrita focada: Superação de incorreções por aprendentes chineses de PLE a partir de correção indireta». *Rotas a Oriente: Revista de Estudos Sino-Portugueses*, 1(1): 229-248. Disponível em <https://doi.org/10.34624/ro.v0i1.26214>.

BARBEIRO, Luís F. (2021b) «Estratégia de reescrita focada: Da correção à transformação do conhecimento na aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE)». Em *Anais do I Congresso de Português como Língua Estrangeira na Columbia University*, coord. por J. A. Castellanos-Pazos, J. Neto, A. P. Huback, pp. 109-125. Columbia University. Disponível em <https://www.lrc.columbia.edu/portuguese/>

BARBEIRO, Luís F. (2023a) «Reescrita: O potencial dos textos catalisadores». *Rotas a Oriente: Revista de Estudos Sino-Portugueses*, 3: 181-197. <https://doi.org/10.34624/ro.v0i3.31912>

BARBEIRO, Luís F. (2023b) «O desafio da correção: grau de consecução ao escrever novamente o texto». Em *LUSOCONF2022 - IV Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas: livro de atas*, coord. por Carla Araújo, Cecília Falcão,

Paula Fernandes, Ana Monte, Alexandra Rodrigues, João Sousa e Carlos Teixeira, pp. 71-80. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

BARBEIRO, Luís F. (2025) «Reescrita focada: Alargamento de recursos por dentro do texto». Em *Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação: Livro de atas*, vol. XIV Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

CHEN, Yun (2022) *O Português como 3.ª língua: A interferência do inglês na aprendizagem de PLE na China*. Universidade de Lisboa, Dissertação de Mestrado.

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

COUNCIL OF EUROPE (2018) *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment—Companion volume with new descriptors*. Council of Europe. Disponível em www.coe.int/lang.

DANQI, Cui (2017) *O uso do artigo por aprendentes chineses de Português Língua Estrangeira*. Universidade de Aveiro, Dissertação de Mestrado.

ELLIS, Rod (2009) «A typology of written corrective feedback types». *ELT Journal*, 63(2) 97-107.

GRANGER, Sylviane (2008) «Learner corpora». Em *Corpus linguistics: An international handbook*, ed. por A. Lüdeling e M. Kytö, vol. 1, pp. 259-275. Berlin & New York: Walter de Gruyter.

GUAN, Qi (2019) *Aquisição do português por alunos chineses: Erros e dificuldades na expressão escrita*. Universidade Nova de Lisboa. Dissertação de Mestrado.

JIA, Shuyun (2024) *A aquisição dos verbos auxiliares por aprendentes chineses de português língua estrangeira*. Universidade de Aveiro, Dissertação de Mestrado.

LU, Qihua (2023) «Análise de erros nas tarefas escritas por parte dos aprendentes chineses de PLE do nível intermédio: O caso do Instituto Superior de Negócios do Sul da China.» *Revista Metalinguagens*, 10(1): 107-141.

MARTIN, James R. & David ROSE (2007) *Working with discourse*. London: Continuum.

MYHILL, Debra (2018) «Grammar as a meaning-making resource for improving writing. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-21. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.04>

PEREIRA, Luísa Á. & Inês CARDOSO (2013) «A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores». Em *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33-65). Aveiro: UA.

ROSE, David & James R. MARTIN (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.

SELINKER, L. (1972) «Interlanguage». *Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10: 209-241.

SIMIAO, Zhu (2021) *Fenómenos comuns de interferência linguística na aprendizagem de português escrito por alunos chineses*. Universidade Nova de Lisboa, Dissertação de Mestrado.

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

WANG, Lin (2023) *Ensino de português língua estrangeira a estudantes chineses: Aprendizagem das estruturas de múltipla negação*. Universidade de Aveiro, Dissertação de Mestrado.

YU, Jing (2025) *Inadequações pragmáticas no uso do português por aprendentes chineses de PLE: o caso dos pedidos e das ordens*. Universidade de Lisboa, Tese de Doutoramento.

ZHANG, Diana F. (2019) «Reescrita como oportunidades de aprendizagem da produção textual em português por alunos chineses». *Travessias Interativas* 19(9): 300–320.

ZHANG, Jing & Mu YOU (2023) «Corpus de aprendizes de português da Universidade de Macau e ensino de português L2». *Texto Livre*, 17: e47754. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2024.47754>

ZHANG, Jing (2015) *Aquisição dos artigos em português por aprendentes chineses*. Universidade de Macau, Tese de Doutoramento.

ZHANG, Ruolin (2020) *As influências do inglês na aprendizagem do português por estudantes chineses*. Universidade de Aveiro, Dissertação de Mestrado.

ZHANG, Yunfeng (2018) *Aquisição de se anafórico por aprendentes chineses de português L2*. Universidade de Coimbra, Tese de Doutoramento.

ZHIYUAN, Liang (2024) *O emprego do modo conjuntivo na aprendizagem do português por falantes nativos de chinês*. Universidade de Aveiro, Dissertação de Mestrado.

ZHOU, Chao, Maria J. FREITAS & Adelina CASTELO (2021) «On the acquisition of European Portuguese liquid consonants by L1-Mandarin learners». Em *Multilingualism and third language acquisition: Learning and teaching trends*, ed. por Jorge PINTO e Nélia ALEXANDRE, pp. 25-45. Berlin: Language Science Press.