

# O erro na expressão escrita: análise de um *corpus* e do perfil dos estudantes de língua portuguesa

## The error in written expression: analysis of a corpus and the profile of portuguese language students

FILOMENA BARBOSA AMORIM\*

PALAVRAS-CHAVE: Português, Língua estrangeira, Expressão escrita, erro, Aprendizagem, Comunicação.

KEYWORDS: Portuguese, Foreign language, Written expression, Error, Learning, Communication.

### Do ato de escrever à ortografia

A linguagem escrita surge, aqui, a partir de um contexto de aprendizagem formal.

Não sendo de natureza inata, o ato de escrever envolve processos cognitivos complexos de maturação, desenvolvimento e integração do sistema nervoso central, exigindo igualmente habilidades linguísticas, metalinguísticas, influenciadas por fatores sócio-culturais.

Segundo Neves / Martins, «produzir um texto é uma aprendizagem que se reveste de complexidade, na medida em que é necessário dominar o código escrito, conhecer as características dos diferentes tipos de texto e desenvolver uma temática, o que implica uma planificação e a escolha de estratégias» (Neves / Martins, 2000, p. 231).

Na mesma linha de pensamento, Carvalho atesta que as dificuldades associadas ao processo de redação textual ocorrem no processo da linearização do mesmo, pois «quem escreve, tem de colocar de forma linear um conjunto de informações que no plano mental se estruturam de outra forma» (Carvalho, 1999, p. 85).

Assim, segundo o mesmo autor, a complexidade, numa fase inicial da redação, incorpora ainda:

\* Universidade de Aveiro - Centro de Línguas, Literaturas e Culturas (CLLC).

as preocupações e dificuldades [que] dizem respeito ao domínio dos mecanismos da ortografia e da motricidade. Não tendo ainda automatizado estes aspetos, o indivíduo tem que os ter conscientes, o que impede a libertação da sua capacidade de processamento de informação para aspetos mais profundos do texto. (*ibid.*, p. 84).

Os autores, que investigam esta questão, atestam, de forma complementar, que a escrita é um ato complexo. Por isso, para Pereira / Azevedo (2005, p. 11), é muito importante que haja uma motivação para a escrita e essa motivação deverá surgir «quando se criam oportunidades com sentido». A motivação para a escrita não deve ser pensada apenas como um resultado para um presente estanque, mas antes deve ser perspectivada em termos futuros. Neste sentido, podemos ler em Barbeiro / Pereira (2007, p. 5) que «a capacidade de produzir textos constitui hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade. Longe de ter caminhado no sentido de pedir apenas a alguns a tarefa de produção textual, a sociedade contemporânea reforça cada vez mais a necessidade de os seus membros demonstrarem capacidades de escrita, segundo um leque alargado de género.»

É por isso que, neste contexto, dada a exigência cognitiva, vários autores invocam a importância do papel do estudante, enquanto revisor do seu trabalho, e do papel do professor, que ocupa, aqui, um papel que se estende desde a revisão/correção até à avaliação da escrita, papel este que gera críticas, como, a título de exemplo, aquela que é apresentada por Morais (2002, p. 53), em que sustenta, num tom crítico, que «a ortografia continua sendo mais um objeto de avaliação, de verificação, que de ensino».

A aquisição e o desenvolvimento do sistema ortográfico é evolutivo, sendo elaborado à medida que os graus de conhecimentos linguísticos vão sendo construídos. As habilidades visuais, em conjunto com as linguísticas, são preditoras para a questão da evolução da ortografia.

De acordo com Morais, «aprender ortografia não é um processo passivo, não é um simples ‘armazenamento’ de formas corretas na memória» (*ibid.*, p. 37); a ortografia é, antes, uma convenção social que unifica a escrita das palavras e é capaz de cristalizar (na escrita) as diferentes formas de comunicar na mesma língua. Ao desenvolver a competência ortográfica, mobilizam-se, simultaneamente, conhecimentos associados a aspetos de ordem sintática, morfológica e ortográfica, quando produzem graficamente uma mensagem oral. Ideia semelhante atestam autores como Rosa / Gomes / Pedroso (2012, p. 39), vincando que «para atingir o domínio da ortografia um estudante precisa

deixar de se apoiar exclusivamente no aspecto fonológico e precisa de se apropriar dos aspectos ortográficos e morfosintáticos». De igual importância é a solidificação da aquisição da competência lexical que, segundo diversos estudos realizados, auxilia os estudantes no processo de combinação de palavras, ajudando-os a familiarizarem-se com distintas situações comunicativas e a comunicarem corretamente, escrita e/ou oralmente, em distintos contextos (cf. Wang, 2018, p. 16).

### O erro na expressão escrita

Neste âmbito surgem os erros e é inevitável pensarmos que eles fazem e são parte integrante do processo de aprendizagem.

Antes de prosseguir, importa refletir sobre a teorização da distinção entre erro (*error*) e engano (*mistake*). De acordo com Pit Corder, o termo erro diz respeito aos padrões regulares na fala do estudante que diferem do modelo da língua-alvo; logo, espelham o estágio de desenvolvimento da interlíngua. Para o autor, os erros são de competência, e, por isso, são sistemáticos, pois o estudante não conhece a regra gramatical; logo, erra.

Nesta mesma perspectiva, o autor refere que os enganos (*mistakes*) não são sistemáticos, são como lapsos de memória do estudante num dado instante por motivos físicos ou psicológicos, pois o aprendiz reconhece a regra da língua, mas não a aplica corretamente. Qualquer aprendiz é passível de cometer tais enganos, até mesmo um falante nativo. Ainda segundo o mesmo autor, os estudantes são capazes de autocorrigirem os seus enganos, mas não são capazes de autocorrigir os seus erros (cf. Corder, 1992, pp. 31-40).

Por sua vez, Joseph Salvado (1990, pp. 286-287) escreve: «entendemos por equivocaciones (mistakes) las incorrecciones provocadas por razones no atribuibles a la falta de conocimientos, sino al cansancio, dejación, falta de atención.» Este autor acrescenta, ainda, que «es importante tener en cuenta esta distinción a fin de poder analizar adecuadamente el nivel de competencia de un aprendiz y, por tanto la necesidad de la corrección».

Ao encontro da perspectiva de Pit Corder, podemos observar, no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), a referência à distinção entre os dois termos: erros e falhas. No documento, postula-se que: «os “erros” devem-se a uma interlíngua, uma representação distorcida ou simplificada da competência alvo. Quando um aprendente comete erros, o seu desempenho (performance) está de acordo com a sua competência, tendo

desenvolvido características diferentes das normas da L2, enquanto as falhas ocorrem no desempenho, quando o utilizador/aprendente é incapaz de pôr em prática correctamente as suas competências, como pode ser o caso de um falante nativo» (QECR, 2001, p. 214).

Apesar de podermos reconhecer a distinção entre erro e engano, que Pit Corder defende, ou a de erro e falha, como é referido no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), e até outras noções análogas apresentadas por diversos autores, entendemos que os efeitos causados, no processo de comunicação, são análogos. Além disso, tal como defende Fernández López, é difícil avaliar, na prática, quais são os erros e quais são os enganos cometidos pelos aprendizes, sendo que é difícil estabelecer fronteiras definidas e definitivas entre as duas realidades (cf. Fernández López, 1990, p. 24). Desta forma, justifica-se que, neste trabalho, o termo erro será utilizado indiferente à sua natureza, unificando a diversidade existente neste tema.

Definir erro não é uma tarefa simples e são vários os autores que tentam definir o termo erro, tal como referimos anteriormente.

Segundo Manuel da Torre (1985, p. 20) «tudo aquilo que constitua uma violação das normas que regem o comportamento linguístico do falante idealizado de uma qualquer língua é considerado um erro.»

De acordo com o autor Fernández López o erro é uma transgressão irrefletida da norma; isto é, quando se infringe a série de princípios que determinam o que deve ser selecionado entre os usos de uma língua, tendo em conta um dado ideal estético ou um aspeto sociocultural (cf. Fernández López, 1995, p. 204).

Citando Flora Azevedo (2000, p. 70), o erro «deriva do desenvolvimento mental do sujeito e ainda da norma estabelecida», pretendendo com esta afirmação colocar-se em evidência que o erro é algo do foro individual e que contém simultaneamente uma componente cultural e social, que o torna distinto de sociedade para sociedade, de pessoa para pessoa.

Como se pode constatar ao longo do tempo (veja-se as datas das anteriores citações ou através de uma investigação mais aprofundado do tema), o erro é considerado um desvio à regra de um sistema linguístico, desvio que um aprendiz comete no processo de ensino e de aprendizagem. Este é um fenómeno considerado “normal” tanto na aquisição de uma L1, como na aquisição de uma língua estrangeira (cf. Fernández López, 1990, p. 23).

Um aprendente de uma língua estrangeira está, no entanto, mais sujeito a infringir as normas do código linguístico da língua que está a estudar, comparativamente a um falante nativo, já que a aprendizagem da nova língua

será condicionada pela língua materna do aprendiz e a aprendizagem desta desenvolver-se-á num contexto mais artificial, como, por exemplo, em contexto de sala de aula e, certamente, com constrangimentos temporais e situacionais.

Perante o exposto, importa ressaltar que os estudos demonstraram que, no contexto de ensino, o erro foi ganhando um significado relevante. Sendo o erro linguístico um fenómeno identificável e objetivo, é importante mencionar que existem estratégias possíveis para o combater, entendendo nós que os erros são instrumentos de trabalho, fonte de informação para o professor, que deverá nortear a sua ação junto de cada estudante, para o ajudar nos atos de realização da escrita. O professor deverá ter em conta a didática do erro, tendo em atenção a sua reflexão construtiva e, inclusivamente, criativa no processo de ensino e de aprendizagem. Nesta linha de pensamento, Moura (2012, p. 40) frisa que se deve «reconhecer a utilidade da ortografia, encará-la como uma ferramenta do ensino/aprendizagem, não somente incontornável, mas também interessante».

Atendendo à componente teórica exposta, apresentamos, de seguida, a componente empírica, enquanto espelho da realidade do contexto de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira - o Português - e da preocupação docente em perceber o erro e as suas implicações e aplicações, visando o melhoramento e aperfeiçoamento da componente da expressão escrita.

## **Metodologia**

Na lecionação da disciplina curricular de Oficinas de Expressão Escrita (OEE), no segundo semestre do ano letivo de 2016/2017, após manifestadas as dificuldades na escrita, sentidas pelos estudantes de origem chinesa, houve, por parte da docente, não só um reforço no programa da disciplina, visando o melhoramento da escrita, bem como a intenção de reunir um *corpus* que, após a sua análise, permitisse chegar a conclusões que pudessem contribuir para a diminuição do registo gráfico errado, bem como para o conseqüente aperfeiçoamento da escrita.

Nesta sequência, os dados recolhidos, que compõem o *corpus* deste artigo, advêm da realização de exercícios escritos, em Português, como língua estrangeira, numa temática livre, sem constrangimentos impostos de tamanho e de tempo.

Os dados do presente trabalho foram, assim, recolhidos junto de 34 estudantes de nacionalidade chinesa, pertencentes à turma de OEE, no 2º semestre do ano letivo de 2016/2017. Junto destes estudantes, foi recolhido

um *corpus* de 21 textos, de 18 estudantes, sendo que 3 destes escreveram 2 textos distintos (cf. Figura 1).

Unidades de análise:
- 34 estudantes
- chineses
- 1 turma
- Oficinas de Expressão Escrita (OEE)
- 2º semestre
- ano letivo 2016/2017
<b>Corpus para análise:</b>
- 21 textos
- de 18 estudantes $((15 \times 1) + (3 \times 2))$

Figura 1: Cenário da recolha de dados.

## Resultados

A turma de OEE, com uma listagem inicial de 49 estudantes, sendo 47 deles chineses, acabou por se constituir, na prática, por 34 elementos, sendo 30 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, em que a média ( $M_c$ ) e a moda ( $M_o$ ) das idades se encontra nos 21 anos (cf. Figura 2).

Sexo	Total	
Feminino	30	34
Masculino	4	

Idade	Total
20	11
21	22
22	1

Figura 2: Sexo e idade das unidades de análise.

Os estudantes chineses encontravam-se matriculados no terceiro ano da sua licenciatura, na Universidade de Aveiro, sendo que, na sua maioria, já tinham estudado pelo menos 2 anos de Língua Portuguesa. Apenas 6 estudantes já tinham estudado 3 anos de Português e apenas um, 4 anos (cf. Figura 3).



Tempo (anos de estudo)	Total
2	27
3	6
4	1

Figura 3: Anos de estudo da Língua Portuguesa.

No seu processo de aprendizagem, 26 estudantes estudaram Português com professores portugueses (PT), embora 3 dos estudantes mencionassem ter professores portugueses e brasileiros (BR), 1 estudante teve apenas professores brasileiros. Já 4 estudantes tiveram professores portugueses e chineses (CH) (cf. Figura 4). Na sua maioria (21 estudantes), afirma ter o nível B2 de proficiência em PLE, no momento da frequência da disciplina de OEE (cf. Figura 5).



Professores (nac.)	Total
PT	26
PT/BR	3
BR	1
PT/CH	4

Figura 4: Verificação da nacionalidade dos docentes.



Nível	Total
B1	11
B2	21
C1	1

Figura 5: Verificação do nível de proficiência em PLE.

Quanto às instituições de origem, podemos verificar que os estudantes vêm de 6 distintas instituições de ensino superior chinesas, sendo que na sua maioria, cerca de 56% dos estudantes, vem de Jilin (cf. Figura 6).

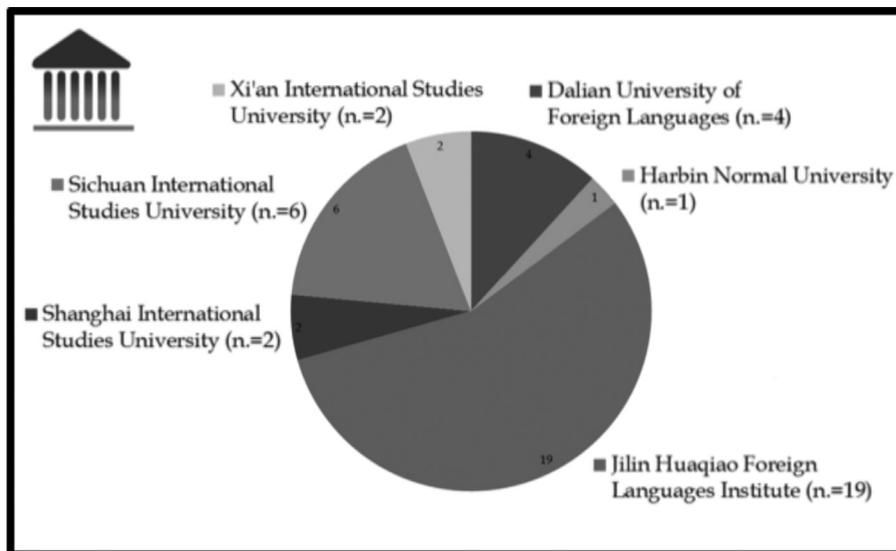


Figura 6: Instituições de origem.

Antes de expor a análise dos erros, presentes no *corpus* recolhido, podemos mencionar que, aquando do início da lecionação da disciplina de OEE, os estudantes foram questionados acerca das suas principais dificuldades, precisamente na componente da expressão escrita, de forma a permitir à docente a adaptação dos materiais e a repensar conteúdo ou o reforço destes ou das estratégias empregues em sala de aula. Desta forma, num texto livre, os 34 estudantes mencionaram 27 vezes dificuldades no campo lexical, 11 vezes as questões fónica e ortográfica e 35 questões de morfologia e sintaxe (cf. Figura 7).

Na análise qualitativa (e, complementarmente, quantitativa) do *corpus* foram usadas as mesmas categorias, expostas anteriormente, empregues igualmente por vários autores que tratam a mesma temática na sua investigação, e as subcategorias respeitam não só o pensamento de especialistas, bem como refletem as opiniões dos estudantes e também refletem os erros cometidos (cf. Figura 8).

No campo lexical, verificámos a ocorrência de 50 erros no total dos 21 textos, sendo que neste âmbito os erros se estendem desde o uso de palavras de uma língua estrangeira, até ao uso de palavras com sentido não adequado



Categoria	Subcategorias	Subtotal	Total
<i>Lexical</i>	Sentido das palavras	15	27
	Palavra não adequada ao contexto	12	
<i>Fônica e ortográfica</i>	Representação gráfica da palavra (não conhece, não sabe representar)	11	11
<i>Morfossintática</i>	Gramática difícil (em termos genéricos)	12	35
	Conjugação verbal	10	
	Construção de frases complexas	18	
	Uso das preposições	5	
			<b>= 73</b>

Figura 7: Principais dificuldades na expressão escrita (perspetiva dos estudantes).

ao contexto ou, ainda, em que a palavra escolhida não encerra o sentido mais exato. O intervalo de ocorrências, por estudante, encontra-se entre as 0 e as 7.

No campo da componente fônica e ortográfica verificámos a ocorrência de 27 erros, no *corpus*, sendo que, neste âmbito, os erros se estendem desde a grafia incorreta de palavras (omissão, troca ou acréscimo de grafemas), passando pela questão da acentuação, até ao uso indiscriminado de maiúsculas/minúsculas. O intervalo de ocorrências por estudante encontra-se entre as 0 e as 3.

No campo morfossintático, contabilizámos a ocorrência de 189 erros, sendo que, neste âmbito, os erros se verificam nas dificuldades na conjugação verbal (pessoa, tempo, modo); no encadeamento de ideias, através da construção de frases complexas; na ausência de preposições ou no uso da preposição errada; no uso incorreto ou na omissão dos pronomes; no uso dos artigos, na falta de concordância em género e número ou na ausência de contrações entre preposição e artigo. O intervalo de ocorrências encontra-se entre um mínimo de 3 e um máximo de 25, por estudante, sendo que, neste caso, a maioria das ocorrências se detetam no emprego incorreto do tempo verbal (especialmente no contraste pretérito perfeito *vs* pretérito imperfeito).



<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Subtotal</b>	<b>Total</b>
<i>Lexical</i>	Sentido das palavras	37	50
	Palavra não adequada ao contexto	10	
	Uso de palavras de uma língua estrangeira	3	
<i>Fónica e ortográfica</i>	Representação gráfica da palavra (omissão, troca e acréscimo de grafemas)	16	27
	Acentuação	10	
	Maiúsculas/minúsculas	1	
<i>Morfossintática</i>	Conjugação verbal	50	189
	Construção de frases complexas	38	
	Preposições	32	
	Pronomes	13	
	Artigos	25	
	Concordância (género e número)	30	
	Contrações	1	

Figura 8: Verificação categorizada da ocorrência de erros.

## Discussão de resultados

Face à quantidade de dados, pretende-se que o seu tratamento resulte em trabalhos que possam dar seguimento ao presente, seguindo, complementarmente, permissas não abordadas nesta investigação. Não obstante, neste ponto, podemos apresentar as seguintes conclusões:

1. A maior incidência do número de erros, dados pelos estudantes chineses, regista-se no campo morfossintático, pois nele registam-se 71% das ocorrências. A este segue-se o campo lexical (19%) e, por último, a componente fónica e ortográfica (10%).
2. Não se consegue estabelecer qualquer padrão entre o número de ocorrência de erros e os dados do perfil dos estudantes, tais como a idade, o número de anos que já estudaram Português, a nacionalidade dos professores ou, ainda, da instituição de ensino superior de origem.
3. Parece, no entanto, um ponto de interesse para reflexão a questão que assenta no facto de os estudantes chineses terem mais facilidade nas aprendizagem de estruturas mais rígidas e o oposto se verifica nas combinações, que mobilizam diferentes conhecimentos de forma simultânea.

4. Efetivamente, podemos, através de uma leitura dos dados, perceber que os estudantes têm noção/consciência das suas dificuldades que se refletem nos principais erros cometidos, embora surjam novas categorias de erro que, possivelmente, não serão para eles tão clarividentes.
5. Os pontos anteriormente mencionados reencaminham-nos para o questionar do facto de, eventualmente, a região de onde provêm os estudantes (não apenas a instituição, pois pode demonstrar ser redutor) poder relacionar-se, de alguma forma, com os erros registados e, inclusivamente, as questões sociais e económicas. (Será, certamente, esta uma questão para apostar em investigações futuras.)

## Conclusão

A maior dificuldade é o modo de pe[n]sar é um pouco diferente ~~do que~~ por isso a minha maneira de ~~escrever~~ es[x]pressão ~~com~~ também é diferente se ~~comar~~ comparar com <sup>os</sup> portugueses. (E4)<sup>1</sup>

É fundamental, tal como menciona Morais (2002, pp. 17-19), enfatizar a ideia de que o estudante não consegue detetar e enfrentar sozinho as suas dificuldades, mas tem uma clara noção de que tem dificuldades, ou chegar à própria regra ortográfica, precisando, assim, de exemplos, segundo os quais se façam reflexões claras e sistemáticas acerca das características dessa mesma regra e, neste ponto, o professor tem um papel crucial. Além disso, estudos recentes mostram que a explicação do erro, utilizando a língua materna dos estudantes, tem um papel fulcral na evolução da aprendizagem, especialmente em contexto presencial (cf. Shieh, 2018, p. 63). Assim, deixamos, aqui, alguns princípios que regem a didática da ortografia os quais, em contexto de ensino e de aprendizagem, podem ajudar a delinear caminhos que ajudem a encarar os erros como realidades importantes e produtivas. São eles:

- A reflexão sobre a ortografia deve estar presente em todos os momentos da escrita.
- Não se deve controlar a escrita espontânea dos estudantes – a escrita espontânea pode promover verdadeiras oportunidades no que diz respeito ao levantamento de dúvidas ortográficas.
- É preciso fazer da nomenclatura gramatical um requisito para a aprendizagem de regras (contextuais e morfológico-gramaticais).

<sup>1</sup> Palavras citadas de um testemunho de um estudante (E4).

- Deve promover-se a discussão coletiva dos conhecimentos (do que está correto ou do que está errado, visando a construção de um conhecimento progressivo e sólido).
- Deve fazer-se o registo escrito das descobertas, trabalhando, assim, sistematicamente a ortografia.
- Devem realizar-se atividades coletivas, pois estas proporcionam aos estudantes contextos de exposição de ideias através do debate, o contacto com conflito cognitivo e a cooperação entre si em busca de soluções e partilha de conhecimentos;
- Ao definir metas, não se pode deixar de ter em conta a heterogeneidade existente num grupo de estudantes, pois cada estudante é um ser único e com características ímpares, que se refletem no seu estilo de aprendizagem.

Tendo por base estes princípios, o papel do professor passa por procurar estratégias que os incluam ou que sirvam como linhas orientadoras no processo de ensino e de aprendizagem, visando tornar a sua prática mais apelativa, eficaz e eficiente, ou seja, para que se consiga fazer com que os estudantes se adaptem às normas e assim as consigam mais facilmente empregar, resultando numa escrita correta, alada pela motivação e pela responsabilidade no processo.

### Referências bibliográficas

- AZEVEDO, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever - através e para além do erro*. Porto: Porto Editora Lda.
- BARBEIRO, L. / PEREIRA, L. (2007). *PNEB*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- CARVALHO, J. (1999). *Ensino da escrita – da teoria às práticas pedagógicas*. Instituto de educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- CORDER, P. (1992). Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores. In J. Liceras, (org.), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor Dis, S.A.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1990). *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica* (7), pp. 203-216. Madrid: UCM.
- MORAIS, A. (2002). *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática.
- MOURA, I. (2012). *Ortografia e produção textual em diferentes níveis do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Didática. Aveiro: Universidade de

- Aveiro. URL: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/9879/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf> (Acesso em 12 de julho de 2017).
- NEVES, M. / MARTINS, M. (2000). *Descobrimo a linguagem escrita*. Escolar Editora: Lisboa.
- PEREIRA, L. A. / AZEVEDO, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Areal Editores.
- ROSA, C. / GOMES, C. / PEDROSO, F. (2012). Aquisição do sistema ortográfico: Desempenho na expressão escrita e classificação dos erros ortográficos. In *CEFAC*, 14(1), pp. 39-45. Brasil: UNESP.
- SALVADO, J. (1990). La corrección del error: fundamentos, criterios, técnicas. In P. B. ESTEVÉZ (coord.), *Didáctica de las segundas lenguas* (pp. 282-300), Madrid: Santillana.
- SHIEH, E. A. (2018). *Objetivo e metodologia do ensino do Português aos alunos Chineses*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- TORRE, M. (1985). *Uma análise de erros – contribuição para o ensino da língua inglesa*. Tese de Doutoramento. Universidade do Porto: Faculdade de Letras.
- WANG, W. (2018). *Ensino das Expressões Idiomáticas para os Aprendentes Chineses: Proposta dos Materiais Didáticos e das Atividades*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

TÍTULO: O erro na expressão escrita: análise de um *corpus* e do perfil dos estudantes de língua portuguesa

RESUMO: A comunicação é uma condição *sine qua non*, pensando no contexto do ensino superior, enquanto lugar de construção do Saber, por excelência, e enquanto campo agregador de diversidade linguística. Num contexto de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras, surge o presente trabalho que tem como objetivo estudar o erro na expressão escrita, através da análise de um *corpus*, constituído por trabalhos de estudantes chineses a frequentar a disciplina de Oficinas de Expressão Escrita em língua portuguesa. Pretende-se que os resultados contribuam para a reflexão sobre a questão do erro, na vertente da expressão escrita, de uma língua (estrangeira), nomeadamente como fator potenciador da aprendizagem e modelador do processo de ensino.

TITLE: The error in written expression: analysis of a *corpus* and the profile of portuguese language students

ABSTRACT: Communication is a *sine qua non* condition, thinking in the context of higher education, as a place of construction of knowledge, *par excellence*, and as an aggregating field of linguistic diversity. In a context of teaching and learning foreign languages, the present work aims to study the error in written expression, through the analysis of a *corpus*, consisting of works of Chinese students attending to Written Expression Workshops in Portuguese language. It is intended that the results contribute to the reflection of the error in the written expression of a (foreign) language, namely as a factor that enhances learning and modulates the teaching process.

