

**NEM ESCREVO O QUE OUÇO, NEM FALO COMO ESCREVO
- ESTUDO LONGITUDINAL SOBRE QUESTÕES DE CORRESPONDÊNCIA
GRAFIA-FONIA E COMPETÊNCIA ORTOGRÁFICA DOS APRENDENTES
CHINESES DE PLE**

*I NEITHER WRITE WHAT I HEAR, NOR SPEAK AS I WRITE
- LONGITUDINAL STUDY ON QUESTIONS OF GRAPHIC-PHONIA CORRESPONDENCE AND
ORTHOGRAPHIC COMPETENCE OF CHINESE LEARNERS OF PFL*

Ana Margarida Belém Nunes¹, Xiaoyu Su²

¹ Universidade de Macau (UCM), Macau, MO, China
<https://orcid.org/0000-0001-6003-872X>
ananunes@um.edu.mo

² Universidade de Macau (UCM), Macau, MO, China
<https://orcid.org/0000-0002-6052-2746>
yc27711@um.edu.mo

Recebido em 07 jul. 2022

Aceito em 01 dez. 2022

Resumo: Percebe-se que o sucesso da escrita pressupõe o domínio integral da competência ortográfica, na qual uma variedade das normas institucionalizadas, que decorre de um contexto de aprendizagem formal, deve ser suficientemente mobilizada. Neste caso, muitos professores de língua estrangeira, especialmente os professores chineses que normalmente recorrem ao método tradicional de gramática-tradução, privilegiam o desenvolvimento ortográfico como primeira tarefa. O português e o chinês são línguas tipologicamente diferentes, configurando-se, por isso, mais difícil, para os estudantes chineses, a aprendizagem da forma escrita correta de certas palavras, uma vez que não há uma correspondência exata/direta entre grafema e fonema no português europeu (BROWN, 2001; SEBASTIÃO, 2009; FERREIRA E OSÓRIO, 2011). A ambiguidade grafia-fonia e os problemas daí decorrentes em termos de correção ortográfica são o principal ponto de análise no trabalho aqui apresentado. Apresenta-se um estudo e análise longitudinal dos erros ortográficos de 17 aprendentes chineses de português língua estrangeira (PLE). Numa fase inicial deste estudo os informantes, todos estudantes da licenciatura em Estudos Portugueses da Universidade de Macau, encontravam-se no primeiro ano dos seus estudos e, na fase final de recolha, no segundo ano. Foram levados a cabo quatro momentos de avaliação, sendo que do primeiro ao último decorreram, aproximadamente, nove meses. Os resultados colocam em evidência que os erros fonéticos são mais recorrentes do que os grafemáticos e que, durante todo o período inicial de aprendizagem, a questão da ambiguidade grafemática e fonética influencia constantemente o desenvolvimento da competência escrita dos alunos chineses.

Palavras-chave: Competência Ortográfica. Ambiguidade Grafia-fonia. Português Europeu. Português Língua Estrangeira.

Abstract: The success of writing presumes the mastery of orthographic competence, in which a variety of institutionalized norms, which stem from a formal learning context, must be sufficiently mobilized. In this case, many teachers of foreign languages, especially Chinese teachers who mostly use the traditional method, give privilege to the orthographic development. Portuguese and Chinese are typologically different languages, which presents more difficulties for Chinese students learning the correct written form of certain words, especially because there is no exact/direct correspondence between grapheme and phoneme in the European Portuguese (BROWN, 2001; SEBASTIÃO, 2009; FERREIRA E OSÓRIO, 2011). The graphic-phonía ambiguity and the problems in terms of written correction are the main points of the present study. The work presents a longitudinal study of the orthographic errors of 17 Chinese learners of Portuguese as foreign language (PLE). In an initial phase of this study, all the informants were students of the BA in Portuguese Studies at University of Macau,

attending the very first year of the course and, in the final phase of data collection, were already on the second year. The work implemented four evaluation moments, and approximately 9 months elapsed from the first collection to the last. The results show that phonetic errors are more frequent than graphematic errors and that, throughout the initial period of learning, the problem of graphematic and phonetic ambiguity seem to constantly influence the development of Chinese students' writing accuracy and competence.

Keywords: Orthographic Competence. Graphic-phonics Ambiguity. European Portuguese. Portuguese as Foreign Language.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, embora a abordagem de ensino comunicativo se tenha vindo a desenvolver um pouco por todo o mundo, em termos didático-pedagógicos na China, percebem-se, ainda, alguns entraves a esta metodologia de ensino-aprendizagem. Diversas pesquisas (XIAO, 1998; HU, 2002; ANTUNES, 2020) têm vindo a demonstrar que o método tradicional de gramática-tradução, focado nas regras gramaticais e traduções literárias, continua a ser o método dominante no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira (PLE) na China Continental. Geralmente, nas universidades da China continental, os exercícios e atividades pedidos aos alunos são no âmbito da competência da escrita e não da oralidade. O docente utiliza, frequentemente, a língua materna para dar instruções e explicações, para que os aprendentes entendam melhor o que lhes é pedido e que, deste modo, se sintam mais preparados para o exame escrito no final de cada semestre, cuja nota influenciará significativamente a avaliação geral.

A competência ortográfica é uma das competências linguísticas básicas para alcançar o sucesso na escrita. No entanto, o domínio da competência ortográfica não é uma tarefa fácil. Bortoni-Ricardo (2006) descreve o ensino de ortografia como um trabalho que deve ser levado a cabo durante toda a trajetória escolar e, inclusive, ao longo da vida. Neste sentido, considera-se que os erros ortográficos, sendo considerados como o tipo de desvio mais observado no período inicial de aprendizagem, parecem permanecer quando os aprendentes atingem um nível de proficiência elevado. Como o português e o chinês são duas línguas tipologicamente diferentes e distantes, reveste-se de particular dificuldade, para os aprendentes chineses, organizar e escolher de forma correta as letras que compõem uma determinada palavra.

ORTOGRAFIA E COMPETÊNCIA ORTOGRÁFICA

Ao longo dos anos, o termo “ortografia” tem sido estudado sob diferentes perspectivas, especialmente, no que concerne à competência escrita, ao rigor e à normalização das regras ortográficas. Brown (2001) indica a ortografia como uma das características da língua escrita, afirmando que, desde os cumprimentos simples até às ideias mais complexas, tudo resulta da manipulação de algumas dezenas de letras e outros símbolos escritos. Segundo Silva (2005), a ortografia é uma técnica gráfica, vinculada por um “acordo” normativo, ou seja, é uma arte que consiste em desenhar, num espaço concreto, os grafemas definidos para o registo escrito de uma dada língua, seguindo-se um conjunto de regras combinatórias e de usos, ambos codificados. Sebastião (2009) define a ortografia como uma área de valor convencional, com maior relevância para a eficácia da comunicação escrita.

No ensino-aprendizagem de língua materna (LM) ou de língua estrangeira (LE)/língua segunda (L2), a normalização ortográfica, contrariamente às competências orais, que podem ser implicitamente promovidas, é exclusivamente desenvolvida no ensino formal. Reconhece-se que a escola é o principal meio para a alfabetização de uma sociedade, ou seja, o domínio ortográfico deve ser um dos princípios de uma “sociedade letrada”, em que “disponha de um código escrito, em função da linguagem escrita não ser uma simples habilidade individual, mas também estar submetida às condições sociais e educacionais”. (BORTOLUZZI E CRISTOFOLINI, 2013, p. 108).

Segundo Sebastião (2009), o processo de aprendizagem da escrita é considerado, normalmente, um processo progressivo e de aperfeiçoamento não-automático. Neste contexto, com o objetivo de desenvolver a escrita, o mais cedo possível, os professores privilegiam o ensino e desenvolvimento da competência ortográfica como primeira tarefa de ensino-aprendizagem. Por exemplo, segundo Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), exige-se que as crianças do 1º ciclo escrevam com correção ortográfica palavras do vocabulário fundamental, e que usem os principais sinais de pontuação e letras maiúsculas, critérios estes que são parte da avaliação padrão das técnicas básicas da escrita. No que respeita à aprendizagem de PLE, no Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) (CONSELHO DA EUROPA, 2001), o

domínio ortográfico é exigido, progressivamente, do nível A1 ao C2, e a partir do nível B, já se começa a formalizar a capacidade da produção escrita de modo corrente e inteligível, cuja ortografia, pontuação e disposição do texto devem ser suficientemente precisas para serem seguidas a maior parte do tempo.

AMBIGUIDADE GRAFEMÁTICA E FONÉTICA NOS ERROS ORTOGRÁFICOS

Geralmente, as dificuldades ortográficas podem advir de vários fatores: insuficiente aptidão por parte dos aprendentes, métodos pedagógicos pouco eficientes, falta de estratégias cognitivas, influência do ambiente de aprendizagem, e diferenças consideráveis entre a língua materna e a língua-alvo.

Nos estudos de PLE, várias pesquisas (BROWN, 2001; SEBASTIÃO, 2009; FERREIRA E OSÓRIO, 2011) indicam que os erros ortográficos dos aprendentes de PLE são causados, principalmente, pela complexidade da produção escrita do português europeu, uma vez que existe uma ambiguidade grafemática e fonética. A ambiguidade grafemática aparece quando vários grafemas são empregues para representar um mesmo fonema. Por exemplo, os alunos têm, normalmente, dificuldades em distinguir as palavras “sessão”, “cessão” e “secção”, uma vez que a consoante fricativa alveolar surda [s] pode ser representada por <s>, <ss>, <c> e <ç>. A ambiguidade fonética torna-se evidente quando os diferentes fonemas correspondem a um único grafema. Por exemplo, nas palavras “rede” e “parede”, o mesmo grafema <e> é correspondente a dois fonemas vocálicos [e] e [ə], cuja altura e posição são distintas.

Quando falamos nas línguas portuguesa e chinesa estamos, inevitavelmente, a falar de duas línguas tipologicamente distintas e distantes. O sistema de escrita de todas as línguas europeias é baseado no sistema alfabético (CONSELHO DE EUROPA, 2001), e o chinês num outro sistema que segue o princípio ideográfico. Ao contrário do sistema português cuja ortografia é alfabética, a escrita ideográfica do chinês indica os caracteres chineses que são foneticamente monossilábicos (MAI, 2012) e, graficamente compostos por radicais e traços (GUANG, 2018). Geralmente, a combinação de radical e traço (um ou vários) pode formar um carácter, e alguns radicais podem representar individualmente um carácter. Por exemplo, o radical “木”

pode formar individualmente um caracter chinês, com o significado de madeira, enquanto o mesmo pode juntar vários traços e formar inúmeros caracteres chineses com os significados diferentes, como “棋” (xadrez), “桃” (pêssego), ou “树” (árvore).

É importante notar que a relação entre grafema e fonema em chinês (mandarim) também não apresenta uma correspondência rigorosa. Entende-se necessária aqui alguma clarificação no que concerne à representação fonética e alfabética (romanização) – o *Hànyǔ Pīnyīn* (geralmente conhecido apenas como Pinyin) dos ideogramas chineses para melhor entender como funciona o sistema tonal da língua chinesa, para que se possa escrever com precisão e correção cada um dos sons. O sistema foi aprovado pelo governo chinês em 1958, com o objetivo de registrar graficamente os sons da fala do mandarim, utilizando letras latinas e quatro sinais para identificação dos tons (MAI, 2012). Por exemplo, o único som “ī” pode indicar vários grafemas ideográficos “一” (um), “衣” (roupa) ou “医” (médico); e o único caracter “觉” pode representar, ao mesmo tempo, dois sons diferentes com os significados completamente distintos, que são “jué” (sentir) e “jiào” (dormir).

Brown (2001) enfatiza que, para os alunos alfabetizados, se o sistema da sua LM não for alfabético, há uma necessidade de aprendizagem e adaptação a novos símbolos e novas formas de escrita. O autor acrescenta, ainda, que se a LM tiver um sistema fonema-grafema diferente, deve haver um maior cuidado e atenção por parte do ensinante e do aprendente.

PERFIL DOS INFORMANTES

Para a constituição de *corpus*, foi importante controlar várias condições linguísticas e extralinguísticas, ou seja, todos os informantes deveriam dominar a mesma LM, partilhar o mesmo contexto de aprendizagem e estar, também, num nível semelhante de proficiência linguística de LE.

A presente pesquisa contou com a participação, consentida e informada, de 17 estudantes do Departamento de Português da Universidade de Macau (UM), todos eles falantes de mandarim língua materna e oriundos da China continental. À altura da primeira recolha, frequentavam o segundo semestre, do ano letivo 2020-2021, do

primeiro ano da licenciatura em Estudos Portugueses. Entre os 17 informantes, apenas 5 são do sexo masculino. Os informantes foram identificados, apenas, pelos números do 1 a 17, e para efeitos de confidencialidade, os nomes e as informações pessoais foram sempre omitidas.

Embora com o início de um novo ano letivo e a passagem para o segundo ano da licenciatura, tenha havido uma redistribuição dos alunos por turmas, de acordo com a estrutura do programa, a planificação das aulas, para este nível de ensino, é uniformizada e, por isso, transversal a todas as turmas.

Quadro 1 - Cursos oferecidos

No.	Designação dos Cursos	Número de horas - Docente
1	Compreensão oral e habilidades de produção oral I/II	6 horas por uma semana - Professor de língua materna portuguesa
2	Língua e cultura portuguesas I/II	3 horas por uma semana - Professor de língua materna portuguesa
3	Compreensão escrita e habilidades de produção escrita I/II	6 horas por uma semana - Professor bilingue chinês

Fonte: Elaboração dos autores (2022).

Entre os principais cursos apresentados na Tab. 1, o curso de compreensão escrita e habilidades de produção escrita, que se dedica ao desenvolvimento das competências ortográficas, foi o foco da nossa atenção já que pretendíamos recolher produções escritas. Na sequência da entrevista com os professores chineses, compreende-se que a memória fonética e grafemática, o domínio das regras gramaticais, bem como os exercícios escritos são os conteúdos principais. Durante as aulas, a explicação detalhada das regras gramaticais é lecionada completamente em chinês, e o português emprega em alguns exercícios de perguntas e respostas, de formação de frases, ou de produção escrita. Considerando o aumento progressivo da competência linguística dos alunos, o uso da língua chinesa vai sendo, gradualmente, reduzido, uma vez que a partir do 3º ano de estudo todas as disciplinas são apenas

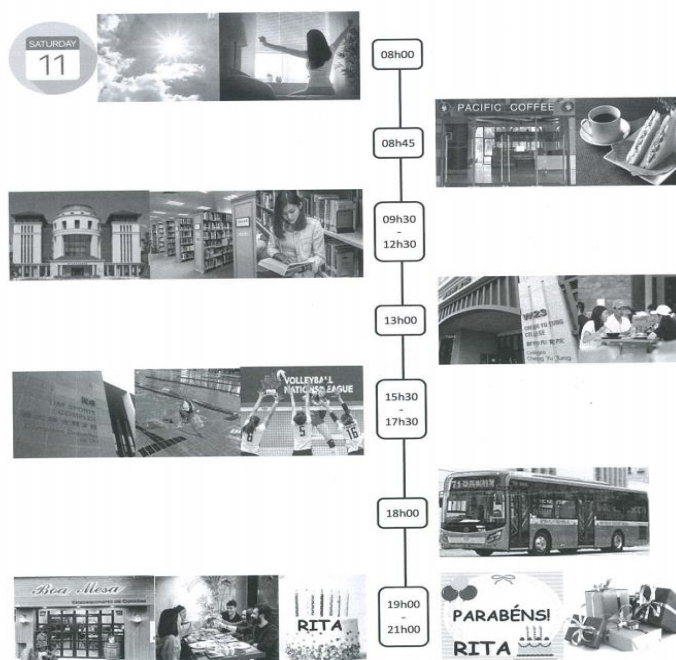
lecionadas na língua-alvo.

RECOLHA DE DADOS ESCRITOS

Foram levadas a cabo recolhas de 4 produções escritas, por cada informante, em 4 períodos distintos. A duração geral das recolhas ultrapassou os 8 meses. As produções recolhidas faziam parte dos exames de avaliação e foram sempre realizadas em contexto de sala de aula, com tempo devidamente limitado e sob supervisão dos professores.

A primeira recolha das composições escritas foi realizada no dia 15 de abril de 2021. Nestes trabalhos, eram pedidos aos alunos que escrevessem um texto sobre o que a Rita fez ontem, com base nas imagens apresentadas na Fig. 1, com um mínimo de 100 palavras.

Fig. 1 - Primeira Recolha: O que a Rita Fez Ontem



Fonte: Elaboração dos autores (2022)

O segundo momento de recolha dos dados realizou-se a 21 de maio de 2021. Aquando do exame final do ano letivo de 2020/2021, em que era pedido aos aprendentes que fizessem uma descrição de alguns momentos da infância, com um

mínimo de 150 palavras, obedecendo às diretrizes apresentadas na Fig. 2:

Fig. 2 - Segunda Recolha: Momentos Interessantes da sua Infância

- O que aconteceu? Quando? Onde?
- Como se sentia naquela altura?
- Descreva a situação.

ATENÇÃO!

Use pelo menos quatro das seguintes locuções no seu texto:

em vez de	apesar de	através de	cada vez mais	não ... senão ...
-----------	-----------	------------	---------------	-------------------

Fonte: Elaboração dos autores (2022)

A terceira recolha concretizou-se 5 meses depois, no dia 27 de outubro de 2021. Para a atividade de produção escrita, era pedido aos discentes que contassem uma história, imaginando que o Capuchinho Vermelho passara uns dias no século XXI e voltara, depois, novamente para o seu mundo. Este texto deveria ter de 150 a 200 palavras.

A última recolha realizou-se a 15 de dezembro de 2021 no exame final do primeiro semestre do ano letivo 2021/2022. Neste trabalho, os alunos deveriam apresentar de forma detalhada, num texto com 180 a 250 palavras, um plano completo de viagem, seguindo as indicações apresentadas na Fig. 3.

Fig. 3 - Quarta recolha: Apresentação de um Plano de Viagem

Lisboa (LIS) – China: Partida: Sáb. 15 Jan. 2022 – Regresso: Sex. 21 Jan. 2022					
Data	Partida	Chegada	Voo	Duração	Classe
Sáb. 15 Jan. 2022	11h50 Lisboa	07h55 + 1 Xi'an	JD430	12h05	Económica
<u>Dom. 16 Jan. 2022</u>	12h30 Xi'an	14h45 Xangai	CA8326	2h15	Económica
Sex. 21 Jan. 2022	01h00 Xi'an	06h40 Lisboa	JD 429	13h40	Económica

Fonte: elaboração dos autores (2022)

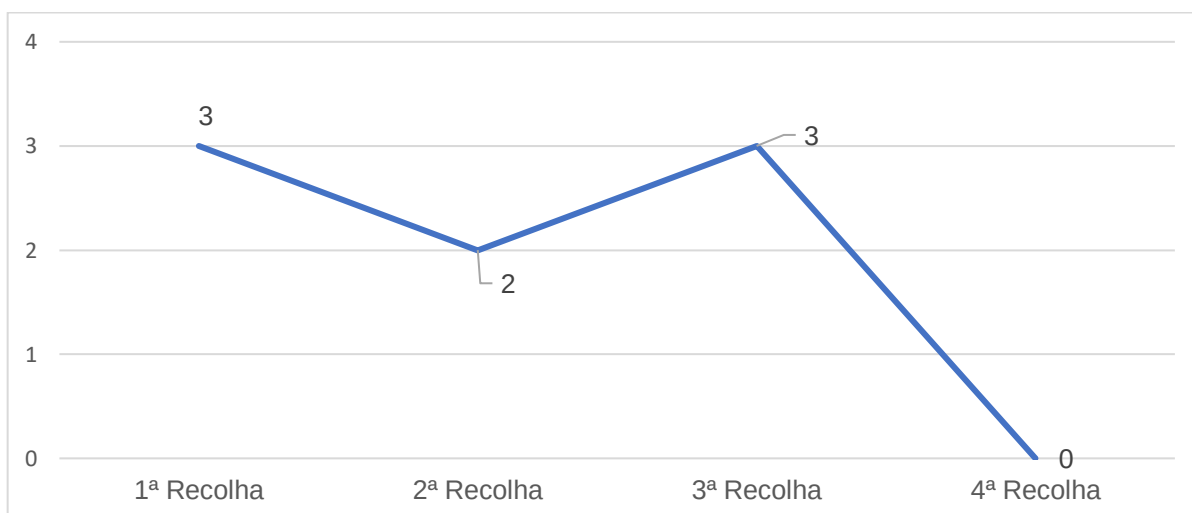
ANÁLISE DOS DADOS

ERROS ORTOGRÁFICOS CAUSADOS POR AMBIGUIDADE GRAFEMÁTICA

No estudo de Rio-Torto (2000), os erros ortográficos são divididos em três categorias principais, erros grafemáticos, erros fonéticos e erros morfológicos. A autora descreve os erros grafemáticos como os que afetam a representação grafemática da palavra, mas não a sua realização auditiva.

Em todos os erros registrados, apenas oito erros são causados meramente por ambiguidade grafemática no português europeu. Por exemplo, a palavra “*descançou”, no lugar de “descansou”, mostra ambiguidade grafemática da consoante fricativa alveolar surda [s], que pode ser representada pelos grafemas <s> e <ç>; já a troca de “quase” por “*quaze”, também observada nesta recolha, ilustra a dificuldade associada à consoante fricativa alveolar vozeada [z], que é representada pelo grafema <z> ou pelo grafema <s>, consoante os contextos de ocorrência. No Grá. 1, pode observar-se a evolução ao longo dos nove meses, dos erros ortográficos resultantes de ambiguidade grafemática.

Gráfico 1 - Erros Ortográficos Causados por Ambiguidade Grafemática



Fonte: elaboração dos autores (2022)

De acordo com o Grá. 1, foram registados três erros ortográficos causados por

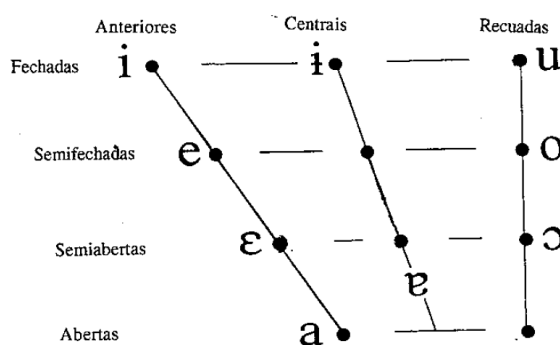
ambiguidade grafemática na primeira recolha, dois na segunda, três na terceira e zero na última. Com estes dados, é fácil perceber que o número total de erros ortográficos, causados pela ambiguidade grafemática, apresenta uma pequena flutuação nas primeiras três recolhas, não sendo já visível na última recolha de dados. Estes dados não são obviamente muito representativos, mas foram os recolhidos nas 17 amostras em quatro momentos de recolha distintos.

ERROS ORTOGRÁFICOS CAUSADOS POR AMBIGUIDADE FONÉTICA

De acordo com Rio-Torto (2000), os erros fónicos têm origem perceptiva. Assim, o mais provável é que os erros fonéticos estejam relacionados com a “deficiente produção ou reprodução do fonetismo da palavra e/ou numa percepção deficitária deste” (RIO-TORTO, 2000, p. 607). De acordo com os erros registados, separam-se os erros ortográficos causados por ambiguidade fonética em duas subcategorias principais: vogais, e pares mínimos (do português europeu).

A ambiguidade fonética das vogais deve-se aos dois sistemas vocálicos diferentes, o do português e o do chinês (mandarim). De acordo com os gráficos elaborados por Veloso (1999), Lee e Zee, (2003) (Cf. Fig. 4 e 5), podemos facilmente comparar os dois sistemas vocálicos. Constatase que muitas vogais semifechadas e semiabertas no português não existem no mandarim, nomeadamente [e], [ɛ], [ɐ], [o] e [ɔ].

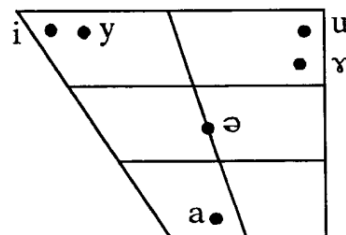
Fig. 4 - Sistema Vocálico do Português



Fonte: Veloso (1999)

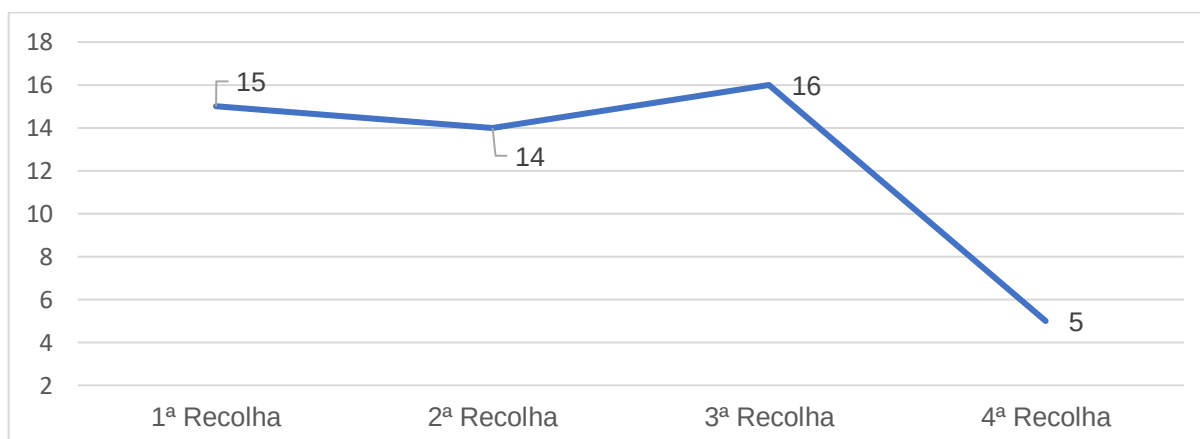
Fig. 5 - Sistema Vocálico do Mandarin Padrão**Vowels**

i	iŋ	‘clothes’	inŋ	‘sound’
y	yŋ	‘fish’	ynŋ	‘dizzy’
a	faŋ	‘to send’	anŋ	‘safe’
ə	əŋ	‘son’	ənŋ	‘favour’
u	uŋ	‘house’	xuŋ	‘bombing’
ɤ	ɤŋ	‘goose’		



Fonte: Lee e Zee (2003)

De acordo com os nossos dados estatísticos, foram registados cinquenta erros ortográficos causados por ambiguidade fonética das vogais do português europeu. Por exemplo, o erro “*lavantei-me”, em vez de “levantei-me”; “*diciiram” por “decidiram”; “*exemplo” no lugar de “exemplo”, escrito por mais do que um informante na terceira recolha, e “*profirir” em vez de “proferir”. Parece haver uma tendência para a substituição de [e] por [ɐ], também em contextos de nasalização, e de [e] por [i] quando existe, na mesma palavra, uma outra vogal anterior fechada. No Grá. 2, pode observar-se a evolução dos erros fonéticos causados por ambiguidade fonética da vogal.

Gráfico 2 - Erros Fonéticos Causados por Ambiguidade Fonética da Vogal

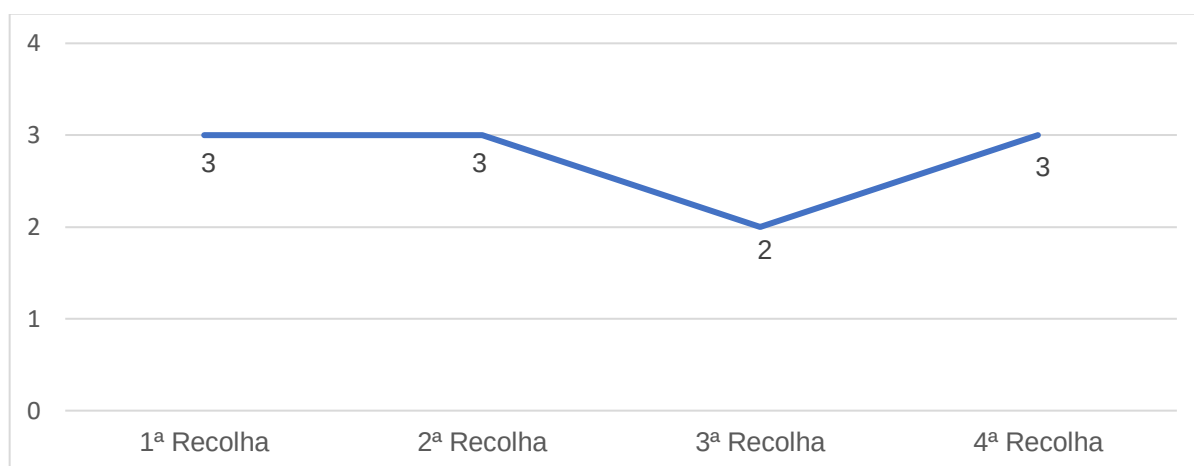
Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

De acordo com a observação do Grá. 2, foram registados quinze erros ortográficos causados por ambiguidade fonética da vogal na primeira recolha, catorze na segunda, dezasseis na terceira e, apenas cinco, na última. Observa-se que, após

uma flutuação ligeira nas primeiras três observações, o número de erros apresenta uma queda substancial.

Além da questão da ambiguidade fonética da vogal, foram registados, também, onze erros causados por ambiguidade fonética dos pares mínimos no português europeu. Por exemplo, a troca em “nadou” por “*natou”, “secundária” por “*segundária”, e “sábado” por “*sábato”¹. Parece evidenciar uma grande dificuldade na distinção dos pares mínimos cujo único contraste tem a ver com a vibração das pregas vocais, sendo [d] e [g] consoantes sonoras (vozeadas) e, por contraste, [t] e [k] consoantes oclusivas surdas (não vozeadas). Refere-se à evolução dos erros ortográficos causados por ambiguidade fonética dos pares mínimos no Grá. 3.

Gráfico 3 - Erros Ortográficos Causados por Ambiguidade Fonética dos Pares Mínimos



Fonte: elaboração dos autores (2022)

Segundo o gráfico acima apresentado, foram registados três erros ortográficos causados por ambiguidade fonética dos pares mínimos na primeira e segunda recolha, dois na terceira e três na última. Embora não seja uma tipologia de erro com muitos registos, observa-se que a questão da ambiguidade fonética dos pares mínimos tem uma influência contínua.

ERROS ORTOGRÁFICOS CAUSADOS SIMULTANEAMENTE POR AMBIGUIDADE

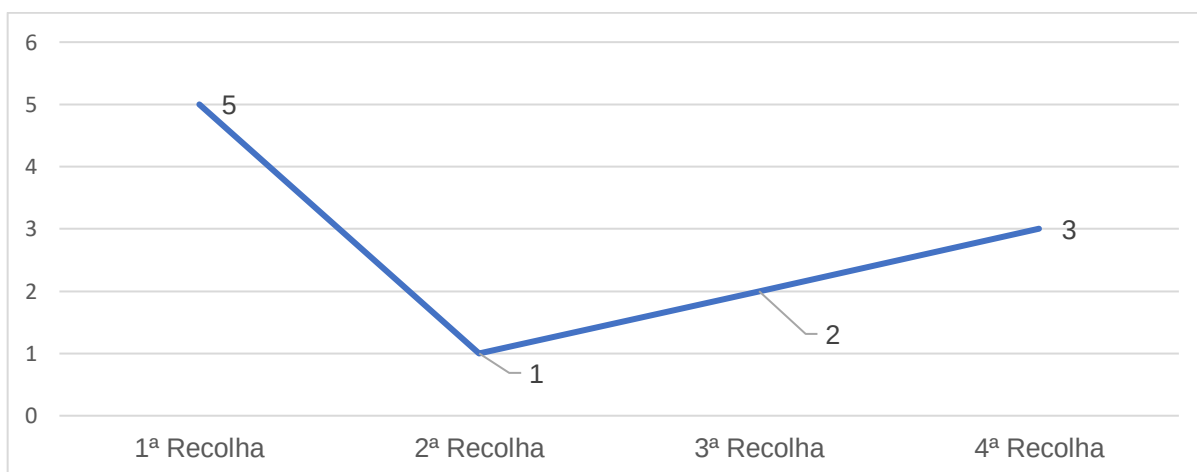
¹ Estas dificuldades em termos de distinção, fundamentalmente, de pares mínimos do português europeu por falantes chineses já se encontram documentadas em outros estudos, veja-se, por exemplo, Nunes e Côrte, (2021).

GRAFEMÁTICA E FONÉTICA

Esta tipologia dos erros ortográficos possui uma característica específica, mesmo que não seja muito recorrente.

Foram registados, em todas as composições recolhidas nos quatro períodos distintos, onze erros ortográficos causados simultaneamente por ambiguidade grafemática e fonética. Por exemplo, o erro “*almocou” no lugar de “almoçou”, evidencia a dificuldade na distinção de representação grafemática <c> e <ç>, e também a dificuldade de perceber que os fonemas [s] e [k] são grafados, respetivamente, como <ç> na palavra “almoçou” e <c> em “*almocou”, sendo pronunciados de forma distinta. Semelhantes são os seguintes casos: “*praticei”², “*descancou”, escrito por mais do que um informante na primeira recolha, bem como “*viagará”, no lugar de “viajará”. De seguida, apresenta-se a evolução dos erros ortográficos causados simultaneamente por ambiguidade grafemática e fonética, no Grá. 4.

Gráfico 4 - Erros Ortográficos Causados Simultaneamente por Ambiguidade Grafemática e Fonética



Fonte: elaboração dos autores (2022)

Como se pode observar no Grá. 4, foram registados cinco erros grafemáticos

² Entendemos que, em alguns destes desvios, pode concomitantemente existir pouca prática ou um conhecimento ainda em processo de compreensão e assimilação relacionado com as regras que orientam a pronúncia das consoantes <c> e <g> junto de certas vogais. Por exemplo, cato [katu] e cito [situ].

causados simultaneamente por ambiguidade grafemática e fonética na primeira recolha, um na segunda, dois na terceira e três na última. Embora sejam mais observados do que os causados apenas pela ambiguidade grafemática, considera uma tipologia de erros menos recorrente.

CONCLUSÃO

Através deste estudo longitudinal, é possível fornecer uma melhor descrição sobre a questão de ambiguidade grafemática e fonética nos erros ortográficos escritos dos aprendentes chineses de PLE. Geralmente, os erros ortográficos causados por ambiguidade fonética são muito mais estudados do que os causados por ambiguidade grafemática. Longitudinalmente, o número total de erros ortográficos causados por ambiguidade grafemática e ambiguidade fonética da vogal evidenciam um decréscimo; a questão da ambiguidade fonética dos pares mínimos mostra uma influência contínua; enquanto os que são causados, simultaneamente, por ambiguidade grafemática e fonética apresentam uma tendência crescente. Resume-se que a questão da ambiguidade grafemática e fonética no português europeu tem influenciado, de modo contínuo e constante, o desenvolvimento escrito dos alunos chineses, ao longo do período inicial da sua aprendizagem de PLE.

Os resultados deste trabalho, oferecem, não só aos professores, mas também aos próprios alunos, uma referência confiável, com o objetivo de explicitar a evolução dos erros ortográficos causados pela questão da ambiguidade grafemática e fonética no português europeu. Considerando que a maioria dos aprendentes chineses, no processo de aprendizagem de PLE, não se encontra num ambiente de imersão linguística, a instrução explícita, por parte dos professores, desempenha um papel decisivo e fundamental na formação progressiva das competências ortográficas, uma vez que uma deficiente percepção grafemática e fonética resulta em óbvios problemas e dificuldades ortográficas. Estes erros e dificuldades na produção escrita, principalmente no que diz respeito à aprendizagem de LE, acarretam consigo as mesmas dificuldades e problemas para a área da compreensão e produção oral, já que as duas competências (escrita e oral) estão ligadas e se interinfluenciam constantemente (NUNES, 2015).

As observações ora apresentadas, podem servir de motivação para que os

professores bilingues percebam a maior necessidade de aprofundamento e estudo dos erros ortográficos cometidos pelos seus aprendentes. Esta característica de não correspondência grafia-fonia do português europeu existe e não existe uma “receita” ou método para prática pedagógica perfeita que elimine, na totalidade, as dificuldades apresentadas pelos estudantes. Os professores chineses têm que ter uma consciência clara de que os erros ortográficos não são, meramente, resultado de uma falha na memorização ou uma distração. Neste sentido, vale a pena insistir na utilização de material didático focado no ensino-aprendizagem da correspondência grafia-fonia e, sempre que possível, ter docentes que tenham o português como língua materna que poderão explicar este tipo de conteúdo de forma mais aprofundada.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, F, M, P. **O aprendente chinês de português língua estrangeira: percursos pedagógicos, contextos educativos, percepções sobre o ensino e a aprendizagem.** 2020. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade de Macau, Macau, 2020.
- BORTOLUZZI, B, M.; CRISTOFOLINI, C. Oralidade e a aquisição da linguagem escrita dos alunos em uma escola pública. **Revista Acadêmica de Letras-português**, [s. l.], n. 01, 2013/2, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. *In*: GORSKI, E, M.; COELHO, I. L. (org.). **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua.** Florianópolis: EDUFSC, 2006.
- BROWN, H, D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy.** White Plains: Longman, 2001.
- CONSELHO DA EUROPA. **Quadro de referência para as línguas-aprendizagem, ensino, avaliação.** Tradução: Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto: Edições ASA, 2001.
- FERREIRA, G; OSÓRIO, P. Da competência ortográfica à tipologia de erros. **UBI Letras**, Covilhã, Universidade da Beira Interior (Departamento de Letras), v. 02, p. 104-130, 2011.
- GUANG, P. **Configurações prosódicas em português: um estudo com falantes portugueses e chineses.** 2018. Dissertação (Mestrado em Português Língua Estrangeira/Língua Segunda) – Departamento de Línguas e Culturas, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2018.

HU, G. Potential cultural resistance to pedagogical imports: the case of communicative language teaching in China. **Language Culture and Curriculum**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 93-105, 2002.

LEE, W; ZEE, E. Standard Chinese (Beijing). **Journal of the International Phonetic Association**, [s. l.], v. 33, n. 01, p. 109-112, 2003.

MAI, R. **Ensino de Chinês a Falantes de Português: o caso da Universidade de Aveiro**. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Línguas e Culturas, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2012.

NUNES, A, M, B. Acquisition of L2 Portuguese stops by Chinese-speaking learners: Considerations. *In*: NEBOT, A. C. (coord.). **Perspectivas actuales en el análisis fónico del habla**, [s. l.], p. 249-258, 2015.

NUNES, A. M. B; CÔRTE, B. C. da. The Impact of Phonetic Training in the Perception and Production of European Portuguese Stops by Mandarin Speakers. **E-Revista De Estudos Interculturais**, [s. l.], v. 2, n. 9, 2021.
<https://doi.org/10.34630/erei.v2i9.4194>.

RIO-TORTO, G, M. Para uma pedagogia do erro. *In*: V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura. **Actas [...]**. Coimbra: Almedina/Instituto de Língua e Cultura Portuguesas: Faculdade de Letras: Universidade de Coimbra, v. 1, 2000, p. 595-618.

SEBASTIÃO, I, S. A competência da escrita e o erro ortográfico. *In*: X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. **Actas [...]** Braga: Universidade do Minho, 2009, p. 2585-2597.

SIM-SIM, I; DUARTE, I; FERRAZ, M, J. **A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho**. Lisboa: DEB, 1997.

SILVA, I, M, L. **Contributos para o ensino da escrita: a materialidade da escrita em textos de alunos do 3º ciclo do ensino básico**. Porto: Asa, 1. ed., 2005.

VELOSO, J. **Na ponta da língua: Exercícios de Fonética do português**. Porto: Granito, Editores e Livreiros, 1999.

XIAO, A. An academic or a more practical approach. **Forum**, [s. l.], v. 36, n. 2, 1998.

Sobre os autores

Ana Margarida Belém Nunes

Professora Associada em Linguística, do Departamento de Português, Faculdade de Letras da Universidade de Macau, China. Doutorada em Linguística-tecnologias da saúde pela Universidade de Aveiro e Escola Superior de Saúde de Aveiro, Portugal. Mestre em linguística pela mesma Universidade. Tem uma pós-graduação em Ensino de Português Língua Estrangeira, pela Universidade

Nova de Lisboa e é Licenciada em Estudos Portugueses pela Universidade do Minho, Braga. As principais áreas de interesse e investigação prendem-se com a linguística aplicada, bi/multilinguismo; Fonética; Ciências da linguagem e da fala (Voz e emoção). No momento é membro de um grupo de investigação do Centro de estudos da linguagem e cognição, da Universidade de Macau, com um projecto de mapeamento do cérebro de falantes de Chinês/Português e Inglês em diferentes tarefas (leitura, tradução, fala).

Xiaoyu Su

Doutorando em Linguística Aplicada (português) no Departamento de Português, Faculdade de Letras da Universidade de Macau (UM). Mestre em Linguística Aplicada (português) pela mesma universidade em 2020. Licenciado em Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade de Estudos Internacionais de Pequim (BISU, 2015). Tem cinco anos de experiência como tradutor chinês-português nos países africanos e participou no ensino voluntário no Instituto de Confúcio da Universidade Agostinho Neto (UAN) e no Centro de Formação Profissional BN (Angola). Desenvolve pesquisas em termos da aprendizagem de língua estrangeira, estratégias de ensino e bilinguismo.