



**Universidade de Aveiro**  
Departamento de Educação  
**2014**

**Marcelino António**  
**Araújo Leal**

**O uso das preposições por estudantes**  
**portugueses de ELE do 9.º ano**



**Universidade de Aveiro**  
Departamento de Educação  
**2014**

**Marcelino António**  
**Araújo Leal**

**O uso das preposições por estudantes  
portugueses de ELE do 9.º ano**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Alemão/Espanhol/Francês) nos Ensinos Básico e Secundário – área de Especialização em Português e Espanhol, realizado sob a orientação do Professor Doutor Carlos de Miguel Mora, Professor Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas, e da Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã, Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação, ambos da Universidade de Aveiro.

**Dedicatória**

Aos meus filhos, Fábio e Sophia. Que Deus os proteja e os faça sorrir sempre!

## **O júri**

Presidente

**Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã**

Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação da  
Universidade de Aveiro

**Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo**

Professor Associado da Faculdade de Letras da Universidade de Porto

**Professor Doutor Carlos de Miguel Mora**

Professor Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da  
Universidade de Aveiro

**Agradecimentos**

Aos Professores Doutores Carlos de Miguel Mora, Maria Helena Ançã e Filomena Martins pela disponibilidade, compreensão e amizade que me dispensaram, pela confiança no meu trabalho e pelos conselhos e ensinamentos transmitidos.

À minha esposa e aos meus filhos, Fábio e Sophia, pelo incentivo que me foram dando e por respeitarem os meus momentos de silêncio, solidão e mau humor, roubando-lhes a companhia que mereciam.

**Palavras-chave**

Análise contrastiva; análise de erros; interlíngua; preposições; implicações didáticas

**Resumo**

Apresentamos os resultados de uma investigação que se realizou numa escola do interior de Portugal. Concretizou-se com alunos portugueses do 9.º ano, investigando-se em específico a interferência da língua portuguesa no uso das preposições espanholas, classe gramatical à qual as editoras, os docentes e os alunos não costumam dar muita atenção. Além disto, mostra-se a importância de se levar a cabo uma investigação baseada na conjugação da análise contrastiva, análise de erros e interlíngua (conhecendo as estratégias de comunicação às quais os alunos recorrem para colmatar a falta de conhecimentos na língua meta). Estas investigações ajudarão o docente e as editoras na seleção da metodologia e na construção dos materiais adequados, garantindo uma atuação didática proveitosa e direcionada para as necessidades e para os problemas específicos dos estudantes.

Expomos as dificuldades dos alunos portugueses no uso das preposições espanholas e as suas causas. Os discentes objeto de estudo deixam claro que as transferências negativas das normas do português são mais do que aquelas que inicialmente possamos pensar. Para esta situação contribuem três fatores: (1) é habitual verem nas semelhanças entre ambos os sistemas uma vantagem para obter sucesso na disciplina de Espanhol sem esforço e o suficiente para comunicar com êxito com os hispanofalantes nativos; (2) a principal estratégia de comunicação consiste na tradução literal do português (incluindo o uso de vocabulário sem tradução); (3) os contextos que exigem uma preposição diferente em ambas as línguas são mais do que aqueles que, muitas vezes, imaginamos.

Enunciamos os resultados destes fatores: (1) com uma adequada e persistente intervenção didática, os alunos crescem ao nível da gramática e da desenvoltura comunicativa, mas o discurso só muito lentamente deixa de refletir o vocabulário e as estruturas do português, permanecendo elevada a percentagem de erros por sua influência; (2) há uma forte possibilidade de os erros interlinguísticos e por seleção errada da preposição se fossilizarem prematuramente; (3) os problemas na comunicação com os hispanofalantes são muitos, sendo um exemplo de que não basta saber português ou usar um sistema aproximativo para se conseguir estabelecer comunicação.

**Keywords**

Contrastive analysis; error analysis; interlanguage; prepositions; didactic implications

**Abstract**

The aim of this work is to present the results of an investigation that was accomplished in a school in the interior of Portugal. It was carried out with 9<sup>th</sup> grade Portuguese students, investigating in particular the interference of the Portuguese language in the use of Spanish prepositions, grammatical class to which publishers, teachers and students do not usually give much attention. Furthermore, it is shown the importance of pursuing a research based on the combination of contrastive analysis, error analysis and interlanguage (knowing the strategies of communication to which students turn to in order to make up for their lack of knowledge in the target language). These investigations will help teachers and publishers in the selection of the methodology and in the construction of suitable materials, ensuring a fruitful didactic performance and targeted to the needs and specific problems of students.

The difficulties of Portuguese students in the use of Spanish prepositions and their causes are revealed in this study. The targeted students make it clear that the negative transfers of the Portuguese rules are more than those that beforehand we could think. Three factors concur for this situation: (1) it is customary to see in the similarities between both systems an advantage to obtain success in the subject of Spanish effortlessly and the sufficient to successfully communicate with the native hispano speakers; (2) the main communication strategy consists on the literal translation of the Portuguese (including the use of vocabulary without translation); (3) the contexts that require a different preposition in both languages are more than those we imagine.

The results of these factors are the following: (1) with an adequate and persistent didactic intervention, students grow to the level of grammar and communicative resourcefulness, but the speech only gradually ceases to reflect the vocabulary and structures of the Portuguese language, remaining high the percentage of errors caused by its influence; (2) there is a strong possibility that interlinguistic errors and the wrong selection of the preposition fossilize prematurely; (3) the problems in communicating with hispano speakers are many, being an example that it isn't enough to know Portuguese or use an approximate system to be able to establish communication.

**Palabras clave**

Análisis contrastivo; análisis de errores; interlengua; preposiciones; implicaciones didácticas

**Resumen**

Presentamos los resultados de una investigación que se llevó a cabo en una escuela del interior de Portugal. Se realizó con alumnos del 9.º curso, investigándose específicamente la interferencia de la lengua portuguesa en el uso de las preposiciones españolas, clase gramatical a la que no suelen dar mucha importancia las editoriales, los docentes y los alumnos. Además, se enseña la importancia de realizar una investigación basada en la conjugación del análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua (con un conocimiento de las estrategias de comunicación que emplea el alumnado para poder superar la falta de conocimientos en la lengua meta). Estas investigaciones ayudarán al docente y a las editoriales en la elección metodológica y en la construcción de los materiales adecuados, garantizando una actuación didáctica provechosa y destinada a las necesidades y a los problemas específicos de los estudiantes.

Exponemos las dificultades de los alumnos portugueses en el uso de las preposiciones españolas y sus causas. La población objeto de estudio muestra que las transferencias negativas de las normas del portugués son superiores a lo que inicialmente se puede pensar. Tres factores favorecen esta situación: (1) se ven las similitudes entre los dos sistemas como una ventaja para superar la asignatura de Español sin esfuerzo y como algo suficiente para comunicar con éxito con los hispanohablantes nativos; (2) la principal estrategia de comunicación tiene que ver con la traducción literal del portugués (incluyendo el uso de vocabulario sin traducción); (3) los contextos que exigen una preposición diferente en ambas lenguas son más de los que muchas veces nos imaginamos.

Planteamos los resultados de estos factores: (1) con una adecuada y persistente intervención didáctica, los alumnos evolucionan y ganan soltura en términos gramaticales y comunicativos, pero el discurso no deja de reflejar el vocabulario y las estructuras del portugués sino de forma muy lenta, lo que hace que el porcentaje de errores por su influencia permanezca elevado; (2) hay una clara posibilidad de que los errores interlingüísticos y por elección errónea de la preposición se fosilicen en una fase muy temprana; (4) los problemas en la comunicación con los hispanohablantes son muy elevados, lo que parece indicar que no basta saber portugués o usar un sistema aproximativo para comunicarse.

## Índice

O júri .....	IV
Agradecimentos .....	V
Resumo .....	VI
Abstract .....	VII
Resumen .....	VIII
Siglas .....	5
Introdução .....	6
Interesse da investigação .....	8
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>10</b>
<b>1. A aprendizagem de uma língua estrangeira: pontos de contacto e divergências com a aquisição da língua materna .....</b>	<b>10</b>
<b>2. Consciência metalinguística .....</b>	<b>12</b>
<b>3. Modelos de investigação na aprendizagem da língua estrangeira .....</b>	<b>15</b>
3.1. Análise contrastiva.....	15
3.2. Análise de erros.....	17
3.2.1. Origem dos erros .....	18
3.2.2. Critérios na análise de erros .....	19
3.3. Interlíngua.....	21
3.3.1. O conceito de erro e seu tratamento didático .....	22
<b>4. Características dos estudantes portugueses de espanhol. Metodologias de trabalho.....</b>	<b>24</b>
<b>5. Principais resultados de alguns estudos sobre o uso das preposições por estudantes lusófonos de espanhol língua estrangeira .....</b>	<b>26</b>
<b>PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....</b>	<b>31</b>
<b>1. Apresentação e caracterização do projeto.....</b>	<b>31</b>
1.1. Objetivos gerais .....	31
1.2. Questões de partida.....	31
1.3. Metodologia .....	32
<b>2. Contextualização socioeducativa .....</b>	<b>33</b>
2.1. Caracterização do macrocontexto .....	34

2.2. Caracterização do contexto turma .....	35
2.2.1. Caracterização no âmbito da aprendizagem do espanhol.....	36
<b>3. A classe das preposições em português e espanhol .....</b>	<b>40</b>
3.1. Análise contrastiva .....	40
3.2. Resultados globais.....	42
<b>4. Análise de erros .....</b>	<b>44</b>
4.1. Metodologia adotada na recolha do <i>corpus</i> de erros.....	44
4.2. Análise dos resultados e do nível de interlíngua dos alunos .....	47
4.2.1. Avaliação do critério descritivo-linguístico .....	48
4.2.2. Avaliação do critério etiológico-linguístico .....	50
4.2.3. Avaliação do critério pedagógico.....	59
4.2.4. Avaliação do critério comunicativo .....	60
4.2.5. Resultados globais.....	63
<b>5. Implicações didáticas .....</b>	<b>66</b>
<b>6. Avaliação final .....</b>	<b>69</b>
<b>Conclusões finais .....</b>	<b>75</b>
<b>Bibliografia consultada .....</b>	<b>77</b>
Bibliografia específica .....	77
Gramáticas e dicionários.....	84
Manuais .....	86
<b>ANEXOS .....</b>	<b>87</b>
Anexo I: Inquérito por questionário para obtenção de dados pessoais e ficha de diagnóstico linguístico .....	88
Anexo II: Protocolo da análise das informações pessoais.....	94
Anexo III: Grelha de hétero-observação de aulas .....	96
Anexo IV: Nível comum de referência de nível A2: competência comunicativa geral e competência comunicativa por destrezas .....	99
Anexo V – Análise contrastiva português e espanhol.....	102
Anexo VI – Principais preposições estudadas em ELE – níveis A1-B1 .....	128
Anexo VII – Grelhas de análise quantitativa do <i>corpus</i> de erros .....	132
Anexo VIII – Diagnóstico: gráficos de análise do <i>corpus</i> de erros – avaliação do critério descritivo-linguístico .....	158

Anexo IX – Diagnóstico: gráficos de análise do <i>corpus</i> de erros – avaliação do critério etiológico-linguístico .....	162
Anexo X – Diagnóstico: questionário de avaliação da comunicabilidade das frases do <i>corpus</i> de erros por parte de falantes nativos de espanhol e protocolo de análise dos resultados.....	164
Anexo XI – Intervenção didática: workshops dedicados ao estudo e uso das preposições .....	168
Anexo XII – Intervenção didática: as preposições numa aula de desenvolvimento da oralidade e/ou escrita .....	174
Anexo XIII – Ficha de avaliação final sobre o uso das preposições: competência gramatical, comunicativa e consciência metalinguística .....	183
Anexo XIV – Avaliação final: grelhas de análise quantitativa do <i>corpus</i> de erros .....	187
Anexo XV – Avaliação final: gráficos de análise do <i>corpus</i> de erros – avaliação do critério descritivo-linguístico .....	209
Anexo XVI – Avaliação final: gráficos de análise do <i>corpus</i> de erros – avaliação do critério etiológico-linguístico .....	213

### Índice de tabelas

<b>Tabela 1</b> – Contextos problemáticos: exemplos de utilizações erróneas. ....	29
<b>Tabela 2</b> – Contextos em que há erros sistemáticos considerando a sua repetição. ....	59
<b>Tabela 3</b> – Contextos em que há erros com probabilidade de serem sistemáticos. ....	60
<b>Tabela 4</b> – Exemplos da descodificação errada da mensagem. ....	62
<b>Tabela 5</b> – Usos exclusivos do determinante artigo definido ou da preposição. ....	65

### Índice de gráficos

<b>Gráfico 1</b> – Percentagem de acertos e erros na totalidade dos exercícios. ....	49
<b>Gráfico 2</b> – Percentagem de erros por omissão, adição e permuta considerando a totalidade dos exercícios.....	49
<b>Gráfico 3</b> – Percentagem média de erros interlinguísticos na totalidade dos exercícios. .	51
<b>Gráfico 4</b> – Percentagem das causas que originam os problemas na compreensão da mensagem.....	62
<b>Gráfico 5</b> – Comparação entre o diagnóstico e a avaliação final.....	69
<b>Gráfico 6</b> – Percentagem de acertos e erros na totalidade dos exercícios. ....	70

<b>Gráfico 7</b> – Número de preposições e contextos usados na composição: comparação entre o diagnóstico e a avaliação final. ....	71
<b>Gráfico 8</b> – Avaliação da consciência metalinguística. ....	72
<b>Gráfico 9</b> – Percentagem média de erros interlinguísticos na totalidade dos exercícios. .	74

## **Siglas**

AC – Análise Contrastiva

AE – Análise de Erros

CD/CI – Complemento Direto/Indireto

CEL – Conhecimento Explícito da Língua

CM – Consciência Metalinguística

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

IL – Interlíngua

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

LS – Língua Segunda

L1 – Língua Materna

L2 – Língua Não Materna

PE – Projeto Educativo

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

TPC – Trabalho de/para casa

### **Obs.:**

Quando as palavras Espanhol e Português surgem com letra maiúscula, estamos a referir-nos à disciplina do currículo frequentado pelos alunos. Pelo contrário, para mencionarmos a língua, escrevemos ditas palavras com letra minúscula.

## Introdução

Saber como se adquire uma língua materna (LM) e se aprende uma língua estrangeira (LE), prestando atenção aos principais pontos de contacto e de divergência, consiste num conhecimento bastante relevante que o professor de uma LE deve possuir. Conhecendo as diferenças, programar-se-ão as atividades letivas com vista à aprendizagem da língua (ainda que não seja de forma natural e no convívio social) e à sua correção linguística. São necessários, por exemplo, os momentos de interação, que se dê atenção aos fatores internos e externos ao aluno e que influenciam na aprendizagem da LE, sem esquecer o labor em torno da competência linguística. Sabendo que há semelhanças, o professor pode também recorrer a saberes próprios do processo de aquisição da LM e tornar a aprendizagem da LE um processo mais natural. Referimo-nos, por exemplo, à forma como devemos encarar o erro, ao momento e às metodologias adequados para se proceder à sua correção.

Para que possamos estudar a intervenção didática mais apropriada, é preciso conhecer primeiramente as características linguísticas e comunicativas dos alunos. Porém, numa situação de grande proximidade linguística, é necessário também prevenir as interferências da LM e atuar sobre o erro. Para efetuar esta investigação, o professor dispõe de três métodos de grande importância: a análise contrastiva (AC), a análise de erros (AE) e o estudo da interlíngua (IL).

Estas três metodologias, como diz Santos Gargallo (1993: 105), “constituyen eslabones de la misma cadena y de una misma orientación investigadora”, ou seja, completam-se e todas são importantes numa investigação da análise e estudo da IL. Graças à AC, comparando dois sistemas linguísticos, percebemos como funcionam as línguas e o que as distingue, ficando mais prevenidos relativamente às possíveis interferências da LM. Com a AE, é possível sair do campo das possibilidades previstas pela AC e analisar erros que realmente acontecem numa situação comunicativa e perceber as suas causas. Por fim, estudando a IL dos falantes não nativos e o ato comunicativo no seu todo (não se limitando à análise de listas de erros), investigam-se por exemplo as estratégias de comunicação e o grau de influência dos erros na transmissão da mensagem.

Tendo em conta que este projeto, cujo tipo de investigação se aproxima da investigação-ação, se leva a cabo com estudantes portugueses de Espanhol Língua Estrangeira (ELE), avaliando-se o nível de IL no que diz respeito ao uso das preposições, compreende-se, portanto, que haja um título dedicado à forma como estes estudantes

encaram a língua espanhola e às metodologias de trabalho que serão mais apropriadas às suas características. Por outro lado, consideramos que, num estudo cujo cerne são as preposições e os erros com elas relacionados, faz todo o sentido existir um ponto no qual se mencionem os principais resultados de algumas investigações sobre o uso das preposições por estudantes lusófonos de ELE. Esta investigação elucida os docentes e previne-os relativamente às dificuldades que comumente se verificam.

A investigação presente no enquadramento teórico foi essencial na orientação do estudo de caso, cujo passo seguinte consistiu na obtenção de um conhecimento do contexto alvo de estudo, assim como das regras de uso das preposições em português e em espanhol (através do estudo contrastivo). Só assim pudemos definir os objetivos com relação ao grupo e os passos para a análise da IL apurada através do exercício de diagnóstico linguístico. Para a especificação dessas etapas, as questões de partida assumiram um papel relevante, cujas respostas se obtiveram através da avaliação que seguiu quatro critérios de análise de dados propostos por Santos Gargallo (1993), a saber: descritivo-linguístico, etiológico-linguístico, pedagógico e comunicativo. A partir das respostas (presentes no ponto 4.2.5. do enquadramento prático) e, portanto, do conhecimento do nível gramatical e comunicativo dos alunos, traçou-se um plano global de intervenção didática que possibilitasse inverter os resultados apurados. A intervenção decorreu em contexto de sala de aula recorrendo-se a momentos de estudo especificamente dedicado ao uso das preposições (com *workshops*) e a aulas de desenvolvimento das destrezas da expressão oral e escrita cujo processo de aquisição e prática de conteúdos teve como base o uso das preposições. Com este projeto cumprimos o objetivo de partilhar exemplos de formação, procedimentos que ajudem os docentes de ELE e propostas flexíveis e ajustáveis a outros alunos. Como diz Alarcão (2001: 26), o espírito que deve estar subjacente a uma investigação-ação é a produção de novos conhecimentos e a sua divulgação “a fim de que possa ser apreciada, avaliada, reproduzida, desenvolvida” e usada na construção da mudança de uma situação problemática.

Depois das implicações didáticas, encontra-se, no ponto 6 do enquadramento empírico, a avaliação final na qual se expõe uma comparação entre os resultados do diagnóstico e os do final de ano depois de decorrida a intervenção didática proposta para colmatar os problemas identificados. E, por último, temos as conclusões, as reflexões pessoais (referindo-se a importância destes trabalhos de projeto para a evolução científica e didático-pedagógica dos professores), não sendo esquecidas algumas recomendações de atuação e a referência às limitações de um projeto deste jaez.

## Interesse da investigação

Nesta última década, em Portugal, tem-se registado uma grande procura da língua espanhola não só no ensino básico e secundário, nos cursos dos centros de línguas, na formação profissional de jovens e adultos, como também ao nível universitário e formação de professores (Arias Méndez, 2011; Fernández Carballido, 2013; Vigón Artos, 2005a). Atendendo a este crescente interesse pela aprendizagem da língua espanhola, torna-se necessário o desenvolvimento da investigação no âmbito da Linguística e das Ciências da Educação-Didática no que toca à aprendizagem do espanhol por estudantes portugueses. Torna-se imprescindível, portanto, que se invista no estudo da IL de aprendizes portugueses de ELE e, conseqüentemente, na Linguística Contrastiva e na Didática do espanhol para portugueses, já que a tradição nos estudos de mestrado e doutoramento que incidem na interferência da língua portuguesa (LP) é a que envolve estudantes brasileiros.

Partindo destas informações, consideramos que o presente trabalho de investigação está revestido de grande interesse científico-pedagógico. O aspeto científico relaciona-se com o facto de se tratar de um trabalho realizado com alunos portugueses do 9.º ano de escolaridade e por abordar o tema do uso das preposições, levando a cabo uma investigação que conjuga a AC, a AE e o estudo da IL. A AC realizada neste trabalho não se restringe à comparação normativa, mas o enfoque incide principalmente nos aspetos semânticos. Esta é também uma vantagem deste trabalho, porque, como menciona Penadés Martínez (1999: 9), “en la lingüística contrastiva la semántica sigue siendo la pariente pobre”. Por isso, consideramos que o presente projeto pode cobrir, ainda que parcialmente, um vazio no âmbito dos estudos contrastivos português (europeu) e espanhol no que se refere ao uso de determinadas preposições.

O estudo do uso das preposições por parte de alunos do 3.º ciclo confere a este trabalho um cariz inovador e pertinente, pois os estudos desta índole, regra geral, se realizam com estudantes universitários e os que existem relativamente aos estudantes portugueses (sendo de mencionar os investigadores Arias Méndez e Vigón Artos) não se aplicam exclusivamente às preposições.

Optamos pelo estudo das preposições por ser um tema que costuma suscitar grandes problemas (ainda que, geralmente, não sejam vistas como tal), oferecer bastante resistência e apresentar grandes possibilidades de fossilização ou não fosse, como dizem Fernández López (1994) e Laguna Campos (2005), uma classe gramatical bastante vulnerável à interferência da LM. Por estes motivos é que as preposições devem ser

recuperadas e exercitadas com regularidade. Fernández López (1994: 367) diz mesmo que “los profesores solemos ser un poco escépticos de los resultados y con frecuencia llegamos a la conclusión de que estas partículas no se enseñan, sino que se van aprendiendo.”

Em termos didáticos, o presente trabalho tem interesse para docentes e investigadores que se dedicam ao ensino do espanhol para falantes de português. Através desta investigação, revelam-se as vantagens do recurso à AC e AE na investigação da competência comunicativa de estudantes portugueses de ELE. Ainda que o *corpus* de erros seja reduzido, constitui uma amostra das dificuldades básicas com as quais o professor se pode deparar nas escolas portuguesas e assim dar uma atenção especial às preposições e aos contextos de uso que constituem um problema na aprendizagem. Apresentamos resultados, reflexões, materiais e sugestões, a partir dos quais se podem criar novos materiais didáticos e metodologias de ensino com vista à rentabilização do trabalho e à superação das dificuldades específicas.

Por outro lado, este trabalho reveste-se de utilidade para os alunos lusófonos de espanhol. Ajudámo-los a distinguir com mais exatidão os dois sistemas linguísticos, sendo um contributo para ultrapassar os problemas e evitar que a IL se solidifique, avançando com mais confiança para as etapas seguintes do processo de aprendizagem.

## PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1. A aprendizagem de uma língua estrangeira: pontos de contacto e divergências com a aquisição da língua materna

Uma LE é aquela que, considerando a forma de aprendizagem, se opõe tanto à LM como à língua segunda (LS), pois é geralmente aprendida em contexto escolar e formal, acrescentando-se ainda a ideia de que não tem um estatuto de meio de comunicação na sociedade onde é ensinada (Baralo Ottonello, 1999; Martín Martín, 2004). Contrariamente, ainda que a LS se aprenda depois da aquisição da LM, ambas se aprendem em contexto natural, isto é, “el aprendiz está en constante exposición y contacto con la lengua objeto de aprendizaje por ser [una] lengua habitual en la sociedad en la que se habla” (Martín Martín, 2004: 270). Já a LE permanece sempre exterior ao falante, não existindo entre este e a língua meta uma relação de identidade, ainda que possa ser utilizada pelo indivíduo com um nível de proficiência elevado.

Isto quer dizer que, não havendo um uso real em situações sociais, é importante que a língua meta seja estudada a partir de enunciados comunicativos autênticos e praticada em situações fictícias criadas em contexto de sala de aula. É desta forma que se ativa o dispositivo de aquisição da linguagem (DAL), «programa» que predispõe biologicamente o ser humano para a aquisição de uma língua, segundo os cognitivistas.

Considerando que a LE não se aprende num contexto natural, em contacto com os membros da comunidade, no intercâmbio conversacional, assim como o temos relativamente à LM e à LS, é óbvio que, na sua aprendizagem, se verificará a influência de fatores externos e internos ao aluno.

A aprendizagem de uma LE depende muito do interesse e da motivação do estudante. Conhecer e interiorizar a gramática de uma LE não é um simples ato cognitivo, mas acima de tudo um ato afetivo, dependendo a sua aprendizagem dos sentimentos que ligam o aprendente à língua meta (James & Garrett, 1991: 13). Por isso, é imprescindível o trabalho do professor no desenvolvimento da atenção, sensibilidade, curiosidade e interesse pela língua, fatores que não se levam em conta na aquisição da LM já que esta se adquire de forma natural e não por necessidade ou prazer. Como disse Corder (1967/1980a: 11), “Si l’acquisition de la première langue n’est autre que la réalisation d’une prédisposition à développer un comportement langagier, l’apprentissage d’une deuxième langue implique alors que quelque autre motivation remplace la prédisposition existant chez l’enfant.” Para aprender, desenvolver e manter uma língua

que não tem estatuto de meio de comunicação, ainda que possam surgir momentos de necessidade, como por exemplo em situações profissionais, é imprescindível que o estudante se sinta motivado e apresente uma atitude positiva.

Em termos gerais, o aluno estrangeiro é mais inibido e revela medo de errar. Recorre a estratégias de comunicação que podem ir para além da transferência das regras da sua LM e passar por exemplo pela rejeição e abuso de determinadas formas linguísticas. Estas são atitudes que já não se verificam nos falantes nativos, em relação aos quais não se fala de inibição ou timidez porque a língua é adquirida de forma natural, em comunicação com os seus pares, quase de forma instintiva (como diz Baralo Ottonello, 1999), sendo os erros encarados como algo natural e inerente ao processo de aquisição linguística (Corder, 1967/1980a; 1971/1980b). Tal como o falante nativo é capaz de criar um *input* linguístico correto em ambientes de amostras caóticas e inadequadas, também os erros se cometem sem que estes existam no seu ambiente social, tendo pouca relevância as correções que os educadores possam efetuar. Por isso, os aprendentes de uma LE devem beneficiar da mesma tolerância que se dá aos falantes que estão a adquirir a LM (e que também cometem erros). O professor deve escolher o momento e a estratégia adequados para que a correção assuma a relevância desejada e não resulte em tempo perdido<sup>1</sup>.

Outro fator que influencia na aprendizagem da LE prende-se com a abertura à interculturalidade e aceitação da diferença, da identidade e da cultura do Outro que o conceito de interculturalidade implica (Leal, 2010). Dificilmente haverá aprendizagem da LE se os estudantes não se interessam pela cultura correspondente à língua meta. É preciso que o aprendente se identifique com os falantes e os costumes desse(s) outro(s) povo(s), situação que também não ocorre no que diz respeito à LM porque as crianças estão imersas na própria cultura, nos diversos ambientes sociais (Baralo Ottonello, 1999).

Além destes critérios internos, que são preponderantes no sucesso ou insucesso na aprendizagem da língua (James & Garrett, 1991: 13), há outros de carácter externo que podem influenciar na aprendizagem da LE, casos que não se consideram na aquisição da LM: se a disciplina é opcional ou obrigatória; se a turma é numerosa ou reduzida; se o professor é nativo ou não, se o ensino é presencial ou à distância; se o *input* é compreensível, compreendido e estimula o aprendiz a avançar; se se exige que o *output* do aprendiz seja composto por produções corretas<sup>2</sup> de maneira que seja compreendido

---

<sup>1</sup> A respeito da correção dos erros, consultem-se os pontos 3.3.1. e 4. desta Parte I.

<sup>2</sup> É importante que o aprendente tenha a oportunidade de interagir de forma desinibida e sem preocupação com os erros e que sinta “la presión de producir bien para así esforzarse en poner en acción todos los recursos lingüísticos que ha aprendido” (Arias Méndez, 2011: 36).

pelo falante nativo ou pelo professor; e se o método pedagógico, os materiais, a personalidade e o estilo do professor motivam o aluno.

Outra diferença entre estes processos de aprendizagem tem a ver com o uso (numa situação de contexto) do novo sistema linguístico que se aprende. Na aquisição da LM, em contacto com as referências do mundo real, uma criança de 4 anos, sem possuir um conhecimento explícito da língua da sua comunidade, já o possui de modo implícito e é capaz de expressar tudo o que quer (Martín Martín, 2004). Aprende-se a comunicar ainda antes de conhecer como funciona esse sistema. Contudo, num contexto de comunicação em LE, pode verificar-se a incapacidade de transformar o conhecimento linguístico em competência comunicativa, isto é, o aluno pode conhecer formalmente a língua e depois sentir dificuldades em aplicar esses conhecimentos em situações de uso real. Por este motivo é que, na aprendizagem da LE, a competência linguística e a consciência metalinguística que lhe está inerente não devem ser trabalhadas de forma desgarrada da competência comunicativa, já que a aprendizagem e a consciencialização da gramática se adquirem com o fim de se falar e escrever com correção.

## **2. Consciência metalinguística**

Este conceito refere-se à capacidade de o sujeito refletir sobre a linguagem que exterioriza. A palavra 'metalinguagem' refere-se a "uma linguagem que permite falar de outra linguagem ou de si própria" (Ançã, 2008: 6), daqui advindo o conceito de função metalinguística da linguagem. A consciência metalinguística (CM) não tem a ver com o conhecimento implícito da língua e que se usa espontaneamente. Trata-se antes de um momento essencial no desenvolvimento do conhecimento explícito da língua (CEL), ou seja, do "conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema" (Duarte, 2008: 17).

Desenvolver a CM é um passo importantíssimo no âmbito da Didática da Língua, porque se torna imprescindível que o aluno saiba por que razão faz determinado uso da língua e assim possa controlar deliberadamente as suas aprendizagens e os enunciados que exterioriza. Valorizar o saber explícito sobre o funcionamento da língua é privilegiar a língua em funcionamento (Silva, 2011: 525). Trata-se de uma aprendizagem mais ativa e menos centrada no professor, através da qual o aluno se torna mais autónomo e adquire o saber gramatical como um instrumento que está ao serviço das competências verbais (leitura, escrita e oralidade). Por isso é que os professores têm de usar um estilo de

ensino que apoie os processos de (re)descoberta e investigação na sala de aula: que os alunos observem, reflitam sobre a estrutura e o funcionamento do sistema linguístico, deduzam, formulem hipóteses e comuniquem (Santos, 1999).

A CM é indispensável na aprendizagem de uma LE já que a competência comunicativa se adquire a par da competência linguística. Como disse Gutiérrez (2013: 176), nos últimos anos, tem havido uma renovação da ideia de combinar o ensino da gramática com o uso da linguagem comunicativa, porque o ensino de uma L2 assente apenas numa base naturalista, sem valorizar a análise e a reflexão da gramática, não contribui para a construção de habilidades e conhecimentos linguísticos específicos. “El conocimiento analítico o explícito favorece la adquisición del implícito, cuando el aprendiz toma conciencia de rasgos lingüísticos marcados que, de no ser así, serían completamente ignorados por él” (Santos, 1999: 384; ver também Ançã, 2008), trabalho este que se considera ainda mais necessário quando a LM e a língua meta são muito semelhantes (Ançã, 2008; Vigón Artos, 2005a)<sup>3</sup>. O trabalho específico sobre certas características gramaticais ajuda a tornar a língua mais transparente e a resolver problemas para os quais a posse do conhecimento intuitivo não é suficiente (Gutiérrez, 2013: 177). O CEL garante um *output* mais consciente, controlado e correto, podendo desempenhar “a facilitative role in L2 acquisition by accelerating the establishment of links between form and meaning” (Gutiérrez, 2013: 177).

Com o objetivo de dotar os aprendentes desta capacidade metalinguística, o docente deve promover uma educação linguística que englobe a execução de atividades que levem o sujeito a pensar «em voz alta» e a especificar os passos seguidos para a realização das tarefas. É necessário que se levem a cabo atividades de avaliação da gramaticalidade ou da aceitabilidade (julgando as auto e hétero-produções), assim como as atividades de manipulação linguística (com a identificação e correção de erros, por exemplo) e de explicação metalinguística, podendo haver inclusivamente a verbalização de regras. Estas atividades de avaliação e reformulação de hipóteses são deveras importantes na formação das representações metalinguísticas, isto é, na formação dos conhecimentos “que o sujeito tem/julga ter sobre a língua, ou línguas, sobre o seu funcionamento e sobre a sua apropriação” (Ançã, 2008: 25).

De acordo com Duarte (1998: 119-120), citada por Silva (2011: 526), o trabalho de aprendizagem pela descoberta deve organizar-se em quatro fases, a saber: em primeiro lugar, “o professor seleciona e estuda o tópico gramatical”, organizando as

---

<sup>3</sup> Para obter informações sobre a importância do estudo da gramática com alunos lusófonos, consulte-se o ponto 4. desta Parte I.

atividades que conduzam ao trabalho em torno do tópico selecionado; de seguida, os alunos devem ser levados a analisar os dados linguísticos propostos pelo docente, descobrindo semelhanças, diferenças e regularidades; a terceira fase “consiste na realização de exercícios de treino, destinados a garantir a interiorização” das descobertas efetuadas através de exercícios que facilitem a formulação de hipóteses e a comunicação; a última etapa tem a ver com a avaliação e a consolidação dos conhecimentos adquiridos.

Para o desenvolvimento da CM, é importante que haja uma rentabilização dos conhecimentos linguísticos anteriores (nomeadamente da LM), como forma de facilitar a compreensão da língua-alvo. O desenvolvimento da consciência contrastiva desempenha um papel decisivo na apropriação e consolidação tanto do sistema estrangeiro como da LM, situação ainda mais obrigatória no caso de línguas vizinhas (Ançã, 2008).

É preciso ter em conta que certas matérias da LM podem ser consideradas matérias-ponte no acesso à aprendizagem da LE e que o desenvolvimento de competências em LE depende do desenvolvimento atingido em LM. Por este motivo é que a consciência metalinguística também deve existir no que diz respeito à língua nativa dos alunos. O desenvolvimento das competências associadas ao estudo e à aprendizagem de línguas estrangeiras passa por uma eficaz consciencialização do conhecimento já implícito na LM. Como refere Duarte (2008: 14), “É unanimemente reconhecida a vantagem do domínio de conceitos gramaticais básicos (e dos termos que os exprimem) e do treino de reflexão sobre a própria língua materna como fatores que favorecem uma aprendizagem bem-sucedida das línguas estrangeiras.”

Contudo, o trabalho de criação da CM vai mais além da consciencialização sobre a língua. Com as atividades de promoção do CEL, conseguimos criar nos alunos um sentimento de proximidade com a língua meta, porque tal sentimento também depende do conhecimento que temos (James & Garrett, 1991: 13). E, conseqüentemente, existindo esta afetividade, a aprendizagem ocorrerá com mais facilidade, o que leva James & Garrett (1991: 13) a dizer que tanto se aprende com o coração como com a cabeça. Por outro lado, este contributo da CM para a criação de afetividade com a língua meta gera igualmente um despertar de sentimentos de tolerância cultural e curiosidade por outras manifestações culturais distintas da sua (Duarte, 2008).

Em termos gerais, podemos dizer que a transformação do “nosso conhecimento intuitivo num conhecimento reflexivo, objectivo, estruturado, constitui um enriquecimento intelectual de que nenhuma criança ou jovem deve ser privado” (Duarte, 2008: 16). Este trabalho de «examinar» a língua que se aprende representa uma grande vantagem ao nível cognitivo e, conseqüentemente, na aprendizagem da leitura, da oralidade, da escrita

e, indiretamente, do sucesso escolar. Inclusivamente, de acordo com James e Garrett (1991: 16), as estratégias de ensino que incluem a análise e a consciência da língua assumem um papel essencial na resolução dos casos de interferência linguística.

### **3. Modelos de investigação na aprendizagem da língua estrangeira**

#### **3.1. Análise contrastiva**

A AC, corrente que vigorou entre 1945 e 1967 e que nasceu a partir da obra de Charles C. Fries, registando-se um posterior desenvolvimento com o apoio do seu aluno Robert Lado, explicava o processo de aprendizagem a partir da teoria psicolinguística de base condutivista e descrevia as línguas a partir do método linguístico-estruturalista, assente na descrição gramatical (Santos Gargallo, 2004).

Segundo a AC, como disse Santos Gargallo (1993: 49), citando T. Slama Cazacu (1971<sup>4</sup>), “el aprendizaje de una lengua extranjera es una situación de contacto de dos lenguas, la lengua nativa del estudiante y la lengua que se va a aprender, un contacto de lenguas tan real como el del bilingüismo”. Trata-se de uma situação de dois sistemas que coexistem num ato comunicativo, daí que seja importantíssimo realizar-se um estudo contrastivo de ambas as línguas de maneira a perceber o grau de contacto entre esses dois sistemas numa situação de comunicação na língua de aprendizagem. Descrevem-se formalmente a LM e a LE, contrastando-as, para que se estabeleçam as diferenças e as semelhanças entre ambas e assim, a partir das divergências, se prevejam as áreas de maior dificuldade durante a aprendizagem e os erros que o estudante pode cometer (Arias Méndez, 2011; Blanco Picado, 2010; Fernández López, 1995; Santos Gargallo, 2004, 1993; Vigón Artos, 2005b).

Para os condutivistas, as dificuldades ou as facilidades em aprender uma língua relacionavam-se diretamente com as diferenças ou as semelhanças entre a LM e a LE, respetivamente. Os padrões mais difíceis de aprender são os que se diferenciam dos da LM dos alunos e a comparação surge assim como uma forma de descobrir as barreiras que realmente têm de ser transpostas. O professor que fizer esta comparação “saberá melhor quais são os problemas reais da aprendizagem e poderá melhor tomar medidas para ensiná-los” (Lado, 1957/1971: 15).

Segundo o ponto de vista da AC, os erros ocorrem devido à transferência das regras da LM no momento de aprendizagem da língua meta e são considerados algo

---

<sup>4</sup> Slama Cazacu, T. (1971). *The Romanian-English Language Project*. YSCECP, STUDIES 4: 226-234.

intolerável por originar hábitos incorretos. “Os indivíduos tendem a transferir as formas e os sentidos e a distribuição das formas e dos sentidos da sua língua e cultura nativas para a língua e a cultura estrangeiras – tanto produtivamente [...] como receptivamente” (Lado, 1957/1971: 14), estratégia ainda mais evidente quanto maior é a semelhança entre ambas as línguas (Ançã, 2008; Arcos Pavón, 2009).

Quando a transferência das formas e dos sentidos da LM facilita a aprendizagem e a comunicação na língua meta, dizemos que esta transferência é positiva. “As estruturas que forem similares serão fáceis de aprender porque serão transferidas e poderão funcionar satisfatoriamente na língua estrangeira”, disse Lado (1957/1971: 87). Pelo contrário, se se torna um obstáculo, sendo a origem de erros e da dificuldade ou impossibilidade de se estabelecer comunicação, considera-se que tal transferência é negativa, assumindo, portanto, o nome de interferência. Já Lado (1957/1971: 93) havia referido que as diferenças entre os dois sistemas gramaticais constituem um «fardo» na aprendizagem de uma LE, dada a impossibilidade de existir uma transferência direta das estruturas. Estas interferências dos hábitos da LM são, de acordo com Santos Gargallo (2004, 1993), a causa de 30 a 50% dos erros, aos quais chamamos erros interlinguísticos. Para evitar as dificuldades, as estratégias de ensino-aprendizagem devem passar por uma atuação preventiva trabalhando insistentemente sobre as diferenças gramaticais de forma repetitiva e mecânica segundo a sequência estímulo>resposta>reforço. Para se promover a mecanização e a correção da prática linguística, recorria-se a métodos pedagógicos tradicionais como a gramática-tradução, os métodos audiolingual e audiovisual e o método direto. Corrigiam-se os erros, imitavam-se, repetiam-se e memorizavam-se frases feitas e pequenos diálogos, faziam-se exercícios de tradução, substituição e preenchimento de espaços, transmitindo-se a ideia de que aprender uma língua era identificar e interiorizar a sua estrutura interna.

Por se tratar de uma metodologia alicerçada em previsões e por se privilegiar um trabalho didático centrado na competência gramatical de base estruturalista, a AC foi alvo de sérias críticas. Em defesa deste método, apareceram argumentos baseados no facto de os exercícios estruturalistas cumprirem objetivos de consolidação e revisão de conteúdos já trabalhados e de ter sido neste período da AC que “surgió una preocupación seria y científica por facilitar el proceso de aprendizaje en el alumno con un diseño más apropiado de los materiales y técnicas de instrucción” (Santos Gargallo, 1993: 67). Lado (1957/1971: 104) aponta ainda a importância destes estudos comparativos como uma forma de divulgação das informações e ajudar os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem: “Embora o valor das comparações lingüísticas [...] resida

principalmente no seu uso imediato em materiais didáticos, testes, etc., as comparações poderão ser elaboradas para publicação ou outra forma de divulgação, a fim de tornar as informações acessíveis a outros.”

### 3.2. Análise de erros

Em finais dos anos 60 do século passado, os resultados defendidos pelos seguidores da AC foram definitivamente postos em causa devido à sua parcialidade, pois “no todos los errores catalogados como posibles por el Análisis Contrastivo se producían realmente” (Blanco Picado, 2010: § 9) e que nem sempre os erros se podem atribuir a processos de transferência da gramática da LM. Verificava-se, por exemplo, o aparecimento de erros em situações de similitude entre a L1 e a L2, situações previstas como não problemáticas. Contrariamente, também se notou que, por vezes, estruturas diferentes entre ambas as línguas eram assimiladas sem dificuldades (Penadés Martínez, 1999). A estas particularidades, analisando as produções linguísticas de uma LE, devemos acrescentar o facto de haver falantes com a mesma LM que têm produções linguísticas na língua meta diferentes ou, pelo contrário, há erros na língua meta que são comuns a falantes de diferentes LM. Se os erros se devessem todos aos hábitos da LM, os erros dos falantes com a mesma L1 seriam semelhantes e também seria possível catalogar os erros segundo a origem dos estudantes. Nota-se, portanto, que há erros que não pertencem apenas ao âmbito interlinguístico, como se dizia na AC.

Percebe-se então que os erros fazem parte da passagem pelos diferentes estádios de aprendizagem da nova língua e não se reduzem à formação de hábitos (Corder, 1971/1980b; Fernández López, 1996), devendo o estudo centrar-se no próprio erro. Surge assim a corrente de investigação chamada Análise de Erros, sendo destacado o nome de Corder, linha de investigação que surgiu em 1967 e que pretendia estudar/analisar os erros cometidos em situações reais de comunicação e tentar identificar as suas causas. Como aconselha Santos Gargallo (1993: 88), “Un análisis de errores debe proceder de manera que evalúe la competencia comunicativa del estudiante, incluyendo nuevos criterios de índole pragmática y semántica”. A AE serve então de ponte entre a AC e a IL, já que estuda um *corpus* de erros produzidos no momento de uso da língua que se está a aprender e assim se conhecem os aspetos de maior dificuldade na aprendizagem da língua meta validando ou não as previsões da AC (Fernández López, 1995; Santos Gargallo, 2004, 1993; Vez Jeremías, 2004).

O investigador elabora listas de erros extraídos de uma situação comunicativa e, a partir destas evidências, avalia a habilidade do estudante para produzir enunciados gramaticalmente corretos, dando a perceber quais são as áreas que mais dificuldades oferecem aos alunos e o ponto em que se encontra o seu processo de aprendizagem. A partir desta análise, o professor pode então perceber qual é a distância entre a competência do aluno e a demanda da situação comunicativa, estabelecendo uma intervenção didática com vista a colmatar as dificuldades identificadas.

### **3.2.1. Origem dos erros**

Quando há insuficiente competência linguística, o aluno tende a usar certas estratégias que lhe garantam a transmissão da mensagem. Nos estádios iniciais, segundo Fernández López (1995, 1996), as principais estratégias são as interlinguísticas, com recurso inconsciente e direto à LM ou outra LE que tenham aprendido anteriormente. Recorre-se também à simplificação do sistema linguístico através da eliminação das categorias que não são consideradas importantes ou nas quais se notam mais dificuldades. Reduz-se a comunicação às estruturas mais usuais, repetem-se as estruturas e o vocabulário, imitam-se frases feitas, e sintetiza-se o que se quer comunicar, podendo mesmo existir evasão ou abandono da conversação.

Nos estádios intermédios, para além de persistirem as estratégias anteriores, há um incremento das estratégias intralinguísticas surgindo agora casos de hipergeneralização e hipercorreção. Pela primeira entende-se que se verifica a aplicação de regras e aspetos semânticos a itens que não seguem essa regra. Há a formação de hipóteses sobre o funcionamento da língua por analogia com outras estruturas próximas. Já a hipercorreção acontece porque os falantes, nas etapas mais avançadas do processo de aprendizagem, já têm consciência dos erros que cometem e, na tentativa de os evitar, corrigem mais do que devem e, por uma questão de hipercorreção, dão erros que até aí não se verificavam (Baralo Ottonello, 1999). Nos estádios avançados, consolidam-se as hipóteses válidas e existe já a capacidade de se realizar uma autocorreção.

À medida que os falantes vão avançando nos estádios de aprendizagem da língua meta, existe a sensação de haver mais erros. Na verdade, surgem mais e novos erros, porque o aluno, tendo já outras competências que não tinha nos estádios iniciais, arrisca e não se inibe tanto nem se preocupa em simplificar o seu discurso. Pelo contrário, investe nas estruturas mais complexas e na diversidade de registos, o que leva a concluir que, qualitativamente, não há um aumento dos erros.

Ademais destas razões atrás apresentadas, há outros fatores que podem levar ao erro e que têm a ver com o estado psicológico do falante: cansaço, stress, nervosismo, desmotivação, desinteresse, falta de memória ou falta de empenho na passagem para etapas mais avançadas por se achar que o nível de comunicação conseguido já é suficiente, como referem Fernández López (1996) e Selinker (1972/1991). À parte das questões de ordem interna, pode haver erros de índole externa ao aluno e estarem relacionados, por exemplo, com as dificuldades impostas pela própria língua meta (com regras difíceis de aprender), com a própria aula, o docente ou o contexto linguístico ou situacional. O aprendente pode estar exposto a um pobre *input* da língua meta, assim como os materiais didáticos e as metodologias podem ser inadequados: inexistência do recurso à linguagem autêntica, deficiente organização das sequências, escolha inapropriada do método de ensino ou até a falta de oportunidade para reforçar o aprendido, se por exemplo as aulas estão distanciadas no tempo (Fernández López, 1996). Por isso é que Blanco Picado (2010: § 3) nos diz que “el profesor es el primero que tiene que analizar su comportamiento en el aula para ser consciente de todo lo que no funciona o podría mejorar.”

### 3.2.2. Critérios na análise de erros

Santos Gargallo (1993) apresenta alguns critérios de análise e classificação dos erros: comunicativo, descritivo-linguístico, pedagógico, etiológico-linguístico e gramatical.

O critério comunicativo tem a ver com a comunicabilidade, isto é, se a existência do erro afeta ou não a comunicação, a transmissão da mensagem. Neste âmbito, podemos distinguir dois tipos de erros: os locais (que afetam os vocábulos e as partes mínimas da oração, não constituindo um obstáculo à compreensão da mensagem, que, apesar do erro, continua a ser entendível) e os globais (que afetam a semântica da frase, tornando-a inaceitável e comprometendo a descodificação da mensagem e, portanto, o ato de comunicação<sup>5</sup>).

---

<sup>5</sup> É o que pode acontecer com as preposições já que estas estão sujeitas, na maior parte dos casos, a um contexto para que adquiram um valor. Se houver por exemplo a troca de uma preposição por outra e esta permuta gerar uma frase ilógica ou com outro sentido, o erro na preposição pode ser considerado global. Por exemplo, se um aluno português diz *Espero por ti* ou *Estoy esperando por ti*, não passa uma mensagem com o mesmo significado de *Te espero*. A primeira frase, em espanhol, tem sempre uma representação semântica negativa, no sentido de *Estou à espera por tua causa (Estoy esperando por tu culpa)* sendo o recetor o culpado de uma possível perda de tempo. Contrariamente, em português, não há esta conotação: dizer *Espero por ti* corresponde ao espanhol *Te espero*. Isto significa que a adição da preposição ‘por’ associada ao pronome pessoal tónico pode resultar num erro global. Outro exemplo, entre outros apresentados por Fernández López (1994: 380), ilustrativo de que o erro na preposição se pode converter num erro comunicativo, distorcendo a mensagem, é dizer *perderse con su familia* em vez de *perderse de su familia*.

Relativamente ao critério descritivo-linguístico, podemos falar essencialmente de erros por omissão, adição, seleção errada ou permuta, como lhe chamou Duarte (1999a, 1999b). Fala-se de omissão quando se verifica a ausência de um vocábulo ou morfema devido a um conhecimento incompleto das regras. Há um erro por adição se se verifica a presença injustificada de um vocábulo ou morfema que não deveria aparecer. Esta adição pode resultar da dupla marca gramatical quando, na verdade, uma delas não é necessária (o pleonasma por exemplo na frase *\*Voy a comeré*); pela generalização de regras, isto é, aplicação de uma regra regular num caso que é exceção (como nos exemplos *\*En el día*); ou então pela simples adição de uma palavra que não deveria aparecer. A seleção errada ou permuta baseia-se na escolha errada da palavra, trocando-a por outra.

No âmbito do critério pedagógico, falamos de erros transitórios (que aparecem em determinadas etapas do processo de aprendizagem e que, com uma adequada metodologia de ensino, podem ser eliminados) e de erros sistemáticos ou permanentes. Estes são os erros que oferecem resistência e que se podem fossilizar. Arias Méndez (2011: 85) define fossilização como “un estancamiento o estabilización del proceso de aprendizaje de una LE y no como una paralización permanente o total de este aprendizaje ya que [...] es imposible comprobar que un aprendiz ha cesado de aprender”. Isto quer dizer que os erros sistemáticos são aqueles que, independentemente do nível linguístico do falante e ainda que pareçam estar ultrapassados, reaparecem em etapas sucessivas. Este sinal de fossilização ocorre muito frequentemente quando há entre a LM e a língua objeto uma grande proximidade, pois facilmente se recorre à transferência das regras da LM (Baralo Ottonello, 1999; Fernández López, 1995).

No critério etiológico-linguístico, distinguimos os erros interlinguísticos (aqueles que se originam na interferência com a L1 do estudante ou outras que domine, fazendo traduções literais) dos erros intralinguísticos, isto é, erros cuja origem está na própria língua meta, havendo uma mescla ou confusão entre regras gramaticais ainda não consolidadas, como é por exemplo, em espanhol, o uso indiscriminado do pretérito perfeito composto e simples (o pretérito indefinido).

Por fim, de acordo com o critério gramatical, os erros são divididos por listas conforme sejam de âmbito fonológico, ortográfico, morfológico, sintático, lexical, semântico ou pragmático.

### 3.3. Interlândia

Em 1972, com as investigações de Selinker, destaca-se o facto de o falante não nativo usar um sistema linguístico que se encontra num processo de construção e que passa por várias etapas de evolução. A este sistema linguístico que os falantes não nativos usam quando se expressam numa LE dá-se o nome de Interlândia. Santos Gargallo (1993: 79) define a IL como o sistema que o aluno utiliza “para comunicarse y que contiene reglas de L2, así como reglas de lengua nativa y otras que no pertenecen ni a la primera ni a la segunda y que son propiamente idiosincrásicas”. Neste mbito, Santos Gargallo (1993) informa ainda que, quando a preparação acadêmica e a língua nativa dos estudantes são idênticas, a IL pode apresentar características comuns e transmitir uma certa homogeneidade ao grupo, podendo falar-se, de acordo com Arias Méndez (2011), em erros coletivos merecedores de uma especial atenção didática.

A IL é um sistema intermédio e variável que vai passando por sucessivas etapas de reajustes e aproximação às regras da língua meta (Vigón Artos, 2005b), à medida que o aluno vai adquirindo novas estruturas, enriquecendo o vocabulário e reformulando hipóteses. Por isso é que a IL pode ser chamada de «sistema aproximativo» ou «competência transitória» para usar as palavras de Nemser e Corder, respetivamente.

Analisando as causas dos erros, percebe-se que o estudante recorre a estratégias de comunicação, sendo este facto, de acordo com o ponto de vista de Baralo Ottonello (2004), a prova de que a aprendizagem da LE está guiada por princípios inatos e não pela LM. O erro passa a ser visto como uma parte integrante deste processo, sendo uma demonstração da existêcia de aprendizagem e não de hábitos (Arcos Pavón, 2009; Corder, 1967/1980a; Fernández López, 1995), daí que não deva ser analisado isoladamente, fazendo-se uma lista de erros desgarrados do seu contexto, como se fazia na AE. É insuficiente identificar e caracterizar os erros. É preciso verificar todo o ato, analisando as estratégias de comunicação para assim se perceberem as diversas causas que podem estar na origem desses erros. Só um estudo do ato comunicativo no seu todo pode fornecer informações sobre se os erros são globais ou locais, transitórios ou permanentes. “Une meilleure description des phrases idiosyncrasiques fournit une contribution directe à la description de ce que l’apprenant connaît, et de ce qu’il ne connaît pas, à un moment donné de son apprentissage” (Corder, 1971/1980b: 27).

A análise dos erros deve incluir a vertente qualitativa (e não se limitar ao aspeto quantitativo). Embora a quantidade dos erros numa determinada categoria possa evidenciar dificuldades, é preciso perceber se o erro é sistemático, se se trata apenas de

uma falta accidental que até um falante nativo comete ou se o estudante está a evitar certas construções não deixando refletir as fragilidades e assim passar uma imagem de inexistência de dificuldades. A teoria da IL acaba por ser um reforço do modelo da AE, direcionando o estudo para o papel ativo e criativo do aprendiz.

Para Santos Gargallo (2004, 1993), são várias as vantagens de uma análise da IL: conhecimento mais profundo do processo de aprendizagem e dos processos psicológicos inerentes a este ato; indicação dos aspetos de maior dificuldade na aprendizagem da língua meta; informação sobre o nível de competência comunicativa do aluno não se restringindo à competência linguística; adequação dos procedimentos didáticos às necessidades e ao perfil dos alunos e ao contexto académico. Um estudo dos erros e das estratégias inatas ao aprendiz pode guiar a prática e a programação de ensino e “Peut-être apprendrons-nous ainsi à nous adapter à ses besoins au lieu de lui imposer nos idées a priori sur la façon dont il doit apprendre, ce qu’il doit apprendre et quand il doit apprendre” (Corder, 1967/1980a: 15).

### **3.3.1. O conceito de erro e seu tratamento didático**

A perceção de que o erro é o resultado da aplicação de estratégias universais de aprendizagem gerou uma mudança na forma de o ver e abordar. Deixou de ser visto como algo negativo e inaceitável, que devesse ser criticado e imediatamente corrigido. Os erros em LE são tão naturais como aqueles que as crianças cometem na aquisição da sua LM. Portanto, não devemos dizer que os alunos cometem erros, mas que, à semelhança do que fazem os nativos quando aprendem como L1<sup>6</sup>, testam hipóteses e fazem experiências. O erro é um passo obrigatório e constitui um elemento inevitável e intrínseco ao processo de aprendizagem, valorização esta que “ha conllevado la pérdida de miedo al error y a la consideración que se hacía de él casi de ‘como pecado’ [...], incitando al aprendiz a ensayar sus hipótesis en situaciones de interacción auténtica” (Fernández López, 1995: 207).

Os erros “sont indispensables à l’apprenant, car on peut considérer l’erreur comme un procédé utilisé par l’apprenant pour apprendre. C’est pour lui une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu’il apprend. Faire des erreurs, c’est alors une stratégie qu’emploient les enfants dans l’acquisition de leur L1, et aussi les apprenants de LE” (Corder, 1967/1980a: 13).

---

<sup>6</sup> Os erros de simplificação, de hipercorreção e de hipergeneralização na formação do plural ou do feminino, na flexão verbal, no uso dos pronomes pessoais átonos, entre outros casos, são comuns no processo de aquisição do português como LM.

No que diz respeito à correção do erro, este não deve ser corrigido sempre que o aluno esteja concentrado na sua comunicação. Uma correção neste momento não produzirá um efeito positivo e será considerada perda de tempo. O aluno não prestará atenção, sentir-se-á inibido e verá o seu raciocínio perturbado (Fernández López, 1995). Se queremos que os erros transitórios continuem a sua evolução e venham a desaparecer, o professor deve exercer um papel de adjuvante e não de corretor, dando a palavra que falta, retomando uma frase, ajudando o aluno a optar por uma hipótese de expressão num momento que esteja indeciso... O objetivo é fornecer aos alunos a possibilidade de ouvirem corretamente uma certa estrutura e ajudar a consolidar uma hipótese em detrimento de outras e assim orientar os alunos na passagem para novas etapas do processo de aprendizagem. No âmbito da correção, o docente deve “preparar una corrección lo más interactiva posible y centrada en los puntos que se están trabajando” (Fernández López, 1996: 152). Isto não quer dizer que não se corrijam os erros que aparecem nas estruturas que não são o alvo do estudo, sobretudo se se faz de forma positiva e sem interromper o diálogo. É importante que o docente preste atenção não só aos pontos que se estão a trabalhar, mas também aos aspetos em que seria suposto não existirem erros (por exemplo, já tratados em unidades ou em anos anteriores) e nos quais ainda se registam incorreções. Este trabalho de reciclagem de conhecimentos é importantíssimo para que os erros não se solidifiquem.

Sabendo que os erros transitórios surgem graças à formulação de hipóteses sobre o funcionamento da língua, é importantíssimo que o professor crie situações de interação comunicativa despertando o interesse pela língua meta e possibilitando que os alunos ensaiem e verifiquem a validade das suas hipóteses. Se não houver este trabalho de motivação contínua e de participação num contexto linguístico rico e estimulante, o aluno não evolui porque não aplica, não experimenta e não toma consciência das suas conquistas e dificuldades.

Relativamente aos erros fossilizáveis, além de dever existir uma prática interativa semelhante à que se apresentou no que concerne aos erros transitórios, o professor deve estimular a consciência metalinguística dos alunos e possibilitar que tomem consciência do problema, analisem a sua causa e reorganizem as suas hipóteses. Fernández López (1996: 153) diz ainda que

Al mismo tiempo es necesario favorecer la adquisición correcta con actividades apropiadas (incluso con la mecanización – lo más lúdica posible y con lenguaje e interacción auténtica) centrándose en las funciones, frases, estructuras donde aparece más frecuentemente el error (por ejemplo si el error es “venir en” por “venir a”, la práctica se centrará en esa estructura, no en toda la problemática de “en” y “a”).

Terminamos este conteúdo teórico repetindo a ideia de que os erros são necessários e inevitáveis no processo de aprendizagem. Não são erros, mas sim estratégias e ensaios que fornecem ao professor, ao investigador e ao próprio aluno indicações importantes sobre o percurso que se está a realizar e quais são as dificuldades enfrentadas, conclusões essenciais na (re)orientação didática do processo de aprendizagem-ensino (Corder, 1967/1980a). De acordo com o ponto de vista de Arcos Pavón (2009: 161), só nos casos em que estamos perante erros fossilizados é que os devemos considerar “como un hecho negativo durante el aprendizaje, ya que muestra la falta de interiorización y asimilación de la lengua meta.”

#### **4. Características dos estudantes portugueses de espanhol. Metodologias de trabalho.**

A principal estratégia dos aprendentes lusófonos de ELE, segundo o ponto de vista de Ortíz Alvarez (2002) e Vigón Artos (2005b), é a tradução literal, daí que, nas suas comunicações, sejam visíveis as regras e o vocabulário do português, questão que deve merecer uma atenção por parte dos professores de ELE inclusivamente porque tal estratégia pode conduzir à fossilização prematura dos erros. Para a estagnação da IL e a sua transformação em norma contribui grandemente o facto de os alunos não definirem o êxito em termos absolutos (Vigón Artos, 2005a). Levando em conta a situação de proximidade linguística e a comunicação que, por vezes, é possível estabelecer, os alunos conformam-se com o seu baixo nível de comunicação e não evoluem.

Segundo o ponto de vista de Vigón Artos (2005a: 1), este comportamento contribui para que a situação da língua espanhola em Portugal não seja a melhor, porque muitos estudantes portugueses se matriculam em Espanhol não por um interesse real pela língua, mas porque a veem como algo “que poco se diferencia del portugués y donde tendrán que trabajar poco para superar esta asignatura”. E esta ideia de que “No tendrán que estudiar español porque se creen que ya lo saben” (Vigón Artos, 2005a: 1), bastando para isso saber português<sup>7</sup>, faz com que não aprendam, não avancem e acabem por não dominar a língua.

Os alunos portugueses às vezes são demasiadamente confiantes, porque, certamente, ao longo da sua vida já tiveram a oportunidade de tentar falar espanhol com

---

<sup>7</sup> Sobre esta ideia, apresento uma experiência pessoal. Um dia, em Huelva, uma senhora irlandesa que vivia lá há uns anos disse-me que para os portugueses é fácil falar espanhol, bastando “poner un acento español”. Se esta cidadã irlandesa pensa desta forma, o mais normal, embora erradamente, é que muitos portugueses também o pensem.

um nativo, já que, com mais ou menos dificuldade, o compreendem, tanto desde o ponto de vista oral como escrito. Agora, compreendê-lo, ou acreditar que o compreendem, como diz Vigón Artos (2005a), não significa que o saibam falar ou escrever. Também Rabasa Fernández (2011) critica a atitude de se pensar que não é preciso estudar espanhol com base na crença de que o português é espanhol mal falado e vice-versa e afirma que a IL, popularmente chamada de «portunhol», na atualidade, não é suficiente tanto em questões de comunicação quotidiana como no âmbito profissional.

A semelhança entre o português e o espanhol é, indubitavelmente, uma vantagem que os alunos lusófonos têm em momentos de carência linguística, pois, graças às transferências positivas que é possível levar a cabo, conseguem produzir comunicação. Por este motivo é que o aluno falante de português geralmente se apresenta como um falso principiante na aprendizagem do espanhol (Arcos Pavón, 2009), já que não a inicia com um desconhecimento absoluto. Sobretudo ao nível da compreensão, os falantes lusófonos partem com a vantagem de evoluir mais rapidamente do que os demais na superação das primeiras etapas deste processo. Este facto implica que as metodologias no ensino de espanhol a lusófonos sejam necessariamente diferentes das que se aplicam no ensino de outras LE, podendo introduzir o texto para a compreensão escrita e oral desde as primeiras aulas (Natel, 2003), assim como desenvolver a prática da expressão oral e escrita muito mais prematuramente.

No entanto, a proximidade pode converte-se num hábito e, conseqüentemente, na origem de erros inaceitáveis e de difícil eliminação, que se vão arrastando no tempo até se fossilizarem (Arcos Pavón, 2009; Baralo Ottonello, 1999; Duarte, 1999a, 1999b; Ortíz Alvarez, 2002; Rabasa Fernández, 2011; Santos Gargallo, 1993; Vigón Artos, 2005b). E é por esta razão que a proximidade linguística deve ser entendida não como um facilitador, mas como mais uma razão para que o aluno esteja motivado e se esforce para superar as dificuldades e interiorizar o insumo apresentado.

Por esta questão é que Ortíz Alvarez (2002) e Vigón Artos (2005a) aconselham que os professores não se fiem nas transferências linguísticas positivas do português. Têm que se fixar sobretudo nas interferências e nas muitas diferenças que existem entre estas línguas, sendo o estudo contrastivo um ótimo indicador de tais divergências. No entender de Vigón Artos (2005a), o ensino do espanhol para os alunos portugueses não deverá partir sempre dum ponto de vista puramente comunicativo. Embora saibamos que este é o fim último da aprendizagem de uma LE e que deve ser trabalhado em contexto

de sala de aula<sup>8</sup> pondo em marcha os conhecimentos aprendidos, a verdade é que, numa situação geográfica especial, os docentes devem experimentar novas metodologias. E, neste contexto, são de grande importância as lições de Cano Ginés e Flores Ramírez (1999: 519) quando lembram Saussure para defender a necessidade de envolver no ensino de uma LE as instruções gramaticais, trabalhando os aspetos problemáticos nos quais se inclui o tema das preposições:

Si recordamos la metáfora que utiliza Saussure cuando compara la lengua con el juego de ajedrez, nos daremos cuenta de lo impensable que sería enseñar a jugar al ajedrez por el solo procedimiento de enumerar todos los movimientos posibles, obligando después a quien desea aprender este juego a repetirlos una y otra vez. A todos nos parece imprescindible que se le den al futuro jugador una serie de explicaciones previas sobre el valor y categoría de las piezas y sobre cómo se mueven sobre el tablero. Por supuesto que saber esto no significa saber jugar al ajedrez, pero sin saberlo es muy improbable que se lleve a cabo el aprendizaje. Sólo ese previo conocimiento seguido de una abundante práctica nos llevará a conocer el juego.

Neste âmbito, considerando a situação especial dos alunos lusófonos, o trabalho com vista à criação da consciência metalinguística é incontornável. A análise contrastiva, a análise dos erros cometidos e a justificação dos usos com menção às regras, centrando-se nas estruturas problemáticas, a mecanização com exercícios de preenchimento de espaços, escolha múltipla e de tradução são exercícios que devem ser levados em conta na superação dos erros interlinguísticos. Se trabalhar os conteúdos linguísticos de uma maneira indutiva é importante, pensamos que, em Portugal, tem absoluto cabimento trabalhar outrossim a língua em si mesma, fazendo uma clara demonstração das diferenças entre as duas línguas (Vigón Artos, 2005a, 2005b), como forma de contrariar a tendência para cometer sempre os mesmos erros.

## **5. Principais resultados de alguns estudos sobre o uso das preposições por estudantes lusófonos de espanhol língua estrangeira**

Neste capítulo, apresentam-se os resultados dos estudos de Arcos Pavón (2009), Arias Méndez (2011) e Duarte (1999a, 1999b) relativamente ao uso das preposições. Estes estudos foram realizados com estudantes do ensino superior em Portugal (no caso de Arias Méndez, 2011) e no Brasil (no caso das outras investigações mencionadas). No primeiro exemplo, os alunos eram maioritariamente de nacionalidade portuguesa e, nos restantes casos, a nacionalidade era brasileira. A menção aos estudos com alunos

---

<sup>8</sup> Como diz Fernández López (1996), os exercícios comunicativos motivam os alunos e possibilitam que estes ensaiem as suas hipóteses linguísticas ajudando-os na superação dos erros e preparando-os para a atuação em situações comunicativas do quotidiano.

brasileiros tem a ver com o facto de não existirem investigações focadas no uso das preposições espanholas por parte de alunos portugueses, contrariamente ao que acontece no Brasil. Neste país existe uma grande tradição ao nível do estudo das interferências do português na aprendizagem de ELE.

As preposições representam uma verdadeira «dor de cabeça» para os estudantes de ELE (Arias Méndez, 2011; Moreno García, 1996). E Perea Siller (2007: 2) afirma, inclusivamente, que estas dificuldades afetam todos os níveis de aprendizagem e que também são um problema em termos de intervenção didática:

Las preposiciones son elementos gramaticales cuyas pautas de funcionamiento son muy heterogéneas, y, por tanto, resultan difíciles de sistematizar. Tal dificultad motiva que la enseñanza de sus usos constituya un lugar crítico tanto en la exposición didáctica como en el propio aprendizaje por parte de los alumnos de español como L2, que suelen encontrar conflictos relacionados con ellas en todos los niveles de aprendizaje.

No entanto, segundo a apreciação pessoal de cerca de 50% dos alunos que serviram de base para o estudo de Arias Méndez (2011), este aspeto das preposições oferece pouca dificuldade de aprendizagem, opinião que pode revelar: um desconhecimento das reais dificuldades (o que pode demonstrar um baixo nível linguístico); uma satisfação com a comunicação que se consegue realizar com as transferências da LM que se fazem; ou desconhecimento do que é uma preposição, muitas vezes confundida com as conjunções, dada a sua função de conector.

Diante desta opinião, Arias Méndez (2011) informa que, embora não pareça e os alunos não o admitam, o caso da aprendizagem das preposições espanholas é um aspeto que representa numerosos problemas para os portugueses. O mesmo já dissera Masip Viciano (1996: 25) relativamente à aprendizagem do espanhol por parte dos alunos brasileiros: “las preposiciones dificultan sobremanera [...] pues las transferencias son numerosísimas”. Segundo Arias Méndez (2011), as causas dos erros no uso das preposições prendem-se *grosso modo* com os aspetos seguidamente apresentados:

- a) Falta de instrução específica. Os docentes e as editoras não lhe dão muita importância, comparativamente a outros casos, cuja instrução é abundante e variada, como é a situação dos pronomes, por exemplo. A razão pode estar relacionada com a coincidência que encontramos no uso de muitas preposições em ambas as línguas.
- b) Havendo a falta de instrução variada, os estudantes encontram na sua LM o conhecimento de que necessitam para fazer frente às limitações no âmbito da língua meta que possam existir durante um momento de comunicação. Os alunos traduzem literalmente aquilo que estão a pensar em português.

c) Como, regra geral, os erros nas preposições não afetam a comunicação, os estudantes veem-nos como pouco importantes (Arias Méndez, 2011).

Todas estas causas e sobretudo a atitude de não sentir o campo das preposições como especialmente problemático levam a que a IL se fossilize precocemente. Arias Méndez (2011) apresenta um exemplo: comparando os resultados de um estudo que já havia realizado em 2007 com os deste trabalho de doutoramento, percebe-se que os mesmos alunos que tinham sido avaliados em 2007 evoluíram em dois anos de estudos de espanhol<sup>9</sup> apenas 1,72% no que diz respeito ao uso correto das preposições. Estes resultados provam que o campo relativo às preposições “es uno de los aspectos característicos de fosilización en la IL de nuestros aprendices” (Arias Méndez, 2011: 172). Duarte (1999a, 1999b) também detetou esta fossilização ao verificar que os erros em certos contextos de uso de determinadas preposições se repetiram nas composições de alunos pertencentes a quatro níveis diferentes de espanhol.

Neste aspeto, Arcos Pavón (2009) diz por exemplo que, no nível intermédio, ainda se verificaram percentagens muito elevadas de erros interlinguísticos: *\*Fuimos dormir* e *\*Es mejor que vengas de avión* são exemplos disso. No nível superior, os erros no exercício de tradução eram ainda de 60%, sendo clara a dificuldade em aplicar, nos momentos de comunicação, os conhecimentos gramaticais existentes. Um exemplo disto é o caso da preposição ‘a’ com a indicação de lugar de destino, cuja única falha, nos exercícios gramaticais, foi juntar o determinante artigo definido: *\*Vamos al Brasil definitivamente*. Mas, na tradução, os erros foram já de 90%. Por outro lado, mantêm-se determinados erros que já existiam no nível básico para além do caso de ‘a’ em sentido locativo: 40% de erros na forma *ir a pie*; 60% ainda usam a preposição ‘de’ na referência aos meios de transporte, sendo tal percentagem de 70% no exercício de tradução; 60% referem *\*Espere por nosotros*; 50% optam por dizer *\*Fui dar un paseo*; 50% optam pela preposição ‘para’ em contextos cuja preposição seria ‘hacia’; e 30% dizem *\*No tengo nada a ver com eso* ou *\*No tengo nada a esconder*. São erros que se repetem permanentemente, admitindo-se, portanto, o desconhecimento da estrutura da língua meta, a estabilização dentro do processo de IL e, conseqüentemente, a sua fossilização.

Fazendo um resumo das preposições e dos contextos que se referem nestas investigações como sendo habitualmente considerados problemáticos para os alunos lusófonos, apresentamos os exemplos que se especificam na tabela 1.

---

<sup>9</sup> A investigação empírica de Arias Méndez (2011) foi realizada em 2009.

**Tabela 1** – Contextos problemáticos: exemplos de utilizações erróneas.

Tipo	Preposição	Contexto	Exemplo
Omissão	a	CD animado	*Vi Juan cerca de su casa. *Visité mi hermana.
		Perífrase com verbo de movimento (ir / andar + a + infinitivo)	*Voy vivir una situación difícil. *Voy ducharme.
	desde	Na estrutura <i>desde hace</i>	*Descubrí que él tenía una novia hacía un año.
Adição	a	Diante de um CD de coisa	*Después de un rato, vi a unas piedras muy bonitas.
	en	Em estruturas temporais	*Fue en el 13 de octubre. *Llegamos en el viernes. *Todo sucedió en el final de año. *Nací en el 15 de abril. *En el mes pasado estuve en Alcalá.
	<i>el</i> ou <i>la</i> (com <i>en</i> )	Na indicação de localidades	*Vivo en el Brasil.
	de	Com o verbo <i>gustar</i>	*Me gusta de chocolate. *Me gusta de la idea de ser político.
Comparativos de superioridade e inferioridade		*Pedro es más fuerte do que Nuno.	
Permuta	a (permuta com: <i>para</i> )	Lugar de destino	*Yo fui viajar para un congreso. *Viajo para Madrid.
	a (permuta com: <i>de</i> ou <i>en</i> )	Para indicar a forma como se desloca: <i>a pie</i> .	*Prefiero ir de/en pie a la facultad.
	desde (permuta com: <i>de</i> )	Localização no espaço	*En la playa había una piedra... de dónde las personas solían saltar. *De la ventana veo el mar.
		Localização no espaço em correlação com <i>hasta</i>	*Ha ido de casa hasta la escuela sin decirme nada.
		Para indicar a perspetiva de observação de uma determinada situação	*De mi punto de vista no había problema alguno.
	en (permuta com: <i>de</i> )	Para expressar meio de transporte	*Voy de coche. *Yo nunca había viajado de avión.
		Para expressar vestuário (o modo como se está)	*Estábamos de bañador. *He estado de zapatillas todo el día. *Estoy de pijama.
	Por (permuta com: <i>a</i> ou <i>para</i> )	Para indicar algo não realizado e que é uma finalidade	*Sé que tengo muchas cosas a hacer. *Queda algo para hacer.
	Por (permuta com: <i>a</i> )	Em sentido temporal	*A la tarde estaré en la conferencia.
	Por (permuta com: <i>en</i> )	Em sentido locativo	*Voy a pasear en el campo.
Por (permuta com: <i>con</i> )	Com o verbo <i>preocuparse</i>	*Me preocupo con tus asuntos.	

Analisando os erros especificados na tabela anterior, percebemos que estes são sobretudo por interferência da LP, notando-se um uso literal das suas regras gramaticais, e por permuta da preposição, ainda que também não devemos descurar os casos de omissão ou adição. Este facto mostra que as preposições devem merecer uma maior preocupação por parte de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à frequência dos erros, Arcos Pavón (2009) destacou o aumento dos erros na passagem do nível básico para o intermédio (superiores a 70% em todos os exercícios de gramática) e a posterior recuperação no nível superior especialmente no campo relativo à competência gramatical. Contudo, foi possível constatar a repetição de alguns erros nas várias etapas da aprendizagem da língua meta, confirmando-se a existência de fossilização depois de, na análise dos resultados do nível intermédio, Arcos Pavón (2009) ter sido cauteloso na sua classificação como tal.

Daqui se depreende, por um lado, que pode haver uma fácil fossilização dos erros do nível básico. E, por outro lado, percebe-se que o nível intermédio é uma etapa na qual devemos investir, recuperando os conteúdos do nível anterior e evoluir. Por isso é que Moreno García, Zurita e Moreno (2011: 3), referindo-se ao nível B1, dizem que este é o nível “que más contenidos abarca, ya que no solo hay que seguir avanzando con todo lo nuevo, sino que exige consolidar lo anterior.” Os alunos estão a amadurecer, tornando-se mais autónomos e desinibidos o que faz aumentar os erros na passagem do nível básico para o intermédio. Não obstante, o seu maior amadurecimento intelectual permite-lhes também superar mais facilmente os erros desde que se trabalhe nesse sentido. Por isso é que, no nível intermédio, não devemos considerar os erros como fossilizados, mas antes como (fortemente) fossilizáveis, cuja superação exige investimento, prática e uma atuação correta por parte dos docentes, não ignorando estes problemas nem dando-os como já trabalhados. Este é o nível ideal para “tomar decisiones metodológicas y pedagógicas para intentar minimizar el efecto del estancamiento en el proceso de aprendizaje de una LE” (Arias Méndez, 2011: 111).

Em relação à componente escrita (a redação semi-dirigida), Arcos Pavón (2009) afirma que, em todos os níveis, este foi o exercício onde menos erros se cometeram. Isto significa que, embora os conhecimentos linguísticos não fossem elevados, os alunos foram capazes de evitar de maneira consciente as formas gramaticais desconhecidas ou em que tinham dúvidas. Por exemplo, referindo-se aos alunos do nível superior, disse o seguinte: “se evitan posibles errores en la comunicación. Por ende, presentan una estrategia de comunicación de reducción formal, es decir, utilizan un sistema lingüístico reducido de la L2 para realizar un discurso más correcto” (Arcos Pavón, 2009: 286).

## **PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

### **1. Apresentação e caracterização do projeto**

Um trabalho de investigação empírica é primordial quando falamos de docência, pois os termos ‘professor’ e ‘investigador’ estão intimamente relacionados (Alarcão, 2001). Um professor que questione e examine a sua própria prática e a sua sala de aula de forma crítica e sistemática está pronto para inovar, aperfeiçoar a sua competência, construir um currículo com qualidade e rentabilizar quer o seu esforço quer o do aluno. Conhecendo mais detalhadamente as dificuldades dos seus alunos, o professor de línguas acionará atempadamente as metodologias, estratégias e atividades adequadas às características dos discentes e concentradas sobretudo nos aspetos linguísticos mais problemáticos (Fernández López, 1994), o que permite que o próprio aluno supere “las dificultades con un mejor aprovechamiento del tiempo y del esfuerzo que dedica al estudio de la lengua extranjera” (Duarte, 1999a: 95).

#### **1.1. Objetivos gerais**

Depois de, no enquadramento teórico, termos identificado as principais dificuldades dos alunos lusófonos na aprendizagem e uso das preposições espanholas, com este trabalho de investigação empírica, pretendemos avaliar se as informações teóricas se ajustam aos alunos portugueses do 9.º ano e, conseqüentemente, compreender e interpretar essas dificuldades. Com este sentido, definimos os seguintes objetivos gerais:

- ✓ consciencializar os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem para as dificuldades que as preposições da língua espanhola representam;
- ✓ identificar as preposições simples e os respetivos valores mais problemáticos;
- ✓ avaliar o nível de IL dos estudantes de nível III de ELE;
- ✓ obter informações sobre as estratégias de comunicação a que os alunos recorrem.

#### **1.2. Questões de partida**

Para cumprirmos os objetivos propostos e caracterizarmos o perfil dos alunos portugueses de ELE, tendo como base os conhecimentos teóricos já adquiridos, foi

necessário definir algumas questões de partida que norteassem toda a investigação empírica, a saber:

- ✓ As preposições simples objeto de estudo são um problema para os alunos portugueses de espanhol do 9.º ano? Ou haverá exceções? Ou será que devemos considerar outros casos?
- ✓ A IL dos estudantes de espanhol do 9.º ano de origem portuguesa refletirá sobretudo as estruturas e os traços pragmáticos da sua LM e o recurso à tradução literal?
- ✓ Os erros são sobretudo por escolha errada da preposição?
- ✓ Os erros são sistemáticos e, portanto, fossilizáveis? Existem erros transversais a todos os exercícios ou será que existem casos localizados na escrita, por exemplo?
- ✓ Os erros cometidos nas preposições não interferem na transmissão da mensagem num ato comunicativo com um falante nativo de espanhol?

### **1.3. Metodologia**

Para dar resposta a estas questões, depois de um conhecimento da realidade socioeducativa, levámos a cabo um estudo que seguiu dois tipos de análise: (1) AC português-espanhol verificando-se quais são os aspetos gramaticais que se diferenciam e assemelham e assim prever as dificuldades; (2) AE e da IL a partir de exercícios gramaticais e comunicativos, com a finalidade de se efetuar uma classificação, descrição e explicação dos erros à luz dos critérios de avaliação apresentados por Santos Gargallo (1993): descritivo-linguístico, etiológico-linguístico, pedagógico e comunicativo.

Nestes estudos, a perspetiva metodológica que seguimos foi sobretudo a descritiva, atendendo às exigências e aos objetivos da investigação que se desenrolaram em torno da compreensão e interpretação das dificuldades no uso das preposições em espanhol. Contudo, também se recorreu à análise quantitativa: no estudo contrastivo, contabilizam-se os contextos que são diferentes ou semelhantes entre ambas as línguas; na AE e na avaliação dos diferentes critérios (com a exceção do pedagógico), apresentam-se os cálculos de frequências e as percentagens em tabelas e gráficos, havendo inclusivamente, no capítulo 6, um estudo estatístico comparativo entre os resultados do diagnóstico e os da avaliação final. A presença dos números, como afirma Amado (2009: 262), confere “à análise uma riqueza complementar de grande significado”, surgindo, no momento da interpretação, como algo que pode conferir importância, atenção ou ênfase a certo aspeto do estudo.

Daqui se depreende que se procura um equilíbrio entre as duas perspetivas (aliando ambos os métodos assim como defendem Alarcão e Araújo e Sá, 2010), ainda que se privilegie o estudo descritivo e narrativo já que, mesmo no âmbito das indicações estatísticas, a vertente qualitativa surge-lhe sempre associada a fim de se transmitir significado aos números (Alarcão & Araújo e Sá, 2010: 19; Ghiglione & Matalon, 1992). Por outro lado, em educação, a investigação qualitativa assume um papel relevante dado o seu contributo para a construção de uma atitude reflexiva com vista ao “melhoramento das situações e [à] resolução dos problemas existentes no contexto” (Amado, 2009: 26). Como diz o mesmo autor (2009: 233), “Não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los”.

Quanto aos instrumentos e procedimentos de recolha de dados, assim como às técnicas para a sua análise, estes aparecem especificados e descritos nos capítulos relacionados com cada um dos estudos: capítulos 2, 3, 4 e 6 seguidamente apresentados. Em relação aos instrumentos, destacamos a observação, o inquérito por questionário e a análise documental (para o estudo do meio socioeducativo), a ficha de gramática e construção de texto (para a AE: avaliação de diagnóstico e final), o questionário (para a avaliação do critério comunicativo) e a consulta bibliográfica (para a AC).

## **2. Contextualização socioeducativa**

Neste capítulo, apresentamos uma descrição do contexto educativo, do contexto da turma e do contexto mais específico a que diz respeito o grupo de alunos estudantes de espanhol, tendo em consideração que a turma na qual se implementa a Prática Educativa Supervisionada está dividida em dois grupos no que concerne ao estudo da segunda língua estrangeira: 10 estudantes de Espanhol e 8 de Francês. Os alunos de espanhol estão identificados, neste trabalho, com o código de A1 a A10.

Para realizar esta caracterização, recorreremos: (1) à observação de três aulas de Espanhol<sup>10</sup> (usando para tal a grelha de observação apresentada no anexo III); (2) às respostas a um inquérito por questionário<sup>11</sup> (veja-se a parte I do anexo I e o protocolo de

---

<sup>10</sup> Segundo Reis (2011: 11), “A observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola”. A primeira observação consistiu num momento de familiarização com os alunos observados. Foi uma observação livre e de fim aberto, permitindo “identificar aspectos merecedores de observação e discussão mais aprofundadas” (Reis, 2011: 26). Todas as observações foram informais e cumpriram as seguintes fases: anotação das informações em registo direto ou resumidas, assim como aconselham Bogdan e Biklen (1994), e o momento de análise, discussão e reflexão.

<sup>11</sup> As entrevistas diretas ou estruturadas facilitam a análise quantitativa e a interpretação dos resultados pelo facto de «impedirem» a abundância de informações acessórias (Albarello, Digneffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy & Saint-Georges, 1997; Bell, 1997).

análise dos dados no anexo II) aplicado no início do ano letivo com o objetivo de avaliar o perfil dos alunos, a sua relação com a língua espanhola e a sua motivação; (3) à avaliação das competências linguísticas e comunicativas de nível A2 do QECR – cujo resumo consta no anexo IV – que os alunos demonstram nos exercícios presentes na parte II do anexo I; (4) e à leitura de documentos como o Projeto Educativo (PE) de escola, relatórios de Direção de Turma do ano letivo anterior (2012-13) e Atas do final de ano, o Plano de Ação da turma, as fichas de identificação dos alunos, os processos individuais, o relatório das avaliações intercalares do 1.º período do ano letivo em curso e as avaliações no primeiro teste de avaliação de Espanhol.

## **2.1. Caracterização do macrocontexto**

A escola onde se implementa este projeto de investigação faz parte de um mega-agrupamento do interior de Portugal Continental. Tendo em conta que a prática letiva se leva a cabo na escola que foi agrupada, antiga sede de agrupamento, pertencendo os alunos a essa zona geográfica, a presente caracterização cinge-se apenas a tal contexto educativo.

A escola está inserida numa zona rural, que tem sofrido muito com a emigração interna e para o estrangeiro. Escreve-se no PE que “o fluxo migratório tem crescido aceleradamente”, sobretudo na perspetiva de êxodo rural para as maiores cidades, sendo este um grande problema com que a região se debate. Segundo informações apresentadas no PE, há zonas “onde são visíveis carências a todos os níveis que se refletem na população escolar.” Muitos alunos vivem em aldeias com fracos acessos e deslocavam-se para a escola em autocarros que fazem esse serviço em tempo letivo, saindo de casa muito cedo e regressando já tarde. Os Encarregados de Educação, por seu turno, acompanham pouco a vida académica dos seus educandos e revelam baixa assiduidade às convocatórias dos Diretores de Turma, segundo se pode ler no PE.

Relativamente ao insucesso escolar, a sua taxa é elevada sobretudo nas disciplinas de Português e Matemática. Os hábitos de estudo e de leitura são reduzidos, havendo também uma baixa expectativa cultural e profissional dos alunos. No PE diz-se inclusive que existe um “alheamento da vida escolar, níveis pouco elevados da qualidade dos trabalhos realizados e do comprometimento perante as tarefas escolares”, bem como um “conformismo perante o insucesso”.

Considerando as características locais e as atitudes evidenciadas pelos agentes educativos, não estranhámos que a linha orientadora da escola seja a de reforçar a

interação com a comunidade educativa e diversas instituições para que todos os parceiros sintam que a formação e a educação dos alunos é uma responsabilidade coletiva e não apenas uma competência da escola.

## **2.2. Caracterização do contexto turma**

A turma é composta por 18 alunos, havendo 10 a frequentar a disciplina de Espanhol. Não há nenhum aluno de Português Língua Não Materna (PLNM) e existem três considerados com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que estão bem integrados no grupo. Destes três alunos, um deles (A9) é estudante de espanhol. É um aluno ansioso, trabalhador, empenhado e que acompanha com sucesso os colegas, segundo as informações do Conselho de Turma. No seu Programa Educativo Individual (PEI), apenas se mencionam as medidas relacionadas com o apoio pedagógico individual e as adequações no processo de avaliação, excluindo-se as adequações curriculares individuais.

De acordo com as informações disponibilizadas no Plano de Ação, os pontos fortes da turma são: educação, comportamento, assiduidade e pontualidade. Sobre os pontos fracos, diz-se que o grupo é pouco participativo, com poucos conhecimentos e com baixa autoestima, visão que se enquadra na perspetiva apresentada no PE. No geral, os alunos revelam muitas dificuldades numa boa parte das disciplinas e pouco interesse pelo estudo, a leitura, a escrita e os TPC, daí que as principais preocupações com o Plano de Ação sejam: “estimular e motivar a turma para a realização das tarefas escolares; promover a autonomia; e colmatar as dificuldades específicas dos alunos permitindo-lhes atingir o seu sucesso escolar”. Já na Ata da reunião do Conselho de Turma do final do ano letivo 2012-2013, se tinha escrito que, “em termos globais, a turma ficou aquém das suas capacidades devido à falta de responsabilidade, estudo e empenho”: apenas quatro alunos transitaram para o 9.º ano sem nenhum nível negativo; e só duas alunas (uma delas é aluna de espanhol, aluna A6) foram destacadas pelo seu bom aproveitamento.

Em termos familiares, constatamos que 8 alunos residem na localidade da escola e os restantes nas aldeias da região. Relativamente aos pais e Encarregados de Educação, as informações principais são as seguintes: 67% dos pais e mães têm o 1.º ou 2.º ciclo do ensino básico como habilitações académicas; as mães têm mais habilitações académicas, havendo 3 com o 12.º ano e outras 3 com bacharelato ou licenciatura; as mães são as Encarregadas de Educação, facto que pode ter a ver não só com as suas

maiores habilitações, mas também por terem mais tempo para esta função já que, das 18 mães, 11 estão em casa ou porque são domésticas ou porque estão desempregadas. Dos 18 pais, todos estão no ativo, com exceção de um que é reformado.

### 2.2.1. Caracterização no âmbito da aprendizagem do espanhol

A turma de Espanhol compreende 5 rapazes (A1, A4, A7, A9 e A10) e 5 raparigas (A2, A3, A5, A6 e A8). Pelas observações efetuadas, pelos resultados do 1.º teste e pela componente de expressão escrita apresentada no exercício de diagnóstico (parte II do anexo I), nota-se que os alunos não superaram o nível A2 do QECR em todas as destrezas, verificando-se limitações no que diz respeito sobretudo à interação/expressão oral e à expressão escrita. No exercício de expressão escrita do teste, a turma apresenta uma média de 53,1%, havendo sete alunos com classificação inferior à média da turma. Já na compreensão escrita, a média é de 63,2% e, na compreensão oral, de 77,3%.

Quanto à oralidade, a frase *\*Yoació un brincadeira de carriños* exemplifica o nível de dificuldade. Verificamos que, salvo poucas exceções, os discentes recorrem muito à tradução literal da LP, estratégia que caracteriza os estudantes portugueses na perspetiva de Vigón Artos (2005b), e não são capazes de refazer o seu discurso ou corrigir os erros cometidos devido ao facto de nem perceberem que erram, situação que evidencia desconhecimento linguístico e o recurso a estratégias que caracterizam o falante dos estádios iniciais de aprendizagem (Fernández López, 1996). É evidente a falta de investimento nas estruturas mais complexas e na diversidade de registos.

Relativamente à expressão escrita, além dos dados obtidos através do primeiro teste da disciplina, os textos escritos no exercício de diagnóstico para obtenção do *corpus* de erros reforçam a ideia de que o nível básico não está superado como sugere este excerto: *\*[Yo] Fue en Madrid de autobus com mis padres. Fue las compras mirando juegos y mi madre comprava las cosas necesarias. Después volté en Portugal.* Por outra parte, os textos são muito curtos, notando-se uma séria dificuldade em desenvolver os tópicos propostos. Seis alunos escrevem uma composição com menos de 34 palavras, indo ao encontro do que escreveu Arias Méndez (2011: 232-233):

tras años de formación, investigación y docencia de asignaturas [...] de español como lengua extranjera en la enseñanza politécnica portuguesa, nos encontramos con la constatación de que, año lectivo tras año lectivo, nuestro alumnado de primer año transitaba de un nivel A2, según el MCERL, a un nivel B1 con numerosas deficiencias, en la competencia de expresión escrita, a nivel de la construcción de los enunciados y a nivel de la organización textual.

Em resumo e fazendo alusão às competências presentes no QECR, nota-se uma incapacidade generalizada de interagir com razoável à-vontade em situações bem estruturadas e em conversas ainda que sejam curtas; de efetuar uma exposição ou a descrição de hábitos e rotinas, atividades passadas e experiências pessoais.

As classificações gerais no primeiro teste de Espanhol são bastante baixas como se pode ver seguidamente: A1 (31,2%), A2 (78%), A3 (35,7%), A4 (52%), A5 (75,5%), A6 (68%), A7 (50%), A8 (51%), A9 (45,2%) e A10 (33%). Saliente-se que os alunos A1 e A10 também surgem na lista dos pontos fracos indicados no Plano de Ação e voltam a ser mencionados na avaliação intercalar do 1.º período como alunos preocupantes dada a sua distração, falta de interesse, empenho e trabalho, bem como a irregularidade na realização das tarefas propostas. Esta caracterização confirma as primeiras perceções obtidas nas aulas observadas e vai ao encontro do que está escrito no PE, nomeadamente em relação ao conformismo com o insucesso, baixo comprometimento com os estudos e com os trabalhos escolares. A estes alunos associa-se A3 dado o seu resultado bastante baixo na prova, aluna definida pelo Conselho de Turma como pouco trabalhadora e desconcentrada, situação que também fora observada.

Nota-se ainda que, das quatro negativas, três pertencem a alunos do sexo masculino. E as três melhores classificações são de alunos do sexo feminino. Isto pode estar relacionado com o facto de, geralmente, as raparigas terem uma maior motivação para os estudos, obtendo melhores resultados académicos. Diz Martín Martín (2004: 281) que, “Al parecer, los varones presentan con frecuencia una rigidez de pensamiento que les lleva a rechazar frontalmente lo que no les gusta, sin esforzarse por adaptarse a las circunstancias”, incluindo nestas premissas as tarefas relacionadas com a aprendizagem em contexto de sala de aula.

Devemos destacar outrossim que, entre os 31,2% e os 52%, se incluem sete alunos o que pode revelar alguma homogeneidade linguística, para a qual podem contribuir fatores como: sempre tiveram os mesmos professores de espanhol (o mesmo currículo, as mesmas metodologias didáticas e os mesmos problemas na colocação de professores); todos iniciaram o estudo do espanhol na escola, no 7.º ano, e nunca houve reprovações no 3.º ciclo nem na disciplina (o que significa que todos têm os mesmos anos de estudo da língua); todos residem na mesma zona geográfica e estão sujeitos à mesma exposição à língua espanhola; e são de nacionalidade portuguesa, sendo o português a sua única LM, não havendo inclusivamente casos de anterior emigração. Já

Santos Gargallo (1993) havia dito que, quando a preparação académica e a língua nativa dos estudantes são idênticas, a IL pode apresentar características de homogeneidade.

Em relação aos extremos verificados, três alunos com notas abaixo dos 36% e dois com Satisfaz Bem (note-se que não há nenhum teste Muito Bom), este facto pode ter a ver com fatores internos como o grau de motivação e interesse que depois contribuem para alguma diferença na evolução dos alunos e uma maior demarcação dentro do mesmo nível linguístico. Veja-se o caso de A2 que, em virtude da sua experiência de uma semana nas Canárias durante o mês de maio de 2013, numa família de acolhimento ao abrigo do intercâmbio de alunos, se apresenta muito motivada e com um interesse muito grande pela língua espanhola, o que faz com que avance com mais facilidade nas etapas do processo de aprendizagem e pertença ao grupo dos alunos com melhores notas. Esta aluna constitui o exemplo de que a atitude dos alunos influi bastante na evolução do processo de aprendizagem e na superação das etapas como muito bem sugere Martín Martín (2004).

A motivação dos alunos é um passo importante de forma a contrariar os seguintes aspetos: os professores sempre foram de nacionalidade portuguesa e o contacto com a língua espanhola como L1 sempre foi (e continua a ser) quase inexistente. Mesmo pertencendo a uma zona em que há uma forte emigração para a Europa, Espanha não é um país de destino. As viagens a Espanha são escassas e mencionadas por poucos alunos. Quando existem, são de foro turístico e não são aproveitadas para praticar a língua. Dos cinco alunos que referem as viagens, dois informam não ter falado a língua espanhola. Em relação aos contactos com turistas hispanofalantes em Portugal, há seis alunos que tiveram esta possibilidade, mas só dois referem ter falado com eles apenas em espanhol e um diz que apenas falou em português. As razões relacionam-se com não conseguir falar sempre em espanhol (quatro alunos) e por se achar que os falantes de espanhol entendem o português (um aluno).

Pelo que escrevemos acima, não é de estranhar que, dos seis alunos que indicam no inquérito que se inscreveram em Espanhol porque consideram importante saber falar e escrever, três admitem que também pesou na escolha o facto de acharem que é mais fácil obter positiva no final do ano do que em Francês dadas as semelhanças com a LP. Esta situação, como diz Vigón Artos (2005a), pode indiciar um falso interesse. Por outro lado, esta atitude é também um móbil para não se definir o êxito em termos absolutos, podendo conduzir à inexistência de aprendizagem, à fossilização da IL e correspondente estagnação num determinado nível linguístico com a consequente falta de domínio da competência comunicativa. Como diz Martín Martín (2004: 273), nas

línguas próximas, a semelhança entre LM e a língua meta é uma vantagem inicial para o aprendiz, “pero tal proximidad puede volverse en su contra si [el aprendiz] se conforma con su nivel bajo de comunicación”. No caso dos alunos portugueses, o resultado prende-se sobretudo com os problemas ao nível das destrezas relacionadas com o falar e o escrever (Vigón Artos, 2005a), perspetiva que se aplica perfeitamente aos alunos que participam no estudo.

Os alunos deixam transparecer uma certa distância relativamente à língua espanhola, distância esta que incrementa as dificuldades. Nove discentes respondem no inquérito que, dentro da sala, falam quase sempre português com a professora e há mesmo um que afirma só falar português. E fora da sala de aula, sendo a professora de nacionalidade portuguesa, como seria de esperar, nove alunos dizem que falam sempre em português e um referiu ser quase sempre. As razões para esta distância prendem-se principalmente com os seguintes fatores: não conseguir falar sempre espanhol e ter medo de errar (segundo três alunos); não haver o hábito (dois alunos) e pelo facto de a professora não exigir (um aluno). Há ainda uma referência à vergonha, outra ao facto de a professora ser portuguesa e outra devido às dificuldades em falar espanhol, sentindo-se tentado a desistir.

Esta baixa motivação relativamente à prática da língua espanhola também é confirmada nas observações efetuadas. Constatamos que, dentro da sala de aula, apenas falam em português, percebendo-se uma falta de prática de leitura e oralidade, incentivo e motivação, para além da existência de vergonha e medo de errar, consequências da inexistência dos momentos de interação comunicativa. Talvez estes alunos tenham sido demasiadamente expostos a metodologias tradicionais, tendo havido um maior investimento na competência gramatical. E talvez por esta razão se sintam satisfeitos quando se envolvem em atividades de uso dos conteúdos em situações reais de comunicação como os próprios alunos informam nas autoavaliações das aulas. Estas questões de ordem externa ao aluno (como as aulas, a escolha dos métodos de ensino-aprendizagem, as estratégias do docente, os problemas na colocação dos professores e o pouco contacto com a língua meta como L1) são fatores que, adicionados aos de índole interna e pessoal, concorrem para que os aprendentes estejam expostos a um pobre *input*, tenham vergonha de se expressar em espanhol, medo de errar, falta de possibilidades para testar hipóteses, efetuar constatações e, portanto, de aprender e evoluir.

### 3. A classe das preposições em português e espanhol

#### 3.1. Análise contrastiva

O estudo apresentado no anexo V é uma comparação entre os sistemas gramaticais português e espanhol no que diz respeito ao uso das preposições próprias ou essenciais<sup>12</sup> mais problemáticas para os alunos lusófonos segundo os estudos de Arias Méndez (2011), Masip Viciano (2010, 1996) e Duarte (1999a, 1999b): ‘a’, ‘em/en’, ‘por’, ‘com/con’, ‘de’, ‘desde’ e ‘para’. De acordo com estes investigadores, as preposições portuguesas e espanholas pouco se diferenciam em termos formais e existem inúmeras coincidências de pendor semântico. Contudo, nestas preposições, verificam-se divergências de uso acentuadas que dificultam a aprendizagem do espanhol por parte dos lusofalantes. Neste estudo, incluímos também a preposição ‘hacia’, considerando o facto de não existir na LP (sendo usadas as preposições ‘por’ e ‘para’ nos contextos que, em espanhol, exigem ‘hacia’) e por ser estudada tardiamente (apenas a partir do nível B1, como se indica no anexo VI).

O estudo contrastivo aqui apresentado é o resultado de uma investigação bibliográfica que inclui gramáticas de espanhol e português, bem como a análise de artigos científicos dedicados a este tema e da página *web* da Real Academia Espanhola (*Diccionario de la lengua española* e *Diccionario panhispánico de dudas*). O ponto de partida é a LP, por ser a língua materna dos alunos que participam no estudo, e a comparação em cada uma das preposições segue um modelo inspirado na estrutura sugerida por Lado (1957/1971: 104-105). Sendo assim, a estrutura do trabalho contrastivo apresentado no anexo V é a seguinte: em primeiro lugar, surgem os aspetos comuns a ambas as línguas e depois as diferenças. Para cada um dos campos, há duas colunas onde se indicam os valores semânticos da preposição e os exemplos comprovativos (em português e espanhol), podendo haver, posteriormente,

---

<sup>12</sup> As preposições próprias opõem-se às acidentais, isto é, àquelas que, normalmente, pertencem a outras classes e que às vezes funcionam como preposições (Cunha & Cintra, 1997: 552; ver também Areal, 1999: 210). Por exemplo, a preposição ‘segundo’ não é uma preposição própria porque pode desempenhar a função de adjetivo numeral (*Ele é o segundo aluno da lista*) ou advérbio conectivo (*Primeiro, batem-se os ovos com o açúcar; segundo, deita-se o leite e a farinha; finalmente, leva-se tudo ao forno*). Outros exemplos de preposições acidentais são: *conforme, consoante, durante, mediante...* (Cunha & Cintra, 1997: 552; Masip Viciano, 1996: 29). As preposições ‘durante’ e ‘mediante’ são chamadas de acidentais porque, na sua origem, não eram preposições. De acordo com a RAE (2011: 164), “En su origen, eran participios de presente de los verbos durar y medir [...]. En la actualidad, han perdido su tonicidad y la posibilidad de concordar (ya no se dice \*durantes dos días), y se han convertido en preposiciones: durante dos días, mediante tu ayuda.”

esclarecimentos adicionais e o encaminhamento para outra preposição de maneira a reforçar as explicações dadas.

Deste estudo, deixam-se de parte as locuções prepositivas, as preposições acidentais, as preposições simples agrupadas<sup>13</sup>, bem como as regências prepositivas. Relativamente a este último aspeto, apenas nos ocupamos dos seguintes casos: *necesitar de*, *preocupar-se com* e *gostar de*. Por um lado, são verbos fonética e semanticamente equivalentes em ambas as línguas (mas com regências prepositivas diferentes) e, por outro, trata-se de verbos muito usados. Estas duas circunstâncias concomitantes provocam a frequência do erro e a posterior fossilização. Inclusivamente, no caso do verbo *gustar*, podem produzir-se facilmente mal-entendidos comunicativos porque, ante uma frase como *\*María gusta de Juan*<sup>14</sup>, pode ser difícil perceber se o sentido é *María le gusta a Juan* ou *A María le gusta Juan*.

No estudo das preposições próprias, não será abordado o aspeto sintático, mas apenas o semântico. Tendo em conta que o objeto de estudo tem a ver com o uso das preposições em situações autênticas, procuramos construir conceitos e noções a partir dos quais se formam as realizações linguísticas (Ançã, 2001)<sup>15</sup>. Por isso, não se considerando a aprendizagem de conhecimentos do âmbito das funções sintáticas uma necessidade imperiosa para que o falante consiga usar corretamente as preposições, apenas se fazem comentários de ordem sintática em situações específicas desde que esta abordagem facilite o uso correto da língua espanhola.

Neste estudo contrastivo, além das questões normativas que se abordam (registo ao qual a AC geralmente recorre), não deixamos de mencionar questões de ordem coloquial por serem, muitas vezes, o motivo para o aparecimento dos erros. É importante também referir que não são esquecidas certas diferenças no uso da língua espanhola consoante o âmbito geográfico ou ainda certas formas de uso cada vez mais corrente ainda que a norma culta não a encare como uma preferência, como é o exemplo

---

<sup>13</sup> Como exemplos de grupos de preposições, apontamos os seguintes (entre muitos outros): *Ele é bom para com os amigos* e *Caminhamos por entre os pinheiros*. Sobre este tema, consulte-se Masip Viciano (1996: 28-29; 2010: 193-194).

<sup>14</sup> Embora existam as construções espanholas *necesitar de* e *gustar de*, importa dizer que o seu uso é limitado. Para mais esclarecimentos, consulte-se o anexo V no campo relativo ao uso da preposição 'de'.

<sup>15</sup> No que toca às preposições, esta construção de representações torna-se necessária, pois, regra geral, as preposições assumem um valor semântico graças ao contexto (Masip Viciano, 1996: 27). Ou, como diz Vilela (1999: 249-253), a maior parte das preposições tem um valor polissémico, sendo o entrecruzamento com outros elementos que lhes confere um significado. Se a preposição 'durante' revela um significado próprio, pois, considerada isoladamente e sem estar inserida numa frase, sabemos que denota o prolongamento de uma referência temporal, o mesmo já não podemos dizer no que diz respeito à preposição 'com', por exemplo. Comparando as frases *A Sara pintou com a Inês* e *A Sara pintou com guaches*, percebemos pelo contexto (pela presença do conseqüente: *a Inês* ou *guaches*) que, na primeira frase, a preposição 'com' assume um significado de companhia e, na segunda, de instrumento.

do uso do grupo preposicional 'a por' com significado de 'em busca de': *Fue a la fuente (a) por el agua.*

Com este estudo contrastivo, obtemos um conhecimento das diferenças e semelhanças entre os dois idiomas, estudo que ajuda a prever as possíveis interferências que a L1 pode exercer sobre a língua objeto em momentos de aprendizagem e de comunicação. Seguindo as indicações de Vigón Artos (2005b), criamos um documento de consulta muito útil tanto para o docente como para o aluno. Como escreveu Lado (1957/1971: 104) “Embora o valor das comparações lingüísticas [...] resida principalmente no seu uso imediato em materiais didáticos, testes, etc., as comparações poderão ser elaboradas para publicação ou outra forma de divulgação, a fim de tornar as informações acessíveis a outros.”

Relativamente ao professor, sabendo quais são os contrastes entre ambos os sistemas linguísticos, este pode direcionar a sua ação para as questões linguísticas mais exigentes e problemáticas, podendo tratar-se inclusivamente de um documento que o auxilie a compreender, explicar e corrigir os erros que se devem à interferência da LM. Para o aluno, é um material de apoio na avaliação das hipóteses formuladas, na autocorreção e no estudo dos seus erros.

### **3.2. Resultados globais**

Como se averigua por intermédio da consulta do anexo V, ainda que formalmente as preposições objeto de estudo sejam iguais em português e espanhol (a não ser a troca do <m> pelo <n> nas preposições 'em' e 'com'), as diferenças semânticas são realmente acentuadas, havendo inclusivamente estruturas sintáticas diferentes como comprovam estas frases: *A mi padre le gusta viajar (O meu pai gosta de viajar)* e *Tengo prisa (relativamente a Estou com pressa)*.

Com a AC de apenas sete preposições verificamos que existe coincidência entre português e espanhol, em 81 contextos (ainda que esta coincidência, em muitas situações, não seja absoluta, daí que, em vários contextos, haja uma observação que alerta para as possíveis exceções) e 31 valores antagónicos. Atendendo ao número de contextos claramente diferentes e às observações que chamam a atenção para as exceções dentro dos contextos parcialmente coincidentes, percebemos então que, em princípio, estas preposições representam um verdadeiro «quebra cabeças» para os estudantes lusófonos e que as diferenças são em maior número do que aquelas que habitualmente os alunos imaginam ou admitem (Arias Méndez, 2011).

Pelo contrário, este estudo contrastivo prova que as preposições constituem uma classe de palavras que deve merecer a preocupação e a dedicação quer dos professores, quer dos alunos, quer das editoras. Como Arias Méndez (2011) deixou bem claro no seu trabalho, é preciso que haja um maior investimento nesta classe gramatical por parte destes agentes e que os alunos procurem evoluir e desprender-se da ideia de que não é necessário definir o êxito em termos absolutos só pelo simples facto de serem falantes nativos de português (Martín Martín, 2004; Vigón Artos, 2005a). É preciso pôr em relevo as muitas diferenças semânticas que existem entre português e espanhol no aspeto das preposições simples e que não basta traduzir à letra do português, fazendo uns ajustes léxicos, ortográficos e fonéticos, para se dominar a língua espanhola.

O estudo contrastivo presente no anexo V deixa antever sérios problemas no uso das preposições alvo de estudo, sobretudo por permuta. Já que o português e o espanhol apresentam bastantes semelhanças (havendo coincidência em diversas regras de uso das preposições), mas também muitas diferenças que têm a ver sobretudo com o facto de um determinado contexto admitir uma preposição em português e outra em espanhol, é muito provável que os alunos recorram aos conhecimentos da sua L1, à tradução literal e, muito rapidamente, formem uma interlíngua com a natural evidência dos erros interlinguísticos, tal como constataram Arcos Pavón (2009), Arias Méndez (2011), Duarte (1999a, 1999b) e Vigón Artos (2005b).

As questões de omissão ou adição da preposição em espanhol (comparativamente ao português) são pontuais. No que diz respeito à adição, apontamos apenas a inserção da preposição 'a' com o complemento direto (CD) de pessoa ou ser personificado e com a perífrase *ir + a + infinitivo*. No âmbito da ausência da preposição ou do determinante artigo definido relativamente à LP, especificamos os seguintes casos: com os dias da semana, do mês e com as estações do ano (*Tengo clases los lunes / En verano me gusta ir a la playa*); na conjugação perifrástica com o sentido de prolongamento ou duração da ação (*María está tardando mucho*); com o verbo *hacer* com o sentido de *transformarse* e  *fingir* (*La jarra se cayó y quedó hecha añicos / No te hagas el tonto*); na expressão de sensações/sentimentos/o modo como se está (*Tengo hambre*); com os verbos *necesitar* e *tener* (*Necesitamos trabajar más / Tenemos que hacer este trabajo*); com os graus comparativos de superioridade e inferioridade (*Mi padre es más valiente que el tuyo*); e com o verbo *gustar* (*Me gusta salir por la noche*).

As observações atrás referidas mostram que a AC é a garantia para se obter um conhecimento pormenorizado do conteúdo linguístico que se compara. A AC permite verificar que a interferência da LP pode ser considerada a principal causa dos erros nas

preposições, tornando-se este estudo um passo deveras importante para evitar que se criem ideias predefinidas de que a proximidade linguística é sempre uma vantagem. Por este motivo é que Ortíz Alvarez (2002) informa que a proximidade linguística deve ser entendida não como um facilitador, mas como um problema e mais uma razão para que o aluno esteja motivado e se esforce para superar as dificuldades.

#### **4. Análise de erros**

A AE, incluindo o estudo das estratégias inerentes ao ato comunicativo, permite aceder a um conjunto de informações bastante relevantes. Em primeiro lugar, podemos confirmar ou infirmar os resultados previstos através da AC no que diz respeito à natureza dos erros: se são interlinguísticos (ou se há outros fatores na sua origem, como por exemplo a generalização das regras da língua meta) e se se devem a casos de omissão, adição ou permuta das categorias gramaticais. Em segundo lugar, este estudo já nos adianta informações sobre possíveis casos de permanência ou fossilização dos erros e da sua interferência na transmissão da mensagem, sendo possível perceber também a existência de outras estratégias de comunicação como por exemplo a inibição do locutor, a simplificação do discurso, a paráfrase, a evasão ou até mesmo a desistência.

Como se percebe, a AE completa os resultados obtidos através da AC, pois esta nem sempre explica todos os fenómenos linguísticos, já que nem todos os erros são previsíveis assim como nem todos têm uma origem normativa ou assente na LM. Uma comparação entre os resultados da AE ao nível da interlíngua do aluno com as previsões da AC afigura-se um trabalho importantíssimo que permite ao docente conhecer antecipada e especificamente as dificuldades sentidas pelos alunos. Graças a este estudo, é possível verificar em que ponto se encontra o sistema idiossincrásico dos alunos: o que já adquiriram da L2 e quais são ainda os seus problemas.

##### **4.1. Metodologia adotada na recolha do *corpus* de erros**

Para a recolha do *corpus* de erros, recorreremos a um teste gramatical (exercícios 1, 2 e 3) e a uma composição semiaberta (exercício 4), diagnóstico este que se encontra na parte II do anexo I. O objetivo consiste em avaliar os conhecimentos linguísticos e as competências de comunicação, usando as preposições já indicadas na análise contrastiva.

O exercício 1 tem a ver com o preenchimento de espaços. Um exercício deste jaez, assim como de escolha de opções como temos no terceiro exercício, possibilita limitar a investigação a um caso concreto, a um determinado problema pelo qual se mostra particular interesse. No segundo exercício, os alunos traduzem para espanhol 17 frases escritas em LP. A tradução tem uma grande tradição desde que se iniciaram os estudos em linguística contrastiva. É um modelo de prova muito vantajoso quando se quer investigar um aspeto gramatical concreto e conhecer o seu funcionamento (Santos Gargallo, 1993: 97). No terceiro exercício, os alunos escolhem uma das duas opções indicadas para cada alínea e, no quarto, escrevem uma composição semiaberta de curta extensão, apresentando aspetos do seu quotidiano (uma atividade/experiência passada e de foro pessoal) e cumprindo os parâmetros definidos para um nível A2 assim como os apresentamos no anexo IV. Orientados por um conjunto de tópicos, os alunos redigem sobre uma viagem que já realizaram. A redação é um instrumento de pesquisa que completa os exercícios apontados anteriormente pela caracterização mais geral do nível de interlíngua (e do ato comunicativo no seu todo) que pode fornecer.

Relativamente à ordem dos exercícios, a justificação prende-se com o seguinte: queremos que haja uma gradação do geral (exercício 1) para o particular (exercício 3). O objetivo é que, nos exercícios 1 e 2, os alunos sejam levados a refletir, analisando e aplicando os conhecimentos linguísticos de espanhol de que dispõem. Com o exercício 3, depois da reflexão anterior, a finalidade consiste em perceber se os alunos são capazes de distinguir entre duas opções aquela que corresponde à tradução literal do português e que deve ser eliminada. Terminando com o exercício de escrita, obtemos informações sobre o nível de interlíngua geral dos alunos num momento real de comunicação e averiguamos se o estudo e a reflexão anteriores favorecem a correção na componente escrita, até porque os pontos orientadores da composição remetem para construções linguísticas já vistas nos exercícios de prática gramatical.

Para elaborar a ficha de gramática sobre as preposições e escolher o tema da composição, foi necessário saber que contextos de uso destas preposições objeto de estudo foram trabalhados no 7.º e 8.º anos (níveis A1 e A2 do QECR, respetivamente) – anexo VI – e perceber quais são as competências que, no final do nível A2, os alunos devem demonstrar no que diz respeito à expressão escrita. Para o conhecimento relativo às preposições, realizámos uma análise dos manuais escolares usados no 7.º e 8.º anos de escolaridade, do *Plano Curricular do Instituto Cervantes* e de outros manuais, assim como consta na bibliografia deste trabalho de projeto. Por outro lado, efetuámos um estudo do QECR a fim de conhecermos os descritores que correspondem às

capacidades dos alunos em todas as destrezas linguísticas no final do nível básico (anexo IV).

No âmbito da pesquisa sobre os valores das preposições, a investigação alarga-se ao nível B1, tendo em conta que se trata do nível que os alunos estão a frequentar. Os contextos que são apontados como comumente trabalhados neste nível estão assinalados no inventário indicado no anexo VI. Consultando esta lista, acedemos aos contextos de uso que se trabalham nos diferentes níveis linguísticos e conhecemos os valores que se diferenciam da LP. Verificamos então que são trabalhados 50 contextos, sendo 32 (64%) coincidentes com a LP e 18 (36%) diferentes.

Na elaboração dos exercícios, seguimos o critério de apresentar a maior parte dos contextos que fazem parte dos programas de 7.º e 8.º anos não excluindo nenhum dos valores que se diferenciam da LP. Relativamente aos contextos do nível B1, nesta ficha de diagnóstico, constam três situações, a saber: as combinações ‘de...a’ e ‘desde...hasta’, bem como o uso da preposição ‘hacia’. O objetivo da sua inclusão tem a ver com o facto de serem os três casos que apresentam diferenças relativamente à LP. Inclusivamente, a preposição ‘hacia’ não existe no português. À parte destes valores, incluímos ainda, no exercício 3, uma atividade sobre os galicismos sintáticos para averiguar qual é a posição dos alunos face a esta construção muito usada em português. A incorporação de todos os valores que se diferenciam do português, incluindo os que são apontados para o nível B1, tem como finalidade percebermos qual é a estratégia a que os alunos recorrem (desde o nível de Espanhol I) para ultrapassar os momentos de falta de conhecimentos gramaticais na língua meta.

Depois da resolução desta ficha de diagnóstico (de forma autónoma e em casa), realiza-se a recolha do *corpus* de erros, sendo estes apresentados no anexo VII. A apresentação dos erros é feita por exercício e existe uma tabela para cada preposição. Nestas tabelas, o leitor acede aos contextos de uso da preposição em análise, às alíneas do diagnóstico onde se encontram esses contextos tal como são abordados no estudo contrastivo, ao número de alunos que não respondem (NR) ao exercício, ao número de acertos (exercícios resolvidos acertadamente) e ao número de erros cometidos, sendo apresentados os exemplos comprovativos. No que diz respeito aos erros identificados no exercício 4, a tabela contém três colunas permitindo uma comparação entre o português, a IL dos alunos e o espanhol.

Para a deteção dos erros, temos em conta o estudo contrastivo apresentado neste trabalho de projeto, sendo depois classificados segundo os critérios propostos por Santos Gargallo (1993): por omissão da preposição (ou da contração da preposição com

o determinante artigo definido), por adição da preposição (ou da contração, ou de um determinante artigo, ou até de um pronome pessoal) e por permuta (escolha da preposição errada para o contexto). No rodapé das tabelas, em determinadas situações, são apresentadas informações adicionais como por exemplo para dizer que é possível inserir outra preposição além daquela inicialmente prevista ou então para explicar por que motivo não se admite certa preposição selecionada pelos alunos.

Relativamente aos erros enunciados nestas tabelas, embora não esgotem o *corpus*, estes representam as ocorrências erróneas identificadas nas frases que os alunos completam (exercício 1), selecionam (exercício 3) ou escrevem (exercícios 2 e 4). No que concerne aos exercícios de escrita, mesmo nos casos cujo uso da preposição é correto, sempre que surgem outros erros passíveis de interferir na comunicação com um nativo, estes exemplos são apresentados e comentados. Ainda no âmbito dos erros, nestas tabelas do anexo VII, são visíveis uns asteriscos junto ao número das frequências, servindo este sinal para marcar os erros que claramente se podem definir como interlinguísticos.

No final de cada tabela onde consta a análise e a descrição do desempenho dos alunos em cada uma das preposições, há um quadro com os dados estatísticos relativos a cada uma das preposições, a partir dos quais se elaboram os gráficos presentes no corpo do trabalho e nos anexos VIII e IX. Nos quadros, menciona-se a frequência (f), isto é, o número de alunos, assim como a percentagem correspondente a essa frequência. Desta forma, conhecem-se os valores totais (para cada preposição) de NR, acertos e erros (por omissão, adição e permuta), aparecendo depois a soma de todos os erros para facilitar a comparação entre a percentagem de erros e a percentagem de acertos. A última coluna destas tabelas tem como finalidade mostrar, de todos os erros existentes, quantos é que são claramente devido à interferência da LP, tendo em conta o facto de um dos objetivos deste projeto consistir em verificar se os erros dos alunos lusófonos de ELE no uso das preposições são maioritariamente interlinguísticos assim como indicam as investigações nesta área. É importante averiguar por que motivo “el input, basado en modelos de lengua, se transforma en un output idiosincrásico en el que se observan rasgos que lo alejan de la variante del modelo” (Santos Gargallo, 2004: 405).

#### **4.2. Análise dos resultados e do nível de interlíngua dos alunos**

Neste capítulo, expomos uma análise pormenorizada do nível de IL dos alunos objeto de estudo, tendo por base as tabelas apresentadas no anexo VII. Para esta

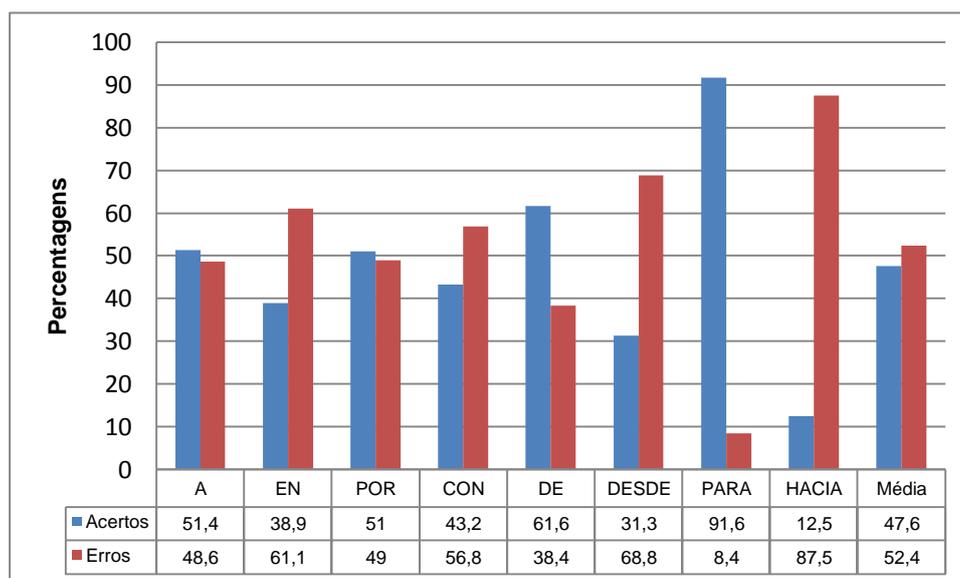
avaliação, partimos das taxonomias indicadas por Santos Gargallo (1993). Primeiramente, fazemos uma descrição dos erros existentes, classificando-os segundo o critério descritivo-linguístico. Para uma melhor elucidação do desempenho dos alunos em cada um dos exercícios, o leitor será encaminhado também para a leitura dos gráficos do anexo VIII. Em segundo lugar, explicamos os erros a partir do critério etiológico-linguístico, apresentando-se igualmente um gráfico referente a cada exercício – gráficos 14, 15, 16 e 17 do anexo IX – com a totalidade dos erros existentes em cada uma das preposições (incluindo também a média total), os erros que podemos classificar claramente como interlinguísticos, bem como a percentagem correspondente à totalidade dos erros observados. Depois dos comentários iniciais tendo em conta os gráficos, propomos uma análise detalhada do desempenho dos alunos em cada preposição. No terceiro e quarto pontos deste capítulo, efetuamos uma avaliação dos erros considerando os critérios pedagógico e comunicativo. Por fim, são apresentadas as conclusões desta investigação, procurando também responder às questões de partida.

#### **4.2.1. Avaliação do critério descritivo-linguístico**

Analisando o gráfico 1, vemos que a percentagem média de erros é superior à dos acertos. E os gráficos do anexo VIII confirmam que esta elevada percentagem de erros ocorre em todos os exercícios, com a exceção do quarto, facto que se deve à simplificação do discurso, estratégia para a qual havia alertado Arcos Pavón (2009). No exercício 4, os alunos usam ‘con’ e ‘para’ apenas em contextos de companhia (cinco vezes) e finalidade (uma vez). Esta reduzida frequência e a coincidência semântica com a LP concorrem para que facilmente se consiga 100% de sucesso. Se eliminarmos estes contextos (veja-se o gráfico 17 do anexo IX), já a percentagem média de erros ascende aos 55,3%.

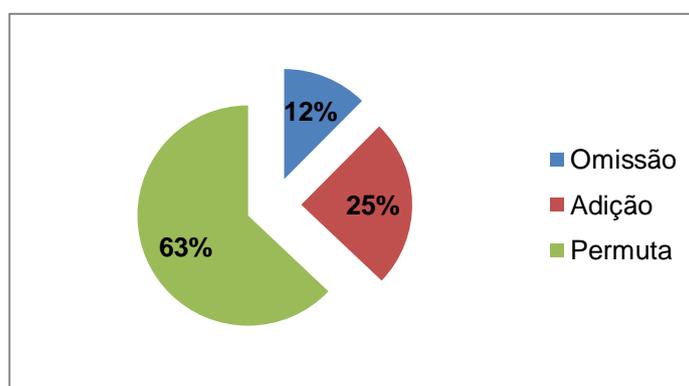
Através do gráfico 1, constatamos também que, em todas as preposições, com a exceção de ‘para’, há elevadas percentagens de erros, quase sempre com um valor superior aos acertos. O gráfico 12 do anexo VIII permite ver igualmente que o exercício 3 é o que apresenta piores percentagens, existindo um valor igual ou superior a 65% de erros em cinco das sete preposições avaliadas. Neste exercício, os discentes, diante de duas opções, sem dúvidas algumas, não hesitam em escolher a opção correspondente à construção que se assemelha à portuguesa. Isto prova que se trata de uma classe de palavras problemática, tal como deixam claro as investigações referidas no enquadramento teórico.

**Gráfico 1** – Percentagem de acertos e erros na totalidade dos exercícios.



O gráfico 2 revela que a maior percentagem de erros corresponde à escolha errada da preposição: 63%. Os erros por permuta são elevados em todos os exercícios, como confirmam os gráficos do anexo VIII. No exercício 1, 29,5% dos erros são por permuta, o que corresponde a uma percentagem de 64,7%. No exercício 2, a percentagem relativamente à média total de erros é de 68,6%; no terceiro exercício, é de 71,9%; e no quarto é de 40,7%. Vendo as barras dos gráficos, reconhecemos que há um claro destaque das barras correspondentes aos erros por permuta tanto na altura (porque há uma maior percentagem) como na quantidade (pois estes erros se alastram a todas as preposições enquanto os erros por omissão e adição se concentram num menor número de preposições).

**Gráfico 2** – Percentagem de erros por omissão, adição e permuta considerando a totalidade dos exercícios.



Terminamos este comentário fazendo uma referência à simplificação do discurso e à desistência que se notam nos exercícios 2 e 4. As composições são bastante pobres

(inclusivamente na variedade e frequência de preposições e valores semânticos<sup>16</sup>) e de reduzida extensão. No segundo exercício, a percentagem de frases sem resposta é de 37,7%. Para este valor podem ter contribuído três fatores. Por um lado, os alunos poderão não ter sentido este exercício de diagnóstico como importante por não ser um elemento de avaliação formal. Por outra parte, o facto de lhes ter sido solicitado que o realizassem em casa e não na aula, poderá ter contribuído para que tenha sido resolvido com menos dedicação como acontece muitas vezes com o TPC que os professores indicam. O terceiro fator pode ter a ver com o baixo nível em espanhol no que concerne à destreza da expressão escrita devido, provavelmente, a dificuldades de foro morfológico (como as conjugações verbais, principalmente) e de vocabulário. Não havendo um nível linguístico suficiente para contornar as dificuldades, de acordo com Fernández López (1995, 1996), a estratégia habitual dos alunos posicionados nos estádios iniciais baseia-se na simplificação do discurso, na repetição das ideias e das formas gramaticais, no recurso ao vocabulário e às regras gramaticais da LM (ainda mais presente quando a língua meta é semelhante à LM, achando-se que não há impedimento à transmissão da mensagem) ou, em última instância, à desistência. A forma como os exercícios de escrita são encarados confirma o que os alunos também indicam no questionário para obtenção de informações pessoais (primeira parte do anexo I): verificamos, através das perguntas 12, 14 e 15, que os alunos têm dificuldade em comunicar em língua espanhola quer com a professora quer com cidadãos nativos hispanofalantes. As estratégias passam por não tentar comunicar nesta língua ou então desistir (e falar apenas em português).

Como já ficou escrito nos capítulos 4 e 5 do enquadramento teórico, estas são as características que, normalmente, definem os alunos lusófonos. Traduzem literalmente do português e contentam-se com as transferências positivas (e inclusivamente com as negativas) que fazem das estruturas gramaticais e do vocabulário da LP quando se expressam em espanhol. Já Arias Méndez (2011: 171) dissera, sobre os alunos que participaram no seu estudo, que “no están haciendo más que transferir los usos, valores, la presencia o ausencia tal y como la encontramos en portugués.”

#### **4.2.2. Avaliação do critério etiológico-linguístico**

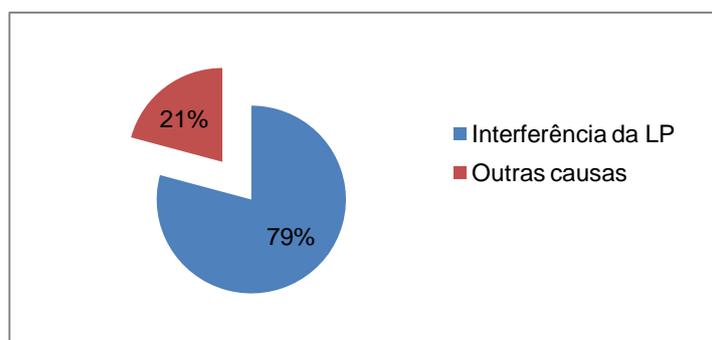
Relativamente à classificação dos erros quanto ao critério etiológico-linguístico, o gráfico 3 prova que 79% dos erros se devem à interferência da LP. Levando em conta

---

<sup>16</sup> Dos dezasseis contextos abrangidos por cinco preposições (embora ‘con’ e ‘para’ apenas sejam usadas num contexto), dez coincidem entre português e espanhol.

apenas as preposições em que há erros (anexo IX), a transferência negativa das regras da LP é a causa de 43,1% dos erros no primeiro exercício, 93,1% no segundo, 97,2% no terceiro (sendo vários os casos em que 100% dos erros são interlinguísticos) e 83,3% no quarto.

**Gráfico 3** – Percentagem média de erros interlinguísticos na totalidade dos exercícios.



Estes valores aprovam em boa parte as previsões baseadas na AC, ultrapassando-se inclusivamente as percentagens de erros interlinguísticos a que se referiu Santos Gargallo (1993). Não obstante, há situações que evidenciam outras causas para os erros, nomeadamente no exercício 1 em que a percentagem média de erros interlinguísticos não chega aos 50%, ainda que não possamos esquecer o facto de, em certas preposições, as percentagens serem elevadas, como é o caso dos 77,8% de erros interlinguísticos na preposição 'en'. Neste exercício, as várias preposições à escolha para preencher os espaços e, conseqüentemente, a oportunidade de comparar hipóteses e refletir conduzem a momentos de indecisão, podendo indiciar a existência de aprendizagem. No exercício 1, notam-se casos de hipercorreção e generalização do valor semântico de outros contextos. Contrariamente ao que previa a teoria baseada na AC, há falhas no âmbito de alguns contextos cujo funcionamento linguístico é igual em português e espanhol, não se verificando uma transferência positiva tal como se esperava que acontecesse. Este facto acontece esporadicamente e apenas nos seis contextos seguidamente apresentados: 4 alunos usam uma preposição com CD não animado; 5 alunos usam a preposição errada na indicação da data com o verbo *estar*; 2 alunos escrevem *\*Prefiero ir de pie a/para la escuela*; 6 alunos erram na frase *Leo un libro con gafas*; 3 discentes falham na preposição 'con' no sentido de companhia; e 8 aprendentes cometem erros na frase *Juan viene del cine*. Alguns destes erros, além de evidenciarem evolução na aprendizagem e dúvidas/indecisões daí decorrentes, revelam igualmente problemas no que concerne ao uso da própria LP. É outra forma de interferência da LM, ou seja, os erros cometidos no uso da LP impedem que se leve a cabo uma transferência

positiva das regras da L1, como se verifica no exemplo: *\*Estamos en 5 de octubre*. Por outro lado, contrariando mais uma vez a teoria da AC, no exercício 1, na perífrase *ir + a + infinitivo*, construção que se distingue do português, a percentagem de erros é bastante reduzida.

Assim como aconteceu no exercício 3, também nos exercícios de escrita, os alunos não revelam dúvidas e traduzem literalmente do português, sendo incapazes de aplicar com êxito os conhecimentos gramaticais já existentes. É na LP que os alunos encontram as regras e o vocabulário para comunicar em espanhol. São evidentes inclusive os casos de uso de vocabulário e da sintaxe iguais ao português (não havendo tradução) o que deixa ressaltar a ideia de que os discentes acham que a proximidade entre as duas línguas permite interpretar o discurso mesmo que este se faça em português ou numa mescla de ambas as línguas.

Para um esclarecimento mais profundo da forma como os alunos resolvem os exercícios e das causas para os erros, apresentamos seguidamente uma análise pormenorizada dos erros cometidos em cada preposição, confirmando (e indo mais além) os problemas apresentados no capítulo 5 do enquadramento teórico.

#### Preposição 'a'

Omissão	
Contexto	Observações
CD animado	<p>No exercício 1, 47,1% dos erros cometidos por omissão da preposição pertencem a este contexto. Os alunos fazem traduções literais do português: <i>*veo mi profesora</i>, <i>*espero niño...</i>, visto que, nesta língua, são raros os casos em que empregamos 'a' neste contexto (ver anexo V).</p> <p>No entanto, é no exercício 1 que se nota uma reduzida percentagem de êxito, pois, nos exercícios de escrita (assim como no terceiro), se percebe uma nítida dificuldade em aplicar, numa situação de comunicação, os conhecimentos que existem, tal como prova a frase <i>*Conocí unos amigos nuevos</i> do exercício 4. Já na frase f) do exercício 2 nenhum aluno responde acertadamente, verificando-se 100% de omissão da preposição.</p>
Perífrase <i>ir + a + infinitivo</i>	<p>Erro que se verifica nos exercícios 1 e 2, como exemplifica a frase: <i>*Voy vivir para Barcelona</i>. É no terceiro exercício onde notamos mais sucesso neste contexto, situação que parece denunciar a existência de conhecimentos gramaticais. Há alunos que, na presença de duas opções, são capazes de efetuar a escolha adequada, sendo um sinal de aprendizagem, ainda que haja depois a dificuldade em aplicar tais conhecimentos em momentos reais de uso da língua.</p>
Duplicação do CI com o verbo <i>gustar</i>	<p>Há um escasso conhecimento deste aspeto da sintaxe do espanhol. No exercício 2, apenas 50% dos alunos é que arriscam traduzir a frase e nenhum insere a preposição 'a' antes do CI, sendo levada a cabo uma tradução literal do português: <i>*Los turistas gustan de pasear por la ciudad</i>. Como se percebe, procede-se inclusivamente à concordância do verbo com</p>

	o sujeito da frase em português (CI em espanhol). Só um aluno é que esboça uma pequena aproximação ao que temos na língua espanhola ao introduzir (apenas) o pronome pessoal 'les'.
Contração com o determinante 'el'	Este problema representa 23,5% dos erros por omissão no exercício 1. Também os exemplos do exercício 4 <i>*a el estadio</i> e <i>*a lo carnaval</i> são elucidativos. Acrescentamos ainda a confusão entre 'el', 'él' e 'lo', havendo mesmo quem escreva 'o' (como por exemplo na alínea j do exercício 2).
<b>Adição</b>	
<b>Contexto</b>	<b>Observações</b>
CD não animado	No exercício 1, este erro ocorre em 40% dos alunos. Pode ser uma prova de aprendizagem no que diz respeito ao uso da preposição 'a' com o CD animado, estando os alunos num momento de maior necessidade de orientação e eliminação de dúvidas. Neste contexto, esperava-se que os alunos não errassem pois o funcionamento do sistema espanhol é igual ao do português. Este erro pode ser um sinal de indecisão, verificação de hipóteses e confusão de regras que leva à hipercorreção. O aluno, dada a possibilidade de usar a preposição 'a' com o CD, pondera a existência de erro no caso de não apresentar uma preposição, avançando com uma possível correção. São testadas seis preposições neste contexto (que não admite preposição nenhuma) e só um aluno recorre à preposição 'a', único erro admissível por hipergeneralização da regra da língua meta.
Sujeito com o verbo <i>encantar</i>	No exercício 4, a frase <i>*Me encantó al viaje</i> deixa passar a ideia de que o aluno, sabendo que um dos usos da preposição 'a' é precisamente o que se relaciona com movimento, utiliza-a depois em contextos que têm inerente este valor semântico. Neste caso concreto, como se fala de uma viagem, o aluno usou a preposição 'a', sem pensar em termos sintáticos, pois <i>el viaje</i> é grupo nominal com função de sujeito. Outra possível explicação é não ter reconhecido o sintagma como sujeito, pensando que é um CD, e juntar-lhe a preposição 'a' por saber que às vezes o CD leva 'a' em espanhol, sem pensar que é um sintagma inanimado.
Perífrase <i>estar + gerúndio</i>	No segundo exercício, 57,1% dos alunos que o resolvem adicionam a preposição. Escrevem a perífrase <i>estar + a + infinitivo</i> , construção mais usual no português europeu, ainda que, em zonas como Alentejo e Algarve (constatação pessoal), se utilize <i>estar + gerúndio</i> .
Indicação dos dias da semana e do mês	No exercício 2, 50% dos alunos que o realizam escrevem <i>*a las segundas feiras</i> ou <i>*en él lunes</i> baseando-se nas formas portuguesas <i>às segundas-feiras</i> e <i>na segunda-feira</i> . No exercício 3, 60% adicionam a preposição 'a' optando por <i>*La salida es a 13 de octubre</i> .
Galicismos sintáticos	No terceiro exercício, 60% dos alunos optam por esta construção, porque, em português, está bastante presente em todos os âmbitos sociais.
<b>Permuta</b>	
<b>Contexto</b>	<b>Observações</b>
CD animado	O número de erros por permuta quase que igualou os valores respeitantes à omissão. Este facto pode ser um sinal de aprendizagem, ou seja, os alunos sabem que o CD se faz acompanhar de uma preposição, mas não sabem qual e testam várias hipóteses, facto que leva ao aparecimento de frases ilógicas.

Lugar específico de destino	<p>Por influência da LP<sup>17</sup>, geralmente, os alunos optam pela preposição 'para'. Pelo contrário, no exercício 3, 90% dos alunos optam pela frase correta, o que mostra a existência de conhecimento implícito. Os piores resultados encontrámo-los nos exercícios de escrita: <i>*En el día 18 no voy para la escuela; *Fui para España; *Fuimos para la escuela de la niña.</i></p> <p>Tanto no primeiro exercício como no quatro, há também quem opte pela preposição 'en': <i>*voy en médico, *fui en Madrid.</i> Tendo em conta que nenhum aluno tem afinidades com o português do Brasil, a razão para este erro pode relacionar-se com o facto de o valor prototípico da preposição 'en' estar associado à forma dimensional <i>espazo</i> numa perspetiva de não movimento. Sendo esta a justificação, podemos afirmar que se trata de uma generalização deste valor semântico a um contexto em que está presente a ideia de movimento. Estes erros são uma prova de que o ensino das preposições deve privilegiar o "reconhecimento, por parte do aluno, dos seus vários sentidos" (Ançã, 2001: 142) através de uma abordagem das regras semânticas e da construção de representações.</p>
Na expressão <i>ir a pie</i>	<p>No exercício 1, as falhas podem residir na LP e na distinção dos significados inerentes a <i>ir a pé, estar de pé e ir de pé.</i> Por outro lado, pode ter havido distração ou indecisão devido a uma possível desconfiança que a similitude entre o português e o espanhol possa ter provocado.</p>
Com o verbo <i>estar</i>	<p>No primeiro exercício, ainda que a construção seja igual em ambas as línguas, 40% dos alunos optam pela preposição 'en' talvez devido à construção mais coloquial do português <i>*Estamos em 5 de outubro,</i> sendo mais um exemplo de que os problemas na LM podem interferir na comunicação ao impedirem a transferência positiva.</p>
Combinação 'de...a' ou 'desde...hasta'	<p>Dos quatro alunos que realizaram o exercício 2, três erraram ao combinar as preposições 'de...hasta', situação que não é possível na língua espanhola. Também no exercício 4 esta foi a combinação preferida: <i>*Fue de Portugal hasta el Brazil.</i> O erro deve-se à liberdade na combinação das preposições que se admite em português. Compreende-se, portanto, que estamos ante um erro interlinguístico e que os alunos desconhecem esta regra da língua objeto de estudo. Vejamos que a frase que devia ser traduzida é <i>Estudo das 9:00 às 17:00,</i> indicando-se aos alunos a proposta 'de...a'. No entanto, como os discentes traduzem de acordo com os hábitos que têm da sua LM, criam-se as seguintes possibilidades: <i>*das...hasta, *de las...até las e *de las...hasta a las.</i> Este exercício revela outrossim a falta de noção quando é que se usa ou não o determinante artigo nesta construção. Vê-se também que não eliminam o determinante artigo como</p>

<sup>17</sup> Na LP, a preposição 'para' usa-se sempre que se apresenta uma estada mais duradoura num lugar, situação que tanto pode ocorrer numa perspetiva que implique movimento como não movimento, isto é, a situação decorrente desse movimento (Cunha & Cintra, 1997: 552): *Fui para Espanha uma semana.* Mas em espanhol tal não acontece, usando-se sempre a preposição 'a' independentemente do tempo de estada: *Fui a España / Fuimos a la escuela de la niña.* Seria possível usar a preposição 'para', mesmo em língua espanhola, caso se estivesse a falar de um destino ainda não alcançado, sendo preciso efetuar ainda um certo percurso. Por exemplo: respondendo à pergunta *¿adónde vas?*, é possível responder *voy para Madrid* (porque vai ser feito um percurso tendo como destino a cidade de Madrid) ou *voy a Madrid* (destacando o lugar de destino final).

	deve acontecer em espanhol <sup>18</sup> e escrevem <i>*de las</i> , combinando também 'hasta' com 'a' ( <i>*hasta a las</i> ), o que representa uma construção tipicamente portuguesa neste contexto: <i>Estudo das 9:00 até às 17:00</i> .
--	--

### Preposição 'en'

<b>Adição</b>	
<b>Contexto</b>	<b>Observações</b>
Indicação de uma data	<p>No exercício 1, nenhum aluno resolveu acertadamente o exercício e 18% dos erros por adição correspondem a este contexto, sendo a preposição 'en' a preferida de 55,6% dos alunos o que denota ser um erro por interferência da LP: <i>Começo a trabalhar no dia 1 de novembro</i>. Há também quem opte por 'a' (assim como também é possível em português) e 'desde'. Esta última escolha pode ser mais um exemplo da influência das dificuldades presentes na língua de partida, porque nem em português esta construção é possível: <i>*Começo a trabalhar desde o dia 1 de novembro</i>. A preposição 'desde' deixa transparecer sempre um valor de anterioridade (considerando tanto o ponto de vista onomasiológico <i>tempo</i> como <i>espaço</i>) e a frase em questão assume uma ideia de futuro com o sentido <i>a partir de</i>.</p> <p>Também no segundo exercício 83,3% dos alunos adicionam a preposição 'en' traduzindo literalmente da LP como prova este exemplo: o sintagma preposicional <i>No dia 18</i> é traduzido como <i>*En el día 18</i>. O mesmo problema se verifica no exercício 3, com 70% de opções pela frase: <i>*Nací en el 15 de abril</i>.</p>
Estações do ano	No quarto exercício, são três os erros de adição do determinante artigo definido (ou do pronome pessoal por troca com o determinante) e não há nenhum acerto, escrevendo-se como é em português: <i>no verão</i> .
<b>Permuta</b>	
<b>Contexto</b>	<b>Observações</b>
Meio de transporte	<p>No exercício 1, 55,6% dos erros por permuta desta preposição têm a ver com a indicação dos meios de transporte, sendo 44,4% correspondentes à troca de 'en' por 'de' tal como a temos em LP. Também no exercício 3, 70% dos alunos optam pela frase <i>*Salió de autobús</i>. Já no exercício 2 se registam 100% de erros interlinguísticos, provenientes da tradução à letra da forma portuguesa: <i>*Voy de autobus para la escuela</i>. Esta totalidade de insucesso confirma o que já dissemos sobre a dificuldade em aplicar em momentos reais de uso da língua os conhecimentos gramaticais existentes. Note-se que, na composição, há nove erros por uso da preposição 'de' contra apenas um acerto.</p> <p>No exercício 2, nenhum aluno traduz corretamente a frase <i>Chegaremos a tua casa às 10:00 de carro novo</i>. Nesta frase, transmite-se uma ideia de posse, devendo, por isso, em espanhol, usar-se o sintagma <i>con un coche nuevo</i>. A preposição 'de' é a preferida por 80% dos alunos. Nenhum estudante usa a preposição 'con', que também se pode usar em português com este mesmo sentido de posse, e apenas um aluno recorre à</p>

<sup>18</sup> Ainda que também se verifique o uso do determinante artigo com a preposição (dizendo-se por exemplo *de las 9:00 a las 15:00*), a verdade é que a forma mais usual é sem o determinante artigo definido, havendo mesmo quem considere incorreto a sua inclusão, como é o caso de Cano Ginés (2011: 25) e Moreno García *et al.* (2011: 96).

	preposição 'en'. Talvez a sua ideia seja expressar o sentido de <i>llegar en un coche nuevo</i> e assim revela conhecimentos no uso desta preposição para indicar meios de transporte. Além desta situação, são ainda notórios os problemas de vocabulário, escrevendo-se como é em português: * <i>Chegaremos</i> e * <i>carro</i> .
Localização num sítio específico	No primeiro exercício, há dois alunos que optam pela preposição 'para' respondendo exatamente como se costumam expressar na sua LM: * <i>Voy vivir para Barcelona</i> . A causa do erro pode estar relacionada com a presença do verbo <i>ir</i> e por se tratar de uma mudança de residência definitivamente para Barcelona, já que em português a presença duradoura num lugar admite a preposição 'para'. Contrariamente, em espanhol apenas se admite a presença de 'en' neste contexto.

### Preposição 'por'

Permuta	
Contexto	Observações
Momento indeterminado dentro de um período de tempo	No exercício 1, 50% dos alunos utilizam 'en' ou 'a' em vez de 'por': * <i>en la tarde</i> , * <i>a la tarde</i> . Se o segundo caso é uma tradução literal do português, o primeiro corresponde a uma hipergeneralização do valor temporal que se verifica em construções com a indicação do ano ou do mês, por exemplo: <i>en 2010</i> , <i>en junio</i> . Também no exercício 3 há 40% dos alunos que selecionam * <i>A la tarde tomo café con mi abuela</i> .
Meio através do qual	Ainda que se possa admitir a inexistência de erros se considerarmos as observações presentes no anexo VII (preposição 'por' no exercício 1), é curioso o facto de apenas um aluno escolher a preposição que seria mais lógica segundo a gramática do espanhol: <i>Puedes comprar la entrada por internet</i> . Contrariamente, 50% optam pela preposição 'en'. Ainda que seja de uso corrente no mundo hispanofalante, não é a preposição mais lógica e condiz com o uso do português: <i>Podes comprar o bilhete na internet</i> . Neste contexto, os alunos escolhem três preposições diferentes o que demonstra uma confusão ou indecisão que importa clarificar.
Percurso ao longo de	Além dos 45% de NR, 30% dos alunos, por influência da LP, selecionam a preposição 'en'. Enquanto no português é possível dizer indistintamente <i>pasear na cidade / pela cidade</i> , em espanhol, neste contexto, apenas se admite a preposição 'por'.
Com o verbo <i>preocupar</i>	No exercício 3, por influência da LP, 90% optaram pela frase * <i>Estoy preocupado con Juan</i> .

### Preposição 'con'

Permuta	
Contexto	Observações
Instrumento/meio	No exercício 1, nestes contextos que funcionam de igual forma em português, registam-se apenas 40% de acertos. Quanto à frase <i>Leo un libro con gafas</i> , a grande diversidade de opções pode dever-se ao desconhecimento do significado da palavra <i>gafas</i> . Por outro lado, os alunos que optam pela preposição 'de' deixam transparecer a ideia de que se baseiam num registo mais popular da LP, na qual se pode dizer <i>Leio um livro de óculos</i> , tal como se diz <i>Estou de óculos</i> .

Companhia	Já na frase <i>Fui con mi hermano a Madrid en autobús</i> , contrariamente à inexistência de erros no exercício 4, há dois alunos que permutam a preposição por 'a'. Consiste num erro interlinguístico pois, no português popular, é possível dizer <i>Fui ao meu irmão a Madrid de autocarro</i> com o sentido de <i>Fui a casa do meu irmão</i> . Em muitas zonas de Portugal, destacando-se as regiões do Alentejo e Algarve (constatação pessoal), diz-se <i>Fui à do meu irmão</i> , subentendendo-se a palavra <i>casa</i> .
Expressão de sensações e modo como se está vestido	No segundo exercício, na expressão da sensação de fome, os alunos revelam uma grande falta de conhecimentos da língua meta. Em português, nesta frase, a sintaxe é totalmente diferente do espanhol (ainda que também se possa dizer <i>Tenho fome</i> ) e 100% dos alunos que realizam o exercício traduzem à letra, escrevendo <i>*Estoy con hambre</i> ou <i>*Estoy con fome</i> . E, no terceiro exercício, 80% escolhem a opção <i>*Estoy de pijama</i> por ser assim que comumente se diz em português, ainda que também seja possível usar as preposições 'em' e 'com', únicas admissíveis em espanhol: <i>Estoy en pijama</i> ou <i>Estoy con pijama</i> .

### Preposição 'de'

Omissão	
Contexto	Observações
Contração com o determinante 'el'	Na frase f) do exercício 1, o facto de se exigir que o espaço seja preenchido com 'del' ou 'al' confunde os alunos (dada a falta de conhecimentos ao nível das contrações) e leva ao aparecimento de várias possibilidades de preenchimento do espaço. Outros exemplos comprovativos das limitações ao nível da contração da preposição com o determinante artigo são: <i>*Él es más alto do que tú</i> (exercício 1) e <i>*de el Brasil</i> (exercício 4).
Adição	
Contexto	Observações
Grau comparativo de superioridade e inferioridade	No exercício 1, em 66,7% dos exercícios que são resolvidos existe a adição da preposição 'de' (transferindo-se claramente as regras da LP). Também no exercício 2 o sucesso não ultrapassa os 30%.
Com o verbo <i>necesitar</i>	Tanto no exercício 1 como no 3, as percentagens de adição são muito elevadas: 100% e 60%, respetivamente.
Com o verbo <i>gustar</i>	Apenas se registam 20% de êxito no exercício 2, sendo a frase <i>*Los turistas gustan de pasear en ciudad</i> um bom exemplo das dificuldades.

### Preposição 'desde'

Omissão	
Contexto	Observações
Início de um momento num percurso temporal	Há alunos que, no exercício 1, prescindem da preposição, optando por uma apresentação como comumente temos em português ( <i>Conheço-a há dois anos</i> ). Também no exercício 3 se verificam resultados negativos no uso desta preposição acompanhada do verbo <i>hacer</i> : 50% dos alunos optam pela frase <i>*Descubrí que él tenía una novia hace dos años</i> . O uso desta preposição antes do verbo <i>hacer</i> transmite uma noção durativa, realçando o início do acontecimento, construção muito habitual em espanhol. Pelo contrário, em português, a forma <i>desde há</i> é menos usada do que em espanhol, recorrendo-se habitualmente apenas ao verbo.

Permuta	
Contexto	Observações
Localização e ponto de visão do agente	Habitualmente, usam 'de', como demonstra o exemplo <i>*De aquí veo mi casa</i> (exercício 1). No exercício 3, esta permuta atinge os 80% e no exercício 2 as dificuldades em traduzir uma frase tão simples como é <i>Vejo-te daqui</i> são mais um exemplo do baixo nível linguístico. As tentativas de tradução <i>*Yo te vejo daqui</i> , <i>*Vejote daqui</i> , <i>*Vejo-te daqui</i> e <i>*Vejo-te de aqui</i> evidenciam falta de vocabulário e de conhecimentos gramaticais ao nível das preposições, conjugação verbal e colocação do pronome pessoal.

#### Preposição 'para'

Permuta	
Contexto	Observações
Finalidade/propósito	Neste contexto, dada a semelhança entre ambas as línguas, apenas se verificam dois erros no exercício 1. Talvez por questões intralinguísticas, os alunos generalizam os valores de 'a' (finalidade) e 'de' (causa): <i>*Estudio español a trabajar para México</i> e <i>*Estudio español de trabajar por México</i> . Veja-se, por exemplo, que, neste último caso, seria possível usar a preposição 'por' e passar a ideia de causa: <i>Estudio español por trabajar en México</i> .

#### Preposição 'hacia'

Permuta	
Contexto	Observações
Movimento 'em direção a'	Nos exercícios 1 e 2, há 100% de insucesso. Contudo, no exercício 1, 70% dos alunos revelam saber que o contexto exige uma preposição e escolhem preferentemente 'para' e 'a', preposições que se utilizam neste contexto em LP: <i>Olha para a direita / Olha à direita</i> . Também no segundo exercício, na tradução da frase <i>Viaja para Norte</i> , 83,3% dos alunos que realizam a tarefa usam a preposição 'para', tal como no terceiro exercício 70% optam pela frase <i>*Nadamos para el Norte</i> . Outro erro que se verifica é a generalização do valor semântico <i>espacio</i> da preposição 'en' não se avaliando se a relação entre o antecedente e o conseqüente tem ou não lógica: <i>*Mira en la derecha</i> .
Tempo aproximado (como sinónimo de 'sobre')	No exercício 1, há quem opte pela preposição 'por' e escreva <i>*Empiezo trabajar por el 1 de noviembre</i> . Com esta última opção, transmite-se a ideia <i>por volta de</i> assim como a temos em português: <i>Começo a trabalhar pelo 1 de novembro</i> . No entanto, em espanhol, a preposição 'por' não é admitida no contexto para indicar datas e horas, sendo substituída por 'hacia' ou 'sobre', regra que os alunos desconhecem. Do mesmo modo, no segundo exercício, na alínea q), um aluno traduz o sintagma preposicional <i>às 10:00</i> como <i>*por las 10:00</i> , erro por interferência da expressão portuguesa <i>Chegaremos a tua casa pelas 10:00</i> .

### 4.2.3. Avaliação do critério pedagógico

Relativamente ao critério pedagógico, distinguindo se os erros são sistemáticos ou transitórios, ainda que possa ser prematuro falar de fossilização, devemos levar em conta o que Arcos Pavón (2009) constatou depois de também ter assumido algumas reservas em falar de erros fossilizados no nível intermédio. A investigadora reconheceu que, sobretudo nos momentos de comunicação oral e escrita, os alunos do nível superior mantiveram os mesmos erros que cometiam nos níveis anteriores. Embora tenha havido uma evolução em termos de conhecimentos gramaticais, esta não se espelhou nos contextos de uso real desses conhecimentos, constatando-se a existência de fossilização.

Em relação ao nosso estudo, é visível que os erros existentes num exercício se mantêm nos exercícios seguintes sempre que se repete o valor semântico. Este facto indicia que estamos perante erros sistemáticos e altamente fossilizáveis, pois estamos a falar de erros que já acompanham estes alunos desde o 7.º ano de escolaridade. Os valores cujos erros são seguramente sistemáticos dada a repetição em pelo menos dois exercícios são os que apresentamos na tabela 2. Salva-se o facto de, nos restantes valores que apenas são avaliados num exercício, poder haver igualmente uma sistematicidade dos erros tendo em conta a sua elevada percentagem, o facto de serem claramente interlinguísticos ou de aparecerem nos exercícios de escrita. Esses contextos encontram-se na tabela 3.

**Tabela 2** – Contextos em que há erros sistemáticos considerando a sua repetição.

Preposição	Contexto
A	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Perífrase <i>ir + a + infinitivo</i></li><li>✓ CD animado</li><li>✓ Expressão do lugar concreto de destino sem se admitir a preposição 'para'</li><li>✓ Ausência na indicação dos dias da semana e do mês</li></ul>
EN	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Meio de transporte</li><li>✓ Ausência na apresentação dos dias da semana e do mês</li></ul>
POR	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Momento indeterminado dentro de um período de tempo</li><li>✓ Duração de um período de tempo</li></ul>
DE	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Ausência com o verbo <i>necesitar</i></li><li>✓ Ausência com o grau comparativo de superioridade ou de inferioridade</li><li>✓ Combinação com a preposição 'a' na indicação de um percurso ou de um período de tempo</li></ul>
DESDE	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Início de um momento num percurso temporal com o verbo <i>hacer</i></li><li>✓ Localização e ponto de visão do agente</li><li>✓ Combinação com a preposição 'hasta' na indicação de um percurso ou de um período de tempo</li></ul>
HACIA	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Movimento em direção a um destino</li></ul>

**Tabela 3** – Contextos em que há erros com probabilidade de serem sistemáticos.

Preposição	Contexto
A	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Com o CI na presença do verbo <i>gustar</i></li> <li>✓ Ausência na perífrase com sentido de prolongamento ou duração da ação (<i>estar + gerúndio</i>)</li> <li>✓ Ausência dos galicismos sintáticos</li> </ul>
EN	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ausência do determinante artigo na indicação das estações do ano</li> </ul>
POR	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Percurso com o sentido <i>ao longo de</i></li> <li>✓ Com o verbo <i>preocupar</i></li> </ul>
CON	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ausência na expressão de sensações/sentimentos (com o verbo <i>tener</i>)</li> <li>✓ Modo como está vestido</li> </ul>
DE	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ausência com o verbo <i>gustar</i></li> </ul>
HACIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tempo aproximado (sinónimo de 'sobre') na indicação de datas e horas</li> </ul>

#### 4.2.4. Avaliação do critério comunicativo

Ainda que, teoricamente e como diz Arias Méndez (2011), muitos dos erros cometidos no uso das preposições não acarretem equívocos na transmissão da mensagem e que o interlocutor hispanofalante entenda o lusófono, a verdade é que o resultado pode ser precisamente o inverso.

Para efetuarmos esta avaliação relativamente ao critério comunicativo e percebermos se os erros cometidos pelos alunos na resolução dos exercícios afetam ou não a comunicação, decidimos compilar uma listagem das frases com os erros mais repetidos ou que afetam a estrutura frásica e apresentar um questionário de avaliação desses enunciados (anexo X) a falantes nativos de espanhol residentes em Espanha e na América Latina. Quanto aos erros presentes nos exercícios de escrita (atividades 2 e 4), seguimos também o critério de evitar (ainda que nem sempre tenha sido possível) a apresentação de frases em que se verificou o recurso a vocabulário do português de maneira a não perturbar absolutamente a transmissão da mensagem e não desviar a atenção do uso das preposições.

Na seleção dos inquiridos, seguimos algumas condições: nunca terem tido contacto com a LP nem com falantes lusófonos (inclusivamente em Erasmus) e, no caso dos nativos espanhóis, não viverem perto da fronteira com Portugal, pois, assim, terão menos possibilidade de ouvir falar português. A estipulação destes critérios tem a ver com a seguinte razão: a inexistência de conhecimentos da LP (e de contacto com este idioma) impede que os entrevistados deduzam o que os alunos querem dizer.

O questionário foi aplicado a cinco hispanofalantes: dois cidadãos espanhóis (um do sexo masculino, de 50 anos, militar e residente em Granada, e uma senhora de 42 anos, desempregada e residente em Alicante); uma cidadã colombiana, de Bogotá,

comerciante e com 56 anos; um cidadão argentino, metalúrgico de 53 anos e de Olavarría; e um estudante porto-riquenho, de 17 anos e residente em San Juan. A forma de contacto foi o *e-mail* por intermédio de hispanofalantes residentes em Portugal e nos E.U.A. O objetivo de alargarmos o inquérito também ao continente americano deve-se ao facto de querermos receber diferentes pontos de vista que abranjam uma parte da imensidão do mundo hispânico com o qual os alunos podem vir a comunicar.

Este inquérito tem dois momentos. Numa primeira fase, perante as frases apresentadas, os cidadãos tiveram que assinalar com um X se as frases eram entendíveis (E), não entendíveis (NE) ou se criavam dúvidas (D). Neste último caso, os inquiridos tinham também que dizer qual era a dúvida, como é que compreendiam a frase, qual era a confusão que se gerava, etc. Na segunda parte do questionário, a partir de algumas frases avaliadas anteriormente (aquelas que poderiam ser mal interpretadas), os inquiridos tiveram de as escrever em espanhol. O objetivo foi perceber por que razão as orações não são compreendidas ou se realmente o são, porque, muitas vezes, num momento de dúvida, o falante pode achar que compreende a mensagem, mas, na verdade, acontece o contrário e o ato comunicativo fica comprometido.

Analisando as respostas ao questionário, percebemos que muitos dos erros são globais, mesmo que tais frases estivessem contextualizadas. Das 48 frases presentes na parte I, 24 (o que corresponde a 50%) foram definidas como NE ou duvidosas por pelo menos um falante<sup>19</sup>, o que mostra alguma confusão no momento de descodificar a mensagem, dificuldade esta que também fica comprovada através do exercício da parte II. Das 16 frases, em 9 (56,3%), o resultado não coincide com a resposta dada na primeira parte. Há um caso em que o inquirido diz ter compreendido a mensagem, mas depois escreve outra que não corresponde ao sentido que os alunos queriam transmitir e oito situações em que as respostas são NE ou D, mas que depois se convertem em mensagens entendíveis.

Isto prova que existem muitas dúvidas. O contexto poderá facilitar o entendimento, mas fica evidente a necessidade de pausas e reflexão para analisar as frases do emissor, situação que pode tornar a comunicação num momento algo desagradável. Os erros nas preposições podem realmente provocar «ruído» na interpretação resultando um entendimento totalmente diferente da intenção do emissor. Por exemplo, a frase *\*Juan viene en cine* deixou os cinco inquiridos absolutamente confusos: houve mesmo quem expusesse a dúvida escrevendo *¿Del cine o al cine?*. E

---

<sup>19</sup> Das 24 frases, 13 (27,1%) foram assinaladas por apenas um inquirido e 11 (22,9%) por dois ou mais.

vejamos que só dois inquiridos informaram ter dúvidas, enquanto os outros três disseram que tinham compreendido, entendimento este que, na verdade, pode não ser real.

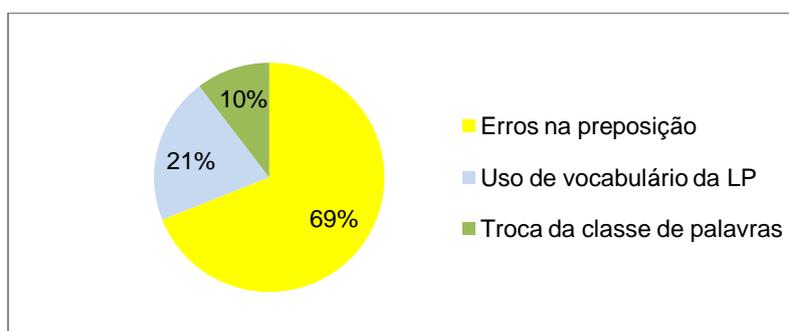
Continuando com a análise dos resultados da parte II, é importante dizer que há 6 frases (37,5%) que foram claramente mal interpretadas considerando o objetivo do exercício. Na tabela seguinte, exemplificamos estes casos.

**Tabela 4** – Exemplos da descodificação errada da mensagem.

Objetivo do exercício	IL dos alunos	Descodificação
Espero al niño nada más termine la escuela.	*Espero niño nada más termine la escuela.	Espero que el niño termine la escuela.
Estudio español para trabajar en México.	*Estudio español de trabajar por México.	Estudio español desde que empecé a trabajar en México. Aprendo español trabajando en México.
Fui con mi hermano a Madrid en autobús.	*Fui a mi hermano en Madrid de autobús.	Mi hermano fue a Madrid en autobús. Fui por mi hermano en autobús a Madrid. Fui ver mi hermano ( <i>sic</i> ) a Madrid en autobús.
No te veo desde ayer.	*No te veo a ayer.	Ayer no te vi.
Te veo desde aquí.	*Vejo-te de aquí.	Vete de aquí.
Fui a Madrid en autobús, fui al estadio y después volví a Portugal.	*Fue a la Madrid del autobús y fue a el estadio y después volté en Portugal.	Fue a Madrid en autobús, fue al estadio y después volvió a Portugal. Fui al estadio de Madrid y después volví a Portugal.

Relativamente às causas que estarão na origem da incompreensão de 50% das frases do exercício 1, apontamos as seguintes: erros ao nível da preposição (sobretudo devido à sua escolha errada, criando-se outro sentido para a frase), o uso do vocabulário da LP e a troca de uma classe de palavras (*e/*) por outra (*él* e *lo*). A estas causas correspondem os valores percentuais indicados no gráfico 4.

**Gráfico 4** – Percentagem das causas que originam os problemas na compreensão da mensagem.



Estes resultados revelam que os erros nas preposições afetam a comunicabilidade em maior percentagem do que, inicialmente, se possa pensar. Estando as preposições sujeitas, na maior parte dos casos, a um contexto para que adquiram um valor, a troca de uma preposição por outra pode gerar uma frase com um sentido não idealizado pelo emissor. E, por outro lado, é importante mencionar que, em muitos casos, embora a mensagem seja descodificada, a estranheza do interlocutor será inevitável. Por isso, é preciso que os alunos lusófonos encarem a língua espanhola com maior seriedade, que não se conformem com o seu nível de IL e que não acreditem piamente que falar português é o suficiente para comunicar com os hispanofalantes tal como deixaram claro no inquérito para obtenção de informações pessoais. O gráfico 4 mostra inclusivamente que 21% das causas que impedem a interpretação estão associadas ao uso de vocabulário da LP.

#### **4.2.5. Resultados globais**

No presente ponto, efetuamos um resumo dos resultados obtidos por intermédio da AE e, simultaneamente, procuramos responder às perguntas de partida com as quais abrimos esta investigação.

**As preposições simples objeto de estudo são um problema para os alunos portugueses de espanhol do 9.º ano? Ou haverá exceções? Ou será que devemos considerar outros casos?**

Todas as preposições simples alvo de estudo são um problema para os alunos lusófonos, com a exceção de ‘para’ nos contextos estudados até ao nível B1. Contrariamente, a percentagem de erros na preposição ‘hacia’ é sempre extremamente elevada, sendo substituída por ‘para’ (com o valor de direção) ou ‘por’ (com a indicação de tempo aproximado).

**A IL dos estudantes de espanhol do 9.º ano de origem portuguesa refletirá sobretudo as estruturas e os traços pragmáticos da sua LM e o recurso à tradução literal?**

Os erros são maioritariamente interlinguísticos, com percentagens superiores às que Santos Gargallo (1993) anunciou. A estrutura da LM está quase sempre presente

nos enunciados propostos pelos alunos, refletindo, portanto, as previsões da AC, pois a maior parte dos erros corresponde a contextos cuja construção se diferencia em ambas as línguas. As competências de expressão escrita demonstradas nos exercícios 2 e 4 revelam também o recurso à tradução literal e a um discurso pobre que reflete o vocabulário e as estruturas gramaticais do português.

Nota-se uma grande homogeneidade linguística. As estratégias de comunicação e os erros são similares à maioria dos alunos confirmando-se as palavras de Vigón Artos (2005b) para quem os erros são mais ou menos comuns aos estudantes portugueses do mesmo nível linguístico. As elevadas percentagens de erros interlinguísticos e por permuta da preposição (como veremos seguidamente) levam-nos a falar em erros coletivos como também referiu Arias Méndez (2011) no seu trabalho de investigação.

### **Os erros são sobretudo por escolha errada da preposição?**

Após uma análise dos erros segundo o critério descritivo-linguístico, vemos que, em todos os exercícios, o principal erro é o que se relaciona com a seleção errada da preposição. Os alunos sabem que o contexto requer uma preposição, mas a sua bagagem linguística não lhes permite selecionar a palavra exata. Para esta confusão na escolha da preposição podem contribuir vários fatores: as diferenças relativamente ao português, sendo fácil, devido às semelhanças lexicais, sintáticas e semânticas, haver uma interferência; a falta de interiorização das regras da língua meta e de consciência metalinguística; a polissemia que caracteriza a mesma preposição, ou seja, há preposições que, dependendo do contexto, assumem diferentes sentidos, tornando particularmente complexo o uso desta categoria gramatical; e “la parasinonimia de varias preposiciones para expresar circunstancias próximas (ejemplo: por la mañana, en el verano, a mediodía)” (Fernández López, 1994: 368).

### **Os erros são sistemáticos e, portanto, fossilizáveis? Existem erros transversais a todos os exercícios ou será que existem casos localizados na escrita, por exemplo?**

Os erros são maioritariamente sistemáticos com tendência para a fossilização. As percentagens em todos os exercícios e em quase todas as preposições são elevadas, com tendência para se agravarem nas atividades de expressão escrita comparativamente aos exercícios gramaticais como acontece nestes contextos: CD animado, indicação do lugar de destino, perífrase *ir + a + infinitivo*, meio de transporte e nos contextos que

exigem 'hacia'. Nas tabelas 2-3 do ponto 4.2.3., apresentamos uma lista dos contextos aos quais os docentes de ELE devem prestar particular atenção dada a frequência dos erros. Visto que alguns destes contextos estão relacionados com o uso exclusivo dos determinantes artigos definidos (com a omissão da preposição) ou com a omissão do determinante, mantendo-se apenas a preposição, é imprescindível que também se levem em conta as informações presentes na seguinte tabela.

**Tabela 5** – Usos exclusivos do determinante artigo definido ou da preposição.

Uso exclusivo do determinante	Uso exclusivo da preposição
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Com os dias do mês: <i>Viajé el 12 de marzo.</i></li> <li>✓ Com os dias da semana: <i>Trabajo los lunes por la noche.</i></li> <li>✓ Com a expressão do ano (sem que seja referido em dezenas) acompanhado desta mesma palavra: <i>El año 1415, los portugueses conquistaron Ceuta.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Com o nome de localidades: <i>El carnaval de Brasil es estupendo.</i> A exceção verifica-se quando o artigo incorpora o nome da localidade, como por exemplo <i>El Cairo</i> na frase: <i>Fuimos a El Cairo.</i></li> <li>✓ Com o nome de pessoas: <i>Vi a María en el cole.</i> Alerta-se ainda para a necessidade de chamar a atenção para o uso exclusivo do nome em posição de sujeito: <i>Juan está trabajando.</i></li> <li>✓ Com a combinação 'de...a' para indicar horas e dias da semana e do mês: <i>Trabajo de 9:00 a 18:00.</i></li> <li>✓ Com o verbo <i>estar</i> na indicação dos dias da semana: <i>Estamos a lunes.</i></li> <li>✓ Com as estações do ano: <i>En primavera, las floristerías bajan los precios.</i> A exceção ocorre quando existe um modificador do nome, como por exemplo: <i>En la primavera de 2010...</i></li> </ul>

**Os erros cometidos nas preposições não interferem na transmissão da mensagem num ato comunicativo com um falante nativo de espanhol?**

Como evidenciam os resultados obtidos através do questionário do anexo X, a semelhança entre os dois idiomas não é sinónimo de absoluta existência de comunicação. A introdução de regras gramaticais e de vocabulário da LP atrapalham a descodificação da mensagem por parte de um nativo hispanofalante. O cidadão lusófono não se pode contentar com as transferências positivas e tem de evitar as transferências negativas, sob pena de dar má impressão ou não conseguir comunicar. Estas informações contrariam a ideia generalizada de que, para um português, é fácil falar e escrever espanhol, e que não exige muito esforço e empenho na sua aprendizagem.

## 5. Implicações didáticas

Em virtude dos resultados obtidos, apresentamos neste capítulo uma série de propostas didáticas desenhadas à medida dos nossos destinatários e já aplicadas na construção dos materiais presentes nos anexos XI e XII, materiais estes que foram usados em contexto de sala de aula. São materiais que, com as devidas adaptações, serão aplicáveis a qualquer grupo de aprendentes de ELE, contribuindo para melhorar e rentabilizar o processo de aprendizagem. As palavras-chave desta intervenção didática são: consciência contrastiva, reflexão metalinguística, aprendizagem pela descoberta, corrigir para progredir e bem comunicar (já que a aquisição do saber gramatical deve estar ao serviço duma competência verbal que se pautar pela gramaticalidade e pela aceitabilidade).

Com este capítulo 5, pretendemos mostrar que o professor deve deixar de ser um mero transmissor de conhecimentos e passar a ser um mediador e um facilitador da aprendizagem. Como escreveu Arias Méndez (2011: 218),

la práctica docente debe estar más centrada en el aprendizaje que en la enseñanza, destacando al alumno como protagonista principal del proceso y colocando al profesor como facilitador de un aprendizaje significativo que conoce y proporciona al alumno las estrategias necesarias que le ayudan a aprender a aprender y que le inician en una práctica habitual de reflexión.

Este trabalho de mediador de aprendizagens e de incitação ao trabalho autónomo e à reflexão é de extrema importância, considerando inclusivamente o facto de, como averiguámos através do questionário para obtenção de dados pessoais, os alunos estarem pouco envolvidos com a língua espanhola. Só um ensino que transmita a importância da aprendizagem colaborativa e autónoma poderá motivar os discentes e engajá-los na procura de aprendizagens (inclusive fora da sala de aula) e que não tenham sempre o professor como ponto de partida.

Neste sentido, apresentamos então algumas pistas para a criação de atividades com vista ao sucesso dos alunos lusófonos no uso das preposições da língua espanhola. Como disse Arias Méndez (2011), a falta de investimento nesta classe gramatical por parte dos docentes e das editoras é também uma das causas da permanência e fossilização dos erros. Cumpre-nos, por isso, investigar neste âmbito e apresentar propostas exequíveis e direcionadas para o trabalho em torno das preposições. Sugerimos aulas dedicadas exclusivamente às preposições (através da realização, por exemplo, de *workshops*) e outras em que o seu estudo contribui para a melhoria da

qualidade da expressão oral e/ou escrita, levando a cabo uma diversidade de exercícios/metodologias, assim como anunciamos seguidamente.

### Exercícios estruturais

Na superação de problemas gramaticais específicos e considerando um contexto geográfico especial como é o português, tal como já nos havia aconselhado Vigón Artos (2005a), não podemos partir sempre dum ponto de vista comunicativo. A prática reiterada de estruturas conflituosas, bem como “la inclusión en el currículo de sesiones periódicas de corrección de errores, puede ser de gran utilidad y ayuda” (Santos Gargallo, 1993: 121), inclusivamente na construção da consciência contrastiva. A este respeito, importa ler as palavras de Ançã (2001: 142): “A passagem pela língua materna dos alunos, a fim de estabelecer a distanciação necessária e diferenciação existente entre os dois sistemas aparentemente próximos, aparece como extremamente útil.”

Para a prática e mecanização de um conteúdo gramatical em específico, sugerimos exercícios de tradução (que ajuda os alunos a tornarem-se mais conscientes das diferenças e similitudes entre a sua LM e aquela que estão a aprender), preenchimento de espaços, repetição e memorização, correspondência de alíneas, substituição e seleção de opções.

### Orientação semântico-nocional

Os alunos devem ser levados a reconhecer os sentidos das preposições a partir de documentos autênticos e a criar uma abordagem semântica da regra, construindo-se igualmente representações metalinguísticas (Ançã, 2001, 1999).

### Consciencialização metalinguística e pedagogia para a autonomia

Devemos apoiar a intervenção pedagógica “nos dados metacognitivos de reflexão sobre as estratégias e sobre os fenómenos” (Ançã, 2000: 115). Não vale a pena fazer uma correção sistemática dos erros, dando relevo aos erros em si mesmos (Santos Gargallo, 1993). Para que estes sejam corrigidos e eliminados, é preciso levar o aluno a perceber que errou, por exemplo, através da leitura ou audição de situações semelhantes àquelas em que houve uma violação da regra. Depois da observação e análise do sistema, o aluno pode então analisar o seu discurso (gravado ou escrito, cujas frases o

professor pode escrever no quadro) e ser capaz de se autocorriger. Depois desta aprendizagem através do (auto)descobrimento, o aluno será mais capaz de efetuar um uso correto da língua meta e até mesmo realizar a heterocorreção.

A estratégia de discutir, analisar e reformular os usos da língua (próprios ou dos outros) é a forma de se tomar consciência do conhecimento implícito. Como dizem Costa, Cabral, Santiago e Viegas (2011: 10), “é descabido não tirar partido do conhecimento implícito dos alunos para uma explicitação desse mesmo conhecimento”. Desta forma, os alunos sentem-se mais orientados em momentos de confusão linguística e tornam-se “utilizadores mais conscientes do uso que fazem da língua” (Costa *et al.*, 2011: 12).

### Método comunicativo

A aprendizagem da gramática deve estar ao serviço da atuação interpessoal em contexto social. Os alunos são agentes pessoais que precisam de aprender uma língua para se desenvolver em diversos âmbitos de atuação: pessoal, público, educativo e profissional. Por isso, devem ser levados a ativar habilidades comunicativas, ou seja, os alunos produzem enunciados orais e/ou escritos que sejam significativos e que possibilitem colocar em uso os conhecimentos aprendidos e praticados anteriormente (Leal, 2013; Martín Peris, 2004). Por outro lado, estas atividades ajudam-nos a quebrar o conformismo com que encaram as transferências positivas da LP.

O professor deve estimular os seus discentes a manipular a informação adquirida com um objetivo muito concreto, através da transformação dos exercícios em tarefas de uso real e funcional da língua. Só assim é que eles se sentem motivados e criam o hábito de pensar na língua que estão a aprender. Pelo contrário, a falta destas atividades gera alunos passivos, com vergonha, medo de errar e sem possibilidades de testar hipóteses e de evoluir.

### Aprendizagem cooperativa

As atividades de trabalho em grupo em torno dos erros são de uma importância enorme. É importante que o professor divida a turma em grupos/pares heterogêneos e distribua listas de frases ou pequenos parágrafos com erros para que, em aprendizagem cooperativa, sejam avaliados e corrigidos. Desta forma, construímos alunos autónomos, mais reflexivos e dedicados. Por outro lado, os alunos com menos conhecimentos, mais introvertidos, com dificuldades de aprendizagem ou considerados com Necessidade

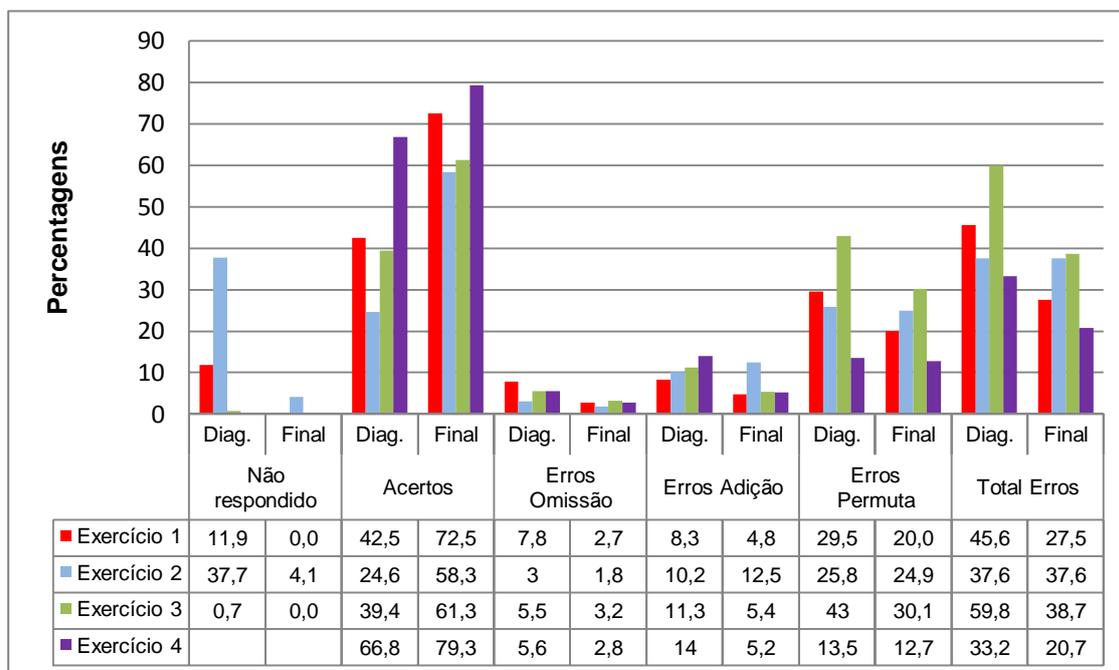
Educativas Especiais, estando a trabalhar com os colegas, sentem-se mais à vontade para participar e assim adquirir conhecimentos que, em grupo-turma, nem sempre alcançam (Leal, 2010; Díaz-Aguado, 2000).

Depois da correção dos erros, os grupos podem escrever novas frases ou novos textos (abordando uma nova temática) e aplicar corretamente as aprendizagens efetuadas. Como trabalho final, os grupos podem permutar entre si os textos para que os avaliem seguindo uma grelha de autocorreção, textos estes que, posteriormente, regressam ao grupo de origem (juntamente com as sugestões de correção dos colegas e do professor) para que os refaçam.

## 6. Avaliação final

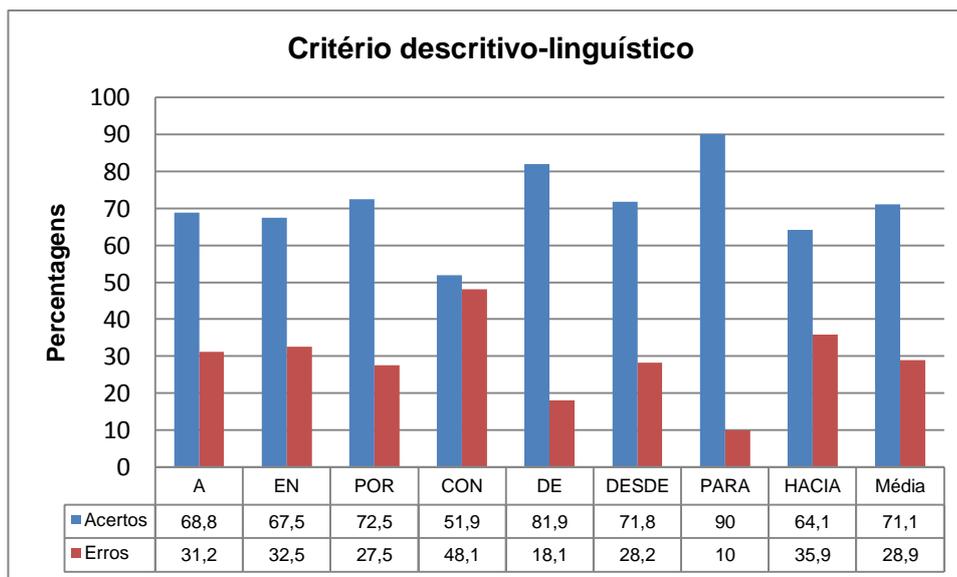
Comparando os gráficos do anexo VIII (do diagnóstico) com os do anexo XV (da avaliação final), é evidente a evolução dos alunos na aquisição dos conhecimentos gramaticais e da competência comunicativa. Houve uma acentuada descida dos erros e um êxito bastante considerável em todos os exercícios, assim como se procura realçar com a comparação das médias de todos os exercícios do diagnóstico com as da avaliação final (gráfico 5).

**Gráfico 5** – Comparação entre o diagnóstico e a avaliação final.



Por outro lado, considerando as preposições individualmente, é importante dizer que, se no diagnóstico havia mais erros do que acertos, na avaliação final, a média dos acertos é bastante superior à dos erros em todas as preposições e que, globalmente, houve uma evolução de 23,5%, como se comprova comparando o gráfico 6 seguidamente apresentado com o gráfico 1.

**Gráfico 6** – Percentagem de acertos e erros na totalidade dos exercícios.



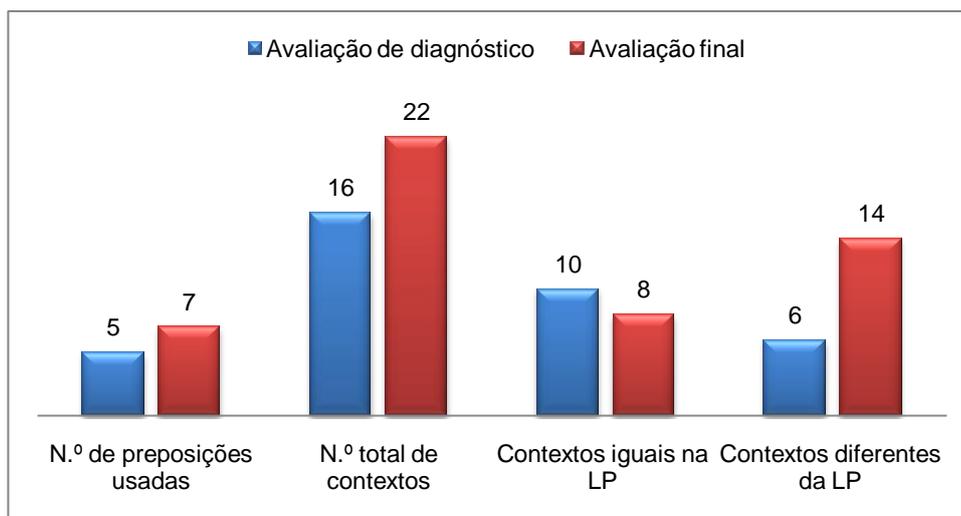
No exercício 1, houve um aumento do êxito em 30% relativamente ao momento de diagnóstico, registando-se um sucesso bastante considerável em todas as preposições, sendo o caso, por exemplo, da preposição 'hacia' que passou de 0% para 40% de êxito.

Também no exercício 3 ficou bem patente a evolução dos alunos, embora não tão acentuada como no primeiro. Percebe-se que, mesmo de forma mais espontânea (porque apenas havia duas opções), os alunos optaram preferentemente pela forma correta. Se no diagnóstico, havia mais 20,4% de erros do que acertos, na avaliação final, a média de acertos já foi positiva com 22,6% acima da percentagem de erros.

Analisando os gráficos relativos ao exercício 2 (tradução de frases), está claro uma vez mais o desenvolvimento dos alunos. Se no diagnóstico a percentagem de NR era mais elevada do que os erros e os acertos, na avaliação final, percebe-se que os alunos já não desistem e contornam as dificuldades com êxito. A percentagem de NR converte-se em acertos, pois note-se que a percentagem de erros se mantém igual à do diagnóstico (tendo havido sim um aumento acentuado do número de acertos).

Também no exercício 4 é perceptível o sucesso dos alunos. Demonstramos no gráfico 7 que usaram mais duas preposições do que no diagnóstico e investiram mais nos contextos cujas regras de funcionamento se diferenciam do português, factos que não impediram que a percentagem de acertos (79,3%) fosse superior à que se verificou no diagnóstico (66,8%). Veja-se que usaram três novas preposições ('por', 'desde' e 'hacia') com elevada taxa de êxito: 75% em 'por' e 100% nas outras duas.

**Gráfico 7** – Número de preposições e contextos usados na composição: comparação entre o diagnóstico e a avaliação final.



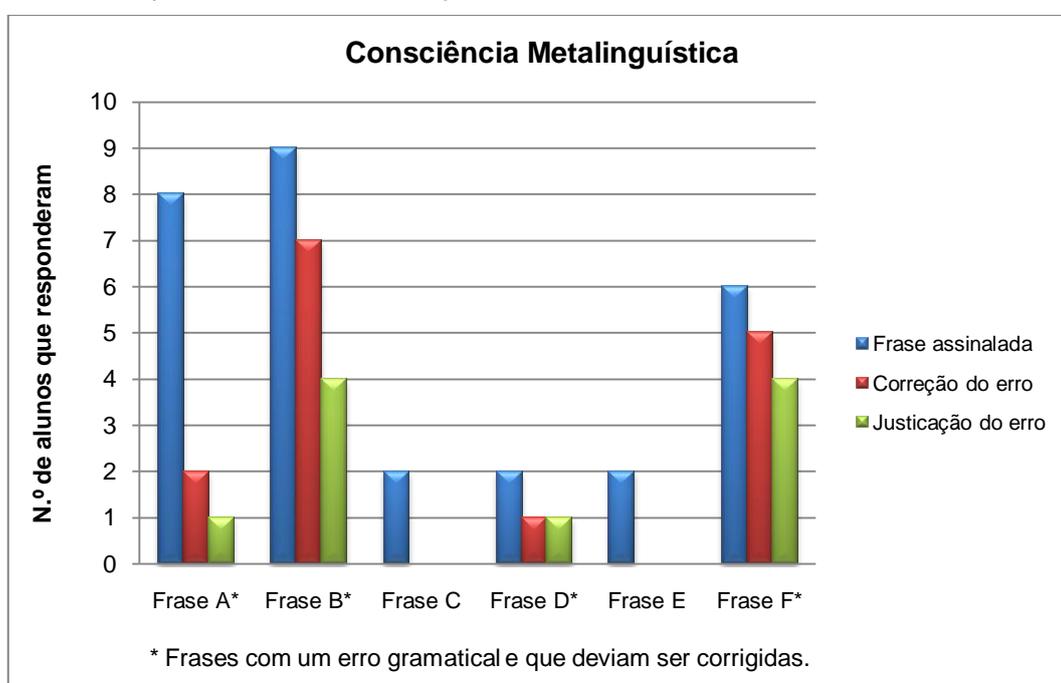
No exercício de diagnóstico, os alunos expressaram 16 contextos, optando principalmente por aqueles cujo funcionamento é igual à norma do português. Destes contextos, 10 eram iguais ao português (62,5%) e só 6 é que eram diferentes (37,5%). Agora, no exercício final, usaram 22 contextos, sendo 8 (36,4%) iguais ao português e 14 (63,6%) diferentes. Nota-se que os alunos, no final do ano, apresentavam mais confiança.

Os discentes demonstraram uma maior desenvoltura na construção dos textos: estes eram mais extensos; havia uma maior diversidade de informações e de conhecimentos sobre as preposições e os contextos estudados; os alunos revelaram uma menor inibição e menor preocupação em simplificar o discurso e usar as estruturas semelhantes ao português. São excelentes exemplos do avanço nos estádios de aprendizagem da língua meta, conquistas que se conseguiram com os trabalhos cujos anexos XI e XII bem exemplificam. Os alunos evidenciaram um nível de interlíngua bastante mais evoluído, graças também ao progresso ao nível da consciência metalinguística, conhecimentos essenciais para que se usem com correção as regras gramaticais e, conseqüentemente, se comunique de maneira adequada. É preciso não

esquecer que o aspeto comunicativo deve incluir a gramática e não a substituir (incluindo o conhecimento explícito, todos os níveis linguísticos e não apenas os âmbitos sociolinguístico e pragmático).

Nos exercícios do momento II do anexo XIII, parte dedicada à avaliação da consciência metalinguística, tal como se constata através do gráfico 8, em 40 respostas possíveis (visto que eram 4 frases erradas), houve 29 indicações de terem sido reconhecidos os erros. Destas, apenas 4 foram assinaladas nas frases que estavam corretas, o que permite concluir o seguinte: que os alunos que se manifestaram identificaram as frases que realmente estavam erradas, não tendo recorrido ao fator sorte, o que prova que agiram conscientemente.

**Gráfico 8** – Avaliação da consciência metalinguística.



Contudo, das 4 frases erradas, só em 2 é que o sucesso foi considerável: em b) e f). Nestas, houve um equilíbrio entre o número de alunos que as assinalaram como erradas e os que apresentaram a solução correta (número igual ou superior a 50% dos alunos), assim como também não há um grande desfasamento entre o número de correções bem sucedidas e as respetivas explicações. Este é um sinal de que existe consciência metalinguística.

Relativamente à frase a), o elevado número de reconhecimentos do erro não corresponde à realidade, porque, dos 8 alunos, apenas 2 é que identificaram o único erro que realmente existia. Os restantes 6 alunos apontaram como erro o uso da preposição

'de' antes da conjunção 'que'. Por influência do queísmo bastante enraizado na LP, não foram capazes de realizar uma transferência positiva das regras do português. A falta de conhecimentos na LM traduz-se na existência de erros na aprendizagem da língua espanhola. Nesta situação, o uso da preposição 'de' está correto<sup>20</sup> e o erro seria a omissão da preposição 'a' no CD de pessoa.

Em termos gerais, a consciência metalinguística é ainda bastante escassa, mas a que já existe está consolidada. Algumas das regras já estão aprendidas, contribuindo para que 70% dos alunos corrigissem acertadamente a frase b) e 50% a frase f). Nas frases a) e d), o sucesso foi pouco notável. Concluímos, portanto, que ao longo deste ano letivo, com as intervenções didáticas propostas neste trabalho de projeto, se conseguiu uma relativa consolidação da consciencialização metalinguística. E mostrou-se que a superação das dificuldades advenientes das semelhanças linguísticas passa pelo investimento numa perspetiva explícita (uma posição crítica sobre a gramática) e contrastiva das línguas.

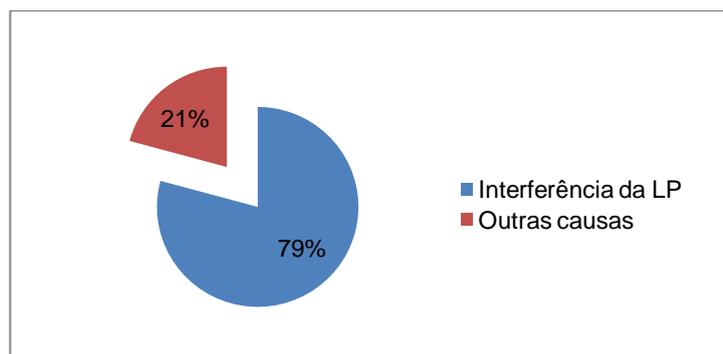
Contudo, embora tenha havido uma diminuição generalizada do número de erros e um nítido aumento da qualidade dos resultados da avaliação final, ainda são os de permuta da preposição (por influência da LP) aqueles que mais se destacam e que menor percentagem de diminuição registaram como se prova através do gráfico 5. Daqui retiramos as seguintes ilações: por um lado, há um maior conhecimento da gramática da língua meta, nomeadamente ao nível dos contextos que admitem ou não uma preposição; e, por outro lado, percebe-se que os alunos ainda recorrem bastante aos conhecimentos da sua LM e, como os contextos nem sempre são coincidentes (sobretudo pelo uso de outra preposição no mesmo contexto), é natural que os erros por permuta sejam os mais comuns, comprovando-se o que fora anunciado no enquadramento teórico sobre o facto de os erros dos alunos lusófonos no uso das preposições em espanhol se prenderem essencialmente com a seleção errada da preposição.

Os erros que ainda permanecem são maioritariamente interlinguísticos, daí que as percentagens em cada um dos exercícios sejam muito semelhantes às que se verificaram no diagnóstico (como prova a comparação entre os gráficos dos anexos IX e XVI), facto que concorre para que, curiosamente, as percentagens totais sejam iguais às que obtivemos no exercício de diagnóstico.

---

<sup>20</sup> Para esclarecimentos adicionais, consulte-se o *Diccionario panhispánico de dudas* da RAE em <http://lema.rae.es/dpd/?key=avisar>.

**Gráfico 9** – Percentagem média de erros interlinguísticos na totalidade dos exercícios.



Estes valores mostram que, no caso dos alunos lusófonos, a principal causa dos desvios na comunicação em espanhol é a influência negativa da LM. Santos Gargallo (1993) informou que as previsões da AC podem corresponder a uma percentagem de fiabilidade que pode ir até aos 50%, mas os dados apresentados neste trabalho de projeto revelam que os erros interlinguísticos chegam perto dos 80% o que significa que os estudos contrastivos são bastante fiáveis quando se comparam línguas «irmãs» como o português e o espanhol.

Por outro lado, consultando as tabelas do anexo XIV, constatamos que os erros existentes (embora em menor percentagem) recaem sobre praticamente os mesmos contextos apresentados como sistemáticos no ponto 4.2.3. do enquadramento metodológico, sendo uma prova de que os erros nestes contextos são fortemente fossilizáveis (desde cedo), devendo merecer uma especial atenção desde o nível A1, caso queiramos evitar uma fossilização prematura. Estas conclusões confirmam aquelas que haviam sido apresentadas por Arcos Pavón (2009), Arias Méndez (2011), Duarte (1999a, 1999b) e Rabasa Fernández (2011) em cujas investigações observaram que, apesar de vários anos a estudar espanhol, os erros persistem e acompanham os alunos até ao final dos seus estudos.

## Conclusões finais

Numa situação de forte proximidade linguística como é a que se estuda nesta investigação (entre o português e o espanhol), faz todo o sentido levar a cabo um estudo contrastivo e estratégias pedagógicas de pendor estruturalista de maneira a reforçar os conteúdos gramaticais que mais dificuldades oferecem aos alunos, como é o exemplo da classe morfológica das preposições. É conveniente realçar as diferenças linguísticas e a confusão comunicativa que se pode gerar recorrendo-se à tradução literal. Trabalhando com a AC, a AE e a IL, conhecem-se previamente os principais erros cometidos no uso das preposições, as dificuldades de aprendizagem e a forma como os estudantes portugueses costumam atuar na condição de discentes de espanhol. Estas informações auxiliam o docente na sua investigação e a perspetivar com mais segurança as propostas didáticas que se considerem ajustadas às dificuldades identificadas.

É importante que o professor invista nesta classe gramatical e a trabalhe na sala de aula colmatando inclusivamente as falhas que os manuais possam evidenciar. Só desta forma é que se muda a mentalidade dos alunos, pois, geralmente, não encontram dificuldades nas preposições e veem os erros cometidos como pouco importantes (dado não afetarem a comunicabilidade com um falante nativo). Por outro lado, é imprescindível que o docente considere o trabalho no âmbito da motivação e interesse pela aprendizagem do espanhol, já que os alunos portugueses costumam não definir o êxito em termos absolutos.

Além das recomendações didático-pedagógicas acima apontadas, dizemos também que, atendendo ao facto de estarmos numa zona geográfica especial onde, habitualmente, os alunos são falsos principiantes, há valores semânticos que devem ser iniciados no nível A1 nem que estejam previstos para níveis mais avançados como é o caso do uso da preposição 'hacia' (sinónimo de 'sobre') ou as combinações 'de...a' e 'desde...hasta'. Os alunos portugueses estão em condições de avançarem mais rapidamente nas etapas iniciais e, assim, evita-se que os mesmos erros se repitam ao longo de um ou mais anos letivos contribuindo-se fortemente para a sua fossilização. Iniciando o estudo atempado dos conteúdos problemáticos, combate-se a interferência da LP desde cedo, a criação de um hábito e a ideia de que esta estratégia resulta eficazmente e que não impede a transmissão da mensagem.

Relativamente à interferência da LP, convém assinalar que esta, às vezes, também existe em contextos cujo funcionamento é igual em ambas as línguas. São

situações<sup>21</sup> nas quais devíamos verificar uma transferência positiva das regras do português, mas as dificuldades na própria LM contribuem para que existam problemas na aprendizagem do espanhol. Este é um exemplo de que os alunos partem sempre dos hábitos e das regras da LP para comunicar em espanhol. Por isso, é importantíssimo que exista não só um estudo contrastivo na aula de Espanhol, mas também uma interdisciplinaridade entre Português e Espanhol e que as preposições sejam trabalhadas de forma mais rigorosa na disciplina de Português. O ensino das preposições não se deve cingir à gramática implícita e deve privilegiar o “reconhecimento, por parte do aluno, dos seus vários sentidos” (Ançã, 2001: 142) através de uma abordagem das regras semânticas e da construção de representações.

Um estudo como este que agora se conclui, apesar das suas limitações<sup>22</sup>, contribui para a aprendizagem do investigador/professor e dos alunos. O estudo contrastivo apresentado no anexo V revela-se um guia de grande relevo para o professor no momento de preparar e avaliar os exercícios dos alunos, ao qual também eles podem recorrer em momentos de estudo. A par da AC, também o trabalho em torno da AE e da IL dos alunos objeto de estudo me forneceu uma grande aprendizagem em termos de metodologias de investigação, análise de dados e planificação da intervenção didática.

Em termos didáticos, este trabalho possibilitou-me uma visão mais crítica e analítica sobre os exercícios relacionados com as preposições. Conheci mais sobre as motivações e as ideias predefinidas dos estudantes portugueses relativamente à comunicação com os falantes nativos de espanhol, os hábitos comunicativos e as dificuldades com as quais me posso deparar nas escolas portuguesas. Aprendi a criar uma diversidade de materiais, relacionando as competências gramatical e comunicativa, e a adequá-los aos objetivos da aula e às necessidades de um grupo específico.

---

<sup>21</sup> Consultem-se as tabelas do ponto 4.2.2. do enquadramento metodológico: as partes referentes a *ir a pie*, *estar a...* e na indicação de uma data usando a preposição ‘en’. A dificuldade em identificar o erro na frase a) do exercício 4 do anexo XIII é outro exemplo, tal como comentámos na reflexão presente no capítulo 6 do enquadramento metodológico.

<sup>22</sup>(1) O número de alunos alvo de estudo era reduzido, podendo resultar numa amostra pouco significativa; (2) o currículo apenas contemplava 90 minutos semanais para a disciplina de Espanhol o que não possibilitava a realização de muitas atividades que se desviassem do programa do Ministério da Educação; (3) a faixa etária dos alunos, ainda que tenha dado um pendor inovador ao estudo, não facilitou a realização de trabalhos extraletivos, pois os alunos se revelaram, sendo um exemplo do que acontece a nível nacional, indisponíveis ou pouco empenhados na sua realização; (4) os alunos desta faixa etária não veem a aprendizagem de uma LE como algo relevante em termos pessoais; (5) alguns dos alunos encaravam o espanhol como fácil de aprender, matriculando-se na disciplina precisamente pelo facto de não exigir estudo para se obter aprovação.

## Bibliografia consultada

### Bibliografia específica

Albarelo, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Alarcão, I., & Araújo e Sá, M. H. (2010). *Era uma vez... a Didáctica de Línguas em Portugal: enredos, actores e cenários de construção do conhecimento*. Cadernos do LALE. Série Reflexões n.º 3. Aveiro: CIDTFF/Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? In Bártolo Campos (Org.) *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora (pp. 21-30).

Amado, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação (Investigação Educacional II)*. Relatório de disciplina apresentado nas provas de agregação. Universidade de Coimbra.

Ançã, M. H. (2008). *Da competência metalinguística à consciência linguística: conceitos e percursos em didáctica das línguas*. Lição de Síntese. Prestação de provas de agregação do grupo/subgrupo 2 – Educação. Universidade de Aveiro.

Ançã, M. H. (2001). Preposições e ensino do Português a cabo-verdianos. *Inovação*, 14 (1-2), 135-147.

Ançã, M. H. (2000). Trocar as cores às preposições. *Actas do IX Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*, 115-128. Maputo: Associação das Universidades de Língua Portuguesa.

Ançã, M. H. (1999). Ensinar as preposições em português – língua segunda. *Palavras*, 16, 53-64.

Arcos Pavón, M. (2009). *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o*

*ausencia de ella*. Memoria para optar al grado de doctor. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filología. Disponible em <<http://eprints.ucm.es/9544/1/T31053.pdf>>.

Arias Méndez, G. (2011). *Análisis de errores y sus implicaciones didácticas: las dificultades de aprendizaje presentes en la interlengua de estudiantes portugueses de ELE (B1)*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca. Facultad de Filología. Disponible em <[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv-14/2013\\_redELE\\_25\\_00Guadalupe\\_Arias.pdf?documentId=0901e72b8178c1b1](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv-14/2013_redELE_25_00Guadalupe_Arias.pdf?documentId=0901e72b8178c1b1)>.

Baralo Ottonello, M. (2004). La interlengua del hablante no nativo. In Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL (pp. 369-389).

Baralo Ottonello, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, S.L.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Blanco Picado, A. (2010). El error en el proceso de aprendizaje. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*. Disponible em <[http://www.cuadernoscervantes.com/art\\_38\\_error.html](http://www.cuadernoscervantes.com/art_38_error.html)>.

Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Cano Ginés, A., & Flores Ramírez, A. (1999). Instrucciones gramaticales y uso de las preposiciones en castellano. In María Carmen Losada Aldrey, José F. Márquez Caneda e Tomás Eduardo Jiménez Juliá (coord.). *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, (Santiago de Compostela, 23-26 de setembro de 1998). A Coruña: Universidad de Santiago de Compostela (pp. 519-528). Disponible em <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_ix.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_ix.htm)>.

- Corder, S. P. (1967/1980a). Que signifient les erreurs des apprenants?. *Langages*, 57, 9-15.
- Corder, S.P. (1971/1980b). Dialectes idiosyncratiques et analyse d'erreurs. *Langages*, 57, 17-28.
- Costa, J., Cabral, A., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Conhecimento Explícito da Língua. Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Disponível em <<http://www.dgisd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=90>>.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Díaz-Aguado, M. (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, C. (1999a). Errores de lusohablantes brasileños en el uso de algunas preposiciones españolas. In Inmaculada Penadés Martínez (dir.) *Lingüística contrastiva y análisis de errores (español-portugués y español-chino)*. Madrid: Edinumen (pp. 79-96).
- Duarte, C. (1999b). Reflexiones sobre la enseñanza de las preposiciones españolas a brasileños. In María Carmen Losada Aldrey, José F. Márquez Caneda e Tomás Eduardo Jiménez Juliá (coord.). *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX Congreso Internacional de ASELE* (Santiago de Compostela, 23-26 de setembro de 1998). A Coruña: Universidad de Santiago de Compostela (pp. 511-518). Disponível em <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_ix.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_ix.htm)>.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística - PNEP*. Lisboa: DGIDC-ME.
- Fernández Carballido, X. (2013). A situação atual do ensino da língua portuguesa na Galiza. *Diacrítica*, 27/1, 267-286. Disponível em <[http://ceh.ilch.uminho.pt/publicacoes/Diacritica\\_27-1.pdf](http://ceh.ilch.uminho.pt/publicacoes/Diacritica_27-1.pdf)>.

- Fernández López, S. (1996). Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del E/LE. Tratamiento didáctico. In Francisco Javier Grande Alija, Jeannick Le Men Loyer, Mercedes Rueda Rueda e Elena Prado Ibán (coord.). *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE* (León, 5-7 de outubro de 1995). León: Universidad de León (pp. 147-154). Disponível em <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_vi.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vi.htm)>.
- Fernández López, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y literatura*, 7, 203-215. Disponível em <<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110203A/20051>>.
- Fernández López, S. (1994). Las preposiciones en la interlengua de aprendices de E/LE. In Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (coord.). *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. Madrid: SGEL (pp. 367-380). Disponível em <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_iv.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_iv.htm)>.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gutiérrez, X. (2013). Metalinguistic knowledge, metalingual knowledge, and proficiency in L2 Spanish. *Language Awareness*, 2, 176-191. Disponível em <[http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09658416.2012.713966#.UxTDcvi\\_t5U](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09658416.2012.713966#.UxTDcvi_t5U)>.
- Instituto Cervantes [IC]. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Disponível em <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)>.
- James, C., & Garrett, P. (1991). The scope of Language Awareness. In C. James & P. Garrett (eds.), *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman (pp. 3-23).
- Lado, R. (1957/1971). *Introdução à linguística aplicada* (trad.). Petrópolis: Editora Vozes Ltda. [Apresentação de Ch. C. Fries].

- Laguna Campos, J. (2005). Gramática de las preposiciones. In María Auxiliadora Castillo Carballo (coord.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (Sevilla, 22-25 de setembro de 2004). Sevilla: Universidad de Sevilla (pp. 526-533). Disponível em <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_xv.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xv.htm)>.
- Leal, M. (2013). Español de los negocios: programación de un curso de 25 horas. In Eduardo Tobar Delgado (coord.). *Actas del V congreso sobre la enseñanza del español en Portugal* (Universidade de Aveiro, 27-29 de junho de 2013), 90-128. Disponível em <<http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/ActasVcongresoELEPortugal.pdf>>.
- Leal, M., & Sanches, I. (2012). Português para todos: estreita relação entre língua portuguesa, interculturalidade e inclusão social. *Entretextos*, 46. Disponível em <[http://www.ceied.ulusofona.pt/images/stories/artigos/links/Entretextos\\_46\\_Marcelino\\_e\\_Isabel\\_Sanches.pdf](http://www.ceied.ulusofona.pt/images/stories/artigos/links/Entretextos_46_Marcelino_e_Isabel_Sanches.pdf)>.
- Leal, M. (2010). *Português para todos: a aprendizagem da língua portuguesa como facilitadora da interculturalidade e da inclusão social*. Trabalho de projeto. Programa de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Educação. Disponível em <<http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/1530>>.
- Martín Martín, J. (2004). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. In Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL (pp. 261-286).
- Martín Peris, E. (2004). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE*. Disponível em <[http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2004\\_BV\\_02/2004\\_BV\\_02\\_13Martin\\_Peris.pdf?documentId=0901e72b80e412c4](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2004_BV_02/2004_BV_02_13Martin_Peris.pdf?documentId=0901e72b80e412c4)>.

- Masip Viciano, V. (1996). Preposiciones propias portuguesas y españolas. Un estudio contrastivo. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, 6, 25-44.
- Moreno García, C. (1996). Las preposiciones. Una experiencia de clase. In Francisco Javier Grande Alija, Jeannick Le Men Loyer, Mercedes Rueda Rueda e Elena Prado Ibán (coord.). *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE* (León, 5-7 de outubro de 1995). León: Universidad de León (pp. 267-273). Disponible em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_vi.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vi.htm).
- Natel, T. (2003). La proximidad entre el portugués y el español, ¿facilita o dificulta el aprendizaje?. In Manuel Pérez Gutiérrez e José Coloma Maestre (ed. lit.). *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de ASELE* (Murcia, 2-5 de outubro de 2002). Madrid: ASELE (pp. 825-832). Disponible em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_xiii.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xiii.htm).
- Ortíz Alvarez, M. (2002). A transferência, a interferência, e a interlíngua no ensino de línguas próximas. Disponible em [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100039&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100039&script=sci_arttext).
- Penadés Martínez, I. (1999). La lingüística contrastiva y el análisis de errores desde la perspectiva del español. In Inmaculada Penadés Martínez (dir.) *Lingüística contrastiva y análisis de errores (español-portugués y español-chino)*. Madrid: Edinumen (pp. 7-17).
- Perea Siller, F. (2007). Análisis de errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como LE. *MarcoELE. Revista de Didáctica*, 5. Disponible em <http://marcoele.com/descargas/5/perea-preposiciones.pdf>.
- Peretz, H. (2000). *Métodos em sociologia*. Lisboa: Temas e Debates – Actividades Editoriais, Lda.

- Rabasa Fernández, Y. (2011). A presença de erros na interlíngua de estudantes brasileiros aprendizes de espanhol. *Revista Desempenho*, vol. 12, 1. Disponível em <<http://www.let.unb.br/rd/>>.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação/Cadernos do CCAP-2.
- Sáinz González, E. (1999). La oposición POR/PARA: una nueva propuesta didáctica. In María Carmen Losada Aldrey, José F. Márquez Caneda e Tomás Eduardo Jiménez Juliá (coord.). *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX Congreso Internacional de ASELE* (Santiago de Compostela, 23-26 de setembro de 1998). A Coruña: Universidad de Santiago de Compostela (pp. 903-922). Disponível em <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_ix.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_ix.htm)>.
- Santos, A. (1999). Nuevas aportaciones a una didáctica de la gramática del español como lengua extranjera para lusohablantes. In María Carmen Losada Aldrey, José F. Márquez Caneda e Tomás Eduardo Jiménez Juliá (coord.). *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX Congreso Internacional de ASELE* (Santiago de Compostela, 23-26 de setembro de 1998). A Coruña: Universidad de Santiago de Compostela (pp. 383-392). Disponível em <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_ix.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_ix.htm)>.
- Santos Gargallo, I. (2004). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. In Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL (pp. 391-410).
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. In *IRAL*, X (3), 209-231 (traduzido em Muñoz Licerias, J. 1991). *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Cap. 5. Madrid: Ed. Visor (pp. 79-101).

- Silva, A. (2011). Autonomia e Aprendizagem pela Descoberta: O Caso das Gramáticas Escolares da TLEBS. *Actas do Congresso Ibérico/5.º Encontro do GT-PA: Pedagogia para a Autonomia*, 523-533. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14923/1/acsilva%20-%20autonomia%20e%20aprendizagem%20pela%20descoberta.pdf>>.
- Trujillo Carreño, R. (1971). Notas para un estudio de las preposiciones españolas. *Thesaurus: boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 26 (2). 234-279. Disponível em <[http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/26/TH\\_26\\_002\\_010\\_0.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/26/TH_26_002_010_0.pdf)>.
- Vez Jeremías, J. (2004). Aportaciones de la lingüística contrastiva. In Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL (pp. 147-163).
- Vigón Artos, S. (2005a). La enseñanza del español en el sistema educativo portugués. *FIAPE, I Congreso internacional: El español, lengua del futuro*. Disponível em <[http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-edEle/Numeros%20Especiales/2005\\_ESP\\_05\\_ActasFIAPE/Comunicaciones/2005\\_ESP\\_05\\_11Adan.pdf?documentId=0901e72b80e4de22](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-edEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_ActasFIAPE/Comunicaciones/2005_ESP_05_11Adan.pdf?documentId=0901e72b80e4de22)>.
- Vigón Artos, S. (2005b). La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos. In María Auxiliadora Castillo Carballo (coord.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (Sevilla, 22-25 de setembro de 2004). Sevilla: Universidad de Sevilla (pp. 903-914). Disponível em <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_xv.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xv.htm)>.

### **Gramáticas e dicionários**

- Alonso Raya, R., Castañeda Castro, A., Martínez Gila, P., Miquel López, L., Ortega Olivares, J., & Ruiz Campillo, J. (2005). *Gramática básica del estudiante de español* [A1-B1]. Barcelona: Difusión.

- Areal, A. (1999). *Curso de português. Questões de Gramática/Noções de Latim*. Porto: Asa Editores.
- Barbieri, A., Bárcena Madera, E., Rodríguez López, B., & Vigón Artos, S. (2007). *Gramática viva de espanhol*. Madrid: enCLAVE-ELE.
- Cano Ginés, A. (2011). *Practica tu español. Las preposiciones [B1]*. Madrid: SGEL.
- Cunha, C., & Cintra, L. (1997). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Duarte, C. (1999c). *Diferencias de usos gramaticales entre español/portugués*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Gómez Torrego, L. (2011). *Gramática didáctica del español*. Madrid: Ediciones SM.
- Gómez Torrego, L. (1992). *Manual de español correcto*. Vol. 2: morfología y sintaxis. Madrid: Arco-Libros.
- Instituto Cervantes [IC]. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible em <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)>.
- Masip Viciano, V. (2010). *Gramática española para brasileños: fonología, fonética, ortografía y morfosintaxis*. S. Paulo: Parábola Editorial.
- Masip Viciano, V. (2000). *Gramática española para brasileños*. Vol. 1: morfosintaxis. Barcelona: Difusión.
- Moreno García, C., & Eres Fernández, G. (2007). *Gramática contrastiva del español para brasileños*. Madrid: SGEL.
- Náñez Fernández, E. (1990). *Uso de las preposiciones*. Madrid: SGEL.
- Real Academia Española [RAE]. (2011). *Nueva gramática básica de la lengua española*. Barcelona: Espasa Libros.

Real Academia Española [RAE]. *Diccionario panhispánico de dudas*. Disponível em <<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>>.

Real Academia Española [RAE]. *Diccionario de la lengua española*. Disponível em <<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>>.

Vilela, M. (1999). *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Livraria Almedina.

### **Manuais**

Blanco, R., Gómez, R., Nicolás, S., Oliva, C., Reig, M., Ruiz de Gauna, M., & Vázquez, R. (2011). *Método de español para extranjeros. Prisma continúa* [A2]. Madrid: Edinumen.\*

Castro Viúdez, F., Díaz Ballesteros, P., Rodero Díez, I., & Sardinero Franco, C. (2011). *Español en marcha 1* [A1]. Madrid: SGEL.\*

Corpas, J., Garmendia, A., & Soriano, C. (2011). *Aula internacional 3* [B1]. Barcelona: Difusión.

Lloret Ivorra, E., Ribas, R., Wiener, B., Görrissen, M., Häuptle-Barceló, M., & Pérez Cañizares, P. (2011). *Nos vemos* [A1-A2]. Barcelona: Difusión.

Moreno García, C., Zurita, P., & Moreno, V. (2011). *Nuevo avance 3* [B1.1]. Madrid: SGEL.

Pino Morgádez, M., Moreira, L., & Meira, S. (2013). *Español 3* [B1]. Porto: Porto Editora.\*

\* Manuais utilizados pelos alunos alvo deste estudo: 7.º ano [A1], 8.º ano [A2] e 9.º ano [B1].

## **ANEXOS**

## Anexo I: Inquérito por questionário para obtenção de dados pessoais e ficha de diagnóstico linguístico

### Questionário

O presente inquérito é composto por perguntas diretas e de rápida resolução. Insere-se no âmbito do curso de Mestrado em Ensino de Português e Espanhol na Universidade de Aveiro, é composto por duas partes e termina com a palavra FIM.

Com o questionário da parte I, pretendemos conhecer o perfil dos alunos do 9.º ano que estudam Espanhol Língua Estrangeira. Entre outros aspetos, queremos avaliar a tua motivação relativamente à língua espanhola e a relação que estabelece com esta língua.

Na parte II, pedimos-te que resolvas uns exercícios de gramática e de escrita para que fiquemos a conhecer melhor as tuas competências no âmbito do uso contextualizado das preposições em língua espanhola.

Todo este questionário é anónimo e não tem fins avaliativos. Serve apenas para fazer um estudo. Por isso, não te identifiques e responde a todas as questões com sinceridade e, sem consultar apontamentos, livros ou outras pessoas, apresenta os teus conhecimentos.

Obrigado pelo tempo que vais dispensar!

A tua ajuda será muito importante!

### PARTE I

1. Qual é a tua idade? \_\_\_\_\_
2. Qual/Quais é/são a(s) tua(s) nacionalidade(s)? \_\_\_\_\_
3. A tua língua materna (a língua que aprendeste com os teus pais) é o português?  
Sim   
Não 
  - 3.1. Se indicaste “sim” responde: só tens o Português como língua materna?  
Sim   
Não  Indica a(s) outra(s). \_\_\_\_\_
  - 3.2. Se respondeste “não”: qual é/são então a(s) tua(s) língua(s) materna(s)?  
\_\_\_\_\_
4. Já viveste nalgum país de língua oficial espanhola?  
Sim  Onde? \_\_\_\_\_ Quantos anos tinhas? \_\_\_\_\_ Quanto tempo? \_\_\_\_\_  
Não
5. Só começaste a estudar espanhol no 7.º ano?  
Sim   
Não  Quando começaste então? \_\_\_\_\_

6. Quantas vezes já reprovaste desde o 7.º ano, inclusive?

- Nunca reprovei.   
Uma vez.   
Duas vezes.   
Outras.  Quantas vezes? \_\_\_\_\_

7. O único estabelecimento de ensino onde estudas (ou já estudaste) espanhol é a escola?

- Sim   
Não  Que outro(s) estabelecimento(s) frequenta(s) ou frequentaste? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. Tens família próxima (pais, irmãos, avós) a viver nalgum país de língua espanhola?

- Sim   
Não

Se respondeste “sim”, indica:

- a) o país: \_\_\_\_\_  
b) se vais lá e quantas vezes vais por ano: \_\_\_\_\_  
c) se falas Espanhol quando vais lá: \_\_\_\_\_

9. Antes de estudares espanhol, já tinhas algum contacto com este idioma?

- Sim   
Não

Se respondeste “sim”, diz como (assinala as opções que se adequam à tua situação):

- ✓ através da televisão espanhola;   
✓ através da rádio espanhola;   
✓ por intermédio de viagens a países de língua espanhola;   
✓ contactando com turistas hispanofalantes;   
✓ outra(s) razão/razões.  Qual/Quais? \_\_\_\_\_

10. Por que razão/razões decidiste estudar espanhol? Assinala as opções que pretendes.

- ✓ Para poder ir a um país de língua espanhola e saber falar e escrever.   
✓ Porque é uma língua muito importante e falada no mundo.   
✓ Por ser mais fácil para obter positiva no final do ano do que relativamente a Francês, por exemplo.   
✓ Por influência de amigos ou familiares.   
✓ Porque quero um dia estudar ou trabalhar em Espanha.   
✓ Outra(s) razão/razões.  Qual/Quais? \_\_\_\_\_

11. Os teus professores de espanhol sempre foram de nacionalidade portuguesa?

- Sim   
Não  Diz qual/quais? \_\_\_\_\_

12. Na comunicação com a tua professora de Espanhol, avalia a frequência de uso da língua portuguesa nos contextos indicados. Assinala com um X.

	Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca
Dentro da sala de aula				
Fora da sala de aula				

Se indicaste sempre ou quase sempre, diz por que razão/razões:

- ✓ porque não consigo falar sempre Espanhol;
- ✓ porque sinto dificuldades em falar Espanhol e sinto-me tentado a desistir;
- ✓ porque a professora é portuguesa;
- ✓ porque tenho medo de errar;
- ✓ porque tenho vergonha;
- ✓ outra(s) razão/razões.  Qual/Quais? \_\_\_\_\_

13. Que outra(s) língua(s) estrangeira(s) estudas para além do Espanhol?

Inglês   
 Francês   
 Outra(s)  Qual/Quais? \_\_\_\_\_

14. Costumas ir ou já foste a Espanha (ou a outro país de língua espanhola) desde que começaste a estudar Espanhol?

Sim   
 Não

Se respondeste “sim”, responde:

- ✓ Qual é/são o(s) país(es) que visitas ou já visitaste? \_\_\_\_\_
- ✓ Quantas vezes foste ou com que frequência vais? \_\_\_\_\_
- ✓ Por que razão/razões viajas? \_\_\_\_\_
- ✓ Falas/falaste espanhol quando vais/foste? \_\_\_\_\_

15. Mesmo que nunca tenhas viajado para fora de Portugal, já tiveste a possibilidade de falar com pessoas de fala espanhola depois de teres iniciado os teus estudos em Espanhol?

Sim   
 Não

Se respondeste “sim”, indica a língua que usaste preferencialmente na comunicação.

Só português   
 Português e espanhol   
 Só espanhol   
 Outra  Qual? \_\_\_\_\_

Se assinalaste “Só português” ou “Português e espanhol”, diz porquê, apontando todas as opções que achares adequadas ao teu caso:

- ✓ porque não consigo falar sempre Espanhol;
- ✓ porque sinto dificuldades ao falar Espanhol e sinto-me tentado a desistir;
- ✓ porque os falantes de Espanhol entendem português;
- ✓ porque tenho medo de errar;
- ✓ porque tenho vergonha;
- ✓ outra(s) razão/razões.  Qual/Quais? \_\_\_\_\_

## Parte II

1. Completa os espaços com as preposições [a, de, en, para, por, con, desde, hacia] quando considerares necessário. Se achares que não deves escrever a preposição, tranca o espaço com uma barra (/).

- a) Voy \_\_\_\_ vivir \_\_\_\_ Barcelona.
- b) \_\_\_\_ la tarde veo \_\_\_\_ mi profesora de español.
- c) Necesito \_\_\_\_ un bolígrafo.
- d) Espero \_\_\_\_ niño nada más termine la escuela.
- e) Leo \_\_\_\_ un libro \_\_\_\_ gafas.
- f) Juan viene \_\_\_\_ cine.
- g) Mira \_\_\_\_ la derecha y ve qué bonito es el paisaje.
- h) Empiezo \_\_\_\_ trabajar \_\_\_\_ el 1 de noviembre.
- i) Prefiero ir \_\_\_\_ pie \_\_\_\_ la escuela.
- j) La conozco \_\_\_\_ hace dos años.
- k) Estamos \_\_\_\_ 5 de octubre.
- l) Mañana voy \_\_\_\_ médico.
- m) \_\_\_\_ aquí veo \_\_\_\_ mi casa.
- n) Fui \_\_\_\_ mi hermano \_\_\_\_ Madrid \_\_\_\_ autobús.
- o) Él es más alto \_\_\_\_ que tú.
- p) Mi amigo es \_\_\_\_ Barcelona.
- q) Compraré flores \_\_\_\_ mi novia.
- r) Puedes comprar la entrada \_\_\_\_ internet.
- s) Estudio español \_\_\_\_ trabajar \_\_\_\_ México.
- t) No te veo \_\_\_\_ ayer.

2. Traduz estas frases para espanhol.

- a) Vou de autocarro para a escola.
- b) Os turistas gostam de passear pela cidade.
- c) Estou aqui para jantar.
- d) Sempre vivi em Portugal.
- e) No dia 18 não vou para a escola.
- f) Vi o João em Barcelona.
- g) Tenho aulas de espanhol às segundas-feiras.
- h) Estou a estudar espanhol.
- i) Viaja para Norte.

- j) Vou comprar um livro para o Pedro.
- k) Estou com fome.
- l) Estudo das 9:00 às 17:00.
- m) O Juan é mais alto do que o Miguel.
- n) Vejo-te daqui.
- o) Quero conhecer outros alunos.
- p) Quero passear nas ruas da cidade.
- q) Chegaremos a tua casa às 10:00 de carro novo.

3. Assinala com um X a opção correta.

- a) Nací el 15 de abril.   
Nací en el 15 de abril.
- b) La salida es el 13 de octubre.   
La salida es a 13 de octubre.
- c) Llámame de Juan.   
Llámame Juan.
- d) Los pasajeros sin nada a declarar van por aquí.   
Los pasajeros sin nada que declarar van por aquí.
- e) Llegó en la tienda sin dinero.   
Llegó a la tienda sin dinero.
- f) Estoy preocupado con Juan.   
Estoy preocupado por Juan.
- g) Me gusta viajar a Madrid.   
Me gusta viajar para Madrid.
- h) Nadamos hacia el norte.   
Nadamos para el norte.
- i) Desde la ventana veo el comedor.   
De la ventana veo el comedor.
- j) Venimos de la clase.   
Venimos desde la clase.
- k) Disculpa pero todavía estoy con el pijama.   
Disculpa pero todavía estoy de pijama.
- l) Necesitaría de otros libros.   
Necesitaría otros libros.
- m) Salió de autobús y tuvo que coger un taxi.   
Salió en autobús y tuvo que coger un taxi.

- n) – ¿Qué haces aquí? }   
 – Te estoy esperando (a ti). }   
 – ¿Qué haces aquí? }   
 – Estoy esperando por ti. }

- o) Les he escrito una postal para mis padres.   
 Les he escrito una postal a mis padres.

- p) Hoy he visto a Sophia en el cine.   
 Hoy he visto Sophia en el cine.

- q) Voy a comprar una casa pequeña.   
 Voy comprar una casa pequeña.

- r) Pinto a un cuadro sobre España.   
 Pinto un cuadro sobre España.

- s) Por la tarde tomo café con mi abuela.   
 A la tarde tomo café con mi abuela.

- t) Descubrí que él tenía una novia hace dos años.   
 Descubrí que él tenía una novia desde hace dos años.

4. Escreve uma composição em língua espanhola sobre uma viagem de que tenhas gostado muito. Para te orientar, apresento-te seguidamente alguns tópicos que poderás desenvolver na tua redação, entre outros que consideres importantes e que queiras apresentar.

- ✓ Em que dia ou época fizeste a viagem?
- ✓ Aonde foi?
- ✓ Qual foi o meio de transporte que usaste?
- ✓ Com quem foste?
- ✓ O que fizeste?

**¡Un viaje feliz!**

En esta redacción, voy a presentar un viaje que ... \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

**FIM**

## Anexo II: Protocolo da análise das informações pessoais

1.	<b>Idade</b>	13 2 / 20%	14 8 / 80%		
2.	<b>Nacionalidade</b>	Portuguesa 10 / 100%			
3.	<b>Língua Materna</b>	português como única língua materna 10 / 100%			
4.	<b>Residência em país hispanofalante</b>	Nunca 10 / 100%			
5.	<b>Início do estudo do espanhol</b>	7.º ano 10 / 100%			
6.	<b>Reprovação no 3.º ciclo</b>	Nunca 10 / 100%			
7.	<b>Instituição onde estuda ou estudou espanhol</b>	Só na escola 10 / 100%			
8.	<b>Família próxima a viver num país hispanofalante</b>	Sim 1 / 10% Em Espanha. Não mencionou possíveis viagens.	Não 9 / 90%		
9.	<b>Contactos com a língua meta anteriores ao início do estudo do espanhol</b>	Sim 4 / 40%	Não 6 / 60%		
	Através da rádio	1			
	Viajando	2			
	Contacto com turistas	3			
10.	<b>Razões para estudar espanhol</b>	Para saber falar e escrever 6 / 60%	Por ser mais fácil obter positiva 6 / 60%	Pela importância mundial da língua 3 / 30%	Por influência de amigos ou familiares 2 / 20%

Obs.: A soma das percentagens ultrapassa os 100% porque os alunos podiam seleccionar mais do que uma das opções disponíveis.

11.	<b>Nacionalidade dos anteriores professores de Espanhol</b>	Portuguesa	Espanhola
		7 / 70%	3 / 30%
		Houve estas referências porque, nos anos anteriores, existiu uma substituição de 3 meses, tendo esta professora uma ascendência espanhola.	

<b>Comunicação em português com a professora de Espanhol</b>					
Dentro da sala			Fora da sala		
Quase sempre	sempre		Quase sempre	sempre	
9 / 90%	1 / 10%		1 / 90%	9 / 90%	
12. <b>Motivos</b>					
Não consegue falar sempre espanhol	Medo de errar	Não estar habituado	A professora não exige	Devido às dificuldades, sente-se tentado a desistir	A professora é portuguesa
3 / 30%	3 / 30%	2 / 20%	1 / 10%	1 / 10%	1 / 10%

13.	<b>Estudo de outras línguas estrangeiras</b>	Inglês
		10 / 100%

14.	<b>Viagens a um país hispanofalante</b>		Espanha		
			1 vez	2 vezes	3 vezes
	Sim	5 / 50%	3 / 30%	1 / 10%	1 / 10%
	Não	5 / 50%			
		A razão das viagens relaciona-se com turismo e dois dos alunos disseram que não falaram espanhol.			

<b>Contactos com turistas hispanofalantes em Portugal e língua usada</b>			
Sim			Não
Só português	Português e espanhol	Só espanhol	
1 / 10%	3 / 10%	2 / 10%	4 / 40%
As razões prendem-se com não se conseguir falar sempre em espanhol (3 votos) e por os hispanofalantes perceberem português (1 voto).			

**Anexo III: Grelha de hétero-observação de aulas**

Data:	
Dimensões	Aspetos a observar
Planeamento e preparação	Objetivos da aula.
	Seleção, adaptação e/ou construção de materiais e recursos didáticos.
	Estratégias e atividades.
	Avaliação e sua tipologia.
	<b>Comentários</b>
Estratégias e metodologias de ensino	Início e conclusão da aula.
	Prosecação dos objetivos.
	Relação entre as atividades e os objetivos propostos.
	Articulação entre as atividades educativas.
	Duração das atividades.
	Participação dos alunos, sua motivação e envolvimento.
	Gestão das participações.
	Adequação e autenticidade dos exemplos (recorrendo a situações diárias).
	Adequação do ensino às características dos alunos (ritmos de aprendizagem e desenvolvimento), seus interesses e necessidades.
	Relevância das aprendizagens para a vida quotidiana dos alunos.
	Evidências de aprendizagem.
	Adequação dos recursos às atividades e sua exploração didática.
	Estratégias e metodologias de ensino usadas e sua adequação aos conteúdos, objetivos e aos alunos.
	Avaliação do processo de aprendizagem e envolvimento dos alunos.
	<b>Comentários</b>

Discurso do professor	Correção científica e linguística do discurso.
	Adequação do discurso ao tipo de alunos.
	Clareza das instruções.
	Estimulação da discussão e da reflexão.
	Diversificação das perguntas (sim/não, resposta curta/aberta...).
	Reorganização do discurso/reformulação das perguntas, facilitando a sua compreensão.
	Inclusão dos alunos.
	Tempo disponível para que os alunos pensem na resposta e executem as tarefas.
	<i>Feedback</i> por parte do professor às perguntas dos alunos.
	<b>Comentários</b>
Gestão das interações na sala de aula	Interesse e entusiasmo generalizados.
	Atenção dada aos alunos.
	Criação de oportunidades para reforçar a autoestima dos alunos.
	Aprendizagem cooperativa (trabalho de pares ou em grupos de pequena dimensão).
	Estimulação da atenção e do pensamento de todos os alunos, incluindo daqueles menos participativos.
	Incitação ao envolvimento dos alunos que não o fazem por iniciativa própria.
	Comunicação verbal e não-verbal (movimentação, gestualidade, posicionamento físico, colocação de voz, expressividade...).
	Respeito nas formas de tratamento e valorização das diferentes opiniões.
	<b>Comentários</b>

Gestão dos comportamentos na sala de aula	Gestão dos comportamentos inapropriados e dos imprevistos.
	Responsabilização dos alunos.
	Gestão das situações problemáticas.
	<b>Comentários</b>

Adaptado de:

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação/Cadernos do CCAP-2.

## **Anexo IV: Nível comum de referência de nível A2: competência comunicativa geral e competência comunicativa por destrezas**

### **Competência comunicativa geral**

O aluno é capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.

### **Competência comunicativa por destrezas**

#### **Compreensão oral**

O aluno é capaz de:

- ✓ compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspetos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vive;
- ✓ compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e articuladas de forma clara e pausada;
- ✓ compreender e extrair as informações essenciais de passagens curtas gravadas (áudio e vídeo) que tratem de assuntos previsíveis do quotidiano;
- ✓ identificar, de modo geral, o assunto de uma discussão entre nativos, quando esta se desenrola de forma clara e pausada;

#### **Compreensão da leitura**

O aluno é capaz de:

- ✓ ler textos curtos e simples, apresentando uma pronúncia, de um modo geral, suficientemente clara para ser entendida;
- ✓ encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários e artigos breves de jornal;
- ✓ compreender cartas pessoais curtas e simples ou sobre assuntos que lhe são familiares;
- ✓ compreender instruções e regulamentos escritos numa linguagem simples;
- ✓ utilizar uma ideia do significado geral de textos curtos e de enunciados acerca de assuntos do quotidiano de tipo concreto para deduzir do contexto o significado provável de palavras desconhecidas.

## **Interação oral**

O aluno é capaz de:

- ✓ comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e atividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e direta;
- ✓ lidar com trocas habituais e simples e sem muito esforço;
- ✓ se fazer compreender numa entrevista e comunicar ideias e algumas informações sobre assuntos que lhe são familiares desde que os enunciados sejam curtos, possa pedir ocasionalmente esclarecimentos, seja ajudado a exprimir aquilo que pretende dizer, ainda que as pausas, as falsas partidas e as reformulações sejam evidentes;
- ✓ interagir com razoável à-vontade em situações bem estruturadas e conversas curtas, desde que, se for necessário, o interlocutor o ajude;
- ✓ dizer aquilo que pensa sobre as coisas, se se lhe dirigirem diretamente numa reunião formal, desde que possa pedir para repetirem as questões principais, se for necessário;
- ✓ fazer e responder a perguntas e propostas, trocar ideias e informações sobre assuntos que lhe são familiares, relativos ao trabalho e aos tempos livres, por exemplo;

## **Expressão oral**

O aluno é capaz de:

- ✓ fazer uma descrição simples ou uma apresentação de uma pessoa, das condições de vida ou de trabalho, das atividades quotidianas, daquilo de que gosta ou não, etc., numa série curta de expressões e de frases ligadas como numa lista;
- ✓ contar uma história;
- ✓ utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da sua família, de outras pessoas, das condições de vida, do seu percurso escolar e do seu trabalho atual ou mais recente;
- ✓ descrever planos e preparativos, hábitos e rotinas, atividades passadas e experiências pessoais;
- ✓ usar uma linguagem descritiva simples para fazer declarações breves acerca de objetos e do que lhe pertence, bem como fazer comparações;
- ✓ fazer uma exposição curta, ensaiada, acerca de um assunto pertinente para a sua vida diária ou sobre um assunto que lhe é familiar, dando brevemente razões e explicações para as suas opiniões, planos e ações;
- ✓ lidar com um número limitado de perguntas diretas feitas subseqüentemente, desde que possa pedir que repitam ou que ajudem a formular as respostas;
- ✓ usar padrões frásicos básicos com expressões memorizadas, grupos de poucas palavras e fórmulas, de modo a comunicar informação limitada em situações simples do dia-a-dia;

- ✓ usar corretamente algumas estruturas simples, cometendo ainda erros básicos sistematicamente, por exemplo: tendência a misturar tempos e a esquecer-se de fazer concordâncias; no entanto, aquilo que quer dizer é geralmente claro;
- ✓ ligar grupos de palavras com conectores simples.

### **Expressão escrita**

O aluno é capaz de escrever:

- ✓ notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata;
- ✓ uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém;
- ✓ uma série de expressões e frases simples acerca de aspetos do seu quotidiano, p. ex.: pessoas, lugares, uma experiência de trabalho ou de estudo;
- ✓ descrições muito curtas e elementares de acontecimentos, atividades passadas e experiências pessoais;
- ✓ biografias simples e imaginárias ou poemas simples sobre pessoas.

Fonte:

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto, Edições ASA

## Anexo V – Análise contrastiva português e espanhol

### 1. Preposição *a* – *a*

#### Aspetos comuns:

1. Indica do destinatário ou origem, o complemento indireto (CI), respondendo às perguntas *a quem?* ou *a quê?*.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Comprou um cão <u>a</u> o vizinho. (=origem)	✓ Le compró un perro <u>a</u> l vecino.
✓ Tudo se deve <u>a</u> o furacão. (=origem)	✓ Todo es debido <u>a</u> l huracán.
✓ Telefonou <u>a</u> o pai. (=destinatário)	✓ Llamó <u>a</u> su padre.
✓ O docente ensina espanhol <u>a</u> os alunos. (=destinatário)	✓ El docente enseña español <u>a</u> los alumnos.

2. Localização no espaço.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Espero por ti <u>a</u> porta.	✓ Te espero <u>a</u> la puerta.
✓ Sentou-se <u>a</u> direita	✓ Se sentó <u>a</u> la derecha.

3. Indica o lugar (destino final) concreto aonde alguém se dirige.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Vai <u>a</u> Lisboa.	✓ Va <u>a</u> Lisboa.
✓ Vamos <u>a</u> o banco.	✓ Vamos <u>a</u> l banco.
<b>Obs.:</b> Em português, o seu valor semântico é de lugar aonde se vai associado a uma ideia de tempo momentâneo, isto é, vai-se por pouco tempo. Para transmitir a maior permanência no local, usa-se a preposição <i>para</i> : <i>Vai para Lisboa</i> (para ficar mais tempo ou definitivamente). Por outro lado, a preposição ‘para’ é um intensivo da ideia de direção/movimento, enquanto a preposição ‘a’ destaca o lugar de chegada (veja-se o ponto 1 da preposição ‘para’).	<b>Obs.:</b> Em espanhol, a esta preposição também fica reservada a ideia de lugar de destino final assumindo destaque o sema <i>espacio</i> , tal como em português. No entanto, há uma diferença relativamente ao português: indica o lugar de destino quer se fale de uma permanência duradoura ou não. Em espanhol, a preposição ‘para’ também pode ser usada no lugar de ‘a’ desde que esteja patente a ideia de direção, porque a preposição ‘para’ compreende, simultaneamente, os semas de direção e destino. Por isso é que Cano Ginés (2011: 76) diz que, graças à coincidência semântica de <i>destino final</i> nas preposições ‘para’ e ‘a’, as podemos usar indistintamente, desde que exista a ideia de <i>direção a</i> . Pode ainda verificar-se o caso de o contexto exigir a preposição ‘para’ em detrimento de ‘a’ (consulte-se a preposição <i>para</i> , no seu ponto 1).

4. Indica a distância ou longitude exata em relação a um ponto de referência determinado.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Estou <u>a</u> 10 km de tua casa.	✓ Estoy <u>a</u> 10 km de tu casa.
✓ <u>A</u> 200 m daqui há uma curva perigosa.	✓ <u>A</u> 200 m de aquí hay una curva peligrosa.

5. Situa as pessoas ou as coisas sob o efeito de certos aspetos climáticos ou fenómenos atmosféricos.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estou <u>ao</u> sol.</li> <li>✓ Gosto de trabalhar <u>ao</u> ar livre.</li> <li>✓ O cão está <u>ao</u> frio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estoy <u>al</u> sol.</li> <li>✓ Me gusta trabajar <u>al</u> aire libre.</li> <li>✓ El perro está <u>al</u> frio.</li> </ul>

6. Designa o material, o instrumento, o modo ou o costume como fazemos algo.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cheirava <u>a</u> rosas. (=matéria)</li> <li>✓ Perseguição <u>à</u> mão armada. (=modo)</li> <li>✓ Bater <u>a</u> torno e <u>a</u> direito. (=modo)</li> <li>✓ Gosto de ir <u>a</u> pé pela cidade.</li> <li>✓ Os marroquinos trabalham muito o metal <u>à</u> mão. (=costume)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Olía <u>a</u> rosas.</li> <li>✓ Persecución <u>a</u> mano armada.</li> <li>✓ Golpear <u>a</u> diestro y siniestro.</li> <li>✓ Me gusta ir <u>a</u> pie por la ciudad.</li> <li>✓ Los marroquis trabajan mucho el metal <u>a</u> mano.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ele está a falar <u>a</u> sério.</li> <li>✓ É preciso levar este assunto <u>a</u> sério.</li> <li>✓ Fazemos este trabalho <u>a</u> brincar.</li> <li>✓ Divertimo-nos <u>a</u> valer.</li> </ul>	<p><b>Obs.:</b> Em espanhol há algumas exceções:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Está hablando <u>en</u> serio.</li> <li>✓ Hay que tomar este asunto <u>en</u> serio.</li> <li>✓ Hacemos este trabajo <u>en</u> broma / bromeando.</li> <li>✓ Lo pasamos <u>de</u> maravilla.</li> </ul>

7. Indica referências temporais concretas: horas e momentos do dia.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Chegou <u>às</u> 4 h.</li> <li>✓ Vi-o <u>à</u> meia noite.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ha llegado <u>a</u> las 4 h.</li> <li>✓ Lo vi <u>a</u> medianoche.</li> </ul>
	<p><b>Obs.:</b> Seguem a mesma estrutura <u>a</u> mediodía, <u>al</u> amanecer, <u>al</u> atardecer, <u>al</u> anochecer, <u>a</u>noche.</p>

8. Precede sempre a indicação do dia do mês, quando introduz um complemento do verbo *estar*.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estamos <u>a</u> 3 de julho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estamos <u>a</u> 3 de julio (respondendo à pergunta ¿A cuántos estamos?).</li> </ul>
	<p><b>Obs.:</b> Em espanhol também se aplica na indicação dos dias da semana: <i>Estamos a lunes</i>, respondendo à pergunta ¿A qué (día) estamos? Com o verbo <i>ser</i> (na 3.ª pessoa do singular), não se usa a preposição nem o artigo: ¿Qué día es hoy? <i>Es lunes. Es 15 de julio.</i> Geralmente, a indicação do dia vai sem preposição, mas com o determinante artigo definido: <i>Te llamaré el lunes. Comienzo mis vacaciones el 20 de junio.</i></p>

9. Acompanha o infinitivo em expressões temporais: *a + infinitivo*.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <u>Ao</u> encontrar-se, choraram.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <u>Al</u> encontrarse, lloraron.</li> </ul>

10. Indica periodicidade/frequência (quantas vezes).

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Lavo os dentes três vezes <u>ao</u> dia.	✓ Me cepillo tres veces <u>al</u> día.
✓ Vou a Espanha uma vez <u>ao</u> ano.	✓ Voy a España una vez <u>al</u> año.
<b>Obs.:</b> O mesmo sentido também pode existir com a preposição 'por'. Consulte-se o apontamento referente a esta preposição no seu ponto 10.	

11. Para expressar distribuição ou sucessão.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Conquistaram a cidade palmo <u>a</u> palmo.	✓ Han conquistado la ciudad palmo <u>a</u> palmo.
✓ Estudaram a lição <u>aos</u> poucos.	✓ Han estudiado la lección poco <u>a</u> poco.
✓ Desci os degraus dois <u>a</u> dois.	<b>Obs.:</b> Em espanhol, há casos da troca da preposição 'a' por 'en': ✓ He bajado los escalones/peldaños dos <u>en</u> dos.

12. Expressa a idade em relação a um acontecimento.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Casou-se <u>aos</u> 25 anos.	✓ Se casó <u>a</u> los 25 años.
<b>Obs.:</b> O mesmo sentido também pode existir com a preposição 'com/con'. Consulte-se o apontamento referente a esta preposição no seu ponto 3.	

13. Indica o preço de um produto, uma velocidade ou uma percentagem.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Um quilo de bananas está <u>a</u> 1,5 euros.	✓ Un kilo de plátanos está <u>a</u> 1,5 euros.
✓ Na autoestrada não se pode conduzir <u>a</u> mais de 120 km/h.	✓ En la autopista no se puede conducir <u>a</u> más de 120 km/h.
✓ Tudo <u>a</u> 50%.	✓ Todo <u>al</u> 50%.
	<b>Obs.:</b> Em espanhol, as percentagens fazem-se acompanhar dos determinantes artigos, daí neste exemplo existir a contração da preposição 'a' com o determinante artigo definido 'el', resultando 'al'.

14. Estabelece comparações acompanhando a palavra *igual*.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Este carro é igual <u>ao</u> meu.	✓ Este coche es igual <u>al</u> mío.
✓ Estes irmãos são iguais um <u>ao</u> outro.	✓ Estos hermanos son iguales el uno <u>al</u> otro.
✓ Essa casa é igual <u>a</u> esta.	✓ Esta casa es igual <u>a</u> ésta.

15. Expressa o limite final (no tempo ou no espaço) na combinação 'de...a'.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Trabalho das 9:00 <u>às</u> 20:00.	✓ Trabajo de 9:00 <u>a</u> 20:00.
✓ Da minha casa <u>ao</u> centro são 5 minutos a pé.	✓ De mi casa <u>al</u> centro hay 5 minutos caminando.
<b>Obs.:</b> Para mais informações, consulte-se o ponto 14 dedicado à preposição 'de'.	

**Aspetos diferentes:**

16. No CD de pessoa e coisa ou animal personificados, respondendo à pergunta *quem?* e que pode ser substituído pelos pronomes pessoais: *o, a, os, as*.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Vi o João.</li> <li>✓ Tenho o meu filho doente.</li> <li>✓ Ensino os meus alunos.</li> <li>✓ Não encontrei ninguém hoje.</li> <li>✓ Chamei qualquer um.</li> <li>✓ Procurei os meus amigos, mas não vi nenhum.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Vi <u>a</u> Juan.</li> <li>✓ Tengo <u>a</u> mi hijo enfermo.</li> <li>✓ Enseño <u>a</u> mis alumnos.</li> <li>✓ No he encontrado <u>a</u> nadie hoy.</li> <li>✓ He llamado <u>a</u> cualquiera.</li> <li>✓ He buscado a mis amigos, pero no he visto <u>a</u> ninguno.</li> </ul>
<p><b>Obs.:</b> Esta construção é muito pontual em português, situações estas que também se verificam em espanhol como é o caso de: <i>Amar ao próximo [Amar al prójimo]</i>. No que diz respeito à língua espanhola:</p> <p>Usa-se a preposição 'a' com o CD:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Quando o referente é específico (consabido pelo falante) e animado, como é o caso dos nomes de pessoas, por exemplo: <i>Vi a Pepe</i> ou <i>No encuentro a mi gato</i> contrariamente a <i>No encuentro mi libro</i>.</li> <li>✓ Com os pronomes pessoais tónicos <i>alguien, quien, uno y todo</i> (para pessoas) tal como acontece com <i>nadie, cualquiera</i> e <i>ninguno</i>: <i>Me miro a mí / ¿A quién buscáis?</i></li> <li>✓ Com verbos cuja natureza semântica a exige, tais como <i>ayudar</i> ou <i>servir</i>: <i>Ayudar a los enfermos / Servir a los patronos</i>.</li> </ul> <p>Não se usa a preposição 'a':</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Com os verbos existenciais como <i>haber</i> o <i>tener</i>: <i>Hay muchas personas / Hay alguien en la puerta / Isabel tiene dos hijos</i>. Contudo, é possível usar-se a preposição 'a' se se refere uma situação transitória (<i>tengo a un hijo en el hospital</i>), contrariamente à sua omissão se se menciona uma situação permanente (<i>tengo un hijo y dos perros que alimentar</i>).</li> <li>✓ Se o referente é animado, mas não identificável, com um significado que se pode generalizar: <i>Busco un policía</i>, contrariamente a <i>Busco al policía Juan</i>. Porém, há verbos, como é o caso de <i>conocer</i>, que selecionam a preposição 'a' com um CD que esteja no singular ainda que não seja específico: <i>Quiero conocer a otro alumno (otra persona, otra mujer, otro profesor...)</i>. Contrariamente, no plural, tratando-se de um CD não definido, suprime-se a preposição: <i>Quiero conocer otros alumnos</i>.</li> <li>✓ Quando o CD tem um referente animado que coincide com outro complemento que se constrói com a preposição <i>a</i>: <i>Los padres llevaron al niño / Los padres llevaron el niño al pediatra / Presenté mi novia a mis padres</i>.</li> </ul> <p>O uso da preposição 'a' é opcional:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Com os quantificadores existenciais <i>mucho, poco, varios</i> e <i>bastante</i>: <i>Han contratado a varias personas. / Han contratado varias personas</i>.</li> <li>✓ Com os verbos como <i>buscar, encontrar, hallar, necesitar</i> o <i>tener</i>, a preposição pode aparecer ou não: <i>Busco (a) alguien que me ayude; no necesito (a) nadie que me acompañe</i>.</li> <li>✓ Segundo Gómez Torrego (1992: 192), "Cuando el complemento directo es un nombre propio geográfico puede llevar la preposición a (es lo más tradicional) o no llevarla (es hoy lo preferible)": <i>He visitado a Madrid. / He visitado Madrid</i>.</li> </ul>	

<p>É preciso ponderar o uso da preposição 'a':</p> <p>✓ Quando o seu uso muda o significado da frase:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Quiero a mis hijos.</i> (=los amo) / <i>Quiero mis hijos.</i> (=los necesito)</li> <li>• <i>Abandonar a un pueblo.</i> (=Irse de él) / <i>Abandonar un pueblo.</i> (=No cuidarlo)</li> </ul> <p>Para informações adicionais, consulte-se: <a href="http://lema.rae.es/dpd/?key=a">http://lema.rae.es/dpd/?key=a</a>.</p>
--

17. Com a perífrase *ir + infinitivo* (que em espanhol é *ir + a + infinitivo*) e com o verbo *jogar*.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
<p>✓ Vou cumprimentar o meu professor.</p> <p>✓ Jogamos xadrez e futebol.</p>	<p>✓ Voy <u>a</u> saludar a mi profesor.</p> <p>✓ Jugamos <u>a</u> ajedrez y <u>a</u> fútbol.</p>
<p><b>Obs.:</b> Em português, o verbo jogar pode empregar-se com ou sem preposição, daí a pergunta: Jogamos <u>a</u> quê? No entanto, o mais comum é usar-se sem a preposição.</p>	

18. Com os dias da semana e do mês.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
<p>✓ Tenho aulas <u>às</u> terças-feiras.</p> <p>✓ A luta foi <u>a</u> 12 de janeiro.</p>	<p>✓ Tengo clase los martes.</p> <p>✓ La lucha fue el 12 de enero.</p>
	<p><b>Obs.:</b> Em espanhol, omite-se a preposição e usa-se o determinante artigo definido: 'el' e 'los'.</p>

19. Com expressões temporais que indicam a duração de um período ou um momento indeterminado dentro de um período de tempo.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
<p>✓ <u>A</u> noite não costumo sair.</p> <p>✓ <u>A</u> tarde trabalho numa escola de idiomas.</p> <p>✓ <u>A</u> tarde vejo a minha professora de espanhol.</p>	<p>✓ <u>Por</u> la noche, no suelo salir.</p> <p>✓ <u>Por</u> la tarde, trabajo en una escuela de idiomas.</p> <p>✓ <u>Por</u> la tarde veo a mi profesora de español.</p>
<p><b>Obs.:</b> Com o sentido de <i>momento indeterminado dentro de um período de tempo</i>, também há situações em que se emprega a preposição 'de' (como se pode ler no ponto 23 desta preposição).</p>	<p><b>Obs.:</b></p> <p>✓ Em espanhol, nas referências temporais, a preposição 'por' ajusta-se às referências durativas como explica Trujillo Carreño (1971: 270). A frase <i>Estará en casa por la tarde</i> é uma prova de que 'por' inclui o sema da extensão (tal como a extensão do movimento em <i>Viene por Madrid</i>).</p> <p>✓ Segundo se pode ler na página web da RAE (<a href="http://lema.rae.es/dpd/?key=a">http://lema.rae.es/dpd/?key=a</a>), usa-se a preposição 'en' numa grande parte da América: <i>El domingo en la mañana vi con sorpresa que a mi lado dormía una negra enorme</i>. Na Argentina e entre falantes vascos ou catalães, é também normal escutar-se o uso da preposição 'a' neste contexto: <i>La fiesta se agió el miércoles a la tarde</i>.</p>

20. Em certas locuções (podendo aparecer também em combinação com a preposição 'de').

Português	Espanhol
✓ Volto de hoje <b>a</b> oito dias.	✓ Vuelvo de hoy <b>en</b> ocho días.
✓ Isto vai de mal <b>a</b> pior.	✓ Esto va de mal <b>en</b> peor.
✓ Tardou <b>a</b> vir mais do que o previsto.	✓ Tardó <b>en</b> venir más que lo previsto.
✓ Não sejas o último <b>a</b> saber.	✓ No seas el último <b>en</b> enterarte.
✓ Caminhamos dois <b>a</b> dois.	✓ Caminamos de dos <b>en</b> dos.
✓ Chama-me daqui <b>a</b> meia hora.	✓ Llámame <b>en</b> media hora.

21. Com o complemento oblíquo indicando o que se faz.

Português	Espanhol
✓ Vai <b>às</b> compras.	✓ Va <b>de</b> compras.
✓ Vai <b>a</b> uma excursão.	✓ Va <b>de</b> paseo ( <b>de</b> excursión).

22. Com a construção perifrástica com sentido de prolongamento ou duração da ação.

Português	Espanhol
✓ A Maria está <b>a</b> demorar muito.	✓ María está tardando mucho.
✓ Ando <b>a</b> estudar português há uma semana.	✓ Ya llevo estudiando portugués hace una semana.
<b>Obs.:</b> Em língua espanhola, usa-se o gerúndio do verbo principal (não havendo lugar para uma preposição), construção que também faz parte do português do Brasil e em certas zonas de Portugal como Alentejo e Algarve (constatação pessoal). Dizer <i>A Maria está demorando muito</i> , com a construção <i>estar + gerúndio</i> , é possível, mas não constitui a norma usada na maior parte do território português, preferindo-se a perífrase <i>estar + a + infinitivo</i> .	

23. Galicismos sintáticos que fazem parte da norma portuguesa, inclusivamente da norma culta. Trata-se de uma construção com as seguintes estruturas possíveis: um – a preposição 'a' estabelece a relação entre um nome e o seu modificador; dois – a construção *a + infinitivo* complementa o sentido de um nome.

Português	Espanhol
✓ Tenho um forno <b>a</b> gás.	✓ Tengo un horno <b>de</b> gas.
✓ Comprei uma camisa <b>às</b> riscas.	✓ Me he comprado una camisa <b>de</b> rayas.
✓ O motor do carro é <b>a</b> gasolina.	✓ El motor del coche es <b>de</b> gasolina.
✓ Na alfândega, os passageiros sem <u>nada a declarar</u> viram à direita.	✓ En la aduana, los pasajeros sin <u>nada que declarar</u> giran a la derecha.
✓ Estes são os <u>testes a considerar</u> na próxima fase.	✓ Son estos los <u>exámenes que llevar</u> en cuenta en la próxima fase.
✓ Sobre este assunto não há mais <u>nada a dizer</u> .	✓ Sobre este asunto no hay más <u>nada que decir</u> .
✓ Os alunos serão recebidos nas <u>salas a indicar</u> oportunamente.	✓ Los alumnos serán recibidos en las <u>aulas que se indicarán</u> oportunamente.
✓ O <u>problema a resolver</u> nos próximos dias é o das eleições sindicais.	✓ El <u>problema que hay que resolver</u> en los próximos días es el de las elecciones sindicais.
<b>Obs.:</b> Na língua portuguesa, há um erro que se está a generalizar: a conjugação no futuro do conjuntivo do verbo que deveria estar no infinitivo impessoal por se tratar da indicação de uma ação. Trata-se de um erro muito	<b>Obs.:</b> Em espanhol, estes galicismos sintáticos já se aceitam em situações específicas. No primeiro tipo, a preposição 'a' deve ser substituída pela preposição 'de', registando-se por exemplo a exceção de:

<p>habitual inclusivamente no meio culto e da comunicação social: <i>A polícia já divulgou todas as *ações a praticarem no controlo da velocidade.</i></p>	<p><i>fotografía en color.</i> Não obstante, são consideradas corretas as expressões: <i>Olla a presión</i> e <i>Avión a reacción</i>, pois ninguém as diz com a preposição ‘de’ e até a RAE as usa com ‘a’ (Gómez Torrego, 1992: 188). O segundo tipo, de acordo com Gómez Torrego (2011: 225), já se aceita nos âmbitos económico e administrativo (<i>cantidad a devolver, cantidad a ingresar, cuerpo a extinguir</i>), mas não se aconselha noutros âmbitos ou contextos. São construções que se “están enraizando cada vez más en el castellano. Tienen a su favor la brevedad y una cierta ligereza que las hace atractivas [pero] conviene evitarlas o, al menos, no abusar de ellas” (Gómez Torrego, 1992: 187). Da mesma opinião é a RAE (<a href="http://lema.rae.es/dpd/?key=a">http://lema.rae.es/dpd/?key=a</a>), ainda que dizer <i>problemas a resolver</i> resulte uma construção mais breve e atrativa do que <i>problemas que hay que resolver</i>. Aceitável é o seu uso “cuando funcionan como sujeto o como atributo en oraciones copulativas: Los temas a tratar son dos; Esas son las cuestiones a dilucidar.”</p>
--	--

## 2. Preposição *em* – *en*

### Aspetos comuns:

1. Indica que algo está dentro de um espaço definido ou delimitado por outra coisa (um lugar, um objeto, uma superfície, um conjunto, um período de tempo, um processo, uma ideia, etc.).

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Moro <b>em</b> Viseu.</li> <li>✓ O menino está <b>no</b> jardim.</li> <li>✓ O sofá está <b>no</b> canto do quarto.</li> <li>✓ O quadro está <b>na</b> parede.</li> <li>✓ A Irene está <b>no</b> trabalho.</li> <li>✓ O copo está <b>na</b> mesa.</li> <li>✓ A sua mãe está sempre <b>na</b> sua mente.</li> <li>✓ O Pedro ainda está <b>na</b> fila.</li> <li>✓ Costumo fazer uns biscoitos <b>nas</b> férias.</li> <li>✓ Tudo aconteceu <b>em</b> 24 h.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Vivo <b>en</b> Viseu.</li> <li>✓ El niño está <b>en</b> el jardín.</li> <li>✓ El sillón está <b>en</b> el rincón de la habitación.</li> <li>✓ El cuadro está <b>en</b> la pared.</li> <li>✓ Irene está <b>en</b> el trabajo.</li> <li>✓ El vaso está <b>en</b> la mesa.</li> <li>✓ Su madre está siempre <b>en</b> su mente.</li> <li>✓ Pedro está todavía <b>en</b> la cola.</li> <li>✓ Suelo hacer unas chapuzas <b>en</b> las vacaciones.</li> <li>✓ Todo sucedió <b>en</b> 24 h.</li> </ul>

2. Localização temporal com o sentido de *durante*.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Telefonar-te-ei <b>no</b> intervalo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Te llamaré <b>en</b> la pausa.</li> </ul>

3. Indicação do mês, ano e estação do ano.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Em</b> agosto, estarei de férias.</li> <li>✓ <b>Em</b> 2006, estive no Senegal.</li> <li>✓ <b>No</b> Verão, gosto de ir à praia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>En</b> agosto, estaré en vacaciones.</li> <li>✓ <b>En</b> 2006, estuve en Senegal.</li> <li>✓ <b>En</b> verano, me gusta ir a la playa.</li> </ul>
	<p><b>Obs.:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Chama-se a atenção para o facto de as estações do ano não admitirem o determinante artigo. Apenas se usa quando o nome tem um modificador como por exemplo: <i>Marta empezó como profesora en el verano del 2013.</i></li> <li>✓ De acordo com a RAE (<a href="http://lema.rae.es/dpd/?key=fechas">http://lema.rae.es/dpd/?key=fechas</a>) e Cano Ginés (2011: 35), os anos do século XXI podem levar o determinante artigo definido: <i>en 2005 / en el 2005.</i></li> <li>✓ Em espanhol, se as palavras <i>año</i> e <i>mes</i> aparecerem na expressão temporal, a preposição 'en' é suprimida como se constata no ponto 9 seguidamente apresentado.</li> </ul>

4. Prazo para realizar uma ação ou indicação do tempo que se demora a fazer algo.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Terminarei o trabalho <b>em</b> menos de uma semana.</li> <li>✓ Terminarei o trabalho <b>em</b> doze horas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Terminaré el trabajo <b>en</b> menos de una semana.</li> <li>✓ Terminaré el trabajo <b>en</b> doce horas.</li> </ul>

5. Expressa títulos ou graus académicos.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sou licenciado <b>em</b> Farmácia.</li> <li>✓ É especialista <b>em</b> Linguística.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Soy licenciado <b>en</b> Farmacia.</li> <li>✓ Es especialista <b>en</b> Lingüística.</li> </ul>

6. Indica a maneira ou a forma como se faz algo.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Corta a verdura <b>em</b> tirinhas e o presunto em quadrinhos.</li> <li>✓ Respondeu-me <b>em</b> inglês.</li> <li>✓ Encanta-me sair <b>em</b> manga curta.</li> <li>✓ Em quase toda a Europa, os preços são <b>em</b> euros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Corta la verdura <b>en</b> juliana y el jamón <b>en</b> taquillos.</li> <li>✓ Me contesto <b>en</b> inglés.</li> <li>✓ Me encanta salir <b>en</b> manga corta.</li> <li>✓ En casi toda Europa, los precios están <b>en</b> euros.</li> </ul>

7. Introdz o enfoque ou a opinião que se expressa.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Na</b> minha opinião, o exame foi fácil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>En</b> mi opinión, el examen fue fácil.</li> </ul>
	<p><b>Obs.:</b> Em espanhol, também se usa a preposição 'desde' na expressão: <i>desde mi punto de vista.</i></p>

**Aspetos diferentes:**

8. Com a indicação de movimento, percurso por um lugar, com o sentido *ao longo de*.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Costumo andar <b>na</b> praia. ✓ Corro sempre <b>no</b> campo.	✓ Tengo la costumbre de andar <b>por</b> la playa. ✓ Corro siempre <b>por</b> el campo.
<b>Obs.:</b> Em português, como se observa no apontamento presente no ponto 8 da preposição 'por', também é possível usar esta preposição com o valor de percurso/trajeto <i>ao longo de</i> .	

9. Para expressar o período de tempo em que a ação se situa: dias da semana, dias do mês, meses e anos.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Partirei <b>na</b> sexta-feira. ✓ <b>Nos/Aos</b> domingos, compro o jornal. ✓ <b>No</b> dia 11 de março, faço anos. ✓ <b>No</b> ano de 1415, Portugal conquistou Ceuta. ✓ <b>No</b> mês de julho é o meu aniversário.	✓ Saldré el viernes. ✓ Los domingos, compro el periódico. ✓ El (día) 11 de marzo, es mi cumpleaños. ✓ El año 1415, Portugal conquistó Ceuta. ✓ El mes de julio es mi cumpleaños.
<b>Obs.:</b> ✓ Em espanhol, suprime-se a preposição 'en' com os dias da semana e os dias do mês, usando-se apenas os determinantes artigos 'el' e 'los'. E, como já tinha sido anunciado no ponto 3, também se omite a preposição 'en' se as palavras <i>año</i> e <i>mes</i> aparecerem no sintagma com valor temporal. ✓ Quando nos referimos a um ano, utilizando apenas as dezenas, em espanhol, usa-se a preposição 'en' e o artigo masculino singular 'el': <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nací en el 77 / Nasci em 77.</li> <li>• Nací en los (años) 70 / Nasci nos anos 70.</li> </ul>	

10. Indica o tempo de forma precisa.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ <b>No</b> Natal estarei no México. ✓ Vejo-te <b>no</b> meu aniversário.	✓ <b>Para</b> Navidad estaré en México. ✓ Te veo <b>para</b> mi cumpleaños.

11. Serve para se referir a uma etapa da vida.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ <b>Na</b> adolescência, discutia muito com os meus amigos.	✓ <b>De</b> adolescente, discutía mucho con mis amigos.
<b>Obs.:</b> Temos a mesma construção com as outras etapas da vida: <i>de niño, de joven, de mayor</i> . Em espanhol, também é possível dizer: <i>en mi niñez, en mi adolescencia, en mi juventud, en mi viejez</i> .	

12. Com o verbo *fazer* com significado de *converter-se* ou *transformar-se*.

Português	Espanhol
✓ A jarra caiu e ficou feita <b>em</b> pedaços.	✓ La jarra se cayó y quedó hecha añicos.

### 3. Preposição *por* – *por/hacia*

#### Aspetos comuns:

1. Indicação do lugar aproximado.

Português	Espanhol
✓ O cinema fica <b>por</b> esta rua. (=Nalgum ponto deste lugar ou próximo deste lugar)	✓ El cine está <b>por</b> esta calle.
✓ A padaria fica <b>por</b> aqui.	✓ La panadería está <b>por</b> aquí.

2. Indicação do momento em que, mais ou menos, sucede alguma coisa (com o sentido de *por volta de*).

Português	Espanhol
✓ Costuma vir à aldeia <b>por</b> outubro ou novembro.	✓ Suele venir al pueblo <b>por</b> octubre o noviembre.
✓ Viremos <b>pelo</b> Natal.	✓ Vendremos <b>por</b> Navidad.
<b>Obs.:</b> Com o sentido de tempo, a preposição 'por', contrariamente a 'para', como se lê no ponto 3 desta preposição, transmite uma ideia de proximidade que tanto pode ser antes como depois do momento indicado. <i>Vir pelo Natal</i> significa que pode ocorrer antes ou depois do Natal, há uma margem de tempo anterior e posterior. <i>Vir para o Natal</i> quer dizer que a margem é apenas anterior ao momento, isto é, a vinda nunca será depois do Natal.	<b>Obs.:</b> Em espanhol, não se usa a preposição 'por' para expressar tempo aproximado com a referência a horas e datas, substituindo-a pela preposição ' <b>hacia</b> ', sinónimo de 'sobre' (com o sentido de <i>en torno a, alrededor de</i> ), que não existe em português: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Llegaré a casa <i>hacia</i> (sobre) las diez. Chegarei a casa lá pelas (para) dez.</li> <li>• Llegaré <i>hacia</i> (sobre) el 22 de diciembre. Chegarei a casa lá pelo (para) dia 22 de dezembro.</li> </ul>

3. Com o sentido *através de* e *durante* (duração).

Português	Espanhol
✓ Entrei em casa <b>pela</b> janela.	✓ Entré en casa <b>por</b> la ventana.
✓ Estudei espanhol <b>por</b> cinco anos.	✓ Estudié español <b>por</b> cinco años.
✓ <b>Por</b> um momento, pensei que te tinhas ido embora.	✓ <b>Por</b> un momento, creí que te habías marchado.

4. Com o sentido *sem*.

Português	Espanhol
✓ A casa está <b>por</b> varrer.	✓ La casa está <b>por</b> barrer.
	<b>Obs.:</b> Podendo ser transmitida uma ação futura. Por exemplo, a frase <i>Maria está por venir</i> passa a ideia de que a Maria ainda não chegou, mas virá.

5. À frente de um verbo e atrás do infinitivo desse mesmo verbo, denota falta de utilidade.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Comi <b>por</b> comer.	✓ Comí <b>por</b> comer.
✓ Varreu a casa <b>por</b> varrer.	✓ Barrió la casa <b>por</b> barrer.

6. Com o sentido de *dá-me igual, não me afeta*.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ <b>Por</b> mim que se vá embora.	✓ <b>Por</b> mí que se vaya.
✓ <b>Por</b> mim não há problema nenhum.	✓ <b>Por</b> mí no hay problema ninguno.

7. Expressão de sentimentos.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ A sua antipatia <b>pelos</b> polícias é quase doentia.	✓ Su antipatía <b>por</b> los policías es casi malsana.
	<b>Obs.:</b> Pode usar-se a preposição 'hacia'.

8. Indica percurso, trajeto e tem o sentido *ao longo de*.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Ele gostava de passear <b>pelas</b> ruas da cidade.	✓ Le gustaba pasear <b>por</b> las calles de la ciudad.
✓ O Luís ia <b>pela</b> universidade quando o vi.	✓ Luís iba <b>por</b> la universidad cuando lo vi.
✓ Caí <b>pelas</b> escadas abaixo.	✓ Me caí <b>por</b> las escaleras abajo.
<b>Obs.:</b> Em português, este valor semântico também se pode obter usando a preposição 'en' (veja-se o seu ponto 8).	

9. Indica o meio ou a via através do qual se executa algo. Aparece também antes dos topónimos denotando a passagem pelo lugar indicado.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Falamos <b>por</b> telefone.	✓ Hablamos <b>por</b> teléfono.
✓ Mandei-lhe as fotos <b>por</b> e-mail.	✓ Le envié las fotos <b>por</b> correo electrónico.
✓ Soube disso <b>pelo</b> meu irmão.	✓ Me enteré de ello <b>por</b> mi hermano.
✓ Vamos a Braga <b>pela</b> estrada nacional.	✓ Nos vamos a Braga <b>por</b> la carretera nacional.
✓ Vem <b>por</b> Madrid.	✓ Viene <b>por</b> Madrid.

10. Com o sentido de proporcionalidade/distribuição ou periodicidade.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ As bolachas são quatro <b>por</b> pessoa.	✓ Las galletas son cuatro <b>por</b> persona.
✓ Vamos ao cinema duas vezes <b>por</b> mês.	✓ Vamos al cine dos veces <b>por</b> mes.
<b>Obs.:</b> Com o sentido de periodicidade, em vez de 'por' também podemos usar 'a' tal como se viu no ponto 10 referente a esta preposição: <i>Vamos ao cinema duas vezes ao mês / Vamos al cine dos veces al mes.</i>	

11. Apresentação de um movimento repetido.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Gostaria de visitar os nossos clientes um <b>por</b> um.	✓ Me gustaría visitar a nuestros clientes uno <b>por</b> uno.

12. Introduz o complemento agente de la passiva.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ O Brasil foi descoberto <b>por</b> Pedro Álvares Cabral.	✓ El Brasil fue descubierto <b>por</b> Pedro Álvares Cabral.

13. Resposta a um agradecimento.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
– Muito obrigado. – <b>Por</b> nada. / De nada.	– Muchas gracias. – <b>Por</b> nada.

14. Expressa a causa.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Não pôde viajar <b>por</b> não estar vacinado. ✓ Muito obrigado <b>pelo</b> presente. ✓ Estou contente <b>por</b> ir de excursão.	✓ No pudo viajar <b>por</b> no estar vacunado. ✓ Muchas gracias <b>por</b> el regalo. ✓ Estoy contento <b>por</b> ir de excursión.

15. Expressa finalidade (objetivo), com sentido de *para*.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Fiz dessa maneira <b>por</b> não cair na censura.	✓ Lo hice de esa manera <b>por</b> no incurrir en la censura.

16. Transmite um valor concessivo.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ <b>Por</b> mais atrevido que seja, não o fará. (=Embora seja atrevido, não o fará.)	✓ <b>Por</b> atrevido que sea, no lo hará.

17. Significa *em busca de*.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Foi à fonte <b>por</b> causa da água. ✓ Vou à cozinha <b>por</b> causa do açúcar.	✓ Fue a la fuente <b>por</b> el agua. ✓ Voy a la cocina <b>por</b> el azúcar.
	<b>Obs.:</b> O uso da sequência preposicional 'a por' em vez de 'por' (com os verbos de movimento como <i>ir, venir, salir...</i> e com o sentido de <i>em busca de</i> ) considera-se incorreta na América do Sul. Em Espanha, o seu uso está a torna-se habitual e generalizado ( <i>Fue a la fuente a por el agua</i> ), ainda que a norma culta prefira o emprego de 'por'. De acordo com a RAE ( <a href="http://lema.rae.es/dpd/?key=a">http://lema.rae.es/dpd/?key=a</a> ), "no hay razones para censurar el uso de a por, pues en la lengua existen otras agrupaciones preposicionales, como para con, de entre, por entre, tras de, de por, etc., perfectamente normales. La secuencia a por se explica por el cruce de las estructuras ir A un lugar (complemento de dirección) e ir POR algo o alguien ('en busca de'), ya que en esta última está también presente la idea de 'movimiento hacia'." Já Gómez Torrego (1992: 189) afirmou tratar-se de uma construção justificável apenas nos casos em que a sua presença evita ambiguidades. Por exemplo: dizer <i>Voy a por mi hermano</i> torna-se mais claro para o recetor do que <i>Voy por mi hermano</i> . Esta

	última possibilidade pode ter vários significados: <i>Voy a buscarlo / Voy porque me lo ha pedido mi hermano / Voy en lugar de mi hermano.</i>
--	--

18. Para indicar troca, quantia pela qual se vende ou compra algo ou com o sentido de *no lugar de*, (*em representação de, em nome de*).

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Troco este pulôver <b>pe</b> lo teu. Queres?	✓ Me cambio este jersey <b>po</b> r el tuyo.
✓ Compramos este pacote de chá <b>po</b> r 3 euros.	¿Quieres?
✓ Podes ir tu à reunião <b>po</b> r mim?	✓ Compramos este paquete de té <b>po</b> r 3 euros.
	✓ ¿Puedes ir a la cita tú <b>po</b> r mí?

19. Apresenta uma ideia de a favor ou em defesa de alguém ou de algo.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ <b>Por</b> eles darei a minha vida.	✓ <b>Por</b> ellos daré mi vida.

20. Sugere o sentido de uma classe ou *qualidade de*.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Recebia-a <b>po</b> r esposa.	✓ La recibí <b>po</b> r esposa.

21. Denota a parte (o lugar concreto) de um todo.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Agarreí o João <b>pe</b> lo braço.	✓ Agarré a Juan <b>po</b> r el brazo.

#### Aspetos diferentes:

22. Na multiplicação (sinal de Matemática).

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ $4 \times 2 = 8$ (quatro <b>ve</b> zes dois <b>é igual a</b> oito)	✓ $4 \times 2 = 8$ (cuatro <b>po</b> r dos, ocho)

#### 4. Preposição *com* – *con*

##### Aspetos comuns:

1. Com os nomes que indicam companhia de pessoas ou de coisas.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Estou <b>co</b> m a minha mãe.	✓ Estoy <b>co</b> n mi madre.
✓ Vou para Lisboa <b>co</b> m a minha família.	✓ Me voy a Lisboa <b>co</b> n mi familia.

2. Expressa a relação com as pessoas, a forma como são tratadas.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ O Roberto é muito agradável <b>co</b> m os amigos.	✓ Roberto es muy agradable <b>co</b> n los compañeros.
✓ A Irene zanga-se <b>co</b> m a sua irmã.	✓ Irene se enfada <b>co</b> n su hermana.

3. Expressa a idade em relação a um acontecimento.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Casou-se <b>com</b> 25 anos.	✓ Se casó <b>con</b> 25 años.
<b>Obs.:</b> Também se pode usar a preposição 'a' (consulte-se o ponto 12 desta preposição).	

4. Indica simultaneidade temporal.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ <b>Com</b> o Natal, chegam as ações de solidariedade.	✓ <b>Con</b> la Navidad, llegan las prácticas de solidaridad.

5. Indica o meio ou o instrumento, o modo ou a maneira como se faz algo.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Trabalho <b>com</b> um martelo. (=instrumento)	✓ Trabajo <b>con</b> un martillo.
✓ Os japoneses comem <b>com</b> pauzinhos. (=meio)	✓ Los japoneses comen <b>con</b> palillos.
✓ Comeu <b>com</b> pressa. (=modo ou maneira)	✓ Ha comido <b>con</b> prisa.
✓ Faço-o <b>com</b> interesse/fúria/gana.	✓ Lo hago <b>con</b> interés/furia/ganas.
✓ Costumo dormir <b>com</b> pijama. (=modo)	✓ Suelo dormir <b>con</b> pijama.
<b>Obs.:</b> Em relação à última frase, também se pode dizer: <i>dormir em pijama / dormir de pijama.</i>	<b>Obs.:</b> Em relação à última frase, também se pode dizer: <i>dormir en pijama.</i>

6. Menciona que algo é um conteúdo/componente ou uma característica de alguma coisa.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Estou <b>com</b> um livro nas mãos.	✓ Estoy <b>con</b> un libro en las manos.
✓ Gosto de gaspacho <b>com</b> alho.	✓ Me gusta el gazpacho <b>con</b> ajo.
✓ Quero uma casa <b>com</b> piscina.	✓ Quiero una casa <b>con</b> piscina.
✓ Queria café <b>com</b> leite, por favor.	✓ Quería café <b>con</b> leche, por favor.
✓ Adoro as cidades <b>com</b> mar.	✓ Me encantan las ciudades <b>con</b> mar.

7. Sugere causa, condição e concessão.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Terás problemas <b>com</b> essa rapariga. (=causa)	✓ Tendrás problemas <b>con</b> esa chica.
✓ <b>Com</b> esta atitude, perderás tudo. (=causa)	✓ <b>Con</b> esta actitud lo perderás todo.
✓ Ficaria satisfeito <b>com</b> mais um quarto em casa. (=condição)	✓ <b>Con</b> una habitación más en casa, me conformaría.
✓ <b>Com</b> o que sabias, como é possível que tenhas reprovado? (=concessão)	✓ <b>Con</b> lo que sabías, ¿cómo es posible que hayas suspendido?

### Aspetos diferentes:

8. Expressão de sensações/sentimentos (o modo como se está).

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Estou <b>com</b> fome/sede.	✓ Tengo hambre/sed.
✓ Estou <b>com</b> pressa/preguiça/uma dor.	✓ Tengo prisa/pereza/un dolor.
✓ Estou <b>com</b> saudade. / Tenho saudades tuas.	✓ Tengo nostalgia. / Te echo de menos.
✓ Estou <b>com</b> sono/calor/medo.	✓ Tengo sueño/calor/miedo.
<b>Obs.:</b> Em português, ainda que também se possa usar a construção tal como a temos em espanhol ( <i>Tenho fome</i> , por exemplo), é muito habitual empregar-se o verbo <i>estar</i> com esta preposição e um nome terminal não contável.	<b>Obs.:</b> Em espanhol, relativamente ao português, não se trata de um caso de omissão da preposição. O que acontece é que as duas línguas usam uma construção sintática diferente para dizer o mesmo.

9. Com o verbo *preocupar*:

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Estou preocupado <b>com</b> o José.	✓ Estoy preocupado <b>por</b> José.
	<b>Obs.:</b> A preposição 'por' indica a causa da preocupação: o José.

## 5. Preposição *de* – *de*

### Aspetos comuns:

1. Denota posse/pertença, autoria ou propriedade (condição, forma, aspeto ou qualidade das pessoas ou coisas).

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ A casa <b>do</b> meu pai é bonita. (=pertença)	✓ La casa <b>de</b> mi padre es bonita.
✓ A decisão <b>do</b> diretor foi boa. (=pertença)	✓ La decisión <b>del</b> director fue buena.
✓ Essa sinfonia é <b>de</b> um autor barroco. (=autoria)	✓ Esa sinfonía es <b>de</b> un autor barroco.
✓ Tenho uma casa <b>de</b> campo. (=propriedade)	✓ Tengo una casa <b>de</b> campo.
✓ No desfile, vesti-me <b>de</b> palhaço. (=propriedade)	✓ En el desfile, me vestí <b>de</b> payaso.
✓ É um homem <b>de</b> grande valor. (=propriedade)	✓ Es un hombre <b>de</b> gran valor.

2. Denota parentesco, origem/procedência e especificação (determinação)

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ A filha <b>do</b> meu irmão estuda. (=parentesco)	✓ La hija <b>de</b> mi hermano estudia.
✓ Sou <b>de</b> Madrid. (=procedência/origem)	✓ Soy <b>de</b> Madrid.
✓ A escola militar <b>de</b> Lisboa vai fechar. (=especificação)	✓ La escuela militar <b>de</b> Lisboa va a cerrar puertas.

3. Indica um ponto de partida, demarcando-o sem incidir no percurso feito.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Venho <b>de</b> Madrid.	✓ Vengo <b>de</b> Madrid.

4. Sugere finalidade (com sentido de *para*), utilidade e função.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Creme <b>das</b> mãos.	✓ Crema <b>de</b> manos.
✓ Gel <b>de</b> banho.	✓ Gel <b>de</b> baño.
✓ Cartão <b>de</b> crédito.	✓ Tarjeta <b>de</b> crédito.
✓ Traje <b>de</b> cerimónia.	✓ Traje <b>de</b> ceremonia.
✓ Ainda tenho a máquina <b>de</b> costura da minha avó.	✓ Conservo todavía la máquina <b>de</b> costura de mi abuela.

5. Indica modo/maneira, matéria, conteúdo ou quantidade, e assunto/tema.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ É um homem <b>de</b> poucas palavras. (=maneira)	✓ Es un hombre <b>de</b> pocas palabras.
✓ Pusemo-nos <b>de</b> pé e aplaudimos. (=maneira)	✓ Nos pusimos <b>de</b> pie y aplaudimos.
✓ O capitão tem uma perna <b>de</b> pau. (=matéria)	✓ El capitán tiene una pierna <b>de</b> palo.
✓ Dá-me um copo <b>de</b> água, por favor. (=conteúdo)	✓ Dame un vaso <b>de</b> agua, por favor.
✓ Compra 2 quilos <b>de</b> bananas. (=quantidade)	✓ Compra 2 kilos <b>de</b> plátanos.
✓ Comprei um livro <b>de</b> ( <b>sobre</b> ) Arte. (=assunto)	✓ He comprado un libro <b>de</b> ( <b>sobre</b> ) Arte.

6. Denota a rápida execução de algo.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Bebi a cerveja <b>de</b> golada.	✓ Bebí la cerveza <b>de</b> un tirón.
✓ Acabemos <b>de</b> uma vez.	✓ Acabemos <b>de</b> una vez.

7. Indica o tempo ou o momento do dia em que algo sucede e a cor ou maneira como se veste.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Nas férias <b>do</b> Verão, vamos até Vigo.	✓ En las vacaciones <b>de</b> verano, vamos a Vigo.
✓ Gosto de ler em qualquer momento: <b>de</b> dia, <b>de</b> noite ou <b>de</b> madrugada.	✓ Me gusta leer en cualquier momento: <b>de</b> día, <b>de</b> noche o <b>de</b> madrugada.
✓ Vai vestido <b>de</b> preto.	✓ Va vestido <b>de</b> negro.

8. Utiliza-se para falar da idade das pessoas, do preço e medidas/dimensões.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Na universidade, há um aluno <b>de</b> 70 anos.	✓ En la universidad, estudia un alumno <b>de</b> 70 años.
✓ Comprei um apartamento <b>de</b> 200 mil euros.	✓ Me he comprado un piso <b>de</b> 200 mil euros.
✓ Preciso de umas calças <b>de</b> tamanho 40.	✓ Necesito un pantalón <b>de</b> la talla 40.
✓ Vivo num apartamento <b>de</b> 100 metros.	✓ Vivo en un apartamento <b>de</b> 100 metros.

9. Marca, em combinação com a preposição 'em', o movimento repetido de um lugar para outro.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ O dinheiro vai <b>de</b> mão em mão.	✓ El dinero va <b>de</b> mano en mano.
✓ Os rumores vão <b>de</b> boca em boca.	✓ Los rumores van <b>de</b> boca en boca.
✓ Vendo livros <b>de</b> casa em casa.	✓ Vendo libros <b>de</b> casa en casa.

10. Indica a parte de que procede o todo.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ A perna <b>da</b> mesa partiu-se.	✓ La pata <b>de</b> la mesa se há roto.
✓ Um <b>de</b> vós terá que ficar aqui.	✓ Alguno <b>de</b> vosotros tendrá que quedarse aquí.

11. Usa-se em exclamação para expressar lástima, queixa ou ameaça.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Pobre <b>de</b> mim!	✓ ¡Pobre <b>de</b> mí!
✓ Coitado <b>dele</b> !	✓ ¡Pobrecito <b>de</b> él!
✓ Ai <b>de</b> ti, se dizes alguma coisa!	✓ ¡Ay <b>de</b> ti, si dices alguna cosa!

12. Com a conjugação perifrástica com a semântica de firme propósito, obrigação ou necessidade.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Hei <b>de</b> vê-lo médico.	✓ He <b>de</b> verlo médico.
✓ Havemos <b>de</b> sair hoje.	✓ Hemos <b>de</b> salir hoy.
✓ Precisamos <b>de</b> falar sobre a escola.	✓ Precisamos hablar sobre la escuela.
✓ Temos <b>de</b> (ou temos que) fazer este trabalho.	✓ Tenemos que hacer este trabajo.
	<b>Obs.:</b> ✓ Veja-se o uso da expressão <i>tener que</i> e não <i>tener de</i> , contrariamente ao português que admite as duas formas. ✓ Relativamente ao uso do verbo <i>precisar</i> , podemos dizer o seguinte: (1) quando a

	<p>«coisa» de que se necessita se expressa através de um infinitivo ou uma oração subordinada, apenas é possível usar a forma transitiva do verbo (transitiva direta na terminologia portuguesa), isto é, sem preposição e desempenhando, conseqüentemente, a função de CD; (2) nas restantes situações, o verbo pode cumprir uma função transitiva ou intransitiva (neste caso concreto e usando a terminologia portuguesa, seria transitivo indireto, pois rege um complemento oblíquo, «complemento de régimen» em espanhol, introduzido pela preposição 'de'.</p> <p>✓ Sobre o uso do verbo <i>necesitar</i>, consulte-se o ponto 28.</p>
--	---

13. Com a perifrástica com os verbos *deixar*, *acabar* e *parar*.

<b>Português</b>	<b>Español</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Nunca deixou <b>de</b> escrever.</li> <li>✓ Quando o Pedro acabar <b>de</b> trabalhar, saímos de viagem.</li> <li>✓ Se ganhasse a lotaria, pararia <b>de</b> trabalhar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Nunca he dejado <b>de</b> escribir.</li> <li>✓ En cuanto Pedro acabe <b>de</b> trabajar, salimos de viaje.</li> <li>✓ Si me tocara la lotería, pararía <b>de</b> trabajar.</li> </ul>

14. Expressa o ponto de partida no espaço e no tempo, podendo ainda registrar-se um limite em combinação com a preposição 'a'. A preposição 'de' marca a origem ou o começo e a preposição 'a' indica o lugar ou o tempo final.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>De</b> casa <b>à</b> escola é um caminho fácil.</li> <li>✓ Trabalho <b>das</b> nove <b>às</b> cinco.</li> <li>✓ <b>De</b> segunda-feira <b>a</b> sexta-feira, trabalho num banco.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>De</b> casa <b>a</b> la escuela es un camino fácil.</li> <li>✓ Trabajo <b>de</b> nueve <b>a</b> cinco.</li> <li>✓ <b>De</b> lunes <b>a</b> viernes trabajo en un banco.</li> </ul>
<p><b>Obs.:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Em português usa-se preferencialmente esta combinação 'de...a', enquanto em espanhol também se usa muito frequentemente 'desde...hasta'. Ainda em relação a estas combinações, enquanto em português, as relações entre estas preposições são livres (Vou pela autoestrada <i>de</i> Lisboa <i>até</i> Braga / Vou pela autoestrada <i>desde</i> Lisboa <i>a</i> Braga), em espanhol, não pode haver esta mescla: Voy por autopista <i>de</i> Lisboa <i>a</i> Braga / Voy por autopista <i>desde</i> Lisboa <i>hasta</i> Braga. Consulte-se também o ponto 2 dedicado à preposição 'desde'.</li> <li>✓ Analisando os exemplos acima apresentados, percebemos ainda que, em espanhol, são suprimidos os determinantes artigos quando se fala de horas e dias da semana, algo que não ocorre em português onde temos a contração das preposições com esses artigos (<i>das nove às cinco</i>). Com a combinação 'desde...hasta', usam-se os determinantes artigos: <i>Trabajo desde las nueve hasta las cinco</i> / <i>Desde el lunes hasta el viernes trabajo en un banco</i>.</li> </ul>	

15. Nas datas, na designação do dia do mês ou do próprio mês quando este se faz acompanhar pela palavra *mês*.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Madrid, 05 <b>de</b> setembro <b>de</b> 2013</li> <li>✓ No dia 11 <b>de</b> março é o seu aniversário.</li> <li>✓ Estamos no mês <b>de</b> setembro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Madrid, 05 <b>de</b> septiembre <b>de</b> 2013</li> <li>✓ El 11 <b>de</b> marzo es su cumpleaños.</li> <li>✓ Estamos en el mes <b>de</b> septiembre.</li> </ul>
<p><b>Obs.:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Na indicação da expressão numérica do ano, aparecendo antes a palavra <i>ano</i>, a língua portuguesa mantém a presença da preposição 'de' (<i>No ano de 1998, visitei Marrocos</i>) contrariamente ao espanhol que a suprime (<i>El año 1998, visité Marruecos</i>), sendo possível verificar o seu uso apenas num estilo literário.</li> <li>✓ De acordo com a RAE (<a href="http://lema.rae.es/dpd/?key=fechas">http://lema.rae.es/dpd/?key=fechas</a>), os anos do século XXI podem levar o determinante artigo definido: <i>Fui al Caribe en el verano de/del 2000</i>. "Sin embargo, en la datación de cartas y documentos no son tan marcadas las fluctuaciones antes señaladas y se prefiere, desde la Edad Media, el uso sin artículo: 14 de marzo de 1420. Por ello, se recomienda mantener este uso en la datación de cartas y documentos del año 2000 y sucesivos: 4 de marzo de 2000. Esta recomendación no implica que se considere incorrecto, en estos casos, el uso del artículo: 4 de marzo DEL 2000. Naturalmente, si se menciona expresamente la palabra año, resulta obligado anteponer el artículo: 5 de mayo DEL año 2000."</li> <li>✓ Chama-se ainda a atenção para a forma como se leem os anos. Em português, colocamos a conjunção 'e' entre as centenas e as dezenas e entre estas e as unidades (<i>mil novecentos e noventa e oito / dois mil e treze</i>), enquanto em espanhol a conjunção só é possível entre as dezenas e as unidades (<i>mil novecientos noventa y ocho / dos mil trece</i>).</li> </ul>	

16. Indicação de causa.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ficou vermelho <b>de</b> vergonha.</li> <li>✓ Gritou <b>de</b> dor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se puso rojo <b>de</b> vergüenza.</li> <li>✓ Gritó <b>de</b> dolor.</li> </ul>

17. Nas comparações de alguém ou algo com uma ideia.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estas botas são mais caras <b>do</b> que aquilo que imaginava.</li> <li>✓ Está mais frio <b>do</b> que aquele que pensava.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estas botas son más caras <b>de</b> lo que creía.</li> <li>✓ Hace más frío <b>del</b> que pensaba.</li> </ul>

18. Com a construção *mais/menos + de + quantidade*.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Havia mais <b>de</b> 100 pessoas na festa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Había más <b>de</b> 100 personas en la fiesta.</li> </ul>

19. Com o grau superlativo relativo.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Falas o melhor espanhol <b>de</b> toda a turma.</li> <li>✓ A minha casa é a mais bonita <b>de</b> todas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Hablas el mejor español <b>de</b> toda la clase.</li> <li>✓ Mi casa es la más bonita <b>de</b> todas.</li> </ul>

**Aspetos diferentes:**

20. Em certas locuções em combinação com a preposição 'a'. Consulte-se o ponto 20 desta preposição.

21. Com o grau comparativo de superioridade e inferioridade.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Este rapaz é menos simpático <b>do</b> que aquele.</li> <li>✓ O meu pai é mais corajoso <b>do</b> que o teu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Este chico es menos simpático que aquél.</li> <li>✓ Mi padre es más valiente que el tuyo.</li> </ul>
<p><b>Obs.:</b> Em português, o uso da preposição 'de' não é obrigatório, sendo possível dizer ou escrever: <i>O meu pai é mais corajoso que o teu.</i> É uma forma cada vez mais ouvida na atualidade dos portugueses igualando-se à construção do português do Brasil.</p> <p>Contudo, há expressões nas quais se usa obrigatoriamente a preposição: <i>É menor do que aparenta / A carga está a demorar mais tempo do que o habitual.</i></p>	<p><b>Obs.:</b> Em espanhol, omite-se a preposição, havendo contudo certas exceções, assim como as temos em português: <i>Es más pequeña de lo que parece / La carga está tardando más tiempo de lo habitual.</i></p>

22. Indica o lugar onde se situa (podendo representar o seu ponto de visão).

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Da</b> janela vejo um jardim.</li> <li>✓ Vejo-te <b>daqui</b>.</li> <li>✓ Estou a telefonar-te <b>de</b> Viana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Desde</b> la ventana veo un jardín.</li> <li>✓ Te veo <b>desde</b> aquí.</li> <li>✓ Te llamo <b>desde</b> Viana.</li> </ul>

23. Situa um facto num momento indeterminado dentro de um período de tempo.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>De</b> manhã, costumo caminhar.</li> <li>✓ <b>De</b> tarde, vou à escola.</li> <li>✓ <b>De</b> noite, costumo estudar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Por</b> la mañana, suelo caminar.</li> <li>✓ <b>Por</b> la tarde, voy a la escuela.</li> <li>✓ <b>Por</b> la noche, suelo estudiar.</li> </ul>
<p><b>Obs.:</b> Em português, também se pode usar a preposição 'por' com o objetivo de especificar um momento dentro desse período do dia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Costumo caminhar pela manhã. (=de manhã cedo)</li> <li>✓ Vou à escola pela tardinha. (=no fim da tarde)</li> </ul>	

24. Emprega-se na maior parte das expressões relacionadas com meio de transporte (con los verbos *andar, ir e viajar*).

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Vou <b>de</b> carro para Lisboa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Voy <b>en</b> coche a Lisboa. (<b>En</b> bicicleta / <b>En</b> avión / <b>En</b> barco / <b>En</b> tranvía / <b>En</b> taxi / <b>En</b> autobús / <b>En</b> metro / <b>En</b> tren / <b>en</b> burro / <b>en</b> camello)</li> </ul>
<p><b>Obs.:</b> Há exceções tanto em português como em espanhol como <i>a pé (a pie)</i> ou <i>a cavalo (a caballo)</i>.</p>	

25. Emprega-se com expressões que indicam o modo como estamos, incluindo a maneira de vestir.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estou <b>de</b> chinelos e <b>de</b> pijama.</li> <li>✓ Estive doente e fiquei <b>de</b> cama.</li> <li>✓ Em agosto, estamos <b>de</b> férias.</li> <li>✓ Hoje vou sair <b>de</b> chapéu.</li> <li>✓ Gosto de andar <b>de</b> mãos dadas.</li> <li>✓ Gostamos de passear <b>de</b> braço dado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estoy <b>en</b> zapatillas y <b>en</b> pijama.</li> <li>✓ Estuve enfermo y me quedé <b>en</b> cama.</li> <li>✓ En agosto estamos <b>en</b> vacaciones.</li> <li>✓ Hoy voy a salir <b>con</b> sombrero.</li> <li>✓ Me gusta andar <b>con</b> las manos dadas.</li> <li>✓ Nos gusta pasear <b>con</b> el brazo dado.</li> </ul>

26. Com o verbo *gostar*.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Gosto <b>de</b> sair à noite.</li> <li>✓ Perguntou-nos o que é que gostaríamos <b>de</b> trabalhar na aula.</li> <li>✓ <b>De</b> que calças gostas mais?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Me gusta salir por la noche.</li> <li>✓ Nos preguntó qué nos gustaría trabajar en clase.</li> <li>✓ ¿Qué pantalones te gustan más?</li> </ul>

**Sobre o seu funcionamento em português:**

- ✓ Com *gostar*, que é um verbo pessoal, usa-se sempre a preposição 'de', ainda que comece a ser muito comum assistirmos ao queísmo mesmo em ambientes mais cultos. Veja-se, por exemplo, a frase retirada de uma publicidade de tintas: *\*Não sabe se a cor que gosta vai ficar bem?* Outros protótipos são os seguintes: *\*Gosto que venhas a minha casa e Qual gostas mais?*
- ✓ Sintaticamente, este verbo exige a presença de um complemento oblíquo, sendo, por isso, um verbo transitivo indireto.

**Sobre o seu funcionamento em espanhol:**

- ✓ Em espanhol, tal como em português, o verbo *gustar* é pessoal (conjugam-se em todas as pessoas), como provam estes exemplos: (i) ¿Yo te gusto?; (ii) Tú no gustas a mi padre.
- ✓ De acordo com a RAE (<http://lema.rae.es/dpd/?key=gustar>), este verbo, na generalidade dos casos, serve para transmitir um sentimento para o qual contribui alguma causa. Nestas situações, classificámo-lo como intransitivo (transitivo indireto, na terminologia portuguesa, atendendo ao facto de exigir um CI ou um complemento oblíquo, *complemento de régimen* em espanhol).
- ✓ De forma muito escassa e apenas em fórmulas de cortesia com o significado de *querer* ou *desejar*, é possível encontrá-lo como transitivo, com um CD (daí que, na terminologia portuguesa, lhe chamemos transitivo direto): ¿Gusta usted (sujeito) una cerveza (CD)?

**Numa situação de intransitividade com CI:**

- ✓ Segundo a RAE, a construção normal na linguagem falada corresponde à omissão da preposição 'de'. Nesta situação, o sujeito da frase é a causa do sentimento que alguém experiencia (tendo este alguém a função de CI):
  - Tú (sujeito) no gustas a mi padre (CI).
  - ¿Yo (sujeito) te (CI) gusto?
  - Le (CI) gusta la música ecuatoriana (sujeito).
- ✓ Quando o sujeito da frase é um nome ou uma forma substantivada, o verbo *gustar* assume obrigatoriamente a pronominalização (conjugando-se com os pronomes pessoais com função de CI) e concorda em número com esse sujeito. Por exemplo: (i) *Me (CI) gusta*

(núcleo do predicado) *salir por la noche* (sujeito); (ii) *A mis alumnos les (CI duplicado) gustan* (núcleo do predicado) *los estudios de gramática* (sujeito). Para os alunos portugueses, a melhor estratégia é pensar no verbo *agradar*. *Agrada-me sair à noite* (*Sair à noite agrada-me*); *Aos meus alunos agradam-lhes os estudos gramaticais* (*Os estudos gramaticais agradam aos meus alunos*).

- ✓ Com o verbo *gustar* é possível usar o pronome pessoal tónico precedido da preposição 'a': *A mí me gusta salir por la noche*. Nesta frase, há uma duplicação do CI (*A mí me*). A presença do pronome pessoal átono é obrigatória nesta frase por duas razões: por um lado, o verbo *gustar* exige-o e, por outro lado, temos um CI que está anteposto ao verbo e acompanhado da preposição 'a' (*a mí*), situação que exige sempre a duplicação a que nos referimos, como prova este outro exemplo: *A Pedro le doy un regalo*. Nunca poderia ser *\*A Pedro doy un regalo*. Há duas hipóteses para dizer esta frase: *A Pedro le doy un regalo* ou *Doy un regalo a Pedro*.

**Numa situação de intransitividade com Complemento de Régimen:**

- ✓ Neste caso, o sujeito é quem sente e a causa aparece expressa mediante um *complemento de régimen* introduzido por 'de'. Esta construção surge documentada sobretudo numa linguagem mais elevada (normalmente numa escrita literária ou jurídica, por exemplo).

27. Com o verbo *fazer* quando significa  *fingir*.

Português	Espanhol
✓ Não te faças <b>de</b> tolo.	✓ No te hagas el tonto.

28. Com a conjugação perifrástica com o sentido de necessidade.

Português	Espanhol
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Necesito <b>de</b> um táxi urgentemente.</li> <li>✓ Necesitamos <b>de</b> ganhar dinheiro.</li> <li>✓ Necesito que me respondas agora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Necesito un taxi con urgencia.</li> <li>✓ Necesitamos ganar dinero.</li> <li>✓ Necesito que me respondas ahora.</li> </ul>
<p><b>Obs.:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Habitualmente, em português, este verbo exige a preposição 'de' que introduz um complemento oblíquo, sendo, portanto, um verbo transitivo indireto.</li> <li>✓ A exceção acontece quando o complemento do verbo é uma oração subordinada substantiva completiva (introduzida pela conjunção completiva 'que') com função sintática de CD.</li> </ul>	<p><b>Obs.:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Correntemente, em espanhol, o verbo <i>necesitar</i> não admite a preposição 'de' e o mais comum é ouvir-se a construção transitiva, com a presença de um CD, respondendo à pergunta: <i>¿qué necesitas?</i></li> <li>✓ Quando este CD é representado por um infinitivo ou uma oração subordinada substantiva completiva, a construção transitiva é sempre obrigatória (e, portanto, não admite o uso da preposição).</li> <li>✓ Isto quer dizer que, quando o complemento é um grupo nominal, existe a possibilidade de este ser introduzido pela preposição 'de' e exercer uma função intransitiva (na terminologia portuguesa e neste caso concreto, seria transitiva indireta, pelo facto de o complemento regido ser oblíquo, <i>complemento de régimen</i> em espanhol). Trata-se de uma construção possível em casos de necessidade imperiosa que não seja pontual ou</li> </ul>

	transitória como mostram estes exemplos: “Para gobernar voy a necesitar de todos” (Daniel Scioli, pré-candidato a presidente da Argentina, in <i>Tiempo Argentino</i> de 12/05/2014); “Don Raimondo necesitaba de la soledad para concentrarse” (in <i>El escarabajo</i> de Manuel Mujica Láinez, escritor argentino); “necesito de alguien como tú” (in “Alguien como tú” de Ángela Carrasco, cantora dominicana); “yo necesito de ti como el aire” (in “Un poco de tu amor” de RBD, grupo musical do México).
--	---

## 6. Preposição *desde* – *desde*

### Aspetos comuns:

1. Serve para denotar o princípio temporal ou locativo de um determinado percurso, com o objetivo de destacar a intensidade/duração desse percurso. O sentido incide tanto no ponto de partida como no percurso. A preposição ‘desde’ é um intensivo da preposição ‘de’, dando-se mais ênfase aos pontos inicial e final do percurso.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Desde</b> a semana passada que estou triste.</li> <li>✓ <b>Desde</b> ontem que estou a estudar.</li> <li>✓ Venho a pé <b>desde</b> a minha casa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Desde</b> la semana pasada que estoy triste.</li> <li>✓ <b>Desde</b> ayer que estoy estudiando.</li> <li>✓ Vengo a pie <b>desde</b> mi casa.</li> </ul>
<p><b>Obs.:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Em português, quando se fala de tempo já decorrido, usa-se o verbo <i>haber</i>, ainda que, em linguagem mais familiar, se verifique o uso de <i>hacer</i>. Há uma semana, houve um acidente nesta estrada. / Faz um mês que realizei o exame ao coração.</li> <li>✓ Em português, embora também se possa usar a preposição ‘desde’ para realçar o início de uma ação durativa com o verbo <i>haber</i>, a verdade é que a forma <i>desde</i> há é muito menos usada do que em espanhol. Em português, esta ideia transmite-se recorrendo preferentemente apenas ao verbo: Descobri que ele tinha uma namorada há dois anos. / Há dois dias que estou doente.</li> </ul>	<p><b>Obs.:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Em espanhol, com o sentido de tempo já decorrido, usa-se sempre o verbo <i>hacer</i>. Hace una semana hubo un accidente en esta carretera. / Hace un mes que realicé el examen al corazón.</li> <li>✓ Em espanhol, para demarcar a noção durativa de uma ação com a presença do verbo <i>hacer</i>, é habitual usar-se a preposição ‘desde’ realçando o início dessa ação: Descubrí que tenía una novia desde hace dos años. / Desde hace dos días que estoy enfermo.</li> </ul>

2. Para indicar uma posição temporal ou locativa mais exatas juntando-se com a preposição ‘até’.

<b>Português</b>	<b>Español</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O banco abre <b>desde</b> as oito <b>até</b> às três.</li> <li>✓ <b>Desde</b> minha casa <b>até</b> ao centro são cinco minutos a pé.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El banco abre <b>desde</b> las ocho <b>hasta</b> las tres.</li> <li>✓ <b>Desde</b> mi casa <b>hasta</b> el centro son cinco minutos caminando.</li> </ul>
<p><b>Obs.:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Como já ficou escrito no ponto 14 da preposição ‘de’, é possível substituir a combinação</li> </ul>	

‘desde...até’ (‘desde...hasta’) pela relação ‘de...a’: *O banco abre das oito às três / El banco abre de ocho a tres / De minha casa ao centro são cinco minutos / De mi casa al centro hay cinco minutos.*

- ✓ Em espanhol, não é possível existir a mescla de preposições que normalmente se aceita em português: *das oito até às três / de casa até ao centro.*
- ✓ Em espanhol, com a combinação ‘de...a’ não se verifica o uso dos determinantes artigos quer com as horas quer com os dias da semana (*de ocho a tres*) como temos na língua portuguesa (*das oito às tres*).

#### Aspetos diferentes:

3. Consulte-se o ponto 22 da preposição ‘de’. Para indicar o lugar onde o sujeito se situa como sendo o seu ponto de visão, em português, usa-se a preposição ‘de’ e em espanhol é ‘desde’: *Daqui vejo a serra / Desde aquí veo la sierra.*

#### 7. Preposição *para* – *para/hacia*

##### Aspetos comuns:

1. Lugar para onde alguém se dirige. Indica a direção/o movimento com um limite definido e que se pretende alcançar.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Amanhã saímos <b>para</b> Toledo.</li> <li>✓ Vai <b>para</b> Lisboa.</li> <li>✓ Eles dirigiam-se <b>para</b> a estação de autocarros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mañana salimos <b>para</b> Toledo.</li> <li>✓ Va <b>para</b> Lisboa.</li> <li>✓ Ellos se dirigen <b>para</b> la estación de autobús.</li> </ul>
<p><b>Obs.:</b> A preposição ‘para’ transmite a ideia de direção a um lugar, registando-se depois a maior permanência nesse destino. “Distingue-se da preposição <i>a</i> por comportar um traço significativo que implica maior destaque do ponto de partida com predominância da ideia de direção” (Cunha &amp; Cintra, 1997: 567).</p>	<p><b>Obs.:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Como escrevemos no ponto 3 da preposição ‘a’, nas duas últimas frases acima apresentadas, seria possível usar a preposição ‘a’, porque tais frases, à parte da sua semântica <i>em direção a</i>, comportam o sema de chegar a um destino final e concreto. No entanto, a frase <i>Va para Lisboa y hará una parada en Fátima</i> já não aceita esta substituição, porque está claro que o agente está a fazer uma viagem em direção a Lisboa indo de Norte para Sul, situação que não aceita a preposição ‘a’ (Cano Ginés, 2011: 76), porque o sema <i>em direção a (a caminho de)</i> é dado pela preposição ‘para’ e não pela ‘a’.</li> <li>✓ Como escrevemos, a preposição ‘para’ compreende o sema <i>em direção a um destino específico</i>. No entanto, essa direção pode dar-se rumo a um destino indefinido, usando-se para tal a preposição ‘<b>hacia</b>’, que não existe em português (apresentando-se sempre a preposição ‘para’ independentemente do grau de definição do destino final). Trujillo Carreño (1971: 267) diz que a preposição ‘para’ se rege pelo sema</li> </ul>

	<p><i>direção-orientação com limite definido</i>, enquanto 'hacia' tem agregado o sema <i>direção-orientação com limite indefinido</i>, como demonstram os exemplos seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saldremos hacia nuevos destinos [Partiremos para novos destinos].</li> <li>• Sigamos hacia adelante [Sigamos para adiante].</li> </ul>
--	--

2. Denota a ideia de destinatário e finalidade/utilidade.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compôs uma música <b>para</b> a Elisa. (=destinatário)</li> <li>✓ Procurei um documento <b>para</b> o blog. (=finalidade)</li> <li>✓ Este carro é <b>para</b> o rali. (=finalidade)</li> <li>✓ Tenho um remédio <b>para</b> a artrose. (=finalidade)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compuso una música <b>para</b> Elisa.</li> <li>✓ Busqué un documento <b>para</b> la bitácora.</li> <li>✓ Este coche es <b>para</b> el rali.</li> <li>✓ Tengo un remedio <b>para</b> la artrosis.</li> </ul>
	<p><b>Obs.:</b> Gómez Torrego (1992: 202) diz que, nos casos aplicados à saúde, o mais correto será usar a preposição 'contra' e não 'para': <i>Tengo un remedio contra la artrosis / Aquí anuncian pastillas contra el catarro.</i></p>

3. Denota a ideia de prazo certo (com indicação temporal exata, limite até ao qual deve ocorrer algo).

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A publicação é <b>para</b> outubro.</li> <li>✓ Podes terminar o texto <b>para</b> sexta-feira?</li> <li>✓ O julgamento é <b>para</b> dentro de um mês.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La publicación es <b>para</b> octubre.</li> <li>✓ ¿Puedes terminar el texto <b>para</b> el viernes?</li> <li>✓ El juicio es <b>para</b> dentro de un mes.</li> </ul>
<p><b>Obs.:</b> Nas frases que indicam o cumprimento de um prazo, não é aceitável que a realização da ação ocorra depois deste prazo. Até pode ser que se realize antes, mas não depois, situação que não se verifica com a preposição 'por', como se pode verificar no ponto 2 dedicado a esta preposição. Na última frase, a associação <i>para + dentro de</i> reforça ainda mais a ideia de prazo temporal certo. A este respeito, convém destacar o facto de, em espanhol, não se dizer <i>*En dos segundos te llamaré</i>, mas sim <i>Dentro de dos segundos te llamaré</i>.</p>	

4. Expressa a ideia de finalidade ou propósito.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Vamos a Madrid <b>para</b> participar numa reunião.</li> <li>✓ As toalhas servem <b>para</b> nos secarmos.</li> <li>✓ Venho <b>para</b> saber mais sobre este assunto.</li> <li>✓ Vem <b>para</b> a escutares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Vamos a Madrid <b>para</b> participar en una reunión.</li> <li>✓ Las toallas sirven <b>para</b> secarnos.</li> <li>✓ Vengo <b>para</b> saber más sobre este asunto.</li> <li>✓ Viene <b>para</b> que la escuches.</li> </ul>
	<p><b>Obs.:</b> Em espanhol, em muitas destas situações de finalidade, podemos usar a preposição 'a':</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Vamos a Madrid a participar en una reunión.</li> <li>✓ Vengo a saber más sobre este asunto.</li> <li>✓ Viene a que la escuches.</li> </ul>

5. Perífrase *ir + para + tempo* com o significado *faz quase + tempo*.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Vai <b>para</b> dois meses que não me telefona. (= Faz quase dois meses que não me telefona.)	✓ Va <b>para</b> dos meses que no me llama. (= Hace casi dos meses que no me llama.)

6. Com sentido de causa e finalidade em simultâneo: o porquê e o para quê.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Fechado <b>para</b> férias. ✓ Fomos embora <b>para</b> não discutir.	✓ Cerrado <b>por</b> vacaciones. ✓ Nos fuimos <b>por</b> no discutir.
<b>Obs.:</b> Tomando como exemplo a primeira frase, vemos que há uma dupla significação: o estabelecimento fecha com o objetivo (a finalidade) de se obterem férias (com a finalidade de ver garantidas as férias dos trabalhadores) ou fecha devido às férias do pessoal.	<b>Obs.:</b> Em espanhol, esta dupla significação obtém-se graças à preposição 'por'. Como diz Sáinz González (1999: 909), é um 'por' de causa final (a finalidade está subentendida). Assim, se quisermos passar exclusivamente a ideia de finalidade, a opção consiste em usar a preposição 'para', excluindo o sema associado à causa.

7. Com o sentido de apresentação de uma opinião.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ <b>Para</b> mim, ela não é a pessoa adequada para este trabalho.	✓ <b>Para</b> mí, ella no es la persona adecuada para este puesto.

8. Para fazer comparações.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Essa rapariga é muito loira <b>para</b> ser espanhola.	✓ Esa chica es muy rubia <b>para</b> ser española.

9. Com o significado de *o(s)/a(s) melhor(es) + substantivo + verbo ser*.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ <b>Para</b> praias, as do Algarve. (=As melhores praias são as do Algarve.)	✓ <b>Para</b> playas, las de Algarve.

10. Com o significado de *estar na iminência de fazer ou acontecer algo*.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Está <b>para</b> chover. Despacha-te. ✓ Logo telefono-te, que estou <b>para</b> entrar na aula.	✓ Está <b>para</b> llover. Date prisa. ✓ Luego te llamo, que estoy <b>para</b> entrar en la clase.

#### Aspetos diferentes:

11. Para indicar movimento figurado.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Tem uma queda <b>para</b> mentir.	✓ Tiene una inclinación <b>a</b> mentir.

12. Na construção *verbo + para + infinitivo pessoal* (com função de complemento direto).

<b>Português</b>	<b>Español</b>
✓ Pedi <b>para</b> eles virem antes das seis horas.	✓ Les pedí <b>que</b> vinieran/viniesen antes de las seis horas.
✓ Vou dizer-lhes <b>para</b> estudarem mais.	✓ Voy a decirles <b>que</b> estudien más.
<b>Obs.:</b> Em espanhol, não existe o infinitivo pessoal (conjugado) assim como o temos em português. Por isso, em espanhol, a construção normal é a seguinte: <i>elemento subordinante + que + verbo da oração subordinada substantiva completiva com conjuntivo</i> , construção esta que também é possível encontrar em português: <i>Pedi que viessem antes das seis horas; vou dizer-lhes que estudem mais.</i>	

13. Denota aproximação temporal, com o sentido de *por volta de* [*en torno a, alrededor de*].

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Lá <b>para</b> o mês que vem, estará pronto. (=Por volta do mês que vem estará pronto.)	✓ <b>Por</b> el mes que viene, estará listo.
	<b>Obs.:</b> Consulte-se o ponto 2 da preposição 'por' para mais informações sobre o facto de não se usar esta preposição na indicação de tempo aproximado com a referência a horas e datas, sendo substituída por 'hacia', sinónimo de 'sobre' (com o sentido de <i>en torno a, alrededor de</i> ).

14. Com o sentido de *intenção de fazer algo, mas com dúvidas*.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ Estava <b>para</b> te telefonar, mas não sabia como reagirias.	✓ Estaba <b>por</b> llamarte pero no sabía cómo reaccionarías.

15. Para expressar a ideia de proporção matemática.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ 4 está <b>para</b> 8 como 2 está <b>para</b> 4.	✓ 4 es <b>a</b> 8 como 2 es <b>a</b> 4.
	<b>Obs.:</b> Troca-se o verbo <i>estar</i> por <i>ser</i> e a preposição 'para' pela 'a'.

16. Distribuição proporcional.

<b>Português</b>	<b>Espanhol</b>
✓ As bolachas são quatro <b>para</b> cada pessoa.	✓ Las galletas son cuatro <b>por</b> persona.
<b>Obs.:</b> A ideia de proporcionalidade também pode ser dada através da preposição 'por' (consulte-se esta preposição, no ponto 10).	

## Anexo VI – Principais preposições estudadas em ELE – níveis A1-B1

Preposição 'a'				
Contextos de uso	Exemplos	Existe em português		Avaliado no diagnóstico
		Sim	Não	
✓ Complemento indireto com o verbo <i>gustar</i> .	✓ A mí me gusta el rojo.		X	X
✓ Perífrase <i>ir + a + infinitivo</i> .	✓ Voy a trabajar toda la semana.		X	X
✓ Perífrase <i>empezar a + infinitivo</i> .	✓ Empiezo a trabajar el 1 de septiembre.	X		X
✓ Ausência da preposição na conjugação perifrástica <i>estar + gerúndio</i>	✓ Estoy estudiando español.		X <sup>1</sup>	X
✓ Destinatário.	✓ He escrito una postal a mis padres.	X		X
✓ Lugar de destino final.	✓ Fui a Alicante.	X		X
✓ Complemento direto com pessoa ou ser personificado.	✓ Hoy he visto a Sofía en el cine.		X	X
✓ Referências temporais com horas e com o verbo <i>estar</i> .	✓ Quedamos a las 10:00. Estamos a 4 de octubre.	X		X
✓ Ausência da preposição na indicação dos dias da semana e do mês (com o verbo <i>ser</i> ).	✓ Tengo clases los lunes. La salida es el 13 de octubre.		X	X
✓ Indicação de meio de deslocação.	✓ Voy a pie.	X		X
✓ Indicação de distância ou longitude exata em relação a um ponto de referência determinado. (B1)	✓ Estamos a 10 km de casa.	X		-----
✓ Designação do material, instrumento, modo ou o costume como fazemos algo. (B1)	✓ Trabajar el metal a mano.	X		-----
		7	5	

1 – A construção habitual na norma do português europeu corresponde à perífrase *estar + a + infinitivo*: *Estou a estudar espanhol*.

Preposição 'en'				
Contextos de uso	Exemplos	Existe em português		Avaliado no diagnóstico
		Sim	Não	
✓ Indicação dos meses e anos.	✓ Estamos en octubre.	X		X
✓ Ausência na indicação dos dias do mês e das estações do ano.	✓ Vamos a Lisboa el 1 de diciembre. / En primavera se llenan los gimnasios.		X	X

✓ Indicação de lugar concreto ou abstrato.	✓ Me gusta vivir en España. Mi madre está siempre en mi mente.	X		X
✓ Indicação de movimento com referência aos meios de transporte.	✓ Viajo en metro.		X	X
✓ Modo como está vestido.	✓ Estoy en/con pijama.		X <sub>1</sub>	X
✓ Interior de um período de tempo. (B1)	✓ He trabajado en las vacaciones.	X		-----
✓ Prazo para realizar uma ação ou indicação do tempo que se demora a fazer algo. (B1)	✓ He hecho este trabajo en dos días.	X		-----
		4	3	

1 – Ainda que em português seja possível usar as preposições ‘em’ e ‘com’, a forma mais usual é com ‘de’: *Estou de pijama.*

Preposição ‘por’ e ‘hacia’				
Contextos de uso	Exemplos	Existe em português		Avaliado no diagnóstico
		Sim	Não	
✓ Situa um facto de forma aproximada numa parte do dia ou indica a duração de um período.	✓ Por la tarde tomo café con mi abuela. Por la noche no suelo salir.		X	X
✓ Para indicar lugar aproximado ou o momento em que, mais ou menos, sucede alguma coisa (com o sentido de <i>por volta de</i> ).	✓ La panadería está por aquí. Llegaré por Navidad.	X		-----
✓ Intercâmbio.	✓ Compré el jersey por 15 euros.	X		-----
✓ Causa.	✓ Trabajo por dinero.	X		X
✓ Meio.	✓ Puedes comprar la entrada por internet.	X <sup>1</sup>		X
✓ Espaço que se percorre (sentido <i>ao longo de</i> ).	✓ He ido de paseo por las calles de Madrid.	X <sup>2</sup>		X
✓ Proporcionalidade ou distribuição. (B1)	✓ Repartí los caramelos por mis hijos.	X		-----
✓ Tempo aproximado. Introdução da preposição <i>hacia</i> . (B1)	✓ Llegaré a casa hacia las diez.		X	X
		6	2	

1 – Tanto em português como em espanhol, é de uso corrente recorrer à preposição ‘em/en’.

2 – Na língua portuguesa, correntemente, também se usa a preposição ‘em’: *Passeei nas ruas de Madrid.*

Preposição 'con'				
Contextos de uso	Exemplos	Existe em português		Avaliado no diagnóstico
		Sim	Não	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Indica associação. Serve para indicar companhia.</li> <li>✓ Indica a maneira como se faz algo: meio ou instrumento.</li> <li>✓ Ausência com a expressão de sensações e sentimentos.</li> <li>✓ Indica associação. Algo é um componente ou uma característica de outra coisa. <b>(B1)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Fui con un amigo a Alicante.</li> <li>✓ Trabajo con un martillo.</li> <li>✓ Tengo hambre.</li> <li>✓ Me encantan las ciudades con mar.</li> </ul>	X		X
		X		X
			X	X
		X		-----
		3	1	

Preposição 'de'				
Contextos de uso	Exemplos	Existe em português		Avaliado no diagnóstico
		Sim	Não	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conteúdo.</li> <li>✓ Assunto/tema.</li> <li>✓ Lugar de origem, de procedência.</li> <li>✓ Ponto de partida.</li> <li>✓ Parentesco ou posse.</li> <li>✓ Ausência da preposição nas comparações.</li> <li>✓ Tipo de objeto: matéria ou utilidade.</li> <li>✓ Ausência com o verbo <i>gustar</i>.</li> <li>✓ Expressa o ponto de partida no espaço e no tempo em combinação exclusiva com a preposição 'a' em que esta demarca o limite final. <b>(B1)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compra siete u ocho botellas de leche.</li> <li>✓ Me gustan las clases de español.</li> <li>✓ Mi madre es de Cáceres.</li> <li>✓ Viene de Madrid.</li> <li>✓ La hija de mi hermano estudia español.</li> <li>✓ Mi coche está más lejos que el tuyo.</li> <li>✓ El capitán tiene una pierna de palo.</li> <li>✓ A los turistas les gusta pasear por Faro.</li> <li>✓ De mi casa al centro son cinco minutos. Trabajo de lunes a sábado.</li> </ul>	X		-----
		X		X
		X		X
		X		X
		X		X
			X <sup>1</sup>	X
		X		-----
			X	X
			X <sup>2</sup>	X
				6

1 – Ainda que em português se possa omitir a preposição 'de', a forma mais normativa consiste no seu uso.

2 – Na língua portuguesa, embora se use a combinação 'de...a', existe liberdade para usar a combinação 'de...até'. Portanto, a preposição 'de' não se combina exclusivamente com 'a' tal como a temos em espanhol.

Preposição 'desde'					
Contextos de uso	Exemplos	Existe em português		Avaliado no diagnóstico	
		Sim	Não		
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Serve para denotar o princípio temporal ou locativo de um determinado percurso, com o objetivo de destacar a intensidade desse percurso.</li> <li>✓ Indica o lugar onde se situa como sendo o seu ponto de visão.</li> <li>✓ Para indicar uma posição temporal ou locativa mais exatas em combinação exclusiva com a preposição <i>hasta</i>. (B1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desde ayer que estoy estudiando. Vengo a pie desde mi casa.</li> <li>✓ Desde mi ventana veo la iglesia.</li> <li>✓ Desde mi casa hasta el centro son cinco minutos. El banco abre desde las ocho hasta las tres.</li> </ul>	X		X	
				X	X
					X <sup>1</sup>
		1	2		

1 – Na língua portuguesa, embora se use a combinação 'desde...até', existe liberdade para usar a combinação 'desde...a'. Portanto, a preposição 'desde' não se combina exclusivamente com 'até' tal como a temos em espanhol.

Preposição 'para' e 'hacia'				
Contextos de uso	Exemplos	Existe em português		Avaliado no diagnóstico
		Sim	Não	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Opinião.</li> <li>✓ Finalidade/propósito.</li> <li>✓ Destinatário.</li> <li>✓ Direção a um destino com limite definido.</li> <li>✓ Prazo temporal (limite antes do qual deve ocorrer algo).</li> <li>✓ Direção a um destino sem indicar um propósito definido. Introdução da preposição <i>hacia</i>. (B1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Para mí por esa carretera es más lejos.</li> <li>✓ Estudio español para trabajar en México.</li> <li>✓ Estas flores son para ti.</li> <li>✓ Mañana saldremos para Lisboa.</li> <li>✓ Quería un billete para Valencia, por favor.</li> <li>✓ Este trabajo es para noviembre.</li> <li>✓ Se dirige hacia el Norte. Mira hacia la derecha y ve el paisaje.</li> </ul>	X		-----
		X		X
		X		X
		X		X
		X		-----
			X	X
	5	1		

Anexo VII – Grelhas de análise quantitativa do *corpus* de erros

Exercício 1 – Preenchimento de espaços

Preposição ‘a’

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Perífrase <i>ir + a + infinitivo</i>	a)	1	7	2*			Voy vivir para Barcelona.
Complemento direto de pessoa	b)	1	3	3*		con (1) para (1) en (1)	En la tarde veo para mi profesora de español. En la tarde veo mi profesora de español.
	d) <sup>1</sup>	1		5*		hacia (1) con (1) de (1) por (1)	Espero por niño nada más termine la escuela. Espero niño nada más termine la escuela.
Ausência com o complemento direto referente a seres não animados	e)	1	5		1 (de) 1 (en) 1 (por) 1 (con)		Leo de un libro con gafas. Leo en un libro hacia gafas. Leo por un libro a gafas. Leo con un libro en gafas.
	m) <sup>2</sup>	1	5		1 (para) 1 (en) 1 (de) 1 (a)		Aquí veo para mi casa. Desde aquí veo a mi casa.
Perífrase <i>empezar + a + infinitivo</i>	h)	1	7	2			Empiezo trabajar a el 1 de noviembre.
Deslocação/movimento	i)	1	7			de (2)	Prefiero ir de pie para la escuela. Prefiero ir de pie a la escuela.
Data com verbo <i>estar</i>	k)	1	4			en (4)* de (1)	Estamos en 5 de octubre.

Lugar específico de destino final	i) <sup>3</sup>	1	8 (para) 1 (a)				Prefiero ir de pie para la escuela. Prefiero ir a pie para la escuela. Prefiero ir de pie a la escuela.
	l) <sup>1</sup>	1	3 (al)	4 (contração)		en (2)	Mañana voy en médico. Mañana voy a médico.
	n)	1	5			para (1) en (2) de (1)	Fui a mi hermano para Madrid por autobús. Fui a mi hermano en Madrid de autobús. Fui mi hermano de Madrid de autobús.
Destinatário	q) <sup>4</sup>	1	5 (a) 3 (para)			en (1)	Compraré flores en mi novia.

1. Contração da preposição 'a' com o determinante artigo definido 'el': 'al'.
2. O objetivo era avaliar se o aluno se confundia com o exercício b): *mi profesora / mi casa*.
3. Aceita-se a preposição 'para', dado que esta preposição também compreende o sema de *destino*, estando ainda patente a ideia de direção à escola, valor semântico intrínseco a esta preposição. Contrariamente, a preposição 'a' apenas compreende o valor de *lugar* e não o de *direção a*. Em português, não há esta diferença. Ambas as preposições coincidem na significação de *direção a* e *lugar de destino*, ainda que 'para' seja um intensivo de 'a'. A principal diferença entre estas preposições está relacionada com o tempo de permanência no lugar.
4. Aceitam-se 'a' e 'para'.

	Totais						
	Não Respondido	Acertos	Erros				Interlinguísticos
			Omissão	Adição	Permuta	Total	
f	12	63	16	8	21	45	15
%	10,0	52,5	13,3	6,7	17,5	37,5	12,5

### Preposição 'en'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Localização num lugar concreto	a)	1	7			para (2)*	Voy vivir para Barcelona.
	s)	1	7			para (1)* por (1)	Estudio español a trabajar para México. Estudio español de trabajar por México.
Meio de transporte	n)	1	4			de (4)*  por (1)	Fui con mi hermano a Madrid de autobús. Fui mi hermano de Madrid de autobús. Fui a mi hermano en Madrid de autobús. Fui a mi hermano para Madrid por autobús.
Ausência na indicação do dia do mês	h)	1			5 (en)* 1 (desde) 1 (a)* 1 (con) 1 (por)*		Empiezo a trabajar en el 1 de noviembre. Empiezo a trabajar desde el 1 de noviembre. Empiezo trabajar a el 1 de noviembre.  Empiezo trabajar por el 1 de noviembre.

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	4	18	0	9	9	<b>18</b>	14
%	10,0	45,0	0,0	22,5	22,5	<b>45,0</b>	35,0

### Preposição 'por'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Momento indeterminado dentro de um período de tempo	b)	1	4			en (3) a (2)*	En la tarde veo mi profesora de español. En la tarde veo para mi profesora de español. A la tarde veo mi profesora de español.
Meio ( <i>através de</i> )	r) <sup>1</sup>	1	1 (por) 5 (en) 3 (de)				Puedes comprar la entrada en internet. Puedes comprar la entrada de internet.

1. Em vez da preposição 'por', que é a forma que adquire mais lógica neste contexto (o meio através do qual se compra o bilhete), é perfeitamente possível e de uso bastante corrente empregar a preposição 'en' (com a indicação do local onde se efetua a compra: na internet). De uso menos corrente, mas também possível, uma vez que se trata de um modificador do grupo verbal, é o emprego da preposição 'de'. Nesta última situação, *de internet* compreenderia o sentido «de onde se obtém o bilhete».

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	2	13	0	0	5	5	2
%	10,0	65,0	0,0	0,0	25,0	25,0	10,0

## Preposição 'con'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Instrumento/meio	e)	1	3	1		hacia (1) a (1) en (1) de (2)*	Leo un libro de gafas.
Companhia	n) <sup>1</sup>	2	5 (con)	1		a (2)*	Fui mi hermano de Madrid de autobús. Fui a mi hermano para Madrid por autobús. Fui a mi hermano en Madrid de autobús.

1. Aceita-se o uso da preposição 'por' transmitindo-se o sentido de *no lugar de* (*em representação de, em nome de*). Contrariamente, não se aceita a preposição 'a' neste contexto. Numa possível situação de uso desta preposição, a frase seria a seguinte: *Fui a donde mi hermano* ou simplesmente *Fui donde mi hermano*. Segundo a RAE (<http://lema.rae.es/dpd/?key=a+donde>), a *donde* (podendo neste mesmo sentido usar-se *donde*) pode considerar-se uma locução prepositiva com sentido de "junto a" ou "a casa de". Outra explicação possível para a existência desta construção tem a ver com o facto de se poder considerar que, neste exemplo, o verbo *vivir* está subentendido (*Fui donde vive mi hermano*). Neste caso, *donde* estabelece uma dupla funcionalidade: por um lado, funciona como complemento oblíquo do verbo subordinante da sua oração (que é o verbo *vivir*) e, por outro lado, introduz uma oração subordinada adverbial que desempenha a função de complemento oblíquo do verbo *ir*, o que quer dizer que o advérbio funciona como conector, daí Gómez Torrego (2011: 213; 1992: 170, 187) lhe chamar *adverbio conjuntivo* e não concordar com o facto de esta forma ser considerada uma preposição. Seja qual for a explicação para se encarar como correta a expressão *Fui a donde mi hermano* num contexto de linguagem mais coloquial, a verdade é que a preposição, sempre que se use, deve estar suportada pelo advérbio relativo *donde*. Isto é: em espanhol, *donde* é imprescindível nesta expressão. Assim, como este advérbio não surge no exercício gramatical proposto no questionário para obtenção do *corpus* de erros, a construção com a preposição 'a' torna-se impossível.

	Totais						
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	3	8	2	0	7	9	4
%	15,0	40,0	10,0	0,0	35,0	45,0	20,0

### Preposição 'de'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Ausência com o verbo <i>necesitar</i>	c)	1			9*		Necesito de un bolígrafo.
Lugar de origem (ponto de partida)	f) <sup>1</sup>	1	1 (del)	3 (contração) 1 (art. def.)		con (1) en (3)	Juan viene en cine. Juan viene a cine. Juan viene por cine.
Lugar de origem (procedência)	p)	1	7	1		con (1)	Mi amigo es Barcelona.
Ausência com o grau comparativo de superioridade	o)	1	3		de (5)* do (1)*		Él es más alto de que tú.

1. Contração da preposição 'de' com o determinante artigo definido 'el': 'del'. Aceita-se a preposição 'a (al)', se considerarmos que *el cine* é o lugar de destino do Juan e onde se encontra o emissor que informa que *o Juan vem ao cinema*. Ou então, considerando que no exercício não havia nenhuma indicação relativamente ao impedimento do uso do determinante artigo definido, ainda seria possível usar a preposição 'por', desde que se fizesse acompanhar do determinante artigo 'el'. Neste último caso, o sentido seria: *Alguém diz que o Juan se dirige a algum lugar, passando pelo cinema*.

	Totais						
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	4	11	5	15	5	25	15
%	10,0	27,5	12,5	37,5	12,5	62,5	37,5

### Preposição 'desde'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Início de um momento num percurso temporal acompanhado do verbo <i>hacer</i>	j) <sup>1</sup>	1	3 3 (omissão)			en (1) hacia (1) para (1)	La conozco en hace dos años.
Início de um momento num percurso temporal	t)	1	4	2		a (2) en (1)	No te veo a ayer. No te veo en ayer. No te veo ayer.
Localização e ponto de visão do agente	m)	1	2	3*		a (1) de (1)* en (2)	De aquí veo mi casa. En aquí veo mi casa. Aquí veo mi casa. Aquí veo a mi casa.

1. Seria possível omitir a preposição. O seu uso prende-se com o facto de querer realçar o momento do início do acontecimento.

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	3	12	5	0	10	15	4
%	10,0	40,0	16,7	0,0	33,3	50,0	13,3

### Preposição 'para'

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Finalidade/propósito	s) <sup>1</sup>	1	6 (para) 1 (por)			a (1) de (1)	Estudio español a trabajar para México. Estudio español de trabajar por México..

1. Seria possível usar a preposição 'por' e transmitir a ideia de causa.

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	1	7	0	0	2	2	0
%	10,0	70,0	0,0	0,0	20,0	20,0	0,0

### Preposição 'hacia'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Movimento <i>em direção a</i> sem especificar o lugar de destino	g)	2		1		en (2) para (2)* a (3)*	Mira en la derecha y ve qué bonito es el paisaje. Mira para la derecha y ve qué bonito es el paisaje. Mira a la derecha y ve qué bonito es el paisaje. Mira la derecha y ve qué bonito es el paisaje.

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	2	0	1	0	7	8	5
%	20,0	0,0	10,0	0,0	70,0	80,0	50,0

### Exercício 2 – Tradução de frases

#### Preposição 'a'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Lugar específico de destino final	a) <sup>1</sup>	2	8 (para)				Voy de autobús para la escuela. Voy del autobús para la escuela.
	e)	4				para (4)*	En el día 18 no voy para la escuela. En él día 18 no voy para la escuela. En lo día 18 no voy para la escuela. El día 18 no voy para la escuela.

			2				En el día 18 no voy a la escuela.
	q)	0	10				
Acompanha o nome com função de complemento indireto estando anteposto ao verbo <i>gustar</i>	b)	5		5*			Los turistas gustan de pasear por la ciudad. Los turistas gustan de pasear en cuidad. Los turistas les gustan pasear pela la ciudad.
Acompanha o complemento direto de pessoa	f)	3		7*			Vi el Juan en Barcelona. Vi él Juan en Barcelona. Vi lo Juan en Barcelona. Vi o Juan en Barcelona.
	o) <sup>2</sup>	3	1 (a) 6 (omissão)				Quiero conocer los otros alunos. Quero conocer otros alumnos. Quiero conozcer otros alumnos.
Ausência de preposição com o complemento direto não animado	g)	4	5		1		Tengo a clases de español los lunes.
Ausência de preposição na indicação dos dias da semana	g)	4	3		2 (en)* 1 (a)*		Tengo clases de español en él lunes. Tengo clases de español en lunes. Tengo clases de español a las segundas feiras.
Ausência de preposição com a conjugação perifrástica <i>estar + gerúndio (estar + a + infinitivo</i> na maior parte do território português)	h)	3	3		4*		Estoy a estudiar español. Estoy a estudiar espanhol. Estoy estudiando español.
Perífrase <i>ir + a + infinitivo</i>	j)	2	3	5*			Voy comprar un libro para Pedro. Voy comprar un libro para lo Pedro. Voy comprar un libro para o Pedro. Voy comprar un libro para él Pedro.
Complemento indireto (destinatário)	j) <sup>3</sup>	2	8 (para)				Voy a comprar un libro para el Pedro.
Na combinação com a preposição <i>de</i> para indicar as	l) <sup>4</sup>	6	1			hasta (3)*	Estudo das 9:00 hasta 17:00. Estudo de las 9:00 até las 17:00.

horas							Estudo de las 9:00 hasta a las 17:00.
Indicação de horas	q)	0	8	1 (às)		por (1)*	Chegaremos a tu casa por las 10:00 del carro nuevo.

1. Aceita-se a preposição 'para' por estar implícito um percurso de autocarro em direção à escola, sendo este o destino final. Na alínea e) já não se aceita esta preposição uma vez que, semanticamente, esta frase apenas deixa transparecer a ideia de lugar e não a de direção.
2. Nesta frase, considerando-a isoladamente e porque está no plural (veja-se a observação sobre o uso da preposição 'a' com o verbo *conocer* que se encontra no ponto 16 do estudo de Análise Contrastiva) seria possível omitir a preposição por se achar que o referente não é identificável, isto é, os alunos podem ser uns quaisquer da escola. No entanto, seria possível pensar que estes alunos pertencem a um grupo específico que já sabemos que podemos vir a conhecer, embora não o identifiquemos. Neste caso, o referente, para além de animado, é mais específico, daí se aceitar o uso da preposição 'a'.
3. Aceita-se a preposição 'para' tendo em consideração que também lhe corresponde o sema de destinatário.
4. Em vez da combinação *de 9:00 a 17:00*, é possível *desde las 9:00 hasta las 17:00*.

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	38	58	18	8	8	34	32
%	29,2	44,6	13,8	6,2	6,2	26,2	24,6

### Preposição 'en'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Meio de transporte	a)	2				de (8)*	Voy de autobús para la escuela. Voy del autobús para la escuela.
Localização concreta	d)	3	7				

	f)	3	7				Vi el João en Barcelona. Vi él João en Barcelona. Vi lo João en Barcelona. Vi o João en Barcelona.
Ausência na indicação dos dias do mês	e)	4	1		5 (en)*		En el día 18 no voy para la escuela. En él día 18 no voy para la escuela. En lo día 18 no voy para la escuela. En el día 18 no voy a la escuela.

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	12	15	0	5	8	13	13
%	30,0	37,5	0,0	12,5	20,0	32,5	32,5

### Preposição 'por'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Indica percurso, trajeto e tem o sentido de <i>ao longo de</i> .	b)	5	4			en (1)*	Los turistas gustan de pasear por la ciudad. Los turistas les gustan pasear pela la ciudad. Los turistas les gustan pasear por a cidad. Los turistas gustan de pasear en cuidad.
	p)	4	1			en (5)*	Quiero pasear en las ruas de la ciudad. Quiero pasear en las ruas del ciudad. Quiero pasear por las ruas de la ciudade. Quiero passear pelas calles de la ciudad.

		Totais					
		Não Respondido	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Total
f	9	5	0	0	6	6	6
%	45,0	25,0	0,0	0,0	30,0	30,0	30,0

### Preposição 'con'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Ausência com a expressão de sensações/sentimentos ou do modo como se está (verbo <i>tener</i> + nome não contável).	k)	3			7*		Estoy con hambre. Estoy con fome.
Posse	q) <sup>1</sup>					de (8)* del (1) en (1)*	Llegaremos a tu casa a las 10:00 de coche nuevo. Chegaremos a tu casa por las 10:00 del carro nuevo. Llegaremos a tu casa a las 10:00 en coche nuevo.

1 – A frase “Chegaremos a tua casa às 10:00 de carro novo” tem o sentido de posse. Por isso, em espanhol, corresponder-lhe-á a expressão “con un coche nuevo”. A preposição ‘en’ passa a ideia *de chegar num carro novo*.

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	3	0	0	7	10	17	16
%	15,0	0,0	0,0	35,0	50,0	85,0	80,0

### Preposição 'de'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Ausência com o verbo <i>gustar</i>	b)	5	2		3 (de)*		Los turistas gustan de pasear por la ciudad. Los turistas gustan de pasear en ciudad.
Assunto, tema	g)	4	6				Tengo aulas de español el lunes. Tengo clases de español el lunes. Tengo aulas de español a las segundas feiras. Tengo clases de español en lunes. Tengo clases de español en él lunes.
Ausência nos graus comparativos de inferioridade e superioridade	m)	4	3		3 (de)*		El Juan é el mas alto do que o miguel. El Juan és lo mais alto do que lo Miguel. O Juan es más alto do que el Miguel. Lo Juan eres mas alto que lo Miguel. O Juan eres más alto que lo Miguel.
Pertença	p)	4	5		1		Quiero pasear en las ruas del ciudad. Quiero pasear en las ruas de la ciudad. Quiero pasear por las ruas de la ciudad. Quiero passear pelas calles de la ciudad.

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	17	16	0	7	0	7	7
%	42,5	40,0	0,0	17,5	0,0	17,5	17,5

### Preposição 'desde'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Localização e ponto de visão do agente	n)	5		1		de (4)*	Yo te vejo daqui. Vejote daqui. Vejo-te daqui. Vejo-te de aqui. Te veo aqui.

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	5	0	1	0	4	5	4
%	50,0	0,0	10,0	0,0	40,0	50,0	40,0

**Preposição ‘para’**

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Finalidade/propósito	c)	5	5				¿Vienes para jantar?

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	5	5	0	0	0	0	0
%	50,0	50,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

**Preposição ‘hacia’**

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Movimento <i>em direção a</i> sem especificar o lugar de destino	i)	4				para (5)* a (1)	Viaja para Norte. Viaja para Nuerte. Viaja para el Norte. Viaja al Norte.

		Totais					
		Não Respondido	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Total
f	4	0	0	0	6	6	5
%	40,0	0,0	0,0	0,0	60,0	60,0	50,0

### Exercício 3 – Seleção de uma das duas hipóteses apresentadas

#### Preposição 'a'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Ausência na indicação de uma data, cujo verbo não é <i>estar</i> .	b)		4		6 (a)*		La salida es a 13 de octubre.
Ausência de galicismos sintáticos	d)		4		6 (a)*		Los pasajeros sin nada a declarar van por aquí.
Indicação do lugar específico de destino	e)		8			en (2)	Llegó en la tienda sin dinero.
	g)		9			para (1)*	Me gusta viajar para Madrid.
Acompanha o pronome pessoal tónico com função de complemento indireto	n)		8			por (2)*	– ¿Qué haces aquí? – Estoy esperando por ti.
Destinatário com função de complemento indireto	o)		8			para (2)*	Les he escrito una postal para mis padres.
Com o complemento direto animado	p)		2	8*			Hoy he visto Sophia en el cine.
Perífrase <i>ir + a + infinitivo</i>	q)		6	4*			Voy comprar una casa pequeña.
Ausência de preposição com o CD não animado	r)		9		1		Pinto a un cuadro sobre España.

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	0	58	12	13	7	32	29
%	0,0	64,4	13,3	14,4	7,8	35,6	32,2

### Preposição 'en'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Ausência na indicação de uma data	a)	1	2		7 (en)*		Nací en el 15 de abril.
Meio de transporte	m)		3			de (7)*	Salió de autobús.

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	1	5	0	7	7	14	14
%	5,0	25,0	0,0	35,0	35,0	70,0	70,0

### Preposição 'por'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Com o verbo <i>preocupar</i>	f)		1			con (9)*	Estoy preocupado con Juan.
Momento indeterminado dentro de um período de tempo	s)		6			a (4)*	A la tarde tomo café con mi abuela.

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	0	7	0	0	13	13	13
%	0,0	35,0	0,0	0,0	65,0	65,0	65,0

### Preposição 'con'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Modo como está vestido	k)		2			de (8)*	Estoy de pijama.

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	0	2	0	0	8	8	8
%	0,0	20,0	0,0	0,0	80,0	80,0	80,0

### Preposição 'de'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Ausência na indicação dos nomes próprios	c)		7		3*		Llámame de Juan.
Ponto de partida	j)		9			desde (1)	Venimos desde la clase.
Ausência com o verbo <i>necesitar</i>	l)		4		6 (de)*		Necesitaría de otros libros.

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	0	20	0	9	1	10	9
%	0,0	66,7	0,0	30,0	3,3	33,3	30,0

### Preposição 'desde'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Localização e ponto de visão do agente	i)		2			de (8)*	De la ventana veo el comedor.
Início de um momento num percurso temporal acompanhado do verbo <i>hacer</i>	t)		5	5*			Descubrí que él tenía una novia hace dos años.

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	0	7	5	0	8	13	13
%	0,0	35,0	25,0	0,0	40,0	65,0	65,0

### Preposição 'hacia'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Movimento <i>em direção a</i> sem especificar o lugar de destino	h)		3			para (7)*	Nadamos para el Norte.

	Totais						
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	0	3	0	0	7	7	7
%	0,0	30,0	0,0	0,0	70,0	70,0	70,0

#### Exercício 4 – Escrita de uma composição

##### Preposição ‘a’

\*Erro claramente interlinguístico.

L1 (português)	IL	L2 (espanhol)	Acertos	Erros		
				Omissão	Adição	Permuta
Fui a Madrid [...] de autocarro y fui ao estádio.	*Fue a la Madrid [...] del autobús y fue a el estadio. *Fue en Madrid.	Fui a Madrid [...] en autobús y fui al estadio.	4	2 (preposição ou contração)	4* (det. art. def.)	2
[..] voltei a/para Portugal.	*[...] volté en Portugal.	[...] volví a Portugal.				
Quando cheguei a casa [...].	*Cuando llegué a la casa [...].	Quando llegué a casa [...].				
Fui às Ilhas Canárias [...].	*Yo fue a las Islas Canarias [...].	Fui a Islas Canarias [...].				
Fui ao Brasil [...].	*Yo fue al Brazil [...].	Fui a Brasil [...].				
No verão fui às Berlengas [...].	*En el verano fue Berlengas [...].	En verano fui a Berlengas [...].			1 (contração)	
A viagem encantou-me.	*Me encantó al viaje.	Me encantó el viaje.				
Fui para Espanha (uma semana).	*Fui para España.	Fui a España.	1			2*
No outro dia, fomos para a escola da menina e conheci os seus amigos.	*Al otro día, fuimos para la escuela de la niña e conocí sus amigos.	Al otro día, fuimos a la escuela de la niña y conocí a sus amigos.				

Fui de avião de Portugal até ao Brasil para conhecer o carnaval do Brasil.	*Fue de avión de Portugal hasta el Brazil, para conocer lo carnaval de el Brazil.	Fui en avión de Portugal a Brasil para conocer el carnaval de Brasil.				2*
Fomos [...] de Madrid para as ilhas.	*Fuimos [...] de Madrid para las islas.	Fuimos [...] de Madrid a las islas.				
[...] conheci uns amigos novos.	*[...] conocí unos amigos nuevos.	[...] conocí a unos amigos nuevos.		2*		
Não é nada igual ao carnaval [...].	*No tiene nada igual a lo carnaval [...].	No tiene nada igual al carnaval [...].		1 (contração)		

Totais						
	Acertos	Erros				Interlinguísticos
		Omissão	Adição	Permuta	Total	
f	5	5	5	6	16	10
%	23,8	23,8	23,8	28,6	76,2	47,6

### Preposição 'en'

\*Erro claramente interlinguístico.

L1 (português)	IL	L2 (espanhol)	Acertos	Erros		
				Omissão	Adição	Permuta
Tivemos que ir de barco e passamos o dia nas Berlengas.	*Tuvimos que ir en barco y passamos el dia en berlengas.	Tuvimos que viajar en barco y pasamos el día en Berlengas.	4			
Fui de autocarro [avião, comboio].	*Fue de autobus [avión, comboio].	Fui en autobús [avión, tren].	1		1 (pron. pessoal)	9*
Fui a Madrid [...] de autocarro y fui ao estádio.	*Fue a la Madrid [...] del autobús y fue a el estadio.	Fui a Madrid [...] en autobús y fui al estadio.				
Fomos de avião e andamos	*Fuimos en él avión y	Fuimos en avión y anduvimos				

de autocarro.	andámos de autobús.	en autobús.				
Fui a Madrid no dia 4 de novembro [...].	*Fue a la Madrid en el día 4 de noviembre [...].	Fui a Madrid el día 4 de noviembre [...].		1 (det. art. def.)	2*	
Fui no dia 12 de dezembro a Espanha de autocarro e com os meus colegas.	*Fue día 12 de Diciembre a Espanha de autobus con mis colegas.	Fui el día 12 de diciembre a España de autobús y con mis colegas.				
Fui no verão. No verão fui às Berlengas.	*Fue en él verano. *En el verano fue Berlengas.	Fui en verano. En verano fui a Berlengas.			3* (det. art. def. / pron. pessoal)	
Realizei essa viagem em 2010.	*Realizé essa viaje en 2010.	Realicé ese viaje en 2010.	1			
Eu falei espanhol, mas as outras duas meninas falaram em inglês.	*Yo hablé español, pero las otras duas niñas hablaram en inglés.	Hablé español, pero las otras dos niñas hablaron en inglés.	1			

Totais						
	Acertos	Erros				
		Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	7	1	6	9	16	14
%	30,4	4,3	26,1	39,1	69,6	60,9

### Preposição 'con'

L1 (português)	IL	L2 (espanhol)	Acertos	Erros		
				Omissão	Adição	Permuta
Fui no dia 12 de dezembro a Espanha de autocarro e com os meus colegas.	*Fue día 12 de Diciembre a Espanha de autobus con mis colegas.	Fui el día 12 de diciembre a España de autobús y con mis colegas.	5			

Totais						
	Acertos	Erros				
		Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	5	0	0	0	0	0
%	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

### Preposição 'de'

\*Erro claramente interlinguístico.

L1 (português)	IL	L2 (espanhol)	Acertos	Erros		
				Omissão	Adição	Permuta
Fui no dia 12 de dezembro a Espanha de autocarro e com os meus colegas.	*Fue día 12 de Diciembre a Espanha de autobus con mis colegas.	Fui el día 12 de diciembre a España de autobús y con mis colegas.	3			
Fui com um grupo de amigos.	*Fue con un grupo de amigos.	Fui con un grupo de amigos.	1			
[...] fiquei em casa de uma espanholita.	[...] quedé en casa de una españolita.	[...] me quedé en casa de una españolita.	3			
Fui de avião de Portugal até ao Brasil para conhecer o carnaval do Brasil.	*Fue de avión de Portugal hasta el Brazil, para conocer lo carnaval de el Brazil.	Fui en avión de Portugal a Brasil para conocer el carnaval de Brasil.	1		2* (det. art. def.)	

Totais						
	Acertos	Erros				
		Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	8	0	2	0	2	2
%	80,0	0,0	20,0	0,0	20,0	20,0

**Preposição 'para'**

L1 (português)	IL	L2 (espanhol)	Acertos	Erros		
				Omissão	Adição	Permuta
Fui de avião de Portugal até ao Brasil para conhecer o carnaval do Brasil.	*Fue de avión de Portugal hasta el Brazil, para conocer lo carnaval de el Brazil.	Fui en avión de Portugal a Brasil para conocer el carnaval de Brasil.	1			

Totais							
	Acertos	Erros				Total	Interlinguísticos
		Omissão	Adição	Permuta			
f	1	0	0	0	0	0	
%	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	

**Anexo VIII – Diagnóstico: gráficos de análise do *corpus* de erros – avaliação do critério descritivo-linguístico**

**Gráfico 10** – Análise estatística das respostas dadas pelos alunos no exercício 1.

**Preenchimento de espaços**

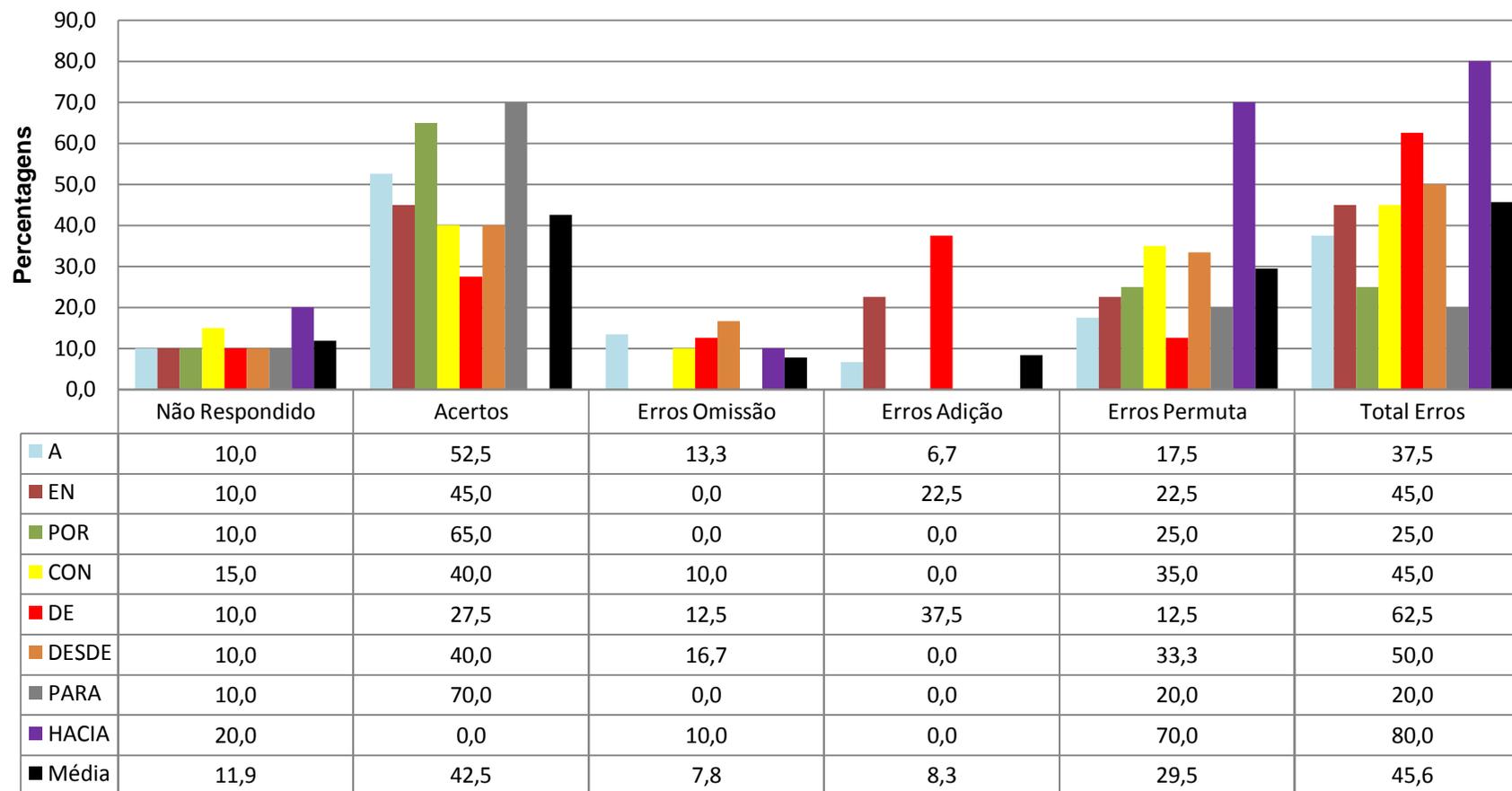
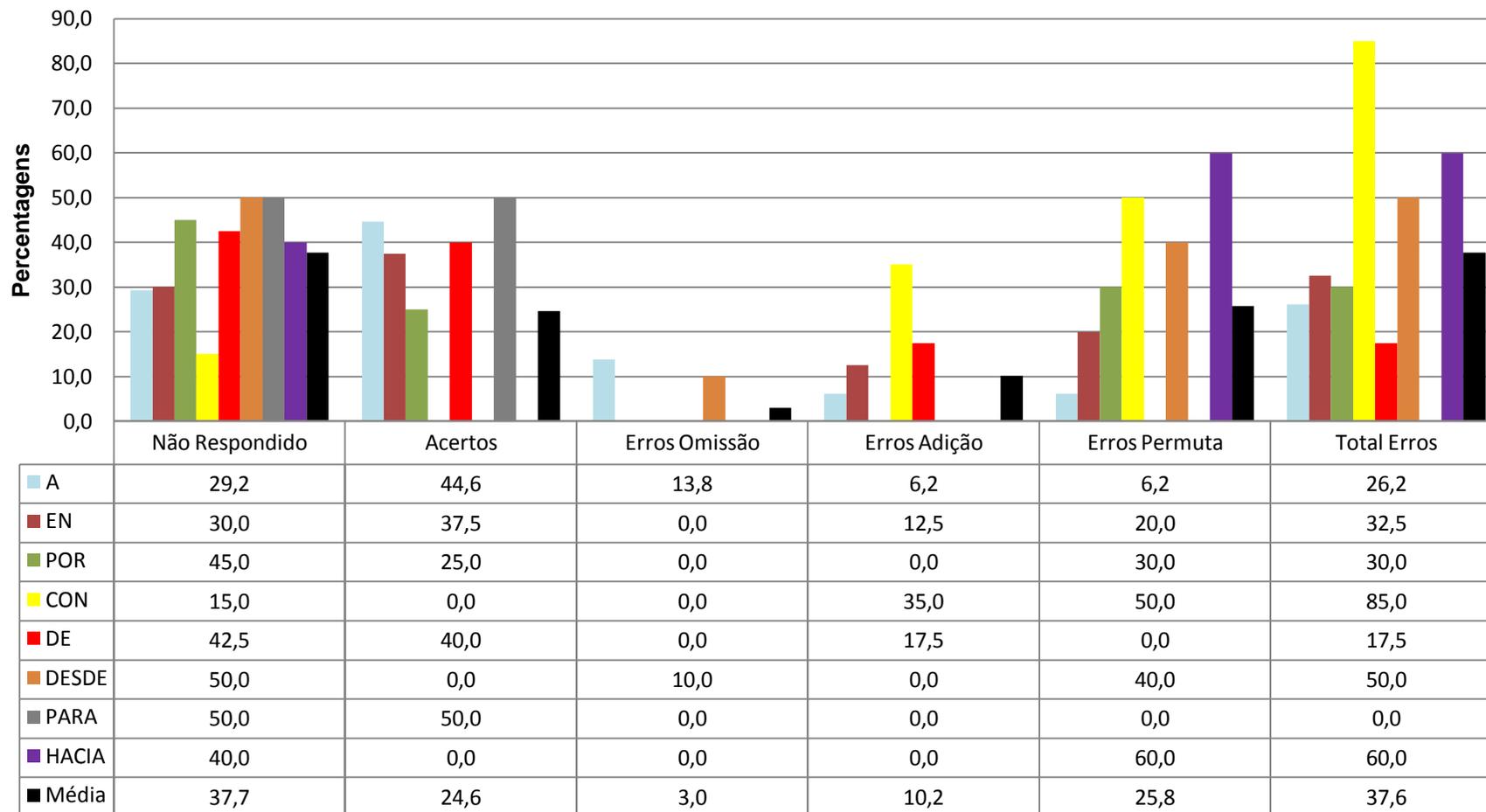


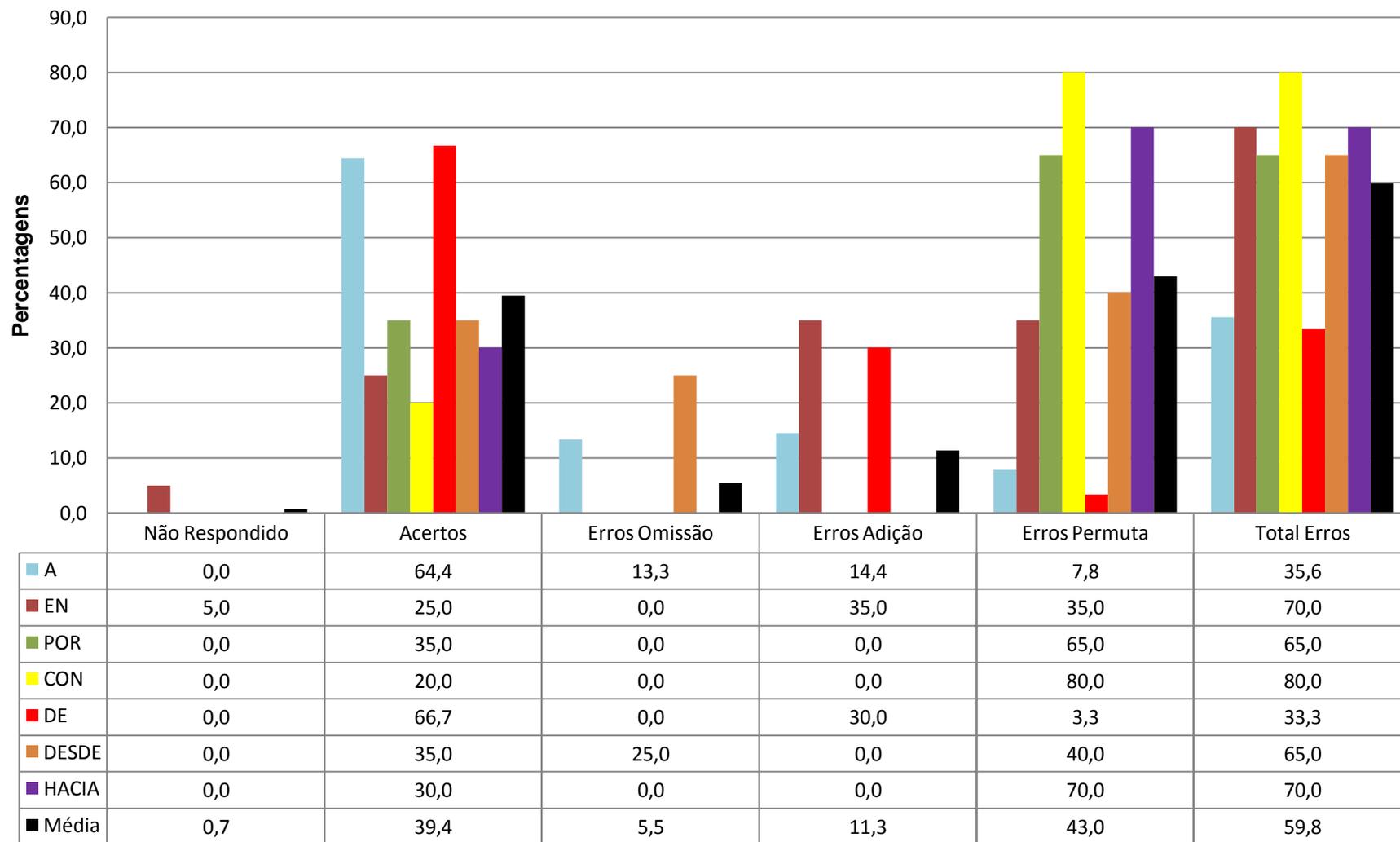
Gráfico 11 – Análise estatística das respostas dadas pelos alunos no exercício 2.

### Tradução de frases



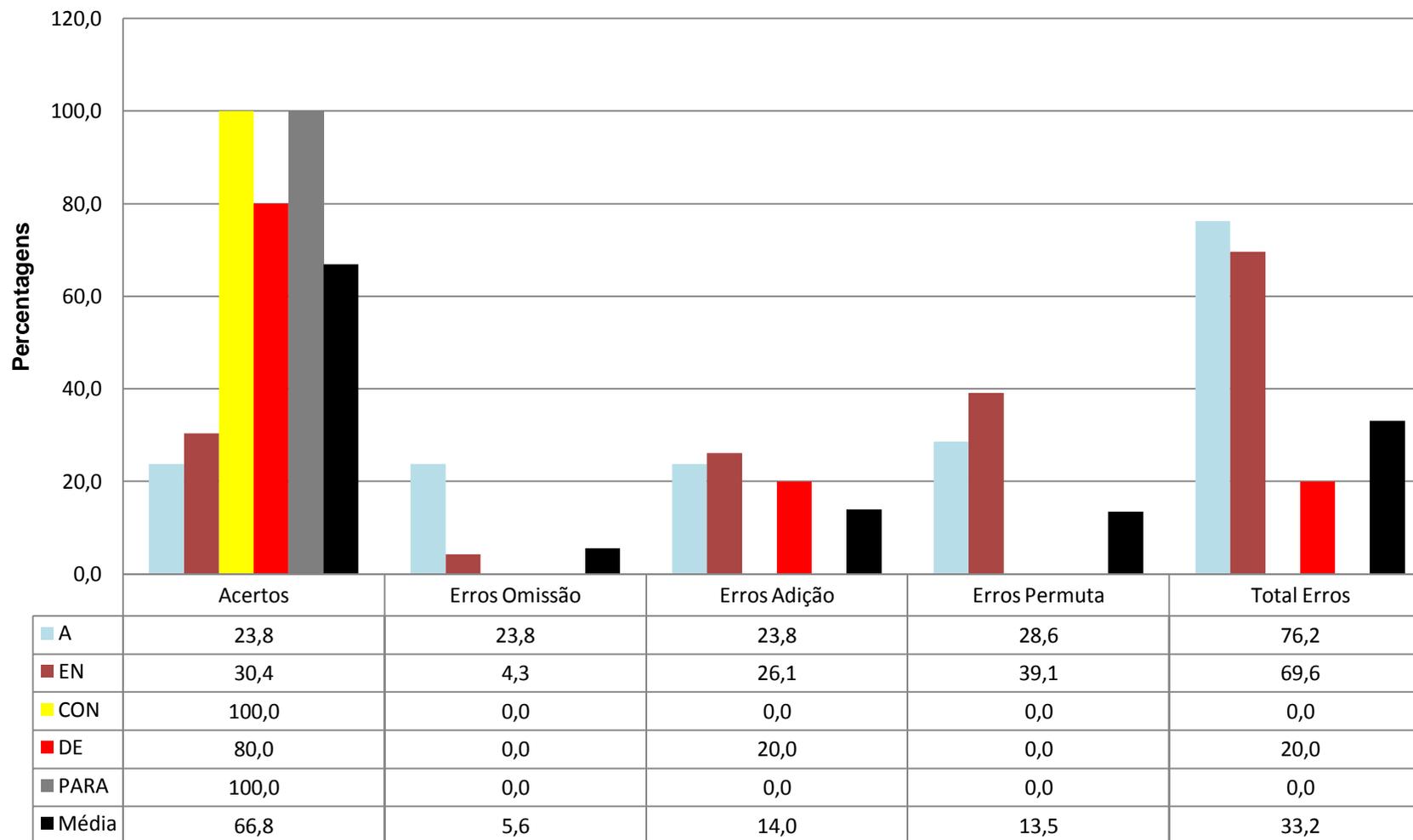
**Gráfico 12** – Análise estatística das respostas dadas pelos alunos no exercício 3.

**Seleção de opções**



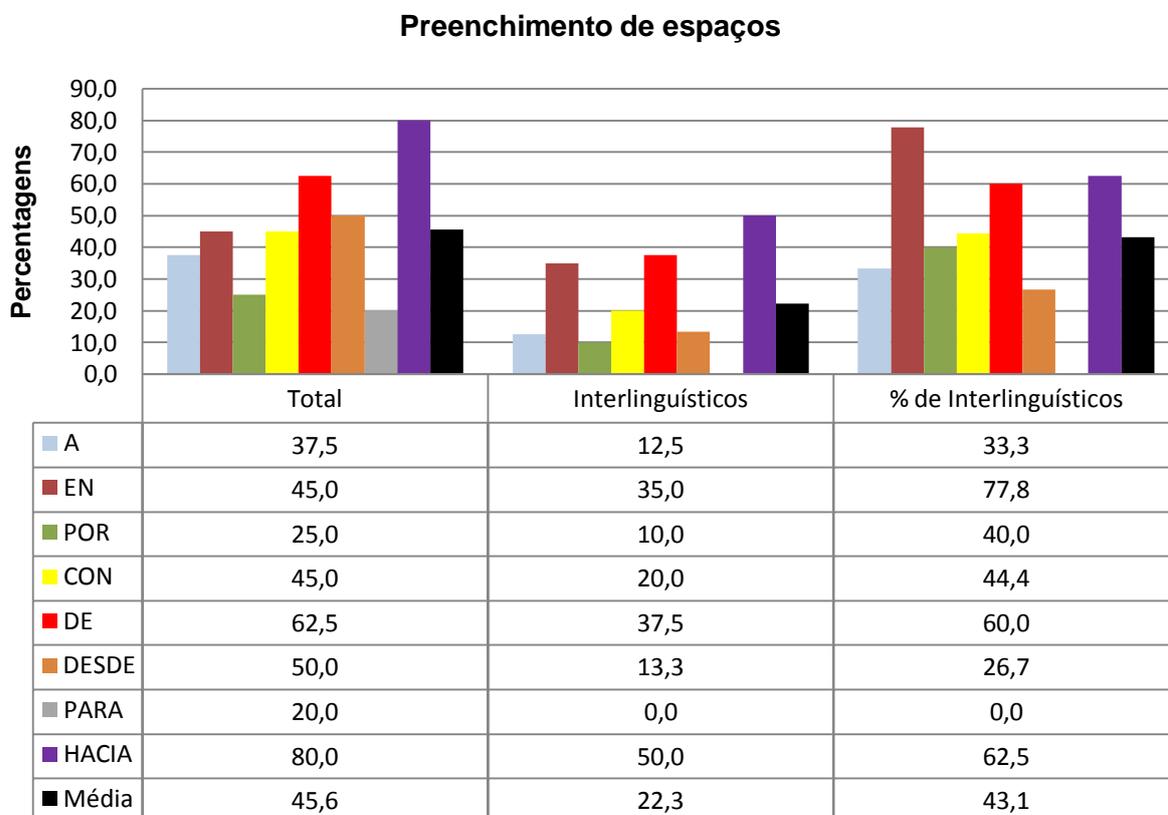
**Gráfico 13** – Análise estatística das respostas dadas pelos alunos no exercício 4.

### Composição



**Anexo IX – Diagnóstico: gráficos de análise do corpus de erros – avaliação do critério etiológico-linguístico**

**Gráfico 14 – Percentagens de erros interlinguísticos no exercício 1.**



**Gráfico 15 – Percentagens de erros interlinguísticos no exercício 2.**

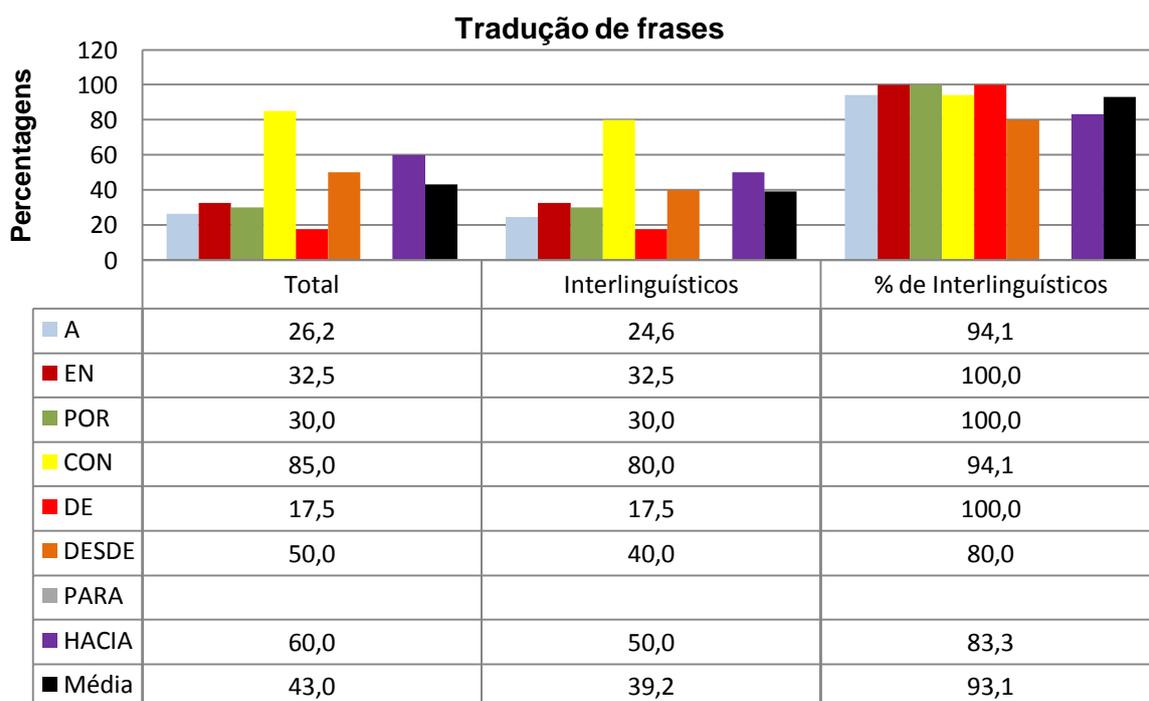


Gráfico 16 – Percentagens de erros interlinguísticos no exercício 3.

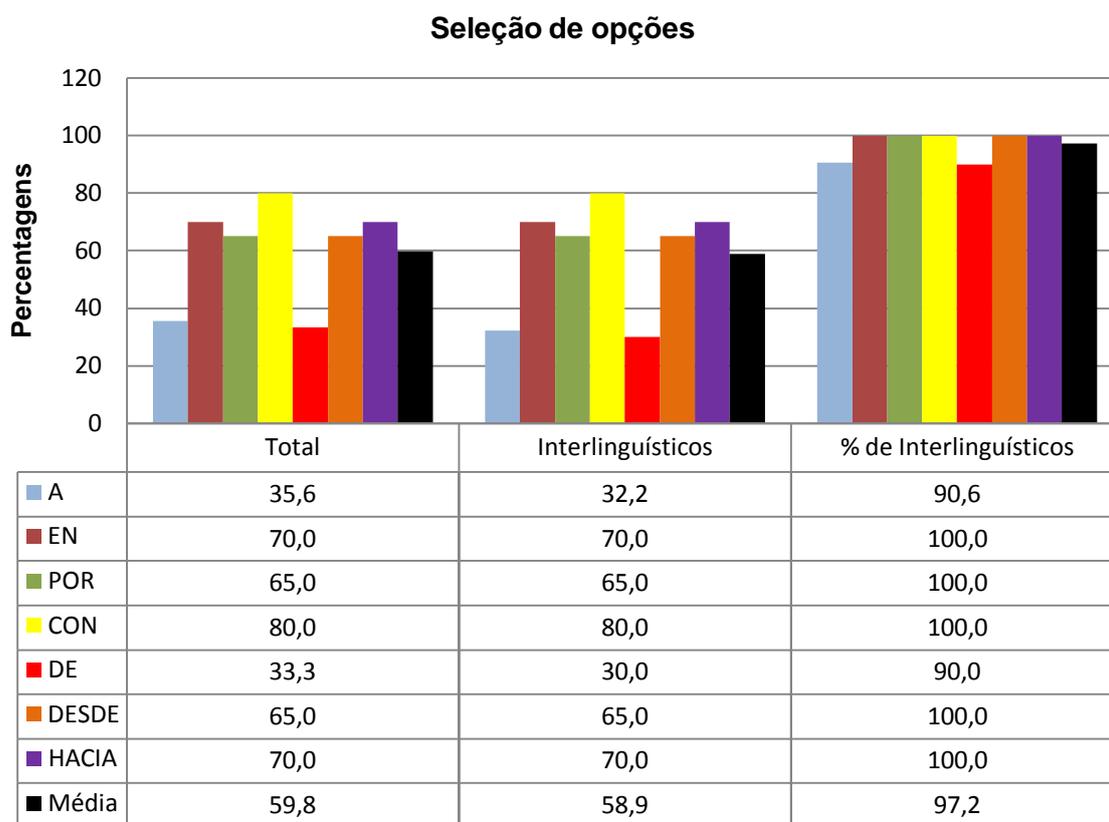
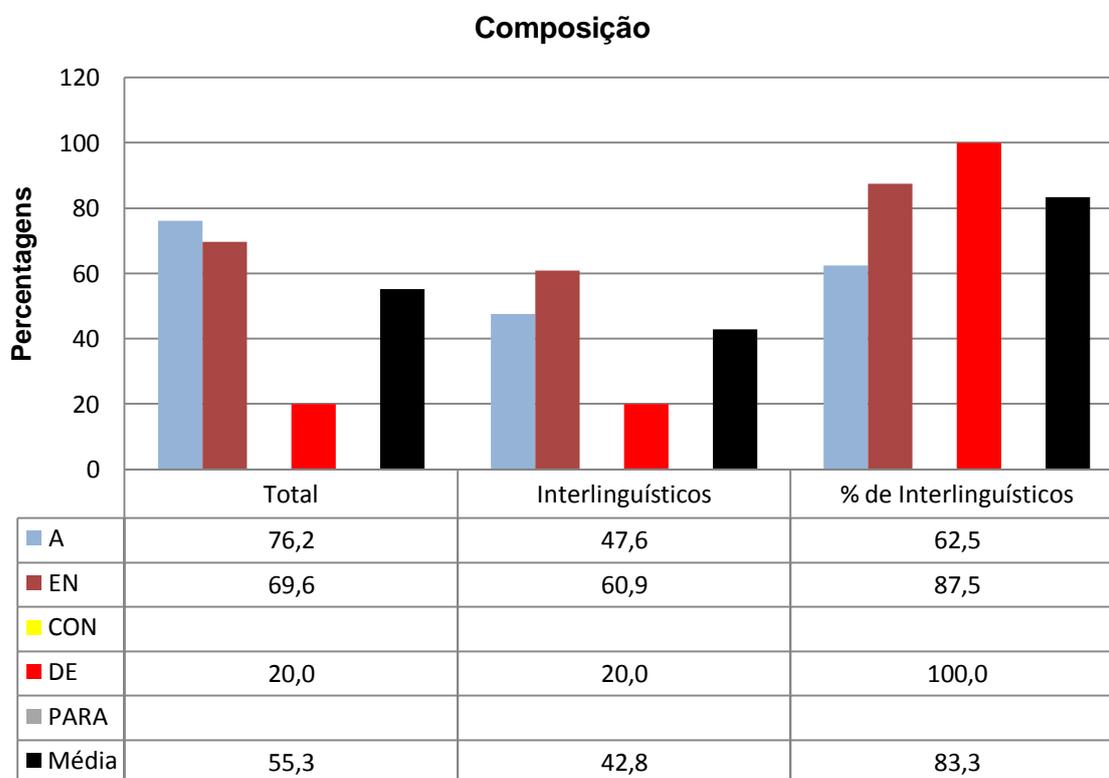


Gráfico 17 – Percentagens de erros interlinguísticos no exercício 4.



**Anexo X – Diagnóstico: questionário de avaliação da comunicabilidade das frases do *corpus* de erros por parte de falantes nativos de espanhol e protocolo de análise dos resultados**

**Cuestionario**

Me llamo Marcelino Leal y estoy haciendo un estudio con alumnos adolescentes, de nacionalidad portuguesa y estudiantes de español lengua extranjera (nivel B1) en una escuela de Portugal. Mi objetivo es analizar el uso de las preposiciones y ver si la interferencia de los conocimientos de la lengua portuguesa influye en el aprendizaje del español y en la competencia comunicativa.

El cuestionario tiene dos momentos y termina con la palabra FIN, tras los cuales le solicito que me lo envíe a través de la dirección de correo electrónico abajo presentada. En la **tabla 1**, le presento a usted algunas frases donde existen errores que dichos alumnos cometieron en ejercicios de gramática y escritura. Para evaluar si los errores llevados a cabo por parte del alumnado portugués afectan la comunicabilidad del mensaje, le pido que rellene la tabla, poniendo una X en el caso que corresponde a su opinión: E (Entendible), NE (No Entendible) o D (Dudas). Siempre que haya dudas (cuando señala la D), dígame cuál es su duda, cómo comprende la frase, cuál es la confusión que se genera, etc. En la **tabla 2**, le pido que escriba en español lo que le parece que el alumnado quiere decir.

¡Gracias por su colaboración!

Marcelino Leal  
(slbmaal@yahoo.es)

Datos del (de la) encuestado(a)					
Sexo		Edad	Profesión	Lugar de origen	
H	M			País	Ciudad

**Tabla 1**

<b>Frases</b>	<b>E</b>	<b>NE</b>	<b>D</b>	<b>Mi duda es...</b>
Voy vivir para Barcelona.	5			
En la tarde veo mi profesora de español.	5			
Espero niño nada más termine la escuela.	3	2		
Leo de un libro con gafas.	4	1		
Desde aquí veo a mi casa.	5			
Empiezo trabajar a el 1 de noviembre.	4	1		
Prefiero ir de pie para la escuela.	4		1	Supongo que quiere decir andando.
Estamos en 5 de octubre.	5			
Mañana voy en médico.	5			
Compraré flores en mi novia.	4	1		
Llegaremos a tu casa a las 10:00 de coche nuevo.	4		1	No sé si se refiere a que llevarán un coche nuevo o que llegarán en un coche nuevo.
Estudio español a trabajar para México.	3	1	1	¿Trabajando en México o para trabajar en México?
Estudio español de trabajar por México.	2	3		
Empiezo a trabajar en el 1 de noviembre.	5			
Empiezo a trabajar desde el 1 de noviembre.	4	1		
Empiezo trabajar por el 1 de noviembre.	4	1		
Fui a mi hermano en Madrid de autobús.		4	1	
Necesito de un bolígrafo.	5			
Juan viene en cine.	3		2	¿Del cine o al cine?
Él es más alto de que tú.	5			
La conozco en hace dos años.	5			
No te veo a ayer.	3	1	1	
En aquí veo mi casa.	3		2	¿Desde?
Aquí veo a mi casa.	4		1	¿Desde?
Mira a la derecha y ve qué bonito es	5			

el paisaje.				
Voy de autobús para la escuela.	5			
En el día 18 no voy para la escuela.	5			
Los turistas gustan de pasear en ciudad.	5			
Vi o Juan en Barcelona.	4	1		
Tengo clases de español en él lunes.	5			
Estoy a estudiar español.	5			
Voy comprar un libro para él Pedro.	4	1		
Estudo de las 9:00 hasta a las 17:00.	5			
Quiero pasear pelas calles de la ciudad.	3	2		
Estoy con hambre.	5			
El Juan és lo mais alto do que lo Miguel.	3	1	1	
Vejo-te de aqui.		3	2	
Viaja para Norte.	4	1		
Fue a la Madrid del autobús y fue a el estadio y después volté en Portugal.	1	3	1	
Yo fue a las Islas Canarias.	5			
Me encantó al viaje.	5			
Al otro día, fuimos para la escuela de la niña e conocí sus amigos.	5			
Fue de avión de Portugal hasta el Brazil, para conocer lo carnaval de el Brazil.	5			
Fuimos de Madrid para las islas.	5			
Conocí unos amigos nuevos.	5			
No tiene nada igual a lo carnaval de Brazil.	4	1		
Fue a la Madrid en el día 4 de noviembre.	5			
Fue en él verano.	4		1	

**Tabla 2**

<b>Frases</b>	<b>Yo lo diría así</b>
Voy vivir para Barcelona.	Voy a vivir a Barcelona. (1) Voy a vivir para Barcelona. (1) Voy a vivir en Barcelona. (2) Me voy a vivir en Barcelona. (1)
Espero niño nada más termine la escuela.	Espero al niño nada más termine la escuela. (2) Espero que el niño termine la escuela. (2) Espero al niño cuando termine la escuela. (1)
Leo de un libro con gafas.	Leo un libro con gafas. (5)
Prefiero ir de pie para la escuela.	Prefiero ir a pie a la escuela. (2) Prefiero ir andando a la escuela. (1) Prefiero ir a pie para la escuela. (1) Prefiero ir caminando al colegio. (1)
Estudio español a trabajar para México.	Estudio español para trabajar en México. (2) Estudio español para irme a trabajar en México. (2) Estudio español para ir a trabajar a México. (1)
Estudio español de trabajar por México.	Estudio español para trabajar en México. (2) Estudio español desde que empecé a trabajar en México. (1) Aprendo español trabajando en México. (1) Estudio español por trabajar en México. (1)
Fui a mi hermano en Madrid de autobús.	Mi hermano fue a Madrid en autobús. (2) Fui por mi hermano en bus a Madrid. (1) Fui ver mi hermano ( <i>sic</i> ) a Madrid en autobús. (1) Mi hermano y yo fuimos a Madrid en colectivo. (1)
Juan viene en cine.	Juan viene del cine. (2) Juan viene al cine. (2) Juan viene del/al cine. (1)
No te veo a ayer.	Ayer no te vi. (1) No te veo desde ayer. (4)
Aquí veo a mi casa.	Desde aquí veo mi casa. (5)
Vi o Juan en Barcelona	Vi a Juan en Barcelona. (5)
Voy comprar un libro para él Pedro.	Voy a comprar un libro para Pedro. (5)
El Juan és lo mais alto do que lo Miguel.	Juan es más alto que Miguel. (5)
Vejo-te de aqui.	Te veo desde aquí. (4) Vete de aquí. (1)
Fue a la Madrid del autobús y fue a el estadio y después volté en Portugal.	Fue a Madrid en autobús y fue al estadio y después volvió a Portugal. (2) Fui a Madrid en autobús y fui al estadio y después volví a Portugal. (2) Fui al estadio de Madrid y después volví a Portugal. (1)
Fue en él verano.	Fue en verano. (5)

**FIN**

**¡Muchas gracias!**

## Anexo XI – Intervenção didática: workshops dedicados ao estudo e uso das preposições

### Taller 1 sobre las preposiciones<sup>23</sup>

#### Parte I

**1. Lee las frases siguientes y corrige los errores que encuentres.**

- a) Espero mi amigo Juan.
- b) De mi casa hasta la escuela es muy cerca.
- c) Voy hacer un viaje.
- d) La salida es a 20 de marzo.

**2. Rellena los espacios. En una frase escribe *a* y en otra *para*. ¿Dónde pones estas preposiciones?**

- a) Voy \_\_\_\_\_ la escuela y pasaré por el centro de la ciudad.
- b) La semana pasada, fui \_\_\_\_\_ la escuela de mi amiga.

**3. Rellena los espacios con las preposiciones: *a (al)*, *desde*, *en* y *hacia*.**

- a) Juan y María viajaron de Madrid \_\_\_\_\_ Canarias \_\_\_\_\_ avión.
- b) Vete \_\_\_\_\_ la cama, por favor.
- c) Llegará tarde \_\_\_\_\_ colegio.
- d) Mira \_\_\_\_\_ el horizonte y verás lo bonita que es la puesta de sol.
- e) Corrió descalzo \_\_\_\_\_ la salida hasta la meta.
- f) ¡Aún estamos \_\_\_\_\_ martes! Las vacaciones son mañana.

**4. Traduce al español las frases siguientes.**

- a) A aula é das 14:00 às 16:00.
- b) O pai está a mostrar o filho aos amigos.
- c) No próximo sábado vou para o campo.
- d) O João visita o Rafael às sextas-feiras.

#### Parte II

**1. Lee las frases siguientes y corrige los errores que encuentres.**

- a) Mi calificación es mejor do que la tuya.
- b) Cuando voy para Lisboa gusto de andar de tranvía.

**2. Traduce al español las frases siguientes.**

- a) Necessito da tua ajuda, por favor.
- b) À noite, os turistas gostam de passear nas ruas de Faro.

**3. Rellena los espacios con las preposiciones: *desde* y *por*.**

- a) Me encanta hablar \_\_\_\_\_ internet.
- b) Estoy estudiando \_\_\_\_\_ hace una semana para la prueba.
- c) Me gusta ver el mar \_\_\_\_\_ mi balcón.

---

<sup>23</sup> Antes de cada uma das partes I e II, expõe-se e debate-se em torno de uma comparação entre a regra do português, a IL dos alunos e a regra do espanhol para cada um dos valores propostos para as preposições aqui trabalhadas usando para o efeito uma apresentação em powerpoint, cuja ferramenta se encontra no CD que acompanha este relatório de projeto.

4. Las contracciones de las preposiciones que hay en español son solo dos: *al* (*a + el*) y *del* (*de + el*). Cuando sea posible, sustituye la preposición y el artículo de cada frase por la contracción apropiada, según el ejemplo.

Vengo de el campo.

Vengo **del** campo.

- a) Voy a el parque.
- b) Busco a la culpable.
- c) He traído el pan de la panadería.
- d) Mira la línea de el horizonte.
- e) Ha caído en una fuerte depresión.
- f) Camino por la calle principal.

### Parte III

#### Trabajo en parejas.

Teniendo por base el diálogo que vais a escuchar<sup>24</sup>, preparad en cinco minutos un pequeño diálogo en el que simuléis una situación real de uso de la lengua española. Obligatoriamente, cada alumno tendrá que incluir en la conversación dos intervenciones y, en total, tendréis que usar por lo menos tres de las preposiciones trabajadas en este taller.

---

<sup>24</sup> Apresentado no CD que acompanha este trabalho de projeto.

## Taller 2 sobre las preposiciones

### Parte I

#### 1. Completa con 'el' [o], 'la' [a], 'Ø'.

_____ habitación	_____ montaña	_____ Covilhã
_____ dormitorio	_____ muchacho	_____ habla
_____ Luis	_____ ropa	_____ «bê» (B)
_____ tu amiga	_____ martes	_____ María
_____ libro	_____ España	en _____ 1996
_____ 3%	_____ paisaje	en _____ (X)96
_____ Europa	_____ agua	_____ 3 de agosto

#### 2. Completa con 'del' (de+el) [do], 'de la' [da].

- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| a) Clarín es el autor _____ Regenta.  | e) Esposende está al lado _____ mar.     |
| b) Ella es la propietaria _____ piso. | f) Siga por la calle _____ República.    |
| c) Ésta es la catedral _____ ciudad.  | g) El florero _____ mesa es de Barcelos. |
| d) Vivimos detrás _____ museo.        | h) El zapato _____ niño está roto.       |

#### 3. Completa con 'al' (a+el) [ao], 'a la' [à].

- |                                  |                                  |
|----------------------------------|----------------------------------|
| a) Vamos _____ teatro.           | d) Me gusta ir _____ playa.      |
| b) Juan va a jugar _____ fútbol. | e) Iré _____ terminar el día.    |
| c) Llegó _____ amanecer.         | f) Saldré _____ una de la tarde. |

#### 4. Completa con 'el', 'la', 'al', 'a la', 'Ø'.

- |                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| a) Vi _____ profesora de Español.    | f) La niña viste _____ muñeca.           |
| b) Veremos _____ película.           | g) Le compré _____ muñeca nueva.         |
| c) Juan vio _____ perro de su amigo. | h) Conocí _____ chico nuevo de la clase. |
| d) Juan vio _____ un perro.          | i) Llegaron _____ unos alumnos nuevos.   |
| e) Veremos _____ partido de tenis.   |  |

#### 5. En pareja, traduce al portugués las frases a), c), f) e h) del ejercicio 4. ¿Qué conclusiones sacáis tras la solución de los ejercicios 4. y 5.? Presentadlas al grupo.

- a) \_\_\_\_\_  
c) \_\_\_\_\_  
f) \_\_\_\_\_  
h) \_\_\_\_\_

#### 6. Rellena los espacios con las preposiciones: *a, desde, en y hacia*.

- a) Juan y María viajaron de Madrid \_\_\_\_\_ Canarias \_\_\_\_\_ avión.  
b) Vete \_\_\_\_\_ la cama, por favor.  
c) Mira \_\_\_\_\_ el horizonte y verás lo bonita que es la puesta de sol.  
d) Corrió descalzo \_\_\_\_\_ la salida hasta la meta.  
e) Llegaré a tu casa \_\_\_\_\_ el 19 de abril.  
f) Estoy enamorado \_\_\_\_\_ hace mucho tiempo.

7. ¿Cómo traducirías estas frases al español? Trabaja con tu compañero.

- a) Vou comprar um carro.
- b) Vi o Rafael na sexta-feira.
- c) Estamos a 31 de março.
- d) Viajarei para Espanha no verão.
- e) O Luís gosta de morangos.
- f) O João está a estudar.
- g) Estes são os conteúdos a ter em conta.
- h) No ano 1500, os portugueses chegaram ao Brasil.
- i) Nasci em 89 por volta das 5 da tarde.

8. Lee las frases siguientes y corrige los errores que encuentres. Después piensa en la norma que fue infringida y preséntala al grupo.

		Corrección
a)	Espero mi amigo Juan.	
b)	De las 9:00 hasta las 17:00 estaré en casa.	
c)	Voy hacer un viaje.	
d)	La salida es a 20 de marzo.	
e)	Trabajo a los lunes a la noche.	
f)	Mi calificación es mejor do que la tuya.	
g)	Me gusta ir para Lisboa.	
h)	Gusto de andar de avión.	

9. En pareja, elije la opción correcta y discute con tu compañero por qué no habéis elegido la otra. Compartid vuestra opinión con la clase.

- a) Las clases son de los lunes a los viernes.   
Las clases son de lunes a viernes
- b) En el próximo sábado voy para el campo.   
El próximo sábado voy al campo.
- c) A los turistas les gusta pasear por la Sierra de Estrela.   
A los turistas les gusta pasear en la Sierra de Estrela.
- d) Estoy preocupado por la prueba del lunes.   
Estoy preocupado con la prueba del lunes.
- e) Tengo prisa.   
Estoy con prisa.

10. Mira la diferencia en negrita entre el portugués y el español. ¿Cuál es la norma del español con relación al portugués? Obtengamos una conclusión en grupo-clase.

	Portugués	Español
a)	Falei com o meu irmão <b>no/por</b> skype.	Hablé con mi hermano <b>por</b> skype.
b)	Fui a Madrid <b>com</b> o meu filho.	Fui a Madrid <b>con</b> mi hijo.
c)	Estou com frio, daí estar <b>de/com</b> casaco.	Tengo frío, de ahí que esté <b>en/con</b> chaqueta.
e)	Necessito <b>de</b> fazer uma viagem.	Necesito hacer un viaje.
f)	O meu pai é mais velho <b>do que</b> o teu.	Mi padre es mayor <b>que</b> el tuyo.
g)	Estou na fila <b>há</b> 4 horas.	Estoy en la cola <b>desde hace</b> 4 horas.
h)	<b>Da</b> janela vejo o professor.	<b>Desde la</b> ventana veo al profesor.

10.1. Escribe en español una frase en la que uses la preposición presentada en cada una de las líneas anteriores y con el mismo sentido.

a)	
b)	
c)	
e)	
f)	
g)	
h)	

## Parte II

1. Ve la entrevista<sup>25</sup> e intenta contestar oralmente al cuestionario siguiente.

- ¿Entiendes bien al encuestado?
- ¿Él se equivoca? Si tu opinión es afirmativa:
  - ✓ ¿Qué errores comete? Capta algunos.
  - ✓ ¿Por qué se equivocará el encuestado?

2. Lee ahora la entrevista y, **con la ayuda de tu compañero**, corrige los errores subrayados.

**Periodista:** ¿Qué queda de aquel chico de Madeira, que creció en Madeira? ¿Queda algo de la inocencia, de...? ¿Una infancia feliz?

**Cristiano Ronaldo:** Sí, foi... Sí, tive una infancia feliz por un lado y también un poco diferente por otra porque ha deixado mi familia con onze años para ir para Lisboa.

**P:** Con esta temporada ¿tú crees que ya parte del fichaje está pagado?

**CR:** No é por ahí. Estoy seguro que los años que voy a pasar ahí... que voy alegrar mucha gente y voy a dar o meu melhor los años que voy pasar aquí.

**P:** Uno, dos, tres. ¿Lo habías pensado en la noche anterior?

**CR:** No. La verdad... Te voy a ser sincero. ¡Ah! Yo tenía una pequeña cábula. ¿Se diz cábula? Una... Un pequeno... (Ayuda del periodista) chuleta y tiña practicado las palabras que ia decir

<sup>25</sup> Presentada no CD que acompanha este trabalho de projeto.

y cuando entré del estadio... (estaba las escaleras para entrar) y ha sentido el ruido y ha dicho: ¡Uy, no vai ser fácil! Y después, cuando ha entrado, me deu una branca y yo no sabía qué ia decir, llegué en el palco y ha dicho lo que me veio a la cabeza.

### Parte III

3. Vas a participar en un juego. Harás de periodista y de encuestado. Tus respuestas tienen que ser lo más desarrolladas posible y comenzar con los datos de la pregunta. **¿De acuerdo? Te presento un ejemplo.**

**Periodista:** ¿Qué pasa, Juan? ¿Hombre, qué te preocupa hoy?

**Encuestado:** Hoy estoy preocupado por la prueba de español.

**Periodista:** ¿Por qué?

**Encuestado:** Es que no he estudiado mucho y no puedo suspender esta asignatura.

### Cuestiones:

- ¿Qué vas a hacer hoy por la noche? Cuéntamelo todo.
- De todos tus profesores, dime a quien conoces mejor. ¿Cómo es él?
- ¿Adónde le gustaría viajar a tu padre en verano? ¿Por qué?
- Este año, ¿en qué día cae la Pascua? ¿Te gusta la Pascua? ¿Por qué?
- ¿Qué están haciendo los empleados de la escuela en este momento? ¿Por qué?
- ¿Tienes algún problema que resolver? ¿Cuál? / ¿Conoces a alguien que lo tenga? ¿Cuál es?
- ¿Cuál es el medio de transporte en el que más te gusta o gustaría viajar? ¿Por qué?
- ¿Por dónde te gusta pasear? ¿Por qué?
- ¿Qué necesitarías para cambiar tu vida? ¿Por qué?
- ¿Podrías, por favor, comparar a dos compañeros tuyos con relación a los resultados académicos?
- ¿Cuál es tu horario de trabajo en la escuela? ¿Qué opinas sobre tu horario? Dime más o menos a qué hora llegas a casa después de las clases.
- Dime, ¿qué ves desde la puerta tu casa? ¿Te gusta? ¿Por qué?

## Anexo XII – Intervenção didática: as preposições numa aula de desenvolvimento da oralidade e/ou escrita

### CLASE 1

#### Actividades preliminares

A) Lee el texto presentado a continuación:

La Fundación de la Lengua Española otorga cada año un gran número de becas a alumnos interesados en aprender y practicar el español [durante 1 o 2 semanas] en un ámbito de total inmersión lingüística en la ciudad de Valladolid [...] en la que el estudiante tendrá una oportunidad real de conocer el modo de vida español y de conocer el idioma en todas las situaciones cotidianas.

Obtenido de <http://www.fundacionlengua.com/es/becas-2014-cursos-espanol/art/7833/>

#### **Habla:**

¿Qué es una beca?

¿Os gustaría ganar una beca? ¿Por qué?

¿Cuál es la importancia de estos estudios en el país donde se habla el español?

#### Comprensión escrita

B) Lee el texto siguiente sobre la Fundación de la Lengua Española.

La Fundación de la Lengua Española es una institución privada creada en España para la promoción de la lengua y cultura españolas en países cuya lengua no sea el español, y la difusión de la imagen de España y de Castilla y León por todo el mundo.

Nos dirigimos a niños, jóvenes y adultos de todos los países del mundo, interesados en el conocimiento de la lengua, el patrimonio y la cultura española. La enseñanza se realizará en nuestros centros, con acreditación del Instituto Cervantes, donde podrá aprender, practicar, estudiar español en una de las instituciones punteras a nivel mundial en la enseñanza del español. Igualmente podrá utilizar nuestros recursos de aprendizaje en línea.

Obtenido de <http://www.fundacionlengua.com/es/informacion/sec/45/>

1. ¿Qué objetivos cumple la Fundación de la Lengua Española?
2. ¿A quiénes sirve la Fundación de la Lengua Española?
3. Los que quieren aprender español ¿cómo pueden hacerlo?
4. La Fundación de la Lengua Española es una de las instituciones punteras en la enseñanza de la lengua española. Desde tu punto de vista, ¿qué quiere decir esto?

## Comprensión auditiva

Mira el video de presentación da la Fundación de la Lengua Española que se puede obtener en: <http://www.youtube.com/embed/psR3K3DXnE8>.

Escuchando y leyendo las informaciones que se te presentan, contesta al siguiente cuestionario.

1. La Fundación de la Lengua Española lleva a cabo convenios de gran interés. A sus colaboradores se da el nombre de Centros de Integración.
  - 1.1. ¿Con quién se concretan estos convenios?
  - 1.2. Los objetivos de estos centros son dos. Indica el que falta:
    - ✓ Garantizar la diversidad y la calidad de sus cursos.
    - ✓ \_\_\_\_\_.
  - 1.3. ¿Cuál es la finalidad respecto a los inmigrantes locales?
2. La plataforma “Canal desarrollo” es una página *web*.
  - 2.1. ¿A quién se dirige?
  - 2.2. ¿Qué ofrece esta plataforma?

## Gramática: las preposiciones

1. Observa la frase: *Ofrecer prácticas en las empresas de la comunidad a los estudiantes extranjeros.*
  - ✓ Identifica las preposiciones presentadas en la frase.
  - ✓ ¿Qué valores semánticos tenemos?  

---

---

---
2. Haz el ejercicio siguiente, rellenando los espacios con las preposiciones: **a, en, para, hacia, de, desde** y **por**. Según tu opción, puedes usar también la preposición **hasta**. Siempre que la expresión no admita el uso de la preposición, el hueco debe mantenerse vacío.
  - ✓ Necesito \_\_\_\_\_ más informaciones.
  - ✓ \_\_\_\_\_ los alumnos portugueses les gusta \_\_\_\_\_ estudiar español.
  - ✓ Viajaré \_\_\_\_\_ Valladolid \_\_\_\_\_ Castelo Branco. Me desplazaré \_\_\_\_\_ autobús.
  - ✓ Estaré en la ciudad española \_\_\_\_\_ 10 \_\_\_\_\_ 14 de marzo.
  - ✓ \_\_\_\_\_ Valladolid voy \_\_\_\_\_ conocer más sobre la lengua y la cultura españolas.
  - ✓ \_\_\_\_\_ los miércoles \_\_\_\_\_ la tarde se realizan visitas \_\_\_\_\_ las calles \_\_\_\_\_ la ciudad.
  - ✓ Después aprovecharé \_\_\_\_\_ visitar otras ciudades, viajando \_\_\_\_\_ el Sur.
  - ✓ Ganar una beca es mejor \_\_\_\_\_ que pasar mis vacaciones sin hacer nada.



### **Expresión escrita – Ejercicio B**

En la página web de la Fundación de la Lengua Española, accediendo a <http://www.fundacionlengua.com/es/contactar/sec/46/>, puedes rellenar un formulario de solicitud de informaciones.

Imagínate que eres el director de la Fundación de la Lengua Española, Don Clemente Sierra, y tienes que contestar al mensaje siguiente. Tu texto debe estar organizado y coherente.

#### **Mensaje que recibes**

Para [direccion@fundacionlengua.es](mailto:direccion@fundacionlengua.es) 

Solicitud de informaciones

Estimado Sr. Director Clemente Sierra:

Me llamo António Ferreira, soy estudiante de español en una escuela en Portugal y me gustaría viajar a Valladolid para hacer un curso de una semana en la Fundación de la Lengua Española. Le informo también de que solicitaré una beca. Por eso le quisiera pedir unas informaciones. ¿Cuál es el período posible del curso en agosto? Los alojamientos posibles son familia, residencia universitaria y apartamento en el centro de la ciudad. ¿Cuál me aconseja? El curso incluye visitas a ciudades vecinas. ¿Qué día de la semana y en qué momento del día se llevan a cabo estas visitas? ¿Cómo nos desplazamos?

En espera de su contacto, le saluda atentamente,

António Ferreira

#### **Tu respuesta**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## CLASE 2

### Actividades preliminares

A) Lee el cómic siguiente y resuelve los ejercicios que te propongo.

 <p>¿A quién llamas?</p> <p>¿Qué es La Guía?</p>	<p>A Claudio Blasco de <i>La Guía</i>.</p> <p>Es una revista que sale en Alemania. Claudio Blasco es un argentino anónimo que ha trabajado muchísimo por la lengua española en la región de Fráncfort. Te enseñaré un artículo. Deseo hablar con él sobre una plaza para periodista. Estoy intentando desde hace mucho y no hay manera. Voy a marcar una vez más.</p> 
	<p>¡Vaya! Ahora está comunicando.</p> <p>¡Ah! Ya lo cogen.</p> 
 <p>Sí, ¿dígame?</p> <p>Lo siento, creo que se ha equivocado de número.</p> <p>No, no es aquí.</p> <p>No importa.</p>	<p>¿Está el Sr. Claudio Blasco?</p> <p>¿No es el 0049 069 21 92 00 36?</p> <p>Perdón, lo siento.</p> 
 <p>Sí, ¿Diga?</p> <p>¿De parte de quien?</p> <p>Un momento, por favor. No cuelgue.</p>	<p>Intentando de nuevo.</p> <p>Hola, ¿se puede poner el Sr. Claudio Blasco?</p> <p>Soy Vanesa Fuentes, llamo de España y estoy interesada en la plaza de periodista.</p> 
 <p>Pues ahora no se puede poner porque está en una reunión. ¿Quiere dejarle algún recado?</p> <p>¡Vale! Gracias por llamar.</p>	<p>Bueno... Vuelvo a llamarle dentro de un rato.</p> <p>De nada. ¡Hasta pronto!</p> 

1. Completa los dos diálogos siguientes.

**1**

- Mamá, el teléfono está sonando.
- Cógelo.
- ¿\_\_\_\_\_?
- ¿Podría hablar con la Sra. Sandra, por favor?

- ¿\_\_\_\_\_?
- \_\_\_\_\_ Banco CajaSol.
- Por supuesto. Un momento. Ahora se pone.

**2**

- Viajes "El mundo", buenos días.
- Buenos días. ¿ \_\_\_\_\_ el Sr. Santos, por favor?
- Ahora no \_\_\_\_\_.
- ¿ \_\_\_\_\_?

- Sí, dígame que Fernando Godoy va a recoger los billetes esta tarde.
- ¡De acuerdo! Gracias por llamar.
- De nada. Adiós.

2. Tras todos los ejercicios anteriores, anota en cada cuadro las expresiones que forman la estructura de las llamadas telefónicas.

<b>Para responder<sup>1</sup></b> (coger la llamada)	<b>Para preguntar por una persona</b>	<b>Para identificar a la persona que llama</b>
<b>Para presentarse</b>	<b>Para pasar una llamada, pidiendo que espere</b>	<b>Para indicar que la persona no está disponible</b>
<b>Para preguntar si se desea dejar un mensaje</b>	<b>Para decir que fue un equívoco</b>	

1 - En Latinoamérica existen también otras formas para responder al teléfono: **bueno, aló, pronto, hola...**

## Comprensión escrita

A) Lee el artículo sobre la revista *La Guía* y responde al ejercicio.

**La Guía es una revista de noticias, entrevistas e informaciones para los hispanohablantes que viven en la región de Fráncfort.**

La revista empezó en 1999 como correo electrónico que Claudio Blasco enviaba a sus alumnos para informarles de los eventos relacionados con el mundo hispanohablante en la región: cine, música, literatura... “Lo hice para mostrarles que el español era algo que podían usar también aquí y porque ya me había dado cuenta del interés por la lengua [...]”.

Ese correo electrónico, que había empezado con 40 lectores, llegó a 500 en pocos años. El siguiente paso fue una página web

con informaciones que también interesaban a los hispanohablantes que viven en esa región, como por ejemplo médicos y abogados que hablan español, direcciones de consulados y de tiendas donde se pueden comprar productos de sus países.

Finalmente, en 2008, Claudio decidió crear una revista en papel. “Era algo que ya me habían pedido muchos de los lectores.” *La Guía* aparece cada dos meses y tiene una tirada de 5000 ejemplares. “Antes lo hacía todo yo solo, pero

ahora tengo un equipo de colaboradores.” Además del calendario de eventos y de direcciones útiles, *La Guía* ofrece también entrevistas y pequeños reportajes. Y algo más: detrás de esta revista hay un concepto y una filosofía que Claudio nos explica así: “Una de nuestras metas es la integración de los hispanohablantes en Alemania. Mejorar nuestra imagen mostrando la riqueza de nuestras culturas y presentando historias de personas que viven y trabajan con éxito en la región.” [...]

In *¡Nos Vemos!*. Barcelona: Difusión. 2011, p. 238.

1. En colores diferentes, subraya en el texto las informaciones que te permiten contestar a las preguntas que vienen a continuación. No olvides de que no debes subrayar lo que no hace falta. Concéntrate solo en las palabras necesarias. Las respuestas se presentarán oralmente.

- a) ¿Qué formas de divulgación de sus contenidos ha asumido la revista hasta hoy?
- b) ¿A quién se dirigía *La Guía* cuando empezó?
- c) ¿Cuál era el objetivo inicial de *La Guía*?
- d) ¿Cuáles son los otros objetivos de hoy en día?
- e) ¿Cuántas veces sale *La Guía* al año?

B) Pinchando el enlace <http://guia-frankfurt.net/nocias/>, entramos en la página web de *La Guía*. Vamos a darle un vistazo, haciendo un recorrido por sus diferentes carpetas, sobre todo por la de las publicaciones anteriores, para que incrementéis vuestros conocimientos sobre esta revista y veáis la multitud de informaciones culturales del mundo hispanohablante a las que podéis acceder de forma gratuita.

**Comprensión auditiva**

A) Escucha la conversación telefónica<sup>26</sup> y contesta al cuestionario de esta parte A.

1. Vanesa Fuentes llamó a *La Guía* porque:  
 No superó la primera entrevista y quiere informarse.   
 Superó la primera fase y ahora quiere saber más.   
 No le dijeron nada sobre el resultado de selección.

2. Vanesa Fuentes no recibió una llamada porque:  
 No superó la primera fase.   
 Contactan a través de internet.   
 Es la tercera de los candidatos.

3. ¿Quién le ha hecho la primera entrevista?  
 Claudio Blasco.   
 La secretaria.   
 No se sabe.

4. Según el modelo, transcribe del texto un ejemplo de indicación de:

a) día de la semana	"el jueves"
b) día del mes	
c) medio a través del cual se hace algo	
d) momento/parte del día	
e) momento aproximado (más o menos)	
f) periodo de tiempo con límite inicial y final	

B) Resuelve los ejercicios siguientes sobre el uso de las preposiciones.

4.1. Escribe frases según tu preferencia en las que uses las transcripciones anteriores u otras similares. Sigue el ejemplo.

a)	<b>Fui de paseo con mi familia <u>el jueves</u> de la semana pasada.</b>
b)	
c)	
d)	
e)	
f)	

5. Presta atención al diálogo que ahora se transcribe.

- Muy bien. ¿Por quién pregunto?
- ¿Conoce usted (a) Claudio Blasco?

5.1. Explica el uso de la preposición 'a' que te presento dentro del círculo.

5.2. Escribe una frase en la que uses las siguientes palabras:

**Claudio Blasco / entrevistar / Vanesa Fuentes.**

<sup>26</sup> Presentada no CD que acompanha este trabalho de projeto.

6. Encuentra en las imágenes los ejemplos del uso de la preposición 'a' que acompañe al:

Complemento Directo - \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Complemento Indirecto - \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_



Los #Special1s

**¿Eres lo suficientemente bueno para impresionar a Mou?**

Aunque algunos no le convencen ni en 90 minutos, tú tendrás que hacerlo en tan solo 10 segundos. Comparte tus mejores trucos con el balón y gana

Nuestro experto en fútbol



**Pide a gritos a su club que fiche a Cristiano**

Es una de las grandes estrellas del fútbol, pero lleva un tiempo sin éxitos y por eso suplica a su equipo que le lleven **al mejor jugador del mundo** »

1 - 5 de 60

6.1. Observa las expresiones: “**a** Cristiano” e “**a**l mejor jugador”.

6.1.1. Explica el porqué de la diferencia en la construcción.

### Interacción oral

A) Vamos a trabajar en grupos. Dos grupos de tres (A, B y C) preparan la conversación 1. Y un grupo de cuatro (A, B, C y D) prepara la conversación 2.

Conversación 1	Conversación 2
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A y B son amigos y viven juntos.</li> <li>▪ Llama vuestro amigo C porque quiere hablar con B.</li> <li>▪ A responde al teléfono.</li> </ul> <p><b>Objetivo de la llamada:</b> C invita a B a comer en otra ciudad.</p> <p><b>Puntos que podéis desarrollar:</b> Ciudad adonde vais y con quién Día de la semana o del mes Motivo del encuentro El Transporte Hora aproximada a la que quedáis Qué podéis hacer después (por ej.: un paseo y por dónde)</p>	<p><u>Momento 1</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A es el recepcionista en una empresa en la que C es el director.</li> <li>▪ B llama por teléfono porque quiere hablar con C para pedirle una cita, con el fin de entregarle su currículum.</li> </ul> <p><u>Momento 2</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ D llama a B para preguntarle por el resultado de la conversación con C y lo invita a salir de juerga (de copas) en otra ciudad.</li> </ul> <p><b>Puntos que podéis desarrollar:</b> Día de la cita con el director y hora exacta Ciudad adonde vais de juerga y cuándo (por ej.: hoy y en qué momento del día) Lugar de encuentro y hora aproximada a la que quedáis El transporte</p>

## Anexo XIII – Ficha de avaliação final sobre o uso das preposições: competência gramatical, comunicativa e consciência metalinguística

### Ejercicio de evaluación final sobre el uso de las preposiciones

Este ejercicio comprende tres momentos distintos y termina con la palabra FIN. Todos los ejercicios tienen como objetivo evaluar el desarrollo de las competencias en el uso de las preposiciones en español que has logrado a lo largo del curso 2013-14.

El primer momento es un ejercicio gramatical, con actividades para rellenar huecos, de traducción y de elección de frases. El segundo momento tiene que ver con la conciencia metalingüística. Y el tercer es una redacción.

#### Momento I

1. Completa los huecos usando únicamente las preposiciones ahora presentadas: *a (o a), de (o del), en, para, por, con, desde, hacia*. En ningún momento será necesario que escribas el determinante artículo definido *el* o *la*. Los huecos que no admiten el uso de la preposición deben quedar vacíos.

- a) Voy \_\_\_\_ vivir \_\_\_\_ Barcelona.
- b) \_\_\_\_ la tarde veo \_\_\_\_ mi profesora de español.
- c) Necesito \_\_\_\_ un bolígrafo.
- d) Espero \_\_\_\_ niño nada más termine la escuela.
- e) Leo \_\_\_\_ un libro \_\_\_\_ gafas.
- f) Mamá, ya estoy en casa. Vengo \_\_\_\_ cine.
- g) Mira \_\_\_\_ la derecha y ve qué bonito es el paisaje.
- h) Empiezo \_\_\_\_ trabajar \_\_\_\_ el 1 de noviembre.
- i) Prefiero ir \_\_\_\_ pie \_\_\_\_ la escuela.
- j) La conozco \_\_\_\_ hace dos años.
- k) Estamos \_\_\_\_ 5 de octubre.
- l) Mañana voy \_\_\_\_ médico.
- m) \_\_\_\_ aquí veo \_\_\_\_ mi casa.
- n) Fui \_\_\_\_ mi hermano \_\_\_\_ Madrid \_\_\_\_ autobús.
- o) Él es más alto \_\_\_\_ que tú.
- p) Mi amigo es \_\_\_\_ Barcelona.
- q) Compraré flores \_\_\_\_ mi novia.
- r) Puedes comprar la entrada \_\_\_\_ internet.
- s) Estudio español \_\_\_\_ trabajar \_\_\_\_ México.
- t) No te veo \_\_\_\_ ayer.

#### Léxico:

gafas – óculos  
empezar – começar  
entrada – bilhete  
ayer - ontem

2. Traduce las frases al español.

- a) Vou de autocarro para a escola.
- b) Os turistas gostam de passear pela cidade.
- c) Estou aqui para jantar.
- d) Sempre vivi em Portugal.
- e) No dia 18 não vou para a escola.
- f) Vi o João em Barcelona.
- g) Tenho aulas de espanhol às segundas-feiras.

#### Léxico:

cidade – ciudad  
jantar – cenar

- h) Estou a estudar espanhol.
- i) Ele viaja para Norte.
- j) Vou comprar um livro para o Pedro.
- k) Estou com fome.
- l) Estudo das 9:00 às 17:00.
- m) O Juan é mais alto do que o Miguel.
- n) Vejo-te daqui.
- o) Quero conhecer outros alunos da minha turma.
- p) Quero passear nas ruas da cidade.
- q) Chegaremos a tua casa às 10:00 de carro novo.

**Léxico:**

fome – hambre  
 alunos – alumnos  
 turma – clase  
 ruas – calles  
 chegar – llegar

3. Señala con una X la opción correcta.

- a) Nací el 15 de abril.   
 Nací en el 15 de abril.
- b) La salida es el 13 de octubre.   
 La salida es a 13 de octubre.
- c) Llámame de Juan.   
 Llámame Juan.
- d) Los pasajeros sin nada a declarar van por aquí.   
 Los pasajeros sin nada que declarar van por aquí.
- e) Llegó en la tienda sin dinero.   
 Llegó a la tienda sin dinero.
- f) Estoy preocupado con Juan.   
 Estoy preocupado por Juan.
- g) Me gusta viajar a Madrid.   
 Me gusta viajar para Madrid.
- h) Nadamos hacia el norte.   
 Nadamos para el norte.
- i) Desde la ventana veo el comedor.   
 De la ventana veo el comedor.
- j) Venimos de la clase.   
 Venimos desde la clase.
- k) Disculpa pero todavía estoy con el pijama.   
 Disculpa pero todavía estoy de pijama.
- l) Necesitaría de otros libros.   
 Necesitaría otros libros.
- m) Salió de autobús y tuvo que coger un taxi.   
 Salió en autobús y tuvo que coger un taxi.

**Léxico:**

tienda – loja

**Léxico:**

ventana – janela  
 comedor - refeitório

**Léxico:**

coger – apanhar

- n) – ¿Qué haces aquí? }   
 – Te estoy esperando (a ti). }   
 – ¿Qué haces aquí? }   
 – Estoy esperando por ti. }
- o) Les he escrito una postal para mis padres.   
 Les he escrito una postal a mis padres.
- p) Hoy he visto a Sophia en el cine.   
 Hoy he visto Sophia en el cine.
- q) Voy a comprar una casa pequeña.   
 Voy comprar una casa pequeña.
- r) Pinto a un cuadro sobre España.   
 Pinto un cuadro sobre España.
- s) Por la tarde tomo café con mi abuela.   
 A la tarde tomo café con mi abuela.
- t) Descubrí que él tenía una novia hace dos años.   
 Descubrí que él tenía una novia desde hace dos años.

### Momento II

4. A continuación te presento 6 frases. En algunas, hay un error gramatical. Reconoce las frases que contienen el error señalándolas con una X en la columna correspondiente y después corrígelas.

	Frase con un error	Corrección
a) Tienes que avisar tu padre de que llegamos tarde, para que no se enfade.		
b) En el 10 de junio es día festivo en Portugal.		
c) El encuentro es en la plaza hacia las 3 de la tarde.		
d) Me gusta correr en los caminos del bosque.		
e) A Pedro le gusta mucho viajar a España.		
f) Voy cambiar mi dirección.		



Anexo XIV – Avaliação final: grelhas de análise quantitativa do *corpus* de erros

Exercício 1 – Preenchimento de espaços

Preposição ‘a’

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Perífrase <i>ir + a + infinitivo</i>	a)		9			hacia (1)	
Complemento direto de pessoa	b)		6	2*	2 (contração)		Por la tarde veo mi prof. de español. Por la tarde veo al mi prof. de español.
	d)		3	2* 1 (contração)		por (2)* del (2)	Espero niño nada más termine la escuela. Espero a niño nada más termine la escuela. Espero por niño nada más termine la escuela.
Ausência com o complemento direto referente a seres não animados	e)		8		2 (a)		Leo a un libro con/de gafas.
	m)		6		4		Desde aquí veo a mi casa. De aquí veo a mi casa.
Perífrase <i>empezar + a + infinitivo</i>	h)		9			por (1)	
Deslocação/movimento	i)		9		1 (contração)		
Data com verbo <i>estar</i>	k)		7		1 (contração)	en (2)*	Estamos al 5 de octubre. Estamos en 5 de octubre.
Lugar específico de destino final	i)		2 (a) 8 (para)				
	l)		8	1 1 (contração)			Mañana voy a médico.
	n)		8			para (1)* en (1)	Fui con mi hermano para Madrid en autobús. Fui al mi hermano en Madrid de autobús.
Destinatário	q)		4 (para) 6 (a)				

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	0	93	7	10	10	27	9
%	0,0	77,5	5,8	8,3	8,3	22,5	7,5

### Preposição 'en'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Localização num lugar concreto	a)		8			para (2)*	Voy a vivir para Barcelona.
	s)		8			a (2)	Estudio español a trabajar a México.
Meio de transporte	n)		8			de (2)*	Fui con mi hermano a Madrid de autobús. Fui al mi hermano en Madrid de autobús.
Ausência na indicação do dia do mês	h)		5		5 (en)*		Empiezo por trabajar en el 1 de noviembre. Empiezo a trabajar en el 1 de noviembre.

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	0	29	0	5	6	11	9
%	0,0	72,5	0,0	12,5	15,0	27,5	22,5

### Preposição 'por'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Momento indeterminado dentro de um período de tempo	b)		9			en (1)	En la tarde veo a mi prof. de español.
Meio ( <i>através de</i> )	r)		6 (por) 3 (en)			a (1)	Puedes comprar la entrada a internet.

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	0	18	0	0	2	2	0
%	0,0	90,0	0,0	0,0	10,0	10,0	0,0

### Preposição 'con'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Instrumento/meio	e)		7			de (3)*	Leo a un libro de gafas.
Companhia	n)		8 (con) 1 (por)			al (1)*	Fui al mi hermano en Madrid de autobús.

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	0	16	0	0	4	4	4
%	0,0	80,0	0,0	0,0	20,0	20,0	20,0

### Preposição 'de'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Ausência com o verbo <i>necesitar</i>	c)		5		5 (de)*		Necesito de un bolígrafo.
Lugar de origem (ponto de partida)	f)		5	1 (contração)		al (4)	Mamá, ya estoy en casa. Vengo al cine. Mamá, ya estoy en casa. Vengo de cine.
Lugar de origem (procedência)	p)		10				
Ausência com o grau comparativo de superioridade	o)		8		1 (hacia) 1 (de)*		Él es más alto de que tú.

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	0	28	1	7	4	12	6
%	0,0	70,0	2,5	17,5	10,0	30,0	15,0

### Preposição 'desde'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Início de um momento num percurso temporal acompanhado do verbo <i>hacer</i>	j)		7 (desde) 3 (vazio)				
Início de um momento num percurso temporal	t)		5	2		hacia (3)	No te veo hacia ayer. No te veo ayer.
Localização e ponto de visão do agente	m)		6	2*		de (2)*	De aquí veo a mi casa. Aquí veo mi casa.

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	0	21	4	0	5	9	4
%	0,0	70,0	13,3	0,0	16,7	30,0	13,3

### Preposição 'para'

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Finalidade/propósito	s)		7 (para) 1 (por)			a (2)	Estudio español a trabajar al México. Estudio español a trabajar a México.

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	0	8	0	0	2	2	0
%	0,0	80,0	0,0	0,0	20,0	20,0	0,0

### Preposição 'hacia'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Movimento <i>em direção a</i> sem especificar o lugar de destino	g)		4			para (2)* a (3)* por (1)	Mira para la derecha y ve qué bonito es el paisaje. Mira a la derecha y ve qué bonito es el paisaje. Mira por la derecha y ve qué bonito es el paisaje.

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	0	4	0	0	6	6	5
%	0,0	40,0	0,0	0,0	60,0	60,0	50,0

## Exercício 2 – Tradução de frases

### Preposição ‘a’

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Lugar específico de destino final	a)		9 (para) 1 (a)				
	e)		7			para (3)*	En el día 18 no voy para la escuela.
	q)		10				
Acompaña o nome com função de complemento indireto estando anteposto ao verbo <i>gustar</i>	b)		5	5*			Los turistas gustan de pasear por la ciudad. Los turistas lhes gustan pasear por a ciudad.
Acompaña o complemento direto de pessoa	f)	1	3	1*	5 (artigo)*		Miré Juan en Barcelona. Vi el Juan en Barcelona.
	o)	1	2	7*			Quiero conocer otros alumnos de mi clase.
Ausência de preposição com o complemento direto não animado	g)		10				
Ausência de preposição na indicação dos dias da semana	g)		3			a (5)* en (2)*	Tengo clases de español a los lunes. Tengo clases de español en el lunes. Tengo clases de español en lunes.
Ausência de preposição com a conjugação perifrástica <i>estar + gerúndio (estar + a + infinitivo</i> na maior parte do território português)	h)		4		6*		Estoy a estudiar español.
Perífrase <i>ir + a + infinitivo</i>	j)	1	5	4*			Voy comprar un libro para Pedro.
Complemento indireto (destinatário)	j)	1	4 (para) 1 (a)		4 (artigo)*		Voy a comprar un libro para el Pedro. Voy comprar un libro el Pedro.

Na combinação com a preposição 'de' para indicar as horas	l)	2	4	1 (artigo) 1 (prep.)	1 (artigo)*	1(desde ...a)*	Estudio español desde 9:00 a 17:00.
Indicação de horas	q)	1	5			hacia (1)* por (3)*	Llegaremos a tu casa hacia las 10:00... Llegaremos a tu casa por las 10:00...

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	7	73	19	16	15	50	48
%	5,4	56,2	14,6	12,3	11,5	38,5	36,9

### Preposição 'en'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Meio de transporte	a)		5			de (5)*	Voy de autobús para la escuela.
Localização concreta	d)	1	8			a (1)	Siempre vivi a Portugal.
	f)		9			por (1)*	Vi el Juan por Barcelona.
Ausência na indicação dos dias do mês	e)		5		5*		En el día 18 no voy para la escuela.

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	1	27	0	5	7	12	11
%	2,5	67,5	0,0	12,5	17,5	30,0	27,5

### Preposição 'por'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Indica percurso, trajeto e tem o sentido de <i>ao longo de</i> .	b)		9			en (1)*	A los turistas les gustan pasear en ciudad.
	p)		5			en (5)*	Quiero pasear en las calles de la ciudad.

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	0	14	0	0	6	6	6
%	0,0	70,0	0,0	0,0	30,0	30,0	30,0

### Preposição 'con'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Ausência com a expressão de sensações/sentimentos ou do modo como se está (verbo <i>tener</i> + nome não contável).	k)				10*		Estoy con hambre. Estoy con fome.
Posse	q)	1	1			de (2)* en (5)* por (1)	Llegaremos a tu casa a 10:00 de coche nuevo. Llegaremos a tu casa por las 10:00 en un coche nuevo.

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	1	1	0	10	8	18	17
%	5,0	5,0	0,0	50,0	40,0	90,0	85,0

### Preposição 'de'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Ausência com o verbo <i>gustar</i>	b)		6		4		Los turistas gustan de pasear por la ciudad. Los turistas le gustan de pasear por la ciudad.
Assunto, tema	g)		10				
Ausência nos graus	m)		9		1*		Juan es más alto de que Miguel.

comparativos de inferioridade e superioridade							
Pertença	p)		10				

<b>Totais</b>							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	0	35	0	5	0	5	1
%	0,0	87,5	0,0	12,5	0,0	12,5	2,5

### Preposição 'desde'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Localização e ponto de visão do agente	n)	1	3			de (6)*	Vejo-te daqui. Te viejo daqui.

<b>Totais</b>							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	1	3	0	0	6	6	6
%	10,0	30,0	0,0	0,0	60,0	60,0	60,0

### Preposição 'para'

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Finalidade/propósito	c)		10				

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	0	10	0	0	0	0	0
%	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

### Preposição 'hacia'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Movimento <i>em direção a</i> sem especificar o lugar de destino	i)	1	5			para (4)*	El viaja para el Norte.

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	1	5	0	0	4	4	4
%	10,0	50,0	0,0	0,0	40,0	40,0	40,0

**Exercício 3 – Seleção de uma das duas hipóteses apresentadas**

**Preposição ‘a’**

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Ausência na indicação de uma data, cujo verbo não é <i>estar</i> .	b)		4		6*		La salida es a 13 de octubre.
Ausência de galicismos sintáticos	d)		3		7*		Los pasajeros sin nada a declarar van por aquí.
Indicação do lugar específico de destino	e)		8			en (2)	Llegó en la tienda sin dinero.
	g)		8			para (2)*	Me guata viajar para Madrid.
Acompanha o pronome pessoal tónico com função de complemento indireto	n)		6			por (4)*	Estoy esperando por ti.
Destinatário com função de complemento indireto	o)		7			para (3)*	Les he escrito una postal para mis padres.
Com o complemento direto animado	p)		2	8*			Hoy he visto Sophia en el cine.
Perífrase <i>ir + a + infinitivo</i>	q)		7	3*			Voy comprar una casa pequeña.
Ausência de preposição com o complemento direto não animado	r)		10				

	Totais						
	Não Respondido	Acertos	Erros				Interlinguísticos
			Omissão	Adição	Permuta	Total	
f	0	55	11	13	11	35	33
%	0,0	61,1	12,2	14,4	12,2	38,9	36,7

### Preposição 'en'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Ausência na indicação de uma data	a)		8		2 (en)*		Nací en el 15 de abril.
Meio de transporte	m)		6			de (4)*	Salió de autobús y tuvo que coger un taxi.

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	0	14	0	2	4	6	6
%	0,0	70,0	0,0	10,0	20,0	30,0	30,0

### Preposição 'por'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Com o verbo <i>preocupar</i>	f)		3			con (7)*	Estoy preocupado com Juan.
Momento indeterminado dentro de um período de tempo	s)		8			a (2)*	A la tarde tomo café con mi abuela.

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	0	11	0	0	9	9	9
%	0,0	55,0	0,0	0,0	45,0	45,0	45,0

### Preposição 'con'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Modo como está vestido	k)		2			de (8)*	Disculpa pero todavía estoy de pijama.

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	0	2	0	0	8	8	8
%	0,0	20,0	0,0	0,0	80,0	80,0	80,0

### Preposição 'de'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Ausência na indicação dos	c)		9		1*		Llámame de Juan.

nomes próprios							
Ponto de partida	j)		9			desde (1)	Venimos desde la escuela.
Ausência com o verbo <i>necesitar</i>	l)		7		3*		Necesitaría de otros libros.

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	0	25	0	4	1	5	4
%	0,0	83,3	0,0	13,3	3,3	16,7	13,3

### Preposição 'desde'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Localização e ponto de visão do agente	i)		8			de (2)*	De la ventana veo el comedor.
Início de um momento num percurso temporal acompanhado do verbo <i>hacer</i>	t)		8	2*			Descubrí que él tenía una novia hace dos años.

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	0	16	2	0	2	4	4
%	0,0	80,0	10,0	0,0	10,0	20,0	20,0

### Preposição 'hacia'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Alínea	N. R.	Acertos	Erros			
				Omissão	Adição	Permuta	Exemplos
Movimento <i>em direção a</i> sem especificar o lugar de destino	h)		6			para (4)*	Nadamos para el Norte.

Totais							
	Não Respondido	Acertos	Erros				
			Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	0	6	0	0	4	4	4
%	0,0	60,0	0,0	0,0	40,0	40,0	40,0

### Exercício 4 – Escrita de uma composição

#### Preposição 'a'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Exemplo de interlíngua	Acertos	Erros		
			Omissão	Adição	Permuta
Lugar de destino	... un viaje que he hecho [...] a Barcelona. ... fui a la Galicia. ... a las 11:00 fui para casa...	16		2 (artigo)*	para (4)*
Lugar de destino em combinação com 'de'	Fui en avión de Portugal a Madrid...	1			
Lugar de destino com o verbo volver	... al otro día volví a Portugal...	1			
Referências temporais concretas	... a las 11:00 fui para casa...	2			

	... al otro día volví a Portugal...				
Acompaña o pronome pessoal tónico com o verbo <i>gustar</i>	A mí me gusta mucho viajar...	3			
Perífrase ir + a + infinitivo	Yo voy decir mi viaje a las islas Canarias.		1*		

Totais						
	Acertos	Erros				
		Omissão	Adição	Permuta	Total	Interlinguísticos
f	23	1	2	4	7	7
%	76,7	3,3	6,7	13,3	23,3	23,3

### Preposição 'en'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Exemplo de interlíngua	Acertos	Erros		
			Omissão	Adição	Permuta
Dia do mês	... un viaje que he hecho en el día 14 de enero...	1		2*	
Meio de transporte	... fui de autobús.	5			de (6)*
Para indicar um período temporal de forma precisa	Fui a la Andalucía y solo me da pena no ir a la Semana Santa de España, porque es en la Pascua.	3			
Lugar definido	Passé el Navidad en España con toda la familia.	5			
Indicar as estações do ano	En verano de último año (2013), fue como costumbre a paya a Peniche en coche con mi familia. ... un viaje que haci en el verano durante dos días a Madrid.		1 (artigo definido)	1 (artigo definido)*	

<b>Totais</b>						
	<b>Acertos</b>	<b>Erros</b>				
		<b>Omissão</b>	<b>Adição</b>	<b>Permuta</b>	<b>Total</b>	<b>Interlinguísticos</b>
f	14	1	3	6	10	9
%	58,3	4,2	12,5	25,0	41,7	37,5

### Preposição 'con'

<b>Contexto</b>	<b>Exemplo de interlíngua</b>	<b>Acertos</b>	<b>Erros</b>		
			<b>Omissão</b>	<b>Adição</b>	<b>Permuta</b>
Companhia	Fui con mis padres hacer turismo, ver las casas y conocer la cultura española.	13			
Caraterística de algo	...iamos a unas feiras con parques de diversión...	2			

<b>Totais</b>						
	<b>Acertos</b>	<b>Erros</b>				
		<b>Omissão</b>	<b>Adição</b>	<b>Permuta</b>	<b>Total</b>	<b>Interlinguísticos</b>
f	15	0	0	0	0	0
%	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

### Preposição 'por'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Exemplo de interlíngua	Acertos	Erros		
			Omissão	Adição	Permuta
Momento indeterminado dentro de um período de tempo	...a la noche fui a un bar...	2			a (1)*
Percurso por um lugar	...fuimos juntos pasear por la calle...	1			

Totais						
	Acertos	Erros				Interlinguísticos
		Omissão	Adição	Permuta	Total	
f	3	0	0	1	1	1
%	75,0	0,0	0,0	25,0	25,0	25,0

### Preposição 'de'

\*Erro claramente interlinguístico.

Contexto	Exemplo de interlíngua	Acertos	Erros		
			Omissão	Adição	Permuta
Propriedade/caraterística	...fui a un bar de chicas...	1			
Especificação/origem	...conocí la Catedral de Santiago de Compostela...	11			
Ausência com o grau comparação	He quedado en una casa de una alumna española más vieja que yo.	1			
Ausência com o verbo <i>gustar</i>	...un viaje que llegue el día 15 de abril a Lyon gustei muchisimo de la hacer...			1*	
Referência a um período temporal	... un viaje que me gustou mucho y que haci en verano de último año (2013).		1 (contração)		

<b>Totais</b>						
	<b>Acertos</b>	<b>Erros</b>				
		<b>Omissão</b>	<b>Adição</b>	<b>Permuta</b>	<b>Total</b>	<b>Interlinguísticos</b>
f	13	1	1	0	2	1
%	86,7	6,7	6,7	0,0	13,3	6,7

#### Preposição 'desde'

<b>Contexto</b>	<b>Exemplo de interlúngua</b>	<b>Acertos</b>	<b>Erros</b>		
			<b>Omissão</b>	<b>Adição</b>	<b>Permuta</b>
Localização e ponto de vista do agente	Desde el apartamento vemos el horizonte y el mar.	2			

<b>Totais</b>						
	<b>Acertos</b>	<b>Erros</b>				
		<b>Omissão</b>	<b>Adição</b>	<b>Permuta</b>	<b>Total</b>	<b>Interlinguísticos</b>
f	2	0	0	0	0	0
%	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

**Preposição 'hacia'**

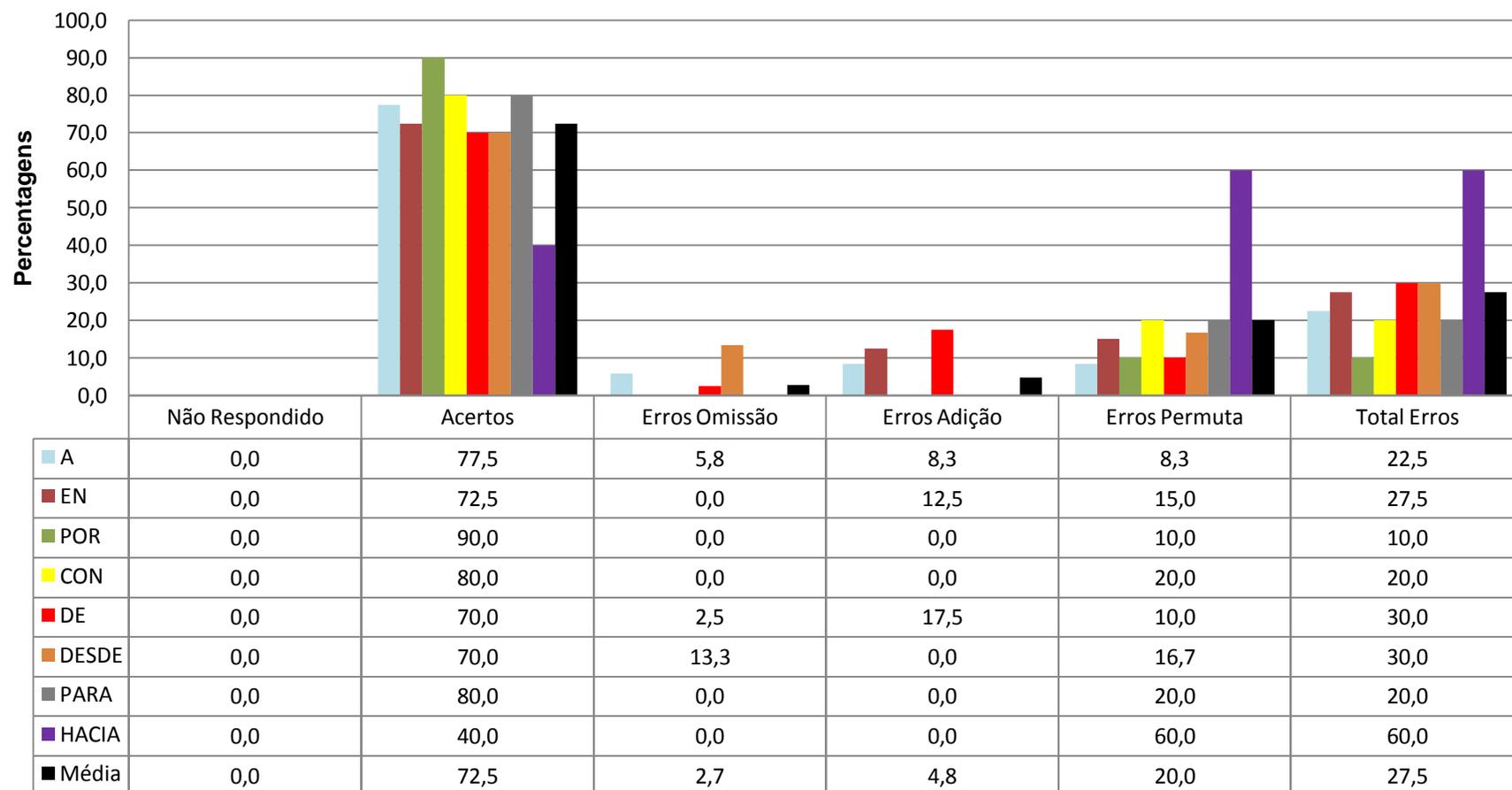
Contexto	Exemplo de interlíngua	Acertos	Erros		
			Omissão	Adição	Permuta
<i>Direção a sem especificar o lugar</i>	Yo gusté mucho que desde la ventana mirava hacia derecha y vía las calles, los museos...	3			

Totais						
	Acertos	Erros				Interlinguísticos
		Omissão	Adição	Permuta	Total	
f	3	0	0	0	0	0
%	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

**Anexo XV – Avaliação final: gráficos de análise do *corpus* de erros – avaliação do critério descritivo-linguístico**

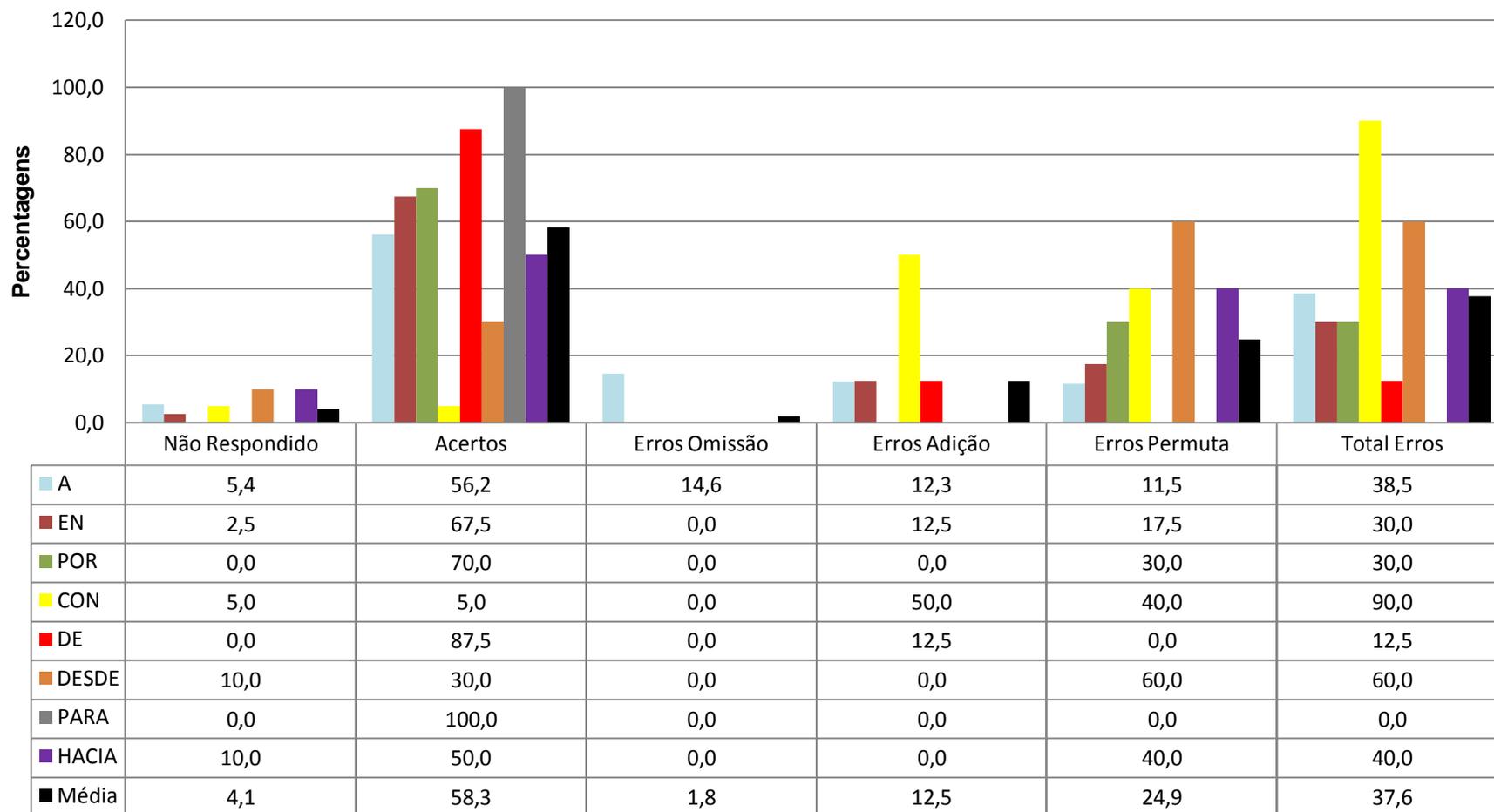
**Gráfico 18** – Análise estatística das respostas dadas pelos alunos no exercício 1.

**Preenchimento de espaços**



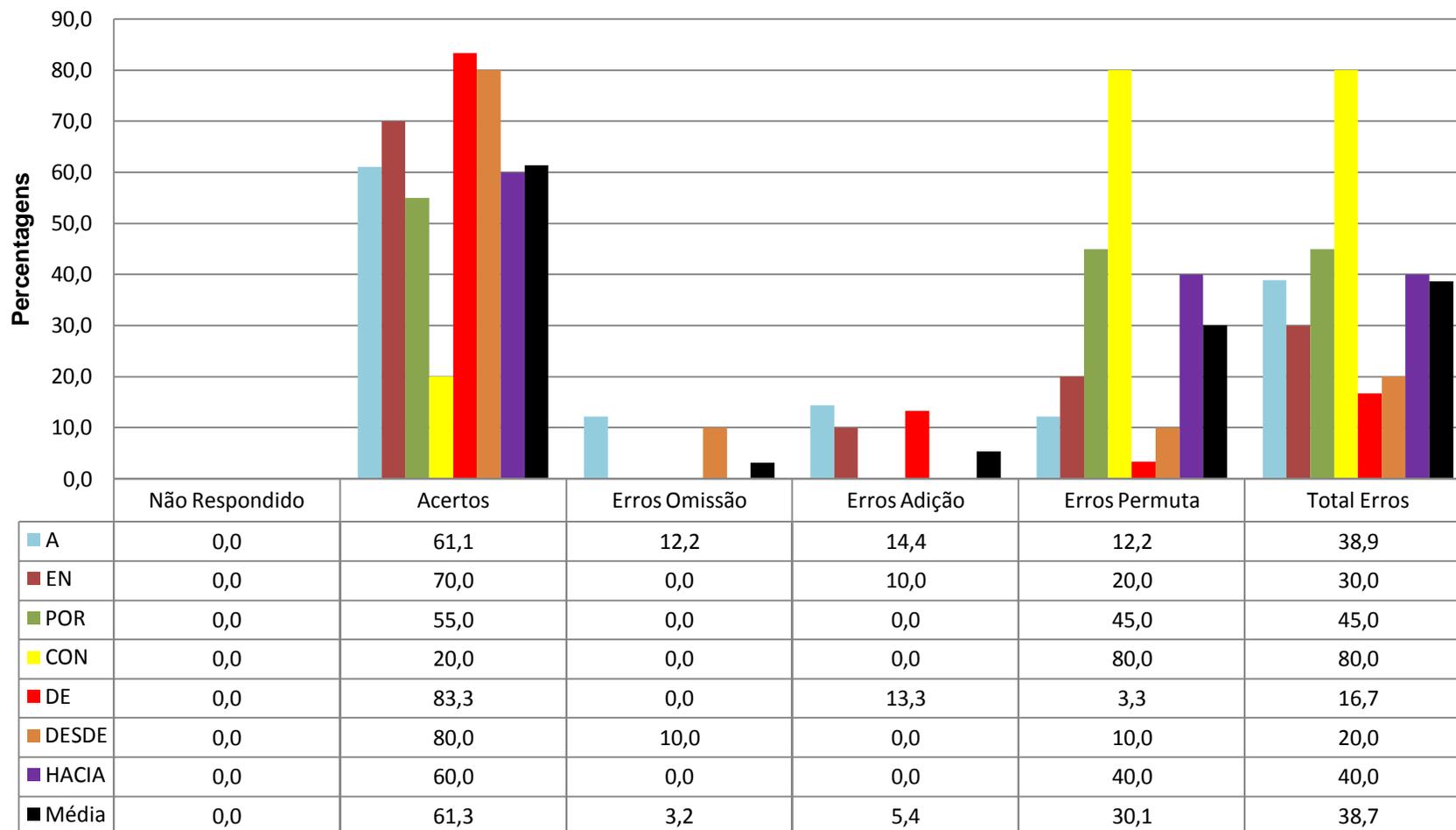
**Gráfico 19** – Análise estatística das respostas dadas pelos alunos no exercício 2.

### Tradução de frases



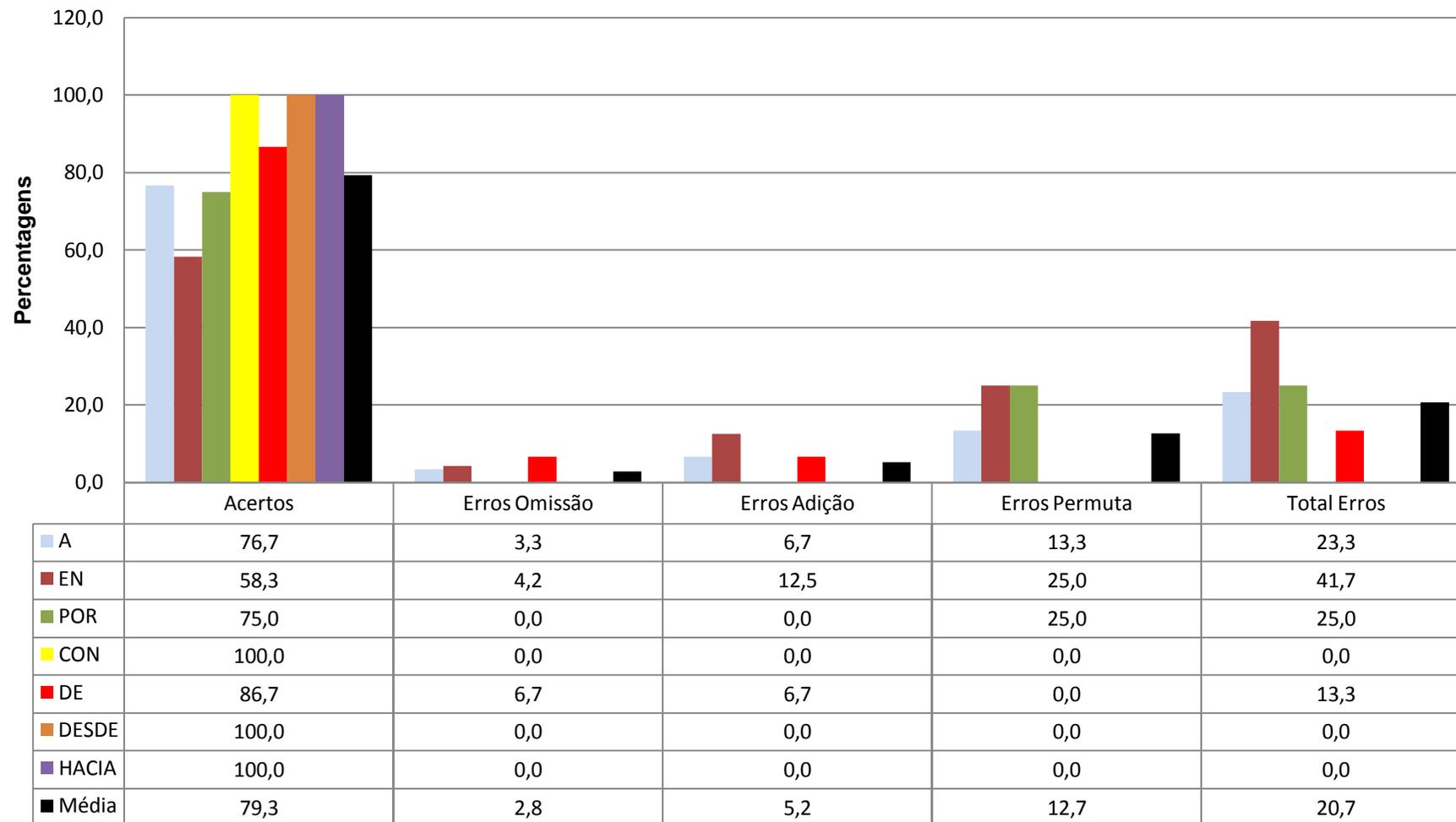
**Gráfico 20** – Análise estatística das respostas dadas pelos alunos no exercício 3.

**Seleção de opções**



**Gráfico 21** – Análise estatística das respostas dadas pelos alunos no exercício 4.

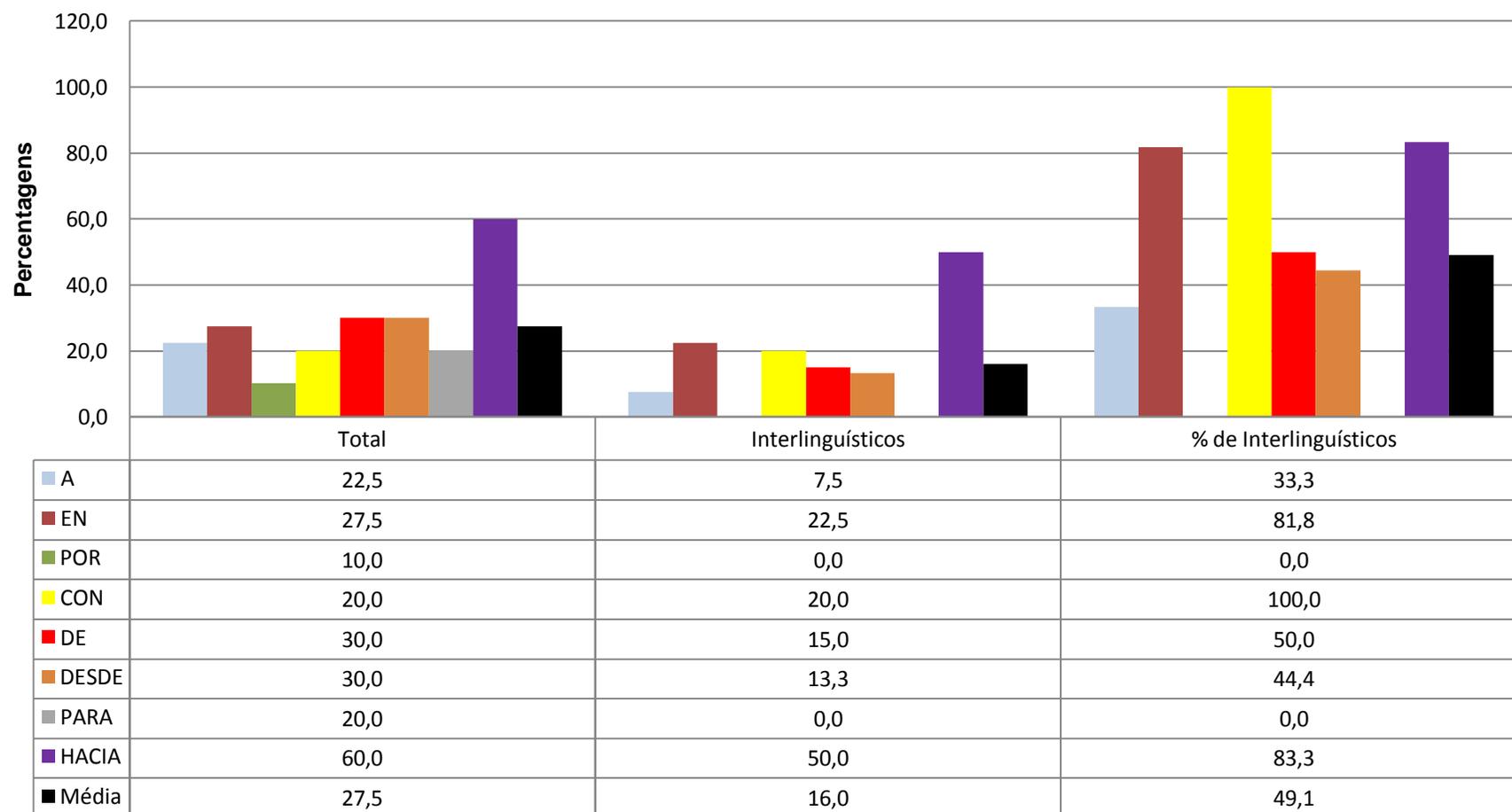
### Composição



**Anexo XVI – Avaliação final: gráficos de análise do *corpus* de erros – avaliação do critério etiológico-linguístico**

**Gráfico 22** – Percentagens de erros interlinguísticos no exercício 1.

**Preenchimento de espaços**



**Gráfico 23** – Percentagens de erros interlinguísticos no exercício 2.

**Tradução de frases**

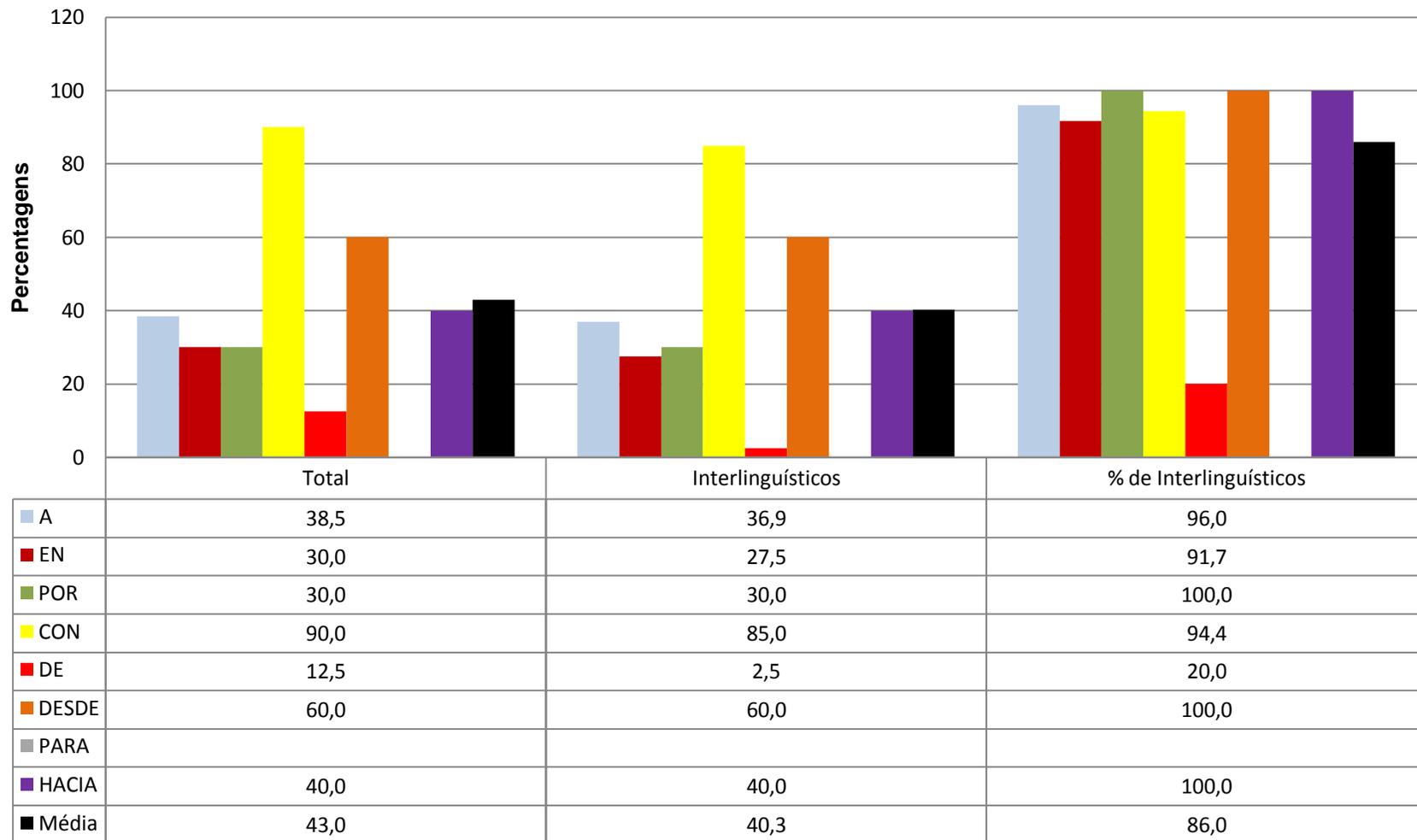
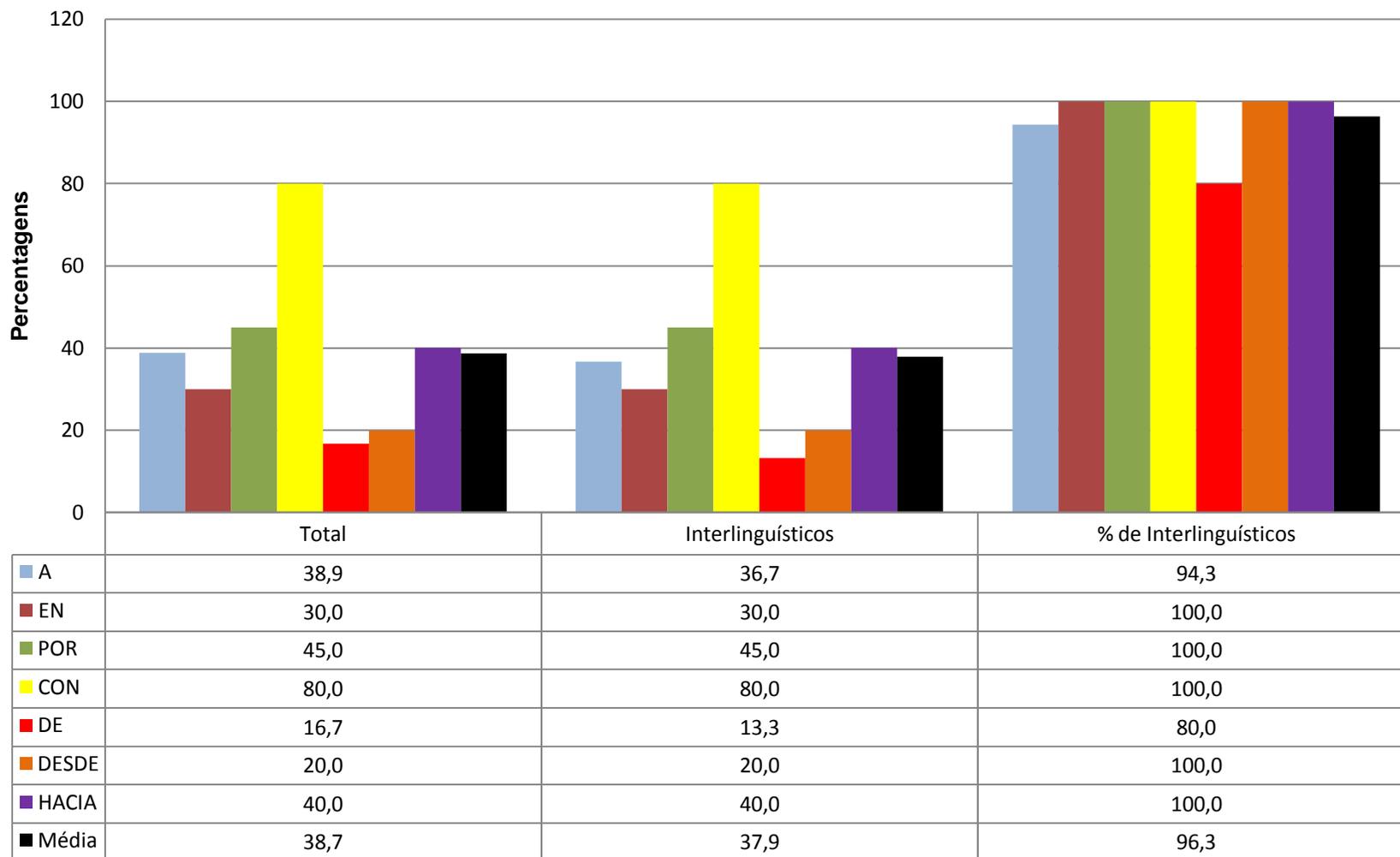


Gráfico 24 – Percentagens de erros interlinguísticos no exercício 3.

**Seleção de opções**



**Gráfico 25** – Percentagens de erros interlinguísticos no exercício 4.

**Composição**

