



**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

Mestrado em Línguas e Linguística: Tradução e Ciências da Linguagem

Área de especialização | Ciências da Linguagem

Dissertação

**Contributo para o estudo de preposições por falantes de  
português como língua estrangeira**

Ana Margarida Lavado Bengla

Orientador(es) | Fernanda Maria Gonçalves

Évora 2022

---

---

---

---



**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

Mestrado em Línguas e Linguística: Tradução e Ciências da Linguagem

Área de especialização | Ciências da Linguagem

Dissertação

**Contributo para o estudo de preposições por falantes de português como língua estrangeira**

Ana Margarida Lavado Bengla

Orientador(es) | Fernanda Maria Gonçalves

Évora 2022

---

---

---

---



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Olga Maria Gonçalves (Universidade de Évora)

Vogais | Fernanda Maria Gonçalves (Universidade de Évora) (Orientador)  
Maria do Céu Fonseca (Universidade de Évora) (Arguente)







## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos meus pais.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar quero agradecer à Universidade de Évora: aos meus colegas de licenciatura e mestrado, ao Centro de Línguas da Universidade de Évora, aos meus alunos e a todos os professores que de uma maneira ou de outra me motivaram para a conclusão deste trabalho.

Agradeço especialmente à minha orientadora, Professora Fernanda Gonçalves, pela sabedoria que me transmitiu, pela paciência, pelo grande apoio que me deu e pela disponibilidade.

Agradeço em especial aos professores Luís Guerra, Carla Castro e Cláudia Teixeira, pelas aulas e pela inspiração que me deram desde os tempos da licenciatura.

Agradeço à minha família, aos meus pais, irmã e avós pela força que me deram durante o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço aos meus amigos, dentro e fora de Portugal, que sempre me motivaram e deram força para continuar em especial: ao meu amigo Luís Alves, pela ajuda a trabalhar com ferramentas de processamento de dados; à minha amiga Ana Flávia Peixe por me convencer a nunca desistir; aos meus amigos, Gonçalo Florêncio, Rita Caeiro, Cláudia Ramalhosa, João Ruivo, Helena Santos, Rafael Vasques, Tatiana Mestre, Pedro Empadinhas, Inês Ganhão, Ricardo Carmo, Oleh Yatsuk, Paladagu Roshan. Uns longe, outros perto, agradeço a todos sinceramente pela força que me deram nestes últimos meses e também pela paciência que tiveram.

Agradeço ainda a todos os colegas de mestrado e doutoramento; em especial, à colega Jeanine Silveira pelo apoio que me deu.

Por fim, agradeço a Deus.



## RESUMO

As preposições colocam normalmente dificuldades notórias aos estudantes de Português como Língua Estrangeira (PLE), podendo apontar-se (tal como para os falantes nativos) como uma das áreas críticas mais evidentes. Nessa medida, debruçamo-nos no presente trabalho sobre o emprego das preposições *a, de, em, para e por* (contraídas ou não com os artigos definidos).

Na primeira parte do trabalho, tratamos de enquadrar os estudos neste domínio, explorando algumas das principais teorias de aquisição/aprendizagem de uma Língua Segunda (LS) ou Língua Estrangeira (LE) nomeadamente o behaviorismo, o cognitivismo, o generativismo e algumas perspetivas que privilegiam os aspetos de natureza social associados a este processo.

Enquadramos igualmente o estudo das preposições, ao nível sincrónico, fazendo referência a gramáticas do Português Europeu, bem como a manuais de PLE. Na segunda parte, damos conta de um levantamento de dados elicitados de falantes de PLE a estudar na Universidade de Évora. Depois da caracterização da amostra e do questionário elaborado para o efeito, passamos a analisar os dados recolhidos, procurando, nomeadamente, proceder à análise de erros, no sentido de determinar o peso relativo de propriedades das línguas maternas e/ou de outras línguas dominadas vs. propriedades do próprio sistema alvo (o Português Europeu).

Finalmente, proporemos atividades para utilização em contexto de ensino/aprendizagem fundamentadas nas conclusões da segunda parte sobre que preposições são mais e menos acessíveis e em que contextos sintáticos.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira (PLE), aquisição/aprendizagem de Língua Materna/Língua Segunda/Língua Estrangeira, preposição

## **Contribution to the study of prepositions by speakers of Portuguese as a foreign language**

The prepositions usually pose remarkable difficulties for students of Portuguese as a Foreign Language (PLE) and can be pointed out (as for native speakers) as one of the most obvious critical areas. To that extent, we focus in the present work on the employment of prepositions *a, de, em, para* and *por* (contracted or not with the defined articles).

In the first part of this study, we frame studies in this field, exploring some of the main theories of acquisition/learning of a Second Language (SL) or Foreign Language (FL), namely behaviorism, cognitivism, generativism and some perspectives that privilege the social aspects associated with this process.

We also frame the study of prepositions, at a synchronic level, making reference to grammars of European Portuguese, as well as to Portuguese as a Foreign language books.

In the second part, we report on a survey of data elicited from Portuguese as a Foreign Language speakers studying at the University of Évora. After the description of the sample and the questionnaire prepared for this purpose, we analyze the data collected, in particular, we analyze errors, in order to determine the relative weight of the properties of the mother tongues and/or other languages mastered vs. properties of the target system itself (European Portuguese).

Finally, we propose activities for use in the teaching/learning context based on the conclusions in the second part about which prepositions are more and less accessible and in which syntactical contexts.

Keywords: Portuguese as a Foreign Language, acquisition/learning of Mother Tongue/Second Language/ Foreign Language, prepositions

## **LISTA DE SIGLAS**

F – Frase

L1 – Língua primeira

L2 – Língua segunda

LA – Língua Alvo

LE – Língua estrangeira

LM – Língua Materna

LS – Língua Segunda

PLE – Português como Língua Estrangeira

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Sadj – Sintagma Adjetival

Sadv – Sintagma Adverbial

SLA – Second Language Acquisition

SN – Sintagma Nominal

SP – Sintagma Preposicional

# Índice

Capítulo I – Enquadramento Teórico .....	12
1. Língua Materna, L2 e Língua Estrangeira.....	12
1.1 – Teorias sobre aquisição/aprendizagem de línguas .....	14
1.1.1 – Enquadramentos teóricos seminais sobre LM.....	14
1.1.2 – Contributos teóricos fundamentais sobre L2.....	14
1.1.2.1 – Correntes formalistas .....	14
1.1.2.1.1 – Generativismo.....	14
1.1.2.1.2 – O contributo de S. Krashen.....	14
1.1.2.1.3 – O contributo de L. Selinker .....	20
1.1.2.1.3.1 – Análise de erros .....	20
1.1.2.2 – Correntes funcionalistas.....	22
1.1.2.2.1 – O Behaviourismo .....	23
1.1.2.2.2 – Correntes funcionalistas posteriores .....	24
1.1.2.2.2.1 – Análise Contrastiva.....	24
1.1.2.2.2.2 – A teoria humanista de Maslow .....	25
1.1.2.2.2.3 – O contributo de L. Vygotsky .....	27
1.1.2.2.2.4 – Teoria da Conversação .....	28
1.1.2.2.2.5 – A Teoria da Aculturação.....	28
1.1.2.3 – Correntes emergentistas.....	30
1.1.2.3.1 – Cognitivismo de J. Piaget .....	31
1.1.2.3.2 – Outras correntes emergentistas .....	31
1.2 – Articulação entre investigação e ensino – o papel do meio formal.....	34
1.2.1 – Opções teóricas e metodológicas da presente dissertação.....	34
Capítulo II – As preposições.....	39
2. – Conceito de Preposição .....	40
2.1 – A preposição e o advérbio .....	41
2.2 – Sintagma Preposicional .....	41
2.3 – Preposições e o seu valor semântico .....	422
2.4 – Casos em que as preposições a, de, em, para e por exprimem movimento ou situação...	45
2.5 Papéis temáticos atribuídos pelas preposições .....	50
2.6 Preposições a e para e os seus valores direcionais .....	50
2.7 A contração das Preposições .....	51
Capítulo III – Recolha e Análise de dados .....	56

3.1 – Metodologia.....	57
3.1.1 – Inquiridos.....	58
3.2 – Análise dos dados elicitados e dos dados espontâneos (contração ou não contração das preposições).....	59
3.2.1 – Análise das frases (dados elicitados).....	59
3.2.2 – Análise dos textos (dados espontâneos).....	70
3.2.3 – Comparação entre os dados elicitados e os dados espontâneos.....	76
3.2.1.1 – Famílias de Línguas.....	77
3.2.1.2 – Nível dos participantes.....	78
3.2.1.3 – Categorias Semânticas (Tempo, Espaço e Noção).....	79
3.2.3.2 – <i>a, de, em</i> por e <i>para</i> em contextos de tempo.....	84
3.2.3.3 – <i>a, de, em, por</i> e <i>para</i> em contextos de noção.....	87
3.2.4 – Preposições regidas por verbos.....	90
3.2.4.1 – Função sintática dos sintagmas preposicionais.....	93
3.3 – Discussão dos resultados.....	94
Capítulo IV – Proposta de Exercícios.....	98
Capítulo V – Conclusões Finais.....	102
Bibliografia.....	106

## **Capítulo I – Enquadramento Teórico**

## 1. Língua Materna, L2 e Língua Estrangeira

No âmbito da investigação sobre línguas e o seu ensino, tem-se assumido um conjunto de conceitos-chave que importa abordar. De entre eles, salientam-se desde já os de língua materna (LM ou L1), língua segunda (L2) e língua estrangeira (LE), que devemos delimitar e distinguir entre si. Existem, contudo, variadas interpretações dos mesmos, por parte de diferentes autores, sobretudo no que toca à distinção entre L2 e LE, pelo que tal delimitação está longe de ser consensual.

Partindo da definição de LM ou L1, é possível assumir que é “a língua em que, aproximadamente até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direção à gramática dos adultos da comunidade em que está inserida” (Leiria et. al., 2005: 5). São também associados outros critérios à definição de LM, tais como:

- 1) Língua falada pelos pais;
- 2) Língua falada no país onde se nasce;
- 3) Língua que se domina melhor;
- 4) Primeira língua que é aprendida, compreendida e falada (Linjun, 2014:4).

Quanto à definição de L2, “estamos a referir-nos a um contexto de aprendizagem em que o falante não-nativo se encontra no seio de uma comunidade em que a língua é utilizada num grande número de situações de comunicação, tendo o falante, assim, oportunidade para participar em interações comunicativas quer com falantes nativos da língua quer com outros falantes não-nativos” (Madeira, 2017: 306). Geralmente é a língua que se adquire a seguir à L1.

Tradicionalmente, é possível contrastar assim L2 com o conceito de língua estrangeira: “No caso da língua estrangeira, por seu lado, o aprendente encontra-se num contexto em que a exposição à língua ocorre sobretudo em situações de aprendizagem formal, nas quais os conteúdos linguísticos lhe são apresentados sequencialmente e de forma estruturada” (Madeira, 2017: 306).

Face a estes conceitos, destacamos o critério tradicional mais proeminente que levou à distinção entre L2 e LE: o contexto de aquisição/aprendizagem. A L2 alicerça-se no meio envolvente; por exemplo, se um indivíduo de língua nativa inglesa (ou uma outra língua que não seja o português) emigra para Portugal, por motivos de trabalho, o português será a sua L2 pois esse mesmo indivíduo utilizará o português no meio social em que se insere; já a LE, nesta delimitação tradicional, depende de um contexto formal de sala de aula, onde se estudam as regras gramaticais (explícitas) da LA.

Porém, como referido acima, diferentes autores seguem diferentes linhas de pensamento. Assim, segundo Ellis, (1985; 5) “Second language acquisition is not intended to contrast with foreign language acquisition. SLA is used as a general term that embraces both untutored (or ‘naturalistic’) acquisition and tutored (or ‘classroom’) acquisition”. Esta

visão é distinta da de Krashen (1982), nomeadamente, que sublinhava as diferenças entre os dois processos, a que atribuía denominações também diferenciadas: aquisição, associada ao uso da língua em contexto de comunicação real, no meio social envolvente, e aprendizagem, associada ao contexto educacional formal da sala de aula, baseada na exploração das regras de gramática explícita.

Tal distinção, porventura a mais consensualmente aceite por várias décadas, tem sido revista por diversos autores. Veja-se, nomeadamente, a síntese de várias perspetivas alternativas em Madeira (2017), onde se conclui que, mais recentemente, o termo L2 é normalmente usado para todas as línguas distintas da materna, independentemente do contexto de utilização, fator desvalorizado face a muitos outros, que a autora sistematiza. Entre esses fatores, encontra-se a aptidão: “Research involving language aptitude has focused on whether and to what extent language aptitude is related to success in L2 learning. There is strong level that it is. Learners who score highly on language aptitude tests typically learn rapidly and achieve higher levels of L2 proficiency than learners who obtain low scores.” (Ellis, 1997: 74). Identificam-se ainda (Madeira (2017: 309-310): a motivação; os estilos cognitivos (“o tipo de perspetivas adotadas pelos aprendentes na resolução de problemas e estabelecem as suas preferências em relação a aquisição/aprendizagem da língua definindo o modo como recolhem, processam e memorizam a informação”); as estratégias de aprendizagem (que podem ser, por exemplo, behaviouristas – por exemplo, o aprendente repete novas palavras para ajudar na memorização das mesmas – ou mentais, isto é, o aprendente utiliza o contexto situacional ou linguístico para deduzir o significado de uma nova palavra (cf. Ellis (1997: 77) e a abordagem de diferentes teorias e respetivo impacto neste domínio, abaixo); a personalidade (se o indivíduo é mais introvertido ou extrovertido); as atitudes (se são positivas ou não em relação à nova cultura e LA, baseadas na relevância e prestígio que lhe associam) e até a idade dos falantes em causa.

Mesmo em relação ao fator principal acima identificado, o contexto de aquisição/aprendizagem, a realidade presente veio complexificar a discussão em causa, visto que cada vez há mais falantes que se movem fisicamente num contexto linguístico e social e virtualmente noutro, fazendo com que consigam um domínio de língua materna, ou no seu limiar, de línguas que não correspondem ao seu meio linguístico físico, com destaque natural para o inglês, língua predominante para muitos falantes, no uso que fazem da internet. No contexto virtual, não se estando em imersão, no sentido tradicional do termo, também não se está em sala de aula, o que esbate realmente a distinção tradicional acima referida. Veja-se igualmente a este respeito Cook e Singleton (2014) e Mitchell *et al.* (2019).

O processo de aquisição/aprendizagem da L2 é igualmente afetado pelo conhecimento de outras línguas. Se, por exemplo, um estudante nativo de uma língua eslava falar espanhol ou outra língua românica, poderão existir interferências dessa língua na aquisição/aprendizagem do português.

Relativamente ao resultado final do processo de aquisição/aprendizagem de L2, por contraste com L1, haverá necessariamente uma enorme heterogeneidade, quer no ritmo, quer na proximidade à LA. Pela confluência de um número tão significativo de fatores, podemos até afirmar que cada falante atinge um limiar que lhe será específico.



Com efeito, em L1 verifica-se um padrão comum, num período de tempo considerado muito breve, dada a complexidade do processo e a variabilidade no input (o que se chama, no contexto generativista de investigação, a pobreza do estímulo), sobretudo ao nível dos aspetos fonético-fonológicos – os que primeiro estabilizam. Os níveis sintático e textual apresentam maior variação, em função da experiência do falante, mas dentro de limiares mais restritos e previsíveis. Ao invés, em L2, mesmo ao nível fonético-fonológico podem persistir dificuldades, mesmo para falantes de nível avançados e as diferenças entre falantes variam de forma muito menos restrita e previsível.

Em suma, tendo em conta os contributos acima referidos, e por se entender que a nova realidade linguística é de facto distinta das que caracterizavam décadas anteriores, opta-se neste trabalho por utilizar o termo “L2” para todos os contextos que contrastam com o de língua materna, independentemente do contexto, físico ou virtual de aquisição/aprendizagem, termos que, conseqüentemente, se usam de forma indistinta (por contraste com o processo de L1, a que se aplica unicamente o termo “aquisição”, no que diz respeito ao modo oral; já o modo escrito será sujeito a processo de aprendizagem, tipicamente em contexto formal).

Sobre a delimitação temporal do início do processo de aquisição/aprendizagem de L2, retém-se a proposta de que se situará a partir dos quatro anos de idade - veja-se Michelle *et al.* (2019:1) e .Ellis (1985:5), e.o..

De seguida, passamos a referir diferentes enquadramentos teóricos em que emergiram entendimentos distintos sobre o processo de L2 e, conseqüentemente, que contributos fundamentais é possível apontar para a forma de abordar tal processo em contexto de ensino formal. Tais contributos serão tomados complementarmente, de forma a melhor fundamentar as propostas de abordagem que surgirão no decurso da presente dissertação.

## **1.1 – Teorias sobre aquisição/aprendizagem de línguas**

### **1.1.1 Enquadramentos teóricos seminais sobre LM**

Antes de mais, importa ter em conta os estudos de aquisição da linguagem como língua materna, uma vez que os estudos sobre L2 surgiram tendo aqueles por referência, além de que é sempre tendo em conta as relações com L1 que se propõem teorias e se fundamentam metodologias de ensino de L2.

De acordo com Ellis (1985:5) a aquisição de L2 é o estudo de como os falantes adquirem uma língua adicional à LM. A L1 é adquirida nos primeiros meses de vida e a L2, mais tarde.

Além do mais, os estudos de aquisição de L2 têm seguido métodos semelhantes aos da aquisição de L1. “It is not surprising that a key issue has been the extent to which SLA and L1 acquisition are similar or different processes” (Ellis, 1985:5).

Associam-se normalmente os primeiros estudos formais acerca da aquisição da linguagem como língua materna ao domínio da Psicolinguística (de que a Aquisição da Linguagem é um subdomínio), na década de 1950, no cruzamento que a própria designação implica entre Psicologia e Linguística, disciplinas em que as perspectivas têm sido muitas vezes diferentes e complementares, como se assinala em Sim-Sim (2017: 6): “Os linguistas concentraram os seus primeiros “esforços descritivos” principalmente na aquisição da fonologia e da morfologia e os psicólogos nos domínios pragmático e semântico, particularmente lexical”.

No entanto, esse esforço de investigação começou muito antes, sendo de assinalar três períodos essenciais, desde o primeiro, de 1876 a 1926, o período dos estudos de diário, à atualidade (Veja-se Ingram (1989)). Naquele período, ainda não considerado científico, até por ser impossível replicar os estudos então desenvolvidos, sobressaía já a importância dada ao registo das produções infantis, num esforço exclusivamente descritivo de procura de identificação das características típicas em cada momento evolutivo do processo. De 1926 a 1957, no período das amostras transversais, verifica-se uma evolução significativa, em termos metodológicos, que procurava resolver todos os problemas associados ao período anterior, desde o levantamento ao tratamento dos dados, agora integralmente uniformes para todos os informantes. Constante, mantinha-se o objetivo global de procurar padrões evolutivos, agora medidos pela média das crianças incluídas nas referidas amostras. Em termos teóricos, predominava então a influência do Behaviourismo (veja-se o ponto seguinte).

A partir de 1957, verifica-se nova evolução significativa, sobretudo pelo impacto do generativismo neste domínio de estudos. Esta corrente desloca o foco do meio para a capacidade inerente ao indivíduo, por ele herdada geneticamente, de aquisição da linguagem, o que permite gerar enunciados que nunca ouviu, a partir de um conjunto de enunciados (que é providenciado pelo meio) que é distinto (único) para cada falante. Paralelamente, e com impacto fundamental no domínio da Psicologia, o Cognitivismo, corrente que derivou do contributo inaugural de J. Piaget, e que sublinhava a importância do desenvolvimento cognitivo como um todo para o desenvolvimento linguístico, fez-se

sentir e tem-se prolongado igualmente até à atualidade. Estas correntes são retomadas abaixo.

Definitivamente, ao tratamento descritivo dos dados, considerados, de forma constante, como a fonte fundamental de apoio à fundamentação das conclusões a retirar, passa a aliar-se a interpretação teórica dessas mesmas conclusões. A relação entre dados empíricos e constructos teóricos tornou-se crescente, neste domínio. Assim, não só o desenho experimental de cada esforço investigativo deriva do enquadramento teórico que o enforma, como as evoluções teóricas terão de ser necessariamente compatíveis com os dados empíricos já conhecidos, quer sobre o estágio final do processo de aquisição, o sistema linguístico já consolidado, quer sobre os passos que foram percorridos por cada falante no seu processo de aquisição. Progressivamente, tem sido crescente a preocupação em fazer derivar das conclusões retiradas consequências também ao nível da aprendizagem de cada sistema linguístico, na correlação entre o processo de aquisição da língua materna, no seu modo oral, e o processo de consolidação desse modo e de aprendizagem do modo escrito, aos níveis pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico. Para o Português Europeu, concretamente, tal esforço de adequação das práticas educativas ao conhecimento que já se detém sobre o processo de aquisição tem resultado em processos de formação e reciclagem de educadores e professores daquele nível, de que se destaca o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP). Naquele âmbito, veja-se em Gonçalves *et al.* (2011), nomeadamente, como se articula o conhecimento sobre os aspetos linguísticos mais e menos acessíveis, em função da escala de ocorrência no processo de aquisição, e a sua abordagem em contexto formal.

Se no âmbito dos estudos de língua materna este esforço de adequação das práticas educativas aos estudos teóricos tem sido evidente, no que diz respeito aos estudos sobre L2, o mesmo foi ainda mais notório, desde que este domínio surgiu, já com rigor científico, na continuidade dos estudos sobre língua materna acima referidos.

Com efeito, procurou-se nos contributos teóricos fundamentação para melhor ensinar as L2, em contexto formal de sala de aula. Tendo em conta os objetivos da presente dissertação, torna-se, pois relevante abordar a influência de correntes diversas, ao longo do tempo, mas sobretudo, partindo do seu impacto atual. Tomou-se em conta, fundamentalmente, Sim-Sim (1998; 2017), Madeira (2017), Herschensohn *et al.* (2013) e Mitchell *et al.* (2019). A partir da proposta na última obra referida, destacaremos o

impacto atual de três grupos fundamentais de correntes: formalistas, funcionalistas e emergentistas.

## **1.1.2 Contributos teóricos fundamentais sobre L2**

De acordo com a proposta em Mitchell et al. (2019), é possível organizar, de forma sintética, a investigação do processo de aquisição de aquisição/aprendizagem de L2 em três grupos de correntes fundamentais, que passamos a caracterizar.

### **1.1.2.1 Correntes formalistas**

As correntes formalistas têm como principal enfoque as características formais das línguas, tomando-se como fundamental o objetivo de descrever tais propriedades. Assim, o falante é visto como aquele que, a partir do domínio de tais propriedades, aos vários níveis linguísticos (fonético-fonológico, sintático, etc.), gera ocorrências linguísticas específicas.

Nessa medida, relativamente ao processo investigativo, importará caracterizar os padrões de tais ocorrências, avaliar diferenças e semelhanças com o sistema-alvo e em que medida podemos verificar a influência de propriedades da língua materna e, eventualmente, de outras línguas que o falante domina.

De entre as correntes formalistas, destaca-se aqui, pela influência contínua desde a década de 1950, como já referido acima, o Generativismo, fazendo-se depois referência a outras correntes desta natureza.

#### **1.1.2.1.1 Generativismo**

Numa reflexão sobre um artigo de B. Skinner, um autor behaviourista, em Chomsky (1959) o autor tece críticas àquela corrente, afirmando que a linguagem é inata; é uma capacidade que deriva de características genéticas e específicas ao cérebro humano. Ou seja, a língua não depende exclusivamente do meio, mas sim das capacidades intrínsecas que cada indivíduo tem para a aquisição da mesma. Ao contrário do Behaviorismo que defendia que a aquisição depende da imitação do meio que nos rodeia, para Chomsky as línguas têm em comum propriedades universais, que derivam da carga

genética, que é exclusivamente humana: “para a perspectiva behaviorista a ênfase é colocada na aprendizagem e na influência do meio (empirismo); para os que defendem o peso do inato (inatismo) o realce é dado à universalidade das realizações humanas, o que parece apontar para programações genéticas e, por tanto, para determinantes biológicas da espécie” (Sim-sim, 1999: 301). Algo complexo e abstrato como a linguagem não se pode justificar apenas pela imitação de comportamentos; as crianças produzem frases que nunca ouviram antes; possuem, neste sentido, criatividade linguística (Miletic, 2008: 6). Um exemplo de criatividade linguística nas crianças é o da produção da primeira pessoa do presente do indicativo do verbo “saber”, uma forma irregular. A partir da produção da forma regular, como em “eu com+o”, algumas crianças produzem “eu sab+o”, demonstrando que dominam (ao nível da sua gramática implícita, a regra geral, aplicando-a a um caso excecional. Neste contexto teórico, tal produção é atribuída ao Mecanismo de Aquisição da Linguagem (“Language Acquisition Device – LAD, no original), autónomo e diferenciado de outros processos cognitivos, associado à Gramática Universal (veja-se Chomsky (1986), e.o.). “Chomsky diz que ao adquirir a linguagem a criança, num certo sentido, com base na observação, (re)constrói para si própria a gramática da língua que é exposta” (Sim-Sim, 1999: 301).

Neste contexto, explora-se a semelhança de processos mentais entre a aquisição de L1 e de L2: “Partimos do pressuposto de que gramáticas das línguas naturais são representações mentais, determinadas por princípios universais, comuns a todas línguas.” (Radovan, 2008: 13). Retomando o tipo de exemplos que derivam da criatividade linguística acima referida, é possível verificá-los igualmente na aquisição da L2, como em “eu ouvo”, em vez de “eu ouço”, no caso do verbo “ouvir” cuja primeira pessoa do singular do presente do indicativo é igualmente irregular.

Em síntese, verifica-se que o Generativismo se desenhou, desde o início, à volta de reflexões sobre o processo de aquisição da linguagem, podendo-se até afirmar que é crucial, para esta teoria, que todas as propostas que se fazem sobre o estágio final sejam compatíveis com o que se sabe já, relativamente ao processo de aquisição da linguagem.

### **1.1.2.1.2 O contributo de S. Krashen**

Em Krashen (1982), o linguista norte-americano desenvolveu o Modelo do Monitor, que constituiu um contributo importante e muito influente. Como já notado

acima, é deste autor a distinção entre aquisição e aprendizagem. Como se disse, aquisição é um processo subconsciente idêntico ao processo que a criança utiliza ao adquirir a sua primeira língua; deriva do processo natural de interação, sendo contrastada com o conceito de aprendizagem, associada ao uso da gramática explícita em contexto formal de ensino.

“Para Krashen, a aprendizagem nunca se transformará em aquisição e, portanto, através da aprendizagem nunca se chegará a um nível de competência comunicativa que possa ser equiparada à de um nativo, o que ocorrerá apenas se houver aquisição” (Callegari, 2006: 2). A capacidade de produção de frases numa língua estrangeira é consequência da competência adquirida, porém as regras gramaticais dependem do conhecimento consciente e servem, por exemplo, para completar enunciados, alterando-os caso estejam incorretos. Deve partir-se, pois, do conhecimento consciente das regras gramaticais de uma língua, ou seja, as regras que normalmente se aprendem em contexto formal, de sala de aula.

O “monitor” constitui-se pois como uma espécie de repositório de conhecimento gramatical consciente. Uma língua estrangeira é aprendida em contexto de sala de aula, sendo os erros corrigidos à medida que o aprendente desenvolve a nova língua, ou seja, a correção destes erros requer um conhecimento da gramática explícita da língua em questão (Richards & Rodgers (1986: 132)). A fluência numa L2/LE deve-se então àquilo que adquirimos e não àquilo que aprendemos. Quando comunicamos numa L2/LE, cometemos alguns erros ou desvios. Voltando de novo a Richards & Rodgers (1986), os autores notam que a aprendizagem consciente pode funcionar como monitor; corrige o *input* do sistema adquirido, ou seja, recorremos ao conhecimento por aprendizagem para nos corrigirmos quando comunicamos, tendo apenas a aprendizagem consciente essa função. Os autores assinalam que existem assim três condicionantes na utilização deste monitor: o tempo, pois deverá haver tempo suficiente para o falante escolher e aplicar uma regra que aprendeu; a forma, isto é, a estrutura correta do *output* e o conhecimento correto das regras por parte do falante, sendo que o monitor funciona melhor com regras simples que não requerem formulações muito complexas.

Krashen discute igualmente a importância do estado emocional do aprendente. Serve a motivação ou bloqueio para melhores ou piores resultados na aquisição/aprendizagem de uma L2/LE. No contexto formal (sala de aula), normalmente os aprendentes com maior motivação, melhor confiança e autoestima têm tendência a obter melhores resultados e, como já foi acima mencionado, um nível baixo de ansiedade em

sala de aula contribui também para uma melhor aprendizagem de uma LE. A comunicação da LA deve ser feita de modo gradual; surgirá com o tempo. Conclusivamente, é possível observar que, apesar de este modelo ter merecido críticas, ao longo do tempo, e de a distinção de base entre aquisição e aprendizagem, que diz respeito, em grande medida, ao contexto informal/formal de apropriação das novas línguas, estar a ser repensada atualmente, como já foi referido acima (veja-se Mitchell (2019) e Cook *et al.* (2014)), continua a ser muito relevante refletir sobre como se relacionam processos implícitos e explícitos, na investigação sobre L1 e sobre L2.

### **1.1.2.1.3 – O contributo de L. Selinker**

Em Selinker (1972) introduziu-se modelo de análise associado ao conceito de interlíngua. A interlíngua “é o sistema linguístico característico do falante não nativo de uma Língua Segunda (L2) ou de uma Língua Estrangeira (LE) numa determinada etapa do processo de aprendizagem, o qual se constrói de forma processual e criativa, apresentando elementos da Língua Materna (L1), da LA e elementos exclusivamente idiossincrásicos” (Gonçalves, L. 2011: 21). O aprendente encontra-se num território intermédio entre a LA e a L1, não estando completamente na L1 nem na L2/LE; o aprendente encontra-se numa etapa até chegar a um resultado final” (Gonçalves, L. (2011: 21)).

A interlíngua pode ser um método importante na análise e previsão de erros/desvios: “predictions of behavioral events in a theory of second language learning should be primarily concerned with the linguistic shapes of the utterances produced in ILs” (Selinker, 1985: 34), assim como pode determinar as causas da distância cultural e linguística dos aprendentes em relação à LA e ao falante nativo da LA na medida em que, ao encontrarem-se na interlíngua, os desvios dos aprendentes poderão ser analisados e identificados, tais como: desvios/erros cometidos na LM do aprendente produzido pelo mesmo; desvios/erros cometidos na interlíngua produzidos pelo aprendente; e desvios/erros produzidos por falantes nativos da LA. (Selinker, 1985: 35). Sobre a distinção entre erros e desvios, veja-se o subponto seguinte.

#### **1.1.2.1.3.1 – Análise de erros**

Neste enquadramento teórico, é importante fazer a distinção entre erro (“error”) e desvio (“mistake”). De acordo com Radovan, (2008: 9), observamos o primeiro quando o desvio se deve à falta de competência por parte do falante; o segundo tem a ver com o resultado de problemas de processamento que não implicam a falta de competência por parte do aprendente.

A análise de erros é importante, pois a partir do estudo dos erros do falante é possível deduzir o seu conhecimento naquele ponto de aprendizagem e descobrir o que este ainda tem para aprender. Ao descrever e classificar os erros em termos linguísticos, construímos uma imagem das características da língua que lhe causam problemas na aprendizagem (Corder, 1993: 257). Para o ensinante a observação/análise desses erros é importante, pois, ao prever os erros, pode evitá-los. Poder-se-ão criar materiais para evitar a repetição dos mesmos, por exemplo.

Será que os erros provêm exclusivamente da influência da LM? Corder diz-nos que existem três tipos de erros: de interferência (relacionados com a própria influência da LM ou de uma outra língua dominada pelos aprendentes); intralinguísticos (ou seja que dizem respeito à própria gramática da LA) e induzidos (cometidos pelo professor, nativo, em contexto formal).

Recorrendo a exemplos de hispanofalantes, geralmente ocorrem alguns fenómenos de transferência negativa observados em sala de aula, como no caso de ausência de contração de preposições com artigos, que ocorrem em Português, mas não em Espanhol, como em “O banco fica ao lado de la pastelaria”.

Quanto aos erros intralinguísticos, ilustramos exemplos deste tipo com o caso do plural das palavras terminadas em “-ão” em português, que varia em função dos termos específicos. Por exemplo, o plural de “leão” é “leões”; o plural de “cão” é “cães” e o plural de “mão” é “mãos”. Este aspeto intrínseco a este sistema linguístico determina naturalmente dificuldades por parte de falantes de línguas diversas; o mesmo ocorre com formas de género masculino que terminam em “-a” (a marca típica do género feminino em Português), como em “o mapa” ou “o problema”.

Os erros induzidos cometidos pelos próprios professores nativos são considerados por Corder (1993; 259) como lapsos: “Native speakers, then, frequently make slips or false starts or confusions of structure. I shall call these lapses”.



A análise de erros é uma ferramenta prática em sala de aula, pois os erros fornecem informação relevante acerca das aulas, da eficácia das técnicas e dos materiais utilizados pelo professor e quais as partes do plano de ensino que devem ser revistas e quais as que requerem uma maior atenção. Mesmo assim, para o autor, não há nenhum sentido claro em que possamos dizer que uma característica ou elemento da língua tenham sido aprendidos completamente até que toda a língua tenha sido aprendida (Corder, 1993: 265).

Em suma, as correntes funcionalistas concentram-se nas regras do próprio sistema linguístico e em como os falantes de L2 se aproximam desse sistema alvo. Preocupam-se, pois em determinar a fonte dos desvios no percurso que conduz ao domínio das referidas regras, privilegiando a exploração da gramática explícita em contexto formal. As metodologias que daqui derivam têm sido extensivamente exploradas e continuam a sê-lo, hoje em dia, em articulação com outras, que derivam das correntes que se referem abaixo.

### **1.1.2.2 Correntes funcionalistas**

Estas correntes partem da função comunicativa da linguagem para a caracterização das suas propriedades formais. Enfatizam, pois a forma como o falante se enquadra socialmente; os objetivos que o levam a utilizar determinado sistema linguístico e em que contextos; as suas motivações e aspirações – tudo o que condiciona o uso da língua.

Pela ênfase que atribuía ao meio, distinguiremos o Behaviourismo como a primeira corrente desta natureza. Apesar de outras, mais recentes, apresentarem diferenças substanciais, são aqui agrupadas pela partilha desse traço fundamental: a visão do falante enquanto ser que se move em função do seu papel na sociedade. Fundamentalmente, o sentido de evolução, entre as correntes desta natureza, passou de se considerar o falante como o que é determinado, no seu comportamento, pelo meio, para o que influencia igualmente esse meio, a partir das suas vontades e aspirações.

Para além do destaque natural atribuído ao Behaviourismo, distinguiremos, em segundo lugar, um conjunto de correntes atuais que partilham tais características, como a Gramática Funcional Sistémica, de M. Halliday.

### 1.1.2.2.1 O Behaviourismo

O Behaviourismo foi um movimento iniciado por John Watson em 1913, com um artigo intitulado ‘Psychology as the behaviorist views it’, baseando-se na análise e observação de comportamento. Skinner (1957) defendia que o ambiente à nossa volta influencia o comportamento, excluindo fatores inatos e intrínsecos ao nosso organismo, isto é, excluiu o pensamento e as emoções, baseando-se no comportamento observável: “Na perspectiva behaviorista, que teve Skinner como mentor, adquirir linguagem significa interagir com o ambiente, corresponde a um comportamento verbal que a criança desenvolve imitando os adultos que convivem com ela”, (Silva, 2012: 20). No caso da aquisição de uma L2, adquirimo-la igualmente por imitação, tal como a L1. “Para Skinner, a linguagem é um comportamento verbal que a criança aprende através da mediação social e de práticas de reforço da comunidade que convive com ela” (Sim-Sim, 2017: 9). O conhecimento é ação; é uma resposta ao estímulo ambiental. Seguindo esta linha de pensamento, a L2 adquire-se então como a L1: o professor transmite uma resposta a um estímulo por parte do aprendente, por exemplo, com recurso à repetição. Quando ensinamos uma frase, por exemplo, seguindo o behaviourismo, devemos fazer o falante repetir essa frase até este a dizer de forma correta; ao nível lexical, tal estratégia é ainda mais evidente. Por exemplo, algo recorrente em experiência de sala de aula: no caso de alunos hispanofalantes, cada vez que dizem “pero”, devem ser conduzidos a repetir “mas”, tendo-se como objetivo a sua mudança de comportamento linguístico. Aplicando esta teoria em sala de aula, o behaviourismo defende então que o professor deve reforçar o que pretende que o estudante faça de novo – se uma determinada resposta é reforçada, torna-se habitual; favorece o comportamento observável ao pensamento interno, isto é, a aprendizagem é manifestada por uma mudança de comportamento; o falante deve pois ser ativo e não passivo, neste processo: “One learns to comprehend and utterance by reacting appropriately to it and by being reinforced for that reaction” (Brown, 1993: 22). Aprender significa assim mudar o comportamento; no caso do behaviourismo, mudar a situação, fazer repetir como no exemplo supracitado, recorrendo a recompensas e punições até as respostas serem automáticas. É, pois o ambiente que conduz à mudança do comportamento do falante de L2.

Para os behaviouristas, a língua é um hábito, isto é, a língua é aprendida por imitação, pois as primeiras pessoas que aprenderam uma língua aprenderam-na por

imitação, tal como adquirimos a LM, mas assim sendo, porque é que as crianças cometem erros ao imitar?

De acordo com Sim-Sim (2017), a aquisição da linguagem, pela teoria de Skinner, assemelha-se a qualquer outro tipo de aprendizagem, através da imitação, não tendo nada a ver com fatores internos (inatos) mas sim externos (ambiente: “a tese de Skinner é a de que a linguagem humana é um comportamento comunicativo aprendido pela criança e essa aprendizagem depende essencialmente de fatores externos ao próprio sujeito, i.e., os estímulos que a criança ouve e a recompensa à resposta verbal que emite. Como em qualquer comportamento animal, a recompensa funciona como um reforço que estabiliza o comportamento” (Sim-Sim, 2017:9).

O grau de passividade do falante no processo foi, segundo alguns, cescente entre a conceção dos behaviouristas: “Behaviorists wanted to develop a theory of learning where the child’s changes in behaviour were traced back to, or explained by, observable conditions of the child’s enviroment”. (...) “The emphasis was on observable events in the interaction of the child and its surrounding linguistic community. Within this view, the child is seen as passively controlled by the environment; this is in contrast to the believe of the earlier behaviorists that the active spontaneous behavior of the child is central.” (Ingram, 1989;12).

Em última instância, este foi o fator que mais pesou nas críticas a Skinner em Chomsky (1959), como já acima referido, uma vez que este autor demonstrou que as crianças são tão ativas no processo que produzem termos e sequências que não existiram seguramente no seu *input*, evidenciando a sua capacidade de formular regras, ao nível da sua gramática implícita.

## **1.1.2.2.2 Correntes funcionalistas posteriores**

### **1.1.2.2.2.1 – Análise Contrastiva**

No âmbito dos estudos sobre L2, os princípios behaviouristas inspiraram a formulação do modelo de Análise Contrastiva. Segundo este modelo, os aprendentes não nativos sofrem uma grande influência da L1 na aprendizagem de uma nova língua, em que umas vezes são obtidos resultados positivos e outras vezes não. Este modelo segue algumas perspetivas do behaviorismo defendido por Skinner, pois a língua é entendida

como uma criação de hábitos e imitações. Assim, a aprendizagem de uma língua baseia-se na imitação e repetição de estruturas dessa língua. O ensino assentava na tradução; eram estudadas as características de uma língua, isto é, comparavam-se as duas línguas. Como foi anteriormente referido, no caso de a língua nativa ter uma influência positiva na aquisição da L2, ou seja, quando existe um fenómeno de transferência positiva, a LM pode ajudar na aquisição da L2. Contudo, se a essa influência for negativa, podem ocorrer fenómenos de interferência e aí a LM torna-se num obstáculo à aquisição da L2, causando erros quando o aprendente fala a LA.

Desta forma, o modelo da análise contrastiva faz-nos prever os erros cometidos pelos aprendentes, de acordo com a sua L1 comparando-a, de certa forma, com a L2. Porém, nem sempre ocorrem esses erros previstos pela análise contrastiva, isto é, perante este modelo assumimos, que todos os nativos de espanhol, por exemplo, dirão “Me chamo Maria” em vez de “Chamo-me Maria”, pelos diferentes padrões de colocação de clíticos nas duas línguas, o que não ocorre de forma sistemática.

Por outro lado, os erros dados nem sempre têm origem na L1, não sendo, portanto, do mesmo modo, previsíveis; ilustrando, agora com um exemplo de um estudante de língua nativa inglesa, na ocorrência “fomos nos EUA para Natal”, a ausência do artigo pode ser associada à L1 (“for Christmas”); já a troca de preposição (“em” em vez de “a”) parece nada ter a ver com a LM do aprendente, pois em inglês seria teríamos “we went to USA”.

A própria definição de transferência é contestada por diferentes autores, que criticam a primazia dada à influência exclusiva da LM aquando da produção de erros por parte dos aprendentes, o que implica a exclusão de fatores como as características da L2 ou mesmo a influência de outras línguas no processo de aquisição/aprendizagem (Radovan (2008: 8).

#### **1.1.2.2.2 – A teoria humanista de Maslow**

Pelo peso atribuído à função da linguagem no seu contexto social, inclui-se aqui uma referência à teoria humanista de Maslow. Como anunciado acima, apesar de se centrar ainda na interação com o meio, por comparação com a teoria behaviourista, e em alternativa à passividade do sujeito acima assinalada, o enfoque passa a estar na forma

como o sujeito condiciona o próprio meio. Com efeito, a teoria humanista desenhada a partir de Maslow (1954) defende a relevância do bem-estar, da motivação e do conhecimento do estudante, destacando o seu desenvolvimento pessoal. Maslow criou uma hierarquia de necessidades, também conhecida por Pirâmide de Maslow, em que as necessidades humanas básicas se encontram na base e o autoconhecimento e autorrealização no topo.

Esta corrente contribui, pois com perspectivas distintas sobre os fatores que podem contribuir para a aquisição de L2. Por contraste com o Behaviourismo, que avaliava estritamente o impacto desse meio no indivíduo passivo, num sistema de “castigos e recompensas”, mede-se agora em que medida é esse impacto mediado e condicionado pelo próprio indivíduo, visto como um ser ativo, que interage com o meio e o modifica, igualmente. Enfatiza-se, pois a função primordial da linguagem - a comunicação – e os papéis que o falante tem, quer como recetor, quer como emissor.

Aprender é um ato de realização pessoal. Para desenvolver o potencial de cada um temos de ter então igualmente em atenção: o livre-arbítrio (livre escolha em pensarmos aquilo que queremos); as emoções, que têm também um impacto na aprendizagem (o aluno deve encontrar-se num estado emocionalmente positivo para alcançar o seu melhor); a motivação intrínseca (geralmente temos um desejo interno de nos tornarmos na melhor versão de nós próprios) e ainda a “bondade inata” (o ser humano é naturalmente bom).

Outro nome importante para a teoria do humanismo é o de C. Rogers. Em Rogers (1961), este diz-nos que todos temos tendência para o crescimento pessoal e ambição para melhorarmos. Tal como Maslow, defende também a liberdade de escolha do aluno: aprendemos aquilo em que estamos interessados; logo, os alunos devem ter uma boa autoestima, sendo os professores responsáveis por terem isto em conta e a favorecerem.

Ao contrário do que nos diz a corrente behaviorista, o professor não deve punir o aluno, mas sim incentivá-lo à aprendizagem. Deixando de ser figuras de autoridade, os professores devem facilitar a aprendizagem e motivar os alunos a procurar mais conhecimento, sendo este método utilizado na educação sociocultural e construtiva. Rogers acredita que os alunos estão naturalmente motivados a aprender; são curiosos e têm sede de conhecimento.

### **1.1.2.2.3 O contributo de L. Vygotsky**

Também L. Vygotsky acrescentou um contributo importante, no âmbito das perspetivas socioculturais, devendo-se ter em conta, nomeadamente, Vygotsky (1962). Este autor defendia que o meio cultural é importante para o desenvolvimento de uma língua, assim como o papel do professor que serve de mediador entre o falante de L2 e o meio. Para este autor, “o desenvolvimento da linguagem é teoricamente perspetivado como o resultado da interação social e das necessidades práticas de comunicar” (Sim-Sim, 2017: 7). Para este autor, a cognição e a linguagem têm raízes diferentes, não possuindo qualquer tipo de dependência entre si. “Linguagem e pensamento (...) apenas têm em comum o pensamento verbal” (Sim-Sim, 2017: 13). “O significado é uma parte inalienável da palavra enquanto tal, pertencendo, portanto, tanto ao domínio da linguagem como ao do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio, já não fazendo parte do discurso humano. Como o significado as palavras é, simultaneamente pensamento e linguagem, constitui a unidade do pensamento verbal que procurávamos.” (Vygotsky, 1979: 16).

Para este psicólogo, os processos histórico-culturais são essenciais para o crescimento cognitivo das crianças, defendendo a importância das contingências específicas de uma sociedade, sendo que a capacidade para interagir verbalmente é determinante no sucesso do indivíduo (Sim-Sim, 1999: 311). A linguagem tem uma função de discurso social, de forma a expressar necessidades e sentimentos. Para as crianças as palavras são inicialmente propriedades dos objetos e não representações dos mesmos “Trata-se da função linguística da monitorização do pensamento, à qual se acrescenta a de planificação e orientação do mesmo na resolução de problemas e, obviamente, a de comunicação com os outros” (Sim-Sim, 1999: 311). De acordo com esta teoria, é importante o papel de um mediador entre o meio e as ferramentas que este último nos fornece, dando origem a uma interação social: “É axioma da psicologia científica que a compreensão entre espíritos é impossível sem qualquer expressão mediadora. Na ausência de um sistema de signos linguísticos ou não, só é possível o mais primitivo e limitado tipo de comunicação. (...) A transmissão racional, intencional de experiências e de pensamentos a outrem exige um sistema mediador, que tem por protótipo a linguagem humana” (Vygotsky, 1979: 17).

No contexto formal de sala de aula, o ensinante desempenha o papel de mediador. É o professor que, no caso da L2, dá a conhecer aos alunos os aspetos fundamentais da gramática explícita da LA.

Em suma, segundo Vygotsky existem dois tipos de mediadores: os instrumentos e os signos, sendo estes últimos, representações mentais que substituem objetos do mundo empírico. O desenvolvimento dessas representações nesta linha de pensamento dá-se pelas interações sociais que levam à aprendizagem.

#### **1.1.2.2.4 – Teoria da Conversação**

Esta teoria foca-se na conversação e na linguagem corporal. Tem inspiração no Behaviourismo na medida em que acabamos por imitar um comportamento, isto é, o vocabulário e a gramática aprendem-se através da conversação. Por exemplo, um professor diz “bom dia” na sala de aula com um grande sorriso; os alunos compreendem que o professor disse algo positivo. O cérebro processa a informação pelo significado, ao ver o locutor e a sua expressão. Estamos perante uma comunicação não-verbal ao basearmo-nos nas emoções do locutor, ou seja, construímos significados pelas expressões.

Quanto mais conversamos numa L2, mais tendência temos para a melhorar, pois o meio sociocultural também é muito importante. Como referiu Schumann (1986), é no meio social que se aprende uma nova língua. É através de interações e trocas de experiências que aprendemos. Por exemplo, numa sala de aula de contexto multicultural, é importante o professor ter consciência que está perante diversas culturas, pelo que esta troca de novos conhecimentos é muito importante na medida em que integra o aluno e o motiva, de certo modo, à aprendizagem da L2.

Outro exemplo seria ilustrar casos de trocas de conhecimento em sala de aula, não só a nível cultural. Suponhamos que, numa turma, um aluno está mais avançado nos verbos. Esse aluno, através da interação com outro com mais dificuldades nesse campo, poderá ajudá-lo.

#### **1.1.2.2.5 A Teoria da Aculturação**

Para finalizar a referência a teorias funcionais, é importante mencionar a teoria da Aculturação. Segundo o antropólogo americano Sydney Mintz (1982), “Culture is defined

as a uniquely human property, one based on a symbolic, “timebinding” form of communication, social life, and the cumulative quality of human interaction, enabling ideas, technology, and material culture to “pile up” within human groups”.

Quando um aluno ou trabalhador internacional emigra para outro país, tenciona fazer parte da cultura do país de destino, na interação com o outro; esses fenômenos de interação, essas trocas de experiências com o outro, ajudam à integração no novo país.

Não se deve pretender ensinar a nossa cultura ao outro, mas sim aceitá-lo e integrá-lo, pois, como Brown (1980) define a teoria em causa, aculturação é o processo de nos tornarmos adaptados a uma nova cultura e “second language learning is often second culture learning” (Brown, 1994: 169).

Quando falamos de aculturação, não podemos deixar de mencionar John H. Schumann (1986). De acordo com este autor, a aculturação é a integração social e psicológica do falante de L2 no grupo que domina a língua alvo. Refere ainda que há dois tipos de aculturação: o Tipo 1 e o Tipo 2. No tipo 1, o aprendente está em contacto com os falantes da língua alvo, o que lhe facilita a aquisição da mesma; no tipo 2, o aprendente tem os falantes da língua alvo como referência, tomando os seus estilos de vida e cultura como algo que pretende adquirir, consciente ou inconscientemente. Ambos os tipos de aculturação são suficientes para adquirir a LA, diferenciando-se estes tipos, na medida em que o contacto social e psicológico com o grupo da LA é o componente essencial no processo de aculturação. Uma das hipóteses sugeridas por Schumann indicia que a dificuldade na aquisição de uma L2 resulta da distância psicológica entre falantes da língua alvo. A aculturação é vista como uma variável na aquisição de uma L2, sendo que a integração social na cultura da língua alvo facilita a aquisição da L2 (Jacobs, 2013).

Schumann apresenta diferentes fatores que influenciam a aquisição de uma L2, tais como: fatores sociais (assimilação, tempo de residência no país da língua alvo); fatores afetivos (o choque cultural, o choque linguístico, a motivação); fatores de personalidade (a autoestima, o grau de introversão/extroversão); fatores cognitivos (o nível de desenvolvimento cognitivo); fatores biológicos (transferências); fatores de aptidão (nomeadamente, aptidão para línguas estrangeiras); fatores pessoais (reações a ensino de uma L2); fatores de *input* (nomeadamente, o nível de complexidade); fatores institucionais (os objetivos, o método de ensino, o professor).



Em síntese, esta teoria enfatiza como a L2 é um instrumento de apropriação de uma cultura, sendo determinada, em grande medida, por essa sua natureza. Nesse processo, o falante de L2 procura integrar-se numa nova cultura, acabando também por alterar esse novo meio cultural.

Em suma fica claro que as correntes funcionalistas, partindo do eixo fundamental eleito pelo Behaviourismo, o meio e a forma como os falantes se relacionam com ele, têm assumido perspectivas muito distintas entre si. Globalmente, é possível afirmar que o enfoque começou por se centrar no meio enquanto condicionador absoluto dos sujeitos (incluindo os falantes de L2) para se deslocar de forma gradual e contínua, para os próprios falantes, avaliando como as suas características determinam, em última instância, a forma como aquela influência do meio opera, acabando igualmente por o condicionar.

Relativamente às metodologias de ensino/aprendizagem que inspiram, é possível verificar como a vertente comunicativa tem uma presença constante nos manuais de L2, com a presença de vocabulário e estruturas sintáticas introduzidas em função dos atos de fala específicos, funções da linguagem associadas a determinados objetivos, como apresentar-se ou reservar um quarto de hotel, por exemplo. Globalmente, a observância dos objetivos e motivações específicos dos falantes de L2, em cada contexto formal de ensino, passou a ser um fator fundamental para a elaboração e escolha de materiais e recursos educativos, condicionando igualmente as atitudes do professor.

### **1.1.2.3. Correntes emergentistas**

De acordo com tais correntes, os falantes baseiam-se, não em estruturas linguísticas subjacentes a cada sistema, mas nas suas propriedades formais, tais como ocorrem no *input*. Assim, ao estarem expostos a esse *input*, vão deduzindo, a partir de padrões estatísticos, quais os traços mais e menos frequentes e, a partir daí, chegam à produção de cada ocorrência. Neste processo, dependem fundamentalmente dos mecanismos cognitivos genéricos e não de mecanismos especificamente linguísticos.

Nessa medida, identificaremos o Cognitívismo, tal como formulado inicialmente por J. Piaget, como a corrente emergentista inaugural, fazendo posteriormente referência a correntes atuais desta natureza.

### **1.1.2.3.1 – Cognitivismo de J. Piaget**

Em Piaget (1936), o psicólogo suíço desenvolve uma teoria acerca da relação entre linguagem e cognição: “Para Piaget a criança desenvolve o conhecimento do mundo em geral, o qual é por natureza não linguístico e, a partir daí, enforma-o em categorias e relações linguísticas” (Sim-Sim, 1999: 303). O conhecimento parte da interação entre experiência e pensamento; para Piaget, o conhecimento constrói-se através do meio à nossa volta e da razão. Meio, experiência sensorial, e razão não se podem separar. Contrastando esta corrente com o Generativismo, é possível notar que enquanto a especificidade da linguagem é valorizada por aquela corrente inatista, sendo correlacionada com aspectos biológicos humanos específicos, para os cognitivistas de inspiração piagetiana, as propriedades linguísticas decorrem do desenvolvimento cognitivo, tendo em conta as fases delineadas por aquele autor. Veja-se o debate entre J. Piaget e N. Chomsky em Piaget e Chomsky (1987).

Existem conhecimentos que a criança estabelece pelo meio, tais como: “saber que não se deve saltar sobre as mesas, que se come a carne e os legumes, antes da sobremesa, que se chama a um copo “um copo” e não “uma chávena” (...) O conhecimento físico e o conhecimento social assemelham-se de certo modo: são, um e outro, conhecimentos de informações provindo do exterior” (Kamii, 1981: 22).

Nota-se que a inteligência muda à medida que a criança se desenvolve; saber é uma mudança que depende do desenvolvimento e crescimento da criança no meio envolvente. O psicólogo suíço defende que a criança se adapta ao meio em que vive e que essa adaptação é um processo de assimilação do ambiente à sua volta que ajuda a desenvolver a sua inteligência.

De acordo com Piaget, o desenvolvimento parte também de questões individuais (a idade, o sexo, a personalidade) e culturais (o nível sociocultural).

Em síntese, faz-se depender a aquisição da linguagem do desenvolvimento cognitivo, frisando-se essa dependência.

### **1.1.2.3.2 Outras correntes emergentistas**

Na sequência do contributo de J. Piaget, o de Bruner foi igualmente importante. Este psicólogo defendia que cada indivíduo constrói conhecimento à sua maneira; ou seja, continuando a dar primazia às estruturas cognitivas, enfatiza que são modeladas por fatores

individuais. Deve-se ter em conta o ritmo de aprendizagem de cada indivíduo; a motivação e o meio que o rodeia é também importante para a aquisição de conhecimento, neste caso, a aquisição de uma L2. Tal como no behaviorismo, Bruner refere também a importância de estímulos, recompensas e punições. Através da experiência, construímos a nossa própria realidade.

Apesar da compreensão do *input*, e assim, da interação com outros falantes, ser crucial para a aprendizagem, são necessárias mais pesquisas acerca das diferentes perspetivas linguísticas, de modo a não limitar a perspetiva cognitivista a explicar que a aprendizagem de uma L2 não se pode cingir apenas à interferência de uma L1 ou a outras características do *input* (tais como a frequência, saliência e redundância (Mitchell *et al.*, 2019; 158).

Muitas outras teorias de natureza cognitivista têm trazido um enfoque renovado aos estudos sobre L2, como por exemplo, as que se concentram nas propriedades dos sistemas de memória; dos mecanismos cognitivos que determinam a aprendizagem implícita/explicita ou os que exploram como a diferença de idades interfere nos mecanismos de aquisição da linguagem; veja-se Mitchell *et al.*, (2019:377-398). Refira-se, a título de exemplo, o modelo MOGUL – ver Mitchell *et al.* (2019:376-383), desenvolvido em 2004, por Michael Sharwood Smith e John Truscott, e continuando a ser desenvolvido desde então. Este modelo baseia-se na representação do mundo exterior que construímos mentalmente, mais do que nesse meio, em si; daí ser incluído nas correntes emergentistas. O modelo MOGUL centra-se, pois, no modo como interpretamos e representamos esse mundo exterior mentalmente (Mitchell *et al.*, 2019: 376). Relativamente à linguagem, defende-se que os falantes exploram mentalmente padrões estatísticos dos enunciados recebidos, não se defendendo a existência de qualquer mecanismo especificamente dedicado à linguagem, como o LAD, acima referido.

Em síntese, as correntes emergentistas enfatizam a importância dos mecanismos cognitivos genéricos, entendendo a linguagem como um produto desses mecanismos que não depende de estruturas mentais específicas, definindo-se assim em contraste claro com o generativismo, que enfatiza a especificidade da linguagem, como produto de estruturas mentais próprias, associadas ao trato vocal que, como este, evoluíram ao longo do percurso da espécie humana.

Relativamente às metodologias que inspira, o enfoque está de novo no indivíduo e na forma como se apropria da linguagem, em função do seu funcionamento cognitivo. Assim, haverá que ter em conta e partir do conhecimento de conceitos específicos para a exploração dos termos que lhes estão associados, tendo em conta fatores como os já referidos, relativos à frequência e saliência no *input*. Tal é muito significativo nos estádios mais precoces de aquisição de L1, em que as crianças estão a consolidar o conhecimento de muitos conceitos, mas pode igualmente ser aplicado a L2. Por exemplo em relação ao fator “saliência”, poderemos defender, no âmbito destas correntes, por exemplo em relação ao sistema nominal, que um grupo nominal como “a flor” seja adquirido antes de um pronome tónico, como “ela”, e que este seja adquirido antes de um pronome átono, como “ele viu-a”, precisamente porque a saliência destes constituintes é decrescente. Assim, tendo em conta a ordem de aquisição, será possível elaborar exercícios que tenham em conta esta dificuldade acrescida, partindo do que está mais disponível para o que está menos disponível.

Também motivos de natureza cognitiva, no âmbito destas correntes, poderão explicar porque é que as frases com sujeitos pós-verbais em Português apresentam mais erros de concordância verbal do que as que respeitam a ordem básica SVO (“A realização de um trabalho foi-nos proposta” vs. \*Foi-nos proposto a realização de um trabalho”) ou porque é que as frases em que a ordem dos eventos é coincidente com a ordem sintática são mais fáceis de processar do que aquelas em que tal não se verifica (“Ele saiu; depois, eu cheguei” vs. “Quando eu cheguei, ele já tinha saído”).

Em síntese, perspetivas distintas continuam a ser exploradas neste domínio de investigação, organizando-se, em grande medida, à volta de três temas fundamentais que têm sido recorrentes, ao longo da história (Herschensohn *et al.*, 2019: 44).

Em primeiro lugar, é possível referir como tópico privilegiado de investigação o conjunto de tipos e formas de influência de L1 no processo de aquisição de L2. Este aspeto tem sido explorado de forma crescente, a partir da concetualização do processo de aquisição de L1, inicialmente, e, no seu decurso, de L2.

Em segundo lugar, a influência das capacidades inerentes ao indivíduo (nomeadamente, de naturezas cognitiva e/ou estritamente linguística) no processo – vejamos a este respeito as perspetivas generativista e cognitivistas acima referidas e as correntes que delas derivaram.

Em terceiro lugar, a influência do contexto social, numa discussão que teve início pelo menos no século IV; se a língua é um fenómeno social ou cognitivo tornou-se um objeto de especulação no século XVII e o peso relativo deste fator continua a inspirar diferentes teorias e abordagens – veja-se sobretudo a influência das correntes funcionalistas acima referidas, com referência primeira ao behaviourismo.

## **1.2 – Articulação entre investigação e ensino – o papel do meio formal**

Face às teorias de aprendizagem e hipóteses de aquisição aqui abordadas, qual será então o peso do meio formal (a sala de aula) na aquisição de uma L2? Ellis, (1985: 151) mostra-nos as principais diferenças entre o tipo de contexto (*setting*) de aprendizagem de L2 e de L1. No contexto formal, a ênfase é dada à forma/estrutura da língua, mais do que ao significado, e a L2 tem tendência a não ser utilizada para propósitos genuinamente sociais, visto que não se trata de um ambiente natural, por contraste com o contexto naturalístico associado à L1. Por outro lado, se falantes se encontram em processo de imersão, o ambiente é natural e ocorrem interações com nativos da LA, o que significa que há maior proximidade de processos com a aquisição de L1. Hoje em dia, como já notámos, a imersão não implica necessariamente contacto físico, sempre muitas vezes de natureza digital.

Além disso, em sala de aula explora-se a gramática explícita; são ensinadas as regras do funcionamento de uma língua, partindo-se de conteúdos teóricos para a prática de uso da língua, o que é inverso ao que ocorre no processo de aquisição de L1, em que a inserção no sistema formal de ensino é posterior e decorre da descoberta prévia das regras da língua ao nível da gramática explícita.

Dadas estas diferenças e semelhanças nos dois processos, bem como os contributos teóricos acima abordados, a investigação neste domínio tem procurado estabelecer qual a melhor metodologia a explorar no contexto formal, uma vez que este é também um fator muito relevante no processo.

O objetivo global é dar resposta a perguntas que qualquer professor de L2 terá necessariamente de se colocar. O que ensinar e como? A que se deverá dar atenção e como explorar os conteúdos traçados?

Historicamente, a metodologia, neste domínio, começou por consistir na tradução, inspirado no estudo das chamadas línguas clássicas, como o Latim e o Grego antigo.

Com efeito, no ensino de línguas modernas, tal como no ensino daquelas, foi enfatizada, durante um período de tempo que se estendeu durante séculos, a memorização das regras da gramática e do léxico. Os aprendentes deveriam então traduzir frases e, progressivamente, textos mais longos. O objetivo era o acesso a literatura escrita nestas línguas. Os alunos deveriam então memorizar uma série de palavras na LA com os seus equivalentes na respetiva LM. Nesta metodologia, também se encontram atividades suplementares como por exemplo, a exploração de poemas ou canções na LA, podendo afirmar-se que não se trata apenas da memorização e prática das regras gramaticais e do léxico, mas também da aquisição indutiva pelo contexto. O maior problema associado a este método era o facto de ser maioritariamente ensinado na primeira língua dos aprendentes e a exposição da LA limitava-se a textos e elaboração de exercícios. (Cook e Singleton (2014: 112- 113)). Em rigor, este foi um método desenhado para a aprendizagem de línguas “mortas”, no sentido em que já não são usadas no modo oral, não servindo, portanto, a função primordial de serem um instrumento de comunicação entre falantes, em contexto naturalístico. O seu uso dependia ainda de um grau de erudição considerável, restringindo-se a uma faixa culta da sociedade.

A partir das críticas apontadas e o objetivo crescente de alargar o uso de L2 a faixas muito mais vastas da população, explorou-se um novo método, radicalmente distinto, quer nos objetivos, quer na implementação, o método áudio-lingual, muito popular entre as décadas de 1950-1970, sobretudo nos Estados Unidos. Defendia-se que era possível, com um recurso mínimo à gramática explícita, conduzir os alunos ao uso automático da LA (Cook e Singleton; 2014: 118), em situações naturalísticas de comunicação. Para tal, partia-se de diálogos, na LA, que eram repetidos pelos alunos, sem recurso à L1, em claro contraste com o método anterior. Pretendia-se assim conduzir à criação de hábitos linguísticos na LA, em situações comuns no seu dia-a-dia, visando responder às suas necessidades linguísticas de integração numa nova língua e cultura. Daqui decorre a abordagem comunicativa, que explora textos autênticos (escritos e orais), usados em tarefas, maioritariamente de grupo e já não individuais, em que os falantes têm de cooperar entre si, como no dia-a-dia o fazem.

Assim, a L2 é adquirida pelo enfoque exclusivo na mesma, expondo-os aos exemplos reais que simulam a comunicação entre nativos da LA e as tarefas na sala de aula

devem ser planejadas em função da comunicação e interação (Cook e Singleton; 2014: 121).

No entanto, também esta prática, usada em exclusivo, é merecedora de críticas, visto que não tem em conta as dificuldades específicas dos falantes, em função das suas línguas maternas; com efeito, ao explorar contextos de uso da língua próximos dos da L1, não pondera devidamente as diferenças entre os dois tipos de processos, nomeadamente as relativas à idade dos falantes e ao conhecimento prévio (muitas vezes, tanto do modo oral como do escrito) de outro ou outros sistemas linguísticos.

Gradualmente, a prática foi-se derivando cada vez mais da fusão das várias metodologias aqui apontadas, em resultado prático da reflexão sobre a investigação que, entretanto, foi sendo conduzida, a este respeito. Assim, não deve ser tida como incompatível a exploração de situações comunicativas que têm em conta os objetivos específicos dos falantes com a abordagem de aspetos específicos das suas línguas maternas, nomeadamente pela prática da análise do erro, acima referida, quando se revela relevante.

Naturalmente, o uso da língua poderá ser algo distorcido em contexto formal, mesmo em exercícios de *roleplay*, dada a imprevisibilidade dos diálogos que poderão ocorrer no meio social; por vezes, a linguagem que é utilizada em sala de aula não corresponde a que é utilizada no meio; no entanto, a sua exploração deve ser incentivada. Segundo Ellis (2012: 79), a pedagogia tem realmente enfatizado a necessidade de fornecer aos alunos experiências reais de comunicação e esse aspeto tem-se mantido como um dos mais valorizados desde a década de 1950.

Por outro lado, a revalorização do tratamento da gramática explícita em contexto formal tem demonstrado resultados positivos, confirmados pela investigação neste domínio. Por exemplo, num estudo reportado em Ellis (2012; 80) com três grupos de alunos (um grupo sem qualquer tipo de ensino formal, outro grupo com ensino em sala de aula e um último grupo misto), revelou-se que os efeitos do ensino em sala de aula dependiam da estrutura gramatical daquilo que estava a ser ensinado: se a estrutura for simples e objetiva, o ensino formal pode levar a uma maior precisão no uso da língua; por outro lado, se a estrutura é formalmente simples, mas é funcionalmente complexa, o ensino pode ajudar o aluno a reconhecer a forma, mas a não dominar o seu uso, o que resulta

numa série de erros cometidos pelo mesmo. Este estudo específico centrou-se no uso dos artigos em inglês.

Outro aspeto a ter em consideração é a durabilidade do efeito dessa aprendizagem. Quando o ensino afeta o sistema de aprendizagem,<sup>1</sup> os efeitos poderão ser de longa duração, mas se apenas influencia a aprendizagem por itens<sup>2</sup> os efeitos poderão ser menos duradouros.

Resumindo, de acordo com Ellis (1985: 225), estudos realizados mostraram que indivíduos que adquirem a LA pelo meio formal têm uma maior aceleração no processo de aquisição; há um melhor nível de proficiência do que no contexto exclusivo de imersão. O ensino formal ajuda também os alunos a progredirem mais rapidamente nos estados de desenvolvimento e pode destabilizar as gramáticas da interlíngua que fossilizaram<sup>3</sup>, no sentido da aproximação à LA. No entanto, temos que ter em consideração que o ensino formal nem sempre obtém resultados de sucesso e nem sempre os seus efeitos são duradouros (Ellis, 2012: 88), pelo que é relevante continuar o processo de investigação sobre as melhores estratégias de ensino formal.

### **1.2.1 Opções teóricas e metodológicas da presente dissertação**

Apesar de os contributos de correntes que enfatizam os aspetos socioculturais e cognitivos serem relevantes e deverem ser tidos em conta no processo de lecionação (sendo essa adaptação ainda alvo de muitas reflexões, uma vez que acaba por pesar mais, na maior parte das vezes, a experiência do professor do que qualquer outro fator Mitchell *et al.* (2019:406)), tendo em conta o objetivo presente, que passa pela investigação sobre o uso de uma classe de palavras determinada – as preposições – procurando-se contribuir para a sua abordagem em sala de aula, com concentração na descrição e explicação linguísticas, elegemos a corrente generativista como a mais relevante, no contexto da presente dissertação.

Em primeiro lugar, pela relevância que atribuímos ao processo de criatividade linguística, acima referido.

---

<sup>1</sup> Aprendizagem das regras abstratas de uma língua que estão na base do uso de itens/artigos linguísticos, por exemplo, quando com um substantivo em francês se utiliza ‘*la*’ e quando se utiliza ‘*le*’ (Ellis (2012: 143)).

<sup>2</sup> Relaciona-se com a aprendizagem de itens separados e discretos de uma língua – em francês, ‘*maison*’ é uma palavra de género feminino e *pantalon*, de género masculino (Ellis, 2012: 140).

<sup>3</sup> Entende-se por fossilização um mecanismo pelo qual o falante conserva na sua interlíngua certos elementos e regras da sua LM em relação a uma determinada LA (Rojas, 2006: 15).



Claro que começamos por imitar palavras que ouvimos dos nossos pais ou alguém próximo, mas estudos realizados revelam que a criança tem a capacidade de criatividade linguística, como referido anteriormente. Por exemplo, no teste do *wug*, desenvolvido pela psicolinguista americana Jean Berko Gleason, em Gleason (1958), criou-se a palavra *wug*, uma pseudo-palavra, em inglês, para se ter a certeza de que as crianças nunca a tinham ouvido antes. Quando foram mostradas duas imagens do *wug*, essas mesmas crianças identificaram dois *wugs*. Esta criatividade linguística acontece também quando se adquire uma nova língua. No caso de aprendizagem/aquisição do português, existem muitos casos de alunos que, após aprenderem os verbos regulares, se deparam com um verbo irregular na primeira pessoa do singular (como é o caso de ouvir, dormir ou vestir), conjugam esse verbo na primeira pessoa do singular como “\*ouvo, \*dormo, \*vesto”. Ou seja, conjugam-no pela aplicação da regra dos verbos regulares e não por imitação dessas palavras, como foi já mencionado nos subpontos anteriores.

Posto isto, e em oposição ao behaviorismo, assume-se que a língua é uma faculdade particular dos seres humanos. Os animais comunicam entre si, porém não têm a capacidade de criar frases da mesma forma, não possuindo a criatividade linguística característica do ser humano.

Voltando a Ellis (1985), assume-se que a língua existe realmente como uma faculdade independente na mente humana; é parte da cognição do ser humano, mas autonomiza-se dos mecanismos cognitivos gerais responsáveis pelo desenvolvimento intelectual, tomando a forma do LAD, disponível nas primeiras fases de aquisição da língua materna. Até que ponto continua disponível na aprendizagem de L2 é ainda foco de discussão, até porque algumas estratégias utilizadas pelos falantes de L2 são as mesmas utilizadas para a aquisição de L1, como referimos acima.

Assim, passamos de seguida a caracterizar a classe das preposições, de forma a explicitar, com recurso à gramática explícita, o sistema subjacente ao seu uso. De seguida, assumindo que só com base nos dados experimentais relativos ao uso da língua por parte dos falantes é possível deduzir quais os aspetos mais e menos disponíveis, caracterizamos a nossa metodologia, passando ao tratamento dos dados, em que se compara a produção de vários falantes, tendo em conta a sua L1 e outras línguas faladas. Finalmente, trataremos de interpretar esses dados, de forma a fundamentar os exercícios que propomos na última parte do trabalho.

## **Capítulo II – As preposições**

## 2. – Conceito de Preposição

Preposições são conectores frásicos que não possuem género nem número. São invariáveis e ligam um elemento da frase ao outro: um antecedente, que é explicado ou completado pelo conseqüente. Por exemplo:

- a) Cheguei *a* casa. – Cheguei (antecedente) *a* (preposição) casa (consequente);
- b) Vou *a* Copenhaga – Vou (antecedente) *a* (preposição) Copenhaga (consequente);
- c) Gosto *de* música – Gosto (antecedente) *de* (preposição) música (consequente).

Podemos também acrescentar que a preposição subordina o segundo elemento da oração ao primeiro, sendo este um elemento que conecta, nomeadamente: um substantivo a um sintagma nominal; um verbo a um sintagma nominal; um adjetivo a um sintagma nominal; um substantivo a uma oração; um advérbio a um sintagma nominal (Linjun, 2014: 9).

A título de exemplo:

- a) Emprestei [<sub>SN</sub> o livro [a [<sub>SN</sub> a Maria]]]. (substantivo a sintagma nominal);
- b) Amanhã, [<sub>SV</sub> vou [para [<sub>SN</sub> Itália]]]. (verbo a sintagma nominal);
- c) Ela está [<sub>Sadj</sub> ansiosa [por [<sub>SN</sub> o concerto]]]. (adjetivo a sintagma nominal);
- d) Prazer [<sub>SN</sub> em [<sub>F</sub> conhecer-te]].(substantivo a oração);
- e) Moro [<sub>Sadv</sub>.longe de [<sub>SN</sub> o trabalho]]. (advérbio a sintagma nominal).

As preposições podem também ser simples ou compostas. As simples são expressas por apenas um vocábulo e as compostas, denominadas locuções prepositivas ou preposicionais, são constituídas por dois ou mais vocábulos<sup>4</sup>. São exemplos de preposições simples: *a; ante; após; até; com; contra; de; desde; em; entre; para; perante; por; em; sob; sobre; trás* (Cunha & Cintra, 2005: 552) e de locuções prepositivas: *abaixo de; acerca de; acima de; adiante de; a fim de; antes de; ao lado de; apesar de; a respeito de; atrás de; através de; debaixo de; em cima de; em frente de; perto de; por baixo de; por causa de; por cima de; por detrás de; por diante de; por entre* (Idem, 2005: 552).

---

<sup>4</sup> Ver Cunha & Cintra(2005: 551)

O presente trabalho foca-se nas preposições *a; de; em; para e por*, contraídas ou não, com os artigos definidos (*o, a, os, as*), pois normalmente são as que geram maior dificuldade por parte dos aprendentes de Português como L2. Segundo Leiria (2001: 278), na verdade as preposições *a* e *de* são as que colocam ainda mais dúvidas e onde existe um maior número de desvios por parte de alunos internacionais, que as usam abusivamente<sup>5</sup>.

## 2.1 – A preposição e o advérbio

A principal distinção entre preposições e advérbios é o facto de os últimos poderem ocorrer sem complemento e as preposições não. As preposições são partículas “transitivas” e os advérbios são tipicamente “intransitivos”. Por exemplo, *aqui* é um advérbio mas *em* é uma preposição; ambos exprimem localização espacial; a diferença é que o advérbio incorpora em si a ideia expressa pelo complemento da preposição, podendo ocorrer sozinho; no entanto, a preposição necessita de um complemento de modo a completar o sentido frásico:

- a) “O Pedro está aqui”.
- b) “\*O Pedro está em” (Raposo e Xavier, 2013: 1500).

A frase a) está correta; porém, a frase b) é agramatical, pois nunca podemos usar a preposição sem algo que a conecte a outro constituinte.

## 2.2 – Sintagma Preposicional

Considera-se que a relação entre a preposição e o conseqüente é sintaticamente forte, pelo que se assume a existência do Sintagma Preposicional, em que a preposição ou a locução prepositiva são o núcleo e o conseqüente é o seu complemento – veja-se Raposo e Xavier (2013:1498).

No núcleo do SP encontra-se, pois, a preposição (P), podendo esta ser simples ou composta por mais do que uma palavra, sendo, neste caso, uma locução prepositiva ou

---

<sup>5</sup> Sobre os desvios em preposições por parte de aprendentes internacionais ver LEIRIA, I. (2001). 6.3.3.4. Desvios em Preposições. In I. Leiria, *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu língua não materna*. (pp. 277 - 287). Lisboa: Universidade de Lisboa.

preposicional. O complemento pode ser um SN ou uma F, finita ou não finita, sendo que o SP domina o SN ou a F.

a) Vou [SP<sub>[p]</sub>para] [SNLondres]]

Normalmente, não se podem movimentar isolados dentro das frases os SP que servem de complemento ao N; por vezes, seguem-se ADJs, podendo combinar-se entre si; cf, b). (Mateus *et al.*, 1989: 187):

a) Um cigarro muito longo [SP<sub>[p]</sub>de marca][S<sub>Adj</sub>estrangeira]]<sup>6</sup>

b) Comprei um tecido [S<sub>adj</sub>.com flores] [SP<sub>[P]</sub>[para] [SN[reposteiro]]]<sup>7</sup>

Deve-se ter em atenção que esta combinação se sujeita a algumas restrições, relacionadas com a semântica entre o N e alguns SP, ou seja, a ordem de colocação dos SP não é arbitrária quando os últimos exprimem uma propriedade inerente ou específica do ser a que se refere o N (Mateus *et. al.*, 1989: 187):

a) Tem camisas de seda para homem?<sup>8</sup>

b) \*Tem camisas para homem de seda?<sup>9</sup>

A frase a) é gramatical contrastando com a agramaticalidade da frase b). Dentro do SP, podemos ainda encontrar advérbios (“mesmo”, “exatamente” e “só”) na posição do especificador (Radovan, 2008: 26):

a) Ele caiu [SP<sub>[Adv]</sub>mesmo] [[P em] [SN as escadas]]

b) O Manuel trouxe isso [SP<sub>[Adv]</sub>exatamente] [[P de] [SN Paris]]

c) O Luís foi ao cinema [SP [Adv só] [[P com] [SN a Maria]]]<sup>10</sup>

### 2.3 – Preposições e o seu valor semântico

Grande parte das preposições é polissémica, podendo apresentar diferentes significados, pois a preposição conecta elementos da oração, estabelecendo relações

---

<sup>6</sup> Exemplo retirado de Mateus *et. al.*, 1989: 187

<sup>7</sup> Exemplo retirado de Mateus *et. al.*, 1989: 187

<sup>8</sup> Exemplo retirado de Mateus *et. al.*, 1989:187

<sup>9</sup> Exemplo retirado de Mateus *et. al.*, 1989:187

<sup>10</sup> Exemplos a), b) e c) retirados da dissertação de mestrado de Radovan (2008: 26).

semânticas entre elementos que a antecedem e lhe sucedem. Uma preposição possuem um sentido mais literal (*até, desde, entre, sob*) e outras possuem um valor semântico mais complexo, funcionando mais como articuladores gramaticais (*a, com, de, em, para, por*) (Linjun, 2014: 13). Uma preposição pode alterar o sentido de uma frase: *A Joana foi a casa*; *A Joana foi para casa*. Na primeira frase, a preposição *a* indica-nos que a Joana esteve um curto espaço de tempo em casa, sendo esse o valor semântico atribuído à preposição *a*; este é distinto do da preposição *para*, que nos remete para um espaço de tempo prolongado<sup>11</sup>.

De acordo com Cunha e Cintra (2005: 552), as preposições podem exprimir situações de movimento ou não movimento (“exprimem uma relação daí resultante”), por meio da relação que se estabelece entre as palavras conectadas pelas preposições. Vejam-se alguns exemplos onde está presente a ideia de movimento:

- a) Vou *a* Copenhaga.
- b) Saí *do* trabalho.

Nos seguintes exemplos,<sup>12</sup> as preposições *a, de* e *com* indicam ausência de movimento, ou, como os mesmos autores as denominam, são de situação:

- a) Chegaram *a* tempo.
- b) Chorava *de* dor.
- c) Estive *com* Pedro.
- d) Concordo *com* você.

O movimento e a situação (ou não movimento) podem-se referir ainda ao espaço e à noção.

A título de exemplo, vemos aqui a preposição *de* indicando uma relação espacial (como em a)), temporal, como em b)) e nocional (como em c)). Cf. Cunha e Cintra (2005: 553) :

---

<sup>11</sup> “A preposição *a*, no entanto, não pode ser usada com valor estável em vez de *para*. Assim *vou a Paris* só pode significar que se vai fazer uma viagem (relativamente) curta e com regresso rápido. Se quisermos exprimir com o verbo *ir* que vamos fazer uma viagem duradoura e/ou sem regresso rápido, só se pode usar a preposição *para* (cf. *Vou para Paris*).” (Raposo et. al., 2013: 1543).

<sup>12</sup> Exemplos tirados de Cunha e Cintra (2005: 552).

- a) Saí *do* trabalho.
- b) Estudei *das* 17h. *às* 20h..
- c) Sabia *da* Maria.

A preposição *de* pode ainda ser classificada como preposição de movimento de afastamento de um limite ou ser usada para dar conta da noção “situação longe de”.

São exemplos de aproximação:

- a) Vou *a* Roma.
- b) Trabalharei *até* amanhã.
- c) Foi *para* o norte.

Nestes exemplos retirados de Cunha e Cintra (2005: 553), na frase a), existe uma sensação de aproximação de um lugar a outro (neste caso Roma), com o verbo “ir” no presente do indicativo, que nos remete para a ideia de aproximação a um lugar. A frase b), no Futuro do Indicativo, orienta-nos para uma noção de tempo de um ponto a outro. A frase c), no Pretérito Perfeito, indica-nos também a ideia de afastamento de um ponto em aproximação de outro; temos o afastamento de um limite em aproximação a outro.

São exemplos de afastamento:

- a) Venho *de* Roma.
- b) Estou aqui *desde* ontem.
- c) Saíram *pela* porta.

Estes exemplos (*Idem*, 2005: 553), remetem-nos para um lugar no espaço e no tempo, que pode ser de origem (*Venho de Roma*), como em a), frase que veicula a percepção de que o sujeito está longe de algo ou de um lugar, neste caso Roma. No exemplo b) temos uma perspectiva do tempo, como uma linha que vai evoluindo do pretérito até ao presente, assim como a frase c), em que a preposição *por* veicula o valor de afastamento de um ponto de origem/resultado de uma situação.

## 2.4 – Casos em que as preposições *a*, *de*, *em*, *para* e *por* exprimem movimento ou situação

Centrando-nos agora especificamente nas preposições que são o nosso objeto de estudo, como já referido, estas apresentam-nos valores diversos. Segundo Cunha e Cintra (2005: 558), a preposição *a* pode ser de movimento (direção a um limite) ou situação (não-movimento). Estas podem ainda dividir-se em espaço, tempo e noção. Exemplos em que a preposição *a* expressa movimento:

- a) Vou *a* Lisboa. (espaço)
- b) Daqui *a* uma semana entro de férias. (tempo)
- c) A sua vida com o marido vai de mal *a* pior<sup>13</sup>. (noção)

Exemplos em que *a* expressa situação ou não-movimento:

- a) A mulher adormeceu *ao* seu lado. (espaço)
- b) *Ao* entardecer avistei uma população. (tempo)
- c) Não podemos gastar dinheiro *à* toa. (noção)<sup>14</sup>

A preposição *de* pode ter o valor semântico de movimento quando existe um afastamento de um ponto de limite ou de origem (Cunha e Cintra, 2005: 563), por exemplo.

- a) Ela vem *de* Moscovo. (Espaço)
- b) Estudou *de* manhã à noite. (Tempo)
- c) Eles vieram falar *de* música. (Noção)

Continuando (*Idem*, 2005:565), a preposição *em* possui também carácter de movimento ou situação. No movimento refere-se à superação de um limite de interioridade ou alcance de uma situação dentro de:

- a) Ele entrou *em* casa. (espaço)
- b) De vez *em* quando jogo futebol. (tempo)

---

<sup>13</sup> Exemplo retirando de Cunha e Cintra (2005: 558)

<sup>14</sup> Estes três exemplos foram retirados de Cunha e Cintra (2005: 559)



c) Entrei *em* férias. (noção)

A preposição *em* tem valor semântico de situação por exemplo em posição no interior de, dentro dos limites de, em contacto com, em cima de:

a) Estou *em* casa. (espaço)

b) Tens de entregar o trabalho *em* dois dias. (tempo)

c) Iguais *em* tudo e na sina. (noção)<sup>15</sup>

Em relação à preposição *para*, referenciando os mesmos autores, quando se refere a movimento, há uma tendência para um limite, para uma finalidade, para uma direção ou ainda, para uma perspectiva. Esta preposição distingue-se da preposição *a*, pois possui um cariz significativo que implica um maior destaque do ponto de partida, com preponderância da ideia de direção em relação à do término do movimento (Cunha e Cintra, 2005: 567). São exemplos ilustrativos:

Vou *para* Cuba. (espaço)

*Para* a semana vou trabalhar. (tempo)

Viajo *para* descontraír. (noção)

Finalmente, a preposição *por* é geralmente utilizada quando precede um agente da passiva ou ao indicar o meio pelo qual algo é feito. São exemplos da preposição *por* em contexto de movimento (percurso de uma extensão entre limites, através de, duração):

a) Entramos *pela* porta da Universidade. (espaço)

b) Fico em Barcelona *por* 3 dias. (tempo)

c) O livro foi escrito *por* ela. (noção)

E, são exemplos da preposição *por* em contexto de situação (resultado do movimento de aproximação a um limite):

a) O rumor fica em baixo eu estou *por* cima. (espaço)<sup>16</sup>

b) Estarei na Dinamarca *por* muito tempo. (tempo)

c) Volto-me *por* acaso. (noção).<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> Exemplo retirado de Cunha e Cintra (2005: 565)

<sup>16</sup> Exemplo retirado de Haotian, 2017:16

A preposição *em* é uma preposição de localização espacial estática, podendo ter também um valor temporal. Ou seja, pode localizar uma situação em intervalos de tempo, referir-se a dias da semana, meses, estações do ano, períodos festivos.

Vou jantar fora *na* sexta-feira.

Na Páscoa vou *à* Austrália.

Pode também esta preposição, introduzir orações subordinadas gerundivas:

*Em* vendendo o carro passo a viajar de comboio.<sup>18</sup>

Ao ser regida pelos verbos “pensar” ou “falar”, remete-nos para o objeto da fala ou do pensamento<sup>19</sup>; o seu tópico. Por exemplo:

Penso *em* ti todos os dias

*Em* pode ser também utilizada para nos indicar um estado de espírito:

A Joana entrou *em* pânico.

Preposição *de*

A preposição *de*, como já vimos, marca um lugar em relação ao qual se refere aproximação ou afastamento. Expressa também o local e origem:

a) Venho *de* Cuba.

Pode assinalar localização temporal (partes do dia).

Tenho aulas *de* manhã.

Refere-se também a posse:

Estou na casa *da* minha mãe.

*De* pode ser também utilizada a fim de marcar o agente da passiva em orações passivas com verbos estativos, onde se incluem verbos como *odiar*, ou relações espaciais contíguas, com *cerca*.

a) Esse tirano é odiado *do* povo<sup>20</sup>

---

<sup>17</sup> Exemplo retirado de Haotian, 2017: 16

<sup>18</sup> Exemplo retirado de Raposo e Xavier 2013: 1548

<sup>19</sup> Também pode ser utilizada a preposição espacial *sobre*. Ver Raposo e Xavier, 2013:1548)

O filme começa cerca *das* 21h.

### Preposição *a*

Esta preposição é a que ocorre em mais diversos contextos no português, estando associada a um número mais vasto de valores semânticos. A preposição *a* introduz o complemento indireto (podendo este ser o beneficiário de uma ação) estando relacionada com verbos como: *oferecer, dar, entregar, explicar, passar, etc.*<sup>21</sup> Em relação ao papel temático desta preposição, tem a função de destinatário (alvo ou meta). É ainda tema quando se refere a um complemento direto, com origem/fonte expressos pelo sujeito:

a) Dei um livro *ao* Miguel.

b) Vamos *a* Barcelona

A preposição *a* tem também um valor temporal:

a) A aula começa *às* 9h..

b) O João acordou *ao* meio-dia.

Utiliza-se também para representar partes do dia (exceto *manhã*, pois na oralidade esta pode ser confundida com *amanhã*, utilizando-se então a preposição *de* para nos referirmos à parte da manhã):

a) O concerto é logo *à* noite.

b) *À* tarde vou passear.

No que toca à temporalidade, esta preposição também é utilizada para determinar quanto tempo falta para algo acontecer no futuro:

Daqui *a* dois meses estou de férias.

A preposição *a* pode ainda ter um valor temporal durativo:

a) Ela está *a* ler um livro. Por fim, *a* surge em diferentes contextos com valor de instrumento, de meio, de tópico ou assunto, de modo e de finalidade:

a) Fecharam *a* faculdade a cadeado. (Instrumento).

b) Ainda há comboios *a* vapor. (Meio)

---

<sup>20</sup> Exemplo retirado de Raposo e Xavier, 2013: 1550

<sup>21</sup> Ver Raposo e Xavier 2013: 1550

c) Relativamente *a* essa questão não digo mais nada. (Tópico)

d) Receberam a notícia *à* gargalhada. (Modo)

e) *A* que vens? (Finalidade)<sup>22</sup>

Quanto à preposição *para*, representa um valor espacial direcional e além disso, apresenta elementos com valor temporal, localizando um acontecimento num tempo futuro:

a) *Para* a semana vou a Roma.

b) O Francisco começa a trabalhar *para* o mês que vem.

*Para* denota ainda um valor de beneficiário, apontando para alguém que tenha a ganhar ou a perder com o representado na frase:

a) Encomendei este livro *para* ti.

b) Escrevi este poema *para* ti.

Esta preposição expressa também finalidade:

a) Vou *ao* concerto *para* me distrair.

b) Tens de estudar *para* teres boas notas.

Preposição *por*

*Por* possui um importante papel na língua portuguesa, ao introduzir o agente a passiva, sendo que esse agente corresponde ao sujeito das orações ativas:

a) Esta música foi escrita *por* David Bowie.

b) David Bowie escreveu esta música (frase ativa).

A preposição em questão expressa também motivo ou causa:

A Rita não foi às aulas *por* estar doente.

Possui também carácter locativo direcional, utilizando o meio e um instrumento:

a) A encomenda veio *por* avião.

---

<sup>22</sup> Exemplos a),b),c),d), e e) retirados de Raposo e Xavier(2013:1553)

Para terminar, *por* utiliza-se também em situações de carácter temporal, localizando-as no tempo de maneira vaga:

A festa começa *pelas* 16h...

## 2.5 Papéis temáticos atribuídos pelas preposições

Em Raposo, 2013: 1540, são descritos os papéis temáticos associados às preposições. Neste tópico, abordamos sucintamente os que correspondem às preposições em estudo neste trabalho (*a, de, em, para, por*):

Fonte ou Origem (lugar de origem do movimento):

a) Venho *de* Coimbra. Locativo (local onde se localiza estaticamente o tema):

b) O livro está *na* mesa.

Destino, Alvo ou Meta (lugar final do movimento)

Vou *para* Estocolmo. Beneficiário (entidade beneficiadora da ação)

e) O João deu um presente *à* mãe. Tema (?)

f) Gosto muito *da* Bette Davis, foi uma excelente actriz. Posse (relação de posse)

g) O carro é *da* Maria.

Nestes exemplos, podemos constatar que a preposição concede um significado ao sintagma por ela selecionado, ou transfere ainda significados aos seus complementos. O verbo *vir* no exemplo a), em conjunto com a preposição *de*, marca tematicamente o argumento *Coimbra* com a classificação de papel temático de fonte ou origem. Veja-se Raposo e Xavier. (2013:357 e seg.) para a definição do termo “argumento”, neste contexto.

## 2.6 Preposições *a* e *para* e os seus valores direcionais

Estas preposições constituem geralmente uma fonte de dificuldades acrescidas para os falantes de Português como L2, que as confundem, nomeadamente em relação à expressão de tempo. Ambas são preposições direcionais, diferenciando-se, como já foi

acima mencionado, pelo facto de a preposição *a* normalmente se referir a curta permanência e a preposição *para* a longa permanência num destino (cf. nota 17), sendo que podemos classificar a primeira como episódica e a segunda como estável. Exemplos de deslocações de curta permanência:

a) Vou *às* compras.

b) Vou *aos* correios.

Ao invés, a preposição *para* é utilizada em contextos de longa permanência ou sem previsão de um regresso rápido:

a) Vou viver *para* Milão.

b) Ele vai estudar *para* Portugal.

Porém, na oralidade, a preposição *para* é por vezes utilizada pelos falantes para referência a eventos de carácter episódico ao ser utilizada com o verbo *ir*, nomeadamente em relação a viagens. Por outras palavras, para os falantes é aceitável dizer *Vou para Milão* como *Vou a Milão*, para falar de uma viagem curta. Outro exemplo de utilização de *para* com valor episódico encontra-se em contextos de regência do verbo *partir*: *Amanhã parto para Nova Iorque*. Contudo a preposição *a* não pode ser utilizada em relação a eventos de carácter longo. Quando se diz *Vou a Milão*, só pode significar que a viagem é de curta duração.

## 2.7 A contração das Preposições

“As preposições, especialmente as monossilábicas, são, na sua maioria, elemento clíticos, associando-se prosodicamente à palavra imediatamente adjacente à sua direita” (Raposo e Xavier, 2013: 1506). Quando o sintagma nominal (SN) serve de complemento à preposição, a palavra contígua introduz esse sintagma; quando o elemento inicial do SN é um pronome pessoal ou demonstrativo, forma-se a contração (*do/da; neste/nesta*). As preposições *a, de, em e por* contraem-se de forma canónica (*Idem*, 2013: 1506). Tendo em conta o conjunto de preposições em estudo na presente dissertação, podemos verificar que se podem contrair com os artigos definidos.

Veja-se o caso da preposição *a*:

a + a = à    a + as = às    a + o = ao    a + os = os

Exemplos:

- a) Vou *à* biblioteca.
- b) Ele foi *ao* cinema.
- c) A minha mãe foi *às* compras.
- d) O Miguel vai *aos* Estados Unidos.

Quanto à preposição *de*, verificamos o seguinte:

de + a = da                      de + as = das

de + o = do                      de + os = dos

Exemplo:

- a) Sou *das* Filipinas.
- b) Vamos *de* metro para o trabalho.
- c) Gosto *de* chocolate.
- d) Trabalho *das* 9h. às 17h...

Veja-se as contrações da preposição *em* com artigos definidos:

em + a = na                      em + as = nas

em + o = no                      em + os = nos

Exemplos:

- a) Estou *em* casa.
- b) Moro *no* Japão.
- c) Vou *no* comboio das 8h...
- d) Ela anda *na* bicicleta da Joana.

E finalmente, quanto à preposição *por*, verifica-se o seguinte:

por + a = pela

por + as = pelas

por + o = pelo

por + os = pelos

Exemplos:

- a) O filme começa pelas 21h. da noite.
- b) O autocarro passa pela minha rua.
- c) O director não compareceu na reunião por motivos de saúde.
- d) Nós passeamos pelos jardins.

Existem contextos que não possibilitam as contrações canónicas e outros que são estigmatizados pela norma-padrão. Quando uma oração não finita (que exclui a preposição), é iniciada por um pronome pessoal ou um determinante, a contração é estigmatizada com *de*, não ocorrendo com *por*, *com* e *em* (Raposo e Xavier, 2013: 1508). Alguns exemplos retirados de Idem, 2013: 1509:

Agrada-nos a ideia de [o congresso se realizar em Coimbra], em vez de \*Agrada-nos a ideia do congresso se realizar em Coimbra.

Foi cancelado o discurso por [o Presidente estar afónico], em vez de \*Foi cancelado o discurso pelo Presidente estar afónico.

O facto de [o Iraque poder usar os diversos gases tóxicos já foi admitido pelo Pentágono, (...)] em vez de \*O facto do Iraque poder usar os diversos gases tóxicos já foi admitido pelo Pentágono. <sup>23</sup>

Estes contextos originam alguma confusão em falantes de Português como LM, o que os leva por vezes à hesitação e à hiper correção. Estas preposições não se contraem, pois o sintagma nominal que segue a preposição está dentro da oração em que se integram.

Por outro lado, quando o complemento da preposição não é seguido por um pronome ou sintagma nominal; a preposição contrai-se com o elemento inicial do sintagma nominal seguinte (pronome ou determinante) quando esse sintagma é o seu complemento, o que não ocorre nos exemplos acima mencionados (Raposo e Xavier, 2013: 1509). São exemplos em que a contração é obrigatória, pois o SN que sucede a preposição é seu complemento:

---

<sup>23</sup> Exemplo retirado de Peres e Mória, 1995: 116), *apud* Raposo e Xavier. (2013:1508).



Sáimos mais cedo d[o congresso].

Fazemos tudo pel[o Presidente].<sup>24</sup>

Pode ocorrer oralmente a contração da preposição *a*, que ocorre na escrita:

Devido a [ a falta de tempo, ele não terminou o trabalho]. (cf. Devido à falta de tempo, ele não terminou o trabalho).

Mesmo com a preposição *de*, pode ocorrer oralmente uma conversão da vogal central da preposição em semivogal, criando-se assim um ditongo, ao juntar-se à vogal inicial do pronome ou determinante seguinte:

Desistiu-se da regata em virtude [dj][o mar estar agitado].<sup>25</sup>

Para finalizar, quando nos referimos a títulos de obras (livros, pinturas, composições) que começam por um determinante, um pronome pessoal ou um advérbio que se podem contrair com preposições, essa contração é normalmente evitada, principalmente na escrita, pois assim o nome das obras permanece inalterado:

*O livro do Desassossego* foi escrito por Fernando Pessoa.

Este filme é de David Lynch.

Bette Davis protagonizou o papel de Jane Hudson em *What ever happened to baby Jane?*.

Ouvi uma sinfonia de Beethoven.

Em síntese, devemos ter em conta o conjunto de características que tornam as preposições especialmente complexas, tornando-se potenciais focos de dificuldades, para falantes de Português, quer como L1, quer como L2:

São constituintes muito pouco salientes, átonos até do ponto de vista acentual, na maior parte dos casos (*até* e *após* são as exceções), dependentes dos seus hospedeiros, não podendo nunca surgir isoladamente (veja-se Mateus *et al.* 2003:828-9);

Articulam antecedentes e consequentes de múltiplas classes sintagmáticas, compostas por uma só palavra ou de extensão considerável;

---

<sup>24</sup> Exemplos retirados de Raposo e Xavier, 2013: 1509

<sup>25</sup> *Idem*

Selecionam constituintes de naturezas obrigatórias ou acessória, com múltiplas funções sintáticas;

Estão associadas a múltiplos valores, atribuindo diversos papéis temáticos, sendo alguns de aplicação dúbia, mesmo para os falantes de Português como L1;

Podem ser contraídas com diversas classes de palavras, com regras que variam consoante a natureza simples ou oracional dos constituintes que selecionam e a estrutura da frase em causa, o que leva até os falantes nativos a hesitar, omitindo, acrescentando ou trocando preposições (sendo *de* a mais afetada), – veja-se os conceitos de dequeísmo e queísmo em Mateus et al. (2003: 617), mesmo em texto escrito jornalístico - veja-se o vasto levantamento de exemplos a este respeito em Peres e Mória (1995).

Justifica-se assim a escolha das preposições e do elenco específico em estudo neste trabalho.

## **Capítulo III – Recolha e Análise de dados**

### 3.1 – Metodologia

Com o intuito de estudar o emprego das preposições, *a, em, de, para e por* e suas contrações com o artigo (em contextos de espaço, tempo e noção), realizámos um questionário que foi aplicado a alunos de PL2 da Universidade de Évora. Tendo como pano de fundo o enquadramento abordado nos capítulos anteriores, pretendemos investigar os seguintes aspetos:

- Influência da LM e de outras línguas que os falantes dominam;
- Influência de diferentes contextos de uso, nomeadamente o de elicitación e o espontâneo;
- Peso das propriedades do sistema alvo, acima descritas, por contraste com as interferências das LM);
- Influência dos níveis dos falantes, avaliando-se a influência do tempo de exposição à LA (A1 e B2 neste caso);

contração das preposições – as formas contraídas geram mais erros?

- Peso/relevância das características semânticas das ocorrências;
- Peso das propriedades de subcategorização sintática;
- Influência da estrutura interna do SP, verificando-se se as estruturas oracionais originam mais ou menos agramaticalidades.

Tencionamos, concretamente, verificar em que medida são as preposições afetadas, observando as, omissões, adições, trocas e erros associados produzidos pela amostra.

Para a análise dos aspetos acima mencionados, aplicámos um questionário aos inquiridos, dividido em duas partes: a primeira relativa a questões de cariz pessoal (Sexo, Idade, LM) e linguístico (que outras línguas falam, tempo de aprendizagem de português, contextos em que usa a língua portuguesa); a segunda parte continha 50 perguntas relativas à utilização das preposições nos contextos acima mencionados. Por último, pediu-se a produção de um texto (com cerca de 80 a 100 palavras) sobre a rotina diária, com a finalidade de testar o uso das preposições em contexto espontâneo.

### 3.1.1 – Inquiridos

Antes de abordarmos as características dos inquiridos, façamos uma breve introdução à disciplina de PL2 na Universidade de Évora. A disciplina é lecionada nesta instituição a alunos Erasmus em regime diurno e ao público geral em regime pós-laboral. São aplicados testes de aferição de modo a separar os alunos por nível de conhecimento. A disciplina corresponde a 6 ECTS, o que equivale a 156h semestrais, sendo 60h de contato e as restantes de trabalho autónomo.<sup>26</sup> No regime pós-laboral, o curso divide-se por 3 módulos de 30h. cada um (por exemplo: A1.1; A1.2 e A1.3) correspondendo cada nível a um total de 90h.

O questionário em questão foi aplicado a alunos em regime diurno e pós-laboral. 22 alunos responderam ao estudo sendo um grupo bastante heterogéneo no que toca ao país de origem e LM, pelo que dividimos o grupo em famílias de línguas<sup>27</sup>. Assim, temos a família de línguas afro-asiáticas (1 inquirida que tem com LM, a língua amárica); a família de línguas árabes (1 inquirido); a família de línguas eslavas (1 inquirido, que tem como LM o ucraniano e outra inquirida o polaco); a família de línguas germânicas ocidentais (1 inquirida nativa de inglês); a família de línguas helénicas (1 inquirida que tem grego como LM); e por último a família de línguas românicas (11 inquiridos com espanhol como LM, 3 com francês, e 2 com romeno). O grupo é constituído por 10 indivíduos do sexo masculino e 12 indivíduos do sexo feminino, com idades entre os 26 e os 37 anos, sendo a média de idades 26,6. Os inquiridos encontram-se em níveis distintos de português, sendo que dezassete participantes estão no nível A1 e cinco no nível B2 (QECR).

Para além das línguas maternas, os inquiridos têm conhecimentos de outras línguas como o espanhol, inglês, russo, catalão, alemão, birmanês ou italiano. Em relação ao contexto em que utilizam a língua portuguesa, predomina a utilização da mesma nas aulas ou no meio social. Constatámos também que nenhum dos inquiridos aprendeu Português do Brasil, tendo todos eles aprendido português, em Portugal, em contexto formal.

---

<sup>26</sup> Informação disponível em <https://siue.uevora.pt/>

<sup>27</sup> Divisão dos participantes por famílias de línguas cf. Fromkin & Rodman (1998:475)

### **3.2 – Análise dos dados elicitados e dos dados espontâneos (contração ou não contração das preposições)**

Como acima mencionado, o questionário compõe-se em duas partes (em relação ao emprego das preposições): o preenchimento de 50 frases com as preposições em causa (contraídas ou não com o artigo) e a produção de um texto acerca da rotina diária. Devido ao facto de os falantes serem provenientes de países distintos, separámo-los um a um, tendo cada um deles um código. O código é constituído por M (masculino) ou F (Feminino), seguido da língua que falam (por exemplo, U – Ucrainiano, E – Espanhol, F – Francês, I – Inglês, G – Grego, Ar- Árabe, Am- América, P – Polaco, R – Romeno) e o nível em que se encontram (A1 ou B2). Relativamente à análise, dividimos as preposições em 5 tabelas com o intuito de saber se a contração foi realizada e, em relação aos erros, se foram trocadas por outras preposições, se houve omissão, se foram casos duvidosos (problemas de acentuação, por exemplo *ás* em vez de *às*), artigos omitidos (caso a contração não tenha sido feita), artigos adicionados (se houve contração onde não deveria existir), outros (no caso de os inquiridos terem respondido com outras preposições que não eram as pedidas ou até mesmo verbos). Na tabela relativa ao texto sobre a rotina acrescentámos adições (por exemplo *vou a dormir*, *vou a ver televisão*, no lugar de *vou dormir* e *vou ver televisão*).

#### **3.2.1 – Análise das frases (dados elicitados)**

Iniciamos com a preposição *a*, alvo de notória complexidade para os falantes.

A título de exemplo, vejam-se algumas das frases em que se pedia a utilização da preposição *a*:

13) Vou a pé para a universidade.

31) Às 9h temos aulas de português.

35) Chego a casa e janto.

A frase 13 foi alvo de algumas trocas por parte dos falantes, nomeadamente pelas preposições *de* e *em* não contraídas:

13) *Vou de pé para a universidade.*

13) *Vou em pé para a universidade.*

Não houve grandes dúvidas em relação à frase 31. Já na frase 35 ocorreram trocas com a preposição *para*, tal como na frase 8) *Vou a casa almoçar*, devido à diferença de se tratar de um curto espaço tempo (ir a casa almoçar e voltar). Podemos constatar na tabela abaixo que a preposição *a* é problemática, existindo uma maior quantidade de trocas e omissões em relação à preposição colocada na forma correta. Os falantes de língua eslava apresentam os resultados mais fracos (MUA1, não acertou nenhuma; FPA1 acertou apenas 10%). Também com 10% temos FamA1 (falante de língua amárica) e uma falante de romeno (língua românica) também com 10% de respostas corretas (FRB2). Com valores mais elevados temos 60% das respostas corretas (MFA1 e MEA1) ambos provenientes de línguas românicas.

Falantes	Erros									
	não contraídas	corretas contraídas	Troca	Omissão	Duvidosos	Artigos Omitidos	Artigos Adicionado	Outros	Total	
MUA1	0%	0%	80%	0%	20%	0%	0%	0%	100%	
			(8)		(2)					
MFA1	40%	20%	10%	0%	20%	0%	10%	0%	100%	
	(4)	(2)	(1)		(2)		(1)			
MEA1	30%	30%	10%	0%	0%	0%	30%	0%	100%	
	(3)	(3)	(1)				(3)			
FIA1	20%	30%	20%	0%	0%	20%	10%	0%	100%	
	(2)	(3)	(2)			(2)	(1)			
MEB2	20%	10%	30%	0%	20%	0%	10%	10%	100%	
	(2)	(1)	(3)		(2)		(1)	(1)		
MEA1	30%	10%	30%	0%	0%	20%	10%	0%	100%	
	(3)	(1)	(3)			(2)	(1)			
FPA1	0%	10%	60%	0%	10%	10%	10%	0%	100%	
		(1)	(6)		(1)	(1)	(1)			
FFA1	20%	20%	50%	0%	0%	0%	10%	0%	100%	
	(2)	(2)	(5)				(1)			
MAR1	30%	0%	50%	0%	10%	0%	0%	10%	100%	
	(3)		(5)		(1)			(1)		
MEA1	30%	10%	30%	0%	0%	0%	0%	30%	100%	
	(3)	(1)	(3)					(3)		
FFA1	20%	20%	40%	0%	0%	0%	10%	10%	100%	
	(2)	(2)	(4)				(1)	(1)		
FEA1	10%	10%	40%	0%	30%	0%	10%	0%	100%	
	(1)	(1)	(4)		(3)		(1)			
FEA1	20%	20%	40%	0%	10%	0%	10%	0%	100%	
	(2)	(2)	(4)		(1)		(1)			
FGA1	20%	10%	30%	0%	20%	10%	10%	0%	100%	
	(2)	(1)	(3)		(2)	(1)	(1)			
MEB2	20%	10%	40%	0%	10%	10%	10%	0%	100%	
	(2)	(1)	(4)		(1)	(1)	(1)			
FRB2	10%	0%	60%	0%	10%	0%	20%	0%	100%	
	(1)		(6)		(1)		(2)			
FRB2	0%	20%	40%	0%	20%	0%	20%	0%	100%	
		(2)	(4)		(2)		(2)			
MEB2	20%	10%	3%	0%	10%	0%	30%	0%	100%	
	(2)	(1)	(3)		(1)		(3)			
FEA1	0%	10%	60%	0%	10%	10%	10%	0%	100%	
		(1)	(6)		(1)	(1)	(1)			
FEA1	40%	0%	0%	10%	0%	40%	0%	10%	100%	
	(4)			(1)		(1)		(1)		
MEA1	30%	0%	40%	0%	10%	20%	0%	0%	100%	
	(3)		(4)		(1)	(1)				
FAM1	10%	0%	80%	0%	0%	10%	0%	0%	100%	
	(1)		(8)			(1)				



## **Tabela 1 - Emprego da Preposição *a* (com ou sem contração)**

Em relação à preposição *de*, houve bastantes resultados positivos, nomeadamente um inquirido de língua materna espanhola, nível B2, com 100% das frases corretas (MEB2), mais inquiridos de língua românicas com 90% das preposições colocadas corretamente (MEA1; FFA1 e FFA1). Com os valores mais baixos temos a inquirida FEA1 com 20% de frases certas e 60% de trocas:

4) *Ele é de Dinamarca.* (a crase não foi realizada) vs. *Ele é da Dinamarca.*

11) *O pai del Francisco é alto.* (influência da LM) vs. *O pai do Francisco é alto.*

20) *Tenho saudades para meus pais.* (troca pela preposição *para*) vs. *Tenho saudades dos meus pais.*

Com os resultados mais baixos surge-nos novamente a inquirida de LM amárica, com 0% certas.

4) *Ele é nos Dinamarca.* (troca com a preposição *em*) vs. *Ele é da Dinamarca.*

11) *O pai pelo Francisco é alto.* (troca pela preposição *por*) vs. *O pai do Francisco é alto.*

20) *Tenho saudades de meus pais.* (apesar de a preposição estar correta, a contração não foi efetuada) vs. *Tenho saudades dos meus pais.*

Existem também trocas em relação às partes do dia: troca da preposição *de* pela preposição *a*, por parte de falantes de variadas famílias de línguas:

32) *A manhã vou ao dentista.* vs. *De manhã vou ao dentista.*

Falantes	não contraídas corretas	corretas contraídas	Erros						Total
			Troca	Omissão	Duvidosos	Artigos Omitidos	Artigos Adicionados	Outros	
MUA1	10%	10%	40%	0%	0%	30%	10%	0%	100%
	(1)	(1)	(4)			(3)	(1)		
MFA1	20%	0%	40%	10%	0%	30%	0%	0%	100%
	(2)		(4)	(1)		(3)			
MEA1	40%	50%	10%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
	(4)	(5)	(1)						
FIA1	30%	40%	10%	10%	0%	10%	0%	0%	100%
	(3)	(4)	(1)	(1)		(1)			
MEB2	50%	30%	0%	0%	0%	20%	0%	0%	100%
	(5)	(3)				(2)			
MEA1	30%	0%	20%	0%	0%	50%	0%	0%	100%
	(3)		(2)			(5)			
FPA1	0%	30%	50%	0%	0%	10%	10%	0%	100%
		(3)	(5)			(1)	(1)		
FFA1	50%	40%	10%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
	(5)	(4)	(1)						
MARa1	20%	20%	20%	0%	0%	30%	10%	0%	100%
	(2)	(2)	(2)			(3)	(1)		
MEA1	20%	0%	40%	0%	0%	40%	0%	0%	100%
	(2)		(4)			(4)			
FFA1	40%	50%	10%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
	(4)	(5)	(1)						
FEA1	20%	50%	20%	0%	0%	0%	10%	0%	100%
	(2)	(5)	(2)				(1)		
FEA1	20%	20%	20%	0%	0%	30%	10%	0%	100%
	(2)	(2)	(2)			(3)	(1)		
FGA1	10%	30%	40%	0%	0%	10%	10%	0%	100%
	(1)	(3)	(4)			(1)	(10)		
MEB2	40%	30%	30%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
	(4)	(3)	(3)						
FRB2	30%	40%	0%	0%	0%	10%	20%	0%	100%
	(3)	(4)				(1)	(2)		
FRB2	50%	40%	10%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
	(5)	(4)	(1)						
MEB2	50%	50%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
	(5)	(5)							
FEA1	20%	10%	50%	0%	0%	10%	0%	10%	100%
	(2)	(1)	(5)			(10)		(1)	
FEA1	20%	0%	60%	0%	0%	20%	0%	0%	100%
	(2)		(6)			(2)			
MEA1	20%	0%	50%	0%	0%	20%	0%	10%	100%
	(2)		(5)			(1)		(1)	
FAMa1	0%	0%	80%	0%	0%	10%	10%	0%	100%
			(8)			(1)	(10)		

**Tabela 2 - Emprego da Preposição *de* (com ou sem contração)**

A preposição *em* não gerou grandes problemas: dois inquiridos acertaram em 100% dos casos (MEB2 e FEA1); outros, também de língua românica, acertaram em 90% (MEA1 e FEA1), incluindo o inquirido falante de árabe que acertou em 80% dos casos em que deveria ser empregue a preposição *em*. As percentagens notoriamente mais baixas são de novo da falante de língua amárica (FAmA1), com 10% de respostas certas, 70% de trocas e 20% de artigos adicionados:

16) Encontramo-nos para restaurante às 20h (troca pela preposição *para*) vs. Encontramo-nos no restaurante às 20h.

1) Nos Portugal há muitas praias. (adição de artigo –os) vs. Em Portugal há muitas praias.

Falantes	não contraídas corretas	corretas contraídas	Erros					Outros	Total
			Troca	Omissão	Duvidosos	Artigos Omitidos	Artigos Adicionados		
MUA1	20% (2)	50% (5)	20% (2)	0%	0%	0%	10% (1)	0%	100%
MFA1	10% (1)	30% (3)	20% (2)	0%	0%	0%	40% (4)	0%	100%
MEA1	40% (4)	50% (5)	0%	0%	0%	0%	10% (1)	0%	100%
FIA1	40% (4)	40% (4)	20% (2)	0%	0%	0%	0%	0%	100%
MEB2	50% (5)	50% (5)	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
MEA1	30% (3)	40% (4)	10% (1)	0%	0%	10% (1)	10% (1)	0%	100%
FPA1	30% (3)	20% (2)	20% (2)	0%	0%	20% (2)	10% (1)	0%	100%
FFA1	40% (4)	40% (4)	20% (2)	0%	0%	0%	0%	0%	100%
MARa1	40% (4)	40% (4)	10% (1)	0%	0%	0%	10% (10)	0%	100%
MEA1	40% (4)	0%	20% (2)	0%	0%	40% (4)	0%	0%	100%
FFA1	40% (4)	30% (3)	20% (2)	0%	0%	10% (1)	0%	0%	100%
FEA1	40% (4)	50% (5)	0%	10% (1)	0%	0%	0%	0%	100%
FEA1	50% (5)	50% (5)	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
FGA1	10% (1)	0%	80% (8)	0%	0%	0%	10% (1)	0%	100%
MEB2	40% (4)	50% (5)	0%	0%	0%	0%	10% (1)	0%	100%
FRB2	10% (1)	20% (2)	30% (3)	0%	0%	0%	20% (2)	0%	100%
FRB2	20% (2)	20% (2)	50% (5)	0%	0%	0%	10% (1)	0%	100%
MEB2	30% (3)	40% (4)	10% (1)	0%	0%	0%	20% (2)	0%	100%
FEA1	40% (4)	10% (1)	20% (2)	0%	0%	0%	0%	30% (3)	100%
FEA1	30% (3)	0%	30% (3)	0%	0%	30% (3)	0%	10% (1)	100%
MEA1	40% (4)	0%	20% (2)	0%	0%	40% (4)	0%	0%	100%
FAMa1	10% (1)	0%	70% (1)	0%	0%	0%	20% (2)	0%	100%

**Tabela 3 - Emprego da Preposição *em* (com ou sem contração)**

O uso da preposição *por* revela dificuldades notórias. A percentagem mais alta do emprego correto desta preposição (contraída ou não com artigo) foi de 80% por parte de dois falantes de espanhol, de níveis distintos de português (MEA1 e MEB2). Os valores mais baixos devem-se à inquirida de LM grega (FGA1) com 10% de respostas certas, 70% de trocas, 10% de artigos omitidos e outros 10% de artigos adicionados:

7) Viajei para todo o mundo. (troca com *para*) vs Viajei por todo o mundo.

22) Passo todos os dias pela esta rua (adição de artigo) vs Passo todos os dias por esta rua.

28) Fico em Lisboa para duas noites (troca com a preposição *a* devido a influência de outra língua dominada pela falante – inglês *I stay for two nights*) vs Fico em Lisboa por duas noites.

Com a percentagem mais baixa do grupo, a inquirida FAmA1 com 0% de respostas certas, 80% de trocas e 20% de artigos adicionados.

Falantes	não contraídas corretas	corretas contraídas	Erros					Artigos Adicionados	Outros	Total
			Troca	Omissão	Duvidosos	Artigos Omitidos				
MUA1	20% (2)	0%	50% (5)	0%	0%	10% (1)	20% (2)	0%	100%	
MFA1	10% (1)	10% (1)	70% (7)	10% (1)	0%	0%	0%	0%	100%	
MEA1	40% (4)	40% (4)	20% (2)	0%	0%	0%	0%	0%	100%	
FIA1	20% (2)	10% (1)	60% (6)	0%	0%	10% (1)	0%	0%	100%	
MEB2	50% (5)	20% (2)	10% (1)	20% (2)	0%	20% (2)	0%	0%	100%	
MEA1	30% (3)	20% (2)	30% (3)	0%	0%	10% (1)	10% (1)	0%	100%	
FPA1	20% (2)	0%	70% (7)	10% (1)	0%	0%	0%	0%	100%	
FFA1	30% (3)	30% (3)	30% (3)	10% (1)	0%	0%	0%	0%	100%	
MARa1	40% (4)	20% (2)	20% (2)	0%	0%	20% (2)	0%	0%	100%	
MEA1	10% (1)	20% (2)	40% (4)	0%	0%	20% (2)	10% (1)	0%	100%	
FFA1	20% (2)	10% (1)	50% (5)	0%	0%	20% (2)	0%	0%	100%	
FEA1	40% (4)	20% (2)	30% (3)	0%	0%	10% (1)	0%	0%	100%	
FEA1	30% (3)	10% (1)	10% (1)	20% (2)	0%	20% (2)	10% (1)	0%	100%	
FGA1	10% (1)	0%	70% (7)	0%	0%	10% (1)	10% (1)	0%	100%	
MEB2	20% (2)	30% (3)	50% (5)	0%	0%	0%	0%	0%	100%	
FRB2	0%	0%	70% (7)	20% (2)	0%	0%	10% (1)	0%	100%	
FRB2	30% (3)	10% (1)	40% (4)	0%	0%	10% (1)	10% (1)	0%	100%	
MEB2	50% (5)	30% (3)	20% (2)	0%	0%	0%	0%	0%	100%	
FEA1	40% (4)	0%	20% (2)	20% (2)	0%	20% (2)	0%	0%	100%	
FEA1	20% (2)	0%	50% (5)	0%	0%	30% (3)	0%	0%	100%	
MEA1	40% (4)	0%	20% (2)	0%	0%	40% (4)	0%	0%	100%	
FAMa1	0%	0%	80% (8)	0%	0%	0%	20% (2)	0%	100%	

#### **Tabela 4 - Emprego da Preposição *por* (com ou sem contração)**

Finalmente, relativamente à colocação destas preposições nas frases, resta-nos a preposição *para*. Também esta preposição parece ser problemática: a maior percentagem de respostas corretas foi de 80% por parte de uma falante de língua francesa (FFA1), existindo também falantes de língua espanhola com percentagens de 30% de respostas corretas e a FAmA1 com 10% de frases corretas. Verificamos também que a percentagem do uso desta preposição contraída com o artigo é mais baixa relativamente à preposição sem artigo.

Por parte de falantes de espanhol, há confusão com a preposição a:

12) *Ele foi ao cabeleireiro ao cortar o cabelo vs Ele foi ao cabeleireiro para cortar o cabelo.*

25) *Ela vai enviar postais para Filipinas. (omissão do artigo) vs Ela vai enviar postais para as Filipinas.*

**Tabela 5 - Emprego da Preposição *para* (com ou sem contração)**

Falantes	não contraídas corretas	corretas contraídas	Erros					Artigos Adicionados	Outros	Total
			Troca	Omissão	Duvidosos	Artigos Omitidos				
MUA1	40% (4)	0%	40% (4)	0%	0%	10% (1)	10% (1)	0%	100%	
MFA1	40% (4)	0%	40% (4)	10% (1)	0%	0%	0%	10% (1)	100%	
MEA1	50% (5)	10% (1)	40% (4)	0%	0%	0%	0%	0%	100%	
FIA1	30% (3)	0%	60% (6)	0%	0%	0%	0%	10% (1)	100%	
MEB2	30% (3)	40% (4)	20% (2)	0%	0%	0%	10% (1)	0%	100%	
MEA1	40% (4)	20% (2)	40% (4)	0%	0%	0%	0%	0%	100%	
FPA1	50% (5)	0%	30% (3)	0%	0%	20% (2)	0%	0%	100%	
FFA1	50% (5)	30% (3)	10% (1)	10% (1)	0%	0%	0%	0%	100%	
MArA1	30% (3)	10% (1)	50% (5)	0%	0%	10% (1)	0%	0%	100%	
MEA1	40% (4)	0%	20% (2)	0%	0%	20% (2)	0%	0%	100%	
FFA1	30% (3)	10% (1)	50% (5)	0%	0%	10% (1)	0%	0%	100%	
FEA1	30% (3)	20% (2)	50% (5)	0%	0%	0%	0%	0%	100%	
FEA1	30% (3)	0%	30% (3)	0%	0%	40% (4)	0%	0%	100%	
FGA1	40% (4)	0%	30% (3)	0%	0%	20% (2)	0%	10% (1)	100%	
MEB2	50% (5)	0%	10% (1)	0%	0%	30% (3)	0%	10% (1)	100%	
FRB2	30% (3)	0%	30% (3)	10% (1)	0%	30% (3)	0%	0%	100%	
FRB2	30% (3)	10% (1)	50% (5)	0%	0%	10% (1)	0%	0%	100%	
MEB2	40% (4)	20% (2)	40% (4)	0%	0%	0%	0%	0%	100%	
FEA1	30% (3)	0%	30% (3)	0%	0%	30% (3)	0%	10% 1	100%	
FEA1	50% (5)	0%	20% (2)	0%	0%	30% (3)	0%	0%	100%	
MEA1	40% (4)	0%	40% (4)	0%	0%	10% (1)	0%	10% (1)	100%	
FAmA1	10% (1)	0%	70% (7)	0%	0%	10% (1)	10% (1)	0%	100%	



### 3.2.2 - Análise dos textos (dados espontâneos)

Neste exercício, pedimos que os inquiridos escrevessem um texto com cerca de 80 a 100 palavras, sobre a sua rotina diária com o propósito de analisar os erros cometidos em contexto espontâneo. Em 22 inquiridos, 16 produziram o texto, sendo que os restantes 6 não conseguiram responder.

Começamos por analisar a utilização da preposição *a*:

Falantes	não contraídas corretas	corretas contraídas	Troca	Erros			Artigos Omitidos	Artigos Adicionados	Outros	Adição (artigos)	Total
				Omissão	Duvidosos						
MUA1	x	x	x	x	X	x	x	x	x	X	
MFA1	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	
MEA1	18.2%(2)	63.6%(7)	9.1% (1)	0%	0%	0%	0	0	9.1%(1)	100%	
FIA1	0	6(100%)	0	0	0	0	0	0	0	100%	
MEB2	0	0	0	0	0	0	33.3%(1)	0	66.7%(2)		
MEA1	0	0	0	0	100%(4)	0	0	0	0		
FPA1	0	0	12,5%(1)	12,5%(1)	25%(2)	12,5%(1)	0	0	37.5%(3)	100%	
FFA1	0	20%(1)	20%(1)	0%	60%(3)	0	0	0	0	100%	
MArA1	66.7%2)	33.3%(1)	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	
MEA1	0%	0%	0%	66.7%(4)	0%	33.3%(2)	0%	0%	0%	100%	
FFA1	0	33.3%(2)	16.7%(1)	0	33.3%(2)	0	0	0	16.7%(1)		
FEA1	0%	0%	10%(1)	10%(1)	60%(6)	0%	0%	0%	20%(2)	100%	
FEA1	0%	40%(4)	0	10%(1)	50%(5)	0%	0%	0%	0%	100%	
FGA1	0%	0%	12.5%(1)	0%	37.5%(3)	50%(4)	0%	0%	0%	100%	
MEB2	20%(1)	0%	0%	0%	(60%)3	(20%)1	0%	0%	0%	100%	
FRB2	0%	100%(1)	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	
FRB2	0	100%(1)	0	0	0	0	0	0	0		
MEB2	60%(3)	40%(2)	0	0	0	0	0	0	0		
FEA1	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	
FEA1	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	
MEA1	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	
FAmA1	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	
Total	8.7%(8)	27.2%(25)	6.5%(6)	7.6%(7)	30.4%(28)	8.7%(8)	1.1%(1)	0	9.8%(9)	100%	

**Tabela 6 - Emprego da Preposição *a* em contexto espontâneo (com ou sem contração)**

Esta preposição foi usada 92 vezes pelos participantes. A falante de língua inglesa, FIA1, utilizou-a 6 vezes corretamente no texto, tal como o falante MArA1, que a empregou bem nas 3 vezes que a utilizou. No caso dos hispanofalantes, ou inquiridos que falem espanhol como LE, ocorreu a adição do artigo *a*, por exemplo:

*Vou a trabalhar. vs Vou trabalhar.*

*Um café vai a matar todos os demónios. vs. Um café vai matar todos os demónios.*

*Ir a tomar um banho. vs. Ir tomar banho.*

*Vou a tomar banho. vs. Vou tomar banho.*

*Vou a dormir. vs. Vou dormir.*

No mesmo grupo de hispano falantes, existem também casos em que a preposição *a* é omitida, em relação a períodos de tempo: *Até 8:00 eu tenho o laboratório. vs. Até às 8:00 (...). Até 13:00 eu almoço em casa. vs. Até às 13:00 eu almoço em casa. Estou na aula até 1 hora. vs. Estou na aula até à 1 hora.*

Registam-se também trocas relativas às partes do dia: *Eu também tenho aula na tarde vs. Eu também tenho aula à tarde.*

E ainda omissões de artigos, relativamente à utilização do feminino e masculino: *A meia-dia vou a restaurante da universidade para comer. vs. Ao meio-dia vou ao restaurante da universidade para comer.*

Seguimos para a análise da preposição *de* em contexto espontâneo:

**Tabela 7 - Emprego da Preposição *de* em contexto espontâneo (com ou sem contração)**

Falantes	não contraídas corretas	corretas contraídas	Erros						Outros	Adições	Total
			Troca	Omissão	Duvidosos	Artigos Omitidos	Artigos Adicionados				
MUA1	x	x	x	x	x	x	X	x	x	x	
MFA1	x	x	x	x	x	x	X	x	x	x	
MEA1	40%(2)	40%(2)	20%(1)	0	0	0	0	0	0		
FIA1	100%(2)	0	0	0	0	0	0	0	0		
MEB2	50%(4)	37,5%(3)	12,5%(1)	0	0	0	0	0	0		
MEA1	66,7%(2)	33,3%(1)	0	0	0	0	0	0	0		

FPA1	66,7%(2)	0	0	0	0	33,3(1)	0	0	0	
FFA1	40%(4)	40%(4)	0%	0%	0%	20%(2)	0%	0%	0%	
MARa1	33,3%(1)	33,3%(1)	0	0	0	33,3%(1)	0	0	0	100%
MEA1	62,5%(5)	12,5%(1)	0%	12,5%(1)	0%	0%	0%	0%	12,5%(1)	100%
FFA1	40%(2)	40%(2)	0%	0%	0%	0%	20%(1)	0%	0%	100%
FEA1	0%	62,7%	33,3%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
		(2)	(1)							
FEA1	0%	0%	0%	0%	0%	50%(1)	50%(1)	0%	0%	100%
FGA1	0%	66,7%(2)	0%	0%	0%	33,3%(1)	0%	0%	0%	100%
MEB2	100%(1)	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
FRB2	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
FRB2	100%(1)	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
MEB2	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
FEA1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
FEA1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
MEA1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
FAMa1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Total	45,6%(26)	31,5%(18)	5,3%(3)	1,8%(1)	0	10,5%(6)	3,5%(2)	0	1,8%(1)	100%

A preposição *de* foi utilizada 57 vezes pelos inquiridos. De novo a inquirida FIA1, empregou-a corretamente, existindo casos de trocas com outras preposições por parte de hispano falantes:

*(...) tenho de dar um beijinho na bochecha para minha namorada. vs (...) tenho de dar um beijinho na bochecha da minha namorada.*

*(...) deito-me á 1 ou 2 horas na noite. vs (...) deito-me à 1 ou 2 horas da noite.*

Registámos também trocas no que diz respeito às partes do dia, em relação a inquiridos com diferentes famílias de línguas, nomeadamente a troca da preposição *de* por *a*, tal como ocorreu nos dados elicitados:

*A manha eu levanto-me as 8 horas. vs De manhã eu levanto-me às 8 horas.*

Passamos à análise da preposição *em*:

**Tabela 8 - Emprego da Preposição *em* em contexto espontâneo (com ou sem contração)**

Falantes	não contraídas corretas	corretas contraídas	Erros							Total
			Troca	Omissão	Duvidosos	Artigos Omitidos	Artigos Adicionados	Outros	Adições	
MUA1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
MFA1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
MEA1	0	100%(1)	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
FIA1	60%(3)	40%(2)	0	0	0	0	0	0	0	
MEB2	33,3%(1)	66,7%(2)	0	0	0	0	0	0	0	
MEA1	0	50%(1)	50%(1)	0	0	0	0	0	0	
FPA1	0	0	50%(1)	0	0	50%(1)	0%	0%	0%	
FFA1	0	100%(3)	0	0	0	0	0	0	0	
MARa1	60%(3)	40%(2)	0	0	0	0	0	0	0	
MEA1	100%(1)	0	0	0	0	0	0	0	0	
FFA1	0	100%(2)	0	0	0	0	0	0	0	
FEA1	0	50%(2)	50%(2)	0	0	0	0	0	0	
FEA1	0	100%(1)	0	0	0	0	0	0	0	
FGA1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
MEB2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FRB2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FRB2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
MEB2	0	50%(1)	0	50%(1)	0	0	0	0	0	
FEA1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
FEA1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
MEA1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
FAmA1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Total	25,8%(8)	54,9%(17)	12,9%(4)	3,2%(1)	0	3,2%(1)	0	0	0	100%

Em foi empregue 31 vezes pelos participantes do questionário, não gerando grandes problemas; porém, existem algumas trocas retiradas de alunos hispano falantes ou que falam espanhol como L2 (MEA1 e FPA1 respetivamente):

a) *Eo leio artigos com relação a mea dissertação. Vs Eu leio artigos em relação à minha dissertação*

b)(...) *janto com meus pais a casa vs. (...) janto com os meus pais em casa.*

E também exemplos (FPA1) onde não foi feita à contração, devido à influência de outras línguas (espanhola):

*c) como um almoço com mis amigos en cantina vs almoço com os meus amigos na cantina.*

Já a preposição *por* foi apenas utilizada 5 vezes (por falantes de língua germânica e línguas românicas), em todos os textos, sendo que os que a aplicaram não demonstraram nenhuma dúvidas. Maioritariamente usada sem contração, também não gerou dúvidas quando utilizada contraída com o artigo:

Exemplos ilustrativos da preposição *por* em contexto espontâneo:

**Tabela 9 - Emprego da Preposição *por* em contexto espontâneo (com ou sem contração)**

Falantes	não contraídas corretas	corretas contraídas	Erros							Total
			Troca	Omissão	Duvidosos	Artigos Omitidos	Artigos Adicionados	Outros	Adições	
MUA1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
MFA1	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x
MEA1	0	100%(1)	0	0	0	0	0	0	0	
FIA1	100%(2)	0	0	0	0	0	0	0	0	
MEB2	100%(1)	0	0	0	0	0	0	0	0	
MEA1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FPA1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FFA1	100%(1)	0	0	0	0	0	0	0	0	
MAR1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
MEA1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FFA1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FEA1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FEA1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FGA1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
MEB2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FRB2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FRB2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
MEB2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FEA1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
FEA1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
MEA1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
FAM1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Total	(80%)4	(20%)1	0	0	0	0	0	0	0	100%

*a) Eu ensino inglês duas vezes por semana à noite.*

*b) Depois janto e ligo pelo telemovel aos meus pais.*

c) *Deito me mal ou menos por volta de 23h. (Deito-me mais ou menos por volta das 23h.).*

A preposição *para* também não é das mais utilizadas em comparação com as restantes. Foi utilizada 23 vezes no total, não se registrando grandes problemas mesmo quando contraídas com o artigo, existindo por vezes omissões:

- a) Eu vou lá a pé (...) vs Eu vou para lá a pé  
 b) Então vou para igreja de manhã vs Então vou para a igreja de manhã.

**Tabela 10 – Emprego da Preposição *para* em contexto espontâneo (com ou sem contração)**

	não contraídas corretas	corretas contraídas	Erros							Total
			Troca	Omissão	Duvidosos	Artigos Omitidos	Artigos Adicionados	Outros	Adições	
MUA1	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x
MFA1	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x
MEA1	0	100%(1)	0	0	0	0	0	0	0	
FIA1	100%(1)	0	0	0	0	0	0	0	0	
MEB2	50%(1)	0	50%(1)	0	0	0	0	0	0	
MEA1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FPA1	0	0	0	0	0	100%(2)	0	0	0	
FFA1	50%(2)	0	25%(1)	0	0	25%(1)	0	0	0	
MARa1	0	0	0	100%(1)	0	0	0	0	0	
MEA1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FFA1	0	50%(1)	0	0	0	50%(1)	0	0	0	
FEA1	100%(1)	0	0	0	0	0	0	0	0	
FEA1	100%(1)	0	0	0	0	0	0	0	0	
FGA1	100%(2)	0	0	0	0	0	0	0	0	
MEB2	0	100%(2)	0	0	0	0	0	0	0	
FRB2	100%(1)	0	0	0	0	0	0	0	0	
FRB2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
MEB2	66,7%(2)	33,3%(1)	0	0	0	0	0	0	0	
FEA1	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x
FEA1	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x
MEA1	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x
FAMa1	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x
Total	47,9%(11)	21,7% (5)	8,7% (2)	4,3% (1)	0	17,4% (4)	0	0	0	100%

### 3.2.3 Comparação entre os dados elicitados e os dados espontâneos

Como foi abordado anteriormente, cf Leiria (2006: 278) as preposições mais utilizadas são *a* e *de* e também as mais problemáticas, como verificamos igualmente nas respostas a este questionário.

Na seguinte tabela, podemos verificar que, independentemente da LM, os inquiridos parecem ter maior facilidade em utilizar preposições no contexto espontâneo, apresentando maior percentagem de respostas corretas, incluindo casos em que acertaram todas as preposições:

Falantes	Ocorrências em Frases Corretas	Ocorrências em Textos Corretas
MUA1	30%(15)	X
MFA1	36%(18)	X
MEA1	76%(38)	36,8%(7)
FIA1	52%(26)	100%(16)
MEB2	70%(35)	75%(16)
MEA1	50%(25)	50%(10)
FPA1	32%(16)	15,4%(2)
FFA1	70%(35)	71,4%(15)
MAR1	50%(25)	78,6%(11)
MEA1	34%(17)	42,9%(6)
FFA1	54%(27)	61,5%(8)
FEA1	58%(29)	31,3%(16)
FEA1	52%(26)	35,7%(14)
FGA1	26%(13)	30,8%(13)
MEB2	58%(29)	50%(8)
FRB2	28%(14)	100%(2)
FRB2	48%(24)	100%(2)
MEB2	68%(34)	80%(10)
FEA1	32%(16)	X
FEA1	32%(16)	X
MEA1	34%(17)	X
FAM1	6%(3)	X

**Tabela 11 – Síntese dos dados elicitados e espontâneos**

### 3.2.1.1. Famílias de Línguas

Agrupamos também os inquiridos em famílias de línguas com a finalidade de testar a relevância da influência da LM na aprendizagem das preposições de PL2:

Famílias de línguas	Nº médio de línguas que falam	Ocorrências em Frases Corretas	Ocorrências em Textos Corretas
Eslava (2)	2,5	31%	15,4%
Germânico (1)	3	52%	100%
Românica (16)	2,4	50%	45,9%
Helénica (1)	4	26%	30,8%
Afro-asiática (1)	1	6%	0%
Árabe (1)	2	50%	78,6%

**Tabela 12 – Agrupamento por famílias de línguas**

Em relação ao agrupamento por famílias, tivemos também em consideração outras línguas faladas pelos participantes do questionário. Os inquiridos das línguas eslavas, um com ucraniano como LM, para além do ucraniano fala inglês, polaco e russo; a outra inquirida, para além da sua LM, o polaco, fala também inglês e espanhol. A inquirida de LM inglesa fala também mandarim, birmanês (longe da família da sua LM e da família de línguas românicas) e francês (dentro da família de línguas românicas). Os falantes de línguas românicas têm como línguas estrangeiras o russo, o francês, o alemão, o inglês, o italiano e o catalão. Por fim, a inquirida da família de línguas afro-asiática domina o inglês e o falante de árabe, inglês e francês.

Como podemos ver na tabela 12, a inquirida de língua germânica teve maior número de respostas corretas (52% nas frases elicítadas e 100% no contexto espontâneo), seguida dos falantes de língua romântica (50% das frases corretas e 45,9% no contexto espontâneo). O inquirido de LM árabe teve 50% de frases elicítadas corretas, tendo um valor superior de frases corretas no contexto espontâneo com 78,6%. A família de língua helénica afro-asiática têm uma percentagem de utilização de preposições corretas mais baixa, com 26% de contexto elicítado corretos e 30,8% das preposições corretas utilizadas em contexto espontâneo. A inquirida cuja LM pertence à família das línguas afro-asiáticas acertou apenas 6% das preposições, não produzindo o texto, apresentado assim grande disparidade em relação aos outros falantes.



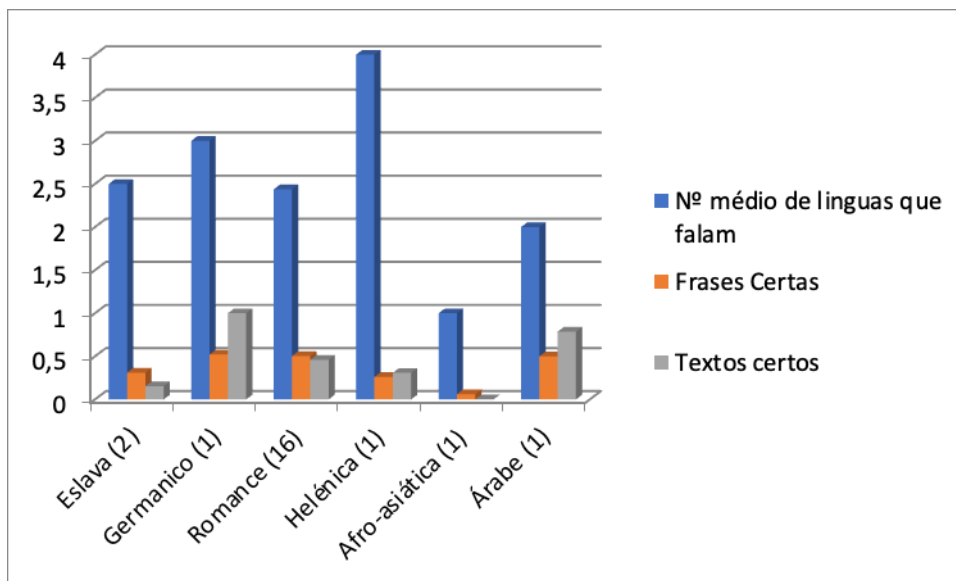


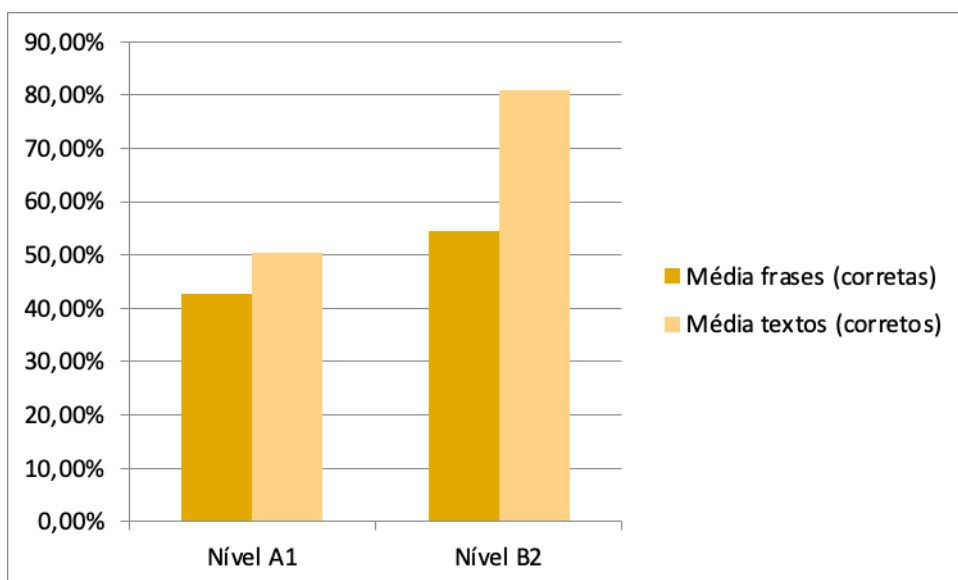
Figura 2 – Gráfico - família de línguas

### 3.2.1.2 Nível dos participantes

Como anteriormente referido, os falantes possuem diferentes níveis de português: A1 e B2 (QEQR). De modo a verificar a influência do nível de aprendizagem de PL2, dividimos os falantes pelos níveis, com o propósito de ver a percentagem de preposições certas. Podemos constatar pela média de utilização de preposições nas frases e em contexto espontâneo que de facto o nível B2 apresenta resultados mais positivos, com 54,4% das frases corretas em contraste com 42,6% dos falantes de PL2 de nível A1 e 81% das preposições certas em contexto espontâneo, contrariamente aos falantes de nível, A1 com 50,40% de preposições corretas:

	Média frases (corretas)	Média textos(corretos)
Nível A1	42,6%	50,40%
Nível B2	54,4%	81%

Tabela 13 – Distinção por níveis (QEQR)



**Figura 3 – Gráfico de diferenciação entre níveis**

### 3.2.1.3 Categorias Semânticas (Tempo, Espaço e Noção)

Outro dos aspetos em estudo relaciona-se com as categorias semânticas. Ou seja, se os inquiridos sabem que preposição utilizar em contexto de tempo, espaço ou noção. Para tal, dividimos as 50 frases nessas três categorias. Temos 24 frases de espaço, 7 de tempo e 19 de noção.

#### 3.2.3.1 *a, de, em por e para* em contextos de espaço

As 24 frases em questão são as seguintes:

- 8) Vou a casa almoçar. (Espaço)
- 35) Chego a casa e janto. (Espaço)
- 24) Hoje vou a um concerto de música clássica. (Espaço)
- 13) Vou a pé para a universidade. (Espaço)
- 10) Amanhã vou ao cinema. (Espaço)
- 49) Esta tarde vou à praia. (Espaço)
- 21) Vou às compras todos os dias. (Espaço)

- 4) Ele é da Dinamarca. ( Espaço )
- 14) Sou do norte do país. (Espaço)
- 26) Hoje ficamos em casa. (Espaço)
- 3) Estou a estudar em Lisboa. (Espaço)
- 1) Em Portugal há muitas praias. (Espaço)
- 33) Nós estamos na universidade. (Espaço)
- 27) Vou no comboio das 10h para Madrid. (Espaço)
- 16) Encontramo-nos no restaurante às 20h. (Espaço)
- 18) No jardim há muitas flores. (Espaço)
- 43) O gato está na sala. (Espaço)
- 22) Passo todos os dias por esta rua.(Espaço)
- 7) Viajei por todo o mundo. (Espaço)
- 45) Passei pela tua mãe hoje de manhã. (Espaço)
- 50) Estou cansada, vou para casa. (Espaço)
- 39) Vou para o trabalho às 9h. (Espaço)
- 25) Ela vai enviar postais para as Filipinas. (Espaço)

Como já analisámos se os inquiridos fazem a contração das preposições quando necessário, neste caso analisamos apenas se empregaram corretamente a preposição no seu contexto semântico certo. Em relação às preposições em contexto de espaço, não revelam grandes dificuldades principalmente a preposição *em*, sendo que o inquirido MEB2 teve maior número de respostas corretas (87,5%). Registamos porém, algumas trocas (até por artigos definidos) nomeadamente em relação às preposições *a*, *de* e *para*:

*O Portugal há muitas praias. vs Em Portugal há muitas praias.*

*Vou para a casa almoçar. vs Vou a casa almoçar.*

*Viajei a todo mundo. Vs Viajei por todo o mundo*

*Esta tarde vou na praia vs Esta tarde vou à praia.*

Revelaram-se como especialmente problemáticas para os inquiridos de diferentes famílias de línguas as frases 13) *Vou a pé para a universidade* e 45) *Passei pela tua mãe hoje de manhã*.

13) Vou por pé para a universidade. (Influência da língua inglesa *I'm going by foot*).

13) Vou de pé para a universidade.

13) Vou em pé para a universidade.

45) Passei na tua mãe hoje de manhã.

45) Passei para tua mãe hoje de manhã.

45) Passei à tua mãe hoje de manhã.

Falantes	correctas	troca (a)	Omissão (a)	Troca (de)	Omissão (de)	Troca (em)	Omissão (em)	Troca (por)	Omissão (por)	Troca (para)	Omissão para	Omissões	Outros
MUA1	45,8% (11)	12,5% (3)	4,2% (1)	4,2% (1)	8,3% (2)	16,7% (4)	0%	0%	0%	0%	4,2% (1)	4,2% (1)	0%
MFA1	41,7% (10)	12,5% (3)	8,3% (2)	8,3% (2)	0%	8,3% (2)	0%	12,5% (3)	0%	8,3% (2)	0%	0%	0%
MEA1	79,2% (19)	8,3% (2)	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	12,5% (3)	0%	0%	0%
FIA1	66,7% (16)	4,2% (1)	0%	4,2% (1)	0%	4,2% (1)	0%	12,5% (3)	0%	8,3% (2)	0%	0%	0%
MEB2	87,5% (21)	8,3% (2)	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4,2% (1)	0%	0%	0%
MEA1	75,0% (18)	8,3% (2)	0%	4,2% (1)	0%	4,2% (1)	0%	0%	0%	8,3% (2)	0%	0%	0%
FPA1	50,0% (12)	16,7% (4)	0%	4,2% (1)	0%	8,3% (2)	0%	12,5% (3)	0%	8,3% (2)	0%	0%	0%
FFA1	62,5% (15)	16,7% (4)	0%	4,2% (1)	0%	4,2% (1)	0%	4,2% (1)	0%	4,2% (1)	0%	4,2% (1)	0%
MAR1	66,7% (16)	16,7% (4)	0%	0%	0%	8,3% (2)	0%	0%	0%	8,3% (2)	0%	0%	0%
MEA1	66,7% (16)	8,3% (2)	0%	4,2% (1)	0%	4,2% (1)	0%	4,2% (1)	0%	4,2% (1)	0%	0%	8,3% (2)
FFA1	50,0% (12)	16,7% (4)	0%	4,2% (1)	0%	4,2% (1)	0%	8,3% (2)	0%	12,5% (3)	0%	0%	4,2% (1)
FEA1	79,2% (19)	8,3% (2)	0%	4,2% (1)	0%	0%	0%	4,2% (1)	0%	4,2% (1)	0%	0%	0%
FEA1	75,0% (18)	16,7% (4)	0%	4,2% (1)	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4,2% (1)	0%
FEA1	75,0% (18)	16,7% (4)	0%	4,2% (1)	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4,2% (1)	0%
FGA1	37,5% (9)	12,5% (3)	0%	4,2% (1)	0%	20,8% (5)	0%	12,5% (3)	0%	12,5% (3)	0%	0%	0%
MEB2	75,0% (18)	12,5% (3)	0%	4,2% (1)	0%	0%	0%	4,2% (1)	0%	4,2% (1)	0%	0%	0%
FRB2	54,2% (13)	16,7% (4)	0%	0%	0%	8,3% (2)	0%	8,3% (2)	0%	8,3% (2)	0%	4,2% (1)	0%
FRB2	54,2% (13)	12,5% (3)	0%	4,2% (1)	0%	16,7% (4)	0%	4,2% (1)	0%	8,3% (2)	0%	0%	0%
MEB2	79,2% (19)	8,3% (2)	0%	0%	0%	4,2% (1)	0%	0%	0%	8,3% (2)	0%	0%	0%
FEA1	62,5% (15)	12,5% (3)	0%	4,2% (1)	0%	0%	0%	0%	0%	8,3% (2)	0%	4,2% (1)	8,3% (2)
FEA1	70,8% (17)	0%	0%	4,2% (1)	0%	8,3% (2)	0%	4,2% (1)	0%	8,3% (2)	0%	4,2% (1)	0%
MEA1	75,0% (18)	8,3% (2)	0%	4,2% (1)	0%	4,2% (1)	0%	0%	0%	8,3% (2)	0%	0%	0%
FAM1	16,7% (4)	25,0% (6)	0%	12,5% (3)	0%	29,2% (7)	0%	8,3% (2)	0%	8,3% (2)	0%	0%	0%

Falantes	correcta	troca (a)	Omissão	Troca	Omissão	Troca	Omissão	Troca	Omissão	Troca	Omissão	Troca	Omissão	Troca	Omissão	Troca	Omissão	Troca	Omissão	Outros
MUA1	45,8%	12,5%	4,2%	4,2%	8,3%	16,7%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	(11)	(3)	(1)	(1)	(2)	(4)									(1)	(1)				
MFA1	41,7%	12,5%	8,3%	8,3%	0%	8,3%	0%	12,5%	0%	8,3%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	(10)	(3)	(2)	(2)		(2)		(3)		(2)										
MEA1	79,2%	8,3%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	12,5%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	(19)	(2)								(3)										
FIA1	66,7%	4,2%	0%	4,2%	0%	4,2%	0%	12,5%	0%	8,3%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	(16)	(1)		(1)		(1)		(3)		(2)										
MEB2	87,5%	8,3%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4,2%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	(21)	(2)								(1)										
MEA1	75,0%	8,3%	0%	4,2%	0%	4,2%	0%	0%	0%	8,3%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	(18)	(2)		(1)		(1)				(2)										
FPA1	50,0%	16,7%	0%	4,2%	0%	8,3%	0%	12,5%	0%	8,3%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	(12)	(4)		(1)		(2)		(3)		(2)										
FFA1	62,5%	16,7%	0%	4,2%	0%	4,2%	0%	4,2%	0%	4,2%	0%	4,2%	0%	4,2%	0%	4,2%	0%	4,2%	0%	0%
	(15)	(4)		(1)		(1)		(1)		(1)		(1)		(1)		(1)		(1)		
MAR1	66,7%	16,7%	0%	0%	0%	8,3%	0%	0%	0%	8,3%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	(16)	(4)				(2)				(2)										
MEA1	66,7%	8,3%	0%	4,2%	0%	4,2%	0%	4,2%	0%	4,2%	0%	4,2%	0%	4,2%	0%	4,2%	0%	4,2%	0%	8,3%
	(16)	(2)		(1)		(1)		(1)		(1)		(1)		(1)		(1)		(1)		(2)
FFA1	50,0%	16,7%	0%	4,2%	0%	4,2%	0%	8,3%	0%	12,5%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4,2%
	(12)	(4)		(1)		(1)		(2)		(3)										(1)
FEA1	79,2%	8,3%	0%	4,2%	0%	0%	0%	4,2%	0%	4,2%	0%	4,2%	0%	4,2%	0%	4,2%	0%	4,2%	0%	0%
	(19)	(2)		(1)				(1)		(1)		(1)		(1)		(1)		(1)		
FEA1	75,0%	16,7%	0%	4,2%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4,2%	0%	0%
	(18)	(4)		(1)														(1)		
FEA1	75,0%	16,7%	0%	4,2%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4,2%	0%	0%

	(18)	(4)		(1)								(1)	
FGA1	37,5%	12,5%	0%	4,2%	0%	20,8%	0%	12,5%	0%	12,5%	0%	0%	0%
	(9)	(3)		(1)		(5)		(3)		(3)			
MEB2	75,0%	12,5%	0%	4,2%	0%	0%	0%	4,2%	0%	4,2%	0%	0%	0%
	(18)	(3)		(1)				(1)		(1)			
FRB2	54,2%	16,7%	0%	0%	0%	8,3%	0%	8,3%	0%	8,3%	0%	4,2%	0%
	(13)	(4)				(2)		(2)		(2)		(1)	
FRB2	54,2%	12,5%	0%	4,2%	0%	16,7%	0%	4,2%	0%	8,3%	0%	0%	0%
	(13)	(3)		(1)		(4)		(1)		(2)			
MEB2	79,2%	8,3%	0%	0%	0%	4,2%	0%	0%	0%	8,3%	0%	0%	0%
	(19)	(2)				(1)				(2)			
FEA1	62,5%	12,5%	0%	4,2%	0%	0%	0%	0%	0%	8,3%	0%	4,2%	8,3%
	(15)	(3)		(1)						(2)		(1)	(2)
FEA1	70,8%	0%	0%	4,2%	0%	8,3%	0%	4,2%	0%	8,3%	0%	4,2%	0%
	(17)			(1)		(2)		(1)		(2)		(1)	
MEA1	75,0%	8,3%	0%	4,2%	0%	4,2%	0%	0%	0%	8,3%	0%	0%	0%
	(18)	(2)		(1)		(1)				(2)			
FAmA1	16,7%	25,0%	0%	12,5%	0%	29,2%	0%	8,3%	0%	8,3%	0%	0%	0%
	(4)	(6)		(3)		(7)		(2)		(2)			

**Tabela 14 – Preposições *a, de, em, para* e *por* em contexto de espaço.**

### **3.2.3.2.a, de, em por e para em contextos de tempo**

Em contexto semântico de tempo, temos 7 frases:

40) Aos domingos jogo ténis.

31) Às 9h temos aulas de português.

- 32) De manhã vou ao dentista.  
47) Em Janeiro vou para Londres.  
2) Fico em Lisboa por duas noites.  
6) Fui a Lisboa pela primeira vez.  
44) Vais de férias para o ano?

No contexto semântico de tempo, de novo os inquiridos de língua românica obtêm a percentagem mais alta de colocação correta das preposições (MEB2, 85,7%) e com percentagens também altas podemos verificar os indivíduos de língua materna francesa e de uma família de línguas mais distante que a românica, a eslava (FFA1 e FPA1 – 71,4%). As dificuldades mais notórias no contexto semântico de tempo revelam-se nas preposições *de, a e por*:

40) Dos domingos jogo ténis.

32) A manhã vou ao dentista (esta troca por ‘a’ regista-se várias vezes)

47) Ao Janeiro vou para Londres.



erros

Falantes	corretas	troca (a)	Omissão (a)	Troca (de)	Omissão (de)	Troca (em)	Omissão (em)	Troca (por)	Omissão (por)	Troca (para)	Omissão para	Omissões	Outros
MUA1	42,8% (3)	14,3% (1)	0%	14,3% (1)	0%	0%	0%	14,3% (1)	0%	14,3% (1)	0%	0%	0%
MFA1	42,8% (3)	0%	0%	14,3% (1)	0%	0%	0%	28,6% (2)	0	0	0	14,3% (1)	0
MEA1	57,1% (4)	0%	0%	14,3% (1)	0%	0%	0%	14,3% (1)	0%	14,3% (1)	0%	0%	0%
FIA1	42,8% (3)	0%	0%	0%	0%	0%	0%	28,6% (2)	0%	14,3% (1)	0%	14,3% (1)	0%
MEB2	85,7% (6)	14,3% (1)	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
MEA1	42,8% (3)	14,3% (1)	0%	14,3% (1)	0%	14,3%(1)	0%	0%	0%	14,3% (1)	0%	0%	0%
FPA1	71,4% (5)	0%	0%	14,3% (1)	0%	0%	0%	0%	0%	14,3% (1)	0%	0%	0%
FFA1	71,4% (5)	14,3% (1)	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	14,3% (1)	0%
MArA1	57,1% (4)	0%	0%	14,3% (1)	0%	0%	0%	14,3% (1)	0	14,3% (1)	0	0	0
MEA1	57,1% (4)	0%	0%	14,3% (1)	0%	0%	0%	14,3% (1)	0%	0%	0%	0%	14,3% (1)
FFA1	71,4% (5)	0%	0%	0%	0%	0%	0%	14,3% (1)	0%	14,3%(1)	0%	0%	0%
FEA1	28,5% (2)	14,3% (1)	0%	14,3% (1)	0%	0%	0%	28,6% (2)	0%	0%	0%	14,3% (1)	0%

FEA1	71,4% (5)	0%	0%	14,3% (1)	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	14,3% (1)	0%
FGA1	42,8% (3)	0%	0%	14,3% (1)	0%	14,3% (1)	0%	14,3% (1)	0%	0%	0%	0%	0%	14,3% (1)
MEB2	42,8% (3)	14,3% (1)	0%	0%	0%	14,3% (1)	0%	14,3% (1)	0%	0%	0%	0%	0%	14,3% (1)
FRB2	57,1% (4)	14,3% (1)	0%	0%	0%	14,3% (1)	0%	14,3% (1)	0%	0%	0%	0%	0%	0%
FRB2	71,4% (5)	0%	0%	0%	0%	0%	0%	28,6% (2)	0	0	0	0	0	0
MEB2	85,7% (6)	14,3% (1)	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
FEA1	14,3% (1)	0%	0%	14,3% (1)	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	28,6% (2)	42,8% (3)
FEA1	57,1% (4)	0%	0%	14,3% (1)	0%	14,3% (1)	0%	0	0	0	0	0	14,3% (1)	0
MEA1	57,1% (4)	0%	0%	14,3% (1)	0%	0%	0%	14,3% (1)	0%	0%	0%	0%	14,3% (1)	0%
FAmA1	42,8% (3)	14,3% (1)	0%	0%	0%	0%	0%	28,6% (2)	0%	0%	0%	0%	0%	14,3% (1)

**Tabela 15 – Preposições *a, de, em, para e por* em contexto de tempo.**

### 3.2.3.3. *a, de, em, por e para* em contextos de noção

Em 50 frases do questionário, 19 pertencem à categoria semântica de noção:

46) Ela ensina português a alunos estrangeiros

9) Comi um gelado de morango.

30) Preciso de falar contigo.

2) Gosto de ouvir música.

20) Tenho saudades dos meus pais.

11) O pai do Francisco é alto.

41) A saia da Teresa é vermelha.

15) Ontem pensei em ti.

38) Não fui às aulas por estar doente.

34) Faltei à reunião por motivos de saúde.

19) Vou esperar pela Joana.

48) Parabéns pelo excelente trabalho.

42) Obrigada pelo teu cuidado.

48) Parabéns pelo excelente trabalho.

42) Obrigada pelo teu cuidado.

23) Tens de estudar para os exames.

36) Comprei este livro para a Isabel ler.

17) Faço meditação para relaxar.

5) Para mim este exercício é fácil.

12) Ele foi ao cabeleireiro para cortar o cabelo.

erros

Falantes	corretas	troca (a)	Omissão (a)	Troca (de)	Omissão (de)	Troca (em)	Omissão (em)	Troca (por)	Omissão (por)	Troca (para)	Omissão para	Omissões	Outros
MUA1	52,6%(10)	5,3%(1)	0%	15,8%(3)	0%	5,3%(1)	0%	10,5%(2)	0%	10,5%(2)	0%	0%	0%
MFA1	63,2%(12)	0%	0%	0%	0%	5,3%(1)	0%	10,5%(2)	0%	0%	10,5%(2)	10,5%(2)	0%
MEA1	84,7%(18)	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	5,3%(1)	0%	0%	0%
FIA1	57,9%(11)	5,3%(1)	0%	0%	0%	5,3%(1)	0%	5,3%(1)	0%	10,5%(2)	10,5%(2)	5,3%(1)	0%
MEB2	84,2%(16)	0%	0%	0%	0%	0%	0%	5,3%(1)	0%	10,5%(2)	0%	0%	0%
MEA1	84,2%(16)	0%	0%	0%	0%	0%	0%	10,5%(2)	0%	5,3%(1)	0%	0%	0%
FPA1	57,9%(11)	5,3%(1)	0%	10,5%(2)	0%	5,3%(1)	0%	21,1%(4)	0%	0%	0%	0%	0%
FFA1	78,9%(15)	0%	0%	0%	0%	5,3%(1)	0%	15,8%(3)	0%	0%	0%	0%	0%
MAR1	84,2%(16)	0%	0%	5,3%(1)	0%	0%	0%	0%	5%(1)	5,3%(1)	0%	0%	0%
MEA1	68,4%(13)	0%	0%	5,3%(1)	0%	0%	0%	10,5%(2)	0%	10,5%(2)	0%	0%	5,3%(1)
FFA1	78,9%(15)	0%	0%	0%	0%	5,3%(1)	0%	10,5%(2)	0%	5,3%(1)	0%	0%	0%
FEA1	78,9%(15)	0%	0%	0%	0%	0%	0%	5,3%(1)	0%	15,8%(3)	0%	0%	0%
FEA1	84,2%(16)	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	15,8%(3)	0%	0%	0%
FGA1	52,6%(10)	0%	0%	15,8%(3)	0%	5,3%(1)	0%	26,3%(5)	0%	0%	0%	0%	0%
MEB2	89,5%(17)	0%	0%	5,3%(1)	0%	0%	0%	5,3%(1)	0%	0%	0%	0%	0%
FRB2	68,4%(13)	5,3%(1)	0%	0%	0%	0%	0%	15,8%(3)	0%	0%	0%	10,5%(2)	0%
FRB2	68,4%(13)	5,3%(1)	0%	0%	0%	5,3%(1)	0%	5,3%(1)	0%	15,8%(3)	0%	0%	0%
MEB2	84,2%(16)	0%	0%	0%	0%	0%	0%	53%(1)	0%	10,5%(2)	0%	0%	0%
FEA1	63,2%(12)	0%	0%	10,5%(2)	0%	0%	0%	10,5%(2)	0%	0%	0%	0%	15,8%(3)
FEA1	63,2%(12)	0%	0	15,8%(3)	0%	0	0%	21,1%(4)	0%	0%	0%	0%	0%
MEA1	57,9%(11)	0%	0	15,8%(3)	0%	5,3%(1)	0%	5,3%(1)	0%	10,5%(2)	0%	0%	5,3%(1)
FAM1	21,1%(4)	5,3%(1)	0	26,3%(5)	0%	53%(1)	0%	21,1%(4)	0%	21,1%(4)	0%	0%	0%

**Tabela 16 – Preposições *a, de, em, para e por* em contexto de noção.**

É também nesta categoria semântica que se registam mais problemas em aplicar a preposição certa, ocorrendo trocas principalmente nas preposições *de, por e para*. Registamos novamente os falantes de língua romance com a maior percentagem de respostas certas (MEB2 – 89,5%). A título de exemplo, as frases mais problemáticas foram:

46) *Ela ensina português a alunos estrangeiros; 30) Preciso de falar contigo; 20) Tenho saudades dos meus pais; 38) Não fui às aulas por estar doente.*

Respostas obtidas nestas frases:

46) Ela ensina português pelos alunos estrangeiros

46) Ela ensina português para os alunos estrangeiros.

No que parece ser uma influência da língua inglesa *She teaches portuguese to foreign students*.

Nesta frase observámos também casos de alunos de LM francesa que fizeram a contração com o artigo no plural:

46) *Ela ensina português aos alunos estrangeiros. (Elle enseigne portugais aux étudiants étrangers).*

Nas frases restantes, observámos:

30) *Preciso para falar contigo. (exemplo do inglês I need to talk to you)*

20) *Tenho saudades para meus pais.*

38) *Não fui às aulas para estar doente.*

Revela-se, nos inquiridos, muitas vezes a substituição pela preposição *para*. Abaixo, podemos verificar a tabela com as percentagens relativas ao contexto semântico da noção.

Em suma, a preposição *em* é a que revela menos problemas, sendo as restantes preposições em causa as mais problemáticas, sobretudo no que toca à contração das mesmas, como verificámos no ponto 3.2.

#### 3.2.4. Preposições regidas por verbos

No Português europeu existem verbos que seleccionam o objeto indireto introduzido pela preposição *a*. Por exemplo “agradar a, associar a, dizer a, devolver a, entregar a”<sup>28</sup>, além de que também complementos oblíquos são introduzidos por preposições (“a”, noutros casos, ou outras). No caso do questionário, temos frases com preposições regidas pelo verbo como: *gostar de, ser de, ir a, esperar por, pensar em, precisar de, ensinar a*. É de salientar que, no português europeu (relativamente aos seus falantes nativos), há, em certos contextos, dificuldades, sobretudo em relação à preposição *de*, como já notado acima, optam pela presença da preposição (veja-se Peres & Mória (1998: 113)).

*O Paulo gosta (de) que o elogiem*

---

<sup>28</sup> Exemplos retirados de Bidarra (2018:10)

*O Paulo gosta de elogios*<sup>29</sup>

De acordo com Peres & Mória (1998:113), as formas preposicionadas são mais frequentes quando os seus complementos são nominais ou oracionais infinitivos:

*O Paulo precisa (de) comprar um casaco novo.*<sup>30</sup>

*Eu gosto (de) chocolate.*

“Quando, porém, estes verbos tomam frases finitas como seus complementos parece verificar-se – tal como acontece com o verbo *gostar* – uma preferência generalizada pela forma não preposicionada (388) O Paulo precisa (de) que lhe façam um favor. (389) O Paulo necessita (de) que lhe emprestem esse livro” (Peres & Mória, 1998: 114)

Em relação aos inquiridos, os alunos hispanofalantes apresentam de novos as maiores percentagens de preposições corretas com MEB2 88,9%, verificando-se valores mais baixos de preposições corretas quanto maior o afastamento da família de línguas (MUA1, 44,4%; FPA1, 44,4% e FAmA1, 22,2%):

Erros

---

<sup>29</sup> Exemplos retirados de Peres e Mória (1998: 113)

<sup>30</sup> Exemplo retirado de Peres e Mória (1998: 114)

Falantes	corretas	troca (a)	Omissão (a)	%	Troca (de)	Omissão (de)	Troca (em)	Omissão (em)	Troca (por)	Omissão (por)	Troca (para)	Omissão para	Omissões	Outros
MUA1	44,4%(8)	38,9%(7)	0%	0,0%	11,1%(2)	0%	5,6% (1)	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
MFA1	77,8%(14)	0%	0%	0,0%	5,6%(1)	0%	5,6% (1)	0%	0%	0%	5,6% (1)	0%	5,6%(1)	0%
MEA1	83,3%(15)	11,1%(2)	0%	0,0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	5,6%(1)	0%	0%	0%
FIA1	72,2%(13)	11,1%(2)	0%	0,0%	0%	0%	5,6%(1)	0%	0%	0%	5,6%(1)	0%	5,6%(1)	0%
MEB2	83,3%(15)	11,1%(2)	0%	0,0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	5,6%(1)	0%	0%	0%
MEA1	88,9%(16)	5,6%(1)	0%	0,0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	5,6%(1)	0%	0%
FPA1	44,4%(8)	33,3%(6)	0%	0,0%	11,1%(2)	0%	5,6%(1)	0%	0%	0%	5,6%(1)	0%	0%	0%
FFA1	61,1%(11)	22,2%(4)	0%	0,0%	5,6%(1)	0%	5,6%(1)	0%	0%	0%	5,6%(1)	0%	0%	0%
MArA1	61,1%(11)	27,8%(5)	0%	0,0%	5,6%(1)	0%	0%	0%	0%	0%	5,6%(1)	0%	0%	0%
MEA1	66,7%(12)	16,7%(3)	0%	0,0%	0%	0%	5,6%(1)	0%	0%	0%	0%	0%	0%	11,1%(2)
FFA1	61,1%(11)	16,7%(3)	5,6%(1)	5,6%	0%	0%	5,6%(1)	0%	0%	0%	11,1%(2)	0%	0%	0%
FEA1	77,9%(14)	16,7%(3)	0%	0,0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	5,6%(1)	0%	0%	0%
FEA1	77,9%(14)	16,7%(3)	0%	0,0%	5,6%(1)	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
FGA1	50,0%(9)	16,7%(3)	0%	0,0%	5,6%(1)	0%	22,2%(4)	0%	0%	0%	5,6%(1)	0%	0%	0%
MEB2	77,8%(14)	16,7%(3)	0%	0,0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	5,6%(1)	0%	0%	0%
FRB2	66,7%(12)	27,8%(5)	0%	0,0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	5,6%(1)	0%	0%	0%
FRB2	50,0%(9)	22,2%(4)	0%	0,0%	5,6%(1)	0%	16,7%(3)	0%	0%	0%	5,6%(1)	0%	0%	0%
MEB2	88,9%(16)	5,6%(1)	0%	0,0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	5,6%(1)	0%	0%	0%
FEA1	50%(9)	22,2%(4)	0%	0,0%	5,6%(1)	0%	5,6%(1)	0%	0%	0%	5,6%(1)	0%	0%	11,1%(2)
FEA1	77,8%(14)	0%	0%	0,0%	5,6%(1)	0%	5,6%(1)	0%	0%	0%	5,6%(1)	0%	5,6%(1)	0%
MEA1	72,2%(13)	11,1%(2)	0%	0,0%	5,6%(1)	0%	5,6%(1)	0%	0%	0%	5,6%(1)	0%	0%	0%
FAmA1	22,2%(4)	27,8%(5)	0%	0,0%	22,2%(4)	0%	22,2%(4)	0%	0%	0%	5,6%(1)	0%	0%	0%

### Tabela 17 – Preposições regidas por verbos.

Nas preposições de movimento, verificam-se problemáticas as preposições *a* e *para* em relação a curtos e longos períodos de tempo, registando-se que a diferenciação entre estas preposições não se encontra clara:

8) *Vou para a casa almoçar vs Vou a casa almoçar.*

8) *Vou à casa almoçar* (problema de oralidade, inquirido de LM espanhola)

Casos de omissões da preposição de movimento *a*:

10) *Amanhã vou o cinema vs Amanhã vou ao cinema*

Casos em que ocorreu troca da preposição *de*:

2) *Gosto ao ouvir música*

30) *Preciso a falar contigo*

E também troca da preposição *a*

35) *Chego da casa e janto*

Estas trocas foram produzidas pela inquirida FPA1.

A frase regida pelo verbo *pensar* foi também problemática, com casos em que ocorreu troca pelas preposições *de*, *para* ou *por*:

15) Ontem pensei para ti;

15) Ontem pensei de ti.

15) Ontem pensei para ti.

### **3.2.4. 1.Função sintática dos sintagmas preposicionais**

Tendo em conta a natureza sintática dos SP, verifica-se que houve maior percentagem de frases corretas em relação à regência verbal:



Erros													
Falantes	corretas	troca (a)	Omissão (a)	Troca (de)	Omissão (de)	Troca (em)	Omissão (em)	Troca (por)	Omissão (por)	Troca (para)	Omissão para	Omissões	Outros
MUA1	66% (21)	3,1% (1)	0%	9,4% (3)	0%	0%	0%	12,5% (4)	0%	9,4% (3)	0%	0%	0%
MFA1	47% (15)	0%	0%	9,4% (3)	0%	3,1%(1)	0%	18,8%(6)	0%	6,3% (2)	3,1% (1)	6,3% (2)	6,3% (2)
MEA1	81%(26)	0%	0%	3,1% (1)	0%	0%	0%	6,3% (2)	0%	9,4% (3)	0%	0%	0%
FIA1	53% (17)	0%	3,1% (1)	3,1% (1)	0%	3,1%(1)	0%	18,8% (6)	0%	15,6% (5)	3,1% (1)	0%	0%
MEB2	91% (29)	3,1% (1)	0%	0%	0%	0%	0%	3,1% (1)	0%	3,1% (1)	0%	0%	0%
MEA1	69% (22)	3,1% (1)	0%	6,3% (2)	0%	3,1%(1)	0%	9,4% (3)	0%	9,4% (3)	0%	0%	0%
FPA1	63% (20)	0%	0%	9,4% (3)	0%	0%	0%	21,9% (7)	0%	6,3% (2)	0%	0%	0%
FFA1	75% (24)	6,3% (2)	0%	0%	0%	3,1%(1)	0%	9,4% (3)	0%	0%	0%	6,3% (2)	0%
MAR1	72% (23)	0%	3,1% (1)	3,1% (1)	0%	3,1%(1)	0%	6,3% (2)	0%	12,5%(4)	0%	0%	0%
MEA1	63% (20)	0%	0%	9,4% (3)	0%	3,1%(1)	0%	12,5% (4)	0%	6,3% (2)	0%	0%	6,3% (2)
FFA1	66% (21)	0%	0%	3,1% (1)	0%	3,1%(1)	0%	15,6% (5)	0%	12,5% (4)	0%	0%	0%
FEA1	69% (22)	3,1% (1)	0%	3,1% (1)	0%	0%	0%	9,4% (3)	0%	12,5% (4)	0%	3,1% (1)	0%
FEA1	81% (26)	0%	0%	3,1% (1)	0%	0%	0%	0%	0%	9,4% (3)	0%	6,3% (2)	0%
FGA1	47% (15)	0%	0%	9,4% (3)	0%	12,5%(4)	0%	21,0% (7)	0%	6,3% (2)	0%	0%	3,1% (1)
MEB2	72% 23)	3,1%(1)	0%	6,3% (2)	0%	3,1%(1)	0%	12,5% (4)	0%	0%	0%	0%	3,1% (1)
FRB2	56% (18)	3,1%(1)	0%	0%	0%	6,3%(2)	0%	21,9% (7)	0%	6,3% (2)	0%	6,3% (2)	0%
FRB2	75% 24)	0%	0%	0%	0%	0%	0%	12,5% (4)	0%	12,5% (4)	0%	0%	0%
MEB2	81% 26)	3,1%(1)	0%	0%	0%	3,1%(1)	0%	3,1% (1)	0%	9,4% (3)	0%	0%	0%
FEA1	44%(14)	3,1% (1)	6,3% (2)	9,4% (3)	0%	0%	0%	9,4% (3)	0%	6,3% (2)	0%	6,3% (2)	15,6% (5)
FEA1	59% (19)	0%	0%	12,5% (4)	0%	6,3%(2)	0%	15,6% (5)	0%	6,3% (2)	0%	0%	0%
MEA1	59% (19)	3,1% (1)	0%	12,5% (4)	0%	3,1%(1)	0%	3,1% (1)	0%	9,4% (3)	9,4% (3)	0%	6,3% (2)
FAM1	28% (9)	3,1% (1)	0%	12,5% (4)	0%	9,4%(3)	0%	28,1% (9)	0%	18,8% (6)	0%	0%	0%

**Tabela 18 – Sintagmas Preposicionais**

O falante com maior número de preposições corretas foi de novo hispano falante com 91% (MEB2). As frases mais problemáticas dizem respeito a situações de noção:

25) *Ela vai enviar postais a Filipinas*

34) *Faltei à reunião dos motivos de saúde.*

### 3.3 Discussão dos resultados

Tendo em conta os aspetos em estudo enunciados acima, há que assinalar, antes de mais, que a amostra é composta por uma variedade da família de línguas bastante distinta e com dimensão muito heterogénea., o que limita de alguma forma a discussão de resultados. É possível, no entanto, retirar algumas conclusões relevantes, que poderão conduzir

futuramente a uma investigação mais alargada, relativamente à dimensão e constituição da amostra.

Começando por discutir os resultados obtidos nos exercícios de preenchimento de 50 frases, verificamos que quanto maior o afastamento das línguas dominadas relativamente à LA, maiores as dificuldades no emprego das preposições, em termos genéricos. Por outro lado, há dificuldades transversais, no que diz respeito às contrações (ver tabelas de 1 a 6), confundindo-se muitas vezes o género masculino e o feminino, como em 14) Sou da norte do país vs. 14) Sou do norte do país. Também se verificou que há coincidência entre as preposições mais afetadas em P como LM e como L”, nomeadamente *de* (além de *a*): ou não são contraídas corretamente, como ilustrámos no exemplo anterior, ou são substituídas por outras preposições, sobretudo *a*, substituído muitas vezes por *para*. No geral, estes inquiridos parecem não saber distinguir quando utilizar *para* e *a*, sobretudo relativamente aos contextos em que devem distinguir quando as deslocções são mais curtas ou duradouras: 10) Amanhã vou para a cinema vs. Amanhã vou ao cinema; 39) Vou ao trabalho às 9h.. vs. Vou para o trabalho às 9h. A preposição *por* é também problemática, não sendo contraída várias vezes e sendo também substituída maioritariamente pela preposição *para*: 38) Não fui às aulas para estar doente vs. 38) Não fui às aulas por estar doente. Salientámos também que no geral, *em* não parece ser uma preposição problemática; contudo, a sua contração não é realizada na maioria das vezes, muitas vezes por ausência do artigo:

18) Em jardim há muitas flores vs. 18) No jardim há muitas flores;

33) Nós estamos em universidade vs. Nós estamos na Universidade.

Essas dificuldades devem-se à influência das LM dos inquiridos (hispano falantes e francófonos, na maioria destes casos).

Em relação ao artigo, verifica-se ainda a troca de número e género, como em 8) Vou nos casa almoçar vs. 8) Vou a casa almoçar.

Relativamente à semântica, nos contextos de espaço, tempo e noção, os questionários revelam de novo que não existem problemas notórios face à preposição *em*, ou seja, os falantes sabem aplicar esta preposição, havendo, no entanto, problemas na sua contração, como afirmámos anteriormente. No uso da preposição com referência temporal, verifica-se a troca de *a* e *para*. É importante frisar que apareceram muitos casos de troca de

*de* por *a*, em ocorrências relativas às partes do dia, como em 32) A manhã vou ao dentista vs 32) De manhã vou ao dentista. Como vimos acima, este contexto é especialmente problemático, pela confusão entre “amanhã” e “a manhã”. As frases de noção revelaram-se problemáticas relativamente às preposições *por* e *para*, existindo confusão no uso das duas, ou substituições pela preposição *de*:

34) Faltei à reunião dos motivos de saúde vs. 34) Faltei à reunião por motivos de saúde.

Em relação aos contextos de seleção de complementos verbais, vimos acima que alguns contextos (como em “pensar em” ou “esperar por”) suscitam dificuldades notórias, em contraste com os contextos de uso do verbo *ser*, em “ser de”, eventualmente por *ser* muito utilizado desde o início do processo de ensino/aprendizagem da língua, visto que, dada a relevância atribuída a atos de fala como apresentar-se, em função do peso do metido comunicativo, tal como descrito no ponto introdutório, o seu uso é inevitável e muito recorrente: cada aluno pergunta normalmente a outros de onde são, ou apresenta-se a si próprio.

No contexto espontâneo, ao escreverem um texto, os 17 inquiridos que o produziram tiveram maior sucesso na utilização das preposições, contrariando os resultados no exercício de gramática explícita. Inclusive, uma inquirida de língua nativa inglesa colocou corretamente todas as preposições que utilizou. As mais utilizadas foram *a* e *de*, o que de vem ao encontro do que se assinala em Leiria (2006: 279). No caso dos falantes de espanhol, notámos a adição do artigo; além disso, uma falante polaca que tem conhecimentos de espanhol (certamente por influência desses conhecimentos) produziu “Vou a tomar banho, (...) a noite vou a dormir”. Notámos ainda que os hispanofalantes também omitem a preposição *a* e o artigo quando se referem, por exemplo, a períodos de tempo (como em “Até 13h., eu almoço em casa”).

No exercício de produção de texto, ocorreu de novo a troca de *de* por *a*,, como em “A manhã eu levanto-me as 8 horas”.

Note-se que parte dos problemas registados em relação a esta preposição podem ter que ver com uma dificuldade no uso dos acentos, cujas regras não são normalmente exploradas nos estádios iniciais de aprendizagem, até porque muitos alunos de PL2 não distinguem facilmente na oralidade as vogais abertas das semiabertas, o que faz com que

não correlacionem “a” e “à” com produções orais distintas entre si (nomeadamente os espanhóis, que não têm na sua língua esse tipo de contraste).

Ocorreram ainda dificuldades relativamente à preposição de movimento *a*, trocada por *em*: “Eu vai na aula, (...) tenho aula na tarde”. Registámos que, de facto, os falantes com LM românica obtiveram melhores resultados na aplicação das preposições em contexto elicitado do que nos textos, sendo que a única aluna que obteve 100% de usos corretos em contexto textual é falante nativa de inglês. Este aspeto pode ser explicado pela forma (de natureza pragmática, mais do que estritamente gramatical) como os falantes conseguem, no uso espontâneo ou espontâneo condicionado (como era o caso) da língua contornar os aspetos em que têm a noção de que sentem mais dificuldades, o que implica, em si, uma maior grau de consciência linguística, o que pode explicar o facto de os alunos que produziram os textos, no geral, terem apresentado melhores resultados nesse exercício, por contraste com o pedido de dados elicitados.

Por outro lado, o facto de se verificarem muitos erros transversais aponta para o peso relativo da LA face aos aspetos específicos das LM, como no que diz respeito à preposição “a”, que se revelou ser a mais problemática, em concordância com Leiria (2006: 283).

Em síntese, na análise dos erros encontrados, combinam-se aspetos relativos ao sistema linguístico alvo em causa, o Português, detetados na transversalidade de muitas das ocorrências erradas que são descritas acima, com aspetos em que a LM (ou outras línguas faladas) têm um peso determinante.

Tendo em conta tais conclusões, propõem-se de seguida algumas atividades e desenvolver em sala de aula, devidamente fundamentadas.

## **CAPÍTULO IV – Proposta de Exercícios**

Tendo em conta os dois capítulos anteriores, nomeadamente a relevância atribuída aos exercícios de gramática explícita em contexto formal, de acordo com as reflexões do Capítulo I, e a discussão dos dados da amostra caracterizados no Capítulo II, sobretudo sobre a importância a atribuir simultaneamente às propriedades do sistema linguístico, em particular as que causam dificuldades maiores, e às possíveis interferências da LM e de outras línguas faladas, propomos alguns exercícios<sup>31</sup> sobre o emprego das preposições.

Após uma apresentação da gramática explícita da LA, é esperado que os alunos realizem os seguintes exercícios, aplicando as regras que aprenderam relativamente ao uso de cada preposição (por exemplo: *a* em diferentes contextos semânticos e sintáticos, como em *Vou ao teatro e Cheguei a casa às 22h*).

No primeiro exercício, os alunos devem preencher o espaço com a preposição correta; no segundo, os alunos devem ler o texto e assinalar a preposição correta para cada contexto.

1 – Preencha os espaços com a preposição correta (*a, de, em, por, para*), contraída ou não com o artigo.

- 1) Venho \_\_\_\_\_ Lisboa.
- 2) Ela é \_\_\_\_\_ Inglaterra
- 3) Estou a estudar \_\_\_\_\_ Évora.
- 4) Vou \_\_\_\_\_ carro para o trabalho.
- 5) Vou morar \_\_\_\_\_ Copenhaga.
- 6) Chego \_\_\_\_\_ casa às 20h.
- 7) Ele estuda \_\_\_\_\_ biblioteca.
- 8) Penso \_\_\_\_\_ ti todos os dias.
- 9) Vou \_\_\_\_\_ casa buscar um livro, venho já.
- 10) Este livro é \_\_\_\_\_ ti.
- 11) Vamos \_\_\_\_\_ teatro esta noite.

---

<sup>31</sup> A correção dos exercícios em questão encontra-se no Anexo V

- 12) Eles ensinam inglês \_\_\_\_\_ crianças.
- 13) A diretora cancelou a reunião \_\_\_\_\_ motivos de saúde.
- 14) Fico na universidade até \_\_\_\_\_ 18h..
- 15) Vou \_\_\_\_\_ rua da Universidade.
- 16) A Maria vai de férias \_\_\_\_\_ Maldivas.
- 17) Pedi o livro \_\_\_\_\_ João.
- 18) As flores são \_\_\_\_\_ minha mãe.
- 19) O Pedro esqueceu-se \_\_\_\_\_ chaves de casa.
- 20) Almoçamos todos os dias \_\_\_\_\_ restaurante.

2 – Leia o seguinte texto sobre a rotina da Clara assinalando a preposição adequada:

#### A rotina da Clara

A Clara levanta-se todos os dias a / de manhã às / das 5 horas. Joga ténis, depois toma duche e veste-se antes de ir ao / para o trabalho. Às vezes, ela toma o pequeno-almoço em casa. Bebe café e torradas. Outras vezes, a Clara toma o pequeno-almoço em/na pastelaria perto em/da sua casa e vai a/de pé para a/à empresa. Ela é diretora de/em uma empresa em/na Lisboa. Normalmente, a Clara trabalha nas/das 8 às/para as 17h.. Depois no/do trabalho, ela normalmente vai às/para as compras e bebe café com as amigas. A Clara chega a/para casa por volta para as/das 20h. Janta, lê um livro ou vê um filme e deita-se às/nas 22h..

Nestes exercícios, quer quanto ao elenco de preposições escolhidas, quer quanto ao tipo de contextos, teve-se em conta a dificuldade relativa e a diversidade, em função dos vários tipos de critérios que acima se caracterizaram: o elenco de valores semânticos acima enunciados (que podemos sinteticamente referir como contextos com referência a movimento e não movimento); a distribuição por múltiplos contextos sintáticos, introduzindo estruturas oracionais ou não oracionais; a dificuldade acrescida da variação formal entre contextos que implicam e não implicam o uso de contrações.

Dado que se verificou existir globalmente uma dificuldade acrescida nos exercícios em que os falantes não conseguem contornar a sua falta de conhecimento com recurso a outras estruturas frásicas, espontâneos ou espontâneos condicionados, privilegiaram-se

exercícios com elicitção de dados. No entanto, estes exercícios podem e devem ser complementados com outros, daquela natureza, dado que a diversidade de tipos de exercícios é igualmente benéfica e, em rigor, aquela capacidade deve igualmente ser valorizada. No segundo exercício, a escolha entre formas distintas possíveis é indutora de maior consciência linguística, podendo-se até conciliar com a análise de erro (veja-se o Capítulo I), em particular se se partir das próprias dificuldades dos alunos, o que permite valorizar também a importância dos aspetos que estão mais diretamente relacionados com as outras línguas que domina. Assim, é favorável procurar, na correção deste ou de outros exercícios, a origem das dificuldades, incentivando os alunos a fazê-lo igualmente. Se conseguirem identificar na sua LM, por exemplo, a origem de uma dada interferência, mais facilmente poderão ultrapassar essa dificuldade, podendo estar atentos a outras do mesmo tipo em situações futuras. Deve ainda notar-se que estes exercícios podem e devem vir associados a momentos de aula em que se introduz e se explora determinado ato de fala, motivando-se por aí a exploração de tais exercícios de gramática explícita.



## **CAPÍTULO V- CONCLUSÕES FINAIS**

Neste trabalho, procurámos partir dos contributos teóricos elencados no Capítulo I para melhor fundamentar práticas de ensino de Português como L2. Essa primeira parte foi um passo essencial, na medida em que permitiu sistematizar um conjunto de teorias de que tínhamos à partida um conhecimento superficial.

Em função desse primeiro passo de investigação, foi-se tornando claro que seria essencial conciliar a síntese de conteúdos teóricos com a análise de dados práticos, até pela maior agilidade que esse exercício traria na avaliação futura dos trabalhos produzidos pelos nossos alunos.

Finalmente, a elaboração de exercícios funcionou como corolário deste percurso, em que se tornou evidente a fundamentação de algumas práticas e a possibilidade de melhoria do nosso desempenho no futuro, um objetivo último do presente trabalho.

Assim, é possível agora verificar, de forma clara, como todos os passos do trabalho se articularam naquelas propostas, em que se teve em conta, quer os resultados da análise dos dados da amostra, quer a sua fundamentação teórica.

Tendo em conta os diferentes contributos teóricos referidos no Capítulo I, e tal como foi dito nas observações finais dessa parte da presente dissertação, é possível e até vantajoso não optar por uma metodologia única, integrando assim diferentes aspetos desses contributos numa dada prática. Concretizando:

- Ao privilegiar um dado ato de fala (como apresentar-se) como ponto de partida, privilegia-se a perspetiva funcionalista, respeitando os objetivos que mais de perto respondem às necessidades dos falantes em causa.
- Ao propor exercícios de gramática explícita, atende-se fundamentalmente às propriedades do sistema formal, entendendo esse trabalho como um excelente indutor do desenvolvimento da consciência linguística que, mesmo sendo artificial, no sentido em que não mimetiza o que ocorre no meio social, pode aproximar de forma mais eficaz (i.e., com maior grau de correção) o aluno de estádios próximos do final. De entre estes exercícios, referiu-se o caso particular da análise de erro, assumindo-se as vantagens que os proponentes dessa teoria apontavam. Justifica-se assim o privilégio atribuído às correntes formalistas.

- Ao incorporar propriedades do sistema linguístico, para o caso específico das preposições, como a saliência (ou, neste caso, a sua falta) na explicação da dificuldade relativa de umas preposições relativamente a outras, ou dos casos de contração, valoriza-se o contributo das correntes emergentistas.
- Tendo em conta as metodologias específicas de que se falou, é até possível encontrar vestígios do primeiro daqueles períodos, o da tradução da gramática, mas agora com o objetivo de desenvolver a consciência linguística, pelo ajustamento às produções específicas dos alunos, procurando explicações para as dificuldades, sem o pressuposto de que se trata necessariamente de interferências, mas igualmente sem colocar de parte tal possibilidade.
- Quanto ao contributo da análise dos dados da amostra aqui considerada, tornou-se evidente que as dificuldades sentidas têm origens diversas, sendo umas relacionáveis com propriedades do sistema alvo (as mais transversais) e outras específicas, com origem provável nas outras línguas dominadas, com destaque natural para a LM. Tornou-se igualmente óbvio que as preposições (e os diversos contextos em que cada uma surge) têm graus de dificuldades variáveis.

Em síntese, este trabalho permitiu aumentar o nível de conhecimento sobre os contributos teóricos que têm surgido ao longo do tempo e como podemos, cruzando-os com os dados específicos dos nossos alunos, utilizá-los no sentido de melhor fundamentar e aplicar metodologias em contexto formal de ensino de PL2.

Para o caso concreto das preposições em estudo, foi possível verificar que se deve, naquele contexto, destacar os aspetos que, no sistema linguístico, são potenciadores claros de dificuldades, no caso específico de cada uma delas, tendo igualmente o cuidado de evoluir das mais para as menos disponíveis e, para cada uma, dos aspetos menos para os mais complexos. Assim, nos níveis iniciais terá de merecer atenção particular a forma como as preposições ocorrem em diferentes contextos, cruzando propriedades sintáticas, semânticas e formais, nomeadamente no que diz respeito às contrações. Gradualmente, estes contextos terão de ser necessariamente diversificados, incluindo-se, em níveis posteriores, os casos que se revelam particularmente complexos também para os falantes nativos, até porque os alunos em imersão poderão ser expostos a um input também ele afetado – veja-se, nomeadamente, os casos de dequeísmo e queísmo acima referidos.

Como pistas para investigação futura, ficam o alargamento e homogeneização da amostra tratada, como já referido acima, e o confronto dos dados agora obtidos com os de outros trabalhos, nomeadamente sobre as línguas maternas dos alunos em causa, de forma a poder avaliar com maior precisão as ocorrências que podem constituir interferências dos sistemas linguísticos que dominam.

## BIBLIOGRAFIA

Bidarra, H. (2018) Ensino de Preposições em regência verbal a aprendentes de PLE da University College Cork. Relatório de Estágio. Universidade de Coimbra.

Brown, H. (1994) *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice-Hall.

Callegari, M. (2006). Reflexões sobre o Modelo de Aquisição de Segundas Línguas de Stephen Krashen – uma Ponte entre a Teoria e a Prática em Sala de Aula. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, 45(1).

Cardoso, J. (2007) *A importância do erro e as interferências linguísticas no processo de aquisição de uma Língua Não Materna*. Revista ProFORMAR Online. Coimbra, I. e Coimbra, O. (2011), *Gramática Ativa I*, Lisboa: Lidel.

Cook, V. (2009). “The Goals of ELT: Reproducing Native-speakers or promoting multicompetence among second language users?” in *Metodologias e Materiais para o ensino do português como língua não materna*: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cook, V. e Singleton, D. (2014) *Key Topics in Second Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.

Corder, P. (1993). *Introducing applied linguistics*. London, Penguin Books.

Cunha, C. e Cintra, L. (2005). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Ellis, R. (1985), *Understanding Second Language Acquisition*: Oxford University Press.

Ellis, R., (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Freitas, A.(2013) *Uma abordagem da regência preposicional na aula de PLE*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto.

Fromkin, V.e Rodman R. (1998),*An Introduction to Language*. Fort Worth, Harcourt Brace College.

Gonçalves, L. (2011), *A Formação da Interlíngua dos Aprendentes Chineses: Aprendizagem do Uso do Pretérito Imperfeito Versus Pretérito Perfeito Simples do Indicativo*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Gonçalves, Fernanda (2004), *Riqueza Morfológica e Aquisição da Sintaxe*, Dissertação de Doutoramento, Universidade de Évora.

\_\_\_\_\_ et al. (2011), *O Conhecimento da Língua – Percursos de Desenvolvimento*, DGIDC – ME, Lisboa.

Haotian, J. (2017) *Aquisição das preposições em PLE por aprendentes chineses*. Universidade de Aveiro, tese de Mestrado.

Herschensohn, J. e Scholten, M. (2019), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*: Cambridge University Press.

Ingram, D. (1989). *First Language Acquisition: Method, Description and Explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jacobs, G. M., & Kimura, H. (2013). *Cooperative learning and teaching. In the series English language teacher development*. Alexandria, VA: TESOL.

Kamii, C. (1981) *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Leiria, I. (2006). *Léxico, Aquisição e Ensino*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Leiria, I., M.J. Queiroga, N.V. Soares (2005). *Português Língua não Materna no Currículo Nacional, Orientações Nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.

Linjun, W. (2014) *A aquisição das preposições em português por estudantes de Língua Materna Chinesa*. Universidade do Minho, Tese de Mestrado.

Madeira, A. (2017) Aquisição de língua não materna. In Maria João Freitas e Ana Lúcia Santos (eds.) *A aquisição de língua materna e não materna. Questões gerais e dados do Português*, pp. 305-330. Berlin: Language Science Press.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Nova Iorque: Harper & Row Publishers.

Mateus, Maria Helena et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa* [5ª edição revista e amentada]. Lisboa: Caminho.

Mateus, M. H. e [et al.] (1989) *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

Matias, C. (2014) *Os usos espaciais das construções com preposições em português língua não-materna*. Universidade Aberta, tese de Mestrado.

Mintz, S. (1982). Culture: An Anthropological View. *The Yale Review*, XVII (4), 499-512.

Piaget, J. e N. Chomsky (1987). *Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem (debate)*. Lisboa: Edições 70, Lisboa.

Mitchell, R. e [et al.] (2019) *Second Language Learning Theories*. London: Routledge

Peres, J. A. e Mória, T. (1995) - *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

Radovan, M. (2008) *Aquisição de Preposições em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira: O caso dos falantes nativos da língua*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa

Raposo, E.; Vicente, O.; Veloso, R. (2013). *Gramática do português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Richards, J. (Ed.), (1985) *Error analysis: perspectives on second language acquisition*. London: Longman House

Richards, J. e Rodgers, T. (1986) *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Rojas, J. (2006) *Processo de fossilização na interlíngua de hispanofalantes aprendizes de*

*português no Brasil: acomodação consentida?*. Universidade de Brasília, Tese de Mestrado.

Shumann, J. (1986) ‘An Acculturation Model for Second Language Acquisition’. Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/e29c/d3d029d7bc72abd446b05d2da5035621e348.pdf>

Sim-Sim, I. (1999) *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2017) Aquisição da Linguagem: Um olhar retrospectivo sobre o percurso do conhecimento. In Maria João Freitas e Ana Lúcia Santos (eds) *A aquisição da língua materna e não materna. Questões gerais e dados do Português*, pp. 3-27. Berlin: Language Science Press.

Skinner, B. (1957). *Verbal Behavior*. Nova Iorque: Appleton.

Smith, M. K. (1999) ‘The behaviourist orientation to learning’, the encyclopedia of informal education. Disponível em: <http://infed.org/mobi/the-behaviourist-orientation-to-learning/>

Smith, M. K. (1999) ‘The humanistic to learning’, the encyclopedia of informal education. Disponível em: <http://infed.org/mobi/humanistic-orientations-to-learning/>

Smith, M. K. (1999). ‘The cognitive orientation to learning’, the encyclopedia of informal education. Disponível em: <http://infed.org/mobi/the-cognitive-orientation-to-learning/>

Smith, M. K. (1999). ‘The social/situational orientation to learning’, the encyclopedia of informal education. Disponível em: <http://infed.org/mobi/the-socialsituational-orientation-to-learning/>

Vygotsky, L. (1979) *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto.



## **Páginas Web Consultadas**

Teorias de aprendizagem: <https://gsi.berkeley.edu/gsi-guide-contents/learning-theory-research/>(consultada a 28/12/2019)

Teorias de aprendizagem, Dr. Nellie Deutsch:  
<https://www.youtube.com/watch?v=YPcBPNRTjmQ&t=2134s>  
(visto a 21/12/2019)



## **ANEXOS**

## Anexo I – Questionário

Dear student, I thank you for participating in the project of my Master's thesis, oriented by Prof<sup>a</sup> Fernanda Gonçalves (Universidade de Évora – Departamento de Linguística e Literaturas), by answering the questions below.

Your responses will not be evaluated, and the treatment of the results is completely anonymous and totally restricted to academic purposes. The main goal is to compare how students of different origins learn specific linguistic aspects of Portuguese. By delivering the questionnaire, it will be assumed you give your consent to the use of your data for academic purposes only, with full confidentiality guaranteed.

Name \_\_\_\_\_

Date \_\_\_\_\_

The estimated time for the completion of the questionnaire is 30 minutes.

For more information, please contact me: [margaridabengla@hotmail.com](mailto:margaridabengla@hotmail.com).

Margarida Bengla

Questionnaire

Age - \_\_\_\_\_

Gender – F  M

Course of studies you are attending \_\_\_\_\_

Bachelor degree  Masters  PhD

Mother tongue(s) \_\_\_\_\_

Other languages you speak

Level

Language    Basic    Intermediate    Good    Very Good / Excellent

Languages spoken at home

Myself \_\_\_\_\_

Mother \_\_\_\_\_

Father \_\_\_\_\_

Languages spoken at school

Kindergarten \_\_\_\_\_

Primary school \_\_\_\_\_

Secondary school \_\_\_\_\_

University \_\_\_\_\_

Number of years/months studying Portuguese

Number of years From age\_\_ to  
studying European age\_\_  
Portuguese

From age\_\_ to  
age\_\_

Number of years  
studying Brazilian  
Portuguese

At home country

In Portugal

Main reasons to learn Portuguese

---

---

---

Contexts of contact with Portuguese language (mark with X)

In class	online)	magazines (incl.	Newspapers and	Books	TV radio	or	Talking with friends or neighbours	Other contexts:
----------	---------	---------------------	-------------------	-------	-------------	----	--	-----------------

Complete the sentences below with the following prepositions, isolated or together with the articles: *a* (a, à, às, ao, aos), *de* (de, da, das, do, dos), *em* (em, na, nas, no, nos), *por* (por, pela, pelas, pelo, pelos) and *para* (para, para a, para as, para o, para os).

\_\_\_\_\_ Portugal há muitas praias.

Gosto \_\_\_\_\_ ouvir música.

Estou a estudar \_\_\_\_\_ Lisboa.

Ele é \_\_\_\_\_ Dinamarca.

\_\_\_\_\_ mim, este exercício é fácil.

Fui a Lisboa \_\_\_\_\_ primeira vez

Viajei \_\_\_\_\_ todo o mundo.

Vou \_\_\_\_\_ casa almoçar.

Comi um gelado \_\_\_\_\_ morango.

Amanhã vou \_\_\_\_\_ cinema.

O pai \_\_\_\_\_ Francisco é alto.

Ele foi ao cabeleireiro \_\_\_\_\_ cortar o cabelo.

Vou \_\_\_\_\_ pé para a universidade.

Sou \_\_\_\_\_ norte do país.

Ontem pensei \_\_\_\_\_ ti.

Encontramo-nos \_\_\_\_\_ restaurante às 20h.

Faço meditação \_\_\_\_\_ relaxar.

\_\_\_\_\_ jardim há muitas flores.

Vou esperar \_\_\_\_\_ Joana.

Tenho saudades \_\_\_\_\_ meus pais.

Vou \_\_\_\_\_ compras todos os dias.

Passo todos os dias \_\_\_\_\_ esta rua.

Tens de estudar \_\_\_\_\_ exames.

Hoje vou \_\_\_\_\_ um concerto de música clássica.

Ela vai enviar postais \_\_\_\_\_ Filipinas.

Hoje ficamos \_\_\_\_\_ casa.

Vou \_\_\_\_\_ comboio das 10h. para Madrid.

Fico em Lisboa \_\_\_\_\_ duas noites.

Fui à farmácia \_\_\_\_\_ comprar medicamentos.

Preciso \_\_\_\_\_ falar contigo.

\_\_\_\_\_ 9h temos aulas de português.

\_\_\_\_\_ manhã vou ao dentista.

Nós estamos \_\_\_\_\_ universidade.

Faltei à reunião \_\_\_\_\_ motivos de saúde.

Chego \_\_\_\_\_ casa e janto.

Comprei este livro \_\_\_\_\_ Isabel ler.

Vou \_\_\_\_\_ metro para o trabalho.

Não fui às aulas \_\_\_\_\_ estar doente.

Vou \_\_\_\_\_ trabalho às 9h.

\_\_\_\_\_ domingos jogo ténis.

A saia \_\_\_\_\_ Teresa é vermelha.

Obrigada \_\_\_\_\_ teu cuidado.

O gato está \_\_\_\_\_ sala.

Vais de férias \_\_\_\_\_ ano?

Passei \_\_\_\_\_ tua mãe hoje de manhã.

Ela ensina português \_\_\_\_\_ alunos estrangeiros.

\_\_\_\_\_ Janeiro vou para Londres.

Parabéns \_\_\_\_\_ excelente trabalho.

Esta tarde vou \_\_\_\_\_ praia.

Estou cansada; vou \_\_\_\_\_ casa.

2 – Write a text about your daily routine of about ten lines (around 80 to 100 words).

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



Idade	Sexo	Curso	Nível Académico	LM	Outras línguas faladas	Tempo de aprendizagem de português (em meses)	Contextos em que falam português
26	M	Arqueologia e Materiais	Mestrado	Ucraniano	Inglês polaco russo	6	TV ou Rádio, Amigos ou vizinhos
29	M	História e Património	Mestrado	Francês	Inglês Espanhol Italiano	3	Aulas, Livros, Tv ou rádio, Amigos ou vizinhos
34	M	Química	Pós- doc	Espanhol	Inglês Francês	6	Aulas, Tv ou rádio, Amigos ou vizinhos
37	F	Química	Mestrado	Inglês	Mandarim Francês Birmanês	3	Aulas, Livros, Tv ou rádio, Amigos ou vizinhos, lojas, correios, restaurantes
26	M	Arquitectura	Mestrado	Espanhol	Inglês Italiano Russo	48	Aulas, jornais e revistas, livros, amigos e vizinhos
27	M	História e Património	Mestrado	Espanhol	Inglês Francês Alemão	0,5	Comunicar com Amigos ou vizinhos
22	F	Biologia	Licenciatura	Polaco	Inglês Espanhol		Aulas, jornais e revistas, livros, amigos ou vizinhos
31	F	Relações Internacionais	Mestrado	Francês	Inglês	12	Aulas, Livros, Amigos ou Vizinhos
24	M	História e Património	Mestrado	Árabe	Inglês Francês	12	Aulas
32	M	Arqueologia e Materiais	Mestrado	Espanhol	Inglês	4	Aulas, Revistas e jornais, Livros, Tv ou rádio, Amigos ou Vizinhos
22	F	Arqueologia e Materiais	Mestrado	Francês	Inglês Espanhol Italiano Árabe	3	Aulas, Livros, Tv ou Rádio, Amigos ou Vizinhos
26	F	Arqueologia e Materiais	Mestrado	Espanhol	Inglês Francês russo	4	Aulas, Amigos ou Vizinhos
36	F			Espanhol	Inglês	24	Aulas, Jornais e revistas, livros, tv ou rádio
23	F	Arqueologia e Materiais	Mestrado	Grego	Inglês Francês Italiano Alemão	0	Amigos ou vizinhos
21	M	Gestão	licenciatura	Espanhol	Inglês	0	Aulas, Tv ou rádio, Amigos e Vizinhos
20	F	Inglês e Português	Licenciatura	Romeno	Inglês	12	Aulas, Tv ou rádio
20	F	Inglês e Português	Licenciatura	Romeno	Inglês	12	Aulas, Tv ou rádio
26	M	Arquitectura	Mestrado	Espanhol	Inglês Italiano	60	Aulas, Jornais ou revistas, Livros, Tv ou rádio, Amigos ou vizinhos
24	F	Arqueologia e Materiais	Mestrado	Espanhol	Inglês	0	Aulas, Amigos ou Vizinhos
26	F	Arqueologia e Materiais	Mestrado	Espanhol	Inglês Francês Italiano	3	Aulas
27	M	Arqueologia e Materiais	Mestrado	Espanhol	Inglês	4	Meio social
26	F	Arqueologia e Materiais	Mestrado	América	Inglês	3	Aulas

## Anexo II – Perfil dos Inquiridos

## Anexo III – Respostas às 50 perguntas do questionário

Preposição a sem contração:

	Vou <u>a</u> casa almoçar.	Vou <u>a</u> pé para a universidade.	Hoje vou <u>a</u> um concerto de música clássica	Chego <u>a</u> casa e janto.	Ela ensina português <u>a</u> alunos estrangeiros.
MUA1	para a	por	para	da	por
MFA1	a	a	a	a	aos
MEA1	a	a	a	á	aos
FIA1	para	a	a	à	para
MEB2	à	a	a	à	aos
MEA1	a	a	a	na	aos
FPA1	para	em	para	para	pelos
FFA1	para	a	a	em	aos
MArA1	a	a	a	em	pelos
MEA1	a	sou	para	a	a
FFA1	para	a	para	a	aos
FEA1	para	à	à	a	aos
FEA2	para	a	para	a	aos
FGA1	para	em	a	a	aos
MEA2	a	a	para	na	aos
FRB2	à	a	à	para	dos
FRB2	para	à	para	à	de
MEB1	à	a	a	à	aos
FEA1	para	ao	para	para	pro
FEA1	a		a	a	a
MEA1	a	para	a	a	a
FAmA1	nos	a	na	da	por

Preposição *a* contraída com artigo:

	Amanhã vou ao cinema	Vou às compras todos os dias	Às 9h temos aulas de português	Aos domingos jogo ténis	Esta tarde vou à praia
MUA1	para a	as	as	dos	para a
MFA1	ao	ao	as	aos	a
MEA1	ao	de	ás	aos	para a
FIA1	ao	a	às	os	à
MEB2	para o	às	as	nos	para a
MEA1	a	de	às	nos	a
FPA1	a	ao	as	aos	na
FFA1	ao	de	às	nos	na
MArA1	da	de	as	os	para
MEA1	ao	nas	ao	ao	para
FFA1	o	de	às	aos	pela
FEA1	ao	de	as	nos	para a
FEA2	ao	para as	as	aos	para
FGA1	a	para	as	aos	a
MEA2	ao	a	as	nos	Para
FRB2	na	nas	as	nos	Para
FRB2	à	pelas	à	aos	À
MEB1	ao	de	as	nos	Para
FEA1	ao	ao	para	os	Para
FEA1	a	as	a	a	A
MEA1	a	para	a	em	A
FAmA1	a	das	para as	em	Das

Preposição *de*:

	Gosto <u>de</u> ouvir música	Comi um gelado <u>de</u> morango	Preciso <u>de</u> falar contigo	<u>De</u> manhã vou ao dentista	Vou <u>de</u> metro para o trabalho
MUA1	do	de	por	a	no
MFA1		de	de	a	pelo
MEA1	de	de	de	á	de
FIA1	de	de		de	ao
MEB2	de	de	de	de	de
MEA1	de	de	de	a	em
FPA1	ao	do	a	a	ao
FFA1	de	de	de	de	de
MARa1	de	do	a	na	de
MEA1	de	com	de	a	em
FFA1	de	de	de	de	pelo
FEA1	de	do	de	a	em
FEA2	de	do	de	a	em
FGA1	de	do	a	a	por
MEA2	de	de	de	de	no
FRB2	de	do	de	de	do
FRB2	de	de	de	de	de
MEB1	de	de	de	de	de
FEA1	de	de	para	para	em
FEA1	de	de	a	a	a
MEA1	de	de	para	a	a
FAMa1	pelo	nos	para	da	pelo

Preposição *de* contraída com artigo:

	Ele é <u>da</u> Dinamarca	O pai <u>do</u> Francisco é alto	Sou do norte <u>do</u> país	Tenho saudades <u>dos</u> meus pais	A saia <u>da</u> Teresa é vermelha
MEA1	da	de	de	por	de
FIA1	de	de	ao	aos	de
MEB2	da	do	do	dos	da
MEA1	da	do	de	dos	da
FPA1	de	do	do	dos	de
FFA1	de	de	de	do	de
MARa1	da	do	de	das	da
MEA1	na	do	do	dos	da
FFA1	da	de	de	dos	de
FEA1	de	de	de	para	de
FEA2	da	do	do	dos	da
FGA1	da	do	do	dos	da
MEA2	de	do	do	de	de
FRB2	da	do	de	para	da
FRB2	da	do	do	por	do
MEB1	de	do	do	dos	da
FEA1	da	do	da	dos	da
FEA1	da	do	do	dos	da
MEA1	de	del	do	para	a
FAmA1	de	de	da	em	a
MEA1	de	é	de	a	a
FIA1	nos	pelo	pelo	de	nas

Preposição *em*:

	<u>Em</u> Portugal há muitas praias	Estou a estudar <u>em</u> Lisboa	Ontem pensei <u>em</u> ti	Hoje ficamos <u>em</u> casa	<u>Em</u> Janeiro vou para Londres
MUA1	em	da	a	na	em
MFA1	o	em	a	na	no
MEA1	em	em	em	na	em
FIA1	em	em	de	em	em
MEB2	em	em	em	em	em
MEA1	em	em	em	na	do
FPA1	em	em	para	na	em
FFA1	em	em	para a	em	em
MAR1	em	em	em	na	em
MEA1	em	em	em	para	em
FFA1	em	em	a	em	em
FEA1	em	em	em	em	
FEA2	em	em	em	em	em
FGA1	na	em	de	a	ao
MEA2	em	em	em	em	no
FRB2	em	em	em	na	no
FRB2	em	em	de	para	no
MEB1	em	em	em	na	no
FEA1	em	em	em	em	o
FEA1	em	em	em	a	de
MEA1	em	em	de	em	em
FAM1	nos	de	por	para	em

Preposição *em* contraída com artigo:

	No jardim há muitas flores.	Vou no comboio das 10h. para Madrid.	Nós estamos na universidade.	O gato está na sala.
MUA1	no	no	na	na
MFA1	o	no	na	na
MEA1	no	no	na	na
FIA1	no	ao	na	na
MEB2	no	no	na	na
MEA1	no	em	na	na
FPA1	em	ao	na	na
FFA1	no	de	na	na
MARa1	no	de	na	na
MEA1	em	em	em	em
FFA1	no	pelo	na	em
FEA1	no	no	na	na
FEA2	no	no	na	na
FGA1	a	por	a	a
MEA2	no	no	na	na
FRB2	na	pelo	na	na
FRB2	no	de	para	na
MEB1	no	ao	na	na
FEA1	e	pro	para	ao
FEA1	em	para	em	em
MEA1	em	em	em	em
FAMa1	a	do	nos	a

Preposição *por*

	Viajei <u>por</u> todo o mundo.	Passo todos os dias <u>por</u> esta rua.	Fico em Lisboa <u>por</u> duas noites	Faltei à reunião <u>por</u> motivos de saúde	Não fui às aulas <u>por</u> estar doente.
MUA1	por	na	pelos	por	pelo
MFA1	em	em	para os	por	
MEA1	por	por	as	por	por
FIA1	a	para	para	por	por
MEB2	por	por	por	por	por
MEA1	por	na	por	pelos	por
FPA1	ao	na	por	dos	por
FFA1		por	por	por	para
MAR1	por	na	por	por	por
MEA1	por	em	em	pelos	para
FFA1	a	por	para	por	para
FEA1	por	por	nas	por	por
FEA2	por	pela		por	por
FGA1	para	pela	para	dos	por
MEA2	no	em	para	por	por
FRB2	do	pela	das	dos	para
FRB2	a	pela	por	por	por
MEB1	por	por	por	por	por
FEA1	por	por	para	para	por
FEA1	por	em	por	ao	para
MEA1	por	por	em	por	por
FAM1	dos	pela	nos	pelo	de



Preposição *por* contraída:

	Fui a Lisboa pela primeira vez.	Vou esperar pela Joana.	Obrigada pelo teu cuidado.	Passei pela tua mãe hoje de manhã.	Parabéns pelo excelente trabalho.
MUA1	a	a	para o	na	por
MFA1	para	a	pela	a	pelo
MEA1	pela	pela	pelo	á	pelo
FIA1	a	a	pelo	a	por
MEB2	por	à	pelo	por	pelo
MEA1	por	a	de	pela	pelo
FPA1	por	para	para	a	a
FFA1	pela	para a	pelo	à	pelo
MARa1	para	por	pelo	por	pelo
MEA1	por	a	pelo	por	pelo
FFA1	por	a	por	a	pelo
FEA1	por	para a	pelo	a	pelo
FEA2	pela	por	por		pela
FGA1	por	para	para	para	para
MEA2	pela	a	pelo	pela	pela
FRB2	na	para		da	
FRB2	a	pela	para	para	por
MEB1	a	a	pelo	pela	pelo
FEA1		a	por		por
FEA1	por	a	em	por	por
MEA1	por	a	por	por	por
FAmA1	à	a	para	dos	em

Preposição *para*:

	<u>Para</u> mim, este exercício é fácil	Ele foi cabeleireiro <u>para</u> cortar o cabelo	Faço meditação <u>para</u> relaxar.	Fui à farmácia <u>para</u> comprar medicamentos.	Estou cansada; vou <u>para</u> casa.
MUA1	para	para	para	para	para a
MFA1	para	para	para	para	na
MEA1	para	para	para	para	para
FIA1	para	para	a	a	para
MEB2	para	a	para	para	para a
MEA1	para	para	para	para	a
FPA1	para	para	para	para	para
FFA1	para	para	para	para	para
MArA1	para	por	para	por	para
MEA1	para	para	para	para	a
FFA1	para	para	para	a	a
FEA1	para	a	para	à	para
FEA2	para	ao	para	a	para
FGA1	para	para	para	para	a
MEA2	para	para	para	para	para
FRB2	para	para	para	para	na
FRB2	por	para	por	para	para
MEB1	para	a	para	para	para
FEA1	pelo	para	para	para	ao
FEA1	para	para	para	para	para
MEA1	para	para	para	a	para
FAmA1	dos	para	de	por	para os

Preposição *para* contraída com artigo:

	Tens de estudar <u>para</u> os exames.	Ela vai enviar postais <u>para as</u> Filipinas	Comprei este livro <u>para a</u> Isabel ler.	Vou <u>para o</u> trabalho às 9h.	Vais de férias <u>para o</u> ano?
MUA1	por	de	a	para	no
MFA1	os	aos	da	às	
MEA1	para os	das	pela	ao	pelo
FIA1	os	nas	por	ao	no
MEB2	para os	para as	para a	ao	para o
MEA1	para os	para as	da	ao	de
FPA1	para	das	para	ao	por
FFA1	para os	para as	para a	ao	
MArA1	para os	das	para	ao	no
MEA1	pelos	para	para	tenho	este
FFA1	para os	das	para	pelo	no
FEA1	para os	para as	de	ao	de
FEA2	para o	para	de	para	para
FGA1	para	a	para	ao	o
MEA2	para	para	para	no	este
FRB2	para		para	do	para
FRB2	por	no	para	de	para o
MEB1	para os	das	da	ao	para o
FEA1	para	para	para	ao	este
FEA1	para	a	para	na	para
MEA1	para	a	de	ao	este
FAmA1	á	das	para	em	as

## ANEXO IV – Transcrição dos textos e correções dos mesmos

Cor roxa – preposições corretas / casos duvidosos  
Cor cinzenta – preposições erradas

MEA1 - língua românica – espanhol

Demanha acordo-me às 8h. Tomo uma duche e como o pequeno almoço. Vou a trabalhar a pé. Começo a trabalhar às 9 horas e meia. Almoço na cantina a 1 hora. Almoço con os meus companheros de trabalho. Às duas horas voltamos para o trabalho e ficamos lá. Às 6 horas saio do trabalho e vou de compras. Quando chego a casa veio a televisao. Depois janto e ligo pelo telemovel aos meus pais. Às 11 horas vou para a minha habitação e leio um livro mais deito-me a 1 ou 2 horas na noite.

FIA1 - língua inglesa

Eu acordo de manhã às 8h00. Eu tomo café e como ovos e pão. Eu leio as notícias no computador. Eu limpo a casa e lavo a roupa. Depois, vou ao ginásio e eu corro ou faço aulas. As vezes, vou à piscina para nadar. Eu tomo banho. As vezes, eu e o meu marido, encontramos-nós na cidade antiga e comemos o almoço. Normalmente, eu faço o almoço em casa. Eu vou às compras à tarde. Em casa, eu gosto de ver Netflix ou leio um livro. Eu ensino inglês duas vezes por semana à noite. Frequentement, eu cozinho o jantar em casa. Eu e o meu marido também jantamos juntos. Eu vou dormir por volta da meia noite.

MEB2 – língua românica – espanhol

Depois de acordar naturalmente por minha conta, todas as manhãs a primeira coisa que eu faço e pensar em tudo o que tenho de fazer no dia e antes de sair da cama tenho de dar um beijinho na bochecha para minha namorada. Um café vai matar a todos os demónios da noite, como dizia o meu bom amigo italiano. Mas que o café, o que me faz acordar ao 100% são umas boas flexões de peito para logo ir a tomar um banho e começar com o dia.

MEA1 – língua românica – espanhol

Normalmente eu levanto-me cedo, as 7 da manhã. Depois eu como o meu pequeno almoço et depois eu leio. Eo leio artigos com relação a mea dissertação. O tema e as estradas de ferro no XIX século. Depois habitualmente como o meu almoço. As 16 ou as 17 horas eu faço uma caminhada. Mains tarde eu cocino a mea comida para jantar. Depios de jantar eu leio noticias. Habitualmente eu durmo as 12.

FPA1 – língua eslava – polaco

Todas as mananas levanto-me as nove horas. Vou a tomar banho y me vestindo. Despues como um pequeno almoco. Normalmente como um pao com queijo, tomate y alface. Bebo um café y como pequeno sobremesa. As dez horas vou para universidade y estou aprendendo ate 16h y Tambem naquele tempo como um almoco com mis amigos en cantina. Depois de escola vou para aulas dedancar y janto com meus pais a casa deles. Vou a dormir a sobre 22hrs depois deassistao filme.

FFA1 – língua românica – francês

Habitualmente acordo acerca de 7h de manhã. Começou o meu dia sempre com a leitura da Bíblia et a oração. Depois, tomo un banho e o pequeno almoço. Entre 9h e 18h vou trabalhar e então almoço lá com os meu colegas de trabalho. no fim do dia volto para casa e chego aí geralmente as 18:30. Tomo um banho e janto. Depois disso passo algum tempo à estudar e as 21:30 oro com a minha família. antes de dormir, leio um livro ou vejo um filme. Deito me mal ou menos por volta de 23h. Sábado é o dia de descanso para mim. Então vou para igreja de manhã et no reste do dia descanso mas às vezes vou assistir aos programas evangélicos. no fim da semana aproveito para fazer tarefas domésticas, ir de compras e passear com a minha família

MAA1 – língua árabe

Atualmente, eu moro em evora, eu estudo um mestrado em conservação do património. A universidade fica a 15 minutos de onde eu moro, Eu vou lá a pé. eu gosto da caminhada da manha em Evora, é uma cidade incrível. assim como a universidade que remonta à época medieval. Antes las aulas, eu tomo um cafe na cafeteria. Depois las aulas terminem, eu bebo uma cerveja con meus amigos, caminhamos no centro de cidade. Essa é a minha rotina diária

MEA1 – língua românica – espanhol

Eu levanto-me a 7:00, tomo uma ducha. Até 7:30 eu tomo pequeno almoço, sumo de laranja, leite, ovos e um pastel de nata. Até 8:00 eu tenho o laboratório perto sede evora é templo de diana. Até 13:00 eu almoço em casa costume de comer massas e sopa de feijão. Até 2:00 eu tenho que chegar a coleção do espírito santo.

FFA1 – língua românica – francês

De manhã, acordo-me às oito horas mas levanto-me às oito e meia. Tomo uma duche e depois visto-me. Tomo meu pequeno-almoço. Gosto de comer pão com uma fruta. Então às dez para nove, vou para a universidade. Tenho aulas de às nove horas até à uma da tarde. Tomo meu almoço no restaurante perto da universidade com minha amiga. Da tarde estudo na biblioteca.

FEA1 – língua românica – espanhol

A manhã eu levanto-me às 8 horas. Eu vou na aula às 9 horas mas antes eu tomo o pequeno-almoço. Eu como um sandwich e bebo um galão. Eu estou na aula até 1 hora da tarde e depois eu vou para casa e preparo a comida. Na quarta e quinta-feira, eu também tenho aula na tarde. Os dias que eu não tenho aula, eu vou com os meus amigos a ver películas. Habitualmente eu janto às 9 ou às 10 da noite e eu como sopa. Eu deito-me muito tarde às 12 e antes eu leio ou miro a televisão.

FEA1 – língua românica – espanhol

Meu dia acordo às 8 de manhã tomo pequeno almoço às 9 horas vou ao ginásio às 10 horas fico no ginásio até ao meio dia depois vou para casa almoço às 13 horas. Vou às aulas de inglês segundas e quartas às 18 horas até às 21 horas. Deito-me às 23 horas.

FGA1 – Grego

Levanto-me às oito horas. Abro a janela e como para café da manhã um prato com cereais e leite e um café com muito açúcar. Depois vou à universidade tenho aulas de nove às seis. À meia-dia vou ao restaurante da universidade para comer. É mas fácil. Às seis vou para casa, cozinho e como. À meia-noite durmo.

MEB2 – Língua românica – espanhol

Eu sou Santiago Trujillo, levanto às 7 am e vou para o ginásio, logo vou para a universidade de evora e volto a dormir uma sesta e fazer almoço, logo vou à universidade e à noite vou a dormir e descansar até outro dia.

FRB2 - Língua românica – romeno

Eu levanto-me às 8h e depois eu tomo um pequeno almoço. Depois eu tomo um duche e preparo-me para a universidade.

FRB2 – Língua românica – romeno

Eu levanto às 6h da manhã e tomo um caffen. Como um bolo de chocolate e bebo um copo de leite quente.

MEB1 – Língua românica – espanhol

Todos os dias eu acordo tomo o pequeno almoço, vou para o ginasio, treino, volto para casa, tomo banho, faço e tomo meo batido, depois vou à universidade, “trabalho” na minha tese, almoço, continuo a “trabalhar”, leo un livro, volto para casa, janto, vou ao capitulo 8, bebo, danço, volto bêbedo, juro me nunca mais voltar a beber, adormeço-me e acordo ressacado a fazer a mesma rotina que o dia anterior.

## ANEXO V – Soluções da proposta de exercícios

1 – Preencha os espaços com a preposição correta (*a, de, em, por, para*), contraída ou não com o artigo:

- 1) Venho de Lisboa.
- 2) Ela é de Inglaterra
- 3) Estou a estudar em Évora.
- 4) Vou de carro para o trabalho.
- 5) Vou morar para Copenhaga.
- 6) Chego a casa às 20h.
- 7) Ele estuda na biblioteca.
- 8) Penso em ti todos os dias.
- 9) Vou a casa buscar um livro, venho já.
- 10) Este livro é para ti.
- 11) Vamos ao teatro esta noite.
- 12) Eles ensinam inglês a crianças.
- 13) A diretora cancelou a reunião por motivos de saúde.
- 14) Fico na universidade até às 18h..
- 15) Vou pela rua da Universidade.
- 16) A Maria vai de férias para as Maldivas.
- 17) Pedi o livro ao João.
- 18) As flores são para a minha mãe
- 19) O Pedro esqueceu-se das chaves de casa.



20) Almoçamos todos os dias no restaurante.

2 – Leia o seguinte texto sobre a rotina da Clara assinalando a preposição adequada:

A rotina da Clara

A Clara levanta-se todos os dias a / **de** manhã **às**/ das 5 horas. Joga ténis depois, toma duche e veste-se antes de ir ao / **para** o trabalho. Às vezes, ela toma o pequeno-almoço em casa. Bebe café e torradas . Outras vezes, a Clara toma o pequeno almoço em/**na** pastelaria perto em/**da** sua casa e vai a/de pé para **a**/ à empresa. Ela é diretora **de**/em uma empresa **em**/na Lisboa. Normalmente a Clara trabalha nas/**das**8 **às**/para as 17h. Depois no/**do**trabalho, ela normalmente vai **às**/para as compras e bebe café com as amigas. A Clara chega **a**/para casa por volta para as/**das**20h.Janta, lê um livro ou vê um filme e deita-se **às**/nas 22h.