

Isabel Maria Gama Caetano

2º Ciclo de Estudos em Ensino do Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário e de Língua Estrangeira no Ensino Básico e Secundário

As interferências verbais entre o português e o espanhol: o caso do pretérito perfeito simples *versus* pretérito perfeito composto

2013

Orientador: Prof. Dr. Rogelio Ponce de León Romeo

Coorientador: Dra. Mirta dos Santos Fernández

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/ Projeto/IPP:

Versão definitiva

Resumo

Este relatório de estágio é dedicado ao estudo das interferências detetadas nos estudantes portugueses de ELE no que se refere ao uso dos tempos verbais de passado pretérito perfeito simples e pretérito perfeito composto.

Para realizar este estudo, empreendemos um projeto de investigação-ação, começando por diagnosticar os conhecimentos dos alunos sobre este conteúdo, através da tradução para espanhol de um texto em português, no qual abundavam formas verbais no pretérito perfeito simples, mas cuja tradução para espanhol pressupunha o uso do pretérito perfeito composto, devido ao contexto e aos marcadores temporais aí presentes.

Após esta atividade e em aulas posteriores, seguimos com explicações e exercícios práticos sobre este tema gramatical com o intuito de colmatar as dificuldades dos alunos evidenciadas no primeiro trabalho.

Ao longo da investigação, detetamos que os principais erros eram cometidos por interferência da língua materna, havendo mesmo alguns casos de fossilização.

Por fim, a partir da avaliação dos resultados dos discentes, constatámos que, embora ainda se cometessem erros e persistissem algumas lacunas, houve evolução na aprendizagem.

Palavras-chave: transferência, interferência, fossilização, pretérito perfeito simples, pretérito perfeito composto, ELE, língua materna.

Resumen

Esta memoria de prácticas está dedicada al estudio de las interferencias detectadas en los estudiantes portugueses de ELE en lo que se refiere a los tiempos verbales de pasado pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto.

Para realizar este estudio, pusimos en marcha un proyecto de investigación-acción, cuyo punto de partida fue el diagnóstico de los conocimientos de los alumnos sobre este contenido, a través de la traducción al español de un texto en portugués, en el que abundaban formas verbales en pretérito perfecto simple, pero cuya traducción al español presuponía el uso del pretérito perfecto compuesto, debido al contexto y a los marcadores temporales en el presentes.

Después de esta actividad, en clases posteriores continuamos con explicaciones y ejercicios prácticos sobre el tema, con el objetivo de encontrar una solución para las dificultades que habían manifestado los alumnos en el primer trabajo.

A lo largo de la investigación, detectamos que los principales errores se cometían por interferencia de la lengua materna y que existían incluso algunos casos de fosilización.

Por último, basándonos en la evaluación de los resultados de los discentes, constatamos que, aunque se seguían cometiendo errores y persistían algunas lagunas, hubo evolución en el aprendizaje.

Palabras clave: transferencia, interferencia, fosilización, pretérito perfecto simple, pretérito perfecto compuesto, ELE, lengua materna.

Abstract

This report is dedicated to the study of detected interference to the usage of the past simple and the present perfect tenses in Portuguese students of Spanish as a Foreign Language.

To carry out this study, we undertook a project of research action, starting by assessing the students' knowledge on this subject, through a translation of a Portuguese text into Spanish. This text was abundant in past simple verb forms that would have to appear in the present perfect in its Spanish version, due to context and time references.

After this activity, in the following lessons, we carried out with explanations and practical exercises on this grammar subject to overcome the difficulties students had shown on their first assignment.

Throughout this research, we found out that the main errors were caused by the interference of their mother tongue, and in some cases fossilisation was also present.

Finally, through the students' results, we realised that although some mistakes were still made and there were still some gaps, some progress had been made in their learning process.

Keywords: transference, interference, fossilisation, past simple, present perfect, Spanish as Foreign Language, mother tongue.

Agradecimentos

Gostaria de expressar aqui o meu reconhecimento a algumas pessoas que direta ou indiretamente ajudaram a concretizar este projeto.

À professora Mirta dos Santos Fernández e ao professor Doutor Rogelio Ponce de León, pela orientação atenta do trabalho e pela disponibilidade demonstrada.

Às minhas amigas mais especiais, pelas palavras de incentivo e de encorajamento.

Aos meus pais e à minha família mais próxima, pelo apoio inestimável e pela força e confiança que depositaram em mim.

Ao meu marido, pelo carinho e pela compreensão nos momentos de ausência.

À minha filha, pela ternura e pela alegria contagiante que me transmitiram a força para superar as dificuldades encontradas na concretização deste trabalho.

Abreviaturas

AC Análise Contrastiva

AE Análise de Erros

ASL Aquisição de Segundas Línguas

EE Expressão Escrita

ELE Espanhol como LE

ESAS Escola Secundária Aurélia de Sousa

IL Interlíngua

L1 Língua materna, nativa

L2 Segunda língua, língua meta, língua objeto

LC Linguística Contrastiva

LE Língua Estrangeira

LM Língua materna

PPC Pretérito perfeito composto

PPS Pretérito perfeito simples

UD Unidade Didática

Índice

Resumo	2
Introdução	6
Capítulo I – O ensino da gramática do espanhol como segunda língua (L2) ou língua estrangeira (LE)	10
1. Breve fundamentação teórica	10
2. Algumas dificuldades a nível gramatical na aprendizagem do espanhol por alunos portugueses	21
3. Principais interferências a nível verbal produzidas por alunos portugueses ...	26
3.1. Pretérito perfeito simples / pretérito perfeito composto	28
Capítulo II – Projeto de Investigação-ação	31
1. A Escola Secundária/3 Aurélia de Sousa	31
2. O núcleo de estágio	32
3. Caracterização da turma	32
4. Metodologia	33
5. Propostas didáticas	34
5.1. Propostas aplicadas durante o estágio pedagógico	34
5.2. Análise de dados	37
5.3. Resultados / Avaliação das propostas apresentadas	46
Conclusão	51
Referências bibliográficas	53
Anexos	57
Propostas didáticas aplicadas para trabalhar o PPS e o PPC.....	58
Produções dos alunos	74

Introdução

Este relatório de final de estágio, inserido no âmbito do Mestrado em Ensino do Português e do Espanhol no 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário, tem como principal finalidade apresentar o trabalho de investigação sobre as interferências, realizadas por alunos portugueses de ELE, nos tempos verbais do espanhol pretérito perfeito simples e pretérito perfeito composto. A prática letiva foi realizada apenas em espanhol, uma vez que a parte de português já havia sido concretizada.

Assim, uma vez que vamos centrar o nosso estudo nas interferências do português no espanhol, pensámos oportuno integrar nesta introdução uma breve abordagem à evolução destas duas línguas e à sua atual convivência.

O português e o espanhol são das línguas que mais similitudes apresentam entre si, daí a sua mútua inteligibilidade. As principais causas destas semelhanças são a origem comum e a proximidade geográfica.

No que concerne à origem comum, podemos salientar que são ambas línguas românicas, ou seja, surgiram da evolução do latim, sobretudo do latim vulgar – «sermo plebeius».

No que diz respeito à proximidade geográfica, Portugal e Espanha são países vizinhos e, juntos, conformam a Península Ibérica, o que propicia a partilha não só de alguns aspetos históricos e culturais mas também de costumes e tradições, o que acaba por se refletir na língua.

Quanto à sua origem, o dialeto galego-português surgiu a partir do século IX na parte ocidental da Península Ibérica e, mais tarde, evoluiu no sentido de formar o galego e o português, dois idiomas que sofreram a influência do castelhano.

Apesar da proximidade e das semelhanças referidas, o ensino do espanhol nas escolas portuguesas é relativamente recente, tendo sido introduzido no ano letivo de 1991-1992. A partir daí, a importância desta língua começou a ser reconhecida pela maioria dos portugueses, situação favorecida pelo próprio mercado de trabalho que começou a solicitar conhecimentos de espanhol quase a par do inglês.

No entanto, a sua forte ascensão no ensino público português não está livre de problemas. A reforma curricular de 2012 e os cortes propostos na educação pressupõem um retrocesso na evolução do estudo do espanhol, uma vez que há uma certa resistência à abertura de novos grupos (de espanhol), se tal implicar a contratação de professores (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012: 503, 512, 518).

O espanhol continua, contudo, a ser uma língua procurada em Portugal, sendo que, na universidade, é a segunda mais estudada. Por isso, queremos acreditar que esta língua estrangeira continuará a crescer e que não deixará de ser solicitada em todos os níveis de ensino.

Aliás, de uma maneira geral, o espanhol tem uma boa aceitação por parte dos alunos portugueses, que veem nas similitudes existentes um favorecimento para a aprendizagem. Alguns tendem mesmo a considerar o idioma bastante fácil de entender e, no que toca à produção, acabam por fazer transferências positivas. No entanto, nem sempre assim acontece, por vezes também fazem transferências negativas. Aliás, é importante sublinhar que se um aluno descuidar o estudo rigoroso da língua, acabará por cometer erros, fruto dessas transferências negativas e, no caso de não haver uma mudança nos hábitos de estudo, há mesmo o perigo de fossilização de alguns erros.

Com este relatório, pretendemos evidenciar a existência a nível gramatical de algumas transferências negativas, ou seja, interferências, cometidas por alunos portugueses aprendizes de espanhol como LE e refletir sobre a existência ou não de casos de fossilização. Considerando que a gramática diz respeito ao conhecimento das regras ou normas características de uma língua, a competência gramatical é fulcral para comunicar corretamente. Sem ela, o conhecimento da língua é superficial e insuficiente (Siqueira Loureiro, 2009: 42). A importância da gramática na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira foi o mote para a escolha deste tema.

Apesar de ser feita uma abordagem geral aos pontos gramaticais do espanhol que mais dúvidas suscitam aos alunos portugueses, será destacada a questão dos tempos verbais pretérito perfeito simples e pretérito perfeito composto.

Pensamos nestes dois tempos verbais, porque, como Cristina Aparecida Duarte assinala no seu livro, os valores de estes dois tempos verbais correspondem em português a um só, que é o pretérito perfeito simples (Duarte, 1999: 59). Por este motivo, para o estudante português não é fácil diferenciá-los ou saber quando utilizá-los. Para ajudar o aluno nessa tarefa, o professor salienta muitas vezes a utilidade dos marcadores temporais.

Também se pretende que este relatório constitua uma ferramenta pedagógica útil para os professores de ELE em Portugal, uma vez que a apresentação das principais dificuldades gramaticais dos alunos poderá ser o ponto de partida para tentar colmatá-las.

Cabe-nos ainda, nesta introdução, esclarecer alguma da terminologia que vamos utilizar. Assim, é importante diferenciar dois termos que costumam ser usados como sinónimos e que nem sempre podem ser abordados dessa forma. Referimo-nos a “segunda língua” (L2) e a “língua estrangeira” (LE), cuja distinção foi realizada de forma exímia por Larsen-Freeman & H. Long:

La segunda lengua es la que se adquiere en un entorno donde funciona como lengua nativa. Por ejemplo un español que adquiere el inglés en Inglaterra estaría adquiriendo una segunda lengua. Si estudiara inglés en una clase en España, es decir, fuera del contexto en que la segunda lengua es la lengua nativa, la estaría adquiriendo como lengua extranjera. El entorno donde se produce la adquisición normalmente está relacionado con la primera variable – tenga o no lugar en una clase –, ya que las lenguas extranjeras por lo general precisan de alguien que las enseñe, mientras que las segundas lenguas pueden «captarse» de su entorno. (Larsen-Freeman & H. Long, 1994:17)

Podemos, portanto, aprender uma segunda, terceira ou até quarta língua a partir do contexto em que estamos inseridos.

Seguindo esta mesma linha de pensamento, destaca-se o contributo de Fernández López, que denomina de “segunda língua” (L2) aquela cuja aprendizagem se efetua no país onde se fala o idioma que se quer aprender; e de “língua estrangeira” (LE) se a aprendizagem é efetuada fora desse mesmo país (Fernández López, 1997: 38, 39).¹

Não será despidiendo referir ainda que a terminologia “segunda língua” remete para uma ordem cronológica, na medida em que o aprendiz adquire a sua primeira língua e, depois de algum tempo, quando já está competente na sua língua materna, aprende uma L2. (Martín Martín, 2004).

Portanto, de acordo com as perspetivas de Fernández López, Larsen-Freeman e H. Long, considera-se L2 se for adquirida no país de origem e denomina-se LE se for estudada fora desse país. No entanto, ASL passou a significar a aquisição de qualquer outra língua que não seja a nativa e é esta a terminologia que vamos adotar ao longo do nosso trabalho, não havendo, portanto distinção entre LE e L2.

Cabe ainda destacar que vamos utilizar outras terminologias para nos referirmos a L2/LE, nomeadamente: língua não nativa, língua meta e língua objeto.

Apresentamos, por fim, a estrutura deste relatório que se ocupa, no primeiro capítulo, de uma breve fundamentação teórica sobre o ensino da gramática do espanhol

¹ No sistema educativo português atual, LE é utilizado para designar indistintamente Língua Estrangeira 1, geralmente o Inglês, e Língua Estrangeira 2, que pode ser o Inglês (no caso de não ter sido a primeira), o Francês, o Espanhol ou o Alemão.

como segunda língua (L2) ou língua estrangeira (LE). Aludimos, aqui, aos três modelos da Linguística Contrastiva – Análise Contrastiva, Análise de Erros e Interlíngua – bem como aos conceitos de transferência linguística e fossilização.

A terminar este primeiro capítulo, apresentamos algumas dificuldades a nível gramatical sentidas por alunos portugueses na aprendizagem do espanhol, dando particular destaque ao caso do pretérito perfeito simples e do pretérito perfeito composto, e assinalando ainda as principais interferências a nível verbal.

Chegados ao segundo capítulo, este centra-se exclusivamente no projeto de investigação-ação. Começamos, assim, por apresentar a escola onde foi realizada a prática pedagógica, bem como o núcleo de estágio e a turma que constituiu o objeto de estudo.

Seguimos com a exposição da metodologia utilizada para a concretização deste projeto e damos também a conhecer as propostas aplicadas durante o estágio pedagógico.

Aqui evidenciamos ainda a análise de dados com o intuito de demonstrar as dificuldades que os alunos têm na distinção e aplicação prática dos tempos verbais pretérito perfeito simples e composto.

O último subcapítulo é dedicado à avaliação dos resultados dos alunos para averiguar se houve evolução na aprendizagem, sempre com a finalidade de encontrar estratégias para superar as dificuldades que ainda possam existir.

Capítulo 1 – O ensino da gramática do espanhol como segunda língua (L2) ou língua estrangeira (LE)

1. Breve fundamentação teórica

Será possível aprender uma língua estrangeira sem estudar a sua gramática? Talvez alguns professores respondam afirmativamente, no entanto, se a língua é um sistema que integra regras gramaticais, não é possível aprender um idioma estrangeiro sem saber a sua gramática, imprescindível para a aquisição da competência comunicativa. Aliás, a própria definição de gramática como conjunto de regras gramaticais que serve de base para aprender uma língua estrangeira remete para a mesma ideia.

No entanto, não podemos deixar de referir a existência da gramática interna ou intuitiva, ou seja, o conhecimento inconsciente que qualquer falante tem da sua própria língua, porque esta também está presente no aprendiz de uma LE, embora a sua competência gramatical não seja tão completa como a do falante nativo. A gramática interna ajuda à interiorização gradual das estruturas da língua meta (Fontich, 2006: 2).

Acima de tudo, a gramática, seja na sua versão interna ou externa (explicações formais da estrutura da língua), é imprescindível para comunicar corretamente. Neste sentido, vejamos as palavras de Gómez Torrego:

Cuando se enseña el español como segunda lengua, no debemos conformarnos con conseguir un cierto nivel meramente comunicativo; se trata, sobre todo de intentar una comunicación fluida, y sobre todo correcta, y para ello la Gramática es una referencia ineludible. Con conocimientos amplios de gramática, el aprendiz de español como segunda lengua puede resolver situaciones embarazosas a la hora de construir frases o textos que se ajusten a las normas de la lengua que aprende. Es seguro que a quien estudia una segunda lengua, en nuestro caso el español, se le presenta una buena cantidad de dudas en muchos momentos de la comunicación hablada o escrita y solo la referencia gramatical puede ser utilísima para resolverlos (Gómez Torrego, 1994:79).

Ter conhecimentos de gramática proporciona ao aprendiz de ELE maior segurança, tranquilidade e espontaneidade no momento de utilizar a língua. Aliás, a consciência da falta desse conhecimento pode ser um fator inibidor, na medida em que o utilizador receia errar.

A complementar esta ideia, acrescente-se a conclusão do investigador Long: «(...) la instrucción gramatical tiene un efecto positivo tanto para niños como para adultos y

tanto para estudantes principiantes como para avanzados» (Long, 1983, *apud* Cadierno, 2010:3).

Estudios realizados posteriormente por Weslander, Stephany e Spada demonstram que o ensino da gramática fomenta maior rapidez e níveis mais altos de aprendizagem. Ou seja, os estudos parecem provar que se compararmos os aprendizes que recebem instrução gramatical com os que não recebem, os primeiros aprendem mais rápido e atingem níveis de domínio linguístico superiores aos segundos (Weslander e Stephany, 1983, Spada, 1986, *apud* Cadierno, 2010:3).

Além dos aspetos já referidos que demonstram a importância da gramática, salientamos que uma das principais funções da gramática é manter a unidade linguística dentro da diversidade de falantes da língua (Siqueira Loureiro, 2009: 48). De acordo com o professor A. Sánchez, a gramática é entendida como a sistematização de todos os elementos linguísticos que diferenciam uma língua das outras, daí a sua capacidade unificadora. Neste sentido, ajuda o aprendiz a dominar todos os mecanismos da língua e a não incorrer, por exemplo, em discordâncias gramaticais, erro cometido até por alguns nativos sem que tenham consciência dele (A. Sánchez, 1982, *apud* Lineros Quintero, 1996: 3).

Segundo Lineros Quintero, «la gramática es el sustento lógico sobre el cual se asienta la existencia misma de una lengua. No existe lengua sin código, esto es, sin gramática subyacente» (Lineros Quintero, 1996: 4).

No entanto, é importante salientar que a gramática não é o único aspeto que contribui para a aprendizagem de uma língua. É aliás muito importante adquirir a competência comunicativa, ou seja, o conjunto de conhecimentos pragmáticos que permitem que o estudante saiba quando, onde e como utilizar uma determinada estrutura, integrando, portanto, a competência gramatical (Gómez Torrego, 1994:79).

Aliás, como Gómez Torrego refere:

Gramática y Pragmática deben ir del brazo en la enseñanza de una segunda lengua. La una sin la otra da como resultado un conocimiento incompleto de la lengua en cuestión. Con competencia gramatical pero sin competencia pragmática podemos enseñar a construir frases y textos correctísimos pero, tal vez, inapropiados para la situación comunicativa; y al revés; con competencia pragmática y sin competencia gramatical, el estudiante de una segunda lengua puede construir frases que conculquen (transgredan) las reglas de ciertas parcelas gramaticales. Es decir, las frases y textos construidos pueden estar plagados de anacolutos, discordancias, concordancias viciadas (Gómez Torrego, 1994:82).

Um aspeto muito importante e que não podemos descurar no ensino/aprendizagem da gramática é que este deve ser feito de forma contextualizada, ou seja, o seu contributo para a língua em estudo deve ter como objetivo final a comunicação, que implica a compreensão e a produção em LE (Siqueira Loureiro, 2009: 43). De nada serve ensinar a lista dos pronomes pessoais, das preposições, dos verbos irregulares, por exemplo, se não se explicar ao estudante estrangeiro como usá-los de forma correta nas diferentes combinações textuais.

Além disso, os conteúdos gramaticais devem hierarquizar-se, tendo em conta o nível de dificuldade e também o nível dos alunos (Gómez Torrego, 1994: 85).

Parece-nos importante referir que o processo de aprendizagem de uma língua difere se ele se efetua em criança ou em adulto. A criança aprende uma língua construindo de forma indutiva a sua gramática. Metaforicamente, numa primeira fase, a criança sente a língua e, depois, entende-a; por sua vez, o adulto começa por entendê-la e só mais tarde a senti-la. A criança aprende a língua por imitação e repetição, sem o apelo racional; por sua vez, o adulto, tendo já estruturado o sistema da língua materna aprendida na infância, não aprende a língua estrangeira da mesma forma e, acima de tudo, não aprende sem conhecer a sua gramática (Nakay, 1997:89).

Neste sentido, é de salientar que, segundo o linguista Stephen Krashen², há diferenças significativas entre os conceitos de aquisição e aprendizagem de uma língua. Assim, na sua ótica, a aquisição é um processo inconsciente, intuitivo, de assimilação natural, semelhante à assimilação da língua materna por uma criança; e está mais direcionado para o significado do que para a forma. Além disso, desenvolve-se através de interações verbais na língua meta, que vão contribuindo para a construção progressiva da competência comunicativa. Por sua vez, a aprendizagem é um processo consciente e mais direcionado para a forma; ocorre geralmente num contexto institucional (sala de aula) e o objetivo é o entendimento pelo aluno da estrutura gramatical e das regras do idioma, exigindo dessa forma reflexão e esforço intelectual (Krashen, 1982, *apud* López, 1997: 37, 38).

Face ao exposto, defendemos, como Krashen, que a aquisição é um processo inconsciente de assimilação da língua, enquanto que a aprendizagem está relacionada com o ensino formal da(s) segunda(s) língua(s) e inclui necessariamente o estudo da gramática.

² Stephen Krashen é um linguista norte-americano prestigiado, pelo seu contributo para a Linguística Aplicada, com a Teoria da Aquisição da Segunda Língua (Second Language Acquisition).

Os estudos sobre o ensino e aprendizagem da língua espanhola em Portugal estão profundamente marcados por um tratamento contrastivo. Foi a vontade de refletir sobre alguns pontos gramaticais distintos entre o português e o espanhol, duas línguas com raízes comuns e com uma inegável proximidade entre si, que nos levou a abordar a linguística contrastiva neste trabalho sobre o ensino da gramática do espanhol.

A Linguística Contrastiva surgiu dentro do marco de ação da Linguística Aplicada, num momento em que o interesse pelo ensino das segundas línguas aumentou. Esta ciência, que se ocupa do contraste sincrónico e sistemático de dois ou mais sistemas linguísticos, nasceu com a obra de um dos especialistas mais consagrado da Linguística Aplicada – Charles Fries, *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (1945), e afirmou-se, em 1957, com a obra de Robert Lado, *Linguistics Across Cultures: applied Linguistics for Language Teachers* (Penadés Martínez, 1999: 7). Ambos os trabalhos destes dois professores da Universidade de Michigan propõem a comparação sistemática de duas línguas: a língua materna (L1) e a língua meta (L2).

A Linguística Contrastiva, de acordo com Jacek Fisiak, divide-se em dois tipos – teórica e prática. A teórica centra-se no contraste de dois ou mais sistemas linguísticos, identificando as semelhanças e as diferenças entre ambos com o objetivo de determinar quais os elementos que são comparáveis, remetendo, dessa forma, para o conceito de universais linguísticos. Quanto à LC prática, além de estudar o contraste entre duas ou mais línguas, pretende aplicar os efeitos resultantes das diferenças existentes ao processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua (Fisiak, 1981, *apud* Santos Gargallo, 1993:28).

A dificuldade em distinguir as duas versões (teórica e prática) do modelo contrastivo foi objeto de crítica.

No nosso trabalho, iremos abordar a Linguística Contrastiva na sua versão prática. Assim, a investigação científica levada a cabo pela LC no que concerne ao processo de aprendizagem de uma segunda língua baseou-se em três modelos: Análise Contrastiva (AC), Análise de Erros (AE) e Interlíngua (IL), todos eles com um objetivo comum – o estudo da língua como sistema de comunicação. A completar esta ideia, acrescenta-se as sábias palavras de Santos Gargallo: «Es menester ver la sucesión de estos modelos como una concatenación natural en la que los nuevos conceptos se van engarzando como consecuencia lógica de hallazgos previos. El paso de un modelo a otro no supone el rechazo del anterior, sino la superación del mismo en un esfuerzo científico común» (Santos Gargallo, 1993: 30).

O modelo da Análise Contrastiva (1945-1967) defende que a comparação entre duas línguas permite estabelecer uma metodologia que, através de predições, previna os erros cometidos pelos alunos na aprendizagem da L2. Esses erros são, segundo este modelo, provocados, na sua maioria, pela interferência da língua materna do aprendiz. Assinale-se a importância na AC do conceito de interferência que resulta das semelhanças e diferenças entre a língua meta e qualquer outra língua previamente adquirida, aspeto que será desenvolvido numa fase posterior do nosso trabalho.

Apesar da inegável influência que a L1 tem na L2, ao ponto de por vezes ser possível identificar a língua nativa de um estrangeiro, nem todos os erros cometidos pelos alunos na aprendizagem de uma L2 se devem à interferência da língua materna, nem a AC consegue prever todos os erros, como aliás demonstram Whitman e Jackson: «[...] la interferencia... juega un papel tan pequeño en la actuación del aprendizaje lingüístico que ningún análisis contrastivo, no importa lo bien que haya sido concebido, podría lograr una correlación importante con los datos de actuación, al menos a nivel de sintaxis» (Whitman e Jackson, 1972, *apud* Larsen-Freeman & H. Long, 1994: 59).

Assim, o modelo da AC sofreu fortes críticas, ficando, no entanto, marcado positivamente pelo contributo para uma linha de investigação centrada no aluno e no seu processo de aprendizagem (Santos Gargallo, 1993).

Como ponte entre a AC e os estudos de Interlíngua (IL), surge, em 1967, a Análise de Erros (AE), investigação centrada no processo de aprendizagem, que manteve o intuito de colmatar os erros dos alunos, o que aliás é um objetivo didático de qualquer professor de línguas. No entanto, há uma mudança na forma como se encara o erro. Na sua versão tradicional, a AE consiste, segundo Tomazini, em «[...] la determinación de los errores en un corpus, representativo de la producción oral o escrita, y en la clasificación gramatical de los errores constatados, con el fin de analizar y establecer el nivel de competencia gramatical de los aprendices, teniendo como parámetro el punto de vista de la norma lingüística» (Tomazini, 1999:55).

Portanto, um dos aspetos que diferencia a AE da AC é não ter como base a comparação de duas línguas, mas sim as produções reais dos aprendizes, a partir das quais se seguem os seguintes passos:

1. Identificación de los errores en su contexto.
2. Clasificación y descripción.
3. Explicación, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error: en este punto entra la posible interferencia de la LM, como una estrategia más.

4. Si el análisis tiene pretensiones didácticas, se evalúa la gravedad del error y se busca la posible terapia (Corder, 1967, *apud* Fernández López, 1997:18).

Portanto, o principal objetivo da AE era a previsão das áreas de maior dificuldade, a partir de um inventário de erros mais frequentes, avaliando a sua gravidade, tendo em conta a correção gramatical (Santos Gargallo, 1993:18).

No entanto, a maior novidade deste modelo (AE) é a valorização do erro, concebido como um passo essencial para a aprendizagem da língua. Com esta conceção do erro, o aprendiz perde o medo de errar e, conseqüentemente, aumenta a sua autoconfiança, o que poderá acelerar o processo da aprendizagem. Tal acontecerá se tomar consciência do erro e tentar superá-lo, através das suas próprias estratégias, como a reestruturação de enunciados incorretos, tornando-se assim um elemento mais ativo neste processo (Fernández López, 1997:18).

Não será despidiendo apresentar uma definição da palavra “erro” que, segundo Corder, significa «una desviación sistemática que hacen los aprendices cuando todavía no han conseguido dominar las reglas de la L2» (Corder, 1967, *apud* Larsen-Freeman & H. Long, 1994:62).

Acrescente-se ainda que a origem dos erros pode ser de dois tipos: intralinguística, quando o erro está relacionado com a estrutura da língua estrangeira, e interlinguística, que implica a interferência da LM dos aprendizes (Tomazini, 1999:56).

À semelhança do que aconteceu com o modelo de AC, o de AE também foi criticado, devido a alguns aspetos que passamos a enumerar: ao centrar-se nos erros, os investigadores estudavam o que os aprendizes faziam mal e não o que faziam bem; nem sempre era fácil e, por vezes, era mesmo impossível encontrar uma única origem para cada erro (Larsen-Freeman & H. Long, 1994:64).

No entanto, a respeito dos dois modelos abordados, será interessante integrar as palavras de Ponce de León, Doutor em Filologia e História da Gramática, que considera que «siguen teniendo (...) plena vigencia las hipótesis del Análisis Contrastivo y del Análisis de Errores. [...] Concibo el AC y el AE como instrumentos aún valiosos para el profesor en una fase reflexiva previa a la práctica docente (...)» (Ponce de León, 2007: 55).

Como já demonstramos, segundo a corrente AE, o erro representa um estágio importantíssimo no caminho que atravessa o aprendiz até ao domínio da língua meta. É neste contexto, e apoiando-se na AE, que nasce o conceito de Interlíngua (IL),

alargando no entanto o campo de observação do modelo anterior, uma vez que além da análise do erro implica a análise das competências desenvolvidas pelo aluno, que fazem parte da competência comunicativa. O papel desempenhado pela gramática na aula de LE é, aliás, mais amplo depois do surgimento do conceito de competência comunicativa. Esta, segundo Canale, divide-se em cinco outras competências:

- a *linguística*, que se define como o grau de capacidade de um aprendiz para interpretar e formular frases corretas, usando adequadamente regras gramaticais, vocabulário, pronúncia e entoação;
- a *pragmática*, que diz respeito à habilidade para usar corretamente os elementos linguísticos num determinado contexto;
- a *discursiva*, que se refere à capacidade do falante em unir, de forma coerente, elementos linguísticos soltos;
- a *estratégica*, que se refere à capacidade de colmatar possíveis falhas nas competências anteriores;
- a *sociocultural*, que remete para o conhecimento do mundo que é indissociável da língua. (Canale, 1997, *apud* Siqueira Loureiro, 2009: 45).

É interessante constatar que a palavra “Interlândia” faz todo o sentido, na medida em que o aprendiz de L2 se encontra “entre línguas”, não estando totalmente numa, nem noutra (Griffin, 2005:91).

Podemos definir Interlândia – termo generalizado por Selinker (1972) e que passou a ser utilizado na linguagem corrente, talvez devido à atitude neutra que representa – como o sistema linguístico que o aprendiz constrói a partir de um *input* linguístico a que está exposto (Larsen-Freeman & H. Long, 1994:63). Selinker defende que, na mente de todo o aprendiz, há um conjunto de estruturas psicológicas latentes que se ativam quando se tenta aprender uma segunda língua (Santos Gargallo, 1993:18).

Nesta mesma linha, aprova-nos referir a definição de interlândia de Beatriz de las Casas, pela sugestiva comparação metafórica que faz do termo em estudo a uma janela para a mente do aluno: «La interlândia es como una ventana por la que nos asomamos al proceso de aprendizaje que tiene lugar en la mente del alumno. Esto personaliza y humaniza el proceso de enseñanza-aprendizaje, al proporcionarnos una vía de aproximación individualizada al caso de cada estudiante» (Beatriz de las Casas, 2004, *apud* Cea Álvarez, 2007: 36).

Este termo recebeu outras denominações, nomeadamente: «competencia transitoria» (Corder, 1967), «dialecto idiosincrásico» (Corder, 1971), «sistema aproximativo» (Nemser, 1971) e «sistema intermediario» (Porquier, 1975). Estas expressões apontam para a definição de interlíngua como: sistema linguístico transitório entre a LM e a L2, ideia para a qual remete também o prefixo «inter» na palavra intermediário; sistema idiosincrásico, na medida em que o aprendiz de uma língua utiliza regras iguais às da língua objeto e outras específicas, peculiares, que não pertencem nem à L1 nem à L2; «sistema aproximativo», porque há a criação de sistemas que se aproximam gradualmente à língua meta e variam de acordo com o nível de domínio desta (Fernández López, 1997:19,20). Nemser (1971) define, aliás, «sistema aproximativo» como «el sistema lingüístico desviado empleado por el estudiante al intentar usar la lengua meta» (Santos Gargallo, 1993:127). Contrariando esta ideia de desvio relativamente à norma, Corder e Selinker consideram a interlíngua um sistema linguístico com a sua gramática própria, um sistema autónomo e correto na sua própria idiosincrasia. Nesta perspetiva, o erro é positivo e necessário (Santos Gargallo, 1993:127).

Portanto, a interlíngua constitui uma etapa obrigatória na aprendizagem de uma segunda língua e pode definir-se como um sistema linguístico que evolui desde a L1 à L2, tornando-se cada vez mais complexo e integrando um processo criativo que atravessa várias e contínuas etapas, marcadas pelas novas estruturas e vocabulário que o aluno adquire. Subjaz aqui a definição de interlíngua como um sistema dinâmico e contínuo, defendida por Nemser (1971) e Corder (1981), *apud* Santos Gargallo (1993:127).

Além de caracterizar a interlíngua como um sistema dinâmico, uma vez que o aprendiz formula hipóteses e comprova-as, Selinker propõe que é um sistema permeável, aberto a alterações, porque a observação de diferentes usos linguísticos pode originar novos conhecimentos. Acrescenta também que é sistemática, na medida em que se pode descrever e definir os conhecimentos do aprendiz, que segue as regras do sistema linguístico que se vai formando e evoluindo, até que uma nova comprovação de hipóteses lhe demonstre algo diferente. A sistematicidade implica, por conseguinte, que o aprendiz domine um sistema de regras e que faça observações e hipóteses; caso contrário, o sistema pode estagnar, fenómeno a que se dá o nome de fossilização (Griffin, 2005: 99, 100).

Este conceito apareceu, pela primeira vez, num prestigiado artigo de Selinker, *Interlanguage*, onde o autor o apresenta como um dos processos que caracteriza a interlíngua.

A fossilização ou cristalização diz respeito a erros e desvios no uso da L2 que muitas vezes começaram pela interferência da LM e que passam de um nível a outro, sem serem eliminados. De acordo com o *Diccionario de términos clave de ELE* (1997-2013), a fossilização é «el fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos»³. Neste sentido, a fossilização dificulta a aprendizagem da L2 e, em última instância, o alcance pelo aprendiz do mesmo nível de competência de um falante nativo.

Este fenómeno é, segundo Selinker, um dos principais problemas da interlíngua, como demonstra a seguinte citação:

Los fenómenos lingüísticos fosilizables son las unidades lingüísticas, reglas y subsistemas que los hablantes de una determinada lengua nativa (LN) tenderán a conservar en su IL relativa a una LM concreta, sin importar la edad del aprendiz o la cantidad de explicaciones y de enseñanza que ha recibido en la LM (Larsen-Freeman & H. Long, 1994:64)⁴.

De acordo com as palavras de Selinker, a fossilização tem a ver com os rasgos lingüísticos que estabilizam, ou seja, permanecem invariáveis, na interlíngua de aprendizes que partilham a mesma língua materna, independentemente da idade, da qualidade e da quantidade de instrução que recebem. No entanto, este fenómeno não deve ser generalizado, pois cada aprendiz percebe as formas da LE de maneira individual. Se elas são percebidas incorretamente, persistirão, porque o aprendiz ignora a forma correta e, portanto, não sente necessidade de usar outra (Ortiz Álvarez, 2002: 8).

A fossilização remete, portanto, para a manutenção, de forma inconsciente e persistente, de regras e vocábulos da língua nativa na interlíngua. Cada um destes elementos (regras e vocábulos) fossilizáveis está vinculado, segundo Selinker, a um ou mais dos cinco processos fundamentais existentes na estrutura psicológica latente do aprendiz. São eles:

³ Citado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/fosilizacion.htm.

⁴ Nesta citação, a sigla LM significa Língua Meta e não Língua Materna como nos restantes casos que aparecem ao longo do relatório.

- *transferência linguística*, que inclui os vocábulos, as regras e os subsistemas produzidos na interlíngua como resultado da influência da língua nativa; a fossilização é, segundo Weinreich (1953), um caso de transferência linguística que se torna permanente;
- *transferência de prática*, que remete para os subsistemas fossilizáveis que resultam do processo de ensino, que pressupõe a prática de novas estruturas;
- *estratégias de aprendizagem*, que têm a ver com a aproximação do aluno ao corpus linguístico que vai aprender;
- *estratégias de comunicação*, que se referem aos processos cognitivos desenvolvidos pelo aluno com o intuito de comunicar na LE, colmatando as lacunas da sua competência na língua meta;
- *generalização das regras da gramática da L2*, que acontece quando o aprendiz generaliza incorretamente as regras da língua meta, a partir da analogia com outros elementos da gramática (Santos Gargallo, 1993: 140, 141).

Destes cinco processos, vamos centrar o nosso estudo no de transferência linguística, conceito definido por Odlin como «la influencia que resulta de las similitudes y diferencias entre la lengua meta y cualquier otra lengua previamente (y quizás imperfectamente) adquirida» (Odlin, 1989, *apud* Martín Martín, 2004: 273). De acordo com esta definição, a transferência ocorre quando o aprendiz da L2 utiliza conhecimentos linguísticos da L1 ou de outra língua adquirida previamente. Santos Gargallo acrescenta a esta definição que a transferência pode ser ao nível da pronúncia, do vocabulário, da forma das palavras ou da estrutura das frases – «hay interferencia cuando un individuo utiliza en una lengua meta (L2) un rasgo fonético, morfológico, sintáctico o léxico característico de su lengua nativa (L1)» (Santos Gargallo, 1993: 35). Além destes, os processos de transferência podem ainda aparecer ao nível sociocultural e sociolinguístico. Podem também surgir quer na fase de produção quer na de perceção, quer na língua oral quer na língua escrita⁵.

Para facilitar a aprendizagem de uma LE, o aprendiz tenta relacionar a nova informação com os seus conhecimentos prévios. Para formular hipóteses sobre a LE em estudo, o estudante utiliza muitas vezes os conhecimentos da L1 e/ou de outras línguas,

⁵ Paráfrase de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/transferencia.htm

potenciando, assim, a ocorrência de transferências. Este aproveitamento do seu próprio conhecimento linguístico constitui uma estratégia de aprendizagem e de comunicação, que compensa algumas limitações na LE.

Existem variados processos de transferência, mas a que merece o nosso destaque é a que se produz da L1 à L2. Quando a influência exercida pela L1 ou língua materna na L2 é considerada uma ajuda benéfica, ou seja, quando há correspondência entre as estruturas, estamos perante uma transferência positiva ou «facilitación» (Fernández López, 1997:15). Por outro lado, quando as estruturas das duas línguas são diferentes e a influência da L1 na L2 leva o estudante a cometer erros, que podem ou não provocar mal entendidos e condicionar a comunicação, dá-se uma transferência negativa ou interferência (Ortiz Alvarez, 2002).

A interferência é, portanto, um erro, ou seja uma variação relativa à norma, na L2, que resulta do processo de transferência, que pode ter como causa a falta de competência na L2 (Loffler, 2001: 9).

A interferência verifica-se sobretudo entre as línguas que apresentam estruturas linguísticas mais próximas, como é o caso do português e do espanhol. Há até quem defenda, Fernández López (1997) por exemplo, que os alunos portugueses são “falsos principiantes”, porque não iniciam o estudo da língua num nível de desconhecimento total. Neste sentido, o aprendiz tende a transferir aspetos estruturais e culturais da sua língua materna à L2. Nos níveis iniciais, portanto, a proximidade entre as línguas fomenta um ambiente favorável à aprendizagem, porque há uma fácil compreensão da língua meta, no entanto, quando a necessidade de comunicar é superior aos recursos expressivos adquiridos, é frequente a transferência de vocábulos da LM ou a sua tradução literal, o que pode gerar erros e incorreções que vão condicionar a comunicação.

Neste sentido, o aluno português não deve descurar a aprendizagem da língua espanhola, porque as interferências da língua materna podem originar o fenómeno conhecido por *portunhol*, «processo de interlíngua dos aprendizes de língua espanhola ou portuguesa como língua estrangeira seja em contextos formais – cursos, escolas, faculdades – ou em ambientes informais de aquisição como, por exemplo, de imigrantes latinos que moram no Brasil» (Rojas, 2006: 23). O *portunhol* é, por conseguinte, uma interlíngua que se caracteriza pela transferência e conservação de rasgos linguísticos próprios da língua materna, não deixando, por vezes, o aprendiz progredir rumo à língua meta. Este fenómeno originado a partir da mistura de palavras portuguesas e espanholas

revela desconhecimento das regras do idioma, como costuma acontecer num processo informal de aprendizagem da língua. Esse desconhecimento gramatical pode afetar ou não a comunicação, dependendo do contexto e dos interlocutores.

2. Algumas dificuldades a nível gramatical na aprendizagem do espanhol por alunos portugueses

A aprendizagem do espanhol como língua estrangeira apresenta ao aprendiz algumas dificuldades derivadas das características específicas do idioma, como por exemplo o uso de alguns tempos verbais que podem suscitar dúvidas, como é o caso do objeto central do nosso estudo – pretérito perfeito simples (*hablé*) / pretérito perfeito composto (*he hablado*). Há também as dificuldades que dependem da primeira língua ou de outras aprendidas pelo estudante de ELE. Quando não há correspondência entre os esquemas linguísticos do espanhol e a língua materna ou outras previamente aprendidas pelo estudante, as dificuldades aumentam.

No caso de o aprendiz de ELE ser português, este sente, à partida, maior segurança e maior aptidão para aprender a língua, devido às semelhanças entre os dois idiomas, como vimos. No entanto, ao longo do processo de aprendizagem, o aprendiz português de ELE vai encontrar dificuldades a todos os níveis: fonético-fonológico, lexical e morfossintático, sendo neste último que vamos centrar agora a nossa atenção.

Assim, passamos a enumerar as principais dificuldades sentidas por um aluno português na aprendizagem da gramática espanhola. A escolha dos aspetos referidos é o resultado de experiências quer como estudante quer como professora de ELE.

No que diz respeito ao **determinante artigo definido**, as principais dificuldades são: usar corretamente o artigo neutro “lo”, que costuma ser confundido com o determinante artigo definido masculino “el”. Muitas vezes, os alunos dizem, por exemplo, *«lo semáforo», *«lo autobús» em vez de *el semáforo*, *el autobús*.

Para além da anterior, as interferências mais habituais nesta categoria gramatical são:

- a adição do artigo antes de nomes próprios – *«el Algarve» – e antes de possessivos – *«el mi coche» em vez de *mi coche*;
- a omissão do artigo para indicar as horas – *«Son ocho horas» em vez de *Son las ocho*;

- uso do artigo incorreto antes das palavras heterogenéricas, como por exemplo *«la viaje» em vez de *el viaje*.

Outro aspeto em que os alunos costumam manifestar dificuldades é nas regras de eufonia, porque quando a palavra determinada começa por “a-” ou “ha-” tónicas, há uma alteração dos artigos *la/una* para *el/un*, com o objetivo de evitar a cacofonia. É importante salientar, porém, que o artigo masculino não muda o género da palavra e que no plural se usa a forma feminina (*el hada / las hadas*).

No que concerne à categoria gramatical **nome**, as dificuldades mais comuns têm a ver com o número e o género. Assim, os alunos portugueses, que desconhecem as regras de formação do plural, costumam cometer incorreções, como acrescentar apenas um -s, em vez de -es, em palavras que terminam em -n e -l. Também surgem dúvidas nas palavras que têm a mesma forma para singular e plural, como *el / los paraguas*, *la / las crisis*.

Relativamente ao género, os alunos costumam evidenciar dificuldades na identificação dos substantivos heterogenéricos, como *la nariz* e não *«el nariz».

No que diz respeito aos **adjetivos**, as principais diferenças com o português e que costumam suscitar dúvidas prendem-se com a apócope de alguns adjetivos, como *bueno(a)*, *grande*, *malo(a)*, *santo*, quando antecedem um nome masculino ou feminino singular, (por exemplo, *Buen viaje*, *gran carrera*), e com as estruturas comparativas. Assim, enquanto em português se diz «A Maria é **mais** alta **do que** o João»; em espanhol diz-se *María es más alta que Juan*. Outro aspeto que a um aluno português deve causar uma certa estranheza é o facto de, em espanhol, se utilizar as fórmulas comparativas *más grande* e *más pequeño*, que correspondem às palavras portuguesas “maior” e “menor”, que também se usam em espanhol com a mesma aceção. No entanto, estes vocábulos têm outro significado e esse é distinto do português, referimo-nos a *mayor* e *menor*, que remetem para a idade, significando velho e novo, respetivamente.

Quanto à categoria gramatical **pronome**, as dificuldades mais proeminentes dizem respeito ao uso de pronomes pessoais na forma de complemento, pois as diferenças são bastante significativas, nomeadamente no que diz respeito à colocação do pronome. Enquanto em espanhol só há duas possibilidades de colocação pronominal, a proclítica (antes do verbo) e a enclítica (depois do verbo), em português é também possível a posição mesoclítica (no meio do verbo, interligado por hífen), como é exemplo “telefonar-lhe-ei”. Além disso, em posição enclítica, em português, o pronome une-se

ao verbo através de um hífen; por sua vez, em espanhol, une-se ao verbo acrescentando-lhe uma sílaba e alterando a acentuação, como demonstra o exemplo *Cállate*.

Ainda dentro da mesma categoria gramatical, em espanhol a norma estabelece o uso do pronome em posição proclítica (*me visto*), exceto quando acompanha formas verbais no infinitivo, no gerúndio e no imperativo afirmativo, como evidenciam os exemplos: *vestirme*, *llamándome* e *llámame*, respetivamente. A colocação dos pronomes de complemento, em gerúndio e em infinitivo pode, aliás, realizar-se antes ou depois da forma verbal, como exemplificam as frases: «¿Puedes **decirme** qué calle es?» ou «¿**Me** puedes **decir** que calle es?» e «Estaba **contándome** su vida.» ou «**Me** estaba **contando** su vida.» (Duarte, 1999:76, 78).

Outro ponto que nem sempre é fácil para os alunos portugueses é a colocação do pronome de complemento direto e indireto. Se conseguirem interiorizar as regras de colocação, terão certamente sucesso, mas tal requer atenção e estudo empenhado. Assim, quando os pronomes átonos de complemento direto e indireto estão juntos, aparecem seguindo a ordem: CI + CD e devem sempre estar posicionados da seguinte forma: antes do verbo conjugado ou depois de verbos em infinitivo, gerúndio ou no imperativo afirmativo. Quando o pronome átono de complemento direto de terceira pessoa (lo, la, los, las) está acompanhando do pronome átono de complemento indireto de terceira pessoa (le, les), este último deve ser substituído pelo pronome "se". Em português, por sua vez, costuma omitir-se um dos dois pronomes, como no exemplo: «Entregas a caneta ao Pedro? Sim, entrego-**lhe**»; em espanhol seria ¿Entregas el bolígrafo a Pedro? Sí, **se lo** entrego. Este conteúdo constitui, sem dúvida, um desafio para os alunos portugueses.

No que concerne à categoria gramatical **preposição**, os erros mais recorrentes ocorrem com o uso de «a», «de», «en» e «sobre», devido às diferenças que há no regime preposicional. Assim, ao contrário do que acontece em português, a preposição «a» acompanha:

- a perífrase de infinitivo com o verbo ir (*Voy **a** salir por la noche.*);
- o complemento direto de pessoas ou animais personificados (*Vi **al** chico que estaba enfermo*);
- o complemento direto antes de possessivos e demonstrativos (*Invité **a** mi madre*). Estas regras são muitas vezes esquecidas pelos alunos, que cometem erros como: *«Vi (**el**) chico que estaba enfermo» ou *«Invité _ mi madre».

Quanto à preposição «de», os aprendizes portugueses utilizam-na muitas vezes a seguir ao verbo “gustar” como em português, realizando uma interferência, como demonstra a frase *«Me gustó del viaje» («Gostei da viagem») proferida em vez de *Me gustó el viaje*.

Relativamente a «en», preposição utilizada com os meios de transporte (*Viajé en coche / en tren*), o erro mais flagrante cometido pelos alunos é utilizar “de” em vez da preposição correta. Mais uma vez este erro resulta de uma interferência da LM.

No que diz respeito à preposição «sobre», esta é muitas vezes substituída pela preposição «por» em frases como «Llego *por las nueve de la mañana». A frase correta deveria ser *Llego sobre las nueve de la mañana*. Este é também um erro cometido por interferência da língua materna.

Ainda relacionado com esta categoria gramatical, podemos referir alguns verbos que regem determinadas preposições que costumam suscitar incorreções. É o caso do verbo “preocuparse” que se constrói com a preposição “por”, “de” ou “con” e “parecerse” que rege a preposição “a”; em português, para ambos os casos, utilizar-se-ia a preposição “com”, daí as interferências:

- *Se preocupa por la enfermedad de su hermana* = «Preocupa-se **com** a doença da sua irmã»;
- *No se preocupa de nada* = «Não se preocupa **com** nada»;
- *No te preocupes con lo del último verano* = «Não te preocupes **com** o que aconteceu no último verão»;
- *Se parece a su padre* = «É parecido(a) **com** o seu pai».

No que diz respeito aos **pronomes e determinantes possessivos**, não encontramos nas produções de alunos portugueses erros significativos.

Já em relação aos **pronomes e determinantes demonstrativos**, constatámos que, por transferência negativa do português, os alunos tendem a formar incorretamente o plural, referindo *«estes, eses, aqueles» em vez de «estos, esos, aquellos».

No que concerne aos **advérbios**, não podemos deixar de mencionar o uso de «muy» e «mucho». Os alunos tendem a confundir-se e utilizar «mucho» com adjetivos ou advérbios e «muy» com nomes: «No he tenido ***muy** tiempo» em vez de *No he tenido mucho tiempo*. Esta dificuldade talvez advenha do facto de não existir em português esta distinção.

Traduzida literalmente do português e muito utilizada é a expressão «también no», que deve ser substituída pelo advérbio «tampoco».

O advérbio «apenas» significa em espanhol «casi no» e, em português, «somente», por isso, sempre que os alunos fazem transferência linguística, utilizam-no incorretamente.

No que diz respeito às **conjunções / locuções**, os seus valores são, em geral, semelhantes entre as duas línguas. Assim, as maiores dificuldades talvez se encontrem nas subordinantes temporais, como «apenas» e «en cuanto», na medida em que não correspondem, em português, ao significado que se possa pensar à primeira vista. Assim, ambos os vocábulos significam, em português «logo que», «assim que»: **Apenas / En cuanto llegó empezó a estudiar**. Geralmente, os estudantes portugueses usam-nos incorretamente com o significado de «apenas» (que significa *solamente*) e «enquanto» (que significa *mientras*).

A conjunção coordenativa adversativa «sino», que se usa para contrapor uma oração afirmativa a uma negativa equivale, em português a «senão» e «mas sim». Os alunos portugueses manifestam dificuldades no seu uso, principalmente numa situação de conversação espontânea. Assim, é mais fácil que um aprendente de espanhol diga «No lo hizo Juan, ***pero sí** Pedro» (=«Não o fez o João, mas sim o Pedro»), frase incorreta e que resulta da tradução literal do português, do que «No lo hizo Juan, **sino** Pedro».

Outra dificuldade que não podemos deixar de referir prende-se com o uso do verbo *quedar / quedarse*. Geralmente, os alunos não sabem quando utilizar um ou o outro, por isso para referir «Ficámos (alojados) no Hotel Santo Domingo» escreveram frases como «Quedamos en el Hotel Santo Domingo» em vez de «**Nos** quedamos en el Hotel Santo Domingo». Ambas as frases estão gramaticalmente corretas, no entanto a primeira significa «Encontramo-nos no Hotel Santos Domingo» e não é essa a ideia que se queria transmitir.

3. Principais interferências a nível verbal produzidas por alunos portugueses

A nível verbal, os alunos portugueses evidenciam algumas dificuldades que acabam por traduzir-se em transferências negativas.

Assim, uma interferência realizada por quase todos os aprendizes é relativa ao uso do verbo “ser” no presente de indicativo. Os alunos tendem a confundir a terceira pessoa do singular, «es», com a segunda, «eres», construindo frases como «tú *es simpático» (= «tu é simpático») em vez de «tú eres simpático». Esta interferência advém da forma verbal «és», que corresponde à segunda pessoa do singular portuguesa.

Quando são distintas do português, os alunos costumam evidenciar dificuldades com as formas verbais irregulares em todos os tempos e modos verbais. Tal é o caso dos verbos terminados em -uir, como «construir», nos quais a vogal -i- se converte em -y-, nas três pessoas do singular e terceira do plural (*construyo, construyes, construye, construimos, construís, construyen*). Os alunos esquecem muitas vezes o «y», conjugando o verbo como em português (*construo, constróis, constrói, construimos, construís, constroem*).

No que concerne ao conjuntivo, a forma regular do pretérito imperfeito em -ara coincide com a forma do pretérito mais que perfeito do indicativo português (por exemplo, «cantara»), mas o significado é muito diferente. Este é um ponto conflituoso, porque muitas vezes quando o estudante português quer utilizar o *pretérito pluscuamperfecto* (pretérito mais que perfeito) utiliza incorretamente a forma do pretérito imperfeito do conjuntivo, uma vez mais por interferência da LM.

Relativamente ao futuro imperfeito y perfeito, estes dois tempos estão em desuso no espanhol moderno e, ainda que não tenham um uso produtivo, aparecem por vezes em ditos e refrões como: «Allá donde **fueres**, haz lo que **vieres**». O futuro imperfeito expressa ações acabadas no momento presente ou no futuro e substitui-se pelo presente do conjuntivo ou do indicativo. Em português, equivale ao futuro simples do conjuntivo e usa-se na comunicação do dia à dia. As seguintes frases demonstram-no: «Si **va** a Perú, no deje de visitar Machú Pichu.» / «Se **for** ao Peru, não deixe de visitar Machú Pichu» (Duarte, 1999:71). Por interferência do português, alguns alunos cometem erros como o de usar o futuro do conjuntivo em vez do presente do indicativo ou do conjuntivo, dependendo do caso. Outra incorreção habitual é fazer a tradução literal de uma frase como *Quando chegar a casa, tomo banho* que ficaria *Cuando *llegar a casa,*

me ducho, no entanto esta estrutura não se utiliza em espanhol e o verbo tem que conjugar-se em presente do conjuntivo: *Cuando llegue a casa, te llamo*.

No que diz respeito às formas impessoais – infinitivo, gerúndio e particípio – existem grandes semelhanças entre o espanhol e o português, no entanto há algumas diferenças que levam os alunos a cometer erros fruto de interferências. Em espanhol só existe a forma invariável do infinitivo, no entanto, os aprendizes, por vezes, conjugam-no, porque em português, existe o infinitivo pessoal, que apresenta desinências de número e pessoa. Exemplo disso é a frase seguinte que, em português, se diz «Há algo para **fazermos?**» e, em espanhol, «¿Hay algo para **hacer?**» e não «¿Hay algo para *hacermos?».

Quanto ao gerúndio, há algumas diferenças entre as duas línguas, sobretudo nas formas irregulares. Os verbos regulares da primeira conjugação formam o gerúndio acrescentando o sufixo **-ando**, como em português; no entanto os da segunda e terceira conjugação formam acrescentando **-iendo**. Além disso, as formas irregulares dos verbos da terceira conjugação que em presente de indicativo mudam o **-e** da raiz para **-ie/-i**, em gerúndio mudam o **-e-** para **-i-**, como demonstra *sinti*endo (sentir) e *pidi*endo (*pedir*), respetivamente (Duarte, 1999:77). Nestes casos, os alunos tendem a fazer transferência negativa do português, referindo *«pedindo» ou *«pediendo» e *«sentindo» ou *«sentiendo». Também os verbos cuja raiz termina em vogal, como *caer*, *oír* e *leer*, apresentam irregularidades na formação do gerúndio – *cayendo*, *oyendo* e *leyendo* – daí que os alunos muitas vezes, por interferência da LM, escrevam incorretamente estas formas verbais: *«caiendo», *«oíendo» e *«leendo» / *«leiendo».

Saliente-se ainda os verbos *dormir*, *morir* e *poder* que alteram o **-o-** da raiz para **-u-**: *durmiendo*, *muriendo* e *pudiendo*. Os alunos muitas vezes não fazem esta alteração, por interferência com o português, referindo incorretamente *«dorm(i)endo», *«mor(i)endo» e *«pod(i)endo».

Quanto ao particípio, em ambas as línguas pode funcionar como adjetivo e como núcleo verbal dos tempos compostos. As únicas diferenças que existem são nas formas irregulares, como por exemplo: *dicho*, *hecho*, *puesto*, *roto*, *vuelto*. Por interferência do português, os alunos por vezes formam incorretamente estes particípios da seguinte maneira: *«dito», *«hacido» ou *«fecho», *«ponido», *«rompido» e *«volvido».

Relativamente à formação dos tempos compostos, em espanhol, o verbo auxiliar é *haber*, no entanto, os aprendizes, por interferência do português, equivocam-se e utilizam por vezes o verbo *tener*, que é o auxiliar mais usado em português, proferindo

frases como *Estas vacaciones *tengo viajado mucho* em vez de *Estas vacaciones he viajado mucho*.

Outro erro frequente do portunhol e resultante da interferência da LM é misturar as terminações verbais dos dois idiomas, como demonstram os exemplos: **Lleguei temprano* em vez de *Llegué temprano*; *Ellos no *estudiaran* em vez de *Ellos no estudiaron* (Moreira, Meira & Pérez, 2013b: 208).

Muitas vezes os discentes também se equivocam com as formas verbais para expressar condição, escrevendo «Si *estudiar, apruebo» (Se estudar, passo) em vez de «*Si estudio, apruebo / aprobaré*» (Moreira, Meira & Pérez, 2013a: 208).

Relativamente à construção de perífrases verbais, além das dificuldades já referidas na perífrase de infinitivo com o verbo *ir*, em cuja formação os alunos portugueses tendem a esquecer a preposição «a» (Cf. p.23), também na perífrase de obrigação, que implica o uso de «que» com o verbo «*tener*», os alunos costumam cometer incorreções, uma vez que utilizam «de», por interferência do português. A frase portuguesa «Tenho de fazer as malas», corresponde, em espanhol, a «**Tengo que** hacer las maletas». Saliente-se ainda a perífrase durativa que se constrói com o verbo «*estar*» seguido de gerúndio, pois os alunos portugueses, para transmitir a ideia de durabilidade da ação, têm propensão a usar o verbo «*estar*» seguido da preposição «a» e infinitivo. Ou seja, dizem incorretamente «*Estoy *a* disfrutar de mis vacaciones» em vez de «**Estoy disfrutando** de mis vacaciones», mais uma vez por interferência da língua materna.

3.1. Pretérito perfeito simples / pretérito perfeito composto

Um dos temas da gramática espanhola mais conflituoso para um aprendiz português é a distinção entre o pretérito perfeito simples (*estudié*) e o pretérito perfeito composto (*he estudiado*), atualmente vigente em Espanha, com exceção das zonas da Galiza e Astúrias.

Relativamente ao pretérito perfeito simples, os usos, em espanhol e português, coincidem: expressa ações concluídas no passado, não tendo qualquer relação com o presente. «En el español actual el perfecto simple informa, fundamentalmente, de una acción realizada en un período de tiempo acabado» (Fernández López, 1997: 141). Este tempo verbal é utilizado com marcadores temporais, como: *ayer, anoche, el otro día*,

hace dos semanas, el mes / año / verano pasado, que ajudam os alunos a identificar o momento do seu uso.

Quanto ao pretérito perfeito composto, a sua formação é muito semelhante em ambas as línguas: em espanhol, forma-se com o auxiliar *haber* mais particípio passado do verbo que se quer conjugar; em português com o auxiliar «ter» mais particípio. Apesar da formação similar, os valores dos dois tempos verbais são diferentes. Assim, em português assinala a continuidade ou a repetição de um facto iniciado no passado e que segue até ao presente, como demonstra o exemplo: «Esta semana **tenho comido** imensos gelados». (Duarte, 1999: 60). Em espanhol, «expresa una acción realizada y expresada en un presente del que todavía forma parte el hablante» (Fernández López, 1997: 141). Pode fazer referência a um momento do passado imediatamente anterior ao momento de falar, como é exemplo «Hijo, vete, ¿**me has oído?**». Por sua vez, quer em Espanha, quer nos países hispano-americanos, o pretérito perfeito composto tem a função de presente resultativo, já que o seu aspeto verbal (forma composta) indica o resultado de uma ação terminada no presente, como evidencia o exemplo: «En verano siempre he viajado mucho». Neste segundo caso, o PPC serve para indicar factos já sucedidos, mas num marco temporal que o enunciador relaciona com o seu presente e, conseqüentemente, os marcadores temporais são próprios de um discurso atual, nomeadamente: *hasta ahora, este año, esta semana, esta época, este siglo*. Também se utiliza com outros marcadores, como *ultimamente* ou *siempre* (Gutiérrez Araus, 2004: 46).

É importante salientar que este tempo verbal tem valores discursivos inesperados. Neste sentido, um acontecimento como a morte de um ente querido, que à primeira vista deveria pressupor o uso do PPS, porque é uma ação passada e terminada, pode projetar-se psicologicamente como algo próximo, algo que pertence à realidade presente: «Mi abuela ha muerto hace tres años». Há ainda, no espanhol da América, um uso discursivo do PPC muito interessante: numa sequência de ações narradas em PPS aparece uma em PPC, que é a mais relevante e a que se pretende destacar: «Aquel día entré en casa de mis abuelos a las ocho de la mañana, hallé todo revuelto y desordenado, los llamé, no respondieron, los busqué y ¡los **he encontrado** maniatados y moribundos!» (Gutiérrez Araus, 2004: 46).

Todos os usos do pretérito perfeito simples e a maioria dos usos do pretérito perfeito composto do espanhol correspondem aos do pretérito perfeito simples português. Por conseguinte, em português existe um tempo para indicar os valores de dois tempos em

espanhol, como exemplificam as frases: «Hoy **he trabajado** mucho.» / «Ayer **trabajé** mucho». = Hoje **trabalhei** muito. / Ontem **trabalhei** muito. Daí advêm as dificuldades dos alunos portugueses em entender este tempo verbal. Sobre este assunto, consideremos a opinião de Baralo Ottonello:

[...] la dificultad de adquisición de esta parte de la gramática del español en los hablantes no nativos se debe a que nos encontramos en un área inestable del sistema, en la que ciertos usos pragmáticos no son transparentes en los datos a los que están expuestos los que aprenden, particularmente en contextos institucionales y formales. Los casos de selección de uno u otro tiempo del pasado implican la adquisición de la categoría tiempo (...) Pero lo más llamativo es que pareciera que los hablantes nativos tampoco somos muy consistentes con las reglas que subyacen al uso de estas dos formas del pasado (Baralo Ottonello, 2011:6).

Antes de terminar este subcapítulo, não podemos deixar de referir alguns exemplos ilustrativos de interferências do português nestes tempos verbais do espanhol.

Assim, no pretérito perfeito simples, há casos de interferências da língua materna, nomeadamente: uso de *«fomos» em vez de *fuimos*; *«fiseste» ou *«fizeste» em vez de *hicimos*; *«chegámos» em vez de *llegamos*; *«passeamos» em vez de *paseamos*; *«lanchámos» em vez de *merendamos*.

Relativamente ao pretérito perfeito composto, as interferências mais significativas são:

- o uso do PPS em vez do PPC: «fuimos» em vez de *hemos ido*;
- o uso de formas verbais em segunda pessoa do singular ou terceira do plural em vez de em segunda do plural: «has visitado» ou «han visitado» em vez de *habéis visitado*;
- o uso de participípios incorretos como: *«fecho» em vez de *hecho*, *«chegado» em vez de *llegado*, *«passeado» em vez de *paseado*.

Capítulo II – Projeto de investigação-ação

1. A Escola Secundária/3 Aurélia de Sousa

A Escola Secundária/3 Aurélia de Sousa (ESAS) foi o local onde se levou a cabo a prática letiva que permitiu a realização deste projeto de investigação. Situada na freguesia do Bonfim, zona oriental da cidade do Porto, próxima da rua da Constituição, um dos eixos estruturantes da cidade, esta escola goza de uma localização central, a Rua Aurélia de Sousa.

Relativamente às infraestruturas, a escola sofreu obras de requalificação durante o ano letivo de 2008 / 2009, apresentando, por isso, ótimas condições de trabalho.

Assim, este estabelecimento de ensino integra: no piso zero, a Direção, os Serviços Administrativos, a Biblioteca, o Auditório, Salas de Atendimento, de Reunião e Áreas de Diretores de Turma, o Restaurante e a Cafetaria; no piso um, a Sala dos Professores, Salas de Aula, Ginásio e Balneários para alunos; e, no piso dois, Salas de Aula, Sala de Ginástica e os Balneários dos professores de educação física.

A ESAS tem cerca de 1200 alunos, em regime diurno, distribuídos pelo Ensino Básico e Secundário.

No que concerne ao Projeto Educativo da ESAS, este pretende ser não só um instrumento de planeamento, mas também quadro de referência da ação educativa escolar. Assim, durante o seu período de vigência, procura aferir: o grau de identificação dos elementos da comunidade educativa com os princípios que dele emergem e o grau e qualidade do envolvimento dos mesmos elementos na sua operacionalização. Nesta ótica de partilha, é propósito comum que o Projeto Educativo da ESAS se pautem pela transparência, coerência, flexibilidade das propostas e dinamismo para a sua eficaz concretização.

Os princípios e valores defendidos pela ESAS são: educação para a cidadania e para a saúde, qualidade e rigor nas aprendizagens, promoção da liberdade, fomento da responsabilidade, interiorização dos conceitos de solidariedade e de tolerância, construção da autonomia, promoção da cultura no plano extracurricular e abertura à comunidade envolvente.

Portanto, a ESAS considera o conhecimento o ponto primordial da sua missão e entende a qualidade, a exigência e o rigor que coloca nas aprendizagens e experiências educativas que proporciona aos seus alunos como aspetos estruturantes do

desenvolvimento de uma consciência cívica, fundamental ao exercício de uma cultura de cidadania democrática.

2. O núcleo de estágio

O núcleo de estágio de espanhol era constituído por três professoras estagiárias – Ana Rita Santos, Carla Fernandes e Isabel Caetano – e respetiva orientadora, Dra. Marta Lira.

A orientadora tinha a seu cargo todas as turmas que têm espanhol, perfazendo um total de oito: três de 7.º, três de 8.º e duas de 9.º ano. Como se pode verificar, nesta escola, só existe a disciplina de espanhol no terceiro ciclo do ensino básico.

No início do estágio, a orientadora propôs às estagiárias que trabalhassem com uma turma diferente em cada período letivo, sugerindo 7.º ano no 1.º período, 8.º ano no 2.º período e 9.º ano no 3.º período.

Relativamente ao ambiente de trabalho, houve muita cooperação e interajuda entre as professoras estagiárias.

3. Caracterização da turma

A principal temática que originou este relatório – interferências a nível verbal, especificando o caso dos tempos de passado pretérito perfeito simples e pretérito perfeito composto – foi trabalhada no 2.º período, com a turma que nos foi atribuída, o 8.ºC.

Constituída por vinte e sete alunos, quinze do sexo feminino e doze do sexo masculino, era uma turma bastante homogénea no que diz respeito ao aproveitamento, uma vez que, na sua maioria, os alunos apresentaram um nível de conhecimentos da língua espanhola razoável, estavam motivados para a sua aprendizagem, eram participativos e acompanhavam bem o ritmo da professora no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, no que concerne ao saber estar, alguns elementos não participaram positivamente, porque nem sempre estavam atentos, o que se refletiu negativamente na sua avaliação.

4. Metodologia

Na aprendizagem de uma L2, as atividades devem ser variadas, dinâmicas e motivadoras de forma a envolver os alunos.

Assim, na elaboração de todas as Unidades Didáticas, tivemos o cuidado de realizar materiais autênticos e atualizados que estivessem de acordo com os conteúdos que se pretendia transmitir e adaptados ao grupo. Neste sentido, planejamos atividades diversificadas, com o intuito de ajudar os alunos a interiorizar mais facilmente os conteúdos, apelando à sua participação e tornando-os, assim, ativos no processo de ensino-aprendizagem. Consideramos que os discentes aprendem melhor se deduzem ou chegam às conclusões por si do que se a professora lhes transmite tudo. No caso do conteúdo gramatical estudado, a sua participação ativa permitiu recuperar conhecimento implícito sobre o mesmo, uma vez que já havia sido trabalhado no ano anterior.

Todas as propostas didáticas que serão apresentadas no capítulo seguinte são de criação própria e foram elaboradas durante o estágio pedagógico com o intuito de realizar uma investigação-ação.

A investigação-ação é um método essencialmente prático e de intervenção, porque pretende resolver problemas reais. Assim, neste processo, o professor assume o papel de investigador, na medida em que procura alcançar o sucesso dos alunos, utilizando determinadas estratégias de aprendizagem.

Partindo dos pressupostos aqui apresentados, procuramos que a metodologia seguida estivesse conforme os mesmos. Neste sentido, começamos por definir o projeto, ou seja, identificar as dificuldades que os alunos têm na distinção e aplicação prática dos tempos verbais pretérito perfeito simples e composto, assim como as interferências cometidas no uso desses tempos verbais.

Depois, passamos à fase de implementação do projeto, através da aplicação dos materiais previamente preparados com atividades, como: tradução de português para espanhol, exercícios para completar espaços com as formas verbais corretas e exercícios de expressão escrita.

As fichas de trabalho realizadas pelos alunos foram submetidas a um processo de análise para podermos identificar os principais erros cometidos e encontrar a melhor forma de os colmatar. Os resultados serão aqui apresentados em tabelas e gráficos, que serão também acompanhados de uma breve reflexão.

5. Propostas didáticas

5.1. Propostas aplicadas durante o estágio pedagógico

Durante o estágio pedagógico, foram desenvolvidas quatro unidades didáticas uma no 1.º e no 3.º período e duas no 2.º. A primeira UD intitulava-se *El Cuerpo Humano* e tinha como conteúdo principal a caracterização física e psicológica, a partir da qual os alunos tiveram oportunidade de rever a conjugação em presente de indicativo dos verbos *ser* e *tener*, deduzir a conjugação do verbo *llevar* e aprender os artigos definidos e indefinidos.

No que diz respeito à quarta UD, intitulada *El Consumismo*, o conteúdo gramatical trabalhado foi os pronomes relativos.

Ainda que o projeto de investigação-ação não tenha sido aplicado nem no 7.º, nem no 9.º ano, a correção dos exercícios realizados com estas turmas, nomeadamente – «Descrição física de um companheiro secreto» (exercício de expressão escrita), exercícios práticos sobre os artigos definidos e indefinidos (completar espaços com o artigo correto); exercícios práticos para aplicação do pronome relativo correto e texto sobre o consumismo – foi profícua na identificação de alguns erros gramaticais, referidos nos capítulos deste relatório *Algunas dificultades a nivel gramatical* e *Principais interferências a nivel verbal*.

Assim, o tema central deste relatório foi trabalhado no 2.º período com uma turma do 8.º ano, que se encontra no nível A2, de acordo com o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002: 25, 26).

Apesar dos tempos verbais PPS e PPC integrarem o programa dos três anos do terceiro ciclo do Ensino Básico, consideramos que era no 8.º ano que fazia mais sentido trabalhar este conteúdo, uma vez que os alunos já tinham algum conhecimento do ano anterior que podiam pôr em prática. Além disso, o momento do ano letivo dedicado a esta turma era o mais conveniente para estudar o tema. Acrescente-se ainda que esta foi a turma a que foi possível lecionar mais aulas. Introduzir este tema no 7.º ano, no 1.º período, era demasiado precoce, uma vez que é um conteúdo com uma certa complexidade e os alunos ainda não estavam preparados para este grau de dificuldade, tinham estudado apenas o presente de indicativo de alguns verbos regulares e irregulares. As aulas do 3.º período eram dedicadas ao 9.º ano e este tema já tinha sido trabalhado, para além de que era demasiado arriscado deixar para o último período a exploração do tema do relatório de estágio.

Assim, na segunda UD, *La ciudad*, introduzida com um vídeo sobre Madrid, que servia como estratégia de motivação e também de transmissão de alguns conteúdos lexicais e culturais (espaços de uma cidade, em geral, e de Madrid, especificamente), trabalhámos o pretérito perfeito composto. Para tal, antes de qualquer explicação sobre o tempo verbal, foi proposto aos alunos a tradução de um texto de português para espanhol (Cf. Anexo 1), no qual tinham que utilizar o PPC, informação que não lhes era dada mas que eles deveriam deduzir pelo contexto e pelos marcadores temporais presentes. Relembre-se que este conteúdo já havia sido estudado no ano anterior.

Posteriormente, foi entregue aos alunos uma ficha (Cf. Anexo 4) que integrava informação sobre a formação e usos do tempo verbal, participios irregulares e marcadores temporais. Essa informação estava incompleta para dar oportunidade aos discentes de pensar e chegar às conclusões sozinhos (apenas com pequenas orientações da professora) – estratégia indutiva, o que nos parece uma forma mais eficaz de aprendizagem. Assim, os alunos tinham que: completar a regra de formação do pretérito perfeito composto, bem como as formas em falta do verbo *haber* e de alguns participios irregulares. A parte dedicada aos usos e aos marcadores temporais foi lida por vários alunos e explicada pela professora. Depois, os discentes tiveram de pôr em prática os conhecimentos adquiridos, completando com o PPC uma banda desenhada, de criação própria.

Antes de trabalhar esta ficha de trabalho, os alunos já tinham contactado com este tempo verbal, no exercício de compreensão auditiva (Cf. Anexo 2), onde estava a forma verbal *ha ayudado* e, sobretudo, no exercício de compreensão escrita (Cf. Anexo 3), que adaptámos de forma a acrescentar formas verbais neste tempo. A partir de um texto sobre Madrid, acrescentámos-lhe a primeira e a última parte para dar a ideia de que era uma carta de uma amiga a outra, convidando-a para fazer uma viagem a Madrid. Depois de analisar o texto, os alunos tiveram que sublinhar as formas verbais presentes e identificar o tempo verbal predominante. Após essa tarefa, a aula prosseguiu com a introdução da ficha já referida.

Na transmissão deste conteúdo gramatical, as estratégias foram diversificadas e pensamos que os materiais utilizados foram apropriados, devido à boa receptividade dos alunos.

Relativamente à unidade *Los viajes*, o tempo verbal trabalhado foi o pretérito perfeito simples.

Assim, a partir de um questionário sobre a forma de viajar (Cf. Anexo 6), os alunos tinham de identificar o tempo verbal aí predominante, sublinhando as formas verbais. Concluíram que era o “pretérito indefinido”, segundo a terminologia aprendida no ano anterior e que costuma estar nos manuais adotados. Perante esta designação, a professora esclareceu que devia chamar-se “pretérito perfeito simples”, nome mais apropriado do que “pretérito indefinido”, porque este tempo verbal é, por definição, um tempo perfeito, no sentido em que a ação está terminada. Além disso, é “simples” (constituído apenas por uma forma verbal), porque deste modo se distingue do “composto” (constituído por duas formas verbais: auxiliar + verbo principal).

A partir das formas verbais presentes no questionário, os alunos deduziram, com a ajuda da professora, as terminações regulares das três conjugações e também as irregulares dos verbos *ser/ir*, *estar*, *elegir* e *hacer*, que nos pareceram suficientes para que os alunos conseguissem realizar o exercício de expressão escrita final. Esta informação foi registada no quadro e passada pelos alunos para o caderno diário. Além disso, a professora distribuiu uma ficha (Cf. Anexo 7), com toda a informação necessária sobre o PPS, nomeadamente: uso, marcadores temporais, terminações e algumas regras sobre as formas irregulares. A ficha terminava com um exercício de criação própria para completar com o tempo verbal em estudo, que, por falta de tempo, foi solicitado como trabalho de casa.

Na aula seguinte, dando continuidade ao aprendido de uma forma dinâmica, motivadora e interativa, os alunos praticaram o PPS através de um jogo de dados (Cf. Anexo 8). Os dados haviam sido construídos previamente pela professora e em cada face tinham palavras soltas (como mínimo um verbo no infinitivo e um marcador temporal), com as quais os alunos tinham de elaborar uma frase em pretérito perfeito simples. O jogo resultou bem, porque, de uma forma lúdica, permitiu comprovar que os alunos tinham adquirido os conteúdos da aula anterior.

Após o jogo, foi corrigido o trabalho de casa, que serviu também para verificar se havia dúvidas ou não na utilização do tempo verbal.

Os alunos continuaram a contactar com o PPS na atividade de compreensão escrita que se seguiu. Foi distribuída uma ficha (Cf. Anexo 9) com textos previamente elaborados pela professora que descreviam as suas impressões de viagem a cidades espanholas, como Barcelona, Valladolid e Valencia.

Em ambas as unidades, para além dos exercícios de prática direta, os alunos tinham também de fazer o exercício de expressão escrita final (Cf. Anexos 5 e 10), que

pressupunha a organização e a elaboração do discurso, praticando os conteúdos lexicais e gramaticais estudados, neste caso o PPS.

O último exercício (Cf. Anexo 11) que os alunos tiveram de realizar, para comprovar se tinham entendido a diferença entre PPS e PPC sobretudo no que concerne à sua aplicação, consistia em completar espaços com os tempos verbais estudados, de acordo com o contexto e respetivos marcadores temporais.

5.2. Análise de dados

O projeto de investigação-ação foi realizado, como já referimos, a partir da recolha e posterior análise de dados.

Esta investigação foi elaborada não só para demonstrar as dificuldades que os alunos têm na distinção e aplicação prática dos tempos verbais pretérito perfeito simples e composto, mas sobretudo para as superar.

Como já foi referido, o objeto de estudo desta pesquisa, realizada durante o 2.º período letivo, foi o 8.º C, turma constituída por 27 alunos.

Por sua vez, o *corpus* analisado é composto por exercícios variados como ficou demonstrado no subcapítulo anterior.

Assim, relativamente à primeira abordagem feita ao tema, tradução para espanhol de um texto (Cf. Anexo1), os alunos revelaram muitas dificuldades na aplicação correta do tempo solicitado, o PPC, que deveriam ter deduzido pelo contexto e pela identificação dos marcadores temporais. O objetivo desta primeira abordagem foi diagnosticar os conhecimentos dos alunos sobre a temática, uma vez que já havia sido abordada no ano letivo anterior.

Para realizar esta tarefa, os alunos podiam consultar o dicionário, embora se note que muitos não o fizeram, tendo em conta as incorreções lexicais verificadas.

Saliente-se ainda que apesar de a turma ser constituída por 27 alunos, três faltaram e, portanto, só temos 24 traduções.

A tabela seguinte contém os erros cometidos pelos alunos no que concerne ao uso correto do tempo verbal PPC:

1.ª avaliação – tradução de um texto de português para espanhol

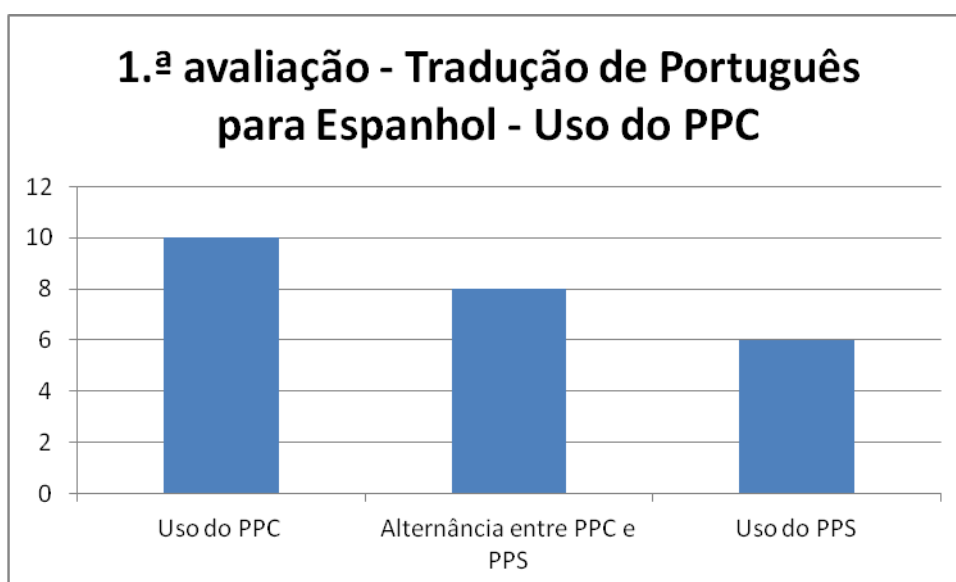
Forma correta	Incorreções na escolha da pessoa verbal	Erro	Uso incorreto do PPS em vez do PPC	Formas incorretas e / ou inexistentes
<i>habéis hecho</i> (1aluno)	<i>has hecho</i> (14 alunos)	Uso da 2.ª pessoa do singular em vez da 2.ª pessoa do plural.	_____	<i>fiseste, fizeste, heciste, haceste, haces, has fecho.</i> (9)
<i>hemos ido</i> (13)	<i>he ido</i> (1)	Uso da 1.ª pessoa do singular em vez da 1.ª pessoa do plural.	<i>fuimos</i> (1)	<i>fuemos, fomos, habemos ido</i> (9)
<i>hemos llegado</i> (2)	_____		<i>llegamos</i> (13)	<i>chegámos, hemos chegado</i> (9)
<i>habéis visitado</i> (0)	<i>has visitado</i> (16)	Uso da 2.ª pessoa do singular em vez da 2.ª pessoa do plural	<i>visitaste</i> (6) / <i>viste</i> (1) (deveria ser <i>visitasteis / visteis</i>)	<i>as visitado</i> (1)
<i>hemos visitado</i> (16)	_____		<i>visitamos</i> (7) / <i>vimos</i> (1)	_____
<i>hemos ido</i> (16)	_____		<i>fuimos</i> (1)	<i>fuemos, fomos</i> (7)
<i>hemos paseado</i> (9)	_____		<i>paseamos</i> (8)	<i>passeamos, hemos paseado, hacemos paseado</i> (7)
<i>hemos hecho</i> (16)	_____		_____	<i>hacemos, hecimos, fizemos, hemos fecho</i> (8)
<i>hemos merendado</i> (0)	_____		<i>merendamos</i> (2)	<i>comemos, lanchámos, hemos lanchado</i> (22)
<i>has hecho</i> (15)	_____			<i>hasceste, heciste, fizeste, às fecho, as hecho</i> (9)
<i>he estudiado</i> (8)	_____		<i>estudié</i> (2)	<i>he estudado</i> (10), <i>estudiei, estudé</i> (4)
<i>he ido</i> (13)	_____		<i>fui</i> (4)	<i>fue</i> (7)
<i>han visto</i> (11)	<i>habéis visto</i> (1)	Uso da 3.ª pessoa do plural em vez da 2.ª pessoa do plural.	_____	<i>an visto</i> (2), <i>viran</i> (10)
<i>ha pasado</i> (7)	<i>he pasado</i> (3)	Uso da 1.ª pessoa do singular em vez da 3.ª pessoa do singular.	<i>pasó</i> (1)	<i>passou, pasou, chegou, ha pasado</i> (13)

É de salientar que a maioria dos erros cometidos pelos alunos (Cf. Anexos 12 e 13) se devem à interferência da língua materna, como é o caso de: *«fiseste», *«fizeste», *«fecho» (feito), *«llegou» (chegou), *«estudiei» (estudei), *«fomos», *«passeamos», *«hemos lanchado», *«viran» (viram). Relativamente à forma verbal *«passeamos», escrita incorretamente por quatro alunos, pensamos que os mesmos cometeram este erro por falta de atenção, uma vez que em espanhol não existem palavras com «ss» e essa informação é transmitida numa fase muito inicial da aprendizagem, quando se estuda o alfabeto.

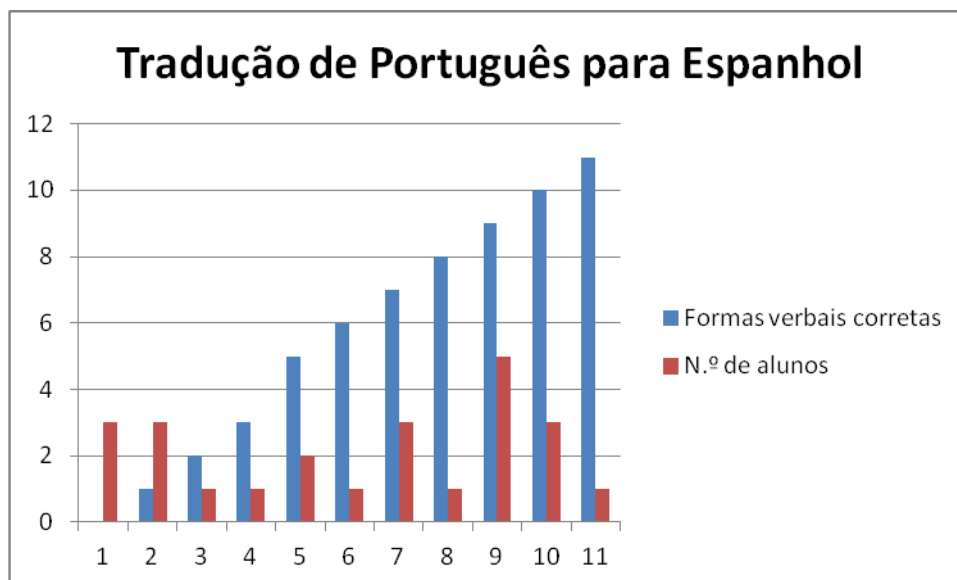
Acrescente-se também que é bastante evidente a dificuldade em conjugar verbos na segunda pessoa do plural; neste sentido, saliente-se que apenas um aluno conseguiu chegar à forma *habéis hecho* e nenhum chegou a *habéis visitado*. Em português, raramente utilizamos a segunda pessoa do plural, que é substituída pela terceira pessoa, por isso, há tendência a confundir *vosotros* com *ustedes*. Por outro lado, um aluno fez o raciocínio contrário e equivocou-se ao usar a terceira pessoa do plural, como demonstra o uso da forma verbal *habéis visto* em vez de *han visto*.

A partir dos resultados apresentados na tabela e no gráfico seguinte e relembrando que estamos a analisar os textos de 24 alunos, podemos concluir que:

- dez entenderam que o tempo verbal a utilizar era o PPC e, embora com algumas incorreções, aplicaram-no sempre;
- oito alunos alternaram entre o uso de um e de outro tempo verbal, revelando desconhecimento total dos usos de ambos e dos respetivos marcadores temporais;
- seis alunos tentaram utilizar sempre o PPS, evidenciando desconhecer também os usos e os respetivos marcadores temporais e revelando ainda dificuldades na conjugação de verbos irregulares no PPS, como por exemplo no verbo *hacer*.



Tendo em conta que os alunos tinham que conjugar 14 verbos em PPC, vejamos o gráfico seguinte que demonstra a quantidade de formas verbais em PPC realizadas corretamente por cada aluno.



Observando o gráfico, constatamos que três alunos não acertaram em nenhuma forma verbal, umas vezes porque utilizaram o tempo incorreto, outras vezes porque se equivocaram com a pessoa verbal e outras vezes ainda porque escreveram incorretamente a forma verbal em PPC. O número máximo de formas verbais corretas foi onze e foi conseguido apenas por uma aluna.

Tendo em conta que este foi o primeiro exercício realizado, não podemos considerar que os resultados foram maus: em vinte e quatro alunos, treze acertaram no mínimo sete formas verbais. Assim, se este exercício fosse avaliado com uma nota qualitativa, 54% dos alunos teria positiva.

Além das incorreções verificadas com o uso do PPC, nesta tradução, os alunos cometeram outros erros que não será despidiendo referir, nomeadamente:

- *«Holla», *«Olla» em vez de *Hola*;
- «hasta» / *«às» / *«há» em vez de *hace*;
- «e» em vez de *y*;
- «¿*Tudo bien?» em vez de ¿*Qué tal?*;
- «*fim» em vez de *fin*;
- «*¿A sério?» em vez de ¿*En serio?*;
- «*Hoje *de mañana» em vez de *Hoy por la mañana*;

- *«autocarro» em vez de *autobús*;
- *«inveja» em vez de *envidia*;
- *«Buena noche» em vez de *Buenas noches*;
- «se» em vez de *si*;
- *«Ainda não» em vez de *Todavía no*;

A maioria dos erros foram cometidos por interferência da língua materna, à exceção de: «Holla» e «hasta». Consideramos que «Holla» resulta de uma interferência da língua inglesa, especificamente da palavra «Hello». Quanto ao vocábulo «hasta», pensamos que os alunos desconhecem o seu significado e que se equivocaram, confundindo-o com «hace», a palavra que deveriam ter utilizado.

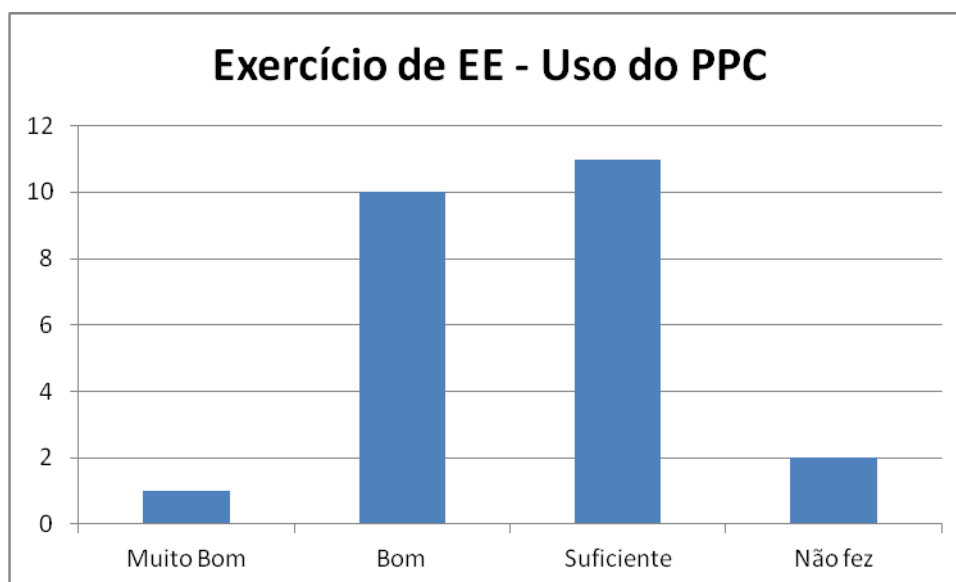
No que diz respeito à ficha (Cf. Anexo 4) que integra informação incompleta sobre a formação e usos do tempo verbal, participios irregulares e marcadores temporais, os alunos completaram a regra de formação do PPC, bem como as formas em falta do verbo *haber* e de alguns participios irregulares, sem manifestar grandes dificuldades, como foi possível averiguar aquando da correção dos exercícios. Também a banda desenhada que tinham de completar utilizando o PPC foi feita com rapidez e com alguma facilidade. Estas ilações advêm da observação direta em sala de aula, instrumento de investigação selecionado nesta fase.

Relativamente ao exercício de expressão escrita (Cf. Anexo 5), *Imagina que estás pasando un fin de semana en Madrid y escribes una postal a un(a) amigo(a) para contarle lo que has hecho y lo que has visto*, este tinha como finalidade que os alunos praticassem as estruturas lexicais e gramaticais (PPC) aprendidas durante a UD. Assim, a partir da correção dos textos realizados pelos alunos, podemos concluir que houve uma melhoria considerável no uso de formas verbais no PPC, no entanto, alguns erros parecem estar fossilizados, nomeadamente: a troca da pessoa verbal (uso da 3.^a em vez da 1.^a ou ao contrário), como é o caso do uso de «ha visitado» e «ha dormido» em vez de *he visitado* y *he dormido* ou «La animación nocturna *he sido fantástica» em vez de *La animación nocturna ha sido fantástica* (Cf. Anexo 14).

Outro erro recorrente nestes textos foi *«he ficado», uma vez que os alunos portugueses têm dificuldade em traduzir o verbo ficar para espanhol; alguns traduziram por «he quedado», mas no contexto em que foi utilizado o mais indicado seria *Me he alojado en el Hotel Santo Domingo*.

Digna de destaque é ainda uma incorreção efetuada na formação do participípio do verbo contar; muitos alunos escreveram *«cuentado» em vez de *contado*. Este erro deve-se ao facto do verbo contar ser irregular em presente de indicativo (*cuento, cuentas, cuenta, cuentan*), o que levou alguns alunos a transferir essa irregularidade para o participípio.

O gráfico seguinte demonstra o sucesso alcançado pelos alunos no uso do PPC no exercício de expressão escrita. Não é fácil contabilizar, uma vez que não havia um número mínimo de formas verbais a utilizar. Assim, o que veremos é a avaliação do texto no seu todo, tendo em conta os parâmetros: respeito pelo tema, ortografia, organização das ideias, estrutura morfossintática e criatividade, sendo que o correto uso do tempo verbal PPC foi um dos aspetos que mais tivemos em conta.



Consideramos que os resultados foram satisfatórios, uma vez que não houve níveis negativos; uma aluna obteve a nota máxima – Muito Bom; dez alunos obtiveram a classificação de Bom e onze Suficiente.

Pensamos que os alunos que obtiveram a classificação de Suficiente ainda demonstram algumas dificuldades no uso do PPC, que se devem provavelmente a alguma distração no momento em que o tempo verbal foi explicado, falta de estudo e empenho ou ainda ao tempo dedicado ao estudo deste conteúdo, que não foi muito, dada a sua complexidade. No entanto, em todas as Unidades Didáticas lecionadas era obrigatório trabalhar todas as destrezas: compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita e interação oral, o que por vezes condicionava o tempo dedicado à gramática.

Como se pode constatar, consideramos apenas os textos dos 24 alunos que tinham feito o exercício inicial de tradução de português para espanhol, porque nos restantes três não se podia analisar evolução ou retrocesso.

No que concerne ao estudo do pretérito perfeito simples, os alunos identificaram este tempo verbal a partir das formas verbais presentes no questionário *¿Eres turista o viajero?* (Cf. Anexo 6). Foi também com base nestas formas verbais que os alunos deduziram, com a ajuda da professora, as terminações regulares das três conjugações e as irregulares dos verbos *ser/ir, estar, elegir e hacer*, informação que foi registada no quadro e nos cadernos diários dos alunos.

Depois, a professora distribuiu uma ficha (Cf. Anexo 7), com a informação necessária sobre o PPS – uso, marcadores temporais, terminações e algumas regras sobre as formas irregulares – e com um exercício prático para completar com o tempo verbal em estudo, que, por falta de tempo, foi solicitado como trabalho de casa.

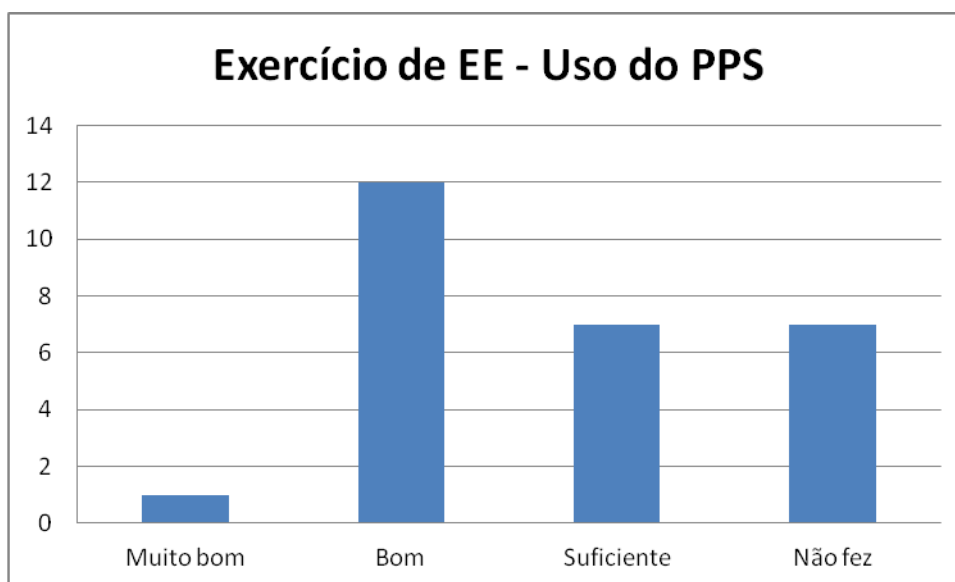
Na aula seguinte, os alunos praticaram o PPS através de um jogo de dados (Cf. Anexo 8). Em cada face do dado havia palavras soltas (como mínimo um verbo no infinitivo e um marcador temporal), com as quais os alunos, a pares, tinham de elaborar uma frase no pretérito perfeito simples. O jogo resultou bem, porque, de uma forma lúdica, permitiu comprovar que os alunos tinham adquirido os conteúdos da aula anterior. Após o jogo, foi corrigido o trabalho de casa, que serviu também para verificar se havia dúvidas ou não na utilização do tempo verbal. A maioria dos alunos respondeu corretamente, o que levou a professora a deduzir que o conteúdo gramatical em estudo estava entendido.

Em ambas as atividades – jogo de dados e correção do trabalho de casa (banda desenhada com espaços para completar com o PPS) – o método utilizado pela professora para chegar às conclusões referidas foi a observação direta.

A atividade final da UD, (ainda que não tenha sido a última realizada para o projeto de investigação e a mais abrangente), foi um exercício de expressão escrita (Cf. Anexo 10) – *Imagina que hiciste un viaje a uno de los siguientes destinos: Cuba, Málaga, Andorra o un destino a tu gusto... Prepara una presentación (texto / diálogo) en la que les cuentes a tus compañeros los mejores momentos de tu viaje* – que os alunos tiveram de realizar, utilizando o PPS.

Através da correção dos textos, foi possível verificar se os discentes adquiriram os usos do PPS e se sabiam aplicar corretamente o tempo verbal. O gráfico seguinte

demonstra os resultados obtidos, tendo em conta os seguintes parâmetros: respeito pelo tema, ortografia, organização das ideias, estrutura morfosintática e criatividade. Saliente-se que o parâmetro a que demos mais importância foi à estrutura morfosintática, onde se inclui o uso correto do PPS.



A partir da observação deste gráfico, constatamos que uma aluna obteve a qualificação de Muito Bom, doze alunos obtiveram Bom, sete Suficiente e outros sete não realizaram esta atividade que, por falta de tempo em aula, foi solicitado como trabalho de casa.

As principais incorreções (Cf. Anexos 15 e 16) realizadas pelos alunos no que diz respeito ao uso do PPS foram:

- *«navegé» em vez de *navegué*;
- *«llegé» em vez de *llegué*;
- *«fue» em vez de *fui*;
- *«fuemos» em vez de *fuimos*;
- *«fiz» em vez de *hice*;
- *«ficámos» em vez de *nos quedamos*;
- *«fiqué» ou «fiquei»* em vez de *me quedé*;
- *«fotografé» em vez de *hice /saqué fotos* ou *fotografié*;
- uso do PPC em vez do PPS.

Evidencia-se a interferência da LM em erros como: *«fiz», *«ficámos», *«fiqué» ou *«fiquei».

Quanto à confusão entre a primeira e a terceira pessoa do singular do verbo ir – *fui / fue* – é um erro que parece estar fossilizado em alguns alunos. Apontamos como causa deste erro o facto de a primeira pessoa do singular – *fui* – ser igual em português e em espanhol, o que poderá causar alguma estranheza ou dúvidas nos alunos, que acabam por cometer o erro por ultracorreção. Relativamente a *«fuemos», pensamos que é um erro que vem na dependência do anterior, uma vez que o aluno que considera a primeira pessoa do singular «fue», considerará a primeira do plural *«fuemos». Além disso, a terminação dos verbos regulares da segunda conjugação em português é -emos e não -imos, daí a sua provável aplicação a outros verbos, como é o caso de *ser / ir*.

No que diz respeito às formas *«navegé» e *«llegé», atribuímos este erro ao desconhecimento de que a letra «g» seguida de «e» ou «i» se lê como «j» e, para que mantenha o som de «g» é necessário intercalar a letra «u», que não se lê.

Relativamente à forma verbal *«fotografé», pensamos que se trata de uma interferência da LM – fotografei; em espanhol existe o verbo *fotografiar*, mas a primeira pessoa do PPS é «fotografié» e, além disso, um espanhol diria «sacar fotos» ou «hacer fotos».

Quanto ao uso do PPC em vez do PPS, esta incorreção evidencia que os alunos que a cometeram ainda não interiorizaram que se a ação é passada, terminada e não tem qualquer relação com o presente não pode ser descrita em PPC.

Além dos erros a nível verbal, os alunos cometeram outros que não podemos descurar, como:

- *«atividade» em vez de *actividad*;
- *«una paisaje maravillosa» em vez de *un paisaje maravilloso*;
- *«la viaje» em vez de *el viaje*;
- «Yo *degusté mucho *del viaje» em vez de *Me gustó mucho el viaje*;
- «El viaje fue *de coche» em vez de *El viaje fue en coche*.

Todos os erros aqui apresentados foram cometidos, na nossa perspetiva, por interferência da língua materna. A palavra «atividade» está escrita em português e com o Novo Acordo Ortográfico esta palavra perdeu o «c» antes do «t» que ainda mantém em espanhol.

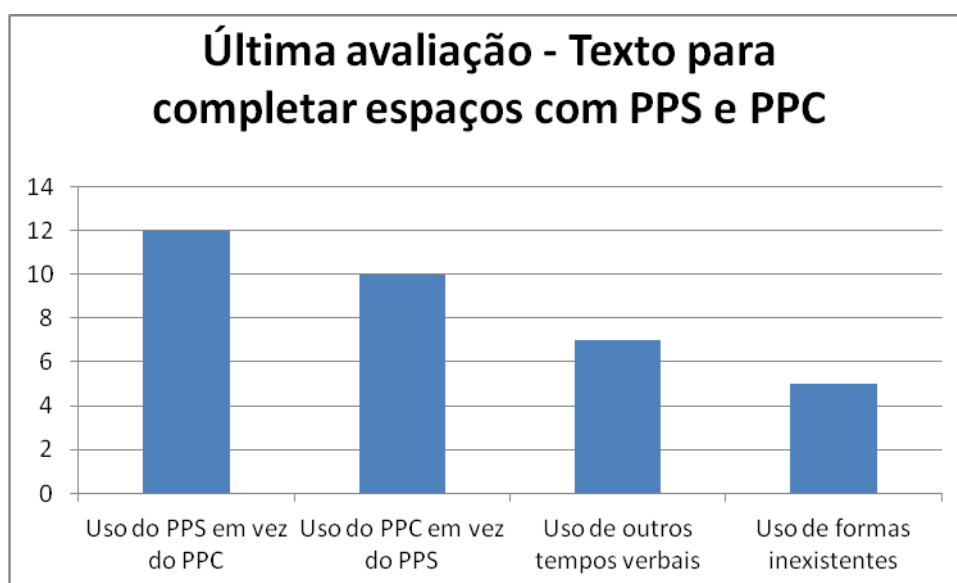
Quanto aos vocábulos heterogenéricos «una paisaje» e «la viaje», em português paisagem e viagem são palavras femininas, daí o uso dos artigos femininos.

Relativamente à frase «Yo *degusté mucho *del viaje», esta demonstra que o discente desconhece o significado do verbo degustar e também que depois de um verbo que expressa sentimentos, como *gustar*, não se coloca a preposição *de*, para além de que *el viaje* é o sujeito gramatical da frase e, como tal, nunca pode ir precedido de preposição. Esta frase em português seria «Eu gostei muito **da** viagem».

A frase «El viaje fue *de coche» apresenta mais um erro por interferência da língua materna, uma vez que em português, «de» é a preposição utilizada para os meios de transporte, enquanto que em espanhol é «en».

5.3. Resultados / Avaliação das propostas apresentadas

Na última fase deste projeto de investigação-ação, para averiguar se os alunos conseguiam usar corretamente o PPS e o PPC, foi-lhes distribuída uma ficha (Cf. Anexo11) que integrava um diálogo entre duas amigas sobre as notícias mais recentes e também algumas mais longínquas. Os alunos tinham que completar dezasseis espaços com formas verbais nos tempos em estudo, tendo em conta o contexto e os marcadores temporais. Apesar de essa indicação relativa ao uso dos dois tempos verbais estar discriminada no enunciado do exercício, alguns discentes usaram outros tempos, como o presente e o futuro do indicativo, como evidenciam as formas: «haces», «voy», «vas» ou «tendré» (Cf. Anexos 17, 18 e 19). Os resultados foram os seguintes:

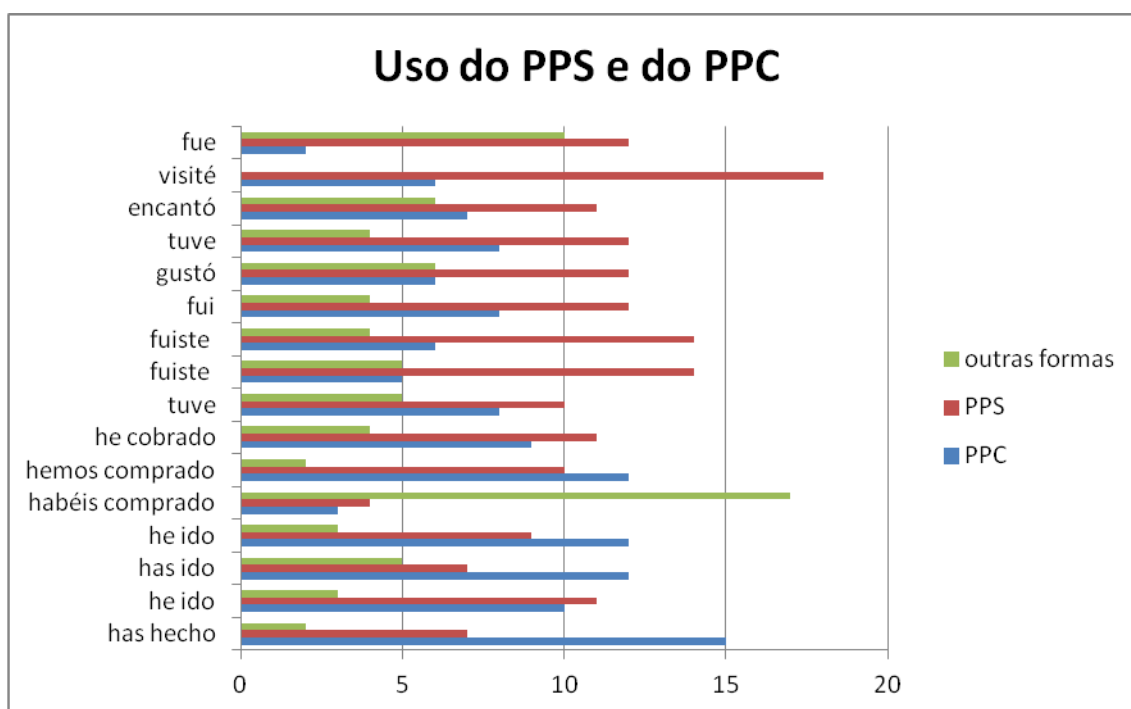


A partir da análise deste gráfico, constatamos que, em algum momento:

- doze alunos utilizaram o PPS em vez do PPC;
- dez alunos utilizaram o PPC em vez do PPS;
- sete outros tempos verbais;
- cinco utilizaram formas inexistentes.

Estes valores denotam ainda algumas dificuldades com este conteúdo, sobretudo tendo em conta que esta foi a avaliação final. No entanto, reforçamos a complexidade do mesmo e o facto de haver necessidade de lhe dedicar mais tempo. Acrescentamos também que será um conteúdo novamente revisto no ano letivo seguinte.

O gráfico seguinte é mais específico, uma vez que apresenta o número de alunos que utilizaram corretamente cada forma verbal solicitada.



A partir da análise do gráfico, verificamos que, na grande maioria, os alunos utilizaram o tempo verbal solicitado, no entanto continuam a evidenciar-se dificuldades com formas verbais, como: *he ido*, *habéis comprado*, *he cobrado*.

Apesar do insucesso nestas formas verbais, pensamos que o tempo verbal em que os alunos manifestam mais dificuldades é o PPS, devido às irregularidades que apresenta.

A reforçar esta ideia e contrariando os dados apresentados nos dois últimos gráficos, os discentes, em caso de dúvida entre os dois tempos verbais, utilizavam o PPC. Este aspeto não se evidencia neste exercício final, mas esta foi uma conclusão a que chegamos depois de analisar todos os exercícios realizados pelos alunos.

No que diz respeito à forma verbal *he ido*, muitos discentes utilizaram o PPS - «fui» ou «fue» - em vez do PPC, demonstrando desconhecer que o marcador temporal *Este fin de semana* pressupõe o uso do PPC, porque se refere a uma ação que se relaciona com o presente. Quanto aos alunos que utilizaram «fue», mais uma vez reiteramos a fossilização do erro: confusão entre a primeira e a terceira pessoa do singular do PPC do verbo *ir* (fui/fue). Aliás, *fue*, neste caso como terceira pessoa do singular do verbo *ser*, como demonstra o gráfico (última barra), continua a ser um caso de difícil interiorização. Dez alunos utilizaram em vez de *fue* formas como «es», «son», «era», «foi», «ha sido». Quanto ao uso de «es», a frase faz sentido com esta forma verbal, no entanto os alunos não podiam esquecer-se que nas instruções do exercício estava explícito que apenas podiam usar o PPS e o PPC. Relativamente a «son», não faz qualquer sentido o seu uso, evidencia um erro de concordância, isto para além de desrespeitar o tempo verbal solicitado. Quanto a «era» inserido na frase «*era muy agradable conocer el Parque del Buen Retiro»), a frase faz sentido, mas não no contexto em que está inserida, pois transmite a ideia de que o facto descrito era algo que acontecia frequentemente (uso do pretérito imperfeito) e o que se pretende transmitir é que aconteceu uma vez, daí a necessidade de usar o PPS. No que diz respeito à forma verbal «foi», esta constitui uma interferência da língua materna. Relativamente a «ha sido», revela a confusão entre os verbos *ser* e *ir*, assim como entre primeira e terceira pessoa do singular.

Quanto à forma verbal *habéis comprado*, alguns alunos escreveram «han comprado», reiterando a dificuldade em distinguir a segunda pessoa do plural – vosotros – da terceira pessoa do plural – ustedes; outros, por sua vez, escreveram «comprasteis» (uso do PPS em vez do PPC), evidenciando que não entenderam o contexto do diálogo, uma vez que o marcador temporal *Este fin de semana* definia que tinham que utilizar o PPC em toda essa primeira parte.

Relativamente a *he cobrado*, muitos alunos utilizaram o PPS – «cobré», revelando desconhecer que o marcador temporal *todavía* pressupõe o uso do PPC, visto que expressa uma ação que continua no presente.

É importante referir que a variável “outras formas” inclui também formas em PPC, mas que não estão na pessoa solicitada, como é o caso da já referida forma verbal «han comprado», utilizada em vez de *habéis comprado*.

A forma verbal em que os alunos tiveram mais sucesso foi «visité», talvez por se tratar de um verbo regular e pelo facto do marcador temporal dizer respeito a um passado mais longínquo – *El verano pasado*.

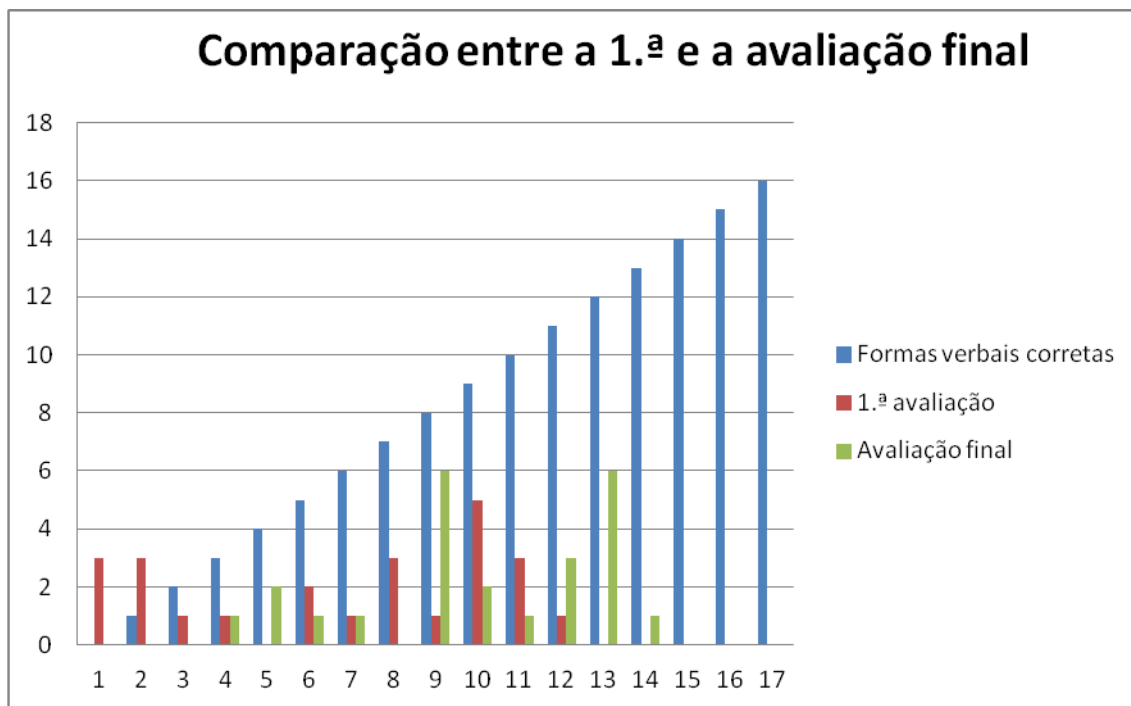
Perante os resultados apresentados, podemos afirmar que a grande maioria dos erros dos alunos no que concerne ao uso do PPS e PPC se deve a interferências da língua materna, uma vez que sempre que os alunos usam o PPS em vez do PPC estão a fazer uma transferência negativa da língua nativa. Como foi referido, quer o PPS quer o PPC correspondem, em português, a um só tempo verbal – pretérito perfeito. No entanto, a partir do momento que os alunos entendem a formação do PPC, parecem ter mais facilidade no seu uso do que no do PPS, talvez por este último ter mais irregularidades que poderão dificultar a sua memorização.

Como mencionamos, a confusão entre *fui* e *fue* parece ser um erro fossilizado na interlíngua de alguns alunos e talvez se deva a ultracorreção. Este erro pode também ter origem no facto de a terminação da primeira pessoa do singular dos verbos regulares da primeira conjugação ser em -e (por exemplo *hablé*).

Pensamos também que estas interferências são esperadas em alunos do 8.º ano (nível A2), visto que o tema é bastante complexo e, neste nível, os discentes ainda não tiveram oportunidade de trabalhar o suficiente para superar todas as dificuldades com que se deparam.

No entanto, é de salientar que, analisando a primeira e a última atividade, se evidencia o progresso dos alunos, embora este não tenha sido tão elevado como se desejaria. Assim, se na primeira atividade, houve três alunos que não acertaram uma única forma verbal e outros três que só acertaram uma, havendo um total de onze alunos que teriam uma avaliação negativa, nesta avaliação final, todos os alunos acertaram pelo menos três formas verbais e cinco em 24 não atingiram um resultado positivo (21% de insucesso). Portanto, na 1.ª atividade tivemos uma taxa de sucesso de 54% e na última atividade tivemos uma taxa de sucesso de 79%. Relembre-se que apenas analisamos os 24 alunos que fizeram a 1.ª avaliação.

O gráfico seguinte demonstra as diferenças entre uma e outra avaliação:



Estes resultados que consideramos bastante positivos deveram-se às explicações em sala de aula, acompanhadas sempre de suporte escrito – as fichas informativas – bem como da prática intensiva dos conteúdos lecionados, quer em sala de aula, quer em casa. Ressalve-se que os exercícios realizados em casa foram sempre corrigidos em aula, havendo espaço para o esclarecimento de dúvidas. Pensamos que a correção dos exercícios gramaticais e dos textos realizados pelos alunos os ajudou a tomar consciência dos seus erros e que, a partir daí, iniciaram o processo de superação dos mesmos.

As atividades que, na nossa perspetiva, mais contribuíram para o sucesso dos alunos no processo de aprendizagem foram diversas. Destacamos o jogo de dados, pois, ao aliar o lúdico ao didático, motivou bastante os alunos que, lançando dados, puseram em prática os conhecimentos adquiridos sobre o PPS. Referimos também as atividades de expressão escrita, porque no momento da sua realização os alunos refletiram sobre a língua meta, que têm de dominar o suficiente para estruturar um texto coerente, o que pressupõe a aplicação correta dos tempos verbais. Além disso, após a leitura destes textos pela professora, os discentes tomavam contacto com os erros cometidos e com a respetiva correção ou sugestão de melhoria, o que foi igualmente profícuo para a sua aprendizagem.

Conclusão

Chegados ao fim do trabalho que nos propusemos, é relevante sublinhar os seus principais eixos estruturantes.

Assim, é devido à importância da gramática na aprendizagem de uma L2, tendo sempre em conta que o conteúdo gramatical não constitui um fim em si mesmo, mas permite ao aluno comunicar corretamente na língua meta (Sá Fialho & Montes Izco, 2009: 30), que, com este relatório, pretendemos concretizar os seguintes objetivos, já propostos no início do mesmo: identificar os aspetos gramaticais que mais dificuldades suscitam nos alunos portugueses aprendizes de espanhol como LE; averiguar se os discentes do 8.ºC da ESAS (o público-alvo da nossa investigação) conseguem distinguir os tempos verbais PPC e PPS e, após trabalhar este conteúdo, avaliar a sua evolução no que concerne à formação e usos; demonstrar algumas transferências negativas cometidas pelos alunos desta turma e refletir se haverá ou não casos de fossilização.

Dando cumprimento aos objetivos referidos, podemos concluir que a maioria dos alunos do 8.ºC tinha conhecimento da existência dos dois tempos verbais, embora tenha revelado dificuldades na sua distinção, sobretudo na fase inicial da aprendizagem. Durante a investigação, foi possível constatar, através das incorreções cometidas pelos alunos, que há interferências da língua materna na segunda língua. Um caso flagrante de interferência é o uso do PPS em vez do PPC, porque, como já assinalámos, estes dois tempos correspondem, em português, a apenas um: o pretérito perfeito. Assim, os principais erros cometidos pelos alunos portugueses de ELE e que revelam essa interferência, sucintamente, são: o uso de formas verbais como *«fiseste», *«fizeste», *«fecho», *«llegou», *«estudiei», *«fomos», *«passeamos», *«hemos lanchado», *«viran», *«fiz», *«ficamos», *«fiqué», *«fotografé»; a confusão entre *vosotros* e *ustedes*, evidenciada na dificuldade em aplicar formas verbais na segunda pessoa do plural, muitas vezes substituída pela terceira pessoa do plural ou pela segunda do singular.

No que diz respeito a casos de fossilização, foi possível comprovar que alguns discentes confundiam sempre as formas verbais de primeira e terceira pessoa do singular: *fui* e *fue*, assim como *he sido* e *ha sido*.

Ainda que tenha havido progressão na aprendizagem do PPS e PPC, pensamos que os alunos precisavam de trabalhar um pouco mais estes conteúdos. Assim, para que entendessem melhor a diferença entre os dois tempos, deveríamos ter realizado mais exercícios práticos em sala de aula. E caso as turmas fossem menores, poderíamos fazer

um acompanhamento mais personalizado e mais exaustivo. Evidenciamos aqui algumas das limitações desta investigação: o escasso tempo disponível quer para a recolha de dados, quer para a aplicação do conteúdo em si e o excessivo número de alunos em sala de aula.

Para além das limitações expostas, consideramos ainda que o estudo das principais interferências nos tempos verbais – PPS e PPC – realizadas por alunos portugueses de ELE não se esgota nestas páginas.

No entanto, tendo em conta que este relatório serviu para que refletíssemos sobre a forma como lecionamos os conteúdos gramaticais, em geral, e os tempos verbais PPS e PPC, em particular, e pensássemos se será a ideal para a aprendizagem dos alunos, é por si só uma mais-valia.

Consideramos que as dificuldades aqui apresentadas poderão ser úteis a outros docentes que, a partir do pré-conhecimento das mesmas, poderão conseguir melhores resultados no ensino da gramática.

Salientamos também a importância da tomada de consciência do erro, porque quer para o aluno, quer para o professor, é o ponto de partida para o superar.

De tudo quanto ficou exposto, reiteramos a importância do estudo da gramática, em geral, e destes dois tempos, em particular, para atingir um grau de competência linguística que permita aos discentes comunicar corretamente em língua espanhola.

Reforçamos ainda e, em jeito de conclusão, o interesse deste estudo, na medida em que serviu não só para pesquisar e refletir sobre alguns pontos gramaticais distintos entre o português e espanhol, recorrendo aos três modelos da Linguística Contrastiva – AC, AE, IL – e fazendo uma abordagem aos conceitos de transferência linguística e fossilização, mas também para constatar determinadas dificuldades dos alunos, que urge colmatar.

Referências Bibliográficas

American Psychological Association (2013). *Normas para a elaboração de Bibliografias, Referências Bibliográficas e Citações*. 6.^a edição.

Acedido setembro 15, 2013 em http://c3icongresso2013.web.ua.pt/wp-content/uploads/2013/05/Normas_APA6th.Portugues.pdf.

Baralo Ottonello, M. (2011). Aprendizaje léxico y adquisición gramatical en LE: la importancia del procesamiento del input. *Problemáticas de la Enseñanza de ELE hoy. II Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera*. Universidad del Salvador. Acedido agosto 5, 2013 em <http://www.salvador.edu.ar/vrid/ead/Baralo.pdf>.

Cadierno, T. (2010). El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. *Revista Electrónica de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*, 10. Acedido agosto 9, 2013 em http://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf.

Cea Álvarez, A. M. (2007). Mejorar la oralidad de un alumno lusófono de E/LE a través del análisis de su interlengua. *Actas del III Foro de Profesores de Español como Lengua Extranjera*. Valencia. Acedido julho 14, 2013 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20581/1/CeaInterlengua%20y%20oralidad-ELE.pdf>.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. Madrid: Artes gráficas Fernández Ciudad S.L. Acedido agosto 20, 2013 em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Duarte, C. A. (1999). *Diferencias de usos gramaticales entre Español / Portugués*. Madrid: Editorial Edinumen.

Fernández López, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.

Fontich, X. (2006). Hablar y escribir para aprender gramática. *Cuadernos de Educación*, 50. ICE Universidad de Barcelona. Horsori: Ed. Barcelona.

Gómez Torrego, L. (1994). La enseñanza de la gramática del español como segunda lengua. *ACTA IV del Congreso Nacional de ASELE*. Madrid: Centro Virtual Cervantes. Acedido agosto 9, 2013 em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0079.pdf.

Griffin, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Editorial Arco/Libros S.L.

Gutiérrez Araus, M. L. (2004). *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Madrid: Editorial Arco/Libros S.L..

Larsen-Freeman, D. & H. Long, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Editorial Gredos S.A..

Lineros Quintero, R. (1996). El aprendizaje de la gramática en la clase de español como L2: las destrezas lingüísticas. *Revista Electrónica de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*, 4. Acedido agosto 9, 2013 em <http://www.contraclave.es/espanolex/gramatica.PDF>.

Loffler, S. (2001). *Las interferencias lingüísticas y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Acedido julio 9, 2013 em <http://celave.com/files/PDF/Loffler,%20Sabine%20Interferencias%20Ling%C3%BC%C3%ADsticas%20y%20la%20ense%C3%B1anza%20del%20espa%C3%B1ol%20como%20lengua%20extranjera.pdf>.

Martín Martín, J. M. (2004). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. *Vademécum para la Formación de Profesores - Enseñar Español como Segunda Lengua (L2) / Lengua Extranjera (LE)*. Madrid: Editora SGEL, p. 261-286.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *El mundo estudia español*, Secretaría General Técnica. Acedido julho 20, 2013 em <http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2012.html>.
- Moreira, L., Meira, S. & Pérez, F. R. (2013a). *Contigo.es*. Español 10º ano – Formação Geral e Específica. Iniciação. 1.ª edição. Porto: Porto Editora.
- Moreira, L., Meira, S. & Pérez, F. R. (2013b). *Contigo.es*. Español 10º ano – Formação Geral e Específica. Continuação. 1.ª edição. Porto: Porto Editora.
- Nakay, K. (1997). La función de la gramática en la enseñanza del español. *Cuadernos Canela*. Vol. 9. Acedido agosto 9, 2013 em: <http://www.canela.org.es/cuadernoscanela/canelapdf/cc9nakai.pdf>.
- Ortiz Álvarez, M. L. (2002). A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. *Congresso Brasileiro de Hispanistas*. Acedido agosto 9, 2013 em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100039&script=sci_arttext.
- Penadés Martínez, I. (1999). La lingüística contrastiva y el análisis de errores desde la perspectiva del español. *Lingüística Contrastiva y Análisis de errores*. Colección: De la investigación a la práctica en el aula. Serie Máster E/LE Universidad de Alcalá. 1.ª edição. Madrid: Editorial Edinumen.
- Ponce de León, R. (2007). Focos y tópicos en contraste: consideraciones sobre la adquisición de procedimientos de focalización y topicalización en alumnos de español lusohablantes. *Revista À Beira*, 6. Covilhã: Departamento de Letras da Universidade da Beira Interior. Acedido agosto 6, 2013 em http://sigarra.up.pt/flup/pt/publs_pesquisa.formview?p_id=301.
- Projeto Educativo da Escola Secundária com o Terceiro Ciclo Aurélia de Sousa*. (2009-2013). Educação para a Cidadania.

Rojas, J. P. (2006). *Processo de fossilização na interlíngua de hispanofalantes aprendizes de português no Brasil: acomodação consentida?*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília. Acedido agosto 6, 2013 em <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6657/1/dissertacao%20Juan%20Pedro%20Rojas.pdf>.

Sá Fialho, M. & Montes Izco, T. (2009). *Programa de Espanhol*. Nível de continuação 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade. Homologado pelo Ministério da Educação.

Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua, en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis.

Siqueira Loureiro, V. J. (2009). A competência gramatical no ensino do espanhol como língua estrangeira. *Cadernos do CNLF*. Vol. 13. Rio de Janeiro. Acedido agosto 8, 2013 em http://www.filologia.org.br/xiiiicnlf/XIII_CNLF_04/a_competencia_gramatical_no_ensino_valeria_jane.pdf.

Tomazini, V. (1999). Errores en algunas categorías gramaticales producidas por lusohablantes brasileiros aprendices de Español. *Lingüística Contrastiva y Análisis de errores*. Colección: De la investigación a la práctica en el aula. Serie Máster E/LE. Universidad de Alcalá. Madrid: Editorial Edinumen.

VV.AA. (1997-2013). *Diccionario de términos clave*. Centro Virtual Cervantes. Acedido agosto 10, 2013 em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/fosilizacion.htm
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/transferencia.htm

ANEXOS

Ficha de trabajo (2)

Nombre | _____ Apellido _____ N.º | _____

Curso/Grupo | _____ Fecha | _____

Profesora: Isabel Caetano



Ano Letivo 2012/2013

2.º Período

Espanhol

La ciudad - Ejercicio de Comprensión Auditiva

1. Rosa y Ramón, dos turistas, están perdidos en la ciudad de Madrid.

Escucha y completa el siguiente diálogo.

Rosa: ¡Esta _____ es inmensa! Hay un montón de _____, de casas, de edificios... Estoy perdida. ¿Cómo vamos a encontrar el hotel?

Ramón: Tienes razón. Lo mejor es preguntarle a alguien cómo llegar.

Ramón: Perdone, señora. Estamos buscando este _____. ¿Usted sabe dónde está?

Señora: A ver... ¡ah!, sí. Mirad, ¿veis ese _____ de ahí? Pues si lo atravesáis, vais a llegar a aquel edificio alto. Es el _____. El hotel que buscáis está justo al lado.

Rosa: Ah, pensaba que estaba más lejos; pensaba que estaba en aquella calle tan ancha. Y, ¿usted sabe dónde está el _____ de San Isidro?

Señora: Sí, está relativamente cerca de aquí, al lado de la _____.

Ramón: Entonces, ¿podemos ir a pie?

Señora: Es mejor si vais en transporte público. Tenéis _____ que pasan cada media hora. La _____ está al lado de esa cafetería.

Rosa: ¿Y el metro?

Señora: Sí, también podéis usarlo, además es más rápido. Cuando bajéis vais a encontrar una _____, después, si cruzáis la calle, vais a encontrar el museo.

Rosa: Muchísimas gracias por su ayuda, señora. ¡Adiós!

Señora: De nada. ¡Hasta luego!

Ramón: ¡Uf!, menos mal que nos ha ayudado.

Rosa: Sí, ¡qué señora más simpática!



Ficha de trabajo(3)

Nombre | _____ Apellido _____ N.º | _____

Curso/Grupo | _____ Fecha | _____

Profesora: Isabel Caetano



Ano Letivo 2012/2013

2.º Período

Espanhol

La ciudad - Ejercicio de Comprensión Lectora

Aquí tienes una carta que Rosa ha escrito a su mejor amiga. En ella explica algunas de sus últimas experiencias.

Querida Paloma,

Últimamente he tenido muy poco tiempo y no he podido escribirte. He hecho muchísimas cosas, he tenido las pruebas de evaluación de final de trimestre, he participado en la fiesta de navidad y en las actividades de vacaciones del colegio. Todo ha ido muy bien, he aprobado con buenas notas y mis padres me han regalado un viaje.

He decidido viajar a Madrid y ya he consultado un guía de la ciudad con todas las informaciones que necesito. Te escribo alguna de esa información:

La capital de España es una ciudad cosmopolita que combina la modernidad y su condición de centro económico con un inmenso patrimonio cultural y artístico.

Estratégicamente situada en el centro geográfico de la Península Ibérica, Madrid conserva uno de los



cascos históricos más importantes entre las grandes ciudades europeas, que se funde armónicamente con las más modernas y cómodas infraestructuras. Estas condiciones junto con una sociedad dinámica y abierta, pero también alegre y acogedora han convertido a esta ciudad en una de las grandes capitales del mundo occidental. El arte y la cultura ocupan un lugar destacado en la agenda madrileña. La capital cuenta con 73 museos que abarcan todo el conocimiento humano. Se destacan el Museo del Prado, el

Thyssen-Bornemisza y el Centro Nacional de Arte Reina Sofía, que forman el famoso Triangulo del Arte.

La ciudad tiene extensos y cuidados parques y jardines, como el Parque del Retiro, que permiten disfrutar del sol, pasear, remar en sus estanques, en una de las capitales más verdes de Europa.

Pero si hay algo que caracteriza a Madrid es una profunda y contagiosa pasión por la vida. Conciertos, exposiciones, teatros, los últimos estrenos cinematográficos, degustar un amplia muestra de la mejor gastronomía española e internacional, saborear el embrujo de sus bares y tabernas son algunas de las alternativas de ocio de Madrid.

La animada vida nocturna madrileña es también un importante atractivo por la variedad y buen ambiente de sus bares, discotecas y tablaos flamencos, así como por las fiestas populares o la feria taurina de San Isidro, considerada como la más importante del mundo.

He pensado en ti y me gustaría invitarte a hacer el viaje conmigo. ¿Qué te parece?

Espero tu respuesta. Un beso.

Rosa

Adaptado de: www.descubremadrid.com

A
N
E
X
O
3



1- **Señala** si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

- a) Paloma escribe una postal a Rosa. _____
- b) Rosa ha participado en la fiesta de navidad y en las actividades de vacaciones del colegio. _____
- c) Madrid es una ciudad cosmopolita, con un inmenso patrimonio cultural y artístico. _____
- d) Geográficamente, la ciudad no está bien situada. _____
- e) La sociedad es dinámica, pero cerrada y triste. _____
- f) Los tres museos más importantes de Madrid son el Prado, el de San Isidro y el Centro Nacional de Arte Reina Sofía. _____
- g) Madrid es una de las capitales más verdes de Europa. _____
- h) La gastronomía madrileña es muy apreciada. _____
- i) La capital española tiene una vida nocturna poco variada, pero muy animada. _____

1.1- **Corrige** las afirmaciones falsas.

2- **Comenta**, por escrito, la afirmación:

“Madrid es una capital que mezcla historia y tradición con la modernidad”.



¡Buen trabajo!

Creación propia

Ficha de trabajo(4)

Nombre | _____ Apellido _____ N.º | _____

Curso/Grupo | _____ Fecha | _____

Profesora: Isabel Caetano



Ano Letivo 2012/2013

2.º Período

Espanhol

Pretérito perfecto compuesto - Ejercicios gramaticales

El pretérito perfecto compuesto expresa acciones realizadas en el pasado, pero que tienen una conexión con el presente.

1. En los ejercicios siguientes, encuentras varios espacios por completar.

1.1. Completa la regla de formación del pretérito perfecto compuesto.

1.2. Completa las formas en falta del verbo *haber*.

El trabalenguas te ayudará. Léelo con atención.



Formación

El Pretérito perfecto compuesto se forma con el _____ de indicativo del verbo _____ + _____ del verbo principal.



ha + participio del verbo principal

hemos

habéis



cantado (cantar)

comido (comer)

salido (salir)

} verbos regulares

Trabalenguas

*Me han dicho
que has dicho un dicho,
un dicho que he dicho yo.
Ese dicho que te han dicho
que yo he dicho
no lo he dicho.
Y si yo lo hubiera dicho
estaría muy bien dicho
por haberlo dicho yo.*

1.3. Además de los participios regulares, existen diversas formas irregulares.

Algunas se han perdido en una explosión. Búscalas y completa los espacios.

Algunos participios irregulares:

ver – visto

poner – _____

escribir – escrito

volver – _____

hacer – hecho

decir – _____

morir – muerto

abrir – abierto

romper – _____

resolver – resuelto

devolver – _____

satisfacer – satisfecho

**dicho
roto
vuelto
devuelto
puesto**

Usos del Pretérito perfecto compuesto:

- ❖ Se usa para hablar de una acción pasada transcurrida en un tiempo cercano al presente;
 - se suele emplear con marcadores como: *hoy, este año / mes, esta mañana / tarde / semana, últimamente.*
 - *Juan ha visto una película sobre Madrid esta mañana.*
 - *Esta semana he ido al hospital dos veces.*

- ❖ Se usa para preguntar e informar sobre experiencias personales pasadas, sin decir cuando sucedieron;
 - se suele emplear marcadores como *alguna vez, nunca, hasta ahora, en mi vida:*
 - *¿Has estado alguna vez en Barcelona?*
 - *Manolo nunca ha visitado el Museo del Prado.*
 - *Hasta ahora no hemos tenido ningún problema en el metro de Madrid.*
 - *En mi vida he trabajado muchísimo.*

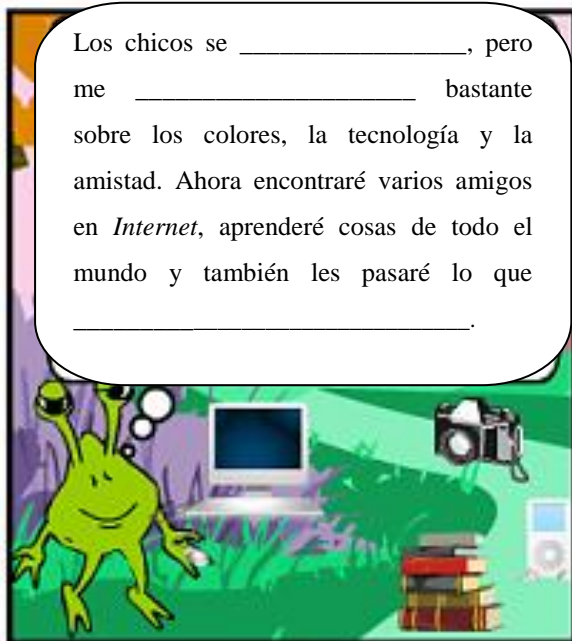
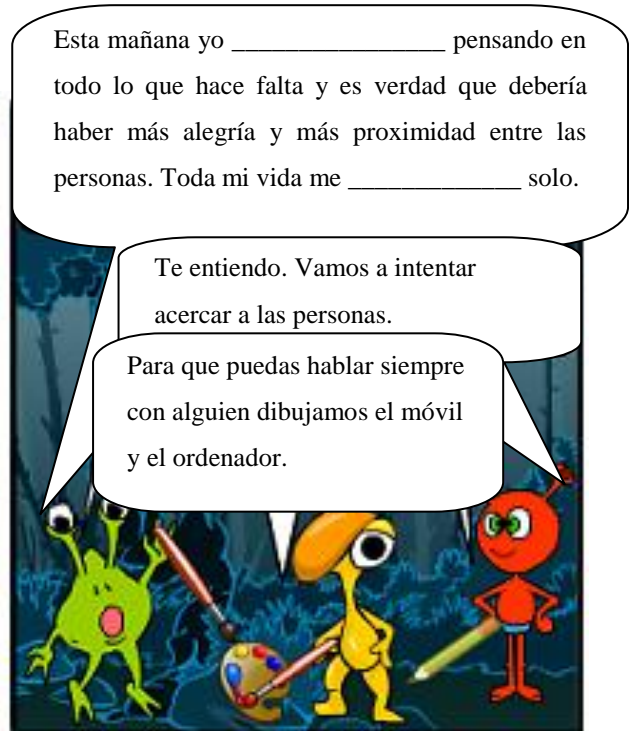
- ❖ Se usa para informar de la realización o no de una acción hasta el momento presente, con marcadores como *ya, todavía no:*
 - -- *¿Te ha gustado el libro sobre las ciudades españolas que te presté?*
-- *Todavía no lo he leído.*
 - -- *¿Ha salido ya el tren?*
-- *Todavía no.*

Marcadores temporales – recapitulación:

- | | |
|-------------------------------|---|
| • <i>hoy</i> | • <i>hace ...minutos / horas/ días...</i> |
| • <i>esta mañana / semana</i> | • <i>alguna vez</i> |
| • <i>este mes / año</i> | • <i>una vez / muchas veces</i> |
| • <i>últimamente</i> | • <i>todavía no</i> |
| • <i>hasta ahora</i> | • <i>ya</i> |
| • <i>nunca (hasta ahora)</i> | |

Vamos a practicar...

2. ¿Qué falta en los siguientes globos para que las frases estén correctas? **Complétalos**, utilizando el pretérito perfecto compuesto de los verbos a continuación: *venir, estar, sentir, ir, enseñar, aprender, decir*.
¡Ojo!: **subraya** los marcadores temporales del PPC, siempre que los encuentres en la frase.



¡Buen trabajo!

Creación propia

Ficha de trabajo (5)

Nombre | _____ Apellido _____ N.º | _____

Curso/Grupo | _____ Fecha | _____

Profesora: Isabel Caetano



Ano Letivo 2012/2013

2.º Período

Espanhol

La ciudad - Ejercicio de Expresión Escrita

Imagina que estás pasando un fin de semana en Madrid y escribes una postal a un(a) amigo(a) para contarle lo que has hecho y lo que has visto.

- **Lee** el cuadro con algunas sugerencias de contenidos que puedes abordar en tu postal.
- **Utiliza** el pretérito perfecto compuesto en tu texto.
- **Crea** tu propia postal, cortando las dos partes y pegándolas.

Lugares de interés: Puerta del Sol, plaza muy animada; Gran Vía, principal calle comercial de Madrid, llena de agradables tiendas; Parque del Retiro, pulmón de la ciudad; Palacio Real; Catedral de Almudena; Plaza Mayor; Museo del Prado,...

Hotel: *Catalonia Atocha.*

Restaurantes típicos madrileños: *Casa Salvador, Arrocería Puerta de Atocha.*

Animación nocturna: tablaos flamencos, bares y discotecas (*Kapital*).

A
N
E
X
O
5

Madrid, _____ de enero de _____

Querido(a) _____:

Madrid es una ciudad maravillosa y aquí se está fenomenal.

Te echo de menos,
Besitos



Creación propia



¡Buen trabajo!

Ficha de trabajo (3)

Nombre | _____ Apellido _____ N.º | _____

Curso/Grupo | _____ Fecha | _____

Profesora: Isabel Caetano



Ano Letivo 2012/2013

2.º Período

Espanhol

Cuestionario ¿Eres turista o viajero?

Lee el siguiente cuestionario y **contesta** a las preguntas que te hacen sobre tu forma de viajar. **Comprueba** el resultado con las soluciones para saber qué tipo de viajero eres.

- La última vez que viajaste, encontraste:
a) otras culturas. b) diversión. c) tranquilidad.
- Tu lema fue el siguiente:
a) familia y vacaciones. b) diversión y libertad. c) enriquecimiento cultural.
- Entre las diferentes opciones para las vacaciones elegiste:
a) un hotel de lujo. b) una tienda de campaña. c) un viaje de aventuras y de deportes de riesgo.
- Te perdiste en:
a) medio del desierto. b) una gran ciudad. c) un país exótico.
- Cuando decidiste marcharte de vacaciones, optaste por:
a) países nuevos. b) lugares con comodidad. c) lugares ya visitados por tus amigos.
- Llevaste en tu maleta:
a) cuaderno de notas y un bolígrafo. b) un neceser. c) MP3 y auriculares.
- Cuando estuviste viajando, ¿dejaste propina en los taxis o en los restaurantes?
a) No, jamás. b) Igual que en mi país. c) Sí, generosas.
- El viaje que hiciste fue para ti:
a) misterioso. b) muy interesante. c) peligroso.
- ¿Cómo fueron “aquellas” vacaciones ideales?
a) Muy locas. b) Soleadas y relajantes. c) cultas y cansadas.



Fuente: imágenes google



Soluciones

135-85: ¡Enhorabuena!, eres un viajero excepcional. Para ti, viajar es uno de los mejores placeres que hay en la vida. Normalmente aceptas riesgos. Tus viajes dependen de tus propias necesidades personales y no de las influencias sociales. Disfrutas del momento.

84-60: Ni aventurero ni turista. Para ti, viajar es conocer sitios y no personas. Te gusta viajar, pero con comodidad. Eres viajero únicamente donde te interesa y te conviene.

59-45: En principio, en muy pocas ocasiones disfrutas plenamente de los sitios que conoces. Eres un turista.

Turista: se reconoce por dos características: la cámara de fotos atada al cuello y la ropa cómoda. Su objetivo es disfrutar de cada instante. Le gusta sacar fotos e ir de compras.

Viajero - toma su ligero equipaje y sale a recorrer el mundo con poco dinero, motivado por el deseo de verlo todo.



¡Buen viaje!

Claves

- | | | |
|----------|-------|-------|
| 1. a) 15 | b) 5 | c) 10 |
| 2. a) 5 | b) 10 | c) 15 |
| 3. a) 15 | b) 10 | c) 5 |
| 4. a) 10 | b) 5 | c) 15 |
| 5. a) 15 | b) 10 | c) 5 |
| 6. a) 15 | b) 10 | c) 5 |
| 7. a) 5 | b) 15 | c) 10 |
| 8. a) 10 | b) 15 | c) 5 |
| 9. a) 10 | b) 5 | c) 15 |

Adaptado de Prisma,
nivel A2

Ficha de trabajo (4)

Nombre | _____ Apellido _____ N.º | _____

Curso/Grupo | _____ Fecha | _____

Profesora: Isabel Caetano



Ano Letivo 2012/2013

2.º Período

Espanhol

Pretérito Perfecto Simple o Indefinido

El **pretérito perfecto simple** expresa **acciones pasadas y terminadas** en un determinado periodo de tiempo.

Marcadores temporales:

- ❖ Anteayer / Ayer / Anoche / Anteanoche / El otro día.
- ❖ Hace dos días / semanas / tres meses.
- ❖ El mes / año / verano pasado.
- ❖ En 2010 / agosto / verano.



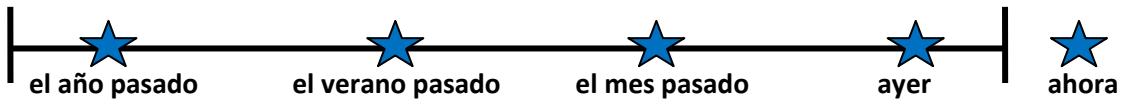
<http://dele-it-es.blogspot.pt/>

Ejemplos: **Ayer**, estuve con mi mejor amiga planeando nuestro próximo viaje.

Hace tres años viajé en avión por primera vez.

El año pasado, hice un viaje por Cataluña. Me gustó mucho conocer Barcelona.

En 2010, ellos visitaron la Ciudad de las Artes y las Ciencias de Valencia.



A
N
E
X
O
7

Verbos regulares



	1ª conjugación (-ar)	2ª y 3ª conjugación (-er e -ir)	
	Llevar	Correr	Salir
Yo	llev <u>é</u>	corr <u>í</u>	sal <u>í</u>
Tú	llev <u>aste</u>	corr <u>iste</u>	sal <u>iste</u>
Él, ella, usted	llev <u>ó</u>	corr <u>ió</u>	sal <u>ió</u>
Nosotros (as)	llev <u>amos</u>	corr <u>imos</u>	sal <u>imos</u>
Vosotros(as)	llev <u>asteis</u>	corr <u>isteis</u>	sal <u>isteis</u>
Ellos, ellas, ustedes	llev <u>aron</u>	corr <u>ieron</u>	sal <u>ieron</u>

<http://dele-it-es.blogspot.pt/>

Pretérito Perfecto Simple de algunos verbos irregulares

	Estar	Tener	Hacer	Elegir	Ir / Ser
Yo	est <u>uve</u>	tu <u>ve</u>	hic <u>e</u>	eleg <u>í</u>	fui
Tú	est <u>uviste</u>	tuv <u>iste</u>	hic <u>iste</u>	eleg <u>iste</u>	fu <u>iste</u>
Él, ella, usted	est <u>uvo</u>	tu <u>vo</u>	hic <u>o</u>	elig <u>ió</u>	fue
Nosotros (as)	est <u>uvimos</u>	tuv <u>imos</u>	hic <u>imos</u>	eleg <u>imos</u>	fui <u>mos</u>
Vosotros(as)	est <u>uvisteis</u>	tuv <u>isteis</u>	hic <u>isteis</u>	eleg <u>isteis</u>	fu <u>isteis</u>
Ellos, ellas, ustedes	est <u>uvieron</u>	tuv <u>ieron</u>	hic <u>ieron</u>	elig <u>ieron</u>	fue <u>ron</u>

¡Ojo! Para memorizar:



- Las terminaciones de pretérito perfecto simple de los verbos regulares terminados en -er y en -ir son iguales.
- Las irregularidades de los siguientes verbos son las siguientes:
 - estar – **estuv-**
 - tener – **tuv-**
 - hacer – **hic-/hiz-** } la raíz cambia.
- elegir – **eli-** cambia la tercera persona de singular y plural: **e>i**.
- ser / ir – **fu** – cambio total.

¡Ahora te toca a ti! ☺

1. Completa el siguiente diálogo entre Irene y Carmen, conjugando los verbos en pretérito perfecto simple.

1) Hola, Irene. ¿Qué tal todo? ¿Querías hablar sobre mis viajes de vacaciones, verdad?

2) Hola, Carmen. Sí, quiero saber todos los detalles de tu viaje del año pasado. ¿Adónde **(a)** _____ (ir, tú)?

3) **(b)** _____ (ir, yo) a Santiago de Compostela. **(c)** _____ (hacer, yo) el Camino de Santiago portugués y **(d)** _____ (ser, él) agotador.

4) ¿En serio? Debes de haber visto paisajes fantásticos, ¿no?

5) Sí, me **(e)** _____ (encantar, ellos) los paisajes y el contacto con la naturaleza, pero tuve un imprevisto.

6) ¿Un imprevisto? ¿Sí?, ¿Qué te **(f)** _____ (pasar, él)?

7) Me caí y **(g)** me _____ (torcer) un pie.

8) ¡Oh!, ¡Qué pena!, ¿Y en qué parte del camino **(h)** _____ (ocurrir) eso?

9) Ya en Santiago. Estaba casi llegando a la catedral.

10) ¡Ah! ¿Y **(i)** _____ (visitar, tú) la catedral?

11) No, no pude.

12) **(j)** _____ (tener, yo) que ir al hospital, pues me dolía mucho el pie.

13) Bien, creo que no **(k)** _____ (elegir, yo) el mejor viaje...

14) Y el del verano anterior, el de Valencia, ¿me lo quieres contar? ¿Te trae mejores recuerdos?

IMÁGENES © 2012 PIXTON.COM



¡Buen viaje!

Creación propia

Juego de Dados para practicar el PPS



Creación propia

Ficha de trabajo (5)

Nombre | _____ Apellido _____ N.º | _____

Curso/Grupo | _____ Fecha | _____

Profesora: Isabel Caetano



Ano Letivo 2012/2013

2.º Período

Espanhol

Viajes - Ejercicio de Comprensión Lectora

1. Hemos encontrado diarios de algunos jóvenes sobre sus viajes a España.

1.1. Léelos con atención.

Concha – Viaje a Valencia, De 6 a 8 de agosto de 2010

Empezamos por conocer la ciudad vieja, donde visitamos algunas iglesias, la catedral, el mercado del Colón y la Plaza del Ayuntamiento.

Por la tarde, fuimos en coche a la playa. El agua estaba estupenda.

El último día, asistimos a una proyección en el "Hemisféric". Fueron cuarenta minutos de imágenes en tres dimensiones sobre la evolución del mundo. ¡Nos encantó! Después visitamos el "Oceanográfico", donde vimos tiburones, delfines, tortugas y muchas especies de peces.

Al día siguiente, nos despertamos muy temprano y volvimos a casa.

El viaje a Valencia fue inolvidable.



Manolo – Viaje a Valladolid, 6 y 7 de agosto de 2011

Valladolid tiene mucho que ver, por eso fuimos a dar un paseo a pie por la ciudad. Anduvimos por un parque y visitamos algunas iglesias y la catedral. Vimos dos bodas españolas. Estuvimos en la Plaza Real, que estaba muy cerca del Hotel donde nos alojamos.

Cenamos en la "Tasquita", un restaurante típico, que tenía unas tapas estupendas.

No volvimos tarde al hotel, pero no conseguí dormir, porque había mucho ruido en la calle. ¡Valladolid es una ciudad maravillosa!



Paula – Viaje a Barcelona, De 8 a 11 de agosto de 2011

Cuando llegué a Barcelona, no fue fácil encontrar el hotel, porque, aunque estaba muy cerca de La Rambla, la calle más famosa de esta ciudad, estaba escondido en un callejón transversal. Empecé mi visita por La Rambla, fui en dirección al Barrio Gótico y me perdí en las calles estrechas y oscuras del casco antiguo barcelonés. ¡Qué miedo pasé!

Al día siguiente, di una vuelta por la ciudad: estuve en la Plaza de Colón y en el Puerto viejo, visité el Parque de la Ciudadela, algunas iglesias, plazas y jardines muy bonitos. Almorcé en un restaurante donde trabajaba un camarero portugués. Después, fui al Museo del Chocolate, que me encantó, porque tenía muchas esculturas en chocolate de monumentos, como la Sagrada Familia. Después, fui a la Catedral, donde no pude entrar, porque llevaba los hombros descubiertos. Por la noche, asistí a un espectáculo de flamenco en el Palacio de la música catalana. ¡Precioso!

Dediqué el último día a los monumentos de Gaudí: visité el Parque Güell, conocido por su dragón; la Pedrera, la casa Batlló y la Sagrada Familia, que es una obra grandiosa. Por la tarde, cogí el autobús y fui a la playa. ¡Esta ciudad es apasionante!



2. De acuerdo con la información de los diarios, elige la opción correcta.

2.1. Concha fue a la playa...

a) en bici.

b) en coche.



c) en autobús.

2.2. Manolo se instaló en...

a) una casa particular.

b) una tienda de campaña.

c) un hotel.



2.3. Paula llegó a Barcelona...

a) el 11 de agosto.

b) el 9 de agosto.

c) el 8 de agosto.

2.4. Manolo dio un paseo por la ciudad...

a) a pie.

b) a caballo.



c) en taxi.

2.5. En el "Hemisféric", Concha asistió a una proyección que duró...

a) 30 minutos.

b) una hora.

c) 40 minutos.



2.6. Paula visitó...

a) la catedral, la Plaza de Colón y el Museo Picasso.

b) el Parque de la Ciudadela, el Museo del Chocolate y la Sagrada Familia.

c) el Parque Güell, la Casa Batlló y el Pueblo Español.



3. Relaciona la columna A con la columna B y construye frases que tengan sentido.

3.1. Concha visitó el "Oceanográfico" ...

3.2. Manolo se alojó en un Hotel...

3.3. El Museo del Chocolate...

3.4. Paula asistió a un espectáculo de flamenco...

3.5. Manolo no pudo dormir bien...

3.6. Paula no pudo entrar en la Catedral...

a) tiene la escultura de la Sagrada Familia.

b) porque llevaba los hombros descubiertos.

c) en el Palacio de la música catalana.

d) donde vio tortugas, delfines y tiburones.

e) que estaba muy cerca de la Plaza Real.

f) porque había mucho ruido en la calle.

4. Contesta a las siguientes preguntas.

4.1. Cuando Paula llegó a Barcelona, no fue fácil encontrar el hotel. ¿Por qué?

4.2. En la primera noche en Barcelona, Paula pasó miedo. ¿Por qué?

4.3. De los tres destinos, ¿cuál elegirías para un viaje de vacaciones? ¿Por qué?



¡Buen viaje!

Creación propia

Ficha de trabajo (6)

Nombre | _____ Apellido _____ N.º | _____

Curso/Grupo | _____ Fecha | _____

Profesora: Isabel Caetano



Ano Letivo 2012/2013

2.º Período

Espanhol

A
N
E
X
O
10

Los Viajes - Ejercicio de Expresión Escrita

1. Imagina que hiciste un viaje a uno de los siguientes destinos:



Lugares de interés: la Habana vieja, el barrio más antiguo, donde se encuentran el puerto y la plaza de Armas, el castillo de la Real Fuerza, la catedral, el museo de la Revolución; la *Bodeguita de En medio*, restaurante donde se puede firmar o escribir mensajes en cualquier sitio.

Alojamiento: *Meliá Habana...*

Actividades: pasear por las calles, visitar los lugares de interés, relajarse en sus playas, degustar la gastronomía,...



Lugares de interés: la catedral; la Alcazaba, palacio fortaleza y uno de los monumentos más emblemáticos de la ciudad; el Castillo de *Gibraltar*; el Teatro Romano; Parque Natural *Montes de Málaga*; la Casa natal de Pablo Picasso; Plaza de Toros de la Malagueta.

Alojamiento: Casa Rural *La Encina*, Camping rural,...

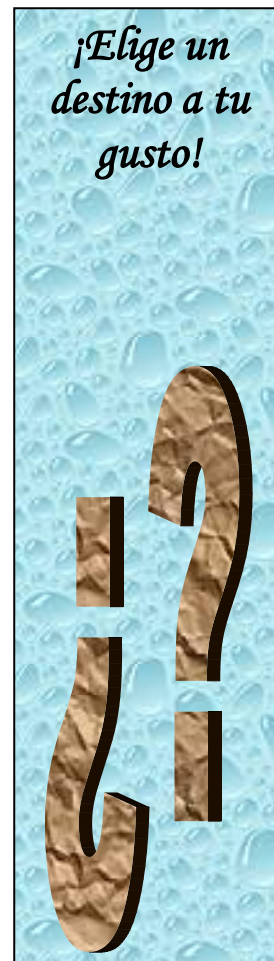
Actividades: hacer senderismo, visitar monumentos, pescar, ir de compras, tomar el sol, disfrutar de paisajes,...



Lugares de interés: parques naturales; el *Tobotronc*, el tobogán más largo del mundo (5 km); Campo de nieve de la *Rabasa*; Palacio de Hielo; museo del tabaco.

Alojamiento: *Hostal Casa de la Fuente...*

Actividades: esquiar, hacer senderismo o itinerarios en bicicleta de montaña, andar en motos de nieve, ir de compras,...



1.1. Prepara una presentación (texto / diálogo, con 80-100 palabras) en la que les cuentes a tus compañeros los mejores momentos de tu viaje.

❖ **¡Ojo!** tienes que usar el **pretérito perfecto simple** e integrar los siguientes elementos:

- ❖ Destino
- ❖ Día de salida
- ❖ Duración (dos días, una semana...)
- ❖ Medio de transporte
- ❖ Alojamiento (hotel, pensión, caravana, tienda de campaña,...)
- ❖ Actividades
- ❖ Valoración general del viaje.

1.2. Lee los textos de los recuadros, que acompañan las imágenes, con sugerencias de contenidos que puedes abordar.



👋 ¡Buen viaje!

Creación propia

Ficha de trabajo (7)

Nombre | _____ Apellido _____ N.º | _____

Curso/Grupo | _____ Fecha | _____

Profesora: Isabel Caetano



Ano Letivo 2012/2013

2.º Período

Espanhol

Dos amigas (María y Sandra) están en una cafetería y hablan de lo que han hecho últimamente.

Completa el diálogo con el pretérito perfecto compuesto o el pretérito perfecto simple.

María – Hola. ¿Qué tal? ¿Qué _____ (hacer, tú) este fin de semana?

Sandra – Este fin de semana _____ (ir, yo) de compras. Necesitaba algo nuevo.

María - ¿En serio?, ¿_____ (ir, tú) sola?

Sandra – No, _____ (ir, yo) con Felipe.

María – ¿Qué _____ (comprar, vosotros)?

Sandra – _____ (comprar, nosotros) un montón de cosas: un vestido, unos pantalones cortos, una camiseta, un sombrero y unas gafas de sol.

María – ¡Qué bien! También me gustaría ir de compras. Necesito ropa para el verano.

Sandra – Si quieres, puedo ir contigo. Para mí, ir de compras es una actividad de ocio estupenda.

María – Gracias, pero no puedo.

Sandra – ¿Por qué? ¿Pasa algo?

María – Sí, todavía no _____ (cobrar, yo) el sueldo del mes pasado. Además, ayer _____ (tener, yo) que pagar la renta de la casa.

Sandra – Si te hace falta, te puedo prestar algo de dinero.

María – Gracias, pero tengo lo suficiente para los gastos más importantes.

Sandra – ¿Y qué otras novedades tienes? Sé que el mes pasado _____ (ir, tú) de viaje de negocios. ¿Adónde _____ (ir, tú)?

María – _____ (ir, yo) a Madrid. Me _____ (gustar) muchísimo, porque _____ (tener) la oportunidad de visitar el Centro de Artes Reina Sofía y el Palacio Real de Madrid. También me _____ (encantar) el ambiente, por la noche. Hay mucha diversión. Es una ciudad con mucho para ver y vivir.

Sandra – Sí, estoy de acuerdo contigo. El verano pasado también la _____ (visitar, yo).

Para mí, _____ (ser, tercera persona de singular) muy agradable conocer el Parque del Buen Retiro. Me gusta estar cerca de la naturaleza.

María – Tengo que irme, Sandra.

Sandra – Yo también. Felipe está esperándome para cenar.

María – Hasta pronto.



¡Buen trabajo!

Creación propia

Produções dos alunos

1.ª Avaliação – Tradução de um texto de Português para Espanhol

A
N
E
X
O
12

Beatriz: ~~Hola~~ Hola. ¿Todo bien? ¿Qué haciste este fin de semana?

Teresa: Este fin de semana fomos a Madrid. Llegamos hasta una hora.

Beatriz: A qué visitaste?

Teresa: Visitamos dos museus y algunos monumentos.

Juan: Hoy de mañana, fomos al Palacio Real de Madrid. Por la tarde, pasamos por la Gran Vía, hicimos algunas compras y lanchamos en el Parque del Retiro.

Lola: ¡Qué inveja!

Teresa: ¿Y tú, Lola, que hiciste este fin de semana?

Lola: Este fin de semana, estudie, porque voy a tener examen en el próximo jueves, pero esta mañana fuí de compras.

Aparece una señora que le da información.

Señora: Buenas noches ¿Vieron se el autobús n.º 29 que iba pasando?

Beatriz: Ainda no.

todavía no

0
14

1.ª Avaliação – Tradução de um texto de Português para Espanhol

Beatriz: ¡Hola! ¿Cómo ^{estás} ~~estás~~? ¿Qué ^{habeis} ~~habeis~~ hecho ^{este fin de semana} ~~este fin de semana~~?

Teresa: Este ^{fin de semana} ~~fin de semana~~ ^{hemos} ~~hemos~~ ido a Madrid. ^{hace} ~~hace~~ llegamos ^{hace} ~~hace~~ una hora.

Beatriz: ¿^{de} ~~de~~ ^{habeis} ~~habeis~~ verdad? ¿Qué ^{habeis} ~~habeis~~ visitado?

Teresa: ^{Visitamos} ~~Visitamos~~ dos museos y algunos monumentos.

Juan: Hoy ^{por la} ~~por la~~ mañana, ^{hemos} ~~hemos~~ ido ^{al} ~~al~~ Palacio Real de Madrid.

Por la tarde, ~~hemos~~ ^{hemos} paseado ^{por} ~~por~~ la Gran Vía, ^{hemos} ~~hemos~~ hecho algunas compras y ~~hemos~~ ^{hemos} ^{lanchado} ~~lanchado~~ en el Parque del Retiro.

Lola: ¡Qué ^{invejal} ~~invejal~~!

Teresa: ¿Y tú, Lola? ¿Qué ^{has} ~~has~~ hecho ^{este fin de semana} ~~este fin de semana~~?

Lola: Este ^{fin de semana} ~~fin de semana~~, ^{he} ~~he~~ estudiado, ^{porque} ~~porque~~ tengo examen ^{en} ~~en~~ la próxima ^{quinta} ~~quinta~~ fiesta, pero esta mañana ^{he} ~~he~~ ido ^a ~~a~~ las compras.

Aparece una señora y ^{le} ~~le~~ pide información.

Señora: Buenas noches. ¿Han visto ^{se} ~~se~~ el autobús n.º 29 ya ^{ha} ~~ha~~ pasado ^{si} ~~si~~?

Beatriz: ^{Ainda} ~~Ainda~~ no, ^{todavía} ~~todavía~~.

7
14

Beatriz - Hola. ¿^{todo} ~~todo~~ bien? ¿Qué ^{habeis} ~~habeis~~ hecho ^{en} ~~en~~ este ^{fin de semana} ~~fin de semana~~?

Teresa - ^{En} ~~En~~ este ^{fin de semana} ~~fin de semana~~ ^{hemos} ~~hemos~~ ido a Madrid. ^{hemos} ~~hemos~~ llegado ^{hace} ~~hace~~ una hora.

Beatriz - ¿De verdad? ¿Qué ^{habeis} ~~habeis~~ visitado?

Teresa - ^{Hemos} ~~Hemos~~ visitado ^{dos} ~~dos~~ museos y algunos monumentos.

Juan - Hoy ^{por} ~~por~~ la mañana, ^{hemos} ~~hemos~~ ido ^{al} ~~al~~ Palacio Real de Madrid. Por la tarde, ^{hemos} ~~hemos~~ paseado ^{por} ~~por~~ la Gran Vía, ^{hemos} ~~hemos~~ hecho algunas compras y ^{hemos} ~~hemos~~ ^{lanchado} ~~lanchado~~ en el Parque del Retiro.

Lola - ¡Qué ^{invejal} ~~invejal~~!

Teresa - ¿Y tú, Lola? ¿Qué ^{has} ~~has~~ hecho ^{en} ~~en~~ este ^{fin de semana} ~~fin de semana~~?

Lola - ^{En} ~~En~~ este ^{fin de semana} ~~fin de semana~~, ^{he} ~~he~~ estudiado, ^{porque} ~~porque~~ tengo examen ^{en} ~~en~~ la próxima ^{quinta} ~~quinta~~ fiesta, pero esta mañana ^{he} ~~he~~ ido ^a ~~a~~ las compras.

Aparece una señora y ^{le} ~~le~~ pide información.

Señora - Buenas noches. ¿Han visto ^{se} ~~se~~ el autobús n.º 29 ya ^{ha} ~~ha~~ pasado?

Beatriz - ^{Ainda} ~~Ainda~~ no, ^{todavía} ~~todavía~~.

10
14

Exercício de Expressão Escrita (UD Los Viajes) – Uso do PPS

El Viaje

El último viaje, que yo hice, fue a Barcelona, en España. El viaje duró una duración de una semana (del 1 al 8 de agosto), fui con mis padres y con mi hermana, fuimos a Barcelona en avión, me alojé en un hotel de 5 estrellas. La principal actividad de mi viaje fue ir a Portaventura, que es el mejor Parque Acuático y de diversiones que yo conozco, pero todas las noches iba a conocer un poquito de Barcelona.

Para mí, este fue un viaje muy loco y divertido.

Atención

"Viaje en español es una palabra masculina."

Tsabel Gestano

Los Viajes - Ejercicio de
Expresión Escrita:

En el verano pasado fui a Habana, la capital de Cuba. El viaje duró una semana, salí de Portugal el tres de agosto y regresé el día diez. Como es el día fui en avión, pero primero hice escala en Lisboa.

[Yo y] mi familia nos quedamos en una pensión muy acogedora y cómoda, cerca de la playa.

En Cuba, visitamos los principales puntos de interés, paseamos por las calles y relajamos en las playas estupendas, disfrutamos de la gastronomía típica, visitamos las tiendas tradicionales, disfrutamos de los paisajes, tomamos el sol y hicimos muchas otras actividades.

Me gustó mucho el viaje, pues pude conocer nuevas costumbres, nuevas personas, civilizaciones y culturas.

Avaliação final – Exercícios para completar espaços com o PPS e o PPC

Dos amigas (María y Sandra) están en una cafetería y hablan de lo que han hecho últimamente.

Completa el diálogo con el pretérito perfecto o el pretérito indefinido.

María – Hola. ¿Qué tal? ¿Qué has hecho (hacer, tú) este fin de semana?

Sandra – Este fin de semana has ido (ir, yo) de compras. Necesitaba algo nuevo.

María – ¿En serio?, ¿has ido (ir, tú) sola?

Sandra – No, fue (ir, yo) con Felipe.

María – ¿Qué he comprado (comprar, vosotros)?

Sandra – ~~(he)~~ compramos (comprar, nosotros) un montón de cosas: un vestido, unos pantalones cortos, una camiseta, un sombrero y unas gafas de sol.

María – ¡Qué bien! También me gustaría ir de compras. Necesito ropa para el verano.

Sandra – Si quieres, puedo ir contigo. Para mí, ir de compras es una actividad de ocio estupenda.

María – Gracias, pero no puedo.

Sandra – ¿Por qué? ¿Pasa algo?

María – Sí, todavía no he cobrado (cobrar, yo) el sueldo del mes pasado. Además, ayer tendré (tener, yo) que pagar la renta de la casa.

Sandra – Si te hace falta, te puedo prestar algo de dinero.

María – Gracias, pero tengo lo suficiente para los gastos más importantes.

Sandra – ¿Y qué otras novedades tienes? Sé que el mes pasado voy (ir, tú) de viaje de negocios. ¿Adónde vais (ir, tú)?

María – he ido (ir, yo) a Madrid. Me he gustado (gustar) muchísimo, porque tendré (tener) la oportunidad de visitar el Centro de Artes Reina Sofía y el Palacio Real de Madrid. También me he encantado (encantar) el ambiente, por la noche. Hay mucha diversión. Es una ciudad con mucho para ver y vivir.

Sandra – Sí, estoy de acuerdo contigo. El verano pasado también la he visitado (visitar, yo). Para mí, fue (ser, tercera persona de singular) muy agradable conocer el Parque del Buen Retiro. Me gusta estar cerca de la naturaleza.

María – Tengo que irme, Sandra.

Sandra – Yo también. Felipe está esperándome para cenar.

María – Hasta pronto.

$\frac{4}{16}$

Avaliação final – Exercícios para completar espaços com o PPS e o PPC

Las amigas (María y Sandra) están en una cafetería y hablan de lo que han hecho últimamente.

Completa el diálogo con el pretérito perfecto o el pretérito indefinido.

María – Hola. ¿Qué tal? ¿Qué has hecho (hacer, tú) este fin de semana?

Sandra – Este fin de semana fue (ir, yo) de compras. Necesitaba algo nuevo.

María – ¿En serio?, ¿fuiste (ir, tú) sola?

Sandra – No, he ido (ir, yo) con Felipe.

María – ¿Qué han comprado (comprar, vosotros)? *X uso de ustedes en vez de vosotros*

Sandra – Compramos (comprar, nosotros) un montón de cosas: un vestido, unos pantalones cortos, una camiseta, un sombrero y unas gafas de sol.

María – ¡Qué bien! También me gustaría ir de compras. Necesito ropa para el verano.

Sandra – Si quieres, puedo ir contigo. Para mí, ir de compras es una actividad de ocio estupenda.

María – Gracias, pero no puedo.

Sandra – ¿Por qué? ¿Pasa algo?

María – Sí, todavía no he cobrado (cobrar, yo) el sueldo del mes pasado. Además, ayer he tenido (tener, yo) que pagar la renta de la casa.

Sandra – Si te hace falta, te puedo prestar algo de dinero.

María – Gracias, pero tengo lo suficiente para los gastos más importantes.

Sandra – ¿Y qué otras novedades tienes? Sé que el mes pasado fuiste (ir, tú) de viaje de negocios. ¿Adónde fuiste (ir, tú)?

María – he ido (ir, yo) a Madrid. Me he gustado (gustar) muchísimo, porque tuve (tener) la oportunidad de visitar el Centro de Artes Reina Sofía y el Palacio Real de Madrid. También me encantó (encantar) el ambiente, por la noche. Hay mucha diversión. Es una ciudad con mucho para ver y vivir.

Sandra – Sí, estoy de acuerdo contigo. El verano pasado también la visité (visitar, yo). Para mí, fue (ser, tercera persona de singular) muy agradable conocer el Parque del Buen Retiro. Me gusta estar cerca de la naturaleza.

María – Tengo que irme, Sandra.

Sandra – Yo también. Felipe está esperándome para cenar.

María – Hasta pronto.

9
16

Avaliação final – Exercícios para completar espaços com o PPS e o PPC

Dos amigas (María y Sandra) están en una cafetería y hablan de lo que han hecho últimamente.

Completa el diálogo con el pretérito perfecto o el pretérito indefinido.

María – Hola. ¿Qué tal? ¿Qué has hecho (hacer, tú) este fin de semana?

Sandra – Este fin de semana he ido (ir, yo) de compras. Necesitaba algo nuevo.

María – ¿En serio?, ¿~~has ido~~ has ido (ir, tú) sola?

Sandra – No, ~~he ido~~ he ido (ir, yo) con Felipe.

María – ¿Qué habéis comprado (comprar, vosotros)?

Sandra – Hemos comprado (comprar, nosotros) un montón de cosas: un vestido, unos pantalones cortos, una camiseta, un sombrero y unas gafas de sol.

María – ¡Qué bien! También me gustaría ir de compras. Necesito ropa para el verano.

Sandra – Si quieres, puedo ir contigo. Para mí, ir de compras es una actividad de ocio estupenda.

María – Gracias, pero no puedo.

Sandra – ¿Por qué? ¿Pasa algo?

María – Sí, todavía no cobré (cobrar, yo) el sueldo del mes pasado. Además, ayer ~~tuve~~ tuve (tener, yo) que pagar la renta de la casa.

Sandra – Si te hace falta, te puedo prestar algo de dinero.

María – Gracias, pero tengo lo suficiente para los gastos más importantes.

Sandra – ¿Y qué otras novedades tienes? Sé que el mes pasado ~~fuiste~~ fuiste (ir, tú) de viaje de negocios. ¿Adónde fuiste (ir, tú)?

María – He ido (ir, yo) a Madrid. Me gusté (gustar) muchísimo, porque tuve (tener) la oportunidad de visitar el Centro de Artes Reina Sofía y el Palacio

Real de Madrid. También me encantó (encantar) el ambiente, por la noche. Hay mucha diversión. Es una ciudad con mucho para ver y vivir.

Sandra – Sí, estoy de acuerdo contigo. El verano pasado también la visité (visitar, yo). Para mí, fue (ser, tercera persona de singular) muy agradable conocer el Parque del Buen Retiro. Me gusta estar cerca de la naturaleza.

María – Tengo que irme, Sandra.

Sandra – Yo también. Felipe está esperándome para cenar.

María – Hasta pronto.

$\frac{13}{16}$