

**ESTUDOS SOBRE A  
AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE  
PREPOSIÇÕES POR APRENDENTES  
DO PORTUGUÊS EUROPEU COMO  
LÍNGUA NÃO MATERNA: VALÊNCIAS  
PEDAGÓGICAS E LIMITES  
DESCRIPTIVOS**



**Cristina Martins<sup>1</sup>**

*Universidade de Coimbra*

**Resumo:** O uso das preposições representa uma área reconhecidamente crítica para aprendentes do português como língua não materna (PLNM), havendo já alguns estudos sobre a aquisição/aprendizagem do português europeu que o ilustram. No presente trabalho, estes estudos são analisados tendo em vista o potencial aproveitamento pedagógico dos seus resultados, bem como a identificação das lacunas descritivas que apresentam para este mesmo efeito. Uma análise desta natureza, de que atualmente se carece, torna-se particularmente relevante para orientar o desenho instrucional e o desenvolvimento de investigação futura que melhor o sustente.

**Palavras chave:** preposições; ensino de português língua não materna; interlíngua; português europeu.

**Abstract:** The use of prepositions is particularly challenging for learners of Portuguese as a non-native language (PNNL), as existing studies on the acquisition/learning of European Portuguese have demonstrated. In this paper, these studies are examined as to identify the potential pedagogical usefulness of their findings, and also their descriptive shortcomings, given this same purpose. Such an analysis, although currently lacking, is of utmost importance for guiding instructional design and the development of further sustaining research.

**Keywords:** prepositions; teaching Portuguese as a non-native language; interlanguage; European Portuguese.

---

<sup>1</sup> Professora Associada do Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC), é doutorada em Linguística Aplicada pela UC. Desenvolve investigação nas áreas do bilinguismo e contacto de línguas, aquisição/aprendizagem do português como língua não materna, desenvolvimento metalinguístico, processamento psicolinguístico e avaliação neuropsicológica. É coordenadora dos projetos E-LENGUA@UC, XCELLING@UC, *Corpus* de Produções Escritas de Aprendentes de PL2 (PEAPL2) e Manuais de Português Língua Estrangeira (FLUC/CELGA-ILTEC), sendo responsável pelo curso de formação, em *e-learning*, Aprendizagem e Ensino de Português Língua Não Materna (UC\_D/Camões, IP). Cooordena os cursos *online* Português Língua Estrangeira C1, B2 (em preparação) e B1, é diretora do Mestrado em Português como Língua Segunda e Língua Estrangeira, tendo sido, entre 2015 e 2018, codiretora dos Cursos de Português Língua Estrangeira da FLUC. Foi, entre 2007 e 2009, coordenadora científica do Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada, sendo, atualmente, responsável pelo grupo de investigação Português em Contacto do CELGA-ILTEC.

## 1. Introdução

Constituindo um pequeno inventário<sup>2</sup> e integrando uma classe fechada, as preposições são palavras invariáveis que figuram entre as mais frequentes da língua portuguesa (Raposo & Xavier, 2013). Assim, e ainda que em número restrito, o elevado grau de ocorrência das preposições nos enunciados da língua alvo gera um efeito amplificador dos desvios que as atingem nas produções orais e escritas dos aprendentes do português como língua não materna (PLNM). Com efeito, e como evidenciado por Leiria (2006) num estudo seminal no qual, partindo da análise de estruturas lexicais, várias outras áreas críticas dos aprendentes de PLNM são identificadas, o uso das preposições corresponde a uma das mais problemáticas. Esta mesma tendência observou Liang (2015), ao apurar que dois terços dos desvios relativos a estratégias de complementação verbal de aprendentes de língua materna (LM) chinesa se ficam a dever a omissões e substituições de preposições em complementos preposicionados e a adições indevidas de preposições em constituintes nominais com a função de complemento direto.

Para além dos dados apurados por Leiria (2006) e por Liang (2015), encontram-se ainda, em alguns outros estudos, já mais especificamente dedicados à análise dos usos das preposições por aprendentes do português europeu (PE) como língua não materna (LNM), informações de natureza empírica que, no presente trabalho, serão consideradas com o objetivo de ponderar o seu aproveitamento pedagógico. Trata-se de um exercício cujo resultado interessa, em particular, a quem ensina e a quem desenvolve atividades de desenho instrucional em PLNM, pois o conhecimento tão sistematizado quanto possível do conjunto dos dados disponíveis sobre os desvios nos usos das preposições é obviamente relevante para fundamentar decisões em contexto instrucional, com o objetivo da sua superação. Dito isto, neste trabalho não nos pronunciaremos sobre orientações pedagógicas específicas, de que são exemplo as diferentes abordagens comunicacionais<sup>3</sup>, fundadas em oportunidades de *input*, de *output* e de interação, e/ou as que preveem algum espaço para o ensino explícito da gramática, como a abordagens *focus on form* ou *focus on forms*<sup>4</sup>, antes recensaremos os resultados de natureza descritiva dos estudos revistos que deverão ser considerados aquando da conceção de atividades instrucionais inspiradas por qualquer orientação pedagógica.

Proceder a este levantamento é, no entanto, um exercício que enfrenta desafios importantes. Na verdade, para além de serem ainda em número limitado os estudos existentes sobre usos de preposições por aprendentes do

---

<sup>2</sup> Não existe absoluto consenso, entre os autores das três gramáticas de referência para o português europeu contemporâneo, em relação às preposições que integram este inventário. De acordo com Raposo & Xavier (2013), são *a*, *ante*, *após*, *até*, *com*, *contra*, *de*, *desde*, *em*, *entre*, *para*, *perante*, *por*, *sem*, *sob*, *sobre*. Já Cunha e Cintra (1989) e Brito (2003) incluem, ainda, *trás* nesta lista.

<sup>3</sup> Para uma revisão, cf., por exemplo, Littlewood (2011).

<sup>4</sup> Para uma revisão, cf. Loewen (2011) e Long & Robinson (1998).

PE como LNM, estes assumem perspectivas teóricas e objetivos de investigação distintos e são orientados por opções metodológicas diversas. Considerando estas contingências, entre outras, o exercício a desenvolver no presente trabalho fundamentar-se-á nos dados empíricos fornecidos pelos estudos revistos, na medida em que estes possam evidenciar áreas específicas de maior dificuldade e/ou de acessibilidade para os aprendentes de PLNM, informações de evidente interesse numa perspetiva pedagógica. Este exercício contribuirá, igualmente, para a identificação das lacunas descritivas que, para este fim específico, teria interesse colmatar. Neste sentido, o presente trabalho também pretende contribuir para a construção de uma ponte útil, e ainda pouco consistente na investigação disponível, entre os estudos de aquisição/aprendizagem do PLNM e a área da intervenção pedagógica.

## 2. Propriedades críticas das preposições em português

Há, entre os proponentes das várias teorias de aquisição/aprendizagem de LNM atualmente existentes, quem sublinhe a particular relevância que têm, para a facilidade e o sucesso deste processo, propriedades como a consistência e univocidade das relações forma-função das estruturas linguísticas presentes no *input*, a sua transparência semântica e a sua elevada frequência (Ellis, 2002; 2019; Ellis & Wulff, 2015). À luz deste entendimento, pode afirmar-se que as preposições em português se caracterizam por propriedades que justificam a dificuldade da sua aquisição/aprendizagem. Assim, embora muito frequentes, como se referiu, as preposições estão envolvidas em relações forma-função múltiplas e muito diversificadas, ostentando, ainda, graus distintos de semanticidade ou mesmo, em alguns casos, semântica variável, características que funcionarão como fatores de perturbação na aquisição/aprendizagem do PLNM.

Assumindo a função genérica de estabelecer uma relação sintática e semântica entre expressões, uma subordinante (a que rege a preposição) e outra subordinada (a que a complementa e que é, assim, por ela regida), a verdade, no entanto, é que são numerosos, quer os tipos de constituintes que podem reger uma preposição (verbos ou sintagmas verbais, nomes, adjetivos, advérbios e orações), quer os que por ela podem ser regidos (sintagmas nominais, adjetivais, adverbiais, preposicionais e orações<sup>5</sup>), o que corresponde a um quadro de distribuição sintática muito complexo, pela diversidade de contextos de ocorrência possíveis. Por outro lado, e enquanto alguns termos subordinantes podem reger apenas uma preposição (p.e., *precisar + de*), outros regem mais do que uma, em certos casos com contrastes semânticos associados (p.e., *ir + a* [-permanência] / *para* [+permanência]),

---

<sup>5</sup> Raposo & Xavier (2013). Já Brito (2003) se refere, apenas, a complementos nominais e oracionais.

mas noutros sem consequências semânticas notórias (p.e., *falar + de/em/sobre*).

Também o sintagma preposicional (SP), constituído pela preposição e pelo seu complemento obrigatório (Campos & Xavier, 1991)<sup>6</sup>, pode assumir diversificadas funções sintáticas, funcionando como complemento de um verbo<sup>7</sup>, de um adjetivo<sup>8</sup>, de um advérbio<sup>9</sup>, de uma preposição<sup>10</sup> ou de um nome<sup>11</sup>, como modificador restritivo de um nome<sup>12</sup>, como predicativo, ora do sujeito<sup>13</sup>, ora do complemento direto<sup>14</sup>, ou, ainda, como adjunto adverbial (quando o termo subordinante é um sintagma verbal ou uma oração<sup>15</sup>).

As preposições simples podem, também, integrar um leque muito variado de locuções prepositivas altamente lexicalizadas. As locuções prepositivas apresentam estruturas internas diversas, podendo ser de base adverbial, nominal e também preposicional (Raposo & Xavier, 2013). Neste último caso, a locução apresenta duas preposições (p.e., *em vez de; ao pé de; a seguir a; para além de; até à*).

Já do ponto de vista semântico, e nos casos em que as preposições carregam um valor semântico reconhecível, a maioria assume um significado muito geral (tipicamente espacial, mas também temporal e nocional<sup>16</sup>), que se refina (muitas vezes por processos metafóricos<sup>17</sup>) em contextos particulares de uso, denotando grande plasticidade. Dito isto, também é certo que existem preposições de nula ou de limitada semanticidade, nos casos, e respetivamente, de gramaticalização e de semigramaticalização (como *de* e *a* em construções nas quais assumem valores aspetuais). Acresce ainda que uma dada preposição pode, em função do contexto de ocorrência, carrear, ou não, valores semânticos. O caso da preposição *de* é, deste ponto de vista,

<sup>6</sup> São raras as ocorrências de preposições simples sem complemento exposto, sendo que, mesmo nesses casos, o complemento pode ser recuperado pelo contexto. Estas ocorrências correspondem a usos de preposições, como *com*, *contra* e *sem*, “em respostas a perguntas como *vens com os teus pais ou sem eles?*, que frequentemente consistem apenas numa preposição (cf. *com!* ou *sem!*); vejam-se também enunciados como *eu sou contra* ou *eu voto contra*.” (Raposo & Xavier 2013: 1502). O fenómeno afeta, igualmente, algumas locuções prepositivas, como ilustra Brito (2003: 392), através dos exemplos “*Vá em frente*” e “*O supermercado fica mesmo ao pé*”, e também evidenciam Raposo & Xavier (2013: 1506): “*O trabalho ficou a meio*”; “*Estou de acordo*”.

<sup>7</sup> Neste caso, tratar-se-á de um complemento indireto, estavelmente introduzido pela preposição *a* (marcador de caso dativo), ou de um complemento oblíquo, que pode ser introduzido por um vasto leque de preposições, p.e., *morar + em*, *concordar + com*, *duvidar + de*.

<sup>8</sup> P.e., *O valor da pensão é equivalente*<sub>Adj</sub> [*ao salário mínimo nacional*]<sub>SP</sub>.

<sup>9</sup> P.e., *Relativamente*<sub>Adv</sub> [*a esse assunto*]<sub>SP</sub>, *já foi tomada uma decisão*.

<sup>10</sup> P.e., *O pássaro voou por* [*entre as árvores*]<sub>SP</sub>.

<sup>11</sup> P.e., *O pedido*<sub>N</sub> [*de desculpas*]<sub>SP</sub>, *já tardava*.

<sup>12</sup> P.e., *bolos*<sub>N</sub> [*de chocolate*]<sub>SP</sub>.

<sup>13</sup> P.e., *O tapete está* [*no chão*]<sub>SP</sub>.

<sup>14</sup> P.e., *Acho o Tiago* [*em baixo*]<sub>SP</sub>.

<sup>15</sup> P.e., *O Filipe* [*estuda Engenharia Informática*]<sub>SV</sub> [*em Coimbra*]<sub>SP</sub>; [*O assunto ficou resolvido*]<sub>Oração</sub> [*sem mais*]<sub>SP</sub>.

<sup>16</sup> Cunha & Cintra (1989: 553) consideram que estes significados instanciam dois tipos de relações semânticas possíveis entre os termos ligados pela preposição: movimento e situação (i.e., “a falta de movimento na relação estabelecida”).

<sup>17</sup> Raposo & Xavier (2013).

paradigmático, já que pode assumir um valor semântico pleno, como, por exemplo (entre outros), um valor espacial direcional dinâmico, contribuindo para marcar o papel temático de fonte/origem (*ir de x a/até y*), pode ocorrer em contextos de semigramaticalização, contribuindo para veicular um valor aspetual em perífrases verbais (p.e., *acabar de + infinitivo*), e pode, ainda, ocorrer despojada de qualquer valor semântico, completamente gramaticalizada em situações particulares de regência (p.e., *gostar<sub>Vb</sub> / hipótese<sub>N</sub> / dese<sub>oso</sub><sub>Adj</sub> / apesar<sub>Adv</sub> + de*).

Segundo Brito (2003), também o papel que a preposição assume na marcação temática ou casual do seu complemento permite distinguir três classes diferenciadas de preposições: “(i) as que marcam tematicamente os seus argumentos juntamente com outros predicadores” (Brito, 2003: 398), como *de*, que, como se viu, marca o papel temático de fonte/origem quando ocorre com verbos de movimento direcionais, inerentemente preposicionados e corresponsáveis por essa mesma marcação temática (p.e., *vir e sair*)<sup>18</sup>; “(ii) as que são os verdadeiros itens predicativos e por si só marcam tematicamente os seus próprios argumentos” (Brito, 2003: 399), como as que são núcleos de SP predicativos do sujeito (*Fiquei em casa / Estou com febre*) ou de SP adjuntos adverbiais (*Em casa, consigo concentrar-me / Acordei hoje com febre*); “(iii) as que têm um papel secundário na marcação temática e que são essencialmente marcadores de caso” (Brito, 2003: 399), como *a*, quando assume a função de marcador de caso dativo<sup>19</sup>.

Um último fator de variabilidade e, assim sendo, de ambiguidade do *input* que integra preposições prende-se com a sua omissão frequente, no PE, nos casos em que introduz uma oração subordinada finita<sup>20</sup>. Esta é uma possibilidade que, alternando, nos mesmos contextos, com a realização plena da preposição, é bem tolerada e praticada por muitos falantes nativos do PE<sup>21</sup>, encontrando-se, por isso, atestada no *input*, mesmo em textos escritos por falantes cultos (Peres e Móia, 1995).

Independentemente de outros fatores que possam concorrer para explicar as dificuldades dos aprendentes de PLN/M no domínio das preposições, nomeadamente o efeito de transferência das línguas maternas (LM) e/ou de

<sup>18</sup> A conceção de que há, nestes casos, uma marcação temática conjunta do verbo e da preposição não é partilhada, por exemplo, por Cançado (2009) ou Berg (2009), que, reconhecendo, embora, o contributo semântico das preposições nestas condições para a predicação, atribuem apenas ao verbo o papel de marcador temático. Cf., igualmente, a nota 33.

<sup>19</sup> Os papéis temáticos dos constituintes com a função de complemento indireto de verbos como *dar*, *comprar* e *entregar* são, na verdade, atribuídos por estes e não pela preposição (que é, de resto, omitida na prominalização) (Brito, 2003).

<sup>20</sup> P.e., (i) *Venho lembrar-vos de/ O que termina hoje o prazo de entrega do trabalho*; (ii) *Tenho a certeza de/ O que não se esquecerão de entregar o trabalho*; (iii) *Estou convencida de/ O que alguns estudantes não entregarão o trabalho dentro do prazo*.

<sup>21</sup> “A possibilidade de ocorrência ou de omissão da preposição de antes de uma oração completiva justifica-se facilmente pelo facto de aquela preposição não ter informação semântica própria, nem uma função sintáctica importante.” (Campos & Xavier, 1991: 209).

outras LNM conhecidas, ou mesmo os condicionamentos de mecanismos previstos numa gramática universal à qual os aprendentes terão eventualmente acesso<sup>22</sup>, admitimos que as propriedades sintáticas e semânticas agora sucintamente apresentadas, patentes no *input* linguístico da língua alvo, terão igualmente, para este efeito, relevância, pela ambiguidade que, justamente, geram para o aprendente.

### 3. Caracterização dos estudos sobre usos das preposições por aprendentes de PLNM

Na tabela seguinte apresentam-se os estudos revistos no presente trabalho, caracterizados quanto ao número e perfil dos participantes, bem como o tipo de dados coligidos e analisados. Estes estudos cumprem os seguintes critérios de inclusão: (i) incidem em usos das preposições por aprendentes do PE como LNM; (ii) baseiam-se em dados empíricos; (iii) apresentam contabilizações das ocorrências das preposições nos dados recolhidos<sup>23</sup>.

Estudo	Participantes			Dados
	Nr.	Níveis de proficiência	LM	
Betti (2016)	43	A1-B2	italiano	<i>Corpus</i> de produções escritas ( <i>Corpus</i> PEAPL2)
Haotian (2017)	40	PLE1 <sup>24</sup> ; PLE2 <sup>25</sup>	chinês	Dados elicitados por questionário de preenchimento de espaços relativo aos usos de <i>a</i> , <i>de</i> e <i>por</i> <sup>26</sup> .
Leiria (2006)	257	1 ou 2 semestres de um curso básico de PLE	espanhol, francês, alemão,	<i>Corpus</i> de produções escritas ( <i>Corpus</i> PESTRA)

<sup>22</sup> Estes últimos fatores são, por exemplo, explorados no estudo de Bonfil (2018), no quadro da *Feature Reassembly Hypothesis* (Lardiere, 2009), de matriz gerativista: “According to the theory of feature reassembly, learners first map lexical items from their L1 onto L2 items based on perceived similarity in meaning or grammatical function. This process is referred to as an initial mapping (...). With an initial mapping in place, learners have to gradually adjust the feature configurations carried over from their L1, based on evidence in the L2 input. In the process of reconfiguring feature bundles, learners may either select features from a UG-sanctioned universal set of features— in the case of features that are not productive in the L1—or reassemble features that do exist in the L1, but are bundled in different functional categories or across different parts of the grammar.” (Bonfil, 2018: 6).

<sup>23</sup> Foram, assim, excluídos os estudos que consideram os usos de preposições por aprendentes de variedades não nativas do português, emergentes em contextos ex-coloniais. Foram igualmente excluídos estudos em que foram, de modo notório, inadequadamente contabilizados, como usos desviantes de preposições, ocorrências reveladoras de desvios de uma outra natureza, nomeadamente de determinação do nome ou de concordância nominal.

<sup>24</sup> Estudantes chineses de licenciatura com menos de 3 anos de aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE) e com período de imersão em Portugal menor que um ano.

<sup>25</sup> Estudantes chineses de mestrado com pelo menos de 4 anos de aprendizagem de PLE e com período de imersão em Portugal superior a dois anos.

<sup>26</sup> Embora tenha sido recolhido um *corpus* de produções escritas, os dados respetivos não são contabilizados no estudo, antes usados para exemplificações na discussão dos resultados do questionário.

			sueco, chinês	
Lemos (2018)	61	A1/A2, B1, B2, C1	17 LM	Dados elicitados através de 4 questionários (preenchimento de espaços e escolha múltipla) com verbos de frequência variada + <i>de, em, a, para, por e com</i> .
Liang (2015)	60	Iniciação, Intermédio, Avançado	chinês	Dados de complementação verbal extraídos de <i>corpora</i> de produções escritas ( <i>Corpus PEAPL2</i> e <i>Corpus CAL2</i> )
Matias (2014)	20 <sup>27</sup> + 20 PLM	A a B1	inglês	<i>Corpus</i> de produções escritas + dados elicitados em atividades de tipologia variada sobre usos espaciais das preposições <i>a, de, em, para e por</i> .
Miletic (2008)	15 PLS <sup>28</sup> + 17 PLE <sup>29</sup> + 10 PLM	Grupo PLE: 2 anos letivos de um curso anual, 1 ano e menos de 1 ano	sérvio	Dados elicitados através de questionários (preenchimento de espaços e escolha múltipla com juízos de gramaticalidade numa escala de <i>Lickert</i> e possibilidade de correção) para a análise dos usos das preposições <i>a, de, em e para</i> <sup>30</sup> .
Tingting (2017)	24	Sem informação	chinês	Dados elicitados em exercício de preenchimento de espaços sobre usos de <i>a, de, em e para</i> + exercícios de tradução e de retroversão.
Wu (2014)	14 <sup>31</sup>	B1	chinês	Dados elicitados em exercício de preenchimento de espaços sobre usos de <i>a, em, para e de</i> .
Yifan (2018)	55	B1, B2, C1	chinês	Dados elicitados em exercícios de preenchimento

<sup>27</sup> 10 informantes de 11-13 anos de idade e 10 de 14-15 anos. Os informantes do grupo de controlo (PLM) foram emparelhados quanto à idade.

<sup>28</sup> Informantes residentes em Portugal há pelo menos 5 anos, cinco dos quais com curta experiência instrucional inferior a 6 meses.

<sup>29</sup> Estudantes da Faculdade de Filologia de Belgrado com a frequência mínima de um semestre (60 horas) de aulas de PLE.

<sup>30</sup> Dados de entrevistas transcritas usadas num estudo exploratório são também convocados no estudo, embora não tenham sido contabilizados.

<sup>31</sup> Estudantes da “Universidade de Macau e do 3º ano da Licenciatura em Língua Portuguesa. 3 deles começaram a estudar português na escola primária, 1 desde o 1.º ano e outros 2 desde o 6.º ano. Os restantes começaram a aprendizagem do português no ensino universitário.” (Wu, 2015: 40). Os participantes encontravam-se em contexto de imersão (com estadia de 6 meses) em Portugal aquando da recolha de dados.

				de espaços e de tradução de chinês para português; + <i>corpus</i> de produções escritas <sup>32</sup> . Foco nos usos de <i>a, de, em, para, por e com</i> .
--	--	--	--	---

Consideremos, em primeiro lugar, questões de amostragem. A primeira observação a este respeito prende-se com a escassez de estudos com dados recolhidos junto de aprendentes em níveis distintos de aprendizagem. Esta é uma lacuna que prejudica gravemente o conhecimento do perfil de desenvolvimento interlinguístico dos aprendentes de PLNM, tanto mais que mesmo alguns dos estudos em que participaram informantes de diferentes níveis de proficiência têm, por razões metodológicas, limitações relevantes tendo em vista uma descrição desta natureza. Na verdade, e se, por um lado, quer Haotian (2017) quer Matias (2015) não fazem uso desta variável na análise dos dados, Lemos (2018), por outro, não recorre a instrumentos idênticos na recolha de dados junto dos informantes de diferentes níveis de proficiência da sua amostra. Assim, só Betti (2016), Liang (2015) e Yifan (2018) apresentam dados, com grau variável de detalhe, atendendo a esta variável.

Predominam, ainda, estudos relativos aos comportamentos de aprendentes com LM chinesa (mandarim e/ou cantonês). Apenas os estudos de Leiria (2006) e de Lemos (2018) se baseiam em amostras de aprendentes de LM diversificadas, mas só Leiria (2006) compara os comportamentos apurados levando esta variável em consideração. Aliás, e justamente em função desta limitação metodológica, não há, à exceção de Leiria (2006), estudos que permitam, verdadeiramente, avaliar a influência da LM e do demais conhecimento linguístico prévio na aquisição/aprendizagem das preposições, ainda que vários evoquem o papel desse fator na discussão dos respetivos resultados (Betti, 2016; Haotian, 2017; Matias, 2014; Miletic, 2008; Wu, 2015; Yifan, 2018). Contudo, na ausência de dados que permitam comparações entre grupos de aprendentes de diferentes LM, ressaltando especificidades, mas igualmente comportamentos transversais aos grupos, as observações sobre o efeito da transferência nestes estudos têm, na verdade, um valor meramente indicativo. Igualmente importante, para este efeito, se afigura o recurso a grupos de controlo constituídos por falantes nativos de PE. Apenas Matias (2015) e Miletic (2008) fazem uso de grupos desta natureza, recorrendo, ainda, Leiria (2006) a dados de um *corpus* de controlo.

Quase todos os estudos incluem participantes com experiência instrucional no contexto universitário, em geral imersivo. Apenas Matias

---

<sup>32</sup> Foram também recolhidos dados de uma entrevista de natureza metalinguística incidindo, essencialmente, na perceção dos aprendentes sobre o papel da LM na aprendizagem das preposições do português. Apenas 23 informantes participaram na entrevista, tendo uns respondido oralmente e outros por escrito às perguntas formuladas. Estes dados, embora tendo sido contabilizados, não dizem respeito aos usos das preposições, pelo que não serão considerados na presente revisão.



(2014) observa estudantes do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário e um estudo, o de Miletic (2008), compara os comportamentos de grupos de aprendentes com distintas experiências de exposição ao *input* do PLN, um caracterizado pela exposição naturalística imersiva (com nula ou escassa experiência de ensino formal) (PL2) e outro pela exposição em contexto instrucional e exógeno (PLE).

Já no que concerne às preposições propriamente ditas e às propriedades destas que são consideradas nos estudos, registam-se os trabalhos que incidem em contextos sintáticos específicos e circunscritos (normalmente regência verbal, como nos casos de Betti (2016)<sup>33</sup>, Lemos (2018) e Liang (2015)), a par dos demais em que as preposições analisadas ocorrem em variados contextos, ou porque os dados analisados foram extraídos de um *corpus* de produções escritas em que todas as ocorrências efetivas são consideradas (Leiria, 2006), ou porque a análise de usos está sobretudo centrada nos valores semânticos das preposições (Haotian, 2017; Matias, 2014; Miletic, 2008; Tingting, 2017; Wu, 2015; Yifan, 2018). Estes últimos estudos incidem sobre a semântica de preposições particulares, com destaque para *a*, *de*, *em*, *para* e *por*, levando em consideração os respetivos valores espaciais, temporais e notionais<sup>34</sup>.

A natureza dos dados recolhidos e analisados é igualmente diversa. Neste conjunto de estudos sobressaem três tipos de dados: (i) de produção, extraídos de *corpora* escritos; (ii) elicitados, maioritariamente através de questionários com itens de preenchimento de espaços, por escrito<sup>35</sup>; (iii) de juízos de gramaticalidade.

Apesar desta heterogeneidade, que muito condiciona a extração de generalizações do conjunto dos estudos revistos, aconselhando, ainda, orientações para futuras pesquisas, vislumbram-se, neles, alguns resultados recorrentes com relevância pedagógica, que cumpre, desde já, assinalar.

#### 4. Resultados descritivos com relevância pedagógica

---

<sup>33</sup> São também analisadas as ocorrências convergentes e desviantes de preposições em perífrases verbais com verbos auxiliares e semiauxiliares.

<sup>34</sup> Wu (2015) e Yifan (2018) também consideram o estatuto predicador ou funcional das preposições, seguindo a tipologia adotada por Cañado (2009). Segundo Berg (2009: 104), “as do primeiro tipo, predicadoras, são aquelas que atribuem papel temático a seu complemento. As do segundo tipo, funcionais, são aquelas que não atribuem papel temático ao seu complemento”. Para além destas categorias, Cañado (2009: 55-56) prevê, ainda, a das preposições inerentes (como *de*, *em* *gostar de*), que se distinguem das predicadoras e das funcionais porque, “nesses casos, (...) não se pode mudar a preposição, como ocorre com as outras sentenças envolvendo preposições predicadoras. Tampouco se pode mudar por outra preposição de mesmo sentido, como ocorre com as preposições funcionais; ainda, essas preposições não são especificadoras de sentido e nem são marcas de alternância de diátese”.

<sup>35</sup> Nos estudos de Haotian (2017), Miletic (2008), Tingting (2017), Wu (2014) e Yifan (2018), os itens obrigavam, em vários casos, ao preenchimento não apenas da preposição, mas também de um determinante, geralmente um artigo. Esta é uma opção questionável, já que acrescenta um nível suplementar de exigência à tarefa e insere, nos estudos, uma variável parasita, que se prende com a ponderação de opções relativas à determinação do nome.

Tal como tem vindo a ser observado em vários estudos incidindo sobre outras áreas críticas da aquisição/aprendizagem de PLN<sup>36</sup>, também em todos os agora revistos se constata que, globalmente e salvaguardadas as especificidades de algumas preposições em contextos particulares, é maior o número de ocorrências convergentes com a língua alvo do que o das ocorrências desviantes. Trata-se de um comportamento digno de registo, pois, quer neste caso, quer no de outras estruturas linguísticas, e pese embora os índices assinaláveis de desvios, é sinal de que o grau de sucesso dos aprendentes é, regra geral, superior ao do seu insucesso. Assim sendo, e numa perspectiva pedagógica, tão relevante quanto o registo dos casos desviantes se afigura o dos casos de ocorrências convergentes com o alvo.

Neste sentido, cumpre sublinhar que particularmente acessíveis para os aprendentes parecem ser as preposições mais lexicalizadas, que assumem um valor semântico reconhecível e prototípico, o que não surpreende. Neste sentido, preposições como *até*, *desde* e *sem* (Leiria, 2006) não levantam problemas dignos de registo e mesmo *com* se apresenta, entre alguns dos estudos que a consideram (Leiria, 2006; Lemos, 2018; Liang, 2015; Yifan, 2018), como uma das menos problemáticas. Mas o mesmo se pode igualmente dizer das preposições plurifuncionais, no que concerne aos seus usos mais lexicalizados. São disto exemplo as preposições mais frequentes nos *corpora* estudados por Leiria (2006), *de* e *em*. Assim, não oferecem dificuldades os usos de *em*, em contextos em que a preposição ocorre com valor estativo, espacial ou temporal (Haotian, 2017; Matias, 2014; Tingting, 2017; Wu, 2015; Yifan, 2018), ou os de *de*, com valor de posse (Miletic, 2008; Tingting, 2017; Wu, 2015), com valor direcional, marcando o papel temático de fonte/origem (Haotian, 2017; Matias, 2014; Tingting, 2017; Wu, 2015) ou em contextos de qualificação nominal, marcando o tema, objeto ou assunto, introduzindo, tipicamente, complementos e modificadores nominais (Haotian, 2017; Tingting, 2017; Wu, 2015).

Dito isto, há preposições que, assumindo-se como prototípicas de valores semânticos específicos, são, e por isso mesmo, em muitos casos, usadas, por defeito, para substituir outras de modo desviante. A preposição *em* com valor espacial ou temporal é, justamente, um bom exemplo deste fenómeno, já que é frequentemente usada para substituir quer *a* ou *de* em contextos desta natureza (Betti, 2016; Haotian, 2017; Miletic, 2008; Tingting, 2017; Wu, 2015; Yifan, 2018), quer *por* com valor temporal (Haotian 2017; Wu, 2015; Yifan, 2018). Sendo assim, é relevante, no desenho instrucional, a previsão de atividades e de *input* que realcem contextos de uso de preposições espaciais e temporais alternativas a *em*, com o intuito de cancelar o recurso a esta última por defeito.

---

<sup>36</sup> Cf. a enumeração de alguns estudos sobre PLN<sup>M</sup> que o evidenciam em Lopes & Martins (2017: 172, n.7).

Já os usos das preposições plurifuncionais com um valor puramente gramatical levantam maiores dificuldades aos aprendentes, o que pode sugerir que são de aquisição mais tardia (Miletic, 2008). Ilustração disto mesmo são os casos em que as preposições *de* ou *a* se caracterizam por elevado grau de gramaticalização (Haotian, 2017; Miletic, 2008; Tingting, 2017; Wu, 2015). Assim, e por exemplo, a supressão de *de* é elevada com verbos como *gostar* e *precisar* nos dados de Betti (2016), Lemos (2018), Leiria (2006), Liang (2015) e Miletic (2008). Já a preposição *a*, como marcador de caso dativo, introduzindo o complemento indireto, é mais frequentemente substituída por *de* (Haotian, 2017; Wu, 2014) ou, então, omitida, como é frequente nos dados de Miletic (2008) (facto que o autor atribui à influência do sérvio, LM dos aprendentes). Este último investigador assinala, ainda, o índice superior de supressão de *a* marcador de caso dativo no grupo de aprendentes sujeitos a uma exposição naturalística à língua alvo, quando comparado com o do grupo com experiência instrucional, o que sugere, a seu ver, que a escolarização tende a contrariar tais omissões desviantes. Já Leiria (2006: 308) assinala o papel desempenhado pela quantidade de exposição e pela robustez do *input* da língua alvo na reestruturação da interlíngua dos aprendentes, tendo em vista a superação das dificuldades apresentadas pelas preposições, como *de* e *a*, “semanticamente menos robustas e mais polissémicas.”

A preposição *a*, alvo de omissões, substituições e adições indevidas, é a que maiores desafios oferece aos aprendentes, segundo vários estudos (Betti, 2016; Haotian, 2017; Leiria, 2006; Lemos, 2018; Miletic, 2008; Wu, 2015), sendo a que, por isso, mais cuidados exigirá em intervenções pedagógicas. Este é um resultado que reflete bem o facto de *a* ser “uma das preposições do português que ocorre num número mais variado de contextos e que está associada a mais valores semânticos” (Raposo & Xavier, 2013: 1550<sup>37</sup>). Em contextos em que assume valores espaciais e temporais é, como se viu, frequentemente substituída por *em*. Contextos de regência verbal em que a preposição *a* carrega valores semânticos em alternativa, como no caso de [ $\pm$ permanência] em *ir + a/para* também levantam muitos problemas aos aprendentes de PLNM (Betti, 2016; Lemos, 2018; Liang, 2015; Matias, 2014; Miletic, 2008)<sup>38</sup>. Contudo, e a este respeito é relevante assinalar a variação que Matias (2014) apurou nas respostas dos sujeitos do grupo de controlo quanto a *ir a/para*, indiciando que as condições de uso das preposições em oposição neste contexto não estarão, sequer, completamente consensualizadas entre os falantes nativos do PE, um fator que contribuirá

<sup>37</sup> Sobre as propriedades sintático-semânticas da preposição *a*, cf. Xavier (1991).

<sup>38</sup> Com verbos de movimento, Leiria (2006: 286) postula mesmo uma ordem de aquisição com quatro estádios:  $\emptyset > em > a > a \neq para$ .

para a ambiguidade do *input* ao qual os aprendentes de PLNM estão expostos<sup>39</sup>.

Para além de *a*, os estudos revistos indicam igualmente *para* (Wu, 2015) e, sobretudo, *por* como fontes de problemas recorrentes, nos vários contextos de uso (Betti, 2016; Haotian, 2017; Leiria, 2006; Lemos, 2018). *Por* oferece dificuldades mesmo regida por verbos de movimento, com valor espacial (Haotian, 2017; Lemos, 2018; Matias, 2014; Yifan, 2018). A estas acresce *de*, a preposição mais recorrente nos *corpora* estudados por Leiria (2006) e Liang (2015). Aliás, segundo Leiria (2006), *de* é a preposição que, em números absolutos, mais substitui, indevidamente, outras, tendência confirmada por Lemos (2018), Miletic (2008) e Wu (2015). *De* é também a preposição que mais vezes é substituída por outras, segundo Leiria (2006), e mais vezes omitida em complementos verbais oracionais não finitos, de acordo com Liang (2015).

As omissões são, de resto, o comportamento desviante mais registado por Leiria (2006) e Liang (2015) em produções escritas, sendo igualmente expressivas nos dados elicitados por Lemos (2018) e por Miletic (2008). Ainda assim, os demais estudos que recorreram a dados elicitados por questionário e que incluíam, sobretudo, itens de preenchimento de espaços registaram, antes, o largo predomínio de substituições indevidas, como o desenho metodológico em questão permitiria prever. É, pois, necessário estudar os padrões de omissão de preposição com maior detalhe, já que Liang (2015: 64) evidencia que não só “a supressão de preposições é um tipo de desvio muito resistente, pois mesmo os aprendentes mais avançados ainda o revelam com índices relevantes”, como “a supressão de preposições de complemento oblíquo é o problema mais recorrente na estratégia de complementação verbal dos aprendentes chineses.” (Liang, 2015: 42). Para além das omissões, é igualmente necessário avaliar com maior pormenor os padrões de adição indevida de preposições. Betti (2016), Leiria (2006) e Liang (2015) revelam que adições indevidas afetam, sobretudo, complementos diretos e a construção perifrástica *ir + infinitivo* com valor de futuro, um padrão que a análise de *corpora* permite observar, mas que tarefas de preenchimento de espaços, e porque induzem a produção de uma preposição (e frequentemente também a do determinante), não permitem, com igual probabilidade, determinar.

No sentido de informar o desenho instrucional que tenha por alvo a superação das dificuldades que os estudos revistos permitem perceber, igualmente necessário é complementar a informação disponível com dados robustos relativos à progressão (ou não) das aprendizagens por níveis de

---

<sup>39</sup> Matias apurou igualmente variação, entre o grupo de controlo, na seleção da preposição em estruturas com *ir + de/em + SN meio de transporte*, que se refletiu, igualmente, nos desempenhos dos aprendentes de PLNM que estudou. A dificuldade dos aprendentes de PLNM neste mesmo contexto é, ainda, corroborada por Tingting (2017).

proficiência. Como atrás se referiu, apenas os estudos de Betti (2016), Liang (2015) e Yifan (2018) fornecem alguns elementos a este propósito, sendo que o de Lemos (2018) os apresenta com limitações decorrentes do desenho metodológico do estudo empírico conduzido. Assim, e para já, os dados relativos a esta relevante variável são, face ao seu interesse pedagógico, pouco esclarecedores. Se Liang (2015) observa melhoria nas substituições, nas adições indevidas e sobretudo nas omissões com a progressão dos aprendentes pelos diferentes níveis de proficiência, já Yifan (2018) não observa, no seu estudo, um padrão claro de melhoria em função desta variável. Aliás, neste estudo, os aprendentes do nível B2 chegam, nos exercícios de tradução, preenchimento de espaços e de redação, a suplantarem, em número de acertos, os do nível C1 (que têm um desempenho semelhante aos do B1). Também Betti (2016) observa melhoria, do nível A1 ao B2, no caso das supressões de *de* em *gostar de*, no da substituição em *ir a/para/de/em* e no da adição indevida de *a* na construção perifrástica *ir + infinitivo* com valor de futuro, mas nos demais contextos estudados pela autora o padrão de progressão não é perceptível. Estes dados, por lacunares que sejam, sugerem a persistência de desvios de usos das preposições, mesmo em níveis avançados de aprendizagem, o que aconselha um trabalho pedagógico que as tenha por foco ao longo de todo o período de desenvolvimento interlinguístico dos aprendentes.

### 5. Considerações finais

Pese embora a observação de que, também no caso das preposições, os aprendentes de PLNM têm mais tendência para acertar do que para errar, os estudos revistos não deixam de evidenciar a necessidade de, em contexto instrucional, se prestar particular atenção aos usos de algumas preposições, nomeadamente *a*, *de*, *em*, *para* e *por*, tanto mais que, tratando-se das preposições mais frequentes no PE (Nascimento, 2003), os desvios que as afetam têm um impacto notório nos enunciados produzidos.

Para além de mais frequentes, estas são, igualmente, preposições plurifuncionais, que se repartem entre usos mais lexicalizados, por um lado, e mais gramaticalizados, por outro. Atendendo a este critério, os resultados dos estudos revistos sugerem, em primeiro lugar, a pertinência de tratar as preposições, em contexto instrucional, e sempre que possível, como itens lexicais (Leiria, 2006), já que são os usos lexicalizados os que mais acessíveis parecem ser para os aprendentes.

Em segundo lugar, e uma vez que a preposição é um constituinte relacional, também será enquanto tal que ganhará em ser apresentada. Quer isto dizer que é avisado convocar os contextos de uso no ensino das preposições (Betti, 2016; Leiria, 2006), nomeadamente os casos de regência envolvendo constituintes de natureza diversa. Esta é uma estratégia que tanto

mais relevante se tornará quanto maior for o grau de gramaticalização da preposição na construção em causa.

Deste modo, associando o enfoque lexical e relacional, e apenas a título de exemplo, ganhar-se-ia em abordar não apenas a estrutura *gostar + de* como unidade lexicalizada (ainda que com uma estrutura composicional), que necessariamente estabelece uma relação com uma expressão que lhe servirá de complemento, como também *ir + a* ou *ir + para*, carreando, cada uma destas estruturas compósitas, e concomitantemente, valores semânticos de movimento, de direccionalidade e de [ $\pm$  permanência] no local referenciado pela expressão nominal que ocorre como complemento.

O enfoque apresentado fundamenta-se na maior facilidade, assinalada em vários estudos, de aquisição/aprendizagem das preposições de elevada semanticidade e na sugestão de que a estabilização dos usos gramaticais é mais tardia. Sendo esta uma tendência apontada em alguns dos estudos revistos, a informação atualmente disponível não permite, no entanto, traçar um perfil do desenvolvimento interlinguístico dos aprendentes de PLNM no que a estas estruturas diz respeito. Como se referiu, sem dados relativos aos desempenhos de aprendentes com diferentes níveis de proficiência, dificilmente se conseguirá observar este desenvolvimento interlinguístico e, assim sendo, dificilmente se poderá esboçar o perfil do *built in syllabus* (Corder, 1967) dos aprendentes neste domínio, exercício que teria óbvio interesse para orientar o desenho instrucional.

Para além desta importante lacuna descritiva, escasseiam, ainda, estudos cujos participantes tenham LM diversificadas e nos quais essa variável seja utilizada na análise dos dados. É, pois, importante compreender até que ponto há comportamentos transversais aos aprendentes com diferentes LM e em que medida outros podem ser mais especificamente atribuídos a esta variável, empreendimento que exige um trabalho comparativo de segmentos de uma amostra de participantes diversificada quanto a esta variável, ainda por realizar a uma escala aceitável.

Também a quase inexistência de estudos empíricos com grupos de controlo constituídos por falantes nativos do PE se apresenta como uma limitação relevante neste âmbito, atendendo a que se reconhece a existência de usos variáveis de preposições entre os falantes do PE como LM, facto atestado por Peres & Mória (1995) e também realçado no estudo de Matias (2015), como se viu. Assim, é importante, numa perspetiva pedagógica, identificar contextos de usos de preposições que podem suscitar dificuldades aos aprendentes de PLNM pela simples razão de que também apresentam, no *input* nativo, variação.

Seria igualmente oportuno o desenvolvimento de mais estudos em que fossem comparados aprendentes cuja exposição ao PLNM tenha ocorrido em contexto naturalístico vs. contexto instrucional. Os dados de Miletic (2008) são, a este respeito, encorajadores, pois, à exceção do uso de *a*,

marcador de caso dativo, o grupo de participantes caracterizado por uma longa exposição naturalística tendeu a ter melhores resultados do que o grupo cuja exposição ao PLNM ocorreu em contexto instrucional, o que sugere a relevância do tempo de exposição ao *input* e das oportunidades de *output* e de interação no sucesso de aquisição/aprendizagem das preposições, um resultado que, a ser confirmado por outras investigações, grande impacto teria na conceção de atividades pedagógicas que as tivessem na mira.

Por fim, predominam, e como se registou, os estudos que incidem nos valores semânticos de um conjunto específico de preposições, justamente as mais problemáticas, como se compreende. São, no entanto, ainda necessários estudos que abordem contextos sintáticos específicos de ocorrência destas preposições, controlando as condições de recolha de dados para este efeito específico, nomeadamente as que permitam apurar não só a substituição, mas também a omissão e a adição indevidas de preposições. Embora existam alguns estudos relativos à regência verbal, para a esmagadora maioria dos demais contextos de uso destas preposições, sobre os quais existem apenas alguns dados avulsos e não sistematizados, é necessário produzir conhecimento estruturado e passível de aproveitamento pedagógico.

## 6. Referências

- Berg, M. B. (2009). Relações predicativas das preposições. *Revista da ABRALIN*, 8(2), 101-116,
- Betti, L. (2016). *L'apprendimento delle proposizioni argomentali in portoghese europeo da parte di italofofoni* (Tese de Mestrado, Università degli Studi di Pavia).
- Bonfil, B. (2018). *Learning Prepositions in a Second Language. A Corpus-Based Approach to Semantic Transfer* (Tese de Mestrado, Utrecht University). Disponível em <https://time-in-translation.hum.uu.nl/static/BonfilMA.pdf>
- Brito, A. M. (2003). Categorias sintáticas. In M. H. M. Mateus *et al.*, *Gramática da língua portuguesa* (pp. 323-432). Lisboa: Caminho.
- Campos, M. H. C. & Xavier, M. F. (1991). *Sintaxe e semântica do português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cançado, M. (2009). Argumentos: complementos e adjuntos. *Alfa*, 53(1), 35-59.
- Corder, P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.
- Cunha, C. & Cintra, L. (1989). *Nova gramática do português contemporâneo*, 6ª ed. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Ellis, N. (2002). Frequency Effects in Language Processing. A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143–188.
- Ellis, N. (2019). Essentials of a Theory of Language Cognition. *The Modern Language Journal*, 103, 39-60.

- Ellis, N. & Wulff, S. (2015). Usage-Based Approaches to SLA. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* (2ª ed., pp. 75-93). New York: Routledge.
- Haotian, Ji (2017). *Aquisição das preposições em PLE por aprendentes chineses* (Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro). Disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/22121>
- Lardiere, D. (2009). Some Thoughts on the Contrastive Analysis of Features in Second Language Acquisition. *Second Language Research*, 25(2), 173–227.
- Leiria, I. (2006). *Léxico, aquisição e ensino do Português europeu língua não materna*. Lisboa: FCG/FCT.
- Lemos, O. K. (2018). *Proficiência na produção de estruturas argumentais preposicionais por aprendentes de Português como Língua Não Materna* (Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra). Disponível em <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/83583>
- Liang, W. (2015). *Estratégias de complementação verbal na(s) interlíngua(s) de aprendentes chineses de PLE* (Tese de Mestrado, Universidade de Coimbra). Disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/29064>
- Littlewood, W. (2011). Communicative Language Teaching: An Expanding Concept for a Changing World. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, vol. II (pp. 541-557). New York: Routledge.
- Loewen, S. (2011). Focus on Form. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, vol. II (pp. 576-592). New York: Routledge.
- Long, M. H. & Robinson, P. (1998). Focus on Form: Theory, Research, and Practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lopes, A. C. M. & Martins, C. (2017). Para o ensino dos usos dos artigos em PLE: por onde começar? *Portuguese Language Journal*, 11, 165-189.
- Matias, C. (2014). *Os usos espaciais das construções com preposições em português língua não-materna* (Tese de Mestrado, Universidade Aberta). Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3319>
- Miletic, R. (2008). *Aquisição de preposições em português língua segunda/ língua estrangeira: o caso dos falantes nativos da língua sérvia* (Tese de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa). Disponível em <https://run.unl.pt/bitstream/10362/9819/1/radovan.pdf>
- Nascimento, M. F. B. (Coord.) (2003). *CORLEX. Léxico Multifuncional Computorizado do Português Contemporâneo*. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa. Disponível em



<http://www.clul.ulisboa.pt/recurso/lexico-multifuncional-computorizado-do-portugues-contemporaneo>

- Peres, J. & Mória, T. (1995). *Áreas críticas da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Raposo, E. P. & Xavier, M. F. (2013). Preposição e sintagma preposicional. In E. B. P Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura, & A. Mendes, (Eds.), *Gramática do Português*, vol. II (pp. 1497-1566). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tingting, M. (2017). *A realização das construções preposicionais na aprendizagem do PLE por alunos de língua materna chinesa* (Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro). Disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/22136>
- Wu, L. (2014). *A aquisição das preposições em português por estudantes de língua materna chinesa* (Tese de Mestrado, Universidade do Minho). Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/33088>
- Yifan, W. (2018). *Impacto da transferência negativa na aprendizagem das preposições portuguesas por alunos chineses* (Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro). Disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/24175>
- Xavier, M. F. (1991). A categoria preposição na gramática do português (um estudo da preposição *a*). *Actas do VI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 317-329). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.