

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA  
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA E LITERATURAS**



**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM E DA COMUNICAÇÃO**  
Área de Especialização – Linguística Portuguesa Aplicada

**A PRESENÇA DO CONJUNTIVO NAS ORAÇÕES ADVERBIAIS:  
O PAPEL DO SISTEMA FORMAL DE ENSINO NA AQUISIÇÃO DAS  
CONCESSIVAS E CONDICIONAIS**

Célia Guiomar da Conceição Violante Raposo

**Orientadora**  
Professora Doutora Fernanda Maria Ribeiro Gonçalves

Outubro de 2010

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA  
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA E LITERATURAS**



**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM E DA COMUNICAÇÃO**  
Área de Especialização – Linguística Portuguesa Aplicada

**A PRESENÇA DO CONJUNTIVO NAS ORAÇÕES ADVERBIAIS:  
O PAPEL DO SISTEMA FORMAL DE ENSINO NA AQUISIÇÃO DAS  
CONCESSIVAS E CONDICIONAIS**

Célia Guiomar da Conceição Violante Raposo

**Orientadora**  
Professora Doutora Fernanda Maria Ribeiro Gonçalves

Outubro de 2010

## Índice

<b>NOTA PRÉVIA .....</b>	<b>5</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>6</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>7</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS .....</b>	<b>8</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS .....</b>	<b>9</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>14</b>
<b>1. Subordinação Adverbial .....</b>	<b>14</b>
1.1. Orações Causais .....	20
1.2. Orações Comparativas .....	25
1.3. Orações Concessivas .....	34
1.4. Orações Condicionais .....	39
1.5. Orações Consecutivas .....	41
1.6. Oração Finais .....	46
1.7. Orações Temporais .....	48
<b>2. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem .....</b>	<b>50</b>
2.1. Introdução.....	50
2.2. Aquisições Tardias.....	54
2.3. Aquisição das subordinadas adverbiais .....	60
2.3.1. Dados de diversas Línguas .....	60
2.3.2. Dados no Português.....	66
<b>3. Os programas de Português do ensino básico .....</b>	<b>69</b>
3.1. A necessidade de implementação de novos programas.....	69
3.2. A importância da disciplina de Português na estrutura curricular no ensino básico .....	69
3.3. O papel central do professor de Português .....	70
3.4. Organização programática .....	71
<b>4. Hipóteses de Trabalho .....</b>	<b>79</b>
<b>CAPÍTULO III – METODOLOGIA .....</b>	<b>80</b>
<b>1. Caracterização do estímulo .....</b>	<b>81</b>
1.1. Os Testes .....	82
1.1.1. Teste I – Elicitação de dados.....	82
1.1.2. Teste II – Produção espontânea .....	85
<b>2. Caracterização dos sujeitos .....</b>	<b>85</b>
2.1. Grupo A .....	87
2.2. Grupo B .....	87

2.3. Grupo C .....	88
2.4. Grupo D .....	88
<b>3. Condições de recolha dos dados .....</b>	<b>88</b>
<b>4. Tratamento dos dados .....</b>	<b>90</b>
<b>CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>91</b>
1.1. Teste I – Elicitação de dados .....	91
1.1.1. Juízos de Gramaticalidade .....	91
1.1.1.1. Grupo de Sujeitos A (4º ano) .....	92
1.1.1.2. Grupo de Sujeitos B (6º ano) .....	96
1.1.1.3. Grupo de Sujeitos C (9º ano) .....	102
1.1.1.4. Grupo de Sujeitos D (grupo de controlo - adultos) .....	106
1.1.1.5. Síntese Comparada.....	111
1.1.2. Completamento de espaços .....	112
1.1.2.1. Grupo de sujeitos A (4º ano) .....	112
1.1.2.2. Grupo de sujeitos B (6º ano) .....	115
1.1.2.3. Grupo de sujeitos C (9º ano) .....	118
1.1.2.4. Grupo de sujeitos D (grupo de controlo - adultos).....	120
1.1.2.5. Síntese Comparada.....	122
1.1.3. Ordenação de frases .....	123
1.1.3.1. Grupo de sujeitos A (4º ano) .....	123
1.1.3.2. Grupo de sujeitos B (6º ano) .....	126
1.1.3.3. Grupo de sujeitos C (9º ano) .....	128
1.1.3.4. Grupo de sujeitos D (grupo de controlo - adultos).....	130
1.1.3.5. Síntese Comparada.....	131
1.2. Teste II – Dados espontâneos (Produção escrita) .....	133
1.2.1. Grupo de sujeitos A (4º ano) .....	133
1.2.2. Grupo de sujeitos B (6º ano).....	136
1.2.3. Grupo de sujeitos C (9º ano).....	138
1.2.4. Grupo de sujeitos D (grupo de controlo) .....	140
1.2.5. Síntese Comparada .....	142
<b>CAPÍTULO V - DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>143</b>
<b>CAPÍTULO VI – PROPOSTAS DE DIDACTIZAÇÃO.....</b>	<b>150</b>
<b>CAPÍTULO VII - CONCLUSÃO .....</b>	<b>156</b>
<b>CAPÍTULO VIII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>160</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>166</b>

## NOTA PRÉVIA

A presente dissertação foi elaborada no âmbito do Mestrado em Ciências da Linguagem e da Comunicação, na área de especialização de Linguística Portuguesa Aplicada.

A concretização deste trabalho de investigação deve-se, essencialmente, à orientação da Professora Doutora Fernanda Gonçalves, com quem tive o privilégio de trabalhar.

Deste modo, os meus agradecimentos são dirigidos, sobretudo, à minha orientadora, pelo incentivo e apoio desde o início do 1º semestre, pela partilha de conhecimentos e experiências e pela disponibilidade demonstrada ao longo de todo este percurso.

Gostaria, igualmente, de agradecer ao Agrupamento de Escolas nº 3 de Évora, em especial à senhora Directora, Professora Antónia Ilhéu, por ter permitido a recolha de dados junto dos alunos das Escolas EB 2/3 de Santa Clara e EB1 de S. Mamede, bem como aos docentes Cristiana Pedrosa, Ângela Nunes e Paulo Ágoas, pelo contributo/colaboração na recolha de dados.

Não poderia deixar de agradecer também aos meus amigos e colegas, pelo apoio e constante incentivo, sempre que me encontrava mais desmotivada e com vontade de desistir.

Por fim, agradeço ao meu marido e aos meus pais pelo incentivo, apoio e compreensão nesta etapa da minha vida.

## RESUMO

Este trabalho de investigação pretende ser uma contribuição para o estudo do modo conjuntivo em orações subordinadas adverbiais, nomeadamente nas estruturas concessivas e condicionais, a partir do desempenho de sujeitos que frequentam os vários ciclos do ensino básico: 4º ano de escolaridade (grupo A), 6º ano (grupo B) e 9º ano (grupo C), comparando-o com o desempenho do grupo de controlo, constituído por adultos licenciados (grupo D). Para tal foram elaborados testes de juízos de gramaticalidade e produção (correção das frases agramaticais), completamento de frases com as formas verbais mais adequadas (tempo e modo) e ordenação de palavras, de forma a constituir frases (concessivas e condicionais) correctas. Por outro lado, foi igualmente aplicado um teste de produção espontânea, em que os sujeitos tinham de elaborar um conto a partir de uma estrutura apresentada (guião).

Esta metodologia visa testar: (i) as propriedades das conjunções/locuções conjuncionais e a selecção do modo; (ii) as relações temporais entre a oração subordinante e a oração subordinada; (iii) a posição das orações concessivas/condicionais na frase.

A descrição e a análise comparada dos dados obtidos nos vários grupos de sujeitos permitiram-nos retirar algumas conclusões, a destacar: (i) nos testes de juízos de gramaticalidade o grupo A foi o que demonstrou mais dificuldades na identificação de frases gramaticais/agramaticais e, conseqüentemente, na sua correção (produção); (ii) em relação ao complemento de frases, não houve grandes dificuldades na aplicação do modo conjuntivo, embora o grupo A manifestasse alguma preferência pelo modo indicativo mas, por outro lado, os sujeitos nem sempre aplicaram o tempo verbal correcto; (iii) quanto à posição das subordinadas adverbiais na frase, os resultados são homogéneos, uma vez que todos os grupos optaram pela construção das orações adverbiais, quer à direita quer à esquerda da oração subordinante, havendo, no entanto, alguma tendência para privilegiar a posição inicial.

## ABSTRACT

The subjunctive into adverbial clauses: the importance of school into concessive and conditionals clauses acquisition.

This research work is a contribution to the study of the subjunctive into adverbial clauses, mainly concessive and conditional ones, from Portuguese children performance, between 9 and 15 years old and adults too. There are four groups in this study: group A [9;10-10;07] year olds, group B [11;08-12;03], group C [14;09-15;07] and group D (adults). There were built judgment of grammaticality and production tests, completing sentences with appropriate verb forms and ordering words to built correct sentences, using concessive and conditional clauses. It was also applied a spontaneous production test, in which students had to write a story from given instructions.

These tests pretend to assess: (i) the properties of conjunctions/conjunctive phrases and mode selection; (ii) temporal relations between the main clause and the subordinate clause; (iii) the position of concessive and conditional clauses into the sentence.

The results revealed some conclusions: (i) on the tests of grammaticality judgments, group A showed some problems in identifying grammatical/ungrammatical sentences and in their correction (production); when students had to complete sentences with appropriate verb forms, they hadn't problems in applying the subjunctive, but group A showed some preference to use the indicative, although they not always applied the correct verb tense; (iii) on the test of ordering words to built correct sentences, children used the subordinate clause on the right or on the left of the main clause, but they tend to use it on initial position (on the left).

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Identificação de frases (a)gramaticais concessivas e condicionais – 4º ano .....	93
Gráfico 2 - Identificação de frases (a)gramaticais concessivas e condicionais – 6º ano .....	98
Gráfico 3 - Identificação de frases (a)gramaticais concessivas e condicionais – 9º ano .....	103
Gráfico 4 - Identificação de frases (a)gramaticais concessivas e condicionais – adultos .....	108
Gráfico 5 - Identificação de frases(a)gramaticais – síntese comparada.....	111
Gráfico 6 - Preenchimento com tempo e modo verbais – síntese comparada .....	123
Gráfico 7 - Posição da oração adverbial na frase – síntese comparada .....	132
Gráfico 8 - Estruturas adverbiais disponíveis na produção escrita (espontânea) - 4º ano.....	134
Gráfico 9 - Estruturas adverbiais disponíveis na produção escrita (espontânea) - 6º ano.....	136
Gráfico 10 - Estruturas adverbiais disponíveis na produção escrita (espontânea) - 9º ano.....	138
Gráfico 11 - Estruturas adverbiais disponíveis na produção escrita (espontânea) - adultos .....	140



## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Conteúdos de conhecimento explícito da língua – Plano morfológico (DTB2) .....	74
Quadro 2 – Conteúdos de conhecimento explícito da língua – Plano das classes de palavras (DTB3) .....	75
Quadro 3 – Conteúdos de conhecimento explícito da língua – Plano sintáctico (DTB4) .....	77
Quadro 4 - Conteúdos de conhecimento explícito da língua – Plano lexical e semântico (DTB5.B6) .....	78
Quadro 5 – Relações de dependência temporal entre oração subordinante e subordinada – Exercício 1.....	83
Quadro 6 - Relações de dependência temporal entre oração subordinante e subordinada - Exercício 2.....	84
Quadro 7 – Identificação de frases(a)gramaticais – 4º ano .....	92
Quadro 8 – Distribuição das correcções nos enunciados – 4º ano.....	93
Quadro 9 - Distribuição das correcções das estruturas concessivas/condicionais – 4º ano .....	94
Quadro 10 - – Identificação de frases(a)gramaticais – 6º ano.....	97
Quadro 11 - Distribuição das correcções nos enunciados – 6º ano .....	98
Quadro 12 - Distribuição das correcções das estruturas concessivas/condicionais – 6º ano .....	99
Quadro 13 - Identificação de frases(a)gramaticais – 9º ano .....	102
Quadro 14 - Distribuição das correcções nos enunciados – 9º ano .....	104
Quadro 15 - Distribuição das correcções das estruturas concessivas/condicionais – 9º ano .....	104
Quadro 16 - Identificação de frases(a)gramaticais – adultos .....	107
Quadro 17 - Distribuição das correcções nos enunciados – adultos .....	108
Quadro 18 - Distribuição das correcções das estruturas concessivas/condicionais – adultos .....	109
Quadro 19 – Preenchimento com tempo e modo verbais – 4º ano.....	112
Quadro 20 – Selecção do modo verbal por enunciado – 4º ano.....	113
Quadro 21 - Preenchimento com tempo e modo verbais – 6º ano.....	116
Quadro 22 - Selecção do modo verbal por enunciado – 6º ano .....	116
Quadro 23 - Preenchimento com tempo e modo verbais – 9º ano.....	118
Quadro 24 - Selecção do modo verbal por enunciado – 9º ano .....	119
Quadro 25 - Preenchimento com tempo e modo verbais – adultos .....	121
Quadro 26 - Selecção do modo verbal por enunciado – adultos.....	121
Quadro 27 – Construção de frases – 4º ano .....	124
Quadro 28 – Posição da oração adverbial na frase – 4º ano.....	124
Quadro 29 - Construção de frases – 6º ano.....	126
Quadro 30 - Posição da oração adverbial na frase – 6º ano.....	127

Quadro 31 - Construção de frases – 9º ano.....	128
Quadro 32 - Posição da oração adverbial na frase – 9º ano.....	129
Quadro 33 - Construção de frases – adultos .....	130
Quadro 34 - Posição da oração adverbial na frase – adultos .....	131
Quadro 35 – Distribuição dos modos verbais pelos grupos de sujeito .....	146
Quadro 36 – Distribuição dos resultados do exercício 2 pelas adverbiais concessivas e condicionais .....	148

## LISTA DE ABREVIATURAS

DT – Dicionário Terminológico

F - Frase

F<sub>sub</sub>- Frase Subordinada

GAdj – Grupo Adjectival

GAdv – Grupo Adverbial

GCOMP – Grupo Complementador

GFlex – Grupo Flexional

GN – Grupo Nominal

GP – Grupo Preposicional

GV – Grupo Verbal

NPP – Novos Programas de Português

## CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objectivo de estudo o papel desempenhado pelo ensino na aquisição/desenvolvimento de estruturas complexas, nomeadamente da subordinação adverbial concessiva e condicional. Uma vez que estas estruturas exigem, na sua maioria, o uso do modo conjuntivo e sendo este um modo verbal que suscita algumas dúvidas e dificuldades nos alunos do ensino básico português, sendo mesmo substituído, por vezes, pelo indicativo, procurou-se neste estudo abordar estes tipos de construções. Estas dificuldades podem advir do ambiente linguístico que rodeia a criança, ou seja, do discurso dos adultos que a envolvem, bem como da abordagem destes tópicos ao longo da escolaridade. Deste modo, se a criança não estiver exposta a um *input* onde se utilizem estas estruturas, ela dificilmente irá aplicá-las nas suas produções. Por outro lado, a partir da análise dos programas de Língua Portuguesa do ensino básico (1991), actualmente em vigor, constata-se que só no 2º Ciclo é que estas construções começam a ser abordadas, embora muito superficialmente, a partir da aprendizagem da classe das conjunções e das frases complexas. No Programa de 3º Ciclo pretende-se a distinção das formas de ligação de orações através da coordenação e subordinação, sendo esta abordada de uma forma gradual ao longo dos três anos escolares. Assim, no 7º ano são trabalhadas as subordinadas temporais e causais; no 8º ano as orações condicionais, finais e completivas; no 9º ano as concessivas, as consecutivas e relativas restritivas com antecedente (AAVV, 1991a: 52). Contudo as orientações programáticas dos Novos Programas de Português (NPP), a implementar no próximo ano lectivo de 2011-2012, sofrem algumas alterações, na medida em que alguns conteúdos eram apenas abordados a partir do 2º ciclo e passam agora a ser trabalhados também no 1º ciclo sem, no entanto, se recorrer à metalinguagem.

Uma vez que temáticas relacionadas com o tema da investigação serão abordadas logo no 1º ciclo, é a partir deste ciclo de ensino que o presente trabalho se irá centrar. Desta forma, serão analisados dados de alunos que frequentam o último ano do 1º Ciclo do ensino básico (4º ano), do 2º ciclo (6º ano) e do 3º ciclo (9º ano). Partindo do pressuposto que este último grupo se encontra numa idade em que se aproxima da gramática adulta, será analisado também um outro grupo, o de controlo, constituído por adultos com cursos médios ou superiores.

Num primeiro momento desta dissertação, capítulo II, apresenta-se o enquadramento teórico desta investigação. Posteriormente, no capítulo III, far-se-á a descrição das questões metodológicas que estiveram na base da recolha e do tratamento dos dados. A descrição dos resultados obtidos através da aplicação dos testes aos diferentes grupos será apresentada no capítulo IV, seguindo-se a sua discussão (capítulo V), em função das hipóteses formuladas. Por fim, apresentar-se-ão algumas propostas de didactização (capítulo VI) relacionadas com a problemática discutida na dissertação, prosseguindo-se com a apresentação das conclusões, no capítulo VII.

## CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1. Subordinação Adverbial

Para a definição da norma da subordinada adverbial, procedeu-se à análise e comparação de várias gramáticas da língua portuguesa, incluindo do ensino básico e secundário e outra de português antigo. Apesar de esta última se referir a uma época diferente das restantes, será interessante a sua inclusão neste estudo a fim de se comparar a abordagem efectuada e a evolução ao longo dos tempos.

Uma vez que nem todas as gramáticas são unânimes no tratamento deste tópico gramatical, optou-se por seguir a nomenclatura do Dicionário Terminológico (DT)<sup>1</sup>. De acordo com o DT, a oração subordinada adverbial enquadra-se na secção de Linguística Descritiva, inserida na parte da sintaxe, no subponto articulação entre constituintes e entre frases, sendo definida como «Oração subordinada que desempenha a função sintáctica de modificador da frase [(i), (ii)] ou do grupo verbal [(iii), (iv)].»

- (i) A Teresa perde outro ano, [se não estudar].
- (ii) A Teresa consegue passar, [embora não estude].
- (iii) Usavas o cabelo comprido [quando te conheci].
- (iv) Queria convidar-te a ir a minha casa [para te mostrar as fotografias].

Dentro da subordinação adverbial, o DT admite a classificação em orações subordinadas adverbiais causais, finais, temporais, concessivas, condicionais, comparativas e consecutivas, utilizando critérios classificatórios sintáctico-semânticos, sublinhando a importância do valor das orações e o sentido dos enunciados.

---

<sup>1</sup> Dicionário Terminológico (2008), disponível para consulta em linha em <http://dt.dgidec.min-edu.pt/>. É um instrumento electrónico disponibilizado na página da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, que permite a consulta rápida e sistematizada dos termos que integram a Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário. Este documento apresenta várias secções: sobre língua, comunidade linguística, variação e mudança, sobre linguística descritiva (fonética e fonologia, morfologia, classes de palavras, sintaxe, lexicologia e semântica), sobre análise do discurso, retórica, pragmática e linguística textual, sobre lexicografia e sobre representação gráfica.

A partir da análise das diversas gramáticas foram elaborados quadros comparativos, referindo-se o termo utilizado em cada uma e respectivos subtipos, o enquadramento do tópico relativamente à estrutura da gramática, definições usadas, critérios classificatórios e exemplificação, destacando-se alguns aspectos mais relevantes e/ou uma avaliação crítica.

Ao analisar cada uma das gramáticas e sobretudo ao compará-las umas com as outras, verificou-se que existem algumas diferenças na abordagem deste tópico gramatical.

Em Cunha e Cintra (1984) a designação dos tipos de subordinação adverbial é idêntica aos que surgem no DT. Porém, a Nomenclatura Gramatical Brasileira admite ainda a existência de orações subordinadas adverbiais conformativas e proporcionais, uma vez que na classificação das conjunções subordinativas inclui as conformativas e as proporcionais. A subordinação adverbial está integrada num capítulo denominado “O período e sua construção”, que aborda quer a coordenação, quer a subordinação. Nesta gramática, as definições das orações subordinadas adverbiais são baseadas em critérios sintácticos e morfológicos, referindo-se que cada tipo de adverbial é determinado pela conjunção que integra (embora os autores não as especifiquem neste capítulo, reservando-se apenas aos exemplos)<sup>2</sup>:

«Funcionam como ADJUNTO ADVERBIAL de outras orações e vêm, normalmente, introduzidas por uma das CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS (com exclusão das INTEGRANTES que, vimos, iniciam ORAÇÕES SUBSTANTIVAS)». A classificação das orações adverbiais será feita «segundo a conjunção ou locução conjuntiva que as encabece». (p.601)

Além dos critérios morfológico e sintáctico, em Cunha e Cintra (1984) são igualmente descritas as propriedades semânticas das conjunções subordinadas no capítulo próprio reservado a esta classe de palavras.

Os exemplos que ilustram os subtipos são apenas retirados de obras literárias, sendo que esta gramática tenta descrever a língua portuguesa da época na sua forma culta, numa perspectiva transnacional e abrangente, como os autores referem no seu prefácio:

---

<sup>2</sup> Cf. Conjunções subordinadas: cap. 16, pp 581-586.

«Trata-se de uma tentativa de descrição do português actual na sua forma culta, isto é, da língua como a têm utilizado os escritores portugueses, brasileiros e africanos do Romantismo para cá dando naturalmente uma situação privilegiada aos autores dos nossos dias. Não descuramos, porém, dos factos da linguagem coloquial, especialmente ao analisarmos os empregos e os valores afectivos das formas idiomáticas.» (p. XIV)

Em Vilela (1995) no âmbito da abordagem da subordinação indica-se a subclassificação em frase conjuncional, frase relativa e em frase interrogativa, consoante o elemento introdutor seja, respectivamente, uma conjunção, um pronome ou advérbio relativo e um pronome ou um advérbio interrogativo. De acordo com os tipos de relações sintáctico-semânticas entre as subordinadas e as subordinantes, Vilela (1995) distingue três tipos de frases subordinadas: as frases complemento, as relativas e as relacionais. A subordinação adverbial integra-se neste último tipo, referindo-se que «estão subordinadas sintacticamente a frases completas, mas não ocupam lugares vazios dos portadores de valência como as frases complemento; são frases conjuncionais ou equivalentes; as combinações com frases de relação servem para a representação de uma relação de conteúdo comunicativamente importante entre dois estados de coisas, exprimindo determinações adverbiais (com exclusão da determinação local)» (*op. cit.*: 295). O autor destaca os subtipos presentes nas gramáticas, equivalentes aos do DT, embora refira frases modais e não menciona as comparativas. São dados alguns exemplos, mas não se apresenta nenhum critério classificatório (sintáctico ou semântico) para cada um dos subtipos.

Refere-se ainda a não necessidade do uso de conjunções na expressão de várias relações adverbiais, destacando que «as relações de significado resultam dos conteúdos das frases parciais do complexo frásico» (*op. cit.*: 296)

Em Bechara (2000), à semelhança de Cunha e Cintra (1984), define-se oração subordinada adverbial como «adjunto adverbial da sua oração principal» (*op.cit.*: 493). Além das orações subordinadas adverbiais constantes do DT, consideram-se outras quatro: as conformativas, as locativas, as modais e as proporcionais, sendo todas desenvolvidas no mesmo capítulo, de igual forma. Quase todas as orações adverbiais são analisadas através de propriedades morfológicas, sintácticas e semânticas, referindo-se à natureza da conjunção, ao valor das orações e ao sentido dos enunciados, respectivamente. Nesta gramática são indicados os conectores utilizados em cada tipo de oração adverbial,



ilustrando-se com vários exemplos, nomeadamente de obras literárias, à semelhança de Cunha e Cintra (1984). Além de definir cada adverbial e exemplificar os conectores utilizados, são referidos igualmente o tempo e o modo verbal utilizados com determinado conector, quer na oração subordinada quer na subordinante.

Em Mateus *et al.* (2003) a subordinação adverbial é abordada num capítulo próprio intitulado com o mesmo nome. Nesse capítulo constam todos os tipos de adverbiais incluídos no DT, excepto as comparativas e as consecutivas, que as autoras integram num capítulo distinto relativo às construções de graduação e de comparação<sup>3</sup>, onde incluem igualmente as orações conformativas e proporcionais, admitidas em Bechara (2000) na subordinação adverbial. Nesta gramática abordam-se questões sintácticas e semânticas, ilustrando-se as afirmações/ informações com diversos exemplos, nomeadamente de frases agramaticais. Faz-se referência ao tempo e ao modo verbais utilizados em cada tipo de oração subordinada adverbial, bem como às características comuns entre algumas destas orações com as orações coordenadas e/ou outro tipo de subordinadas (nomeadamente a relativa).

Nesta gramática afirma-se que, em oposição às orações coordenadas, na subordinada adverbial a ordem da frase pode ser alterada, sem que a torne agramatical, isto é, a subordinada adverbial tanto pode preceder como seguir-se ao restante material da oração subordinante – cf. (1) e (2). Em Duarte (2000: 170) afirma-se ainda que podem ser substituídas por expressões adverbiais, pois originam frases gramaticais – cf. (1) e (3).

- (1) (a) [[<sub>Fsub</sub> Quando acabar de ler], faço o jantar].  
(b) [[<sub>Fsub</sub> Se tiveres algum problema], podes contar comigo].  
(c) [Fiquei doente, [<sub>Fsub</sub> porque apanhei chuva]].  
(d) [A Inês vai ao concerto, [<sub>Fsub</sub> embora esteja demorada]].
- (2) (a) [Faço o jantar [<sub>Fsub</sub> quando acabar de ler]].  
(b) [Podes contar comigo [<sub>Fsub</sub> se tiveres algum problema]].  
(c) [[<sub>Fsub</sub> Porque apanhei chuva], fiquei doente].  
(d) [[<sub>Fsub</sub> Embora esteja demorada], a Inês vai ao concerto].

---

<sup>3</sup> Para esta “exclusão” as autoras analisam as propriedades das consecutivas e das comparativas comparando-as com as das adverbiais, concluindo que não são comuns (não são adjuntos a GV ou F; não podem ser objectos de clivagem e não têm mobilidade).

- (3) (a) Depois faço o jantar.  
(b) Com certeza podes contar comigo.  
(c) Fiquei doente ontem.  
(d) A Inês vai ao concerto mais tarde.

As subordinadas adverbiais são constituintes sintácticos, uma vez que podem ser destacadas por clivagem ou ocuparem diferentes posições na frase. Esta última é uma das marcas mais importantes que distingue a subordinação adverbial da coordenação. Deste modo, na subordinação adverbial é possível que a oração subordinada iniciada pela conjunção surja em primeiro lugar e só depois a oração subordinante (conector – oração A – oração B e oração B – conector – oração A) (4), enquanto a coordenação só admite oração A – conector – oração B, nunca sendo possível a ordem conector – oração A – oração B (5).

- (4) (a) A Rita é boa aluna, embora não estude muito.  
(b) Embora não estude muito, a Rita é boa aluna.  
(c) A Rita, embora não estude muito, é boa aluna.
- (5) (a) \* E chegou a casa a Teresa foi fazer o jantar.  
(b) A Teresa chegou a casa e foi fazer o jantar.

Além deste último critério, outros distinguem a coordenação da subordinação, dos quais se destaca o da colocação dos clíticos: na coordenação, e na ausência de proclisadores, a ordem é a ênclise; na subordinação a ordem é a próclise:<sup>4</sup>

- (6) (a) O Manuel assistiu ao concerto mas atrasou-se.  
(b) O Manuel não assistiu ao concerto pois atrasou-se.<sup>5</sup>  
(c) O Manuel não assistiu ao concerto porque se atrasou.<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Cf. Lobo, 2003

<sup>5</sup> Pois = coordenativo explicativo

<sup>6</sup> Porque = subordinativo causal

Outra propriedade sintáctica das subordinadas adverbiais, segundo Mateus *et al.* (2003:700), é o facto de estas não serem argumentos do predicado principal, assumindo sim o estatuto de adjunto, indo ao encontro de outros autores.

Por outro lado, a mesma autora refere que, independentemente da posição das orações subordinadas adverbiais, não pode haver a eliminação de constituintes a partir das mesmas, o que conduzirá a frases agramaticais, como as que se seguem:

- (7) \* Quem<sub>i</sub> é que, se [-]<sub>i</sub> voltarem, se meus amigos vão sair?
- (8) \* Que coisas<sub>i</sub> é que a Maria fez o trabalho, para que o filho tenha [-]<sub>i</sub>?
- (9) \* O que<sub>i</sub> é que a Maria comprou livros, embora ela tivesse [-]<sub>i</sub>?

(Mateus *et al.*, 2003: 704)

Por último, outra propriedade sintáctica das orações subordinadas adverbiais é a sua estrutura interna. Uma vez que a maioria dos conectores são “locuções conjuncionais” ou “locuções conjuncionais” seguidas de uma preposição, funcionarão como grupos preposicionais (GP) ou grupos adverbiais (Gadv), contendo uma oração finita (iniciada pelo complementador que) ou infinitiva, sem o que.

Em Cuesta e Luz (1971) não há qualquer referência a este tema, indicando-se apenas os tipos de conjunção, sem diferenciar as coordenativas das subordinativas. Num capítulo direccionado ao estudo do verbo, faz-se referência à utilização dos modos verbais (nomeadamente o modo conjuntivo) nas orações adverbiais.

No que concerne a Huber (1984), o autor aborda a questão das orações adverbiais numa alínea própria e divide-as nos seguintes subtipos: locativas, temporais, comparativas, modais, consecutivas, causais, finais, condicionais e concessivas. Na exploração desta temática o autor aplica critérios morfológicos sintácticos e semânticos, indicando os conectores utilizados em cada subtipo bem como os tempos e modos verbais e demonstrando o valor das orações e o significado dos enunciados. Como se trata de uma gramática de português antigo, os exemplos são redigidos de acordo com a época em causa, embora estejam “traduzidos” para o português actual.

Em relação às gramáticas do ensino básico e secundário, deve dizer-se que estas estão de acordo com o DT, no que respeita à classificação das subordinadas adverbiais.

Estas gramáticas abordam mais aspectos semânticos do que sintácticos, excepto a de Azeredo *et al.* (2006), onde o critério sintáctico já é evidenciado. Em relação aos exemplos são em muito pouca quantidade e não se referem os conectores utilizados em cada subtipo. No entanto, em Azeredo *et al.* (2006) remete-se para o capítulo das conjunções subordinativas e os exemplos, embora não em grande número, são por vezes ilustrados graficamente.

Vejam, então, como cada subclasse é explorada em cada gramática.

### 1.1. Orações Causais

Em Cunha e Cintra (1984) opta-se apenas por classificar este tipo de oração através de critérios morfológicos, de acordo com a natureza da conjunção utilizada, embora seja usado o critério semântico aquando da definição das conjunções causais: «iniciam uma oração subordinada denotadora de causa» (1984:581). Seguem-se exemplos das referidas conjunções (o capítulo com a mesma designação) e de frases onde estas se inserem (de obras literárias), destacando a negrito a oração subordinada adverbial causal:

(10) Não veste com luxo / **porque o tio não é rico.** / (Machado de Assis, *OC*, II, 204)

(11) / **Como anoitecesse,** / recolhi-me pouco depois e deitei-me. (Monteiro Lobato, *U*, 102)

(12) Ceámos à lareira, / que a noite estava fria. / (Aquilino Ribeiro, *M*, 44)

(Cunha e Cintra, 1984: 601)

Bechara (2000) explica o sentido do enunciado, recorrendo a critérios semânticos, definindo as orações causais «quando a subordinada exprime a causa, o motivo, a razão do pensamento expresso na oração principal» (*op. cit.*: 493), destacando a oração causal a itálico. Indica também as conjunções/ locuções conjuncionais a utilizar, bem como o tempo verbal a conjugar com cada uma delas, recorrendo neste caso a critérios morfológicos.

- (13) Saiu cedo *porque precisou ir à cidade*.  
(14) *Como está chovendo*, transferiremos o passeio.  
(15) *Desde que assim quiseram*, vão arrepende-se.

(Bechara, 2000: 493)

Em Mateus *et al.* (2003) afirma-se que as orações causais «exprimem uma relação de dependência semântica entre duas proposições, A e B». Essa relação pode assumir diferentes valores: (i) causa/ consequência e (ii) motivo, razão:

- (i) Houve seca em Portugal em 1981, porque não choveu.

A água começou a ferver porque atingiu 100°.

- (ii) O João foi ao cinema, porque não lhe apetecia estudar.

Comprei uma prenda para a menina, porque vai fazer anos.

(Mateus *et al.*, 2003: 711)

Segundo Lobo (2003), neste subtipo de subordinadas adverbiais, normalmente existe uma ordenação temporal entre os eventos da subordinada e da subordinante, isto é, o período de tempo em que decorre o estado de coisas expresso na oração causal precede o período de tempo em que decorre o estado de coisas expresso na oração subordinante. Geralmente são identificados dois grandes tipos de orações que exprimem relações de causalidade: as orações causais propriamente ditas, em que se expressa a causa/ razão/ motivação do estado de coisas expresso na oração subordinante, e as orações chamadas explicativas, onde não existe uma relação directa de causalidade no que respeita ao estado de coisas expresso na oração subordinante, sendo interpretadas como causa de enunciação.<sup>7</sup>

Relativamente às primeiras, o nexos entre a oração subordinante e a subordinada pode corresponder a uma relação objectiva entre estados de coisas, sendo a subordinada interpretada como causa e a subordinante como consequência (cf. (16) e (17)):

---

<sup>7</sup> Cf. Lobo, 2003

- (16) (a) A sala arrefeceu *porque deixaste a janela aberta*.  
(b) Tu deixaste a janela aberta e isso fez com que a sala arrefecesse.  
(c) A causa de a sala ter arrefecida foi tu teres deixado a janela aberta.
- (17) (a) As flores murcharam *porque ninguém as regou*.  
(b) A causa de as flores terem murchado foi ninguém as ter regado.

(Lobo, 2003: 70)

Por outro lado, pode exprimir-se a inferência estabelecida pelo sujeito enunciador:

- (18) (a) Ela regou as flores *porque estavam secas*.  
(b) O facto de as flores estarem secas motivou/levou a que ela as regasse.
- (19) (a) *Como ele gosta muito de ler*, oferecem-lhe livros frequentemente.  
(b) O facto de ele gostar muito de ler motiva/leva a que lhe ofereçam livros frequentemente.
- (20) (a) Ele faltou ao jantar *porque não conhecia ninguém*.  
(b) O facto de ele não conhecer ninguém levou-o a faltar ao jantar.  
(c) A razão/ o motivo por que ele faltou ao jantar foi que ele não conhecia ninguém.

(*Idem*)

Nas orações do segundo tipo, a subordinada expressa a causa da declaração que é realizada na oração subordinante, operando como explicação/ motivação para o que é implicitamente dito, mas não como causa directa do estado de coisas expresso na oração subordinante:

- (21) (a) *Já que vais à biblioteca*, podias entregar estes livros por mim?  
(b) O facto de tu ires à biblioteca levou-se a perguntar-te se podias entregar estes livros por mim.
- (22) (a) *Como a luz está acesa*, o João deve estar em casa.  
(b) O facto de a luz estar acesa faz-me achar que o João está em casa.

(*Idem*)

As orações causais finitas caracterizam-se por terem geralmente o verbo no indicativo, e a subordinada causal pode ser iniciada pelos seguintes conectores: *porque, como, pois que, uma vez que, visto que, já que, dado que*:

- (23) (a) O João faltou *porque está doente*.  
(b) \* O João faltou *porque esteja doente*.
- (24) (a) Como está doente, o João não pôde vir.  
(b) \* Como esteja doente, o João não pôde vir.

(*Idem*:71)

No entanto, se a frase se encontrar na negativa, pode ser visível a presença do conjuntivo:

- (25) (a) \* O João faltou porque estivesse doente.  
(b) O João faltou não porque estivesse doente, mas porque tinha muito que fazer.

(*Idem*: 72)

Em relação às orações causais infinitivas, estas caracterizam-se por terem normalmente o verbo no infinitivo simples com verbos estativos e no infinitivo composto com verbos não estativos:<sup>8</sup>

- (26) (a) O João faltou às aulas *por estar doente*.  
(b) \* O João faltou às aulas *por adormecer*.  
(b') O João faltou às aulas *por ter adormecido*.
- (27) (a) O João faltou às aulas porque *estava doente*.  
(b) O João faltou às aulas porque adormeceu.

(*Idem*)

Porém, quando a causa corresponde a um estado já terminado como em (28b), o infinitivo composto ocorre com verbos estativos:

- (28) (a) O João sente-se fraco *por estar doente*.  
(b) O João sente-se fraco por ter estado doente.

(*Idem*)

Como já foi mencionado anteriormente, as subordinadas caracterizam-se pela mobilidade. No caso das orações causais a ordem das orações depende da estrutura temática e do

---

<sup>8</sup> Sobre os verbos estativos e não estativos ver: Mateus *et al*, 2003:191.

padrão de distribuição de informação fornecido pelo texto de que os enunciados fazem parte.

De acordo com Mateus *et al.* (2003: 714), podem ser verificadas três situações quando se estabelece uma relação de dependência semântica entre duas orações (a causal e a subordinante).

(i) Quando a subordinada causal é uma informação nova e a subordinante é conhecida, então a ordem preferencial é: oração subordinante em posição inicial, pausa, oração subordinada causal em posição final:

(29) A Joana está constipada, porque apanhou chuva.

(ii) Se a causal for uma informação conhecida e a subordinante nova, a ordem será: causal em posição inicial, pausa, oração subordinante em posição final:

(30) Porque apanhou chuva, a Joana está doente.

(iii) Caso toda a informação seja nova, a ordem será: oração subordinante em posição inicial, sem pausa, oração causal em posição final:

(31) A Joana está constipada porque apanhou chuva.

Importa referir que alguns conectores (ex. *dado que*, *visto que*) já se encontram associados à expressão de informação conhecida, através do seu significado, pelo que a oração por eles introduzida é geralmente colocada antes da subordinante. Como Bechara (2000: 493) refere, no caso de *como*, essa anteposição é mesmo obrigatória.

Pelo exposto anteriormente, conclui-se que os autores recorrem a critérios classificatórios de natureza diversificada, mas utilizam especialmente o critério semântico, para caracterizar estas estruturas. Em Mateus *et al.* (2003) este tópico é mais explorado e tentam-se demonstrar afinidades com outros tipos de estruturas complexas, sendo neste



caso concreto com as coordenadas conclusivas e explicativas a nível semântico (dependência entre orações), embora apresentem diferenças a nível sintáctico.

Em Huber (1984) o critério classificatório predominante é o morfológico, destacando-se apenas os conectores usados, seguindo-se exemplos ilustrativos:

(32) E porem se vos nom mostram, já ca vos sodes desleal pecador (Graal 113)

(33) Pois é mal, non i faledes (CA. 5515)

(34) O padre e a madre avia com ella grande prazer porque ella era toda de Deus. (Eif. 358)

(Huber, 1984: 306-307)

Este autor faz ainda referência à redução de orações causais através (i) da preposição *por* + infinitivo flexionado; (ii) por meio do gerúndio:

(i) E mia senhor, por vos eu non mentir, sen vosso ben non poss'eu guarecer (CA. 6087)

(ii) Viveo em grande castidade e abstinencia, nom comendo carne nem bebendo vinho per espaço de quarenta annos (TA. 83)

(Huber, 1984: 307)

## 1.2. Orações Comparativas

Em Cunha e Cintra (1984) classifica-se a oração comparativa de acordo com a natureza das conjunções, mencionando que estas «iniciam uma oração que encerra o segundo membro de uma comparação, de um confronto», exemplificando:

(35) Não, meu coração não é maior / que o mundo. / (Carlos Drummond de Andrade, *R*, 60)

(36) O lavrador revirou os olhos e começou a tremer / como se tivesse uma sezão. / (João de Araújo Correia, *FX*, 28)

(Cunha e Cintra, 1984:603)

Os autores ressaltam ainda que o primeiro membro da comparação pode estar oculto: [*tal*] *qual*, [*tal*] *como* e que se costuma omitir o predicado da oração subordinada comparativa, quando repete uma forma do verbo da oração subordinante.

Bechara (2000) classifica semanticamente este tipo de oração, mencionando que se trata de uma oração comparativa «quando a subordinada exprime o ser com que se compara outro ser da oração principal». (2000: 493)

O autor refere ainda que a comparação pode ser (i) assimilativa quando «consiste em assimilar uma coisa, pessoa, qualidade ou fa[c]to a outra mais impressionante, ou mais conhecida» (MC.3, II, 48 *apud* Bechara, 2000:493) ou ainda (ii) quantitativa, quando «consiste em comparar, na sua quantidade ou intensidade, coisas, pessoas, qualidades ou fa[c]tos» (MC.3, II, 48 *apud* Bechara, 2000:493).

(i) Os importunos são como as moscas que, enxotadas, reverterem logo. (MM)

(ii) Nada conserva e resguarda tanto a vida como a virtude. (*Idem*)

Um homem pode saber mais do que muitos, porém nunca tanto como todos. (*Idem*)

O governo dos loucos dura pouco, o dos tolos ainda menos que o dos velhacos. (*Idem*)

(Bechara, 2000:494-495)

Em Mateus *et al.* (2003) estabelece-se uma comparação entre duas expressões linguísticas, através de um conector, exprimindo o grau de intensidade.

Geralmente o grau é expresso no primeiro termo de comparação. No caso do português, para o comparativo de igualdade utilizam-se os “desencadeadores” *tão* e *tanto* (37); para o comparativo de superioridade o *mais* (38) e para o comparativo de inferioridade o *menos* (39).

(37) (a) A Inês é tão aplicada como o irmão.

(b) Não tem tanto dinheiro como pensava.

(38) O João é mais educado que o Rui.

(39) Gosto menos de ler do que escrever.

É de salientar que a forma *tão* se utiliza com adjectivos e advérbios (40), enquanto a *tanto* co-ocorre com nomes e verbos (41).

- (40) (a) Eles são tão simpáticos como os pais.  
(b) Corres tão depressa como a Joana.
- (41) (a) O Ricardo tem tantas gomas como pastilhas.  
(b) A Ana estuda tanto como a Rita.

Por vezes, a palavra que expressa o grau/ a quantidade pode ser omitida nas orações comparativas de igualdade (42); no entanto, encontra-se implicitamente presente. Porém, esta situação já não se aplica com as comparativas de superioridade ou de inferioridade, sob pena de a oração se tornar agramatical. Senão, veja-se o exemplo (43).

- (42) O Nuno é estudioso como o primo.
- (43) \* O Nuno é estudioso do que o primo.

Para expressar o grau comparativo de superioridade alguns adjectivos assumem formas lexicais específicas. Assim os adjectivos *bom*, *mau*, *grande*, *pequeno* assumem as formas de *melhor*, *pior*, *maior* e *menor*, respectivamente (44).

- (44) (a) O gelado de baunilha é melhor do que o de chocolate.  
(b) Já estive em situações piores do que esta.  
(c) A tua escola é maior do que a minha.  
(d) O custo das cadeiras é menor do que o das mesas.

Contudo, além da forma sintética, o adjectivo *pequeno* mantém, igualmente, uma forma analítica precedida de *mais*:

- (45) O custo das cadeiras foi mais pequeno do que o das mesas.

As palavras que expressam o grau/quantidade e o conector de comparação são correlativos. Deste modo, os adjectivos que detenham informação de comparativo de superioridade e de inferioridade (*mais*, *menos*, *maior*, *menor*, *pior*, *melhor*) exigem a presença de *(do) que*;

por sua vez, *tão* e *tanto* co-ocorrem com o conector *como*<sup>9</sup>. Caso esta situação não se verifique, surgem frases agramaticais (46).

- (46) (a) \* O João é mais aplicado como o Filipe.  
(b) \* Essa pulseira é menos valiosa como este colar.  
(c) \* A Rita é tão rica do que a Maria.  
(d) \* Não tenho tanto dinheiro do que gostaria de ter.

Geralmente, a presença do segundo termo de comparação é exigida, pois fora de um contexto linguístico, mantendo uma entoação declarativa, algumas frases seriam tidas como incompletas.

- (47) (a) ? A tua escola é maior.  
(b) ? O gelado de baunilha é melhor.  
(c) ? O João é mais aplicado.  
(d) ? Eles são tão simpáticos.

Verifica-se, a partir do primeiro termo de comparação, que as comparativas afectam frequentemente adjectivos graduáveis. Não obstante, podem incidir e/sobre constituintes de outras naturezas categoriais (verbos, nomes, advérbios).

- (48) (a) A Margarida brinca mais do que estuda.  
(b) O Luís tem tantos carrinhos como a Ana tem bonecas.  
(c) O Ricardo come mais devagar do que a tartaruga anda.

As orações comparativas são frequentemente construções elípticas, onde geralmente a forma verbal ou o GV estão elididos.

- (49) (a) A Filipa conta tão bem como dança.  
(b) O meu doce é mais gostoso do que o teu.

---

<sup>9</sup> No caso de *tanto* este pode surgir seguido do conector *quanto*, expressando o comparativo de igualdade.  
(i) Não tenho tanto dinheiro quanto (o que) gostaria de ter.

Porém a inclusão de *quanto* na categoria dos conectores de comparação é algo problemática para alguns autores.

Desde a gramática tradicional que se considera que as comparativas são construções de subordinação. Porém, este tipo de construção não apresenta, de acordo com Mateus *et al.* (2003), as propriedades características dos diversos tipos de subordinação. A partir dos anos 80, alguns autores têm defendido que quer total quer parcialmente, estas construções se aproximam ou se identificam com as estruturas de coordenação.

Uma vez que este trabalho se prende com a subordinação adverbial, vejam-se as hipóteses que as assemelham às subordinadas adverbiais.

A primeira hipótese baseava-se no facto de o comportamento das frases comparativas ser semelhante ao das orações adverbiais. No entanto, as propriedades estruturais e distribucionais das primeiras põem em causa a sua inserção nas segundas.

Assim previa-se que os conectores comparativos deveriam ser identificados com as conjunções subordinativas (complementador) constantes das orações adverbiais. No entanto, de acordo com algumas propriedades, há distinção entre os dois tipos de construção.

(i) Enquanto nas conjunções e locuções conjuncionais adverbiais figura a forma *que*, nas construções comparativas este elemento não pressupõe a presença de uma frase finita.

(50) (a) Algumas crianças admitiram ver mais televisão do que *estudar* (/ \* do *que estudavam*).

(b) Ele estuda afincadamente essas matérias menos para obter boas notas do *que para se divertir* (/ \* do *que para se diverte*/ \* do *que para se divirta*).

(51) (a) Algumas crianças admitiram ver televisão sempre *que estudavam* (/ \* *que estudar*).

(b) Ele estuda *porque* gosta (/ \* *porque* gostar).

(Mateus *et al.*, 2003: 739)

(ii) Os conectores de comparação podem seleccionar por completo relativas livres, o que não acontece com as conjunções adverbiais:

(52) Ela admira mais a obra *do que* [quem a criou].

(53) \* Ela admira mais a obra *porque/ sempre que* [quem a criou].

(Mateus *et al.*, 2003: 739)

(iii) Enquanto as conjunções subordinativas adverbiais introduzem frases finitas, os conectores comparativos podem co-ocorrer com o pronome *isso*.

(54) (a) A Ana é mais alta do que a mãe é.

(b) A Ana é mais alta *do que* isso.

(c) \* A Ana é mais alta disso.

(55) (a) A Ana é alta porque a mãe também é.

(b) \* A Ana é alta *porque* isso.

(c) A Ana é alta por *isso*.

(56) (a) Ela trabalha afincadamente para que os assuntos se resolvam.

(b) \* Ela trabalha afincadamente para *que* isso.

(c) Ela trabalha afincadamente para *isso*.

(Mateus *et al.*, 2003: 740)

Em suma, pode-se concluir que, para estas autoras, os conectores comparativos não se qualificam como complementadores de subordinação adverbial.

Outros aspectos de divergência entre as comparativas e as adverbiais prendem-se com o seu papel sintáctico, a sua mobilidade na frase e a possibilidade de serem destacadas como um constituinte autónomo em relação a processos de clivagem. Veja-se, então:

(i) Como já foi mencionado anteriormente neste trabalho, as subordinadas são adjuntos à oração subordinante. Contudo, as comparativas não se comportam desta forma, uma vez que é impossível figurarem em interrogativas com a proforma de GV *fazer o quê*.

- (57) (a) O Luís compra mais livros ao Pedro do que a Maria oferece chocolates à Ana.  
(b) A: \* O que é que o Luís faz *do que a Maria oferece chocolates à Ana*?  
B: - Compra mais livros ao Pedro.

- (58) (a) O Luís compra livros ao Pedro porque a Maria oferece chocolates à Ana.  
(b) A: O que é que o Luís faz *porque a Maria oferece chocolates à Ana*?  
B: - Compra livros ao Pedro.

(*Idem*: 741)

(ii) As comparativas (59) e as adverbiais (60) também divergem quanto à mobilidade.

- (59) (a) Gosto mais de carne *do que de peixe*.  
(b) \* *Do que de peixe*, gosto mais de carne.
- (60) (a) Teria ido à praia, *mesmo que estivesse vento*.  
(b) *Mesmo que estivesse vento*, teria ido à praia.

(iii) Em relação ao processo de clivagem, contrariamente das adverbiais<sup>10</sup>, as construções comparativas produzem resultados agramaticais, uma vez que não constituem um constituinte autónomo em relação ao primeiro termo da comparação.

- (61) (a) O Pedro comprou tantos livros na livraria como a Maria requisitou na biblioteca.  
(b) \* Foi *como a Maria requisitou na biblioteca* que o Pedro comprou tantos livros na livraria.

- (62) (a) O Pedro comprou alguns livros na livraria porque não podia requisitá-los na biblioteca.  
(b) Foi *porque não podia requisitá-los na biblioteca* que o Pedro comprou alguns livros na livraria.

(Mateus *et al.*, 2003: 741)

Outro factor divergente entre as construções de comparação e as subordinadas adverbiais prende-se com o facto de as primeiras admitirem *elipse lacunar*, construção esta que está excluída da subordinação frásica:

---

<sup>10</sup> Importa salientar que o processo de clivagem não é tão fácil de aplicar em todas as subordinadas. Deste modo, as orações causais, as temporais e as condicionais são mais facilmente cliváveis do que as orações concessivas.

- (63) (a) O João trouxe tantos livros da livraria *como* a Maria [-] da biblioteca.  
(b) Mais estudantes consultam a biblioteca central *do que* professores [-] a biblioteca do departamento.
- (64) (a) \* O João não trouxe muitos livros da livraria *porque* a Maria [-] da biblioteca.  
(b) Mais estudantes consultam a biblioteca central *embora* os professores [-] a biblioteca do departamento.

(Idem: 742)

Alguns autores incluem nas comparativas expressões pertencentes às adverbiais temporais e condicionais.

Assim, relativamente às orações temporais: integram os advérbios *antes* e *depois* nas construções de comparação. Em Mateus *et al.* (2003) refere-se que “ambas as locuções são parafraseáveis por expressões comparativas no comparativo de superioridade: *antes de* é parafraseável por *mais cedo do que* e *depois de* por *mais tarde do que*.” Não obstante, em (66) está-se na presença de orações subordinadas adverbiais de nexos comparativo, enquanto em (65) está-se perante frases elípticas.

- (65) (a) O Manuel dançou com a Lena *antes/depois* do João.  
(b) O Manuel dançou com a Lena *antes/depois* das aulas.
- (66) (a) O Manuel dançou com a Lena *antes/depois de* o João ter dançado com ela.  
(b) O Manuel dançou com a Lena *antes/depois de* terem acabado as aulas.

Em relação às orações condicionais, quando introduzidas pelo conector *como se*, assumem um valor comparativo e condicional, simultaneamente. Normalmente surgem em enunciados de valor contrafactual, mas podem também assumir um valor hipotético.

- (67) (a) A Cristina quer sair *como se se tivesse* portado bem.  
(b) O Nuno fala *como se soubesse* o que aconteceu.  
(c) Eles estão muito calados *como se tivessem* feito algum disparate.



Em (67a) e (67b) a oração contida no antecedente – que se verifica no mundo real – é descrita como contendo propriedades semelhantes às que teria se se verificassem no mundo alternativo seleccionado pelo conseqüente. Assim, é possível continuar o enunciado com uma oração adversativa, demonstrando assim o carácter contrafactual dos exemplos:

- (68) (a) A Cristina quer sair como se se tivesse portado bem, mas não se portou.  
(b) O Nuno fala como se soubesse o que aconteceu, mas não sabe.

Porém, o exemplo (67c) pode ter leituras distintas, que podem depender do nosso conhecimento do mundo, ou seja, pode ter uma leitura hipotética – e neste caso a frase pode ser continuada por uma coordenada que retoma o conteúdo da segunda acção (69) – ou uma leitura contrafactual – a frase pode ser continuada por uma coordenada adversativa (70):

- (69) Eles estão muito calados como se tivessem feito algum disparate e talvez tenham...  
(70) Eles estão muito calados como se tivessem feito algum disparate mas não fizeram...

Tal como as subordinadas adverbiais, e ao contrário das comparativas canónicas, as orações comparativas-condicionais admitem a clivagem:

- (71) (a) É como se se tivesse portado bem que a Cristina quer sair.  
(b) É como se soubesse o que aconteceu que o Nuno fala.  
(c) É como se tivesse feito algum disparate que eles estão muito calados.

Por outro lado, à semelhança do que acontece com as comparativas canónicas, e diferentemente das adverbiais, estas frases (comparativas-condicionais) não apresentam mobilidade sob pena de ficarem agramaticais:

- (72) (a) \* Como se se tivesse portado bem a Cristina quer sair.  
(b) \* Como se soubesse o que aconteceu o Nuno fala.  
(c) \* Como se tivesse feito algum disparate eles estão muito calados.

Logo, de um ponto de vista sintático, as orações comparativas-condicionais revelam um comportamento misto entre as adverbiais e as comparativas canónicas.

Para Huber (1984: 302) «à palavra que introduz a oração comparativa corresponde em regra na oração principal qualquer outra palavra (chamada correlativa), a qual remete para a oração comparativa». Dá alguns exemplos dessas expressões e ilustra com frases do português antigo:

(73) Assi como tu mandares, assi farei eu (Euf. 361).

(74) Sei de Brancafrol que lhi nom ouve Flores tal amor qual vos eu ei (CD. 699)

### 1.3. Orações Concessivas

Em Cunha e Cintra (1984) define-se a oração concessiva pela natureza das conjunções utilizadas, admitindo que estas «iniciam uma oração subordinada em que se admite um facto contrário à acção principal, mas incapaz de impedi-la» (582):

(75) / **Ainda que não dessem dinheiro**, / poderiam colaborar com um ou outro trabalho. (Otto Lara Resende, *BD*, 134)

(76) A regra era ir sempre desacompanhado, / **mesmo que levasse o gado até aos confins da serra**. / (Miguel Torga, *B*, 101)

(Cunha e Cintra, 1984: 601)

Os autores acrescentam ainda que nas orações adverbiais concessivas a conjunção subordinativa pode (i) vir intensificada em *por mais que*, *por maior que*, *por melhor que*, *por menos que*, *por menor que*, *por pior que*; ou *mais que*, *maior que*, *melhor que*, *menos que*, *menor que*, *pior que*, etc; ou (ii) ficar reduzida à palavra *que*, com antecipação do predicativo:

(i) **Por mais que quisesse**, / não conseguia decidir-se por nenhum. (Miguel Torga, *CM*, 36)

(ii) / **Padre que seja**, / se for vigário na roça, é preciso que monte a cavalo. (Machado de Assis, *OC*, I, 735)

(Cunha e Cintra, 1984: 601)

De acordo com Bechara (2000: 496-497) as orações concessivas «caracterizam-se quando a subordinada exprime que um obstáculo – real ou suposto – não impedirá ou modificará de modo algum a declaração da oração principal»:

(77) *Embora estivesse a chover*, o João foi à praia.

Ou seja, o facto de estar a chover, não foi factor impeditivo de o João ir à praia.

Mais uma vez o autor recorreu ao critério semântico para analisar esta estrutura, embora também recorra a critérios morfológicos quando se refere aos conectores utilizados.

Os conectores concessivos que exprimem estes valores são: *embora, conquanto, ainda que, posto que, (se) bem que, apesar de que, apesar de*.

A par das concessivas comuns, Bechara (2000: 497) admite ainda as concessivas intensivas «quando é nosso intuito assinalar qualidade ou modalidade qualquer»:

(78) *Por mais que estude*, ainda tem muito que aprender.

Em Mateus *et al.* (2003: 718) afirma-se que «as orações concessivas exprimem um conteúdo semântico que contrasta com aquilo que, dado o nosso conhecimento do mundo, se esperaria a partir do conteúdo semântico da proposição com a qual se combina».

De acordo com estas autoras, existem orações concessivas factuais, hipotéticas e contrafactuais.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Cf. Mateus *et al.*: 2003: 718

Nas primeiras, deverá ocorrer/ existir uma situação inesperada em relação a outra, tendo em conta o nosso conhecimento ou a nossa percepção do curso normal dos acontecimentos no(s) mundo(s) que nos são acessíveis (ver (79)) ou, então, uma situação que não é conforme às expectativas de um determinado sujeito/ indivíduo sobre o curso previsível/ desejável dos acontecimentos (ver (80)).

(79) Fui sair, embora tivesse muito trabalho.

(80) Está a chover, ainda que esteja muito calor.

De uma forma geral, no que concerne a enunciados factuais do passado (79) utiliza-se o imperfeito do conjuntivo (simples ou composto) na oração concessiva e o pretérito perfeito simples ou mais que perfeito do indicativo (simples ou composto) na oração subordinante.

Quando os enunciados factuais se encontram no presente (80), na oração concessiva usa-se o presente do conjuntivo (simples ou composto) e na oração subordinante o presente, futuro ou pretérito perfeito composto do indicativo.

Com o conector *apesar de* utiliza-se o infinitivo flexionado na oração concessiva e os mesmos tempos anteriormente mencionados a oração subordinante:

(81) (a) Vou sair, apesar de ter muito trabalho.

(b) Fui sair, apesar de ter (tido) muito trabalho.

Quanto às orações concessivas hipotéticas, os conectores característicos deste tipo de subordinadas são *mesmo que* e *mesmo se*, tendo um sentido simultaneamente contrastivo e condicional<sup>12</sup>; porém, todos os outros conectores anteriormente referidos podem surgir numa frase deste tipo, caso a concessiva exprima um sentido hipotético, por exemplo, com o modal *poder* (cf. (82c)):

---

<sup>12</sup> Mateus *et al.* (2003)

De acordo com Lobo (2003), alguns conectores correspondem a um tipo específico de estruturas condicionais, as chamadas condicionais-concessivas (cc) ou incondicionais. Por conseguinte, no grupo das concessivas “canónicas”, Lobo considera os conectores: *embora*, *apesar de*, *se bem que*.

- (82) (a) Mesmo que chova, nós iremos sair.  
(b) Mesmo se chover, nós iremos sair.  
(c) Embora possa chover, nós iremos sair.

Deste modo, e a partir dos exemplos dados, na oração subordinante utiliza-se o presente ou futuro do indicativo, enquanto na oração concessiva usa-se o presente do conjuntivo (*com embora, mesmo que...*) e futuro do conjuntivo (*com mesmo se*).

Nas orações concessivas contrafactuais também se empregam os conectores *mesmo que* e *mesmo se* quando na oração subordinante se usa o mais que perfeito composto do indicativo ou o condicional composto e na oração concessiva se usa o mais que perfeito do conjuntivo:

- (83) (a) Mesmo que ele tivesse chegado a tempo, não teria visto o espectáculo.

As relações contrastivas podem ser expressas por orações participiais e gerundivas, introduzidas pelos conectores *embora, conquanto, ainda que, se bem que* (84) e por grupos preposicionais de sentido contrastivo – *apesar disso, apesar de tudo* (85).

- (84) (a) Embora admitindo à oral, o ponto está muito fraco.  
(b) Embora tendo sido admitindo à oral, o ponto está muito fraco.

- (85) Apesar de tudo, o ponto está muito fraco.<sup>13</sup>

Segundo Diez (III, 360) apud Huber (1984: 314) «o modo na oração concessiva é aproximadamente o mesmo que em latim. Se se fala duma simples ideia, duma hipótese, o verbo vem no conjuntivo; se se afirma um facto como real, então o modo apropriado é o indicativo».

---

<sup>13</sup> Neste exemplo, o GP ocupa a posição de adjunto à esquerda a GFLEX. O conector concessivo *apesar de* é reanalisado como uma preposição, ocupando a posição de núcleo preposicional. (Mateus *et al*, 2003: 720).

O mesmo autor (R.Gr. III, 362) apud Huber (*op. cit.*: 315-317) afirma ainda que «em determinadas condições, o sentido concessivo ainda pode exprimir-se de outra forma sem ser por meio das conjunções anteriormente mencionadas»:

(i) «Se se pretende exprimir em grau indefinido uma qualidade ou uma coisa, antepõe-se ao adjetivo ou ao substantivo (infinitivo substantivado) a preposição *per* (*por*), pospondo-se ao mesmo tempo a conjunção *que*; a estas segue-se o verbo no conjuntivo»:

(86) Nenhũu homem se deve reputar d'atanto, por muy poderoso e rico que seja (Fab.41)

(ii) «Os pronomes interrogativos a que se juntou *que* têm igualmente um sentido concessivo, tal como acontece com as equivalentes palavras alemãs em ligação com o advérbio “auch” (*também*). O modo correspondente é o conjuntivo em oposição ao indicativo latino»:

(87) Sei que nom terra el por razom, como quer que m'aja grand'amor, de m'ousar veer (CD.1065)

(iii) «O sentido concessivo exprime-se também pela partícula disjuntiva *quer ... quer* seguida de conjuntivo – sendo aceites como possíveis factos diferentes, os quais a oração principal depois despreza».

(88) ja quer moira, quer non (CA. 5106)

Huber (*op. cit.*: 317) menciona ainda a redução da oração concessiva por meio de gerúndio:

(89) A rraposa queria meter a cabeça dentro e nom podia e andava lambendo d'arredor; e lambendo nom lhe prestava nada (Fab.19)

#### 1.4. Orações Condicionais

Em Cunha e Cintra (1984: 582) define-se a oração condicional segundo a natureza das suas conjunções que os autores definem como aquelas que «iniciam uma oração subordinada em que se indica uma hipótese ou uma condição necessária para que seja realizado ou não o facto principal».

(90) Tudo vale a pena / **Se a alma não é pequena.** / (Fernando Pessoa, *OP*, 19.)

(91) Trago uma caixa de metralhadoras para os Gregos, / **caso eles estejam em perigo de ser abatidos pelos Troianos.** / (Augusto Abelaira, *NC*, 69.)

Bechara (2000: 498) define as orações condicionais quando «a oração subordinada exprime uma condição necessária para que se realize ou deixe de se realizar o que se declara na principal».

Conforme os conectores a usar e o valor semântico do enunciado assim se determinam o tempo e o modo verbais:

(i) Se a oração condicional exprime um acontecimento que não se realizou ou que decididamente não se realizará, referindo-se ao presente, emprega-se o pretérito imperfeito do conjuntivo na oração condicional e o futuro do pretérito / condicional na subordinante

(ii) Se a oração condicional exprime um acontecimento que não se realizou ou que decididamente não se realizará, reportando-se ao passado, emprega-se o pretérito mais-que-perfeito na oração condicional e o futuro do pretérito composto na subordinante

(iii) Se a oração condicional exprime um acontecimento cuja realização seja esperada como provável, empregam-se o futuro do conjuntivo na oração condicional e o futuro do indicativo na subordinante

Em Mateus *et al.* (2003) afirma-se que as orações condicionais são compostas por duas orações que mantêm entre si uma relação semântica.

Geralmente, estas construções são constituídas por duas orações em que a oração condicional é iniciada por *se* e em que a oração subordinante (que exprime a consequência) pode vir precedida de *então*.

No entanto, outros conectores podem introduzir a oração condicional, como sejam: *caso*, *se porventura*, *salvo se*, *sem que*, *uma vez que*, *a não ser que*, *desde que*, *conquanto que*, *com a condição que* (onde se utiliza o conjuntivo); *no caso de* (inicia uma oração infinitiva).

Segundo Mateus *et al.* (2003) existem três tipos de orações condicionais: as factuais, as hipotéticas e as contrafactuais.

Em relação às primeiras, assume-se que o conteúdo das suas orações se verifica no mundo real, no período de tempo relevante, como em (92) e (93).

(92) Se estão 45° C, (então) há/ haverá maior risco de incêndio.

(93) Se está um dia de sol, fico alegre.

Como é visível nos exemplos anteriores, a condicional destas construções está no modo indicativo no tempo presente.

Quanto às orações hipotéticas, estas remetem para um mundo possível:

(94) Se formos ao cinema, vamos/ iremos comer pipocas.

(95) Se estudares mais, tens/ terás melhores resultados.

(96) Se me ameaçar novamente, queixo-me/ queixar-me-ei à polícia.

Assim, a oração subordinante, de um modo geral, encontra-se ou no futuro ou no presente, enquanto a oração condicional é introduzida pelos conectores *se*, *caso*, *no caso de*, *se porventura* (com o verbo no futuro do conjuntivo); *quando* (também seguido de conjuntivo, manifestando um valor condicional e temporal); *contanto que* e *desde que* (presente do conjuntivo).



As orações contrafactuais têm o verbo ou no imperfeito do conjuntivo ou no mais-que-perfeito do conjuntivo, sendo muitas vezes a interpretação irreal condicionada por outros factores que não o tempo e o modo verbal.

(97) Se fosse hoje, não o teria ajudado.

(98) Se tivesses telefonado, teria preparado o jantar.

Em Huber (1984) exemplificam-se os conectores introdutórios da oração condicional, mas também são utilizados critérios semânticos ao referir que nas orações condicionais encontra-se (i) «o indicativo quando se pretende designar a condição como realmente existente, quando se trata de realidades, de factos inteiramente definidos» ou (ii) «o conjuntivo que se exprime uma simples ideia, quando se trata de possibilidades ou manifestações da vontade...» (Diez *apud* Huber, *op. cit.*: 309)

Nesta gramática distinguem-se diversos casos de frases condicionais, relativamente ao emprego dos tempos e modos verbais na oração condicional:

(i) Presente do indicativo

(ii) Imperfeito do indicativo

(iii) Futuro do conjuntivo

(iv) Imperfeito do conjuntivo

(v) Mais-que-perfeito

Ainda se acrescentam as orações condicionais reduzidas infinitivas e por meio de gerúndio.

### 1.5. Orações Consecutivas

Segundo Cunha e Cintra (1984) as orações consecutivas indicam a consequência do que foi declarado na subordinante, mediante os seguintes conectores: *que* (combinado com uma das palavras *tal*, *tanto*, *tão* ou *tamanho*, constantes da oração subordinante), *de forma que*, *de maneira que*, *de modo que*, *de sorte que*.

(99) Deu um filão de tal sorte, que eram carros e carros de volfrâmio estreme. (Miguel Torga, *CM*, 191)

(100) Foi tão ágil e rápida a saída que Jandira achou graça. (Ciro dos Anjos, *DR*, 108)  
(Cunha e Cintra, 1984:583)

Chama-se a atenção para o facto de o verbo poder vir elidido:

(101) O chamado é tão grave, / **não comporta lágrimas**; /  
o caminho é tão longo, / **não chegarias nunca**. / (Emílio Moura, *IP*, 171)  
(Cunha e Cintra, 1984:603)

Em Bechara (2000:499) definem-se as orações consecutivas quando «a subordinada exprime o efeito ou consequência do fa[c]to expresso na principal».

Segundo o autor, e de acordo com Cunha e Cintra (1984), as consecutivas são introduzidas pelo transpositor *que* a que se prende, na oração subordinante, uma expressão de natureza intensiva como *tal*, *tanto*, *tão*, *tamanho*, que também se podem subentender (102c):

(102) (a) Alongou-se tanto no passeio, *que chegou tarde*.  
(b) Executou a obra com tal perfeição, *que foi premiada*.  
(c) É feio *que mete medo* (= É tão feio...)  
(Bechara, 2000: 499)

A oração consecutiva não exprime apenas a consequência devida à acção ou ao estado indicado na subordinante, mas também ao modo pelo qual é praticada a acção principal. Neste último caso, utilizam-se, na oração subordinante, as unidades complexas *de tal maneira*, *de tal sorte*, *de tal forma*, *de tal modo*:

(103) Falou *de tal maneira* que me fez arrepiar.<sup>14</sup>

Quando o conteúdo da primeira oração está completo, empregam-se as expressões *de maneira que*, *de sorte que*, *de forma que*, *de modo que*, como locuções conjuncionais, sem

---

<sup>14</sup> O tal pode ser elidido :  
- Falou de maneira que me fez arrepiar.

pausa (vírgula) entre o substantivo e o *que*, para introduzir uma consecutiva atenuada em orações justapostas.

(104) Estudaste muito, de modo que a nota foi boa.

Em Mateus *et al.* (2003: 754) refere-se que as orações consecutivas «exprimem uma consequência da intensidade de uma qualidade, da quantidade de um objecto, da qualidade de um processo descritos na oração subordinante».

Às orações anteriormente descritas pelos autores da tradição gramatical - Cunha e Cintra (1984); Bechara (2000) - são chamadas consecutivas típicas em Mateus *et al.* (2003). De acordo com estas autoras, há que relacioná-las com outras que se aproximam quanto ao significado, nomeadamente as consecutivas infinitivas, incluindo expressões como *bastante, suficiente, para*, e algumas orações coordenadas conclusivas, introduzidas por conectores como *logo, por isso, portanto*. Como o trabalho incide nas adverbiais, analisar-se-ão somente os dois primeiros tipos.

Deste modo, as consecutivas de intensidade (típicas) “São orações iniciadas por *que* na dependência de palavras que exprimem a intensidade/ a quantidade e que, por vezes, coincidem com as que exprimem o grau: *tal, tão, tanto, tamanho*.”<sup>15</sup>

De acordo com a definição das consecutivas, segundo estas autoras, as orações podem ocorrer na dependência de adjectivos, nomes, verbos, advérbios.

Os adjectivos, os verbos e os advérbios que podem surgir nas consecutivas, à semelhança das comparativas, são graduáveis, “exprimindo propriedades de indivíduos, processos ou propriedades de processos concebidos como tendo valores numa certa escala.”<sup>16</sup>

Como já foi mencionado anteriormente, a tradição gramatical inclui as consecutivas nas orações subordinadas adverbiais. Já Mateus *et al.* (2003) desenvolveram estas orações num

---

<sup>15</sup> Mateus et al., 2003:755

<sup>16</sup> Mateus et al., 2003: 756

capítulo reservado às construções de graduação e comparação. Vejamos, então, se o seu comportamento sintáctico se enquadra no das adverbiais.

(i) A oração consecutiva é frásica e não sintagmática, não podendo ser substituído por um pronome de valor anafórico.

(105) (a) \* A Rute é tão aplicada que a Joana.

(b) \* A Rute é tão aplicada que isso.

(ii) Ao contrário das adverbiais, as orações consecutivas não podem ser objecto de clivagem (106) nem têm mobilidade (107):

(106) \* Ela trabalhou tão bem *é* que escreveu dois capítulos da tese.

(107) \* Que escreveu dois capítulos da tese ela trabalhou tão bem.

(Mateus *et al.*, 2003: 756)

(iii) As orações consecutivas não são adjuntas nem a GV nem à oração subordinante, como as subordinadas adverbiais.

Se se aplicar o teste de pergunta com *fazer/ acontecer* verifica-se que não é possível incluir a consecutiva na pergunta e resposta com o resto da construção.

(108) Ela trabalhou tão bem que escreveu dois capítulos da tese.

(109) \* O que ela fez que escreveu dois capítulos da tese? Trabalhou bem.

(*Idem*: 757)

Posto isto, pode-se concluir que as consecutivas diferem das adverbiais por não serem adjuntas a GV nem à oração subordinante, não terem mobilidade na frase e não poderem ser objecto de clivagem.

Em relação às consecutivas infinitivas (as que são antecidas por expressões de quantidade como *suficiente, bastante, demasiado* e introduzidas por *para*), à semelhança

das consecutivas de intensidade típicas, podem envolver adjectivos, nomes, verbos e advérbios.

Atentemos, então algumas propriedades sintácticas deste tipo de orações, de modo a verificar a existência ou não de características das subordinadas adverbiais.

(i) As orações consecutivas infinitivas não podem ser objecto de clivagem e não têm mobilidade:

(110) \* Os meninos comeram o suficiente *é para* estarem satisfeitos. ( $\neq$  O que eles comeram *é para* estarem satisfeitos).

(111) \* Para estarem satisfeitos os meninos comeram o suficiente.

(Mateus *et al.*, 2003: 761)

(ii) As orações introduzidas por *para* não são adjuntos, sob pena de ficarem agramaticais.

(112) # O que é que os meninos fizeram para estarem satisfeitos? Comeram o suficiente/ bastante.

(A frase é bem formada com uma leitura de fim, de propósito.)

(113) # O que é que o João faz para aguentar este emprego? Trabalha suficientemente/ o suficiente.

(*Idem*)

(iii) As orações consecutivas infinitivas são caracterizadas pela dependência face à expressão de intensidade/ de quantidade da oração subordinante.

Em suma, as orações consecutivas infinitivas diferem das subordinadas adverbiais por não serem objecto de clivagem, não terem mobilidade na frase e as orações introduzidas por *para* não são adjuntas.

Em Huber (1984) afirma-se que na oração consecutiva conjuga-se (i) o indicativo quando a consequência, o efeito se realiza de facto ou já se realizou, enquanto se encontra (ii) o

modo conjuntivo quando o efeito, a consequência se vem a realizar após esse momento ou talvez se possa vir a realizar.

(i) Choravam en tal guisa que toda a cidade fazia doo por ella. (Euf. 362)

(ii) Fazede-o de guysa que ñ seyan muyto alongados a vos nen muyto achegados. (TA. 38)

Non á no mundo tan soffredor, que a veja, que se possa soffrer que lhe non aja bem de querer (CA. 5609)

(Huber, 1984: 305-306)

### 1.6. Oração Finais

Em Cunha e Cintra (1984: 582) afirma-se que as conjunções finais iniciam uma oração subordinada que indica a finalidade da oração subordinante, exemplificando os conectores: *para que, a fim de que, porque* [= *para que*].

(114) Viera um vestido de Marta, / **para que a vestissem com ele.** / (José Lins do Rego, *A-M*, 343)

De acordo com Bechara (2000), as orações finais indicam a intenção, o objectivo, a finalidade do pensamento expresso na oração subordinante e são introduzidas pelos conectores *para que, a fim de que, para, que* (igual *para que*), *a fim de*:<sup>17</sup>

(115) Saíram *para que pudessem ver o incêndio.*

(116) Reclamou *a fim de que o nomeassem.*

(117) Trabalhou *para que fosse promovido.*

(118) Falta pouco *que isto suceda.*

(Bechara, 2000: 571)

---

<sup>17</sup> Bechara, 2000: 501

Para Mateus *et al.* (2003), as construções que comportam uma oração final exprimem uma relação de dependência semântica entre duas proposições, à semelhança de outras construções já desenvolvidas neste estudo.

De acordo com as autoras, para que se estabeleça uma relação semântica de intenção ou finalidade, as duas orações não podem ser incompatíveis e têm de ser ordenadas temporalmente uma em relação à outra.

À semelhança de outras subordinadas adverbiais, as orações finais podem ser factuais, hipotéticas ou contrafactuais.

Relativamente à primeira, o tempo da oração subordinante (pretérito perfeito simples) situa um determinado estado de coisas no passado e, por conseguinte, ele é tudo como real e como certo:

(119) Escondeste-te para que ele não te seguisse.

(120) Cheguei cedo para ver a minha série preferida.

No que respeita às orações hipotéticas, o tempo da proposição subordinante é o futuro ou, então, um presente com valor de futuro:

(121) Entregamos/ entregaremos/ vamos entregar as chaves para que possa trabalhar no ateliê.

(122) Entregamos/ entregaremos/ vamos entregar as chaves para poder trabalhar no ateliê.

Nas orações finais contrafactuais, o verbo da oração subordinante encontra-se no tempo mais-que-perfeito composto do indicativo ou o condicional composto, enquanto na oração final se usa o imperfeito do conjuntivo ou infinitivo, consoante o conector utilizado.<sup>18</sup>

Importa ainda referir que nas orações finais a preposição *para* serve para introduzir um constituinte frásico, que ou é iniciado pelo complementador *que* (oração finita), ou não introduz tal complementador (oração infinitiva).

---

<sup>18</sup> Consultar Mateus *et al.*, 2003: 717

Huber (1984) menciona que «o que se exprime na oração final é algo que se tenciona ou deseja fazer e que só se virá a realizar no futuro», pelo que o verbo desta oração deverá ser conjugado no modo conjuntivo.

O autor chama a atenção também para a redução das orações finais infinitivas, por intermédio do emprego de uma preposição e o infinitivo pessoal ou impessoal.

### 1.7. Orações Temporais

Em Cunha e Cintra (1984) refere-se que as conjunções temporais iniciam uma oração subordinada indicadora de circunstância de tempo, enumerando os vários conectores a usar.

(123) / **Quando estiou**, / partiram. (Carlos de Oliveira, AC, 19)

(124) / **Mal sentiu rumores dentro de casa**, / ergueu-se. (Miguel Torga, V, 269)

(Cunha e Cintra, 1984: 602)

Em Bechara (2000) define-se as orações temporais quando a subordinada denota o tempo da realização do acontecimento expresso na subordinante e a selecção das conjunções ou locuções conjuncionais depende do tempo da acção.

Para Mateus *et al.* (2003) as orações temporais indicam o tempo da realização do evento expresso na oração subordinante.

Os estados de coisas traçados nas duas proposições devem situar-se no mesmo intervalo de tempo em relação ao período de tempo em que ocorre a enunciação<sup>19</sup> (passado, presente, futuro).

Em relação ao mesmo intervalo de passado, presente ou futuro, os dois estados de coisas podem ser simultâneos, quando ocorrem precisamente no mesmo período de tempo (cf. exemplo (125)) (com os conectores *quando*, *enquanto*, *na altura em que*, *ao mesmo tempo que*), ou sucessivos, quando se explica a anterioridade (cf. exemplo (126)) ou a

---

<sup>19</sup> Idem, p. 722



posterioridade (cf. exemplo (127)) de um estado de coisas face ao outro (com os conectores *antes que / de e depois que/ de* e mesmo *quando* – para expressar estes valores; *assim que, logo que* para indicarem um período de tempo posterior imediato (cf. exemplo (128)):

(125) Quando o João chegou, eu estava a dormir.

(126) Chamei o Bruno, antes que saísse.

(127) Depois da festa, a Laura foi para casa.

(128) Assim que me telefones, desço as escadas.

Segundo se afirma em Lobo (2003:79), «é possível estabelecer subdivisões que estão pelo menos parcialmente relacionadas com a natureza do conector que as introduz»:

a) conectores como *quando* ou *enquanto*;

b) conectores de base adverbial: *agora que, logo que, sempre que, assim que, antes que/ de, depois que/ de*;

c) conectores de base prepositiva: *desde que, até que*;

d) conectores correlativos: *mal ... (logo), apesar ... logo*;

e) locuções conjuncionais de base nominal: *no momento em que, na altura em que, todas as vezes que, cada vez que*.

No que se refere aos conectores de base adverbial, preposicional ou nominal, a proposição está claramente inserida num GAdv, num GP ou num GN; por conseguinte a categoria GCOMP, com o núcleo preenchido por *que*, é escolhida por esse advérbio, preposição ou nome.

Quanto aos conectores como *quando*, apresentam um valor nominal/ adverbial e os enunciados em que ocorre não são homogêneos estruturalmente. Por vezes, a proposição de *quando* está inserida num GP, tem propriedade de uma relativa com antecedente.

No entanto, no geral, as orações de *quando* têm características de subordinada adverbial: mobilidade, estatuto de GP/ GAdv, adjuntas as GV ou a F (GFLEX):

- (129) (a) [GP/GADV Quando chegou à Faculdade] a Maria foi para as aulas.  
(b) A Maria foi para as aulas [GP/GADV quando chegou à faculdade].  
(c) A Maria, [GP/GADV quando chegou à Faculdade], foi para as aulas.

(Mateus *et al*, 2003: 724)

Huber (1984) menciona que nas orações temporais se conjuga a forma verbal no modo indicativo sempre que se tratar de factos, realidades, enquanto se se tratar de uma possibilidade ou um desejo, uma manifestação de vontade, ou caso a acção da oração temporal apenas se realizar depois desse momento, então a forma verbal da oração temporal terá de ser conjugada no conjuntivo.

Afirma-se ainda que a redução das orações temporais se faz através do particípio passado, pelo infinitivo antecedido por uma preposição ou locução preposicional ou por meio do gerúndio.

## **2. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem**

### 2.1. Introdução

A linguagem é uma capacidade específica do ser humano que permite comunicar por meio de um sistema de signos vocais – a língua. Mas, afinal, como é que a linguagem é apreendida pelas espécies humanas? Será que é aprendida a partir do contacto com o meio que nos rodeia? Será que os bebés aprendem por imitação? Ou, pelo contrário, já nascemos predispostos a aprender a falar?

São várias as correntes teóricas para explicar como as crianças conseguem adquirir a língua dos adultos. A teoria comportamentalista (behaviorismo), sustentada por Skinner, defende que as crianças aprendem por imitação, ou seja, se limitam a imitar o que ouvem, através de interacções sociais de tipo estímulo – resposta (aprendem a produzir frases “correctas” porque são estimuladas positivamente quando dizem algo certo e negativamente quando erram). A perspectiva cognitivista, sustentada por Piaget, defende que a aquisição da linguagem se prende com a evolução psicológica da criança, isto é,

depende do desenvolvimento de outras capacidades cognitivas. A corrente inatista, de Noam Chomsky, defende que já nascemos com faculdades dedicadas especificamente ao desenvolvimento da linguagem, ou seja, a língua não é “aprendida” mas sim adquirida pelas crianças. Esta aquisição é universal e sequencial, isto é, as etapas de desenvolvimento da linguagem são comuns em todas as línguas, embora possam existir algumas variações de criança para criança.

Mas além de as crianças já nascerem predispostas a desenvolverem a linguagem, outros factores (não linguísticos) são igualmente importantes no processo de aquisição (cf. Costa e Santos, 2003: 64-65):

- factores demográficos, como o sexo do bebé (assumindo a teoria de que as meninas são “mais faladoras” que os rapazes), ou se é primeiro ou segundo filho (normalmente o primeiro filho é “mais falador”);
- características de personalidade (se a criança for tímida, pode condicionar o facto de não querer falar muito);
- aspectos cognitivos;
- factores sociais (a interacção com o adulto é imprescindível que o processo de comunicação – se a criança frequentar um infantário deverá desenvolver mais a língua, uma vez que tem a necessidade de falar com as educadoras e com os seus amigos);
- interesses pessoais;
- ritmos de desenvolvimento (cada criança tem o seu próprio ritmo).

Em Sim-Sim (1998: 61-62) afirma-se que a aquisição da linguagem «é o resultado de um programa (porventura específico) que nos é transmitido geneticamente. A materialização de tal programa parece, contudo, não ser possível se a criança não crescer imersa num ambiente em que as trocas linguísticas ocorram, isto é, onde falem com ela e à sua volta.»

No entanto, a concepção racionalista não nega o papel do meio ambiente na aquisição da linguagem. «Em primeiro lugar, a fala das pessoas que rodeiam a criança e as suas experiências verbais são determinantes para iniciar o funcionamento do mecanismo de aquisição, sem no entanto determinar as propriedades finais atingidas pelo sistema gramatical. Ou seja, sem estar imersa num ambiente linguístico, uma criança não aprende a falar. Em segundo lugar, os meios linguístico, emocional e educativo são factores que

determinam o grau de desenvolvimento da linguagem pela criança sem que isso signifique, de novo, que determinam a direcção do desenvolvimento ou o conteúdo final do sistema.» (Raposo, 1992:36)

Pelo exposto anteriormente, pode-se concluir que para viabilizar o processo de aquisição de uma determinada língua, a criança tem de estar exposta a um *input*, isto é, tem de ouvir falar à sua volta para que possa adquirir a língua a que está exposta. Se os bebés crescerem num ambiente em que não haja uma língua, estes não serão capazes de activar o processo de aquisição.

Porém, nem tudo no nosso conhecimento da língua decorre da aplicação de regras sistemáticas: há aspectos na língua que têm de ser explicitamente aprendidas e para as quais não é possível formular uma regra. Um exemplo que ilustra o que foi referido anteriormente é o desenvolvimento do léxico, uma vez que é um processo de aquisição que nunca terminará até ao final da nossa vida e, por conseguinte, é fundamental a estimulação linguística a este nível.

Segundo Duarte (2009: 1), existe uma forte correlação entre sucesso escolar e capital lexical, pois «quanto menor é o capital lexical de um falante, tanto mais penoso é o processo de leitura e tanto menor é o seu desempenho na compreensão de leitura. [...] O capital lexical é igualmente um factor determinante da qualidade da escrita. Com efeito, quanto maior for, tanto maiores são os recursos disponíveis para seleccionar vocabulário preciso e para evitar repetições lexicais.»

Finalmente, o ensino explícito do léxico colmata as limitações do capital lexical de partida e “desencadeia a espiral ascendente que conduz ao sucesso escolar” (Lubliner & Smetana 2005: 10 *apud* Duarte, 2009: 6).

Um outro aspecto da língua em que tem de existir correcção e aprendizagem explícita são as irregularidades, como é o caso da flexão nominal (plural dos nomes, p.e.) e verbal (nomeadamente os tempos verbais), pois as crianças tendem a regularizar.

Em Gonçalves (2004: 64) afirma-se que «o uso por generalização abusiva de paradigmas regulares em casos irregulares demonstra-nos igualmente que as crianças dominam já uma

regra geral e que em breve conseguirão identificar os casos em que essa regra não se aplica (o último passo no processo de aquisição de cada paradigma de itens gramaticais).»

Há que distinguir aquisição da linguagem e aprendizagem, conceitos comumente confundidos. De acordo com Sim-Sim (1995:200) aquisição da linguagem diz respeito ao «processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino». A mesma autora (1998:28) define a aprendizagem como o «processo por meio do qual, e através da experiência ou da prática, de forma mais ou menos consciente, se instalam modificações no desempenho do sujeito. Ao contrário da aquisição, a aprendizagem envolve a consciencialização do conhecimento a apreender e um certo nível de explicitação e análise de quem ensina».

A escola desempenha, desta forma, uma importante função no desenvolvimento linguístico das crianças.

«É, por isso, fundamental que as crianças sejam expostas, de forma sistemática, na sala de aula, a estruturas (fonológicas, sintáticas, discursivas) e a léxico de complexidade variada, uma vez que o conhecimento da língua e das regras que regem o seu uso dependem, primordialmente, de três factores: a diversidade dos constituintes e das estruturas, a sua complexidade e a sua frequência nos enunciados de fala.

Diversos estudos têm demonstrado que, por um lado, o nível de desenvolvimento linguístico à entrada no 1.º Ciclo determina o percurso no sistema formal de ensino, sobretudo nos primeiros anos; por outro lado, a forma como esse processo é conduzido é de importância crucial para aquele desenvolvimento, enquadrado na evolução infantil global, que é determinada de forma concomitante pela sua maturação cognitiva e por novas competências associadas aos vários tipos de inter-relação social.» (Gonçalves *et al.*, 2009:13)

## 2.2. Aquisições Tardias<sup>20</sup>

Segundo Sim-Sim (1998:171) «o percurso correspondente ao desenvolvimento sintáctico estende-se por toda a infância do ser humano. Durante o primeiro ano de vida, a criança começa a compreender e a produzir palavras isoladas, que posteriormente organiza em frases com estruturas cada vez mais complexas, atingindo a mestria adulta por volta da adolescência».

Por volta dos cinco anos, ou seja, antes da entrada no ensino básico, a criança, geralmente, domina as estruturas básicas da língua (frases simples). No entanto, o desenvolvimento sintáctico não está, de forma alguma, concluído. O conhecimento de estruturas sintácticas específicas, quer ao nível da compreensão, quer em termos da produção espontânea, depende sobretudo da complexidade estrutural em causa e também da frequência com que estas estruturas ocorrem no meio linguístico que rodeia a criança. (Goodluck, 1991 apud Sim-Sim, 1998:167)

Um dos aspectos da complexidade frásica deriva da estrutura de frases plurioracionais, que envolve a combinação de orações através dos processos de coordenação e de subordinação.

De acordo com Sim-Sim (1998: 163), «a combinação de orações que primeiro surge no discurso infantil é realizada através da conjunção coordenativa *e*, sendo possível detectar tais construções tão cedo quanto os trinta meses de idade». No entanto, o significado atribuído a este conector é diversificado ao longo do crescimento da criança: inicialmente o conector *e* tem somente a função meramente aditiva de ligar frases (cf. exemplo (1)); depois serve também para ligar duas frases relacionadas temporalmente (cf. (2)) e mais tarde para exprimir uma relação de causa efeito (cf. (3)). À medida que a criança desenvolve, aumenta a diversidade do significado atribuído ao conector/ conjunção *e*, ao mesmo tempo, estende-se/ expande-se a complexidade sintáctica das suas produções.

---

<sup>20</sup> Sobre a relação entre aquisição tardia, conhecimento explícito da língua e escrita, centrado nas estruturas concessivas, cf. COSTA, Ana Luísa (2010) *Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência da escrita*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras. Esta referência deve ser adicionada à Bibliografia desta dissertação, de acordo com as sugestões do júri.

- (1) Tu levavas a boneca e eu levava a mochila.
- (2) O bebé caiu e chorou.
- (3) Ela apanhou chuva e ficou doente.

A compreensão de estruturas de coordenação, embora se inicie muito cedo, revela algumas dificuldades no final da idade pré-escolar. Em casos de omissão do segundo verbo, a criança apresenta algumas dificuldades na compreensão dos enunciados; logo, só produz este tipo de coordenações mais tarde.

«De entre o conjunto das frases complexas, as orações subordinadas são as que acarretam maiores dificuldades quer ao nível da compreensão, quer da produção, por implicarem uma estrutura de **encaixe**, o que significa que a oração subordinada é um constituinte, essencial ou acessório, que desempenha uma função sintáctica na frase em que se encontra.» (Gonçalves *et al.*, 2009: 38)

Por volta dos 4/5 anos de idade, surgem combinações de frases com recurso à subordinação, essencialmente utilizando conectores temporais (*quando*) e causais (*porque*). Porém, a aquisição da subordinação é um processo moroso e ainda surgem barreiras durante os primeiros anos de escolaridade. Em relação à compreensão e produção de relações temporais, a criança de 4 anos tem dificuldade em lidar com a não sequencialidade dos acontecimentos. Estes factos são interpretados de acordo com a ordem pela qual foram referidos e são relatados pela criança pela ordem de ocorrência. A estratégia utilizada, quer na compreensão, quer na produção, vai no seguimento de que o que é dito primeiro acontece em primeiro lugar.

Outra dificuldade diagnosticada na criança é a compreensão de enunciados temporais, em que a ordem dos acontecimentos não é reflectida na sequência frásica (cf. exemplo (4)).

- (4) (a) O cão do meu vizinho ladra sempre que me vê chegar a casa.  
(b) Quando o Rui chegou a casa já o Tiago estava a ler o jornal.

(Sim-Sim, 1998: 164)

Apesar de a conjunção *porque* aparecer no discurso da criança muito cedo, esta não o interpreta nem o usa com um valor causal. Inicialmente é entendida como um resultado sequencial de alguma coisa, o que provoca erros interpretativos.

A dificuldade demonstrada por crianças pequenas na compreensão da causalidade poderá estar interligada à incapacidade de inverter a ordem sequencial dos factos, sustentando a relação de causalidade/ efeito que os une. Esta dificuldade estará ultrapassada por volta dos nove anos de idade. (Sim-Sim, 1998: 164)

Outra estrutura de subordinação que necessita de algum tempo para que a aquisição esteja completa é a subordinação relativa. Por volta dos 3 anos já são evidentes algumas produções de relativas, embora esporádicas, mas só ao longo da idade escolar é possível afirmar que existe um total conhecimento destas estruturas. As primeiras produções de relativas apresentam o encaixe à direita e dá informação sobre o complemento directo da oração que a antecede (cf. (5)). Já as relativas encaixadas ao centro (cf. (6)) surgem espontaneamente mais tarde.

(5) Vou pintar o desenho [que tu me deste].

(6) A menina [que tem os cabelos loiros] fez anos.

Estudos realizados em várias línguas, nomeadamente com crianças portuguesas (Vasconcelos, 1996), evidenciam que as relativas encaixadas ao centro (cf. (7)) revelam uma dificuldade acrescida relativamente às de encaixe à direita (cf. (8)); as relativas com foco no complemento indirecto (cf. (9)) são mais difíceis do que no complemento directo (cf. (7)) ou no sujeito (cf. (10)).

(7) O rapaz [que o gato arranhou] chorou.

(8) A educadora beijou o rapaz [que o gato arranhou].

(9) A menina [a quem o rapaz deu uma flor] é bonita.

(10) O gato [que tem pêlo cinzento] arranhou o menino.

O conhecimento sintáctico deste tipo de construções, e de outras, que serão analisadas posteriormente, está muito longe de ficar estabilizado até à entrada da escolaridade básica.



Como já foi mencionado anteriormente, a idade dos 5 anos coincide com um marco importante no desenvolvimento linguístico da criança, sendo que começam a produzir frases mais longas e complexas, produzem e compreendem novas estruturas sintáticas e expandem os constituintes. Por conseguinte, a escola desempenhará um papel fundamental para que estas construções se consolidem e expandam, enquadrando e potenciando este novo patamar de desenvolvimento linguístico. (Gonçalves *et al.*, 2009: 11)

Em Nippold *apud* Berman (2004:4) destaca-se a importância da escola no desenvolvimento da linguagem em termos de aquisições tardias:

«... schooling plays a critical role in later language development. [...] education provides the school-age child or adolescent with the necessary exposure to complex and low frequency words, multilexemic expressions and syntactic structures. This occurs when students read or listen to complex discourse. Circumstances that motivate students to actively analyze what they hear and read – to engage in metalinguistic behavior – also play a key role in the developmental process, along with the opportunity to use the new words and structures for their own communicative purposes.»

«À medida que as crianças adquirem cada vez mais linguagem, cada vez mais se aproximam da gramática do adulto e começam não só a usar palavras de funções sintáticas e gramaticais mas também a adquirir os morfemas flexionados e derivados da língua.» (Fromkin & Rodman, 1993: 358)

A aquisição tardia de algumas construções pode ser explicada pela complexidade dessas estruturas e por estas serem pouco frequentes no discurso que a criança ouve.

Portanto, desde o início da escolaridade básica (altura em que a criança tem adquirido as estruturas básicas) até à puberdade (quando a aquisição está estabilizada<sup>21</sup>) as estruturas

---

<sup>21</sup> Em Santos & Costa (2003: 124) afirma-se que «há indicadores que sugerem que o processo de aquisição da linguagem só termina na adolescência [...] Considera-se que a adolescência é o ponto em que a aquisição estabiliza, uma vez que só por esta altura são dominados eficientemente alguns aspectos mais sofisticados da gramática.»

sintáticas já existentes vão ser consolidadas e aperfeiçoadas e, nesta altura, irão surgir igualmente construções que requerem alterações de estratégias gerais de interpretação e de produção de frases.

Embora esteja comprovado que o processo de desenvolvimento da linguagem se prolonga até à adolescência, não significa que na fase adulta todos os falantes alcancem o mesmo nível de competência no uso da língua.

Segundo Gonçalves *et al.* (2009:15) «A forma como aquele desenvolvimento é potenciado no 1.º Ciclo determinará de maneira muito significativa o resultado final do processo, com todas as consequências conhecidas, no que diz respeito à integração plena de cada indivíduo no meio social em que se insere.» O nível de desenvolvimento linguístico desempenhará um papel fundamental no sucesso social do adulto, nomeadamente no que respeita ao seu percurso profissional e, globalmente, na inter-relação com os outros.

Importa referir que nem sempre é fácil detectar, pelo discurso espontâneo da criança, se uma determinada construção sintáctica está ou não adquirida. Por vezes, o contexto pode servir de chave interpretativa para a compreensão de uma estrutura sintáctica. Por conseguinte, para se ter a certeza de que a criança domina uma certa estrutura será necessário criar circunstâncias de compreensão descontextualizada e de indução de resposta.

Um exemplo frequente de aquisições tardias está relacionado com a compreensão das construções passivas, por estas apresentarem um grau de dificuldade acrescido relativamente às frases simples. (Sim-Sim, 1998: 168)

As primeiras frases produzidas pelas crianças são simples, pelo que se denota uma forte tendência para não serem produzidas frases passivas. Segundo Costa e Santos (2003:106), «esta tendência foi observada em várias línguas e reflecte, de acordo com algumas propostas, a possibilidade de alguns princípios da gramática não estarem disponíveis desde

---

Em Sim-Sim (1998: 53) afirma-se que «a puberdade parece marcar uma fronteira no processo de aquisição (natural e sem esforço) da linguagem, apontando para a existência de um período crucial no desenvolvimento linguístico, sendo esse período a infância.»

o início para a criança, só sendo activados em função da maturação dos mecanismos biológicos relacionados com a linguagem.»

Estes autores defendem que, aproximadamente até aos 3 anos, «as crianças não têm à sua disposição o princípio que lhes permite transformar um complemento directo num sujeito», sendo que não serão capazes de produzir frases passivas, mesmo que haja este tipo de estruturas no *input* da criança. (*op.cit.*: 107)

De acordo com alguns estudos efectuados, conclui-se que a compreensão da passiva se torna mais fácil quando a criança se pode apoiar em chaves contextuais. Daí haver um menor número de erros na compreensão de passivas não reversíveis (cf. (11)), em que não existe a possibilidade de outra interpretação, o mesmo não acontecendo com as passíveis reversíveis (cf. (12)), em que a interpretação se estabelece particularmente no domínio da construção sintáctica. Outra dificuldade diagnosticada relaciona-se com as passivas sem agente expresso (cf. (13)) relativamente às quais até mesmo as crianças de nove anos manifestam dificuldade ao nível da compreensão.

(11) O gelado foi comido pelo pai.

(12) O menino foi encontrado pela menina.

(13) A pulseira foi-me oferecida no restaurante.

Outro factor impeditivo da fácil compreensão das construções passivas tem a ver com as características do verbo. Se o verbo expressar uma acção directa (por exemplo, verbos como *empurrar*, *matar*, ou *beijar*), as crianças apresentarão mais facilidade em compreender a estrutura passiva. (Sim-Sim, 1998:168)

Além das construções passivas, outras estruturas continuam em processo de aquisição e consolidação nos primeiros anos da escolaridade básica. De entre estas estruturas encontram-se o processo de subordinação, os morfemas flexionais específicos (nomeadamente a formação do grau superlativo dos adjectivos, em especial as formas de excepção), as restrições estruturais impostas pelas propriedades lexicais de determinados verbos e também a resolução de ambiguidades, quer lexicais quer estruturais.

Neste trabalho de investigação, importa sobretudo a aquisição das construções de subordinação adverbial, pelo que se analisará seguidamente o desenvolvimento destas estruturas em várias línguas e no português.

### 2.3. Aquisição das subordinadas adverbiais

#### *2.3.1. Dados de diversas Línguas*

Em inglês, as condicionais (*if*) e as orações temporais (*while, since, after, before*) tendem a aparecer mais tarde.

Estas conjunções aparecem em construções que diferem muito das das crianças em idade pré-escolar. Existem três características que distinguem o uso das orações temporais e condicionais entre estas duas fases:<sup>22</sup>

- Primeiro, enquanto as primeiras orações adverbiais tendem a ser orações não ligadas (*unbound*), as orações temporais e condicionais são normalmente ligadas (*bound*) à oração semanticamente associada.
- Segundo, enquanto as primeiras orações adverbiais assentam em informação nova e desconhecida ou pouco familiar, as orações temporais e condicionais são normalmente pressupostas pragmaticamente e/ou antecedidas.
- Terceiro, enquanto as primeiras estruturas adverbiais seguem sempre um enunciado associado, as orações condicionais e as temporais precedem a oração semanticamente associada.

Estas características sugerem que as estruturas tardias marcadas pelas conjunções temporais e condicionais são mais ligadas à oração associada que as primeiras construções. Porém, nem todas as orações temporais e condicionais das crianças implicam as três características que são próprias das construções tardias.

---

<sup>22</sup> Cf. Diessel (2004: 165-166)

Enquanto a maior parte das construções adverbiais é combinada pragmaticamente com um enunciado independente, a grande maioria das estruturas tardias é integrada em construções bi-oracionais.

As subordinadas adverbiais que estão ligadas a um enunciado independente tendem a assentar em informação nova e desconhecida, uma vez que as adverbiais ligadas ao mesmo enunciado são normalmente pressupostas pragmaticamente, ou seja, fornecem informação familiar.

Na grande maioria das frases complexas das crianças, é a subordinada adverbial, mais que a oração subordinante, que determina o antecedente necessário. Se a subordinada preceder a oração subordinante, a adverbial funciona para anteceder ou situar o enunciado no discurso contínuo. Alguns autores argumentam que as orações adverbiais que precedem a oração semanticamente associada são comumente utilizadas para organizar a informação no discurso. Fornecem uma orientação em termos de que orações subsequentes são para ser compreendidas.

A grande maioria das orações adverbiais produzidas pelas crianças segue a oração subordinante; as orações adverbiais iniciais são pouco frequentes e emergem relativamente tarde. (Clark, 1970, 1973 apud Diessel, 2004: 168)

Muitas das orações adverbiais são marcadas por *if* ou *when*. Esta última conjunção aparece inicialmente em subordinadas adverbiais finais, que emerge por volta dos 2;9 anos. As primeiras orações temporais introduzidas por *when* aparecem cinco meses mais tarde, por volta dos 3;2. Ao contrário da oração temporal (*when*), a condicional introduzida por *if* ocorre, desde o início, nas posições inicial e final da frase, embora surja muitos meses depois das orações iniciadas por *when* e por volta da mesma altura em que a oração temporal (*when*) aparece na posição inicial da frase. Para além de *when* e *if*, existem apenas três conjunções (*after*, *while*, *since*) que algumas crianças utilizam na posição inicial das orações subordinadas adverbiais; mas todas elas são pouco frequentes e aparecem em primeiro lugar nas orações adverbiais finais. De acordo com estudos realizados, as conjunções *if* e *when* iniciais aumentam constantemente. No início, ambas as conjunções são inicialmente utilizadas em orações adverbiais em posição final mas, à

medida que as crianças crescem, produzem cada vez mais orações em que o *if* e o *when* tomam uma posição inicial.

Até aos 3 anos, uma média de apenas 6,5% das orações temporais (*when*) precedem a oração subordinante, mas com o tempo a proporção destas orações em posição inicial aumenta; entre os 3 e os 4 anos uma média de 31,3% daquelas orações precedem a oração associada e entre os 4 e os 5 anos 42,1% das orações temporais ocorrem no início da frase. O mesmo acontece com as orações condicionais (*if*).

Em suma, o desenvolvimento das orações adverbiais envolve um número de construções inter-relacionadas. As construções são sinalizadas por um pequeno número de conjunções subordinadas. Cada conjunção é associada a uma construção que sofre um desenvolvimento especial. Algumas das orações adverbiais funcionam como frases independentes que são pragmaticamente combinadas com um enunciado prévio, uma vez que outras são integradas em construções bi-oracionais específicas. As orações adverbiais, enquanto frases independentes, surgem primeiro que aquelas que estão integradas em construções bi-oracionais.

Os primeiros enunciados multi-oracionais consistem em duas frases justapostas. Enquanto estas frases são semanticamente relacionadas, a ligação semântica não é claramente expressa por uma conjunção. As primeiras conjunções que as crianças utilizam funcionam para combinar dois enunciados independentes. Os enunciados combinados são geralmente produzidos por diferentes falantes e relacionados com o discurso familiar. Por exemplo, as primeiras orações introduzidas por *because* são comumente utilizadas para suportar um enunciado prévio que tem sido desencadeado por uma *why-question*. Embora as primeiras orações adverbiais sejam ligadas por uma conjunção, elas são gramaticalmente independentes; funcionam como duas frases separadas que são pragmaticamente combinadas num discurso contínuo. Seguindo estas frases, as orações adverbiais em posição final emergem. Estas fazem parte de uma construção bi-oracional: as adverbiais ocorrem em construções assimétricas as quais uma das duas orações impõe informação nova e desconhecida ou não familiar, cuja interpretação é suportada pela oração associada. Finalmente, as crianças começam a usar orações adverbiais que antecedem a oração subordinante. As orações adverbiais à esquerda desempenham funções discurso-

pragmáticas específicas: elas colocam a base para a interpretação de orações subsequentes realçando a coerência discursiva.

O desenvolvimento das orações adverbiais pode ser visto como um processo de integração de orações. Começando por estruturas multi-oracionais que consistem em orações justapostas, as crianças gradualmente aprendem a usar frases complexas, nas quais duas ou mais orações são integradas em construções gramaticais organizadas.

A aquisição de orações adverbiais é crucialmente afectada pelo ambiente linguístico em que a criança se insere.

Segundo Diessel (2004: 172) a idade do aparecimento destas estruturas está relacionada com a frequência com que os pais ou educadores (adultos) utilizam essas mesmas estruturas: quanto mais frequente a presença e utilização destas construções no discurso do adulto, mais cedo estas surgem no discurso da criança. Isto sugere que o ambiente linguístico desempenha um papel fundamental no processo de aquisição. Contudo, há algumas excepções: importa salientar que as orações introduzidas por *if* e por *when* surgem após as orações iniciadas por *so*, apesar de estas serem mais frequentes no discurso do adulto. As orações adverbiais introduzidas por *when* e *if*, são comumente antecipadas da frase principal, sugerindo que esta é a razão pela qual elas surgem relativamente tarde nas produções da criança.

Existem dois factores que podem justificar o aparecimento tardio das orações adverbiais à esquerda da oração subordinante.

Em primeiro lugar, estas orações são mais difíceis de programar e produzir que as orações adverbiais à direita da oração subordinante. Se a oração adverbial anteceder a subordinante, a conjunção cria a ligação entre as orações no início de todo o enunciado. Por outro lado, se a oração adverbial suceder à oração subordinante, a frase complexa pode ser planeada e construída sucessivamente, isto é, uma oração de cada vez, porque a ligação entre as duas orações é apenas criada depois de a primeira oração ser produzida. Deste modo, enquanto a oração adverbial à esquerda é planeada como parte de uma unidade bi-oracional, a oração à direita pode ser planeada após a oração associada semanticamente ser

produzida. Isto significa que as frases complexas que incluem as orações adverbiais à esquerda implicam uma carga processual mais pesada que as frases complexas que incluem as orações adverbiais à direita.

Em segundo lugar, as orações adverbiais à esquerda implicam funções discurso-pragmáticas que não são realmente necessárias no discurso inicial da criança. Assim, crianças com menos de 3 anos podem não aplicar orações adverbiais à esquerda, porque a ocorrência destas estruturas implicam estruturas discursivas complexas que só serão desenvolvidas ao longo da idade pré-escolar, ou seja, dos 3 aos 5 anos.

Em Diessel (2004: 173) afirma-se igualmente que podem existir razões semânticas específicas para o aparecimento tardio das orações condicionais (*if*-clauses). A criança poderá considerar que este tipo de orações é particularmente difícil de aprender porque tem um significado hipotético. Em Bowerman (1986), apud Diessel (2003:173), refere-se que as crianças já utilizam frases com sentidos hipotéticos antes de começarem a usar orações condicionais.

Uma das dificuldades diagnosticadas na aquisição das adverbiais prende-se com a compreensão e produção de relações temporais, uma vez que as crianças, por volta dos 4 anos, têm dificuldade em lidar com a não sequencialidade dos acontecimentos. Como já foi mencionado na secção 2.2. do capítulo 2, os factos são interpretados de acordo com a ordem pela qual foram referidos e são relatados pela criança pela ordem de ocorrência, ou seja, o que é dito primeiro acontece em primeiro lugar. Este facto deve-se à dificuldade que as crianças têm em adquirir os advérbios de tempo. Este aspecto é visível nas línguas românicas<sup>23</sup>. As crianças de língua espanhola dão prioridade aos advérbios relacionados com o presente – agora -, depois com o passado – antes – e, finalmente, com o futuro – depois. Só muito posteriormente é que adquirem advérbios mais complexos:

«The analysis of experimental and naturalistic studies on the acquisition of temporal adverbs in Spanish reveals that young children consistently acquire temporal adverbs in this order: *now, before, after*. The data also reveals that young children do not produce complex temporal adverbs (e.g. *already, not yet, etc.*)» (Faingold, 2003: 63)

---

<sup>23</sup> Cf. Faingold, 2003



Outra das dificuldades já referidas para o português é o uso do modo conjuntivo. Ora isto não só se verifica nesta língua, como também noutras línguas românicas, como é o caso do francês e do espanhol. De acordo com alguns estudos efectuados com crianças de língua francesa e espanhola sobre a aquisição do modo conjuntivo, conclui-se que as crianças falantes destas línguas, bem como os próprios adultos, utilizam com bastante frequência o modo indicativo em vez do conjuntivo:

«..children fail to acquire and adults neutralize the distinction between the indicative and subjunctive moods.» (Faingold, 2003:71); «Young children always use the less-marked indicative instead of the more-marked subjunctive.» (op. cit.: 72)

As crianças falantes do francês evitam o conjuntivo, optam pelo infinitivo em vez do conjuntivo e, mais frequentemente, usam o indicativo no lugar do presente e passado conjuntivo. Definitivamente, as crianças preferem o indicativo ou o infinitivo ao conjuntivo. (Faingold, 2003:73)

À semelhança do francês, as crianças falantes do espanhol também utilizam formas do indicativo em vez do conjuntivo, que na gramática adulta servem para indicar dúvida, ordens, etc.

É interessante verificar que, mesmo na linguagem adulta e dentro da mesma língua, existem variações. Senão, veja-se o caso do francês falado em França e na Bélgica. Como já foi referido anteriormente, um falante de França usa mais o indicativo, mas também o condicional. No francês da Bélgica, além do indicativo, utilizam igualmente o condicional e o futuro. (Faingold, 2003:77)

Em relação ao espanhol a variação também é evidente nos falantes ibéricos ou latino-americanos. Importa referir que, dentro de um mesmo país, essa variação também está presente.

Pode-se então concluir que as crianças têm dificuldades em adquirir o conjuntivo, uma vez que na própria linguagem adulta não o aplicam ou fazem-no muito raramente. Mais uma vez importa realçar a importância do meio linguístico em que a criança se insere, bem como o papel que a escola desempenha neste processo, que é o do desenvolvimento da linguagem.

### 2.3.2. Dados no Português

Já foi mencionado neste trabalho (secção 2.2, Capítulo II) que, por volta dos quatro/cinco anos, surgem combinações de frases com recurso a conectores temporais (*quando*) e causais (*porque*), mas o processo de subordinação alarga-se e aperfeiçoa-se posteriormente.

Em relação às construções condicionais e concessivas que expressam raciocínios de cariz hipotético e contrafactual é notório que o domínio, quer na compreensão quer na produção, destas estruturas revela grandes dificuldades, uma vez que exigem tempos e modos verbais específicos, nomeadamente o conjuntivo, cujo domínio não está totalmente atingido à entrada da escolaridade básica, pois é um dos modos verbais que surge mais tardiamente, sendo muitas vezes substituído por formas do indicativo ou imperativo (Gonçalves *et al.*, 2009: 26). Logo, as crianças têm, em primeiro lugar, que dominar os tempos e os modos verbais, para depois conseguirem compreender e produzir enunciados com subordinadas adverbiais.

Em Marques (1995: 64) afirma-se que está presente nas gramáticas tradicionais a ideia de que «o conjuntivo é o modo do irreal, do incerto, do hipotético». Propostas de vários autores «baseiam a selecção do modo no valor de verdade da frase, assumindo uma qualquer relação entre a assunção da verdade e o indicativo e entre a não assunção dessa verdade e o conjuntivo» (op. cit.: 65). No entanto, o conjuntivo ocorre em frases cuja verdade é assumida, como é visível nas orações subordinadas concessivas introduzidas por conjunções como *embora*, *conquanto*, *se bem que*, *não obstante* (excluindo todas as que não seleccionam somente o infinitivo) e o indicativo ocorre em orações cuja verdade não é assumida, que se pode verificar nas orações completivas de verbos como *ameaçar* e *prometer*.

Conclui-se, deste modo, que nem sempre a oposição indicativo/conjuntivo é o resultado da posição anteriormente referida. Por conseguinte, há que procurar a causa da selecção deste modo noutra factor que não o valor da verdade da oração.

No sentido de os alunos tomarem consciência dos vários contextos em que o uso do conjuntivo é obrigatório, em Duarte (1992) sugere-se uma abordagem sintáctica do conjuntivo, de modo a que os discentes utilizem e sistematizem os paradigmas flexionais deste modo verbal, através do processo de consciencialização. As actividades propostas nesta oficina gramatical pressupõem que os alunos consigam distinguir os tipos de frase (declarativas vs imperativas e exclamativas), articulem sintacticamente frases (coordenação vs subordinação) e apelam para a classificação da subordinação em substantiva (orações integrantes ou completivas), adjectiva (orações relativas) e adverbial (orações adverbiais).

Em Duarte (1992) propõe-se que os docentes elaborem paradigmas sintácticos para apresentarem aos seus alunos, os quais devem estar agrupados em função da tipologia das estruturas em causa, para que os discentes possam descobrir facilmente as circunstâncias que estabelecem o uso obrigatório do conjuntivo.

Uma vez que este trabalho de investigação se prende com a subordinação adverbial, destacar-se-ão apenas as ocorrências obrigatórias do conjuntivo nestas construções. Nas orações subordinadas adverbiais finitas é a conjunção que determina a selecção do modo verbal. Em Duarte (1992:171) afirma-se que «o modo conjuntivo é o modo característico das orações subordinadas adverbiais concessivas, condicionais, finais, temporais não factuais e comparativas introduzidas por *como se*».

Deste modo, nas orações concessivas, nas condicionais (hipotéticas e irreais) e nas finais, é obrigatório o uso do modo conjuntivo. Nas orações temporais introduzidas por *antes que* e nas que descrevem acções localizadas no futuro (introduzidas por *quando, logo que, assim que, mal*, entre outros), o modo verbal seleccionado é também o conjuntivo. Finalmente, é também este modo verbal que ocorre obrigatoriamente em orações comparativas introduzidas por *como se*.

Em Duarte (1992: 171-176) propõem-se alguns exercícios de treino, a fim de consolidar os conhecimentos adquiridos sobre os contextos de uso obrigatório do modo conjuntivo. Estes exercícios variam de grau de complexidade, de modo a que sejam aplicados em diferentes níveis de escolaridade, de acordo com a faixa etária dos discentes e/ou ao nível de desempenho da turma em relação ao conhecimento explícito da língua. Por outro lado, os

próprios alunos podem ser envolvidos no processo de recolha de material para o desenvolvimento das actividades, sem esperarem que seja sempre o docente a fornecer esse mesmo material.

A reduzida utilização do modo conjuntivo, bem como de estruturas complexas, é bem visível na construção de narrativas. Em trabalhos de investigação linguística com base em narrativas - Guerreiro (2004); Batoreo (1996), Sousa (2007), entre outros - verifica-se que a produção das crianças passa pela elaboração de frases simples e quase sempre no modo indicativo. Por vezes, encontram-se estruturas um pouco mais complexas, nomeadamente de coordenação e adverbiais temporais.

Veremos nos capítulos que se seguem as informações respeitantes à evolução das orações subordinadas adverbiais em crianças inseridas no ensino básico (4º, 6º e 9º anos) e o papel que a escola desempenha nesse domínio, tendo como referência dados de adultos, com escolaridade média ou superior, sendo porém de áreas de especialização divergentes.

Antes de se proceder à análise e ao tratamento dos dados recolhidos, é importante que sejam analisados os programas dos vários níveis de ensino em vigor, a fim de se verificar a forma como os conteúdos relacionados com a problemática da subordinação adverbial são trabalhados em cada ciclo de escolaridade, e qual a importância dessa abordagem na aquisição de língua, sendo igualmente relevante, na medida em que no próximo ano lectivo será introduzido o NPP.

### 3. Os programas de Português<sup>24</sup> do ensino básico

#### 3.1. A necessidade de implementação de novos programas

Os programas em vigor datam de quase há duas décadas (1991). Desde então o universo escolar tem sofrido mudanças e as circunstâncias actuais do ensino e da aprendizagem do Português é bastante diferente, pelo que há a necessidade de uma adaptação dos programas educativos a essas mesmas mudanças. «A cena educativa é dinâmica e permeável a realidades sociais e culturais» (AAVV, 2009:3)

Os contextos sociais, políticos e culturais nos quais se fixam os sistemas educativos mudam, devendo a escola acompanhar essas mudanças, no sentido de corresponder às expectativas da sociedade e às necessidades educativas dos discentes<sup>25</sup>.

Outro factor importante é o facto de existirem estudos que demonstram que os resultados escolares dos nossos alunos, a nível da língua materna são muito decepcionantes.

A conjugação destes e de outros factores conduziu à necessidade de se criar um Plano Estratégico para o Ensino do Português, cujos referenciais estão indicados nos NPP (2009:154-157).

#### 3.2. A importância da disciplina de Português na estrutura curricular no ensino básico

De acordo com os NPP, a disciplina de Português ocupa «um lugar de capital importância na economia curricular em que se integra», ou seja, «o ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros.» (NPP, 2009:6)

Reforça-se ainda que sendo o português a língua materna dos alunos, o seu domínio condiciona todas as aprendizagens, nas diversas áreas do saber, pelo que «importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem excepção e seja qual for a

---

<sup>24</sup> Importa referir que apesar de ser utilizada, em textos legais e nos anteriores programas, a expressão *Língua Portuguesa* para designar a disciplina aqui em causa, nos Novos Programas opta-se por utilizar o termo *Português*. Os autores afirmam que «é esta a tendência que se verifica noutros sistemas educativos, tendência já consagrada em Portugal em programas de trabalhos oficiais (p.ex.: *Plano Nacional de Ensino do Português*), bem como na disciplina (*Português*) correlativa a esta do Ensino Secundário.» (NPP, 2009:3) No entanto, no Ensino Básico, actualmente, a disciplina é designada de *Língua Portuguesa*.

<sup>25</sup> Cf. NPP, pág. 5, onde se inventariam algumas mudanças às quais os antigos programas (1991) não davam mais resposta.

sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteadas pelo rigor e pela exigência de correcção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem.»<sup>26</sup>

Ao longo de todo o documento, o domínio de uma competência linguística e comunicativa em língua materna é apresentado, pelo seu carácter transversal, como factor determinante para o sucesso educativo do aluno em todas as disciplinas, bem como para o seu desenvolvimento intelectual ao longo do percurso escolar e ao longo da vida (experiência pessoal e social), pois vai-se integrar na sua comunidade através da língua, e usá-la para se relacionar com os outros no meio social.

Esta filosofia conduz ao reforço da exigência do conhecimento explícito da língua, entendendo-se esta competência como autónoma e simultaneamente transversal aos diversos domínios e competências<sup>27</sup>.

«Deve ser instituído ou reforçado, na aula de Português, o ensino da gramática, sem propósito de ilustração de correntes linguísticas e das respectivas concepções gramaticais, privilegiando-se antes uma gramática normativa, como ponto de partida para a revalorização da gramaticalidade do idioma.»<sup>28</sup>

### 3.3. O papel central do professor de Português

Ao longo do documento dos NPP, vai-se delineando o papel do professor, destacando a sua acção enquanto agente do desenvolvimento curricular (tomando decisões adequadas de operacionalização, adaptadas à realidade da sua escola e dos seus alunos) e como um gestor dos recursos variados (a biblioteca escolar, museus, galerias, ...) e de instrumentos diversificados de aprendizagem (gramáticas, dicionários, prontuários, ...)

Nos NPP define-se desta forma uma filosofia educativa e uma prática de gestão do programa que não prescinde do papel activo do professor: «Trata-se de configurar rumos

---

<sup>26</sup> *Actas. Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (2008). Lisboa: Ministério da Educação / DGIDC, p.238

<sup>27</sup> Cf. NPP, p. 19

<sup>28</sup> *Actas. Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (2008). Lisboa: Ministério da Educação / DGIDC, p.240

pedagógicos que, não prescindindo de elementos programáticos precisos – designadamente no que toca aos conteúdos -, deixem ao professor uma certa liberdade de movimentos, permitindo-lhe fazer interagir aquilo que nos programas está enunciado com a concreta realidade das turmas e dos alunos de Português.» (NPP, 2009:8)

Um aspecto importante que se destaca nestes NPP face aos anteriores é a secundarização de um instrumento (meramente) auxiliar do trabalho do professor, por tradição tido como objecto de culto: o manual escolar. O processo de ensino e aprendizagem não ficar confinado apenas à sala de aula, mas sim ser alargado a outros espaços de fruição estética e cultural e de aquisição de saberes, tais como museus, bibliotecas, galerias... Mas não só os recursos devem ser diversificados: também os instrumentos de aprendizagem, em suporte convencional ou digital<sup>29</sup>. Pelo que foi exposto anteriormente, poder-se-á afirmar que o manual escolar é apenas um instrumento de apoio, entre outros

#### 3.4. Organização programática

Importa salientar que existem algumas diferenças face aos Novos Programas relativamente aos anteriores (1991), sendo que alguns itens não são coincidentes.

Como já foi mencionado anteriormente, os programas actualmente em vigor datam de há já quase duas décadas (1991), sendo então inevitável a sua substituição. Denota-se uma alteração significativa das metas de aprendizagem e na abordagem dos conteúdos no que respeita ao conhecimento explícito da língua (actualmente designado por funcionamento da língua). No entanto, à semelhança do NPP, os conteúdos gramaticais a trabalhar estão só previstos a partir do 3º ano de escolaridade.

A partir da análise dos programas de Língua Portuguesa do ensino básico actualmente em vigor (1991), constata-se que só no 2º Ciclo, mais propriamente no 6º ano, é que as estruturas de subordinação e de coordenação começam a ser abordadas, embora muito superficialmente, a partir da aprendizagem da classe das conjunções, reconhecendo a função destas na coesão textual. No 1º ciclo pretende-se apenas que os alunos distingam,

---

<sup>29</sup> Sobre instrumentos e recursos cf. pp. 152-154 do NPP

em frases simples, os elementos fundamentais (por extensão ou redução) e verifiquem a mobilidade de alguns elementos na frase, sendo que no 4º ano os alunos devam já explorar diferenças semânticas e estéticas resultantes da mobilidade de elementos da frase. No 2º ciclo aprofundam-se estes objectivos, exigindo aos alunos que distingam e identifiquem as palavras ou expressões que, numa oração, desempenham funções essenciais (no 5º ano) e acessórias (6º ano). No Programa de 3º Ciclo pretende-se a distinção das formas de ligação de orações através da coordenação e subordinação, sendo esta abordada de uma forma gradual ao longo dos três anos escolares. Assim, no 7º ano são trabalhadas as subordinadas temporais e causais; no 8º ano as orações condicionais, finais e completivas; no 9º ano as concessivas, as consecutivas e relativas restritivas com antecedente (AAVV, 1991a: 52) Pretende-se também que se verifique experimentalmente a coesão de um texto, articulando diferentes partes de um texto com palavras ou expressões dadas (advérbios, conjunções e locuções adverbiais e conjuncionais) e se articule, através de advérbios, conjunções e locuções adverbiais e conjuncionais, uma série de frases dadas de forma a construir um texto coerente (8º e 9º ano).

Relativamente ao modo conjuntivo, necessário à construção das estruturas em estudo neste trabalho de investigação, também é abordado pela primeira vez no 2º ciclo do ensino básico, assim como a introdução da classe do advérbio, que acontece somente no 6º ano, em que se procura simplesmente distinguir as diferentes subclasses (lugar, modo, tempo; afirmação, negação; quantidade). No 1º ciclo espera-se que os discentes consigam identificar verbos e no 4º ano apliquem igualmente as formas do presente, presente-futuro, futuro e pretérito perfeito do indicativo de verbos regulares e dos verbos irregulares (ser, estar, ter). No 3º ciclo são já trabalhados os tempos compostos de todos os tempos e modos verbais.

Não obstante o conhecimento explícito da língua ser transversal aos diversos domínios, mais propriamente no que respeita às competências específicas (compreensão e expressão oral; leitura e escrita), deverá atribuir-se/dedicar-se momentos de trabalho autónomo. Como se sublinha nos NPP (2009:19) «...há que reforçar a exigência do chamado conhecimento explícito da língua, nos vários estádios de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da língua e tendo em vista o ensino da gramática», trabalho esse que deverá ter início logo no 1º ciclo do ensino básico.



Embora se esteja a falar do mesmo ciclo de ensino (1º ciclo), podemos encontrar dois momentos distintos. O primeiro momento compreende os dois anos iniciais (1º e 2º), tendo como principal objectivo da aprendizagem o desenvolvimento de comportamentos verbais e não verbais, dando primazia à comunicação oral. Contudo, é à entrada deste ciclo que algumas crianças tomam consciência das relações existentes entre a língua falada e a língua escrita, na medida em que outras já tiveram esse contacto em contexto pré-escolar. Em relação ao conhecimento explícito da língua, as actividades desenvolvidas nestes anos iniciais prendem-se mais com o desenvolvimento da consciência fonológica e decifração, de modo a contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita. Só quando estas “regras” estiverem interiorizadas é que se inicia um segundo momento no 1º ciclo (3º e 4º anos de escolaridade), alargando-se a aprendizagem para a organização textual, a utilização correcta dos sinais de pontuação, o enriquecimento lexical e para o domínio de uma sintaxe mais complexa. Por conseguinte, abordaremos apenas os conteúdos de conhecimento explícito da língua a partir do segundo momento do 1º ciclo (3º e 4º ano), uma vez que já se encontram relacionados, de alguma forma, com a temática deste estudo.

De acordo com o NPP, a implementar no próximo ano lectivo, no 1º ciclo do ensino básico, o trabalho a desenvolver com os alunos sobre o conhecimento explícito da língua visa o desenvolvimento da consciência linguística dos discentes, num trabalho que fomente a descoberta de regularidades no funcionamento da língua; a sistematização e a explicitação dessas mesmas regularidades, recorrendo ou não à metalinguagem; a aplicação dos conhecimentos apreendidos nas outras competências.

No 2º e 3º ciclo dá-se seguimento ao trabalho iniciado no ciclo anterior, sistematizando aspectos essenciais do conhecimento explícito da língua, de modo a alargar e aprofundar as aprendizagens que propiciem um melhor desempenho nas restantes competências.

Apresentam-se seguidamente quadros-resumo dos conteúdos de conhecimento explícito da língua a trabalhar em cada ciclo de ensino, nos vários planos linguísticos (morfológico, classe de palavras, sintáctico, lexical e semântico)<sup>30</sup>, relativamente à problemática em estudo neste trabalho de investigação (frases complexas e modos verbais).

---

<sup>30</sup> Importa referir que o itálico presente nos quadros «indica que o conceito subjacente ao conteúdo pode ser trabalhado, mas sem explicitação do termo aos alunos, uma vez que ele fará parte da metalinguagem do professor.» (NPP, 2009: 27-28)

No que respeita ao plano morfológico (quadro 1), regista-se uma progressão e complexificação dos conteúdos a abordar ao longo dos três ciclos de ensino. No 1º ciclo, o verbo é conjugado nos modos indicativo, imperativo, condicional e infinitivo; no 2º ciclo já se introduzem o modo conjuntivo, as formas verbais não finitas (gerúndio, particípio, infinitivo pessoal) e os verbos defectivos, embora só se explicita este termo aos alunos no 3º ciclo.

No 1º ciclo, os alunos deverão explicitar algumas regras de flexão verbal (verbos regulares), realizando actividades que permitam concluir que existem verbos que não obedecem aos padrões regulares de flexão. No 2º ciclo, deverão sistematizar paradigmas flexionais regulares dos verbos, recorrendo ao dicionário de verbos conjugados, por exemplo, e também identificar paradigmas flexionais irregulares em verbos de uso muito frequente (estar, dizer, fazer, ir, pôr,...). No 3º ciclo, os alunos deverão conseguir sistematizar especificidades da flexão verbal em verbos de conjugação incompleta, contraste das formas do infinitivo pessoal com as do infinitivo impessoal e respectivas realizações linguísticas, bem como os paradigmas flexionais regulares e irregulares dos verbos, sendo estes últimos de uso frequente ou não.

**Quadro 1 – Conteúdos de conhecimento explícito da língua – Plano morfológico (DTB2)**

1º CICLO (3º e 4º anos)	2º CICLO	3º CICLO
- flexão verbal (conjugação, pessoa, número) - <i>vogal temática</i> - tempos verbais: presente, futuro, pretérito (perfeito, imperfeito) - modos verbais: indicativo, imperativo, condicional, infinitivo	- verbo regular - vogal temática: paradigmas flexionais da 1ª, 2ª e 3ª conjugação - <i>formas verbais finitas</i> : mais-que-perfeito do indicativo; condicional (tempo e modo); presente, imperfeito e futuro do conjuntivo - <i>formas verbais não finitas</i> : gerúndio, particípio, infinitivo pessoal - Verbo irregular - Verbos defectivos:	- Verbos defectivos: impessoais; unipessoais; <i>forma supletiva</i> - formas verbais finitas e formas verbais não finitas - verbo regular; verbo irregular - flexão verbal

	<i>impessoais; unipessoais; forma supletiva</i>	
--	---	--

Quanto ao plano das classes de palavras (quadro 2) é já introduzida a noção de advérbio e alguns dos subtipos, no 1º ciclo, sem, no entanto, referir ou explicitar a terminologia. O mesmo acontece com a classe das conjunções: são utilizadas em exercícios gramaticais, tendo em vista a articulação de duas frases, mas não é utilizado o termo “conjunção”. Estes tópicos gramaticais têm em vista mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita, a partir da reescrita de textos com recurso a conectores discursivos. Também neste plano é visível a progressão e o aprofundamento dos conteúdos ao longo dos ciclos: no 2º ciclo já é introduzido o conceito de advérbio (onde os alunos deverão explicitar propriedades distintivas desta classe e respectivas subclasses de palavras, observando e manipulando dados), bem como a noção de conjunção, de modo a articular frases simples, obtendo estruturas de subordinação. Em relação às conjunções subordinativas adverbiais, são só explicadas as causais, as finais, as temporais e as condicionais, sendo trabalhadas igualmente as comparativas, as concessivas e as consecutivas, não mencionando a terminologia, que ocorrerá somente no 3º ciclo. Neste ciclo, são também exploradas as locuções conjuncionais e adverbiais.

**Quadro 2 – Conteúdos de conhecimento explícito da língua – Plano das classes de palavras (DTB3)**

<b>1º CICLO</b> (3º e 4º anos)	<b>2º CICLO</b>	<b>3º CICLO</b>
- verbo: <i>principal, copulativo, auxiliar</i> - advérbio: <i>negação, afirmação, quantidade e grau</i> - <i>conjunção coordenativa (copulativa), subordinativa (temporal, causal, final)</i>	- verbo principal: <i>intransitivo; transitivo directo, indirecto, directo e indirecto; copulativo; auxiliar (dos tempos compostos, da passiva, temporal, aspectual, modal)</i> - advérbio: <i>de inclusão e exclusão; de predicado, de frase; interrogativo; conectivo; locução</i>	- verbo principal: <i>transitivo directo, indirecto, directo e indirecto; auxiliar temporal, aspectual, modal</i> - <i>conjunção coordenativa: conclusiva, explicativa</i> - <i>conjunção subordinativa: comparativa, concessiva, consecutiva</i> - <i>locução conjuncional</i> - <i>locução preposicional</i>

	<i>adverbial</i> - conjunção coordenativa: copulativa, adversativa, disjuntiva, <i>conclusiva</i> , <i>explicativa</i> - conjunção subordinativa: completiva; causal; final; temporal; condicional; <i>comparativa, concessiva</i> , <i>consecutiva; locução</i> <i>conjuncional</i>	- advérbio de predicado, de frase e conectivo - locução adverbial
--	--	---

A nível do plano sintáctico (quadro 3), no 1º ciclo, faz-se a distinção entre frase simples e frase complexa, explorando as funções sintácticas de sujeito, predicado e complemento directo e analisando alguns constituintes da frase, recorrendo à produção de enunciados e textos, utilizando estruturas sintácticas progressivamente mais complexas. No 2º ciclo aprofundam-se estes conhecimentos, acrescentando mais constituintes frásicos, explicitando a relação entre estes e as funções sintácticas por eles desempenhadas. As frases complexas são mais exploradas ao nível da coordenação e da subordinação, sendo que nas orações adverbiais são trabalhadas as causais, as finais, as temporais e as condicionais, sendo complementadas posteriormente (no 3º ciclo) pelas concessivas e consecutivas. Deverão ser desenvolvidas actividades para a descoberta e identificação dos diferentes processos de articulação entre frases e construção de frases complexas a partir de frases simples. No 3º ciclo serão sistematizados os constituintes principais da frase e respectiva composição e também os processos sintácticos, sendo este trabalho centrado no interior dos grupos constituintes ou mesmo na combinação dos grupos entre si. À semelhança do 2º ciclo, dever-se-á sistematizar relações entre constituintes frásicos e as funções sintácticas por eles desempenhadas e, por outro lado, sistematizar funções sintácticas ao nível da frase, internas a GV, a GN a GAdj e a GAdv. Dever-se-á ainda distinguir processos sintácticos de articulação entre frases complexas, promovendo actividades de identificação de diferentes processos de articulação entre frases, através da construção de frases complexas, por coordenação e subordinação, a partir de frases simples, articulando estas actividades com a competência da escrita.

**Quadro 3 – Conteúdos de conhecimento explícito da língua – Plano sintáctico (DTB4)**

1º CICLO (3º e 4º anos)	2º CICLO	3º CICLO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- frase simples, frase complexa</li> <li>- funções sintácticas: sujeito (simples, composto); predicado; complemento directo; <i>modificador</i>; <i>predicativo do sujeito</i></li> <li>- frase e constituintes da frase: GN, GV, <i>GAdv</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- frase e constituintes da frase: GN, GV, GPrep, <i>GAdv</i></li> <li>- funções sintácticas: GN-Sujeito; GV-Predicado; GPrep e <i>GAdv</i>-Modificador de frase</li> <li>- coordenação entre frases: oração coordenada copulativa, adversativa, disjuntiva, <i>conclusiva</i>, <i>explicativa</i></li> <li>- subordinação: oração subordinante; oração <i>subordinada substantiva</i> completiva; oração <i>subordinada adjetiva</i> (relativa <i>restritiva e relativa explicativa</i>); oração <i>subordinada adverbial</i> (causal; final; temporal; condicional; <i>comparativa</i>, <i>consecutiva</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- GN, GV, <i>GAdj</i>, GPrep, <i>GAdv</i></li> <li>- funções sintácticas ao nível da frase</li> <li>- sujeito frásico</li> <li>- sujeito composto</li> <li>- funções sintácticas (sujeito, predicado, modificador, vocativo)</li> <li>- complemento, predicativo, modificador</li> <li>- <i>complemento do nome</i>; modificador</li> <li>- <i>complemento do adjectivo</i></li> <li>- <i>complemento do advérbio</i></li> <li>- coordenação assindética</li> <li>- coordenação: oração coordenada conclusiva e explicativa</li> <li>- subordinação: oração subordinada substantiva completiva; oração subordinada adjetiva (relativa restritiva e relativa explicativa); oração subordinada adverbial (concessiva, consecutiva)</li> </ul>

Finalmente, no plano lexical e semântico, é abordado o valor temporal nos três ciclos, sem especificar o termo no 1º ciclo, desenvolvendo o valor aspectual e o modal nos restantes ciclos de ensino, embora no 2º ciclo estes tópicos não sejam muito aprofundados.

No 1º ciclo serão desenvolvidas actividades que permitam identificar palavras ou expressões temporais que marquem valores de anterioridade (antigamente, naquele tempo,...), simultaneidade (entretanto, ao mesmo tempo que,...) e posterioridade (depois

de, posteriormente,...) e também reescrita de textos (ou partes de textos) alterando o seu valor temporal. No 2º ciclo deverão ser distinguidos recursos verbais que possam ser utilizados para localizar no tempo as situações descritas nos enunciados (tempos verbais, GPrep e adverbiais temporais, orações temporais) e estabelecidas relações entre diferentes categorias (lexicais e gramaticais) para exprimir o aspecto e a modalidade. No 3º ciclo dever-se-á caracterizar relações entre diferentes categorias, lexicais e gramaticais, para identificar diversos valores semânticos na frase (valores temporais, aspectuais e modais), desenvolvendo trabalhos sobre os tempos verbais como paradigmas de flexão que podem assumir diferentes valores em função do contexto em que ocorrem; caracterizar atitudes do locutor face a um enunciado ou aos participantes do discurso, explorando o valor modal (articulação com o princípio da cortesia) e temporal do condicional (condicional vs. futuro do pretérito).

**Quadro 4 - Conteúdos de conhecimento explícito da língua – Plano lexical e semântico (DTB5.B6)**

1º CICLO (3º e 4º anos)	2º CICLO	3º CICLO
- tempo: <i>anterior, simultâneo, posterior</i>	- tempo: anterior, simultâneo, posterior - <i>aspecto: eventos não durativos, durativos; situações estativas</i> - <i>modalidade: apreciativa, epistémica, deôntica</i>	- valor temporal - valor aspectual/ <i>classes aspectuais</i> ; evento; situação estativa - <i>aspecto lexical/aspecto gramatical</i> - valor modal; modalidade

Pela comparação do programa actualmente em vigor com o NPP, a implementar no ano seguinte, conclui-se que há conteúdos programáticos que não devem ser ignorados, mas tal não impede que sejam formuladas outras abordagens, entendidas como mais adequadas à realidade e às circunstâncias actuais do ensino e da aprendizagem. Importa realçar que este processo de ensino e aprendizagem determina a formação das nossas crianças e jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros. Há que melhorar os resultados nos exames e, para isso, é necessário reforçar «uma componente de reflexão expressa sobre a língua, sistematizada em processos de conhecimento explícito do seu funcionamento» (NPP, 2009: 5) desde muito cedo.

#### 4. Hipóteses de Trabalho

Com base na revisão da literatura sobre subordinação adverbial e respectivo processo de aquisição e a problemática do modo conjuntivo, foram formuladas as seguintes hipóteses que nortearam o presente trabalho de investigação:

**Hipótese 1:** Considerando que estas estruturas só são abordadas mais profundamente a partir do 2º ciclo do ensino básico, prevê-se que a taxa de sucesso no desempenho das tarefas propostas seja percentualmente mais baixa nos discentes de nível de escolaridade inferior (4º e 6º anos) e mais elevada nos alunos de 9º ano e no grupo de controlo dos adultos, grupos estes onde estas estruturas mais complexas se encontram estabilizadas.

**Hipótese 2:** As construções que exigem o uso do modo conjuntivo colocam mais problemas/ dificuldades nos sujeitos, prevendo-se que estes optem, por vezes, pela sua substituição pelo modo indicativo ou pelo infinitivo.

**Hipótese 3:** Tendo por base os dados do inglês, as subordinadas adverbiais surgirão mais frequentemente na posição final, isto é, à direita da oração subordinante, nas faixas etárias mais baixas. À medida que avançarmos na escolaridade, verificar-se-á uma inversão desta tendência por parte dos sujeitos mais velhos, que colocarão as adverbiais à direita da subordinante (posição inicial).

**Hipótese 4:** Sendo que as adverbiais condicionais são abordadas na escola anteriormente às concessivas, prevê-se que estas últimas coloquem maiores dificuldades aos sujeitos que as primeiras.

**Hipótese 5:** Na produção espontânea é provável que os subtipos de adverbiais mais acessíveis sejam os adquiridos primeiramente – temporais, causais e finais –, sendo que as concessivas e condicionais estarão pouco disponíveis no discurso dos sujeitos, sobretudo nos grupos de escolaridade mais baixa (4º e 6º anos).

### CAPÍTULO III – METODOLOGIA

Uma vez que não existem estudos sobre a subordinação adverbial, em termos de aquisição, no que respeita à Língua Portuguesa, surgiu a oportunidade de aprofundar os meus conhecimentos sobre esta temática num dos primeiros trabalhos a desenvolver para o Seminário “Aquisição da Linguagem”, no primeiro semestre do mestrado. Este estudo foi aprofundado no semestre seguinte, aquando da realização do trabalho para o Seminário “Aquisição e Desenvolvimento do Português”.

À semelhança de outras orações subordinadas, as adverbiais estão ausentes nos primeiros estádios de desenvolvimento linguístico e emergem tardia e gradualmente, sendo que as concessivas e condicionais são das últimas orações a adquirir. São estruturas pouco utilizadas no discurso da criança e, por exigirem, na maioria das vezes, o modo conjuntivo podem ser visíveis alguns *desvios* nas suas produções (em narrativas, por exemplo), nomeadamente a substituição deste modo verbal pelo imperativo ou indicativo. (cf. Gonçalves, 2009).

Posto isto, e em virtude de a minha actividade profissional se prender com o ensino de crianças/jovens entre os 9 e os 12 anos (onde as estruturas complexas ainda não estão consolidadas), pretendo com este estudo contribuir para a identificação das dificuldades na aprendizagem destas estruturas em crianças que frequentam o ensino básico e apresentar propostas de exercícios passíveis de serem desenvolvidos em todos os níveis de ensino básico, inclusive no pré-escolar.

Uma vez que a investigação sobre a temática seleccionada é escassa, esta dissertação assenta numa pesquisa de cariz descritivo, na medida em que procura descrever o estado actual do desenvolvimento das crianças em idade escolar no que respeita a estas estruturas, através da recolha de dados, com o objectivo de confirmar ou infirmar as hipóteses de trabalho, descritas no capítulo anterior.

Este estudo é de carácter transversal, uma vez que são analisados vários grupos de faixas etárias distintas, organizados por nível de ensino que frequentam, tendo sido aplicado unicamente um teste junto de cada grupo de sujeitos.



Este capítulo consiste, deste modo, em proceder à caracterização do estímulo, no que respeita à sua estrutura, objectivos e variáveis adoptadas, bem como à caracterização dos sujeitos. É feita, igualmente, a descrição das condições em que os testes foram aplicados e dos procedimentos aquando da recolha de dados.

## 1. Caracterização do estímulo

Como já foi referido anteriormente, o uso do modo conjuntivo é obrigatório nas seguintes orações adverbiais: concessivas, condicionais, finais, temporais não factuais e comparativas introduzidas por *como se*. Uma vez que o modo conjuntivo, bem como as orações subordinadas concessivas e condicionais estão ausentes nos primeiros estádios de desenvolvimento linguístico, emergindo muito gradualmente, e uma vez que a minha actividade profissional se prende com o ensino de crianças do 2º ciclo, selecionei estas duas estruturas para analisar neste trabalho de investigação.

O estímulo, instrumento de análise fundamental deste trabalho de investigação, visa testar três grupos de sujeitos (4º, 6º e 9º anos de escolaridade), tendo por base o grupo de controlo (adultos licenciados ou curso médio) e a capacidade destes em avaliar frases adverbiais concessivas e condicionais, a fim de testar o uso (ou não) do modo conjuntivo nestas orações.

Foram construídos dois testes distintos: um de eliciação de dados e outro de produção espontânea, ambos de natureza escrita.

O primeiro consiste na realização de três exercícios: o primeiro é constituído por vinte frases, tendo por objectivo a avaliação das mesmas (correctas ou incorrectas); o segundo consiste no completamento de espaços, com as formas verbais mais adequadas a cada contexto e, por fim, um exercício de ordenação de palavras, de modo a construir frases (concessivas e condicionais) completas e com sentido.

O segundo teste é composto por um guião, em que os alunos tinham de elaborar uma história, segundo as opções seleccionadas.

Embora este último possa não permitir a obtenção de estruturas de adverbiais, uma vez que se avalia somente a produção “espontânea” e os sujeitos podem não apresentar este tipo de estrutura, ou em grande quantidade, mesmo que tenham conhecimentos das mesmas, serve de complemento ao primeiro teste, permitindo identificar quais as estruturas mais disponíveis.

Os testes foram aplicados a quatro grupos de sujeitos distintos, de acordo com o nível de escolaridade de cada um. Assim, o grupo A é composto por alunos do 4º ano; o grupo B por discentes do 6º ano; o grupo C por alunos do 9º ano e, por fim, o grupo de controlo, o grupo D, o dos adultos, com curso de ensino médio/superior (bacharelatos, licenciaturas, mestrados e doutoramentos).

Desta forma, procura-se verificar a importância do sistema formal de ensino na aquisição das estruturas adverbiais concessivas e condicionais, bem como do modo conjuntivo, pressupondo-se que haja uma evolução ao longo do percurso escolar.

## 1.1. Os Testes

### *1.1.1. Teste I – Elicitação de dados*

O teste I (cf. anexo 1) é constituído por três exercícios distintos, cujo objectivo é comum, ou seja, a construção de estruturas adverbiais concessivas e condicionais, que obriguem, na maior parte dos casos, à utilização do modo conjuntivo.

O primeiro exercício consiste na avaliação de vinte frases, como sendo gramaticais ou agramaticais. Estas frases estão subdivididas pelas duas estruturas, isto é, existem cinco frases concessivas correctas (gramaticais) e outras cinco incorrectas (agramaticais); cinco frases condicionais correctas (gramaticais) outras cinco incorrectas. A ordem das frases é aleatória. Este exercício visa, como já se referiu anteriormente, a avaliação destas frases como gramaticais/agramaticais, mas também integra uma componente de produção, uma vez que é solicitada aos sujeitos a correcção daquelas que consideram incorrectas.

Esta tarefa tem como objectivo verificar a aquisição ou não destas estruturas, utilizando o modo verbal mais adequado.

As instruções para a execução desta tarefa são dadas, por escrito, no início do teste:

“Leia atentamente as seguintes frases e indique (com um X) aquelas que considera incorrectas, procedendo à respectiva correcção”.

O quadro 1 sintetiza as estruturas seleccionadas para a elaboração deste estímulo.

**Quadro 5 – Relações de dependência temporal entre oração subordinante e subordinada – Exercício 1**

Orações	Oração Subordinada		Oração Subordinante		Frase
	Conjunção/Locução Conj.	Tempo/Modo	Tempo	Modo	
Concessivas	embora	Pres. Conjuntivo	Futuro	Indicativo	a)
	mesmo que	Pret. Imp. Conj.	Composta	Condicional	c)
	mesmo que	Pret. Imp. Conj.	Composta	Condicional	h)
	mesmo se	Futuro Imp. Conj.	Futuro	Indicativo	m)
	ainda que	Pres. Conjuntivo	Presente	Indicativo	s)
	ainda que	Pres. Conjuntivo	Presente	Indicativo	*d)
	nem que	Pres. Conjuntivo	Futuro	Indicativo	*g)
	apesar de	Infinit.Impessoal	P. Perfeito	Indicativo	*j)
	embora	Pres. Imp. Conj.	P. Perfeito	Indicativo	*p)
	embora	Pres. Conjuntivo	Futuro	Indicativo	*q)
Condicionais	a não ser que	Pres. Conjuntivo	Futuro	Indicativo	b)
	desde que	Pres. Conjuntivo	Futuro	Indicativo	e)
	a menos que	Pres. Conjuntivo	Futuro	Indicativo	i)
	uma vez que	Pres. Indicativo	Presente	Condicional	o)
	no caso de	Infinit.Pessoal	Presente	Indicativo	r)
	se	Futuro Imp. Conj.	Futuro	Indicativo	*f)
	caso	Pres. Conjuntivo	Presente	Indicativo	*k)
	se	Futuro Imp. Conj.	Futuro	Indicativo	*l)
	se	Pret. Imp. Conj.	Presente	Condicional	*n)
	se	Fut. Imp. Conj.	Futuro	Condicional	*t)

O segundo exercício consiste no completamento de espaços com as formas verbais indicadas, no tempo e modo mais adequados. A actividade é composta por dez frases: as primeiras cinco são de estrutura concessiva e as outras cinco são orações condicionais.

O objectivo deste estímulo é verificar os tempos e modos seleccionados pelos sujeitos, para cada oração concessiva ou condicional, de acordo com a conjunção ou locução conjuncional. Por outras palavras, pretende-se verificar a frequência do uso do modo conjuntivo nestas estruturas, bem como a utilização de tempos compostos.

À semelhança do teste anterior, a identificação escrita da actividade surge no início do teste:

“Complete os espaços em branco com as formas adequadas dos verbos apresentados entre parêntesis.”

Tendo em vista o alcance dos objectivos propostos para esta tarefa, seleccionaram-se verbos passíveis de utilização do modo conjuntivo bem como de tempos compostos, embora no primeiro caso seja um factor obrigatório (excepto no estímulo d)), o que não acontece no segundo.

Apresenta-se, então, o quadro 2 com as hipóteses de resposta possíveis.

**Quadro 6 - Relações de dependência temporal entre oração subordinante e subordinada - Exercício 2**

Orações	Oração Subordinante		Oração Subordinada		Frase
	Tempo	Modo	Tempo	Modo	
Concessivas	Presente	Indicativo	Presente	Conjuntivo	a)
	Presente	Condicional	Pret. Imp. P. mais que Perfeito	Conjuntivo	b)
	P. Perfeito	Indicativo	Pret. Imp. P. mais que Perfeito	Conjuntivo	c)
	P. Perfeito	Indicativo	(simples/ composto)	Infinitivo Pessoal	d)
	Presente	Indicativo	Presente	Conjuntivo	e)
Condicionais	Futuro	Indicativo	Futuro Imp.	Conjuntivo	f)
	Futuro	Indicativo	Presente	Conjuntivo	g)
	Presente	Imperativo	Presente	Conjuntivo	h)
	Futuro	Indicativo	Presente	Conjuntivo	i)
	Presente	Indicativo	Pret. Imp. P. mais que Perfeito	Conjuntivo	j)

O terceiro exercício visa a adequação de palavras dadas, de modo a que os sujeitos construam frases completas e com sentido. Para tal, foram fornecidos, igualmente, os sinais de pontuação a serem utilizados.

O objectivo deste estímulo prende-se com a verificação da posição de subordinada adverbial (concessiva e condicional), ou seja, se os sujeitos constroem frases com a subordinada à esquerda ou à direita da oração subordinante. Este exercício é composto por dez frases, divididas, igualmente entre concessivas e condicionais, abrangendo diversos conectores.

### *1.1.2. Teste II – Produção espontânea*

O segundo teste consiste na produção (escrita) espontânea dos sujeitos. Foi distribuído um guião que servia de suporte para a elaboração de uma história, a partir da qual os sujeitos optavam por um parâmetro em cada tópico.

Este estímulo visa verificar a existência de estruturas adverbiais, nomeadamente das orações concessivas e condicionais, nas produções espontâneas. Como já foi referido anteriormente, este teste, por si só, é muito incompleto, pois pode não se verificar a ocorrência das estruturas pretendidas, se bem que os sujeitos possam tê-las adquirido, mas não as aplicando, aquando da produção espontânea. No entanto, serve para verificar quais as estruturas mais disponíveis.

## **2. Caracterização dos sujeitos**

Os testes foram aplicados a 60 crianças com idades compreendidas entre os 9 e os 15 anos, a frequentar os anos finais de ciclo do ensino básico (4º, 6º e 9º ano), bem como a 20 adultos (grupo de controlo).

A aplicação do estímulo nestes grupos visa testar as competências adquiridas, a nível deste tipo de estruturas, ao longo do percurso escolar de um indivíduo e considerar a importância do sistema formal de ensino no seu desempenho. Assim, o grupo A permitirá aferir as competências adquiridas no final do 1º ciclo do ensino básico; o grupo B no 2º ciclo; o

grupo C no 3º ciclo e, finalmente, o grupo D após a frequência de um curso médio/superior.

Os grupos A, B e C frequentam escolas pertencentes ao mesmo agrupamento (Agrupamento de Escolas nº 3 de Évora), sendo que o primeiro grupo integra alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola de S. Mamede e os restantes são da Escola Básica 2/3 de Santa Clara.

Antes da aplicação destes testes, procedeu-se ao preenchimento de um cabeçalho, onde constam elementos identificativos dos sujeitos, que facultou a recolha de dados pessoais (idade, sexo, naturalidade, nacionalidade, língua materna) e académicas (ano de escolaridade que frequentam, bem como o nível de escolaridade dos pais, no caso das crianças/adolescentes). No grupo dos adultos, além dos dados pessoais (idade, sexo, profissão, língua materna), procura-se recolher igualmente, dados académicos (grau académico/área de formação, línguas estrangeiras que domina e respectivo nível). Por outro lado, possibilitou controlar as variáveis na selecção dos sujeitos. Todos os testes estavam numerados, por grupo, a fim de facilitar a recolha e o tratamento de dados.

Por conseguinte, foram controladas as seguintes variáveis nos grupos A, B e C, aquando da selecção dos sujeitos:

- idade/data de nascimento
- sexo
- língua materna
- ano de escolaridade

Para que o perfil de todos os grupos de sujeitos anteriormente mencionados fosse o mais homogéneo possível, excluíram-se os sujeitos com idades diferentes da maioria, os que não tivessem o Português como língua materna e os que já haviam frequentado o ano de escolaridade em questão, ou seja, os repetentes.

Em relação ao grupo D, o dos adultos, constituem como variáveis de selecção dos sujeitos as seguintes:

- idade

- sexo
- língua materna
- área de formação
- profissão
- línguas estrangeiras

Ao contrário dos restantes grupos, procurou-se que o perfil dos sujeitos adultos fosse mais heterogéneo para que pudesse englobar indivíduos de faixas etárias e de áreas de formação distintas. Os únicos factores semelhantes aos restantes grupos são a divisão equitativa por sexo e o facto de terem como língua materna a Língua Portuguesa.

Por conseguinte, após a selecção dos sujeitos em função das variáveis apresentadas, foram constituídos os seguintes grupos: o grupo A, composto por 10 alunos do 4º ano de escolaridade; o grupo B formado por 10 discentes do 6º ano; o grupo C por 10 alunos do 9º ano e, finalmente, o grupo de controlo, o grupo D, de 10 adultos com cursos médios/superiores.

### 2.1. Grupo A

O grupo A é constituído por 10 alunos que frequentam o 4º ano de escolaridade, na EB 1 de S. Mamede, em Évora. Destes, 5 são do sexo masculino e os restantes 5 do sexo feminino. Aquando da recolha de dados todos os sujeitos tinham 10 anos ou então perfaziam-nos até ao final do ano lectivo, são naturais da cidade de Évora e frequentam, pela primeira vez, o 4º ano de escolaridade. Todos têm o Português como língua materna. Em relação aos seus progenitores, pode-se concluir que são de classe média-alta, sendo que as habilitações literárias se encontram maioritariamente entre o 9º ano e o curso superior. (Cf. anexo 2)

### 2.2. Grupo B

O grupo B é composto também por 10 alunos do 6º ano de escolaridade da Escola Básica 2/3 de Santa Clara, em Évora, sendo que metade é do sexo masculino e a outra metade do sexo feminino. Todos os sujeitos têm 12 anos ou completam-nos até final do ano lectivo,

frequentam pela primeira vez o 6º ano, são naturais de Évora e têm como língua materna o português. Quanto aos pais possuem habilitações literárias entre o 9º e o 12º ano, não havendo ninguém com curso superior. No entanto, há uma mãe que apenas possui o 4º ano. (Cf. anexo 3)

### 2.3. Grupo C

O grupo C é constituído por 10 alunos do 9º ano de escolaridade, que frequentam a EB 2/3 de Santa Clara, em Évora, sendo que 5 são do sexo masculino e os outros 5 do sexo feminino. Todos são naturais de Évora e tinham 15 anos na altura da aplicação dos testes ou completavam-nos até final do ano. Todos frequentam o 9º ano pela primeira vez e têm o português como língua materna. A maioria dos progenitores tem o 9º ou 12º ano, existindo no entanto alguns com o 4º ano e também com curso superior. (Cf. anexo 4)

### 2.4. Grupo D

O grupo D, que é o grupo de controle dos adultos, é composto por 10 sujeitos, 5 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 20 e os 60 anos, englobando, desta forma, 5 gerações diferentes. Para isso, foram seleccionados 2 sujeitos (1 do sexo masculino e outro do feminino) de cada faixa etária, tentando, sempre que possível, agrupá-los pela mesma área de formação. Todos têm em comum o português como língua materna e serem detentores de cursos médio/superiores. Todos dominam uma língua estrangeira, dando especial destaque o inglês, seguido do francês, do espanhol e do italiano, respectivamente. Há quem domine mais do que uma língua estrangeira, embora o nível de fluência predominante seja o intermédio. (Cf. anexo 5)

## **3. Condições de recolha dos dados**

Nos grupos A, B e C, os testes foram aplicados em contexto de sala de aula, no decurso da disciplina de Língua Portuguesa. A investigadora esteve sempre presente ao longo da execução da actividade, tendo a colaboração e a presença dos respectivos professores da disciplina. A natureza do trabalho de investigação foi dada a conhecer, previamente, aos docentes, bem como os objectivos de cada teste.



A investigadora começou por se apresentar, facultando aos discentes alguns dados pessoais e profissionais, informando-os de que os testes que iriam realizar se enquadravam no âmbito de um trabalho de investigação na área da Língua Portuguesa.

A fim de garantir a compreensão das actividades propostas, a investigadora forneceu, oralmente, as instruções necessárias para a execução dos mesmos, reforçando as que estavam patentes, por escrito, nos próprios testes. Por outro lado, recorreu a exemplos ilustrativos de cada tarefa, de modo a facilitar a compreensão, mostrando-se disponível, ao longo da realização dos testes, para o esclarecimento de dúvidas que fossem surgindo, não revelando, porém, o objecto de estudo dos testes aplicados.

Os testes foram aplicados a todos os alunos de uma turma de cada ano, nomeadamente a 22 alunos do 4º ano de escolaridade, a 20 do 6º ano e a 18 alunos do 9º ano. Como já foi referido anteriormente, a selecção dos 10 sujeitos de cada grupo foi efectuada posteriormente, de acordo com as variáveis pré-estabelecidas e o perfil requerido.

O tempo total da recolha de dados variou de grupo para grupo: no grupo A foi repartido por dois blocos de 90 minutos, havendo um intervalo em cada um, em dias distintos; o grupo B levou por volta de 3 blocos de 45 minutos e o grupo C demorou, sensivelmente, um bloco de 90 minutos. Importa salientar que os dois testes (de elicitação de dados e o de produção espontânea) foram realizados em dias distintos, no caso dos grupos A e B.

No que concerne ao grupo de controlo, o grupo D, para fazer a recolha de dados foram distribuídos os testes e o guião do conto pessoalmente e individualmente, uma vez que não foi possível reunir todos os elementos num mesmo momento. O grupo é constituído por amigos e colegas, que não pertençam à área de linguística.

A investigadora começou por explicar as tarefas de cada teste, sem nunca mencionar a natureza do mesmo, e que os mesmos se enquadravam no âmbito de um trabalho de investigação na área da linguística, mostrando-se disponível para esclarecer os sujeitos sempre que necessário.

Os testes foram aplicados num total de 20 adultos, com cursos médios/superiores, com idades compreendidas entre os 20 e os 60 anos. Como já foi mencionado anteriormente, a selecção dos sujeitos foi feita *a posteriori*, segundo as variáveis pré-definidas e o perfil pretendido.

O tempo total da recolha de dados oscilou entre 1 hora e hora e meia, para cada sujeito, num único momento.

#### **4. Tratamento dos dados**

Após a recolha de dados, procedeu-se à introdução dos mesmos, bem como das variáveis a analisar – sócio-demográficas (idade, sexo, nacionalidade) e linguísticas (estruturas utilizadas nos testes) - a partir da criação de uma base de dados no programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences 15.0 (SPSS 15.0)*, com o objectivo de elaborar uma análise estatística de forma descritiva (análises de frequências absolutas e frequências relativas (percentagem)). Posteriormente, e a partir destas análises foram construídos gráficos, recorrendo ao programa Microsoft Office Excel 2003.

Em Ramalho (2010: 62) apresenta-se uma proposta para se poder afirmar em que fase de aquisição uma determinada estrutura linguística se encontra adquirida. Segundo Hernandorena (1990, citado por Correia, 2004), há quatro critérios para a definição dessa fase:

- i) entre 0-50% - não adquirida;
- ii) entre 51-75% - em aquisição;
- iii) 76-85% - adquirida mas não estabilizada;
- iv) 86-100% - estabilizada/dominada.

Com base nestes critérios, procederemos no presente estudo à discussão dos resultados, tendo em vista as hipóteses formuladas no Capítulo 1.

## CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo procedeu-se à descrição dos dados produzidos pelos grupos de sujeitos A (4º ano), B (6º ano), C (9º ano) e D (adultos), de acordo com os parâmetros pré-definidos para cada teste.

Deste modo, o presente capítulo encontra-se dividido em duas partes: a primeira diz respeito ao teste de elicitación (avaliação e produção), que se subdivide em três exercícios distintos – o de explicitación gramatical (juízos de gramaticalidade) e respectiva correcção (produção), a fim de verificar a selecção do modo, segundo a conjunção/locução adverbial dada; o de completamento de espaços com o preenchimento com os tempos e modos adequados a cada verbo e, por último, o de ordenação de frases, a fim de verificar a posição da oração subordinada na frase. A segunda parte apresenta dados relativos à produção (escrita) espontânea, em que os sujeitos elaboraram um conto a partir de uma dada estrutura. Este teste tem a finalidade de verificar a ocorrência de estruturas adverbiais, nomeadamente as concessivas e condicionais, bem como a selecção do modo verbal.

### 1.1. Teste I – Elicitación de dados

Como foi referido em capítulos anteriores, o teste I consiste na realização de três exercícios: o primeiro é constituído por vinte frases, tendo por objectivo a avaliação das mesmas (gramaticais ou agramaticais); o segundo resume-se ao completamento de espaços, com as formas verbais mais adequadas a cada contexto e, por fim, um exercício de ordenação de palavras, de modo a construir frases (concessivas e condicionais) completas e com sentido.

#### *1.1.1. Juízos de Gramaticalidade*

Este exercício visa a classificação de diversos enunciados como sendo gramaticais ou agramaticais, procedendo posteriormente à respectiva correcção.

1.1.1.1. *Grupo de Sujeitos A (4º ano)*

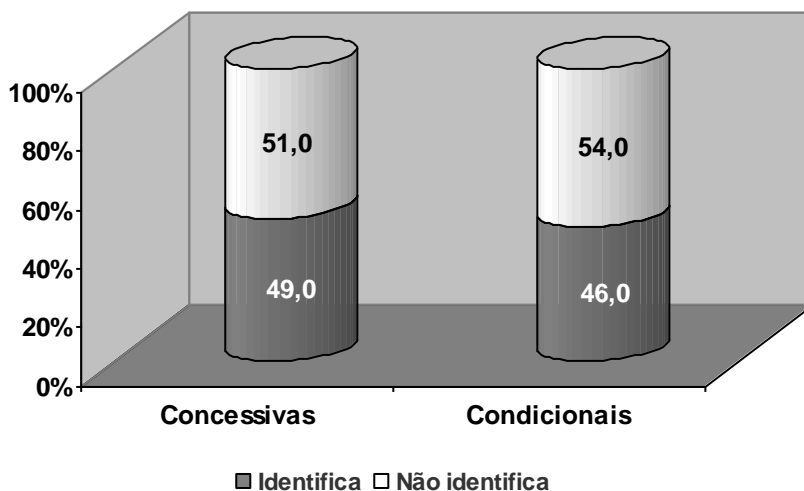
Nesta secção, procedeu-se à apresentação e descrição dos dados produzidos no primeiro exercício, por parte dos sujeitos do grupo A.

**Quadro 7 – Identificação de frases(a)gramaticais – 4º ano**

	Identifica		Não identifica	
	Freq.	%	Freq.	%
Fa)	0	0,0	10	100,0
Fb)	8	80,0	2	20,0
Fc)	3	30,0	7	70,0
Fd)	2	20,0	8	80,0
Fe)	10	100,0	0	0,0
Ff)	2	20,0	8	80,0
Fg)	10	100,0	0	0,0
Fh)	1	10,0	9	90,0
Fi)	3	30,0	7	70,0
Fj)	7	70,0	3	30,0
Fk)	0	0,0	10	100,0
Fl)	3	30,0	7	70,0
Fm)	1	10,0	9	90,0
Fn)	0	0,0	10	100,0
Fo)	10	100,0	0	0,0
Fp)	7	70,0	3	30,0
Fq)	10	100,0	0	0,0
Fr)	9	90,0	1	10,0
Fs)	8	80,0	2	20,0
Ft)	1	10,0	9	90,0
Concessivas	49	49,0	51	51,0
Condicionais	46	46,0	54	54,0
<b>Total</b>	<b>95</b>	<b>47,5</b>	<b>105</b>	<b>52,5</b>

Relativamente às estruturas concessivas, das quais cinco eram frases gramaticais e outras cinco agramaticais, é de salientar que 49% das frases apresentadas foram classificadas correctamente pelos sujeitos e 51% não foram correctamente classificadas.

**Gráfico 1 – Identificação de frases (a)gramaticais concessivas e condicionais – 4º ano**



No que diz respeito às estruturas condicionais, apenas 46% destas frases foram correctamente classificadas e 54% foram classificadas de forma incorrecta.

Importa salientar que, do total dos enunciados gramaticais apresentados, 55,4% correspondem a frases bem identificadas. Das restantes, 11,1% das frases corrigidas não apresentaram alterações na sua estrutura base, enquanto 88,9% mostraram modificações que, de alguma forma, transformaram o enunciado original.

**Quadro 8 – Distribuição das correcções nos enunciados – 4º ano**

Total	Identificadas		Bem corrigidas	
	Sim	Não	Sim	Não
Gramaticais	55,4	44,6	-	-
			Sim	11,1
Agramaticais	39,4	60,6	Não	88,9
			Sim	17,9
			Não	82,1
			-	-

Das construções agramaticais, 39,4% foram correctamente classificadas, sendo que apenas 17,9% apresentaram correcções adequadas.

Entre as construções concessivas e condicionais, verificam-se algumas discrepâncias nos resultados. Desta forma, há que mencionar que os sujeitos manifestaram maior facilidade

em identificar as frases gramaticais condicionais (80,4%) e, por outro lado, conseguiram identificar melhor as concessivas agramaticais (68%).

**Quadro 9 - Distribuição das correcções das estruturas concessivas/condicionais – 4º ano**

Concessivas	Identificadas		Bem corrigidas	
	Gramaticais	Sim	30,0	-
Não		70,0	Sim	11,4
Agramaticais	Sim	68,0	Não	88,6
	Não	32,0	Sim	14,7
			Não	85,3
			-	-
Condicionais	Identificadas		Bem corrigidas	
	Gramaticais	Sim	80,4	-
Não		19,6	Sim	10,0
Agramaticais	Sim	10,2	Não	90,0
	Não	89,8	Sim	40,0
			Não	60,0
			-	-

Através da correcção das frases que foram consideradas não aceitáveis foi possível identificar o(s) tipo(s) de alteração preferencial dos sujeitos. Os dados recolhidos revelam que as correcções efectuadas passaram pela introdução de um elemento de negação, quer na subordinante, quer na subordinada concessiva/condicional; pela substituição das conjunções/locuções conjuncionais; pela transformação de orações concessivas em condicionais; pela alteração de tempos e modos verbais; pela transformação de frases subordinadas adverbiais em frases coordenadas; e, por vezes, pela existência de inversão na ordem das orações e mesmo alterações a nível semântico.

Verifica-se, desta forma, que o tipo de erro mais frequente na transformação das frases prende-se com a introdução de um elemento de negação na subordinante ou na subordinada, sobretudo nas frases subordinadas concessivas, como se observa nos seguintes exemplos:

- (1) Embora esteja doente, irei ao concerto.
- (2) A menos que não esteja doente o João irá ao treino.
- (3) Mesmo que estivesse vento, não teria ido à praia.
- (4) Mesmo se a Ana estiver constipada, poderá participar no jogo.

Algumas alterações efectuadas nas frases prenderam-se com a substituição das conjunções/locuções conjuncionais, transformando, por vezes, frases concessivas em condicionais (5) e até mesmo em frases coordenadas (6).

(5) (a) Não teria ido à praia se estivesse vento.

(b) Se estivesse vento não ia jogar badmington.

(6) (a) Não vou à praia porque está vento.

(b)\* A Inês irá a Londres, mas que não falta ao trabalho.

(c) Não vou ao concerto por estar doente.

(d) ? Se tenho dificuldade em escrever, mas também tenho dificuldade em ler.

Não obstante, houve situações em que se evidenciou a substituição de uma conjunção/locução conjuncional por outra, mas pertencente ao mesmo tipo (concessivo/condicional) sem que tenha havido alteração na estrutura da frase. Senão, vejamos:

(7) Se o João está doente não irá ao treino.

(8) Mesmo que goste de ler, tenho dificuldade em escrever.

Por outro lado, alguns sujeitos substituíram as formas verbais por outras, de acordo com as alterações que efectuaram nas mesmas:

(9) Vou ao concerto, embora não estou doente.

(10)\* Não ficares desqualificado se não participares.

(11) Não irei ao concerto se estiver doente.

(12)\* A Inês não irá a Londres, nem que vaia ao trabalho.

(13) Se estivesse vento não ia jogar badmington.

Constatou-se igualmente a inversão na ordem da subordinada adverbial ainda que por vezes existam outros factores modificadores da frase, como nos seguinte(s) exemplo(s):

- (14) Não teria ido à praia, se estivesse vento. (F h)
- (15) Se estou doente, não vou ao concerto. (F q)
- (16) Não vou ao concerto porque estou doente. (F a)

Pelo exposto, conclui-se que os sujeitos do grupo A sentiram grandes dificuldades na identificação das frases gramaticais/agramaticais (factor visível aquando da aplicação dos testes por parte da investigadora), sobretudo na compreensão do significado das conjunções/locuções conjuncionais utilizadas e, conseqüentemente, das frases em que ocorriam.

Deste modo, aquando da correcção das frases que consideravam não aceitáveis, o principal critério utilizado incidiu mais a nível semântico que a nível sintáctico (que aqui se pressupõe aplicar), resultando em frases agramaticais.

Por outro lado, foram também aplicados critérios sintácticos, embora nem sempre de forma correcta. São poucos os casos em que conseguem corrigir da melhor forma as frases agramaticais, utilizando o tempo e o modo mais adequados a cada situação. Os sujeitos que não utilizam, recorrem sobretudo ao modo indicativo: o tempo varia de acordo com o tempo verbal da oração subordinante. A par destes factores, há ainda a destacar a substituição dos conectores da frase, a fim de corrigir da melhor forma possível, sem recorrer ao modo conjuntivo.

#### *1.1.1.2. Grupo de Sujeitos B (6º ano)*

Na presente secção procura-se apresentar e descrever os resultados obtidos pelo grupo de sujeitos B (6º ano), relativamente ao primeiro exercício.



**Quadro 10 - – Identificação de frases(a)gramaticais – 6º ano**

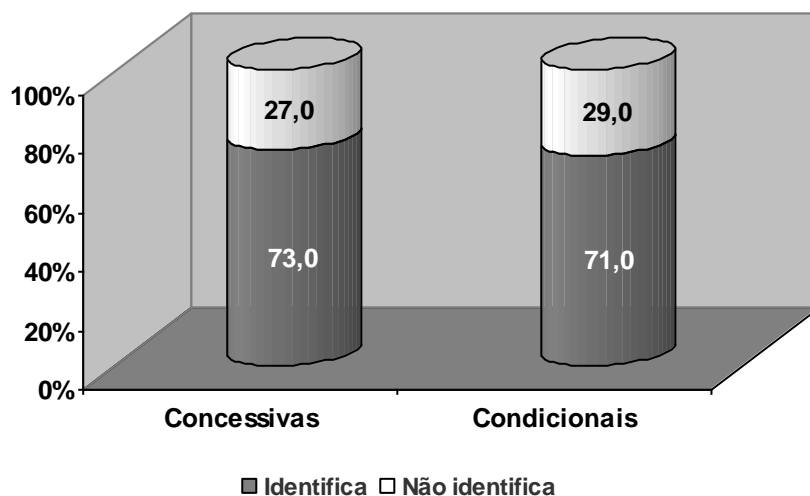
	Identifica		Não identifica	
	Freq.	%	Freq.	%
Fa)	5	50,0	5	50,0
Fb)	6	60,0	4	40,0
Fc)	8	80,0	2	20,0
Fd)	7	70,0	3	30,0
Fe)	10	100,0	0	0,0
Ff)	7	70,0	3	30,0
Fg)	8	80,0	2	20,0
Fh)	8	80,0	2	20,0
Fi)	8	80,0	2	20,0
Fj)	9	90,0	1	10,0
Fk)	2	20,0	8	80,0
Fl)	7	70,0	3	30,0
Fm)	7	70,0	3	30,0
Fn)	5	50,0	5	50,0
Fo)	8	80,0	2	20,0
Fp)	5	50,0	5	50,0
Fq)	7	70,0	3	30,0
Fr)	10	100,0	0	0,0
Fs)	9	90,0	1	10,0
Ft)	8	80,0	2	20,0
Concessivas	73	73,0	27	27,0
Condicionais	71	71,0	29	29,0
<b>Total</b>	<b>144</b>	<b>72,0</b>	<b>56</b>	<b>28,0</b>

Desta forma, 72% dos enunciados apresentados foram identificados correctamente como sendo gramaticais/agramaticais, verificando-se que apenas 28% não o foram.

No que concerne às estruturas concessivas, importa referir que 73% destas frases foram classificadas correctamente, sendo que 27% suscitaram dificuldades aos sujeitos na sua concretização.

Quanto às estruturas condicionais, 71% das estruturas foram bem classificadas, enquanto 29% não foram.

**Gráfico 2 - Identificação de frases (a)gramaticais concessivas e condicionais – 6º ano**



Importa mencionar que, na globalidade das construções gramaticais apresentadas, 78% foram identificadas correctamente, bem como 66% dos enunciados agramaticais, sendo que 66,7% das correcções efectuadas nestes últimos foram adequadas. No entanto, 33,3% das correcções transformaram a estrutura-base das construções, pelo que não foram consideradas correctas.

**Quadro 11 - Distribuição das correcções nos enunciados – 6º ano**

Total	Identificadas		Bem corrigidas	
	Sim	Não	Sim	Não
Gramaticais	78,0	22,0	-	-
			40,9	59,1
Agramaticais	66,0	34,0	66,7	33,3
			-	-

No que respeita ainda às frases agramaticais, 34% destas estruturas não foram classificadas como tal. Há ainda a registar o facto de que 22% das estruturas gramaticais não foram correctamente identificadas, sendo de destacar que 40,9% das correcções não alteraram a estrutura inicial apresentada nem o sentido global. Porém, 59,1% das correcções das frases gramaticais sofreram alterações na sua estrutura, pelo que não foram consideradas correctas, resultando em frases agramaticais.

**Quadro 12 - Distribuição das correcções das estruturas concessivas/condicionais – 6º ano**

Concessivas	Identificadas		Bem corrigidas	
	Gramaticais	Sim	72,5	-
Não		27,5	Sim	28,6
Agramaticais	Sim	73,5	Não	71,4
	Não	26,5	Sim	52,8
Conditivas	Sim	73,5	Não	47,2
	Não	26,5	-	-
Conditivas	Identificadas		Bem corrigidas	
	Gramaticais	Sim	83,7	-
Não		16,3	Sim	62,5
Agramaticais	Sim	58,8	Não	37,5
	Não	41,2	Sim	83,3
Conditivas	Sim	58,8	Não	16,7
	Não	41,2	-	-

Relativamente às estruturas concessivas e condicionais, é de salientar que não há grandes discrepâncias em termos de classificação das frases. No entanto, há que destacar que os alunos demonstraram mais facilidade na correcção dos enunciados considerados não aceitáveis das frases condicionais do que nas concessivas.

Posto isto, verifica-se que, a partir da correcção das frases que foram consideradas como não aceitáveis por parte dos sujeitos deste grupo, é possível identificar o tipo de transformação realizado nas estruturas apresentadas. Desta forma, destacam-se as seguintes alterações:

- supressão de (parte) conjunções/locuções conjuncionais;
- substituição de conectores;
- transformação de estruturas concessivas/condicionais em coordenadas;
- inversão na ordem dos elementos da frase;
- alteração de tempo e modo verbais, quer nas orações subordinadas quer na subordinante;
- introdução do elemento de negação na subordinante/subordinada
- transformação de estruturas adverbiais em relativas/completivas
- alterações a nível semântico.

Através da análise dos resultados obtidos aquando da correcção das frases consideradas como agramaticais, constata-se que o erro mais comum por parte dos sujeitos deste grupo é a (in)adequação dos tempos e modos verbais, havendo uma tendência para a utilização do

modo indicativo em detrimento do modo conjuntivo. Senão, veja-se nos exemplos seguintes:

- (17) Tenho dificuldade em escrever, ainda que gosto de ler. (Fs)
- (18) Se estudar, obterá bons resultados. (Ft)
- (19) Embora está tarde, a Joana resolveu ir a casa do Miguel (Fp)
- (20) Irei ao concerto, embora estarei doente. (Fq)

A partir destes exemplos ilustrativos, pode-se concluir que os alunos têm tendência a utilizar o modo indicativo nas estruturas concessivas/condicionais, em vez de usar o modo conjuntivo. Por outro lado, verifica-se que os sujeitos tendem a usar o tempo verbal constante da oração subordinante, ou seja, se a subordinante se encontrar no presente do indicativo, os alunos colocam a forma verbal da subordinada nesse tempo verbal (17); caso o verbo da subordinante esteja no futuro do indicativo, colocam a forma verbal da subordinada no futuro do indicativo – cf. (18) e (20).

Regista-se ainda que grande parte das correcções teve como suporte a alteração da frase subordinada para uma frase coordenada. Deste modo, não haveria mudanças a nível da forma verbal, nomeadamente a utilização do modo conjuntivo:

- (21) (Eu) gosto de ler, mas tenho dificuldade em escrever. (Fd)
- (22) Era tarde e a Joana resolveu ir a casa do Miguel. (Fp)

No exemplo (21) verifica-se a supressão de toda a conjunção/locução conjuncional, bem como a introdução da conjunção coordenativa adversativa mantendo, no entanto, o significado original de oposição/contraste, transformando, assim, uma estrutura adverbial concessiva numa frase coordenada adversativa.

Já em (22) houve a alteração de uma frase subordinada adverbial concessiva para uma coordenada copulativa, estabelecendo, deste modo, uma relação de adição e não de contraste, como era previsto.

Em menor ocorrência, houve também inversão na ordem dos elementos da frase (23); introdução do elemento de negação, quer na subordinante (24), quer na subordinada (25); transformação de estruturas adverbiais em relativas/completivas (26) e alterações a nível semântico (27):

- (23) a) O João irá ao treino, a menos que esteja doente. (Fi)  
b) Irei ao concerto, embora esteja doente. (Fa)  
c) Teria ido à praia, mesmo que estivesse vento. (Fh)  
d) A Joana resolveu ir a casa do Miguel, embora fosse tarde. (Fp)
- (24) a) A menos que esteja doente, o João não irá ao treino. (Fi)  
b) Não teria ido à praia mesmo que estivesse vento. (Fc)  
c)\* A Inês não irá a Londres, nem que falta ao trabalho. (Fg)  
d) Mesmo se a Ana estiver constipada, não poderá participar no jogo. (Fm)  
e) \* Não irei ao concerto, embora estou doente. (Fq)
- (25) a)\* Ainda que não gosto de ler, tenho dificuldade em escrever. (Fd)  
b) Embora não esteja doente, irei ao concerto. (Fa)
- (26) Em que gosto de ler, tenho dificuldade em escrever. (Fd)
- (27) a) Uma vez que cantas bem, poderias concorrer à Operação Triunfo. (Fo)  
b) Uma vez que cantas bem, poderás concorrer à Operação Triunfo. (Fo)

Em (24 c) e (24 e) além da introdução de um elemento de negação na oração subordinante, regista-se ainda a não correcção da forma verbal da subordinada, tendo os sujeitos mantido a forma dada, no modo indicativo, pelo que torna a frase agramatical. O mesmo sucede em (25 a), na oração concessiva.

Em (27) foram seleccionados critérios semânticos para a correcção da frase, uma vez que o programa Operação Triunfo engloba um espectáculo de canto e não de dança.

Há ainda a registar a substituição de alguns conectores, mas sem alterar o significado inicial:

(28) Se o teu primo quiser, vem connosco no carro. (Fk)

Em suma, pode-se concluir que, comparativamente ao grupo de sujeitos A, houve, no geral, uma significativa evolução nos resultados obtidos, embora alguns discentes apresentem ainda dificuldade na identificação e posterior correcção de estruturas agramaticais.

### 1.1.1.3. *Grupo de Sujeitos C (9º ano)*

Nesta, secção, apresentar-se-ão e descrever-se-ão os dados relativos ao grupo de sujeitos C, no que respeita ao primeiro exercício.

**Quadro 13 - Identificação de frases(a)gramaticais – 9º ano**

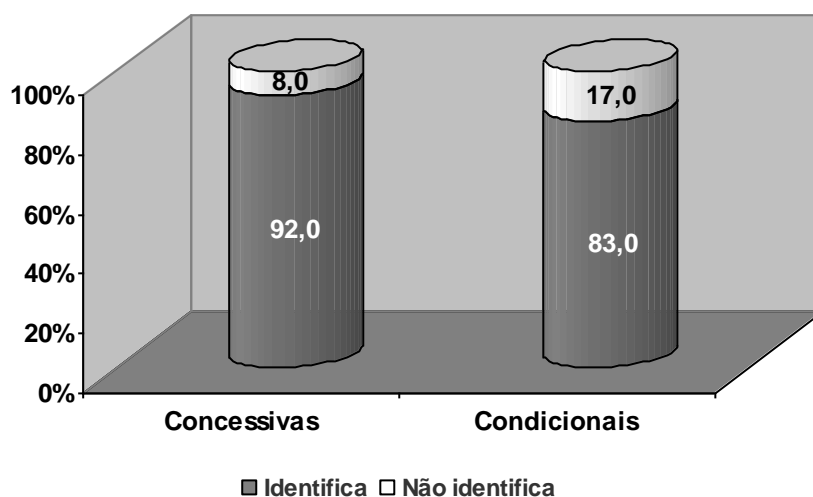
	Identifica		Não identifica	
	Freq.	%	Freq.	%
Fa)	8	80,0	2	20,0
Fb)	10	100,0	0	0,0
Fc)	10	100,0	0	0,0
Fd)	8	80,0	2	20,0
Fe)	10	100,0	0	0,0
Ff)	8	80,0	2	20,0
Fg)	9	90,0	1	10,0
Fh)	10	100,0	0	0,0
Fi)	9	90,0	1	10,0
Fj)	10	100,0	0	0,0
Fk)	4	40,0	6	60,0
Fl)	8	80,0	2	20,0
Fm)	7	70,0	3	30,0
Fn)	9	90,0	1	10,0
Fo)	6	60,0	4	40,0
Fp)	10	100,0	0	0,0
Fq)	10	100,0	0	0,0
Fr)	10	100,0	0	0,0
Fs)	10	100,0	0	0,0
Ft)	9	90,0	1	10,0
Concessivas	92	92,0	8	8,0
Condicionais	83	83,0	17	17,0
<b>Total</b>	<b>175</b>	<b>87,5</b>	<b>25</b>	<b>12,5</b>

Assim, no geral, 87,5% das estruturas foram classificadas correctamente e 12,5% não foram identificadas acertadamente.

Relativamente às construções concessivas, é de salientar que 92% destas estruturas foram classificadas correctamente como sendo gramaticais/agramaticais, sendo que 8% não o foram.

No que concerne às condicionais, apenas 17% destas frases não foram classificadas correctamente.

**Gráfico 3 - Identificação de frases (a)gramaticais concessivas e condicionais – 9º ano**



Numa análise mais detalhada, verifica-se que 94,5% das estruturas gramaticais foram bem classificadas, enquanto 5,5% destas frases não foram correctamente identificadas, embora a correcção efectuada pelos indivíduos vá ao encontro do significado original, mantendo a gramaticalidade das construções.

**Quadro 14 - Distribuição das correcções nos enunciados – 9º ano**

Total	Identificadas		Bem corrigidas	
Gramaticais	Sim	94,5	-	-
	Não	5,5	Sim	100,0
Agramaticais	Sim	78,9	Não	0,0
	Não	21,1	Sim	95,8
			Não	4,2
			-	-

Quanto às estruturas agramaticais, 21,1% destas frases não foram classificadas correctamente. Das restantes, que foram bem identificadas, em 95,8% procedeu-se à correcção de forma adequada, enquanto que em 4,2% destas estruturas, a correcção não foi realizada da melhor forma possível, alterando a estrutura base/inicial ou até mesmo transformando estas frases em construções agramaticais.

**Quadro 15 - Distribuição das correcções das estruturas concessivas/condicionais – 9º ano**

Concessivas	Identificadas		Bem corrigidas	
Gramaticais	Sim	94,7	-	-
	Não	5,3	Sim	100,0
Agramaticais	Sim	88,4	Não	0,0
	Não	11,6	Sim	97,4
			Não	2,6
			-	-
Condicionais	Identificadas		Bem corrigidas	
Gramaticais	Sim	94,3	-	-
	Não	5,7	Sim	100,0
Agramaticais	Sim	70,2	Não	0,0
	Não	29,8	Sim	93,9
			Não	6,1
			-	-

No que diz respeito às frases concessivas, 94,7% destas estruturas foram classificadas correctamente, enquanto 5,3% não foram bem identificadas pelos alunos deste grupo, se bem que em todas as correcções registadas, não houve alteração do significado da frase, nem transformação da estrutura original.



Por outro lado, foram identificadas correctamente 88,4% das construções agramaticais havendo somente 2,6% de correcções mal efectuadas. Por conseguinte, apenas 11,6% das frases agramaticais não foram classificadas como tal.

Nas frases condicionais, os resultados obtidos não foram muito distintos, embora se registasse uma ligeira diminuição na identificação de construções gramaticais/agramaticais.

Desta forma, 94,3% das estruturas condicionais gramaticais foram bem classificadas, sendo que 5,7% destas construções foram identificadas incorrectamente, ainda que em todas elas se registou uma adequada correcção, sem que tenha existido alguma alteração significativa da estrutura da frase, bem como do seu significado.

No que respeita às subordinadas condicionais agramaticais, importa referir que 70,2% foram correctamente identificadas, registando-se apenas 6,1% de frases mal corrigidas. Em 29,8% destas estruturas, os sujeitos não conseguiram classificá-las correctamente.

Através da correcção das frases que os discentes consideram como não aceitáveis, é possível verificar que tipo de alterações foi proposto pela maioria dos sujeitos. Há que destacar que dois sujeitos não procederam à correcção dos enunciados que consideraram como sendo agramaticais.

Deste modo, e como já foi mencionado anteriormente, 85% dos enunciados foram correctamente classificados, tendo os sujeitos procedido à alteração de tempo/modo verbal da oração subordinada, na maioria recorrendo ao modo conjuntivo (29), sendo também visível o uso de tempos compostos (30), embora com pouca frequência. Por vezes, para não terem de utilizar o modo conjuntivo, os alunos optaram por alterar o verbo da oração subordinante, para que pudessem conjugar a forma verbal da oração subordinada adverbial no modo indicativo (31).

Houve igualmente casos em que os sujeitos optaram por utilizar a forma verbal no modo conjuntivo e no tempo adequado, mas acrescentando o conector “que” à conjunção concessiva “embora”, tornando a frase agramatical (32).

- (29) a) A Inês irá a Londres, nem que falte ao trabalho. (Fg)  
b) Embora fosse tarde, a Joana resolveu ir a cada do Miguel. (Fp)  
c) Irei ao concerto, embora esteja doente. (Fq)  
d) Se quiseres ir ao cinema, tens de te portar bem. (Ff)  
e) Caso o teu primo queira, vem connosco no carro. (Fk)  
f) Se pudesse ir de férias, escolheria um local agradável (Fn)

(30) Apesar de ter estado vento, fui jogar badmington. (Fj)

(31) (?) Se posso ir de férias escolho um local agradável. (Fn)

(32)\* Embora que fosse tarde, a Joana resolveu ir a casa do Miguel (Fp)

Conclui-se, desta forma, que os sujeitos do grupo C não apresentaram grandes dificuldades quer na classificação dos enunciados quer na correcção daqueles que consideraram como não aceitáveis, utilizando na maior parte dos casos o tempo e o modo (no geral, o conjuntivo) mais adequados a cada frase.

Há ainda a registar a substituição da locução/conjunção conjuncional por outra equivalente, tendo os discentes feito a alteração necessária no tempo/modo verbal (33):

(33) Mesmo que a Ana esteja constipada, poderá participar no jogo. (Fm)

#### *1.1.1.4. Grupo de Sujeitos D (grupo de controlo - adultos)*

Na presente secção, serão apresentados e descritos os dados obtidos no grupo de sujeitos D, relativamente ao primeiro exercício.

**Quadro 16 - Identificação de frases(a)gramaticais – adultos**

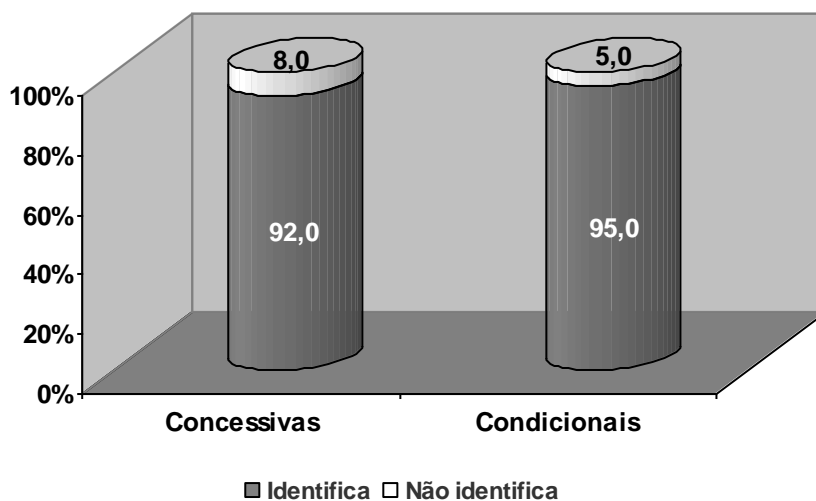
Adultos	Identifica		Não identifica	
	Freq.	%	Freq.	%
Fa)	10	100,0	0	0,0
Fb)	9	90,0	1	10,0
Fc)	10	100,0	0	0,0
Fd)	9	90,0	1	10,0
Fe)	10	100,0	0	0,0
Ff)	10	100,0	0	0,0
Fg)	9	90,0	1	10,0
Fh)	9	90,0	1	10,0
Fi)	10	100,0	0	0,0
Fj)	10	100,0	0	0,0
Fk)	10	100,0	0	0,0
Fl)	10	100,0	0	0,0
Fm)	6	60,0	4	40,0
Fn)	10	100,0	0	0,0
Fo)	6	60,0	4	40,0
Fp)	10	100,0	0	0,0
Fq)	10	100,0	0	0,0
Fr)	10	100,0	0	0,0
Fs)	9	90,0	1	10,0
Ft)	10	100,0	0	0,0
Concessivas	92	92,0	8	8,0
Condicionais	95	95,0	5	5,0
<b>Total</b>	<b>187</b>	<b>93,5</b>	<b>13</b>	<b>6,5</b>

Deste modo, pode mencionar-se que 93,5% dos enunciados deste exercício foram classificados correctamente, tendo apenas 6,5% dos mesmos não sido correctamente identificados.

No que diz respeito às estruturas concessivas 92% destas foram correctamente identificadas como gramaticais/agramaticais; somente 8% não foram classificadas da melhor forma.

Quanto às condicionais, o resultado é ligeiramente superior, com 95% destas estruturas a serem bem classificadas, contra 5% de não classificadas.

Gráfico 4 - Identificação de frases (a)gramaticais concessivas e condicionais – adultos



Aquando da correcção dos enunciados, verifica-se que 89,0% das construções gramaticais foram bem classificadas e 98% das frases agramaticais também o foram e quase todas foram bem corrigidas. Apenas 1% destes enunciados não conseguiram uma correcção adequada.

Quadro 17 - Distribuição das correcções nos enunciados – adultos

Total	Identificadas		Bem corrigidas	
Gramaticais	Sim	89,0	-	-
	Não	11,0	Sim	63,6
Agramaticais	Sim	98,0	Não	36,4
	Não	2,0	Sim	99,0
			Não	1,0
			-	-

Por outro lado, apenas 2% das estruturas agramaticais não foram correctamente classificadas e 11% das gramaticais, também não o foram. Destas últimas, 63,6% obtiveram uma correcção apropriada, sendo que em 36,4% a correcção não foi adequada.

**Quadro 18 - Distribuição das correcções das estruturas concessivas/condicionais – adultos**

Concessivas	Identificadas		Bem corrigidas	
	Gramaticais	Sim	88,0	-
Não		12,0	Sim	50,0
Agramaticais	Sim	96,0	Não	50,0
	Não	4,0	Sim	100,0
Agramaticais	Sim	96,0	Não	0,0
	Não	4,0	-	-
Condicionais	Identificadas		Bem corrigidas	
	Sim	90,0	-	-
Gramaticais	Não	10,0	Sim	80,0
			Não	20,0
Agramaticais	Sim	100,0	Sim	98,0
	Não	0,0	Não	2,0
			-	-

Relativamente às estruturas concessivas, é de referir que o total de enunciados bem identificados foi de 88% nas frases gramaticais e 96% nas agramaticais, tendo os sujeitos procedido correctamente à correcção dos últimos.

Por conseguinte dos 8% das construções concessivas que não foram classificadas correctamente 4% dizem respeito às frases agramaticais e 12% às gramaticais, sendo que metade destas estruturas obteve uma correcção que em nada alterou a estrutura-base, nem o seu significado.

No que concerne aos enunciados condicionais, pode dizer-se que do total das frases bem identificadas, 90% pertenciam às estruturas gramaticais e 100% às agramaticais. Apenas 2% destas últimas construções não foram bem corrigidas.

Desta forma, dos 5% dos enunciados condicionais que não foram correctamente identificados como tal, há, no entanto, 80% de correcções apropriadas, sem que houvesse alterações significativas à estrutura-base ou ao seu significado.

Em termos qualitativos, das correcções das frases consideradas não aceitáveis, podem-se destacar os seguintes tipos de erro mais comuns: alteração da conjunção/locução

conjuncional, sem modificar a forma verbal (34) ou transformando a frase com significado oposto (35)

(34) a) Mesmo se estivesse vento, teria ido à praia. (Fh)

b) Mesmo que a Ana estiver constipada, poderá participar no jogo. (Fm)

(35) Viajarás connosco no Verão, mesmo que chumbes o ano. (Fb)

Em (34 a) o sujeito deveria ter colocado a forma verbal no pretérito mais-que-perfeito do conjuntivo, com aquela locução conjuncional, em vez do futuro imperfeito do conjuntivo.

Na estrutura (34 b), o indivíduo, ao optar pela modificação da locução conjuncional no pretérito imperfeito do conjuntivo e não no futuro imperfeito do conjuntivo.

Relativamente a (35), o sentido de contraste/oposição não é visível na correcção proposta pelo sujeito, alterando assim o significado global da frase.

No entanto, registaram-se situações em que os sujeitos consideraram frases gramaticais como sendo não aceitáveis, procedendo à respectiva correcção que, de alguma forma, estava correcta e não alterou o sentido/ a estrutura global do enunciado.

Assim, essas modificações passaram sobretudo pela alteração do verbo na subordinante e, conseqüentemente, o da oração adverbial (ou não) (37); pela substituição do conector por outro equivalente e procedendo à modificação da forma verbal da adverbial (38).

(37) a) Se queres ir ao cinema, terá de te portar bem. (Ff)

b) Se posso ir de férias, escolherei um local agradável. (Fn)

c) Uma vez que danças bem, poderás concorrer à Operação Triunfo (Fo)

d) Uma vez que danças bem, podes concorrer à Operação Triunfo (Fo)

(38) a) Apesar de gostar de ler, tenho dificuldade em escrever. (Fd)

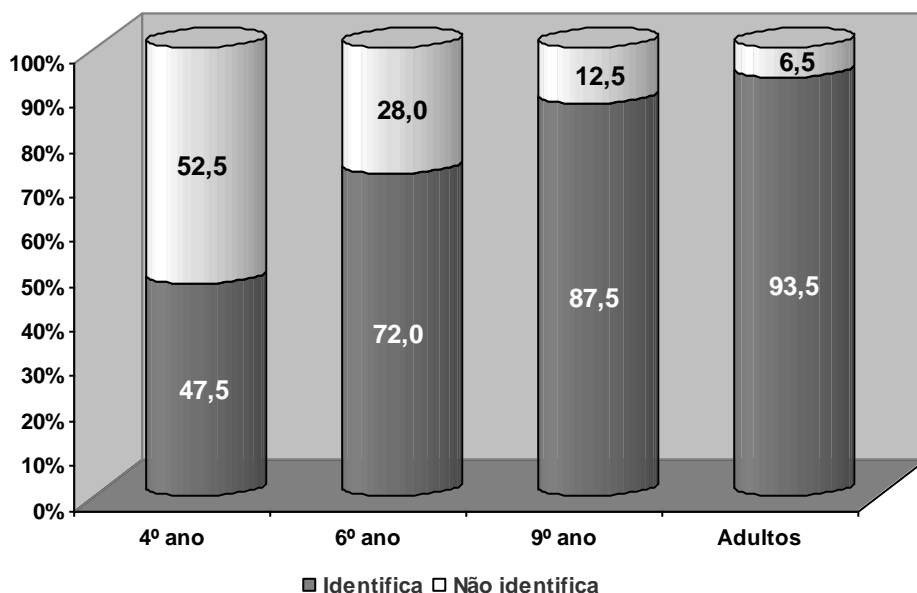
b) Mesmo que a Ana esteja constipada, poderá participar no jogo. (Fm)

Pode concluir-se que este grupo de sujeitos não apresentou grandes dificuldades em classificar nem em corrigir os enunciados apresentados, pelo que poderá dizer-se que o ensino desempenha um papel fundamental na aquisição destas construções.

#### 1.1.1.5. *Síntese Comparada*

Partindo dos dados descritos nas sessões anteriores, procede-se desta forma, à sistematização dos resultados obtidos por todos os grupos de sujeitos (4º, 6º, 9º e adultos) relativamente ao primeiro exercício.

**Gráfico 5 - Identificação de frases(a)gramaticais – síntese comparada**



Desta forma, destaca-se o facto de, à medida que se avança o nível de escolaridade, os resultados serem melhores.

O grupo A demonstrou grandes dificuldades em classificar correctamente os enunciados apresentados e, principalmente, em corrigir aqueles que consideravam não aceitáveis. Verificou-se que os discentes não compreenderam o significado de algumas conjunções/locuções conjuncionais e, por conseguinte, o sentido de todo o enunciado, sobretudo as construções concessivas, com significado de contraste, dificuldade que se prende com a falta de capital lexical por parte destes discentes. Deste modo, estes sujeitos procederam a alterações que modificaram o valor semântico da frase.

Os sujeitos do grupo B manifestaram menos dificuldades que os do grupo A, sendo que a maioria conseguiu classificar correctamente os enunciados propostos, ainda que mostrassem relutância na correcção daqueles que consideravam incorrectos.

Já o grupo de sujeitos C (9º ano) apresenta resultados muito semelhantes ao do grupo D (adultos), o que significa que, nesta fase, este tipo de construções já está adquirida e consolidada.

Posto isto, conclui-se que o uso das estruturas adverbiais, nomeadamente das concessivas e condicionais, é pouco frequente nos primeiros anos de escolaridade, sendo visível, no entanto, um progresso significativo do 4º para o 6º ano, altura que coincide com a abordagem destes conteúdos nos programas (a partir do 2º ciclo do ensino básico).

### 1.1.2. Completamento de espaços

#### 1.1.2.1. Grupo de sujeitos A (4º ano)

Nesta secção serão apresentados e descritos os dados relativos aos resultados do segundo exercício, pelo grupo de sujeitos A.

**Quadro 19 – Preenchimento com tempo e modo verbais – 4º ano**

	Correcto		Incorrecto	
	Freq.	%	Freq.	%
Fa)	6	60,0	4	40,0
Fb)	2	20,0	8	80,0
Fc)	1	10,0	9	90,0
Fd)	9	100,0	0	0,0
Fe)	4	40,0	6	60,0
Ff)	9	90,0	1	10,0
Fg)	3	30,0	7	70,0
Fh)	6	60,0	4	40,0
Fi)	6	60,0	4	40,0
Fj)	7	70,0	3	30,0
Concessivas	22	44,9	27	55,1
Condicionais	31	62,0	19	38,0
<b>Total</b>	<b>53</b>	<b>53,5</b>	<b>46</b>	<b>46,5</b>



Desta forma, destaca-se o facto de o grupo de sujeitos ter manifestado algumas dificuldades em seleccionar o tempo e modo verbal mais adequados a cada frase.

Assim, dos 100 enunciados possíveis 55,6% corresponde a respostas correctas e 44,4% a respostas incorrectas. É de salientar que houve um sujeito que não preencheu um dos espaços.

**Quadro 20 – Selecção do modo verbal por enunciado – 4º ano**

	<b>IND</b>	<b>%</b>	<b>CONJ</b>	<b>%</b>	<b>INF</b>	<b>%</b>
Fa)	4	40	6	60	0	0
Fb)	2	20	7	70	1	10
Fc)	7	70	2	20	1	10
Fd)	0	0	0	0	9	100
Fe)	3	30	7	70	0	0
Ff)	0	0	10	100	0	0
Fg)	1	10	6	60	3	30
Fh)	2	20	8	80	0	0
Fi)	1	10	8	80	1	10
Fj)	1	10	7	70	2	20
Total	21	21,2	61	61,6	17	17,2

Constata-se que em 61,6% das respostas dadas os alunos completaram os espaços com formas verbais no modo conjuntivo, embora, por vezes, tenham utilizado um tempo incorrecto. De seguida, os sujeitos seleccionaram formas verbais no modo indicativo (21,2%) e, por fim, 17,2% das respostas incidiram sobre o modo infinitivo.

Importa referir que o enunciado Fd) era o único que obrigava ao uso do modo infinitivo. Todos os outros pressupunham a utilização do modo conjuntivo. Deste modo, exceptuando o sujeito que não respondeu a este enunciado, todos os outros completaram o espaço com o verbo no infinitivo (39), sendo que dois deles preencheram com um tempo composto (40).

(39) Apesar de o João estudar, o teste correu mal.

(40) Apesar de o João ter estudo, o teste correu mal.

O enunciado onde se registou o maior número de uso do indicativo foi o Fc), com 70% de respostas, contra 20% no modo conjuntivo e 10% no infinitivo, dos quais se destacam os seguintes exemplos:

- (41) a) Fui ao concerto, embora chega-se atrasado.
- b) Fui ao concerto, embora chegue atrasado.
- c) Fui ao concerto, embora cheguei atrasado.
- d) Fui ao concerto, embora chegar atrasado.

Um outro enunciado que suscitou alguns problemas foi o Fa), em que 40% das respostas obtidas se encontravam no modo indicativo.

- (42) a) Ainda que está a chover, está muito calor.
- b) Ainda que estava a chover, está muito calor.

Em relação aos restantes enunciados, a maioria dos sujeitos optou pela utilização do modo conjuntivo, embora nem sempre tenham usado correctamente o tempo verbal. Vejamos os exemplos seguintes:

- (43) a) Mesmo que fosse a Lisboa, não me terias visto.
- b) Mesmo que vá a Lisboa, não me terias visto.
- c) Mesmo que venhas a Lisboa, não me terias visto.

(44) Fui ao concerto, embora chegue atrasado.

(45) Por mais que dissesse a verdade, a Inês não acredita no João.

(46) Se te aplicasses mais, passarás de ano.

- (47) a) Caso tenhas boas notas, as gémeas irão a Paris.
- b) Caso tivessem boas notas, as gémeas irão a Paris.

(48) a) A menos que fosse importante, não interrompam a reunião.

b) A menos que sejas importante, não interrompam a reunião.

(49) Que João irá connosco, a menos que não quiser.

Em (43) pressupunha-se o uso do pretérito imperfeito do conjuntivo ou pretérito mais-que-perfeito composto do conjuntivo na oração concessiva, pelo que na oração subordinante o verbo se encontra no condicional composto. Nos enunciados (43 a) e (43 b) não foi utilizado o verbo proposto, embora no primeiro caso esteja bem conjugado. Em (43 c) o tempo seleccionado não é o mais adequado à frase, estando o verbo no presente do conjuntivo.

À semelhança de (43) em (44) o verbo da concessiva deveria estar igualmente no pretérito imperfeito do conjuntivo ou pretérito mais-que-perfeito do conjuntivo. Porém, houve sujeitos que tivessem utilizado o presente do conjuntivo.

Por outro lado, os enunciados Fa, Fe, Fg, Fh, Fi requerem o presente do conjuntivo na subordinada adverbial. No entanto, alguns sujeitos usaram o pretérito imperfeito do conjuntivo ((45), (47b), (48 a) e outros utilizaram correctamente o tempo e o modo verbal, mas conjugaram na pessoa ou número errados ((47a) e (48b)).

#### *1.1.2.2. Grupo de sujeitos B (6º ano)*

Nesta parte, procede-se à apresentação e descrição dos dados referentes aos resultados obtidos no segundo exercício, pelo grupo de sujeitos B.

**Quadro 21 - Preenchimento com tempo e modo verbais – 6º ano**

	Correcto		Incorrecto	
	Freq.	%	Freq.	%
Fa)	6	60,0	4	40,0
Fb)	8	80,0	2	20,0
Fc)	1	10,0	9	90,0
Fd)	9	90,0	1	10,0
Fe)	7	70,0	3	30,0
Ff)	7	70,0	3	30,0
Fg)	2	20,0	8	80,0
Fh)	7	70,0	3	30,0
Fi)	7	70,0	3	30,0
Fj)	7	70,0	3	30,0
	0		0	
Concessivas	31	62,0	19	38,0
Condicionais	30	60,0	20	40,0
<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>61,0</b>	<b>39</b>	<b>39,0</b>

No geral, este grupo demonstra alguma facilidade em seleccionar correctamente o tempo e modo verbal em cada enunciado: 62% das frases foram correctamente preenchidas e 38% não foram completadas de forma adequada, num total de 100 enunciados.

**Quadro 22 - Selecção do modo verbal por enunciado – 6º ano**

	IND	%	CONJ	%	INF	%
Fa)	3	30	7	70	0	0
Fb)	0	0	10	100	0	0
Fc)	8	80	1	10	1	10
Fd)	0	0	1	10	9	90
Fe)	0	0	10	100	0	0
Ff)	0	0	10	100	0	0
Fg)	0	0	7	70	3	30
Fh)	0	0	9	90	1	10
Fi)	1	10	9	90	0	0
Fj)	0	0	9	90	1	10
Total	12	12,0	73	73,0	15	15,0

Verifica-se que em 73% das estruturas apresentadas, os discentes usaram o modo conjuntivo, em 15% o modo infinitivo e em 12% o modo indicativo. Importa salientar que somente o enunciado Fd obrigava à utilização do infinitivo, por incluir o conector “apesar de”. Assim, constatou-se que 90% dos sujeitos completam os espaços com a forma verbal correcta, havendo apenas um aluno que conjugou o verbo no pretérito mais-que-perfeito composto do conjuntivo:

(50) Apesar de o João tivesse estudado, o teste correu mal.

Dos restantes, a maioria utilizou a forma simples do verbo indicado (51 a) e dois usaram um tempo composto (51 b).

(51) a) Apesar de o João estudar, o teste correu mal.

b) Apesar de o João ter estudado, o teste correu mal.

Dos restantes enunciados, aquele que mais se evidenciou pelo uso do modo indicativo em detrimento do modo conjuntivo foi Fc), com 80% de sujeitos a completarem os espaços com este modo verbal.

(52) a)\* Fui ao concerto, embora cheguei atrasado.

b)\* Fui ao concerto, embora chega-se atrasado.

c)\* Fui ao concerto, embora chega atrasado.

O exemplo (52 a) é o mais frequente, em que os alunos optaram por utilizar o mesmo tempo e modo do que estava expresso na oração subordinante – pretérito perfeito do indicativo.

Em (52 b) presume-se que se trate de um erro de ortografia, em que o discente queria conjugar o verbo no pretérito imperfeito do conjuntivo (“chegasse”).

Por outro lado, dos enunciados em que foi utilizado o modo conjuntivo, aqueles que mais se destacam são: Fb; Fe; Ff, com 100% dos sujeitos a seleccionarem este modo verbal. Porém, isto não significa que todos os sujeitos tenham escolhido correctamente o tempo verbal. Senão, vejamos:

(53) a) Mesmo que fosse a Lisboa, não me terias visto.

b) Mesmo que não tenha ido a Lisboa, não me terias visto.

(54) Por mais que dissesse a verdade, a Inês não acredita no João.

(55) Se te aplicasses mais, passarás de ano.

Desta forma, verifica-se que em (53 a) o sujeito aplicou correctamente o tempo e o modo verbal, tendo, no entanto, usado o verbo errado; já em (53 b), além de ter conjugado outro verbo que não aquele indicado, o discente usou outro tempo verbal – pretérito perfeito composto do conjuntivo.

O mesmo acontece em (54) e (55), em que alguns sujeitos aplicaram incorrectamente o tempo verbal: usaram o pretérito imperfeito do conjuntivo, em vez do presente do conjuntivo no primeiro caso e o futuro imperfeito do conjuntivo, no segundo.

#### 1.1.2.3. *Grupo de sujeitos C (9º ano)*

Na presente secção serão apresentados e descritos os dados provenientes dos resultados obtidos no segundo exercício, pelo grupo de sujeitos C (9º ano).

**Quadro 23 - Preenchimento com tempo e modo verbais – 9º ano**

	Correcto		Incorrecto	
	Freq.	%	Freq.	%
Fa)	10	100,0	0	0,0
Fb)	7	70,0	3	30,0
Fc)	9	90,0	1	10,0
Fd)	10	100,0	0	0,0
Fe)	4	40,0	6	60,0
Ff)	10	100,0	0	0,0
Fg)	5	50,0	5	50,0
Fh)	9	90,0	1	10,0
Fi)	9	90,0	1	10,0
Fj)	10	100,0	0	0,0
Concessivas	40	80,0	10	20,0
Condicionais	43	86,0	7	14,0
<b>Total</b>	<b>83</b>	<b>83,0</b>	<b>17</b>	<b>17,0</b>

Por conseguinte, é de referir que este grupo, na sua maioria, não revelou grandes dificuldades no preenchimento das lacunas com o tempo e modo correctos das formas

verbaux: 83% dos enunciados foram completados devidamente, sendo que 17% não o foram.

**Quadro 24 - Selecção do modo verbal por enunciado – 9º ano**

	<b>IND</b>	<b>%</b>	<b>CONJ</b>	<b>%</b>	<b>INF</b>	<b>%</b>
Fa)	0	0	10	100	0	0
Fb)	0	0	10	100	0	0
Fc)	0	0	10	100	0	0
Fd)	0	0	0	0	10	100
Fe)	0	0	10	100	0	0
Ff)	0	0	10	100	0	0
Fg)	1	10	9	90	0	0
Fh)	0	0	9	90	1	10
Fi)	1	10	9	90	0	0
Fj)	0	0	10	100	0	0
Total	2	2,0	87	87,0	11	11,0

De todos os enunciados em 87% das frases foi utilizado o modo conjuntivo, em 11% o infinitivo e em apenas 2% o modo indicativo.

Dos 11% das frases onde se usou o infinitivo, 10 dizem respeito a Fd), onde o seu uso é obrigatório e apenas uma na Fh, onde era suposto conjugar o verbo no presente do conjuntivo.

(56)\* A menos que ser importante, não interrompam a reunião.

Relativamente ao modo indicativo, pode dizer-se que este foi utilizado, indevidamente, em Fg e Fi:

(57) Caso tens boas notas, as gémeas irão a Paris.

(58) O João irá connosco, a menos que não queira.

Em (57), além do modo estar incorrecto, também a conjugação na 2ª pessoa do singular não é apropriada, tornando a frase agramatical. Assim, usou-se o presente do indicativo em vez do presente do conjuntivo e a forma verbal teria de ser conjugada na 3ª pessoa do plural (as gémeas).

Em (58) o verbo não foi conjugado no tempo e modo correctos: foi usado o pretérito imperfeito do indicativo em vez do presente do conjuntivo.

Quanto ao modo conjuntivo, apesar de a maioria ter usado este modo, não adequou o tempo à restante estrutura da frase.

(59) Mesmo que venha a Lisboa, não me terias visto.

(60) a) Fui ao concerto, embora tenha chegado atrasado.

b) Fui ao concerto, embora tenha chegue atrasado.

(61) Por mais que dissesse a verdade, a Inês não acredita no João.

Por outro lado, outros erros comuns neste exercício foram, apesar de apresentar o tempo e o modo verbal correctos, a inadequação da pessoa/número (62) e o verbo seleccionado incorrecto (63).

(62) Caso tenhas boas notas, as gémeas irão a Paris.

(63) a) Mesmo que fosse a Lisboa, não te terias visto.

b) Mesmo que tivesse ido a Lisboa, não me terias visto.

#### 1.1.2.4. Grupo de sujeitos D (grupo de controlo - adultos)

Nesta secção, procede-se à apresentação e descrição dos dados relativos aos resultados obtidos no 2º exercício, pelo grupo de sujeitos D (adultos).



**Quadro 25 - Preenchimento com tempo e modo verbais – adultos**

Adultos	Correcto		Incorrecto	
	Freq.	%	Freq.	%
Fa)	10	100,0	0	0,0
Fb)	9	90,0	1	10,0
Fc)	10	100,0	0	0,0
Fd)	10	100,0	0	0,0
Fe)	9	90,0	1	10,0
Ff)	10	100,0	0	0,0
Fg)	8	80,0	2	20,0
Fh)	10	100,0	0	0,0
Fi)	10	100,0	0	0,0
Fj)	10	100,0	0	0,0
Concessivas	48	96,0	2	4,0
Condicionais	48	96,0	2	4,0
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>96,0</b>	<b>4</b>	<b>4,0</b>

Como é de esperar, na fase adulta as construções complexas, nomeadamente as adverbiais concessivas e condicionais que são o objecto deste estudo, já estão adquiridas pelos sujeitos. Por conseguinte, verificou-se que 96% dos enunciados apresentados neste exercício foram completados correctamente.

Como já foi mencionado anteriormente, de todos os enunciados presentes no exercício 2, apenas o Fd) tinha como uso obrigatório o infinitivo, sendo que os restantes só admitem o conjuntivo.

**Quadro 26 - Selecção do modo verbal por enunciado – adultos**

	IND	%	CONJ	%	INF	%
Fa)	0	0	10	100	0	0
Fb)	0	0	10	100	0	0
Fc)	0	0	10	100	0	0
Fd)	0	0	0	0	10	100
Fe)	0	0	10	100	0	0
Ff)	0	0	10	100	0	0
Fg)	0	0	10	100	0	0
Fh)	0	0	10	100	0	0
Fi)	0	0	10	100	0	0
Fj)	0	0	10	100	0	0
Total	0	0,0	90	90,0	10	10,0

A partir dos resultados obtidos por este grupo de sujeitos, constata-se que todos os indivíduos optaram, correctamente, pelo modo verbal a aplicar em cada frase. No entanto,

em alguns enunciados, houve alguns desvios, sendo os erros mais frequentes o inadequado uso do tempo verbal (64), a aplicação incorrecta do verbo proposto (65) ou o uso inapropriado da pessoa/número (66), à semelhança do que aconteceu com o grupo de sujeitos C (9º ano).

(64) (?) Fui ao concerto, embora tenha chegado atrasado.

(65) Mesmo que tivesse ido a Lisboa, não me terias visto.

(66) Caso tenhas boas notas, as gémeas irão a Paris.

Deste modo, em (64) dever-se-ia ter aplicado o pretérito imperfeito do conjuntivo ou pretérito mais-que-perfeito composto do conjuntivo e não o pretérito perfeito composto do conjuntivo.

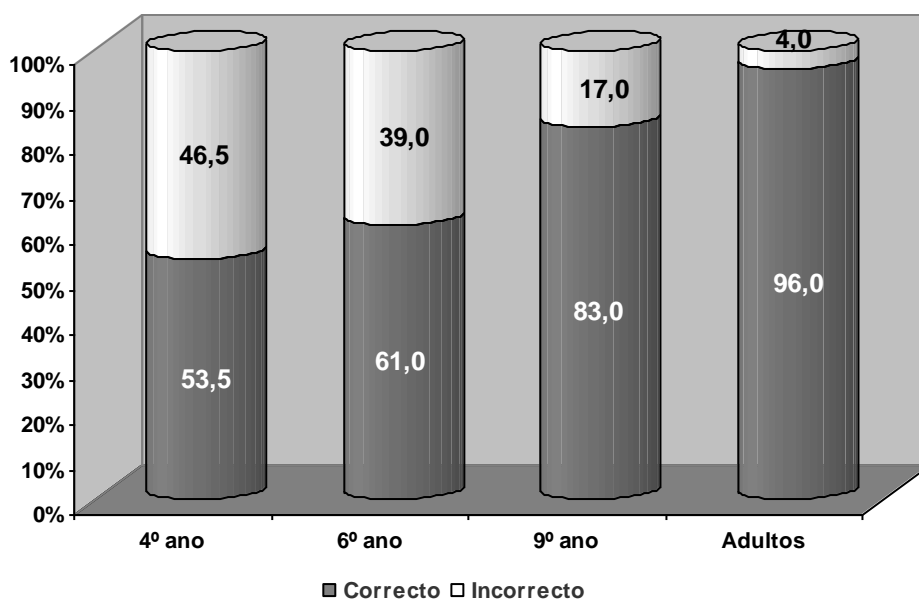
Em (65) a forma verbal está bem conjugada, apenas não foi utilizado o verbo indicado no enunciado: em vez do verbo “vir” utilizou-se o “ir”.

No exemplo (66), a forma verbal apresentada também se encontra bem conjugada (presente do conjuntivo), embora não concorde em pessoa e número.

#### *1.1.2.5. Síntese Comparada*

A partir da análise dos dados relativos ao exercício 2, é de mencionar que houve uma evolução significativa nos resultados do grupo B para os do grupo C, sendo que os resultados deste último se assemelham aos do grupo D.

Gráfico 6 - Preenchimento com tempo e modo verbais – síntese comparada



O grupo de sujeitos A utiliza o modo indicativo com alguma frequência em vez do conjuntivo, facto que se vai “perdendo” à medida que avançamos no nível de escolaridade.

Porém, em todos os grupos, em especial os de níveis de escolaridade mais baixa, embora utilizem correctamente o modo verbal, por vezes não seleccionam correctamente o tempo, a pessoa gramatical ou o número.

Mais uma vez se conclui que o ensino desempenha um papel importante na aprendizagem destas estruturas complexas, bem como o uso do modo conjuntivo, uma vez que na fase adulta estas construções já se encontram estabilizadas.

### 1.1.3. Ordenação de frases

#### 1.1.3.1. Grupo de sujeitos A (4º ano)

No exercício de ordenação de frases, o grupo de sujeitos A conseguiu construir correctamente 75% de enunciados e 25% das construções não foram bem elaboradas. Importa salientar que 5% das frases não foram elaboradas.

**Quadro 27 – Construção de frases – 4º ano**

	Correcto		Incorrecto	
	Freq.	%	Freq.	%
Fa)	8	80,0	2	20,0
Fb)	6	60,0	4	40,0
Fc)	6	60,0	4	40,0
Fd)	8	80,0	2	20,0
Fe)	9	90,0	1	10,0
Ff)	7	77,8	2	22,2
Fg)	7	77,8	2	22,2
Fh)	6	66,7	3	33,3
Fi)	7	77,8	2	22,2
Fj)	8	80,0	2	20,0
Concessivas	37	74,0	13	26,0
Condicionais	35	76,1	11	23,9
<b>Total</b>	<b>72</b>	<b>75,0</b>	<b>24</b>	<b>25,0</b>

Relativamente à posição da adverbial na frase, constatou-se, ao contrário do que era previsto, que a maior parte das subordinadas dos enunciados se encontram à esquerda da oração subordinante (47,4%), seguindo-se as de posição final (à direita), com 45,3% das frases e ainda 7,4% dos enunciados têm a adverbial ao centro.

**Quadro 28 – Posição da oração adverbial na frase – 4º ano**

	Início		Centro		Fim	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Fa)	10	100,0	0	0,0	0	0,0
Fb)	5	50,0	2	20,0	3	30,0
Fc)	8	80,0	0	0,0	2	20,0
Fd)	5	50,0	1	10,0	4	40,0
Fe)	5	50,0	4	40,0	1	10,0
Ff)	3	33,3	0	0,0	6	66,7
Fg)	2	22,2	0	0,0	7	77,8
Fh)	0	0,0	0	0,0	9	100,0
Fi)	0	0,0	0	0,0	8	100,0
Fj)	7	70,0	0	0,0	3	30,0
Concessivas	33	66,0	7	14,0	10	20,0
Condicionais	12	26,7	0	0,0	33	73,3
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>47,4</b>	<b>7</b>	<b>7,4</b>	<b>43</b>	<b>45,3</b>

Embora as hipóteses de trabalho sugerissem a posição da subordinada adverbial à direita da oração subordinante, neste grupo de sujeitos, importa mencionar que a diferença não é muito significativa. Como esta situação se verifica à entrada do ensino básico, significa

que o grupo de sujeitos A já frequentou 4 anos de escolaridade, pelo que já houve algumas alterações no que diz respeito ao seu desempenho linguístico.

Porém, aquando da realização deste exercício, as crianças demonstraram bastante dificuldade na compreensão do significado de determinadas conjunções/ locuções conjuncionais, o que se prende com a aquisição do léxico. Quando se aplicou o teste, questionaram constantemente a investigadora acerca de alguns conectores.

Por outro lado, apesar de a maioria ter ordenado correctamente as palavras dadas, nem todos construíram frases completamente correctas, uma vez que nem sempre respeitaram a pontuação. Não obstante, esta situação foi considerada correcta, simplesmente pelo facto de ordenarem as palavras, de modo a frase elaborada ter sentido.

Constata-se que das frases correctamente elaboradas, algumas destacam-se pelo facto de 100% dos sujeitos ter colocado a subordinada adverbial à esquerda, Fa) (67) ou à direita Fh) e Fi) (68) da oração subordinante:

(67) a) Embora tenha muita saúde não viaja muito.

b) Embora não tenha muita saúde, viaja muito.

c) Embora não tenha muita saúde muito viaja.

(68) a) O Campeão será o Porto salvo se ganhar o Benfica.

b) O Porto será o campeão salvo se ganhar o Benfica.

c) O Benfica será o campeão salvo se o Porto ganhar.

d) O Porto será o campeão salvo se o Benfica ganhar.

(69) a) O João irá ao jogo a não ser que fique doente.

Como já foi mencionado anteriormente, alguns sujeitos revelaram algumas dificuldades neste exercício, nomeadamente devido à não compreensão das conjunções/ locuções conjuncionais, tendo alguns deles não construído as estruturas onde manifestarem essas dificuldades – Ff; Fg; Fi – ou então fizeram-no incorrectamente – Fb (70); Fc (71); Fh (72):

- (70) a)\* Por mais que estudam os alunos não se avise.  
b)\* Os alunos, por mais que estudam, não se avise.  
c)\* Se por mais que avise, os alunos não estudam.
- (71) a)\* Ainda que tens que aprender muito bem dances.  
b)\* Tens que aprender muito bem, ainda que dances.  
c)\* Ainda que tens aprender, que bem muito dances.  
d)\* Tens que aprender dances, ainda que muito bem.
- (72) a)\* O Benfica campeão será o Porto salvo se o ganhar.  
b)\* O Porto campeão o Benfica, salvo se o será.  
c)\* O Benfica será campeão, o Porto salvo se ganhar.

### 1.1.3.2. *Grupo de sujeitos B (6º ano)*

No exercício de ordenação de palavras, das 100 frases possíveis, 5 não foram construídas pelo grupo de sujeitos B. Das restantes frases, 78,9% foram bem elaboradas e 21,1% não foram construídas correctamente.

**Quadro 29 - Construção de frases – 6º ano**

	Correcto		Incorrecto	
	Freq.	%	Freq.	%
Fa)	7	70,0	3	30,0
Fb)	8	88,9	1	11,1
Fc)	6	60,0	4	40,0
Fd)	8	88,9	1	11,1
Fe)	9	90,0	1	10,0
Ff)	8	80,0	2	20,0
Fg)	8	80,0	2	20,0
Fh)	6	75,0	2	25,0
Fi)	8	88,9	1	11,1
Fj)	7	70,0	3	30,0
	0		0	
Concessivas	38	79,2	10	20,8
Condicionais	37	78,7	10	21,3
<b>Total</b>	<b>75</b>	<b>78,9</b>	<b>20</b>	<b>21,1</b>

No que concerne às frases elaboradas, pode mencionar-se que 56% apresenta a subordinada adverbial no final, ou seja, à direita da oração subordinante, seguido da posição inicial (à esquerda da subordinante) com 34,5% e apenas 9,5% dos enunciados dizem respeito à posição central.

**Quadro 30 - Posição da oração adverbial na frase – 6º ano**

	Início		Centro		Fim	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Fa)	6	66,7	0	0,0	3	33,3
Fb)	4	50,0	0	0,0	4	50,0
Fc)	5	55,6	0	0,0	4	44,4
Fd)	3	37,5	3	37,5	2	25,0
Fe)	4	44,4	1	11,1	4	44,4
Ff)	0	0,0	2	25,0	6	75,0
Fg)	1	11,1	1	11,1	7	77,8
Fh)	0	0,0	1	14,3	6	85,7
Fi)	0	0,0	0	0,0	8	100,0
Fj)	6	66,7	0	0,0	3	33,3
Concessivas	22	51,2	4	9,3	17	39,5
Condicionais	7	17,1	4	9,8	30	73,2
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>34,5</b>	<b>8</b>	<b>9,5</b>	<b>47</b>	<b>56,0</b>

Os discentes, no geral, não revelaram grandes dificuldades em organizar as palavras da Fh. Nesta última, houve alguns sujeitos que não responderam por manifestarem alguma dificuldade na compreensão do significado do conector “salvo se”, confundindo este com a forma verbal “salvar”, à semelhança do que sucedeu com o grupo de sujeitos A.

No global, elaboraram frases correctas, embora diversificadas, colocando a pontuação devida, excepto nos casos da subordinada ao centro, que exigia o emprego de duas vírgulas.

Importa sublinhar que de todas as frases construídas por este grupo de sujeitos, apenas numa se registou 100% de colocação da adverbial à direita da oração subordinante – Fi:

(73) O João irá ao jogo, a não ser que fique doente.

Por outro lado, aquelas onde se verificou maior incidência da subordinada à esquerda da subordinante foram a Fa e Fj:

(74) a) Embora tenha muita saúde, não viaja muito.

b) Embora não tenha muita saúde, viaja muito.

(75) Se comeres muitos doces, estragas os dentes.

Em contrapartida, regista-se mais ocorrências da adverbial à direita da subordinante nos enunciados Fi (como já foi referido anteriormente, com 100%), mas também a Ff e Fg:

(76) a) A Joana irá à final do concurso, caso ganhe hoje.

b) A Joana irá hoje à final do concurso, caso ganhe hoje.

c) A Joana irá hoje à final, caso ganhe o concurso.

(77) a) A Inês ganhou a lotaria, a menos que seja mentira.

### 1.1.3.3. *Grupo de sujeitos C (9º ano)*

A partir dos dados resultantes do exercício 3 (ordenação de palavras), conclui-se que o grupo de sujeitos C não apresentou grandes dificuldades na construção das frases, embora das 100 possíveis, 4 não foram elaboradas, sendo que todas elas incidiram no enunciado Fh, com o uso do conector “salvo se”.

**Quadro 31 - Construção de frases – 9º ano**

	Correcto		Incorrecto	
	Freq.	%	Freq.	%
Fa)	10	100,0	0	0,0
Fb)	10	100,0	0	0,0
Fc)	10	100,0	0	0,0
Fd)	10	100,0	0	0,0
Fe)	10	100,0	0	0,0
Ff)	10	100,0	0	0,0
Fg)	10	100,0	0	0,0
Fh)	6	100,0	0	0,0
Fi)	10	100,0	0	0,0
Fj)	10	100,0	0	0,0
Concessivas	50	100,0	0	0,0
Condicionais	46	100,0	0	0,0
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100,0</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>



Assim, dos 96 enunciados construídos, 100% foram correctamente produzidos, com sentido e utilizando todas as palavras fornecidas, bem como fazendo uso adequado dos sinais de pontuação. À semelhança do que se verificou no grupo de sujeitos B (6º ano), apenas nas subordinadas adverbiais ao centro se regista uma inadequação da pontuação.

**Quadro 32 - Posição da oração adverbial na frase – 9º ano**

	Início		Centro		Fim	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Fa)	7	70,0	0	0,0	3	30,0
Fb)	8	80,0	0	0,0	2	20,0
Fc)	8	80,0	0	0,0	2	20,0
Fd)	5	50,0	1	10,0	4	40,0
Fe)	7	70,0	0	0,0	3	30,0
Ff)	6	60,0	0	0,0	4	40,0
Fg)	3	30,0	0	0,0	7	70,0
Fh)	0	0,0	0	0,0	6	100,0
Fi)	1	10,0	0	0,0	9	90,0
Fj)	9	90,0	0	0,0	1	10,0
Concessivas	35	70,0	1	2,0	14	28,0
Condicionais	19	41,3	0	0,0	27	58,7
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>56,3</b>	<b>1</b>	<b>1,0</b>	<b>41</b>	<b>42,7</b>

No geral, os alunos colocaram a oração subordinada à esquerda da subordinante (56,3% dos enunciados), seguido de 42,7% de frases em que a adverbial se encontra à direita da oração subordinante, verificando-se, assim, que apenas 1% do total de frases construídas a subordinada adverbial se encontra ao centro (78):

(78) O João, mesmo que não tenha boas notas, ganhará a playstation.

Deste modo, os enunciados onde se registou maior incidência da colocação da oração adverbial à esquerda foram Fj, Fb e Fc, respectivamente:

(79) Se comeres muitos doces, estragas os dentes.

(80) Por mais que se avise, os alunos não estudam.

(81) a) Ainda que dances bem, tens muito que aprender.

b) (?) Ainda que dances em, tens que aprender muito.

Por outro lado, as frases em que a oração subordinada se apresenta à direita da subordinante foram a Fh e Fi:

- (82) a) O Porto será campeão, salvo se o Benfica ganhar.  
b) O Benfica será campeão, salvo se o Porto ganhar.  
c) O campeão será o Porto, salvo se ganhar o Benfica.

*1.1.3.4. Grupo de sujeitos D (grupo de controlo - adultos)*

A partir dos resultados obtidos no exercício 3, ordenação de palavras a fim de construir frases, o grupo de controlo elaborou todos os enunciados de forma correcta.

**Quadro 33 - Construção de frases – adultos**

Adultos	Correcto		Incorrecto	
	Freq.	%	Freq.	%
Fa)	10	100,0	0	0,0
Fb)	10	100,0	0	0,0
Fc)	10	100,0	0	0,0
Fd)	10	100,0	0	0,0
Fe)	10	100,0	0	0,0
Ff)	10	100,0	0	0,0
Fg)	10	100,0	0	0,0
Fh)	10	100,0	0	0,0
Fi)	10	100,0	0	0,0
Fj)	10	100,0	0	0,0
Concessivas	50	100,0	0	0,0
Condicionais	50	100,0	0	0,0
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100,0</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>

Ao contrário da(s) hipótese(s), 55% dos enunciados apresentados têm a oração subordinada na posição final, 41% na posição inicial e apenas 4% ao centro.

**Quadro 34 - Posição da oração adverbial na frase – adultos**

Adultos	Início		Centro		Fim	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Fa)	7	70,0	0	0,0	3	30,0
Fb)	3	30,0	1	10,0	6	60,0
Fc)	8	80,0	0	0,0	2	20,0
Fd)	2	20,0	1	10,0	7	70,0
Fe)	6	60,0	1	10,0	3	30,0
Ff)	1	10,0	1	10,0	8	80,0
Fg)	5	50,0	0	0,0	5	50,0
Fh)	1	10,0	0	0,0	9	90,0
Fi)	1	10,0	0	0,0	9	90,0
Fj)	7	70,0	0	0,0	3	30,0
Concessivas	26	52,0	3	6,0	21	42,0
Condicionais	15	30,0	1	2,0	34	68,0
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>41,0</b>	<b>4</b>	<b>4,0</b>	<b>55</b>	<b>55,0</b>

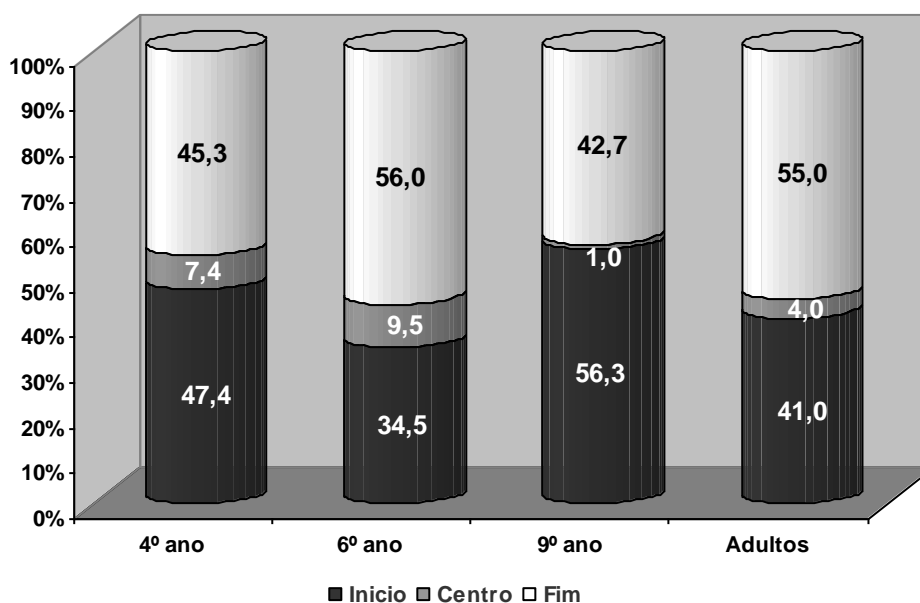
Importa referir que 52% das orações concessivas posicionam-se à esquerda da oração subordinante, enquanto 42% se encontram à direita daquela e apenas 6% ao centro.

No que respeita às orações condicionais, acontece precisamente o oposto: a maioria (68%) apresentam a subordinada adverbial à direita da oração subordinante, enquanto 30% têm a subordinada à esquerda e 2% ao centro.

#### *1.1.3.5. Síntese Comparada*

A partir dos dados descritos nas secções anteriores, procede-se a uma sistematização dos resultados obtidos pelos grupos de sujeitos estudados, face ao exercício 3 – ordenação de palavras.

Gráfico 7 - Posição da oração adverbial na frase – síntese comparada



Assim, pode-se concluir que a maioria dos sujeitos dos vários grupos conseguiu construir correctamente as frases concessivas e condicionais a partir das palavras apresentadas. No entanto, há que salientar a manifestação de algumas dificuldades na compreensão do significado de algumas conjunções/ locuções conjuncionais, sobretudo os sujeitos dos níveis de escolaridade mais baixos. Este facto contribuiu, de alguma forma, para a não elaboração/construção de determinados enunciados.

Embora as hipóteses de trabalho sugerissem que a posição da subordinada adverbial se encontrava à direita da oração subordinante nos grupos de sujeitos de escolaridade inferiores, tal só se verificou no 6º ano, ainda que no 4º ano a diferença não tenha sido muito significativa.

Em contrapartida, os enunciados dos sujeitos de nível de escolaridade superiores (9º ano) registaram maior ocorrência da adverbial à esquerda da oração subordinante, embora não se verifique o mesmo no grupo de controlo.

## 1.2. Teste II – Dados espontâneos (Produção escrita)

O teste II é composto por um guião, em que os alunos tinham de elaborar uma história, segundo as opções seleccionadas.

### *1.2.1. Grupo de sujeitos A (4º ano)*

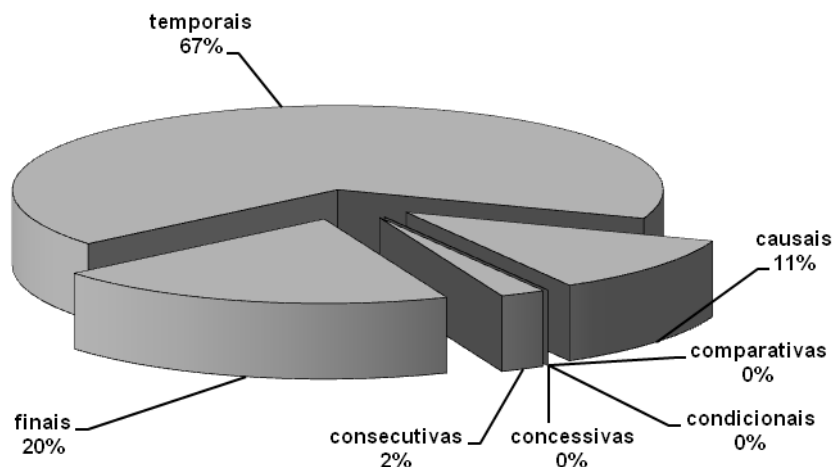
A partir da análise dos textos elaborados por este grupo constata-se que, em média, a extensão dos mesmos é de 34,6 linhas, o que pode ser considerado normal para esta faixa etária, tendo em conta que numa prova de aferição de Língua Portuguesa de 4º ano são exigidos, no mínimo 15/20 linhas.

No grupo que aqui se estuda, os alunos constroem mais estruturas simples do que complexas. Estas últimas incluem orações coordenadas e subordinadas, mas com maior incidência nas primeiras (principalmente as copulativas e as adversativas).

Como o presente trabalho de investigação se centra no estudo da subordinação, mais propriamente da adverbial concessiva e da condicional, bem como o uso do modo conjuntivo, analisar-se-á o respectivo processo de aquisição, procedendo-se ao levantamento de todas as orações subordinadas adverbiais, a fim de verificar quais os subtipos mais disponíveis nesta faixa etária.

Assim sendo, conclui-se que os subtipos de adverbiais mais frequentes no discurso (escrito) dos sujeitos deste grupo são as temporais, as finais e as causais, respectivamente.

Gráfico 8 - Estruturas adverbiais disponíveis na produção escrita (espontânea) - 4º ano



Por conseguinte, as orações temporais são as que surgem em maior número nos discursos destes alunos, usando sobretudo a conjugação *quando*, mas também *antes de/que* e *mal*:

(83) a) Quando tu nasceste(s) o teu avô faleceu (...)

b) Quando acordaram foram logo para Plutão (...)

(84)\* A bruxa antes que eles atacarem lançou um feitiço.

(85) a) (...) mal deram um passo tornou-se num castelo sombrio.

b) Mal acabaram de ler foram parar a uma praia deserta.

Em (84) a frase construída pelo aluno torna-se agramatical, pelo facto de ter usado o futuro imperfeito do conjuntivo com o conector “antes que”. Desta forma, a solução passaria pela substituição do conector por “antes de” e aí mantinha-se o tempo/modo verbal utilizado (86) ou então teria de modificar a forma verbal para o pretérito imperfeito do conjuntivo (87):

(86) A bruxa, antes de eles atacarem, lançou um feitiço.

(87) A bruxa, antes que eles atacassem, lançou um feitiço.

Relativamente às orações finais, estas só foram utilizadas com o conector “para”:

(88) a) O velho para se salvar só precisava de um herói forte e corajoso para enfrentar o terrível Dr. Roclosfoclos.

b) (...) e o príncipe usou o seu cavalo para ir passear (...)

c) Eu tenho um velho documento guardado há anos aqui à tua espera para te mostrar (...)

Quanto às orações causais, os conectores utilizados foram o “porque” (89) e o “como” (90):

(89) a) (...) era tarde de mais porque o velho pobre já tinha morrido.

b) (...) todos os dias queixava-se porque os reis não os deixavam.

c) Os magos faziam magia mas não dava porque as suas varinhas estavam estragadas.

(90) a) Como prometido, foi o que ele fez.

b) (...) como Tânia era esperta, disse (...)

Além dos conectores usados nos exemplos ilustrativos, outros foram igualmente utilizados, embora com menos frequência (*depois de, enquanto, tão...que*).

Em relação à posição das orações adverbiais face à oração subordinante, é de salientar que a maioria se encontra à direita desta, sobretudo as finais e as causais, sendo que as temporais se verificam mais na posição inicial. Isto pode ser explicado pelo facto de crianças mais novas sentirem dificuldade em lidar com a não sequencialidade dos acontecimentos. Os factos são interpretados de acordo com a ordem pela qual foram referidos e são relatados pela criança pela ordem de ocorrência, ou seja, o que é dito primeiro acontece em primeiro lugar.

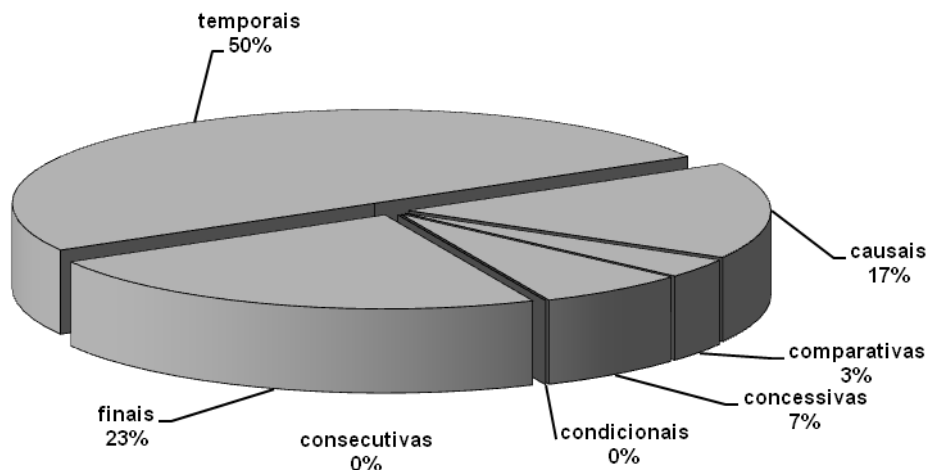
### 1.2.2. Grupo de sujeitos B (6º ano)

Nas produções espontâneas do grupo de sujeitos B a extensão média dos textos é de 33,9 linhas, sendo um pouco inferior à do grupo do 4º ano, embora esteja enquadrado no que é exigido nas Provas de Aferição de Língua Portuguesa (25 a 30 linhas).

Importa referir que este grupo já utiliza com mais frequência frases complexas mas, à semelhança das do 4º ano, incluem sobretudo frases coordenadas copulativas e adversativas, ainda que surjam algumas subordinadas, principalmente relativas.

Relativamente à subordinação adverbial, e sendo o objecto de estudo desta dissertação, pode-se mencionar que já vão surgindo estruturas mais complexas, nomeadamente no que diz respeito às orações concessivas. Não obstante, e tal como se verifica no grupo de 4º ano, as estruturas mais disponíveis nesta faixa etária, pelo menos nas produções analisadas, são as temporais, as finais e as causais, respectivamente.

**Gráfico 9 - Estruturas adverbiais disponíveis na produção escrita (espontânea) - 6º ano**



O conector mais utilizado nas orações temporais é, sem dúvida, *quando*. Apenas um indivíduo utilizou outra conjugação/locução conjuncional – *depois de*.

- (91) a) Quando chega a meio da floresta encontrou um génio.  
b) Quando estava quase a chegar (...) encontraram um dragão.  
c) Quando chegaram ao reino, houve um grande casamento (...)



(92) Depois de muito ter corrido, parou e avistou um lindo palácio.

Em (91 a) o sujeito utilizou o presente do indicativo na oração subordinada adverbial, em vez do pretérito perfeito do indicativo, uma vez que o seu discurso, nomeadamente a frase em questão, se encontrava num tempo passado/pretérito.

No exemplo (92) o verbo também está bem conjugado, tendo o aluno usado um tempo composto – infinitivo pessoal.

Quanto às orações finais, encontram-se em grande parte com o conector *para*, mas também com a locução *para que*:

(93) a) E partiu outra vez para a caverna para ir buscar sua mãe.

b) (...) foi pedir ao velho sábio que vivia no castelo para o aconselhar (...)

c) Para sair da gruta, foi muito complicado (...)

(94) (...) dando-lhe uma poção mágica para que ele ficasse mais forte.

Nos exemplos ilustrativos anteriores verifica-se a correcta utilização da forma verbal na oração subordinada – infinitivo (93) e pretérito imperfeito do conjuntivo (94).

No que respeita às orações causais, apenas foram usados dois conectores: “porque” e “como”.

(95) a) Ela era infeliz porque ela queria realizar um sonho (...)

b) O seu pai tinha-a expulsado do castelo porque queria que ela casasse com um príncipe.

(96) (...) e como se fosse amor à primeira vista, a princesa apaixonou-se (...)

Como foi mencionado anteriormente, este grupo já apresentou algumas orações concessivas, embora em número reduzido, não tendo produzido nenhuma condicional.

(97) a) (...) essa princesa já estava comprometida, apesar de não estar muito apaixonada pelo seu futuro marido.

b) Vou-me casar, mesmo que os pais não concordem!

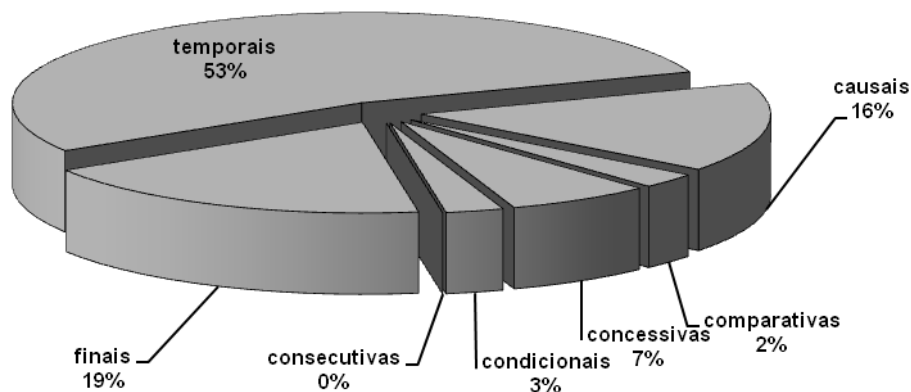
Em (97 a) foi utilizado o conector “apesar de”, que obriga o uso do infinitivo; no entanto, em (97 b) o sujeito optou pela locução “mesmo que”, conjugando o verbo da subordinada no presente do conjuntivo.

### 1.2.3. Grupo de sujeitos C (9º ano)

Neste grupo de sujeitos, os alunos escrevem, em média, 40,9 linhas, ou seja, pouco mais do que as produções de 4º e 6º anos. Poder-se-á dizer que a extensão dos textos deste grupo é um pouco reduzida para o nível de escolaridade em questão.

À semelhança dos dois grupos anteriores (4º e 6º anos), também aqui as subordinadas adverbiais mais disponíveis são as temporais (98), as finais (99) e as causais (100). Por outro lado, vão surgindo também, em maior número, as orações concessivas (101) e as condicionais (102).

**Gráfico 10 - Estruturas adverbiais disponíveis na produção escrita (espontânea) - 9º ano**



- (98) a) Quando chega vê a montanha sem nenhuma estrada.  
b) Quando se puseram a caminho viram que a viagem não ia ser nada fácil.  
c) Enquanto estão a lutar o jovem Nuno tropeça e cai.  
d) (...) enquanto se aproxima notou que era uma garrafa.  
e) Ao chegar à entrada do templo decidiram que ele entrava primeiro que ela por precaução.  
f) (...) ao chegar a casa receberam uma notícia (...)

- (99) a) (...) chegou à conclusão que para ela ser feliz lhe faltava o amor.  
b) Então pediu ajuda à sua amiga fada para a ajudar a resolver os enigmas e as adivinhas.  
c) Artur regressou ao castelo para assumir o trono e vencer o rei.  
d) (...) dirigem-se um para cada lado, para prepararem uma emboscada aos seguranças.

- (100) a) (...) eles tiveram pena da rapariga porque ela era linda e formosa.  
b) (...) foram as várias doenças que apanhou, porque numa densa floresta existem milhares de doenças.  
c) (...) como o monstro está ocupado a lutar ele vai buscar o talismã.  
d) (...) como necessitava de beber, ia beber a um rio onde a água não era própria para consumo.

- (101) a) (...) era a determinação de voltar ao seu mundo e do salvar a sua amiga, mesmo que por pouco tempo.  
b) Embora teimoso, ele começava a pensar desistir (...)  
c) (...) embora dedicada (...) não dava ouvidos à sua mãe.  
d) (...) nem estavam nem um pouco interessados em saber, se bem que havia uma colega sua achava muita piada aos seus nomes (...)

Importa referir que dos exemplos ilustrados anteriormente, excepto o (101 d), em nenhum está presente a forma verbal na oração concessiva. Ora, supostamente, o verbo deveria estar no modo conjuntivo, face às conjunções/locuções conjuncionais aplicadas; porém, os sujeitos optaram por omitir o verbo. Isto pode significar que os indivíduos já têm

estabilizadas estas estruturas, embora, por vezes, não apliquem esses conhecimentos nos discursos quer escritos quer orais.

(102) a) Se ela queria passar tinha de os adivinhar.

b) Se a minha mãe já deu pela minha falta, (es)tou feita.

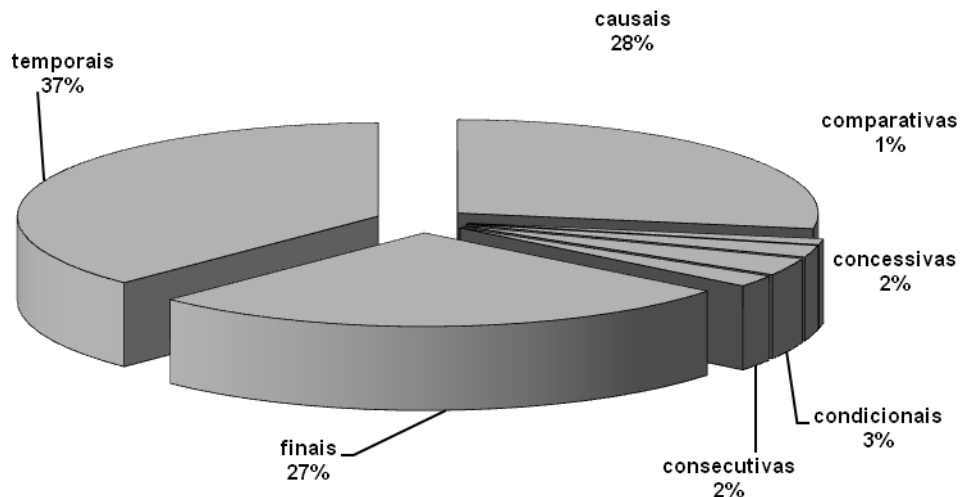
Note-se que estas construções condicionais são factuais, pelo que a conjugação dos verbos nestas orações se encontram no modo indicativo e não no conjuntivo.

#### 1.2.4. Grupo de sujeitos D (grupo de controlo)

A partir da análise dos textos elaborados pelos adultos, constata-se que, em média, a extensão dos mesmos é de 89,4 linhas.

Procedendo ao levantamento das subordinadas adverbiais, a fim de verificar quais os subtipos mais frequentes no discurso dos adultos, constatou-se que as orações temporais (103), as causais (104) e as finais (105) são as que mais predominam nos textos, tal como aconteceu com os restantes grupos estudados. Pelo contrário, as concessivas (106) e as condicionais (107), objecto principal do presente estudo, são menos frequentes, embora se encontrem em maior número em relação aos restantes grupos de sujeitos.

**Gráfico 11 - Estruturas adverbiais disponíveis na produção escrita (espontânea) - adultos**



Vejamos, então, alguns exemplos ilustrativos de cada subtipo adverbial.

(103) a) Quando o fraude soldado Alexandre voltou da casa de banho (...) reparou (...) que o seu amigo não se encontrava na fila.

b) (...) antes de partir ofereceu-lhe um sonho que trazia na mala (...)

c) (...) enquanto engraxava os seus sapatos, recebeu um convite para ir trabalhar para umas minas de ferro.

d) Depois de muito cavalgar, surgiu na sua frente uma fada.

(104) a) Tunismar sentia-se triste, porque a sua mãe estava cada vez mais débil.

b) Como a vida foi remando a seu favor, conseguiu ter a sua própria casa.

c) (...) voltava com novos pedidos, (...) dado que recebia sonhos dos quatro cantos do mundo (...)

d) Agora que continuava com muito tempo livre, já podia escrever o seus próprios versos.

(105) a) (...) para verem um jogo de futebol a sério, (...) tinham de se juntar com os adultos (...)

b) (...) ofereceu-lhe um sonho que trazia na mala, para que ele pudesse sonhar à noite.

(106) a) Os amigos lá da terra, embora distantes, ajudam-no (...)

b) Os seus olhos transmitiam confiança, embora por vezes parecesse ausente.

(107) a) Se a terra fosse boa teríamos fartura.

b) Se tens adubado naturalmente a terra e ainda não produz é porque precisas de tempo para o solo se tornar maduro!

Relativamente às frases concessivas e condicionais construídas pelos sujeitos, pode dizer-se que estes apresentaram formas verbais correctas (sobretudo no uso do conjuntivo), embora, por vezes, alguns adultos, à semelhança do grupo de sujeitos de 9º ano, omitam o verbo na subordinada (106 a). Por outro lado, nem sempre é obrigatório o uso do modo

conjuntivo nestas estruturas. No caso de (107 b), devido ao facto de se tratar de uma estrutura de cariz factual, o verbo da oração condicional encontra-se no indicativo, pois trata-se de uma situação real e não de uma hipótese.

#### *1.2.5. Síntese Comparada*

De acordo com os dados dos resultados obtidos na produção espontânea por parte dos vários grupos de sujeitos, verifica-se que os mesmos são muito homogéneos.

As estruturas adverbiais mais disponíveis nos discursos dos indivíduos são as temporais, as causais e finais, em todos os grupos de sujeitos, mesmo nos de nível de escolaridade superior (9º ano) e grupo de controlo, se bem que existe uma maior ocorrência destas estruturas nestes últimos grupos. Importa aqui ressaltar a importância das competências da leitura e da escrita, uma vez que a utilização de determinadas estruturas caracteriza o perfil de escrita dos sujeitos, sendo que estes dois últimos grupos têm um domínio das unidades textuais mais elevado do que os de faixa etária mais baixa.

Relativamente às adverbiais concessivas e condicionais, é de salientar que estas construções apenas surgem a partir do grupo B (6º ano), nomeadamente as concessivas; quanto às estruturas condicionais estas emergem somente no grupo de sujeitos do 9º ano, embora com pouca frequência.

No que diz respeito ao modo conjuntivo, pode concluir-se que, no geral, é pouco utilizado nas produções escritas dos indivíduos sendo mais visível nos níveis de escolaridade superiores, ainda que muitas vezes o verbo da subordinada adverbial esteja elidido.

Como já foi referido anteriormente, este teste de produção espontânea tinha como objectivo complementar os dados do teste de eliciação de dados, não sendo suficiente por si só para o estudo das estruturas concessivas e condicionais. Pretendia-se verificar quais as estruturas mais disponíveis no discurso dos sujeitos, sendo evidente a predominância de frases simples, bem como o recurso ao Pretérito Perfeito e ao Pretérito Imperfeito do Indicativo, próprios do texto narrativo.

## CAPÍTULO V - DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, a partir dos resultados descritos no capítulo anterior, serão registados os aspectos mais significativos dos dados obtidos nos testes aplicados aos vários grupos de sujeitos e proceder-se-á à discussão dos mesmos, de acordo com as hipóteses formuladas no Capítulo I. Desta forma, será feita uma análise comparativa do desenvolvimento dos sujeitos dos vários níveis de ensino, em função das variáveis controladas na concepção do desenho experimental. Será feita ainda uma abordagem aos tipos de erro mais frequentes sempre que se justifique na discussão de hipóteses.

Retomando a **Hipótese 1**: *Considerando que estas estruturas só são abordadas mais profundamente a partir do 2º ciclo do ensino básico, prevê-se que a taxa de sucesso no desempenho das tarefas propostas seja percentualmente mais baixa nos discentes de nível de escolaridade inferior (4º e 6º anos) e mais elevadas nos alunos de 9º ano e no grupo de controlo dos adultos, grupos estes onde estas estruturas mais complexas se encontram estabilizadas.*

Os dados obtidos na realização dos testes de eliciação, quer na tarefa dos juízos de gramaticalidade quer no completamento de frases subordinadas adverbiais, permitem confirmar esta hipótese. Relativamente ao exercício de juízos de gramaticalidade, os sujeitos de 4º ano só identificaram correctamente 47,5% dos enunciados apresentados; o 6º ano identificou 72% das construções e o 9º ano 87,5%, tendo este grupo se aproximado dos resultados do grupo de controlo, que identificaram correctamente 93,5% das estruturas. Nota-se, portanto, uma evolução ao longo dos ciclos de ensino, mais acentuada do 4º para o 6º ano, altura em que estas estruturas começam a ser abordadas na escola, mas também para o final do 3º ciclo (9º ano). Em relação às alterações efectuadas pelos sujeitos às frases consideradas como não aceitáveis é igualmente visível um melhor desempenho nos níveis de escolaridade superiores: o grupo de controlo apresentou propostas de correcção adequadas em 95,1% dos enunciados; o 9º ano corrigiu correctamente a 96,1% das estruturas consideradas não aceitáveis; o 6º ano a 60,2% e, finalmente, o 4º ano apenas a 14,3%. Constata-se, desta forma, uma significativa evolução do desempenho dos sujeitos do 4º para o 6º e deste para o 9º ano, sendo que este último conseguiu obter melhores resultados, ainda que pouco acentuados, face aos dos adultos. Pode concluir-se que os

resultados dos sujeitos de 9º ano são percentualmente mais próximos da gramática-alvo do que os do 4º e 6º anos, verificando-se que no grupo A as estruturas não estão ainda adquiridas (47,5% de respostas correctas), no grupo B encontram-se em aquisição (72%), sendo que no grupo C já estão estabilizadas (87,5%), o que vem corroborar a hipótese 1. (Cf. critérios para a definição da fase em que a aquisição de uma determinada estrutura linguística se encontra ou não adquirida, Capítulo III, secção 4).<sup>31</sup>

Os resultados obtidos na tarefa de correcção permitiram aferir os tipos de “erro” mais frequentes produzidos pelos sujeitos. As alterações introduzidas foram distintas de grupo para grupo, sendo que os discentes de 4º ano manifestaram bastante dificuldade na concretização da tarefa. Como foi referido no capítulo anterior, os alunos não compreenderam o significado de algumas conjunções/locuções conjuncionais e, por conseguinte, o sentido de todo o enunciado, sobretudo as construções concessivas, com significados de contraste. Deste modo, os sujeitos deste grupo procederam, na maioria dos enunciados, a alterações que modificaram o valor semântico da frase, sem que modificassem o tipo de frase (subordinada adverbial), em alguns casos. No entanto, além de elaborarem outro tipo de construções, nomeadamente de coordenação, os alunos raramente utilizaram o tempo e o modo verbal adequados, recorrendo maioritariamente ao uso do indicativo, sendo que o tempo varia de acordo com o tempo verbal constante da oração subordinante.

A par deste grupo estão também os resultados do 6º ano, relativos à correcção em que os sujeitos apresentam, embora em menor número de ocorrências, os mesmos tipos de erros.

---

<sup>31</sup> Apesar de os resultados do grupo de sujeitos A relativamente ao exercício 1 mostrarem que estas estruturas ainda não estão adquiridas, nomeadamente no que diz respeito ao uso do modo conjuntivo, importa referir que o fraco desempenho nesta tarefa se deveu essencialmente à não compreensão do significado de alguns conectores e, conseqüentemente, de todo o enunciado, o que poderá estar relacionado com a falta de capital lexical por parte destes alunos. Já no exercício 2, este grupo de sujeitos não revelou grandes dificuldades em realizar a tarefa proposta, recorrendo maioritariamente ao modo conjuntivo, pelo que se pressupõe que estes sujeitos não revelam grandes dificuldades na utilização deste modo verbal, caracterizando sim um perfil de literacia de escrita, como se afirma em COSTA, Ana Luísa (2006) «Desenvolvimento linguístico e literacia de escrita», In Susan Howcroft (org.) *Actas do Encontro Internacional de Linguística Aplicada*. Aveiro: Departamento de Línguas e Culturas. Universidade de Aveiro, 47-63 e Costa, Ana Luísa (2007) «Complexidade estrutural de conectores concessivos» In Antónia Coutinho e Maria Lobo (orgs.) *Textos seleccionados do XXII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, 87-302, tal como sublinhado pelo júri.



Já o grupo de 9º ano apresenta resultados muito semelhantes aos do grupo de controlo, registando correcções adequadas a cada situação.

Por seu lado, os dados relativos à tarefa de completamento de frases confirmam igualmente a hipótese acima formulada, uma vez que se verifica uma curva ascendente no desempenho dos sujeitos de faixas etárias inferiores (4º e 6º ano) para o 9º ano. Pelos resultados obtidos, constata-se que, mais uma vez, a *performance* dos sujeitos de 9º ano é mais próxima da gramática-adulta do que a dos 4º e 6º anos: 53,5% dos enunciados produzidos pelos alunos do 4º ano estavam correctos; 61% das frases propostas pelo 6º ano são adequadas; 83% das do 9º ano e o grupo de controlo 96%.

Tal como foi salientado pelo júri, importa realçar que a evolução que estes resultados mostram não é produto da maturação, uma vez que já nascemos com uma capacidade genética para a fala, mas existem diversos factores que contribuem para este progresso, a destacar a exposição destes sujeitos a um *input* linguístico escrito, aquando da entrada na escolaridade básica. O facto de desenvolverem a competência da leitura e, conseqüentemente, da escrita, permite a estes sujeitos um maior e melhor desempenho linguístico.

**Hipótese 2:** *As construções que exigem o uso do modo conjuntivo colocam mais problemas/ dificuldades nos sujeitos, prevendo-se que estes optem, por vezes, pela sua substituição pelo modo indicativo ou infinitivo.*

Os dados obtidos não são totalmente conclusivos, uma vez que apenas nas faixas etárias inferiores esta situação acontece, embora não seja com muita frequência.

O grupo A (4º ano) utiliza, preferencialmente, no exercício de juízos de gramaticalidade, o modo indicativo, optando por proceder a alterações na frase, de forma a contornar o uso do modo conjuntivo. Este facto vai “desaparecendo” à medida que avançamos no nível de escolaridade. Como já foi mencionado anteriormente, este grupo manifestou muitas dificuldades na compreensão de alguns conectores, dificuldade esta que se prende com a aquisição lexical, ou seja, estes alunos podem ainda não ter adquirido algumas destas

palavras (léxico). Por conseguinte, pode dizer-se que a dificuldade em realizar esta tarefa pode não estar relacionada com a utilização do modo conjuntivo<sup>32</sup>.

Situação idêntica acontece nos resultados do exercício 2, em que os alunos do 4º ano optam, em alguns casos, pelo uso do modo indicativo em detrimento do conjuntivo, o que não se verifica nos restantes grupos. Como foi referido anteriormente, ao contrário do que foi formulado, não há uma tendência significativa para a substituição de um modo pelo outro. Senão, veja-se o seguinte quadro, relativo à utilização dos modos verbais, aquando da produção/completamento de frases adverbiais:

**Quadro 35 – Distribuição dos modos verbais pelos grupos de sujeito**

Anos	Indicativo	Conjuntivo	Infinitivo
4º	21,2%	61,6%	17,2%
6º	12%	73%	15%
9º	2%	87%	11%
Adultos	0%	90%	10%

Verifica-se, assim, que o modo conjuntivo é preferencialmente utilizado no completamento das frases, embora nem sempre o tempo verbal seja o mais adequado.

No que diz respeito à produção espontânea, constata-se que os discursos dos sujeitos apresentam uma maior frequência do uso do indicativo, nomeadamente o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito, característicos das narrativas, sendo poucas as ocorrências do modo conjuntivo, pois são poucas as estruturas em que o uso deste modo verbal seja obrigatório. Há muito discurso directo, frases simples e quando se verificam estruturas adverbiais, na sua maioria, estas são não finitas seguidas de infinitivo; por vezes encontram-se orações adverbiais finitas, embora a conjunção ou locução conjuncional não obrigue o uso do conjuntivo, mas sim do indicativo (conjunção *porque* nas orações causais; conjunção *quando* nas orações temporais, em que o tempo da acção ocorre no presente ou no passado).

**Hipótese 3:** *Tendo por base os dados do inglês, as subordinadas adverbiais surgirão mais frequentemente na posição final, isto é, à direita da oração subordinante, nas faixas*

<sup>32</sup> Cf. COSTA, Ana Luísa (2006) e (2007) – veja-se a nota de rodapé 31.

*etárias mais baixas. À medida que avançarmos na escolaridade, verificar-se-á uma inversão desta tendência por parte dos sujeitos mais velhos, em que colocarão as adverbiais à direita da subordinante (posição inicial).*

A partir da análise dos resultados obtidos no exercício 3, ordenação de palavras, conclui-se que a hipótese formulada anteriormente não foi comprovada. De acordo com Diessel (ver Capítulo II), as subordinadas adverbiais surgiriam com mais frequência à direita da oração subordinante, nas faixas etárias mais baixas, sendo que na gramática-adulta estas estruturas apareciam à esquerda da subordinante.

De facto, esta hipótese verificou-se nos grupos de sujeitos dos 6º e 9º anos. Contudo, o grupo de 4º ano construiu frases em que apenas 45,3% das orações subordinadas se encontravam em posição final e o grupo de controlo apresentou estruturas onde 41% das subordinadas estavam em posição inicial. Porém, estas diferenças não são muito significativas, como se pode constatar através do Gráfico 7.

No entanto, se analisarmos separadamente as subordinadas concessivas e condicionais, verifica-se que no 4º ano, os sujeitos construíram 73,3% das adverbiais condicionais à direita da subordinante, facto que corrobora a hipótese formulada. O mesmo sucede com o grupo de sujeitos do 6º ano, com 73,2% das orações condicionais na posição final. Ainda que com menor frequência, esta situação repete-se nos outros grupos de sujeitos.

No que respeita às concessivas, conclui-se que todos os grupos colocam, preferencialmente, estas orações à esquerda da oração subordinante.

**Hipótese 4:** *Sendo que as adverbiais condicionais são abordadas na escola anteriormente às concessivas, prevê-se que estas últimas levantem maior dificuldade pelos sujeitos que as primeiras.*

Partindo da análise dos resultados obtidos no exercício 1, juízos de gramaticalidade, constata-se que as estruturas condicionais são as que mais problemas/dificuldades levantaram aos sujeitos, excepto o grupo de controlo dos adultos; contudo, os valores

percentuais dos dois subtipos não são muito díspares. Logo, os resultados obtidos não corroboram esta hipótese.

Não obstante, aquando da correcção dos enunciados considerados não aceitáveis, os sujeitos demonstram ter mais dificuldade na correcção de orações concessivas do que nas condicionais.

No que respeita ao exercício de completamento de frases, verifica-se que os sujeitos conseguiram aplicar correctamente e com mais facilidade os tempos e os modos verbais nas orações condicionais do que nas concessivas, excepto os alunos de 6º ano, embora com pouca margem de diferença.

**Quadro 36 – Distribuição dos resultados do exercício 2 pelas adverbiais concessivas e condicionais**

Grupos	Concessivas		Condicionais	
	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas
4º	44,9%	55,1%	62%	38%
6º	62%	38%	60%	41%
9º	80%	20%	86%	14%
Adultos	96%	4%	96%	4%

Por outro lado, aquando da análise da produção espontânea, verifica-se que, ao contrário do que foi formulado na hipótese 4, as estruturas mais disponíveis, de entre as estudadas neste trabalho, são as concessivas, sobretudo nos grupos de 6º e 9º ano. Relativamente ao 4º ano não se encontram presentes nenhuma destas construções e no grupo de controlo (adultos), embora com pouca diferença, surgem mais condicionais.

Tal como destacado pelo júri, é de referir que os alunos, ao ter conhecimento das propriedades destas estruturas (competência da escola), irão melhorar as suas competências de leitura e de escrita, o que contribuirá para um melhor desempenho linguístico.

**Hipótese 5:** *Na produção espontânea é provável que os subtipos de adverbiais mais acessíveis sejam os adquiridos primeiramente – temporais causais e finais –, sendo que as*

*concessivas e condicionais estarão pouco disponíveis no discurso dos sujeitos, sobretudo nos grupos inferiores (4º e 6º anos).*

Esta hipótese foi igualmente corroborada pelos resultados obtidos no teste de produção espontânea.

Ao fazer o levantamento das estruturas adverbiais, constatou-se que as mais disponíveis, em todos os grupos de sujeitos são, respectivamente, as temporais, as causais e as finais. Em relação às concessivas e condicionais, objecto principal do presente estudo, importa salientar que se encontram menos disponíveis, nomeadamente nos níveis de ensino inferiores (4º e 6º anos).

Embora estes últimos subtipos não ocorram com a mesma frequência que os restantes, tal não significa que estas estruturas não estejam adquiridas, principalmente no grupo de 9º ano, em que as mesmas já se encontram praticamente estabilizadas, equiparando-se aos resultados da gramática-adulta. Assim, este estímulo foi somente concebido a fim de complementar os resultados obtidos relativamente aos restantes estímulos, uma vez que as narrativas são textos em que o modo indicativo predomina face a qualquer outro modo e, por outro lado, as estruturas utilizadas são mais simples, recorrendo-se muitas vezes ao discurso directo.

## CAPÍTULO VI – PROPOSTAS DE DIDACTIZAÇÃO

A partir da análise realizada nos capítulos anteriores, e de acordo com o que foi referido na secção 2 do Capítulo II, conclui-se que o modo conjuntivo e o uso de frases complexas, nomeadamente a subordinação adverbial concessiva e condicional, são pouco frequentes no discurso espontâneo (provocado) das crianças/jovens e também não são correctamente utilizados em exercícios elicitados para o efeito.

Assim sendo, e uma vez que a escola/o sistema formal de ensino desempenha um papel fundamental no desenvolvimento linguístico da criança à entrada no 1º Ciclo (ver Gonçalves *et al.*, 2009), compete a esta instituição/órgão, mais concretamente ao professor, a promoção de actividades didácticas susceptíveis de colmatar as dificuldades manifestadas pelos alunos, enquadrando e potenciando esse novo patamar de desenvolvimento.

Por conseguinte, neste capítulo procurar-se-á elaborar um conjunto de actividades passíveis de serem aplicadas em contexto de sala de aula, com os alunos dos diversos níveis do ensino básico, incluindo as crianças em idade pré-escolar, no âmbito da construção frases complexas e também o recurso ao modo conjuntivo.

As actividades propostas apresentam um grau de dificuldade progressivo, pelo que não será indicado um ano específico de escolaridade, na medida em que estas tarefas podem mesmo ser adequadas a cada faixa etária, complexificando o grau de exigência.

Para cada actividade serão definidos os objectivos a que se propõe, os recursos materiais a utilizar, bem como a descrição dessa actividade.

## Actividade 1 – Regras de sala de aula

Segundo Gonçalves *et al* (2009), *o modo conjuntivo emerge tardiamente, verificando-se um uso restrito da sua utilização, bem como desvios de origem diversa (incluindo substituição pelo imperativo e pelo indicativo).*

Como se concluiu no capítulo anterior, mais propriamente na discussão dos resultados face à formulação da hipótese 2 (embora os resultados obtidos não sejam totalmente conclusivos), os alunos mais novos utilizam, preferencialmente, o modo indicativo, optando por proceder a alterações na frase, de forma a contornar o uso do modo conjuntivo. Este facto vai “desaparecendo” à medida que avançamos no nível de escolaridade. Por conseguinte, devemos trabalhar o modo conjuntivo logo desde cedo, no pré-escolar, por exemplo, a partir de estruturas mais fáceis, aumento o nível de exigência gradualmente.

Com esta actividade pretende-se promover a sua aplicação numa das situações em que o seu uso é obrigatório (cf. Duarte, 1992) – frases imperativas negativas.

**Objectivos** - Estimular a produção de formas de conjuntivo em frases imperativas negativas, com recurso a às regras de sala de aula.

**Recursos** - ilustrações das crianças que demonstrem o que é permitido ou proibido fazer dentro da sala de aula.

**Descrição** – O professor exhibe os sinais de trânsito e solicita junto de um aluno que imagine ser um polícia e que ordene aos seus colegas o que está descrito na imagem.

O professor solicita às crianças que façam desenhos com o que se pode e não se pode fazer dentro da sala de aula. Posteriormente, exhibe esses desenhos ao grupo e pergunta a cada um que regra é a que expressa nesse desenho.

## **Actividade 2 – “O poder nas minhas mãos”**

Esta actividade promove o debate em sala de aula, permitindo aos alunos expor as suas ideias/opiniões acerca de determinados assuntos e, simultaneamente, participar e colaborar com os órgãos de gestão da escola/agrupamento, contribuindo para o seu desenvolvimento. À semelhança do exercício anterior, e face aos resultados do trabalho de investigação expostos no capítulo V, esta actividade promove a utilização do modo conjuntivo, uma vez que se centra na manifestação de desejos. Vejamos exemplos do é suposto ocorrer:

- (1) Queria que a escola tivesse mais espaços verdes.
- (2) Desejava que não houvesse tanto lixo no pátio.
- (3) Gostava que os funcionários fossem mais simpáticos.

**Objectivos** - Estimular a produção de formas de conjuntivo em frases que expressem desejos.

**Recursos** – caderno diário, lápis/esferográfica

**Descrição** – O professor pede às crianças que pensem sobre o que gostariam de mudar na escola que frequentam, se tivessem poder para o fazer. Os alunos registam as suas ideias no caderno diário e apresentam, posteriormente, aos restantes colegas, desencadeando um debate na turma. Posteriormente, após o debate conjunto, poderiam apresentar/expor as diversas ideias, por escrito, ao director do agrupamento a que pertencem.



### Actividade 3 – Fábulas e as lições de moral

Esta actividade pressupõe, em primeiro lugar, a participação activa das famílias no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, fomenta-se a pesquisa de informação em diversas fontes, nomeadamente a Internet, livros escolares, livros de fábulas, entre outras. De entre as fábulas apresentadas pelos alunos, o professor deverá procurar trabalhar/explorar aquelas que apresentem estruturas mais complexas, bem como tempos e modos verbais menos utilizados, particularmente o conjuntivo. Eis alguns exemplos:

- (1) Não deixes de cuidar das pequenas coisas, mesmo que sejam muito insignificantes. (*O leão, a raposa e o rato*)
- (2) Nunca procures refúgio nos terrenos do inimigo. (*O veado e os bois*)
- (3) Se fores mentiroso, ninguém acredita em ti, mesmo que digas a verdade. (*O pastor e o lobo*)

**Objectivos** – Desenvolver a compreensão de provérbios, onde estejam inseridos vários tempos e modos verbais, nomeadamente o modo conjuntivo, a partir da análise de várias fábulas. Incentivar a participação/colaboração da família no processo de aprendizagem dos alunos. Pesquisar informação em diversas fontes, promovendo as competências da leitura e da escrita.

**Recursos** – Fábulas diversas, previamente recolhidas pelos alunos e cartões com os provérbios que contêm a lição de moral inerente a cada uma.

**Descrição** – Os alunos entregam previamente ao professor as fábulas que recolheram, com o auxílio, ou não, da família. A partir destas, o professor constrói cartões com o provérbio relativo à lição de moral intrínseco a cada fábula.

Posteriormente, já em contexto de sala de aula, o docente distribui a cada aluno um ou mais cartões (dependendo do número de alunos e/ou das fábulas recolhidas) com os provérbios e lêem-se as fábulas em voz alta (ou pelo professor ou pelos alunos). Após a leitura de cada fábula e exploração da mesma, o professor pergunta qual dos alunos tem o

provérbio com a lição de moral daquela fábula. (Explicar previamente o que é uma lição de moral e o que é um provérbio). O aluno em causa leria então o provérbio e explorava-se o seu conteúdo. E assim continuava a actividade até serem explorados todos os provérbios. Após a exploração, poder-se-ia desenvolver outra actividade: entregava-se a cada aluno um conjunto de palavras, o qual teria de as ordenar, no sentido de construir um provérbio anteriormente estudado e tentar associá-lo à fábula lida.

#### **Actividade 4 – Jogo das frases complicadas**

Como foi referido ao longo deste estudo, e de acordo com Gonçalves *et al.* (2009:32), as frases complexas são aspectos de aquisição tardia, levantando algumas dificuldades não só ao nível da produção como também da compreensão até relativamente tarde no processo de desenvolvimento linguístico. Por conseguinte, as propostas de actividades a desenvolver com os discentes devem fomentar a produção destas estruturas a partir de conjunções diversificadas.

**Objectivos** – Estimular a produção de frases complexas, quer de subordinação quer de coordenação. Fornecer estruturas que exijam, quando possível, o modo conjuntivo.

**Recursos** – Dados (cubos) com diversas conjunções em cada face.

**Descrição** – Os alunos são divididos em pequenos grupos, sendo atribuído um dado com conjunções diversificadas a cada grupo. Um aluno de cada grupo lança o dado e observa a palavra (conjunção) que está escrita. Em conjunto com os restantes colegas têm de elaborar frases onde constem essas “palavras”. Ganha o grupo que construir acertadamente o maior número de frases, no tempo estipulado pelo professor. Mais tarde podem trocar os dados e recomeçar o jogo.

Num outro dia, poderão aplicar as conjunções apreendidas no completamento de frases, numa actividade a desenvolver com o quadro interactivo.

## CAPÍTULO VII - CONCLUSÃO

O presente trabalho de investigação procurou contribuir para o estudo das orações adverbiais em Português Europeu, nomeadamente as estruturas concessivas e condicionais, e ver em que medida os sujeitos “respondem” ao emprego do modo conjuntivo nessas estruturas, comparando o desempenho linguístico de sujeitos em final de cada ciclo do ensino básico (4º, 6º e 9º anos), em função dos resultados dos adultos (grupo de controlo).

A aquisição da linguagem é um processo muito complexo que ainda divide muitos autores: uns afirmam que a linguagem é adquirida através da imitação dos adultos, pelo reforço e pela interacção com o ambiente; outros referem que o ser humano já nasce com uma predisposição inata para começar a falar, percorrendo várias etapas até as regras gramaticais da língua materna estarem estabilizadas.

Este trabalho vai, assim, ao encontro desta última teoria, demonstrando que a criança percorre um longo trajecto até adquirir todas as regras gramaticais da sua língua, quer a nível da compreensão, quer no que respeita à produção. É aqui que o sistema formal de ensino desempenha um papel fundamental.

Procede-se então à apresentação das principais conclusões decorrentes da descrição e análise dos dados dos sujeitos-alvo (4º, 6º e 9º ano).

(i) O desempenho linguístico dos sujeitos evolui ao longo da escolaridade obrigatória, sendo que a taxa de sucesso relativamente às tarefas propostas nesta dissertação é percentualmente mais baixa nos discentes de nível de escolaridade inferior (4º ano). Quanto aos sujeitos de 9º ano demonstrou-se que o seu desempenho se assemelha aos resultados do grupo de controlo, o que significa que as estruturas complexas aqui estudadas se encontram (quase) estabilizadas.

(ii) O modo conjuntivo coloca alguns problemas nos sujeitos, nomeadamente nas faixas etárias mais baixas, em que optam, por vezes, pelo uso do modo indicativo em detrimento do conjuntivo. Ainda que com menos frequência usam, em alguns casos, o infinitivo. Os

resultados obtidos demonstram que a progressão escolar influencia o desempenho linguístico dos sujeitos, sendo que os de 9º ano apresentam uma maior estabilização na aquisição destas estruturas.

(iii) Em relação à posição das adverbiais na frase, não há dados conclusivos, uma vez que os resultados dos sujeitos foram heterogêneos, ainda que não sejam muito distantes. Deste modo os sujeitos de 4º ano, ao contrário do que se esperava, registaram, maioritariamente, preferência pela oração subordinada à esquerda da subordinante, à semelhança do que se verificou nos resultados dos sujeitos do 9º ano. Em contrapartida, os sujeitos de 6º e os adultos optaram por colocar a oração adverbial à direita da subordinante, isto é, em posição final. No entanto, como foi mencionado, em termos percentuais, os resultados não diferem muito.

(iv) Ainda que os sujeitos, na generalidade, tenham classificado mais facilmente as orações concessivas do que as condicionais, verificou-se que, aquando da correcção dos enunciados considerados não aceitáveis e do completamento das orações adverbiais com as formas verbais correctas, o desempenho dos sujeitos face às orações concessivas foi inferior ao das condicionais.

(v) A partir dos resultados obtidos pelos sujeitos nos exercícios de juízo de gramaticalidade, bem como no de completamento de espaços, conclui-se que existem dificuldades na selecção do tempo e modo verbais na subordinada adverbial. Como já foi referido anteriormente, os sujeitos, sobretudo os de escolaridade mais baixa, tendem a usar o modo indicativo em vez do conjuntivo modificando, por vezes, as orações subordinantes de modo a contornar a situação ou construir do outro tipo de estruturas que não as adverbiais.

Porém, o desempenho linguístico vai melhorando em função da progressão escolar, no sentido em que os sujeitos pertencentes a um nível de escolaridade superior apresentam uma melhor performance na construção destas estruturas complexas, aproximando-se mais da gramática-adulta.

(vi) Relativamente aos dados espontâneos, pode concluir-se que não são muito frequentes as estruturas complexas, nomeadamente as de subordinação adverbial concessiva e condicional. De acordo com os resultados obtidos, verifica-se uma maior predominância de estruturas de coordenação, principalmente as copulativas e as adversativas, bem como de subordinação adverbial temporal, causal e final. Quanto às concessivas e condicionais estas só surgem a partir do 6º ano.

Pelo exposto anteriormente, podemos concluir que o sistema formal de ensino pode potenciar o desenvolvimento das construções mais complexas, uma vez que para a aquisição dessas estruturas é necessário um trabalho prévio no que concerne à aprendizagem de determinadas regras gramaticais, sobretudo no que diz respeito aos tempos e modos verbais. No caso específico das orações adverbiais, mais concretamente das concessivas e das condicionais, o modo conjuntivo.

É evidente que este não é um estudo conclusivo, uma vez que a amostra não é representativa de todo o caso português. Como investigação futura seria interessante explorar mais aprofundadamente outros subtipos de adverbiais, nomeadamente as temporais, uma vez que são as mais disponíveis no discurso das crianças/jovens e, por outro lado, admitem a utilização do modo indicativo e conjuntivo, consoante o tempo da acção. Não menos importante seria a selecção dos sujeitos do grupo de controlo, tentando englobar várias habilitações literárias, a fim de verificar se os resultados são, particularmente, fruto do sistema de ensino ou apenas da evolução dos indivíduos enquanto seres humanos.

De acordo com as sugestões do júri, seria igualmente interessante, numa investigação futura, apresentar os resultados dos testes por conector e também por valor semântico, a fim de verificar em que tipo de conectores e de estruturas haverá maior incidência de incorrecções e se haverá ligação com a aquisição de capital lexical por parte dos sujeitos, confrontando os resultados ao longo dos níveis de escolaridade. Por outro lado, poder-se-ia fazer a distinção entre estruturas concessivas e condicionais concessivas e ainda entre os valores semânticos das concessivas, das concessivas condicionais e das condicionais.

Outra variável a ter em conta num futuro trabalho de investigação seria a aplicação de um teste de produção escrita espontânea com outro género de texto, nomeadamente o ensaio, o

texto argumentativo. Desta forma, poder-se-ia analisar se as estruturas abordadas neste estudo (concessivas e condicionais) ocorrem de forma distinta em função do tipo textual.

## CAPÍTULO VIII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAVV (1991), *Programa de Língua Portuguesa, Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*, Volume II Ensino Básico 3º Ciclo, DGEBS, Lisboa

AAVV (1991), *Programa de Língua Portuguesa, Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*, Volume II Ensino Básico 2º Ciclo, DGEBS, Lisboa

AAVV (1994), *Studies on the Acquisition of Portuguese*, Edições Colibri – APL, Lisboa

AAVV (2009), *Programas de Português do Ensino Básico*, DGIDC, Lisboa

AZEREDO, M. Olga *et alii* (2006), *Gramática Prática de Português*, Lisboa Editora.

BATORÉO, Hanna (1996), *Contribuição para a caracterização da interface expressão linguística-cognição espacial no português europeu : abordagem psicolinguística da expressão do espaço em narrativas provocadas*, Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

BECHARA, Evanildo (2000), *Moderna Gramática Portuguesa*, Editora Lucerna, Rio de Janeiro.

BERMAN, Ruth A. (2004), *Language Development across Childhood and Adolescence*, John Benjamins Publishing Company, Amesterdão/ Filadélfia.

CHOMSKY, Noam (1957), *Syntactic Structures*, Mouton Publishers, The Hague [tradução portuguesa: Madalena Cruz Ferreira (s.d.), *Estruturas Sintáticas*, Edições 70, Lisboa].

CHOMSKY, Noam (1986), *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*, Praeger Publishers, Nova Iorque. [tradução portuguesa: Anabela Gonçalves e Ana Teresa Alves (1994), *O Conhecimento da Língua. Sua Natureza, Origem e Uso*, Caminho, Lisboa].



CHOMSKY, Noam (1995), *The Minimalist Program*, MIT Press, Massachusetts [tradução portuguesa: Eduardo Paiva Raposo (1999), *O Programa Minimalista*, Caminho, Lisboa].

COSTA, João e COSTA, Ana (2001), *O que é um advérbio?*, Edições Colibri – Associação de Professores de Português, Lisboa.

COSTA, João e SANTOS, Ana Lúcia (2003), *A falar como os bebés – o desenvolvimento linguístico das crianças*, Editorial Caminho, Lisboa.

CUESTA, Pilar Vázquez e LUZ, M. Albertina (1971), *Gramática da Língua Portuguesa*, Edições 70, Lisboa.

CUNHA, Celso e CINTRA, Luís F. Lindley (1984), *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Edições João Sá da Costa, Lisboa.

DIESSEL, Holger (2004), *The Acquisition of Complex Sentences*, Cambridge University Press, Cambridge.

DUARTE, Inês (1992), “Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo”, in DELGADO-MARTINS, *Para a Didáctica do Português – seis estudos de linguística*, Edições Colibri: 165-177.

DUARTE, Inês (2000), *Língua Portuguesa – Instrumentos de Análise*, Universidade Aberta, Lisboa.

DUARTE, Inês (2008), *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*, Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa

DUARTE, Inês (2009), *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*, Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa

ESPADA, Catarina (2008), *Indicativo e Conjuntivo em Completivas Objecto: Contributos didácticos para o Ensino do Português como Língua Materna*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

FAINGOLD, Eduardo D. (2003), *The Development of Grammar in Spanish and the Romance Languages*, Palgrave MacMillan, Nova Iorque.

FARIA, Isabel *et alii* (1996), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, Caminho, Lisboa.

FERRAZ, Maria José (2007), *Ensino da Língua Materna*, Editorial Caminho

FLETCHER, Paul e MACWHINNEY, Brian (1995), *The Handbook of Child Language*, Blackwell Publishers, Oxford.

FOSTER – COHEN, Susan H. (1999), *An Introduction to Child Language Development*, Longman, Londres e Nova Iorque.

FROMKIN, Victoria e RODMAN, Robert (1983), *Introdução à Linguagem*, Almedina, Coimbra [tradução de Isabel Casanova (1993)].

GONÇALVES, Fernanda (2004), *Riqueza Morfológica e Aquisição da Sintaxe em Português Europeu e Brasileiro*, Tese de Doutoramento, Universidade de Évora.

GONÇALVES, Fernanda *et alii* (2009), *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*, Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa

GREENBAUM, Sidney (1969), *Studies in English adverbial usage*, Longman, London.

GUASTI, Maria Teresa (2002), *Language Acquisition. The Growth of Grammar*, Massachusetts Institute of Technology.

GUERREIRO, Paula (2004), *Construções de Inversão: Um Estudo de Comportamento Lingüístico Provocado em Crianças e Adultos*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

HUBER, Joseph, (1984), *Altportugiesisches Elementarbuch*, Carl Winters Universitätsbuchhandlung, Heidelberg [tradução portuguesa: Maria Manuela Gouveia Delille (1986), *Gramática do Português Antigo*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa].

KORTMANN, Bernard (1997), *Adverbial subordination: a typology and history of adverbial subordinators based on European languages*, Mouton de Gruyter, Berlin.

LEIRIA, Isabel e MENDES, António Quintas (1994), “Acquisition of tense and aspect in European Portuguese (L1 and L2)”, in AAVV (1994), *Studies on the Acquisition of Portuguese*, Edições Colibri – APL, Lisboa

LOBO, Maria (2002), “On the structural position of non-peripheral adjunct classes”, in *Journal of Portuguese Linguistics*, Vol. 1, Edições Colibri – AEJPL [pp. 81-118].

LOBO, Maria (2003), *Aspectos da Sintaxe das Orações Subordinadas Adverbiais do Português*, Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

LUST, Barbara (2006), *Child Language – Acquisition and Growth*, Cambridge University Press, Cambridge.

MARQUES, R. (1995), *Sobre o valor dos modos Conjuntivo e Indicativo em Português*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

MATEUS, Maria Helena Mira *et alii* (2003), *Gramática da Língua Portuguesa*, Caminho, Lisboa.

MATEUS, Maria Helena Mira e CARDEIRA, Esperança (2007), *Norma e Variação*, Editorial Caminho.

MATOS, Gabriela e BRITO, Ana (2002), “On the Syntax of Canonical Comparatives in European Portuguese”, in *Journal of Portuguese Linguistics*, vol. 1, Edições Colibri – AEJPL [pp. 41-81].

MENYUK, Paula (1971), *The Acquisition and Development of Language*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs [tradução portuguesa: Geraldina Porto Witter e Leonor Scliar Cabral (1975), *Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem*, Pioneira, São Paulo].

MONTENEGRO, Helena Mateus (2001), *Glossário de Termos Gramaticais*, João Azevedo Editor, Mirandela.

MONTENEGRO, Helena Mateus (2005), *Português para todos - A Gramática na Comunicação*, João Azevedo Editor, Mirandela.

OLIVEIRA, Luísa e SARDINHA, Leonor (2006), *Saber Português Hoje*, Didáctica Editora.

PEREIRA, Dília Ramos (1992), “O papel dos diferentes ambientes da língua de input no processo de aquisição, desenvolvimento e aprendizagem da língua materna”, in DELGADO-MARTINS, *Para a Didáctica do Português – seis estudos de linguística*, Edições Colibri: 23-44.

PINTO, José *et alii* (2006), *Gramática do Português Contemporâneo*, Plátano Editora.

RAMALHO, Ana Margarida (2010), *Aquisição do plural dos nomes terminados em ditongo nasal – estudo com crianças entre os 3 e os 7 anos*, Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora.

SILVA, Ana Alexandra (2009), *Estatuto sintáctico dos “advérbios”: função e classe*, Centro de Estudos em Letras Universidade de Évora

SILVA, M. H. (1999), *O Conjuntivo em Contextos Formais de Aprendizagem do Português como Língua Segunda*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

SIM-SIM, Inês, *et alii* (1997), *A Língua Materna na Educação Básica, Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*, ME-DEB, Lisboa

SIM-SIM, Inês (1998), *Desenvolvimento da Linguagem*, Universidade Aberta, Lisboa.

SIM-SIM, Inês, SILVA, Ana Cristina e NUNES, Clarisse, (2008), *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: textos de apoio para educadores de infância*, Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa

SOUSA, Otilia da Costa e (2007), *Tempo e Aspecto: O Imperfeito num “corpus” de aquisição*, Edições Colibri/ Instituto Politécnico de Lisboa

TRINDADE, Maria de Nazaret (1997), *A Consciência Sintáctica na Aprendizagem da Leitura – Contributo para o Estudo das Dificuldades em Leitura*, Tese de Doutoramento, Universidade de Évora.

VARELA, Lina (2000), *Para uma semântica das construções concessivas e adversativas do português*, Tese de Mestrado em Linguística, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

VIEIRA, Maria do Carmo (2010), *O Ensino do Português*, Fundação Francisco Manuel dos Santos – Relógio D’Água Editores, Lisboa.

VILELA Mário (1995), *Gramática da Língua Portuguesa*, Almedina, Coimbra.

## **OUTRAS REFERÊNCIAS**

Dicionário Terminológico (2008), disponível para consulta em linha em <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>

# **ANEXOS**

**Grau Académico / Área de Formação:** \_\_\_\_\_

**Profissão:** \_\_\_\_\_ **Outra(s) Língua(s) Materna(s):** \_\_\_\_\_

**Língua(s) Estrangeira(s) que domina:** \_\_\_\_\_

**Nível:**  avançado  intermédio  básico

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Sexo:**  F  M

**1. Leia atentamente as seguintes frases e indique (com uma ☒) aquelas que considera incorrectas, procedendo à respectiva correcção.**

a)  Embora esteja doente, irei ao concerto.

\_\_\_\_\_

b)  Viajarás connosco no Verão, a não ser que chumbes o ano.

\_\_\_\_\_

c)  Teria ido à praia, mesmo que estivesse vento.

\_\_\_\_\_

d)  Ainda que gosto de ler, tenho dificuldade em escrever.

\_\_\_\_\_

e)  Desde que estudes, obterás bons resultados.

\_\_\_\_\_

f)  Se quiseste ir ao cinema, terás de te portar bem.

\_\_\_\_\_

g)  A Inês irá a Londres, nem que falta ao trabalho.

\_\_\_\_\_

h)  Mesmo que estivesse vento, teria ido à praia.

\_\_\_\_\_

i)  A menos que esteja doente, o João irá ao treino.

\_\_\_\_\_

j)  Apesar de esteja vento, fui jogar badminton.

\_\_\_\_\_

k)  Caso o teu primo quiser, vem connosco no carro.

\_\_\_\_\_

l)  Ficarás desqualificado, se não participarás.

\_\_\_\_\_

m)  Mesmo se a Ana estiver constipada, poderá participar no jogo.

\_\_\_\_\_

n)  Se posso ir de férias, escolheria um local agradável.

---

o)  Uma vez que danças bem, poderias concorrer à Operação Triunfo.

---

p)  Embora era tarde, a Joana resolveu ir a casa do Miguel.

---

q)  Irei ao concerto, embora estou doente.

---

r)  No caso de vires a Lisboa, telefona-me.

---

s)  Tenho dificuldade em escrever, ainda que goste de ler.

---

t)  Se estudavas, obterás bons resultados.

---

**2. Complete os espaços em branco com as formas adequadas dos verbos apresentados entre parênteses.**

a) Ainda que \_\_\_\_\_ (**estar**) a chover, está muito calor.

b) Mesmo que \_\_\_\_\_ (**vir**) a Lisboa, não me terias visto.

c) Fui ao concerto, embora \_\_\_\_\_ (**chegar**) atrasado.

d) Apesar de o João \_\_\_\_\_ (**estudar**), o teste correu mal.

e) Por mais que \_\_\_\_\_ (**dizer**) a verdade, a Inês não acredita no João.

f) Se te \_\_\_\_\_ (**aplicar**) mais, passarás de ano.

g) Caso \_\_\_\_\_ (**ter**) boas notas, as gémeas irão a Paris.

h) A menos que \_\_\_\_\_ (**ser**) importante, não interrompam a reunião.

i) O João irá connosco, a menos que não \_\_\_\_\_ (**querer**).

j) O Rui disse uma asneira, sem que o professor \_\_\_\_\_ (**ouvir**).

**3. Ordene as palavras que se seguem, de modo a construir frases completas e com sentido.**

a) muito / tenha / não / , / viaja / saúde / . / muita / embora

---



**b)** os / estudam / por mais que / avise / . / não / se / , / alunos

---

**c)** ainda que / tens / aprender / . / dances / , / que / bem / muito

---

**d)** o / tenha / notas / ganhará / , / . / a / mesmo que / boas / playstation / não / João

---

**e)** a / tem / , / boas / estudar / apesar de / . / notas / muito / Inês / não

---

**f)** a / Joana / final / concurso / hoje / . / irá / , / caso / do / ganhe / à

---

**g)** seja / Inês / lotaria / a menos que / , / ganhou / mentira / . / a / a

---

**h)** Porto / salvo se / . / ganhar / o / Benfica / , / o / campeão / será

---

**i)** o / jogo / fique / , / doente / a não ser que / . / ao / João / irá

---

**j)** muitos / estragas / , / os / . / dentes / comeres / se / doces

---

## ESTRUTURA DE UM CONTO

A história deve começar por “**Era uma vez...**”

1- Escolha e descreva uma personagem que será o herói da sua história. Essa personagem pode ser, por exemplo:

- ❖ um príncipe ou uma princesa
- ❖ um viajante
- ❖ um pobre camponês
- ❖ um rapaz ou uma rapariga
- ❖ um jovem soldado
- ❖ um marinheiro
- ❖ um comerciante

2- Imagine aquilo que ele deseja ou lhe falta para ser feliz, por exemplo:

- ❖ o casamento ou o amor
- ❖ um talismã
- ❖ um objecto muito precioso
- ❖ um animal mágico
- ❖ a sabedoria
- ❖ um tesouro
- ❖ um remédio
- ❖ alguma coisa que lhe foi roubada
- ❖ alguém que foi raptado
- ❖ um segredo

3- Conte como o herói recebe conselhos ou informações, por exemplo através de:

- ❖ uma fada
- ❖ um mago
- ❖ um velho sábio
- ❖ um animal
- ❖ uma mensagem misteriosa
- ❖ um sonho
- ❖ um velho documento
- ❖ um parente

- ❖ um viajante
- ❖ um sábio

4- Conte como ele parte à aventura.

As modalidades da partida do herói não são aqui sugeridas porque dependem largamente da sequência 1-3; o herói pode, por exemplo, partir ao acaso; penetrar numa floresta profunda; tornar-se soldado, comerciante, marinheiro; disfarçar-se; ir para o Norte ou para o Sul; utilizar um cavalo; um tapete voador; uma nave espacial, etc..

5- No caminho, o herói encontra um amigo, por exemplo:

- ❖ uma fada
- ❖ um animal
- ❖ um outro aventureiro
- ❖ um servidor
- ❖ alguém a quem presta serviço
- ❖ um soldado
- ❖ um príncipe
- ❖ uma rapariga
- ❖ um génio
- ❖ um velho

( o herói pode, por exemplo, prestar serviço a um animal ou a um velho que, na realidade, é uma fada que mais tarde vem a recompensá-lo; o servidor ou o companheiro de aventura podem ser príncipes ou donzelas disfarçadas).

6- Imagine as provações ou os obstáculos que o herói encontra no seu caminho e que tem de ultrapassar:

- ❖ tarefas impossíveis ou sobre-humanas
- ❖ maus olhados e encantamentos
- ❖ animais hostis
- ❖ monstros (dragões, gigantes)
- ❖ obstáculos naturais intransponíveis (falésias, abismos)
- ❖ enigmas, adivinhas

- ❖ combates, duelos, lutas
- ❖ malfeitores, ladrões, piratas
- ❖ magos, bruxas, feiticeiras
- ❖ doenças, sofrimentos

7- O herói chega ao fim da sua viagem. Descreva esse local:

- ❖ uma ilha
- ❖ um castelo, um palácio
- ❖ um planeta
- ❖ um país
- ❖ um reino desconhecido
- ❖ uma floresta
- ❖ uma gruta, um subterrâneo
- ❖ um templo
- ❖ uma cidade
- ❖ uma pousada
- ❖ o cume de uma montanha

8- Aí vive o adversário do herói, imagine-o:

- ❖ um rei mau, uma rainha má
- ❖ um grande bandido, um chefe de ladrões
- ❖ um monstro
- ❖ o diabo
- ❖ um feiticeiro, um mago
- ❖ um extraterrestre
- ❖ um gênio
- ❖ um duende
- ❖ um sábio louco
- ❖ um gigante
- ❖ um anão
- ❖ um rival
- ❖ um gnomo

9- O herói começa por ser vencido pelo seu inimigo. É, por exemplo:

- ❖ ferido
- ❖ dado como morto
- ❖ preso
- ❖ metamorfoseado
- ❖ vítima de um encantamento
- ❖ feito escravo
- ❖ enganado
- ❖ vencido num concurso
- ❖ desterrado
- ❖ condenado à morte
- ❖ exposto a um grande perigo

10- Conte como o amigo do herói o ajuda, por exemplo:

- ❖ curando-o
- ❖ libertando-o
- ❖ dando-lhe uma arma
- ❖ dando-lhe um conselho
- ❖ livrando-o de um encantamento
- ❖ combatendo em vez dele
- ❖ enganando o inimigo
- ❖ dando-lhe um objecto mágico
- ❖ confiando-lhe um segredo
- ❖ indo procurar ajuda

11- Conte como o herói enfrenta pela segunda vez o seu inimigo, vencendo-o e apoderando-se daquilo que veio buscar.

Esta sequência será inventada livremente, tendo em conta o que tiver sido imaginado nas etapas 2, 8, 9 e 10.

12- O herói regressa a casa, mas é perseguido no caminho por aliados do seu inimigo.

Conte essas últimas aventuras.

Os aliados do seu inimigo ou os últimos obstáculos podem ser, por exemplo:

- ❖ irmãos ou irmãs do seu inimigo
- ❖ animais
- ❖ soldados ou perseguidores armados
- ❖ monstros
- ❖ obstáculos naturais
- ❖ seres fantásticos
- ❖ perseguidores munidos de armas mágicas ou secretas
- ❖ armadilhas, emboscadas
- ❖ tentações

13-Final da história: conte-o livremente.

ANEXO 2 - CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE SUJEITOS A (4º ANO)

Código	Data nasc.	Idade			Sexo	Naturalidade	Nacionalidade	Língua Materna	Profissão		Hab. Literárias	
		Anos	Meses	15-07-2008 Dias					Pai	Mãe	Pai	Mãe
A_1	30-08-1998	9	10	22	M	Évora	Portuguesa	Português	contabilista	contabilista	12º. Ano	12º. Ano
A_4	01-07-1998	10	0	17	F	Évora	Portuguesa	Português	vendedor automóveis	bibliotecária	Licenc.	Licenc.
A_5	07-05-1998	10	2	12	M	Évora	Portuguesa	Português	comerciante	doméstica	4º. Ano	?
A_6	05-05-1998	10	2	14	F	Évora	Portuguesa	Português	camionista	doméstica	8º. Ano	9º. Ano
A_8	30-03-1998	10	3	20	M	Évora	Portuguesa	Português	topógrafo	cabeleireira	9º. Ano	9º. Ano
A_9	25-03-1998	10	3	25	M	Évora	Portuguesa	Português	empr. balcão	empr. escritório	6º. Ano	6º. Ano
A_10	12-03-1998	10	4	8	M	Évora	Portuguesa	Português	segurança	funcionária pública	9º. Ano	Licenc.
A_11	06-03-1998	10	4	14	F	Évora	Portuguesa	Português	vendedor carros	operária	9º. Ano	12º. Ano
A_12	20-01-1998	10	5	29	F	Évora	Portuguesa	Português	G.N.R.	funcionária pública	12º. Ano	Licenc.
A_14	30-11-1997	10	7	20	F	Évora	Portuguesa	Português	camionista	operária	11º. Ano	4º. Ano

ANEXO 3 - CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE SUJEITOS B (6º ANO)

código	data nasc.	Idade 15-07-2008			sexo	naturalidade	Nacionalidade	língua materna	profissão		Hab. Literárias	
		Anos	Meses	Dias					pai	mãe	pai	mãe
B_2	01-11-1996	11	8	19	M	Évora	Portuguesa	Português	polícia	desempregada	12º. Ano	4º. Ano
B_5	05-09-1996	11	10	16	M	Évora	Portuguesa	Português	serralheiro	emp. Limpezas	7º. Ano	9º. Ano
B_6	05-09-1996	11	10	16	M	Évora	Portuguesa	Português	construtor civil	vendedora	12º. Ano	11º. Ano
B_8	18-08-1996	11	10	34	F	Évora	Portuguesa	Português	vendedor de alimentos	auxiliar acção educat.	9º. Ano	?
B_9	20-07-1996	11	11	33	M	Évora	Portuguesa	Português	desempregado	desempregada	6º. Ano	8º. Ano
B_10	05-07-1996	12	0	13	F	Évora	Portuguesa	Português	construtor civil	assistente administrativa	8º. Ano	12º. Ano
B_11	05-07-1996	12	0	13	M	Évora	Portuguesa	Português	?	cozinheira	12º. Ano	?
B_12	04-07-1996	12	0	14	F	Évora	Portuguesa	Português	operário fabril	operária fabril	9º. Ano	9º. Ano
B_13	29-05-1996	12	1	20	F	Évora	Portuguesa	Português	vendedor	auxiliar acção educativa	9º. Ano	6º. Ano
B_16	06-04-1996	12	3	13	F	Évora	Portuguesa	Português	motorista profissional	desempregada	9º. Ano	12º. Ano



ANEXO 4 - CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE SUJEITOS C (9º ANO)

código	data nasc.	Idade 15-07-2008			sexo	naturalidade	Nacionalidade	língua materna	profissão		Hab. Literárias	
		Anos	Meses	Dias					pai	mãe	pai	mãe
C_2	07-10-1993	14	9	15	M	Évora	Portuguesa	Português	polícia	secretária	12º. Ano	12º. Ano
C_3	27-09-1993	14	9	25	M	Évora	Portuguesa	Português	comerciante	comerciante	4º. Ano	7º. Ano
C_4	05-09-1993	14	10	17	F	Évora	Portuguesa	Português	bancário	administrativa	12º. Ano	12º. Ano
C_5	15-07-1993	15	0	4	M	Évora	Portuguesa	Português	operário	operária	11º. Ano	9º. Ano
C_6	02-06-1993	15	1	17	F	Évora	Portuguesa	Português	engenheiro informático	educadora infância	mestrado	mestrado
C_7	13-02-1993	15	5	6	F	Évora	Portuguesa	Português	pastor	trabalhadora rural	7º. Ano	7º. Ano
C_8	24-01-1993	15	5	26	F	Évora	Portuguesa	Português	pasteleiro	empregada doméstica	?	4º. Ano
C_9	09-01-1993	15	6	11	M	Évora	Portuguesa	Português	operador estradas	doméstica	6º. Ano	9º. Ano
C_10	08-12-1992	15	7	13	M	Évora	Portuguesa	Português	engenheiro	professora	licenc.	licenc.
C_11	02-12-1992	15	7	19	F	Évora	Portuguesa	Português	G.N.R.	empregada fabril	4º. Ano	4º. Ano

ANEXO 5 – CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE SUJEITOS D (ADULTOS)

código	idade	sexo	profissão	grau académico	área formação	áreas científicas	língua(s) materna(s)	língua(s) estrangeira(s) / nível		
								básico	intermédi.	avanzado
D_1	24	M	trab.-estud.	licenciatura	engenh. Informática	Ciências Exactas	português		ing.	
D_2	26	F	professora/designer	licenciatura	design comunicação e técnicas	Expressões	português	esp.		
D_5	30	M	economista	licenciatura	economia	Económicas e Empresariais	português		ing.	
D_9	39	F	socióloga	licenciatura	sociologia	Ciências Sociais	português		ing.	
D_13	42	F	funcionária pública	licenciatura	gestão de empresas	Económicas e Empresariais	português	ital.	fran.	ing.; esp.
D_14	42	M	professor E.B. / Sec.	curso superior	piano	Expressões	português	ing.	fran.	
D_17	50	F	professora E.B. / Sec	bacharelato	ciências	Ciências Exactas	português			
D_18	53	M	professor E.B. / Sec.	licenciatura	sociologia	Ciências Sociais	português			ing.; fran.
D_19	59	M	professor E.B. / Sec.	mestrado	ecologia humana	Ciências Sociais	português		ing.; fran.	
D_20	60	F	professora E.B. / Sec	licenciatura	biologia	Ciências Exactas	português			