

Capítulo 2- Enquadramento teórico

O presente capítulo tem um carácter introdutório e o seu principal objectivo é expor sinteticamente algumas das propostas que têm sido apresentadas na literatura acerca do tratamento dado às conjunções coordenativas e às estruturas coordenadas. Assim, num primeiro momento, procederemos à caracterização da coordenação e, posteriormente, à classificação das unidades que a compõem. Em seguida, referir-nos-emos a algumas propostas que têm sido apresentadas, com o objectivo de estabelecer critérios sintácticos que permitem o isolamento do conjunto de conjunções coordenativas, distinguindo-as de outros conectores não conjuncionais que facilmente se confundem com elas. Faz-se ainda referência a dois tipos diferentes de conjunções coordenativas aditivas: a conjunção coordenativa aditiva comitativa *com*, apenas pertencente à gramática de um grupo de falantes, e a conjunção coordenativa aditiva *mais*, associada a uma variedade específica do Português Europeu (PE).

Este capítulo aborda ainda as questões relacionadas com a aquisição e a aprendizagem da linguagem pela criança, debruçando-se essencialmente sobre as estruturas consideradas complexas.

Aponta-se, ainda, a aquisição da coordenação em língua não materna e em língua materna, apresentando-se uma recolha de dados para o português.

Numa altura em que os Programas de Português do Ensino Básico estão a ser alvo de reformulações, optou-se por introduzir no presente capítulo as alterações sugeridas pelos novos programas.

Por último, apresentam-se as hipóteses de trabalho que norteiam a presente dissertação.

1. A Coordenação

As fronteiras que separam a coordenação da subordinação são difíceis de identificar, verificando-se situações em que se torna complicado perceber perante que tipo de estrutura estamos. O presente capítulo tem como objectivo apresentar a visão de vários autores sobre o tema em questão: João de Barros (1540); Epiphânio da Silva Dias (1918); Said Ali (1931); J. Mattoso Camara (1972); Cuesta *et al* (1971); Cunha & Cintra (1986); Vilela (1995); Bechara (2001); Matos (2003); Mateus *et alli* (2003); Colaço (2004; 2005) e o Dicionário Terminológico (2009).

Em Cunha & Cintra (1986), considera-se que as conjunções “são os vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração”. Por outro lado, refere-se que as conjunções coordenativas: “relacionam termos ou orações de idêntica função gramatical”.

1) O tempo *e* a maré não esperam por ninguém.

Relativamente às subordinativas, refere-se que “ligam duas orações, uma das quais determina ou completa o sentido da outra”.

A propriedade apontada pelos autores que permite distinguir as conjunções coordenativas das conjunções subordinativas é o facto de a presença da conjunção coordenativa não se alterar com a mudança de construção, pois liga elementos independentes. O mesmo não acontece com a subordinação, uma vez que o primeiro elemento depende sempre do segundo.

Em Cuesta *et al* (1971) começa-se por abordar os diferentes tipos de conjunções e o seu emprego, sem se apontar qualquer definição de conjunção ou de coordenação. Aliás, refira-se que nesta gramática não há qualquer distinção entre as conjunções consideradas coordenativas e as subordinativas, uma vez que se encontram tratadas no mesmo subponto do mesmo capítulo.

Em Vilela (1995) a coordenação é designada de coordenação ou combinação paratáctica, ou seja, é aquela que se verifica entre palavras, grupos e frases com o mesmo valor sintáctico.

As unidades coordenadas podem ligar-se de maneira distinta, por coordenação assindética (a que é feita sem qualquer partícula de negação), monossindética (a que é feita com um elemento de ligação) ou polissindética (a que é feita com vários elementos de ligação).

Segundo o autor, as conjunções servem para estabelecer a ligação entre palavras, grupos de palavras e frases e para a expressão de relações semânticas entre as unidades ligadas. Ligam elementos frásicos do mesmo valor: palavra + palavra (*mãe e filho*), palavra + grupo (*mau e muito severo*), grupo + grupo (*questões elaboradas e questões respondidas*) e subordinada + subordinada (*Sabemos que ela é feia e que julga ser bonita*). Os critérios para classificar as conjunções são sobretudo de natureza sintáctica, devido à relação que se estabelece entre os membros coordenados.

Em Bechara (2001) afirma-se que “*a língua possui unidades que têm por missão reunir orações num mesmo enunciado.*” (*op. cit.*: 319). Essas unidades são tradicionalmente as conjunções, aqui designadas como conectores ou transpositores, e dividem-se em coordenadas e subordinadas.

Bechara observa que as conjunções coordenativas reúnem orações que pertencem ao mesmo nível sintáctico; são independentes umas das outras e podem aparecer em enunciados separados. Daí a conjunção coordenativa ser um conector. O seu objectivo principal é reunir unidades independentes; pode também “conectar” duas unidades menores que a oração desde que tenham o mesmo valor no mesmo enunciado.

2) “Pedro e Maria.” (dois substantivos).

3) “Ontem e hoje.” (dois advérbios)

4) “Saiu e voltou.” (dois verbos)

Os conectores ou conjunções coordenativas são de três tipos, conforme o significado com que envolvem a relação das unidades que unem, de acordo com o que veremos mais à frente.

No quadro teórico de Mateus *et al.* (2003) faz-se a distinção entre coordenação e subordinação, referindo que ambas formam unidades complexas: a subordinação opera

sobre unidades oracionais frásicas, enquanto a coordenação pode ter por domínio todos os tipos de categorias sintáticas, como comprovam os seguintes exemplos:

5) Podes levar a criança tanto *ao restaurante* como *ao cinema*.

(*apud* Mateus *et al*: 2003,551)

6) O *Pedro* e a *Ana* vieram visitar-nos.

(*apud* Mateus *et al*: 2003,551)

Repare-se que em 5 são coordenados grupos preposicionais (*ao restaurante, ao cinema*) e em 6 grupos nominais (*O Pedro, a Ana*).

Por outro lado, na subordinação, a oração subordinada desempenha sempre uma função sintática na subordinante. Na coordenação, ambos os termos coordenados desempenham a mesma função sintática e a mesma função semântica.

7) Ele disse que tinha comprado o jornal e que a Maria o tinha lido.

(*apud* Mateus *et al*: 2003,553)

Referem-se ainda à mobilidade dos constituintes: nas estruturas de subordinação há maior mobilidade, ao contrário dos termos coordenados que têm muito pouca mobilidade. Veja-se o seguinte exemplo de coordenação em que tal acontece:

8) Eles foram viajar *mas não foram de férias*.

* *Mas não foram de férias*, eles foram viajar.

Finalmente, surge a intercomutabilidade que é apenas permitida na coordenação, desde que os termos coordenados sejam semanticamente simétricos e formalmente independentes um do outro.

9) *O Afonso vai para a escola* mas o *Martim* vai para o colégio.

10) *O Martim* vai para o colégio mas *o Afonso* vai para a escola.

Verifica-se que a distinção entre coordenação e subordinação é sobretudo de ordem formal e não semântica e nem sempre é fácil de fazer porque há construções que estão

na fronteira entre uma e a outra. Incluem-se aqui as coordenações assimétricas (as que estabelecem nexos entre os membros coordenados que, do ponto de vista semântico, se aproximam da relação entre subordinante e subordinada.):

11) “Não comes a sopa *e* não te levo ao cinema!”

(*apud* Mateus *et al*: 2003,555)

12) “*Se* não comeres a sopa, não te levo ao cinema!”

(*apud* Mateus *et al*: 2003,555)

Finalmente chega-se a uma definição de coordenação:

“Processo de formação de unidades complexas. Caracteriza-se por combinar constituintes plenamente expandidos, isto é, sintagmas ou frases que desempenham as mesmas funções sintáticas ou semânticas”. (*op. cit.*: 511)

Pode ter por domínio de aplicação todos os tipos de categorias sintáticas.

Já as conjunções apresentam como função explicitar o nexo entre os termos coordenados. As conjunções são palavras morfológicamente não flexionáveis que veiculam prototipicamente valores de adição, alternância ou contraste entre os termos coordenados.

Encontrámos nesta gramática referência às conjunções correlativas, ou seja, locuções conjuncionais que assumem a forma de uma expressão descontínua. O núcleo das expressões correlativas encontra-se na conjunção que ocorre entre os termos coordenados. O começo da estrutura coordenada é marcado pelos elementos adverbiais ou conjuncionais que surgem associados ao primeiro termo da coordenação, por exemplo, *não só ... mas também; ou ... ou*, tradicionalmente locuções conjuncionais coordenativas.

A gramática faz ainda a distinção entre coordenação binária, quando uma estrutura de coordenação apresenta dois membros coordenados (13) e coordenação múltipla ou polivalente, quando, aparentemente, exhibe mais de dois termos coordenados associados pelo mesmo nexo coordenativo (14).

13) “Ele não ouve tocar o telefone *nem* o despertador.”

(*apud* Mateus *et al.*: 564)

14) “O João, a Maria e o Pedro nasceram no mesmo ano.”

(*apud* Mateus *et al.*: 564)

Já em Rodrigues (1999: 3855), citado em Marques (2006: 4), defende-se que a diferença entre coordenação e subordinação assenta no facto de na coordenação as orações apresentarem valores idênticos (paralelismo¹), enquanto que na subordinação uma das orações completa a outra, estabelecendo-se uma relação de dependência. Em Marques (2006:4) afirma-se que as ideias de paralelismo e de dependência estão ligadas às definições de parataxe e hipotaxe.

Em Colaço (2005: 18-19) afirma-se que “O processo de coordenação muitas vezes considerado equivalente ao fenómeno de parataxe, é, então, diagnosticado a partir da independência ou equivalência em termos sintácticos dos elementos coordenados. Verifica-se, no entanto, uma certa incoerência na associação destes conceitos, na medida em que alguns dos nexos envolvidos nas estruturas classificadas como coordenadas resultam numa dependência semântica de um dos termos relativamente ao outro.” Marques (2006: 5) defende, tal como Mateus *et al.*, que há casos de fronteira entre coordenação e subordinação, apresentando como exemplo o caso das subordinadas adverbiais que, por vezes, registam pontos em comum com a coordenação e a subordinação. A autora questiona ainda a ideia de que os elementos que se coordenam tenham de ser iguais e dá o exemplo da seguinte frase:

15) Comprei alguns livros muito interessantes, *mas* que foram caros.

Conclui, por fim, que “a coordenação não é a soma de elementos na mesma estrutura. Há uma hierarquia, mas não uma dependência.”

Em Matos (2003:551) refere-se que a coordenação “é um processo de formulação de unidades complexas. Caracteriza-se por combinar constituintes do mesmo nível categorial – núcleos ou constituintes plenamente expandidos, isto é, sintagmas ou frases

¹ Garcia (2003), citado por Marques (2006:3) afirma que coordenação “é um paralelismo de funções ou valores idênticos”

– que desempenham as mesmas funções sintáticas e semânticas”. No entanto, a mesma autora salienta que a coordenação partilha com a subordinação a propriedade de formar unidades complexas. Assim, apresenta as diferenças que considera fundamentais entre o processo de coordenação e subordinação (Matos, 2003: 552-553):

- i) A coordenação opera sobre todos os tipos de categorias sintáticas, ao passo que a subordinação opera sobre unidades oracionais frásicas;
- ii) na subordinação, a oração desempenha sempre na subordinante uma função sintática e uma função semântica, mas isto não acontece na coordenação;²
- iii) os constituintes das coordenadas têm pouca mobilidade;

A maioria dos autores (Matos, 2003; Mateus *et al.*, 2003; Matos e Prada, 2004; Colaço, 2005; Lopes, 2004) considera este último critério como o critério principal para distinguir entre coordenadas e subordinadas.

Em Matos: 2003; Mateus *et al.*: 2003 e Colaço: 2005 apresentam-se ainda os seguintes critérios sintáticos para fazer a distinção entre coordenação e subordinação:

- i) As conjunções coordenativas ocupam sempre a posição inicial na oração que introduzem;
- ii) Impossibilidade de movimento da oração coordenada;
- iii) As conjunções coordenativas não podem ser antecidas de uma outra conjunção;
- iv) As conjunções coordenativas podem ligar constituintes não frásicos;
- v) As conjunções coordenativas podem ligar orações subordinadas;
- vi) As conjunções coordenativas podem ligar mais de duas orações;³
- vii) A posição que os clíticos assumem. Na subordinação aparecem na posição de próclise⁴ e na coordenação na posição de ênclise.
- viii) Em línguas que não admitem sujeito nulo, como o Francês e o Inglês, é possível suprimir o sujeito da segunda oração nas estruturas coordenadas, não se verificando o mesmo nas estruturas subordinadas.

² Algumas das subordinadas adverbiais também podem não desempenhar uma função sintática.

³ Este critério não se aplica à conjunção *mas* por ser uma conjunção binária, parecendo apresentar uma certa especificidade relativamente a *e* e a *ou*.

⁴ Exceptuam-se as orações infinitivas, uma vez que há oscilação entre ênclise e próclise.

Na literatura encontrou-se ainda referência a dois aspectos que poderão ser considerados como desvios à norma e que se prendem com o tema em estudo.

Em Peres & Mória (1995), perante o elenco das conjunções coordenativas, apontam-se as construções coordenativas copulativas e disjuntivas (frásicas ou não) como aquelas que levantam mais problemas.

Referem os autores que as coordenações copulativas e disjuntivas, frásicas ou não, se podem aplicar a várias categorias de expressões; no plano semântico, as expressões coordenadas copulativas e disjuntivas contribuem de forma autónoma com a totalidade do seu enunciado para a interpretação semântica das frases em que se inserem. Existem também certos casos de coordenação copulativa de estruturas nominais em que se verifica um processo algo complexo de composição dos valores semânticos das expressões coordenadas.

16) A Rita comprou um carro. (GN)

17) A Rita e o Paulo compraram um carro. (GN)

Estamos na presença de uma frase ambígua no plano semântico. Por um lado, pode significar que “O Paulo e a Rita” compraram um carro juntos ou que cada um comprou o seu carro. Constata-se que a conjunção coordenativa *e* ou está a permitir a referência a uma entidade colectiva formada a partir de duas entidades: “Rita e Paulo”, entidade essa que é o comprador do carro, ou está a permitir que a propriedade de comprar um carro se aplique tanto à Rita como ao Paulo, tomados independentemente um do outro.

Referem os autores que *nem* das copulativas é a que é considerada como uma estrutura complexa que envolve processos anafóricos. Esclarecem ainda que *nem* é diferente de *nem ... nem*. Ou seja, *nem* só pode ser usado quando ocorre, em posição apropriada, numa expressão com uma marca negativa, como “não” ou “ninguém”. Esta posição é partilhada por Bechara (2001), Mateus *et al.* (2003) e Cunha & Cintra (1986).

Quando este operador não está presente, *nem* tem de ser substituído pelo coordenador *e* seguido do operador de negação, isto é, pela sequência “e não”.

Este operador pode ser interpretado tanto copulativamente como disjuntivamente. Salientam ainda que nos operadores disjuntivos *ou* é diferente do operador descontínuo *ou ... ou*.

Outro problema levantado pelos autores refere-se à coordenação de frases infinitas ou ainda coordenação de GVs com operadores disjuntivos.

Reconhece-se ainda a existência de outros conectores além de *ou* e *ou ... ou, quer ... quer e seja ... seja*.

Assume-se que *quer ... quer* pode ter valor copulativo.

Neste sentido, fornecem-se algumas condições para a boa formação de construções coordenadas copulativas e disjuntivas:

- i) Condição de compatibilidade entre os constituintes coordenados (aplicável em todos os casos);
- ii) Condição de preservação de propriedades semânticas ou sintáticas dos constituintes coordenados (diz respeito apenas à coordenação de expressões predicativas: verbais, adjectivais ou nominais);
- iii) Condição de observação de restrições aplicáveis aos constituintes coordenados (casos em que a estrutura coordenada é seleccionada por uma expressão predicativa).

No que se refere à primeira condição exemplificaremos com uma incompatibilidade de ordem semântica (18a) e outra de ordem semântico-sintáctica (18b), respectivamente:

18 a) * O Paulo é o nosso candidato e passará a sê-lo.

18 b) O Paulo é o nosso candidato e continuará a sê-lo.

19) * Este rapaz é americano e o professor de inglês da minha irmã.

Na frase 19 estamos na presença de uma coordenação entre um GAdj (americano) e um GN (o professor de inglês da minha irmã), esta compatibilidade é de difícil aceitação.

No que diz respeito à segunda condição sobre a preservação de propriedades semânticas ou sintáticas dos constituintes coordenados, atente-se na seguinte frase que contém uma coordenação de verbos ou de grupos verbais:

20) * A Sara dirigiu-se e falou com o director.

Pretende-se que o GP *com o director* funcione como argumento simultaneamente do predicado verbal *dirigir-se* e do predicado verbal *falar*. Tal não pode acontecer porque os dois verbos regem preposições diferentes no seu argumento interno, ou seja, *dirigir-se* rege a preposição *a* e *falar* a preposição *com*.

Vejamos finalmente um exemplo agramatical relacionado com a terceira condição, a de observação de restrições aplicáveis aos constituintes coordenados.

21) * O Paulo está ansioso por ir de férias e em passar os dias de papo para o ar. (Coordenação de GP.)

Estamos na presença de uma coordenação de GP's mal formada. Desta forma, viola-se a terceira condição porque no argumento interno do predicador "ansioso" se coordenam dois grupos preposicionais, dos quais apenas um é introduzido pela preposição requerida para esse argumento *por*:

22) O Paulo está ansioso por ir para férias e por ir passar os dias de papo para o ar.

Debrucemo-nos agora na análise de construções de coordenação copulativa e disjuntiva. O primeiro problema encontrado prende-se com a compatibilidade entre os constituintes coordenados. Referem os autores, em primeiro lugar, que as razões de incompatibilidade podem ser semânticas, sintáticas ou ambas.

Por outro lado, os autores indicam que por vezes existem problemas relativos à preservação de propriedades de predicados coordenados: ocupar-nos-emos dos casos de supressão de argumentos⁵ que não são constituintes relativos. Os exemplos

⁵ "Os argumentos são elementos essenciais para a boa-formação da estrutura em que ocorre um predicado, o que quer dizer que, salvo casos especiais, a sua supressão dá origem a estruturas agramaticais. Entendida de um ponto de vista da expressão do significado, esta agramaticalidade resulta do facto de um predicado sem argumentos expressos poder constituir uma expressão incompleta, a que não corresponda uma predicção."

seleccionados envolvem construções de coordenação em que se atribui um mesmo complemento a diferentes predicados: verbais, adjetivais ou nominais, inseridos em constituintes coordenados.

O problema resulta de na construção regular esses predicados seleccionarem argumentos com preposições diferentes no que respeita à presença ou ausência de preposição ou, sendo preposicionados, no que respeita à preposição seleccionada.

Veja-se um exemplo com predicadores verbais:

23) * O Paulo gostou e comprou o carro da Rita.

O verbo *gostar* exige a preposição *de* no seu segundo argumento e ela encontra-se ausente da estrutura. Por um lado, estão a ser coordenados dois verbos – *gostar* e *comprar* – que seleccionam estruturas sintácticas diferentes no seu segundo argumento (respectivamente um grupo preposicional e um grupo nominal); por outro lado, estão a ser coordenados dois grupos verbais cujos núcleos têm estruturas argumentais diferentes, realizando-se ainda uma elipse de um dos argumentos de um dos verbos.

Por último, ocupemo-nos de outros problemas relativos às conjunções e locuções conjuncionais copulativas e disjuntivas. Muitas vezes, o operador *nem* é usado inadequadamente, nos casos em que aparece a ligar duas frases sem estar sob a influência de um outro operador de negação.

24) *”Desprezando qualquer indicação de dinâmica inscrita na partitura *nem* vislumbrando algum conceito de fraseio, a sua actuação foi pobre e desequilibrada.” (*apud* Peres & Mória: 1995, 439)

A solução deverá passar pela substituição do operador *nem* pela sequência *e não*.

25) Desprezando qualquer indicação de dinâmica inscrita na partitura *e não* vislumbrando qualquer conceito de fraseio, a sua actuação foi pobre e desequilibrada.” (*apud* Peres & Mória: 1995, 439)

Outras vezes, são combinados diferentes elementos pertencentes a diferentes operadores como *seja ... ou*.

26) * Hoje em dia não é difícil encontrar bons livros, seja nas bibliotecas, ou em algumas livrarias.

Face ao exposto, caracteriza-se, em seguida, a visão apresentada por diversos autores no que diz respeito ao elenco das conjunções coordenativas. Optou-se, nos casos das copulativas/aditivas e alternativas/disjuntivas, por utilizar os dois termos, uma vez que surgem assim considerados pelos diversos autores.

1.1. Subtipos de conjunções

1.1.1. Copulativas/Aditivas

A oração coordenada copulativa transmite um valor de verdade idêntico ao da(s) oração(ões) com que se combina, ou seja, liga apenas dois termos ou duas orações de idêntica função, exprimindo o valor de adição.

27) “O João foi à praia *e* a Maria ficou em casa.”

Todos os estudos e gramáticas são unânimes em considerar a conjunção copulativa *e* como a conjunção copulativa por excelência. No entanto, Epiphânio da Silva Dias (1918), Cunha & Cintra (1986), Bechara (2001) e Mateus *et alli* (2003) referem ainda a partícula *nem* como conjunção copulativa/aditiva. Epiphânio da Silva Dias (1918) refere que a conjunção *e* tem valor positivo e a conjunção *nem* tem um valor negativo, opinião partilhada por Bechara (2001) e por Cunha & Cintra (1986). Todavia, Bechara refere que se a primeira unidade for positiva e a segunda negativa, em lugar de *nem* usa-se *e não*. O emprego de *e nem* deve ser evitado quando não houver necessidade de ênfase.

Algumas vezes, *e* aparece depois de pausa, introduzindo grupos unitários e orações. A expressão enfática da conjunção aditiva *e* pode ser expressa através de *não só ... mas também*. A mesma posição é assumida por Cunha & Cintra (1986) que afirmam ainda que no que diz respeito à conjunção aditiva *e*, além do já conhecido valor de adição, poderá ainda apresentar-se com valor adversativo; por vezes concessivo; indicar uma

consequência; uma conclusão; expressar uma finalidade; ter valor consecutivo; introduzir uma explicação enfática; iniciar frases de alta intensidade afectiva, com o valor próximo ao de interjeições ou facilitar a passagem de uma ideia a outra, mesmo que não relacionadas, quando vem repetido ritmicamente em fórmulas paralelísticas que imitam o chamado estilo bíblico.

Em Cuesta (1971) afirma-se, quanto à copulativa *e*, que a mesma se coloca unicamente antes da última oração coordenada ou membro da frase, embora por ênfase se possa repetir antes de cada oração ou ser totalmente omitida. É também frequente a acumulação desta conjunção com o advérbio *mais* com o valor de *e*. Já a copulativa *nem* é usada com o valor de *não* antes de *sempre*, *todo*, *tudo*, *ainda*, *mesmo*, *por isso* e nas frases enfáticas.

No elenco das conjunções copulativas inclui-se ainda a partícula *que*, aliás esta é a única obra que indica *que* como copulativa, salientando-se que a copulativa *que* introduz várias orações coordenadas, pode repetir-se em todas elas, embora seja mais frequente ficar subentendida.

28) Peço-te que venhas *e* (que) me tragas essas revistas.

Quando a partícula *que* faz parte de outra conjunção que se repete em várias orações coordenadas, a conjunção aparece na sua forma plena na primeira oração e reduzida à partícula *que* nas seguintes.

29) Contanto que você goste *e* que isto lhe faça lembrar-se um bocadinho de mim, dou-me por satisfeito.

Depois do *que* ou do *do que* do segundo termo das comparações, elide-se a conjunção *que* introdutora da oração.

30) Gosto mais de que venhas comigo do que (omite-se o segundo *que*) aqui.

Em Mateus *et alli* (2003), embora a posição assumida seja a mesma de Epiphânio da Silva Dias, Cunha & Cintra e Bechara no que diz respeito ao elenco de conjunções

copulativas, as conjunções surgem agora divididas em simples ou correlativas (classificação em termos do nexos semântico), indicando-se como correlativas *não só ... mas também; não só ... como e tanto ... como*.

Quanto ao emprego particular de algumas conjunções, salienta-se o emprego de *nem*. *Nem* é, como já se disse, uma conjunção aditiva negativa que se opõe a *nem ... nem*, considerada como expressão disjuntiva, ocorre como conjunção simples, ou seja, sem ter um correlato no primeiro membro coordenado que deverá ser negativo.

31) “O João *não* vai ao cinema *nem* fica em casa.”

(*apud* Mateus *et al*: 2003,567)

1.1.2. Adversativas

A oração coordenada adversativa transmite uma ideia de contraste face a um pressuposto exposto ou implícito na frase ou oração com que se combina.

32) “Estou constipado, *mas* vou trabalhar.”

À semelhança das conjunções copulativas, *mas* é a conjunção que é comum nas obras/estudos dos diferentes autores, exceptuando-se João de Barros (1540) que não refere exhaustivamente o elenco das unidades que considera como conjunções e Said Ali (1931) que menciona a dificuldade em englobar determinadas unidades na classe das conjunções coordenativas, pelo facto de se tratar de partículas que participam igualmente em construções de subordinação.

Em Cunha & Cintra (1986) considera-se ainda a existência das seguintes conjunções como adversativas: *porém, todavia, contudo, no entanto, e entretanto*. Em Cuesta *et al* (1971), por sua vez, não se reconhece a existência de *entretanto*, assumindo-se, porém, *senão* como conjunção adversativa. Considera-se que a adversativa *mas* pode ser reforçada por *sim* ou *também*. *Senão* apenas tem o valor de partícula exceptiva.

Salienta-se ainda que *contudo* tem como sinónimos *porém, todavia, e no entanto*, (usadas sobretudo na escrita. Podem aparecer no interior da frase e inclusivamente no final desta.).

Bechara só considera as conjunções: *mas*, *porém* e *senão*, referindo que *mas* e *porém* acentuam a oposição, enquanto que *senão* marca a incompatibilidade. *Entretanto*, *contudo*, *todavia*, entre outras partículas, são para o autor advérbios que marcam relações textuais, não desempenhando o papel conector das conjunções coordenativas, embora alguns mantenham com elas certas aproximações ou mesmo identidades semânticas, conforme veremos mais adiante no ponto 1.2.

Em Mateus *et alli* (2003) as adversativas são também denominadas de contrajuntivas. Consideram-se como simples *mas* e *senão*. Como conectores não-conjuncionais, salientam-se *porém*, *todavia*, e *contudo*, neste caso, conectores contrastivos, ou seja, aqueles que marcam um contraste entre dois constituintes. Indica-se que *senão* requer a presença de um elemento negativo precedendo-a.

33) “A criança *não* comia *senão* chocolates.”

(*apud* Mateus *et al*: 2003,567)

Atente-se ainda que Vilela (1995) indica que a copulativa *e* pode assumir o valor de uma conjunção adversativa (opondo, restringindo, explicando), equivalendo a *contudo*, *mas*, *porém*, *todavia*, *apesar disso*, e *contudo*, *no entanto*.

Em Prada (2001:199) assume-se que a conjunção adversativa *mas*, embora relacione os mesmos elementos que a coordenação em geral, devido à imposição do nexo semântico, tem mais restrições de aplicação. Salienta-se que pode ligar constituintes, mas se eles pertencerem ao mesmo campo semântico deverão ser antónimos ou então existir entre eles algum tipo de contraste que se identifique claramente. Indica-se ainda que quando a ligação da adversativa *mas* surge para ligar frases subordinadas existem mais limitações do que noutros tipos de coordenação. Prada (2001:200) conclui que “*mas* preenche as características que permitem considerá-la uma conjunção”.

1.1.3. Disjuntivas/alternativas

A oração coordenada disjuntiva exprime um valor de verdade que é alternativo ao da(s) oração(ões) com que se combina, ou seja, ao cumprir-se um facto, o outro não se cumpre:

34) “*Ou* o João foi à praia *ou* a Maria ficou em casa.”

É unânime para os diferentes autores que *ou* é a conjunção disjuntiva/alternativa por excelência (sozinha ou duplicada junto a cada unidade). Todavia, Cunha & Cintra (1986) incluem ainda neste elenco as conjunções *ora*, *quer*, *seja*, *nem*, também elas duplicadas.

Cuesta não considera a existência de conjunções disjuntivas/alternativas.

J. Mattoso Camara (1972) considera como conjunções alternativas a conjunção *ou* e a partícula negativa *nem*.

Já para Mateus *et alli* (2003) as disjuntivas ou alternativas são as que têm como objectivo propor uma escolha entre os membros coordenados. Se a escolha obrigar à selecção de um deles em detrimento do(s) outro(s), temos *disjunção exclusiva*. Porém, se os termos coordenados em alternativa forem compatíveis entre si, falamos de *disjunção inclusiva*. Inserem-se neste elenco a simples *ou* e nas correlativas encontramos *ou ... ou*; *nem ... nem*; *ora ... ora* e *quer ... quer*.

1.1.4. Conclusivas

Quanto à oração coordenada conclusiva, transmite uma ideia de conclusão decorrente de uma premissa expressa ou implícita na frase ou oração com que se combina:

35) “Estou constipado, *logo* não vou trabalhar.”

Saliente-se, desde já, que as conjunções coordenativas conclusivas só são referidas por Cuesta *et al* (1971) que considera a conjunção *pois*, à semelhança de J. Mattoso Camara (1972), Cunha & Cintra (1986) que incluem *logo*, *pois*, *portanto*, *por conseguinte*, *por isso*, *assim* e Vilela (1995) que se refere a *logo*, *portanto*, *pois*, *por conseguinte*, *por isso*.

Cunha & Cintra (1986) salientam que dentro das conjunções conclusivas, *pois* vem sempre posposto a um termo da oração a que pertence.

Logo, *portanto*, *por conseguinte*, variam de posição conforme o ritmo, a entoação, a harmonia da frase.

Tal como já foi referido anteriormente, Mateus *et alli* (2003) apontam que *logo, pois* (posposto), *assim, portanto, por isso, por conseguinte, por consequência* são conectores contrastivos, neste caso, conclusivos.⁶

1.1.5. Explicativas

A oração coordenada explicativa apresenta uma justificação ou explicação para que se torne legítimo o acto de fala expresso pela frase ou oração com que se combina.

36) “O João está com medo, *que* estou a vê-lo a tremer.”

Estas conjunções são apenas referidas em Cunha & Cintra (1986) que consideram *que, porque, pois, porquanto*.

Mateus *et alli* (2003), à semelhança do que foi dito para as conjunções conclusivas, consideram estas conjunções como conectores explicativos, os que estabelecem uma relação de efeito-causa entre dois elementos de natureza oracional, sendo a função de causa atribuída à oração encabeçada pelo conector: *pois, que, porque, porquanto*.⁷

⁶ Os que explicitam uma relação de causa-efeito entre dois termos, sendo atribuído ao constituinte afectado pelo conector, o valor de efeito ou consequência da situação reportada pelo outro termo. Atendendo a que podem ocorrer com uma conjunção introduzindo a frase que afectam e o facto de não ocuparem a posição inicial do constituinte que afectam, são excluídos da classe das conjunções e considerados como expressões adverbiais ou preposicionais que funcionam como adjuntos frásicos ou verbais com valor conclusivo.

⁷ Estes conectores apresentam valores próximos dos complementadores. A nível semântico e formal afastam-se das conjunções de coordenação e aproximam-se dos complementadores presentes nas construções de subordinação que só podem conectar entre si frases e não outros sintagmas.

Quadro 5 - Quadro-síntese das conjunções coordenativas na perspectiva dos diferentes autores

| Autores | Conjunções coordenativas |
|--------------------------------|--|
| João de Barros (1540) | Copulativas: <i>e</i> Disjuntivas: <i>ou</i> |
| Epiphanio da Silva Dias (1918) | Copulativas: <i>e, nem</i> Disjuntivas: <i>ou</i> Adversativas: <i>mas</i> |
| Said Ali (1931) | Aponta a existência de três classes de conjunções coordenativas sem referir quais as unidades que as compõem. |
| J. Mattoso Camara (1972) | Copulativas: <i>e</i> Alternativas: <i>ou, nem</i> Adversativa: <i>mas</i> Conclusiva: <i>pois</i> |
| Cuesta <i>et al</i> (1971) | Copulativas: <i>e, nem, que</i> Adversativas: <i>mas, senão, contudo, porém, todavia, e no entanto.</i> Conclusivas: <i>pois</i> |
| Cunha & Cintra (1986) | Aditivas: <i>e, e nem [= e não]</i> Adversativas: <i>mas, porém, todavia, contudo, no entanto, entretanto</i> Alternativas: <i>ou, ora, quer, seja, nem</i> Conclusivas: <i>logo, pois, portanto, por conseguinte, por isso, assim</i> Explicativas: <i>que, porque, pois, porquanto</i> |
| Vilela (1995) | Copulativa: <i>e</i> Disjuntiva: <i>ou, ou ... ou, ora ... ora, quer ... quer, seja ... seja</i> Adversativas: <i>mas, porém, todavia, contudo, no entanto, entretanto</i> Conclusivas: <i>logo, portanto, pois, por conseguinte, por isso</i> |
| Bechara (2001) | Aditivas: <i>e, nem</i> Alternativas: <i>ou</i> Adversativas: <i>mas, porém, senão</i> |
| Mateus <i>et alli</i> (2003) | Copulativas ou aditivas: <i>e, nem</i> Disjuntivas ou alternativas: <i>ou</i> Adversativas: <i>mas, senão</i> |
| Colaço (2005) | Copulativas ou aditivas: <i>e, nem</i> Disjuntivas ou alternativas: <i>ou</i> Adversativas ou contrafactuais: <i>mas</i> e eventualmente <i>senão</i> |

Como já se verificou, as conjunções coordenativas dividem-se em vários subtipos, tendo em conta a natureza da ligação que estabelecem. Os vários estudos e gramáticas diferem

muito neste aspecto. Enquanto João de Barros (1540) considera apenas dois subtipos de conjunções coordenativas: copulativas e disjuntivas, Epiphanio da Silva Dias (1918) já introduz o subtipo das adversativas; Em Said Ali (1931) refere-se a existência de três classes de conjunções coordenativas: copulativas, adversativas e disjuntivas. O autor menciona, porém, a dificuldade em englobar determinadas unidades na classe das conjunções coordenativas, pelo facto de se tratar de partículas que participam igualmente em construções de subordinação.

Em Mattoso Camara (1972) introduz-se a classe das conclusivas, embora se esteja de acordo com esta classificação. Em Cuesta *et al* (1971) apresentam-se as conjunções coordenativas misturadas com as subordinativas.

Em Cunha & Cintra (1986) apresenta-se o leque mais completo, ao serem considerados cinco subtipos de conjunções: aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas. Vilela (1995) aponta apenas a existência das copulativas e das disjuntivas; a mesma opinião é expressa por Bechara (2001), embora este último acrescente a classe das adversativas. Mateus *et alli* (2003) consideram as copulativas ou aditivas, disjuntivas ou alternativas e adversativas.

Em Colaço (2005: 4) argumenta-se que as conjunções têm a ver com o nexos semântico que permitem estabelecer com os constituintes que integram a estrutura coordenada e, por conseguinte, defende-se a existência de três subclasses de conjunções coordenativas: copulativas ou aditivas; disjuntivas ou alternativas e adversativas ou contrajuntivas. Quirck *et al* (1985) *apud* Colaço considera ainda que estas são as “conjunções puras” (Colaço, 2005:25).

Na verdade, verifica-se uma enorme discrepância relativamente à natureza das conjunções coordenativas e, simultaneamente, no número de conjunções que são atribuídas a cada subtipo. Parece-nos que estamos na presença de problemas de ordem diversa. Por um lado, a definição do que é uma conjunção não é clara; por outro, existem palavras que estabelecem uma ligação entre orações com um nexos semântico semelhante ao que é estabelecido pelas conjunções e que não são reconhecidas, como se verá no ponto seguinte.

1.2. Conjunções, conectores, advérbios e complementadores

Em Vilela (1995) distingue-se entre conjunções simples (*e, ou...*) e conjunções compostas (*ou ...ou*).

No que diz respeito ao valor das conjunções, esta gramática aponta essencialmente o valor da conjunção copulativa *e* e da disjuntiva *ou*.

Refere-se que a copulativa *e* é considerada também como concomitativa por possuir valor de adição ou de inclusão.

Diferentemente do que já se afirmou, o autor considera um grupo de expressões como “quase coordenativas” – *nisto, enquanto isto, aí, então, ali, lá ...*

Bechara (2001) refere que a tradição gramatical tem incluído entre as conjunções coordenativas certos advérbios.⁸ É o caso de *pois, logo, portanto, entretanto, contudo, todavia, não obstante*. A este propósito recorde-se que o DT⁹ considera as palavras ou expressões *todavia, contudo e no entanto* como advérbios e locuções adverbiais conectivas.

Além disso, Bechara (2001) refere ainda que teríamos as conjunções explicativas (*pois, porquanto...*) e conclusivas (*pois* (posposto), *logo, portanto, então, assim, por conseguinte ...*), sem contar com *contudo, entretanto, todavia*, que seriam consideradas como adversativas.

Na verdade, trata-se, na opinião do autor, de advérbios que marcam relações textuais, não desempenhando o papel conector das conjunções coordenativas, embora alguns mantenham com elas certas aproximações ou mesmo identidades semânticas.

⁸ O advérbio é “a expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, modo, intensidade, condição, etc.) e desempenha na oração a função de adjunto adverbial.” (*apud* Bechara, *op. cit.*, p. 287). Bechara refere ainda que o advérbio é constituído por uma palavra de natureza nominal ou pronominal e geralmente refere-se ao verbo, ou ainda, dentro de um grupo nominal, a um adjetivo e a um advérbio (como intensificador) ou a uma declaração inteira.

⁹ O Dicionário terminológico (DT) veio substituir a Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário, conforme determinado pela Portaria n.º 1488/2004, de 18 de Abril. Assim, a DGIDC apresenta a base de dados da Terminologia Linguística que deve ser entendida como um dicionário terminológico (DT) para uso pelos docentes dos ensinos básico e secundário, com uma função reguladora de termos e conceitos sobre funcionamento da língua de forma a acabar com a deriva terminológica.

Parece-nos que a tradição gramatical aceita que a presença das diferentes conjunções no interior de uma estrutura de coordenação fornece diferentes informações acerca da relação de sentido que se estabelece entre as unidades coordenadas. No entanto, o número de classes de conjunções considerado é mais limitado.

Também em J. Mattoso Camara (1972) se refere que toda a conjunção coordenativa é um advérbio e afirma que a coordenação pode resultar da utilização de duas espécies de unidades:

- a) Conjunções coordenativas;
- b) Advérbios ou locuções adverbiais com valor modal que adquirem um *encargo conotativo* (*demais* ou *além disso* com valor cópula; *todavia* ou *apesar de tudo*, com valor de oposição; *assim* ou *por conseguinte*, com valor de conclusão).

O autor aponta ainda as propriedades gramaticais das conjunções coordenativas, estabelecendo uma distinção entre estas e as conjunções subordinativas. Afirma o autor que “(...) *as conjunções subordinativas se caracterizam pela circunstância de só se aplicarem a orações, enquanto as coordenativas estabelecem conexão entre quaisquer constituintes da comunicação.*” (*op. cit.* p. 185). Esta propriedade diz respeito à natureza categorial das unidades que podem ser ligadas por cada um destes tipos de conectores.

No quadro teórico de Mateus *et alli* (2003) começa-se por apontar a definição de conector, afirmando-se que se trata de expressões de âmbito mais geral do que as conjunções. Afirma-se que ocorrem tanto na coordenação como na subordinação e o seu papel é explicitar a ligação entre os constituintes envolvidos.

Estes conectores distinguem-se das conjunções e dos complementadores (Conjunções Subordinativas) porque podem co-ocorrer com eles. Conjunções e complementadores são duas subclasses lexicais distintas. O nexos semântico entre os termos coordenados pode ser fixado pelas conjunções mas também pelos conectores.

As conjunções coordenativas são consideradas como uma subclasse específica de conectores porque estabelecem nexos entre os membros coordenados, embora nem todos os conectores que surgem em estruturas de coordenação sejam conjunções.

37) A Maria trabalhou a noite toda, sem que *por isso* se sinta cansada.

Verifica-se nesta frase que *por isso* segue o complementador *sem que*, tal como na frase seguinte se verifica que aparece adjacente à conjunção *e*:

38) Está muito frio e *por isso* não deves ir passear.

Na mesma gramática distingue-se ainda coordenação de oposição, um processo que consiste em justapor a sintagmas ou frases outros sintagmas ou frases, materializando-se a conexão entre essas unidades através da utilização de pausas e de uma entoação específica. A oposição não pode ser reduzida a um caso de coordenação porque pode incluir processos de formação de unidades sintáticas complexos distintos da coordenação ou ser até compatível com este.

A partir de um conjunto de propriedades formais, tratado no ponto seguinte, que permitem distinguir as conjunções dos complementadores ou de outras partículas como os advérbios, Mateus *et al* (2003) abordam os conectores de coordenação, que se subdividem em:

- a) explicativos, os que estabelecem uma relação de efeito-causa entre dois elementos de natureza oracional, sendo a função de causa atribuída à oração encabeçada pelo conector: *pois, que, porque, porquanto*.
- b) conclusivos, são os que explicitam uma relação de causa-efeito entre dois termos, sendo atribuído ao constituinte afectado pelo conector o valor de efeito ou consequência da situação reportada pelo outro termo: *logo, pois* (posposto), *assim, portanto, por isso, por conseguinte, por consequência*.

Também em Matos (2003: 558) se faz a distinção entre conjunções e complementadores (conjunções subordinativas), apontando-se como categorias funcionais diferentes e indicando-se ainda uma outra classe, os conectores, que podem igualmente fixar o nexo semântico entre os termos coordenados. Assim, as diferenças entre conectores e conjunções são apontadas da seguinte forma: “Os conectores são expressões que têm um âmbito mais geral do que as conjunções. Ocorrem tanto em domínios de coordenação, como de subordinação, mantendo o seu papel de explicitar a ligação entre os constituintes envolvidos. Os conectores distinguem-se formalmente das conjunções e dos complementadores pelo facto de poderem co-ocorrer com eles.”

Daqui se conclui que há necessidade de criar categorias diferentes tendo em conta a função desempenhada: conjunções, conectores e complementadores.

Em Colaço (2005: 20) indica-se que a caracterização das conjunções coordenativas necessita de uma identificação precisa das características formais que lhes são inerentes e específicas. Esta descrição das propriedades das conjunções coordenativas permitirá distingui-las de:

- i) Conexão de constituintes, independentemente da sua natureza categorial.
- ii) Expressões adverbiais que podem funcionar como coordenação e não têm o estatuto conjuncional coordenativo.

1.3. Síntese e comentários críticos

Na literatura há disparidade relativamente ao tratamento dado à Coordenação, sobretudo no que diz respeito às subclasses da conjunção, e verifica-se também a ausência de uma especificação rigorosa das suas propriedades formais. Senão vejamos, Cunha & Cintra (1986) consideram cinco subtipos de conjunções mas as copulativas são designadas aditivas e as disjuntivas designam-se alternativas. Em Mateus *et al.* (2003) admite-se os termos copulativas ou aditivas, disjuntivas ou alternativas e adversativas ou contrajuntivas, utilizando termos de Cunha & Cintra (1986), em Cuesta (1971), talvez por ser uma das gramáticas mais antigas, só se consideram três subtipos: copulativas, adversativas e conclusivas, não reconhecendo as disjuntivas nem as explicativas. Em Cuesta (1971) considera-se *que* como conjunção copulativa, a única gramática que o faz; por outro lado, como conjunção coordenativa conclusiva só considera *pois*.

Verifica-se também que as fronteiras que separam as construções de coordenação das construções de subordinação não são claras, na medida em que há ausência de critérios rigorosos na distinção entre estes dois processos. Há construções que estão na fronteira entre uma e outra como é o caso das coordenações assimétricas.¹⁰ Veja-se os seguintes exemplos:

39) A criança está doente *mas* não tem febre.

40) *Embora* esteja doente, a criança não tem febre.

Ainda que a interpretação das duas frases seja semelhante devido ao significado contrastivo dos dois conectores, o seu comportamento é distinto. Veja-se, por exemplo, a impossibilidade de mover a segunda oração em (39), que contrasta com a mobilidade da oração subordinada adverbial de (40):

41) * *Mas* não tem febre, a criança está doente.

Normalmente a gramática distingue as construções de coordenação sindética e assindética. Em Vilela (1995), por exemplo, indica-se que a ligação das unidades coordenadas pode ser assindética, monossindética ou polissindética. O termo coordenação surge ainda como coordenação ou combinação paratáctica. Já em Bechara (2001) surge como conector (conjunção coordenativa) ou transpositor (conjunção subordinativa).

A distribuição das conjunções coordenativas assenta na maioria em critérios de natureza semântica, apresentando-se exemplos de enunciados em que se empregam as conjunções e que dependem do conhecimento do léxico e da gramática de cada um (valores das conjunções e sua classificação). Contudo, em Vilela (1995) são apontados critérios de natureza sintáctica, por se referir à relação sintáctica que se estabelece entre os membros coordenados.

Tradicionalmente os valores atribuídos às conjunções estabelecem-se em função do tipo de estrutura ou oração coordenada que introduzem. Assim, atribui-se o valor básico de

¹⁰ Caracterizam-se pela ausência de paralelismo (nomeadamente categorial) entre os termos coordenados. (Mateus et al.2003:578)

adição, alternância e contraste. Em Cunha & Cintra (1986) atribui-se ainda o valor de conclusão, consequência e explicação.

Para além das unidades simples, as habituais conjunções, há ainda expressões constituídas por mais de uma unidade gráfica, as locuções conjuncionais, neste caso, coordenativas. Todavia, em Mateus *et al* (2003:563), as locuções conjuncionais coordenativas são denominadas conjunções correlativas por assumirem a forma de uma expressão descontínua (*não só ... mas também, ou...ou...*) e em Vilela (1995), denominam-se conjunções simples (para as tradicionais conjunções – *e, ou*) e conjunções compostas (para as locuções conjuncionais coordenativas - *ou...ou; quer...quer...*) que se distinguem em função da forma e da sua constituição.

Em Bechara (2001) distingue-se entre conjunções coordenativas e advérbios que tradicionalmente se confundem com elas. Segundo o autor, estes correspondem a outro tipo de conectores. Por essa razão, apresenta quatro testes sintácticos com o objectivo de os distinguir. Refere ainda que o subtipo das explicativas (*pois, porquanto*) e das conclusivas (*pois, logo, portanto, então, assim, por conseguinte*) são advérbios que marcam relações textuais e que não desempenham o papel das conjunções coordenativas.

Em Mateus *et al* (2003) continua-se a usar o termo “conjunções” para as conjunções tradicionais e designam-se as unidades que não apresentam o comportamento destas como conectores.

Na mesma gramática, *porém, todavia, contudo*, são considerados conectores não-conjuncionais que aparecem nas adversativas ou contrajuntivas e, por isso, são considerados como advérbios de valor contrastivo.

No que diz respeito aos conectores conclusivos (*logo, pois, assim, por isso, por conseguinte, por consequência*) são excluídos das classes das conjunções e considerados como expressões adverbiais ou preposicionais que funcionam como adjuntos frásicos ou verbais com valor conclusivo.

Atente-se ainda no duplo estatuto de alguns conectores: *pois* (considerada como conclusiva e explicativa).

Nem é referido como conjunção copulativa ou aditiva sendo considerada uma conjunção negativa. Em Bechara (2001) afirma-se que serve para a adição de unidades negativas, já em Cunha & Cintra (1986) equivale a *e não*, sendo-lhe também atribuído valor negativo e trata-se de uma conjunção aditiva. Nas restantes gramáticas é considerada como conjunção copulativa.

Ainda em Mateus *et al.* (2003) *senão* surge como adversativa, em Bechara (2001) surge para marcar a incompatibilidade e em Cuesta (1971) é usada com o valor de *não* antes de *sempre, todo, tudo, ainda, mesmo, por isso* e nas frases enfáticas.

Alguns conectores surgem ainda com um duplo estatuto; veja-se o caso de *pois*: Cunha e Cintra (1986) colocam a conjunção *pois* nas conjunções coordenativas conclusivas e explicativas, tal como nas subordinadas causais.

Saliente-se, por último, que embora não haja unanimidade no que diz respeito ao elenco de conectores tradicionalmente classificados como conjunções coordenativas, o consenso é evidente no que diz respeito às conjunções aditivas, disjuntivas e adversativas. Tal consenso faz-nos concordar com Colaço que, como já se referiu, considera que estas são as “conjunções puras” (Colaço, 2005:25).

1.4. Propriedades formais das conjunções coordenativas

As conjunções coordenativas partilham um conjunto de propriedades formais que permitem identificá-las e caracterizá-las, permitindo também distingui-las de outros conectores com os quais muitas vezes são confundidas: os complementadores ou conjunções subordinativas e elementos preposicionais ou adverbiais. Assim, alguns autores apresentam critérios que permitem distingui-las dos outros conectores. Destacaremos, no âmbito do Português, as visões apresentadas por Bechara (2001), Mateus *et al* (2003) e Matos (2003).

1.4.1. Bechara (2001)

Já foi referido que Bechara (2001) salienta que a tradição gramatical tem incluído entre as conjunções coordenativas certos advérbios (*pois, logo, portanto, entretanto, contudo, todavia, não obstante*). Nesse sentido, o autor apresenta quatro testes sintácticos que permitem distinguir as conjunções coordenativas dos elementos adverbiais:

- (a) Possibilidade de co-ocorrência destes elementos com unidades consideradas como conjunções coordenativas.
- (b) Possibilidade de as conjunções coordenativas conectarem orações subordinadas do mesmo tipo e com a mesma função sintáctica. Propriedade que não se aplica aos elementos adverbiais.
- (c) Mobilidade dos advérbios, por oposição à imobilidade das conjunções coordenativas, no interior da oração em que decorrem.
- (d) Possibilidade, apenas nas conjunções coordenativas, de *constituírem um bloco unitário de enunciados coordenados por sua vez coordenado a outro anterior*. (Bechara 2001:320)

O teste sintáctico descrito em (b) refere-se à mobilidade de alguns conectores tradicionalmente considerados como coordenativos, devido à imobilidade das conjunções coordenativas. Veja-se os exemplos seguintes que mostram que os conectores tipicamente conclusivos e alguns dos conectores com valor adversativo são móveis.

- (42) a. A Maria deitou-se tarde, *portanto/por isso/assim* dormiu pouco.
- b. A Maria deitou-se tarde; dormiu, *portanto/por isso/assim*, pouco.
- c. A Maria deitou-se tarde; dormiu pouco, *portanto/por isso/assim*.

No entanto, os conectores tipicamente explicativos são imóveis, ocupando, tal como as conjunções coordenativas, obrigatoriamente a posição inicial do constituinte coordenado.

- (43) a. A Maria dormiu pouco *porque/porquanto* se deitou tarde.
b. * A Maria dormiu pouco; deitou-se, *porque/porquanto*, tarde.
c. * A Maria dormiu pouco; deitou-se tarde, *porque/porquanto*.

Desta forma, e de acordo com os quatro testes sintácticos apontados por Bechara para caracterizar as conjunções coordenativas, excluiremos desta classe uma série de conectores que tradicionalmente são considerados como conjunções coordenativas, ou seja, os conectores conclusivos (*pois, portanto, por isso, assim*) e alguns dos conectores adversativos (*porém, todavia, contudo, no entanto*).

No que diz respeito às propriedades propostas pelo autor, parece-nos que qualquer uma delas suscita dúvidas, uma vez que não permitem isolar completamente de forma clara e coerente um mesmo grupo de conectores, embora consideremos que auxiliam, indubitavelmente, o processo de identificação da classe das conjunções coordenativas. No entanto, parece-nos que o teste referido em (a) é aquele que permite mais claramente determinar o elenco das conjunções coordenativas, ou seja, o facto de dois conectores serem mutuamente substituíveis comprova a sua identidade categorial. Por outro lado, dada a impossibilidade de uma mesma categoria ser preenchida em simultâneo por mais do que uma unidade, então dois elementos categorialmente idênticos não podem concorrer para a mesma posição estrutural.

1.4.2. Mateus *et al* (2003)

Em Mateus *et al* (2003), aponta-se também as propriedades formais das conjunções de coordenação. Referem as autoras que:

- a) estas conjunções ocupam a posição inicial do membro coordenado (44);
- b) não se podem deslocar no interior do termo coordenado (45);
- c) não podem concorrer para uma mesma posição estrutural – a de núcleo da estrutura coordenada;
- d) coordenam constituintes frásicos (46) e não frásicos (47 (a) e 47 (b));

e) podem co-ocorrer com complementadores quando coordenam as frases subordinadas por eles iniciadas. (48)

44) A reunião decorreu bem *e* chegou-se a conclusões importantes.

45) Ela leu o livro, *porém* não percebeu nada.

* *Porém* não percebeu nada, ela leu o livro.

46) Eles partiram de férias, *mas* não foram para o Algarve.

47(a)) Poucos professores *mas* muitos alunos compareceram à reunião.

47 (b)) * *Mas* muitos alunos, *poucos* professores compareceram à reunião.

48) Porque já acabei o trabalho *e porque* está bom tempo, vamos passear.

A partir deste conjunto de propriedades, em Mateus *et al* (2003) aborda-se os conectores de coordenação, que se subdividem em:

a) contrastivos, aqueles que marcam um contraste entre dois constituintes: *porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto*. Estes conectores podem mover-se no interior do membro coordenado;

b) podem co-ocorrer com as conjunções, desde que entre ambos haja compatibilidade semântica;

c) podem surgir no interior de uma frase subordinada sem que coordenem qualquer constituinte ou frase.

49) “Ela está cansada, *porém/todavia/contudo* os trabalhos em curso impedem-na de ir já para férias.”

“Ela está cansada, os trabalhos em curso impedem-na, *porém/todavia/contudo, de ir já para férias.*”

50) “Ela está cansada, *e, porém*, não pode ir já para férias.”

51) “Apesar de reconhecerem a debilidade económica do país, os investigadores acham que o governo lhes devia, *porém/todavia/contudo*, oferecer melhores condições de trabalho.”

(*apud* Mateus *et al*: 571)

Assim, e de acordo com a gramática, não são considerados conjunções adversativas mas apenas advérbios de valor contrastivo. Chega-se então à conclusão que:

- a) os explicativos são os que estabelecem uma relação de efeito-causa entre dois elementos de natureza oracional, sendo a função de causa atribuída à oração encabeçada pelo conector: *pois, que, porque, porquanto*. Estes conectores apresentam valores próximos dos complementadores. A nível semântico e formal afastam-se das conjunções de coordenação e aproximam-se dos complementadores presentes nas construções de subordinação que só podem conectar entre si frases e não outros sintagmas.
- b) os conclusivos são os que explicitam uma relação de causa-efeito entre dois termos, sendo atribuído ao constituinte afectado pelo conector, o valor de efeito ou consequência da situação reportada pelo outro termo: *logo, pois* (posposto), *assim, portanto, por isso, por conseguinte, por consequência*.

Atendendo a que podem co-ocorrer com uma conjunção introduzindo a frase que afectam e ao facto de não ocuparem a posição inicial do constituinte que afectam, são excluídos da classe das conjunções e considerados como expressões adverbiais ou preposicionais que funcionam como adjuntos frásicos ou verbais com valor conclusivo.

1.5. Síntese e comentários críticos

Como já foi referido, a forma como são tratadas as conjunções coordenativas é díspar. É necessário que se proceda a uma caracterização rigorosa e coerente que permita

identificar as unidades englobáveis nesta classe, possibilitando, simultaneamente, a distinção entre estas e outros tipos de conectores.

Por um lado, devem distinguir-se dos complementadores que introduzem as orações subordinadas, nomeadamente as adverbiais. Por outro, devem distinguir-se de expressões preposicionais ou adverbiais que não têm um estatuto de núcleo conjuncional coordenativo. Mais ainda, o processo de coordenação e de subordinação devem ser distintos e cada um dos tipos de construção sintáctica, bem como os conectores que ligam os constituintes que a partir deles são relacionados, devem ver estabelecidas propriedades formais.

No que diz respeito às propriedades formais apontadas pelos diversos autores, poucas delas podem ser consideradas como propriedades claramente distintivas das conjunções coordenativas, uma vez que muitos outros conectores não coordenativos as partilham. Por exemplo, a propriedade de conectar constituintes independentemente da sua natureza categorial é uma característica da maioria das conjunções coordenativas, tal como a propriedade que impossibilita a conjunção coordenativa de co-ocorrer com outro elemento da mesma classe também lhes pertence. No entanto, esta última propriedade é comum a toda e qualquer categoria e por essa razão não pode ser considerada como uma propriedade distintiva.

No entanto, estas duas propriedades atribuídas às conjunções coordenativas permitem estabelecer a distinção entre esta classe e os outros tipos de conectores que com elas podem ser confundidos.

Por um lado, permitem distinguir as conjunções coordenativas das expressões adverbiais, já que estas últimas não possuem nenhuma das propriedades em questão, podem apenas conectar orações e co-ocorrer com conjunções coordenativas. Por outro lado, permitem ainda distinguir as conjunções coordenativas dos complementadores que introduzem as orações subordinadas adverbiais, uma vez que estes são conectores apenas oracionais e podem co-ocorrer com conjunções coordenativas.

De acordo com as propriedades apontadas pelos diversos autores, parecem apenas existir três classes de conjunções coordenativas: a classe das aditivas ou copulativas (*e*,

nem); a classe das disjuntivas ou alternativas (*ou*) e a classe das adversativas ou contrajuntivas (*mas*).

1.6. Outras partículas com valor aditivo – coordenação comitativa

Em Colaço (2006), encontrou-se referência a dois tipos diferentes de conjunções coordenativas aditivas: a conjunção coordenativa aditiva comitativa *com*, apenas pertencente à gramática de um grupo de falantes, e a conjunção coordenativa aditiva *mais*, associada a uma variedade do Português Europeu (PE).

Já em 1918 (*apud* Colaço, 2006:22), o comportamento conjuncional da partícula *com* tinha sido referido em algumas gramáticas do Português. Atente-se, por exemplo, na citação de Epiphânio da Silva Dias:

“Quando a um sujeito se liga, pela prep. com, o que haveria de ser segundo sujeito, a concordancia do predicado pode fazer-se, como se realmente o sujeito fosse composto. (op. cit.: 32)

Em Cunha & Cintra (1984), é também abordada a proximidade de comportamento da partícula *com* no que diz respeito à conjunção copulativa. A esse propósito, referem os autores:

Sujeitos ligados por com – (...) o verbo irá normalmente para o plural, quando os sujeitos estão em pé de igualdade, e a partícula com os enlaça como se fosse a conjunção e. (op.cit.: 511).

Veja-se o exemplo apontado pelos autores:

52) “O mestre *com* o boleiro fizeram a encomenda.”

(José Lins do Rego, FM, 94; *apud* Cunha & Cintra 1984: 511)

Bechara na sua *Moderna Gramática Portuguesa* também atribui a esta partícula um estatuto preposicional, embora mencione, à semelhança de Cunha & Cintra (1986), o facto de esta partícula poder ser usada de forma semelhante à conjunção copulativa, já que permite a ligação de dois sujeitos que passam a condicionar globalmente a flexão verbal:

Se o sujeito no singular ou no plural mediante a preposição com, ou locução equivalente, pode o verbo ficar no singular, ou ir para o plural para realçar a participação simultânea na ação.
(Bechara 1999: 556)

Madalena Colaço considera que, embora com algumas restrições, em PE o conector tipicamente comitativo *pode*, em determinadas construções, ocorrer com um valor e um comportamento semelhantes ao da conjunção coordenativa copulativa. Este conector, além de veicular um valor básico de adição, permite ainda a formação de pluralidade sintáctica:

53) Um *com* um são dois.

(*apud* Madalena Colaço 2003: 89)

54) O ouro *com* a prata combinam-se facilmente.

(*apud* Madalena Colaço 2003: 89)

55) O Pedro *com* a Maria fazem um par encantador.

(*apud* Madalena Colaço 2003: 89)

O valor conjuncional desta partícula parece estar atestado em diversas gramáticas, contudo, nenhuma delas o inclui no elenco das conjunções coordenativas.

O mesmo acontece relativamente à partícula *mais*, considerada como advérbio de intensidade ou de quantidade. Esta partícula pode, em PE, ter um uso semelhante ao da conjunção coordenativa copulativa. Contudo, este uso está condicionado ao registo oral de uma variedade da língua caracterizável em termos sociais.

Em Cuesta (1971), a aproximação existente em determinados contextos entre estas partículas e a conjunção coordenativa copulativa é também referida:

Na linguagem popular ou de sabor arcaizante e castiça, mais pode ser empregue com o valor da conjunção e ou da preposição com. (op. cit.: 544).

56) Um *mais um* são dois. .

(*apud* Madalena Colaço 2003: 90)

57) O Pedro *mais* a Maria foram ao cinema esta tarde.

(*apud* Madalena Colaço 2003: 90)

Com efeito, o facto do conector comitativo *com* ter um valor conjuncional em estruturas de coordenação tem sido uma questão polémica. Embora estas estruturas partilhem de diversas das propriedades associadas à coordenação, nomeadamente à coordenação copulativa, distinguem-se por serem sintáctica e semanticamente mais restritivas.

Em Colaço (2006) apresenta-se um conjunto de propriedades que têm levado vários autores a considerar a partícula comitativa com um uso idêntico ao da conjunção copulativa. Por outro lado, faz ainda referência aos aspectos em que a coordenação comitativa parece afastar-se da coordenação copulativa, nomeadamente no que diz respeito ao seu uso preposicional.

Um dos aspectos em que esta partícula assume um comportamento semelhante ao de uma conjunção copulativa prende-se com a presença de um constituinte com uma estrutura de coordenação copulativa, o que implica a sua pluralidade. Ou seja, a ocorrência de uma partícula comitativa com valor conjuncional conduz à pluralidade do constituinte que a integra.

Embora as frases seguintes sejam aparentemente semelhantes, as construções sintácticas são diferentes. Enquanto na primeira a pluralidade da forma verbal surge da presença de um sujeito com uma estruturada coordenada, já na segunda verifica-se uma ausência de pluralidade na medida em que a partícula comitativa assume um comportamento preposicional. A colocação do constituinte complexo na posição de sujeito desencadeia concordância no plural com a forma verbal. Assim, a presença ou ausência de pluralidade da forma verbal permite a distinção entre o uso conjuncional e o uso preposicional.

58) a. O Pedro *e* a Maria fazem um par encantador.

b. O Pedro *com* a Maria fazem um par encantador.

Outro aspecto prende-se com a obrigatoriedade de adjacência, ou seja, o constituinte que surge antes da partícula comitativa com valor conjuncional ocorre obrigatoriamente em adjacência com o sujeito com o qual se relaciona. Quando a partícula comitativa tem um valor preposicional tal não se verifica.

Outro critério de distinção entre o uso conjuncional e o uso preposicional da partícula comitativa relaciona-se com o grau de dependência das propriedades do verbo, ou seja, o verbo presente na frase deverá denotar uma acção passível de ser acompanhada e deverá ocorrer com uma expressão preposicional.

- 59) a. O Pedro casou *com* a Maria.
b. O Pedro *e* a Maria casaram.

Por outro lado, a partícula *mais*, embora associada a registos orais como já se disse, permite veicular um valor aditivo entre as entidades que relaciona. No entanto, existem contextos em que a partícula *mais* pode ocorrer, mas sem a presença da conjunção copulativa.

- 60) a. O Martim foi à praia *mais* o Afonso.
b. * O Martim foi à praia *e* o Afonso.

Esta partícula pode assumir um comportamento conjuncional quando, ocupando a posição de sujeito, o constituinte que a engloba se torna plural devido à sua presença, o que se reflecte na pluralidade da forma verbal.

Em Colaço (2006) sugere-se, assim, que a partícula *mais* seja considerada enquanto advérbio (associada a um valor comitativo) e enquanto conjunção (associada a um valor aditivo).

A partir do exposto anteriormente, considera-se assim que o uso de ambas as partículas não é aceite unanimemente pela Gramática Tradicional nem por todos os falantes do PE. Com efeito, para alguns falantes as frases em que surgem as partículas *com* e *mais* são consideradas agramaticais não se enquadrando, desta forma, naquilo que é considerado a norma.

2. Questões de aquisição e aprendizagem

A aquisição da linguagem tem sido objecto de diversas abordagens teóricas, com o objectivo de se chegar a uma explicação consistente que se prende com a aquisição da linguagem pela criança.

Sabe-se que uma dada língua, seja ela qual for, contém um léxico específico e obedece a um conjunto de regras que a criança vai aprender. Afirma-se ainda que o estágio inicial da faculdade da linguagem é a gramática universal (GU) e o estágio final é a gramática do adulto. A GU contém princípios linguísticos geneticamente determinados e específicos da espécie humana que tornam possível chegar-se à gramática de uma língua com base na experiência linguística a que se está exposto. O modelo dos princípios e parâmetros de Chomsky considera que os princípios e os parâmetros constituem a faculdade inata que faz com que a aquisição da linguagem seja possível para a espécie humana. A este conjunto de princípios e parâmetros chama Chomsky (1999:18) Mecanismo de Aquisição da Linguagem (“Language Acquisition Device” em Inglês – LAD). Segundo o modelo, a aquisição da linguagem é determinada por um conjunto de princípios linguísticos geneticamente determinados que actuam ao nível do estado inicial do conhecimento linguístico da criança e que são objecto de desenvolvimento até chegarem à gramática do indivíduo adulto, o estado estável do conhecimento linguístico.

A Teoria de Princípios e Parâmetros defende a existência de um conjunto de princípios universais inatos que constituem a GU, cuja aplicação é restringida por um conjunto de parâmetros cujos valores serão fixados no processo de aquisição de uma língua particular. Ou seja, quando a criança nasce estaria apta a aprender qualquer língua do mundo; contudo, posta em contacto com uma língua em particular é a gramática dessa língua que ela irá adquirir. Todas as crianças, independentemente da língua a que são expostas, passam, aproximadamente com a mesma idade, pelas mesmas fases: a fase do palreio (cadeia de sons vocálicos, em particular sequências de [o] e sons consonânticos, principalmente [g] e [K]), a que se segue um período de lalação (caracterizado pela reduplicação silábica, que assenta na combinação consoante/vogal, repetida em cadeia), seguida da fase holofrástica (uma só palavra encerra o conteúdo da frase e o significado

a atribuir à palavra depende do contexto em que ela surge) e finalmente da fase telegráfica (semelhante à linguagem telegráfica pela ausência de elementos funcionais). Na verdade, desde muito cedo as crianças descobrem que a linguagem que ouvem contém elementos que aparecem isolados e distintos que possuem significado e que podem ser combinados entre si. Mediante o que ouvem das conversas dos adultos e os diálogos que estes têm consigo, as crianças vão memorizando e construindo as estruturas que lhes permitirão ter um discurso mais ou menos fluente e lógico. Ao mesmo tempo, apercebem-se que essas mesmas palavras podem ser modificadas e que obedecem a regras próprias. Facilmente começam a detectar irregularidades. Isso significa dizer que o conhecimento adquirido pela criança representa muito mais do que o que estava presente no *input* ao qual ela foi exposta.

Num dado momento, uma só palavra indica todo o conteúdo de uma frase e o significado a atribuir-lhe depende do contexto em que a palavra surgiu. Veja-se, por exemplo, a palavra “boneca” que pode significar para a criança “quero a boneca”, “dá-me a boneca”... Através da entoação ou do gesto as crianças tentam tornar o seu enunciado explícito. Em SIM-SIM (1998:164) afirma-se que “para muitos autores esta situação corresponde às primeiras manifestações do que virá a ser o conhecimento sintáctico (...)”. Mais tarde, frases simples (ordens, por exemplo) ou simples perguntas indicam-nos que as crianças já possuem um conhecimento sintáctico.

Dos doze aos dezoito meses, começam a surgir as primeiras palavras. É nesta fase que, normalmente, há um crescimento na quantidade de compreensão e na quantidade de produção de palavras.

Dos dezoito aos vinte e quatro meses, começam a surgir as primeiras construções de frases compostas por dois ou mais elementos.

Dos dois aos três anos de idade, a linguagem torna-se cada vez mais fácil para a criança. As palavras utilizadas são principalmente nomes e verbos (raramente adjetivos) e os pronomes, artigos ou preposições são omitidos. A informação transmitida refere-se a acções: posse, localização ... Normalmente as crianças redobram as sílabas, CVCV: “popó” ou utilizam a sucessão para comunicar: “ó-ó bebé”. É comum as crianças dizerem *eu trazi*, generalizando a regra dos verbos regulares, o que prova que têm um conhecimento que lhes permite usar frases que nunca ouviram antes: podem construir

um número de frases que é superior ao número limitado de frases que pode ouvir durante o processo de aquisição.

As crianças produzem enunciados que não existem na língua que adquirem: *Eu di* (= dei); *Eu fazi* (=fiz).

Quando tentam repetir o que os adultos dizem, normalmente não conseguem produzir frases que não produziriam espontaneamente:

61) *FE* O cão mordeu a menina que tem caracóis.

62) *R* A menina tem caracóis e o cão mordeu a menina.

(*FE* = frase estímulo/*R*=repetição)¹¹

Por volta dos trinta meses tem início a construção de sequências formadas por nome-verbo-nome. Esta fase é comumente chamada telegráfica, uma vez que a criança não recorre a artigos, preposições, flexão em género, número, pessoa e tempos verbais.

Dos trinta aos trinta e seis meses, a estrutura da frase da criança vai-se tornando mais complexa e mais aperfeiçoada. Surgem as primeiras frases coordenadas. Aumenta também a frequência no emprego do género, no número e no plural. Também é nesta fase que surgem os pronomes pessoais de primeira, segunda e terceira pessoas e os artigos definidos.

Dos trinta e seis aos quarenta e dois meses, a criança já produz frases complexas, recorrendo sobretudo à conjunção coordenativa aditiva *e*; aparecem posteriormente as orações subordinadas.

A aquisição dos diversos tipos de orações complexas faz-se de forma gradual. A coordenação, ou parataxe para muitos autores, é o primeiro processo de ligação entre orações a ser adquirido e dominado pelas crianças ““en el habla espontánea de los niños no hay sino parataxis, y la hipotaxis de oraciones es meramente vestigial.” (GARCIA, 1999: 3518).

Vários estudos sobre a ordem de aquisição da frase complexa (SIM-SIM: 1998, Tager-Flusberg *et al.*:1977, Lust e Mervis:1980, Tager-Flusberg *et al.*:1982, Peccei:2005, Bernstein:1993, Hakuta:1977, Gedalyovich:2004, Ardery:1980 e Vasconcelos:1996)

¹¹ Dados de Vasconcelos (1991), apresentados em M. Vasconcelos (1996).

revelam que as orações coordenadas são as primeiras a ser adquiridas, logo seguidas das substantivas e posteriormente das relativas (embora esta aquisição se faça relativamente cedo).

Desta forma, e reproduzindo os exemplos de Vasconcelos (1996), as crianças, de uma maneira geral, produzem mais cedo as orações de tipo (63), porque são orações coordenadas e mais tardiamente as orações de tipo (64) e (65) porque são subordinadas.

63) O bebé caiu e fez dói-dói.

64) Ele disse que tem fome.

65) Eu tenho um carro que anda muito depressa

Dos três anos e meio aos quatro anos e meio, as diversas estruturas gramaticais completam-se começando a aparecer, por exemplo, estruturas na voz passiva e o uso correcto das principais flexões verbais.

Antes da entrada no ensino básico, normalmente a criança já domina as estruturas básicas da língua, embora o desenvolvimento sintáctico não esteja de forma alguma concluído.

Por volta dos 5-6 anos, a criança usa a competência gramatical no que se refere aos mecanismos básicos. O período que vai desde o início da escolaridade básica até à puberdade caracteriza-se pela consolidação e aperfeiçoamento das estruturas sintácticas já existentes e também pelo aparecimento de construções que requerem “alterações nas estratégias gerais de interpretação e de formulação de frases” (SIM-SIM, 1998:167).

À entrada no 1.º Ciclo, o sistema linguístico tende a estar estabilizado para a maior parte das crianças, mas está longe de se encontrar consolidado. Assim, o nível de desenvolvimento linguístico é determinante no sistema formal de ensino, sobretudo nos primeiros anos. Embora a criança apresente dificuldades, estas não devem nunca ser desvalorizadas. Cabe assim a cada professor estar atento à (i)maturidade linguística dos seus alunos e agir tendo sempre em conta o seu perfil linguístico. Em Gonçalves *et al.* (2009:13) considera-se que é “fundamental que as crianças sejam expostas, de forma sistemática, na sala de aula, a estruturas (fonológicas, sintácticas, 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.”

Na verdade, o contacto com o meio escolar e a exposição a estruturas de complexidade crescente revela-se importante no desenvolvimento da linguagem (Sim-Sim, I., Duarte, I. e Ferraz, M. J., 1997: 45)).

Em Gonçalves *et al.* (2009:15) afirma-se ainda que “no final do 1.º Ciclo, a criança deverá ser capaz de produzir enunciados gramatical e pragmaticamente adequados, tendo em conta diferentes objectivos comunicativos.” O léxico da criança deverá ser mais vasto, tal como o domínio das estruturas sintácticas e dos paradigmas morfológicos, bem como o domínio crescente das propriedades discursivas associadas a géneros e contextos específicos, quer orais, quer escritos, contribuindo, deste modo, para produções linguísticas mais ricas.

Embora o processo de desenvolvimento da linguagem se estenda até à adolescência, sabemos que na idade adulta nem todos os falantes alcançam o mesmo nível de domínio da língua. Por essa razão, em Gonçalves *et al.* (2009:15) indica-se que “a forma como aquele desenvolvimento é potenciado no 1.º Ciclo determinará de maneira muito significativa o resultado final do processo.”

Também sabemos que há aspectos linguísticos em que os alunos ainda falham no final do Ensino Básico, como é o caso das orações relativas. Sabemos também que há aquisições implícitas, que são realizadas de forma intuitiva pelo sujeito, mas que precisam de uma reflexão, observação e descrição orientadas. Assim, e de acordo com Brito, 1997:56 *apud* Choupina (2004:60) “seria importante que o ensino da gramática fosse sempre orientado na perspectiva de que a descrição gramatical é a descoberta do conhecimento linguístico que os falantes e, neste caso, os alunos espontaneamente dominam sem terem consciência disso”. Cabe à escola a criação de condições para que se possa reflectir sobre o que falha no desenvolvimento e na produção das estruturas linguísticas mais complexas e compensar o que falta ao nível do *input* linguístico.

Em Gonçalves *et al.* (2009:14) defende-se que a escola deverá dar oportunidades que promovam o desenvolvimento linguístico, tal como promover a aproximação entre o meio escolar e o meio familiar.

Sendo o papel do professor de extrema importância no 1.º Ciclo, o mesmo deverá fomentar o desenvolvimento linguístico, obedecendo aos seguintes parâmetros: i) Expor os alunos a enunciados de fala que se pautem de forma sistemática pela correcção gramatical, pela adequação pragmática e pela riqueza e diversidade das estruturas linguísticas e do léxico. ii) Estimular o desenvolvimento linguístico, com exercícios especificamente direccionados para os vários domínios considerados, tendo especialmente em conta as dificuldades que lhes são inerentes e as que se colocam a cada aluno em particular de forma continuada e persistente. iii) Analisar a produção oral dos alunos de forma detalhada aos vários níveis (do fonológico ao discursivo), separadamente (não sendo suficiente uma análise global), com os objectivos de detectar eventuais desvios, pontuais ou sistemáticos, e de identificar insuficiências, planeando actividades especialmente direccionadas. (Gonçalves *et al.* (2009: 17)).

2.1. Aquisição das estruturas complexas

Por volta dos cinco anos, ou seja, antes da entrada no ensino básico, a criança, geralmente, já compreende e produz 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.

Os estudos experimentais levados a cabo por diversos investigadores para o Inglês no decurso dos últimos anos (cf. Clark 1970, 1973; Clancy, Jacobsen, and Silva, 1976; Bloom, Lahey, Hood, Lifter and Fliess, 1980; Braunwald 1985, *apud* Diessel 2004) mostram que as frases complexas surgem mais tarde no discurso da criança, apontando como explicação o facto de o desenvolvimento cognitivo da criança preceder o desenvolvimento linguístico das frases complexas. As primeiras conjunções que todos os investigadores encontraram em primeiro lugar no discurso espontâneo da criança são

and, so e but. As restantes conjunções surgem mais tarde. Um dos factores que desempenha um papel importante na aquisição das frases complexas prende-se com a ordem temporal dos acontecimentos que descrevem:

66) A Ana bebeu o leite e o João bebeu o leite.

A criança tem dificuldade em perceber qual foi a acção que aconteceu primeiro.

As restantes conjunções são de aquisição mais tardia. Consideram-se ainda como aquisições tardias as frases passivas e as frases complexas por coordenação e subordinação. Estas aquisições prendem-se sobretudo com questões de produção, embora algumas apresentem dificuldades ao nível da compreensão até relativamente tarde. As frases passivas são pouco frequentes no meio linguístico que envolve a criança e sendo uma estrutura complexa não ocorrem espontaneamente no discurso da criança. Ao nível da compreensão as crianças tendem a interpretar uma frase passiva como sendo uma frase activa.

No que diz respeito às frases complexas por coordenação e subordinação, para o Português, sabe-se que as primeiras conjunções a aparecer no discurso espontâneo das crianças são a copulativa *e* e a adversativa *mas*. Inicialmente a copulativa *e* surge para coordenar grupos sintácticos não oracionais ou orações.

Posteriormente, devido à complexidade do conhecimento sintáctico os contextos em que esta surge vão sendo mais diversificados: pode ter uma função aditiva, ligar orações relacionadas temporalmente ou expressar relações de causa/efeito. Já a adversativa *mas* ocorre com menos frequência e as restantes conjunções surgem tardiamente. Embora alguns subtipos de coordenação surjam mais cedo no discurso da criança, não é possível afirmar que no início da escolaridade já estejam adquiridos, tal como as estruturas de coordenação de emergência tardia, como o caso das disjuntivas, podem ser complicados para as crianças que já frequentam o 1.º Ciclo. No que diz respeito à produção, a criança tem tendência a abusar da aditiva *e*, uma vez que em qualquer tipo de construção, seja coordenada, seja subordinada, não varia no uso das conjunções, recorrendo maioritariamente ao uso desta aditiva.

As orações subordinadas são aquelas que apresentam um maior grau de dificuldade, quer ao nível da compreensão, quer da produção, por implicarem uma estrutura de encaixe. A posição da frase encaixada (à direita ou ao centro) e a função da relativa (com foco no sujeito, no complemento directo, no complemento indirecto) parecem influenciar a produção de relativas, quer no discurso oral, quer no discurso espontâneo.

67) A menina [que tem um vestido branco] caiu da bicicleta.

68) A senhora beijou a menina [que tem um vestido branco.]

69) A menina [a quem a senhora deu um beijo é pequenina.]

70) O rapaz [que é muito alto] tropeçou.

As relativas encaixadas ao centro, como em 69), apresentam uma maior dificuldade do que as frases com encaixe à direita, como em 68) e as relativas com foco no complemento indirecto, como em 69) são mais difíceis do que com o foco no complemento directo, como em 70).

Apresenta-se, em síntese, um quadro adaptado de Gonçalves, Guerreiro e Freitas (2009:47), que esquematiza as estruturas de aquisição mais tardia.

| Aspecto linguístico | Como surge | Com que características surge | Função do 1.º Ciclo |
|----------------------------|--|---|---|
| Passiva | Não ocorre de forma espontânea, nas produções das crianças. | Estrutura problemática mesmo ao nível da compreensão, registando-se níveis de dificuldade diferentes tendo em conta os vários subtipos de passivas. | Contribuir para uma maior exposição a este tipo de frases. Promover a sua produção por parte das crianças. |
| Coordenação | Emerge em primeiro lugar a conjunção copulativa “e”, a que se segue a adversativa “mas”. As outras estruturas de coordenação são mais tardias. | Uso excessivo da conjunção “e”, em substituição de outros conectores. Dificuldades ao nível da compreensão de alguns subtipos, nomeadamente as disjuntivas. | Promover o desenvolvimento, ao nível da compreensão das estruturas mais problemáticas. Provocar o uso de conjunções diversas na construção de frases complexas por coordenação. |

| | | | |
|--------------|--|---|---|
| Subordinação | Emerge tardiamente e de forma muito gradual. | As primeiras orações relativas surgem encaixadas à direita e com pronome relativo com função de sujeito. As primeiras orações substantivas são completivas com função de complemento directo. As primeiras orações adverbiais são as temporais. | Promover o desenvolvimento da compreensão das estruturas mais problemáticas. Provocar a produção de estruturas subordinadas, diversificando as conjunções usadas. |
|--------------|--|---|---|

Quadro 2 – Estruturas de aquisição mais tardia

2.2. Aquisição da coordenação

2.2.1. Língua não materna

Em Bernstein (1993:100-110) defende-se que as crianças começam por combinar mais do que uma relação semântica/sintáctica numa simples declaração quando o seu EME atinge mais do que as três palavras:

“Children begin to combine more than one semantic/syntactic relation in a single utterance when their MLU increases beyond 3.0.” (p. 108)

As construções complexas que primeiro emergem na linguagem das crianças são as estruturas de coordenação. De acordo com o mesmo autor, há dois tipos de construções de coordenação: coordenação de frases, em que dois elementos são combinados numa frase através da conjunção *and* (71) e a coordenação de orações, em que o conector *and* é também usado pelas crianças para apagar um elemento redundante (72).

(71) O João foi ao médico *e* a sua irmã ficou em casa.

(72) A Maria foi ao cinema *e* comeu pipocas.

Em Bloom *et al.* (1980), *apud* BERNSTEIN (1993:108-109), a aquisição de *and* em estruturas de coordenação obedece à seguinte ordem: aditiva – as crianças usam *and*

para ligar duas proposições que acontecem em simultâneo (73); temporal – o uso de *and* para designar a ordem sequencial dos acontecimentos (74); causal – o uso de *and* para indicar que um acontecimento está ligado ao outro (75) e adversativa – o uso de *and* para indicar um contraste na relação (76).

(73) A mãe está a fazer um bolo *e* o pai está a ler.

(74) A mãe mexeu o bolo *e* colocou-o no forno.

(75) Ela tomou um comprimido *e* isso fê-la sentir-se melhor.

(76) Isto fica aqui *e* aquilo vai para ali.

A coordenação que envolve apagamento de constituintes à frente (como em 77 e 78) deve ser adquirida mais cedo e ser mais fácil de processar do que a coordenação que envolve apagamento de constituintes atrás (como em 79 e 80).

77) O Afonso comeu gelados e o Afonso comeu doces.

78) O Afonso comeu gelados e doces.

(Apagamento à frente)

79) O Afonso comeu gelados e o João comeu gelados.

80) O Afonso e o João comeram gelados.

(Apagamento atrás)

Usando um teste de compreensão, Tager-Flusberg *et al.* (1977:201-241) descobriu que as crianças aprendem a interpretar frases diferentemente, dependendo se são coordenação de orações ou coordenação de sintagmas, como nas frases 81 e 81.

81) A girafa lambeu o elefante e o tigre lambeu o elefante.

82) A girafa e o tigre lambeu o elefante.

A primeira frase seria interpretada em sequência: a girafa lambe o elefante primeiro, seguida pelo tigre. Na segunda as duas acções seriam entendidas simultaneamente.

Lust e Mervis (1980) também fornecem dados sobre o discurso espontâneo através de uma amostra com 32 crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos. Do discurso espontâneo destas crianças extraíram 68 exemplos no total de coordenações que consideraram relevantes sobre a estrutura e a direcção da conjunção. Classificaram-nas em sintagmas e orações e a maioria (40 em 68) destas ocorrências eram orações.

Em Helen Tager-Flusberg *et al* (1982:193-207) indica-se que há duas formas sintácticas de coordenação com a conjunção *and*. Na coordenação de orações, ambas as proposições aparecem na sua totalidade (83) ou podem conter elementos redundantes (84).

83) O pássaro da Elisa voou e o João torceu um pé.

84) A Elisa lavou os pratos e a Elisa inundou a cozinha.

A outra forma de coordenação corresponde à coordenação de frases e não contém elementos redundantes (85). Na coordenação de frases muitas funções são possíveis: sujeitos, predicados...

85) O João e o Filipe plantaram orquídeas.

86) Elisa lavou os pratos e inundou a cozinha.

Ou objectos:

87) O João plantou orquídeas e rosas.

Em Peccei (2005) frases coordenadas que consistem em duas orações principais ligadas por *e*, *mas* ou *ou* surgem por volta dos 3 anos. Indica-se ainda que há um uso excessivo de *e*. Num teste de compreensão de uma narrativa realizado com crianças, *e* é extremamente repetida, mas é mais usada como um dispositivo de chamada de atenção do que como uma conjunção. As outras conjunções: (*but* e *or*) aparecem mais tarde e envolvem relações mais complexas, sobretudo *or*.

Mencionam-se ainda dados encontrados para outras línguas, nomeadamente o Japonês, o Inglês e o Hebreu.

Antes de mais, o Japonês é uma língua cuja ordem básica é SOV ou em alternativa OSV. O verbo pode aparecer na posição final da frase.

Há vários morfemas diferentes que correspondem à conjunção aditiva *e*. Uns servem para ligar as conjunções aos nomes e outros aos verbos.

A conjunção de ligação de nomes é realizada primeiramente através da partícula *-to*.: “Saru-*to* – tanuki” (macaco e guaxinim)

A ligação na totalidade de GN é marcada no final por uma partícula que desempenha um papel gramatical:

88) “saru – *to* tanuki – *ga* onigiri – o tabeta”
(macaco – *e* guaxinim – SUJ bola de arroz – O comem)

A conjunção para ligar verbos, GV e frases é realizada em primeiro lugar acrescentando – *te* no final do verbo.

Ao contrário do Inglês, há vários morfemas que correspondem à copulativa *e*.

Relativamente à direcção do apagamento, ao contrário do Inglês, em que as coordenações de sujeitos envolvem apagamento atrás e as coordenações de objectos apagamento à frente, ambos os tipos de coordenação em Japonês envolvem um componente atrás devido às limitações finais do verbo:

Coordenação de Sujeitos: $S\cancel{O}V + SOV$

Coordenação de Objectos: $SO\cancel{V} + SOV$

Contudo, como já se referiu, a coordenação de objectos envolve também a redução do apagamento à frente.

Em inglês, 73% das ocorrências com referente simples (um coelho, por exemplo) eram coordenações de sintagmas. No entanto, 13% correspondiam ao contexto de duplo referente (dois coelhos, por exemplo) e eram também coordenações de grupos, enquanto 40% eram coordenações de sintagmas com referente duplo. Esta diferença de imagens entre referentes simples e duplos prova que as crianças são sensíveis ao contexto do referente, determinando em que contexto a coordenação de grupos ou de orações pode ser usada. Assim, conclui-se que a coordenação de orações com redundância encontrada no discurso espontâneo das crianças pode bem ser o resultado do contexto do referente.

No que diz respeito ao estudo encontrado para o Hebreu, o mesmo realizou-se com 119 crianças de dois anos e meio até aos 9 anos e meio e 17 adultos (Gedalyovich, 2004: 125-154).

O estudo realizado provou que as crianças com 5 anos demonstrou ter conhecimento do uso das conjunções, sobretudo da aditiva *and* e da adversativa *but*.

As crianças com 9 anos e meio continuavam ainda a demonstrar dificuldades no uso de outras conjunções.

Por último, outro estudo encontrado faz referência ao Espanhol como L1 e ao Inglês como L2 (Arderly, 1980:305-320). Neste estudo foram testados três tipos de estruturas de coordenação através de um teste de compreensão que consistia na leitura de 32 frases pelo investigador e repetição pelas crianças, procedendo-se à gravação. Assim, foram testadas, como já se referiu, três tipos de estruturas: a coordenação de sujeitos (89 e 90a); a coordenação de objectos (91 e 91b) e a coordenação de Grupos Flexionais (92 e 92c).

89) The dog and the cat sleep.

90a) El perro y el gato duermen.

91) The monkey touches the bear and the cat.

91b) El mono toca al oso y al gato.

92) The cat jumps and the bear runs.

92c) El gato salta y el oso corre.

O quadro seguinte ilustra a percentagem de frases produzidas nas duas línguas.

| Tipo de Coordenação | L1 (Espanhol) | L2 (Inglês) |
|--|---------------|-------------|
| Sujeito [O macaco e o urso dançam.] | 94% | 94% |
| Objecto O macaco empurra [o urso e o gato.] | 83% | 58% |
| Sintagma Flexional [O macaco dança] e [o gato salta.] | 76% | 62% |

Quadro 3 – Percentagem de frases produzidas nas duas línguas

Verifica-se, portanto, que o número de coordenação de sujeitos é idêntico para as duas línguas. Contudo, as crianças demonstraram ter mais facilidade na coordenação de objectos na sua língua materna, o mesmo se aplicando à coordenação de sintagmas.

2.2.2. Conclusões

Como já se disse, as construções complexas que primeiro emergem na linguagem das crianças são as estruturas de coordenação. Há dois tipos de construções de coordenação: a coordenação de frases, em que dois elementos são combinados numa frase através da conjunção *and* e a coordenação de orações, em que o conector *and* é também usado pelas crianças para apagar um elemento redundante.

A criança parece guiar-se pelo contexto (*cf.* SIM-SIM, 1998:163), escolhendo a coordenação de frases quando pretende referir-se a factos ocorridos em momentos e lugares diferentes e a coordenação de categorias sintácticas quando se trata de falar da ocorrência de factos simultâneos.

Com efeito, os diversos autores, a partir dos estudos realizados, não são unânimes relativamente a:

- i) o que é adquirido mais cedo: a coordenação de orações ou a coordenação de sintagmas?

- ii) o contexto de referente simples ou duplo surge na coordenação de orações ou na coordenação de sintagmas?

Em inglês, foram testados os contextos com referente simples ou duplo. A maioria das ocorrências com referente simples era coordenação de sintagmas. No entanto, uma pequena percentagem correspondia ao contexto de duplo referente e era também coordenação de sintagmas, enquanto a maioria era coordenação de sintagmas com duplo referente. Concluiu-se que a coordenação de orações com redundância encontrada no discurso espontâneo das crianças pode bem ser o resultado do contexto do referente.

No que diz respeito ao Espanhol como L1 e ao Inglês como L2 foi testada a coordenação de sujeitos, a coordenação de objectos e a coordenação de Grupos Flexionais. Concluiu-se que o número de coordenação de sujeitos é idêntico para as duas línguas. Contudo, as crianças demonstraram ter mais facilidade na coordenação de objectos na sua língua materna, o mesmo se aplicando à coordenação de sintagmas.

2.2.3. Em Português

Neste ponto importa salientar que não se encontrou referência a nenhum estudo por parte de autores portugueses no que diz respeito à aquisição da coordenação.

Sabe-se, no entanto, que as frases, tanto simples como complexas, não aparecem repentinamente, formam-se através de um processo de prolongado desenvolvimento como já se referiu.

Antes da produção de frases com a conjunção expressa surge a coordenação assindética:

93) Eu brinco com o carro. / Tu brincas com a mota.

Em SIM-SIM (1998:163) é referido, para o Português, que a combinação de orações, quando surge no discurso infantil, é realizada através da conjunção coordenativa “e”, por volta dos trinta meses de idade. Este conector aparece para coordenar frases e categorias sintácticas.

O aparecimento da coordenação de categorias sintácticas e de frases pode ocorrer em simultâneo ou não, sendo por isso independentes. Para a aquisição destas estruturas a criança parece guiar-se pelo contexto, escolhendo a coordenação de frases quando pretende referir-se a factos ocorridos em momentos e lugares diferentes e a coordenação de categorias sintácticas quando se trata de falar da ocorrência de factos simultâneos.

Desta forma, o conector “e” surge inicialmente com uma função meramente aditiva de ligar frases (94). Posteriormente, serve também para ligar duas frases relacionadas temporalmente (95). Mais tarde, para expressar uma relação de causa/efeito (96).

(94) Tu levas isto *e* eu levo aquilo.

(95) O bebé foi para a cama *e* adormeceu.

(96) Ele molhou os pés *e* constipou-se.

(*apud* SIM-SIM,1998:163)

As orações complexas que contenham orações subordinadas aparecem por volta dos 3 anos e tornam-se mais frequentes.

No final da idade pré-escolar, estas estruturas ainda apresentam dificuldades, sobretudo no que diz respeito à coordenação com elipse, caso em que há omissão do segundo verbo:

(97) O cão lambeu o leite *e* o gato o bolo.

A coordenação com elipse torna-se complicada a nível da compreensão.

98) O cão mordeu o gato *e* fugiu.

Neste exemplo, o gato é muitas vezes interpretado como se tivesse fugido juntamente com o cão.

2.2.4. Dados para o Português

Neste ponto pretende-se contribuir para a existência de dados no Português uma vez que, como já foi referido, não se encontrou nenhum estudo por parte de autores portugueses em termos de aquisição da coordenação. Embora os dados não sejam nossos (dados de Batoréo (1994) e Guerreiro (2004)), a forma como os tratámos não se baseou em qualquer fonte. Passa-se a descrever a metodologia utilizada.

2.2. 5. Metodologia

Para concepção dos métodos a empregar para recolha e tratamento dos dados teve-se fundamentalmente em conta dados de produção espontânea oral, recolhidos do Sistema CHILDES, do corpus de Hanna Batoréo. As nossas hipóteses de trabalho foram as seguintes:

- i) prevê-se que as hipóteses avançadas pelos diversos autores, que afirmam que as estruturas de coordenação começam a surgir por volta dos três anos de idade, se confirmem;
- ii) prevê-se que haja evolução entre os cinco, os sete e os dez anos de idade.

iii) no que concerne aos sujeitos adultos, prevê-se que os mesmos recorram a mais subtipos de conjunções/locuções conjuncionais coordenativas do que os grupos anteriores.

Sendo idades cruciais para o início de um novo ciclo escolar, no caso das crianças de cinco anos, o quarto ano, no caso das crianças de sete anos, já frequentam o primeiro ciclo do Ensino Básico e no caso das crianças de dez anos, esta idade coincide com a sua entrada no segundo ciclo do Ensino Básico, pretende-se verificar em que ponto está a consolidação da estrutura à entrada do primeiro e do segundo ciclos.

Ainda nesta fase, foram usadas narrativas escritas do *corpus* de Paula Guerreiro.

As nossas hipóteses de trabalho pretendem averiguar o seguinte:

i) prevê-se que os sujeitos do 4.º e do 6.º ano apresentem ainda uma taxa de sucesso muito baixa, no que diz respeito à diversificação dos vários subtipos de conjunções, uma vez que se trata de alunos que concluem o 1.º e o 2.º Ciclos.

2.2.6 Os grupos

De acordo com os objectivos do nosso estudo seleccionaram-se diversos grupos de sujeitos de acordo com os questionários utilizados, a saber:

Grupo I: crianças de cinco anos de idade, num total de dez crianças.

Grupo II: crianças de sete anos de idade, num total de dez crianças.

Grupo III: crianças de dez anos de idade, num total de dez crianças.

Grupo IV: adultos, num total de dez.

Salienta-se que estes grupos são os que pertencem ao *corpus* de Hanna Batoréo (1994), denominado doravante como *Corpus A*.

No que diz respeito ao *corpus* de Paula Guerreiro (2004), doravante *corpus B*, foram constituídos os seguintes grupos de sujeitos:

Grupo A – sujeitos do quarto ano de escolaridade, num total de dez.

Grupo B – sujeitos do sexto ano de escolaridade, num total de dez.

Grupo C – grupo de controlo dos adultos, num total de dez.

2.2.7. Corpus A: caracterização dos sujeitos

A primeira recolha de dados incide na análise do *corpus* de narrativas orais recolhidas por Hanna Batoréo. O grupo experimental de onde se partiu para a constituição deste *corpus* é constituído por trinta crianças, metade pertencendo ao sexo masculino e a outra metade ao sexo feminino. Os sujeitos pertencem a três faixas etárias: cinco, sete e dez anos, tendo cada grupo dez sujeitos. Os dez sujeitos de cinco anos formam o grupo I; a faixa etária dos sete anos forma o grupo II e a faixa etária dos dez anos forma o grupo III (Batoréo, 1994).

2.2.8. Condições de recolha

Todos frequentam o mesmo estabelecimento de ensino particular, situado no centro de Lisboa, respectivamente primeiro e segundo ciclos. De acordo com Batoréo, a escolha do estabelecimento de ensino visou a “homogeneidade da população testada, quanto ao nível socioeconómico das crianças e quanto ao tipo de ensino ministrado.” (Batoréo, 1996: 583).

As produções orais das crianças foram confrontadas com produções orais de trinta adultos (grupo de controlo), todos alunos da Faculdade de Letras de Lisboa, formando este grupo o chamado grupo IV. O grupo é constituído por dez homens e vinte mulheres, com idades compreendidas entre os dezoito e os quarenta e sete anos.

2.2.9. O teste

A produção oral baseou-se na observação de uma sequência de seis imagens agrupadas numa só página e cujo objectivo era descrever o que estas ilustravam (*apud* Sousa, 2007:7).

As imagens referiam-se à história de um gato. Passamos a descrever o que cada imagem ilustrava.

1. Numa árvore está um ninho onde se encontram três passarinhos e a ave mãe.
2. Debaixo da árvore aparece um gato e a mãe ave voa.

3. O gato senta-se a olhar para o ninho.
4. O gato sobe à árvore. Enquanto isso, um cão aparece debaixo da árvore.
5. O gato agarra-se ao ninho, mas o cão puxa-lhe a cauda. A mãe ave regressa ao ninho com uma minhoca no bico.
6. O cão persegue o gato, enquanto a mãe alimenta as suas crias.

A história foi apresentada aos sujeitos através de imagens, como já se disse: apresentavam-se seis imagens em que um pássaro fêmea e respectivas crias eram perturbadas por um gato e defendidas por um cão.

A recolha foi realizada individualmente por todos os sujeitos, na presença do investigador e de um terceiro elemento, cujo papel era o de ouvinte que não tinha qualquer contacto com as imagens por se encontrar afastado.

O investigador fornecia ao sujeito uma folha com as imagens da história, pedindo-lhe que contasse a história ao adulto ouvinte, de modo a que este a compreendesse sem ter visto as imagens. A história foi gravada e mais tarde transcrita.

As gravações das histórias dos adultos foram realizadas no Laboratório de Psicolinguística da Faculdade de Letras de Lisboa. As gravações das histórias das crianças foram efectuadas dentro do estabelecimento de ensino que frequentavam.

2.2.10. *Corpus B*: caracterização dos sujeitos

O grupo experimental de onde se partiu para a constituição deste *corpus* é constituído por vinte crianças (dez a frequentar o 4.º ano e dez a frequentar o 6.º ano de escolaridade) e dez adultos. Em qualquer um dos grupos verificou-se sempre a existência de cinco elementos do sexo feminino e cinco do sexo masculino. No grupo de adultos para além da idade (entre os trinta e os quarenta anos) considerou-se ainda a variável grau académico, sendo, portanto, todos licenciados. Contudo, nenhum deles possui formação na área da linguística. No que diz respeito às crianças a frequentar o 4.º ano foi tido em conta o seu aproveitamento no ano lectivo anterior. Nas crianças a frequentar o 6.º ano foi tido em conta o seu aproveitamento à disciplina de Língua Portuguesa.

Assim, as dez crianças de 4.º ano formam o grupo A; as dez crianças de 6.º ano formam o grupo B e o grupo de adultos forma o grupo C. (*apud* Guerreiro, 2004:58)

2.2.11. Condições de recolha

A recolha com as crianças foi efectuada no decorrer das actividades lectivas através da projecção de uma história em imagens (diapositivos) que as crianças deveriam observar para depois contar por escrito. As mesmas imagens foram posteriormente distribuídas em suporte papel juntamente com uma folha própria onde seria redigida a história. O procedimento a adoptar com os adultos foi o mesmo.

2.2.12. O teste

O objectivo visou a produção de uma narrativa a partir de um estímulo visual (imagens que foram mostradas em dispositivo e depois em suporte papel).

As imagens referiam-se à história de uma coelha. Passamos a descrever a história. Era uma coelhinha que vivia só e procurava um pretendente para casar. Um dia, decidiu ir à cidade e pelo caminho encontrou um anel. Decidiu apanhá-lo, apercebendo-se, posteriormente, que o mesmo era valioso. Na cidade, decidiu trocar o anel por dinheiro e fazer compras para ficar maia bonita. Ao chegar a casa pôs-se ao espelho para dar os retoques finais e foi para a janela da sua casa à espera que passasse um pretendente. Passou um porco violinista, seguido de um rato que tocava viola e por fim um lobo que tocava violoncelo. Todos queriam encantá-la com a sua música; porém, a coelhinha encantou-se com a música do lobo e foi passear com ele. No entanto, ela não sabia o que a esperava: o lobo preparou uma fogueira para assar a coelhinha e depois comê-la. No momento em que se prepara para fazê-lo aparece um coelhinho que agride o lobo e salva a coelhinha. No fim, o coelhinho e a coelhinha fugiram para longe e casaram.

2.2.13. Análise de dados

2.2.13.1. Corpus A

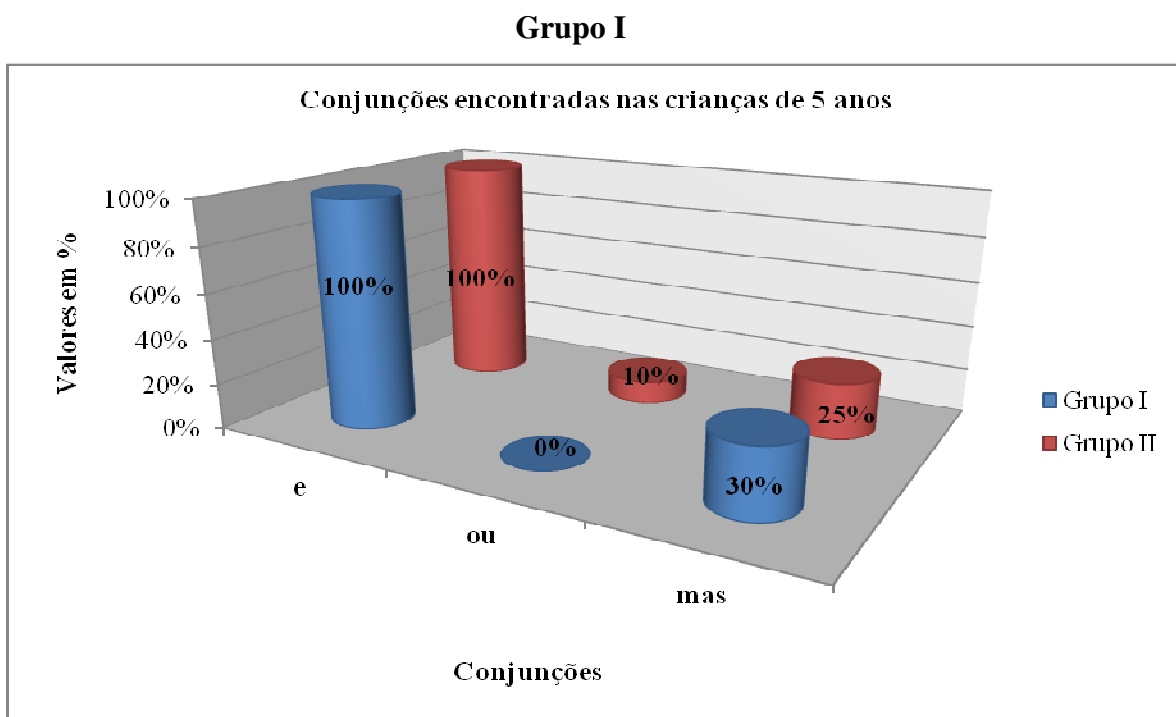


Gráfico 1

No que diz respeito ao grupo de crianças com cinco anos de idade, refira-se que se verifica um uso excessivo da aditiva *e*, correspondente a 100% em cada um dos grupos. No grupo I, as duas primeiras crianças foram as que mais recorreram ao uso desta conjunção.

Criança 1:

99) “*CHI: e ali não (es)tá o passarinho e só (es)tá o gato .

*CHI: e ali (es)tá o cão <e o #> [/] e o passarinho e o gato: .

*INV: sim .

*CHI: e o gato ali a subir no ninho .

*CHI: e o cão a puxar pelo rabo <e o #> [/] <e o:> [/] e o passarinho a voar .”

Criança 2:

100) “*CHI: ## e depois voou .

*CHI: # e (es)tava <um: &c> [/] um cão # à espera dele .

*CHI: # e depois olha lá p(a)ra cima <e vê> [/] e vê um ni(nh)o .

- *CHI: # e depois ele subiu as árv(or)es e ou:t(r)o cão # (es)tav(a) A ver .
- *CHI: # depois o cão (es)tav(a) A puxar o ninho # e o ou(tro) (es)tav(a) A mo(r)der o rabo .
- *CHI: e depois <os dois ia> [//] um i(a) A correr e o out(r)o (es)tava sentado .”¹²

Já no grupo II, a nona criança foi aquela que registou um maior uso da aditiva *e*:

- 101) “*CHI: uh: # es(te) (es)tá a ver uma barra .
- *CHI: # uh: # este (es)tá a vere [: ver] a vaca .
- *CHI: e aquele <(es)tá #> [/] (es)tá a saltare [: saltar] .
- *CHI: e este escondeu~a .”

Quanto à alternativa *ou*, no grupo I, apenas a quarta criança a utilizou para dar a indicação de alternativa, tal como a oitava criança no grupo II:

- 102) “*CHI: ## aqui é <a mãe: #> [//] a mãe+passarinho ou o pai+passarinho a voar em cima da árvore .”

Esta conjunção não surgiu no grupo I, contudo no grupo II o seu uso corresponde a 10%.

A adversativa *mas* surge no grupo I com 30% de uso, enquanto no grupo II se verifica um uso de 25%.

Esta conjunção surge no grupo I por diversas vezes, contudo, é utilizada sobretudo pela oitava criança para exprimir uma oposição relativamente ao que foi dito anteriormente:

- 103) “*CHI: <e #> [//] mas o gato andava às vezes a passarir [: passear] a(l)i .
- *CHI: ### e o gato teve uma ideia <tentar apanhar aquilo> [?] e depois uáúá@o xxx .
- *CHI: mas e depois ele fugiu uuuuu@o .”

Esta adversativa surge ainda por diversas vezes no grupo II, mas nunca com mais do que uma utilização por criança.

¹² Para esclarecimento sobre a convenção dos símbolos utilizados nas transcrições, consulte-se <http://chilides.psy.cmu>.

A seguir à aditiva *e* a conjunção adversativa *mas* foi a segunda a ser mais utilizada.

Segue-se a análise dos dados das crianças de sete anos. Para não nos tornarmos repetitivos, não iremos transcrever os contextos em que a aditiva *e* surge, pois, mais uma vez, regista-se um uso abusivo da mesma e os contextos em que surge são idênticos aos das crianças com cinco anos de idade.

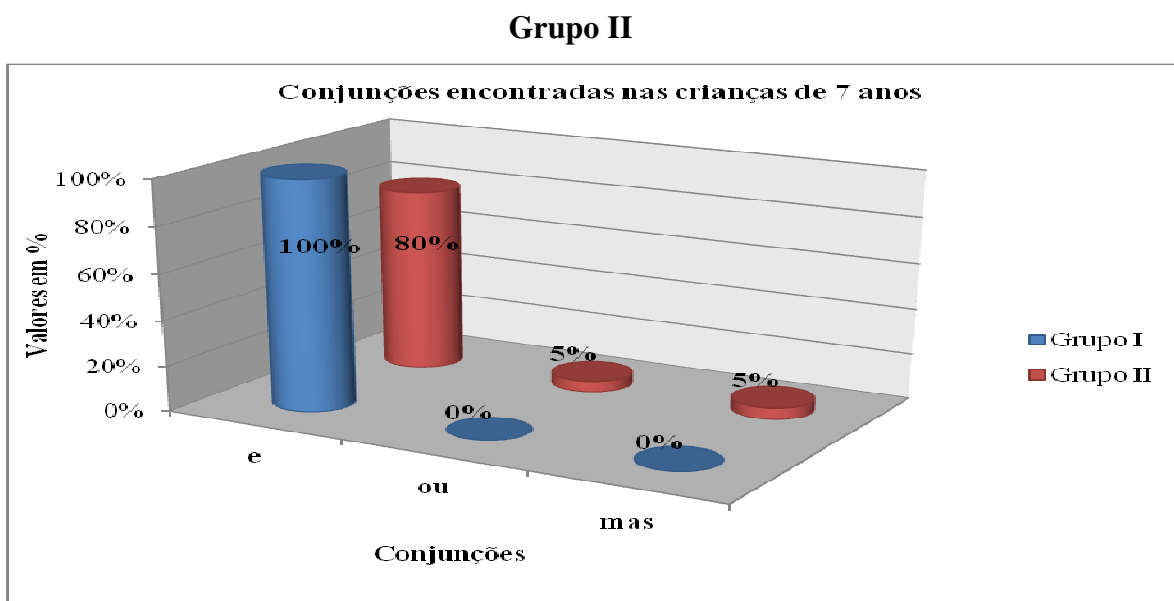


Gráfico 2

Nas crianças com sete anos de idade parece haver um decréscimo no uso da aditiva *e* comparativamente com os grupos das crianças de cinco anos de idade. Enquanto no grupo anterior se verificava um uso correspondente a 100%, neste grupo apenas 80% das crianças do grupo II recorreu à conjunção aditiva *e*. No entanto, as ocorrências relativas às conjunções disjuntivas *ou* e adversativa *mas* apresentam-se com um valor percentual inferior aos dos grupos das crianças de cinco anos.

Salienta-se apenas que a oitava e a nona crianças do grupo I foram aquelas onde se verificou um uso frequente da aditiva *e*. Já no grupo II, o número maior de ocorrências verifica-se nas crianças um, quatro, nove e dez. A adversativa *mas* e a alternativa *ou* são usadas pela mesma criança no seguinte contexto:

104) “*CHI: # <um boi> [/] um [/] ou uma vaca ou um boi não sei bem # uh
<estava do outro> [/] estava do outro lado da cerca .

*CHI: o cavalo <solto~se #> [//] soltou # &ma mas não conseguiu saltar muito alto e caiu &fic e fic(ou) magoado .”

Mais uma vez, a criança pretende através da alternativa estabelecer uma dúvida, uma alternativa. Já com o uso da adversativa pretende estabelecer uma oposição.

Segue-se a análise do grupo de crianças com 10 anos de idade.

Grupo III

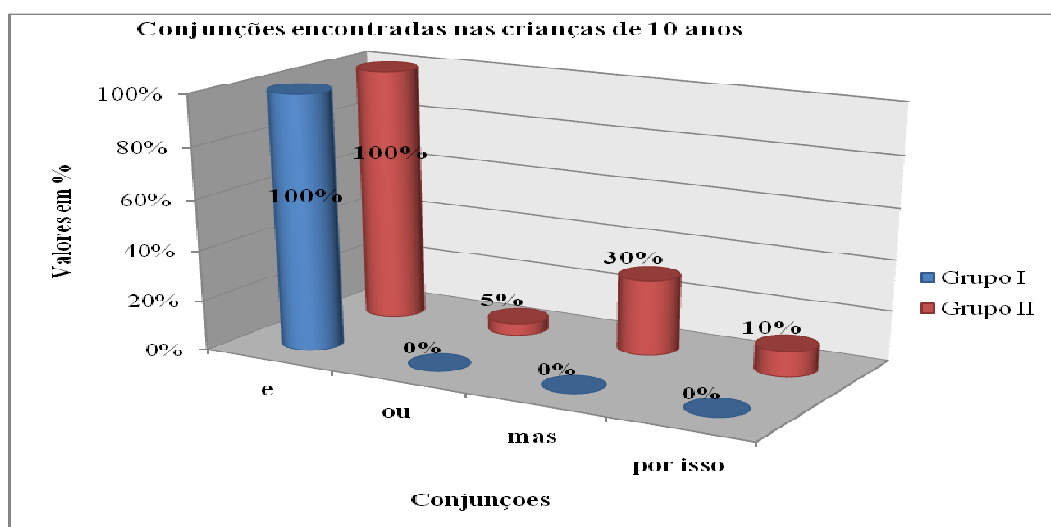


Gráfico 3

É de salientar, mais uma vez, o recurso à aditiva *e* por estas crianças. Quer no grupo I, quer no grupo II, a ocorrência desta conjunção atinge um valor de 100%. Verifique-se que no grupo I as crianças utilizaram maioritariamente a aditiva *e*.

No grupo II, embora se verifique a ocorrência da aditiva *e*, surge a conjunção alternativa *ou* (5%) com o objectivo de estabelecer uma oposição:

105) “*CHI: (en)tão: # (de)pois viu um: boi n(o) outro lado ou uma vaca # e # pa(ra) i(r) p(ara) (a)o pé do boi tentou saltar a vedação # .”

Ainda neste grupo a conjunção adversativa *mas* atinge um valor percentual de 30%, é, aliás, a segunda conjunção a que estas crianças mais recorreram. Finalmente, salienta-se o recurso, apenas pela quinta criança do grupo II, à conclusiva *por isso* para exprimir uma consequência:

106) “*CHI: e [/] e com(o) el(e) (a)inda era pequenino por isso é qu(e) ele conseguia fazer as amizades assim tão bem # ele era p(e)quenino e (a)inda não (es)tava muito bem treinado p(ar)a saltar mas tentou saltar a cerca # .”

Finalmente, neste *corpus*, segue-se a análise do questionário de produção dos adultos.

Grupo IV

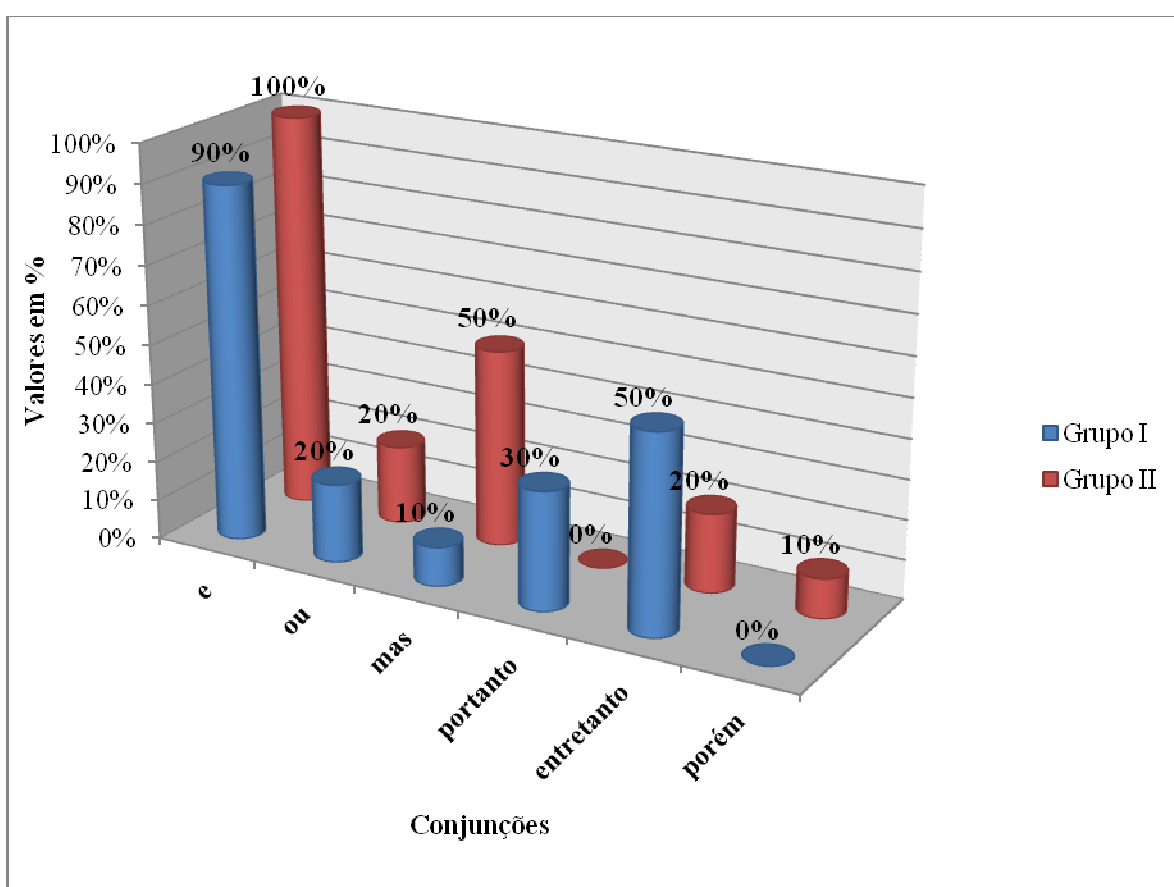


Gráfico 4

É possível verificar que a conjunção mais utilizada pelo grupo dos adultos é, sem dúvida, a aditiva *e*, apresentando um valor percentual de 100%, a que se seguem as conjunções adversativas *mas* e *entretanto* com 50%.

No que diz respeito ao grupo I a conjunção adversativa *entretanto* e a conclusiva *portanto* apresentam valores de 50% de uso, seguindo-se a disjuntiva *ou* com 20%. No

grupo II as conjunções a que os adultos mais recorreram foram as adversativas *mas* com 50%, *entretanto* com 20% e a disjuntiva *ou* igualmente com 20%.

Para além do uso excessivo, já habitual, da aditiva *e* ou da adversativa *mas*, no grupo de adultos surgiram novos tipos de conjunções. Saliente-se, a título de exemplo, o nono sujeito, que utilizou no seu discurso a adversativa *entretanto* e a conclusiva *portanto*:

107) “*ADU: o gato continua a olhar p(a)r(a) O ninho .

*ADU: resolve subir à árvore .

*ADU: *entretanto* aparece o cão ## .

*ADU: o cão puxa [/] puxa o rabo dum [//] do gato impedindo~o de [/]
de subir até ao ninho # .

*ADU: uh: o pássaro # uh: volta <trazendo: &c: comida p(a)r(a) Os
filhos> [//] *p(or)tan(to)* tendo a comida no bico p(a)r(a) Os filhos # .”

O mesmo tipo de conjunções foi utilizado pelos adultos do grupo II, recaindo o uso frequente na adversativa *entretanto* e não se verificando o uso da conclusiva *portanto*. Há ainda a salientar, neste grupo, o uso da adversativa *porém* no discurso de um falante, precisamente para estabelecer oposição, contraste entre o que é agora dito e o que foi dito anteriormente:

108) “ADU: num ac(to) de bravura: # e d(e) ímpeto: # resolveu saltar a
vedação # .

*ADU: porém calculou mal # a distância e: # abusou das suas capacidades
e o que aconteceu foi: # tropeçou na vedação # caindo magoando~se # .”

Apresenta-se assim uma comparação entre os vários grupos de sujeitos.

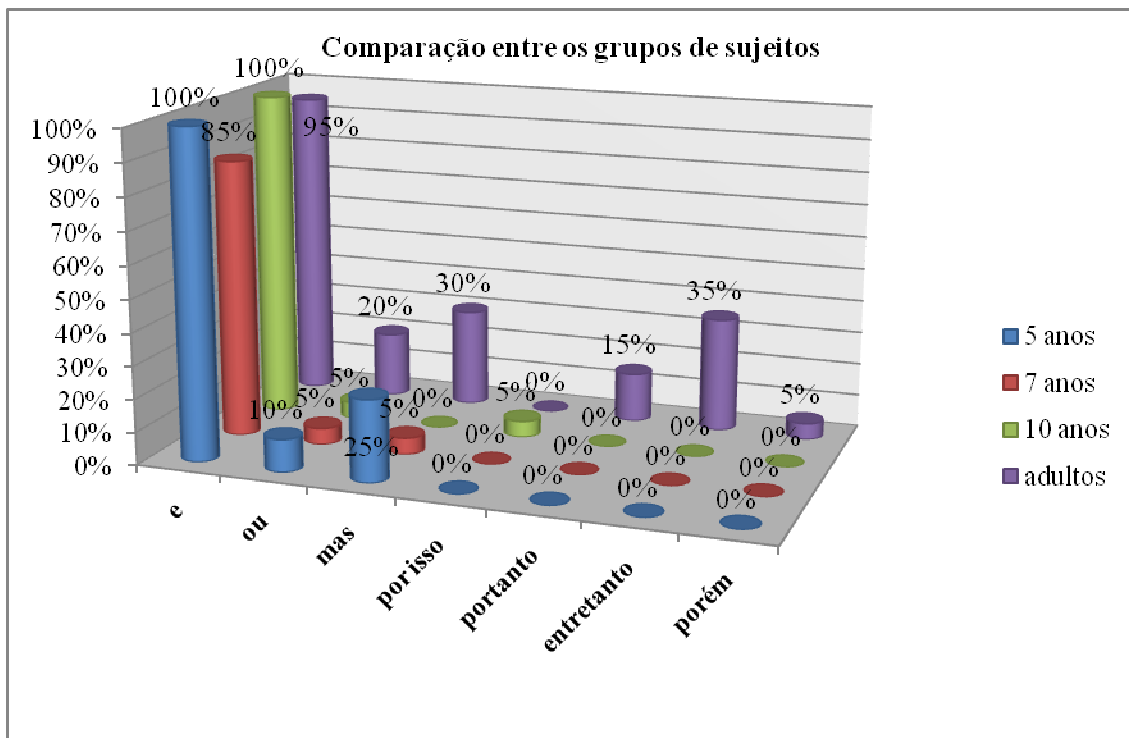


Gráfico 5

Comparando o desempenho linguístico dos quatro grupos, é possível constatar que:

- i) a conjunção aditiva *e* apresenta valores percentuais de 100% no grupo das crianças de 5 e 10 anos; verifica-se um decréscimo do uso da mesma na faixa etária dos 10 anos e no grupo de adultos;
- ii) a conjunção disjuntiva *ou* foi utilizada com maior frequência pelo grupo dos adultos (20%);
- iii) também a conjunção adversativa *mas* foi utilizada com maior frequência pelo grupo de adultos;
- ix) a conjunção conclusiva *por isso* surge com um valor mínimo de 5% no grupo das crianças de 10 anos, apresentando 0% nos restantes grupos;
- v) no que diz respeito às restantes conjunções: a conclusiva *portanto* (15%), as adversativas *entretanto* (35%) e *porém* (5%), só surgiram no grupo dos adultos, como já se esperava.

Do exposto anteriormente, constata-se que o grupo dos adultos foi aquele onde se verificou um recurso maior aos diferentes subtipos de conjunções. Tal não é de causar estranheza uma vez que, tratando-se de adultos, a estrutura já está estabilizada. O que nos parece causar alguma estranheza é o facto das crianças com 5 anos de idade recorrerem a mais conjunções no seu discurso (45%) do que as crianças que já frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico, ou seja, as crianças com 7 anos de idade, cujos valores correspondem a 31,7% e as crianças com 10 anos de idade com 32,5%. Na verdade, parece-nos que este decréscimo no uso das conjunções coordenativas poderá estar associado a um maior uso de outro tipo de frases complexas, nomeadamente formadas por subordinação. Se é um facto que a aquisição da coordenação, pelo menos da coordenação copulativa, precede a aquisição da subordinação, então daí decorre naturalmente que, com o avanço no processo de aquisição, as crianças passem a usar subordinação em contextos em que, em estágios anteriores, usavam a coordenação. Logo, o uso de conjunções coordenativas decresce.

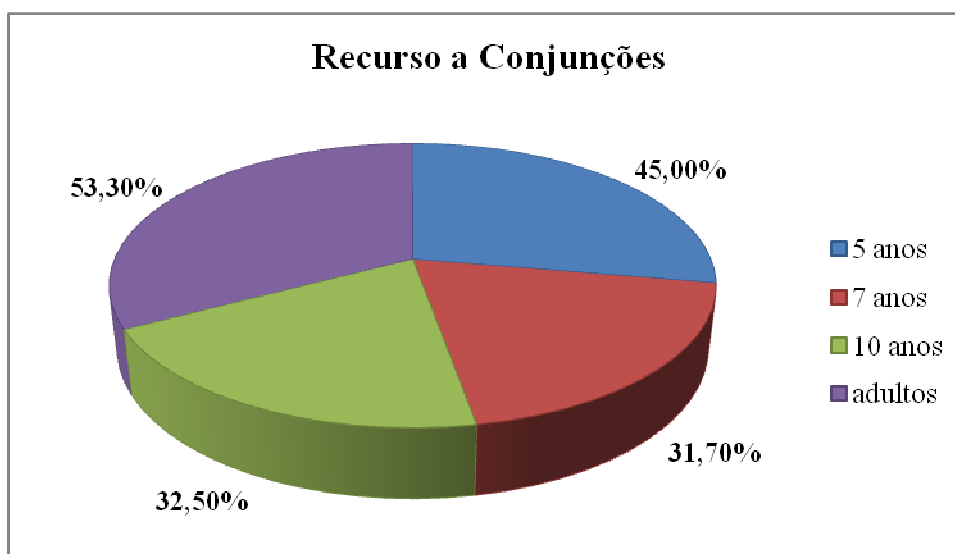


Gráfico 6

2.2.12.2. Corpus B

Seguem-se os dados obtidos através das narrativas. Tratando-se, em primeiro lugar, os dados das crianças de quarto ano.

Grupo A

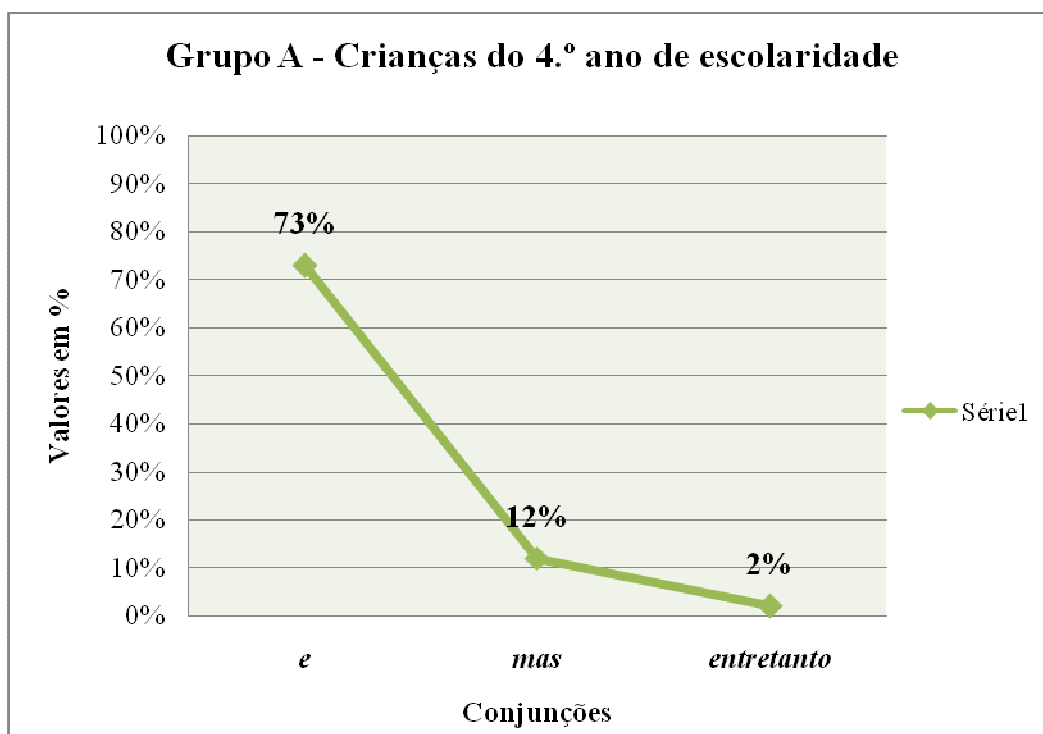


Gráfico 7 - Crianças do 4.º ano de escolaridade

No que diz respeito ao grupo de crianças de quarto ano, verifica-se, mais uma vez, o uso excessivo da aditiva *e* (73%) e da adversativa *mas* (2%). Excepto três das crianças recorreram exclusivamente à aditiva. Contudo, verificou-se na produção de uma criança o uso da adversativa *entretanto* (2%) que surgiu no seguinte contexto:

109) “(...) foi à janela ver se passava alguém, passado um bocado chegou um porco a tocar violino mas não lhe agradou, *entretanto* resolveu recolher-se para casa ...”.

O segundo grupo abrange as crianças do 6.º ano de escolaridade conforme demonstra o gráfico seguinte.

Grupo B

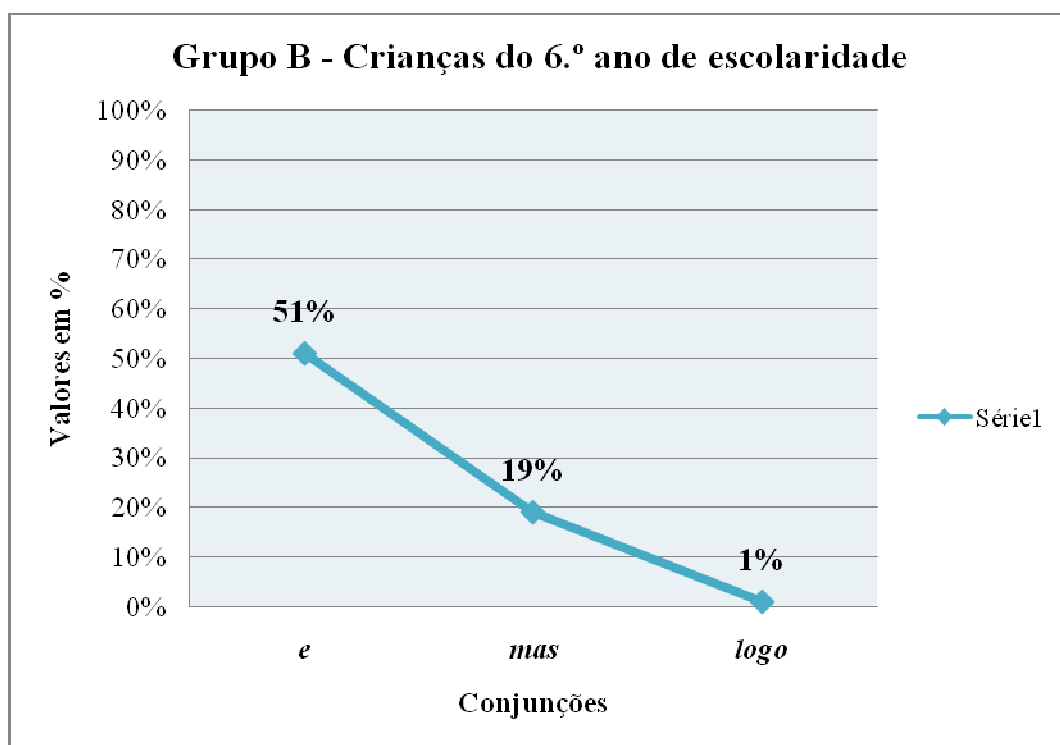


Gráfico 8 - Crianças do 6.º ano de escolaridade

Neste grupo registou-se o uso do mesmo subtipo de conjunções: a aditiva *e* (51%), com um uso menor do que no grupo das crianças de 4.º ano, e a adversativa *mas* (19%). A adversativa *entretanto* não surge neste grupo. Por outro lado, surge na produção de uma criança a conclusiva *logo* (1%) com o objectivo de exprimir uma consequência do que foi dito anteriormente:

110) “A Dona Lebre disse: - Estou feliz, *logo* não posso chorar mais.”

Finalmente, segue-se a amostra dos dados encontrados nos sujeitos adultos (Grupo C).

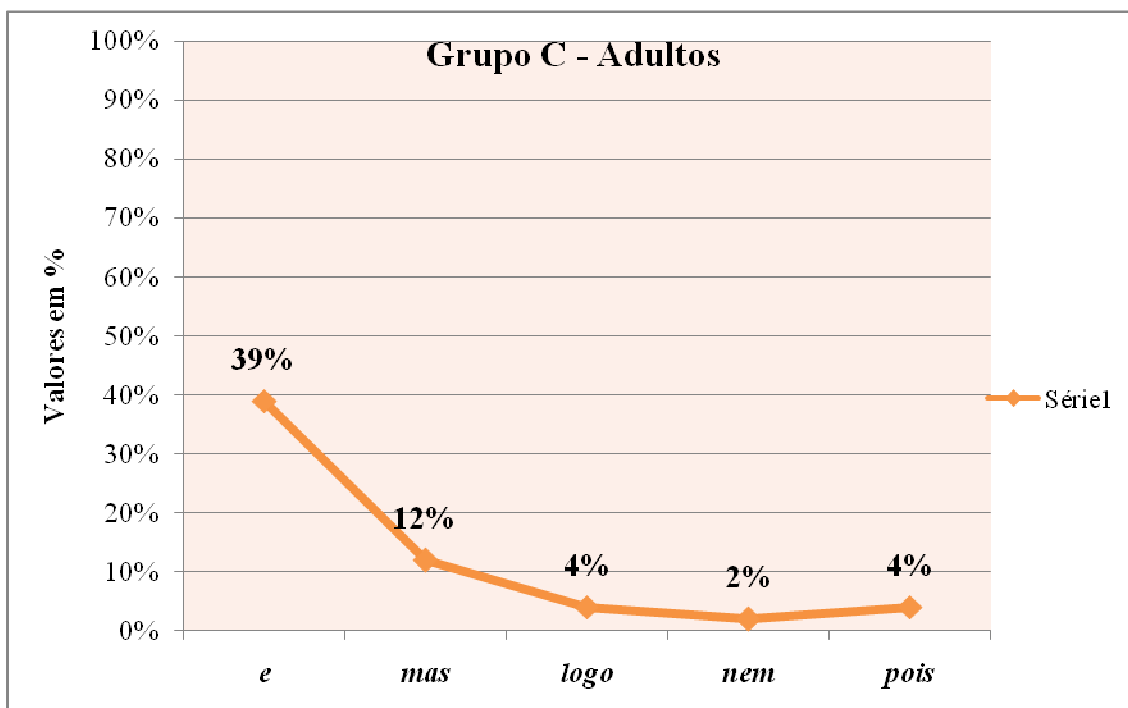


Gráfico 9 - Dados dos adultos

Nos dados dos adultos verificou-se o que se tem verificado até ao momento, no que diz respeito ao uso da aditiva *e* (39%), um valor menor do que nos grupos anteriores, e da adversativa *mas* (12%). Contudo, salientamos o quinto sujeito, uma vez que foi aquele que mais recorreu ao uso de, pelo menos, diferentes tipos de conjunções: conclusiva *logo* (4%) e alternativa *nem* (2%).

2.2.14. Discussão de dados

Do exposto anteriormente, conclui-se que as estruturas de coordenação, consideradas como uma estrutura complexa, continuam a apresentar problemas sobretudo por parte das crianças, onde não está estabilizada. No entanto, embora nos adultos a mesma se encontre estabilizada, a verdade é que também eles apresentam dificuldades.

Tanto uns como outros têm tendência a recorrer à aditiva *e* e à adversativa *mas*, quer para localizar no espaço, para exprimir uma conclusão, quer para repetir uma ideia. As restantes conjunções são deixadas de lado, embora, por vezes, numa ou noutra criança, se verifique a utilização da adversativa *entretanto* e da alternativa *ou*. Aliás, na oralidade, a criança repete sistematicamente a adversativa *entretanto*.

Contudo, as locuções não surgem no discurso das crianças. O mesmo acontece com os adultos, em que para além das conjunções registadas pelas crianças, surge a adversativa *porém* e a alternativa *nem*, tal como a conclusiva *por isso* e a explicativa *pois*. Também não se verificou o uso de nenhuma das locuções.

Neste sentido, comprovam-se as afirmações avançadas pelos diferentes autores:

i) as estruturas de coordenação começam a surgir por volta dos três anos de idade verificando-se uma evolução gradual entre os cinco, os sete e os dez anos de idade;

ii) a conjunção mais utilizada para exprimir diversas situações é, sem dúvida, a aditiva *e*. As crianças com dez anos de idade já utilizam no seu discurso a adversativa *mas* e a disjuntiva *ou*.

iii) nas crianças, à entrada do primeiro e do segundo ciclos, a estrutura continua a ser problemática, pois o uso das conjunções é pouco variado;

iv) quanto aos adultos, estes tendem a recorrer, na sua produção, a diferentes subtipos de conjunções, não se limitando ao uso da aditiva *e*. Aliás, esta conjunção apresenta valores menores do que nos restantes grupos analisados.

Tal como se referiu anteriormente, segue-se uma apresentação da coordenação, com base nos Novos Programas de Português.

3. A coordenação nos novos programas de Português

O Novo Programa de Português do Ensino Básico apresenta como competências específicas da disciplina a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a escrita e o **conhecimento explícito da língua** (CEL), sendo o Dicionário Terminológico (DT) o documento que fixa os termos a utilizar na descrição e análise de diferentes aspectos do CEL.¹³

¹³ (<http://dt.dgicd.min-edu.pt/>)

Nos estudos anteriores que conduziram à elaboração do novo programa, levados a cabo pela DGIDC em 2008, foi possível observar alguns dados importantes, nomeadamente:

- i) Os alunos em final de ciclo têm dúvidas e apresentam dificuldades na resolução de problemas e exercícios que envolvam o conhecimento da gramática;
- ii) Os alunos em final de ciclo apresentam dúvidas e dificuldades na realização das tarefas que se referem à explicitação de conhecimento gramatical;
- iii) Muitos professores acham que o trabalho sobre gramática é menos útil do que o trabalho sobre competências de leitura, escrita e produção e expressão oral. Os domínios mais difíceis de actualizar de acordo com o DT são o domínio da Sintaxe, seguido do domínio das Classes de Palavras e o da Morfologia.

Perante estes dados e afirmações os novos programas de português do Ensino Básico obrigam os docentes a: i) investir em descrições mais adequadas da gramática do português, ou seja, recorrer a uma descrição séria e cuidada da língua; ii) tomar consciência do grau de desenvolvimento linguístico dos alunos, o que significa arranjar meios para diagnosticar o que está estabilizado à entrada na escola, atendendo que há aquisições mais tardias, de modo a potenciar o desenvolvimento de novo conhecimento; iii) tomar consciência dos aspectos da língua que não decorrem de uma aquisição espontânea e que por isso têm de ser aprendidos explicitamente; iv) investir num ensino da língua que capitaliza as regularidades – deve dar-se aos alunos a possibilidade de observarem que a eficiência decorre da existência de padrões regulares muito frequentes na língua; v) orientar o estudo da gramática em dimensões para além da mera correcção do erro, ou seja, a utilização da gramática deixa de estar condenada a ocorrer apenas em função da correcção de desvios à norma.

Como se viu, no estudo preparatório sobre a posição dos docentes face à disciplina de Língua Portuguesa há dúvidas e hesitações sobre a utilidade deste trabalho, quando comparado com o posicionamento dos docentes perante as restantes competências.

Inquérito nacional sobre o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Básico
Análise das respostas dos docentes (num universo de 11 016 professores que leccionam um total de 412 831 alunos)¹⁴

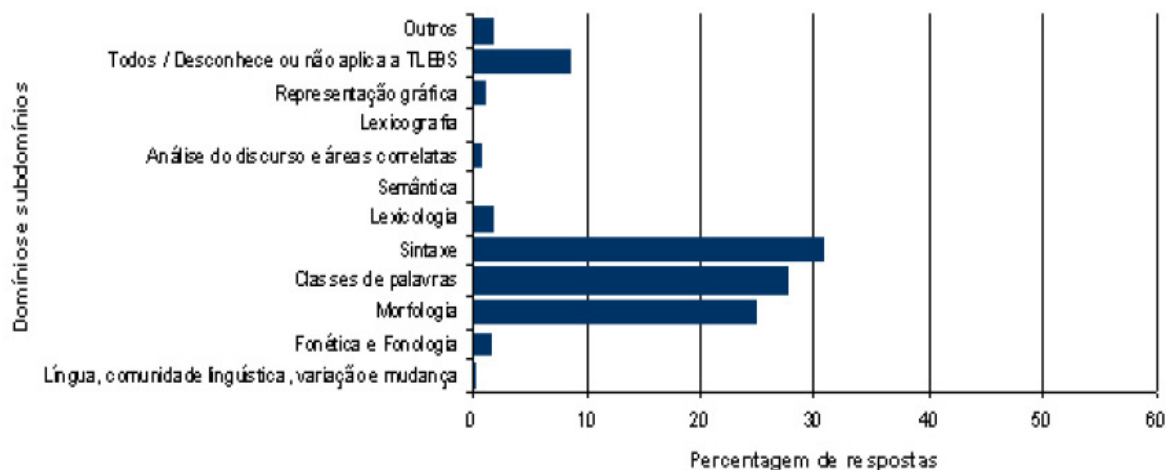


Fig. 22 - Conteúdos de funcionamento da língua actualizados com maior dificuldade pela TLEBS

Ora, no Currículo Nacional do Ensino Básico, em SIM-SIM, Duarte e Ferraz (1997) e em Duarte (2008) são anunciadas algumas das principais vantagens do trabalho sobre o conhecimento explícito da língua, em particular no trabalho desenvolvido para o PNEP¹⁵. Assim, e embora não sejamos exaustivos nesta descrição por não ser o objectivo do nosso trabalho, salientamos que Duarte (2008) organiza os benefícios de um trabalho sobre conhecimento explícito da língua em três eixos: objectivos instrumentais, objectivos atitudinais e objectivos cognitivos gerais e específicos.

Assim, são enumerados alguns princípios do que não é um trabalho sobre gramática compatível com os pressupostos dos novos programas, nomeadamente: o ensino por definições, a pedagogia do erro e as metodologias únicas. Os novos programas sugerem que se ponham em prática actividades de aprendizagem que permitam a descoberta e a criação de laboratórios gramaticais.

Assim, o novo programa de português para o Ensino Básico propõe aos docentes:

¹⁴ Disponível em: <http://www.minedu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.dgidec.min-edu.pt/> - consulta efectuada a 04 de Julho de 2010

¹⁵ Programa Nacional de Ensino de Português

- i) “Reflectir sobre o funcionamento da língua para, a partir da realização de actividades de carácter oficinal, analisar e questionar os sentidos dos textos.”
- ii) “Explicitar, usando a terminologia apropriada, aspectos fundamentais da estrutura e do uso do português padrão nos diferentes planos do conhecimento explícito da língua.”¹⁶

No que diz respeito ao tema em estudo na presente dissertação, as orações coordenadas, o quadro seguinte sistematiza o previsto para ensinar as estruturas de coordenação no segundo e terceiro Ciclos do Ensino Básico.

Quadro 4 - Conteúdos (Novos Programas)

| | 2.º Ciclo | 3.º Ciclo |
|--------------------------------------|---|---|
| Plano das Classes de Palavras | Conjunção coordenativa: Copulativa, adversativa e disjuntiva | Conjunção coordenativa: Conclusiva e explicativa. |
| | 2.º Ciclo | 3.º Ciclo |
| Plano Sintáctico | Coordenação entre frases: oração coordenada copulativa, disjuntiva e adversativa. | Coordenação assindética Coordenação: oração coordenada conclusiva e explicativa. |

Como se verifica, o programa prevê que quer no 2.º, quer no 3.º ciclo, os alunos aprendam gradualmente as conjunções e a classificação e divisão de orações, sendo os conteúdos distribuídos por ciclo de ensino. Desta forma, pretende-se ainda que haja uma articulação entre o plano das classes de palavras e o plano sintáctico.

¹⁶ in *Novos Programas de Português do Ensino Básico*

4. Hipóteses de trabalho

Tomando como ponto de partida os dados trabalhados no ponto 2.2.13. que mostraram que a conjunção mais utilizada para exprimir diversas situações é a aditiva *e* e que as restantes conjunções são de uso pouco variado, quer para as crianças, quer para os adultos, e reportando-nos ainda aos problemas indicados por Peres & Mória (1995) que apontam as construções coordenativas copulativas e disjuntivas (frásicas ou não) como aquelas que levantam mais problemas, formularam-se as seguintes hipóteses de trabalho que conduziram à elaboração dos capítulos seguintes:

Hipótese 1: prevê-se que nas quatro faixas etárias (4.º, 6.º, 9.º e 12.º ano de escolaridade) a conjunção aditiva “*e*” seja a mais frequente, a que se segue a adversativa “*mas*” e a disjuntiva *ou*, e que as outras estruturas de coordenação apresentem frequências mais baixas.

Hipótese 2: tendo em conta os dados de Guerreiro (2004) prevê-se que no grupo de controlo dos adultos e dos licenciados se verifique ainda um sobreuso da aditiva *e*, em substituição de outros conectores, ainda que em menor grau que nos grupos etários anteriores.