



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Linguística

Tese de Doutoramento

**Desempenho linguístico de crianças dos 3º e 4º anos (1º
CEB) no uso da subordinação: um estudo de caso no
concelho de Soure**

Joaquina Maria dos Santos Rodrigues Egas da Cruz

Orientador(es) | Maria do Céu Fonseca
Pedro Balas Custódio

Évora 2023



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Linguística

Tese de Doutoramento

Desempenho linguístico de crianças dos 3^o e 4^o anos (1^o CEB) no uso da subordinação: um estudo de caso no concelho de Soure

Joaquina Maria dos Santos Rodrigues Egas da Cruz

Orientador(es) | Maria do Céu Fonseca
Pedro Balaus Custódio

Évora 2023



A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

Presidente | Luís Guerra (Universidade de Évora)

Vogais | Luís Filipe Tomás Barbeiro (Instituto Politécnico de Leiria)
Maria João Marçalo (Universidade de Évora)
Maria Madalena Teles de Vasconcelos Leite Dias Ferreira e Teixeira (Universidade de Aveiro)
Pedro Balau Custódio (Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação de Coimbra) (Orientador)
Susana de Fátima Póvoa Alves Fontes (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)

AGRADECIMENTOS

Na reta final deste trabalho, gostaria de deixar aqui um agradecimento especial a todos aqueles que, de algum modo, ajudaram a concretizar esta tarefa a que me propus, nomeadamente:

- À Professora Doutora Maria do Céu Brás da Fonseca, pelo apoio, disponibilidade, dedicação, empenho e entusiasmo demonstrados na orientação deste estudo, mas também pela simpatia e capacidade de elevar a nossa autoestima em cada sessão de trabalho;

- Ao Professor Doutor Pedro Balau Custódio, pelo apoio, disponibilidade e amabilidade demonstrados na orientação da tese e pela forma como nos incentivou a fazer esta caminhada;

- À diretora do Agrupamento de Escolas Martinho Árias de Soure, Dra. Luísa Pereirinha, pela disponibilidade revelada e pelo incentivo à concretização deste trabalho;

- Às docentes e aos docentes titulares de turma, pela amabilidade com que acolheram a nossa intromissão nas suas aulas e aceitaram colaborar na aplicação dos inquéritos;

- Aos discentes das turmas envolvidas no estudo, pela sua participação;

- Aos encarregados de educação que autorizaram a participação dos seus educandos, sem a qual não teria sido possível a realização do estudo;

- Aos meus filhos Jorge, João e Joana, pela colaboração, pela compreensão e pela aceitação de uma mãe menos presente durante os últimos anos;

- À Sónia, à Rita e ao Duarte, pela colaboração, pela preocupação e apoio demonstrados;

- Aos meus netos João António, João Afonso e Miguel Maria que me fazem continuar a acreditar no futuro;

- Ao João, meu marido, pela colaboração e, principalmente, por acreditar e me fazer crer que sou capaz.

RESUMO

Título: Desempenho linguístico de crianças dos 3.º e 4.º anos (1.º CEB) no uso da subordinação: um estudo de caso no concelho de Soure

A dissertação que ora se apresenta visa analisar o desempenho linguístico das crianças dos 3.º e 4.º anos de escolaridade no uso da subordinação adverbial causal e temporal, dado tratar-se de uma temática que não se encontra abrangida pelos programas em vigor e se reconhece de aquisição tardia, mas é preconizada nos documentos das Aprendizagens Essenciais no domínio da escrita.

Tomámos como universo em estudo todos os alunos que frequentam os anos de escolaridade em apreço no ensino público do concelho de Soure, no Agrupamento de Escolas Martinho Árias.

Para o efeito, foram elaborados inquéritos linguísticos que possibilitaram testar o desempenho dos alunos no uso da subordinação adverbial causal e temporal, para transformar duas frases simples numa frase complexa, bem como na identificação das orações que deram origem a uma frase complexa por subordinação causal ou temporal. De igual modo, foi possível identificar os conectores mais utilizados por estes alunos.

Cruzando os dados obtidos e realizada a sua análise, com base numa seleção de informação essencial e significativa que permitiu o enquadramento teórico da nossa investigação, verificámos que estes alunos apresentam conhecimento implícito da utilização dos diferentes conectores, refletido no bom desempenho nas tarefas propostas. Na maioria das situações, os alunos mostram que são capazes de transformar duas frases simples numa complexa; de reconhecer valores semânticos de causa-efeito/consequência e de tempo (anterior, posterior e simultâneo); de adequar estes conteúdos a determinados conectores e, em conformidade, alterar formas verbais; de processar fenómenos de correferência atrás de sujeitos anafóricos; de identificar constituintes oracionais de uma frase complexa.

Assim, este estudo permitiu-nos perceber que é de todo o interesse que estas estruturas sejam desenvolvidas na escola, numa perspetiva de consciência linguística e aprofundamento do conhecimento explícito da língua, para um melhor desempenho no discurso oral e escrito dos nossos alunos.

PALAVRAS-CHAVE

Subordinação adverbial causal; subordinação adverbial temporal; conectores; frase complexa; desempenho linguístico

ABSTRACT

Title: Linguistic performance of third and fourth grade children when using subordination: a case study in the municipality of Soure.

The following dissertation aims to analyse the linguistic performance of third and fourth grade children when using adverbial clauses of cause/reason and time, given that it is a subject matter which is not encompassed by the current school curriculum, only acquired later in life, however it is proposed in the documents of Apendizagens Essenciais in the topic of writing.

The study subjects are all the third and fourth grade students who frequent public schools in the municipality of Soure which are part of the Agrupamento de Escolas Martinho Árias.

For this case study, linguistic questionnaires were created in order to test the performance of the students when using causal and temporal adverbial subordination to convert two clauses into a complex sentence, as well as identifying the clauses which originated a complex sentence through the use of causal or temporal subordination. Additionally, they made it possible to identify the most used connectors among the students.

In view of the data and its analyses, based on an essential and significative selection of information which composed the theoretical framework of the research study, it was verified that the students show an implicit knowledge of the usage of different connectors evidenced by their good performance in the proposed tasks. In most situations, the students displayed that they are capable of transforming two simple sentences into a complex one; recognizing semantic values of cause/reason and of time (before, after and during); adequating this contents to certain connectors and, in conformity, alter verbal forms; processing phenomena of coreference before anaphoric subjects; identify the clauses' elements of a complex sentence.

Through this study, it was possible to understand it is important that these structures are developed at school, in a perspective of linguistic conscience and deepening of the explicit knowledge of the language so as to better the oral and written performance of our students.

KEYWORDS

Adverbial clauses of cause/reason; adverbial clauses of time; connectors; complex sentences, linguistic performance

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract	VI
Índice de Mapas	X
Índice de Gráficos	X
Índice de Quadros	XI
Lista de abreviaturas	XIII
Introdução	1
Capítulo I – Caracterização do contexto de estudo.....	7
1. Concelho de Soure	9
1.1. Localização territorial	9
1.2. População residente no concelho de Soure e sua evolução	11
1.3. Densidade populacional no concelho	12
1.4. Estrutura etária da população	13
1.5. As migrações e a população estrangeira	14
1.6. Indicadores socioeconómicos	15
1.7. Caracterização da população residente segundo a qualificação académica	16
2. O Agrupamento de Escolas Martinho Árias de Soure.....	19
2.1. Recursos físicos do Agrupamento de Escolas	19
2.2. Oferta educativa do Agrupamento de Escolas	20
2.3. Recursos humanos.....	21
2.3.1. Pessoal docente.....	21
2.3.2. Pessoal não docente.....	22

2.4. População escolar – discentes.....	23
2.5. Pais e encarregados de educação.....	26
Capítulo II – Estudo descritivo da subordinação.....	27
1. Subordinação	29
2. Expansões subordinadas	42
3. Subordinação adverbial	46
4. Conectores adverbiais (conjunções, locuções e preposições)	54
5. Subordinação adverbial causal.....	57
6. Subordinação adverbial temporal.....	61
6.1. Subclasses de orações subordinadas temporais	63
6.1.1. Orações subordinadas com <i>enquanto</i>	64
6.1.2. Orações subordinadas com <i>antes de / depois de</i>	65
6.1.3. Orações subordinadas com <i>sempre que</i>	67
6.1.4. Orações subordinadas com <i>assim que, logo que e mal</i>	68
6.1.5. Orações subordinadas com <i>quando</i>	69
7. O estudo das frases complexas no 1.º Ciclo do Ensino Básico: desenvolvimento da consciência linguística	71
Capítulo III – Estudo empírico, aspetos metodológicos	79
1. Caracterização da população alvo	81
2. Aplicação dos dados	82
3. Instrumentos de recolha de dados	85
3.1. Inquérito linguístico – Parte 1, Grupo I	86
3.2. Inquérito linguístico – Parte 1, Grupo II	89
3.3. Inquérito linguístico – Parte 2, Grupo I	90
3.4. Inquérito linguístico – Parte 2, Grupo II	93

4. Análise de dados	95
4.1. Subordinação adverbial causal	95
4.1.1. Aplicação de conectores causais	95
4.1.2. Identificação de orações em frases complexas por subordinação causal	108
4.2. Subordinação adverbial temporal	113
4.2.1 Aplicação de conectores temporais	113
4.2.2. Identificação de orações em frases complexas por subordinação temporal	119
4.3. Análise conjunta	120
Conclusão.....	123
Referências bibliográficas.....	129
Anexos.....	141
Anexo I – Inquérito Linguístico	143
Anexo II – Tabelas de Recolha de dados	149
Anexo III – Ofício dirigido à Diretora do Agrupamento de Escolas.....	173
Anexo IV – Ofício dirigido aos professores titulares de turma	175
Anexo V – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação	177

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa I - Enquadramento do município de Soure a nível nacional e regional.....	9
Mapa II - Mapa do concelho de Soure/distâncias das sedes de freguesia à sede do concelho.....	10

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Variação da população residente 2001–2011	11
Gráfico 2 - Estrutura etária da população.....	13
Gráfico 3 - Pirâmide etária do concelho.....	14
Gráfico 4 - Total de estrangeiros residentes no conselho com estatuto legal.....	15
Gráfico 5 - População empregada por setor de atividade.....	16
Gráfico 6 - Caracterização do corpo docente por sexo.....	21
Gráfico 7 - Caracterização do corpo docente, por habilitação académica.....	22
Gráfico 8 - Principais opções dos alunos, por ano de escolaridade e sexo, Situação 1.....	96
Gráfico 9 - Principais opções dos alunos, por ano de escolaridade e total de alunos, Situação 1.....	96
Gráfico 10 - Principais opções dos alunos, por ano de escolaridade e sexo, Situação 2 ...	98
Gráfico 11 - Principais opções dos alunos, por ano de escolaridade e sexo, Situação 2....	98
Gráfico 12 - Principais opções dos alunos, por ano de escolaridade e sexo, Situação 3...	99
Gráfico 13 - Opções dos alunos nas questões (1) e (9)	109
Gráfico 14 - Opções dos alunos nas questões (3) e (6)	110
Gráfico 15 - Opções dos alunos nas questões (2) e (10)	110

Gráfico 16 - Opções dos alunos nas questões (4) e (8)	111
Gráfico 17 - Opções dos alunos nas questões (5) e (7)	112
Gráfico 18 - Conectores temporais usados	114
Gráfico 19 - Conectores temporais usados	115
Gráfico 20 - Desempenho dos alunos na identificação de frases simples	119

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Densidade populacional por local de residência e sexo 2011 (N.º/km ²)....	12
Quadro 2 - População residente, segundo o grupo etário e por qualificação académica.	16
Quadro 3 - Taxa de pré-escolarização e de escolarização.....	17
Quadro 4 - Trabalhadores por conta de outrem nas empresas do concelho, segundo o nível de habilitações	17
Quadro 5 - Ativos desempregados, por grau de habilitação académica, em 31 de maio de 2013.....	18
Quadro 6 - Equipamentos das Escolas Básica e Secundária.....	20
Quadro 7 - Caracterização do corpo docente por sexo.....	21
Quadro 8 - Caracterização do corpo docente por habilitação académica	22
Quadro 9 - Caracterização do corpo não docente por habilitação académica	23
Quadro 10 - Evolução da população escolar.....	24
Quadro 11 - Evolução da distribuição da população escolar do 1.º CEB por estabelecimento de ensino.....	24
Quadro 12 - Distribuição dos alunos do 1.º CEB por estabelecimento de ensino, turma e ano de escolaridade em 2017/2018.....	25
Quadro 13 - Nível de escolarização concluído pelos encarregados de educação.....	26

Quadro 14 – Conectores temporais e causais selecionados	55
Quadro 15 – Tipos formais de conectores temporais e causais selecionados	56
Quadro 16 - Distribuição dos Inquéritos Linguísticos por escola.....	83
Quadro 17 - Distribuição dos Inquéritos Linguísticos por ano de escolaridade e sexo ...	84
Quadro 18 - Opções dos alunos, Situação 4	100
Quadro 19 - Opções dos alunos, Situação 5	101
Quadro 20 - Opções dos alunos, Situação 6	102
Quadro 21 - Opções dos alunos na supressão do sujeito, Situação 6	102
Quadro 22 - Conectores usados pelos alunos, Situação 6	103
Quadro 23 - Conectores usados pelos alunos, Situação 7	104
Quadro 24 - Conectores usados pelos alunos, Situação 8	105
Quadro 25 - Opções dos alunos, Situação 9	106
Quadro 26 - Conectores usados pelos alunos, Situação 9	106
Quadro 27 - Opções dos alunos, Situação 10	107
Quadro 28 - Conectores usados pelos alunos nas respostas coerentes, Situação 10 ...	107

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

Conj. – Conjuntivo

DT – Dicionário Terminológico para consulta em linha, 2007

EB – Ensino Básico

F – Feminino

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

Ind. – Indicativo

INE – Instituto Nacional de Estatística

Inf. – Infinitivo

M – Masculino

NGB – Nomenclatura Gramatical Brasileira, 1959

NGP – Nomenclatura Gramatical Portuguesa, 1967

NR – Não responde ou apresenta uma resposta não aceitável

PMCPEB - Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015)

INRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A escola do século XXI é um lugar de consolidação de conhecimentos e desenvolvimento de competências, um lugar onde se estruturam os conhecimentos adquiridos nas vivências do dia a dia, na sociedade onde as crianças estão inseridas, na informação recebida através dos média, mas, mais do que nunca, a escola é um lugar que deve contribuir para que os alunos, no futuro, possam “intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Oliveira Martins, 2017: 10). Esta ideia de construção de saberes ao longo da escolaridade, baseada na premissa de que o aluno, ao chegar à escola, já traz consigo um conjunto de conhecimentos a ter em conta, há muito que se enraizou e a escola é, hoje, a principal responsável por “desenvolver nos alunos a cultura científica que permite compreender, tomar decisões e intervir sobre as realidades naturais e sociais no mundo” (Oliveira Martins, 2017: 13).

Tal como nas outras áreas do saber, a escola tem responsabilidades no desenvolvimento da língua materna. Inês Duarte (2008a: 10) afirma que “[a] escola tem um papel decisivo i) no alargamento intuitivo da língua, (...) iii) no desenvolvimento da sua consciência linguística até estádios superiores de conhecimento explícito”. Para esta autora – uma das linguistas que mais tem insistido no assunto –, o ensino da gramática no 1.º CEB tem por fim desenvolver a consciência linguística (fonológica, morfológica, sintática, pragmática, textual/discursiva, lexical), por forma a que, mais tarde a criança alcance o conhecimento explícito da língua (Duarte, 2008a: 18). Neste contexto, é função do professor ajudar o aluno a adequar as suas produções à norma-padrão, por discutível e complexo que seja este conceito (Mateus e Cardeira, 2007:13-42), não, necessariamente, numa perspetiva metalinguística – até porque uma perspetiva puramente normativa nem sempre dá conta do uso da língua –, mas promovendo a consciência linguística, desenvolvendo práticas estimuladoras do conhecimento explícito da língua e, simultaneamente, respeitando e preservando a relação que a criança tem já com a língua, “sabendo enriquecê-la pela criação de necessidades novas e alargá-la a novas formas de colmatar as mesmas necessidades” (Fonseca, 1994: 123).

Estudos realizados na área da aquisição, nomeadamente no tocante à subordinação adverbial em geral e aos tipos causal e temporal, em particular, bem como aos conectores mais usados pelos alunos, evidenciam qual o conhecimento linguístico esperado no final de cada ciclo (entre outras obras, Sim-Sim, 1998; Diessel, 2004; Lopes, 2004; Costa, 2010). Importa não esquecer que “the child’s cognitive development precedes the linguistic development of conjoined clauses: children seem to learn temporal, causal, and conditional relationships before they are able to indicate these relationships by temporal, causal, and conditional conjunctions” (Diessel, 2004: 150-151). Compreender a utilização que os alunos do 1.º CEB fazem destas estruturas pode fornecer algumas indicações sobre o trabalho que deve ser desenvolvido pela escola para o desenvolvimento metalinguístico do aluno.

Assim, o presente estudo visa responder à seguinte questão geral:

- Qual o desempenho linguístico das crianças dos 3.º e 4.º anos de escolaridade no uso da subordinação adverbial causal e temporal?

Para tal, estipulámos os objetivos que a seguir discriminamos e que nos propusemos alcançar:

- Auscultar se os alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade são capazes de usar a subordinação adverbial causal para transformar duas frases simples numa frase complexa.

- Identificar os conectores – conjunções e locuções conjuncionais – mais usados pelos alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade na formação de frases complexas por subordinação adverbial causal.

- Verificar se os alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade são capazes de identificar as orações de uma frase complexa por subordinação adverbial causal.

- Indagar se os alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade são capazes de usar a subordinação adverbial temporal para transformar duas frases simples numa frase complexa.

- Identificar os conectores – conjunções e locuções conjuncionais – mais usados pelos alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade na formação de frases complexas por subordinação adverbial temporal.

- Verificar se os alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade são capazes de identificar as orações de uma frase complexa por subordinação adverbial temporal.

A partir destes objetivos, poderemos estar perante indicadores que aconselhem uma mudança de atuação da prática letiva que proporcione o uso de estratégias conducentes a um diferente desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Considerando que o presente estudo visa trabalhar uma temática que não se enquadra no currículo do 1.º CEB, sendo mesmo considerada de aquisição tardia (como veremos adiante), mas que se relaciona com o uso da linguagem oral e escrita cujo desenvolvimento deverá ocorrer durante este nível de ensino, considerámos pertinente conhecer o ponto da situação no concelho de Soure.

Tendo como premissa que a língua materna é a base de toda a aprendizagem realizada nas escolas e que dela e do seu domínio em muito depende uma grande parte das aprendizagens e da aplicação de conhecimentos a novas situações, consideramos ser pertinente o estudo a que nos propusemos. A temática em estudo não deverá ser considerada além do currículo, pois conta com a realização de atividades que promovem o desenvolvimento da consciência linguística da criança, sem a exigência ao recurso da metalinguagem gramatical, contribuindo para a formação de cidadãos mais capazes e intervenientes.

Para a concretização deste estudo, dividimos o trabalho em três capítulos que, por sua vez, se subdividem em subcapítulos e pontos.

No primeiro capítulo, “Caracterização do contexto de estudo”, apresentámos o concelho de Soure e o Agrupamento de Escolas Martinho Árias de Soure, onde se enquadra o nosso estudo. Para tal, começámos por fazer um levantamento sobre o concelho de Soure, apresentando a sua localização territorial e população em geral e suas características. Conhecer o meio onde a escola se insere ajuda-nos a conhecer melhor os alunos, pois que estes, por norma, refletem as suas vivências e perpetuam os padrões vivenciais existentes. Prosseguimos o capítulo com a apresentação do Agrupamento de Escolas Martinho Árias de Soure, que engloba todo o ensino público do concelho, desde os recursos físicos à comunidade educativa, escolar e extraescolar.

A fim de realizar uma caracterização cabal do concelho, do Agrupamento de Escolas e da população alvo, foi realizada uma análise documental abrangente que passou pelos documentos orientadores do Agrupamento de Escolas, nomeadamente, o Projeto Educativo e o Relatório de Autoavaliação, o Anuário Estatístico da Região Centro, do Instituto Nacional de Estatística, a PORTATA – Base de Dados de Portugal Contemporâneo, a Carta Educativa do Concelho de Soure, entre outros.

No segundo capítulo, realizámos o “Estudo descritivo da subordinação” através de uma análise de vários assuntos: subordinação; expansões subordinadas; subordinação adverbial; conectores adverbiais (conjunções, locuções e preposições); subordinação adverbial causal;

subordinação adverbial temporal. No último ponto deste capítulo, “O estudo das frases complexas no 1.º Ciclo do Ensino Básico: desenvolvimento da consciência linguística”, vimos documentos orientadores da atividade letiva, a fim de perceber o modo como a temática em estudo deve ser encarada pelo professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Não foi nossa intenção fazer um estudo teórico sobre estes dois tipos de subordinação adverbial, que, aliás, está feito e já ocupou muitos autores; visamos apenas refletir sobre alguma da informação que, de forma mais essencial e significativa, possa contribuir para um melhor desempenho da atividade profissional que exercemos no 1.º CEB.

Chegados ao terceiro capítulo, “Estudo empírico – aspetos metodológicos”, referimos a caracterização da população alvo, a recolha de dados e respetivo tratamento, descrevendo todo o processo de recolha de informação e a descrição dos instrumentos de recolha de informação que possibilitaram o levantamento dos dados para análise. De seguida, expomos a análise dos dados recolhidos através dos inquéritos linguísticos, dirigidos aos alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade, que nos permitem chegar a algumas conclusões.

Os dados recolhidos foram traduzidos em Tabelas de Frequência¹, a fim de permitir uma visão global e clara da informação recolhida. De seguida, realizou-se a análise e interpretação dos dados obtidos, recorrendo a gráficos e quadros que sistematizam e clarificam a informação. Procurámos analisar o maior número possível de dados que nos pareceram relevantes para o nosso estudo, fazendo uma interpretação à luz de estudos descritivos sobre o assunto, apresentando e extraíndo algumas conclusões.

Pudemos, neste estudo, inferir acerca do desempenho linguístico da maioria dos alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade no uso da subordinação causal e temporal, tornando estas estruturas disponíveis para serem trabalhadas no 1.º ciclo do ensino básico, numa perspetiva de promoção do desenvolvimento de competências linguísticas desde o início da escolaridade obrigatória.

¹ As tabelas de frequência de dados recolhidos são apresentadas no Anexo II.

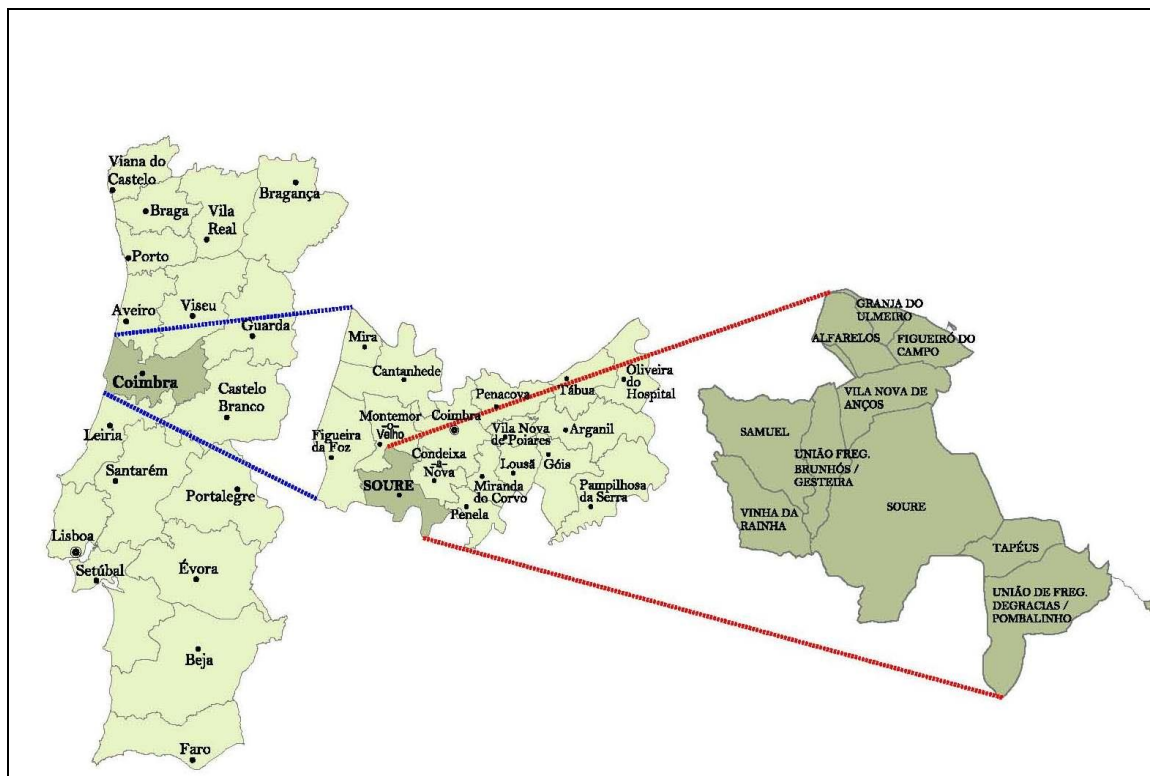
CAPÍTULO I
CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE
ESTUDO

CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTUDO

1. Concelho de Soure

1.1. Localização Territorial

O concelho de Soure é um dos 17 concelhos do distrito de Coimbra. Tem por limites, a Norte, o concelho de Montemor-o-Velho, a Nascente, os concelhos de Condeixa-a-Nova e Penela, a Sul, os concelhos de Pombal e Ansião e, a Oeste, o concelho da Figueira da Foz. É parte integrante do Agrupamento de Concelhos da Sub-Região denominada Baixo Mondego. Para melhor visualização, veja-se o seguinte mapa:



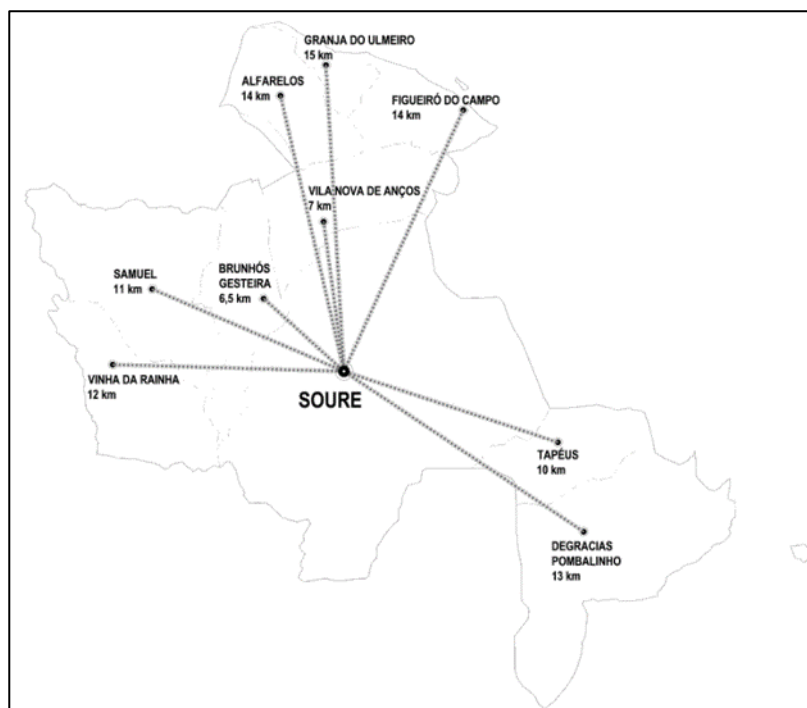
Mapa I – Enquadramento do Município de Soure a nível nacional e regional (Fonte: Câmara Municipal de Soure)

Pela Carta Administrativa Oficial de Portugal (CAOP) – 2013, o concelho de Soure sofreu uma reorganização ao nível das doze freguesias que o constituíam, passando, então, a ser constituído por dez freguesias: Alfarelos, Figueiró do Campo, Granja do Ulmeiro, Samuel, Soure, Tapéus, União de Freguesias de Degracias e Pombalinho, União de Freguesias de Gesteira e Brunhós, Vila Nova de Anços e Vinha da Rainha.

Geograficamente, o concelho de Soure apresenta duas zonas com características bem diferenciadas:

A zona serrana, que integra a «sub-região» de Sicó, é constituída pela freguesia de Tapéus e pela União de Freguesias de Degracias e Pombalinho. A produção do queijo de qualidade, «Queijo Rabaçal», e de azeite são as atividades mais características. De referir também, no plano industrial, a extração de calcário e uma unidade de torrefação de frutos secos, e na área do Turismo de Lazer e Aventura, a recuperação da Antiga Aldeia de Cima, em Cotas, Pombalinho.

O resto do concelho, mais plano, dominado pelas bacias de aluvião dos rios Anços, Arunca e Pranto, apresenta uma maior riqueza de solo e uma maior proximidade dos principais eixos de comunicação da região e do país. Naturalmente, tem apresentado um maior índice de desenvolvimento, assente num quadro diversificado de atividades económicas. A cultura do arroz tem contribuído positivamente para o desenvolvimento económico desta zona do concelho.



Mapa II – Mapa do concelho de Soure/ distâncias das sedes de freguesia à sede do concelho (Fonte: Câmara Municipal de Soure)

Observando o mapa das distâncias das sedes de freguesia à sede de concelho, verificamos que as maiores distâncias se verificam entre Soure e Granja do Ulmeiro, Alfarelos e Figueiró do Campo. De salientar que a União de freguesias de Degracias e Pombalinho se fixou em Degracias que dista 13 km da sede de concelho, mas a povoação de Pombalinho, anterior sede de freguesia com o mesmo nome, dista cerca de 20 km da sede de concelho, sendo, até à entrada em vigor da Carta Administrativa Oficial de Portugal, a freguesia mais distante.

1.2. População Residente no Concelho de Soure e sua Evolução

Segundo os dados dos Censos 2011 disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), a população residente no concelho de Soure, nesse ano, era de 19 245 habitantes, verificando-se uma diferença populacional de 1695 habitantes, em relação a 2001, que era de 20 940 habitantes. Assim, a variação da população residente no concelho de 2001 para 2011 foi de aproximadamente -8%.

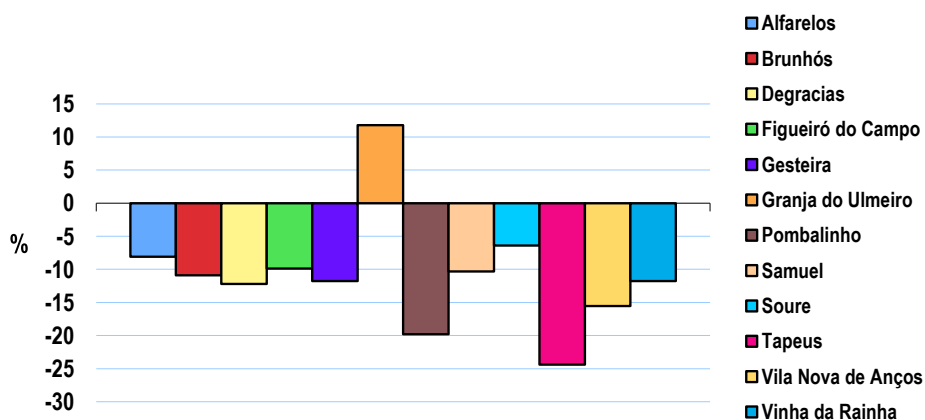


Gráfico 1: Variação da população residente, 2001-2011 (Fonte: Instituto Nacional de Estatística, Portugal, Censos 2011)

O concelho de Soure tem vindo a perder população ao longo de vários anos, não se verificando renovação efetiva da mesma, o que tem provocado um sucessivo envelhecimento da população concelhia. Este fenómeno afeta de um modo geral todas as freguesias do concelho, à exceção da freguesia de Granja do Ulmeiro que foi a única a registar um aumento populacional,

num total de 197 habitantes. A freguesia de Tapéus e a antiga freguesia de Pombalinho foram as que registaram uma diminuição mais acentuada da população residente.

Relativamente à distribuição da população pelas freguesias, verifica-se que, em 2001, Soure, sendo a freguesia com maior área do concelho, também era a mais populosa, com 8459 habitantes, a que corresponde uma percentagem de 40,40% da população total do concelho. Por outro lado, a menor freguesia, Brunhós, era a menos populosa do concelho, com 0,96% da população total. Situação que se mantém em 2011, em que as percentagens são bastante semelhantes: 41,14% (7917 habitantes) no caso de Soure e de 0,93% (180 habitantes) em Brunhós.

1.3. Densidade populacional no concelho

Segundo os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), a densidade populacional do concelho de Soure é de 72,6 habitantes por km². No Quadro 1 podemos verificar que o Município de Soure possui uma densidade populacional inferior em relação ao País e à região.

Local de Residência	Total	Homem	Mulher
Portugal	114,5	54,7	59,8
NUTIII	161,1	75,9	85,2
Município de Soure	72,6	34,6	38,0
Alfarelos	102,9	50,0	52,9
Brunhós	66,1	30,5	35,6
Degracias	31,9	14,8	17,0
Figueiró do Campo	133,7	63,7	70,0
Gesteira	69,4	33,1	36,4
Granja do Ulmeiro	369,4	171,4	197,9
Pombalinho	32,0	15,3	16,7
Samuel	40,0	19,5	20,5
Soure	85,8	40,9	44,8
Tapéus	24,4	11,9	12,5
Vila Nova de Anços	54,1	25,5	28,6
Vinha da Rainha	68,5	32,4	36,2

Quadro 1 – Densidade populacional por local de residência e sexo 2011 (N.º/Km²)
(Fonte: Instituto Nacional de Estatística, Portugal)

As freguesias com maior densidade populacional são as situadas na zona norte do concelho e mais próximas da Estação Ferroviária de Alfarelos, onde se destacam Granja do Ulmeiro, Figueiró do Campo e Alfarelos. Por outro lado, verifica-se que as freguesias situadas na zona serrana do concelho são as de menor densidade populacional, nomeadamente Tapéus, Degracias e Pombalinho.

1.4. Estrutura etária da população

Constata-se que, do total da população residente, o grupo mais representativo compreende a faixa etária que varia entre os 25 e os 64 anos, com uma taxa de 50,3%, em 2001, e uma taxa de 51,60 %, em 2011, seguindo-se a população de 65 e mais anos, com 25,0%, em 2001, e 28,0%, em 2011.

O grupo etário com idades compreendidas entre 0-14 anos representa 12%, em 2001, e 11,7% da população total do concelho, em 2011. O grupo etário com idades compreendidas entre 15-24 anos representa 12,7 %, em 2001, e 8,7% da população total do concelho, em 2011.

No que concerne à variação da população entre 2001 e 2011, por grupos etários, verifica-se que os grupos com idades inferiores a 64 anos apresentam uma variação negativa, designadamente de -10,36% para o grupo com idades compreendidas entre 0-14 anos, de -37,25% entre 15-24 anos e -5,7% entre 25-64 anos. Por outro lado, o grupo etário dos indivíduos mais velhos, com 65 e mais anos, apresenta uma variação positiva de 3,02%.

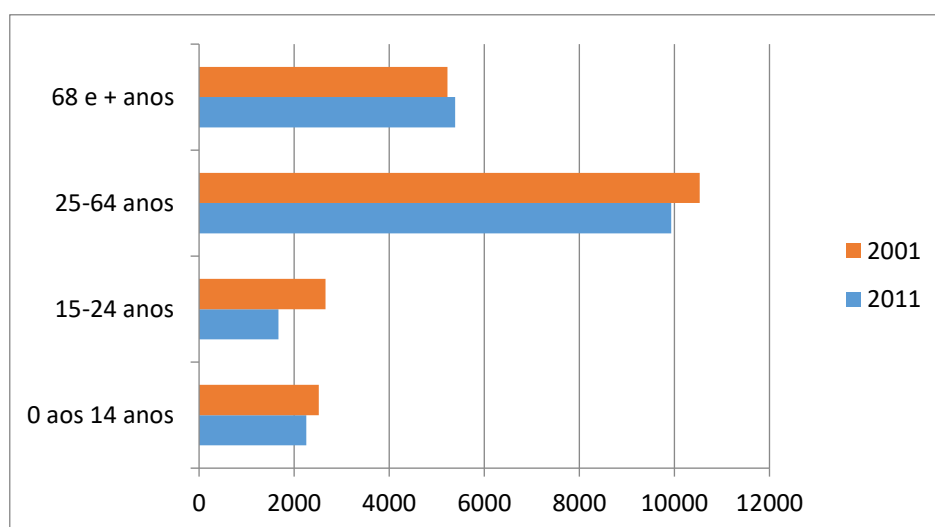


Gráfico 2: Estrutura etária da população (Fonte: Instituto Nacional de Estatística, Portugal, Censos 2001/ 2011)

A Pirâmide Etária da População do concelho apresenta-se de forma invertida, representando uma população envelhecida. A base é mais estreita do que o topo, onde se encontra a classe dos adultos, o que reflete uma diminuição da natalidade e um aumento da esperança média de vida, característica dos países desenvolvidos.

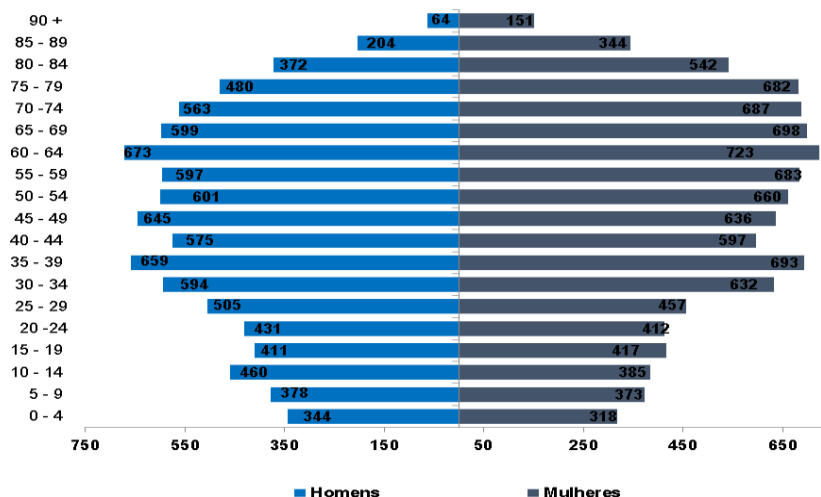


Gráfico 3 – Pirâmide etária do concelho (Fonte: Instituto Nacional de Estatística, Portugal, Censos 2011)

1.5. As Migrações e a População Estrangeira

Segundo os dados disponibilizados pelo PORDATA, 1,1% da população residente no concelho de Soure, no ano 2015, era estrangeira, com estatuto legal de residente. Esta percentagem mantém-se desde 2013, sendo que nos anos 2010 e 2011 era de, respetivamente, 1,3% e 1,2%. Verifica-se, portanto, que houve um ligeiro decréscimo ao longo dos anos. O gráfico 4 apresenta-nos estes dados em valores absolutos.

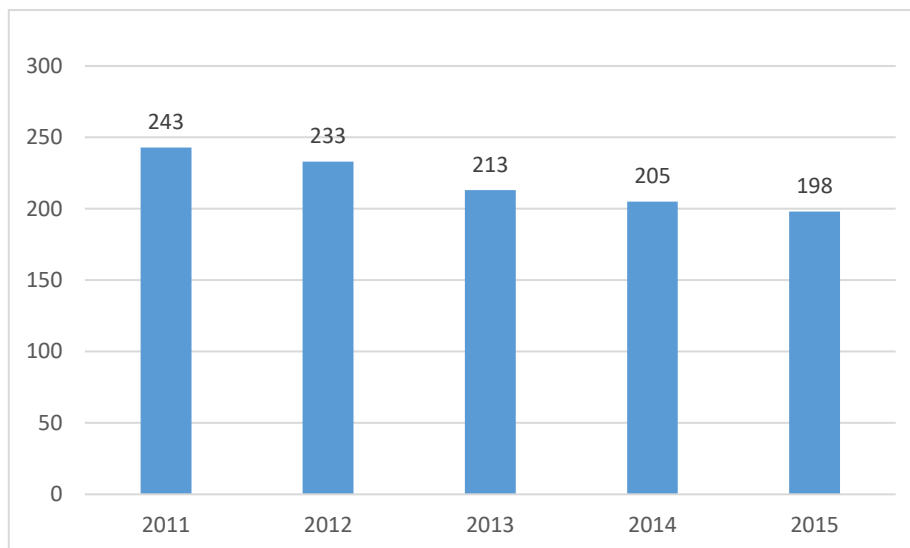


Gráfico 4: Total de estrangeiros residentes no concelho com estatuto legal (Fonte: Instituto Nacional de Estatística, Portugal, Censos 2011 e PORDATA, 2016-07-12)

1.6. Indicadores Socioeconómicos

Na freguesia de Soure existe um polo de atividade económica, normalmente conhecido por Zona Industrial de Soure. Existem outros dois polos de atividade económica de menor dimensão, o polo de Queitide, na freguesia da Vinha da Rainha, e o polo do Salavardo que se situa na freguesia de Alfarelos.

Existem, ainda, outras unidades industriais, de pequena e média dimensão, dos mais diversos ramos – mármore, mobiliário, têxteis, torrefação/frutos secos, metalomecânica –, espalhadas pelas freguesias do concelho.

No que se refere ao número de empresas, existiam em 2012 um total de 1484 (1704 em 2001) no concelho de Soure, das quais 322 são sociedades (343 em 2001).

As empresas referidas repartem a sua atividade por diversas áreas económicas, sendo as mais relevantes o comércio por grosso e a retalho, a construção, as atividades de consultadoria, científicas, técnicas e similares prestadas às empresas, a indústria transformadora, as atividades administrativas, os serviços de educação, os serviços de alojamento, restauração e similares e as atividades de saúde humana.

Os dados publicados pelo Instituto Nacional de Estatística revelam que a economia concelhia está distribuída por micro, pequenas e médias empresas e assenta na área dos serviços, denotando-se um ressurgimento das atividades agrícolas.

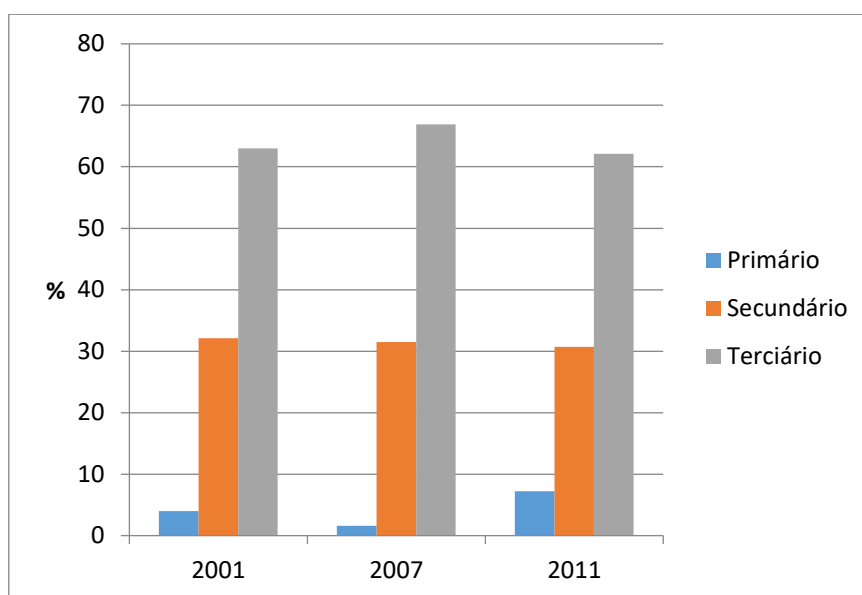


Gráfico 5 - População empregada por setor de atividade (Fonte: INE, *In Carta educativa do concelho de Soure*, 2007; INE, 2010; INE, 2013)

1.7. Caracterização da população residente segundo a qualificação académica

Idade (anos)	< 15	15 a 19	20 a 24	25 a 29	30 a 34	35 a 39	40 a 44	45 a 49	50 a 54	55 a 59	60 a 64	65 a 69	70 a 74	> 75	Total	%	
Total	2258	828	843	962	1226	1352	1172	1281	1261	1280	1396	1297	1250	2839	19245		
Sem qualificação	1488	2	13	13	21	36	31	55	67	106	187	316	564	1787	4686	24%	
Com qualificação	770	826	830	949	1205	1316	1141	1226	1194	1174	1209	981	686	1052	14559	76%	
Ensino Básico	1º Ciclo	339	6	9	9	36	1316	159	357	455	688	889	787	606	950	5402	28,1%
	2º Ciclo	427	144	28	45	99	112	232	222	206	125	92	56	27	42	1967	10,2%
	3º Ciclo	4	551	169	224	339	222	348	355	302	192	129	74	38	35	3118	16,2%
Ensino Secundário	-	123	458	330	404	358	281	217	159	101	53	28	7	14	2580	13,4%	
Ensino Médio	-	2	36	43	34	405	11	2	2	-	-	-	-	-	159	0,8%	
Ensino Superior	-	-	130	298	293	29	110	73	70	68	46	36	8	11	1333	6,9%	

Quadro 2 – População residente, segundo o grupo etário e por qualificação académica (Fonte: Instituto Nacional de Estatística, Portugal)

De acordo com o Instituto Nacional de Estatística, entende-se por Qualificação Académica o nível de habilitações literárias que cada indivíduo possui, seja ele básico, secundário, médio ou superior. Os dados apresentados referentes aos Censos 2011 revelam que, maioritariamente, a população residente no concelho de Soure possui Qualificação Académica (76%), incluindo-se todos os grupos etários.

Dos 24% sem qualificação académica, destacam-se com maior peso os grupos etários com menos de 15 anos, porque, naturalmente, a maior parte ainda não terminou o primeiro ciclo do ensino básico, e com mais de 65 anos, porque, fruto do contexto histórico socioeducacional em que viveram, a maior parte não obteve qualquer qualificação académica.

Podemos ainda utilizar dados complementares que nos permitam obter uma imagem mais completa do concelho.

Área geográfica	Período de referência dos dados	Taxa bruta de pré-escolarização (%) por localização geográfica; anual	Taxa bruta de escolarização no ensino básico (%) por localização geográfica; anual	Taxa bruta de escolarização no ensino secundário (%) por localização geográfica; anual
Soure	2011/2012	104,1%	108%	130,9%

Quadro 3 – Taxa de pré-escolarização e de escolarização (Fonte: INE, 2013)

Assim, quando analisamos dados relativos a taxas brutas de pré-escolarização e escolarização, verificamos que os valores encontrados ultrapassam a totalidade da população concelhia em idade de frequência dos diferentes níveis de ensino (Quadro 3), o que indicia uma oferta educativa completa e diversificada e, por isso, com capacidade de atração de populações dos concelhos vizinhos.

Se analisarmos as qualificações dos trabalhadores por conta de outrem das empresas que têm atividade no concelho de Soure (Quadro 4), verificamos que, aproximadamente, 64% dos adultos ativos não possuem o ensino secundário completo. Estes dados apontam, também, para situações de analfabetismo ligadas, essencialmente, a uma população mais idosa que representará, igualmente, a maioria dos casos de habilitações inferiores ao 3º ciclo.

Total	Inferior ao 1.º CEB	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	Ensino Secundário	Ensino Superior
1889	10	334	331	531	457	226
	0,5%	17,7%	17,5%	28,1%	24,2%	12,0%
100%	63,8%				36,2%	

Quadro 4 – Trabalhadores por conta de outrem nas empresas do concelho, segundo o nível de habilitações (Fonte: INE, 2013)

Dados mais recentes sobre o desemprego, no concelho de Soure, confirmam que uma parte significativa dos cidadãos desempregados apresenta grandes carências de formação.

Total	Inferior ao 1.º CEB	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	Ensino Secundário	Ensino Superior
814	36	184	83	167	206	138
100%	4,4%	18,4%	10,2%	20,5%	25,3%	17%

Quadro 5 – Ativos desempregados, por grau de habilitação académica, em 31 de maio de 2013
(Fonte: IEFP, 2014)

2. O Agrupamento de Escolas Martinho Árias de Soure

Em 2001/2002, foram criados dois Agrupamentos de Escolas Horizontais, integrando as escolas do 1.º ciclo do ensino básico e os jardins de infância da rede pública do concelho – Agrupamento de Escolas de Soure, reunindo as escolas e jardins de infância das freguesias de Soure, Degraças, Pombalinho e Tapéus, e Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Anços, englobando as escolas e jardins de infância das freguesias de Vila Nova de Anços, Alfarelos, Brunhós, Figueiró do Campo, Granja do Ulmeiro, Gesteira, Samuel e Vinha da Rainha. Em 2003/2004, os dois Agrupamentos de Escolas fundiram-se, num Agrupamento Vertical, com a Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, adotando o nome de Agrupamento de Escolas de Soure.

O Agrupamento de Escolas Martinho Árias de Soure surgiu no ano letivo 2006/2007, fruto da fusão da Escola Secundária Martinho Árias com o Agrupamento de Escolas de Soure, passando a ser a sede do Agrupamento de Escolas que engloba todo o ensino público do concelho de Soure.

Atualmente, o Agrupamento de Escolas é composto pela Escola Secundária com 3.º Ciclo Martinho Árias, sede do Agrupamento, pela Escola Básica de Soure, frequentada por alunos dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, cinco Centros Escolares, onde são lecionados o 1.º ciclo e a educação pré-escolar, cinco escolas de 1.º ciclo e sete jardins de infância, num total de 19 estabelecimentos.

2.1. Recursos Físicos do Agrupamento de Escolas

As instalações ao serviço do Agrupamento de Escolas caracterizam-se pela heterogeneidade da tipologia dos estabelecimentos, quer em termos de antiguidade, quer em termos de meios disponibilizados.

Os Jardins de Infância não integrados em Centros Escolares, de construção recente, são de tipologia não definida ou estão instalados em antigas escolas de tipologia Plano dos Centenários. Três dos Jardins de Infância não integrados em Centros Escolares não possuem sala para Componente de Apoio à Família, sendo este serviço assegurado com recurso a instalações cedidas para o efeito por Associações locais ou recorrendo a salas devolutas em escolas da localidade.

As escolas do 1.º ciclo do ensino básico não integradas em Centros Escolares são de tipologia Plano dos Centenários. Todas as Escolas possuem Biblioteca integrada na Rede de Bibliotecas Escolares.

As Escolas Básica de Soure e Secundária Martinho Árias, sede de Agrupamento, possuem diversas salas e outros espaços que se resumem no quadro 6.

Estabelecimento	Salas				Equipamentos Gimnodesportivos			Espaços de Apoio			
	Normais	Laboratórios	Trabalhos Oficiais	Total de Salas	Campo de Jogos	Balneários	Ginásio	Cantina	Biblioteca	Convívio de Alunos	Recreio
EB de Soure	21	2	2	25	2	2	1	1	1	1	1
Escola Sec./3 Martinho Árias	28	6	4	38	1	2	1	1	1	1	1

Quadro 6 – Equipamentos das Escolas Básica e Secundária (Fonte: Agrupamento de Escolas Martinho Árias de Soure)

2.2. Oferta Educativa do Agrupamento de Escolas

O Agrupamento de Escolas Martinho Árias de Soure garante todo o ensino/educação público do concelho de Soure, desde a Educação Pré-Escolar ao 12.º ano. Ao longo dos anos, tem procurado diversificar a oferta educativa dirigida aos jovens, oferecendo, para além do ensino regular, cursos de Educação e Formação de Jovens e, posteriormente, cursos Vocacionais dirigidos a alunos que não concluíram o 9.º ano e que apresentem um historial de insucesso escolar. No Ensino Secundário, são ministrados cursos Científicos-Humanísticos e Cursos Profissionais.

Anteriormente, como Centro Novas Oportunidades, posteriormente, através de protocolos com o Instituto de Emprego e Formação Profissional, e, atualmente, como Centro Qualifica, o Agrupamento tem contribuído para a escolarização da população adulta do concelho.

Numa perspetiva de uma maior abertura ao meio envolvente, o Agrupamento de Escolas desenvolve o Projeto Universidade Sénior Cultur'Árias: um espaço lúdico, de ocupação dos tempos livres, de troca de saberes e de cultura dirigido a um público adulto sem ambições

académicas do ponto de vista formal, mas motivado para a aprendizagem e apostado em valorizar-se social, cultural e cientificamente.

2.3. Recursos Humanos

2.3.1. Pessoal Docente

Os professores em exercício no Agrupamento de Escolas pertencem, maioritariamente, ao seu Quadro. Trata-se de um corpo docente estável, de diferentes áreas disciplinares e detentor de habilitação superior e profissionalização nas diferentes áreas da docência.

No ano letivo 2017/2018, o corpo docente era constituído por 162 docentes (professores, educadores de infância e técnicos especializados), sendo 91% do Quadro de Agrupamento.

Especificamente, no caso do 1.º ciclo do ensino básico, o corpo docente era formado por 41 professores, dos quais 5 são do sexo masculino. 32 pertencem ao Quadro de Agrupamento e os restantes ao Quadro de Zona Pedagógica.

Sexo	Total	%
Homens	36	22,2
Mulheres	126	77,8
Total	162	100

Quadro 7 – Caracterização do corpo docente por sexo
(Fonte: Agrupamento de Escolas Martinho Árias de Soure)

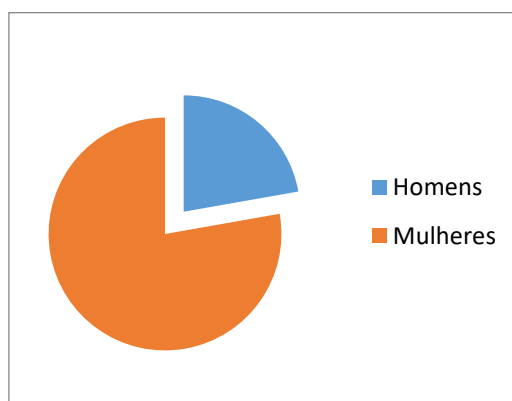


Gráfico 6 - Caracterização do Corpo Docente por Sexo

Regista-se um claro predomínio de docentes do sexo feminino, em todos os níveis de educação/ensino.

No que concerne às habilitações literárias do pessoal docente, o Quadro 8 que a seguir se apresenta, aponta como maioritária a Licenciatura.

Habilitação	Docentes	
	Total	%
Bacharelato	4	2,5
Licenciatura	127	78,4
Mestrado	28	17,3
Doutoramento	3	1,8
Total	162	100

Quadro 8 – Caracterização do corpo docente por habilitação académica
(Fonte: Agrupamento de Escolas Martinho Árias de Soure)

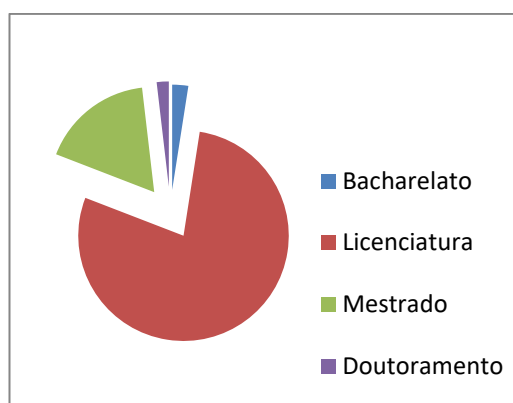


Gráfico 7 - Caracterização do corpo docente, por habilitação académica

No caso do 1.º ciclo do ensino básico, a tendência acompanha a generalidade apontada.

2.3.2. Pessoal Não Docente

O pessoal não docente do Agrupamento de Escolas Martinho Árias de Soure, de acordo com a informação disponibilizada pelos serviços administrativos, relativa ao ano letivo 2017/2018, encontra-se distribuído pelas seguintes categorias: assistente operacional, 43, assistente técnico, 12, e técnico superior, 3. Estes funcionários asseguram os serviços de apoio pedagógico e administrativo, reprografias, papelarias, bibliotecas, bares, refeitórios, manutenção,

apoio a laboratórios e salas de aula, vigilância, limpeza e acompanhamento de alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente com autonomia reduzida, nas diferentes áreas e estabelecimentos de educação e ensino que compõem o Agrupamento.

No que diz respeito às habilitações académicas deste grupo de funcionários, podemos verificar que, maioritariamente, possuem o ensino secundário completo ou o ensino básico.

1.º ciclo	5
2.º ciclo	7
3.º ciclo	15
Secundário	23
Bacharelato	1
Licenciatura	7
Total	58

Quadro 9 – Caracterização do corpo não docente por habilitação académica
(Fonte: Agrupamento de Escolas Martinho Árias de Soure)

Relativamente ao tempo de serviço, 5,1% possui menos de 10 anos de serviço, 65,6% entre 10 e 25 anos de serviço e 29,3% mais de 25 anos de serviço, o que mostra tratar-se de um grupo profissional com experiência adquirida.

Quanto à situação face ao emprego, a totalidade dos funcionários não docentes do Agrupamento encontra-se na situação de contratado em funções públicas.

A maioria do pessoal não docente exerce funções na escola sede de Agrupamento, não sendo a isso alheio o facto de aí se encontrarem centralizados os serviços administrativos e o serviço de psicologia e orientação.

Em alguns dos estabelecimentos onde funciona 1.º ciclo do ensino básico e/ou educação pré-escolar, as funções de vigilância e limpeza são asseguradas por funcionários disponibilizados pela autarquia.

2.4. População Escolar – Discentes

A população escolar do Agrupamento de Escolas Martinho Árias distribui-se pelos diversos ciclos de ensino, revelando-se uma quebra acentuada no número de alunos ao longo dos anos. A formação de adultos teve uma importância relevante até 2013, altura em que terminou a Iniciativa Novas Oportunidades, passando a partir dessa data a existir um número residual de

formandos (cerca de 50) a frequentar o Curso de Educação e Formação de Adultos Escolar, pelo que não registamos o seu valor nos quadros referentes à população escolar. Com a entrada em funcionamento do Centro Qualifica, em março de 2017, o número de adultos em processo de formação tem vindo a aumentar consideravelmente.

Ciclo		2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Ensino Regular	Educação Pré-escolar	194	193	186	167	156
	1.º CEB	576	552	547	507	510
	2.º CEB	169	167	176	174	172
	3.º CEB	278	263	266	254	265
	Ensino Secundário	269	259	240	238	249
Total		1486	1434	1415	1340	1352

Quadro 10 – Evolução da população escolar (Fonte: Agrupamento de Escolas Martinho Árias de Soure)

Em 2017/2018, 134 crianças encontram-se referenciadas com necessidades educativas especiais de carácter permanente, estando 53 a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico.

A população escolar do 1.º ciclo do ensino básico distribui-se por 11 dos 19 estabelecimentos que compõem o Agrupamento de Escolas.

Estabelecimento	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Alfarelos	23	32	37	36	40
Degracias	31	28	22	22	26
Figueiró do Campo	34	31	30	26	27
Gesteira	36	36	37	34	28
Granja do Ulmeiro	89	90	95	85	82
Marco	77	57	53	45	44
Simões	17	0	0	0	0
Sobral	29	52	41	37	33
Soure	147	131	137	141	152
Tapéus	26	27	27	15	17
Vila Nova de Anços	43	49	47	47	47
Vinha da Rainha	24	19	21	19	19
Total	576	552	547	507	515

Quadro 11 – Evolução da distribuição da população escolar do 1.º CEB por estabelecimento de ensino (Fonte: Agrupamento de Escolas Martinho Árias de Soure)

O Quadro 12 reflete a forma como, no ano letivo 2017/2018, os alunos do 1.º ciclo do ensino básico se encontram distribuídos por estabelecimento, turma e ano de escolaridade.

Estabelecimento	Turma	Número de Alunos por Ano de Escolaridade				Número de Alunos por Turma
		1.º	2.º	3.º	4.º	
Alfarelos	A	9	9	0	0	18
	B	0	0	13	9	22
Degracias	A	8	5	0	0	13
	B	0	0	5	8	13
Figueiró do Campo	A	8	4	0	0	12
	B	0	0	10	5	15
Gesteira	A	5	5	0	0	10
	B	0	0	4	14	18
Granja do Ulmeiro	A	16	0	0	0	16
	B	0	17	0	0	17
	C	0	0	15	0	15
	D	0	0	12	0	12
	E	0	0	0	22	22
Marco	A	15	2	0	0	17
	B	0	7	0	5	12
	C	0	0	15	0	15
Sobral	A	7	7	0	0	14
	B	0	0	4	15	19
Soure	A	19	0	0	0	19
	B	22	0	0	0	22
	C	0	23	0	0	23
	D	0	15	1	7	23
	E	0	0	20	0	20
	F	0	0	20	0	20
	G	0	0	0	25	25
Tapéus	A	7	3	3	4	17
Vila Nova de Anços	A	6	10	0	0	16
	B	0	0	17	0	17
	C	0	0	0	14	14
Vinha da Rainha	A	7	5	6	1	19
Total		129	112	145	129	515

Quadro 12 – Distribuição dos alunos do 1.º CEB por estabelecimento de ensino, turma e ano de escolaridade em 2017/2018 (Fonte: Agrupamento de Escolas Martinho Árias de Soure)

De acordo com os dados recolhidos, das 30 turmas em funcionamento no ano letivo 2017/2018, 16 são turmas mistas, sendo que duas delas englobam os quatro anos de escolaridade. De salientar, também, que apenas sete turmas são constituídas por 20 ou mais alunos, sendo que apenas duas destas são mistas. Estas turmas, com 20 ou mais alunos, localizam-se nos maiores

centros urbanos, Soure e Granja do Ulmeiro, e uma delas em Alfarelos (freguesia vizinha de Granja do Ulmeiro).

As escolas de Soure e Granja do Ulmeiro comportam um número de turmas que se destaca (sete e cinco, respetivamente), reflexo do facto de ser sede de concelho, Soure, e da situação geográfica que ocupa, Granja do Ulmeiro, situando-se junto a um dos principais centros ferroviários do país. De salientar, ainda, que a freguesia de Soure é a única em que existe mais do que uma escola básica com 1.º ciclo – Soure e Sobral.

2.5. Pais e Encarregados de Educação

De acordo com o Relatório de Autoavaliação do Agrupamento de Escolas relativo ao ano letivo 2014/2015, os pais e encarregados de educação dos alunos concluíram os níveis de escolarização que se apresentam no Quadro 13.

Nível de Escolarização	Total de Encarregados de Educação	Encarregados de Educação Homens	Encarregados de Educação Mulheres	Percentagem Total
Inferior a 1.º CEB	6	5	1	0,2
1.º CEB	304	176	128	10,5
2.º CEB	463	275	188	16,0
3.º CEB	819	440	379	28,3
Ensino Secundário	957	427	530	33,0
Ensino Superior	347	99	248	12,0
	2896	1422	1474	100

Quadro 13 – Nível de escolarização concluído pelos encarregados de educação (Fonte: Agrupamento de Escolas Martinho Árias de Soure)

Como se pode verificar pelos dados expostos, a maioria dos encarregados de educação dos alunos do Agrupamento possui níveis de escolarização baixos, não indo além do 3.º ciclo do ensino básico. Verificamos, também, que as mulheres possuem níveis de escolarização mais elevados e que são elas que, maioritariamente, desempenham o papel de encarregado de educação.

CAPÍTULO II
ESTUDO DESCRITIVO DA SUBORDINAÇÃO

CAPÍTULO II – ESTUDO DESCRITIVO DA SUBORDINAÇÃO

1. Subordinação

Entende-se por subordinação a expansão de uma frase através de segmentos variados quanto à sua natureza sintática, que estabelecem uma relação de dependência sintática com o(s) preexistente(s). O segmento acrescentado, que pode ser uma palavra, um grupo de palavras ou uma oração, não tem autonomia, mas subordina-se ao segmento já existente e desempenha uma função sintática diferente. Estas noções são algo tabelares, rigorosamente idênticas e genéricas na maioria das definições do conceito de subordinação.

Subordinação, assim como coordenação, são fenômenos sintáticos previstos para o 1.º CEB no quadro de operações de expansão. Atente-se no documento oficial PMCPEB, que:

- Menciona o objetivo sintático “da expansão e da redução de frases” para este ciclo (Buescu *et al.*, 2015: 8).
- Especifica a “expansão de frases, com coordenação de nomes, de adjetivos e de verbos” (Buescu *et al.*, 2015: 14-15, 18) como conteúdo programático dos 3.º e 4.º anos de escolaridade, nos domínios da leitura/escrita (produção discursiva) e gramática.
- Indica, para os 3.º e 4.º anos, o descritor de desempenho “[e]xpandir e reduzir frases, acrescentando, substituindo, deslocando ou suprimindo palavras e grupos de palavras” (Buescu *et al.*, 2015: 57, 63) na análise de unidades sintáticas.

Uma tal insistência neste tipo de exercício é sinal da importância desta forma de manipulação da língua envolvendo expansões e reduções, quer para o desenvolvimento de competências linguísticas gerais ou textuais/discursivas, quer para o ensino específico de estruturas linguísticas recursivas (vd., por exemplo, Costa, Costa & Gonçalves, 2017: 414-415). O caso da exposição a orações relativas através de lengalengas é um bom exemplo de uma ferramenta pedagógica operatória para, além de outras aplicações, exercícios fáceis de expansão

e redução frásicas (cf. Duarte, 2000: 45-46) que alimentem um comportamento criativo na linguagem.

Uma definição técnica do conceito de expansão envolve necessariamente o nome do linguista francês André Martinet, que, em diversos momentos da sua obra, apresentou o conceito de forma mais ou menos desenvolvida (Martinet, 1985b: 86):

L'expérience nous montre que, parmi les unités significatives qui composent les énoncés, il en est qui peuvent disparaître sans affecter la validité ni les rapports mutuels des éléments qui demeurent. Ce sont parmi eux qu'on rencontre ceux que la grammaire traditionnelle appelle les « compléments ». On les considère aujourd'hui comme des expansions à partir d'un noyau constitué par les unités qui ne sauraient disparaître sans éliminer l'énoncé considéré.

Já em momento anterior, numa obra de linguística geral, o mesmo autor afirmara que qualquer elemento acrescentado a um enunciado que não modifique as relações sintáticas mútuas nem a função dos elementos preexistentes, constituía uma expansão (Martinet, 1985a: 122). De forma mais simples, diríamos que numa frase “tout ce qui n'est pas noyau central est une *expansion* (un complément, un développement...) de ce noyau” (Costaouec e Guérin, 2007: 141). Este conceito, cuja aplicação é sobretudo frásica, tem outras implicações teóricas: fundamentalmente, a de que as expansões não são necessárias à indicação das relações no enunciado elementar, isto é, a conceção de um enunciado mínimo (Martinet, 1985b: 115)²; ou a de que, visando tipos de expansão, os fenómenos de coordenação e de subordinação são formas deste enunciado mínimo receber expansões. Assim, ora os elementos acrescentados possuem função idêntica à do elemento preexistente³, ora há mudança de função, isto é, respetivamente, expansão por coordenação e expansão por subordinação⁴. Em termos simples (Martinet, 1985a: 123-125):

² Termos em que, por exemplo em “*La poule picore les grains de maïs dans la cour de la ferme*, on peut supprimer tout ou partie de ce qui suit *picore* sans que l'énoncé cesse d'être un énoncé, mas on ne peut supprimer ni *la poule*, ni *picore*. *La poule picore* représente donc l'énoncé minimum, *les grains de maïs* et *dans la cour de la ferme*, des expansions” (Martinet, 1979: 159).

³ Sobre esta conceção funcionalista da coordenação, veja-se o artigo de Mounin (1974), já antigo, mas relevante do ponto de vista de uma linguística educacional

⁴ Não se discute aqui a complexa matéria que envolve a distinção entre “coordenação” e “subordinação”, quer do ponto de vista sintático (independência vs. dependência), quer semântico. Já Óscar Lopes (1971: 22) alertava para o facto de “o contraste entre ‘subordinantes’ e ‘subordinadas’, entre ‘subordinadas’ e ‘coordenadas’, e, mais ainda, a distinção entre ‘copulativas’, ‘disjuntivas’, ‘adversativas’, ‘concessivas’, ‘causais’, ‘condicionais’, ‘conclusivas’, ‘temporais’ e ‘comparativas’” não ser tão claro quanto a alguns dos critérios mais frequentemente usados fazem supor, para além de tal contraste não resistir a alguns testes sintáticos. Lopes (2004: 84) chega mesmo a sugerir que “a oposição coordenação / subordinação pode não ser a mais adequada para descrever e caracterizar globalmente todas as estruturas da frase complexa”. Na mesma linha, vd. também Canceiro (2016).

A expansão faz-se por coordenação quando a função do elemento acrescentado é idêntica à de um elemento pré-existente no mesmo âmbito, de modo que se encontraria a estrutura do primitivo enunciado suprimindo o elemento pré-existente (e a eventual marca de coordenação) e deixando subsistir apenas o elemento acrescentado (...).

Caracteriza a expansão por subordinação o facto de a função do elemento acrescentado não aparecer também num elemento pré-existente dentro do mesmo âmbito (...).

Note-se que o foco é colocado tanto na relação de dependência, como nas relações de identidade/repetição vs. progressão sintática, envolvendo palavras, sintagmas ou orações. Outra coisa diferente é o elenco das “Classe des subordinants” e “Classe des coordonnants”: enquanto os temporais *quand, lorsque, après que, avant que*, etc. são classificados como subordinativos, assim como os causais *parce que, puisque, comme*, já *car* «porque» é coordenativo⁵. Querirá isto dizer, que o port. *porque* (fr. « car ») pode ter o valor causal/explicativo de *pois*, ainda que com comportamento sintático não paratático, mas também tem o valor causal e uso hipotático do fr. *parce que* ou ing. *because*. Serve a alusão para sinalizar desde já as dificuldades em distinguir coordenação de subordinação e, conseqüentemente, subtipos das chamadas orações subordinadas adverbiais.

Especificando expansões não oracionais, enunciados como os de (1b)-(1c) constituem expansões de natureza adverbial de (1a), dependentes do núcleo verbal⁶ (enunciados adaptados de Martinet, 1985a: 122):

- (1) (a) Vai!
- (b) Vai *depressa!*
- (c) Vai *depressa com a vizinha.*

Da mesma forma, um SN como (2a) permite expansões sucessivas por recursividade de coordenações e subordinações, seja de sintagmas (SN, SP, SAdj, Sadv), do tipo dos atualizados em (2b)-(2c), seja de orações ((2d)):

- (2) (a) a mochila
- (b) a mochila, *o casaco e o lanche*
- (c) a mochila, o casaco e o lanche *para o piquenique*

⁵ Apesar disso, alguns usos de « car » “rappellent ceux du fonctionnel subordinat *parce que: Il vaincra, car il est brave ~ Il vaincra parce qu’il est brave*” (Martinet, 1979: 145).

⁶ Todos os exemplos apresentados neste trabalho ou são retirados da bibliografia consultada (indicando-se sempre a fonte), ou são forjados para adequação à estrutura linguística estudada. O itálico indica o(s) elemento(s) destacado(s).

(d) a mochila, o casaco e o lanche para o piquenique, *que a mãe tinha preparado, mas que o Pedro esqueceu em casa...*

“Uso da língua e criatividade” são os termos de Duarte (2001) aplicados a estas tarefas linguísticas e ao comportamento verbal em geral, considerando a possibilidade de os falantes descreverem, com propriedade e independência de estímulos, situações vividas ou imaginadas em atos comunicativos que podem mesmo ultrapassar os limites do normatizado. Interessam, no momento, expansões por subordinação que envolvem subtipos de orações adverbiais, o que implica a conceção prévia de frase complexa. Embora esta noção de frase complexa (*vs.* frase simples) seja um conteúdo programático apenas do 2.º CEB (cf. Buescu *et al.*, 2015: 26), a matéria é trabalhada mais cedo em exercícios do tipo dos aqui propostos no Anexo I, que envolvem frases lacunares a completar com conectores temporais e causais, e exercícios de transformação de frases simples em complexas⁷. Procura-se evidenciar a dependência sintática que caracteriza as duas orações da frase complexa, através da consciencialização do processo de subordinação que ocorre por meio de conectores, sem prejuízo da necessária alusão a outros mecanismos de ligação subordinativa, como processos paratáticos (cf. Lobo, 2013: 1990) ou a simples justaposição, incluída na parataxe (cf. Mendes, 2013: 1735-1738).

Na verdade, podendo haver expressão de causa sem conector, como em (3a), interessa perceber que a sua relação com a expressão analítica/conjuncional de (3b) resulta do conhecimento do mundo e das relações estabelecidas entre os factos denotados nas duas orações, distinguindo-se na primeira (“não pagou”) a causa da segunda (“foi para a cadeia”) ou efeito necessariamente posterior:

(3) (a) “Não pagou, foi para a cadeia” (Castilho, 2010: 337)

(b) Foi para a cadeia porque não pagou.

A lógica da relação de causa-efeito ou causa-consequência implica esta mesma sequência temporal – causa anterior ao efeito – pelo que a enunciação sequencial dos dois estados de coisas deveria ser suficiente para a interpretação causal da relação, o que, porém, não é líquido, como se verifica nos seguintes enunciados de aluno do 3.º ano (cf. Volume II):

⁷ Note-se, a título de exemplo, a atividade proposta por Duarte (2000: 190) para o 1.º CEB: uso de conjunções (*quando, se, mas, porque*) e pronome relativo *que* em frases lacunares; construção de frases complexas a partir de duas frases simples.

- (4) *A chuva não parava uma vez que a visita de estudo foi cancelada.
- (5) A campainha não tocou *uma vez que os alunos continuaram no recreio*.

Em casos como (3a) fica por conta do leitor estabelecer os respectivos nexos lógicos; é isto o mesmo que afirmam Brito e Lopes (2001: 52) a propósito da estratégia da justaposição usada por aluno do 5.º ano do ensino básico em fragmento de um texto paradigmático deste tipo de conexão: “(...) E assim a rainha voltou para o palácio. / O coelho comia pouco e a rainha perdia a saúde. / No bosque vivia um lenhador. / Um dia o lenhador encontrou um veado. / O veado estava com a pata ferida (...)”. Bem podia este texto ser exemplo de propriedades canônicas da justaposição, como a presença generalizada de frases simples, a separação das orações por ponto final, a ausência de conector, a posição fixa da ordem linear entre as orações; em síntese, independência formal entre as orações.

Considerando que “[a] mestria real da subordinação é (...) morosa e apresenta ainda obstáculos durante os primeiros anos da escolaridade básica”, interessam no caso as orações conjuncionais como atividade metalinguística, mesmo porque “entre os quatro e os cinco anos de idade começam a surgir combinações de frases com recurso a conectores temporais (*quando*) e causais (*porque*)” (Sim-Sim, 1998: 131). Especificamente em relação à expressão de subordinação temporal, sabe-se que uma maioria de crianças entre os seis e os nove anos compreende a ordem de acontecimentos presente numa frase como (6), com a locução *sempre que*, embora os desempenhos mudem noutros casos de expressão temporal oracional:

- (6) “O cão do meu vizinho ladra *sempre que* me vê chegar a casa” (Sim-Sim, 1998: 131)

Já em relação à expressão oracional da causalidade, eventos como “Apanhou chuva” e “Constipou-se” são inequivocamente percebidos em termos de sequência de causa e consequência por crianças de nove anos: “Em termos de desenvolvimento, se aos quatro anos a compreensão da expressão verbal da causalidade é praticamente incipiente, aos nove anos ela está completamente estabelecida” (Sim-Sim, 1998: 132). Investigações desenvolvidas por Piaget mostram que crianças com menos de 7 anos têm dificuldade em interpretar a ordem de causa e efeito/consequência em orações causais. Mais especificamente, sabe-se que “children often name an effect rather than a cause or reason when asked to complete a sentence such as *He fell from his bicycle because . . .* [CHILD: *he broke his arm*]” (Diessel, 2004: 151). Por outras palavras, as crianças invertem a ordem da relação de causa/efeito na interpretação de orações causais com *porque*; e segundo o mesmo autor (Diessel, 2004), “[t]he same type of mistake occurred in experimental studies testing children’s comprehension of temporal clauses”. Crianças em idade

pré-escolar interpretam uma subordinação temporal do tipo “He went home after he had played with Sally” seguindo a sequencialidade das ações expressas – *ir para casa e brincar com Sally* – sem reconhecerem a anterioridade da situação da oração temporal relativamente à principal: “children do not seem to recognize that the *after*-clause is temporally prior to the matrix clause and interpret the sentence iconically, such that the order of the combined clauses mirrors the order of the events they describe” (Diessel, 2004: 151).

Isabel Casanova (2009: 289) refere para a subordinação a relação de dependência entre duas orações, sendo a estrutura encaixada um constituinte argumental e as orações adverbiais constituintes acessórios. A subordinação é assim genericamente caracterizada por ser [+dependente] e [+encaixada] para utilizar os traços de Van Valin (1984: 543)⁸. O conceito genérico de dependência (nem sempre distinguido do de encaixamento) vem de trás, como é sabido. Jerónimo Soares Barbosa (2005[1822]: 423) já o assinalava na sua *Grammatica Philosophica*: “Quando as subordinadas começam o periodo, sempre ficam suspensas, fazendo esperar a principal; e quando o terminão, supõem aquella d’antes”. Numa perspetiva de organização textual, Amália Mendes (2013: 1716), refere-se a “uma integração coesa na organização sintática de uma frase, em diferentes níveis hierárquicos e mantendo entre si [os constituintes] relações de dependência estrutural e semântica”. No âmbito específico da subordinação adverbial, Lobo (2013: 1989), que reformula a visão mais tradicional deste grupo de orações, menciona também a relação de dependência, idêntica ao comportamento de adjuntos adverbiais. De forma mais ou menos explícita, todas as autoras citadas acautelam, porém, a insuficiência do critério da dependência na definição da subordinação adverbial. Uma das conclusões de Thompson (1985: 93) em estudo já não muito recente sobre a subordinação adverbial é precisamente a seguinte:

We cannot continue to use the term ‘subordination’, believing that other linguists will know what we are talking about, partly because linguists do not all mean the same thing by the term, and partly because important facts are missed if we lump various types of ‘nonmain’ clauses into one group. We have to break down the notion of ‘subordination’ into its component parts, and try to determinate what each of them is doing in different types of discourse.

A dependência é muitas vezes semântica e mesmo pragmática⁹, enquanto a relação sintática é do tipo da parataxe. Acontece quer com o subgrupo das orações temporais (cf. (7)),

⁸ Segundo o autor (1984: 543), que discute estes dois conceitos e a sua aplicação em línguas não europeias, “[e]ach of these components [embedding relation, linked clause] may be expressed in terms of a feature, [\pm dependent] and [\pm embedded]. Coordination is [-dependent, -embedded], and subordination is [+dependent, +embedded]”.

⁹ Aliás, como afirma Thompson (1985: 88), “[p]ragmatically (...) almost every utterance we use is dependent, since it requires context for its interpretation”.

quer com o das causais (cf. (8)), em ambos se atestando estruturas formalmente coordenativas (Lobo, 2013: 1990):

(7) (a) *Quando cheguei a casa*, percebi que tinha havido um assalto.

(b) Cheguei a casa e percebi que tinha havido um assalto.

(8) (a) *Como cheguei atrasado*, já não encontrei lugar.

(b) Cheguei atrasado e já não encontrei lugar.

Recorrendo a dados do nosso Volume II, vejamos-se as respostas (9)-(11) de alunos de 4.º ano, em relação a orações temporais e orações causais

(9) Os alunos resolvem os problemas *e* a professora prepara um novo exercício.

(10) O pai faz o jantar *e* o Pedro faz os trabalhos de casa.

(11) A professora fechou a porta, *e* todos os alunos entraram na sala.

Os exemplos não diferem dos registados noutras línguas, por exemplo (cf. Culicover e Jackendoff, 1997: 213):

(12) John came home and his kids kissed him.

Em qualquer um dos casos, as inferências temporais e a relação de posterioridade de ações são evidentes. Culicover e Jackendoff (1997: 195) falam a este respeito de uma “subordination at the level of conceptual structure, not syntactic structure”.

Quanto ao subgrupo das causais/explicativas, o seu estatuto pode ser mais coordenativo ou mais subordinativo (Lobo, 2003: 51), distinguindo-se os conectores *pois* e *que* explicativos de (13)-(14), e *porque* com comportamento subordinativo (15) (cf. Lopes, 2004: 121):

(13) Fui ao cinema, *pois* precisava de espairer. (Lopes, 2004: 101)

(14) A Inês não veio, *que* anda ocupadíssima. (Lopes, 2004: 102)

(15) O rapaz caiu *porque* se desequilibrou.

Por outro lado, a possibilidade de os conectores *pois*, *que*, *porque* de (13)-(15) comutarem entre si em determinados contextos, traz maior ambiguidade à classificação sintática e semântica das orações causais/explicativas:

(16) (a) Fui ao cinema *porque* precisava de espairecer.

(b) Fui ao cinema, *que* precisava de espairecer.

(17) (a) A Inês não veio, *pois* anda ocupadíssima.

(b) A Inês não veio, *que* anda ocupadíssima.

(18) O rapaz caiu, *pois* desequilibrou-se.

É difícil, portanto, estabelecer uma relação unívoca entre o domínio da dependência/independência vs. o contradomínio de subordinação/coordenação. A posição de López García (1999: 3514-3515) é coincidente: (19b)-(19c) são gramaticalmente inaceitáveis “aunque todos los gramáticos coinciden en considerar las disyuntivas como coordinadas”:

(19) (a) O te calas o te echo de clase.

(b) *O te callas.

(c) *O te echo de clase.

O argumento vale *ad contrarium* para algumas estruturas subordinadas, o que leva o autor espanhol a distinguir a “prescindibilidade sintáctica” da “implicación semántica”. Na verdade, o enunciado (19a) ilustra um terceiro tipo de relação a que diversos linguistas brasileiros têm chamado de correlação para referir a interdependência entre duas orações através de locução conjuncional que se manifesta na frase de forma descontínua. Segundo Módolo (2005: 6), um dos autores que mais tem aprofundado o estudo da correlação oracional, “as orações correlatas exemplificam uma relação de interdependência, isto é, a estrutura das duas orações que se correlacionam está estreitamente vinculada por expressões conectivas (...): *não só...mas também, seja...seja, tanto...que, mais...do que*”¹⁰.

Importará sempre perceber que a interpretação destas relações (coordenação, correlação, subordinação) depende da manipulação que se fizer dos elementos da língua. A seleção do modo conjuntivo em adverbiais temporais – como em “Faço uma refeição rápida *assim que chegar(chegue)*” – é uma forma de evidenciar a dependência sintática, muito embora, na didática do 1.º CEB, se opte maioritariamente pelo indicativo (“Fiz uma refeição rápida *assim que cheguei*”)¹¹, reservado o uso obrigatório do conjuntivo para trabalho em oficinas gramaticais (Duarte, 1992).

¹⁰ É neste sentido que o mesmo autor descreve a correlação aditiva, alternativa, comparativa, consecutiva, proporcional, equiparativa, hipotética, diferenciativa, conjugando, portanto, elementos das relações de coordenação e de subordinação.

¹¹ Sobre os modos conjuntivo/indicativo com conectores temporais, vd. Lobo (2013: 1982-1983).

Nestes termos, (20)-(21) seguintes são frases simples que passam a estruturas encaixadas em (22)-(23) pelo fenómeno da hipotaxe. Adquirindo estas estruturas uma natureza adverbial e não sendo seleccionadas por nenhum elemento da frase matriz, podem ser, à semelhança de adjuntos adverbiais, omitidas sem afetar a integridade frásica de (24):

(20) Acabou os trabalhos de casa.

(21) Chegou a casa.

(22) Foi brincar *porque acabou os trabalhos de casa*.

(23) Foi brincar *quando chegou a casa*.

(24) Foi brincar.

Uma obra de consulta frequente como o DT (<http://dt.dge.mec.pt/>), especifica as funções sintáticas de sujeito, complemento e modificador (da frase, do grupo verbal ou do nome) desempenhadas pelas orações subordinadas, acautelado o subgrupo das comparativas e consecutivas, já bem estudadas quanto às suas especificidades (Fonseca, 1994: 133-195; Peres, 1997: 775-787). No caso em apreço, as subordinadas *porque acabou os trabalhos de casa* de (22) e *quando chegou a casa* de (23) são modificadores adverbiais do núcleo verbal de (24), com o comportamento de grupo adverbial. A operação de comutação por advérbios ou sintagmas adverbiais/preposicionais é teste operatório a que frequentemente se recorre para o evidenciar, mantendo-se os valores semânticos causal e temporal da expansão:

(25) Não foi brincar *por causa da febre*.

(26) Foi brincar *ontem de manhã*.

Silva (2008: 20), numa alusão à classificação das orações pela gramática normativa, refere que a subordinação se caracteriza pela “(inter)dependência entre as orações, ou seja, a oração subordinada exerce função sintática de argumento ou adjunto da oração principal ou matriz”; e evoca Ataliba Castilho para contrapor ao argumento da subordinação o facto de “em muitos casos, [ser] a oração subordinada que contém a informação mais importante” (2008: 21), exemplificando com “Acho que vai chover”, cuja subordinante (“Acho”) é pouco significativa. Mais claros ainda são casos de subordinação adverbial. Abordando a subordinação temporal, Epifânio da Silva Dias (1918: 299) afirma que “*quando* serve de ligar um acontecimento expresso por um presente histórico, ou pret. definido, a um momento ou estado anteriormente indicado, vindo assim a or. de *quando* a ser logicamente a principal”, exemplificando com seguinte frase

de Pe. António Vieira: “Não tinha acabado de pronunciar estas palavras, quando ouviu hũa voz que lhe dizia...”. Para referir também a subordinação causal, o seguinte exemplo de Jespersen (1992: 134), “This was because he was ill”, leva-o a salientar o mesmo: “l’idée principale n’est pas toujours exprimée par ce qu’on appelle ‘proposition principale’” (no exemplo, a oração “this was”). O caso é relevante na expressão das relações da causalidade e temporalidade, que correspondem a experiências humanas mais ou menos comuns. Por um lado, a relação causal é mais facilmente processada ao nível cognitivo. Segundo Noordman e Blijzer (2000: 35), “sentences that more directly reflect causality are easier to understand than other sentences”¹². Por outro lado, do ponto de vista semântico e lógico, as causas não podem ser separadas das consequências, e o nexos da temporalidade envolve sempre uma relação de implicação com a oração subordinante. A propósito do uso dos tempos verbais em português, Sten (1973: 86-87) invocou a categoria temporal *cum inversum* do latim para referir os casos de subordinação em que o foco semântico se desloca da oração principal para a subordinada:

Et si, d’un certain point de vue pas du tout grammatical, mais étourdiment sémantique, on osait dire que la subordonnée introduite par « *cum* (ou *quando*) *inversum* » est « en réalité » la vraie principale, il serait possible de trouver une affirmation de ce sentiment dans le fait que « l’indépendance » peut être marquée par un point devant *quando*: *Terminada a oração, abraçaram-no e felicitaram-no. Quando alguém mais pediu a palavra* (Correia, Unhas 71).

No exemplo dado por Holger Sten, que se reproduz em (27) ou no de Sandelf (1977[1936]: 263-264) para o francês (cf. (28)), as orações subordinadas temporais introduzidas por *quando/quand* funcionam como autónomas, de tal forma que ambas poderiam ser convertidas em estrutura paratática com independência semântica:

(27) Terminada a oração abraçaram-no e felicitaram-no. Quando alguém mais pediu a palavra. (João da Silva Correia, *Unhas Negras*, 1953)

(28) Ils étaient dix ou quinze contre moi... Quand, tout à coup, un bruit de galop. Un officier supérieur passe.

Segundo Mendes (2013: 1719), que dá outros exemplos idênticos, estas estruturas atípicas do ponto de vista da conexão textual, estabelecem relações de natureza paratática. A não ser

¹² Considerando as relações entre o processo de interpretação textual (ao nível de operações cognitivas ativadas) e os tipos de estrutura conectiva, Morais (2012: 209) observa, com base em fontes diversas, que “as relações de tipo causal apresentam vantagens, do ponto de vista do processamento, quando comparadas a relações de outros tipos, em particular as de tipo aditivo. (...) alguns estudos revelam que os eventos ligados por uma relação causal são mais facilmente lembrados posteriormente”.

assim, isto é, não lhes sendo atribuído este estatuto paratático, a conjunção *quando/quand* só pode ser textualmente analisada como um conector com o valor adverbial de *então* « *alors* », *nessa altura, nesse momento*, admitindo-se a comutação: “Terminada a oração abraçaram-no e felicitaram-no. *Então / nessa altura / nesse momento*, alguém mais pediu a palavra”. Este valor temporal evidencia, como viu Lopes (1997: 179) para o advérbio *então*, umnexo de sequencialidade e co-temporalidade entre os eventos descritos nas duas orações de (27)-(28).

A terminar este ponto, refiram-se os dois tipos de relações de subordinação completiva (que é argumental) e adjetiva (que é, genericamente, determinante de SN) para os diferenciar do tipo adverbial (que é da natureza de adjuntos adverbiais), conforme proposta de vários autores que Lopes apresenta no seu estudo sintático, semântico e pragmático das construções causais (2004: 88). Genericamente, distinguem-se as orações adverbiais do grupo das completivas e adjetivas, com base nos pressupostos que diferenciam a adjunção da complementação¹³. A expansão completiva pode ser sujeito (normalmente, pré-verbal), objeto direto ou complemento oblíquo, como em (29a)-(31a)¹⁴ abaixo, estruturas que ocorrem já no discurso espontâneo de crianças em idade pré-escolar, mas nem sempre com complementador realizado (Santos, 2017: 254).

- A expansão adjetiva/relativa (restritiva e explicativa) é determinante de nome, como em (32a)-(33a)¹⁵ seguintes, sabendo-se que, em termos de compreensão e produção à entrada da escola, relativas encaixadas ao centro, como (33a), “apresentam uma maior dificuldade do que as frases com encaixe à direita”, do tipo de (32a); também “relativas com foco no complemento indirecto (...) são mais difíceis do que com foco no complemento directo ou no sujeito” (Sim-Sim, 1998: 132), como (32a)-(33a), respetivamente; por outro lado, relativas de objeto suscitam maiores dificuldades do que as de sujeito (Lobo e Soares-Jesel, 2017: 240). Quanto a dados sobre a competência de alunos em fim do Ensino Básico, Antunes e Brito (2008) mostram que relativas com *que* e *onde/em que* locativos parecem estar consolidadas, mas com problemas ao nível do uso de outros pronomes relativos e de constituintes relativos com preposição (além do locativo *em que*).

¹³ Veja-se que dois dos capítulos do Vol. II, “A construção da sentença”, da *Gramática do português culto falado no Brasil* (Castilho, Kato e Nascimento, 2020) são precisamente “Complementação” e “Adjunção”, neste último analisadas orações adverbiais.

¹⁴ A apresentação que se faz restringe-se a estruturas finitas. Para maiores desenvolvimentos, vd., por exemplo, Duarte (2003: 593-651), assim como, no tocante a completivas de adjetivo, Casteleiro (1981: 102 e ss.).

¹⁵ De novo, simplifica-se a matéria. Não se mencionam as relativas livres. Para um estudo aprofundado, vd. Veloso (2013: 2059-2134).

- (29) (a) É importante *que faça o exercício*.
 (b) É importante *a prática de desporto*.
- (30) (a) Recomendou-me *que fizesse o exercício*.
 (b) Recomendou-me *um exercício*.
- (31) (a) Há consciência *de que a situação é grave*.
 (b) Há consciência *disso*.
- (32) (a) Encontrou a pasta *que tinha perdido*.
 (b) Encontrou a pasta *perdida*.
- (33) (a) Os alunos, *que brincavam no recreio*, saíram mais cedo.
 (b) Os alunos *brincalhões* saíram mais cedo.
- (34) “O João ligou a televisão (*logo que chegou a casa*)”. (Lobo, 2013: 1989)
- (35) “O João chegou atrasado (*porque estava muito trânsito*)”. (Lobo, 2013: 1989)

Ora, segundo Castilho (2010: 373), “[a]s adverbiais não ficam confortáveis ao lado das substantivas e adjetivas, pois apresentam uma ligação mais fraca com a sentença matriz” e, por outro lado, são mais sensíveis a propriedades semânticas. As expansões completiva e adjetiva podem ser analisadas ao nível de constituintes sintagmáticos da frase, seja como um argumento selecionado pelo verbo ou adjetivo (29b)-(30b), ou um determinante de SN (32b)-(33b). É neste sentido que Lopes (2004: 88) considera que as construções de subordinação completiva e relativa são do domínio da sintaxe básica, a serem analisadas “a par de outras estruturas sintáticas equivalente da frase simples, como processos sintáticos de integração de orações noutras orações (completivas) ou em sintagmas nominais constituintes de orações (relativas)”. Se olharmos para trás, vemos que Jerónimo Soares Barbosa (2005[1822]: 415-416) distingue estas proposições (relativas e completivas) como *subjunctivas*, isto é, como uma sub-parte da oração antecedente:

Ambas estas especies de proposições parciais são subjunctivas, porque se põem sempre imediatamente depois das palavras, que ou explicação, ou restringem, ou completão; nem podem ter outro lugar senão este. Ambas outrosim fazem parte da oração total antecedente. As incidentes fazem parte ou de seu sujeito, ou de seu attributo; e as integrantes fazem parte e completão a significação do verbo, que as determina.

Já as construções de subordinação adverbial, que, com exceção das temporais (cf. (34)), são de uso menos frequente, constituem processos do domínio comunicativo-discursivo e “terão sempre de ser analisadas em articulação com os aspectos semântico-discursivos que as caracterizam, uma vez que não são fenómenos do nível exclusivamente sintático” (Lopes, 2004:

89). A este nível, funcionam como adjuntos adverbiais, que podem ser omitidos em muitos casos, tal (34)-(35). Esta possibilidade de apagamento das orações adverbiais não será alheia à estratégia de reformulação sintática referida por Antunes e Brito (2008: 243-244) para evitar estruturas relativas mais complexas: ao tropeçarem em relativas que obrigariam à seleção do pronome variável *cujo* – “Os pais *dos alunos* auxiliaram-nos nos estudos” e “*Os alunos* obtiveram bons resultados” > *Os alunos [cujos pais os auxiliaram nos estudos] obtiveram bons resultados* (Antunes e Brito, 2008: 254) –, estudantes do 9.º ano de escolaridade usaram maioritariamente uma construção alternativa de valor causal/explicativo: “Os alunos obtiveram bons resultados *porque foram auxiliados nos estudos*” ou **“Os alunos obtiveram bons resultados pois os pais dos alunos auxiliaram-nos nos estudos”*. O nexos semântico (e, eventualmente, a homonímia entre *que* pronome relativo e *que* conjunção explicativa) explicará esta construção causal alternativa, estrutura de subordinação de uso mais comum do que a relativa de *cujo*¹⁶.

¹⁶ Praticamente ausente no PB, note-se. Em 2010, Castilho (2010: 367) escrevia que “[o] desaparecimento de *cujo* no PB contemporâneo torna a estrutura [*O livro de história cuja capa está rasgada...*] cada vez mais rara, mesmo no padrão culto, variedade em que esse pronome é substituído por *de que*.”

2. Expansões subordinadas

Convencionalmente, o conceito de subordinação é usado no quadro da frase complexa para tipificar relações entre uma oração subordinada e uma chamada principal. Para os funcionalistas vinculados a Martinet, a subordinação ou as expansões subordinadas aplicam-se a qualquer relação hipotática (no sentido etimológico de “dependência”) entre palavras ou sintagmas ao nível intrafrásico e não apenas interfrásico (ou interoracional). Perderá, assim, operacionalidade o critério distintivo habitual entre a subordinação como fenómeno que “opera sobre unidades oracionais frásicas” e a coordenação como fenómeno que “pode ter por domínio de aplicação todos os tipos de categorias sintáticas” (Matos, 2003: 552). Em termos relacionais, “uno de los elementos incide sobre el otro, lo completa y es formante de una unidad superior en que el núcleo o eje es dominante, y el complemento es subsidiario, sintácticamente, aun cuando en ocasiones sea dominante desde un punto de vista semántico” (Hernández Alonso, 1995: 109). Assim, os elementos destacados em itálico de a.-f. – isto é, advérbios, adjetivos, SN, SP¹⁷ – constituem expansões subordinadas:

- a. as igrejas > as igrejas *de Roma*
- b. bonito > *muito* bonito
- c. ele parte > ele parte *com as malas*
- d. come > come *a sopa*
- e. depressa > *bem* depressa
- f. barco > barco *pequeno*

O fundamento desta conceção é hjelmsleviano, herança dos tipos de dependência ou função (no sentido de conexão) estabelecidos na glossemática: a interdependência, a constelação (ou coordenação) e a determinação, a mais generalizada nas línguas. Segundo Hjelmslev (1968: 38), “[I]es dépendances unilatérales, où l’un des termes seulement suppose l’autre, mais non l’inverse, seront appelées *déterminations*”, que pressupõem a presença de um núcleo ao qual se subordinam elementos adjacentes ou satélites.

¹⁷ Quanto a SP (sintagma preposicional), seria igualmente legítimo considerar no seu lugar uma relação entre nomes, se se individualizasse o conector preposicional como unidade que atribui função. Assim, analisar-se-ia a. (as igrejas > as igrejas *de Roma*) como relação de determinação entre nomes.

Funcionalmente, estas expansões subordinadas diferem entre si:

(i) Ora se distinguem por serem obrigatórias *vs.* facultativas, dependendo da valência do verbo, interpretação segundo a qual pode admitir-se que a expansão SN “a sopa” de d. *supra* é facultativa, uma vez classificado “comer” como verbo monovalente¹⁸. Importa, porém, ter presente que, segundo Martinet (1979: 159):

Il peut certes se produire qu’avec **certains verbes**, certaines expansions assumant d’autres fonctions que le sujet soient indispensables : avec *mettre*, dans son sens plus général, on ne peut se dispenser ce qu’on met et où on le met : *Il met sa voiture au garage*, mais il demeure que les fonctions **parfaitement caractérisées par leur forme et leur valeur signifiée**, assumées ici par *sa voiture* et *au garage*, sont facultatives avec d’autres verbes.

(ii) Ora divergem quanto ao seu comportamento de expansão primária *vs.* expansão não primária, dependendo do nível de ligação ao verbo. Para Costaouec e Guérin (2007: 141-142), uma expansão primária “est une expansion de premier degré du noyau central, qui le détermine sans intermédiaire”, enquanto “[d’]autres expansions [não primárias], au contraire, ne peuvent déterminer le noyau central que par l’intermédiaire d’une expansion primaire”. A articulação é similar à conceção das três categorias de subordinação propostas por Jespersen (1992: 119): em “extremely hot weather”, o determinante “hot”, “qui définit *weather* [núcleo do sintagma], sera alors de rang 2, et *extremely* (...), qui définit *hot*, de rang 3”.

Também formalmente, as expansões subordinadas diferem entre si pela ligação ao núcleo: identificam-se, a maioria das vezes, ora pela presença de preposição (a. e c. *supra*), ora pela sua posição relativamente ao núcleo (b., d.-f. *supra*) (cf. Martinet, 1978: 131-132), à parte qualquer tipo de ênfase (como a possível topicalização de SN objeto direto em “A *sopa*, ele come-a”).

Na tradição gramatical, o fenómeno da subordinação é bem conhecido; a sua operacionalidade, porém, tem-se restringido à relação “nome ← adjetivo” (talvez porque o que define a categoria do adjetivo seja precisamente o facto de ser uma expansão do nome) e à de “oração principal ← oração subordinada”, quando o mesmo se aplica a outras relações intrafrásicas, envolvendo outras categorias gramaticais e/ou sintagmáticas: a subordinação entre verbo-advérbio, entre adjetivo-advérbio, entre dois advérbios, entre nome-infinitivo (*a decisão de sair*), entre adjetivo-infinitivo (*desejoso de sair*). Passa-se, desta forma, do nível intrafrásico

¹⁸ Sabendo-se, porém, que a classificação mais corrente de “comer” é a de verbo bivalente (verbo de dois lugares vazios). Cf. Busse e Vilela (1986: 19) e Vilela (1992: 51).

(e da estrutura de frase simples) para o campo da subordinação interfrásica (frase complexa), especificamente das expansões subordinadas adverbiais (finitas e infinitivas):

g. preocupa-se > preocupa-se *por ter dívidas*

h. saiu > saiu *quando o filho chegou*

Apresentando as expansões subordinadas de g.-h. propriedades sintáticas específicas (cf. ponto seguinte), o seu funcionamento é de natureza adverbial, idêntico ao de modificadores ou dos tradicionais complementos circunstanciais. Como diz Vilela (1999: 387), “estão subordinadas sintacticamente a frases completas, mas não ocupam lugares vazios dos portadores de valência como as frases complemento”. Do ponto de vista didático, pode-se salvaguardar nesta analogia a distinção que Alarcos Llorach (1994: 357-359) faz entre “*adverbiales propias* y las *impropias*”, sendo as primeiras “las degradadas que pueden funcionalmente ser substituidas por un adverbio”¹⁹ e as segundas “las que carecen de substituto adverbial”. Nestes termos, e considerando, quer o DT, quer a antiga NGP quanto à classificação da classe do advérbio, diríamos que a subordinada temporal de (36a) pode ser comutada pelo advérbio de tempo de (36b), enquanto a causal de (37a), sem equivalente adverbial (a NGP menciona apenas o advérbio interrogativo de causa), só poderá ser comutada por SN introduzido pela locução causal “por causa de” (37b)²⁰:

(36) (a) Saiu *quando o filho chegou*.

(b) Saiu *então*²¹.

(37) (a) Preocupa-se *por ter dívidas / porque tem dívidas*.

(b) Preocupa-se *por causa de dívidas*.

Este exercício de comutação da oração adverbial por expressões adverbiais (cf. Duarte, 2000: 170) que apresentam certa mobilidade, é um dos critérios classificatórios da subordinação adverbial, que se verá a seguir. Por outro lado, a possibilidade de acréscimo de novas expansões

¹⁹ “Degradar” ou “transponer”. O conceito de “transposición”, muito produtivo no funcionalismo linguístico espanhol, herança da obra de Lucien Tesnière, *Éléments de syntaxe structurale* (1959), é basicamente uma mudança de categoria. No caso, a preposição transpõe o nome ou SN à categoria adverbial. Sobre o conceito, veja-se Martínez (1994: 304): “proceso por el que un sintagma de una (sub)categoría pasa a funcionar, en una unidad superior, como perteneciente a otra, sin perder por ello ni su combinatoria ni su significación originarias”. É neste sentido que Bechara (2000: 319-320) distingue o conector (ou conjunção coordenativa) do transpositor (ou conjunção subordinativa).

²⁰ Poderá também ver-se sobre o assunto Galán Rodríguez (1999: 3603-3604).

²¹ Atribui-se a *então* o valor temporal de “nessa altura” presente no referente de (27). Lopes (1997) já mostrou a diversidade de funcionamento semântico, pragmático e sintático deste advérbio no domínio textual e discursivo.

subordinadas a (36)-(37), seja de sintagmas nominais ou sintagmas predicativos, mostra que a combinação de estruturas adverbiais – expressão de relações como causa, condição, tempo, concessão, etc. – reflete a organização retórica do discurso, tal como foi visto por Matthiessen e Thompson (1988: 286): “What we want to do now is leave the grammar of clause combining (...) to explore the rhetorical organization of discourse (text). This means taking a step up one level in abstraction, from grammar to the level of discourse”.

3. Subordinação adverbial

Já nos pontos anteriores se adiantaram informações sobre o assunto; procurar-se-á agora repertoriar aspetos mais específicos, focando sempre os dois subtipos de adverbiais em estudo (causais e temporais).

No tocante ao português, há várias propostas de organização da tradicional subordinação adverbial em grupos diferentes. Genericamente, algo que é válido para o português como para outras línguas é o facto de esta subordinação indicar uma relação adverbial / circunstancial que, salvo em algumas orações participais e gerundivas, é formalmente codificada por diferentes conectores / transpositores (Bechara, 2000: 320), a que se vincula a natureza dependente das orações. O facto de serem indicadores formais obriga a acautelar as diferenças entre a (in)dependência gramatical e a dependência semântica.

Partindo de conexões de coordenação e de subordinação adverbial como um grupo único, Peres (1997: 780 e depois Peres & Mascarenhas, 2006) distingue, em relação a estas últimas, o comportamento dos seguintes três tipos de construções:

a) Concessivas e condicionais (diríamos, antes, algumas condicionais), cuja “forte autonomia semântica” lhes confere um estatuto periférico (menor grau de integração) relativamente à oração principal (veja-se a incompatibilidade com o teste de escopo da negação, entre outros). Além disso, quanto às relações entre a conexão concessiva e a coordenação adversativa, o autor não deixa de focar a sua proximidade semântica, pragmática, estando ambas envolvidas em processos de proposição implícita, e sintática no tocante aos parâmetros considerados, com exceção do de “movimento”.

b) Causais, finais e temporais, que constituem o núcleo prototípico das propriedades das estruturas de subordinação adverbial, respondendo a todos os testes sintáticos que as caracterizam, nomeadamente a próclise pronominal dos clíticos, a possibilidade de movimento (em posição inicial de frase ou entre o sujeito e o predicado), a focalização através de clivagem, a expansão coordenativa.

c) Comparativas e consecutivas (vários tipos), grupo à parte dos anteriores (veja-se o DT), sempre diferenciado pelo facto de introduzir uma relação de interdependência entre as duas orações, correspondente a fenómenos sintáticos de correlação (cf. Módolo, 2005), incompatíveis com as propriedades gerais mencionadas em b), e a uma semântica de graduação que implica as duas orações.

Globalmente considerados, estes sete subtipos – concessivo, condicional, causal, final, temporal, comparativo e consecutivo – constituem o elenco das orações adverbiais conjuncionais presentes na maioria das obras gramaticais de português do século XX, portuguesas e brasileiras (neste caso, com adaptação à NGB). Note-se, porém, que mesmo numa gramática que envolveu uma colaboração “Portugal-Brasil”, como a de Vilela e Koch (2001: 396), o conjunto das chamadas “frases de relação” mantém-se. É sempre retomada matéria que a nossa nomenclatura gramatical fixou desde 1967 com base em trabalhos de importantes filólogos/linguistas portugueses da segunda metade do século XIX, como Epifânio da Silva Dias (1841-1916) ou Adolfo Coelho (1847-1919). De forma rápida, refira-se que o primeiro (Dias, 1918: 282-311) apresentou este mesmo conjunto de “orações adverbiaes” na sua obra de sintaxe histórica portuguesa; para o segundo (Coelho, 1891: 119), as “proposições adverbiaes exprimem circumstancias diversas, equivalendo a complementos circumstanciaes e abrem (...) por uma conjunção circumstancial e têm os mesmos nomes que essas conjunções”, isto é, “condicionaes”, “causaes”, “finaes”, “concessivas”, “consecutivas”, “temporaes”, “comparativas” (Coelho, 1891: 101-102). Mas quando se passa para um nível de análise mais descritivo, esta homogeneidade sintática desaparece; desde logo, o elenco dos clássicos sete subtipos diminui e, por outro lado, também se evidencia que cada um dos seus subtipos não constitui uma classe de estruturas homogéneas.

Os subtipos de c) *supra* são, nas classificações de Brito (2003) e Lobo (2013), excluídos da subordinação adverbial e integrados em construções de graduação e comparação (Brito e Matos, 2003: 729; Marques, 2013: 2139), cujas propriedades diferem das adverbiais. No seu conjunto, tratando-se de estruturas dependentes de uma quantificação presente na oração principal, não apresentam mobilidade, porque comportam conectores descontínuos, não funcionam como adjuntos, razão por que não podem ser omitidas, e não respondem ao teste da clivagem, já que não são um constituinte autónomo. Na tradição linguística brasileira, estas orações são consideradas correlatas, na base de um processo de redobramento por correlação: “X=sentença 1; Y=sentença 2. Exemplo: *Você falou tanto^X que fiquei rouco só de ouvir^Y. / Na verdade, você fala mais^X do que a boca^Y*” (Castilho, 2010: 387)²².

No quadro da NGB, Castilho (2010: 373) apresenta a seguinte tipologia de adverbiais:

(i) As que expressam causalidade *lato sensu*, aqui incluídas as causais, condicionais, concessivas e explicativas ou conclusivas, em todas elas presente uma conceção de causa e efeito.

²² Refira-se que o DT menciona a propósito da coordenação, as conjunções correlativas “ou...ou”, “nem...nem”, “quer...quer”.

(ii) As de finalidade.

(iii) As de temporalidade, nestas incluído um tipo de orações proporcionais²³.

A causalidade *lato sensu* de (i) é igualmente considerada por outros autores. Para o espanhol, Galán Rodríguez (1999: 3599) inclui neste grupo semântico da causalidade as relações finais, condicionais, concessivas e consecutivas. Já Mateus *et al.* (1989: 298), para o português, integraram as causais, condicionais e explicativas/conclusivas em grupo igualmente lato de construções condicionais, considerando que a causa/explicação expressa uma condição necessária à realização da ação da oração principal, como em (36)-(37) (cf. Volume II):

(38) A menina fugiu *porque* teve medo do cão.

(39) Podes ir ao recreio *uma vez que* terminaste o teu trabalho.

Em qualquer dos casos, a oração causal representa uma condição necessariamente preenchida. Noutras propostas as orações causais, finais e conclusivas são agrupadas no tipo das que expressam relações de causa-efeito. Assim numa das gramáticas académicas do espanhol, que estabelece vínculos entre os três tipos: “Son mayores las conexiones sintácticas y semánticas que existen entre causales y finales que las que se establecen entre estos dos tipos de oraciones y las ilativas, pero también se reconocen diversos vínculos entre estas últimas y las otras dos” (RAE-ASALE, 2009: 3449).

Quanto a (iii), genericamente as orações proporcionais (construídas com indicativo ou conjuntivo) são caracterizadas pelo valor de “tempo progressivo”, no sentido em que estabelecem uma correlação semântica que é do tipo da progressão temporal proporcional/gradual, razão por que, introduzidas por locução conjuncional (em vez de conectivos correlativos), constituem um subtipo das orações temporais, adquirindo a possibilidade de movimento, de clivagem e a natureza de adjunto adverbial.

Já atrás se aludiu a Lobo (2003, 2013) como autora que mais tem estudado o tipo de subordinação adverbial no seu conjunto, considerando as interfaces entre sintaxe, semântica e discurso. Dada a complexidade da descrição de todo o sistema adverbial, focam-se agora apenas

²³ Recorre-se muitas vezes a Said Ali para distinguir dois tipos de orações proporcionais: as introduzidas por conectores descontínuos (como *quanto mais... (tanto) mais/melhor*), configurando, neste caso, estruturas de graduação; mas também “se pode indicar a proporcionalidade recorrendo a outras expressões como: *á medida que, á proporção que*”. O mesmo autor (Ali, 1964: 202) exemplifica com “Augmentam as dificuldades domesticas *á medida que* a vida encarece”, tipo de oração que tem o estatuto sintático de adverbial.

as propostas da autora (2013: 1982-1983) para a expressão semântica de tempo e causa, que podem sistematizar-se da seguinte forma:

Orações temporais	Orações causais e explicativas
Orações temporais subordinadas	Orações subordinadas causais integradas
Orações temporais narrativas	Orações subordinadas causais e explicativas periféricas
(Orações temporais paratáticas não conjuncionais)	(Orações causais e explicativas paratáticas)

Distinguindo-se propriedades semânticas de propriedades sintáticas e assumindo-se em parte a conceção de uma “semantic subordination despite syntactic coordination” (Culicover e Jackendoff, 1997), são incluídos neste sistema dois subtipos lógico-semânticos que correspondem a estruturas de coordenação mais ou menos prototípicas, nomeadamente as “temporais paratáticas não conjuncionais” e as “causais e explicativas paratáticas” (entre parêntesis no quadro *supra*). Ambas apresentam propriedades sintáticas da parataxe, ainda que com especificidades. Uma temporal paratática não conjuncional do tipo de (40a) é uma construção típica de inversão da ordem sujeito- verbo²⁴, apresenta a mobilidade característica da subordinação adverbial (cf. (40b)-(40c)) e sobretudo caracteriza-se pela presença obrigatória do pretérito imperfeito narrativo, responsável em grande parte pelo valor temporal da frase:

- (40) (a) *Era eu criança*, [e] já a minha mãe me contava essa história.
 (b) Já a minha mãe me contava essa história, *era eu criança*.
 (c) Já a minha mãe, *era eu criança*, me contava essa história.

²⁴ Noutras construções sintáticas similares, existe obrigatoriedade nesta inversão. Ambar (1992: 106) apresenta o caso de subordinadas adverbiais condicionais (com conjuntivo), como “Tivesse eu tempo e havias de ver como tudo corria bem”, também não conjuncionais. No caso de (40a) em apreço, a inversão não parece, porém, obrigatória, ainda que seja mais natural: “Eu era criança, [e] já a minha mãe me contava essa história”.

Quanto às “orações causais e explicativas paratáticas”, retomam-se os exemplos *supra* (13)-(15), agora renumerados ((41)-(43)), para ilustrar a expressão da causa propriamente dita (cf. (41) e da causa explicativa (cf. (42)-(43)), que é de tipo paratático:

(41) O rapaz caiu *porque* se desequilibrou.

(42) Fui ao cinema, *pois* precisava de espaiar.

(43) A Inês não veio, *que* anda ocupadíssima.

A propósito destas causais/explicativas, dizia Said Ali (1964: 273) que a parataxe ocorre quando

a segunda oração é causal, e se usa, sem conjunção ou com a partícula *porque*, tendo esta o sentido do francês *car*, inglês *for*, alemão *denn*; quer isto dizer, a proposição causal constituirá um pensamento à parte, podendo haver uma pausa forte entre ela e a proposição inicial. Se porém existe união mais íntima, e *porque* corresponde a francês *parce que*, inglês *because*, alemão *weil*, a oração causal figura como subordinada.

Se atrás foi referido o paralelismo genérico entre adjuntos adverbiais e orações subordinadas adverbiais – recordem-se (36)-(37) –, é agora necessário especificar a existência de diferentes graus de integração sintática do elemento subordinado com o principal com que se articula, diferença que recobre a distinção entre aquilo a que o DT chama advérbios de frase e advérbios de predicado, os primeiros ocupando uma posição periférica na frase, os segundos, uma posição integrada. Porque a distinção semântica entre as duas construções não é óbvia, sobretudo na oralidade, atendendo inclusive ao facto de os mesmos advérbios poderem ocorrer em ambas as posições, recorde-se: os primeiros (i) modificam a frase, (ii) não são afetados pela negação frásica, (iii) nem por estruturas interrogativas; os segundos (advérbio de predicado) (i) ocorrem internamente ao grupo verbal (com função de oblíquo, modificador ou predicativo do sujeito), (ii) são afetados pela negação e (iii) por estruturas interrogativas.

Ora estas diferenças sintáticas são basicamente as aplicadas na distinção equivalente entre orações adverbiais periféricas *vs.* orações adverbiais integradas/não periféricas, nesta ou noutras formulações. Renzi *et al.* (2001: 720-853), referindo-se à “posizione rispetto al predicato della frase principale”, opõem no italiano as “avverbiali di frase” às “circostanziali”, aquelas funcionando como complementos oracionais e estas, que envolvem processos de focalização, como complementos do verbo ou do SV. Porque só a informação nova ou não pressuposta pode ser focalizada, os mesmos autores (Renzi *et al.*, 2001: 747) especificam, com recurso aos

conceitos de tema e rema do Círculo Linguístico de Praga²⁵, a distinção entre “causali circostanziali (rematiche)” e “avverbiali di frase (tematiche)”. Para o espanhol, García Fernández (1999: 3177) distingue especificamente as “oraciones temporales ‘de predicado’”, que “sitúan en la línea temporal el predicado de la oración principal con respecto al de la subordinada”, das “oraciones temporales ‘de oración’”, que “se insertan en el marco temporal proporcionado por la oración principal y sirven para hacer avanzar el discurso, es decir, tienen valor narrativo”; e Galán Rodríguez (1999: 3609) contrapõe as causais integradas (ou centrais)²⁶ às causais periféricas, afirmando que “frente a las causales integradas en las que el acto de habla era único, en las causales periféricas son los dos actos que se ponen en relación”. Igualmente no estudo da subordinação temporal, Szijj (1999: 9-10) refere-se, quer para o português, quer para o húngaro, ao “tipo circunstancial” vs. o “tipo adverbial de frase”. Numa gramática inglesa de referência, Quirk *et al.* (1985: 1070) estudam as “differences between adjunct and disjunct clauses”, como em (44)-(45), respetivamente, sendo que “[t]he primary difference is that they differ syntactically in that disjuncts are peripheral to the clause to which they are attached”:

(44) He likes them because they are always helpful.

(45) He likes them, since they are always helpful.

No caso do francês, Combettes e Glikman (2020: 1338), que fazem um estudo da frase complexa também ao nível da variação diacrónica (desde o francês medieval), mencionam diferenças entre as subordinadas adverbiais de “portée intrapredicative vs. portée extrapredicative”, na medida em que “certaines d’entre elles [subordonnées circonstancielles] étant plus intégrées que d’autres”. Nestes termos (Combettes e Glikman, 2020: 1360-1427):

- Subordinadas finais, do tipo de, por exemplo, “*Puis elle lui a fait une piqûre pour pas qu’il gueule*” evidenciam “un fort degré d’intégration à la phrase”.

- As subordinadas causais apresentam comportamentos diferentes, “selon qu’elle peut être intrapredicative (type *parce que*) ou constituer un commentaire extrapredicatif (type *car, comme*)”.

²⁵ Num plano linguístico diferente do da sintaxe e da semântica, as funções informativas de tema (ou informação conhecida) e rema (ou informação nova) remontam a alguns linguistas da Escola de Praga, Vilém Mathesius (1882-1945), Jan Firbas (1921-2000), František Daneš (1919-2015).

²⁶ A mesma terminologia em Haegeman (2004: 62): “central adverbial clause” vs. “peripheral adverbial clause”.

- Quanto a subordinadas concessivas, tal como o uso de “*combien que*” (antigo), “*la proposition en bien que se caractérise par sa liberté de position et peut couvrir toutes les variétés de la concession*”.

- As subordinadas temporais “*apparaissent en effet comme celles dont le fonctionnement se rapproche de celui d’un élément périphérique, à portée extrapredicative*”.

Fica assim patente, além da heterogeneidade semântica, a distinção sintática de dois grandes subgrupos de orações adverbiais em diversas línguas, sem que haja necessariamente entre estes níveis de análise – valores semânticos e graus de dependência sintática – uma relação direta e biunívoca. Como afirma Lobo (2013: 2036) para o português, a mesma classe semântica de orações pode apresentar comportamento sintáticos diferentes quanto à sua natureza integrada ou periférica e, inversamente, cada uma destas duas construções sintáticas manifesta valores semânticos diferenciados. A título de exemplo, vejam-se, produzidas por alunos do 3.º ano de escolaridade, as orações causais integradas de (46), com *porque*, e periférica de (47), com *como*; e vejam-se ainda a oração temporal integrada de (48) com a locução *assim que* e as construções paratáticas de (49)-(50), que diferem da conexão conjuncional por *e* (semanticamente temporal), pela presença do advérbio *depois* que localiza os eventos (*ir dormir, ir para casa*) em momento posterior à referência temporal (cf. Volume II):

(46) O Luís chegou tarde *porque* adormeceu.

(47) *Como* a chuva não parava[,] a visita de estudo foi cancelada.

(48) *Assim que* a aula termina[,] os alunos escrevem o sumário.

(49) O Tiago vê um filme na televisão, depois vai dormir.

(50) Os alunos terminam as tarefas e depois vão para casa.

Comece por notar-se que as relações temporais das orações de (49)-(50) são não conjuncionais, mas sequencialmente estabelecidas através do advérbio, na linha do preconizado por Halliday e Hasan (1976: 261): “The relation between the theses of two successive sentences (...) may be simply one of sequence in time: the one is subsequent to the other” por meio de uma expressão simples como “after that” para o inglês.

Quanto a (46)-(48), a distinção das construções é sobretudo de natureza sintática, uma vez que a avaliação pelos falantes da maior ou menor integração da subordinada adverbial na oração principal, assim como da maior ou menor ligação prosódica entre ambas, nem sempre é uniforme. Lobo (2013: 2032-2035) especifica o conjunto de testes sintáticos a que as subordinadas integradas respondem positivamente, mas não as periféricas. Aplicados alguns

destes testes a (46)-(48), vejam-se: (i) as estruturas clivadas canónicas das subordinadas integradas de (46) e (48), focalização impossível na periférica de (47); (ii) as frases interrogativas parciais, que aceitam como resposta apenas as orações subordinadas integradas; (iii) a ocorrência das orações subordinadas integradas em estruturas chamadas negativas alternativas, o que não é possível com as periféricas.

(i) Foi *porque adormeceu* que o Luís chegou tarde.

É *assim que a aula termina* que os alunos escrevem o sumário.

*Foi *como a chuva não parava* que a visita de estudo foi cancelada.

(ii) Por que é que o Luís chegou tarde? *Porque adormeceu.*

Quando é que os alunos escrevem o sumário? *Assim que a aula termina.*

Por que é que a visita de estudo foi cancelada? **Como a chuva não parava.*

(iii) O Luís não chegou tarde *porque adormeceu, mas porque o autocarro se avariou.*

Os alunos não escrevem o sumário *assim que a aula termina, mas assim que a professora pede.*

4. Conectores adverbiais (conjunções, locuções e preposições)

Comece-se por um esclarecimento prévio. Os conectores aqui considerados são índices formais (e também funcionais, em algumas teorias) da subordinação adverbial (finita e infinitiva), aquilo a que Bechara (2000: 323) chamou transpositores de orações “degradadas” ou subordinadas, isto é, elementos linguísticos que transpõem unidades de uma categoria gramatical noutra. Thompson (1985: 88) apresenta, entre os “indicators of formal dependency”, o grupo de “connector for adverbial adjunct”, nomeadamente “temporal conector”, como *when, as, after, as soon as*, e “causal conector”, como *because, since, as*. Matthiessen e Thompson (1988: 277) referem-se a “connectives coding circumstantial relations”, ilustrando-os com as mesmas unidades, *when, while, as, before, after* com valor temporal e *because, since, as* com valor causal. Quanto à obra seminal de Halliday e Hasan (1976: 226) no campo da coesão discursiva, o seu capítulo 5 apresenta as conjunções como unidades que, sendo por natureza diferentes “from the other cohesive relations, from both reference, on the one hand, and substitution and ellipsis on the other”, constituem mecanismos linguísticos de coesão interoracional, “not in themselves but indirectly, by virtue of their specific meanings”.

A quantidade de estudos e a diversidade de enfoques adotados na análise destes elementos responsáveis pela coesão textual – bem patente na obra de Loureda Lamas e Acín-Villa (2010) e no extenso capítulo “Los marcadores del discurso” de Martín Zorraquino e Portolés Lázaro (1999) –, e bem assim o hibridismo das designações usadas no campo de teorias discursivas levam-nos àquele esclarecimento prévio, devido também ao facto de não podermos valorizar aqui a vertente pragmático-discursiva, mas apenas o nível da conexão estabelecida entre as orações subordinante e subordinada. Recorremos a dados do conceito de “conectores discursivos” do DT (secção C. de “Análise do discurso, Retórica, Pragmática e Linguística textual”) para destacar alguns aspetos:

São uma classe de marcadores discursivos, que ligam um enunciado a outro enunciado ou uma sequência de enunciados a outra sequência, estabelecendo uma relação semântica e pragmática entre os membros da cadeia discursiva, tanto na sua realização oral como na sua realização escrita. Morfologicamente, são unidades linguísticas invariáveis, pertencem a heterogêneas categorias gramaticais – como interjeições, advérbios ou conjunções –, têm a mesma distribuição da classe de palavras a que pertencem e contribuem de modo relevante para a coerência textual, orientando o receptor na interpretação dos enunciados, na construção das inferências, no desenvolvimento dos argumentos e dos contra-argumentos.

Este dicionário inclui, no subconjunto dos conectivos discursivos, unidades tais “por consequência”, “donde se segue”, “de qualquer modo”, fundamentalmente do nível da estruturação e reformulação do discurso. Procedem da mesma forma Lopes e Carapinha (2013: 71) quanto a elementos como “por exemplo”, “por fim”, “quer dizer”, que “interligam enunciados sintaticamente autónomos, dando origem a produtos textuais/discursivos”. Já no presente trabalho restringem-se os conectores a duas classes gramaticais: a das conjunções/locuções conjuncionais adverbiais (cf. (51)-(52)) e a das preposições/locuções prepositivas (cf. (53)) que articulam dois ou mais enunciados finitos e infinitivos (enunciados do Volume II):

(51) *Enquanto* o pai faz o jantar [,] o Pedro faz os trabalhos de casa.

(52) A professora elogiou os alunos *dado que* tiveram um comportamento exemplar.

(53) O Tiago vê um filme na televisão *antes de* ir dormir.

De forma ainda mais restrita, interessam no caso conectivos como os destacados em itálico. Quanto à sua sintaxe posicional, antecedem sempre a oração subordinada, segundo o padrão genérico “oração principal ← conector + oração adverbial” ou “conector + oração adverbial → oração principal”; semanticamente configuram ora uma relação temporal (de anterioridade, posterioridade ou simultaneidade), ora uma relação de causa ou explicação, que pode ser de tipo argumentativo, no sentido considerado por Coutinho (s.d.: 8-10).

De entre estes dois subtipos, foram seleccionados os seguintes conectores no presente trabalho:

	Temporais	Causais
Conectores	<ul style="list-style-type: none"> - <i>antes de</i> (inf.) - <i>assim que</i> (ind./conj.) - <i>depois de</i> (inf.) - <i>enquanto</i> (ind./conj.) - <i>logo que</i> (ind./conj.) - <i>mal</i> (ind./conj.) - <i>quando</i> (ind./conj.) - <i>sempre que</i> (ind./conj.) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>como</i> (ind.) - <i>dado que</i> (ind.) - <i>porque</i> (ind.) - <i>uma vez que</i> (ind.) - <i>visto que</i> (ind.)

Quadro 14 – Conectores temporais e causais seleccionados (cf. Anexo I)

Pretendeu-se que esta seleção fosse ilustrativa de vários tipos formais. Além das conjunções prototípicas e de sentido mais neutro *quando* e *porque* (excetua-se *como*), incluíram-se locuções conjuncionais formadas pelo complementador *que* (combinadas com orações subordinadas finitas) e pela preposição *de* (combinadas com orações subordinadas infinitivas). Pode-se sistematizar no seguinte quadro os padrões formais destes conectores:

Conectores	Conjunções adverbiais	Locuções conjuncionais		
		preposição + <i>que</i>	advérbios relacionais + <i>de</i>	unidade(s) de classes variadas + <i>que</i>
Temporais	<i>enquanto; mal; quando</i>		<i>antes de; depois de</i>	<i>assim que; sempre que; logo que</i>
Causais	<i>como</i>	<i>porque (por que); dado que; visto que</i> ²⁷		<i>uma vez que</i>

Quadro 15 – Tipos formais de conectores temporais e causais selecionados (cf. Anexo I)

O quadro ilustra o fenómeno da gramaticalização que caracteriza a maior parte das unidades da classe da conjunção, através de vários processos de recategorização²⁸. Advérbios como *quando*, *como*, *mal* gramaticalizaram sem qualquer alteração formal para exercerem a função de conjunção subordinativa; locuções formadas a partir de *preposição + que* e *advérbio + que* são sintagmas que também se gramaticalizaram como conectores; os participípios passados *visto* e *dado* perderam características de unidades lexicais, nomeadamente marcas de flexão, para adquirirem valor conectivo quando seguidos de *que*.

²⁷ Segue-se, neste quadro, a proposta de Bechara (2000: 299) e de Cunha e Cintra (1984: 552) quanto à classificação de *visto* e *dado* como preposições.

²⁸ No século XIX, Jerónimo Soares Barbosa (2005[1822]: 347) dizia, em relação à classe da conjunção, que “não há na Língua Portuguesa senão nove [conjunções propriamente ditas], a saber a antiquada *Cá* em lugar de *Que*, e as usadas *E, Mas, Nem, Ou, Pois, Porém, Que*, e *Se*. Todas as mais, que nossos Grammaticos ajuntão a estas, não são conjunções; mas sim ou palavras conjunctivas, ou frases conjunctivas”, designação que usava para locuções como *posto que, visto que, assim que, logo que, porque* e outras.

5. Subordinação adverbial causal

O campo da subordinação adverbial causal que constitui o foco deste trabalho corresponde ao elenco de conectores do seguinte quadro (síntese do Quadro 15, *supra*), escolha a que basicamente presidiram algumas razões (de natureza heterogénea): *porque* é o conector mais geral (em termos de uso) e neutro (em termos semânticos); *como* é usado em posição inicial e medial de frase; *visto que*, *dado que*²⁹ e *uma vez que* são conectores semanticamente associados a causa explicativa, a informação conhecida ou temática e, do ponto de vista sintático, a construções periféricas.

Conectores	Conjunções adverbiais	Locuções conjuncionais	
		preposição + <i>que</i>	unidade(s) de classes variadas + <i>que</i>
Causais	<i>como</i>	<i>porque</i> (<i>por que</i>); <i>dado que</i> ; <i>visto que</i>	<i>uma vez que</i>

A relação de causalidade desempenha uma função primordial na comunicação verbal quotidiana, sendo que a explicação ou a justificação fazem parte das experiências vividas por todos os falantes de uma língua. Na mesma medida das vivências humanas, a complexidade da expressão linguística da causalidade está patente nos muitos pares de conceitos dicotómicos usados para descrever e explicar o nexos de causalidade. Lopes (2004: 17-40) estuda-os em detalhe, considerando conjuntamente, quer a relação entre aspetos lógicos e semântico-discursivos, quer a não isomorfia entre o significado causal e a sua expressão linguística formal, já que “não há um conceito uniforme de causa” e que a causa “abarca diferentes formas de relação” (Lopes, 2014: 17). A expressão da causalidade implica distinguir os conceitos de *razão*,

²⁹ É por vezes discutida a natureza conjuncional de *dado que* (e, pelas mesmas razões, de *visto que*), em virtude do seu comportamento sintático de participio/adjetivo. Segundo Gutiérrez Ordóñez (2000: 94-95) este participio “al igual que la mayoría de los participios, podía entrar en la conformación de una construcción atributiva absoluta [*Dada mi indigencia, iré de vacaciones al pueblo*]”, facto que “muestra cuán erróneo es considerar la secuencia *dado que* como una locución conjuntiva. El participio *dado* y la conjunción *que* no sólo no forman ese tipo de unidad soldada que son las locuciones, sino que incluso pertenecen a constituyentes distintos (*dado* es el atributo, mientras que la conjunción /*que*/ es parte de la función tema o base)”.

explicação, conclusão e consequência, desde logo em termos sintáticos, uma vez que os critérios semânticos são insuficientes para “*établir une corrélation, d’une part, entre explicatives et coordination, et, d’autre part, entre causales et subordination*” (Matos, 2006: 170). Pode haver outras correlações: a da conclusão e coordenação; a da consequência e subordinação. Na sua gramática simbólica, Lopes (1971: 24) articula a lógica das tradicionais orações causais, explicativas, conclusivas e consecutivas.

O assunto não é novo nem desconhecido³⁰; e já foi estudado, quer ao nível teórico, quer ao da sua aplicação ao ensino da língua (entre outros trabalhos, vejam-se Lopes, 2004; Brito e Lopes, 2001), pelo que pouco mais faremos agora do que repertoriar sumariamente conhecimento acumulado. A discussão é fundamentalmente desencadeada por uma conceção patente na seguinte afirmação de Said Ali ao distinguir, na frase complexa, a “proposição inicial” da oração a que pertenceriam “*tôdas as coordenadas, copulativa, adversativa, causal, alternativa (disjuntiva), etc., e tôdas as subordinadas*” (Ali, 1964: 219). Já a posição de Jerónimo Soares Barbosa (2005[1822]: 350-358) foi singular ao organizar as seguintes classes e subclasses de conjunções:

- (i) “Conjunções Homologas, ou Similares” (coordenativas): subclasse das “Conjunções Explicativas” (*como, assim, bem como*).
- (ii) “Conjunções Anhomologas, ou Dissimilares” (subordinativas): subclasses das “Conjunções Causaes” (*como, ca, porque, visto que, pois, pois que, que*) e das “Conjunções Conclusivas” (*pois, logo, por conseguinte, pelo que*)³¹.

Cabe, então, perguntar “*Les propositions causales explicatives en portugais: subordination ou coordination?*” (Matos, 2006: 169). Como acima se notava, seria possível alargar a pergunta a ‘proposições causais conclusivas’, extrapolando a partir de Brito e Lopes (2001: 61-62) e a ‘proposições causais consecutivas’, na linha de Rocha e Lopes (2020: 168-169), que, a propósito do enunciado “*E a gente gostou tanto que fica todo o dia jogando*” (do português culto falado no Brasil), referem “*uma função que expressa a consequência acarretada por uma causa apresentada na primeira oração, ou seja ‘e a gente gostou tanto’, sendo a consequência ‘que ficava todo o dia jogando’*”. Do ponto de vista semântico, os quadros taxinómicos têm organizado estes tipos nas duas oposições fundamentais de *causa* e *explicação* (um dos pares dicotómicos a que se aludia). A *causa* está associada a ‘razões’, a um nexo de

³⁰ No português como noutras línguas. Gutiérrez Ordóñez (2000: 47-48), em extenso estudo sobre a expressão causal em espanhol, afirmava: “Durante los últimos veinticinco años, este ha sido uno de los temas más abordados por los lingüistas. Las aportaciones han sido notables y hoy nuestro conocimiento del ámbito es más extenso y más profundo. ¿Qué sentido tiene volver una vez más sobre él?”.

³¹ Sobre aspetos da diacronia de algumas destas conjunções, vd. Fiés e Lobo (2009).

causa-efeito e a *explicação* ao valor lexicográfico de ‘elucidar’, ‘tornar claro ou inteligível’ (cf. dicionário de Houaiss, 2001) ou justificar (Lopes, 2012: 454). Recorrendo a palavras de Brito (2003: 711-712), no primeiro caso há “causalidade pura” e no segundo, uma “inferência”; ou, noutra terminologia, “causa real” no primeiro e “causa lógica” no segundo (Galán Rodríguez, 1999: 3601). Ainda nos mesmos termos, Lobo (2003: 69) refere a existência de causais “propriamente ditas”, em que é apresentada a causa/razão/motivação do estado de coisas enunciado na oração principal, e causais “explicativas”, em que “não há uma relação direta de causalidade relativamente ao estado de coisas expresso na oração principal, sendo antes interpretadas como causa da enunciação”, ou seja, a frase subordinada serve de explicação, mas não de causa ou razão de ser.

Entende-se assim haver dois tipos semânticos de causalidade que, apresentando propriedades sintáticas comuns e distintivas, integram o grupo das orações causais e explicativas (cf. Lobo, 2003 e 2013; Lopes, 2004)³², introduzidas por um elenco mais ou menos extenso de conectores, cuja distribuição é variada, nomeadamente:

- Uns permitem exprimir a causa real e a causa explicativa: *porque* e, em construções infinitivas, *por*, *por causa de*, *devido a*. Cf. enunciados (54)-(55) de Volume II:

(54)A menina fugiu *porque teve medo do cão*.

(55)O Luís chegou tarde à escola *porque adormeceu*.

- Outros só possuem valor semântico explicativo: *visto que*, *dado que*, *uma vez que*, tipicamente em posição final; *que*, muito usado em estruturas de imperativo (na oração principal); *como*, em início de frase. Cf. os enunciados (56)-(59) e a anomalia semântica de (60), Volume II:

(56)A professora elogiou os alunos *visto que tiveram um comportamento exemplar*.

(57)O Luís ficou indisposto *uma vez que comeu uma grande fatia de bolo*.

(58)*Visto que todos os alunos entraram na sala*, a professora fechou a porta.

(59)*Como a campainha não tocou*, os alunos continuaram no recreio.

(60)**Todos os alunos entraram na sala como a professora fechou a porta*.

³² Outras classificações que têm sido propostas (cf. Galán Rodríguez, 1999: 3603-3606): orações causais coordenadas e orações causais subordinadas; orações causais subordinadas com diferentes graus de dependência sintática; orações causais integradas e orações causais periféricas.

- Outros ainda, especificamente *pois* e *que*, ocorrem com este mesmo valor explicativo em construções que são de natureza paratática (cf. Volume II):

(61) O Luís ficou indisposto *pois* comeu uma grande fatia de bolo.

Do ponto de vista sintático, a generalidade das orações causais e explicativas partilha das propriedades que têm parametrizado as demais adverbiais, com exceções ao nível da mobilidade, e a explicativa de *pois* particulariza-se por um valor que projeta neste quadro sintático algumas das características das estruturas paratáticas.

6. Subordinação adverbial temporal

Na medida em que as conjunções/locuções são elementos fulcrais para desencadear a relação temporal e instaurar determinado conteúdo semântico (não considerando as orações justapostas), foquemos agora o grupo de conectores do seguinte quadro (síntese do Quadro 15, *supra*), que estabelecem uma relação temporal entre o evento da oração principal e o da oração subordinada:

Conectores	Conjunções adverbiais	Locuções conjuncionais	
		advérbios relacionais + <i>de</i>	unidade(s) de classes variadas + <i>que</i>
Temporais	<i>enquanto; mal; quando</i>	<i>antes de; depois de</i>	<i>assim que; sempre que; logo que</i>

A organização linguística de qualquer sistema verbal estabelece três séries de oposições que, por relação a um presente, exprimem uma anterioridade e, conversamente, uma posterioridade. Independentemente da complexa definição de cada uma destas três dimensões e da sua ordenação relativa, uma grande parte dos sistemas gramaticais das línguas está concebida de forma a responder à expressão destas relações de ordem. Como afirma Lopes (1971: 221), verbos, advérbios, preposições, conjunções e mesmo certas estruturas sintáticas são (sub)sistemas de unidades arrumadas a partir de oposições entre presente/passado/futuro e a partir de contrastes mais finos que, em cada uma destas dimensões, ocorrem quanto a momentos durativos, progressivos, concomitantes ou simultâneos, iterativos, etc. São valores de *Aktionsart*³³ dependentes destes conectores para além da presença de outras eventuais unidades adverbiais de tempo.

Nestes termos e ainda seguindo Lopes (1971: 241-242), unidades conjuncionais do tipo *enquanto* (cf. (62)), *sempre que* (cf. (63)), *à medida que* (cf. (64)), além da sua função de conexão, supõem “uma relação entre dois intervalos cronológicos”, que, nos casos de (62)-(63), é de coincidência (‘o intervalo do *trabalho* coincide com o intervalo do *canto*’) e, no caso de (64) é de gradualidade, isto é, ordenação temporal crescente e progressiva (‘a asserção do envelhecimento do vinho implica a asserção da sua melhoria’):

³³ Mória (2016: 318-321) detém-se no conceito de *Aktionsart* (e valores de telicidade, duração e pontualidade que lhe estão associados) e sua aplicação específica ao português.

- (62) Cantas *enquanto* trabalhas.
 (63) Cantas *sempre que* trabalhas.
 (64) O vinho melhora *à medida que* envelhece.

A caracterização da subordinação temporal (como a das demais adverbiais), não pode prescindir das propriedades semânticas das unidades que integram o subconjunto³⁴, até pelo valor polissêmico (ou plurifuncional) de algumas delas. Barbosa (2005[1822]: 358) dizia que “hum mesmo conjunctivo póde suprir diferentes relações”, exemplificando com um *como* explicativo, condicional, causal e temporal. Conhecem-se os valores não temporais, mas contrastivo e concessivo de *enquanto* e *quando*, causal e condicional de *desde que*, também causal, condicional e até disjuntivo de *quando*³⁵, que é a conjunção temporal mais neutra em termos lógico-semânticos. Ainda que constituam listas extensas e sejam difíceis de sistematizar porque não constituem unidades discretas, são estes valores que distinguem os nexos estabelecidos pelos conectores adverbiais.

Restringindo-se a análise aos dez conectores temporais indicados no quadro *supra*, esquematizam-se a seguir os principais conteúdos semânticos que introduzem na relação entre as ações da oração principal e da oração subordinada. Tais relações podem expressar:

Valores temporais	Conectores adverbiais
Tempo simultâneo; intersecção de ações	<i>enquanto; sempre que; quando; assim que; logo que; mal;</i>
Tempo anterior	<i>antes de; quando</i>
Tempo posterior (mais ou menos imediato)	<i>depois de; quando; assim que; logo que; mal</i>

Não é possível traçar limites claros (usa-se aqui a linha tracejada) entre o tempo simultâneo e o tempo sucessivo (anterior e posterior) das ações das duas orações. Há uma

³⁴ A ‘sintaxe histórica’ de Epifânio da Silva Dias evidencia-o bem no capítulo sobre a subordinação adverbial (Dias, 1918: 282-311). Para cada um dos subtipos são apresentadas listas detalhadas de significados e usos das conjunções e locuções.

³⁵ Sobre o valor disjuntivo de *quando*, vd. Barbosa (2005[1822]: 351-352).

zona de transição mais ou menos ténue afetada por variações de realização que são ditadas pelo próprio contexto, nomeadamente pelo tempo e modo verbais. A relação temporal de simultaneidade entre dois eventos nem sempre envolve concomitância absoluta, mas, nas palavras de García Fernández (1999: 3180), “puede interpretarse en el sentido de que uno [evento] tenga lugar dentro del período en que tiene lugar el otro [evento]”. Brito (2003: 722) e outros autores incluem nesta relação temporal, quer uma simultaneidade “pura”, quer uma simultaneidade parcial associada à expressão de tempos que, sendo não-coincidentes, apresentam zonas de intersecção. Os conectores *assim que*, *logo que*, *mal*, que “significam um intervalo de tempo posterior imediato” (Brito, 2003: 722), podem também denotar concomitância de uma situação relativamente a outra. Esta representação não difere substancialmente da fornecida por outros linguistas que fazem intervir na classificação semântica dos conectores temporais valores de duração, habitualidade, iteração. Por exemplo, Bechara (2000: 502-503), com base nas conjunções/locuções que introduzem a oração adverbial, estabelece distinções entre tempo anterior (*antes que*, *primeiro que*), tempo posterior (*depois que*, *quando*), tempo posterior imediato (*logo que*, *tanto que*, *assim que*, *desde que*, *apenas*, *mal* e outras), tempo frequentativo (*quando*, *todas as vezes que*, *cada vez que*, *sempre que*), tempo concomitante (*enquanto*), tempo limite terminal (*até que*).

Já noutros termos e com um enquadramento teórico diferente, Cunha e Silvano (2009: 241) focalizam, com base em valores aspectuais das predicções, relações temporais de narração, enquadramento, explicação, resultado e elaboração (lista não fechada), correspondentes a “relações retóricas e discursivas” que o conector *quando* exprime nas ligações entre os significados das orações.

6.1. Subclasses de orações subordinadas temporais

Apresentam-se a seguir algumas das subclasses da subordinação adverbial temporal aqui tratadas, tendo por base os conectores que as introduzem, os quais, como afirma Lobo (2003: 79), são parcialmente responsáveis pelo tipo de localização temporal estabelecido entre as duas predicções.

6.1.1. Orações subordinadas com *enquanto*

As orações introduzidas pelo conector *enquanto* apresentam valor temporal de simultaneidade total ou parcial (e nunca de sucessão, contrariamente a *quando*) entre o tempo do evento subordinado e o do evento principal. Ou o evento da oração principal se situa num intervalo de tempo que se sobrepõe ao que é preenchido pelo evento da oração subordinada, ou as extensões de tempo das duas predicções apresentam zonas de interseção, caso em que a predicção da oração principal está incluída no intervalo de tempo da oração subordinada. Assim, adaptando exemplos de respostas de alunos ao nosso inquérito, há concomitância absoluta em (65), seja no presente (cf. (65a)), num passado perfeito ou imperfeito (cf. (65b)-(65c)) ou num momento futuro (cf. (65d)), e sobreposição parcial em (66), que apresenta a inclusão de um evento ('preparar um exercício') numa das diversas fases da ação imperfetiva (não mensurável) da oração subordinada ('resolução de problemas') (cf. Volume II):

(65)(a) *Enquanto o pai faz o jantar*, o Pedro faz os trabalhos de casa.

(b) *Enquanto o pai fez o jantar*, o Pedro fez os trabalhos de casa.

(c) *Enquanto o pai fazia o jantar*, o Pedro fazia os trabalhos de casa.

(d) Enquanto o pai fizer o jantar, o Pedro fará (faz) os trabalhos de casa.

(66) *Enquanto os alunos resolviam os problemas*, a professora preparou um novo exercício.

Em ambas as ocorrências, a conjunção tem o sentido durativo (de simultaneidade ou de inclusão) que caracteriza a semântica dos seus usos temporais, em combinação com outros valores aspectuais inerentes ao significado do verbo, nomeadamente as realizações contextuais do traço de telicidade. O seguinte enunciado (67), produzido por um aluno de 3.º ano, deve ser marcado como anómalo:

(67)?Os alunos escrevem o sumário, *enquanto a aula termina*.

A oração subordinada comporta um evento pontual e télico, que possui um limite temporal definido, incompatível com o valor durativo de *enquanto*. Além disso, o traço [+télico] inerente ao verbo "terminar" é também incompatível com o carácter durativo do evento descrito na oração principal, que, por isso mesmo, não se pode sobrepôr nem incluir no evento da oração subordinada.

Este *enquanto* temporal afasta-se de outros usos associados à sua plurifuncionalidade: *enquanto* contrastivo (Lopes, 2001: 375; Lobo, 2013: 2005, entre outros autores), caso em que

comuta com *ao passo que*, *ao invés*; e um eventual *enquanto* “pró-forma relativa” (Veloso, 2013: 2109), parafraseável por *tempo em que*.

6.1.2. Orações subordinadas com *antes de* / *depois de*

Apresentem-se a par os conectores temporais *antes de* e *depois de* visa destacar a sua natureza de antónimos conversos por constituírem opostos binários simétricos, que estabelecem uma relação não contrária, mas contraditória, de tal forma que a afirmação de um conector implica a negação do outro e vice-versa. No mesmo eixo temporal da sucessividade, “A estar *antes de* B”, significa forçosamente “B estar *depois de* A”, construção que se repete noutros pares de locuções prepositivas (de localização temporal e espacial) e inclusive na sintaxe da ativa/passiva (Campos e Xavier, 1991: 243). O uso do oposto converso implica a inversão da ordem sintática das orações para manter o enunciado semanticamente equivalente ao de partida. Com base em exemplos fornecidos no inquérito, podem apresentar-se as seguintes proposições conversas (68a)-(68b) e (69a)-(69b) (cf. Volume II):

(68)(a) A Mariana brinca no parque *antes de* ir para casa.

(b) A Mariana vai para casa *depois de* brincar no parque.

(69)(a) *Depois de* terminarem o trabalho, os alunos podem ir brincar.

(b) *Antes de* irem brincar, os alunos terminam o trabalho.

Os enunciados (68a)-(68b) são proposições conversas entre si, tal como (69a)-(69b), utilizando-se, em cada par, os opostos recíprocos *antes de* / *depois de* com as orações invertidas, exprimindo-se, em *antes de*, a anterioridade da oração principal relativamente à oração subordinada, e em *depois de*, um evento da oração principal situado num tempo posterior ao da oração subordinada.

Mas esta interpretação conversa, que torna possível a permutabilidade dos dois conectores, só ocorre nos limites estritos da ordenação dos eventos em relação de sucessividade anterior ou posterior. O conector *antes de* tem a particularidade de poder introduzir orações subordinadas cujos eventos ora são apresentados como factuais (cf. (68a) e (69b)), ora possuem uma interpretação contrafactual. O mesmo acontece noutras línguas. No caso do conector espanhol *antes de* (ou *antes que*), “obtenemos la interpretación factual cuando el evento denotado por el predicado introducido

por *antes* tiene lugar efectivamente”, enquanto a leitura contrafactual é “aquella en que no se produce la realización del evento denotado por el predicado de la oración introducida por *antes*” (García Fernández, 1999: 3190). A leitura contrafactual remete para uma situação não necessariamente verdadeira, mas hipotética ou falsa, sendo as circunstâncias pragmáticas da oração principal responsáveis por esse valor de hipótese ou de falsidade. (Lobo, 2013: 1996). Em cada uma das seguintes frases, a situação afirmada na oração principal impede a realização do evento expresso na subordinada. Assim, ‘fugir do banco’ em (70) induz a leitura contrafactual da oração adverbial, ou seja, ‘os ladrões não conseguiram abrir o cofre’; da mesma forma, em (71), se a bomba não tivesse explodido, teria alcançado o seu objetivo:

(70) Os ladrões fugiram do banco *antes de conseguirem abrir o cofre*.

(71) A bomba explodiu *antes de alcançar o seu objetivo*.

O conector *antes de* contrafactual envolve relação lógica de inferência, enquanto *antes de* factual envolve relação de implicação. Este comportamento difere de *depois de*, que só admite leituras factuais, já que para situar um evento (o da oração principal) como posterior a outro (o da oração subordinada) é necessária a ocorrência deste último.

Do ponto de vista sintático, ambos os conectores (*antes de* e *depois de*) se constroem com forma verbal infinitiva, que é obrigatoriamente flexionada sempre que os sujeitos gramaticais das duas orações não são correferentes (cf. (72a)-(72b)), e é também preferencialmente flexionada quando os sujeitos gramaticais das duas orações são correferentes e o da oração subordinada é foneticamente nulo (cf. (68a)-(68b) *supra*) (cf. Volume II):

(72)(a) A Mariana brinca no parque *antes de* todos os meninos irem para casa.

(b) A Mariana vai para casa *depois de* todos os meninos brincarem no parque.

Apresentam um uso bastante mais frequente que o dos advérbios relacionais seguidos do complementador *que*, *depois que*, forma que Lopes e Morais (2000: 217) já mostraram ser de emprego residual, e *antes que*, forma sobre a qual Epifânio da Silva Dias (1918: 305) escreveu que “[s]ó costuma empregar-se, mormente fallando do futuro, quando se quer significar intenção; querendo exprimir-se meramente a relação temporal, emprega-se antes com infinitivo”. Do ponto de vista sintático pode-se apontar um traço que distingue os empregos de *antes que* e *depois que*,

registado pela generalidade dos dicionários de língua nas entradas *antes* e *depois*. Confrontem-se as seguintes ocorrências (73)-(74)³⁶:

(73)(a) *Antes que perguntasse*, deram-lhe a triste notícia.

(b) É melhor ires, *antes que se faça tarde*.

(74) (a) *Depois que enriqueceu*, nunca mais foi o mesmo.

(b) *Depois que o marido morreu*, nunca mais tirou o luto.

Os dois conectores introduzem orações finitas, necessariamente com conjuntivo (imperfeito ou presente) no caso de *antes que* (cf. (73a)-(73b)), enquanto *depois que* ocorre preferencialmente com indicativo (cf. (74a)-(74b)).

6.1.3. Orações subordinadas com *sempre que*

A análise das respostas dos alunos ao nosso inquérito mostra que o conector *sempre que* é pouco usado e nem sempre de forma adequada. A par de empregos corretos, como (75)-(76), outros revelam o seguinte: ou confusão entre uma quantificação temporal meramente adverbial (*sempre*) e uma quantificação temporal que, além de adverbial, é também correlativa (*sempre que*), como está patente em (77)³⁷; ou anomalia semântica exatamente por incompreensão deste valor de correlação temporal entre eventos, como está patente em (78) (cf. Volume II):

(75) Os alunos escrevem o sumário *sempre que a aula termina*.

(76) *Sempre que a Rita tem boas notas* a mãe dá-lhe os parabéns.

(77) O Pedro brinca no parque e sempre encontra a Mariana no parque.

(78) ?*Sempre que a Mariana brinca no parque*, a Mariana vai para casa.

Epifânio da Silva Dias (1918: 306) chamou a este conector e a outros da mesma série, mais ou menos em uso na época, “loc. temporaes indefinidas: *todas as vezes que, cada vez que*, (arch.)

³⁶ As frases (73a) e (74a) estão atestadas no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (Rio de Janeiro, 2001); as frases (73b) e (74b) estão atestadas no *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, Academia das Ciências de Lisboa (2001).

³⁷ O valor de *sempre* como quantificador universal caracteriza-se pela típica posição pós-verbal. No caso da posição pré-verbal de (77), a interpretação temporal combina-se com uma modalidade confirmativa, nos termos de Raposo (2013: 1649).

cada quando, (arch.) *cada que*, *sempre que*, (arch.) *quando quer que*". A designada indefinição temporal de *sempre que* tem possivelmente a ver com o facto de o conector ser de tipo iterativo (ou "iterado", segundo Mória, 2003: 107) e marcar "sempre um valor de quantificação universal" (Mória, 2003: 114). Ou seja, tem uma forte componente semântica de quantificador e de repetição correlativa, que significa que as situações descritas nas duas orações ocorrem com a mesma periodicidade. Acresce a propriedade de uma relação temporal que envolve sobreposição (em período de tempo do passado, presente ou futuro) e, mais especificamente, inclusão da predicação da oração principal no intervalo de tempo definido pela oração adverbial (Lobo, 2013: 2004). O valor iterativo nem sempre se distingue de forma clara de outro valor aspectual importante que é o de repetição habitual. No contexto do estudo do imperfeito em português, Sten (1973: 133-134) apresenta o conector *sempre que* como denotando "habitude" em (79)-(80):

(79) O Carlos da Botica – que o detestava – costumava dizer, sempre que o via sair depois da sesta . . . (Eça de Queirós)

(80) Sempre que punha pé no bairro era de noite, para dormir (Aquilino Ribeiro).

6.1.4. Orações subordinadas com *assim que*, *logo que* e *mal*

Os três conectores denotam uma sequência imediata de duas predicções – com eventual realce enfático de *mal* (Dias, 1981: 301) –, sendo que essa sequência ou ordenação temporal é marcada, por um lado, pela imediatez ou contiguidade e, por outro, pela relação entre uma situação (um evento) que culmina e outra que ocorre imediatamente após. São situações consecutivas mediadas por um conector que possui um valor pontual refletido na capacidade ou incapacidade de combinação com predicções durativas e/ou estativas. Confronte-se (81)-(83) vs. (84)-(86), enunciados produzidos por alunos de 3.º ano (cf. Volume II), quanto a restrições de valores aspectuais:

(81) *Assim que os alunos resolvem os problemas*, a professora prepara novo exercício.

(82) A aula termina *assim que os alunos escrevem o sumário*.

(83) Os alunos vão para o recreio *assim que terminam as tarefas*.

(84) *A Rita encontrou o Filipe *assim que ia para casa com a mãe*.

(85) *Assim que a Mariana brinca no parque vem para casa.

(86) *A mãe dá os parabéns a Rita *assim que tem boas notas*.

Na medida em que *assim que / logo que / mal* possuem um valor pontual, a oração subordinada que introduzem terá de apresentar o mesmo carácter pontual, como ocorre em (81)-(83): ‘resolver os problemas’, ‘escrever o sumário’ e ‘terminar as tarefas’ descrevem eventos que possuem um fim intrínseco, não durativo. A anomalia semântica de (84)-(85) mostra o inverso: que a natureza dos três conectores apresenta limitações em relação aos predicados durativos das orações subordinadas, não podendo combinar-se com as situações durativas de ‘ir para casa’ de (84) e ‘brincar no parque’ de (85). A anomalia semântica de (86) mostra também que a natureza de *assim que / logo que / mal* apresenta iguais restrições em relação a predicados estativos da oração subordinada: *assim que / logo que / mal* não podem combinar-se com predicados estativos, como é o caso do verbo de posse “ter”.

Restrições análogas aplicam-se às predicções da oração principal, que são preferencialmente de natureza pontual. Confronte-se a anomalia de (87), onde a situação descrita na oração principal corresponde ao predicado de estado *viver* (verbo de localização espacial), com (88), onde a perífrase verbal *começar a viver* da oração principal é perspectivada no seu limiar inicial:

(87) *Vive no Algarve mal o inverno chega.

(88) Começa a viver no Algarve, mal o inverno chega.

Em todas estas relações, a predicção da oração principal é, quando não concomitante, sempre subsequente à predicção da oração subordinada.

6.1.5. Orações subordinadas com *quando*

Na sua sintaxe histórica do português, Dias (1918: 299), dizia que “[d]e exprimir simplesmente o tempo em que uma coisa acontece, serve a conjunção *quando*”, o que significa que é a conjunção temporal com valor semântico menos específico e, por isso, de uso mais generalizado, talvez até sobretudo no discurso oral e possivelmente também informal³⁸. Paralelamente, acresce o facto de *quando* poder ter uma sintaxe de pronome relativo (Móia, 2001)

³⁸ Thompson (1985: 93) mostra que a distinção entre o discurso formal e informal é tão pertinente quanto a distinção entre oralidade e escrita no estudo da subordinação adverbial. A autora faz notar que, comparativamente com o discurso formal, dados do discurso informal “show a smaller overall percentage of dependent clause types”.

e ser usado dialetalmente ainda noutros contextos sintáticos e semânticos (Lobo, 2013: 2003, Caixa 1). O conector adverbial *quando* ocorre, portanto, para exprimir, quer a simultaneidade das ações, quer a posterioridade ou a anterioridade da predicação principal relativamente à subordinada, o que explica a sua possível comutação por outros conectores temporais, *logo que*, *antes de/que*, *enquanto*, por exemplo. Segundo Lopes e Carapinha (2013: 85) o tipo de situações apresentadas associado ao conhecimento que delas possuímos é que nos permite ordená-las no tempo, podendo a situação descrita na oração principal ser anterior (89), posterior (90) ou sobreposta (91) à descrita na oração subordinada, para além da indicação de uma “correlação fixa” entre duas situações (cf. (92)), caso em que a situação descrita na oração subordinada implica a ocorrência presente na oração subordinante.

(89) *Quando comprei o computador novo*, aconselhei-me com alguns amigos.

(90) *Quando comprei o computador novo*, paguei com cartão de crédito.

(91) *Quando comprei o computador novo*, mandei um e-mail aos meus amigos.

(92) *Quando compramos*, pagamos.

García Fernández (1999: 3183) acrescenta ainda o uso atemporal do esp. *cuando* (também do port. *quando*), em se aproximando semanticamente do valor condicional. É esta ordenação temporal não específica de *quando*, que leva vários autores a atribuírem-lhe uma natureza de conector “neutro” (Sziij, 1999: 20; Lopes e Carapinha, 2013: 85; Cunha, 2000: 329; Cunha e Silvano 2009: 240) ou “ambíguo”, conforme proposta também de Cunha (2009: 240), na linha da análise de Moens e Steedman (1988) para *when*, e que faz deste conector temporal um dos mais complexos em termos interpretativos. As relações semânticas presentes em (89)-(92) – enunciados que possuem predicados de ação –, são interpretados por inferências pragmáticas baseadas num conhecimento do senso comum. Mas a interpretação semântica depende também, quer da classe aspectual do predicado, quer da combinação dos tempos verbais das duas orações. Ilustram-se algumas sequências verbais:

– *quando* + Pretérito Perfeito (predicado estativo) → Pretérito Perfeito

(93) *Quando ficou doente*, perdeu o apetite.

Os predicados nominais, como *ficar doente*, são construções típicas de verbos de estado, não dinâmicos, mas durativos em determinado lapso de tempo. Estas propriedades do predicado estativo da oração subordinada implicam uma leitura de inclusão do evento da oração principal (de tipo pontual) no tempo em que decorre a situação *ficar doente*.

- Pretérito Imperfeito ← *quando* + Pretérito Perfeito
(94) O irmão já tinha partido *quando a Ana chegou*.

Em (94), a distinção entre pretérito perfeito e imperfeito determina a anterioridade do evento da oração principal em relação à realização do evento da oração subordinada.

- *quando* + Futuro (conj) → Imperativo
(95) *Quando chegares, telefona*.

O futuro hipotético do evento da oração subordinada é anterior à realização do evento da oração principal.

Este estatuto mais neutro de *quando* parece permitir uma aproximação fácil destas estruturas de subordinação adverbial a construções de justaposição, que constituem um dos processos de combinação de orações de tempo cuja interpretação decorre da sequência das duas orações (cf. Lima-Hernandes, 1998: 52). Segundo Cunha (2000: 329), “existe uma grande semelhança, em termos de condições de localização temporal relativas das situações entre as construções com *quando* e as frases linearmente ordenadas no discurso”. Esta construção corresponde ao que se registou em algumas respostas dos alunos ao inquérito sobre a subordinação temporal. Em vez de possíveis frases complexas como (96a)-(98a), os alunos construíram as estruturas paratáticas de (96b)-(98b), cujo valor de sequencialidade temporal decorre da própria ordem das orações, além da presença ocasional de elementos adverbiais (cf. Volume II):

- (96)(a) Quando os alunos terminam as tarefas, vão para o recreio.
- (b) Os alunos terminam as tarefas e depois vão para o recreio.
- (97)(a) Quando o João toma o pequeno almoço, vai para a escola.
- (b) O João toma o pequeno almoço e vai para a escola.
- (98)(a) Quando a Rita tem boas notas, a mãe dá-lhe os parabéns.
- (b) ?A Rita tem boas notas e a mãe dá[-lhe] os parabéns a ela.

Neste contexto, Lima-Hernandes (1998: 53) designa por “estruturação intermediária 1” ocorrências como (96b) em que as orações vão acompanhadas de sequenciadores narrativos do tipo *e, depois, então*. O fenómeno é resultado de uma gramaticalização de processos de combinação de orações de tempo que passa por vários níveis: parataxe > hipotaxe > encaixamento (Lima-Hernandes, 1998: 52).

7. O estudo das frases complexas no 1.º Ciclo do Ensino Básico: desenvolvimento da consciência linguística

Para além dos ensinamentos que a escola tem o dever de oferecer, a criança é, desde cedo, portadora de conhecimentos implícitos que a acompanham mesmo antes da entrada no percurso escolar. Ora, como se sabe dos muitos trabalhos de Inês Duarte, o estágio intermédio entre este conhecimento implícito ou intuitivo e o conhecimento explícito que é responsabilidade da escola, porque exige sistematização e reflexão, constitui a chamada consciência linguística (Duarte, 2008b: 18). Perceber-se a importância do som nas rimas, dos significados nas relações semânticas de antonímia ou sinonímia, da recursividade sintática nas lengalengas é o tipo de conhecimento da língua que revela consciência linguística (Duarte, 2010: 112). Vários são os autores (Sim-Sim, 1998; Costa, 2005) que sublinham a importância que o meio envolvente tem na formação cognitiva e cultural da criança, bem como a relevância que o “input” linguístico a que é exposta desde os primeiros tempos de vida tem sobre o desenvolvimento das suas capacidades e competências linguísticas. Ao iniciar a aprendizagem formal, a criança já “possui um conhecimento linguístico complexo, que requer condições especiais a criar pelo professor de língua, para emergir e se transformar num conhecimento disponível para os usos linguísticos e para o desenvolvimento cognitivo global” (Costa, 2008: 169). Segundo esta autora (2008: 167), o conhecimento linguístico e as competências de comunicação estão interligados e deverão estar relacionados. Outros autores (Faria *et al.*, 1996: 13) alertam-nos para a importância dos conhecimentos que a criança possui e adquire através da socialização, os quais a escola tem por missão estruturar e tornar consistentes:

(...) no âmbito do seu processo de socialização, a criança adquire facilmente, a par do sistema linguístico da sua língua particular, estratégias de utilização linguística adequadas aos contextos e situações que caracterizam o seu quotidiano comunicativo, ou seja, vai gradualmente desenvolvendo a aptidão para interagir linguisticamente «com oportunidade», atendendo à diversidade dos seus interlocutores e do tempo e do espaço em que a interação tem lugar.

Na interpretação de uma mensagem que lê ou escreve, a criança vai precisar de encontrar as relações de sentido, com base em fenómenos de coesão relacional (basicamente, conexões textuais) e referencial (basicamente, anafórica, seja pronominal, nominal ou adverbial), que lhe vão permitir descodificar os segmentos textuais, seja ao nível intrafrásico, no conjunto das frases

complexas, seja ao nível das orações independentes que constituem o texto. Com o progressivo domínio desta capacidade, estará apta a produzir os seus próprios textos e a compreender a produção textual do outro. Este processo interpretativo é alcançado em primeira instância na oralidade, sendo lenta a sua aquisição ao nível da escrita.

A subordinação é uma temática de aquisição tardia, usada verbalmente pelas crianças, mas não em produções escritas e, por isso, não se encontra contemplada no currículo do 1.º CEB, vindo a aparecer somente no 7.º ano de escolaridade (Buescu *et al.*, 2015). Com efeito, para o 6.º ano de escolaridade encontra-se contemplado o estudo da frase simples e da frase complexa, aparecendo a “Subordinação entre orações: oração subordinante; orações subordinadas adverbiais causais e temporais; orações subordinadas adjetivas” dirigida ao 7.º ano. No caso das conjunções, fazem parte do programa do 7.º ano as causais e temporais.

O programa de português do ensino básico³⁹ aponta para que, no domínio da Gramática, “o aluno se aperceba das regularidades da língua e que, progressivamente, domine regras e processos gramaticais, usando-os adequadamente nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita” (Buescu *et al.*, 2015: 8). É preconizado que o domínio da Gramática seja trabalhado com os alunos em consonância com os restantes domínios da disciplina, numa perspetiva de construção de saberes articulados e não estanques, pois que o uso correto da Língua une todos os domínios com um só fim, o de comunicar.

Os planos a considerar no 1.º ciclo do ensino básico são o da fonologia e sua ligação com o da representação gráfica, o das classes de palavras, o da morfologia, o da lexicologia e o da sintaxe. Neste último, preconiza-se a compreensão dos conceitos de “sujeito” e de “predicado”, da expansão e da redução de frases e da tipologia de frases. Pretende-se, ainda, que “tenha início e se vá desenvolvendo a consciência metalinguística que permitirá obter um conhecimento reflexivo da língua materna” (Buescu *et al.*, 2015: 8).

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória⁴⁰, na área de competências Linguagens e textos, considera que o aluno deverá ser capaz de “utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas” (Oliveira Martins, 2017: 21), através do domínio dos códigos em uso na Língua. Sendo um perfil a concretizar até ao final da escolaridade obrigatória, este é um documento de referência, mas não estabelece metas parcelares.

Em 2018, a Direção Geral de Educação veio estabelecer as Aprendizagens Essenciais para a escolaridade obrigatória. Estas são documentos de orientação curricular base que permitem a planificação, concretização e avaliação do processo de ensino e aprendizagem e têm por

³⁹ Programa de maio de 2015

⁴⁰ Perfil homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho.

finalidade a promoção do desenvolvimento das áreas de competências estabelecidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. De salientar, todavia, que os 3.º e 4.º anos de escolaridade só foram abrangidos por este dispositivo legal a partir dos anos letivos 2020/2021 e 2021/2022, respetivamente, pelo que, até essa data, as aprendizagens regeram-se pelo programa de 2015 e Metas Curriculares.

No que diz respeito ao 1.º ciclo do ensino básico, as Aprendizagens Essenciais⁴¹ preconizadas indicam que a disciplina de português “permitirá aos alunos desenvolverem, em níveis progressivamente mais exigentes, competências nucleares em domínios específicos”, nomeadamente, no âmbito da gramática, a qual “permitirá aos alunos desenvolverem a sua consciência linguística, consolidando gradualmente a capacidade de reflexão e de domínio das regras que estruturam a língua e que regem o seu uso” (Direção Geral de Educação, 2018: 2).

Acerca da temática em apreço, no final do 1.º ano, o aluno deve ficar capaz de “usar com intencionalidade conectores de tempo, de causa, de explicação e de contraste de maior frequência na formação de frases complexas” (Direção Geral de Educação, 2018: 10-11), apontando como ações a desenvolver na disciplina de português a “consciencialização do funcionamento da frase complexa sem explicitação de metalinguagem através de atividades como construir frases com elementos subordinativos como *quando, porque, por causa disso*” (Direção Geral de Educação, 2018: 13).

No final do 2.º ano, as Aprendizagens Essenciais indicam que o aluno deve “Usar de modo intencional e com adequação conectores de tempo, de causa, de explicação e de contraste de maior frequência, em textos narrativos e de opinião” (Direção Geral de Educação, 2018: 12), referindo como ações a desenvolver na disciplina a “consciencialização do funcionamento da frase complexa por meio de atividades de manipulação de dados como ligar acontecimentos (pelo menos, dois) através de elementos subordinativos como *quando, porque, mas* (sem explicitação de metalinguagem)” (Direção Geral de Educação, 2018: 13).

Neste contexto e para o 3.º ano de escolaridade, as Aprendizagens Essenciais indicadas referem que o aluno deve ficar capaz de “recorrer de modo intencional e adequado a conectores diversificados, em textos orais e escritos” (Direção Geral de Educação, 2018: 12), de “usar frases complexas para exprimir sequências ([tão] que, para que) (Direção Geral de Educação, 2018: 13) através de ações que levem à “consciencialização do funcionamento da frase complexa por meio de atividades de manipulação de dados como exprimir sequências e relações através de elementos

⁴¹ As Aprendizagens Essenciais referentes ao Ensino Básico estão homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho.

subordinativos como [tão] que, para que (sem explicitação de metalinguagem)” (Direção Geral de Educação, 2018: 14).

Por fim, para o 4.º ano de escolaridade, as Aprendizagens Essenciais apontam também, tal como no 3.º ano, para que o aluno fique capaz de “recorrer, de modo intencional e adequado, a conectores diversificados, em textos orais e escritos” (Direção Geral de Educação, 2018: 12). Como ações a desenvolver na disciplina de português, no 4.º ano, indicam a “consciencialização do funcionamento da frase complexa por meio de atividades de manipulação de dados como ligação de frases por meio de conjunções subordinativas (sem explicitação de metalinguagem)” (Direção Geral de Educação, 2018: 13).

Da articulação das Aprendizagens Essenciais com o Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória, podemos reter que, no que concerne à área de competências relacionada com a disciplina de português, se reconhece nos alunos o uso de linguagens verbais e não verbais para atribuir significados e concretizar a comunicação. Estas linguagens, muitas vezes simbólicas, são usadas para a construção dos saberes, para a representação do real e do imaginário e para a expressão e comunicação entre pares e com os outros.

Assim, a função da escola é tornar a ação formativa “especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens” (Oliveira Martins, 2017: 32). Será, pois, a procura de estratégias e recursos mais eficazes para alcançar o fim último que desta é esperado, o de conseguir que todos os alunos se apropriem dos conhecimentos, capacidades e atitudes contemplados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Debatendo-se por uma linguística educacional genuinamente ao serviço da língua materna e comprometida também com o ensino de línguas estrangeiras, Duarte (2008a: 163) insiste nesta função da escola, enunciada no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória quando afirma a missão de “desenvolver nos alunos valores e atitudes favoráveis à aprendizagem e ao conhecimento e valores e atitudes consentâneos com os princípios constitucionais que consagram as grandes opções quanto aos direitos da pessoa humana e aos valores que devem orientar a vida coletiva”. Para tal, cabe ao professor, entre outras atribuições, estimular o desenvolvimento linguístico das crianças e jovens, por forma a que alcancem níveis de desempenho na leitura e na escrita que lhes permitam ser cidadãos críticos e interventivos. Pressupõem-se para esta tarefa, professores “que gostem de ensinar a língua porque têm o vício de aprender mais sobre ela e sobre as melhores formas de ela ser aprendida e experimentada” (Duarte, 2008a: 170).

A par das competências de leitura e escrita, não pode ser descurada a competência oral, quer ao nível da receção, quer ao nível da produção do discurso. O professor deverá, portanto,

preparar os seus alunos para o uso do discurso oral, como forma de comunicação pública e formal, de maneira intencional e programada. Duarte e Rodrigues (2008), recorrendo a Vergílio Ferreira, alertam-nos para a importância de analisar o discurso oral e para a responsabilidade do professor nesta tarefa, pois que se lhe exige um conhecimento teórico seguro e refletido e uma escolha criterioso dos materiais a usar” (2008: 209).

Recordemos algo que foi sinteticamente referido no início do estudo descrito da subordinação. Segundo o PMCPEB, na área da gramática, onde são considerados diferentes níveis de análise linguística, está estabelecido em matéria de sintaxe: “a compreensão dos conceitos de sujeito e de predicado, da expansão e da redução de frases e da tipologia de frases” (Buescu *et al.*, 2015: 8) para o 4.º ano; o estudo da “frase simples e frase complexa” (Buescu *et al.*, 2015: 26), no 6.º ano; e, no 7.º ano, a “subordinação entre orações: oração subordinante; orações subordinadas adverbiais causais e temporais; orações subordinadas adjetivas relativas” (Buescu *et al.*, 2015: 31). É neste nível de ensino que deverão ser capazes de identificar processos de subordinação entre orações, nomeadamente a) a subordinação adverbial causal e temporal e b) a subordinação adjetiva relativa, com a necessária distinção entre elementos subordinantes e elementos subordinados.

As orações subordinadas apresentam-se como estruturas de maior grau de dificuldades, quer ao nível da compreensão, quer sobretudo ao da produção por resultarem de uma estrutura de encaixe entre duas orações situadas em níveis hierárquicos diferentes. No que se refere, concretamente, à subordinação adverbial, estas estruturas não são encontradas nos primeiros estádios de desenvolvimento, sendo as temporais as primeiras a emergir, com maior frequência, ainda que muito gradualmente, como já se disse. Especifique-se que, segundo Gonçalves *et al.* (2011: 46), “o período que vai desde o surgimento das primeiras estruturas de subordinação até ao seu completo domínio é longo”. Acrescentam ainda as autoras (Gonçalves *et al.*, 2011: 45), que, de entre os problemas de compreensão e produção relativos à subordinação temporal, as maiores dificuldades apresentadas pelas crianças são a perceção da simultaneidade de acontecimentos, associada ao conector “sempre que”, e a não correspondência entre a sequência frásica e a ordem dos acontecimentos. Produções do nosso corpus revelam que crianças de 8-9 anos não entendem a sequência dos acontecimentos, considerando que o que surge na frase em primeiro lugar é o que acontece primeiro. Ora estes usos linguísticos refletem um fraco conhecimento explícito do funcionamento destas estruturas.

Mais especificamente, estudos realizados com crianças de idades compreendidas entre 8-12 anos mostram que estas revelam dificuldade em compreender a sequência temporal da frase se a mesma não corresponder à sequência cronológica dos acontecimentos. Bowerman (1979:

294) constatou que as frases complexas por subordinação adverbial não apresentam dificuldades de maior para crianças de 6-7 anos, que as utilizam no discurso oral, nomeadamente aplicando os conectores *quando, depois, antes*. Todavia, quando se passa à produção escrita, surgem os problemas de interpretação, levando a que a criança entenda a sequência dos acontecimentos de acordo com a sequência em que as situações aparecem na frase, independentemente do valor das conjunções adverbiais.

A forma que se nos afigura vital para o desenvolvimento linguístico da criança, prende-se com a aprendizagem oficial da gramática. Esta é uma área que não pode ser escamoteada, pois o desenvolvimento da consciência sintática confere à criança maior competência no desempenho da leitura e da escrita, nomeadamente, na compreensão de textos (Duarte, 2008b: 39). A compreensão dos conteúdos gramaticais auxilia as crianças a identificar as ideias principais de um texto e a retê-las na memória (Duarte, 2008b: 39). Também Pais (2016: 60) nos alerta para a importância do carácter transversal e da dimensão implícita da gramática, pois que desempenham um papel fundamental no processo ensino e aprendizagem. Segundo o autor (2016: 62), o processo de ensino e aprendizagem da gramática e do desenvolvimento linguístico, nos primeiros anos de escolaridade, devem ser transversais ao currículo, sem prejuízo dos conteúdos gramaticais. Numa perspectiva de integração curricular, nos primeiros anos de escolaridade, a prática de ensino e aprendizagem da gramática apresenta características próprias e fundamentais que passam pelos contextos reais, práticos e úteis, transmitidos aos alunos através de atividades práticas, dinâmicas e motivadoras, implicando ativamente os alunos no seu processo de desenvolvimento linguístico (Pais, 2016: 66). Também Costa (2008: 169) refere que o professor deve fugir às “práticas pedagógicas relativamente improdutivas e desinteressantes” que procuram ensinar a gramática como se fosse um conjunto de conhecimentos e termos a memorizar, sem abertura para a análise e explicitação de conceitos. A este propósito, Brito (2006: 37) alerta para a prudência terminológica, referindo-se particularmente à Terminologia Linguística, que tem de ser um meio ao serviço do ensino, mas não um fim em si mesma. Também a gramática, numa perspectiva de reflexão sobre a língua, deve ser trabalhada com os alunos de forma progressiva e de acordo com a sua capacidade de compreensão e interiorização. Bases sólidas de leitura e escrita são fundamentais para introduzir a metalinguagem do ponto de vista gramatical, articulando a forma ao significado e ao uso. Contudo, “o recurso à metalinguagem só se justificará quando a criança sentir que pode tirar partido de uma outra linguagem para se referir à linguagem de que ela se serve no dia-a-dia, advindo-lhe desse recurso a capacidade de usar ainda melhor a sua língua” (Pinto, 2006: 12).

Todos sabemos que a verdadeira mudança não depende das normas estabelecidas, mas dos profissionais que a põem em prática e assumem a mudança. Já em 2006, Costa *et al.* (2006: 42) referiam que “a legislação, por si só, não tem capacidade para iniciar e garantir a sustentabilidade das mudanças que se impõe no sector educativo. De facto, na base da evolução e do progresso (...) encontram-se outros fatores decisivos tais como o empenhamento e a competência de pessoas envolvidas”. Compete, assim, ao professor promover o conhecimento gramatical, tornando-o compreensível e estruturado. Ao professor cabe, ainda, não esquecer que a criança, quando chega à escola, é já portadora de um conhecimento linguístico complexo que não pode ser posto de parte, mas “que requer condições especiais a criar pelo professor de língua, para emergir e se transformar num conhecimento disponível para os usos linguísticos e para o desenvolvimento cognitivo global” (Costa, 2008: 169).

CAPÍTULO III
ESTUDO EMPÍRICO - ASPETOS
METODOLÓGICOS

CAPÍTULO III – ESTUDO EMPÍRICO, ASPETOS METODOLÓGICOS

1. Caracterização da População Alvo

Para dar cumprimento aos objetivos propostos, consideramos para efeitos de estudo todos os alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade a frequentar o Agrupamento de Escolas Martinho Árias de Soure no ano letivo 2017/2018, num total de 274 alunos (145+129). Destes alunos, 49% frequentam as escolas de Soure e Granja do Ulmeiro, maiores centros urbanos do concelho. No ano letivo de 2016/17, não houve retenções no 3.º ano e registou-se apenas uma no 4.º ano, pelo que todos os alunos estão a frequentar pela primeira vez o ano de escolaridade em que estão inseridos, com exceção de um aluno (sexo masculino, na escola básica de Soure).

No Agrupamento, 20 alunos do 3.º ano e 15 do 4.º ano estão referenciados como alunos com dificuldades de aprendizagem, mas não com Necessidades Educativas Especiais, pelo que não usufruem de medidas de apoio para além da possível pedagogia diferenciada.

2. Aplicação dos dados

A fim de se proceder à recolha dos dados para a realização do presente estudo, foi elaborado um Inquérito Linguístico (Anexo I) dirigido aos alunos, tratando-se de um teste de produção provocada numa perspetiva de comportamento linguístico direcionado, visando avaliar níveis de desempenho, como já foi feito noutros casos (vd., por exemplo, Antunes e Brito, 2008), por oposição às produções autónomas dos alunos, em que nem sempre é possível encontrar as estruturas linguísticas em estudo. O Inquérito Linguístico encontrava-se dividido em duas partes, Parte 1 e Parte 2, as quais se subdividiam em dois grupos, designados I e II. A Parte 1 versava a subordinação adverbial causal e a Parte 2, a subordinação adverbial temporal.

Nos Grupos I, visava-se a transformação de duas frases simples dadas numa frase complexa por subordinação através da escolha do conector tido por conveniente. Para diminuir a complexidade do exercício e promover a diversificação de usos, foram apresentados alguns conectores exemplificativos. Nos Grupos II, o exercício era inverso. Pedia-se que, a partir de uma frase complexa por subordinação, fossem identificadas as respetivas frases simples. Como indicado no enunciado do exercício, os alunos, em conformidade com a sua competência linguística, poderiam proceder a operações de expansão, supressão ou substituição de palavras/sintagmas que considerassem necessárias, além da manipulação das duas orações quanto à posição relativa (Grupos I). Em ambos os grupos foram sugeridos os conectores apresentados no Quadro 14, *supra*.

Os alunos foram alertados para o facto de que, sempre que entendessem, poderiam acrescentar ou alterar as palavras que considerassem necessárias e retirar aquelas que achassem que estavam a mais. Antes da distribuição dos Inquéritos Linguísticos pelos alunos, foram elaborados e enviados ofícios dirigidos à diretora do Agrupamento de Escolas (Anexo III) e aos professores titulares das turmas (Anexo IV), solicitando as autorizações necessárias. Foi também solicitado aos professores que colaborassem enviando pedido de autorização aos encarregados de educação para a realização dos inquéritos pelos seus educandos (Anexo V).

Atendendo a que o agrupamento é constituído por 11 estabelecimentos de ensino e se tornava incomportável a nossa deslocação a cada um deles para aplicação dos inquéritos, foi também pedido aos professores que efetuassem essa tarefa. Por outro lado, a realização do inquérito em contexto de sala de aula e com o professor da turma torna a situação mais normal e atenua os níveis de ansiedade que poderiam ocorrer na presença de um elemento externo à escola.

Encarregados de educação, professores e alunos foram alertados para o facto de se tratar de um estudo de caso englobando todos os alunos dos 3.º e 4.º anos do concelho de Soure e de os Inquéritos Linguísticos serem absolutamente anónimos, não permitindo, assim, a identificação do aluno. O carácter confidencial dos inquéritos, assegurado pelo anonimato, poderá favorecer a desinibição na sua resolução e a autorização por parte dos encarregados de educação.

Foram distribuídos 274 pedidos de autorização aos encarregados de educação e o mesmo número de Inquéritos Linguísticos para serem aplicados pelos docentes, tantos quanto o número de crianças a frequentar os 3.º e 4.º anos no Agrupamento. O número de “não autorizações” por parte dos encarregados de educação pode considerar-se residual, tendo chegado até nós a informação de um caso, tratando-se de uma criança oriunda de uma família imigrante de leste.

Escola	3.º ano			4.º ano		
	Entregues	Recebidos	Não recebidos	Entregues	Recebidos	Não recebidos
Alfarelos	13	12	1	9	5	4
Degracias	5	5	0	8	6	2
Figueiró do Campo	10	8	2	5	0	5
Gesteira	4	4	0	14	12	2
Granja do Ulmeiro	27	25	2	22	21	1
Marco	15	2	13	5	5	0
Sobral	4	4	0	15	14	1
Soure	41	34	7	32	27	5
Tapéus	3	0	3	4	0	4
Vila N. Anços	17	16	1	14	4	10
Vinha da Rainha	6	5	1	1	0	1
Total	145	115	30	129	94	35

Quadro 16 – Distribuição dos Inquéritos Linguísticos por escola

Uma das escolas, Tapéus, não devolveu os Inquéritos. Nas escolas de Marco, 3.º ano, e Vila Nova de Anços, 4.º ano, houve um número reduzido de alunos a responder aos Inquéritos por indisponibilidade e ausência dos professores titulares de turma. O número de alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, 30 do 3.º ano e 16 do 4.º ano, foi também motivo para a não realização dos inquéritos por parte de alguns alunos, segundo

informação dos professores aplicadores. O total de alunos que responderam aos Inquéritos Linguísticos distribui-se do seguinte modo:

Ano	Feminino	Masculino	Total
3.º ano	58	57	115
4.º ano	53	41	94
Total	111	98	209

Quadro 17 – Distribuição dos Inquéritos Linguísticos por ano de escolaridade e sexo

Segundo a informação recolhida junto de cada professor aplicador dos inquéritos, estes foram preenchidos como se de uma ficha de trabalho se tratasse, respeitando, sensivelmente, o tempo destinado (45 minutos). Não houve registo de situações anómalas no decorrer da aplicação e as dúvidas acerca das tarefas a realizar foram esclarecidas sem que colidissem com a honestidade dos resultados.

3. Instrumentos de recolha de dados

Como atrás foi referido, o Inquérito Linguístico encontrava-se dividido em duas partes (Parte 1 e Parte 2), subdivididas nos Grupos I (subordinação adverbial causal) e II (subordinação adverbial temporal).

Os Grupos I, de cada uma das partes, são compostos por 10 conjuntos de duas frases que se relacionam entre si. Propõe-se aos alunos que liguem as frases do par, dando-lhes a indicação de que poderiam acrescentar os conectores que entendessem mais adequados. Foi-lhes apresentado um conjunto de possíveis conectores, a título de sugestão, sem obrigatoriedade quanto ao uso.

Os Grupos II, de cada uma das partes, são compostos por um conjunto de dez frases complexas, em relação às quais os alunos tinham de identificar e registar as frases simples que lhes deram origem, tendo sido alertados para a eventual necessidade de acrescentar, alterar ou retirar palavras por forma a garantir a aceitabilidade das frases. A Parte 1 contemplava unicamente a subordinação adverbial causal e a Parte 2 a subordinação adverbial temporal.

Procurámos que, em cada grupo, o enunciado de orientação fosse simples, claro, concreto e até mesmo algo tabelar de modo a facilitar a sua compreensão. A fim de evitar dificuldades de interpretação que poderiam, de algum modo, enviesar os resultados da pesquisa, as frases utilizadas no Inquérito Linguístico versam temas do quotidiano do aluno e da escola, tendo havido o cuidado de procurar que o léxico utilizado fosse do conhecimento de todos os alunos para que as frases apresentadas não condicionassem o desempenho dos alunos.

Procurámos diversificar as frases de modo a abranger diversas situações e a permitir o uso de diferentes conectores. Nos Grupos I e II de cada uma das Partes, organizamos algumas das frases colocando a pretendida subordinada em primeiro lugar, a fim de perceber se os alunos seriam capazes de inferir os respetivos nexos semânticos e lógicos

No cabeçalho do Inquérito Linguístico, solicitámos dados de natureza sociológica: idade, sexo, nacionalidade e língua materna da criança, variáveis que poderiam influenciar os resultados. Assinalámos a duração de 45 minutos para a realização do inquérito – tempo calculado em função da extensão do trabalho – para acautelar equidade temporal.

3.1. Inquérito Linguístico – Parte 1, Grupo I

Como atrás referido, foram apresentados dez pares de frases simples, com uma sintaxe específica, para ligação numa frase complexa. Estes pares eram encabeçados por um quadro de cinco conectores – *dado que, porque, visto que, uma vez que, como* –, sem prejuízo do uso de outros de igual valor. Pretendia-se, portanto, a construção de frases complexas por subordinação causal. Reproduzem-se os dez pares de frases simples e respetiva numeração para salientar alguns aspetos:

- (1) O Luís chegou tarde à escola.
O Luís adormeceu.
- (2) A professora elogiou os alunos.
Os alunos tiveram um comportamento exemplar.
- (3) A chuva não parava.
A visita de estudo foi cancelada.
- (4) A campainha não tocou.
Os alunos continuaram no recreio.
- (5) Todos os alunos entraram na sala.
A professora fechou a porta.
- (6) A menina fugiu.
A menina teve medo do cão.
- (7) O livro rasgou-se.
O Pedro puxou o livro com força.
- (8) O Luís ficou indisposto.
O Luís comeu uma grande fatia de bolo.
- (9) Chegou a primavera.
As andorinhas regressaram.
- (10) Podes ir ao recreio.
Terminaste o teu trabalho.

Nos pares (1), (6) e (8), a presença de constituintes iguais na posição de sujeito (foneticamente nulos em (10)) visava induzir a correferencialidade do sujeito, por anáfora pronominal, ou uma construção de sujeito nulo na oração adverbial. No caso em que ambos os sujeitos são realizados, o pronome anafórico retoma o valor referencial do sintagma nominal da oração matriz. A leitura de correferência mantém-se quando a subordinada adverbial é colocada em posição inicial com sujeito omitido. Exemplifica-se em (1a):

(1) (a) O Luís chegou tarde à escola *porque ele adormeceu*.

O Luís chegou tarde à escola *porque adormeceu*.

Porque adormeceu, o Luís chegou tarde à escola.

Nem sempre, porém, os resultados do inquérito seguiram este padrão, uma vez que foram atestadas respostas de crianças do 3.º ano de escolaridade (8 anos) em que o sujeito da oração subordinada repete a expressão nominal sujeito da oração principal. Veja-se (1b), por referência a (1) *supra*, e (6a), por referência a (6) *supra*:

(1) (b) O Luís chegou tarde à escola *porque o Luís adormeceu*.

(6) (a) A menina fugiu *visto que a menina teve medo do cão*.

A leitura correferencial estava igualmente pressuposta nos pares (2) e (7) *supra*, respetivamente por retoma pronominal do objeto direto *os alunos* e do sujeito *o livro* da oração principal: “A professora elogiou os alunos *visto que tiveram um comportamento exemplar*” e “O livro rasgou-se *porque o Pedro puxou-o com força*. Ao invés de sujeito nulo ou de pronome pessoal *eles* na subordinada causal, a frase complexa de aluno do 3.º ano apresenta repetição da expressão nominal *os alunos* (cf. (2a)). Da mesma forma, em (7a), em vez do clítico *o*, é repetido o sintagma nominal:

(2) (a) A professora elogiou os alunos *visto que os alunos tiveram um comportamento exemplar*.

(7) (a) O livro rasgou-se *porque o Pedro puxou o livro com força*.

Passemos para outro grupo de pares, o de (3)-(5) e (9) *supra*, e para um nível de análise discursiva. Uma das atividades didáticas proposta por Lopes (2004: 350) para o estudo da

causalidade é o exercício de “[s]ublinhar num texto as orações que exprimem a causa ou o efeito”, induzindo a interpretação da relação causal, que nem sempre é líquida. Além da diferença entre causa necessária e causa suficiente, na sua gramática simbólica Lopes (1971: 26-27) alerta para a ambiguidade da relação de causa-efeito nas frases “Teve um desgosto, porque chorou”/“Chorou porque teve um desgosto”, ambas deduzidas a partir de um par de frases simples como “Teve um desgosto”/“Chorou”. Ora o mesmo se aplica a (9) *supra* do nosso teste, cuja enunciação sequencial das duas frases simples visava uma complexa do tipo de (9a), muito embora tenham sido atestadas respostas como (9b), porque, não havendo uma causa efetiva, não se torna evidente a lógica da causa anteceder necessariamente o efeito subsequente. Esta lógica preside a (3)-(5) *supra*, donde a interpretação adequada da relação fosse (3a)-(5a), embora não compreendida por algumas crianças (cf. (3b)-(5b)):

- (9) (a) As andorinhas regressaram *porque chegou a primavera*.
(b) Chegou a primavera *visto que as andorinhas regressaram*.
- (3) (a) A visita de estudo foi cancelada *porque a chuva não parava*.
(b) *A chuva não parava *uma vez que a visita de estudo foi cancelada*.
- (4) (a) Os alunos continuaram no recreio *porque a campainha não tocou*.
(b) *A campainha não tocou *dado que os alunos continuaram no recreio*.
- (5) (a) A professora fechou a porta *porque todos os alunos entraram na sala*.
(b) *Todos os alunos entraram na sala *como a professora fechou a porta*.

A análise de respostas é sempre, também, uma avaliação das perguntas. As dificuldades de interpretação permitem supor que (4)-(5) *supra* serão ambíguas quanto à expressão de uma causa real ou de uma causa lógica, que é de tipo explicativo. Nestes termos, dir-se-ia que: em (4), o facto de a campainha não ter tocado constitui uma explicação para a situação descrita na oração principal; em (5), também a oração subordinada representará uma razão/explicação para a enunciação presente na oração principal.

3.2. Inquérito Linguístico – Parte 1, Grupo II

No Grupo II da Parte 1 do Inquérito Linguístico, a tarefa proposta aos alunos era exatamente inversa à descrita anteriormente. Ou seja, era pedido aos alunos que identificassem as frases simples presentes na frase complexa por subordinação causal que era fornecida. Assim, os alunos tinham de identificar as frases simples e transcrevê-las, omitindo os conectores usados, nomeadamente *uma vez que*, *como*, *visto que*, *dado que*, *porque*.

Reproduzem-se as dez frases complexas e respetiva numeração para salientar alguns aspetos:

- (1) Uma vez que já todos os alunos terminaram o trabalho, podemos ir ao intervalo.
- (2) Os resultados do teste foram positivos porque os alunos estiveram com atenção nas aulas.
- (3) Como já é tarde, não iniciamos nova tarefa.
- (4) Hoje não vamos para o recreio dado que está a chover.
- (5) O João não fez o trabalho de casa visto que deixou o livro na escola.
- (6) Como estavas distraída, não ouviste a questão da professora.
- (7) Visto que o teste é amanhã, hoje fazemos revisão da matéria dada.
- (8) Dado que os resultados do teste foram bons, os alunos merecem os meus parabéns.
- (9) Uma vez que o José trouxe a bola, podemos jogar.
- (10) Podemos ir jogar à bola porque está bom tempo.

Nas frases apresentadas, a oração subordinada ocorre, ora em posição inicial (cf. (1), (3), (6)-(9)), ora em posição final (cf. (2), (4)-(5), (10)), tendo-se excluído a possibilidade de intercalação entre sujeito e predicado da oração principal. Ocorre igualmente, em (1), (8)-(9), a sequência temporal *Presente (oração principal) + Pretérito Perfeito (oração subordinada)* para evidenciar a relação lógica de uma causa a anteceder temporalmente o seu efeito.

Consistindo em identificar a estrutura de subordinação nos seus membros principal e subordinado, o exercício envolve maior grau de consciencialização metalinguística e de abstração gramatical, na medida em que implica:

- Reconhecer a posição da oração subordinada, incluindo a posição obrigatória do conector *como* em início de frase (cf. (3) e (6)).
- Perceber a relação de causa ou de explicação entre as duas orações, distinção nem sempre clara.
- Identificar o respetivo conector subordinativo, seja conjunção ou locução.

- Detetar as relações de correferência, nomeadamente ao nível do sujeito (cf. (5)), e adequá-las à expressão de duas frases simples.

As respostas ao inquérito mostram algumas dificuldades dos alunos de 3.º e 4.º anos na realização deste exercício. Podem agrupar-se em dois tipos as dificuldades apresentadas:

- Respostas anómalas: os alunos reescrevem a frase complexa, procedendo, no essencial, a alterações na posição das orações, que, nos casos de (3a) e (6a) provocam a agramaticalidade da frase. A título de exemplo:

- (1) (a) Podes ir ao intervalo, uma vez que já todos os alunos terminaram o trabalho.
- (3) (a) *Não iniciamos nova tarefa, como já é tarde.
- (4) (a) Dado que está a chover, hoje não vamos para o recreio.
- (5) (a) Visto que deixou o livro na escola, o João não fez o trabalho de casa.
- (6) (a) *Não ouviste a questão da professora, como estavas distraída.

- Respostas duvidosas (assinaladas com ?): os alunos identificam as duas frases simples, mas não usam as respetivas marcas ortográficas convencionais. A título de exemplo:

–

- (1) (b)?Todos os alunos terminaram o trabalho podem ir ao intervalo.
- (3) (b) ?Já é tarde não iniciamos nova tarefa.
- (4) (b) ?Não vamos para o recreio está a chover.
- (5) (b) ?O João não fez o trabalho de casa deixou o livro na escola.
- (9) (b) ?O José trouxe a bola podemos jogar.

3.3. Inquérito Linguístico – Parte 2, Grupo I

A Parte 2 do Inquérito Linguístico versava a subordinação temporal. Tal como a Parte I, estava dividida em dois grupos e apresentava a mesma estrutura de exercícios. Assim, os alunos não teriam de fazer nova interpretação da estratégia de resolução da tarefa e centrar-se-iam na compreensão dos enunciados das diversas frases.

O Grupo I era formado por dez pares de frases, relacionadas temporalmente através dos conectores *assim que*, *depois de*, *enquanto*, *quando*, *antes de*, *sempre que*, que, fornecidos a título de exemplo, permitem estabelecer entre os eventos as relações possíveis de anterioridade,

posterioridade e simultaneidade; e introduzem, ao nível sintático, construções de orações subordinadas finitas (com ind. ou conj.) e infinitivas (flexionadas ou não).

Reproduzem-se os dez pares de frases simples e respetiva numeração para salientar alguns aspetos:

- (1) O pai faz o jantar.
O Pedro faz os trabalhos de casa.
- (2) O Tiago vê um filme na televisão.
O Tiago vai dormir.
- (3) O Pedro brinca no parque.
O Pedro encontra a Mariana no parque.
- (4) A Mariana brinca no parque.
A Mariana vai para casa.
- (5) A Rita encontrou o Filipe.
A Rita ia para casa com a mãe.
- (6) A aula termina.
Os alunos escrevem o sumário.
- (7) Os alunos resolvem os problemas.
A professora prepara um novo exercício.
- (8) Os alunos vão para o recreio.
Os alunos terminam as tarefas.
- (9) O João vai para a escola.
O João toma o pequeno almoço.
- (10) A mãe dá os parabéns à Rita.
A Rita tem boas notas.

Os advérbios relacionais *antes/depois* seguidos pela preposição *de* (formando um conector preposicional) poderiam ser atualizados em qualquer um dos contextos (1)-(10) e

em qualquer uma das frases simples destes pares, permitindo uma espécie de construções em espelho ao nível sintático e semântico. Em relação a (1), por exemplo, “O pai faz o jantar *antes de o Pedro fazer os trabalhos de casa*” vs. “O Pedro faz os trabalhos de casa *antes de o pai fazer o jantar*”; ou “O pai faz o jantar *depois de o Pedro fazer os trabalhos de casa*” vs. “O Pedro faz os trabalhos de casa *depois de o pai fazer o jantar*”. Em oficina gramatical, seria necessário exercitar as diferenças entre construções com sujeitos não correferentes (cf. (1)), que implicam uma subordinação de infinitivo flexionado, e com sujeitos correferentes (cf. (2), por exemplo), que permitem o infinitivo flexionado ou não na oração subordinada. É visível a indecisão dos alunos nas seguintes respostas (1a)-(2a):

- (1) (a) *O pai faz o jantar antes de o Pedro faz os trabalhos de casa.
- (2) (a) O Tiago vai dormir *depois de ver o filme na televisão*.

Matéria de correferencialidade de sujeitos gramaticais e de outros constituintes da frase, como o locativo de (3) ou dativo de (10), não está consolidada na expressão escrita de alunos dos 3.º e 4.º anos. Vejam-se as respostas (3a)-(4a), e (8a)-(10a) ao inquérito, onde nem o sujeito das orações, nem o dativo *à Rita*, nem locativo *no parque* são retomados por anáfora pronominal, adverbial ou mesmo anáfora zero na oração subordinada:

- (3) (a) *Sempre que o Pedro brinca no parque* o Pedro encontra a Mariana no parque.
- (4) (a) *Sempre que a Mariana brinca no parque* a Mariana vai para casa.
- (8) (a) Os alunos vão para o recreio *assim que os alunos terminam as tarefas*.
- (9) (a) O João vai para a escola *quando o João toma o pequeno almoço*.
- (10) (a) A mãe dá os parabéns à Rita *quando a Rita tem boas notas*.

Como se observa em (1)-(10) *supra*, optou-se pelo uso generalizado do presente do indicativo (com exceção de (5)), uma vez que o emprego dos tempos verbais tem implicações na seleção dos conectores e nomeadamente nos valores introduzidos pela conjunção prototípica *quando*. Considerando que a noção de simultaneidade temporal se pode entender como inclusão ou coincidência, em (5a) o tempo em que acontece a ação da oração principal (pretérito perfeito) está incluído no da oração subordinada (pretérito imperfeito), mas já em (6a) há sobreposição dos tempos das ações:

- (5) (a) A Rita encontrou o Filipe *quando [ela] ia para casa com a mãe*.
- (6) (a) A aula termina *quando os alunos escrevem o sumário*.

Os dois valores podem caracterizar igualmente a semântica do conector temporal *enquanto*. O significado durativo que normalmente possuem estas orações parece ser claro para os alunos, que empregam aqueles valores com pertinência. Mostram-no as seguintes respostas ao inquérito:

O pai faz o jantar enquanto o Pedro faz os trabalhos de casa; A Rita encontrou o Filipe enquanto [a Rita] ia para casa com a mãe; Enquanto a aula termina, os alunos escrevem o sumário; Os alunos resolvem os problemas enquanto a professora prepara um novo exercício; O João vai para a escola enquanto [o João] toma o pequeno almoço.

3.4. Inquérito Linguístico – Parte 2, Grupo II

O exercício e a metodologia são em tudo equivalentes ao descrito em 3.2.: nas dez frases complexas apresentadas, os alunos tinham de identificar as duas frases simples da mesma forma que haviam feito para a subordinação causal, eliminando o respetivo conector. Apenas uma alteração foi introduzida. Para aumentar o grau de dificuldade, embora a subordinação temporal seja já de compreensão mais complexa do que a subordinação causal, foram acrescentados, no conjunto de frases complexas, os conectores *logo que* e *mal*, não usados em exercícios anteriores.

Reproduzem-se as dez frases complexas e respetiva numeração para salientar apenas alguns dos aspetos que se revelaram mais problemáticos:

- (1) Enquanto os alunos fazem a composição, a professora prepara o próximo exercício.
- (2) Depois de terminarem o trabalho, os alunos podem ir brincar.
- (3) Logo que chegam à sala, os alunos iniciam o trabalho em silêncio.
- (4) O João tira o manual da mochila mal chega à sala.
- (5) Quando a campainha toca, os alunos vão para a sala de aula.
- (6) Assim que os alunos terminam a ficha, saem para o intervalo.
- (7) A Joana faz os trabalhos de casa quando chega a casa.
- (8) Mal acaba de lanchar, o Jorge faz os trabalhos de casa.
- (9) Assim que a mãe chama, a Júlia vai a correr.
- (10) Sempre que vão à Biblioteca, os alunos requisitam um livro.

Na verdade, a introdução do conector *mal* em (4) e (8) constituiu fonte de alguns problemas, inclusive para alunos que, tendo respondido de forma genericamente acertada e

rigorosa quanto a convenções ortográficas, tropeçaram naquelas frases, não identificando a unidade em apreço como conjunção subordinativa. Reproduzem-se alguns dos pares de respostas em (4a) e (8a), mantendo o aspeto gráfico da apresentação:

(4) (a) O João tira o manual da mochila.

O João mal chega à sala.

O João tira o manual da mochila.

Mal chega à sala.

Mal chega à sala.

O João tira o manual da mochila.

(8) (a) Mal acaba de lanchar.

O Jorge faz os trabalhos de casa.

? Quando o Jorge faz os trabalhos de casa mal acaba de lanchar.

A frase de (8a) que se assinala como duvidosa (?) permite perceber que os alunos atribuíram a *mal* uma natureza e valor adverbiais, não percebendo a gramaticalização da unidade lexical e mantendo-a na frase simples: “O João mal chega à sala”, “Mal chega à sala” e “Mal acaba de lanchar” podem ser consideradas frases em contexto e em situação de tipo enfático.

Outra dificuldade mais saliente foi a presença do infinitivo flexionado na oração subordinada de (2), cuja transformação em frase simples exigia a identificação do sujeito correferencial e a necessária concordância com uma forma finita do verbo. Entre os vários procedimentos detetados, um dos mais correntes está ilustrado em (2a). Os alunos ou mantiveram inalterável o infinitivo flexionado (6.^a pessoa), uma vez identificado o sujeito referencial da oração principal, ou, tendo-o identificado como forma nominal, usaram-no nessa mesma forma; em ambos os casos, foi eliminado o conector.

(2) (a) *Terminarem o trabalho.

Os alunos podem ir brincar.

*Terminar o trabalho.

Os alunos podem ir brincar.

4. Análise de dados

Os dados recolhidos através dos Inquéritos Linguísticos realizados pelos alunos foram analisados com recurso a estatística descritiva, estando presentes métodos quantitativos e qualificativos, os quais nos permitiram realizar uma abordagem coerente e de sentido global. Recorremos à apresentação dos dados em tabelas e gráficos que, apesar da sua aparente simplicidade, nos facilitaram uma análise diversificada, pois apresentam os resultados por ano de escolaridade, por sexo e na sua globalidade, seguindo a recomendação de Quivy e Campenhoudt (1998: 223): “apresentar os mesmos dados sob diversas formas favorece incontestavelmente a qualidade das interpretações”.

Apresentámos todas as percentagens arredondadas à unidade, tendo como 100% o total de inquéritos recolhidos e não o de respostas dadas à questão em apreço. Sempre que se tornou mais relevante tomar como unidade as respostas dadas, foi expressa essa indicação.

Nos pares de frases simples apresentados nos inquéritos, identificamos a primeira frase apresentada como (a) e segunda como (b) para facilitar a leitura dos dados, quando estritamente necessário.

4.1. Subordinação adverbial causal

4.1.1. Aplicação de conectores causais

Procedemos, agora, à análise e interpretação das respostas dadas pelos alunos às questões do Grupo I, Parte 1, do Inquérito Linguístico⁴².

Como atrás referido, pretendia-se que os alunos usassem a subordinação adverbial causal para transformar duas frases simples numa frase complexa, através do uso de um conector selecionado de entre o conjunto apresentado (conjunções e locuções adverbiais).

Na questão 1 (Q1), as frases simples tinham em comum o sujeito “O Luís ” e, sem dúvida, a frase que aparecia em primeiro lugar ocuparia a posição de subordinante e a segunda frase seria subordinada. Tratando-se de frases simples com sujeito correferencial, deveria ocorrer uma anáfora zero numa das orações, dependendo da posição.

⁴² Identificamos as questões por meio da letra “Q”, seguida do número equivalente.

O Gráfico 8 mostra-nos as principais opções dos alunos, de acordo com os dados constantes da Tabela 1, do Anexo II.

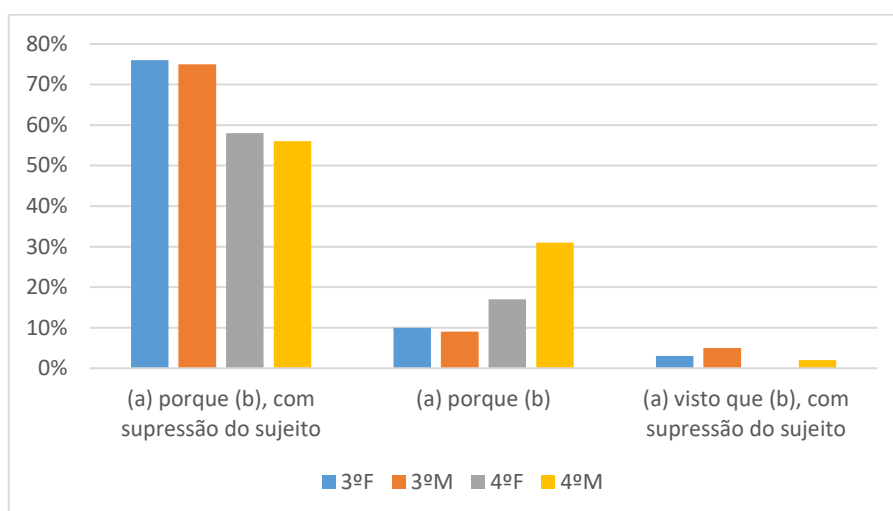


Gráfico 8 – Principais opções dos alunos, por ano de escolaridade e sexo, Situação 1

Verificamos que a percentagem de alunos que concretizam de modo mais eficaz a proposta de tarefa são os que frequentam o 3.º ano, apresentando um comportamento idêntico os alunos de sexo masculino e de sexo feminino. A opção por frases simples com sujeito foneticamente nulo numa delas foi registada em 31% dos alunos do 4.º ano (sexo M).

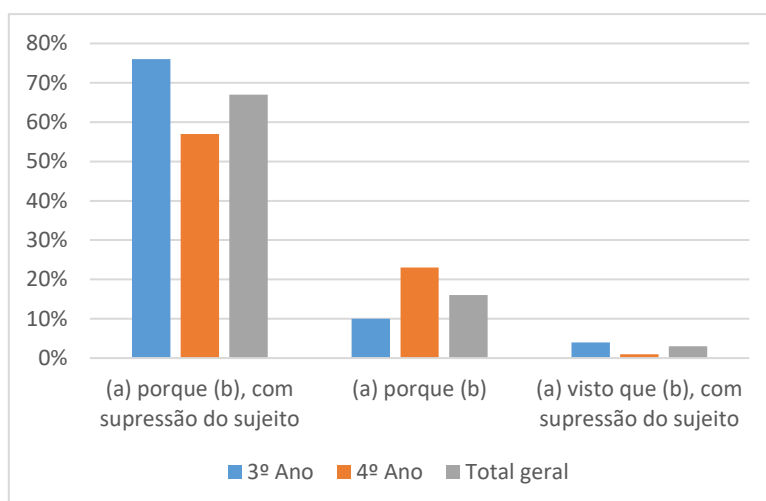


Gráfico 9 – Principais opções dos alunos, por ano de escolaridade e por total de alunos, Situação 1

Podemos observar que 83% dos alunos usaram o conector *porque* e respeitaram a ordem das frases apresentadas, ainda que 16% não suprimissem o sujeito (cf. Volume II):

(1) O Luís chegou tarde à escola *porque* o Luís adormeceu.

Se é certo que o conector *porque* foi o mais corrente, outros foram também corretamente usados, como foi o caso de *visto que*, *uma vez que* e *dado que*.

A realização nula do sujeito na oração subordinada ocorreu em 151 casos, correspondente a 77% do total de respostas aceitáveis. Para este resultado contribuíram 83% dos alunos do 3.º ano e 61% dos alunos do 4.º ano.

Podemos observar que 8% dos alunos que usaram o conector *porque* e 10% do total de outros conectores, colocaram uma vírgula antes do conector, facto que, tratando-se de uma subordinada causal (e não explicativa), não parece justificar-se. Considerámos, todavia, como bom o uso do conector para efeitos de análise de resultados, pois, como se sabe, a pontuação tem muito de subjetivo, além de não estar consolidada nestas faixas etárias.

Uma percentagem reduzida de alunos, 3% do total (7 alunos), transformou a causalidade em explicação ao aptarem pela frase (1a):

(1) (a) O Luís adormeceu *dado que* (o Luís) chegou tarde à escola.

No cômputo geral, 9% dos alunos (total de 19 em 209) não respondem ou dão respostas inaceitáveis (frases diferentes do enunciado, repetições).

No que concerne às frases de Q2 – “A professora elogiou os alunos” e “Os alunos tiveram um comportamento exemplar” –, havendo correferencialidade entre um constituinte objeto direto e outro sujeito, era expectável a realização nula de um destes constituintes, tal como atestado em 56% dos inquiridos.

Os conectores mais usados para ligar as duas frases simples foram *visto que* (74 ocorrências), *porque* (46 ocorrências) e *uma vez que* (35 ocorrências). No Gráfico 10 podemos ver valores percentuais por ano de escolaridade e sexo.

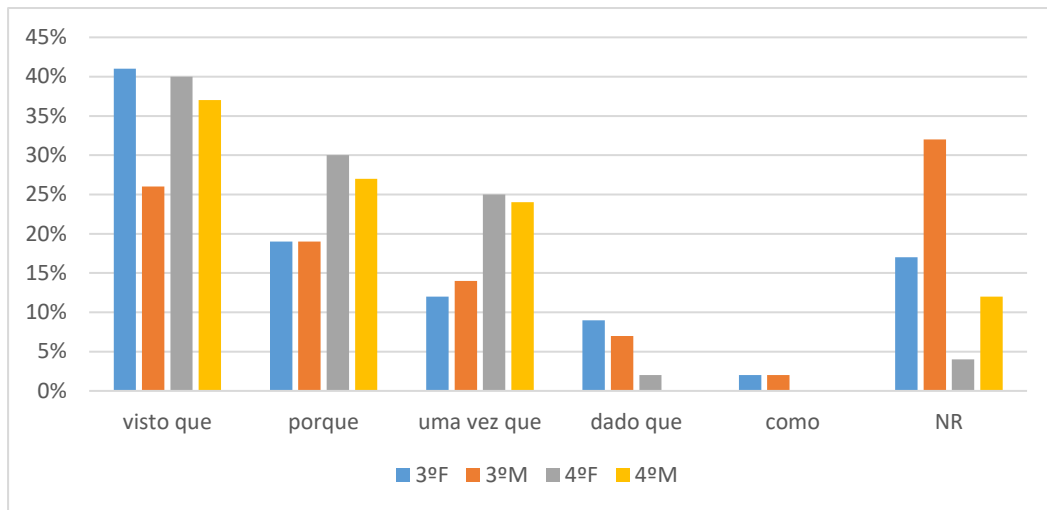


Gráfico 10 – Principais opções dos alunos, por ano de escolaridade e sexo, Situação 2

Visto que foi o conector mais usado por alunos de 3.º ano, sexo F. A maior percentagem de alunos que não respondeu ou deu respostas incoerentes, ocorreu no conjunto de alunos do 3.º ano, destacando-se os do sexo masculino (32% do total do grupo). No cômputo geral, 17% dos alunos (total de 35 em 209) não respondem ou dão respostas sem nexos ou que não se enquadram no esperado.

Como já foi referido, o sujeito da frase poderia ter realização fonética nula, o que não foi compreendido por todos os alunos. No Gráfico 11 podemos observar como se repartiram estas opções dos alunos, por ano de escolaridade e sexo.

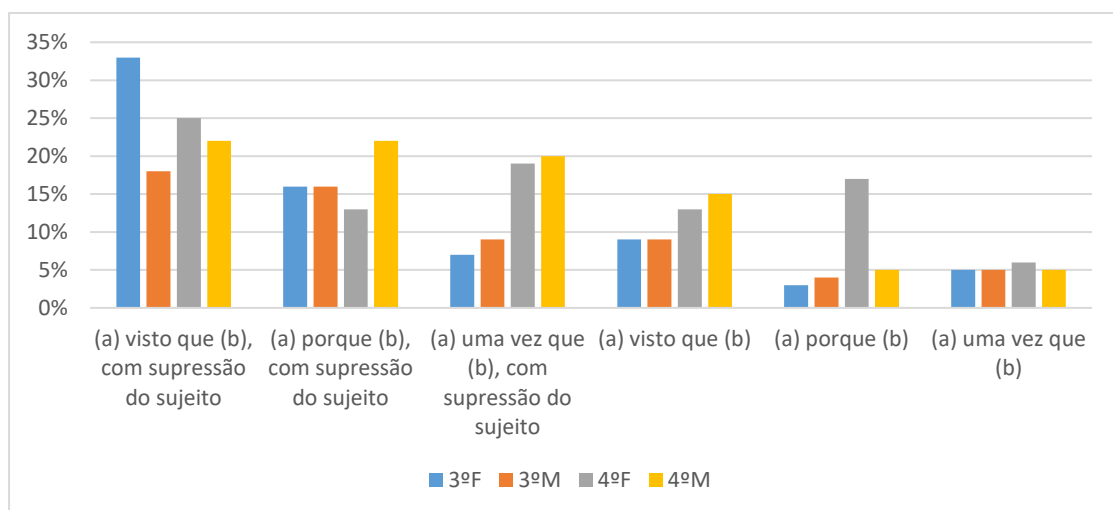


Gráfico 11 – Principais opções dos alunos, por ano de escolaridade e sexo, Situação 2

Podemos observar que a maioria dos alunos omitiu o sujeito na frase subordinada, revelando alguma maturidade linguística. Os alunos do sexo F do 4.º ano destacam-se no uso do

conector *porque* e 17% deles mantêm as frases simples sem alteração do sujeito. Nesta questão, apenas três alunos iniciaram a frase pelo conector, dois usaram *como* e um usou o conector *visto que*. Quatro alunos (3.º ano) alteraram a semântica da construção causal, usando o conector *dado que*:

- (2) (a) Os alunos tiveram bom comportamento *dado que* a professora elogiou os alunos.

A Q3 – “A chuva não parava” e “A visita de estudo foi cancelada” – implicava alterar a ordem das frases para manter a lógica da relação de causalidade.

O Gráfico 12 permite-nos ter uma visão das respostas:

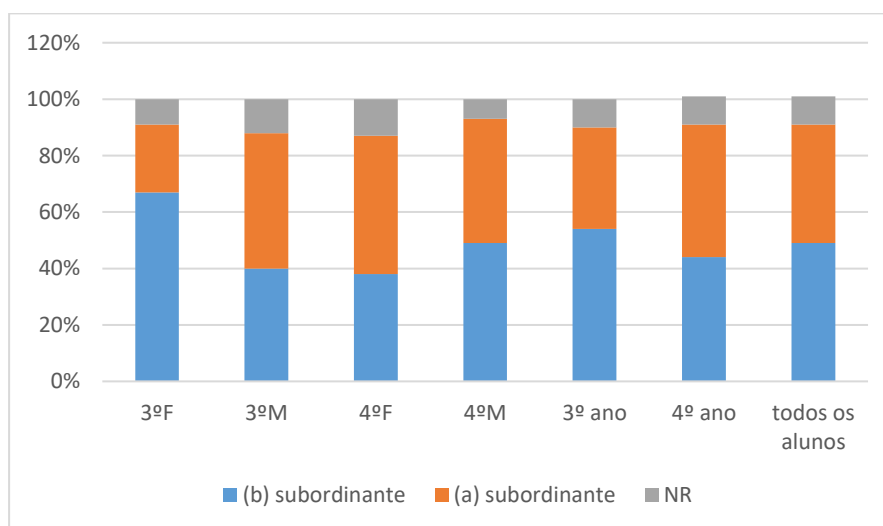


Gráfico 12 – Principais opções dos alunos, por ano de escolaridade e sexo, Situação 3

A percentagem considerável de 42% dos alunos não respondeu positivamente ao teste, donde as seguintes frases inaceitáveis do ponto de vista da nossa realidade extralinguística:

- (3) *A chuva não parava *visto que* a visita de estudo foi cancelada.
 *A chuva não parava *dado que* a visita de estudo foi cancelada.
 **Uma vez que* a visita de estudo foi cancelada a chuva não parava.

Surge-nos, assim, um número considerável de respostas (84) que evidencia dificuldades na compreensão e expressão da relação causal. Todavia, 49% dos alunos entenderam a relação e procederam a várias alterações formais. Por exemplo: “*Dado que* a chuva não parava, a visita de estudo foi cancelada”.

Nota-se alguma discrepância entre o desempenho dos alunos dos 3.º e 4.º anos, revelando-se nos do sexo F do 3.º ano maior percentagem de respostas aceitáveis. Em contrapartida, os alunos do sexo F do 4.º ano constituem o grupo que apresenta maior percentagem de respostas agramaticais. Não nos parece relevante o número de alunos que não responde ou dá uma resposta não aceitável para o estudo em causa, isto é, 10% do total de alunos, repartidos equitativamente pelos dois anos de escolaridade.

Os conectores (*porque, visto que, dado que, uma vez que e como*) foram usados de modo variado e equilibrado.

Passando a Q4⁴³, o Quadro 16 permite-nos fazer algumas leituras dos dados recolhidos, em valores percentuais.

- (4) (a) A campanha não tocou.
(b) Os alunos continuaram no recreio.

Opções dos alunos	3.º F	3.º M	4.º F	4.º M	3.º ano	4.º ano	todos os alunos
usa (b) como subordinante	55%	37%	45%	41%	46%	43%	45%
usa (a) como subordinante	33%	37%	46%	47%	35%	46%	40%
inicia a frase pelo conector, sendo (b) subordinante	31%	23%	26%	17%	27%	22%	25%
NR	12%	26%	9%	12%	19%	11%	15%

Quadro 18 – Opções dos alunos, Situação 4

Verificamos que apenas 45% dos alunos formaram uma frase complexa por subordinação causal, enquanto que 40% deram um sentido explicativo à frase subordinada.

Tal como na questão anterior, para formar a frase complexa por subordinação causal era necessária a inversão da ordem das frases apresentadas ou iniciar a frase complexa pelo conector, opção que foi usada por 25% dos alunos. Repete-se, assim, uma percentagem considerável de

⁴³ Repete-se a informação presente no início deste ponto “4. Análise de dados”: nos pares de frases simples apresentados nos inquéritos, identificamos a primeira frase apresentada como (a) e a segunda como (b) para facilitar a leitura dos dados, quando estritamente necessário.

alunos que não altera a ordem das frases, apresentando frases explicativas em vez de causais, o que deixa supor certo grau de dificuldade na identificação da relação causal. A percentagem de alunos que não responde ou dá respostas sem nexos, ou não enquadráveis, é de 15%. Para esta percentagem contribuem em maior número os alunos do sexo M do 3.º ano, com 15 dos 57 alunos nestas circunstâncias (26%).

Os conectores usados são diversificados, revelando facilidade em trabalhar com palavras ou expressões com o mesmo sentido.

Em Q5, mais uma vez, era recomendável que os alunos invertessem a ordem das frases simples do par para a formação da frase complexa por subordinação causal.

- (5) (a) Todos os alunos entraram na sala.
 (b) A professora fechou a porta.

O seguinte quadro fornece o elenco de opções:

Opções dos alunos	3.º F	3.º M	4.º F	4.º M	3.º ano	4.º ano	todos os alunos
usa (b) como subordinante	34%	28%	45%	39%	31%	39%	36%
usa (a) como subordinante	56%	56%	47%	49%	50%	51%	50%
inicia a frase pelo conector, sendo (b) subordinante	24%	19%	13%	15%	22%	14%	18%
NR	10%	28%	8%	12%	19%	10%	15%

Quadro 19 – Opções dos alunos, Situação 5

Tomando como base os dados recolhidos no Quadro 19, apenas 36% dos alunos consideraram que a frase presente em (b) é subordinante, registando-se 49% de alunos a considerarem (b) como frase subordinada. Analisando por ano de escolaridade, verificamos que os comportamentos dos alunos são semelhantes, havendo, contudo, um maior número de alunos do 3.º ano que não responde ou dá respostas inaceitáveis, evidenciando-se, ainda, os alunos do sexo M com 28% (16 em 57).

Mais uma vez, verifica-se variedade de conectores usados.

O par de Q6 exigia a identificação dos sujeitos correferenciais e o uso de anáfora zero.

- (6) (a) A menina fugiu.
(b) A menina teve medo do cão.

Opções dos alunos	3.º F	3.º M	4.º F	4.º M	3.º ano	4.º ano	todos os alunos
usa (a) como subordinante	83%	77%	89%	93%	80%	90%	85%
usa (b) como subordinante	7%	6%	7%	5%	6%	7%	6%
NR	10%	17%	4%	2%	14%	3%	9%

Quadro 20 – Opções dos alunos, Situação 6

Verificamos que 85% dos alunos construíram a frase complexa conforme a ordem de apresentação do par. A percentagem de alunos que usou a frase (b) como subordinante é idêntica em todos os grupos em análise. Estes 6% de alunos colocaram a primeira frase na posição de subordinada, nomeadamente subordinada explicativa.

O 3.º ano apresentou uma maior percentagem de alunos que não responde ou apresenta uma resposta desadequada (14%), sobressaindo neste grupo os alunos do sexo M.

Opções dos alunos	3.º F	3.º M	4.º F	4.º M	3.º ano	4.º ano	todos os alunos
suprime o sujeito	67%	72%	68%	71%	70%	69%	69%
não suprime o sujeito	23%	11%	28%	27%	16%	28%	22%
NR	10%	17%	4%	2%	14%	3%	9%

Quadro 21 – Opções dos alunos na supressão do sujeito, Situação 6

De acordo com os dados expostos no Quadro 21, a maioria dos alunos eliminou o sujeito na segunda oração. Contudo, verifica-se que 22% não usaram a anáfora zero, mantendo as frases tal como se apresentam. Para este valor, contribuíram com maior percentagem os alunos do 4.º ano, com valores semelhantes entre alunos do sexo F e alunos do sexo M.

Opções dos alunos	3.º F	3.º M	4.º F	4.º M	3.º ano	4.º ano	todos os alunos
porque	74%	67%	68%	80%	71%	74%	73%
visto que	9%	9%	11%	7%	9%	9%	9%
dado que	3%	2%	8%	0	3%	4%	4%
uma vez que	3%	5%	8%	2%	4%	5%	5%
como	0	3%	0	7%	2%	4%	2%
por isso	0	0	2%	0	0	1%	1%
NR	10%	17%	4%	2%	14%	3%	9%

Quadro 22 – Conectores usados pelos alunos, Situação 6

O conector usado por 73% dos alunos é *porque*. Os restantes ocorrem em percentagens muito baixas, correspondendo a valores absolutos que não vão além de 17 alunos, os quais usam *visto que*, num total de 209 indivíduos.

A situação de Q7 apresentava uma característica diferente das anteriores, na medida em que o sujeito de uma das frases é correferencial do objeto direto da outra:

- (7) (a) O livro rasgou-se.
 (b) O Pedro puxou o livro com força.

Esperava-se que os alunos usassem (a) como subordinante e (b) como subordinada, podendo ou não substituir o complemento direto da frase subordinada pelo pronome pessoal “o”. Fizeram esta substituição 23 alunos, sendo 16 do 4.º ano e 7 do 3.º ano (17% dos alunos do 4.º ano e 6% dos alunos do 3.º ano). Já 26 alunos (12%) inverteram a posição das frases, construindo frases explicativas.

Opções dos alunos	3.º F	3.º M	4.º F	4.º M	3.º ano	4.º ano	todos os alunos
porque	31%	44%	45%	56%	38%	51%	45%
visto que	24%	14%	23%	17%	19%	20%	20%
dado que	5%	16%	8%	2%	11%	5%	8%
uma vez que	5%	0	13%	10%	3%	12%	8%
como	10%	9%	4%	2%	10%	3%	7%
por isso	3%	0	0	2%	2%	1%	2%
então	0	0	2%	0	0	1%	1%
NR	21%	18%	6%	10%	20%	8%	14%

Quadro 23 – Conectores usados pelos alunos, Situação 7

O conector mais usado é *porque*, com 84 ocorrências, que representam 45% dos alunos, seguido de *visto que*, usado em 20% das situações, o que corresponde a 41 ocorrências. A percentagem de alunos que não respondeu ou apresentou respostas inaceitáveis é de 14%, correspondente a 29 alunos, sendo que 22 são do 3.º ano. O 4.º ano mostrou, portanto, um melhor desempenho nesta situação. Uma vez mais, a diversidade no uso dos conectores é bem evidente. Os alunos usaram 27 construções frásicas distintas, se contabilizarmos a ordem das orações, o conector usado, a supressão ou não do sujeito ou do complemento direto e o uso do pronome pessoal.

No que concerne ao par de Q8 – “O Luís ficou indisposto” e “O Luís comeu uma grande fatia de bolo” –, verificamos que 27 alunos não responderam à questão, representando 13% do total dos inquiridos, contribuindo em grande parte o 3.º ano para esta situação, com 21 alunos (10% do total de alunos). As frases fornecidas seguiam a ordem mais lógica da expressão causal, pelo que não eram esperadas hesitações na construção da frase complexa. Ainda assim, 14 dos 182 alunos construíram uma frase inaceitável semanticamente:

(8) *O Luís comeu uma grande fatia de bolo *uma vez que* [o Luís] ficou indisposto.

Sendo o sujeito comum às duas frases simples, uma maioria de 131 alunos (72%) em 182 utilizou o mecanismo de anáfora zero numa das orações.

O seguinte Quadro 24 mostra o uso de conectores:

Opções dos alunos	3.º F	3.º M	4.º F	4.º M	3.º ano	4.º ano	todos os alunos
porque	48%	53%	47%	54%	51%	51%	51%
visto que	12%	5%	11%	7%	9%	9%	9%
dado que	9%	9%	11%	5%	9%	8%	9%
uma vez que	9%	12%	19%	24%	11%	22%	17%
como	5%	2%	4%	0	4%	2%	3%
pois	0	0	0	2%	0	1%	1%
então	0	0	2%	0	0	1%	1%
NR	17%	19%	6%	7%	18%	7%	13%

Quadro 24 – Conectores usados pelos alunos, Situação 8

O conector *porque* foi usado 105 vezes, representando 51% do total de alunos, seguido de *uma vez que*, com 32 ocorrências (17%), *dado que*, com 18 ocorrências (9%) e *visto que*, com 17 registos (9%). Tal como em situações anteriores, os alunos usaram diferentes conectores.

Passemos ao par de Q9:

- (9) (a) Chegou a primavera.
 (b) As andorinhas regressaram.

Recorrendo ao Quadro 23, podemos observar que 13% dos alunos (28) não responderam ou apresentaram respostas não aceitáveis, sendo 24 destes alunos do 3.º ano de escolaridade, donde se subentende um melhor desempenho por parte do 4.º ano. A frase complexa mais evidente seria “As andorinhas regressaram *porque chegou a primavera*” ou “*Visto que a primavera chegou*, as andorinhas regressaram”, mas o quadro seguinte mostra que nem todos os alunos tiveram esse entendimento:

Opções dos alunos	3.º F	3.º M	4.º F	4.º M	3.º ano	4.º ano	todos os alunos
usa (a) como subordinante	40%	39%	47%	61%	39%	53%	45%
usa (b) como subordinante	43%	37%	47%	37%	40%	43%	41%
NR	17%	25%	6%	2%	21%	4%	13%

Quadro 25 – Opções dos alunos, Situação 9

Um número considerável de alunos, 94, representando 45% do total, apresentou frases complexas justificativas e não causais. O Quadro 26 indica os conectores seleccionados:

Opções dos alunos	3.º F	3.º M	4.º F	4.º M	3.º ano	4.º ano	todos os alunos
porque	33%	18%	25%	24%	25%	25%	25%
visto que	10%	16%	30%	22%	13%	26%	20%
dado que	17%	12%	9%	17%	15%	13%	14%
uma vez que	9%	14%	13%	22%	11%	18%	15%
como	5%	14%	17%	12%	10%	15%	13%
pois	2%	0	0	0	1%	0	1%
então	0	2%	0	0	1%	0	1%
NR	17%	25%	6%	2%	21%	4%	13%

Quadro 26 – Conectores usados pelos alunos, Situação 9

O conector mais usado é *porque*, com 52 ocorrências, correspondendo a 25% das situações, mas, como se tem vindo a verificar, os alunos usaram com segurança outros conectores. Podemos verificar que é maior a percentagem de alunos do 4.º ano do sexo F que usou o conector *visto que*.

O Quadro 27, a seguir apresentado, revela-nos as opções dos alunos quanto à relação das frases do par (10).

- (10) (a) Podes ir ao recreio.
 (b) Terminaste o teu trabalho.

Em relação a este par, note-se:

Opções dos alunos	3.º F	3.º M	4.º F	4.º M	3.º ano	4.º ano	todos os alunos
usa (a) como subordinante	74%	72%	87%	90%	73%	89%	81%
usa (b) como subordinante	10%	5%	6%	0	8%	3%	6%
NR	16%	23%	8%	10%	20%	9%	15%

Quadro 27 – Opções dos alunos, Situação 10

Nesta questão, verificamos que existe um grande número de alunos que não responderam ou apresentaram respostas não aceitáveis em número de 15% do total de alunos, sendo que o 3.º ano contribuiu em grande parte para esta percentagem, com maior incidência para os alunos do sexo M. Mais uma vez, o 4.º ano apresentou um melhor desempenho na realização da tarefa.

Do total de alunos, 81% responderam dentro do esperado, ligando as duas frases pela ordem que se apresentam, usando uma locução conjuncional causal. Mas 6% inverteram a ordem das frases, formando construções pouco claras, pois “podes ir ao recreio” não é causa ou justificação de “terminaste o teu trabalho”:

(10) *Terminaste o teu trabalho porque podes ir ao recreio.

Atendendo aos conectores usados pelos alunos nas frases construídas, podemos registar os dados que se apresentam do Quadro 28.

Opções dos alunos	3.º F	3.º M	4.º F	4.º M	3.º ano	4.º ano	todos os alunos
porque	40%	44%	42%	44%	42%	43%	43%
visto que	7%	5%	9%	12%	6%	11%	9%
dado que	5%	4%	4%	7%	5%	6%	6%
uma vez que	9%	7%	17%	15%	8%	16%	12%
como	14%	12%	15%	12%	13%	14%	14%

Quadro 28 – Conectores usados pelos alunos nas respostas coerentes, Situação 10

No universo o total dos alunos, 43% usou o conector *porque* para introduzir a frase subordinada, sendo outros conectores igualmente usados, mas com incidência bastante menor.

Sintetizando os dados e fazendo uma análise geral da situação descrita, podemos verificar que os pares em que os alunos tiveram mais dificuldade na construção da frase complexa foram os de Q3-Q5 e Q9. Com efeito, em nenhum a percentagem de concretizações chegou aos 50%, mais precisamente, pudemos contabilizar 49%, 45%, 36% e 41% de resultados, respetivamente. Ainda assim, consideramos significativo o número de alunos que construiu frases complexas por subordinação causal. Nos pares de Q1-Q2, Q6-Q8 e Q10, cujas frases simples foram apresentadas pela ordem lógica da relação causal – uma causa temporalmente anterior à consequência –, verificamos percentagens consideráveis de respostas dentro do esperado, entre 80% e 85% de concretizações, com exceção de Q7, que não ultrapassou 74%. Mas os dados mostram também um grupo considerável de alunos que apresenta dificuldades em distinguir a causa do efeito.

O conector *porque* foi o mais utilizado na maioria dos casos, apresentando taxas superiores a 50% e usos maioritários, em termos comparativos. Nos casos de correferencialidade do sujeito, a percentagem de alunos que usou a anáfora pronominal ou a anáfora zero é considerável. Quando ocorreu o mesmo entre sujeito e complemento direto, 13% dos alunos atualizaram a anáfora pronominal do átomo.

Na maioria das situações, o 4.º ano apresentou um melhor desempenho na realização das tarefas, em conformidade com o desenvolvimento mental.

4.1.2. Identificação de orações em frases complexas por subordinação causal

No Grupo II da Parte I do Inquérito Linguístico, era pedido às crianças que identificassem as orações que formavam a frase complexa apresentada, constituída por uma oração subordinada causal, introduzida por um dos conectores *uma vez que*, *dado que*, *visto que*, *porque* e *como*, e colocada, ora no início (obrigatoriamente para *como*), ora no fim da frase. Como já se adiantou, este exercício apresentava maiores dificuldades pelas razões indicadas no ponto 3.2.. A identificação das orações simples exigia que os alunos reconhecessem a relação sintática de dependência e o seu valor causal através do elemento conectivo (conjunção ou locução), operando com aspetos ligados à posição da oração subordinada (e distinguindo, portanto, especificidades do conector *como* em início de frase) e às relações de correferência, nomeadamente ao nível do sujeito. Ora, um quarto dos alunos não respondeu ou apresentou

respostas inaceitáveis. Mesmo tendo havido identificação das orações simples, encontra-se uma elevada percentagem de respostas (entre 31% e 41%) que mantém o conector na mesma posição, ligado à oração subordinada. Considerámos, contudo, que nestes casos ocorreu identificação de cada uma das orações presentes nas frases complexas.

Na análise que se segue, agrupamos as questões em conformidade com o conector que as introduz, tendo sido avaliados os seguintes pontos: identificação das duas orações simples e a mesma identificação, mas mantendo o conector.

Passemos às questões Q1 e Q9, cuja frase complexa era introduzida pelo conector *uma vez que*:

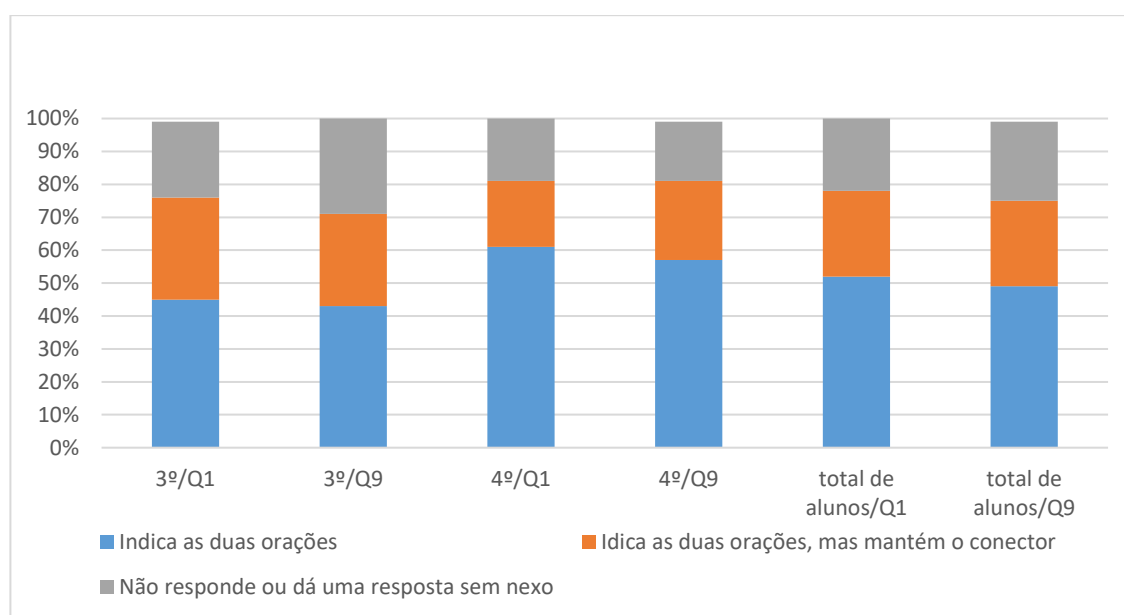


Gráfico 13 – Opções dos alunos nas Questões (1) e (9)

O Gráfico apresenta dados consistentes quanto a variações percentuais muito reduzidas do tipo de resposta dada, o que leva a crer que o conector *uma vez que* não oferece dificuldade de compreensão por parte dos alunos.

As Q3 e Q6 respeitam a frases introduzidas por *como*. O Gráfico 14 revela o comportamento dos alunos face a este conector:

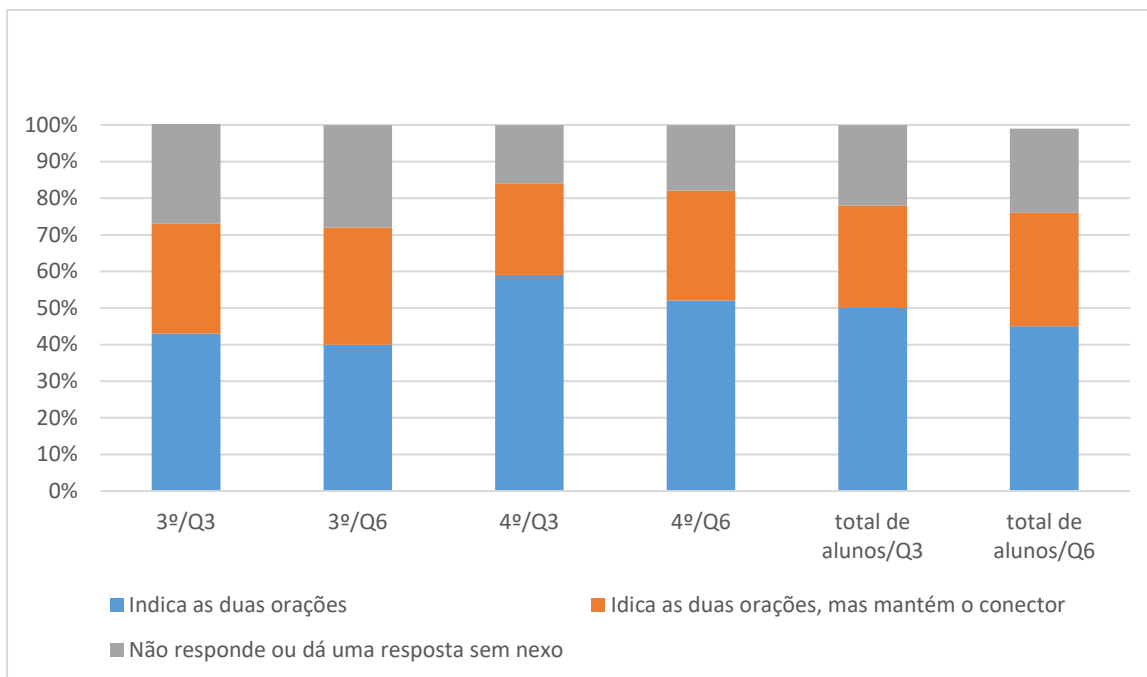


Gráfico 14 – Opções dos alunos nas Questões (3) e (6)

Também neste ponto, o comportamento dos alunos foi coerente, sendo a oscilação de percentagens pouco significativa. No caso do 4.º ano, verifica-se uma diferença maior na percentagem de alunos que mantém ou não o conector, mas que em valores absolutos se pode considerar residual (6 alunos).

Em Q2 e Q10, as orações estavam ligadas pelo conector *porque* e diferiam das anteriores pela posição: oração principal + conector + oração subordinada.

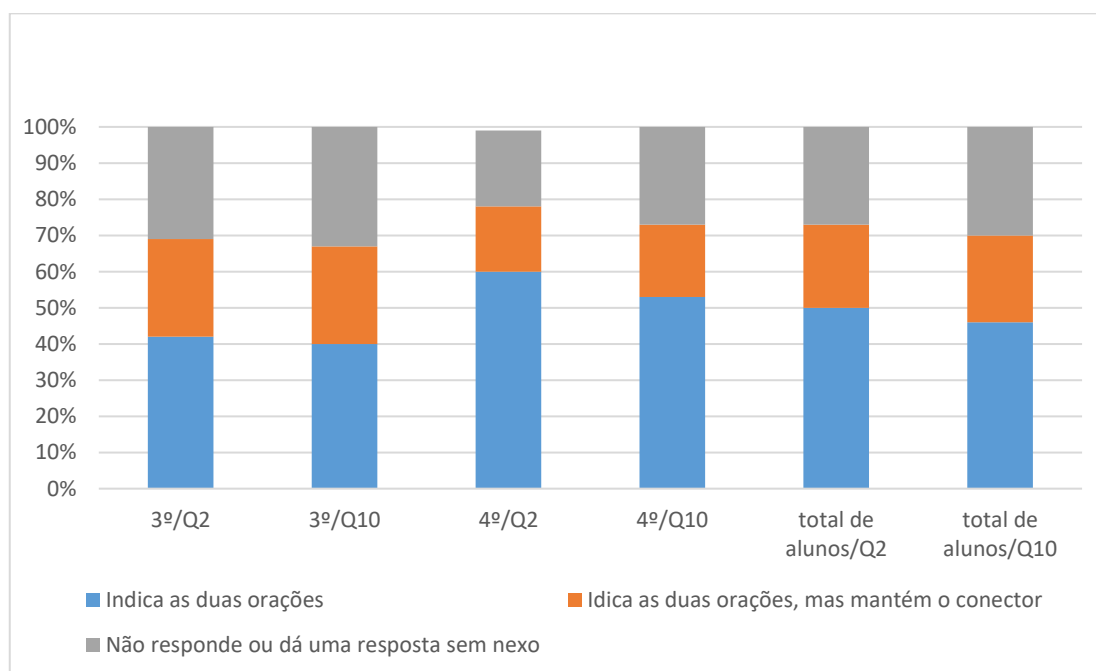


Gráfico 15 – Opções dos alunos nas Questões 2 e 10

Tal como se tem verificado, os alunos foram consistentes nas suas respostas, notando-se, contudo, mais uma vez, uma ligeira diferença nas opções do 4.º ano, que, porém, em valores absolutos, se pode considerar residual (7 alunos em 94). Devemos ainda assim observar que o grupo do 3.º ano apresentou percentagens significativas de alunos que não responderam ou deram uma resposta sem nexo (neste caso, acima dos 30%).

O quadro de Q4 e Q8 apresenta em comum o conector *dado que*, tendo-se procurado evidenciar as possibilidades de mobilidade da respetiva oração subordinada, em posição final de frase (Q4) ou em posição inicial (Q8), respetivamente: “Hoje não vamos para o recreio, dado que está a chover” e “Dado que os resultados do teste foram bons, os alunos merecem os meus parabéns”. Reitere-se que, dada a maior dificuldade deste grupo de exercícios, foi excluída a hipótese de a oração subordinada ocorrer entre o sujeito e o predicado da oração principal: “Hoje, dado que está a chover, não vamos ao recreio” e, embora menos clara, “Os alunos, dado que os resultados do teste foram bons, merecem os meus parabéns”. Podemos observar o comportamento dos alunos face a esta situação no Gráfico 16.

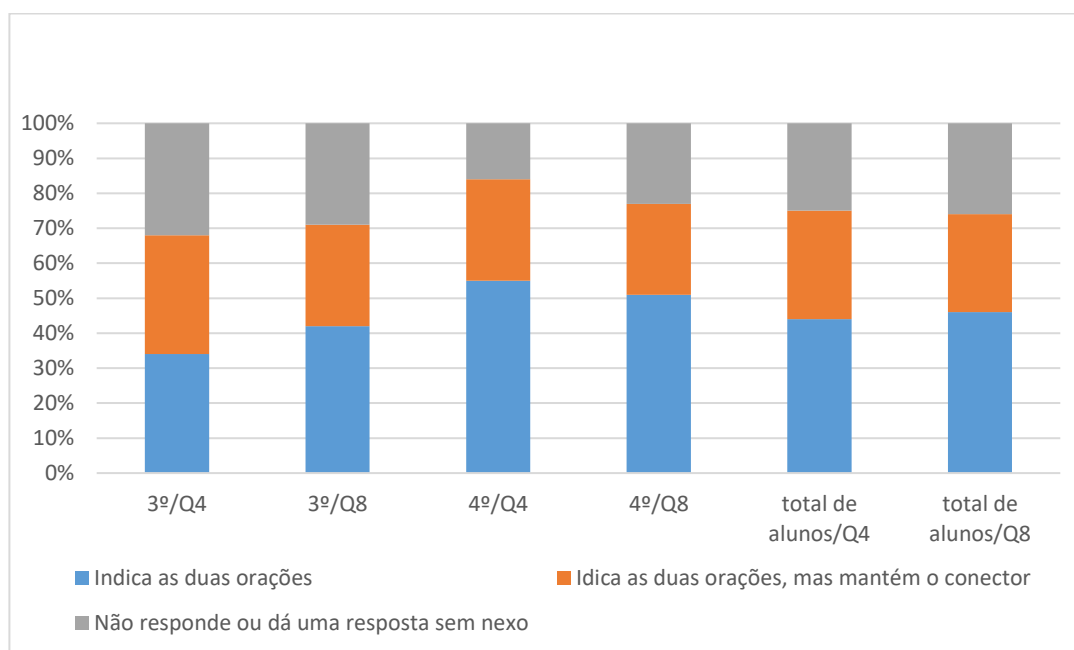


Gráfico 16 – Opções dos alunos nas Questões (4) e (8)

Mais uma vez, verificamos consistência nas respostas, em cada ano de escolaridade. O 3.º ano revelou um melhor desempenho quando o conector se apresenta no início da frase, mas não significativo ao ponto de podermos considerar a posição do conector como determinante para o bom desempenho dos alunos.

As Q5 e Q7 diferiam quanto à posição do conector da subordinada introduzida por *visto que*: oração subordinada em posição final de frase (Q5) e em posição inicial (Q7). O Gráfico 17 mostra-nos o desempenho dos alunos:

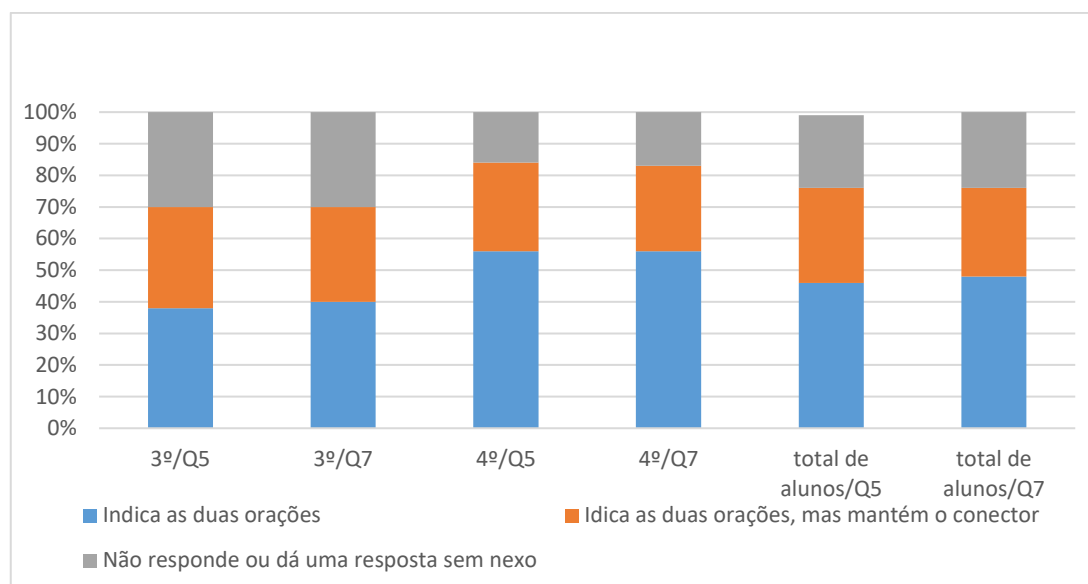


Gráfico 17 – Opções dos alunos nas Questões 5 e 7

Equilíbrio e consistência parece-nos que podem definir o comportamento dos alunos nas respostas às situações apresentadas. O 4.º ano revelou um melhor desempenho, com o 3.º ano a apresentar um número significativo de alunos que não respondeu às questões. Todavia, mesmo considerando esta ausência de respostas, as percentagens mantêm-se bastante estáveis.

As questões em que os alunos revelaram melhor desempenho apresentavam o conector *uma vez que*: “Uma vez que já todos os alunos terminaram o trabalho, podemos ir ao intervalo” (Q1) e “Uma vez que o José trouxe a bola, podemos jogar” (Q9). Em contrapartida, o conector que provocou pior desempenho foi *dado que* (Q4, Q8), embora sem grande desfasamento no número de respostas corretas apresentadas. O conector *porque*, de uso mais generalizado, como se atestou no exercício de construção de frases complexas (Grupo I), foi bem identificado do ponto de vista formal nas Q2 e Q10. Assim, 50% dos alunos identificaram as frases simples de Q2 sem a presença do conector e 46% as de Q10, neste caso em percentagem inferior à média das respostas, situada nos 48%. A posição da oração subordinada não parece ter influenciado a identificação do elemento formal de conexão. Em todos os casos, o 4.º ano apresentou melhor desempenho, destacando-se os alunos do sexo M do 3.º ano pelo motivo inverso.

4.2. Subordinação adverbial temporal

4.2.1. Aplicação de conectores temporais

A Parte II do Inquérito Linguístico era equivalente à Parte I, mas tratava da subordinação adverbial temporal. Esperava-se, pois, maior facilidade na resolução da tarefa e resultados semelhantes, muito embora o uso dos conectores temporais envolva relações de localização temporal entre as duas predicções e eventuais alterações de tempo e modo verbais.

Na Q1 induzia-se o uso de *enquanto*, conector de sentido durativo para a expressão da concomitância de predicções ou inclusão da situação da oração principal na da oração subordinada, como é claro na relação entre os tempos verbais de Q5: pretérito perfeito *encontrou* (oração principal) e pretérito imperfeito *ia* (oração subordinada), “A Rita encontrou o Filipe quando [ela] ia para casa”. Estando ambas as orações de Q1 no presente do indicativo (“faz o jantar”, “faz os trabalhos de casa”), a possibilidade de uma ordenação alternativa – “O pai faz o jantar enquanto o Pedro faz os trabalhos de casa” e “O Pedro faz os trabalhos de casa enquanto o pai faz o jantar” –, fazendo variar as respectivas posições das orações principal e subordinada, promovia o sucesso da resposta. Verifica-se que 53% dos alunos optaram pela leitura mais imediata, isto é, seguindo a ordem de apresentação das frases simples: oração principal (primeira frase apresentada) e oração subordinada (segunda frase apresentada); e 8% dos alunos procederam de forma inversa. Os dados recolhidos mostram também que a maioria dos alunos usou o conector induzido, *enquanto*, ao passo que os restantes conectores ocorrem em percentagens reduzidas, representando valores absolutos que não vão além de 15 (caso de *depois de*). Diríamos, por isso, que há um número significativo de alunos que conheceu e usou com propriedade o conector *enquanto*, atribuindo-lhe a função de sinalizar a simultaneidade das orações. O Gráfico 18 que se segue reflete este dado:

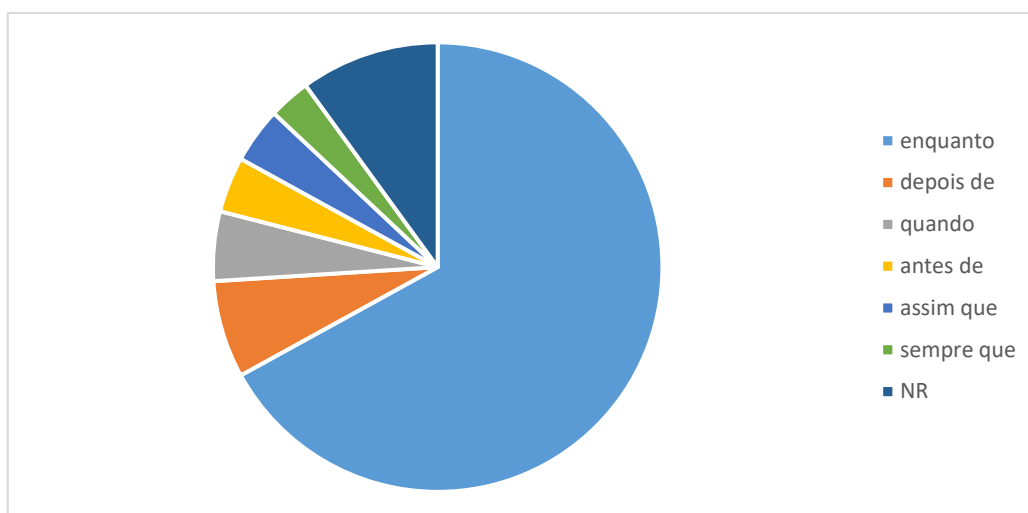


Gráfico 18 – Conectores temporais usados

Observa-se que 5% dos alunos usaram o conector *quando*, de sentido mais neutro e, por isso mesmo, de uso mais genérico, o que só corrobora o facto de a escolha de *enquanto* não ter sido fortuita. Podemos ainda observar que 10% dos alunos não responderam ou apresentaram respostas sem enquadramento aceitável; e que 18% usaram conectores específicos de valores de anterioridade e posteridade, com igual propriedade do ponto de vista sintático. De salientar que o uso dos conectores *depois de* e *antes de* obrigava a passar o verbo da oração subordinada da forma finita para a forma infinitiva flexionada, o que não se registou em 5% das situações, provocando anomalias agramaticais. Contudo, 13 alunos (6% do total) procederam à alteração necessária: “O pai faz o jantar *depois de / antes de* o Pedro fazer os trabalhos de casa”. Os alunos do 4.º ano apresentaram melhor desempenho na resolução da Q1, tanto ao nível de respostas mais expectáveis – 71% do 4.º ano contra 63% do 3.º ano –, como ao nível das respostas igualmente aceitáveis – 95% do 4.º ano contra 87% do 3.º ano.

Paralelamente a Q1, também em Q7 se esperava que o conector temporal usado fosse *enquanto*, pelas razões expostas. Tal como em Q1, qualquer uma das orações poderia exercer a função de subordinada ou subordinante, dependendo da colocação do conector. Os alunos que apresentaram uma resposta aceitável representam 80% do universo dos alunos, sendo o 3.º ano o grupo que registou maior número de resposta agramaticais (23%), contra 15% do 4.º ano. A maior parte dos alunos, num total de 53%, usou o conector *enquanto* em posições sintáticas variadas:

- Oração principal ← Conector + Oração subordinada

“Os alunos resolvem os problemas *enquanto a professora prepara um novo exercício*”, opção majoritária (79 alunos, 37%), embora em percentagem bastante inferior à da situação equivalente de Q1; e também “A professora prepara um novo exercício *enquanto os alunos resolvem os problemas*”, opção de 7% dos alunos, 1% menos do que em Q1.

- Conector + Oração subordinada → Oração principal

“*Enquanto os alunos resolvem os problemas*, a professora prepara um novo exercício”, opção de 8% dos alunos, superior em dois pontos percentuais às respostas de Q1; e também “*Enquanto a professora prepara um novo exercício*, os alunos resolvem os problemas”, opção de um aluno, não registada em Q1.

As restantes respostas dispersam-se pelo uso dos conectores *assim que*, *depois de*, *quando*, *antes de* e *sempre que*.

Se observarmos o Gráfico 19 podemos estabelecer uma comparação com a situação de Q1, descrita acima:

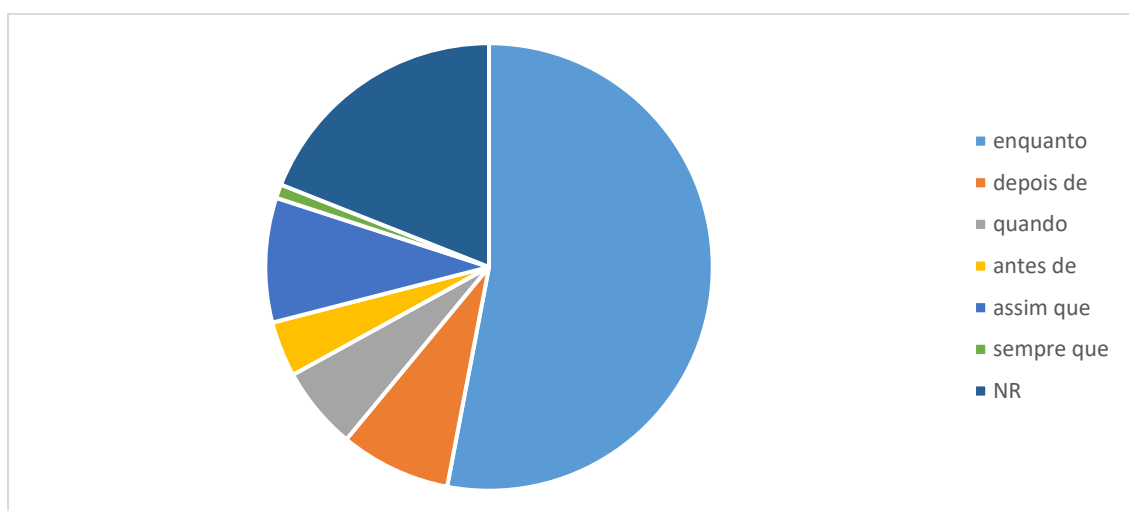


Gráfico 19 – Conectores temporais usados

O comportamento dos alunos foi idêntico quanto aos conectores usados e também análogas são as percentagens de uso de cada um dos conectores, denotando-se, contudo, uma transferência dos alunos que usaram *enquanto* para, essencialmente, o grupo dos alunos que não respondeu (ou apresentou respostas inaceitáveis). Ainda assim, podemos considerar que a maioria dos alunos dos 3.º e 4.º anos usou o conector *enquanto* de forma correta.

As questões Q2 e Q4 apresentavam um quadro sintático idêntico, nomeadamente quanto ao sujeito correferencial em cada um dos pares, que se supunha os alunos iriam evitar recorrendo a uma anáfora pronominal ou a uma anáfora zero numa das orações. Tal ocorreu em 31% das respostas Q2 e em 56% das respostas a Q4, o que revela que o assunto não está consolidado. Em Q2, 19% dos alunos não apresentaram uma resposta que possa ser considerada válida, sendo o 3.º ano o nível que mais contribui para esta elevada percentagem (14%), enquanto em Q4 o mesmo se verifica em 24% das respostas, também maioritariamente de alunos do 3.º ano.

Atendendo aos enunciados das situações expostas nos pares de Q2 e Q4, contava-se com a competência pragmática dos alunos para adequarem as sequências temporais em conformidade com as realidades comumente vividas. Nestes termos a situação descrita em “ir dormir” seria posterior a “ver o filme” (Q2), assim como “ir para casa” em relação a “brincar no parque” (Q4), sem excluir a hipótese de simultaneidade de situações, considerando a possibilidade de: ‘ver um filme no momento em que vai dormir’ (Q2) e ‘brincar no parque no momento em que vai para casa’ (Q4). Com efeito, 50% e 53% dos alunos privilegiaram a primeira opção para Q2 e Q4, respetivamente, através dos conectores *antes de*, *depois de*, *assim que*, sendo *antes de* o mais usado. O emprego de *antes de*, *depois de* foi adequado à forma de infinitivo (não flexionado) em percentagens de 80% e 85% para Q2 e Q4, respetivamente. Os demais casos correspondem a respostas não adequadas ao solicitado. Quanto à possibilidade de simultaneidade de situações, registou-se que, em Q4, uma percentagem de 6% de alunos usou o conector *enquanto*, construindo frases anómalas – “A Mariana brinca no parque *enquanto* vai para casa” e “A Mariana vai para casa *enquanto* brinca no parque” –, porque a predicação da oração principal não permite a interpretação de inclusão. Mas, numa avaliação global, as respostas dadas a ambas as questões refletem consistência na forma como os alunos reagem às situações apresentadas, já que as percentagens quanto ao uso dos conectores são muito próximas.

A Q9 era semelhante às anteriores, em termos de inferência pragmática, que permitia localizar temporalmente as predicções “tomar o pequeno almoço” e “ir para a escola”, através do uso dos conectores *antes de* / *depois de*: “O João toma o pequeno almoço *antes de* ir para escola” e “O João vai para a escola *depois de* tomar o pequeno almoço”, mantendo-se sempre a mesma leitura, dada a natureza de antónimos conversos do par *antes de* / *depois de*. Atribuir-se à predicação de ‘ir para a escola’ uma localização temporalmente posterior à de ‘tomar o pequeno almoço’ foi a leitura de 76 alunos (50%), dos quais 36 usaram o conector *depois de* e 40 alunos usaram *antes de*, com ou sem alterações do tempo verbal da oração principal. No entanto, nem todos os alunos fizeram esta leitura convocada por vivências mais comuns. Houve 10% de alunos que atribuíram a ‘tomar o pequeno almoço’ uma localização posterior em relação a ‘ir para a

escola'; 6% dos alunos usaram o conector *enquanto*; 7%, o conector *quando*; e 27% foi a percentagem significativa de alunos que não responderam. Registe-se ainda o sujeito não realizado foneticamente na oração subordinada.

A Q3 apresentava sujeito correferente nas orações simples, sendo que 45% dos alunos codificou-o por anáfora zero, percentagem enquadrada nos valores acima referenciados (31% e 56%) para o mesmo contexto sintático. Em nenhuma resposta, porém, o locativo “no parque” foi retomado por anáfora adverbial. Verifica-se o número elevado de 24% de alunos que não respondeu ou deu respostas inaceitáveis, sendo 16% correspondentes ao 3.º ano. Dado o conteúdo semântico das orações simples apresentadas, supunha-se que seriam escolhidos conectores com valor temporal de simultaneidade ou contiguidade de situações. Em conformidade, 38% dos alunos selecionaram *quando* e *sempre que*. O conector *enquanto* foi usado por 5% dos alunos para expressar coincidência ou inclusão da situação da oração principal na oração subordinada: “O Pedro encontra a Mariana no parque *enquanto* brinca no parque”.

Uma percentagem significativa de alunos, 22%, usou o conector *assim que*: “O Pedro brinca no parque, *assim que* encontra a Mariana no parque”, frase menos aceitável, uma vez que este conector introduz uma situação de carácter pontual que não se adequa ao valor durativo do verbo da oração principal.

A Q5 obteve 168 respostas, registando-se 22% de alunos do 3.º ano e 17% de alunos do 4.º ano que não responderam. Quanto ao conector, 41% dos alunos (86, em valor absoluto) selecionaram *quando*, independentemente da ordenação das orações: “A Rita encontrou o Filipe *quando* ia para casa com a mãe”, “A Rita ia para casa com a mãe *quando* encontrou o Filipe”. Um número significativo de alunos, em percentagem de 21% (44), atualizou o conector *enquanto* em “A Rita encontrou o Filipe *enquanto* ia para casa com a mãe”, tendo-se registado as seguintes três respostas anómalas: “*A Rita ia para casa com a mãe *enquanto* encontrou o Filipe”, cujo verbo da oração subordinada tem um carácter pontual incompatível com o valor do conector. Foram, ainda, usados os conectores *antes de*, *assim que*, *sempre que* e *depois de*. Com exceção deste último, todos os outros usos foram adequadamente adaptados ao contexto frásico, nomeadamente quanto à forma verbal infinitiva. Uma percentagem de 59% de alunos (123) identificou a correferência de sujeitos, que foi substituída por anáfora zero.

Em relação a Q6, registe-se que 17% (36 alunos) não responderam ou apresentaram resposta desadequada, sendo de ponderar alguma dificuldade de interpretação das frases, dado que nem todas as turmas fazem registo de sumário. Todavia, os valores registados não diferem substancialmente dos relativos a outras respostas: 18% de alunos do 3.º ano e 16% de alunos do

4.º ano. A maioria das respostas, 42 em 173, apresenta o conector *quando*: “Os alunos escrevem o sumário *quando* a aula termina” obteve 23 respostas; “A aula termina *quando* os alunos escrevem o sumário” obteve 19 respostas. Em relação às restantes respostas, o conector *assim que* foi usado por 35 alunos; *depois de* por 29 alunos; *enquanto* por 26 alunos; *antes de* também foi usado por 26 alunos; e *sempre que* por 15 alunos. Por comparação com o uso de *quando*, nota-se que também aqui os alunos usam as duas orações ora na posição sintática matriz, ora na posição de oração subordinada, com eventuais alterações das formas verbais. Nota-se, por outro lado e de novo, alguma inconsistência em relação ao uso de *enquanto*: “?Os alunos escrevem o sumário enquanto a aula termina”.

Também em Q8 a análise dos valores das frases simples induzia uma ordenação temporal preferencial, que colocava a situação descrita em ‘ir para o recreio’ como posterior à descrita em ‘terminar as tarefas’, podendo variar o conector, *quando* ou *depois de*, por exemplo). Foi este o entendimento maioritário em 114 respostas de um total de 156. Regista-se, porém, uma outra interpretação com o uso do conector *assim que*, na frase “Os alunos terminam as tarefas *assim que* vão para o recreio”, de aceitabilidade duvidosa. A realização foneticamente nula do sujeito verifica-se em 104 respostas, o que corresponde a 67% das respostas dadas e 50% do total de alunos. Finalmente, refira-se que 53 alunos (cerca de 25%) não respondem, dos quais 38 são do 3.º ano.

A análise das 138 respostas a Q10, permite notar que 54 alunos usaram o conector *quando* e outros 54, o conector *sempre que*, apresentando em todas as situações a seguinte sequência temporal lógica: “A mãe dá os parabéns à Rita *quando* ela tem boas notas” e “A mãe dá os parabéns à Rita *sempre que* ela tem boas notas”. Não respondem de forma aceitável 34% dos alunos, dos quais 37% do 3.º ano e 30% do 4.º ano.

Fazendo uma análise global deste primeiro grupo da segunda parte, verificamos que há uma média de 163 respostas, que representam 78% do total de alunos. Os alunos do 3.º ano foram os principais responsáveis pela ausência de respostas: 30 alunos (26%) do 3.º ano contra 17 alunos (18%) do 4.º ano.

No que concerne aos conectores usados para transformar duas frases simples numa complexa adverbial temporal, nota-se variedade de usos, mas nem sempre de forma pertinente, nomeadamente em relação, por exemplo, a *quando* e *enquanto*, cuja distinção não parece estar consolidada. Registam-se como positivas as percentagens de alunos que identificaram sujeitos correferentes, codificando-os quase sempre por anáfora zero, assim como as percentagens dos que procederam a alterações oportunas das formas verbais.

4.2.2. Identificação de orações em frases complexas por subordinação temporal

No Grupo II, Parte 2, os alunos deveriam identificar as orações simples integradas na frase complexa.

Uma média de 38% dos alunos de 3.º ano e 23% dos alunos do 4.º ano não respondeu às questões ou deu uma resposta inválida. Assim, verificamos desde logo a existência de um grande número de alunos que não conseguiu identificar as orações simples contidas na frase complexa por subordinação adverbial. As respostas dividiram-se em dois grupos distintos: o dos alunos que identificou e indicou corretamente as orações simples, não incluindo o conector, e o grupo dos alunos que, apesar de ter identificado as orações simples, manteve o conector na mesma posição, a introduzir a oração subordinada.

Os conectores apresentados na frase complexa foram *enquanto*, *depois de*, *logo que*, *quando*, *assim que*, *mal* e *sempre que*. Apresentaram-se três frases com oração subordinada introduzida por *mal* e *quando* em posição inicial; nas demais frases, a oração subordinada ocorria em posição final.

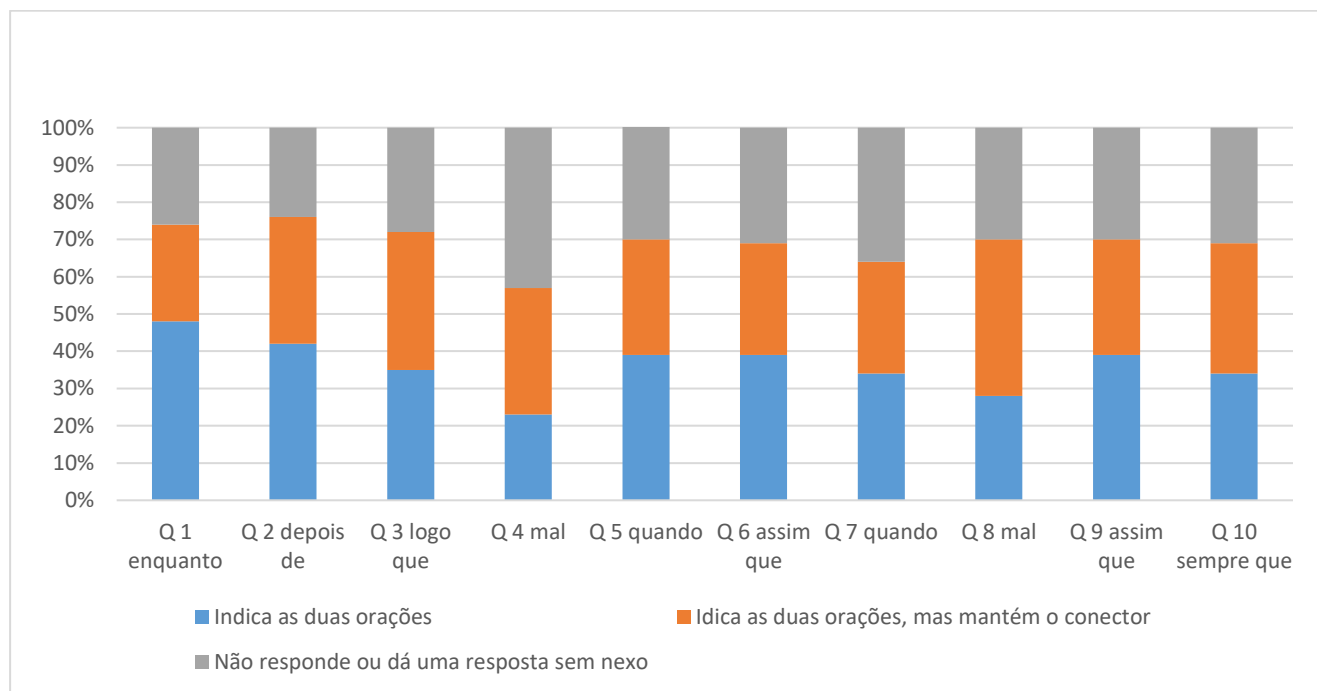


Gráfico 20 – Desempenho dos alunos na identificação das frases simples

O conector que foi identificado por maior número de alunos foi *enquanto*, nomeadamente por 100 alunos, que o eliminaram. Em contrapartida, o conector menos identificado e *que*,

portanto, os alunos mantiveram numa das frases simples, foi *mal*, tendo-se verificado 48 e 57 respostas corretas, nas Q4 e Q8, respetivamente. Situação análoga, mas com menor número de ocorrências, foi registada com os *logo que* e *sempre que*. Nos restantes casos, regista-se maior número de alunos que identificou corretamente as frases simples. A posição final ou inicial da oração subordinada não parecer influenciar a identificação do conector. Note-se que a repetição de *quando* e *mal* em oração com posições diferente não provocou alteração de resultados.

4.3. Análise conjunta

Visando agora uma análise conjunta dos resultados apresentados, verificamos que os alunos tiveram, de um modo geral, um desempenho positivo, situando-se os resultados positivos acima dos 50% com melhor desempenho por parte dos alunos do 4.º ano.

Procurando diversificar a análise dos dados, incluímos a variável do género (M e F) em cada um dos dois anos de escolaridade. No cômputo geral das questões, o número de alunos do sexo M do 3.º ano que não respondeu às questões ou deu uma resposta inaceitável é superior aos alunos do mesmo ano do sexo F, registando-se uma diferença percentual de desempenho que se situa entre os 10% e os 20%, aproximadamente. No tocante ao 4.º ano, verifica-se um grande equilíbrio nas situações de ausência de resposta, não sendo possível observar um padrão constante, mas distribuindo-se os resultados de forma equitativa entre os dois sexos.

Na subordinação adverbial causal, o conector mais usado foi *porque*, registando-se, porém, capacidade por parte dos alunos para variar o uso de conectores causais de forma adequada. Já em relação à subordinação adverbial temporal, notam-se maiores dificuldades, uma vez que, embora se registre a seleção de diferentes conectores, nem sempre os respetivos usos foram os adequados. A posição inicial ou final da oração subordinada não suscitou dificuldades em termos sintáticos, tendo-se intencionalmente excluído, no caso das orações complexas apresentadas, a possibilidade de posição intermédia, entre o sujeito e o predicado, para facilitar a identificação das orações e respetivo conector. Sintaticamente e com exceção do conector *como*, os alunos revelaram aparente facilidade em colocar a oração subordinada com o respetivo conector em anteposição à oração principal. Este procedimento, não sendo inócua do ponto de vista discursivo, permite deduzir a intenção de colocar em posição de foco o conector (e, portanto, a construção subordinada), em resposta à solicitação de uso dos conectores. Já o uso do conector *como* parece não estar estabilizado, uma vez que vários alunos construíram orações causais introduzidas por este conector em posição final, sem leitura de agramaticalidade.

As construções com sujeitos correferenciais tiveram resposta satisfatória dos alunos, que, em geral, recorreram à realização foneticamente nula. De qualquer forma, foi ainda considerável o número de respostas que apresentou a repetição do sintagma em posição de sujeito nas duas orações. Aliás, a percentagem de 100% de respostas que apresentou o locativo “no parque” sem retoma por meio de advérbio é significativa de falta de consolidação de procedimentos coesivos textuais.

De um modo geral, os alunos mostraram maior facilidade em formar frases complexas do que em identificar os respetivos constituintes oracionais. Na verdade, o Grupo II de cada um dos tipos de subordinação (causal e temporal) – “Cada uma das seguintes frases complexas é formada por duas orações ligadas por meio de um conector. Diz quais são essas orações” – suscitou claramente maiores dificuldades e maior número de “não-respostas”.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

O estudo a que nos propusemos procurava mostrar o desempenho linguístico dos alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade do concelho de Soure – caracterizado de forma detalhada no Capítulo I –, quanto ao uso da subordinação causal e temporal. Em particular, procurou-se avaliar (i) a capacidade de os alunos formarem frases complexas por subordinação causal e temporal, (ii) a capacidade de os alunos identificarem as duas orações simples que constituíam a frase complexa, (iii) a capacidade de os alunos usarem os conectores (conjunções e locuções conjuncionais) causais e temporais. Fontes bibliográficas sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças ajudaram em algumas conclusões que se prendem com a relação entre conhecimentos implícitos e conhecimentos explícitos.

Considerámos pertinente realizar este estudo em todas as escolas com 1.º ciclo do Agrupamento de Escolas, uma vez que este compreende todo o ensino público do concelho, abrangendo assim todas as crianças que frequentam as escolas do concelho. O 1.º CEB no Agrupamento de Escolas reparte-se por 11 estabelecimentos e por 30 turmas, maioritariamente mistas.

No intuito de enquadrar o público alvo e por forma a melhor compreendermos os resultados obtidos, procurámos realizar um levantamento genérico, não exaustivo, de dados relativos ao concelho. Apresentámos o enquadramento territorial do concelho no distrito e no país, podendo verificar-se que se trata de um território relativamente próximo do litoral, mas com uma parte significativa de zona serrana. A população do concelho centraliza-se nas freguesias de Soure e do Norte do concelho, nomeadamente Granja do Ulmeiro, Alfarelos e Figueiró do Campo. As freguesias da zona serrana, Tapéus e União de Freguesias de Degraças e Pombalinho, apresentam uma densidade populacional baixa, que se repercute no baixo número de população escolar. A população do concelho é envelhecida e apresenta baixo nível de escolaridade. Os encarregados de educação são, maioritariamente, do sexo F e, à semelhança do resto da população, possuem baixos níveis de escolaridade. Do ponto de vista económico, o concelho vive sobretudo de serviços, sendo a indústria escassa. A agricultura tem revelado crescimento.

Os diversos documentos de orientação do processo ensino / aprendizagem, da responsabilidade do Ministério da Educação, permitiram-nos estabelecer parâmetros de análise. Analisámos a forma como o tema da subordinação é tratado nos diversos documentos de orientação pedagógica, programa do ensino básico, aprendizagens essenciais, metas de aprendizagem, perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Confirmámos que, tratando-se de estruturas de aquisição mais tardia, o seu tratamento programático é privilegiado nos 2.º e 3.º ciclos; e os Inquéritos Linguísticos foram construídos com base nesta premissa.

A distribuição destes inquéritos abrangeu as diversas escolas para aplicação pelo professor titular de turma. Se é certo que nem todas as escolas devolveram os Inquéritos Linguísticos, também importa referir que as de maior número de alunos, provenientes não só da localidade onde a escola se insere, mas de povoações e freguesias distintas, responderam ao pedido, cumprindo as indicações dadas. Assim, os resultados obtidos parecem-nos representativos.

Os resultados da análise dos dados recolhidos através dos Inquéritos Linguísticos foram apresentados de forma quantitativa, recorrendo-se aos valores absolutos, relativos e percentuais, e relacionando-os de forma qualitativa com as estruturas gramaticais em estudo. Face aos dados obtidos e respetiva análise em cada uma das tarefas propostas, verificámos que os alunos que constituíram o público alvo apresentam um conhecimento implícito de procedimentos e mecanismos coesivos através de conectores. Ainda que o 4.º ano se destaque no desempenho das tarefas, as diferenças de resultados não são tão evidentes a ponto de estabelecermos uma diferenciação segura. A maioria dos alunos foi capaz de formar frases complexas por subordinação causal e temporal e de identificar as duas orações que formam uma frase complexa. Quer isto dizer que os alunos são capazes de, num conjunto restrito de conjunções e locuções conjuncionais, seleccionar o conector adequado para denotar vários significados das relações causal e temporal. Mais: evidenciam perceber que há escolhas alternativas, porque passíveis de comutação, com maior ou menor alteração de significados. Interessante também foi comprovar o facto de que a maior abstração da noção de tempo (quando comparada à de causa) se repercute na forma como os alunos expressam linguisticamente essa realidade, apresentando maiores dificuldades em exprimir vivências de anterioridade, posterioridade e simultaneidade de situações. As dificuldades ocorridas nas tarefas do Inquérito Linguístico relativas à subordinação temporal evidenciam quão abstratas são ainda as noções de tempo nestas faixas etárias em termos de experiências vividas. Coisa diferente ocorre com a expressão da causa, noção mais familiar à realidade vivida pelos alunos.

Do ponto de vista gramatical, a maioria dos alunos foi igualmente capaz de fazer alterações dos tempos e formas verbais adequados à escolha do conector (uso de formas finitas e infinitivas) e, por meio de flexão verbal, proceder a mecanismos de coesão textual, ainda não completamente consolidados em termos referenciais. Os instrumentos deste trabalho e respetivos dados estão disponíveis para serem usados, numa perspetiva de alargamento do conhecimento implícito da língua, sem necessariamente se visar neste nível de ensino o desenvolvimento metalinguístico das noções de causa e tempo.

O domínio que as crianças possuem da língua portuguesa, seja do oral, seja da escrita, influencia toda a aprendizagem. A transversalidade do currículo apoia-se, em todas as áreas, na língua portuguesa que funciona como elo de ligação e permite a compreensão e a aplicação de conhecimentos a novas situações. Neste contexto, importa fomentar e promover a construção de saberes na área do português que contribuam para o desenvolvimento integral do aluno. Percebe-se o peso que a família e a sociedade têm na aquisição do domínio da Língua, pois quando chega à escola o aluno é já portador de um manancial de conhecimentos linguísticos que o ajudam a comunicar com o outro. Todavia, cabe ao professor fornecer ferramentas que permitam ao aluno sistematizar, aperfeiçoar e organizar esse conhecimento, por forma a que a comunicação do aluno com o mundo, nas modalidades oral e escrita, se pautem pela clareza e segurança. Só haverá aqui sucesso se a aprendizagem for feita através de atividades dinâmicas, variadas e práticas, porque o aluno melhor perceberá a importância comunicacional dos conteúdos gramaticais quanto mais observar o seu funcionamento em contexto real.

Apesar da temática em estudo se encontrar para além do currículo do 1.º CEB, temos a convicção de que se trata de um conteúdo marcante para o desenvolvimento linguístico dos alunos e acessível a todos, carecendo apenas de um trabalho sistemático e direcionado na atividade letiva, já que as noções de causa e tempo fazem parte da dinâmica diária da aula, quer oralmente, quer através da escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento de Escolas Martinho Árias de Soure (2018). Projeto Educativo. <https://www.escolasdesoure.pt>; acedido em 10/07/2019.
- Agrupamento de Escolas Martinho Árias de Soure (2018). Relatório de Autoavaliação – 2014/2015. <https://www.escolasdesoure.pt>; acedido em 12.07.2018.
- Alarcos Llorach, Emilio (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Antunes, José Diamantino e Brito, Ana Maria (2008). Contribuição para a definição do perfil linguístico dos alunos do ensino básico: o caso das orações relativas. In: Oliveira, Fátima e Duarte, Isabel Margarida (org.). *O fascínio da linguagem. Homenagem a Fernanda Irene Fonseca*. Porto: CLUP, pp. 237-252.
- Ali, Manuel Said (1964). *Gramática histórica da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 3.^a ed.
- Ambar, Maria Manuela (1992). *Para uma sintaxe da inversão sujeito-verbo em português*. Lisboa: Colibri.
- Barbosa, Pilar (2013). Subordinação argumental finita. In Raposo, Eduardo Buzaglo Paiva, M.^a Fernanda Bacelar do, Mota, M.^a Antónia Coelho, Segura, Luísa e Mendes, Amália (orgs.). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 1819-1897.
- Barbosa, Jerónimo Soares (2005[1822]). *Gramática filosófica da língua portuguesa* (1822). Edição anastática, comentário e notas críticas de Amadeu Torres. Braga: Universidade Católica Portuguesa.
- Bechara, Evanildo (2000). *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 37.^a ed.
- Bowerman, Melissa (1979). The acquisition of complex sentences. In: M. Garman, & P. Fletcher (Eds.), *Studies in language acquisition* (285-305). Cambridge: Cambridge University Press, 285-305.
- Brito, Ana Maria (2003). Subordinação Adverbial. In: Mateus, Maria Helena Mira, Brito, Ana Maria, Duarte, Inês e Faria, Isabel Hub. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, pp. 695-728.
- Brito, Ana Maria e Matos, Gabriela (2003). Construções de graduação e comparação. In: Mateus, Maria Helena Mira, Brito, Ana Maria, Duarte, Inês e Faria, Isabel Hub. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, pp. 729-766.
- Brito, Ana Maria (2006). Terminologia Linguística para os ensinos básico e secundário: algumas reflexões sobre o subdomínio sintaxe. In: Duarte, Isabel e Figueiredo, Olívia (org.). *Terminologia Linguística: das teorias às práticas*. Porto: Faculdade de Letras, pp. 29-41.

- Brito, Ana Maria e Lopes, Helena Couto (2001). Da linguística ao ensino da gramática: para uma reflexão sobre a coordenação e a subordinação. In: Fonseca, Fernanda Irene, Duarte, Isabel Margarida e Figueiredo, Olívia. *A Linguística na Formação de Professores de Português*. Porto: CLUP, pp. 49-63.
- Buescu, Helena C., Morais, José, Rocha, Maria Regina, Magalhães, Violante F. (2015). Programa e metas curriculares de português do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/>; acessado em 17-02-2019.
- Busse, Winfried e Vilela, Mário (1986). *Gramática de valências*. Coimbra: Almedina.
- Campos, Maria Henriqueta Costa e Xavier, Maria Francisca (1991). *Sintaxe e Semântica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Canceiro, Nádía Alexandra Santos (2016). *Coordenação, subordinação adverbial e relações referenciais entre sujeitos*. Tese de mestrado em Linguística. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Casanova, Isabel (2009). *Dicionário Terminológico – Compreender a TLEBS*. Lisboa: Plátano Editora.
- Casteleiro, João Malaca (1981). *Sintaxe transformacional do adjetivo – regência das orações completivas*. Lisboa: INIC.
- Castilho, Ataliba T. de (2010). *Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto.
- Castilho, Ataliba T. (coord), Kato, Mary A. e Nascimento, Milton (org.) (2020). *Gramática do português culto falado no Brasil – A construção da sentença*. Vol. II. São Paulo: Contexto.
- Coelho, Francisco Adolfo (1891). *Noções elementares de grammatica portugueza*. Porto: Lemos & C.^A Editores.
- Combettes, Bernard e Glikman, Julie (2020). Syntaxe de la phrase complexe. In: Marchello-Nizia, Christiane; Combettes, Bernard; Prévost, Sophie; Scheer, Tobias (ed.). *Grande Grammaire Historique du Français (GGHF)*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, pp. 1338-1465.
- Costa, Ana Luísa da Piedade Melro Blazer Gaspar (2010). Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência da escrita. doutoramento em Linguística. Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.
- Costa, Ana Luísa, Costa, Armanda & Gonçalves, Anabela (2017). Consciência linguística: aspetos sintáticos. In: Freitas, Maria João & Santos, Ana Lúcia (eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*. Berlin: Language Science Press, pp. 409-438.

- Costa, Ana Maria Bénard, Leitão, Francisco Ramos, Morgado, José Vaz, Peres, Isabel e Rodrigues, David (2006). *Promoção da educação inclusiva em Portugal: Fundamentações e sugestões*. Fórum de estudos de educação inclusiva. <https://cutt.ly/tjJIT0a>; acedido em 19-03-2021.
- Costa, Maria Armanda (2005). *Processamento de frases em português europeu, aspectos cognitivos e linguísticos implicados na compreensão da língua escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, Maria Armanda (2008). A gramática na sala de aula. In: Reis, Carlos (coord.). *Actas – Conferência Internacional sobre o ensino do português*. Lisboa 7-9 de maio de 2007. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, pp. 167-182.
- Costauec, Denis e Guérin, Françoise (2007). *Syntaxe fonctionnelle. Théorie et exercices*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Coutinho, Maria Antónia (s.d.). Sobre organizadores textuais. *Gramática Textual do Português*, pp. 1-11; disponível em <http://www.fcsh.unl.pt/cadeiras/texto/Organizadores%20textuais.pdf>; acedido em 12.08.2019
- Cunha, Celso e Cintra, Lindley (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa, Lda., 2.^a ed.
- Cunha, Luís Filipe Alvão Serra Leite (2000). Valores Temporais das Orações com *Quando*. In: Castro, Rui Vieira e Barbosa, Pilar (org.). *Actas do XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Braga: APL, pp. 311-333.
- Cunha, Luís Filipe e Silvano, Purificação (2009). O papel das restrições aspectuais nas relações retóricas: o caso das frases complexas com *quando*. *XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Textos Seleccionados*. Lisboa: APL, pp. 239-250.
- Dias, Epifânio da Silva (1918). *Syntaxe historica portuguesa*. Lisboa: Livraria Clássica Editora.
- Diessel, Holger (2004). *The Acquisition of Complex Sentences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Direção Geral de Educação (2018): *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>; acedido em 18-04-2019.
- Direção Geral de Educação. *Dicionário Terminológico*. Lisboa: Ministério da Educação. <http://dt.dge.mec.pt/>; acedido em 18-08-2016.

- Duarte, Inês (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In: Delgado-Martins, M.^a Raquel; Pereira, Dília R.; Mata, Ana I.; Costa, M.^a Armada; Prista, Luís e Duarte, Inês. *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de linguística*. Lisboa: Colibri, pp. 165-177.
- Duarte, Inês (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta (com a colaboração de Maria João Freitas).
- Duarte, Inês (2001). Uso da língua e criatividade. In: Fonseca, Fernanda Irene; Duarte, Isabel Margarida e Figueiredo, Olívia (org.). *A linguística na formação do professor de Português*. Porto: CLUP, pp. 107-123.
- Duarte, Inês (2003). Subordinação completiva – as orações completivas. In: Mateus, Maria Helena Mira, Brito, Ana Maria, Duarte, Inês e Faria, Isabel Hub. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 5.^a ed., pp. 593-651.
- Duarte, Inês (2008a). Linguística Educacional: uma aposta, a formação de uma comunidade, um horizonte de desafios. In: Oliveira, Fátima e Duarte, Isabel Margarida (org.). *O fascínio da linguagem. Homenagem a Fernanda Irene Fonseca*. Porto: CLUP, pp. 161-171.
- Duarte, Inês (2008b). *O conhecimento da Língua. Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: DGIDC.
- Duarte, Inês (2010). Sobre o conceito de consciência linguística. In: Freitas, Maria João; Gonçalves, Anabela; Duarte, Inês (coord.). *Avaliação da consciência linguística. Aspectos fonológicos e sintácticos do português*. Lisboa: Colibri, pp. 11-16.
- Duarte, Isabel Margarida (2006). Terminologia Linguística: pragmática e linguística textual. Modos de operacionalização – alguns exemplos. In: Duarte, Isabel e Figueiredo, Olívia (org.). *Terminologia Linguística: das teorias às práticas*. Porto: Faculdade de Letras, pp. 99-109.
- Duarte, Isabel e Rodrigues, Isabel Galhano (2008). Da importância de analisar o discurso oral: um escritor em cena. In: Oliveira, Fátima e Duarte, Isabel Margarida (org.). *O fascínio da linguagem. Homenagem a Fernanda Irene Fonseca*. Porto: CLUP, pp. 189-210.
- Faria, Isabel Hub, Pedro, Emília Ribeiro, Duarte, Inês, Gouveia, Carlos A. M. (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Fiéis, Alexandra e Lobo, Maria (2009). Para uma diacronia das orações causais e explicativas do português. In: Fiéis, Alexandra e Coutinho, Maria Antónia. *Textos Seleccionados do XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, pp. 265-280.
- Fonseca, Joaquim (1994). Pragmática e sintaxe-semântica das consecutivas. In *Pragmática Linguística. Introdução, Teoria e Descrição do Português*. Porto: Porto Editora, pp. 133-195.

- Fonseca, Joaquim e Fonseca, Fernanda Irene (1994). *Gramática e Pragmática – Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do português*. Porto: Porto Editora.
- Gálan Rodríguez, Carmen (1999). La subordinación causal y final. In: Bosque, Ignacio e Demonte, Violeta (dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, pp. 3598-3642.
- García, Fernández, Luis (1999). Los complementos adverbiales temporales. La subordinación temporal. In: Bosque, Ignacio e Demonte, Violeta (dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, pp. 3129-3208.
- Gonçalves, Fernanda, Guerreiro, Paula e Freitas, Maria João (2011). *O conhecimento da Língua; Percursos de desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador (2000). Causales. *Boletín de la Real Academia Española*. Tomo 80, N.º 279, pp. 47-159; disponível em <https://pt.scribd.com/doc/268767300/Causales-Salvador-Gutierrez-Ordenez>; consulta em 2001.
- Haegeman, Lilliane (2004). The syntax of adverbial clauses and its consequences for topicalisation. In: Coene, M.; Cuyper, G. de; e D’Hulst, Y. (eds.), *Antwerp Papers in Linguistics - Current Studies in Comparative Romance Linguistics*. Antwerp: University of Antwerp, pp. 61-90.
- Halliday, M. A. K. e Hasan, Ruqaiya (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hernández Alonso, César (1995). *Nueva sintaxis de la lengua española*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Hjelmslev, Louis (1968). *Prolégomènes à une théorie du langage*. Paris: Les Editions de Minuit (obra de 1966).
- Instituto Nacional de Estatística – *Anuário Estatístico da Região Centro* – 2010; 2011; 2012; 2013. <http://www.ine.pt>; acedido em 10.07.2017; 11.07.2017; 15.07.2017.
- Jespersen, Otto (1992[1924]). *La philosophie de la grammaire*. Paris: Gallimard.
- Lima-Hernandes, Maria Célia (1998). Gramaticalização de combinação de cláusulas: orações de tempo no Português do Brasil. Dissertação de Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa. Universidade de São Paulo.
- Lobo, Maria (2003). *Aspectos da Sintaxe das Orações Subordinadas Adverbiais do Português*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

- Lobo, Maria (2013). Subordinação Adverbial. In Raposo, Eduardo Buzaglo Paiva, M.^a Fernanda Bacelar do, Mota, M.^a Antónia Coelho, Segura, Luísa e Mendes, Amália (orgs.). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 1979-2057.
- Lobo, Maria e Soares-Jesel, Carla (2017). Interrogativas, relativas e clivadas. In: Freitas, Maria João e Santos, Ana Lúcia (eds.). *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*. Berlin: Language Science Press, pp. 225-248.
- Lopes, Ana Cristina M. (1997). *Então*: elementos para uma análise semântica e pragmática. *Actas do XII Encontro da APL*. Vol. 1. Lisboa: Colibri, pp. 177-190.
- Lopes, Ana Cristina Macário (2001). Elementos para uma análise semântica das construções com *enquanto*. In: Mateus, Maria Helena e Correia, Clara Nunes (org.) *Saberes no tempo. Homenagem a Maria Henriqueta Costa Campos*. Lisboa: Colibri, pp. 371-380.
- Lopes, Ana Cristina Macário (2008). Texto, gramática e processamento. In: Oliveira, Fátima e Duarte, Isabel Margarida (org.). *O Fascínio da Linguagem – Atas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca*. Porto: CLUP, pp. 57-66.
- Lopes, Ana Cristina Macário (2010). Do tempo à condição: contributos para o estudo das construções com o conector *desde que* em PE. *Linguística: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 91-112.
- Lopes, Ana Cristina Macário (2012). Contributos para uma análise semântico-pragmática das causas de enunciação no português europeu contemporâneo. *Alfa*, 56 (2), 451-468.
- Lopes, Ana Cristina Macário e Carapinha, Conceição (2013). *Texto, Coesão e Coerência*. Coimbra: Almedina.
- Lopes, Ana Cristina Macário e Morais, Maria Felicidade (2000). *Antes e depois*: elementos para uma análise semântica e pragmática. *Revista Portuguesa de Filologia*, 23, pp. 183-243.
- Lopes, Maria Helena Couceiro Couto (2004). *Aspectos Sintáticos, Semânticos e Pragmáticos das Construções Causais. Contributo para uma reflexão sobre o ensino da gramática*. Dissertação de Doutoramento. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Lopes, Óscar (1971). *Gramática simbólica do português (um esboço)*. Lisboa: FCG/Centro de Investigação Pedagógica.
- López García, Ángel (1999). Relaciones paratácticas e hipotácticas. In: Bosque, Ignacio e Demonte, Violeta (dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, pp. 3508-3547.
- Loureda Lamas, Óscar e Acín-Villa, Esperanza (2010). *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco/Libros.

- Martín Zorraquino, María Antonia e Portolés Lázaro, José (1999). Los marcadores del discurso. In: Bosque, Ignacio e Demonte, Violeta (dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, pp. 4051-4213.
- Marques, Rui (2013). Construções de grau. In: Raposo, Eduardo Buzaglo Paiva, Nascimento, M.^a Fernanda Bacelar do, Mota, M.^a Antónia Coelho, Segura, Luísa e Mendes, Amália (orgs.). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 2139-2173.
- Mateus, Maria Helena Mira e Cardeira, Esperança (2007). *Norma e Variação*. Lisboa: Caminho.
- Mateus, Maria Helena Mira, Brito, Ana Maria, Duarte, Inês e Faria, Isabel Hub (1989). *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Martinet, André (1985a). *Elementos de Linguística Geral*. Trad. port. de Jorge Morais Barbosa. Lisboa: Liv. Sá da Costa (1.^a ed. 1970).
- Martinet, André (1985b). *Syntaxe générale*. Paris: Armand Colin.
- Martinet, André (1978). *Estudios de sintaxis funcional*. Madrid: Gredos.
- Martinet, André (1979). *Grammaire Fonctionnelle du Français*. Paris: CRÉDIF.
- Martínez, José Antonio (1994). *Propuesta de gramática funcional*. Madrid: Istmo.
- Matos, Gabriela (2003). Estruturas de coordenação. In: Mateus, Maria Helena Mira *et al.* *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, pp. 549-592.
- Matos, Gabriela (2004). Coordenação Frásica vs. Subordinação Adverbial. In: Freitas, Tiago & Amália Mendes (org.). *Actas do XIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, 555-567. <http://www.apl.org.pt/actas/xix-encontro-nacional-da-associacao-portuguesa-de-linguistica.html>; acedido em julho de 2019
- Matos, Gabriela (2006). Coordination de phrases vs. subordination adverbiale - propositions causales en portugais. In: Brill, Isabelle e Georges Rebuschi (orgs.) *Faits de Langues: Revue de Linguistique, n° 28 – Coordination et subordination: typologie et modélisation*. Paris: Ophrys, pp. 169-180.
- Matos, Gabriela (2006). Coordination de phrases vs subordination adverbiale: propositions causales en portugais. *Faits de Langues* 28/1, 169-180.
- Matos, Gabriela e Raposo, Eduardo Buzaglo Paiva (2013). Estruturas de coordenação. In Raposo, Eduardo Buzaglo Paiva, Nascimento, M.^a Fernanda Bacelar do, Mota, M.^a Antónia Coelho, Segura, Luísa e Mendes, Amália (orgs.). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 1757-1817.
- Matthiessen, Christian e Thompson, Sandra (1988). The structure of discourse and “subordination”. In: Haiman, J. e Thompson, S. (ed.). *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, pp. 275-392.

- Mendes, Amália (2013). Organização textual e articulação de orações. In Raposo, Eduardo Buzaglo Paiva, Nascimento, M.^a Fernanda Bacelar do, Mota, M.^a Antónia Coelho, Segura, Luísa e Mendes, Amália (orgs.). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.1689-1755.
- Módolo, Marcelo (2005). Correlacionando orações na língua portuguesa. Disponível em: https://issuu.com/museulp/docs/correlacionando_oras_na_lingua; acessado em junho de 2020.
- Moens, Marc e Steedman, Marc (1988). Temporal Ontology and Temporal Reference. *Computational Linguistics* 14 (2), pp. 15-28.
- Móia, Telmo (2001). Aspectos sintático-semânticos das orações relativas com *como* e *quando*. In: Correia, Clara Nunes e Gonçalves, Anabela (org.) *Actas do XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL/Colibri, pp. 349-361.
- Móia, Telmo (2003). Subdomínios de significação associados ao tempo – uma panorâmica geral. In: Castro, Ivo e Duarte, Inês (org.). *Razões e Emoção. Miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus*, Vol. II. Lisboa: INCM, pp. 95-127.
- Móia, Telmo (2016). Semântica e pragmática. In: Martins, Ana Maria e Carrilho, Ernestina (eds.). *Manual de linguística portuguesa*. Berlin/Boston: Mouton De Gruyter, pp. 308-335.
- Morais, Maria da Felicidade Araújo (2012). *Marcadores da estruturação textual: elementos para a descrição do papel dos marcadores discursivos no processamento cognitivo do texto*. Vila Real: CEL/UTAD.
- Mounin, Georges (1974). Le problème des critères d'analyse dans la description linguistique fonctionnelle : la coordination. In: Martinet, Jeanne (dir.). *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*. Paris: PUF.
- Noordman, Leo G. M. e Blijzer, Femke (2000). On the processing of causal relations. In: Couper-Kuhlen, Elizabeth e Kortmann, Bernd (Eds.). *Cause, Condition, Concession and Contrast. Cognitive and Discourse Perspectives*. New York: Mouton de Gruyter, pp. 35-56.
- Oliveira Martins, Guilherme de *et al* (coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Educação. <http://www.dge.mec.pt>; acessado em 25.04.2019.
- Pais, António (2016). O ensino da gramática nos primeiros anos de escolaridade. In: Azevedo, F., Sardinha, M.G., Osório, P. (coord.). *Elementos de didática da Língua e da Literatura em contexto pedagógico* Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança/Instituto de Educação, pp. 59-90.

- Peres, João Andrade (1997). Sobre conexões proposicionais em português. In: *Sentido que a Vida Faz. Estudos para Óscar Lopes*. Porto: Campo das Letras, pp. 775-787.
- Peres, João Andrade e Mascarenhas, Salvador (2006). Notes on sentential connections (predominantly) in Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics*, 5, 113-169.
- Pinto, Maria da Graça Lisboa Castro (2006). Terminologia Linguística para os ensinos básico e secundário: os pilares de uma ponte em construção. In: Duarte, Isabel e Figueiredo, Olívia (org.). *Terminologia Linguística: das teorias às práticas*. Porto: Faculdade de Letras, pp. 9-27.
- PORDATA – *Base de Dados de Portugal Contemporâneo*. <http://www.pordata.pt>; acedido em 10.07.2017.
- Quirk, Randolph; Greenbaum, Sidney; Leech, Geoffrey; Svartvik, Jan (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman, 1985.
- Quivy, Raymond e Campenhoudt, Luc Van (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RAE-ASALE (2009). *Nueva gramática de la lengua española, Sintaxis II*. Vol. II. Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. Espasa Libros, S.L.U.
- Raposo, Paiva Eduardo Buzaglo Paiva (2013). Advérbio e sintagma adverbial. In: Raposo, E. B. Paiva, M. F. Bacelar do Nascimento, M. A. Coelho da Mota, L. Segura, A. Mendes e A. Andrade (org.) *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 1567-1684.
- Renzi, Lorenzo; Salvi, Giampaolo; Cardinaletti, Anna (eds.) (2001). *Grande grammatica italiana di consultazione*. Vol. II. Bologna: Il Mulino.
- Rocha, Maura A. Freitas e Lopes, Ruth E. Vasconcellos (2020). Adjunção. In: Castilho, Ataliba T. (coord), Kato, Mary A. e Nascimento, Milton (org.). *Gramática do português culto falado no Brasil – A construção da sentença*. Vol. II. São Paulo: Contexto, pp. 151-186.
- Sandfeld, Kristian (1977[1936]). *Syntaxe du français contemporain*, Vol. II, Les Propositions subordonnées. Genève: Librairie Droz.
- Santos, Ana Lúcia (2017). Alguns aspetos da aquisição de orações subordinadas completivas. In: Freitas, Maria João e Santos, Ana Lúcia (eds.). *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*. Berlin: Language Science Press, pp. 247-273.
- Sten, Holger (1973). *L'emploi des temps en portugais moderne*. København: Munksgaard.
- Silva, Maria José (2008). Propriedades formais e semântico-discursivas das orações causais com *porque*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Sim-Sim, Inês (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Szijj, Tibor (1999). As orações temporais. In: Salvi, Giampaolo (org.); Berta, Tibor; Szijj, Ildikó; Tapazdi, Judit. *A subordinação adverbial em português*. Budapeste: Íbisz/Departamento de Português da Universidade Eötvös Loránd, pp. 9-48.
- Thompson, Sandra A. (1985). 'Subordination' in formal and informal discourse. In: Schiffrin, Deborah (ed), *Meaning, form and use in context. Proceedings of the 1984 Georgetown University Roundtable on Linguistics*. Washington, D.C: Georgetown University Press, pp. 85-94.
- Van Valin, Robert D. (1984). A typology of syntactic relations in clause linkage. *Proceedings of the Tenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, pp. 542-558.
- Veloso, Rita (2013). Subordinação relativa. In: Raposo, Eduardo Buzaglo Paiva, Nascimento, M.^a Fernanda Bacelar do, Mota, M.^a Antónia Coelho, Segura, Luísa e Mendes, Amália (orgs.). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 2059-2134.
- Vilela, Mário (1992). *Gramática de valências: teoria e aplicação*. Coimbra: Almedina.
- Vilela, Mário (1999). *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina.
- Vilela, Mário e Koch, Ingedore Villaça (2001). *Gramática da língua portuguesa. Gramática da palavra. Gramática da frase. Gramática do texto/discurso*. Coimbra: Almedina.

ANEXOS

ANEXO I

Inquérito Linguístico

Indica as seguintes informações:

Idade:	Duração: 45 minutos
Sexo:	
Nacionalidade:	
Língua materna:	

Parte 1

I- Escolhe o conector que achares mais adequado para ligar cada par de frases numa só complexa. Podes acrescentar e alterar palavras, podes mudar a posição das frases e podes também usar outros conectores com o mesmo significado:

dado que	porque	visto que	uma vez que	como
-----------------	---------------	------------------	--------------------	-------------

1.	O Luís chegou tarde à escola.
	O Luís adormeceu.

2.	A professora elogiou os alunos.
	Os alunos tiveram um comportamento exemplar.

3.	A chuva não parava.
	A visita de estudo foi cancelada.

4.	A campainha não tocou.
	Os alunos continuaram no recreio.

5.	Todos os alunos entraram na sala.
	A professora fechou a porta.

6.	A menina fugiu.
	A menina teve medo do cão.

7.	O livro rasgou-se.
	O Pedro puxou o livro com força.

8.	O Luís ficou indisposto.
	O Luís comeu uma grande fatia de bolo.

9.	Chegou a primavera.
	As andorinhas regressaram.

10.	Podes ir ao recreio.
	Terminaste o teu trabalho.

II- Cada uma das seguintes frases complexas é formada por duas orações ligadas por meio de um conector. Diz quais são essas orações.

1. Uma vez que já todos os alunos terminaram o trabalho, podemos ir ao intervalo.

2. Os resultados do teste foram positivos porque os alunos estiveram com atenção nas aulas.

3. Como já é tarde, não iniciamos nova tarefa.

4. Hoje não vamos para o recreio, dado que está a chover.

5. O João não fez o trabalho de casa, visto que deixou o livro na escola.

6. Como estavas distraída, não ouviste a questão da professora.

7. Visto que o teste é amanhã, hoje fazemos revisão da matéria dada.

8. Dado que os resultados do teste foram bons, os alunos merecem os meus parabéns.

9. Uma vez que o José trouxe a bola, podemos jogar.

10. Podemos ir jogar à bola porque está bom tempo.

Parte 2

I- Escolhe o conector que achares mais adequado para ligar cada par de frases numa só complexa. Podes acrescentar e alterar palavras e podes também usar outros conectores com significados idênticos:

assim que	depois de	enquanto	quando	antes de	sempre que
-----------	-----------	----------	--------	----------	------------

1.	O pai faz o jantar.
	O Pedro faz os trabalhos de casa.

2.	O Tiago vê um filme na televisão.
	O Tiago vai dormir.

3.	O Pedro brinca no parque.
	O Pedro encontra a Mariana no parque.

4.	A Mariana brinca no parque.
	A Mariana vai para casa.

5.	A Rita encontrou o Filipe.
	A Rita ia para casa com a mãe.

6.	A aula termina.
	Os alunos escrevem o sumário.

7.	Os alunos resolvem os problemas.
	A professora prepara um novo exercício.

8.	Os alunos vão para o recreio.
	Os alunos terminam as tarefas.

9.	O João vai para a escola.
	O João toma o pequeno almoço.

10.	A mãe dá os parabéns à Rita.
	A Rita tem boas notas.

II- Cada uma das seguintes frases complexas é formada por duas orações ligadas por meio de um conector. Diz quais são essas orações.

1. Enquanto os alunos fazem a composição, a professora prepara o próximo exercício.

2. Depois de terminarem o trabalho, os alunos podem ir brincar.

3. Logo que chegam à sala, os alunos iniciam o trabalho em silêncio.

4. O João tira o manual da mochila mal chega à sala.

5. Quando a campainha toca, os alunos vão para a sala de aula.

6. Assim que os alunos terminam a ficha, saem para o intervalo.

7. A Joana faz os trabalhos de casa quando chega a casa.

8. Mal acaba de lanchar, o Jorge faz os trabalhos de casa.

9. Assim que a mãe chama, a Júlia vai a correr.

10. Sempre que vão à Biblioteca, os alunos requisitam um livro.

Obrigada pela tua colaboração!

ANEXO II

Tabelas de recolha de dados

Opções dos alunos na resposta ao Inquérito Linguístico – Parte 1, Grupo I

Questão 1

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
(a) <i>porque</i> (b) (Ø SUJ)	44	43	87	31	23	54	141
(a) <i>porque</i> (b)	6	5	11	9	13	22	33
(a) <i>visto que</i> (b) (Ø SUJ)	2	3	5	0	1	1	6
(a) <i>uma vez que</i> (b) (Ø SUJ)	1	0	1	0	1	1	2
(a) <i>visto que</i> (b)	0	0	0	2	0	2	2
(b) <i>dado que</i> (a)	1	0	1	1	0	1	2
(b) <i>porque</i> (a) (Ø SUJ)	1	0	1	1	0	1	2
(b) <i>visto que</i> (a)	0	0	0	2	0	2	2
(a) <i>dado que</i> (b)	0	0	0	1	0	1	1
(a) <i>dado que</i> (b) (Ø SUJ)	0	1	1	0	0	0	1
(a) <i>uma vez que</i> (b)	1	0	1	0	0	0	1
(b) <i>por isso</i> (a)	0	0	0	0	1	1	1
<i>Dado que</i> (b) (a)	0	0	0	1	0	1	1
<i>Uma vez que</i> (b) (a)	0	0	0	1	0	1	1
Não responde ou dá uma resposta sem nexo	2	5	7	4	2	6	13
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 2

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
(a) <i>visto que</i> (b) (Ø SUJ)	19	10	29	13	9	22	51
(a) <i>porque</i> (b) (Ø SUJ)	9	9	18	7	9	16	34
(a) <i>uma vez que</i> (b) (Ø SUJ)	4	5	9	10	8	18	27
(a) <i>visto que</i> (b)	5	5	10	7	6	13	23
(a) <i>porque</i> (b)	2	2	4	9	2	11	15
(a) <i>uma vez que</i> (b)	3	3	6	3	2	5	11
(b) <i>dado que</i> (a)	3	1	4	0	0	0	4
(a) <i>dado que</i> (b) (Ø SUJ)	1	2	3	0	0	0	3
(a) <i>dado que</i> (b)	1	1	2	1	0	1	3
<i>Como</i> (b) (a)	1	1	2	0	0	0	2
<i>Visto que</i> (b) (a)	0	0	0	1	0	1	1
Não responde ou dá uma resposta sem nexos	10	18	28	2	5	7	35
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 3

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
(b) <i>porque</i> (a)	15	7	22	8	5	13	35
(a) <i>visto que</i> (b)	6	8	14	8	3	11	25
(a) <i>dado que</i> (b)	6	5	11	5	7	12	23
(a) <i>uma vez que</i> (b)	6	7	13	3	6	9	22
<i>Como</i> (a) (b)	4	6	10	3	5	8	18
(b) <i>uma vez que</i> (a)	5	4	9	5	2	7	16
<i>Uma vez que</i> (a) (b)	3	2	5	4	4	8	13
(b) <i>visto que</i> (a)	5	2	7	2	4	6	13
(a) <i>porque</i> (b)	1	3	4	2	0	2	6
(a) <i>por isso</i> (b)	0	1	1	2	2	4	5
<i>Visto que</i> (a) (b)	2	1	3	1	0	1	4
<i>Uma vez que</i> (b) (a)	0	3	3	0	0	0	3
<i>Dado que</i> (a) (b)	0	1	1	1	0	1	2
<i>Porque</i> (a) (b)	0	0	0	1	0	1	1
(b) <i>dado que</i> (a)	0	0	0	1	0	1	1
Não responde ou dá uma resposta sem nexos	5	7	12	7	3	10	22
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 4

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
(b) <i>porque</i> (a)	13	10	23	6	4	10	33
<i>Como</i> (a) (b)	10	9	19	8	5	13	32
(a) <i>dado que</i> (b)	7	5	12	11	8	19	31
(a) <i>visto que</i> (b)	6	6	12	4	4	8	20
(a) <i>uma vez que</i> (b)	3	7	10	8	1	9	19
<i>Uma vez que</i> (a) (b)	5	1	6	6	1	7	13
(a) <i>porque</i> (b)	2	0	2	1	5	6	8
(b) <i>visto que</i> (a)	1	0	1	1	4	5	6
<i>Visto que</i> (a) (b)	2	1	3	0	1	1	4
(b) <i>uma vez que</i> (a)	1	0	1	2	1	3	4
<i>Dado que</i> (a) (b)	1	2	3	0	0	0	3
(b) <i>dado que</i> (a)	0	0	0	1	1	2	2
<i>Como</i> (b) (a)	0	0	0	0	1	1	1
(a) <i>por isso</i> (b)	0	1	1	0	0	0	1
Não responde ou dá uma resposta sem nexos	7	15	22	5	5	10	32
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 5

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
(a) <i>porque</i> (b)	7	8	15	6	4	10	25
(a) <i>visto que</i> (b)	9	5	14	5	6	11	25
(a) <i>uma vez que</i> (b)	5	5	10	7	5	12	22
(b) <i>porque</i> (a)	3	4	7	4	5	9	16
(a) <i>como</i> (b)	3	3	6	3	3	6	12
(a) <i>dado que</i> (b)	5	3	8	4	0	4	12
(b) <i>visto que</i> (a)	3	1	4	4	2	6	10
<i>Como</i> (a) (b)	2	2	4	3	3	6	10
<i>Uma vez que</i> (a) (b)	3	5	8	1	1	2	10
(b) <i>dado que</i> (a)	0	0	0	7	2	9	9
<i>Dado que</i> (a) (b)	4	3	7	1	1	2	9
<i>Visto que</i> (a) (b)	5	1	6	2	1	3	9
(b) <i>uma vez que</i> (a)	0	0	0	2	1	3	3
<i>Dado que</i> (b) (a)	0	1	1	0	1	1	2
<i>Uma vez que</i> (b) (a)	2	0	2	0	0	0	2
(a) <i>por isso</i> (b)	1	0	1	0	0	0	1
<i>Como</i> (b) (a)	0	0	0	0	1	1	1
Não responde ou dá uma resposta sem nexos	6	16	22	4	5	9	31
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 6

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
(a) <i>porque</i> (b) (Ø SUJ)	35	36	71	27	26	53	124
(a) <i>porque</i> (b)	8	2	10	9	7	16	26
(a) <i>visto que</i> (b) (Ø SUJ)	0	2	2	4	2	6	8
(a) <i>dado que</i> (b) (Ø SUJ)	1	1	2	2	0	2	4
(a) <i>visto que</i> (b)	2	1	3	0	1	1	4
(a) <i>uma vez que</i> (b)	0	0	0	2	1	3	3
<i>Como</i> (a) (b)	0	2	2	0	1	1	3
(b) <i>uma vez que</i> (a)	0	0	0	2	0	2	2
(b) <i>visto que</i> (a) (Ø SUJ)	1	0	1	1	0	1	2
<i>Visto que</i> (a) (b) (Ø SUJ)	0	1	1	1	0	1	2
<i>Visto que</i> (b) (a)	1	1	2	0	0	0	2
<i>Uma vez que</i> (a) (b) (Ø SUJ)	2	0	2	0	0	0	2
(a) <i>dado que</i> (b)	0	0	0	1	0	1	1
(a) <i>uma vez que</i> (b) (Ø SUJ)	0	1	1	0	0	0	1
(b) <i>dado que</i> (a)	1	0	1	0	0	0	1
(b) <i>por isso</i> (a) (Ø SUJ)	0	0	0	1	0	1	1
(b) <i>visto que</i> (a)	1	0	1	0	0	0	1
<i>Como</i> (a) (b) (Ø SUJ)	0	0	0	0	1	1	1
<i>Como</i> (b) (a)	0	0	0	0	1	1	1
<i>Dado que</i> (b) (a)	0	0	0	1	0	1	1
Não responde ou dá uma resposta sem nexo	6	10	16	2	1	3	19
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 7

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
(a) <i>porque</i> (b)	14	18	32	21	15	36	68
(a) <i>visto que</i> (b)	9	3	12	5	5	10	22
(a) <i>porque</i> (b) (<i>puxou-o</i>)	2	1	3	3	7	10	13
(b) <i>visto que</i> (a)	4	2	6	2	1	3	9
<i>Como</i> (b) (a)	5	2	7	2	0	2	9
(a) <i>uma vez que</i> (b)	0	0	0	4	4	8	8
(b) <i>dado que</i> (a)	2	4	6	0	1	1	7
(a) <i>porque</i> (b) (Ø OD)	0	6	6	0	0	0	6
(a) <i>visto que</i> (b) (<i>puxou-o</i>)	0	2	2	3	1	4	6
(a) <i>dado que</i> (b)	1	2	3	2	0	2	5
(a) <i>como</i> (b)	1	3	4	0	0	0	4
(a) <i>dado que</i> (b) (Ø SUJ)	0	3	3	0	0	0	3
(b) <i>uma vez que</i> (a)	1	0	1	2	0	2	3
(a) <i>porque</i> (b) (<i>o puxou</i>)	1	0	1	0	1	1	2
(a) <i>visto que</i> , (b)	0	0	0	2	0	2	2
(b) <i>por isso</i> (a) (Ø SUJ)	1	0	1	0	1	1	2
(a) <i>dado que</i> (b) (<i>puxou-o</i>)	0	0	0	1	0	1	1
(a) <i>uma vez que</i> (b) (<i>puxou-o</i>)	1	0	1	0	0	0	1
(a) <i>visto que</i> (b) (Ø suj)	0	1	1	0	0	0	1
(b) <i>então</i> (a)	0	0	0	1	0	1	1
(b) <i>por isso</i> (a)	1	0	1	0	0	0	1
(b) <i>porque</i> (a)	1	0	1	0	0	0	1
(b) <i>uma vez que</i> (a) (Ø SUJ)	0	0	0	1	0	1	1
<i>Como</i> (a) (b)	0	0	0	0	1	1	1
<i>Dado que</i> (b) (a)	0	0	0	1	0	1	1
<i>Uma vez que</i> (b) (a)	1	0	1	0	0	0	1
<i>Visto que</i> (b) (a)	1	0	1	0	0	0	1
Não responde ou dá uma resposta sem nexos	12	10	22	3	4	7	29
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 8

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
(a) <i>porque</i> (b) (Ø SUJ)	23	24	47	20	18	38	85
(a) <i>porque</i> (b)	5	6	11	5	4	9	20
(a) <i>uma vez que</i> (b) (Ø SUJ)	1	4	5	6	5	11	16
(a) <i>visto que</i> (b) (Ø SUJ)	4	0	4	4	2	6	10
(a) <i>dado que</i> (b) (Ø SUJ)	2	3	5	2	1	3	8
(a) <i>uma vez que</i> (b)	2	1	3	2	3	5	8
(a) <i>dado que</i> (b)	3	0	3	1	1	2	5
(a) <i>visto que</i> (b)	1	2	3	1	1	2	5
(b) <i>dado que</i> (a)	0	2	2	2	0	2	4
(b) <i>uma vez que</i> (a) (Ø SUJ)	1	0	1	0	2	2	3
<i>Como</i> (b) (a)	1	1	2	1	0	1	3
(b) <i>uma vez que</i> (a)	0	2	2	0	0	0	2
(b) <i>visto que</i> (a) (Ø SUJ)	1	1	2	0	0	0	2
<i>Uma vez que</i> (b) (a) (Ø SUJ)	1	0	1	1	0	1	2
<i>Visto que</i> (b) (a)	1	0	1	1	0	1	2
(a) <i>como</i> (b) (Ø SUJ)	1	0	1	0	0	0	1
(a) <i>pois</i> (b) (Ø SUJ)	0	0	0	0	1	1	1
(b) <i>dado que</i> (a) (Ø SUJ)	0	0	0	1	0	1	1
(b) <i>então</i> (a)	0	0	0	1	0	1	1
<i>Como</i> (b) (a) (Ø SUJ)	1	0	1	0	0	0	1
<i>Como</i> (b) (Ø SUJ) (a)	0	0	0	1	0	1	1
<i>Uma vez que</i> (b) (a)	0	0	0	1	0	1	1
Não responde ou dá uma resposta sem nexo	10	11	21	3	3	6	27
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 9

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
(b) <i>porque</i> (a)	14	6	20	11	5	16	36
(a) <i>visto que</i> (b)	5	8	13	12	6	18	31
(a) <i>dado que</i> (b)	7	3	10	3	6	9	19
<i>Como</i> (a) (b)	2	5	7	7	4	11	18
(a) <i>porque</i> (b)	5	4	9	2	5	7	16
(a) <i>uma vez que</i> (b)	4	2	6	6	1	7	13
(b) <i>uma vez que</i> (a)	2	6	8	0	2	2	10
(a) <i>como</i> (b)	1	3	4	1	4	5	9
(b) <i>dado que</i> (a)	1	3	4	2	1	3	7
<i>Uma vez que</i> (a) (b)	3	0	3	1	2	3	6
(b) <i>visto que</i> (a)	1	0	1	3	1	4	5
<i>Dado que</i> (a) (b)	2	1	3	0	0	0	3
<i>Visto que</i> (b) (a)	0	1	1	0	2	2	3
<i>Como</i> (b) (a)	0	0	0	1	1	2	2
(a) <i>então</i> (b)	1	0	1	0	0	0	1
(a) <i>por isso</i> (b)	0	1	1	0	0	0	1
<i>Visto que</i> (a) (b)	0	0	0	1	0	1	1
Não responde ou dá uma resposta sem nexos	10	14	24	3	1	4	28
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 10

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
(a) <i>porque</i> (b)	23	25	48	21	18	39	87
(a) <i>como</i> (b)	4	2	6	5	4	9	15
(a) <i>uma vez que</i> (b)	1	3	4	7	4	11	15
<i>Como</i> (b) (a)	4	5	9	3	1	4	13
(a) <i>visto que</i> (b)	0	2	2	4	5	9	11
<i>Uma vez que</i> (b) (a)	4	1	5	2	2	4	9
(a) <i>dado que</i> (b)	2	2	4	1	3	4	8
<i>Visto que</i> (b) (a)	4	1	5	1	0	1	6
(b) <i>dado que</i> (a)	2	0	2	1	0	1	3
(b) <i>uma vez que</i> (a)	2	1	3	0	0	0	3
(b) <i>porque</i> (a)	1	0	1	1	0	1	2
(b) <i>visto que</i> (a)	1	1	2	0	0	0	2
<i>Dado que</i> (b) (a)	1	0	1	1	0	1	2
(b) <i>por isso</i> (a)	0	0	0	1	0	1	1
<i>Porque</i> (a) (b)	0	1	1	0	0	0	1
<i>Porque</i> (b) (a)	0	0	0	1	0	1	1
Não responde ou dá uma resposta sem nexos	9	13	22	4	4	8	30
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Opções dos alunos na resposta ao Inquérito Linguístico – Parte 1 – Grupo II

Questão 1

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
Indicou corretamente as duas orações	31	21	52	33	24	57	109
Identificou as orações, mas manteve o conector junto a uma delas	17	19	36	10	9	19	55
Não responde ou dá uma resposta sem nexos	10	17	27	10	8	18	45
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 2

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
Indicou corretamente as duas orações	31	17	48	34	23	57	105
Identificou as orações, mas manteve o conector junto a uma delas	15	16	31	8	9	17	48
Não responde ou dá uma resposta sem nexos	12	24	36	11	9	20	56
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 3

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
Indicou corretamente as duas orações	30	19	49	32	23	55	104
Identificou as orações, mas manteve o conector junto a uma delas	15	19	34	13	11	24	58
Não responde ou dá uma resposta sem nexos	13	19	32	8	7	15	47
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 4

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
Indicou corretamente as duas orações	23	16	39	31	21	52	91
Identificou as orações, mas manteve o conector junto a uma delas	20	19	39	14	13	27	66
Não responde ou dá uma resposta sem nexos	15	22	37	8	7	15	52
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 5

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
Indicou corretamente as duas orações	29	15	44	31	22	53	97
Identificou as orações, mas manteve o conector junto a uma delas	18	19	37	14	12	26	63
Não responde ou dá uma resposta sem nexos	11	23	34	8	7	15	49
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 6

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
Indicou corretamente as duas orações	26	20	46	30	19	49	95
Identificou as orações, mas manteve o conector junto a uma delas	19	18	37	13	15	28	65
Não responde ou dá uma resposta sem nexos	13	19	32	10	7	17	49
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 7

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
Indicou corretamente as duas orações	28	19	47	32	21	53	100
Identificou as orações, mas manteve o conector junto a uma delas	19	15	34	12	13	25	59
Não responde ou dá uma resposta sem nexos	11	23	34	9	7	16	50
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 8

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
Indicou corretamente as duas orações	30	18	48	27	21	48	96
Identificou as orações, mas manteve o conector junto a uma delas	17	17	34	11	13	24	58
Não responde ou dá uma resposta sem nexos	11	22	33	15	7	22	55
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 9

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
Indicou corretamente as duas orações	29	20	49	33	21	54	103
Identificou as orações, mas manteve o conector junto a uma delas	17	15	32	11	12	23	55
Não responde ou dá uma resposta sem nexos	12	22	34	9	8	17	51
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 10

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
Indicou corretamente as duas orações	27	19	46	29	21	50	96
Identificou as orações, mas manteve o conector junto a uma delas	16	15	31	10	9	19	50
Não responde ou dá uma resposta sem nexos	15	23	38	14	11	25	63
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Opções dos alunos na resposta ao Inquérito Linguístico – Parte 2 – Grupo I

Questão 1

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
(a) <i>enquanto</i> (b)	31	27	58	29	24	53	111
(b) <i>enquanto</i> (a)	6	1	7	6	3	9	16
<i>Enquanto</i> (a) (b)	4	4	8	4	1	5	13
(a) <i>depois de</i> (b) (<i>faz > fazer</i>)	2	2	4	0	4	4	8
(a) <i>quando</i> (b)	3	1	4	2	0	2	6
(a) <i>sempre que</i> (b)	0	1	1	1	3	4	5
(a) <i>depois de</i> (b)	0	1	1	2	1	3	4
(b) <i>quando</i> (a)	1	2	3	1	0	1	4
(a) <i>antes de</i> (b)	1	1	2	0	1	1	3
<i>Assim que</i> (a) (b)	0	0	0	2	1	3	3
(a) <i>assim que</i> (b)	2	1	3	0	0	0	3
(b) <i>assim que</i> (a)	0	1	1	0	1	1	2
<i>Antes de</i> (a) (b)	0	2	2	0	0	0	2
<i>Antes de</i> (a) (<i>faz > fazer</i>) (b)	0	2	2	0	0	0	2
(a) <i>antes de</i> (b) (<i>faz > fazer</i>)	0	0	0	1	0	1	1
(b) <i>antes de</i> (a)	0	0	0	0	1	1	1
(b) <i>depois de</i> (a)	0	1	1	0	0	0	1
(b) <i>depois de</i> (a) (<i>faz > fazer</i>)	1	0	1	0	0	0	1
<i>Assim que</i> (b) (a)	0	0	0	1	0	1	1
<i>Depois de</i> (b) (<i>faz > fazer</i>) (a)	1	0	1	0	0	0	1
<i>Sempre que</i> (a) (b)	1	0	1	0	0	0	1
Não responde ou dá uma resposta sem nexo	5	10	15	4	1	5	20
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 2

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
(a) <i>antes de</i> (b) (Ø SUJ; <i>vai dormir</i> > <i>dormir</i>)	14	9	23	0	0	0	23
(a) <i>antes de</i> (b) (<i>vai dormir</i> > <i>dormir</i>)	0	0	0	8	7	15	15
(a) <i>sempre que</i> (b) (Ø SUJ)	3	1	4	9	0	9	13
(a) <i>sempre que</i> (b)	2	3	5	0	7	7	12
(b) <i>depois de</i> (a) (<i>vê</i> > <i>ver</i>)	0	0	0	7	5	12	12
(a) <i>antes de</i> (b) (Ø SUJ; <i>vai dormir</i> > <i>ir dormir</i>)	10	0	10	0	0	0	10
(a) <i>antes de</i> (b)	0	6	6	2	1	3	9
(a) <i>antes de</i> (b) (<i>vai dormir</i> > <i>ir dormir</i>)	0	0	0	4	5	9	9
(b) <i>depois de</i> (a) (Ø SUJ; <i>vê</i> > <i>ver</i>)	4	4	8	0	0	0	8
(a) <i>depois</i> (b)	0	0	0	2	3	5	5
(a) <i>quando</i> (b)	2	0	2	1	2	3	5
<i>Antes de</i> (b) (<i>vai dormir</i> > <i>dormir</i>) (a)	2	0	2	3	0	3	5
<i>Depois de</i> (a) (b)	0	2	2	2	1	3	5
<i>Sempre que</i> (a) (b)	0	0	0	3	2	5	5
(a) <i>assim que</i> (b)	1	2	3	0	1	1	4
(a) <i>depois de</i> (b)	0	0	0	2	2	4	4
(a) <i>enquanto</i> (b)	1	0	1	1	1	2	3
(a) <i>quando</i> (b) (Ø SUJ)	0	3	3	0	0	0	3
<i>Assim que</i> (a) (b) (Ø SUJ)	0	2	2	1	0	1	3
(a) <i>assim que</i> (b) (Ø SUJ)	1	1	2	0	0	0	2
(a) <i>enquanto</i> (b) (Ø SUJ)	0	2	2	0	0	0	2
<i>Assim que</i> (a) (b)	1	1	2	0	0	0	2
<i>Depois de</i> (a) (<i>vê</i> > <i>ver</i>) (b)	2	0	2	0	0	0	2
<i>Sempre que</i> (b) (a)	1	1	2	0	0	0	2
(a) <i>depois de</i> (b) (Ø SUJ; <i>vai dormir</i> > <i>ir dormir</i>)	0	1	1	0	0	0	1
(b) <i>antes de</i> (a)	1	0	1	0	0	0	1
(b) <i>antes de</i> (a) (<i>vê</i> > <i>ver</i>)	0	1	1	0	0	0	1
(b) <i>enquanto</i> (a)	0	0	0	0	1	1	1
<i>Antes de</i> (b) (a)	0	1	1	0	0	0	1
<i>Antes que</i> (a) (b)	0	0	0	0	1	1	1
Não responde ou dá uma resposta sem nexos	13	17	30	8	2	10	40
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 3

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
(a) <i>assim que</i> (b) (Ø SUJ)	9	6	15	4	0	4	19
(a) <i>quando</i> (b) (Ø SUJ)	4	7	11	8	0	8	19
(a) <i>assim que</i> (b)	4	2	6	3	8	11	17
(a) <i>quando</i> (b)	5	1	6	4	5	9	15
<i>Sempre que</i> (a) (b) (Ø SUJ)	7	6	13	2	0	2	15
(a) <i>sempre que</i> (b) (Ø SUJ)	4	0	4	5	0	5	9
(a) <i>depois de</i> (b) (Ø SUJ; <i>encontra > encontrar</i>)	0	3	3	2	2	4	7
(a) <i>sempre que</i> (b)	1	2	3	1	2	3	6
(a) <i>antes de</i> (b) (Ø SUJ; <i>encontra > encontrar</i>)	1	2	3	2	0	2	5
(a) <i>enquanto</i> (b)	2	1	3	1	1	2	5
<i>Assim que</i> (a) (b)	0	1	1	2	1	3	4
<i>Enquanto</i> (a) (b)	0	0	0	0	4	4	4
<i>Enquanto</i> (a) (b) (Ø SUJ)	2	1	3	1	0	1	4
<i>Sempre que</i> (a) (b)	2	0	2	0	2	2	4
(b) <i>quando</i> (a)	0	0	0	2	1	3	3
<i>Assim que</i> (a) (b) (Ø SUJ)	1	2	3	0	0	0	3
(a) <i>enquanto</i> (b) (Ø SUJ)	0	2	2	0	0	0	2
(b) <i>assim que</i> (a) (Ø SUJ)	0	0	0	2	0	2	2
(b) <i>enquanto</i> (a) (Ø SUJ)	0	0	0	2	0	2	2
(b) <i>sempre que</i> (a)	0	0	0	1	1	2	2
(b) <i>sempre que</i> (a) (Ø SUJ)	2	0	2	0	0	0	2
<i>Quando</i> (a) (b)	0	0	0	1	1	2	2
<i>Quando</i> (a) (b) (Ø SUJ)	0	0	0	2	0	2	2
(a) <i>antes de</i> (b)	0	0	0	0	1	1	1
(a) <i>depois de</i> (b) (Ø SUJ)	0	0	0	1	0	1	1
(b) <i>antes de</i> (a)	1	0	1	0	0	0	1
<i>Assim que</i> (b) (Ø SUJ) (a)	0	0	0	1	0	1	1
<i>Enquanto</i> (a) (Ø SUJ), (b)	0	0	0	1	0	1	1
Não responde ou dá uma resposta sem nexos	13	21	34	5	12	17	51
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 4

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
(b) <i>depois de</i> (a) (Ø SUJ; <i>brinca > brincar</i>)	12	8	20	9	3	12	32
(a) <i>antes de</i> (b) (Ø SUJ; <i>vai > ir</i>)	8	9	17	7	6	13	30
(a) <i>sempre que</i> (b) (Ø SUJ)	1	5	6	5	0	5	11
(a) <i>quando</i> (b) (Ø SUJ)	2	3	5	1	4	5	10
(a) <i>depois de</i> (b)	1	3	4	1	2	3	7
(a) <i>enquanto</i> (b) (Ø SUJ)	1	3	4	1	2	3	7
(a) <i>assim que</i> (b)	1	2	3	0	3	3	6
(a) <i>assim que</i> (b) (Ø SUJ)	3	1	4	0	1	1	5
(a) <i>sempre que</i> (b)	1	1	2	1	2	3	5
(b) <i>antes de</i> (a) (<i>brinca > brincar</i>)	1	0	1	0	4	4	5
(a) <i>antes de</i> (b)	2	0	2	1	1	2	4
(a) <i>enquanto</i> (b)	0	1	1	2	0	2	3
<i>Assim que</i> (a) (b) (Ø SUJ)	2	0	2	1	0	1	3
<i>Depois de</i> (a) (Ø SUJ; <i>brinca > brincar</i>) (b)	1	0	1	2	0	2	3
<i>Sempre que</i> (a) (b) (Ø SUJ)	1	0	1	0	2	2	3
(a) <i>depois de</i> (b) (Ø SUJ; <i>vai > ir</i>)	0	1	1	0	1	1	2
(a) <i>depois de</i> (b) (Ø SUJ)	0	1	1	0	1	1	2
(a) <i>quando</i> (b)	1	0	1	1	0	1	2
(b) <i>assim que</i> (a) (Ø SUJ)	0	0	0	0	2	2	2
(b) <i>depois de</i> (a)	1	0	1	1	0	1	2
<i>Depois de</i> (a) (<i>brinca → brincar</i>) (b) (Ø SUJ)	0	1	1	1	0	1	2
<i>Enquanto</i> (a) (b)	0	1	1	1	0	1	2
(b) <i>antes de</i> (a) (Ø SUJ; <i>brinca > brincar</i>)	0	0	0	1	0	1	1
(b) <i>enquanto</i> (a)	1	0	1	0	0	0	1
(b) <i>sempre que</i> (a) (Ø SUJ)	0	0	0	1	0	1	1
<i>Antes de</i> (b) (<i>vai > ir</i>) (a)	0	0	0	0	1	1	1
<i>Antes de</i> (b) (<i>vai > ir</i>) (a) (Ø SUJ)	1	0	1	0	0	0	1
<i>Assim que</i> (a) (b)	1	0	1	0	0	0	1
<i>Depois de</i> (a) (b)	0	0	0	0	1	1	1
<i>Depois de</i> (a) (b) (Ø SUJ)	0	1	1	0	0	0	1
<i>Quando</i> (b) (a) (Ø SUJ)	1	0	1	0	0	0	1
<i>Sempre que</i> (a) (b)	1	0	1	0	0	0	1
<i>Sempre que</i> (b) (a) (Ø SUJ)	0	1	1	0	0	0	1
Não responde ou dá resposta sem nexo	14	15	29	16	5	21	50
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 5

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
(a) <i>quando</i> (b) (Ø SUJ)	12	4	16	8	10	18	34
(a) <i>enquanto</i> (b) (Ø SUJ)	4	9	13	13	4	17	30
(b) <i>quando</i> (a) (Ø SUJ)	7	0	7	7	1	8	15
(a) <i>quando</i> (b)	5	2	7	4	1	5	12
<i>Quando</i> (b) (a) (Ø SUJ)	6	4	10	1	1	2	12
(a) <i>antes de</i> (b) (Ø SUJ; <i>ia >ir</i>)	1	3	4	2	3	5	9
(a) <i>enquanto</i> (b)	2	4	6	1	2	3	9
(b) <i>quando</i> (a)	1	0	1	4	3	7	8
(a) <i>assim que</i> (b) (Ø SUJ)	1	2	3	0	1	1	4
(a) <i>depois de</i> (b) (Ø SUJ; <i>ia >ir</i>)	0	2	2	0	1	1	3
(b) <i>assim que</i> (a) (Ø SUJ)	0	0	0	2	1	3	3
<i>Antes de</i> (b) (Ø SUJ; <i>ia >ir</i>) (a)	2	1	3	0	0	0	3
(a) <i>assim que</i> (b)	2	0	2	0	0	0	2
(a) <i>sempre que</i> (b)	0	1	1	0	1	1	2
(b) <i>assim que</i> (a)	0	1	1	1	0	1	2
(b) <i>enquanto</i> (a)	1	0	1	0	1	1	2
<i>Enquanto</i> (b) (a) (Ø SUJ)	1	1	2	0	0	0	2
<i>Quando</i> (a) (b)	0	2	2	0	0	0	2
<i>Quando</i> (b) (a)	0	1	1	1	0	1	2
(a) (<i>encontrou >encontra</i>) <i>quando</i> (b) (Ø SUJ; <i>ia >vai</i>)	0	1	1	0	0	0	1
(a) (<i>encontrou >encontra</i>) <i>sempre que</i> (b) (Ø SUJ; <i>ia >vai</i>)	0	1	1	0	0	0	1
(a) <i>antes de</i> (b)	0	0	0	0	1	1	1
(a) <i>depois de</i> (b)	0	0	0	0	1	1	1
(a) <i>depois de</i> (b) (Ø SUJ)	0	0	0	0	1	1	1
(a) <i>sempre que</i> (b) (Ø SUJ)	1	0	1	0	0	0	1
(b) <i>antes de</i> (a)	0	1	1	0	0	0	1
(b) <i>depois de</i> (a) (Ø SUJ)	1	0	1	0	0	0	1
(b) <i>enquanto</i> (a) (Ø SUJ)	0	1	1	0	0	0	1
<i>Assim que</i> (a) (b)	1	0	1	0	0	0	1
<i>Assim que</i> (a) (b) (Ø SUJ; <i>ia >foi</i>)	0	0	0	1	0	1	1
<i>Sempre que</i> (b) (<i>ia >vai</i>) (a) (Ø SUJ; <i>encontrou >encontra</i>)	1	0	1	0	0	0	1
Não responde ou dá uma resposta sem nexos	9	16	25	8	8	16	41
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 6

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
(a) <i>assim que</i> (b)	3	5	8	7	4	11	19
(a) <i>depois de</i> (b) (<i>escrevem > escreverem</i>)	7	4	11	2	3	5	16
(a) <i>enquanto</i> (b)	7	3	10	3	3	6	16
<i>Quando</i> (a) (b)	6	6	12	2	2	4	16
(a) <i>quando</i> (b)	2	6	8	4	3	7	15
(b) <i>antes de</i> (a) (<i>termina > terminar</i>)	3	3	6	6	3	9	15
(a) <i>depois de</i> (b)	0	2	2	1	5	6	8
(b) <i>quando</i> (a)	2	0	2	4	1	5	7
(b) <i>enquanto</i> (a)	3	2	5	0	1	1	6
<i>Assim que</i> (a) (b)	3	2	5	1	0	1	6
(b) <i>assim que</i> (a)	0	1	1	3	1	4	5
(a) <i>antes de</i> (b)	1	1	2	2	0	2	4
(a) <i>sempre que</i> (b)	1	0	1	2	1	3	4
(b) <i>sempre que</i> (a)	0	2	2	2	0	2	4
<i>Sempre que</i> (b) (a)	1	2	3	1	0	1	4
(a) <i>assim que</i> (b) (<i>escrevem > escreverem</i>)	2	0	2	0	1	1	3
(a) <i>quando</i> (b) (Ø SUJ)	0	2	2	1	0	1	3
(a) <i>antes de</i> (b) (<i>escrevem > escreverem</i>)	0	2	2	0	0	0	2
(a) <i>enquanto</i> (b) (Ø SUJ)	0	2	2	0	0	0	2
(a) <i>sempre que</i> (b) (Ø SUJ)	0	2	2	0	0	0	2
(b) <i>antes de</i> (a)	0	0	0	0	2	2	2
(b) <i>depois de</i> (a) (<i>termina > terminar</i>)	1	0	1	1	0	1	2
<i>Antes de</i> (a) (<i>termina > terminar</i>) (b)	1	0	1	0	1	1	2
<i>Assim que</i> (b) (a)	0	0	0	2	0	2	2
(a) <i>depois de</i> (b) (Ø SUJ)	0	0	0	1	0	1	1
(a) <i>depois que</i> (b)	0	0	0	1	0	1	1
<i>Antes de</i> (a) (b)	0	1	1	0	0	0	1
<i>Depois de</i> (a) (b)	1	0	1	0	0	0	1
<i>Enquanto</i> (a) (b)	1	0	1	0	0	0	1
<i>Enquanto</i> (b) (a)	0	0	0	1	0	1	1
<i>Quando</i> (b) (a)	1	0	1	0	0	0	1
<i>Sempre que</i> (a) (b)	0	0	0	0	1	1	1
Não responde ou dá uma resposta sem nexos	12	9	21	6	9	15	36
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 7

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
(a) <i>enquanto</i> (b)	23	17	40	19	19	38	78
<i>Enquanto</i> (a) (b)	7	3	10	6	1	7	17
(b) <i>enquanto</i> (a)	6	2	8	6	0	6	14
(a) <i>assim que</i> (b)	3	1	4	4	2	6	10
(a) <i>quando</i> (b)	3	2	5	2	3	5	10
(a) <i>depois de</i> (b)	3	3	6	2	0	2	8
<i>Assim que</i> (a) (b)	2	1	3	0	2	2	5
(a) <i>antes de</i> (b) (<i>prepara > preparar</i>)	0	2	2	1	1	2	4
<i>Depois de</i> (a) (<i>resolvem > resolverem</i>) (b)	0	0	0	2	1	3	3
(a) <i>antes que</i> (b)	0	1	1	0	1	1	2
(b) <i>assim que</i> (a)	0	0	0	2	0	2	2
(b) <i>depois de</i> (a)	0	1	1	1	0	1	2
<i>Depois de</i> (a) (b)	0	0	0	1	1	2	2
(a) <i>antes de</i> (b)	0	1	1	0	0	0	1
(a) <i>sempre que</i> (b)	0	1	1	0	0	0	1
(b) <i>assim que</i> (a) (<i>resolvem > resolverem</i>)	0	0	0	1	0	1	1
(b) <i>depois de</i> (a) (<i>resolvem > resolverem</i>)	0	0	0	0	1	1	1
<i>Antes de</i> (b) (<i>prepara > preparar</i>) (a)	0	1	1	0	0	0	1
<i>Assim que</i> (b) (a)	1	0	1	0	0	0	1
<i>Depois de</i> (a) (<i>resolvem > resolverem</i>) (b)	0	1	1	0	0	0	1
<i>Enquanto</i> (b) (a)	0	0	0	1	0	1	1
<i>Quando</i> (a) (b)	1	0	1	0	0	0	1
<i>Quando</i> (b) (a)	0	1	1	0	0	0	1
<i>Sempre que</i> (a) (b)	0	1	1	0	0	0	1
Não responde ou dá uma resposta sem nexo	9	18	27	5	9	14	41
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 8

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º	4.º F	4.º M	Total 4.º	Total geral
(a) <i>depois de</i> (b) (Ø SUJ; <i>terminaram > terminarem</i>)	5	5	10	13	4	17	27
(a) <i>assim que</i> (b) (Ø SUJ)	9	9	18	3	4	7	25
(a) <i>quando</i> (b) (Ø SUJ)	3	2	5	4	5	9	14
(a) <i>sempre que</i> (b) (Ø SUJ)	2	3	5	2	3	5	10
(a) <i>depois de</i> (b)	1	0	1	3	5	8	9
(a) <i>quando</i> (b)	1	4	5	2	2	4	9
(a) <i>antes de</i> (b) (<i>terminaram > terminarem</i>)	4	0	4	0	0	0	4
(a) <i>assim que</i> (b)	1	3	4	0	0	0	4
<i>Assim que</i> (b) (a)	2	0	2	2	0	2	4
(a) <i>antes de</i> (b) (Ø SUJ)	0	0	0	3	0	3	3
(a) <i>depois de</i> (b) (<i>terminaram > terminarem</i>)	0	3	3	0	0	0	3
(a) <i>enquanto</i> (b) (Ø SUJ)	0	2	2	1	0	1	3
(b) <i>antes de</i> (a) (<i>vão > irem</i>)	0	0	0	3	0	3	3
<i>Depois de</i> (b) (Ø SUJ; <i>terminaram > terminarem</i>) (a)	1	1	2	1	0	1	3
(a) <i>antes de</i> (b)	0	1	1	0	1	1	2
(a) <i>antes de</i> (b) (Ø SUJ; <i>terminaram > terminarem</i>)	0	0	0	0	2	2	2
(a) <i>enquanto</i> (b)	0	0	0	1	1	2	2
(a) <i>sempre que</i> (b)	0	0	0	1	1	2	2
(b) <i>antes de</i> (a) (Ø SUJ; <i>vão > irem</i>)	2	0	2	0	0	0	2
<i>Assim que</i> (a) (b) (Ø SUJ)	2	0	2	0	0	0	2
<i>Assim que</i> (b) (a) (Ø SUJ)	1	0	1	1	0	1	2
<i>Assim que</i> (b) (Ø SUJ) (a)	0	0	0	2	0	2	2
<i>Depois de</i> (b) (a)	0	2	2	0	0	0	2
<i>Depois de</i> (b) (Ø SUJ) (a)	1	0	1	1	0	1	2
<i>Quando</i> (a) (b)	0	0	0	0	2	2	2
(a) <i>assim que</i> (b) (Ø SUJ; <i>terminaram > terminarem</i>)	0	0	0	1	0	1	1
(a) <i>depois de</i> (b) (Ø SUJ)	0	0	0	1	0	1	1
(a) <i>depois que</i> (b) (Ø SUJ)	1	0	1	0	0	0	1
(a) <i>quando</i> (b) (Ø SUJ; <i>terminaram > terminarem</i>)	1	0	1	0	0	0	1
(b) <i>antes de</i> (a)	1	0	1	0	0	0	1
(b) <i>antes de</i> (a) (Ø SUJ)	0	1	1	0	0	0	1
(b) <i>depois de</i> (a)	0	0	0	1	0	1	1
(b) <i>depois que</i> (a)	1	0	1	0	0	0	1
(b) <i>enquanto</i> (a)	1	0	1	0	0	0	1
<i>Assim que</i> (a) (b)	0	0	0	0	1	1	1
<i>Quando</i> (b) (a) (Ø SUJ)	1	0	1	0	0	0	1
<i>Sempre que</i> (b) (a)	0	0	0	1	0	1	1
<i>Sempre que</i> (b) (a) (Ø SUJ)	0	0	0	1	0	1	1
Não responde ou dá resposta sem nexos	17	21	38	5	10	15	53
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 9

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
(a) <i>depois de</i> (b) (Ø SUJ; <i>toma >tomar</i>)	6	9	15	8	7	15	30
(b) <i>antes de</i> (a) (Ø SUJ; <i>vai >ir</i>)	13	7	20	5	5	10	30
(a) <i>assim que</i> (b) (Ø SUJ)	1	4	5	11	3	14	19
(a) <i>antes de</i> (b) (Ø SUJ; <i>toma >tomar</i>)	0	2	2	2	5	7	9
(a) <i>enquanto</i> (b) (Ø SUJ)	0	1	1	3	3	6	7
(a) <i>antes de</i> (b)	2	0	2	2	2	4	6
(a) <i>assim que</i> (b)	0	2	2	1	2	3	5
(a) <i>quando</i> (b)	1	1	2	0	3	3	5
<i>Antes de</i> (a) (<i>vai >ir</i>) (b)	1	2	3	2	0	2	5
(a) <i>antes de</i> (b) (<i>toma >tomar</i>)	4	0	4	0	0	0	4
(a) <i>enquanto</i> (b)	1	2	3	0	1	1	4
<i>Antes de</i> (a) (<i>vai >ir</i>) (b) (Ø SUJ)	1	0	1	2	0	2	3
<i>Assim que</i> (b) (a)	1	1	2	1	0	1	3
(a) <i>depois de</i> (b)	2	0	2	0	0	0	2
(a) <i>quando</i> (b) (Ø SUJ)	2	0	2	0	0	0	2
(a) <i>sempre que</i> (b) (Ø SUJ)	0	1	1	0	1	1	2
(b) <i>antes de</i> (a)	2	0	2	0	0	0	2
(b) <i>sempre que</i> (a)	1	1	2	0	0	2	2
(a) <i>depois que</i> (b) (Ø SUJ)	0	0	0	1	0	1	1
(a) <i>sempre que</i> (b)	0	0	0	0	1	1	1
(b) <i>assim que</i> (a)	0	1	1	0	0	0	1
(b) <i>depois de</i> (a)	0	0	0	1	0	1	1
(b) <i>enquanto</i> (a)	1	0	1	0	0	0	1
<i>Assim que</i> (b) (a) (Ø SUJ)	0	0	0	0	1	1	1
<i>Depois de</i> (b) (<i>toma >tomar</i>) (a)	0	0	0	1	0	1	1
<i>Depois de</i> (b) (<i>toma >tomar</i>) (a) (Ø SUJ)	1	0	1	0	0	0	1
<i>Depois de</i> (b) (Ø SUJ; <i>toma >tomar</i>) (a)	0	0	0	1	0	1	1
<i>Enquanto</i> (a) (b)	1	0	1	0	0	0	1
<i>Sempre que</i> (b) (a)	0	0	0	0	1	1	1
<i>Sempre que</i> (b) (a) (Ø SUJ)	1	0	1	0	0	0	1
Não responde ou dá uma resposta sem nexos	16	23	39	12	6	18	57
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 10

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
(a) <i>quando</i> (b) (Ø SUJ)	4	9	13	10	5	15	28
(a) <i>sempre que</i> (b) (Ø SUJ)	9	4	13	7	7	14	27
(a) <i>quando</i> (b)	8	2	10	3	4	7	17
(a) <i>sempre que</i> (b)	1	5	6	4	5	9	15
<i>Quando</i> (b) (a)	1	3	4	4	1	5	9
(a) <i>assim que</i> (b) (Ø SUJ)	4	1	5	2	0	2	7
<i>Sempre que</i> (b) (a) (Ø SUJ)	5	0	5	2	0	2	7
<i>Sempre que</i> (b) (a)	1	2	3	1	1	2	5
(a) <i>depois de</i> (b) (Ø SUJ; <i>tem > ter</i>)	1	1	2	0	1	1	3
(a) <i>enquanto</i> (b) (Ø SUJ)	0	1	1	2	0	2	3
(b) <i>enquanto</i> (a)	2	0	2	0	1	1	3
(a) <i>antes de</i> (b)	0	0	0	0	2	2	2
(a) <i>antes de</i> (b) (<i>tem > ter</i>)	1	1	2	0	0	0	2
(a) <i>depois de</i> (b) (Ø SUJ)	0	0	0	2	0	2	2
(a) <i>enquanto</i> (b)	0	1	1	0	1	1	2
(a) <i>assim que</i> (b)	0	1	1	0	0	0	1
(a) <i>depois de</i> (b) (<i>tem > ter</i>)	1	0	1	0	0	0	1
(b) <i>quando</i> (a)	1	0	1	0	0	0	1
(b) <i>sempre que</i> (a)	1	0	1	0	0	0	1
<i>Assim que</i> (b) (a)	1	0	1	0	0	0	1
<i>Sempre que</i> (a), (b)	0	0	0	1	0	1	1
Não responde ou dá uma resposta sem nexo	17	26	43	15	13	28	71
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Opções dos alunos na resposta ao Inquérito Linguístico – Parte 2 – Grupo II

Questão 1

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
Indicou corretamente as duas orações	26	19	45	33	22	55	100
Identificou as orações, mas manteve o conector junto a uma delas	20	14	34	9	11	20	54
Não responde ou dá uma resposta sem nexos	12	24	36	11	8	19	55
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 2

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
Indicou corretamente as duas orações	23	13	36	31	20	51	87
Identificou as orações, mas manteve o conector junto a uma delas	23	19	42	13	16	29	71
Não responde ou dá uma resposta sem nexos	12	25	37	9	5	14	51
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 3

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
Indicou corretamente as duas orações	20	13	33	26	14	40	73
Identificou as orações, mas manteve o conector junto a uma delas	25	17	42	16	20	36	78
Não responde ou dá uma resposta sem nexos	13	27	40	11	7	18	58
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 4

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
Indicou corretamente as duas orações	11	11	22	18	8	26	48
Identificou as orações, mas manteve o conector junto a uma delas	22	13	35	17	20	37	72
Não responde ou dá uma resposta sem nexos	25	33	58	18	13	31	89
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 5

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
Indicou corretamente as duas orações	24	16	40	26	15	41	81
Identificou as orações, mas manteve o conector junto a uma delas	19	13	32	17	15	32	64
Não responde ou dá uma resposta sem nexos	15	28	43	10	11	21	64
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 6

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
Indicou corretamente as duas orações	23	13	36	31	14	45	81
Identificou as orações, mas manteve o conector junto a uma delas	20	16	36	13	13	26	62
Não responde ou dá uma resposta sem nexos	15	28	43	9	14	23	66
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 7

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
Indicou corretamente as duas orações	21	9	30	28	13	41	71
Identificou as orações, mas manteve o conector junto a uma delas	17	19	36	12	15	27	63
Não responde ou dá uma resposta sem nexos	20	29	49	13	13	26	75
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 8

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
Indicou corretamente as duas orações	14	11	25	22	10	32	57
Identificou as orações, mas manteve o conector junto a uma delas	26	19	45	20	23	43	88
Não responde ou dá uma resposta sem nexos	18	27	45	11	8	19	64
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 9

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
Indicou corretamente as duas orações	22	13	35	31	15	46	81
Identificou as orações, mas manteve o conector junto a uma delas	20	17	37	13	15	28	65
Não responde ou dá uma resposta sem nexos	16	27	43	9	11	20	63
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

Questão 10

Respostas dadas	Número de alunos						
	3.º F	3.º M	Total 3.º ano	4.º F	4.º M	Total 4.º ano	Total geral
Indicou corretamente as duas orações	22	11	33	27	11	38	71
Identificou as orações, mas manteve o conector junto a uma delas	20	19	39	15	18	33	72
Não responde ou dá uma resposta sem nexos	16	27	43	11	12	23	66
Soma de controlo	58	57	115	53	41	94	209

ANEXO III

Ofício dirigido à Senhora Diretora do Agrupamento de Escolas Martinho Árias de Soure

Joaquina Maria S. R. Egas da Cruz
Rua Gago Coutinho, 66
3130-400 VILA NOVA DE ANÇOS

Exma. Senhora Diretora
Agrupamento de Escolas Martinho Árias
Quinta das Nogueiras
3130-210 SOURE

No âmbito do Programa de Doutoramento em Linguística que me encontro a frequentar, cumpre-me realizar uma Dissertação subordinada ao tema “Desempenho Linguístico de Crianças dos 3.º e 4.º anos (1.º CEB) no uso da subordinação: um estudo de caso no concelho de Soure”.

Neste contexto, venho junto de V. Exa. solicitar se digne autorizar a minha intervenção junto dos alunos dos anos acima mencionados, através da realização de um Inquérito Linguístico anónimo, aplicado pelos professores, após a devida autorização dos encarregados de educação.

Grata pela colaboração, apresento os melhores cumprimentos.

27 de maio de 2018

(Joaquina Maria S. R. Egas da Cruz)

ANEXO IV

Ofício dirigido aos professores titulares de turma

Joaquina Maria S. R. Egas da Cruz
Rua Gago Coutinho, 66
3130-400 VILA NOVA DE ANÇOS

Exmo(a). Senhor(a)
Professor(a) titular de turma de 3.º e/ou 4.º anos
Escola Básica de _____

No âmbito do Programa de Doutoramento em Linguística que me encontro a frequentar, cumpre-me realizar uma Dissertação subordinada ao tema “Desempenho Linguístico de Crianças dos 3.º e 4.º anos (1.º CEB) no uso da subordinação: um estudo de caso no concelho de Soure”.

Neste contexto, venho junto de V. Exa. solicitar se digne autorizar a minha intervenção junto dos alunos dos anos acima mencionados, através da realização de um Inquérito Linguístico anónimo, após a devida autorização dos encarregados de educação.

Solicito, ainda, a sua colaboração na aplicação do dito inquérito, o qual será tratado em conjunto com os restantes de todo o Agrupamento de Escolas, mantendo, assim, o anonimato quer dos alunos, quer das escolas.

Grata pela colaboração, apresento os melhores cumprimentos.

29 de maio de 2018

(Joaquina Maria S. R. Egas da Cruz)

ANEXO V

Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Joaquina Maria S. R. Egas da Cruz
Rua Gago Coutinho, 66
3130-400 VILA NOVA DE ANÇOS

Exmo(a). Senhor(a)
Encarregado de Educação do aluno do 3.º/4.º ano
Escola Básica de _____

No âmbito do Programa de Doutoramento em Linguística que me encontro a frequentar, cumpre-me realizar uma Dissertação subordinada ao tema “Desempenho Linguístico de Crianças dos 3.º e 4.º anos (1.º CEB) no uso da subordinação: um estudo de caso no concelho de Soure”.

Neste contexto, venho junto de V. Exa. solicitar se digne autorizar o seu(sua) educando(a) a participar neste estudo através da realização de um Inquérito Linguístico anónimo, aplicado pelo(a) professor(a) da turma.

De salientar que os inquéritos serão tratados de forma anónima em todo o Agrupamento de Escolas, mantendo, assim, o anonimato quer dos alunos, quer das escolas.

Solicita-se o envio do destacável ao(à) professor(a) titular de turma.

Grata pela colaboração, apresento os melhores cumprimentos.

29 de maio de 2018

(Joaquina Maria S. R. Egas da Cruz)

.....
_____, encarregado(a) de educação do(a)
aluno(a) _____ do ____ ano,
Autorizo/Não autorizo o meu(minha) educando(a) a participar no estudo “Desempenho Linguístico de Crianças dos 3.º e 4.º anos (1.º CEB) no uso da subordinação: um estudo de caso no concelho de Soure”, através da realização de um Inquérito Linguístico anónimo.

_____/_____/_____

O(A) encarregado(a) de educação _____



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO
E FORMAÇÃO AVANÇADA

Contactos:

Universidade de Évora

Instituto de Investigação e Formação Avançada - IIFA

Palácio do Vimioso | Largo Marquês de Marialva, Apart. 94

7002-554 Évora | Portugal

Tel: (+351) 266 706 581