



UNIVERSIDADE DE
COIMBRA



Beatriz Catrola

O ENSINO EXPLÍCITO DA SUBORDINAÇÃO ADVERBIAL NA
ORGANIZAÇÃO TEXTUAL:

UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO SECUNDÁRIO

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico
e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Anabela Fernandes,
apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da
Universidade de Coimbra

Junho de 2020

FACULDADE DE LETRAS

O ENSINO EXPLÍCITO DA SUBORDINAÇÃO ADVERBIAL NA ORGANIZAÇÃO TEXTUAL:

UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO SECUNDÁRIO

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	O Ensino Explícito da Subordinação Adverbial na Organização Textual
Subtítulo	Um Estudo de Caso no Ensino Secundário
Autora	Beatriz Alexandra Matias Esteves Martins Catrola
Orientadora	Anabela dos Santos Fernandes
Júri	Presidente: Doutora Maria Isabel Pires Pereira Vogais: 1. Doutora Maria Joana de Almeida Vieira Santos 2. Doutora Anabela Santos Fernandes
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Português
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Data da defesa	13-07-2020
Classificação do Relatório	19 valores
Classificação do Estágio e Relatório	18 valores



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Agradecimentos

Após a finalização desta etapa, cabe expressar o meu agradecimento:

À minha orientadora da FLUC, a Professora Anabela, que acreditou em mim e me incentivou desde o primeiro momento a um trabalho contínuo, orientando de forma extraordinária; agradeço-lhe toda a sua ajuda, todas as palavras e todos os seus ensinamentos.

À minha orientadora da Brotero, a Professora Ana Sebastião, cuja orientação foi essencial no meu desenvolvimento enquanto futura docente; obrigada pelo seu bom humor, que nos fez rir tanto, e por me ter recebido tão bem e me ter ensinado tanto durante este ano.

Agradeço ao corpo docente e não docente da Escola Secundária de Avelar Brotero por me terem recebido tão bem. Um agradecimento enorme aos meninos das três turmas que acompanhei: aos alunos a quem lecionei, foi um prazer ter sido professora de cada um de vós e obrigada por me receberem bem e cooperarem comigo – foram uma turma excepcional; à turma da Bárbara, agradeço por me terem tocado no coração e serem pessoas tão extraordinárias e impecáveis.

Um especial agradecimento à minha colega de estágio e, sobretudo, amiga, Bárbara Ferreira, - a minha Bá -, por sempre ter acreditado em mim e me ter sempre motivado quando desanimava. Foi, praticamente, coautora em tudo o que fiz este ano! Obrigada por teres sido sempre sincera, por me teres aberto os olhos tantas vezes, por me ensinares mais do que toda a gente durante este ano de estágio, sobretudo, sobre a importância do humanismo na nossa futura profissão e por teres tornado possível que criasse uma boa relação com os alunos. Obrigada por teres sido tu!

Às minhas meninas e amigas que Coimbrame deu, obrigada pelo apoio incondicional, por me chamarem à razão, por me fazerem rir, pelos cafés, por tudo, pelos jantares, pelos festejos, pelo companheirismo. Aninhas, Ritinha e Rita Martinho, vocês foram as pessoas mais incríveis sem as quais também não teria aguentado todo o mestrado. São especiais e sabem o que valem para mim.

Às minhas amigas de casa, Bitinha, Carol, Mariana e Cris, obrigada por sempre terem acreditado que conseguia, pelos nossos encontros, pelas nossas conversas, pelas nossas risadas, por tudo até hoje. Sem vocês, nada seria a mesma coisa.

Por último, mas não menos importante, um agradecimento cheio de carinho:

(i) aos meus avós, que sempre souberam que era capaz e me mimaram muito, ensinando-me diariamente; a ti, avô, um obrigada por me apoiares, me compreenderes, me ajudares e me inspirares a ser, pelo menos, metade do professor que foste; à minha avózinha um obrigada por queres ver a tua neta bem sucedida e seres sempre preocupada;

(ii) aos meus pais por incondicionalmente me protegerem e quererem o melhor para mim, por se sacrificarem tanto e nunca duvidarem de mim, mesmo até quando deviam; obrigada pela compreensão na reta de final de entrega do relatório porque sei que não foi fácil. A ti, mãe, obrigada pelo empenho. A ti, pai, obrigada pela descontração.

Obrigada a todos. Nada teria sido igual sem a presença de todos. Ficarei para sempre grata.

RESUMO

O Ensino Explícito da Subordinação Adverbial na Organização Textual: um Estudo de Caso no Ensino Secundário.

O presente relatório descreve um estudo de caso científico-didático sobre o ensino explícito do conteúdo gramatical da subordinação adverbial na organização textual, desenvolvido na Prática Pedagógica Supervisionada de Português em duas turmas do Ensino Secundário, uma de 12.º ano do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias e uma de 10.º ano do curso Científico Humanístico de Artes Visuais. Com este trabalho, tentou-se aferir de que modo o ensino explícito da subordinação adverbial na organização textual/discursiva pode melhorar a competência escrita dos alunos, através de uma abordagem didática distinta: representação gráfica em diagrama de orações (O'Brien, s/d). Para isso, delimitaram-se como objetivos da investigação (i) compreender a identificação da estrutura da frase da parte dos alunos, (ii) aferir a capacidade de organização da oração subordinada adverbial da parte dos alunos e (iii) descrever a aplicação de estruturas linguísticas da oração subordinada adverbial em sequências textuais, realizadas pelos alunos. Neste sentido, com a didatização, em ambas as turmas, pretendeu-se levar os alunos (i) a tomar consciência da estrutura da frase, (ii) a compreender a organização textual/discursiva através da subordinação adverbial e (iii) a aperfeiçoar a competência escrita. Perante os resultados obtidos, através da análise das respostas dos alunos aos vários instrumentos de recolha de dados, considera-se que a aplicação didática produziu efeitos positivos. De facto, depois do ensino explícito das orações adverbiais, não apenas os textos dos alunos evidenciaram menor ocorrência de problemas, como também a perceção dos alunos sobre as atividades revela que compreender a organização frásica potencia uma melhoria da competência escrita.

Palavras-chave: ensino explícito da subordinação adverbial, organização textual/discursiva, coesão interoracional, representação em diagrama de orações, interseção entre o ensino da língua e da literatura.

ABSTRACT

Explicit instruction of adverbial subordination in textual organization: a case study in secondary School.

This report describes a case study of explicit instruction of the grammatical adverbial subordination in textual organization. It was developed in the teacher training practice of Portuguese in two secondary school classes: 12th grade of Scientific-Humanistic of Sciences and Technologies course and 10th grade of Scientific-Humanistic Visual Arts course. This report will assess how the explicit instruction of adverbial subordinate clauses through a methodological approach (sentence diagramming, O'Brien, s/d) improves the students' writing ability. The research aims were: (i) understand how students identify the sentence structures; (ii) understand the students' ability in organizing adverbial subordinate clauses; and (iii) describe how students apply subordinate adverbial clauses. It was intended, through this methodological approach, students would be aware of sentence structures would understand the textual organization through adverbial subordinate clauses and would improve their writings skills. The analysis of collected data pointed out that this approach had positive effects, as students' texts revealed less errors and students recognised that understanding sentence structures enhanced their writing competence.

Key-words: explicit instruction of adverbial subordination, textual/discursive organization, interorational cohesion, diagramming sentences; intersection between literature and language teaching.

ÍNDICE

Introdução.....	7
Parte I.....	8
Capítulo 1 Contexto socioeducativo.....	8
1.1. Escola.....	8
1.1.1. Ensino não presencial.....	9
1.2. Caracterização das Turmas.....	11
Capítulo 2 Descrição e reflexão crítica sobre o estágio pedagógico.....	12
2.1. Descrição da prática letiva.....	12
2.2. Reflexão crítica sobre o ensino e aprendizagem.....	16
Parte II.....	17
Capítulo 3 O Ensino Explícito da Subordinação Adverbial na Organização Textual/Discursiva.....	17
3.1. Ensino e aprendizagem de Português Língua Materna.....	18
3.2. Subordinação adverbial nos documentos reguladores.....	22
3.3. Organização Textual/Discursiva.....	24
3.4. Subordinação Adverbial.....	25
3.4.1. Subordinação adverbial: classificação semântica (Lobo, 2013).....	28
3.4.1.1. Orações temporais.....	28
3.4.1.2. Orações causais e explicativas.....	36
3.4.1.3. Orações finais e resultativas.....	38
3.4.1.4. Orações concessivas.....	40
3.4.1.5. Orações condicionais.....	42
3.4.1.6. Orações de modo.....	43
3.4.1.7. Orações de circunstância negativa.....	44
3.4.1.8. Orações de lugar.....	44
3.4.1.9. Orações conformativas e de comentário.....	45
3.4.1.10. Orações contrastivas e contrapositivas.....	45
3.4.1.11. Orações substitutivas e acrescentativas.....	46
3.4.1.12. Orações comparativas e consecutivas como construções de grau.....	46
3.4.1.12.1. Construções comparativas de grau.....	48
3.4.1.12.2. Construções consecutivas.....	53
3.4.2. Subordinação adverbial: classificação sintática (Lobo, 2013).....	56
3.4.2.1. Orações adverbiais integradas e orações adverbiais periféricas.....	56
3.4.2.2. Diferentes posições da oração adverbial na frase.....	59
3.4.3. Subordinação adverbial: orações adverbiais participiais e gerundivas (Lobo, 2013).....	61
3.4.3.1. Orações participiais.....	61
3.4.3.2. Orações gerundivas.....	64
3.5. Representação gráfica da subordinação adverbial com recurso a diagrama.....	71

Capítulo 4 Metodologia, didatização e análise de dados	74
4.1. Procedimento Metodológico.....	74
4.1.1. Estudo de caso.....	74
4.1.2. Organização e tratamento de dados.....	76
4.2. Didatização	77
4.2.1. Taxonomia de exercícios nos manuais e exames.....	77
4.2.2. Abordagem didática: representação em diagrama das orações.....	77
4.2.3. Turma do 12.º ano — “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca.....	79
4.2.4. Turma de 10.º ano — “Aquele triste e leda madrugada”, de Luís Vaz de Camões.....	80
4.3. Análise de dados.....	81
4.3.1. Turma do 12.º ano — Antes do ensino explícito das orações subordinadas adverbiais	81
4.3.1.1. Produção textual 1.....	81
4.3.1.1.1. Dificuldades observadas.....	84
4.3.1.2. Reescrita de frases.....	86
4.3.2. Turma do 12.º ano — Depois do ensino explícito das orações subordinadas adverbiais	88
4.3.2.1. Representação em diagrama de orações.....	88
4.3.2.2. Reescrita de frases com justificação.....	90
4.3.2.3. Produção textual 2.....	92
4.3.3. Turma do 10.º ano — Antes do ensino explícito das orações subordinadas adverbiais	95
4.3.3.1. Produção textual 1.....	95
4.3.3.1.1. Dificuldades observadas.....	98
4.3.3.2. Reescrita de frases.....	100
4.3.4. Turma do 10.º ano — Depois do ensino explícito das orações subordinadas adverbiais	102
4.3.4.1. Representação em diagrama de orações.....	102
4.3.4.2. Reescrita de frases com justificação.....	104
4.3.4.3. Produção textual 2.....	106
4.3.5. Questionário: percepção dos alunos sobre a didatização	110
4.3.5.1. Questionário na turma do 12.º ano.....	110
4.3.5.2. Questionário na turma do 10.º ano.....	113
4.3.6. Considerações finais.....	116
Conclusão	119
Referências Bibliográficas	121
ANEXOS	123

Índice dos Anexos

Anexo 1	Informação detalhada acerca da página oficial da Escola de Avelar Brotero, disponível <i>online</i>	124
Anexo 2	Documento oficial da Brotero sobre o ensino não presencial	125
Anexo 3	Caracterização mais detalhada acerca das turmas em que decorreu a prática letiva	136
Anexo 4	Tabela das tarefas enviadas aos alunos na última semana do 2.º período letivo em ensino não presencial	137
Anexo 5	Plano de aula do 12.º ano	138

Anexo 6	Plano de aula do 10.º ano	150
Anexo 7	Transcrição das produções escritas 1 (12.º ano)	162
Anexo 8	Análise das orações causais na Produção Escrita 1 (12.º ano)	169
Anexo 9	Análise das orações finais na Produção Escrita 1 (12.º ano)	171
Anexo 10	Análise das orações temporais na Produção Escrita 1 (12.º ano)	173
Anexo 11	Análise das orações condicionais na Produção Escrita 1 (12.º ano)	176
Anexo 12	Análise das orações comparativas na Produção Escrita 1 (12.º ano)	178
Anexo 13	Análise das orações concessivas na Produção Escrita 1 (12.º ano)	179
Anexo 14	Análise de outras orações na Produção Escrita 1 (12.º ano)	180
Anexo 15	Transcrição das produções escritas 2 (12.º ano)	181
Anexo 16	Análise das orações causais na Produção Escrita 2 (12.º ano)	185
Anexo 17	Análise das orações finais na Produção Escrita 2 (12.º ano)	187
Anexo 18	Análise das orações temporais na Produção Escrita 2 (12.º ano)	188
Anexo 19	Análise das orações concessivas na Produção Escrita 2 (12.º ano)	190
Anexo 20	Análise das orações comparativas na Produção Escrita 2 (12.º ano)	191
Anexo 21	Análise das orações condicionais na Produção Escrita 2 (12.º ano)	192
Anexo 22	Análise das orações consecutivas na Produção Escrita 2 (12.º ano)	193
Anexo 23	Análise de outras orações na Produção Escrita 2 (12.º ano)	194
Anexo 24	Transcrição das produções escritas 1 (10.º ano)	195
Anexo 25	Análise das orações temporais na Produção Escrita 1 (10.º ano)	200
Anexo 26	Análise das orações finais na Produção Escrita 1 (10.º ano)	202
Anexo 27	Análise das orações causais na Produção Escrita 1 (10.º ano)	204
Anexo 28	Análise das orações comparativas na Produção Escrita 1 (10.º ano)	206
Anexo 29	Análise das orações condicionais na Produção Escrita 1 (10.º ano)	207
Anexo 30	Análise das orações concessivas na Produção Escrita 1 (10.º ano)	208
Anexo 31	Análise das orações consecutivas na Produção Escrita 1 (10.º ano)	209
Anexo 32	Análise de outras orações na Produção Escrita 1 (10.º ano)	210
Anexo 33	Transcrição das produções escritas 2 (10.º ano)	211
Anexo 34	Análise das orações causais na Produção Escrita 2 (10.º ano)	212
Anexo 35	Análise das orações temporais na Produção Escrita 2 (10.º ano)	215
Anexo 36	Análise das orações comparativas na Produção Escrita 2 (10.º ano)	216
Anexo 37	Análise das orações concessivas na Produção Escrita 2 (10.º ano)	217
Anexo 38	Análise das orações condicionais na Produção Escrita 2 (10.º ano)	218
Anexo 39	Análise das orações finais na Produção Escrita 2 (10.º ano)	219
Anexo 40	Análise das orações consecutivas na Produção Escrita 2 (10.º ano)	220
Anexo 41	Análise de outras orações na Produção Escrita 2 (10.º ano)	221
Anexo 42	Respostas da turma de 12.º ano ao “Questionário: Percepção dos alunos sobre as atividades”	222
Anexo 43	Respostas da turma de 10.º ano ao “Questionário: Percepção dos alunos sobre as atividades”	229
Anexo 44	Declaração de autoria	235

Índice de Figuras

Figura 1	Diagramas de orações subordinadas, segundo o método Reed-Kellogg (Haaussamen, 2003: 77)	71
Figura 2	Representação gráfica de frases, por Johann Billroth, utilizando uma frase em latim	72
Figura 3	Representação gráfica através de diagrama, por Elizabeth O'Brien	73
Figura 4	Aplicação da representação gráfica em diagrama numa frase	78
Figura 5	Instrução da produção escrita 1 do 12.º ano	82
Figura 6	Instrução de reescrita 1 de frases do 12.º ano	86
Figura 7	Esquema do diagrama	88
Figura 8	Instrução do exercício do diagrama do 12.º ano	89
Figura 9	Instrução de reescrita 2 de frases com justificação do 12.º ano	90
Figura 10	Instrução da produção escrita 2 do 12.º ano	92
Figura 11	Instrução da produção escrita 1 do 10.º ano	95
Figura 12	Instrução de reescrita 1 de frases do 10.º ano	101
Figura 13	Esquema apresentado sobre os elementos essenciais na frase	103
Figura 14	Esquema apresentado dos elementos acessórios à frase	103
Figura 15	Esquema alusivo ao diagrama com oração subordinada e subordinante	103
Figura 16	Esquema do diagrama	104
Figura 17	Instrução do exercício do diagrama do 10.º ano	104
Figura 18	Instrução de reescrita 2 de frases com justificação do 10.º ano	105
Figura 19	Instrução da produção escrita 2 do 10.º ano	106

Índice de Tabelas

Tabela 1	Aulas lecionadas – ensino presencial	13
Tabela 2	Aulas lecionadas – ensino não presencial	13
Tabela 3	Atividades em que se participou com as turmas	14
Tabela 4	Participação em sessões formativas	14
Tabela 5	Síntese das estruturas linguísticas ‘antes de + infinitivo’ e ‘antes + conjuntivo’	29
Tabela 6	Síntese das estruturas linguísticas ‘depois que + indicativo e ‘depois de + infinitivo’	30
Tabela 7	Síntese da estrutura linguística ‘ao + infinitivo’	30
Tabela 8	Síntese da estrutura linguística ‘desde que + indicativo’	32
Tabela 9	Síntese das estruturas linguísticas ‘até + infinitivo’ e ‘até que + conjuntivo’	33
Tabela 10	Síntese da estrutura linguística ‘quando + indicativo/ conjuntivo’	34
Tabela 11	Síntese das estruturas linguísticas ‘logo que, assim que, mal + indicativo/ conjuntivo’	35
Tabela 12	Síntese das estruturas linguísticas ‘sempre que, (de) todas as vezes que, (de) cada vez que + indicativo/ conjuntivo’	35
Tabela 13	Síntese da estrutura linguística ‘à medida que + indicativo/ conjuntivo’	36
Tabela 14	Síntese da estrutura linguística ‘enquanto + indicativo/ conjuntivo’	36
Tabela 15	Síntese das orações causais e explicativas	37
Tabela 16	Síntese das orações finais e resultativas	39
Tabela 17	Síntese das orações concessivas	40
Tabela 18	Síntese das orações condicionais	42
Tabela 19	Síntese das orações de modo	43
Tabela 20	Síntese das orações de circunstância negativa	44
Tabela 21	Síntese das orações de lugar	44
Tabela 22	Síntese das orações conformativas e de comentário	45
Tabela 23	Síntese das orações contrastivas e contrapositivas	45
Tabela 24	Síntese das orações substitutivas e acrescentativas	46
Tabela 25	Valores semânticos das orações participiais	62
Tabela 26	Perspetiva semântica das orações gerundivas	65
Tabela 27	Sequência de atividades da didatização nas turmas de 12.º e 10.º anos	79
Tabela 28	Tipologia das orações adverbiais presentes na produção escrita 1 do 12.º ano	82
Tabela 29	Estruturas linguísticas das orações adverbiais mais frequentes na produção escrita 1 do 12.º ano	83
Tabela 30	Dificuldades na reescrita 1 de frases do 12.º ano	87
Tabela 31	Dificuldades na reescrita 2 de frases do 12.º ano	90
Tabela 32	Justificação da reescrita de frases com justificação do 12.º ano	91
Tabela 33	Tipologia das orações adverbiais presentes na produção escrita 2 do 12.º ano	93
Tabela 34	Estruturas linguísticas das orações adverbiais mais frequentes na produção escrita 2 do 12.º ano	93
Tabela 35	Tipologia das orações adverbiais presentes na produção escrita 1 do 10.º ano	96
Tabela 36	Estruturas linguísticas das orações adverbiais mais frequentes na produção escrita 1 do 10.º ano	96
Tabela 37	Dificuldades na reescrita 1 de frases do 10.º ano	101
Tabela 38	Dificuldades na reescrita 2 de frases do 10.º ano	105
Tabela 39	Tipologia das orações adverbiais presentes na produção escrita 2 do 10.º ano	107
Tabela 40	Estruturas linguísticas das orações adverbiais mais frequentes na produção escrita 2 do 10.º ano	107
Tabela 41	Avaliação das atividades por parte dos alunos do 12.º ano	111
Tabela 42	Opinião dos alunos do 12.º ano: a organização das frases ajuda a melhorar a competência escrita	112
Tabela 43	Avaliação das atividades por parte dos alunos do 10.º ano	113
Tabela 44	Opinião dos alunos do 10.º ano: a organização das frases ajuda a melhorar a competência escrita	115

Introdução

O relatório de estágio que aqui se apresenta, contextualizado no Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, visa dois aspetos: (i) descrever e refletir sobre o percurso efetuado ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada, realizada durante o ano letivo 2019/2020, na Escola Secundária de Avelar Brotero, em Coimbra, e (ii) demonstrar de que modo o ensino explícito da subordinação adverbial na organização textual/discursiva, mediante a representação gráfica com recurso a diagrama de orações (O'Brien, s/d), pode favorecer a compreensão da coesão do texto/discurso, e, conseqüentemente, a produção escrita dos alunos, concretamente dos 10.º e 12.º anos. Na aplicação didática do tema procurou-se ainda a interseção do ensino da língua e da literatura, uma vez que, segundo Fernanda Irene Fonseca (2000: 37), deve existir uma relação de inseparabilidade entre ambos os ensinamentos.

Em termos estruturais, o relatório é composto por duas partes. A primeira parte é constituída por dois capítulos, em que, por um lado, se descreve o contexto socioeducativo do estágio pedagógico, apresentando-se a escola, a mudança para o ensino não presencial, e a caracterização das turmas em que decorreu o Estágio Pedagógico, e, por outro, se procede à reflexão crítica sobre a prática letiva. A segunda parte do relatório organiza-se, também, em dois capítulos. No primeiro, apresenta-se o enquadramento teórico do tema a desenvolver — o ensino explícito da subordinação adverbial na organização textual —, o que envolveu (i) a contextualização acerca do ensino e aprendizagem de português língua materna, (ii) a análise do conteúdo 'subordinação adverbial' nos documentos reguladores, (iii) a apresentação do conceito de organização textual/discursiva, (iv) a explicitação do conceito de subordinação adverbial, segundo Maria Lobo (2013), e (v) os fundamentos da abordagem escolhida para didatizar a subordinação adverbial, isto é, a representação gráfica com recurso a diagrama (O'Brien, s/d). No último capítulo começa-se por expor o procedimento metodológico utilizado, e respetiva organização e tratamento de dados. Depois, demonstra-se o processo de didatização, no qual se evidencia (i) a tipologia de exercícios encontrada nos manuais e exames, (ii) a abordagem didática com a representação em diagrama das orações, e (iii) a contextualização da didatização conduzida nas turmas dos 12.º e 10.º anos. De seguida, explicita-se a análise de dados, em ambas as turmas, tendo em conta os vários instrumentos de recolha. O capítulo encerra com as considerações finais, através da interpretação dos resultados obtidos, esclarecendo aquilo que ainda pode ser feito ou melhorado no âmbito da investigação realizada.

Parte I

A primeira parte do presente relatório é composta por dois capítulos: no primeiro, descreve-se o contexto socioeducativo do estágio pedagógico, apresentando-se a escola (1.1.), a mudança para o ensino não presencial (1.1.1.) e a caracterização das turmas (1.2.); no segundo, procede-se à descrição da prática letiva (2.1.) e à reflexão crítica do ensino-aprendizagem (2.2.).

Capítulo 1 | Contexto socioeducativo

1.1. Escola

A realização do Estágio Pedagógico Supervisionado, no ano letivo de 2019/2020, decorreu na Escola Secundária de Avelar Brotero (doravante, Brotero), situada em Coimbra. Desta forma, torna-se relevante caracterizar o contexto em que se realizou esse estágio, nomeadamente, a escola em si e as turmas em que decorreu a prática letiva.

A Escola de Avelar Brotero possui um passado prestigioso de 135 anos, tendo sido originalmente criada com o nome de 'Escola de Desenho Industrial'. A sua atual designação deve-se ao facto de ter sido escolhido como seu patrono o Dr. Félix de Avelar Brotero (1744-1828). O logótipo da escola demonstra, de forma estilizada, a dimensão profissional a ela associada, na medida em que, atualmente, se configura com o nome 'Avelar Brotero' destacado sobre a restante identificação 'Escola Secundária – Coimbra' e nove quadrados em forma de círculo, constituindo uma espécie de roda dentada, com seis em azul, simbolizando a indústria, e três com a cor vermelha, numa alusão aos símbolos de Mercúrio (deus grego do comércio). Relativamente à organização e estrutura do espaço físico da Brotero, ele foi reabilitado em 2008, tendo-se requalificado e ampliado os edifícios, de modo a corresponder eficazmente às necessidades de professores e alunos.

A componente artística, visível pelos corredores da escola, explica-se pelo facto de este local de ensino ter tido cursos, sobretudo, de carácter profissional. Nesta linha, compreende-se a oferta formativa diversificada da Brotero, que proporciona aos seus alunos alguns cursos científicos humanísticos¹, mas, principalmente, um leque bastante alargado de cursos profissionais² (oferecendo ainda cursos de ensino noturno).

¹ Nomeadamente, o de Ciências e Tecnologias, Ciências Económicas-Sociais e Artes Visuais.

² Alguns dos cursos profissionais que a Brotero oferece são: Técnico de Design de Moda; Técnico de Eletrónica, Automação e Comando; Técnico de Eletrotecnia; Técnico de Frio e Climatização; entre outros.

Por outro lado, sendo a Brotero uma instituição escolar de referência, cujo objetivo é preparar os seus alunos para o futuro, o projeto educativo inclui programas como o 'Programa *Erasmus+*', para estágios e intercâmbios internacionais de alunos e de professores. Assim, a inter-relação entre diferentes grupos culturais e sociais possibilita um desenvolvimento multicultural da comunidade educativa, para além do facto de a própria escola se destacar pela diversidade de alunos que acolhe, provenientes de variados estatutos socioeconómicos, propiciando "uma formação humana integral, pela sua aproximação aos universos sociais da vida ativa e produtiva" (Projeto Educativo, 2017: 7).

Por fim, é de mencionar que o Projeto Educativo se pauta por um "projeto identitário comum" (*idem*: 7), regido por princípios e valores como o 'bem', o 'rigor' e a 'equidade'. De facto, a missão assumida pela Brotero tem o intuito de, por um lado, educar alunos que estejam à altura tanto dos desafios postulados pelo ensino superior, como das expectativas de um mercado de trabalho cada vez mais exigente, e, por outro lado, educar pessoas responsáveis, conscientes, solidárias, tolerantes e com espírito crítico relativamente às problemáticas na ordem do dia, de maneira a que trabalhem para o bem comum da sociedade.

Na relação com a comunidade educativa, a escola dá-se a conhecer através da sua plataforma digital³, possibilitando, assim, o acesso rápido a um variado número de informações acerca de horários, apoios, entre outros. Deste modo, reconhece-se uma identidade digital da escola pautada pela consciência da realidade digital da vida escolar e profissional envolvente, crucial para pais e encarregados de educação, alunos e professores.

1.1.1. Ensino não presencial

Em março de 2020, devido à pandemia de Covid-19, declarada pela OMS, que levou à suspensão de todas as atividades letivas presenciais e à declaração de estado de emergência em Portugal, o Ministério da Educação decretou que as aulas continuassem em regime não presencial/ a distância (havendo apenas a possibilidade de os 11.º e 12.º anos voltarem à escola com vista à preparação para os exames nacionais). Neste sentido, tendo sido enviadas às escolas orientações sobre este novo formato de ensino, a Brotero emitiu um documento orientador, "Implementação de Ensino à Distância. Notas de Apoio"⁴, para a sua comunidade educativa. Dado que a parte final da prática letiva do estágio decorreu sob o formato de ensino não presencial, procede-se à enumeração de alguns aspetos essenciais, referidos no documento supracitado, acerca do modo como esse ensino foi implementado na Brotero.

³ Ver Anexo 1 para informações mais específicas sobre a apresentação digital da escola.

⁴ Ver Anexo 2.

Uma das questões destacadas tem que ver com a necessidade de considerar os diferentes contextos e realidades de toda a comunidade escolar. No caso concreto dos alunos, se não houvesse a possibilidade de acompanhar o ensino à distância através das ferramentas delineadas pela escola, foi aconselhado a que os professores assegurassem outras vias de contacto, de forma a que os discentes não fossem prejudicados no seu percurso de aprendizagem.

Relacionado com a criação de rotinas era importante criar o sentimento de segurança por parte dos alunos. Com efeito, para que a prática letiva pudesse continuar, o desenvolvimento de tarefas e atividades feitas em modo assíncrono, bem como as sessões síncronas de orientação educativa, tinham de ter um prazo/horário fixo semanal, de forma a que não se excedesse a carga horária prevista (nem se sobrecarregassem os alunos e suas famílias) e tendo em conta todo o conjunto de disciplinas frequentadas pelos alunos. Nesse sentido, o diretor de turma assumiu um papel crucial, agregando informações sobre os horários dessas sessões e o envio das tarefas/atividades de cada disciplina aos alunos, o que permitiu não haver excesso de trabalho.

Outro tópico abordado foi o da comunicação com os alunos. Foi aconselhado a que fosse feita de forma regular e previsível, mantendo a clareza e objetividade. Deu-se a possibilidade de os contactos serem feitos através de espaços digitais ou com recurso a outros meios tecnológicos, a fim de motivar os discentes para a realização das tarefas.

Em termos de avaliação, considerou-se que o método predominante seria o de avaliação formativa, estando cada professor incumbido de efetuar as atividades que julgasse mais pertinentes e de apontar a participação de cada aluno.

Relativamente à plataforma aconselhada pela Brotero para dar continuidade à prática letiva, foi escolhida a plataforma de gestão e aprendizagem *Google Classroom*, de forma a que o ensino não presencial funcionasse apenas através de um só modelo para todos. Não obstante essa indicação, seria possível continuar a usar a plataforma *moodle* da escola, visto que alguns alunos já estariam mais habituados a ela. No documento orientador, foram facultadas informações sobre o modo de utilização da *Google Classroom* e estabelecidas regras de configuração que permitissem a homogeneidade entre todas as disciplinas: uma organização clara dos recursos a partilhar com a turma, designadamente documentos; a atribuição de trabalhos/tarefas e delimitação dos respetivos prazos de entrega. Também se deu a possibilidade de recorrer a outras aplicações que auxiliassem a prática letiva, como, por exemplo, sessões síncronas por videoconferência, entre outras.

Concluindo, o formato de ensino não presencial que decorreu na Brotero visou a uniformidade, não tendo sido esquecidas as várias realidades dos alunos.

1.2. Caracterização das Turmas

Prosseguindo para a caracterização das turmas⁵, a partir da informação das fichas individuais dos dados dos alunos, de modo sucinto, o contexto onde decorreu a prática letiva e a aplicação do tema monográfico contou com:

(i) uma turma de 10.º ano, do curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, constituída por 30 alunos, com um intervalo de idades entre os 14 e os 17 anos, dos quais a maioria são raparigas; em termos de percurso escolar, no total, existem nove repetências na turma. Sobre a proveniência regional dos discentes, a maior parte é do concelho de Coimbra, demorando menos de 30 minutos a chegar à escola. No âmbito da caracterização socioeconómica, 9 alunos possuem escalão A ou B. Sobre o tipo de equipamentos em casa, há dois alunos que não possuem computador, nem televisão por cabo/satélite, mas todos têm acesso a *internet*;

(ii) e uma turma de 12.º ano, do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, composta por 29 alunos, todos rapazes, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, vivendo, a sua maioria, no concelho de Coimbra, e tendo todos em casa computador, acesso à *internet*, e televisão por cabo/satélite. De um modo geral, todos pretendem seguir os estudos, tendo a maioria assinalado que estuda “por vezes”.

Conclui-se o presente capítulo da caracterização do contexto socioeducativo do espaço em que foi realizado o estágio pedagógico, tendo sido dado a conhecer a Brotero, bem como, de modo abreviado, as turmas em que decorreu a prática letiva.

No próximo capítulo, descreve-se e reflete-se, criticamente, sobre o estágio pedagógico.

⁵ Ver Anexo 3 para uma caracterização das turmas mais pormenorizada.

Capítulo 2 | Descrição e reflexão crítica sobre o estágio pedagógico

Neste capítulo, realizo uma descrição e reflexão crítica acerca do Estágio Pedagógico Supervisionado, tendo em conta os dois formatos de ensino experienciados: ensino presencial (de 24 de setembro até 13 de março) e ensino não presencial (de 16 de março até 26 de junho), devido ao efeito da pandemia gerada pelo Covid-19.

2.1. Descrição da prática letiva

Durante o ano de estágio pedagógico, procurei cumprir com todos os objetivos definidos pelas professoras orientadoras, bem como por mim, no papel de professora-estagiária.

Em termos de observação de aulas, assisti a todas as aulas lecionadas pela orientadora da escola em três das suas turmas: as duas às quais estive afeta, uma de 10.º e outra de 12.º ano, e, também, às aulas da turma de 10.º ano a que a colega de estágio esteve afeta, bem como as aulas que esta lecionou.

Tendo em conta que acompanhei 3 turmas ao longo do ano letivo, tive oportunidade de assistir às respetivas reuniões de conselho de turma de final do 1.º período.

No âmbito do grupo disciplinar de Português, segui as reuniões de trabalho, assim como os seminários dinamizados pela professora-orientadora da escola.

Em regime de ensino não presencial⁶, no 3.º período, observei as aulas síncronas, por videoconferência: uma vez por semana, sendo as de 10.º ano de 50 minutos e as de 12.º de 100 minutos.

No que diz respeito a aulas lecionadas, apresento, nas tabelas 1 e 2, as lecionadas em ensino presencial — 16 aulas de 50 minutos —, e em ensino não presencial — duas de 50 minutos, por videoconferência, através de *Google Hangouts* —, perfazendo, assim, um total de 18 aulas dadas.

É de destacar que, presencialmente, as aulas tiveram lugar nos 10.º e 12.º anos; mas, no formato não presencial, apenas lecionei ao 10.º ano. Em ambos os formatos, houve uma aula assistida com a presença da orientadora da FLUC (aulas 7 e 8, e 18).

É ainda de referir que 4 blocos de 50 minutos (aulas 9-12 no 12.º ano e 13-16 no 10.º ano) foram destinados à aplicação do tema monográfico.

⁶ Ver anexo 4.

Tabela 1 – Aulas lecionadas — ensino presencial

Aula Duração	Ano	Conteúdos lecionados	Data
1 e 2 (50 + 50)	10.º	- Leitura e análise do poema “Quer’eu em maneira de proença” de Dom Dinis.	16/10/2019
3 (50)	10.º	- Leitura e análise do excerto inicial da obra <i>Farsa de Inês Pereira</i> , de Gil Vicente, sobre Inês como moça solteira e <i>fantesiosa</i> , a quem Lianor Vaz traz um pretendente.	20/11/2019
4 e 5 (50 + 50)	10.º	- Leitura e análise do excerto da obra <i>Farsa de Inês Pereira</i> , de Gil Vicente, sobre a entrada dos judeus casamenteiros em cena, que trazem um novo pretendente a Inês. - Ficha de exercícios de sistematização da matéria.	4/12/2019
6 (50)	12.º	- Leitura e análise do poema “Os Castelos”, da obra <i>Mensagem</i> , de Fernando Pessoa. - Intertextualidade com <i>Os Lusíadas</i> .	8/1/2020
7 e 8 (50 + 50)	10.º	- Leitura e análise do poema “Tanto de meu estado me acho incerto”, das <i>Rimas</i> , de Luís de Camões; - Leitura do texto “O primeiro amor”, de Miguel Esteves Cardoso e comparação da temática do ‘amor’ em ambos os textos numa composição escrita.	15/1/2020
9 e 10 (50 + 50)			13/2/2020
11 (50)	12.º	- Ensino explícito da subordinação adverbial na organização textual partindo do conto “Sempre é uma companhia” de Manuel da Fonseca.	14/02/2020
12 (50)			18/02/2020
13 e 14 (50 + 50)	10.º	- Ensino explícito da subordinação adverbial na organização textual partindo do poema “Aquela triste e leda madrugada”, das <i>Rimas</i> , de Luís de Camões.	4/3/2020
15 e 16 (50 + 50)	10.º		11/3/2020

Tabela 2 – Aulas lecionadas — ensino não presencial

Aula Duração	Ano	Conteúdos lecionados	Data
17 (50)	10.º	- Leitura e análise das estâncias 105 e 106, do Canto I, d’ <i>Os Lusíadas</i> . Reflexões do poeta. - Questionário de sistematização de conhecimentos, por <i>Google Forms</i> .	20/05/2020
18 (50)	10.º	- Leitura e análise das estâncias 92 a 100, do Canto V, d’ <i>Os Lusíadas</i> . Reflexões do poeta.	27/05/2020

Relativamente a atividades nas quais o núcleo de estágio de Português esteve envolvido durante o ensino presencial, salienta-se a dinamização de uma atividade de final de 1.º período, ‘Geocaching’, com a colaboração dos outros dois núcleos de estágio existentes na Brotero: Geografia e Educação Física. Além desta atividade, apresento as demais iniciativas na seguinte tabela:

Tabela 3: Atividades em que se participou com as turmas

Atividade	Descrição	Mês
Visita à biblioteca da escola	Acompanhamento de uma das turmas de 10.º ano, com o objetivo de conhecer as instalações e as regras de uso das mesmas.	Setembro
Visita ao pavilhão gimnodesportivo da escola	No âmbito do 'Dia Europeu do Desporto', acompanhamento de uma das turmas de 10.º ano, com o intuito de os alunos conhecerem algumas das atividades desportivas que a escola oferece e participarem nas mesmas.	Setembro
Visualização de uma peça de teatro, no auditório escola	Acompanhamento de ambas as turmas de 10.º ano à representação teatral da "Farsa de Inês Pereira", de Gil Vicente, realizada pela companhia 'AtrapalhArte'.	Janeiro
Palestra na biblioteca da escola	Acompanhamento da turma de 12.º ano à biblioteca da escola para assistir a uma palestra sobre 'Internet Segura'.	Fevereiro
Declamação de poemas e reflexão no âmbito de um dos temas da 'Educação para a Cidadania'	No dia dos namorados, desenvolveu-se uma atividade, no âmbito da 'Educação para a Saúde', sobre 'Afetos e Educação para a Sexualidade', na turma de 10.º à qual a colega de estágio esteve afeta. A reflexão sobre a temática foi realizada a partir de 5 poemas camonianos, uma vez que a unidade que se estava a trabalhar era 'Camões Lírico'.	Fevereiro

É de mencionar, também, que, durante o estágio, participei em sessões de carácter formativo: palestras e ações de formação (Tabela 4):

Tabela 4: Participação em sessões formativas

Sessões Formativas	Orador(es)	Duração	Local
"Da compreensão à interpretação do texto literário: o ensino explícito de estratégias".	Prof.ª Doutora Ana Maria Machado	6 horas	Escola Secundária Infanta Dona Maria
"Práticas criativas e Inovadoras no ensino da literatura", composta por:	(Coord. Prof.ª Doutora Ana Maria Machado)		
<ul style="list-style-type: none"> "Práticas criativas no Arquivo do <i>Livro do Desassossego</i>" 	M.ª Cecília Magalhães		
<ul style="list-style-type: none"> "Poesi@s, ou da poesia digital em Rui Torres" 	Ana Sofia Aguilar	18 horas	FLUC
<ul style="list-style-type: none"> "Componentes fundamentais de novas práticas de leitura e de uma nova cultura literária na escola: as artes" 	Prof. Doutor Rui Mateus		
<ul style="list-style-type: none"> "Literatura eletrónica em contexto educativo" 	Prof.ª Doutora Ana Maria Machado		
"A gestão emocional na escola: felicidade e performance" (desenvolvida pelo grupo 'Escola Amiga da Criança')	Prof. Doutor José Soares Prof.ª Doutora Manuela Grazina	4 horas	Porto <i>Business School</i>
"Tecnologias Educativas" composta por:	(Coord. Prof.ª Doutora Anabela Fernandes)		
<ul style="list-style-type: none"> "Transformação digital no contexto educativo: aprendizagem omni-" 	Prof.ª Doutora Anabela Fernandes		
<ul style="list-style-type: none"> "Cenários de aprendizagem ubíqua: desafios" 	Prof.ª Doutora Mónica Aresta	4 horas	Via <i>Zoom</i> (videoconferência)
<ul style="list-style-type: none"> "Sobre o ensino não presencial na escola" 	Prof. Doutor Jaime Fernandes e Prof. Doutor Carlos Rodrigues		

Destaco, de seguida, alguns dos aspetos concretos experienciados durante a prática letiva. Durante o 1.º ano de mestrado, desenvolvi, com sucesso, a construção de alguns planos de aula, mas sem existir uma aplicação prática ou um contexto educativo para o efeito. No entanto, a experiência que tive em ensino presencial, durante o estágio, revelou-se desafiante perante aquilo que significava realmente a planificação de aulas e a comunicação em sala de aula, ou seja, a expectativa e a execução.

Para elaborar um plano de aula, compreendi que isso exige (i) um elevado nível de preparação, consultando sempre os documentos educativos reguladores e os objetivos delineados pelos mesmos; (ii) uma linguagem cuidada e correta; (iii) um conhecimento científico aprofundado sobre a matéria a lecionar; (iv) a consciência da turma e o conhecimento prévio dos alunos; (v) uma variedade de estratégias e respetivos materiais de apoio; e (vi) uma autorreflexão sobre o que se pode melhorar. Por outro lado, a execução do plano didático mostrou-se ser uma realidade bastante diferente e muito mais exigente do que antecipava, destacando, como maiores obstáculos durante a prática letiva, a atitude confiante e a comunicação em sala de aula, bem como a utilização de estratégias. Ainda que tenha enfrentado várias dificuldades a todos os níveis enunciados, com a ajuda das orientadoras e da colega de estágio, ora com exemplos a seguir ora através de críticas construtivas que visavam o crescimento enquanto futura docente, consegui melhorar a prática letiva e progredir.

No que diz respeito ao ensino não presencial, não obstante o facto de o número de aulas lecionadas ter sido menor, mostrou ser um formato bastante díspar do presencial. Nesse sentido, tudo o que tinha aprendido antes sobre estar em sala de aula e construir planos de aula mudou radicalmente. Com efeito, tomei consciência das alterações que têm de ser feitas na adaptação das aulas para o meio digital, em especial em termos de comunicação entre professor-aluno, quando as aulas decorrem por videoconferência. As aulas neste modelo causaram grande impacto por não existir o contacto físico com os alunos, não podendo ver a grande maioria deles, pois a câmara estava desligada. Além disso, relativamente ao 10.º ano, a aula de Português passou de 4 blocos semanais de 50 minutos para apenas um, o que implicou uma abordagem muito distinta dos conteúdos previstos. Por isso, na preparação das aulas, foi necessário encontrar estratégias, recorrendo a recursos digitais, para manter os alunos interessados e fazer com que eles realizassem as tarefas necessárias anteriores e posteriores à sessão síncrona por videoconferência. Tendo já elaborado vários materiais próprios durante o ensino presencial (apresentações em *powerpoint*, fichas, esquemas, entre outros), na mudança do formato de ensino, a construção de materiais próprios foi árdua (criação de imagens, de vídeos, entre outros), tendo exigido mais tempo. Porém, a experiência revelou a descoberta educativa potenciada pelas aplicações digitais como, por exemplo, *Canva* e *Powtoon*. Por último, tal como a Professora Doutora Mónica Aresta afirmou na sua apresentação, “Cenários de aprendizagem ubíqua: desafios”, distinguir e gerir, no espaço de casa, o ambiente de trabalho e de família é bastante

complicado e talvez esse seja, de facto, um dos grandes desafios do ensino não presencial para a comunidade.

2.2. Reflexão crítica sobre o ensino e aprendizagem

Refletindo acerca do ensino e aprendizagem, não sabia exatamente o que esperar da prática letiva até ser confrontada com a realidade. Na verdade, durante o ano de estágio, a expectativa seria descobrir se a docência era, realmente, o caminho a seguir e aprender o sentido de ser professora, nunca esperando que a adaptação a esse papel fosse tão complexa: desde o tom de voz e a sua colocação, à dicção e à preparação rigorosa de aulas, aprofundando o discurso oral formal, o conhecimento científico e descobrindo a importância da diversificação de estratégias e da dinâmica relacional com os alunos. Paralelamente, observei a interação entre docentes nas reuniões de grupo disciplinar e de conselho de turma, e tomei consciência dos temas aí debatidos e das tarefas a desempenhar por cada elemento, nomeadamente, o comportamento perante situações imprevistas ou desagradáveis em sala de aula.

Como docente, para o futuro, há aspetos essenciais para melhorar cada vez mais: criar hábitos de leitura mais consistentes, diversos e regulares; manter-me sempre informada sobre a atualidade do país e do mundo, estando sempre atenta a eventos culturais e novidades no campo da cultura; ter empatia e sentido de justiça e de equidade; e ter sempre em atenção as circunstâncias dos alunos, de modo a poder ajudá-los e ensiná-los da melhor forma. Assim, imagino-me como uma futura professora exigente, empenhada e cuidadosa, que nunca se esquecerá da sua responsabilidade de ensinar, tendo sempre presente que o conhecimento científico não é nem deve ser aquilo que define um educador, mas, também, o seu humanismo para com os alunos.

Desta forma, finaliza-se a descrição e reflexão geral acerca da prática letiva durante o estágio, e segue-se a parte monográfica e investigativa do relatório.

Parte II

A segunda parte do relatório é composta pelo terceiro e quarto capítulos. No capítulo 3, apresenta-se o enquadramento teórico do tema desenvolvido: o ensino explícito da subordinação adverbial na organização textual. Nesse sentido, contextualiza-se a perspetiva adotada acerca do ensino e aprendizagem de português língua materna (3.1.), passando-se para a análise do conteúdo gramatical ‘subordinação adverbial’ nos documentos reguladores (3.2.). Depois, apresentar-se-á o conceito de organização textual/discursiva (3.3.), avançando-se, posteriormente, para a explicitação da subordinação adverbial (3.4.) - este subcapítulo é o mais extenso, visto ter-se procedido à descrição da classificação semântica e sintática segundo Maria Lobo (2013); por fim, apresenta-se a abordagem escolhida para didatizar a subordinação adverbial: representação em diagrama das orações (3.5.).

O capítulo 4, por sua vez, encontra-se dividido em 3 subcapítulos. Num primeiro momento, expõe-se o procedimento metodológico utilizado durante a investigação (4.1.). De seguida, passa-se para a didatização (4.2.), na qual se começa por explicar a tipologia de exercícios encontrada nos manuais e exames (4.2.1.) e a abordagem didática com a representação em diagrama das orações (4.2.2.), seguindo-se uma contextualização da didatização conduzida na turma de 12.º ano (4.2.3.) e 10.º ano (4.2.4.). Neste sentido, passa-se para o último subcapítulo (4.3.), em que se descreve a análise dos dados recolhidos em ambas as turmas (4.3.1., 4.3.2., 4.3.3., 4.3.4. e 4.3.5), finalizando-se com a interpretação dos resultados obtidos nas considerações finais (4.3.6.).

Capítulo 3 | O Ensino Explícito da Subordinação Adverbial na Organização Textual/Discursiva

Este capítulo inicia-se com a perceção do ensino e aprendizagem de português língua materna que defende uma relação interdependente entre o ensino da língua e da literatura (3.1.). De seguida, procede-se a uma verificação do conteúdo gramatical ‘subordinação adverbial’ nos documentos reguladores (3.2.). Nos dois subcapítulos seguintes, explicita-se, por um lado, o conceito de organização textual/discursiva (3.3.), e, por outro, o de subordinação adverbial (3.4.), sendo este mais extenso, visto ter-se explicitado o conceito na esteira de Maria Lobo (2013). Por último, apresenta-se a abordagem escolhida para didatizar a subordinação adverbial: representação em diagrama das orações (3.5.).

3.1. Ensino e aprendizagem de Português Língua Materna

O tema do presente relatório, ao incidir sobre a componente linguística do Português, procura ir ao encontro da necessidade de compreender de que forma está previsto o ensino da língua. Por outro lado, a aplicação da temática, a partir da exploração do texto literário, intenta aliar o ensino da língua ao ensino da literatura. Deste modo, espera-se acentuar os benefícios desta ligação para a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, no desenvolvimento das suas competências em língua, através de uma interseção entre as áreas da língua, da literatura e da didática.

Perspetivas sobre o ensino da língua

Refletindo sobre o lugar da linguística no ensino de Português língua materna, Maria Helena Mira Mateus (2002: 1) destaca que o facto de a língua ser estudada através da própria língua pode transformar-se num obstáculo, evidenciando três fatores que, na sua perspetiva, dificultam a aprendizagem da língua materna, a saber: “a invisibilidade do sistema linguístico, a identidade que o indivíduo sente com a língua que fala e, ainda, o facto de os instrumentos para a análise da língua coincidirem com o próprio objecto de análise”. Nesta medida, a autora defende o quão crucial é inculcar nos discentes uma consciência metalinguística, possibilitando, assim, o afastamento necessário entre os alunos e o objeto de estudo, de maneira a que eles consigam ter um olhar crítico sobre o mesmo.

Na verdade, esse ensino, de acordo com Mira Mateus (2002: 2), promove o “desenvolvimento psico-social e comportamental” dos alunos. Tendo em conta que existe um conjunto de capacidades humanas, inatas e universais que são responsáveis pela aquisição e pela utilização única, criativa⁷ e competente da língua materna – ajustada a diferentes contextos –, há quatro propriedades essenciais através das quais é possível viabilizar essa proficiência linguística, a saber (*idem*: 8-9):

- (i) “uma combinatória de elementos discretos”, ou seja, há uma série de combinatórias a seguir, desde sons, palavras, frases, para se chegar à construção de um enunciado;
- (ii) “a recursividade”, o que significa que esse enunciado recorre a diversas e/ou semelhantes sequências frásicas;
- (iii) “uma estrutura hierárquica”, isto é, é seguida uma certa organização, pois existem elementos linguísticos que dependem de outros;
- (iv) e “categorias”, sendo necessário ter em conta as várias categorias sintáticas, semânticas e morfológicas da língua.

⁷ A criatividade a que se refere Mira Mateus (2002: 9) tem que ver com o facto de ela ser “própria de qualquer língua e é posta em acção por todos nós em cada momento quando falamos — na criação de novas palavras e na construção de frases nunca ouvidas, ou na produção de enunciados alternativos com o mesmo fim de comunicação”.

Desta forma, coloca-se em prática aquilo que Inês Duarte (2000 *apud* Mateus, 2002: 8-9) reconhece como “engenharia do uso da língua”. Para atingir este objetivo, é de extrema relevância desenvolver, em contexto escolar, o conhecimento explícito da língua, o que implica uma “explicitação das suas características, propriedades e funcionamento” (Mateus, 2002: 10) — em termos práticos, isto significa o ensino da gramática. Estando este conhecimento interdependente da capacidade compreensiva e expressiva da língua, a um nível oral e escrito, torna-se fulcral que os alunos tomem consciência do sistema linguístico que aplicam a todo o momento, ainda que de forma inconsciente, na maior parte do tempo. Acredita-se, portanto, que a competência da metalinguagem promove a evolução linguística dos alunos, o que terá impacto no seu desenvolvimento psicossocial e comportamental. Nesta medida, o ensino explícito da língua traduzir-se-á num desenvolvimento de competências úteis para outras disciplinas e para o futuro, como: esforço de memória e atenção; sistematização e generalização; raciocínio teórico e capacidade de abstração; criatividade; reconhecimento e identificação de informação; e argumentação e contra-argumentação (*idem*: 11-12).

Estabelecida a importância e o papel do ensino da língua na esteira de Mira Mateus (2002), se esse ensino for combinado com o ensino da literatura, o ensino e aprendizagem de português língua materna sairá beneficiado. Contudo, o ensino da língua e da literatura não têm estado sempre a par no âmbito do ensino da língua materna, visto que uma das partes tem sido secundarizada.

Perspetivas sobre o ensino da literatura

Fernanda Irene Fonseca (2000: 39) sustenta a ideia de que é importante que, nas aulas de ensino da língua materna, se progrida no sentido de se deixar de perspetivar a literatura como um exemplo, mas antes considerá-la como uma entidade funcional de que se pode fruir⁸. Nesta perspetiva, Mira Mateus (2002: 2) postula que o ensino da língua materna tem um carácter “cultural e normatizador”, na medida em que o principal intuito é a obtenção da aptidão linguística que permita, por um lado, fruir de textos literários, e, por outro, obter um uso corretivo da língua a nível oral e escrito. De facto, contactar com a literatura não só promove um enriquecimento cultural, como também ajuda a melhorar a competência linguística. Aliás, o domínio correto e criativo da língua materna, a um nível consciente, assume-se como essencial para a execução da cidadania de cada um, o que vai ao encontro da função social⁹ que a escola deve ter. Ao longo de todo o percurso de

⁸ Como afirma Irene Fonseca (2000: 39), “um tipo de abordagem do texto literário perspetivado a partir da teorização linguística que o encara como lugar de plenitude funcional da língua”.

⁹ Na perspetiva de Bernardes e Mateus (2013: 33), na disciplina de Português, o objetivo último é adquirir eficientemente o domínio da nossa língua, uma vez que é necessário, não só a nível transversal para a aprendizagem em outras disciplinas, mas ao nível, também, da “afirmação social” dos alunos, pois é através da sua língua materna que comunicam, que refletem e se expressam criativamente.

aprendizagem dos alunos, é essencial que eles ganhem consciência do modo como a língua funciona, entendendo as diversas intencionalidades e o seu potencial criativo. No entanto, isso só é possível se eles tiverem acesso ao estudo do texto literário em aula.

Portanto, neste projeto de investigação, partilha-se da perspectiva de Irene Fonseca que postula a inseparabilidade do ensino da língua e do ensino da literatura, visto que a relação entre ambos os ensinamentos deve ser “englobante” (Fonseca, 2000: 37), ou seja, deve existir uma relação de complementaridade em que nem a linguística nem a literatura sejam secundarizadas no processo de dotar os alunos, não só de competências comunicativas, mas, sobretudo, de competências linguísticas e literárias. A partir de um modelo dinâmico (*idem*: 39), a literatura é entendida como um meio de exploração das potencialidades linguísticas, na medida em que o texto literário é um processo de construção criativo através da linguagem. Ao estudar a língua materna, mediante a obra literária, será possível ganhar consciência da sua capacidade de maleabilidade e entender que o seu uso é tão pertinente como aquele que é considerado no quotidiano.

Para além das duas autoras já citadas, José Cardoso Bernardes e Rui Mateus (2013: 33-34) também reconhecem que tem de existir uma “relação biunívoca” entre língua e literatura, para que os alunos sejam competentes na utilização da sua língua. Isto significa que nenhuma dessas áreas deve ser ensinada ou aprendida sem se apoiar na outra: se, por um lado, se torna difícil a aprendizagem da literatura sem que se recorra à sua tessitura linguística, por outro, também é difícil uma “plena realização da língua” sem se recorrer ao uso estético, singular, apenas propiciado por uma obra de arte (*idem*: 33-34). A literatura cria um tipo específico de registo, que difere de todos os outros - o literário, constituindo, desta forma, o campo no qual é convocada uma série de recursos de natureza fónica, lexical, sintática, semântica e pragmática, utilizados intensivamente, que proporcionam um conjunto de estruturas produtivas para a exploração dos elementos linguísticos.

Esta íntima ligação existente entre língua e literatura não é uma novidade, remontando a antes dos anos 70, quando o ensino da língua era perspectivado no sentido de uma “visão integrada da vivência humana e da educação cívica que a deveria consolidar, tendo por intuito preparar cada nova geração para a herança do legado cultural” (*idem*: 36), sendo que a obra literária ocupava uma posição de destaque. Todavia, esta conceção alterou-se a partir de 1970, com o aparecimento de “teorias textualistas” (*idem*: 36). Estas teorias desassociaram do texto literário toda a componente contextual subjacente à sua produção, priorizando uma compreensão essencialista da obra: “[o texto] deixou de ser *comentado* tendo em devido apreço as condições culturais e linguísticas da sua génese para passar a ser visto como atualização e exemplo concreto [...] [d]as categorias de classificação propostas pela teoria literária” (*idem*: 36). Deste modo, língua e literatura passaram a ser encaradas como entidades independentes, o que acarretou consequências no âmbito do ensino-aprendizagem do

Português. É por esta razão que Bernardes e Mateus (2013: 38) sustentam ser urgente proceder-se à “reposição da legitimidade do lugar da literatura no ensino”, uma vez que a separabilidade a que tem sido alvo a língua e a literatura tem vindo a colocar em causa os domínios a desenvolver na disciplina de Português, nomeadamente, a gramática e a leitura.

Em contexto escolar, a leitura de um texto escrito é considerada a vertente a partir da qual a maioria das atividades se realiza, sendo que as unidades estão programadas segundo uma ordem de abordagem de textos que têm, obrigatoriamente, de ser lidos e analisados. Porém, a escolha do *corpus* textual a estudar pelos alunos, nos manuais, já não parte da literatura; ele foi reduzido¹⁰ para passar a incluir textos “de natureza utilitária e de circulação quotidiana” (*idem*: 39-40). Esta decisão foi tomada sob o pretexto de o texto literário se distanciar da realidade experienciada pelos alunos, considerando-se os textos de natureza não estética mais próximos dos discentes, orientando-se, deste modo, o ensino da língua para uma dimensão mais comunicacional, com a qual estão mais familiarizados. Desta maneira, a língua acaba por se transformar num objeto artificial, tida enquanto um “conjunto de regras, conceitos e modos de uso”, assumindo o texto uma dimensão apenas ilustrativa disso mesmo.

No entanto, estas abordagens, que subvertem a inseparabilidade que deve existir entre língua e literatura, prejudicam a função que compete ao ensino da língua materna: providenciar, aos alunos, o contacto com textos literários eruditos (*idem*: 41-42) que demonstrem um uso particular da língua, a que estão menos habituados, sendo a escola, em geral, o único contexto no qual pode existir o contacto com discursos de nível elevado. Esta condição irá permitir que os estudantes fiquem aptos tanto para interpretar qualquer outro tipo de texto, como para obterem um léxico cada vez mais vasto e culto.

Didática das línguas: interação entre língua, literatura e cultura

Entre outras definições de ‘didática das línguas’ (doravante, DL), optou-se pela de Isabel Alarcão (2010: 63), que define a DL como o “campo disciplinar que tem como objecto de estudo a educação em línguas (maternas, estrangeiras e clássicas), nas suas práticas, processos, condições e factores influenciadores”¹¹. Esta definição vai ao encontro da perspectiva de DL como área disciplinar que pretende edificar saberes científicos e intervenção profissional (e que é aquela que se defende e segue no presente projeto), devendo-se essa perspectiva a Galisson (*apud* Alarcão, 2010: 67). De facto,

¹⁰ Esta redução do número de textos literários no *corpus* textual dos manuais intensifica a permanência, apenas, dos autores e de textos incontornáveis do cânone literário, impossibilitando a inserção de outros autores e textos que, apesar de bons, acabam por não ter lugar por não serem tão bons como os outros (Bernardes e Mateus, 2013: 39-40).

¹¹ Esta é a conceção defendida por Isabel Alarcão e por Maria Helena Araújo e Sá (*apud* Alarcão, 2010: 62) no “Projecto EMIP (“Um estudo meta-analítico da investigação em Portugal”).

a DL estava centrada apenas naquilo que se deveria ensinar, isto é, a língua e o seu modo de funcionamento. Porém, com Galisson (*apud* Alarcão, 2010: 67), reconheceu-se que a transversalidade fazia parte dos fundamentos da DL, o que proporcionou a que se desse, também, relevância às seis questões basilares que atualmente guiam a ação didática (Alarcão, 2010: 74-75): “como ensinar, a quem, onde e quando, porquê e para quê”.

Tendo isto em conta, postula-se, de forma consensual, que o objetivo principal da DL é expandir as competências linguísticas, comunicativas, e de aprendizagem que se baseiam em “saberes declarativos e processuais”, e que inter-relacionem língua, literatura e cultura:

As situações da sua [competências de leitura e escrita] aprendizagem propiciam o contacto com as línguas no seu uso e na sua estrutura, mas também com as literaturas e culturas que as enformam e, se devidamente enquadradas em contexto de interação, promovem atitudes de partilha e intercompreensão que hoje tanto se valorizam.

(Alarcão, 2010: 76)

Deste modo, beneficiar-se-á os alunos na aquisição de competências não apenas comunicativas, mas, também, de capacidades linguísticas, ao ganharem consciência do sistema linguístico que usam e das suas virtualidades e potencialidades. Condicionar os ensinamentos da língua e da literatura sem que um seja secundarizado pelo outro é o que possibilitará a formação de alunos competentes na utilização da sua língua mãe: a “aprendizagem da língua com recurso ao texto literário permite a construção de uma competência linguística mais sólida e culturalmente informada” (Bernardes e Mateus, 2013: 41).

3.2. Subordinação adverbial nos documentos reguladores

Para uma apresentação do conceito de ‘subordinação adverbial’, no contexto do estudo de caso no ensino secundário, é necessário, primeiramente, rever o que os documentos legislativos reguladores preveem sobre o assunto. Neste sentido, far-se-á referência às *Aprendizagens Essenciais* de Português, do 10.º e 12.º anos (pelo facto de este documento não ser explícito, recorreu-se, também, à *Planificação a médio prazo do Grupo Disciplinar de Português*, da Escola Secundária de Avelar Brotero), ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e, por último, ao Dicionário Terminológico.

Desta forma, no documento oficial das *Aprendizagens Essenciais* (2018: 10), de Português, do 10.º ano, menciona-se o seguinte: “Analisar com segurança frases simples e complexas (identificação de constituintes e das respetivas funções sintáticas, [...] divisão e classificação de orações [...])”. Relativamente ao 12.º ano, refere-se apenas “Sistematizar conhecimento gramatical relacionado com a articulação entre constituintes, orações e frases” (*Aprendizagens Essenciais*, 2018: 9).

Visto que este documento regulador não é explícito no conteúdo da subordinação adverbial, consultou-se a *Planificação a médio prazo do Grupo Disciplinar de Português*, da Escola Secundária de Avelar Brotero, em que se realiza o estágio. Na planificação do 10.º ano, faz-se referência à subordinação, no estudo da frase complexa, e à retoma e consolidação das orações subordinadas adverbiais (causais, temporais, finais, condicionais, consecutivas, concessivas e comparativas); na planificação do 12.º ano, não se menciona em específico a subordinação adverbial, na medida em que se prevê, no geral, a consolidação dos conhecimentos gramaticais que foram adquiridos nos anos anteriores, de modo a que os alunos construam um conhecimento reflexivo acerca da estrutura e dos usos da língua portuguesa.

No que concerne o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017: 21), de todas as competências fundamentais a desenvolver nos discentes, interessa-nos a que se encontra ligada às 'Linguagens e textos': que os alunos sejam dotados de capacidade leitora e escrita, ao mesmo tempo que aprendem a ser fluentes no uso do código linguístico, o que lhes proporcionará uma habilidade para compreender, interpretar e expressar factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos. Deste modo, estarão aptos a desenvolver produtos de diversa ordem (linguística, musical, artística, etc.), uma vez que reconhecem e utilizam linguagens simbólicas, tanto a nível do real como do imaginário, sendo cruciais para a comunicação com os outros, em situações diversas.

Por último, o Dicionário Terminológico¹² (DT) apresenta a terminologia adotada em relação à subordinação adverbial, que vai ao encontro da que é ensinada em contexto escolar. A tipologia que vigora define a subordinação adverbial composta por 7 tipos de orações: causais, finais, temporais, concessivas, condicionais, comparativas e consecutivas, o que corresponde à classificação tradicional da subordinação adverbial, segundo Maria Lobo (2013: 1986-1987). Neste sentido, a plataforma online do DT é uma ferramenta que auxilia os docentes a nível conceptual, proporcionando definições simples, claras — porém, talvez, demasiado sucintas — sobre cada um dos subtipos oracionais adverbiais¹³, esclarecendo, também, em que consiste uma oração subordinada e a de tipo adverbial. Apenas se regista o facto de as definições acerca das orações subordinada e subordinada adverbial serem um pouco incompletas: não sobressai o carácter dependente que caracteriza a oração subordinada, nem o facto de o lugar que ocupa na frase ser semelhante a de um advérbio e, portanto, ter um carácter acessório.

¹² Ferramenta de apoio para o ensino da língua, disponibilizada pelo Ministério da Educação, tendo sido pensado para quem dá aulas e, por isso, não se trata de um estudo exaustivo, mas de uma fonte de pesquisa clara, direta e fidedigna.

¹³ É relevante notar que todas as definições das classes semânticas adverbiais, no DT, têm pontos de contacto com a classificação que Lobo (2013) e Marques (2013) propõe na *Gramática do Português* de Raposo *et al* (2013), como, por exemplo, considerar as orações comparativas e consecutivas construções de graduação.

3.3. Organização Textual/Discursiva

Na esteira de Lopes e Carapinha (2013), adota-se uma visão integradora dos termos 'texto' e 'discurso', concebendo as expressões como sinónimos: "[...] qualquer segmento linguístico de extensão variável, dotado de unidade semântica e relevância pragmática, produzido intencionalmente por um locutor, numa situação concreta, e visando obter um efeito comunicativo sobre um determinado interlocutor" (*idem*: 12). De facto, um texto/discurso é um fragmento verbal que, apesar de ser tipicamente caracterizado por ser uma sequência mais extensa, pode ser constituído por um único enunciado¹⁴ (seja ele mais simples ou complexo) ou vários. Além disso, o todo que compõe o texto tem de transmitir um significado, e tem de ser adequado ao contexto em que ocorre, sendo necessário que seja produzido de forma intencional por um locutor, numa situação concreta, para que se obtenha o efeito comunicativo pretendido no interlocutor.

Para o presente trabalho, pelo facto de o interesse central ser a organização do texto/discurso, apenas se abordará, em profundidade, as propriedades da coerência e da coesão, pois estes são os parâmetros "mais centrados na organização interna do texto como unidade semântica" (*idem*: 22). Nesta medida, a coerência assume-se como condição *sine qua non* para que um texto possa ser considerado como tal, uma vez que o texto tem de ter um nexo lógico, um fio condutor, ou seja, tem de ter sentido, de modo a que se constitua num todo do ponto de vista semântico (*idem*: 103)¹⁵. O discurso consistente decorre de mecanismos coesivos, como conectores, conjunções/locuções, anáforas, entre muitos outros; porém, "[...] a existência de mecanismos de coesão não é condição suficiente para garantir (a construção de) a coerência textual" (*idem*: 103). Apesar de um texto poder não apresentar manifestações físicas de coesão, o processo interpretativo assume grande importância na compreensão do sentido global do texto, pois as informações que não estiverem explícitas podem ser suprimidas, recorrendo o interlocutor ao conhecimento do mundo, fazendo inferências, de modo a decodificar o material linguístico (*idem*: 22-23; 108). Portanto, pode-se definir a coerência enquanto propriedade textual que "assegura que as relações entre entidades e as situações [que] estão

¹⁴ Segundo a *Gramática do Português* (Raposo *et al*, 2013), um enunciado é o produto de um ato de fala (também chamado *enunciação*), i.e., consiste na realização concreta de uma unidade linguística, por um falante particular, dirigindo-se a um ouvinte ou grupo de ouvintes particular, num lugar e tempo determinados. Neste sentido, as frases são enunciados, mas nem todos os enunciados são frases. Uma frase é uma palavra ou um conjunto de palavras em sequência gramatical, que obedece a uma determinada ordem e a regras e princípios gramaticais, sendo uma unidade que tem como núcleo (sintático e semântico) gramatical um verbo; é uma unidade passível de ser usada numa situação concreta de comunicação, podendo ser usada como enunciado autónomo.

¹⁵ Atendendo ao exemplo seguinte, a falta de coerência torna o texto incompreensível, ainda que todas as orações, isoladas, sejam perceptíveis: "A Dulce foi à pastelaria pois precisava de ler. Os bebés não leem, mas os bolos estão muitos caros, e, por essa razão, a Dulce come-os todas as semanas. Os bebés da maternidade são fofos."

acessíveis aos falantes são lógicas para eles e são adequadas ao seu conhecimento do mundo” (Mendes, 2013: 1694).

Por seu turno, a coesão corresponde, neste sentido, à “tessitura semântica”¹⁶ (Lopes e Carapinha, 2013: 22) de um texto, visto que se reporta a “todos os mecanismos que permitem estabelecer relações semânticas entre diferentes segmentos do texto”, através de elementos linguísticos gramaticais e lexicais, como se fosse uma “espécie de ‘cola’ que liga as diferentes peças” do texto (*idem*: 31). Por outras palavras, estes mecanismos coesivos requerem a presença de palavras, expressões e estruturas que propiciem a articulação e ligação entre os fragmentos textuais que constituem o texto. Como já foi confirmado, essa presença auxilia a construção de coerência num texto, mas a sua ausência não impede a construção de sentido (*idem*: 32-34). Neste âmbito, torna-se importante relevar os diferentes mecanismos de coesão textual, a saber: coesão lexical, coesão referencial, coesão temporal, e coesão interoracional e interfrásica.

Atendendo ao facto de que no presente trabalho se pretende explorar o ensino da subordinação adverbial na organização textual, é importante salientar que a subordinação (adverbial) a par com a coordenação consistem em estruturas que garantem a coesão interoracional. A coesão interoracional reporta-se aos “nexos de sentido que articulam orações no âmbito da frase complexa”, e esses nexos encontram-se explícitos através de “conectores”¹⁷, que designam não só as “tradicionais” conjunções de coordenação e de subordinação adverbial (*idem*: 71).

3.4. Subordinação Adverbial

A subordinação consiste na relação de dependência que as orações subordinadas estabelecem com a oração principal, sendo essa submissão mais forte ou não, dependendo do subtipo de oração (Mendes, 2013: 1760). Exemplificando, na frase “A Mariana sentiu-se mal *porque comeu uma refeição estragada*”, a oração subordinada, grafada a itálico, está dependente da oração principal, que está sublinhada, confirmando o estatuto de predominância da oração principal (Lopes e Carapinha, 2013: 81). As orações subordinadas conglobam 3 categorias: as substantivas, as adjetivas, e as adverbiais.

No caso específico das orações subordinadas adverbiais, tipologia que interessa para o estudo em causa, estas caracterizam-se por alargarem ou alterarem a predicação principal, havendo uma

¹⁶ Ou também chamada de “[...] ‘ossatura’ formal que sustém o texto” (Lopes e Carapinha, 2013: 31).

¹⁷ Segundo van Dijk (1977 *apud* Lopes e Carapinha, 2013: 72), assume-se que os conectores são “operadores linguísticos de coesão que sinalizam um conjunto de relações suscetíveis de articular de forma coerente e relevante segmentos de natureza diversa, no interior de um texto”.

relação de dependência — mais subtil — com a oração principal, uma vez que esta tipologia oracional desempenha a função sintática de adjunto adverbial. Sendo assim, é um elemento acessório, que pode ser retirado sem que a frase se torne agramatical, isto é, não é exigido pelo núcleo da frase — caso a sua função sintática fosse a de complemento ou sujeito, a relação de dependência seria maior, pois o sujeito e os complementos são selecionados pelo núcleo da frase (Lobo, 2013: 1989).

De acordo com Maria Lobo (2013: 1989), há duas propriedades que justificam a inserção das orações adverbiais nas estruturas de subordinação:

(i) o facto de ser possível existir a coordenação entre orações adverbiais:

Hoje cheguei a tempo *porque apanhei pouco trânsito* e *porque encontrei sítio para estacionar*.

(ii) e pela posição pré-verbal dos pronomes clíticos nas orações adverbiais finitas:

A Joana ficou feliz *porque se lembraram de que ela fazia anos*.

Segundo a tradição gramatical portuguesa, o grupo das orações subordinadas adverbiais engloba sete tipos de orações: temporais, causais, finais, concessivas, consecutivas, comparativas e condicionais¹⁸ (*idem*: 1986-1987). Esta classificação assume um conjunto de estruturas atendendo, especialmente, ao seu valor semântico, descurando o seu valor sintático. Do ponto de vista morfosintático, distingue, somente, orações finitas, que têm um verbo numa forma finita (isto é, numa forma do indicativo ou do conjuntivo) de não finitas, que têm o primeiro verbo no infinitivo, no gerúndio ou no particípio passado (*idem*: 1987). Neste sentido, Lobo (2013: 1987-1998) afirma que o “grupo de orações que as gramáticas portuguesas incluem na subordinação adverbial é demasiado heterogéneo, contemplando estruturas com comportamentos sintáticos bastante diferenciados [...]”.

Por esta razão, a autora propõe uma nova classificação da subordinação adverbial, reconhecendo 11 tipos de orações: temporais; causais e explicativas; finais e resultativas; concessivas; condicionais; de modo; de circunstância negativa; de lugar; conformativas e de comentário; contrastivas e contrapositivas; substitutivas e acrescentativas. Salienta-se que nesta proposta excluem-se dois tipos de orações: as comparativas e as consecutivas, pois “[...] distinguem-se das restantes estruturas pela presença de um quantificador - como *tão* ou *tanto* - na oração principal e pela impossibilidade de serem antepostas” (*idem*: 1987-1988). Contudo, pelo facto de estas estarem inseridas nos conteúdos gramaticais a lecionar, adiante, será necessário explicitar em que categoria estão inseridas.

Portanto, a perspetiva que se adota, neste relatório, em relação à subordinação adverbial, fundamenta-se na tese defendida por Maria Lobo, na *Gramática do Português* (Raposo *et al.*, 2013). A

¹⁸ Esta é a aceção, também, assumida pelo *Dicionário Terminológico* e pelos manuais de Português adotados: *Sentidos 10*, 10.º ano; *Outras Expressões*, 12.º ano.

sua classificação proporciona uma melhor compreensão do conceito não apenas ao nível do significado (classificação semântica), como em termos, também, da estrutura (classificação sintática). Na verdade, a novidade trazida pelo trabalho de Lobo justifica-se na medida em que esta propõe uma classificação de natureza sintática, que alude ao lugar em que está ou pode estar a oração subordinada adverbial na frase, explicitando como funcionam estas estruturas de subordinação.

As propriedades que permitem distinguir as orações adverbiais de outros tipos de orações prendem-se como o facto de

(i) ser impossível interrogar um constituinte de uma oração adverbial através de um sintagma *qu-* inicial¹⁹ (Lobo, 2013: 1991):

A Joana ficou feliz [porque telefonaste a alguém].
*A *quem* é que a Joana ficou feliz [porque telefonaste].

e (ii) de ser possível a oração ocorrer em posição inicial ou entre o sujeito e o predicado²⁰ (*idem*: 1991):

A Joana ligou o computador *quando chegou a casa*. [posição normal - final da frase]
Quando chegou a casa, a Joana ligou o computador. [posição inicial]
A Joana, *quando chegou a casa*, ligou o computador. [posição intermédia, ou seja, entre o sujeito e o predicado]

Relativamente às orações adverbiais finitas e infinitivas, estas introduzem-se através de um conector de natureza morfossintática variável, sendo ele que, na maior parte das vezes, atribui o valor semântico à oração adverbial; por seu turno, as orações adverbiais participais e gerundivas, apesar de não serem necessariamente introduzidas por conectores, podem iniciar-se, por vezes, por um elemento de natureza adverbial (como *uma vez* e *mesmo*), podendo o seu valor semântico ser determinado por diversos fatores.

Diferindo da tradição gramatical, Lobo caracteriza as estruturas de subordinação adverbial em 3 grupos, considerando:

1. uma classificação semântica (3.4.1.), em que se encontram as várias classes e subclasses semânticas de estruturas subordinadas adverbiais, introduzidas por diferentes conectores;
2. uma classificação sintática (3.4.2.) relativa à maior ou menor ligação à oração principal e à posição que a oração subordinada adverbial ocupa na frase;
3. e as orações que são de natureza participial e gerundiva (3.4.3.).

¹⁹ Exemplo adaptado do exemplo (18) da página 1991 (Lobo, 2013).

²⁰ Exemplo adaptado do exemplo (19) da página 1991 (*idem*).

Ao longo deste capítulo, serão explicitados os conectores de cada classe, sendo os exemplos ora citados, ora tendo por base os que são dados por Maria Lobo ao longo do capítulo 38 da “Subordinação Adverbial”, da *Gramática do Português* (Raposo *et al.*, 2013).

3.4.1. Subordinação adverbial: classificação semântica (Lobo, 2013)

Na classificação semântica que se segue serão descritas as seguintes estruturas adverbiais: temporais (3.4.1.1.), causais e explicativas (3.4.1.2.), finais e resultativas (3.4.1.3.), concessivas (3.4.1.4.), condicionais (3.4.1.5.), de modo (3.4.1.6), de circunstância negativa (3.4.1.7.), de lugar (3.4.1.8.), conformativas e de comentário (3.4.1.9.), contrastivas e contrapositivas (3.4.1.10.), substitutivas e acrescentativas (3.4.1.11.) e comparativas e consecutivas como construções de grau (3.4.1.12.).

Com efeito, a descrição das várias tipologias oracionais será apresentada através de tabelas-síntese.

3.4.1.1. Orações temporais

A apresentação das orações temporais — “localizam temporalmente a situação descrita na oração principal e têm, por conseguinte, funções semelhantes às dos adjuntos adverbiais de localização temporal” (Lobo, 2013: 1995) — está organizada de acordo com os conectores que as introduzem: ‘antes de/que’, ‘depois de/que’, ‘ao’, ‘desde que’, ‘até’, ‘até que’, ‘quando’, ‘logo que’, ‘assim que’, ‘mal’, ‘(de) todas as vezes que’, ‘sempre que’, ‘(de) cada vez que’, ‘à medida que’, e ‘enquanto’.

Orações com *antes de* + infinitivo e *antes que* + conjuntivo

Estas orações localizam a situação da oração principal num tempo anterior àquele que se descreve na situação da oração subordinada. De seguida, são descritas as estruturas linguísticas ‘antes de’ e ‘antes que’:

Tabela 5: Síntese das estruturas linguísticas 'antes de + infinitivo' e 'antes que + conjuntivo'

antes de + infinitivo

Obrigatoriedade do modo verbal flexionado da oração adverbial altera consoante a realização do sujeito nas orações temporais infinitivas com 'antes de'

Quando o sujeito da oração principal e da subordinada são correferentes e o sujeito da subordinada não se realiza foneticamente,

geralmente, o verbo da oração adverbial realiza-se no infinitivo flexionado, com um sujeito pronominal nulo, apesar de alguns falantes admitirem o uso do infinitivo não flexionado.

(1) Elas tomaram um chá *antes de [elas] irem trabalhar*.

(2) Elas tomaram um chá *antes de ir trabalhar*.

Quando os sujeitos não têm mesma referência, o verbo da oração adverbial tem de estar obrigatoriamente no infinitivo flexionado:

(3) Tomámos um chá *antes de os investigadores entrarem na sala*.

Algumas das orações introduzidas por *antes de* podem ter uma interpretação contrafactual, ou seja, a situação descrita na oração subordinada é interpretada como não tendo acontecido:

(4) O ator morreu *antes de saber que tinha ganho o troféu*.

antes que + conjuntivo

Nas orações temporais finitas com 'antes que' a interpretação contrafactual da oração subordinada é mais reiterada, devido ao uso do modo conjuntivo. Por vezes, o evento da oração principal é entendido como de carácter intencional:

(5) *Antes que o Luís batesse em alguém*, o João decidiu levá-lo embora.

As orações introduzidas por *antes que* têm sempre o verbo numa forma do conjuntivo, seja presente, pretérito imperfeito ou pretérito mais-que-perfeito:

(6) A Maria quer comer o gelado *antes que ele derreta*.

(7) A Maria queria comer o gelado *antes que ele derretesse*.

(8) A Maria queria ter comido o gelado *antes que ele tivesse derretido*.

Orações com *depois que + indicativo* e *depois de + infinitivo*

As orações iniciadas por 'depois que' e 'depois de' localizam a situação da oração principal num tempo posterior àquele que se descreve na situação da oração subordinada. As estruturas linguísticas em causa descrevem-se na tabela seguinte:

Tabela 6: Síntese das estruturas linguísticas 'depois que + indicativo e 'depois de + infinitivo'

depois que + indicativo

Nestas orações, a forma verbal está, normalmente, no modo indicativo, e o sujeito não tem a mesma referência que o da oração principal:

(9) *Depois que a mãe chegou, fomos às compras*

Porém, esta não é a mais frequente no português europeu, pois o mais habitual será:

(10) *Depois de a mãe ter chegado, fomos às compras.*

depois de + infinitivo

Preferencialmente, em português europeu, as orações introduzidas por *depois de* são infinitivas.

Obrigatoriedade do modo verbal flexionado da oração adverbial altera consoante a realização do sujeito

Quando os sujeitos da oração principal e da subordinada são correferentes, e o sujeito da subordinada não se realiza foneticamente,

geralmente, o verbo da oração adverbial realiza-se no infinitivo flexionado, com um sujeito pronominal nulo, apesar de alguns falantes admitirem o uso do infinitivo não flexionado.

(11) *Depois de termos chegado a casa, fomos para o quarto.*

(12) *Depois de ter chegado a casa, fomos para o quarto.*

Quando os sujeitos não têm mesma referência, o verbo da oração adverbial tem de estar obrigatoriamente no infinitivo flexionado:

(13) *Depois de os irmãos se terem vestido, a mãe deu-lhes o pequeno almoço.*

Orações com *ao* + infinitivo

Nas orações introduzidas por 'ao', há uma sobreposição temporal (de forma total ou parcial) ou uma confinidade temporal entre a situação da oração subordinada e a da oração principal. Na tabela seguinte, descreve-se a estrutura linguística.

Tabela 7: Síntese da estrutura linguística 'ao + infinitivo'

ao + infinitivo

Por norma, este tipo de orações escolhem o infinitivo flexionado, esteja o sujeito expresso ou sendo um pronome nulo:

(14) *Ao atravessares a ponte, vês um belíssimo parque.*

(15) *Ao entrarem os comediantes, o público aplaudiu-os.*

Condições acerca da forma verbal

- (i) Nestas orações estão excluídos predicados estativos: (16) **Ao estar em doente*, o Marco recebeu muitas visitas.
- (ii) Normalmente, não aceitam infinitivo composto (ter + particípio): (17) *Ao fazer o teste*, o Pedro sentiu-se nervoso.
**Ao ter feito o teste*, o Pedro sentiu-se nervoso.

Transmite interpretação causal

As orações infinitivas introduzidas por 'ao' transmitem uma interpretação causal, usualmente, quando ocorre:

- infinitivo composto; (18) *Ao ter aberto a caixa de chocolates*, ele comeu-os todos.
- predicado estativo; (19) *Ao ser convencido*, o Leandro afasta toda a gente.
- negação. (20) *Ao não beber o xarope*, a Mia não vai melhorar.

Realização do sujeito gramatical

- 1) O sujeito só se encontra expresso se remeter para o sujeito da oração principal. Exemplos anteriores (18, 19 e 20).
- 2) Se o verbo for inacusativo, o sujeito apenas pode ocorrer em posição pós-verbal. (19) *Ao chegar a carta*, a Paula sorriu de felicidade.
- 3) No caso de verbos transitivos e inergativos, o sujeito é bastante marginal ao ser expresso²¹. (20) *Ao responder o Luís*, a Magda sorriu.

²¹ Considerou-se pertinente fazer uma explicação breve sobre verbos inacusativos e inergativos, recomendando-se a consulta de Gonçalves e Raposo (2013: 1195-1206) para uma exploração mais aprofundada. Segundo estes autores, os verbos intransitivos (i.e., os que não selecionam complemento direto) pessoais distinguem-se em duas classes, inacusativos e inergativos, na medida em que o argumento que se realiza como sujeito apresenta propriedades diferentes, consoante o verbo que selecione esse argumento.

As propriedades do sujeito dos verbos inacusativos assemelham-se às do argumento interno de um verbo transitivo, pois quando uma frase ativa com verbo transitivo na forma finita – *O médico faz cirurgias.* –, se transforma numa oração de particípio absoluto, o argumento interno (o complemento direto na frase ativa, com verbo na forma finita) passa a concordar em género e número com a forma verbal no particípio passado, ocorrendo ele na própria oração de particípio absoluto – *Feitas as cirurgias, deram-se as novidades aos familiares*; mas, pode, também, ocorrer como sujeito na oração subordinante – *Feitas, as cirurgias foram um sucesso*. Assim, estas propriedades descritas são encontradas no sujeito de verbos inacusativos (como *nascer, desaparecer, cair, acordar*, etc.); ou seja, ao ser possível transformar uma frase na forma finita, cujo núcleo verbal é um verbo inacusativo – *A árvore caiu.* –, numa oração de particípio absoluto, o argumento sujeito da frase ativa na forma finita concorda em género e número com a forma verbal no particípio passado. Esse argumento ocorre na própria oração de particípio absoluto – *Caída a árvore, o trânsito na estrada aumentou.*, podendo, também, ser o sujeito da oração subordinante: *Caída, a árvore ocupou toda a faixa de rodagem*. Por isso, o argumento sujeito, nestes casos, comporta-se como se fosse um argumento interno.

Por outro lado, as propriedades do sujeito dos verbos inergativos assemelham-se às do argumento externo de um verbo transitivo, dado que, quando uma frase ativa, com verbo transitivo na forma finita – *O médico faz cirurgias.* –, se transforma numa oração de particípio absoluto, o argumento externo (o sujeito na frase ativa, com verbo na forma finita) não pode concordar com a forma verbal no particípio passado, nem ocorrer na oração de particípio absoluto – **Feito o médico, as cirurgias fora um sucesso.*; esse argumento só pode ocorrer como sujeito da oração subordinante: *Feitas as cirurgias, o médico deu as notícias aos familiares*. Deste modo, as propriedades salientadas encontram-se no sujeito de verbos inergativos (como *correr, bocejar, rir, conversar*, etc.), isto é, ao ser possível transformar uma frase na forma finita, cujo núcleo verbal é um verbo inergativo – *As mulheres correram uns bons quilómetros.* –, numa oração de particípio absoluto, o argumento sujeito da frase finita não concorda com a forma verbal no particípio passado, nem ocorre na oração de particípio absoluto – **Corridas as mulheres, descansaram*; esse argumento só pode ocorrer como sujeito da oração subordinante: *Corridos uns bons quilómetros, as mulheres sentiram-se em forma*.

Orações com *desde que* + indicativo

As orações iniciadas por ‘desde que’ localizam, em termos temporais, o evento da oração principal no momento em que se inicia o evento da oração subordinada. A estrutura linguística é descrita de seguida:

Tabela 8: Síntese da estrutura linguística ‘desde que + indicativo’

<i>desde que</i> + indicativo	
Valor aspetual da oração principal	
A situação da oração principal caracteriza-se por ter uma duração, ou seja, descreve:	
(i) um estado,	(23) O Manuel está fechado no quarto <i>desde que chegou da escola.</i>
(ii) um processo ²² ,	(24) O Manuel guiou a carrinha <i>desde que saímos do Algarve.</i>
(iii) ou um processo culminado ²³ .	(25) O Manuel escreveu duas músicas <i>desde que o vi no jantar de curso.</i>
Particularidade	
Estas orações temporais, se ocorrem no início da frase, podem admitir que a oração principal seja iniciada pela	
Isso só é possível se a situação ocorrer repetidamente.	(27) O Abel casou-se pela terceira vez <i>desde que o conheço.</i>
Valor aspetual da oração subordinada	
A situação da oração subordinada adverbial, normalmente, é de natureza pontual.	(28) A criança está a brincar <i>desde que acordou.</i>
Mas pode descrever um evento de cariz durativo, apenas se se tiver em conta o ponto	(29) A Nádía vive em Matosinhos <i>desde que arranhou emprego.</i>
- inicial (29)	(30) A Nádía vive em Matosinhos <i>desde que publicou o seu último</i>
- ou final (30):	<i>policial.</i>

Resumindo, se, por um lado, o nome de um argumento interno de um verbo transitivo é passível de se transformar num adjetivo correspondente ao participio desse verbo, o que significa que isso acontece com o nome do sujeito de um verbo inacusativo, o mesmo não se sucede com o nome de um argumento externo de um verbo transitivo, o que significa que também não acontece com o nome do sujeito de um verbo inergativo.

²² Em termos aspetuais, pode-se classificar se uma situação representa um evento (situação dinâmica) ou um estado (situação não dinâmica). Dentro dos eventos, existem subclasses aspetuais, sendo uma delas os processos: “eventos durativos sem uma culminação, i.e., nos quais não se atinge um fim intrínseco codificado no predicado” (Raposo, 2013: 371-372).

²³ Para além da subclasse aspetual referida na nota de rodapé anterior, uma outra é os processos culminados, que se caracterizam por serem situações que se prolongam no tempo - e, por isso, são durativas -, mas que têm um fim intrínseco, uma culminação - e, por isso, são situações télicas (Raposo, 2013: 371).

Orações com *até*+ infinitivo e *até que*+ conjuntivo

As orações iniciadas por ‘até’ e ‘até que’ definem-se pelo facto de localizarem, no tempo, o evento da oração principal no momento em que termina o evento da oração subordinada. De seguida, descrevem-se ambas as estruturas linguísticas em questão:

Tabela 9: Síntese das estruturas linguísticas ‘até + infinitivo’ e ‘até que + conjuntivo’

<i>até</i> + infinitivo	
Valor aspetual da oração subordinada	
A situação representada na oração subordinada pode ter uma dimensão pontual (32) ou durativa, tendo em conta apenas o ponto inicial (33) ou final (34), não toda a extensão:	
(32) <i>Os irmãos jogaram à bola até chegar a mãe.</i> (33) <i>O José viveu em Portugal até fazer 20 anos.</i> (34) <i>A Ana viveu em Macau até acabar a sua missão humanitária.</i>	
Valor aspetual da oração adverbial	
A situação da oração principal caracteriza-se ter uma duração, ou seja, por descrever:	
(i) um estado, (ii) um processo, (iii) ou um processo culminado.	(35) <i>O meu irmão estive no Irão até a situação melhorar.</i> (36) <i>O meu irmão correu até se cansar.</i> (37) <i>O meu irmão leu o trabalho até adormecer.</i>
Porém, pode ser uma situação pontual se for demonstrado o seu carácter iterativo (repetitivo):	(38) <i>Aconteceram muitos acidentes aqui até terem colocado os semáforos.</i>
Realização do sujeito	
As orações pedem infinitivo flexionado, havendo um sujeito expresso ou em forma pronominal nula.	(39) <i>Não dormimos até (eles) chegarem a casa.</i> (40) <i>Não dormimos até acabarmos o trabalho.</i>
<i>até que</i> + conjuntivo	
As orações finitas introduzidas por ‘até que’ têm o verbo no conjuntivo:	
(41) <i>Não dormi até que chegasses a casa.</i>	

Orações com *quando*+ indicativo/conjuntivo

As orações que se iniciam por ‘quando’ demarcam, temporalmente, o momento — anterior, posterior ou simultâneo — em que a situação da oração principal se sucedeu, relativamente ao que é descrito na oração subordinada. Na tabela seguinte, descreve-se a estrutura linguística.

Tabela 10: Síntese da estrutura linguística 'quando + indicativo/conjuntivo'

quando + indicativo/conjuntivo

Segundo Lobo (2013: 2001), os valores temporais de anterioridade, posterioridade ou simultaneidade deste tipo de oração dependem de 3 fatores:

(i) da classe aspetual dos predicados

Se o verbo estativo transmitir um estado de coisas inalterável, o intervalo de tempo da oração principal tem de estar incluído no da oração subordinada. (42) *Quando estive internada, o David visitou-me.*

(ii) dos tempos gramaticais

Os tempos verbais, por sua vez, assumem, de facto, uma relevância nesta tipologia de orações temporais, dado que:

- combinar o pretérito imperfeito na oração subordinada e o pretérito perfeito na oração principal impõe uma leitura inclusiva, isto é, a oração principal enquadra-se no intervalo de tempo da subordinada: (43) *Quando a Margarida estava de férias, o primo visitou-a.*

- associar o pretérito perfeito na oração subordinada e o imperfeito na oração principal define que essa está incluída no intervalo de tempo desta: (44) *Quando o advogado entrou, a juíza bebia café.*

- e conjugar o pretérito imperfeito em ambas as orações, resulta numa leitura de simultaneidade: (45) *Quando o Luís era novo, gostava de andar de moto.*

(iii) dos fenómenos de inferência pragmáticos e o nosso conhecimento do mundo

A inferência e o conhecimento que se detém do mundo pode influenciar a interpretação temporal: (46) *Quando construíram o novo arranha-céus, contrataram os melhores arquitetos.*

Uma vez que se sabe que antes de qualquer construção, neste caso de um edifício, é necessário contratar arquitetos, o que coloca a oração principal num tempo anterior ao apresentado na subordinada.

Particularidade

Tal como acontece com as orações iniciadas por 'antes de', 'depois de', 'mal' e 'logo que', as orações introduzidas por *quando* podem "quantificar sobre situações" (Lobo, 2013: 2002), pois existe uma ligação entre as situações das duas orações, acontecendo ambas com a mesma frequência.

Esta interpretação só é possível se:

- os verbos estiverem no presente ou no pretérito imperfeito do indicativo, (47) *Quando se aproxima o verão, só me apetece ir para a piscina.*

(48) *Quando me aproximava, o Pompom recuava sempre.*

- ou se o sujeito da oração subordinada for um sujeito nominal genérico. (49) *Quando/Mal/Logo que acabam de nascer, os bebés choram.*

Orações com *logo que*, *assim que* e *mal* + indicativo/conjuntivo

Na tabela seguinte, são descritas as orações iniciadas por ‘logo que’, ‘assim que’ e ‘mal’:

Tabela 11: Síntese das estruturas linguísticas ‘logo que, assim que, mal + indicativo/ conjuntivo’

<i>logo que, assim que e mal</i> + indicativo/conjuntivo	
Estas orações localizam a oração principal num tempo posterior àquele que a oração subordinada representa, sendo esta de natureza pontual, na maioria dos casos:	(50) A Matilde vestiu o pijama <i>logo que/assim que/mal chegou a casa</i> .
A oração principal também é de natureza pontual ou entendida num momento inicial:	(51) Os gatos acordaram <i>mal ouviram um barulho</i> . (52) Os bombeiros regressaram ao quartel <i>assim que o fogo foi extinto</i> .

Orações com *sempre que*, *(de) todas as vezes que*, *(de) cada vez que* + indicativo/conjuntivo

Observe-se, na tabela seguinte, a descrição das orações que são introduzidas por ‘sempre que’, ‘(de) todas as vezes que’, e ‘(de) cada vez que’:

Tabela 12: Síntese das estruturas linguísticas

‘sempre que, (de) todas as vezes que, (de) cada vez que + indicativo/ conjuntivo’

<i>sempre que, (de) todas as vezes que, (de) cada vez que</i> + indicativo/conjuntivo	
Estas orações quantificam, de modo temporal, as situações apresentadas na oração principal e subordinada, sendo que	
- ambos os intervalos de tempo coincidem,	(53) <i>Sempre que há um nevão</i> , a escola fecha.
- ou o evento da principal é imediatamente posterior à da subordinada.	(54) A Márcia perde o autocarro <i>cada vez que sai tarde do trabalho</i> .

Advérbio *sempre*

Desempenha a função de “operador temporal de correlação de eventos”, assemelhando-se à função desempenhada pela conjunção *quando*, pois ambos transmitem uma correlação temporal entre ambas as orações:

(55) *Quando há um nevão*, a escola fecha.

Orações com *à medida que* + indicativo/conjuntivo

Na tabela seguinte, procede-se à descrição das orações iniciadas por ‘à medida que’:

Tabela 13: Síntese da estrutura linguística 'à medida que + indicativo/ conjuntivo'

à medida que + indicativo/conjuntivo

Estas orações introduzem uma conexão, em termos temporais, entre a oração principal e a subordinada, na medida em que a situação da oração principal avança gradualmente, paralelamente à da oração subordinada:

(56) *À medida que o tempo passa,*
sinto-me mais nervosa.

Orações com *enquanto*+ indicativo/conjuntivo

Por último, na tabela seguinte, descreve-se as orações que se iniciam por 'enquanto'.

Tabela 14: Síntese da estrutura linguística 'enquanto + indicativo/ conjuntivo'

enquanto + indicativo/conjuntivo

Estas orações localizam o intervalo temporal em que se situa a situação da oração principal, sendo possível ela estar enquadrada ou coocorrer no mesmo intervalo de tempo da oração subordinada:

(57) *Enquanto dormia,* a minha mãe saiu de casa.
(58) O João estuda *enquanto a mãe cozinha.*

3.4.1.2. Orações causais e explicativas

As orações causais e explicativas estão aglomeradas, primeiro, porque no conjunto das estruturas de subordinação, tanto é possível encontrar um valor causal, como um valor explicativo; segundo, porque, apesar de estar associado, normalmente, um valor explicativo às estruturas que partilham características com as de natureza coordenativa (ou paratática), é possível encontrar nestas, também, um valor causal.

Para introduzir orações semanticamente causais e explicativas estão ao dispor (i) conjunções ou locuções conjuncionais, como *uma vez que, visto que, já que, como,* e ainda o *porque* com valor causal; (ii) elementos cujas características são partilhadas com as conjunções coordenativas, como *pois;* e (iii) elementos que não têm um estatuto sintático definido, como *que* e *porque* explicativos.

Na tabela seguinte, descrevem-se as orações causais e explicativas:

Tabela 15: Síntese das orações causais e explicativas

Orações com valor causal

As orações causais são a causa, ou seja, a situação que descrevem causou a oração principal, sendo introduzidas por conectores como *porque*, *por* + infinitivo, entre outros:

- (59) Cancelaram o concerto *porque o cantor estava doente*.
(60) A visita de estudo compensou *pois aprendemos bastante*.

Orações com valor explicativo

As orações explicativas são a motivação/razão/explicação para a situação descrita na oração principal, podendo esta ter a forma de uma asserção ou de uma pergunta, sendo introduzidas por conectores como *porque*, *que*, *já que*, entre outros:

- (61) *Já que vais à cozinha*, traz-me um copo de água.
(62) A Mara já deve estar a dormir, *pois a porta do quarto dela está fechada*.
(63) *Uma vez que vais ao médico*, porque não lhe falas desse problema?

Porém, a situação que se descreve na oração causal não é sempre a causa direta da oração principal, mas a motivação para que a oração principal aconteça. Por exemplo, em

(64) As túlipas murcharam *porque não foram suficientemente regadas*,
o facto de não se ter regado as túlipas o suficiente levou a que elas murchassem, ou seja, há uma causa direta; mas em

(65) O Luís alimentou os peixes *porque a vizinha lhe pediu*,
o Luís só alimentou os peixes por motivação da vizinha, ou nunca o teria feito.

Quando a oração causal é a causa efetiva da oração principal, essa é sempre temporalmente anterior relativamente à principal, como demonstra o exemplo (64), o que nem sempre acontece com as orações explicativas.

Estruturas linguísticas:

porque + indicativo

Pelo facto de ambas as orações poderem ser introduzidas por este conector, a sua posição na frase demarca o valor semântico da oração.

- Se a oração ocupar a posição final e for precedida de uma marca entoacional, assinalada por uma vírgula, o valor da oração é explicativo. (66) A vice-presidente já chegou, *porque estou a ouvir vozes no gabinete dela*.
- Caso ocorra em posição inicial ou final — em posição final não é precedida de vírgula —, tem valor causal. (67) *Porque era dia de natal*, a maioria das lojas estavam fechadas.
(68) A maioria das lojas estavam fechadas *porque era dia de natal*.

visto/dado + infinitivo e como/visto que/dado que/já que/ uma vez que + indicativo

Relativamente a estas orações infinitivas e finitas, cujas situações consistam na causa ou explicação, são assumidas como sendo verdadeiras e conhecidas por quem participa no discurso, sendo que, independentemente da sua colocação na frase, fazem pressupor o conhecimento geral:

(69) *Como as alunas estavam desatentas*, a professora chamou-lhes a atenção.

porque/ por/ por causa de + infinitivo

No caso destas, a interpretação altera-se consoante a sua posição na frase.

Se ocorrer

- no final, a causa não se revela como uma informação conhecida, mas sim como nova;
- no início, considera-se uma informação do conhecimento geral.

(70) O professor não acabou a matéria *porque os alunos estavam muito inquietos*.

(71) *Porque era dia de natal*, a maioria das lojas estavam fechadas.

Aspetos sintáticos

Por último, é de referir que as orações introduzidas por *pois* apresentam um comportamento oposto relativamente ao que é observado em orações introduzidas por *uma vez que*, *como*, *já que* e nas orações causais introduzidas por *porque*, tendo algumas características idênticas às estruturas de coordenação, diferenciando-se delas (Lobo, 2013: 2010).

Nesta medida,

- não podem ocorrer em posição inicial;

**Pois estava um dia de sol*, a Lília e o Jorge foram dar um passeio.

- não podem ser coordenadas;

*Estou ansiosa, *pois tenho um teste e pois tenho uma apresentação*.

- e os pronomes clíticos não podem estar em posição pré-verbal.

*Estou mais aliviada, *pois lhe contei a verdade*.

Quando as orações explicativas são introduzidas por *porque* e por *que*, estes têm um estatuto sintático ambíguo, pois as orações não admitem ser antepostas, apesar de permitirem a colocação do clítico numa posição pós-verbal, e aceitam, de forma marginal, a coordenação.

(72) **Que já estamos atrasados*, depressa!

(73) Tem calma, *que lhe passas à frente*. / Tem calma, *que passas-lhe à frente*.

(74) ?*Levanta-te, que já é tarde e que temos de chegar a horas*.

3.4.1.3. Orações finais e resultativas

As orações finais e resultativas aglomeram estruturas que, de um ponto de vista semântico, expressam uma finalidade ou um resultado. Observe-se, na tabela seguinte, a descrição deste conjunto de orações:

Tabela 16: Síntese das orações finais e resultativas

a) Orações finais

Subdividem-se em:

(i) orações finais de evento;

- Especificam a finalidade do evento descrito na oração principal²⁴.
- São introduzidas por conectores como *para (que), a fim de (que), com o fim de*:

Finitas

As orações finais finitas têm sempre o predicado verbal no modo conjuntivo.

(75) A janela foi aberta [] *para que corresse uma aragem.*

Infinitivas

Nas orações finais infinitivas,

- quando sujeito da oração principal e o da subordinada são distintos, ocorre o infinitivo flexionado; (76) O Gustavo fechou a porta *para os mosquitos não entrarem.*
- quando têm a mesma referência, pode ocorrer:
 - o infinitivo flexionado, se o sujeito for pronominal nulo; (77) Chegámos cedo *para arranjarmos lugar no restaurante.*
 - ou o infinitivo não flexionado, se o sujeito estiver implícito. (78) Chegámos mais cedo *para arranjar lugar no restaurante.*

Porém, há contextos em que se subentende essa entidade responsável, apesar de se utilizarem, por exemplo, verbos estativos (dão conta de um estado, como *ter, estar*, etc.): Os atores estão no Brasil *para participar numa sessão de imprensa.*

(ii) orações finais de enunciação.

- Apresentam a finalidade de um ato de fala, ou seja, da enunciação da oração principal.
- Têm implícito um verbo de tipo declarativo, sendo orientadas para o falante ou ouvinte.

Particularidades das finais de enunciação

- Nas que são infinitivas, apenas é permitida a utilização da 1ª pessoa do singular:

(79) *Para ser sincera*, não gosto de chá.

- Nas finitas apenas se admite a segunda pessoa do singular ou a terceira do singular, com o clítico de referência indefinida 'se':

²⁴ É de salientar que o evento que é descrito na oração principal destas orações é interpretado como tendo acontecido intencionalmente, perspetivando-se um determinado objetivo. Para que haja esta carga intencional, normalmente, estas orações finais demandam um argumento com função semântica de agente, isto é, a entidade que provoca a situação e que, normalmente, assume a função sintática de sujeito ou de agente da passiva. Assumindo a função de sujeito - explícito ou implícito -, na oração principal, só o pode ser de uma oração ativa transitiva ou intransitiva. Tendo a função de agente da passiva, este elemento pode aparecer de forma explícita ou implícita: A porta foi fechada (pelo Pedro) *para não entrar frio.* (Lobo, 2013: 2011-2012).

(80) *Para que saibas*, não gosto de chá.
Para que se saiba, não gosto de chá.).

a) Orações resultativas

Exprimem um resultado ou uma consequência da situação descrita na oração principal (é a relação inversa que acontece nas orações causais), não podendo ser antepostas na frase.

Conectores

Os conectores que introduzem as orações resultativas são bastante semelhantes aos das orações finais, com a especificidade de que, por exemplo,

- com o conector *de forma que*, caso seja usado com o verbo no indicativo, a oração é resultativa;

(81) Houve uma inundação em minha casa, *de forma que cheguei atrasada*.

[Mesma frase, mas com valor causal, devido ao uso do conector *porque*: Cheguei atrasada *porque houve uma inundação em minha casa*.]

- caso esse conector seja usado com o verbo no conjuntivo (82), introduz uma oração final, interpretando-se apenas nesta uma intencionalidade:

(82) Tratei da inundação em minha casa, *de forma a que não chegasse atrasada*.

3.4.1.4. Orações concessivas

As orações concessivas descrevem um obstáculo potencial/uma contradição à realização da situação evidenciada na oração principal; contudo, isto não impede que esta suceda. Semanticamente, estas orações podem subdividir-se em duas categorias: factuais e não factuais, apresentando-se, na tabela seguinte, a descrição de cada uma:

Tabela 17: Síntese das orações concessivas

a) Concessivas factuais²⁵

- Nas concessivas factuais, a situação apresenta-se como verdadeira.

- Podem ser introduzidas por: *embora*, *se bem que*, *ainda que* com conjuntivo, ou *apesar de* e *não obstante* com infinitivo flexionado:

(83) *Embora esteja calor*, a Maria anda de casaco.

(84) *Apesar de/Não obstante a Maria estar doente*, vai à escola.

Categorias semânticas das concessivas factuais

Estas orações podem alterar um evento ou uma enunciação (ato de fala) e, por isso, podem existir

(i) concessivas de evento:

(85) *Embora estivesse a nevar*, esperei por ele cá fora.

(ii) e concessivas de enunciação:

(86) *Embora não acredites*, jantei com o Nuno.

²⁵ Apesar de se aproximarem das orações coordenadas adversativas, por haver uma situação que se opõe/contrasta com outra, apresentam as propriedades distintivas de subordinação: (i) podem ocorrer em posição inicial; (ii) exigem a colocação pré-verbal de pronomes clíticos; e (iii) podem ser coordenadas.

Modo verbal

As orações concessivas infinitivas introduzidas por *apesar de* ou *não obstante*, normalmente, fazem uso do infinitivo flexionado (85), mesmo que os sujeitos - nulos ou explícitos - da oração subordinada e da principal coincidam ou não.

b) Concessivas não factuais

Também chamadas de condicionais concessivas, nestas orações a situação assume-se com um valor hipotético (87) ou contrafactual (88), partilhando propriedades com as construções condicionais:

- (87) *Mesmo que faça sol*, vamos à Serra da Estrela.
 (88) *Mesmo que fizesse sol*, iríamos à Serra da Estrela.

Compreende-se que se vai ou irá à Serra da Estrela independentemente da condição de estar a fazer sol ou não.

Dentro desta subclasse oracional, distinguem-se ainda três tipologias:

(i) Escalares

Envolvem uma série de hipóteses situadas numa escala, nas quais podem ocorrer conectores como *mesmo que*, *mesmo se*, *ainda que* seguidos de conjuntivo.

(89) *Mesmo que não tenhamos a quantidade certa de dinheiro*, vamos comprar uma casa.

(ii) Universais

Relacionam-se com uma quantificação universal, em que as hipóteses ilimitadas, podendo ser iniciadas por *qualquer que seja*, *por mais que*, *por muito que*, *por mais ... que*, *por muito(s)/muita(s) ... que*. Porém, a oração principal tem de ser entendida como uma verdade.

(90) *Qualquer que seja a quantidade de dinheiro que venhamos a ter*, vamos comprar uma casa.

(iii) Alternativas

Expressam duas hipóteses alternativas que não invalidam a realização da situação descrita na oração principal, podendo ser introduzidas por expressões como *quer ... quer*, *seja ... seja*.

(91) *Quer tenhamos dinheiro suficiente quer não*, vamos comprar uma casa.

Conector *ainda que*

Este conector pode funcionar para introduzir ambas as categorias das orações concessivas – factuais e não factuais - diferenciando-se a semântica das construções “pelo tempo e modo do verbo da oração subordinada e da oração principal, pela classe aspetual do predicado da oração subordinada e por fatores pragmáticos” (Lobo, 2013: 2016).

- (92) *Ainda que me tenham faltado ao respeito*, consegui manter-me calma. [concessiva factual]
 (93) *Ainda que/Mesmo que me falem ao respeito*, manter-me-ei calma. [concessiva não factual]
 (94) *Ainda que/Embora chova*, vou trabalhar. [ambíguo]

3.4.1.5. Orações condicionais

As orações condicionais definem-se por conectarem duas orações seguindo a seguinte estrutura: “[se *p*, (então) *q*]” ou “*q*, se *p*”, de maneira que a oração subordinada impõe uma condição para que a principal aconteça. À oração introduzida por *se* atribui-se o nome de antecedente ou prótese; à outra - a principal - dá-se o nome de conseqüente ou apódose. Sob uma perspetiva semântica, esta classe oracional pode subdividir-se em 3 categoriais, sendo possível verificar que às diferentes interpretações correspondem diferentes tempos e modos verbais. Na tabela seguinte, procede-se à descrição da mesma:

Tabela 18: Síntese das orações condicionais

(i) Condicionais factuais	
- Quando a oração subordinada aconteceu (interpretação factual, real).	
- Encontra-se o modo indicativo:	(95) <i>Se o Leonardo adoecia</i> , a mãe cuidava dele.
(ii) Condicionais hipotéticas	
- Quando a oração subordinada poderá (ou não) acontecer (interpretação hipotética).	
- Encontra-se o imperfeito ou o futuro do conjuntivo:	(96) <i>Se o Leonardo adoecesse</i> , a mãe cuidaria dele. <i>Se o Leonardo adoecer</i> , a mãe cuidará dele.
(iii) Condicionais contrafactuais	
- Quando a oração subordinada não aconteceu/nem acontecerá de todo (interpretação contrafactual, irreal).	
- Por norma, verifica-se o pretérito mais-que-perfeito do conjuntivo, mas, também, pode ocorrer o imperfeito do conjuntivo e o presente do indicativo:	
	(97) <i>Se o Leonardo tivesse adoecido</i> , a mãe teria ido cuidar dele. <i>Se ela gostasse realmente de ti</i> , nunca te faria isso. <i>Se ele é boa pessoa</i> , então eu sou o rei de Portugal!
- A interpretação contrafactual/irreal pode acontecer em contextos nos quais não se descreve uma situação do real, sendo perceptível que não é algo que corresponda ao conhecimento que se tem do mundo. Para o efeito, utiliza-se, na oração principal, o imperfeito do indicativo ou o modo condicional:	
	(98) <i>Se as nuvens fossem algodão doce</i> , <u>era</u> o paraíso. Tudo <u>seria</u> diferente <i>se tivéssemos asas</i> .

Especificidades das construções condicionais

As construções condicionais podem ser especificadas conforme a condição for suficiente e/ou necessária para a oração principal (consequente) ser verdadeira.

a) monocondicionais:

Se o antecedente for verdadeiro, o conseqüente também é, havendo apenas a possibilidade de a condição ser suficiente ou necessária.

(99) *Se chegarmos a tempo*, ainda nos deixam entrar no cinema. [condição suficiente]

b) bicondicionais:

Além da verdade da oração subordinada determinar a veracidade da oração principal, a verdade dessa é assegurada pela desta (e, portanto, ou ambas são verdadeiras, ou são falsas), contemplando em si a condição suficiente, mas, também, a necessária.

(100) *Desde que saíamos a horas, chegamos a Lisboa a tempo.*

As condicionais de condição suficiente são introduzidas por: *se* + indicativo/conjuntivo; *caso* + conjuntivo; e *no caso de* e *a* + infinitivo flexionado:

(101) *Caso te portes mal, ficas de castigo.*

As condicionais de condição necessária introduzem-se pelos seguintes conectores condicionais: *se*, *caso*, *no caso de* antecidos de advérbios de focalização exclusiva, como *só*, *somente* e *apenas*.

(102) *Conto-te um segredo (só) se não contares a ninguém.*

As bicondicionais, de dupla condição, podem iniciar-se pelas seguintes conjunções e locuções conjuncionais: *desde que*, *contanto que* e *a não ser que*.

(103) *Vais melhorar desde que deixes o teu vício.*

3.4.1.6. Orações de modo

Na tabela seguinte, evidencia-se a descrição das orações de modo:

Tabela 19: Síntese das orações de modo

Orações de modo
Correspondem às orações introduzidas pelo conector <i>como</i> ²⁶ :
(104) <i>A Márcia dançou como uma verdadeira bailarina.</i>
Apesar de serem estas estruturas que têm traços em comum com as orações comparativas, como o facto de permitirem a elipse, há, contudo, propriedades que as distinguem. As orações de modo podem ser antepostas (105); não estão dependentes de um advérbio de grau ou quantificador (<i>tão</i> ; <i>melhor</i> ; etc.); e ocorrem na mesma posição e com a mesma função que um advérbio de modo (106):
(105) <i>Como uma verdadeira bailarina, a Márcia dançou.</i>
(106) <i>As meninas dormiram como uns anjos / mal.</i>
Em casos como "O Rui fez tudo d[o modo [<i>como lhe ensinaram</i>]]" (Lobo, 2013: 2026), compreende-se que <i>como</i> também pode funcionar como um advérbio relativo.

²⁶ Segundo a tradição gramatical, que corresponde à tipologia classificatória de orações encontradas nos manuais adotados, estas orações de modo, introduzidas por *como*, são consideradas orações comparativas.

3.4.1.7. Orações de circunstância negativa

De seguida, apresenta-se a descrição das orações de circunstância negativa:

Tabela 20: Síntese das orações de circunstância negativa

Orações de circunstância negativa²⁷

Semanticamente, destacam-se pelo facto de expressarem uma circunstância que não aconteceu.

Estas orações podem ser introduzidas pela preposição *sem*, exigindo uma oração finita (107) ou infinitiva flexionada (108).

(107) A Sara entrou em casa *sem que eu tivesse dado conta*.

(108) A Sara entrou em casa *sem eu dar conta*.

Devido à natureza semântica negativa do termo *sem*, este valida a inclusão, na oração, de elementos linguísticos de polaridade negativa, como *ninguém* e *nada*.

(109) A Sara entrou em casa *sem ninguém dar conta*.

Estas orações podem não alterar o predicado, mas caracterizar a atitude do sujeito.

(110) *Inadvertidamente*, a Sara saiu de casa.

Realização do sujeito

- Se o sujeito da oração subordinada não coincidir com o da principal, utiliza-se, obrigatoriamente, o infinitivo flexionado com sujeito expresso ou pronominal nulo.

- Caso tenham a mesma referência, podemos ter o infinitivo flexionado, seja sujeito pronominal nulo, seja sujeito implícito.

3.4.1.8. Orações de lugar

Na tabela seguinte, descrevem-se as orações de lugar:

Tabela 21: Síntese das orações de lugar

Orações de lugar

São introduzidas por *onde*, e ocorrem em posições semelhantes às dos adjuntos adverbiais de lugar, assumindo o seu valor semântico:

(111) *Onde eu trabalho*, toda a gente se conhece. / Aqui, toda a gente se conhece.

²⁷ É considerada uma oração subordinada pois não é selecionada pelo predicador verbal; permite a anteposição e a coordenação, e, ainda, evidencia a próclise (Lobo, 2013: 2027).

3.4.1.9. Orações conformativas e de comentário

Apresenta-se, de seguida, a descrição das orações conformativas e de comentário:

Tabela 22: Síntese das orações conformativas e de comentário

Orações conformativas e de comentário
Cingem-se à atitude de conhecimento (certeza, possibilidade, probabilidade), de um falante ou ouvinte, perante o que consta na oração principal:
(112) <i>Como sabes</i> , a situação familiar da Camila não é a melhor. (113) <i>Conforme antecipávamos</i> , houve uma baixa produtividade de mel. (114) <i>Segundo ouvi dizer</i> , há um atraso dos comboios na linha do norte.
Conectores
Podem introduzir este tipo de orações os seguintes conectores: <i>como</i> , <i>conforme</i> , <i>segundo</i> , e <i>consoante</i> .

3.4.1.10. Orações contrastivas e contrapositivas

Salienta-se, na tabela seguinte, a descrição das orações contrastiva e contrapositivas:

Tabela 23: Síntese das orações contrastivas e contrapositivas²⁸

Orações contrastivas e contrapositivas
Referem-se a orações que são introduzidas por conectores de outras orações subordinadas adverbiais, mas que, em contextos específicos, ganham o valor de contraste ou de oposição.
No exemplo seguinte, um conector associado ao valor temporal, perde esse valor:
(115) <i>Enquanto o Vítor nos visita todos os dias</i> , a Matilde só nos vem ver de semana a semana.
Todavia, há casos em que, ao serem introduzidas pelo conector <i>enquanto</i> , a leitura torna-se ambígua, pois tanto se pode considerar temporal, como contrastiva:
(116) <i>Enquanto o Abel comeu a sopa quente</i> , o Miguel comeu-a fria. [leitura temporal/contrastiva]
Há uma leitura contrastiva quando: as situações transmitem estados (117), se utiliza <i>enquanto que</i> (118) e a oração introduzida por <i>enquanto</i> é precedida de uma pausa marcada (119):
(117) <i>Enquanto a Luísa é gordinha</i> , a Margarida é magra. (118) <i>Enquanto que o Manuel comeu gelado de morango</i> , o Rui comeu de chocolate. (119) A Liliana estuda, <i>enquanto o Leonel joga no computador</i> .

²⁸ É classificada como subordinada, na medida em que pode ser anteposta e evidencia a próclise; no entanto, quando são introduzidas por *ao passo que*, esta anteposição transforma a estrutura de uma maneira que se torna mais complicada de ser aceite (?*Ao passo que o Aníbal gosta de azeitonas verdes*, o José gosta das pretas.). (Lobo, 2013: 2029).

Caso não haja essa pausa, a leitura tem interpretação temporal:

(120) A Líliliana estuda *enquanto* o Leonel joga no computador.

Se os tempos verbais das duas orações não forem semelhantes, apenas é possível uma leitura temporal:

(121) *Enquanto* via televisão, o meu pai foi à farmácia.

Estas orações podem, também, introduzir-se através de *quando*, não sendo possível realizarem-se no início da frase (aspeto semelhante às orações coordenadas adversativas):

(122) A Ana acha que a Rafaela não é boa pessoa, *quando*, na realidade, ela é que não o é.

3.4.1.11. Orações substitutivas e acrescentativas

Na tabela seguinte, apresenta-se a última tipologia de orações adverbiais considerada por Lobo (2013) – orações substitutivas e acrescentativas:

Tabela 24: Síntese das orações substitutivas e acrescentativas

Orações substitutivas e acrescentativas

São orações infinitivas que se introduzem através de locuções prepositivas, como *em vez de* e *(para) além de*, respetivamente.

Realização do sujeito

Quando o sujeito da oração subordinada e da principal fazem referência à mesma entidade, encontramos ou o infinitivo flexionado, se o sujeito for pronominal nulo, ou o não flexionado, se o sujeito for implícito; quando não coincidem, só se utiliza o infinitivo flexionado.

3.4.1.12. Orações comparativas e consecutivas como construções de grau

Por último, na classificação das subordinadas adverbiais, de Maria Lobo (2013), não são englobadas as orações comparativas nem as consecutivas. Esta exclusão deve-se ao facto de serem estruturas, tanto a nível semântico, como sintático, bastante diferentes em relação ao conjunto das estruturas subordinadas adverbiais consideradas. A distinção parte de 3 argumentos:

(i) ambas as orações estão dependentes de um quantificador de grau, que não pode ser omitido, pois tornaria a frase agramatical:

Eles falaram *tão* alto *que* me causaram dor de cabeça. [oração consecutiva]

*Eles falaram alto que me causaram dor de cabeça.

Eles comeram *mais* bolo *do que* é habitual. [oração comparativa]

*Eles comeram bolo do que é habitual.

(ii) não podem ser antepostas, propriedade, praticamente, transversal na subordinação adverbial;

* *Que* me causaram dor de cabeça, eles falaram *tão* alto.

* *Do que* é habitual, eles comeram *mais* bolo.

(iii) e as orações consecutivas não aceitam naturalmente a coordenação.

?Eles falaram tão alto que me causaram dor de cabeça e que tive de me ausentar.

Maria Lobo (2013: 1918) nomeia, então, as orações comparativas e consecutivas como construções de grau, remetendo para o capítulo 40, da autoria de Rui Marques, da *Gramática do Português* (2013) de Raposo *et al.*, que trata as orações comparativas e consecutivas como “construções comparativas de grau” (Marques, 2013: 2141-2160) e “construções consecutivas” (*idem*: 2168-2173), respetivamente.

Contudo, antes de se explicitar cada uma delas, torna-se pertinente esclarecer o conceito de construções de grau: são estruturas que possuem um grau, sendo este uma variável que, ao ser conjugada com adjetivos, advérbios ou verbos, lhes altera o seu significado. Este grau só pode ser efetuado conforme o significado das palavras possa ou não abranger uma “propriedade escalar ou graduável” (Marques, 2013: 2141), ou seja, palavras cujo significado permite o envolvimento de uma propriedade que pode ser medida através de uma escala. Esta é entendida como um “conjunto de pontos ordenados de acordo com uma grandeza (física ou não)”, sendo que esses pontos são os graus (Marques, 2013: 2141). Os adjetivos, os advérbios e os verbos (ou, também, estruturas nominais/nomes) podem ou não articular-se com propriedades escalares, com a especificidade de que aqueles em que há essa possibilidade são considerados adjetivos graduáveis, advérbios graduáveis e verbos graduáveis. Por exemplo, o advérbio *devagar* é graduável porque está associado a uma escala de velocidade, enquanto *regularmente* já não é graduável, visto que apenas descreve o modo de algo ser regular; o verbo *engordar* é graduável pois está associado a uma escala de peso, ao passo que *morrer* não é graduável, dado que descreve um estado.

As escalas podem ser de diferentes naturezas: física (ex.: “escalas de altura, de comprimento, ou de peso”²⁹), psicológica (ex.: “escalas de beleza, de interesse, de importância”³⁰), temporal (quando as escalas são associadas, por exemplo, ao adjetivo *adiantado* ou ao advérbio *tarde*) e modal (quando as escalas estão associadas, por exemplo, a verbos como *dever*, *poder* e *ter (de)*; a adjetivos como *provável*, etc.; e a advérbios como *possivelmente*). Estas escalas viabilizam a identificação de graus ou quantidades, podendo elas ser contáveis (ex.: número de obras de artes num museu; etc.) ou de outra natureza (ex.: a quantidade de vinho que um barril pode levar; a espessura de uma porta; a dificuldade

²⁹ Exemplos retirados de Marques (2013: 2142).

³⁰ Exemplos retirados de Marques (2013: 2142).

de um trabalho; etc.). No primeiro caso, é possível estabelecer uma escala de números inteiros positivos, no outro há uma escala não digital.

Há mais do que um tipo de construções de grau, mas as que nos interessam para o presente projeto de investigação são as ‘construções comparativas de grau’ e as ‘construções consecutivas’, que, segundo Marques (2013: 2142), fazem parte das construções de grau mais complexas. Estas são as estruturas que passarão a ser descritas nos pontos seguintes.

3.4.1.12.1. Construções comparativas de grau

No que diz respeito às construções comparativas de grau, elas implicam a ordenação de dois graus, o que significa que os termos de comparação são graus, revelando se um grau é superior, inferior ou igual ao outro (o que corresponde aos 3 tipos de construções comparativas: de superioridade, de inferioridade ou de igualdade, respetivamente) – esta é a ideia principal das construções comparativas de grau, que é transmitida se a ordenação de grau for veiculada através de um ‘operador comparativo’ - *mais, menos, tão; n vezes mais/menos*. Sabendo que os operadores comparativos podem ser combinados com adjetivos e advérbios (são os casos que interessam de momento), as palavras *maior e menor, e melhor e pior* resultam da incorporação de um operador comparativo (*mais*) numa palavra graduável:

- (i) maior: *mais + grande*;
- (ii) menor: *mais + pequeno*;
- (iii) melhor: *mais + bem* ; pior: *mais + mal*;
- (iv) melhor: *mais + bom* ; pior: *mais + mau*.

No caso do operador comparativo *mais* na palavra graduável grande (adj.) é obrigatória a sua presença na maioria dos casos:

- (123) O frigorífico foi trocado por outro, de maior dimensão.
- *O frigorífico foi trocado por outro, de *mais grande* dimensão.

Todavia, a forma *mais grande* pode manter-se quando o objetivo é enfatizar o adjetivo grande ou quando se pretende comparar graus de proximidade a um protótipo e não graus de grandeza.

O operador comparativo *mais* na palavra graduável pequeno (adj.) é opcional no português europeu:

- (124) O frigorífico foi trocado por outro, de menor dimensão.
- *O frigorífico foi trocado por outro, de *mais pequena* dimensão.

Com as palavras graduáveis bem ou mal (adv.) é obrigatória a incorporação do operador comparativo *mais* na maioria dos casos:

- (125) Ele canta melhor sozinho do que em coro.
*Ele canta *mais bem* sozinho do que em coro.
(126) A máquina da loiça que tínhamos funcionava pior do que esta.
*A máquina da loiça que tínhamos funciona *mais mal* do que esta.

Porém, a forma *mais bem* ou *mais mal* pode manter-se quando se pretende comparar graus de proximidade a um protótipo e não graus de grandeza.

A obrigatoriedade da incorporação do operador comparativo *mais* também se observa com as palavras graduáveis bom ou mau (adj.), salvo quando estes adjetivos designam qualidades éticas humanas (128 e 129):

- (127) A outra opção é melhor/pior do que esta.
*A outra opção é *mais boa/mais má* do que esta.
(128) Ele tornou-se numa pessoa *mais boa*/*melhor e mais doce.
(129) Agiste *mais mal*/*pior com ele do que devias.

Além do operador comparativo *mais*, existem, também, *menos* e *tão*. Estes dois operadores têm a especificidade de não poderem ser incorporados numa palavra graduável, apenas podem ser combinados; esta combinação dá-se com os adjetivos bom e mau (130), como, também, com os advérbios bem e mal (131). Esta combinação é, também, possível com os adjetivos grande e pequeno, mas pode causar alguma estranheza quando se conjugar com o operador comparativo *menos* (132):

- (130) Este aparelho é [*menos bom/menos mau*] do que aquele.
Este aparelho é [*tão bom/tão mau*] como aquele.
(131) Ele dança [*menos bem/menos mal*] com ela do que com a outra.
Ele dança [*tão bem/tão mal*] com ela como com a outra.
(132) A extensão dos estragos foi [*tão grande/tão pequena*] como esperávamos.
?A extensão dos estragos foi [*menos grande/menos pequena*] como esperávamos.

Por último, existem dois operadores comparativos de natureza distinta: um multiplicativo - *n vezes mais*, e o fracionário - *n vezes menos*:

- (133) A Andreia ganhou no casino *três vezes mais* do que a Rita.
O dinheiro rendeu *duas vezes menos* do que a Júlia esperava.

Relativamente à estrutura sintática das construções comparativas de grau, há dois aspetos que não têm reunido consenso. O primeiro tem que ver com a diferenciação entre “comparativas sintagmáticas e comparativas frásicas” (Marques, 2013: 2147). Esta denominação relaciona-se com o facto de o sintagma que está à direita de ‘(do) que’ ou de ‘como’/‘quanto’ ser entendido como uma estrutura sintagmática ou oracional/frásica.

Estruturalmente, as construções comparativas frásicas são constituídas por duas orações, como o ex. (134); enquanto que, nas construções comparativas sintagmáticas, como o ex. (135), percebe-se a frase como sendo uma única oração, e o segmento à direita de '(do) que' ou de 'como' (segundo termo de comparação) tem a estrutura de um sintagma nominal:

- (134) O teste era mais fácil do que esperava.
O café é tão antiquado como parecia ser.
(135) A Lurdes é menos trabalhadora do que a Rosa.
A Érica é tão bonita como a Lúcia.

Contudo, numa outra perspetiva, as construções comparativas podem ser compostas por duas orações, dado que o sintagma verbal do segundo termo de comparação, em exemplos como o (136), se encontra suprimido por causar redundância:

- (136) A Lurdes é menos trabalhadora do que a Rosa [é trabalhadora].
A Érica é tão bonita como a Lúcia [é bonita].

O outro aspeto em que não há consenso envolve a classificação das construções comparativas enquanto estruturas coordenativas ou estruturas subordinativas relativas. Quem defende que pertencem ao campo da coordenação, advoga que essas construções são "estruturas bipartidas" (Marques, 2013: 2147), constituindo duas orações ligadas através das conjunções '(do) que' ou 'como'/'quanto':

- (137) [F [Or O valor dos diamantes subiu tanto] [conj quanto/como] [Or o (valor) do ouro desceu]].³¹

A perspetiva adotada por Marques (2013: 2147) é a segunda, na qual se assume o constituinte 'tanto quanto/como o da prata desceu' como sintagma de grau, podendo ser ele substituído por outro sintagma de grau, sem que isso torne a frase agramatical. Na verdade, observando os exemplos (138) e (139), ao trocarmos um sintagma de grau por outro sintagma de grau, continua-se a evidenciar o valor da subida dos diamantes através da sua comparação com a descida do valor do ouro:

- (138)³² [F O valor dos diamantes subiu [SGrau tanto quanto o (valor) do ouro desceu]].
(139) [F O valor dos diamantes subiu [SGrau mais do que o (valor) do ouro desceu]].

Partindo destes dois exemplos, Marques (2013: 2148) sugere uma explicação para melhor entender este tipo de construções: nos exemplos, *o valor dos diamantes subiu x* e *o valor do ouro desceu y*, sendo que *x* identifica o primeiro termo de comparação e o *y* identifica o segundo termo de comparação. Porém, há uma diferença entre os exemplos a nível semântico, pois em (138) *x* é *tanto quanto/como y*, logo são o mesmo, mas, em (139), *x* é *mais do que*, ou seja, é superior a *y*.

³¹ Exemplo adaptado de Marques, 2013: 2147.

³² Exemplo adaptado de Marques, 2013: 2147.

Com efeito, de acordo com Marques (2013: 2148), os segmentos '*quanto/como* + oração' e '(d) *o que* + oração' identificam um grau, que estabelece o primeiro termo de comparação, sendo que esse grau vai servir de ponto de referência para descobrir um outro grau, que estabelecerá o segundo termo de comparação. Esses segmentos, ao serem combinados com os operadores comparativos respectivos – *tanto* e *mais* –, formam novos constituintes: '*tanto quanto/como* + oração' e '*mais do que* + oração', o que permite identificar se existe um grau superior, inferior ou igual ao ponto de referência. Portanto, nas construções comparativas, determinam-se os graus segundo os dois termos de comparação, sendo possível averiguar se um grau é superior, inferior ou igual ao ponto de referência.

Tendo em conta o que foi afirmado anteriormente, atendendo aos exemplos (138) e (139), o ponto de referência, que é o valor de descida do ouro, descobre-se através do segmento *quanto o (valor) do ouro desceu / o que o (valor) do ouro desceu*. Analisando estes sintagmas, '*quanto*' e '*o que*' funcionam como pronomes relativos sem antecedente expresso (*idem*: 2148). Ou seja, esses sintagmas assemelham-se a estruturas como *quem vai ao ar, perde o lugar*, na medida em que a oração sublinhada se refere a uma entidade humana (esse provérbio utiliza-se, normalmente, relacionando-se a uma pessoa), ao passo que as construções comparativas se referem a um grau, mas tanto a entidade humana como o grau são relativos a alguém ou a algo que não se encontra expresso. Relembrando que Marques defende a posição de que as construções comparativas são estruturas subordinativas, os sintagmas evidenciados constituem orações subordinadas, sendo elas encabeçadas pelos pronomes relativos '*quanto*'/'*como*' e '*o que*', originando, desta forma, orações relativas de grau, uma vez que esses pronomes se associam a uma variável de grau.

Esclarecidas as questões que causam discordância entre estudiosos, é necessário descrever quais as classes de palavras que podem expressar o domínio da quantificação (isto é, o domínio através do qual se quantifica - as palavras escalares ou graduáveis que podem ser medidas por uma escala, na qual se localizam os vários pontos que constituem os graus), e quais as que podem ou não ser conjugadas com os operadores comparativos, nas construções comparativas, domínio esse que está patente em todas as construções de grau.

Neste sentido, as classes de palavras que podem ser afetadas pelo domínio da quantificação, em construções comparativas, são os verbos (140 e 141), os adjetivos (142), os advérbios (143) e as estruturas nominais (144):

(140) O valor dos diamantes *subiu* tanto como o do ouro *desceu*.

(141) Há dez anos, o Alberto *bebia* mais do que agora.

No exemplo (140), o domínio através do qual se quantifica está associado a um verbo, e, neste caso, o primeiro e segundo termo de comparação associam-se, respetivamente, às formas verbais

'subiu' e 'desceu', na medida em que se compara o valor da subida dos diamantes e o valor da descida do ouro, o que pode ser medido através de uma escala. Porém, em casos como o (141), o primeiro termo de comparação (o Alberto bebia *x* há dez anos) e o segundo termo de comparação (o Alberto bebe *y* agora) expressam duas quantidades/graus, sendo que ambos os domínios de quantificação se ligam à mesma forma verbal – 'fumar' –, com a particularidade de que é desnecessário repetir a forma verbal.

(142) Ela desempenhou uma tarefa mais *fácil* do que pensava.
O Mário está tão *alto* como o Marco.

Nestes exemplos, o domínio de quantificação é indicado pelo adjetivo, sendo que a quantidade/o grau é expresso através do sintagma de grau 'mais do que Or' e 'tão como Or', respetivamente. A palavra escalar, em cada um dos exemplos, identifica, por um lado, a escala de facilidade, e, por outro, a escala de altura, sendo que "mais...do que pensava" marca um grau nessa escala, tal como acontece em "tão...como o Marco".

(143) Ele andou tão depressa como eu.
A Marta escreve tão lentamente como a irmã.

O domínio de quantificação, nestes exemplos, é indicado pelo advérbio, sendo que a quantidade/o grau é expresso através do sintagma de grau 'tão como Or'. Em ambos exemplos, a palavra escalar identifica a escala de rapidez, sendo que "tão...como...", em cada exemplo, marca diferentes graus nessa escala.

(144) Este mês há menos *casamentos* do que no próximo.

Por último, neste exemplo, o domínio de quantificação é indicado por uma estrutura nominal, sendo que a quantidade/o grau é expresso através do sintagma de grau 'menos do que Or'. A palavra escalar identifica uma entidade que pode ser quantificada em termos de escalas, sendo que "menos...do que no próximo mês" marca um grau nessa escala.

Uma última questão relacionada com as construções comparativas sobre a qual não converge a unanimidade dos investigadores detém em considerar ou não um só único constituinte 'mais/menos do que' ou 'tão como/quanto', quando o operador comparativo é seguido da palavra escalar.

O facto de ocorrerem bastantes casos, tomando como exemplos o (142), (143) e (144), em que o operador comparativo – *mais*, *menos*, *tão* – não aparece imediatamente antes de 'do que Or' ou 'como Or', inserindo-se no seu entremeio o adjetivo, advérbio ou nome graduável, levou estudiosos a considerarem que '*mais ... / menos ...* do que Or' e '*tão ...* como Or' não configuram constituintes

sintáticos. Considerado como tal seria apenas, por um lado, operador comparativo + palavra graduável, e, por outro, 'do que Or' ou 'como Or' (Marques, 2013: 2150).

Muitos estudiosos discordaram desta posição, defendendo que todo o sintagma é, de facto, um constituinte, mas de natureza descontínua, na medida em que "o operador comparativo seleciona a sequência *do que Or* (ou *como Or*), sequência esta que tem autonomia sintática e pode ser separada do operador comparativo" (*idem*: 2150). Mantendo a posição de que o sintagma é um constituinte, apoiam-se no facto de existirem evidências em que a sequência 'do que Or' ou 'como Or' se encontra imediatamente seguida ao operador comparativo:

(145) O Júlio despachou-se rápido, mais do que a Ana conseguia.
A Lara estava triste, mas menos do que eu esperava.
As pessoas aplaudiam-no, mas não tanto como eu gostaria.

3.4.1.12.2. Construções consecutivas

Por último, as construções consecutivas caracterizam-se pelo facto de haver uma consequência que está associada a um grau, sendo que essa consequência se exprime através de uma oração que é selecionada por um operador de grau – estes dois elementos (o operador e a oração que este seleciona) formam uma predicação acerca de um grau. Por exemplo, *A caixa é tão grande que não cabe na bagageira*. significa que a caixa é grande num grau *x*, [o grau *x* é tal que a caixa não cabe na bagageira]³³.

Os operadores consecutivos são vários, a saber: *tanto(s)/a(s)*, *tamanho(s)/a(s)*, *tão*, *tal/tais*, *de tal forma*, *de tal maneira*, *de tal modo*, *de tal ordem*, sendo que todos eles selecionam uma oração que é iniciada pela conjunção 'que':

(146) Caiu tanta neve de noite *que não pudemos sair de casa de manhã*.
Ele fez tamanhos disparates *que a mãe o trouxe para casa*.
Ele estava tão irritado *que saiu antes da reunião acabar*.
O incidente foi de tal modo grave *que chamaram os pais*.

Em frases do tipo exclamativo, por vezes, não é necessário existir o operador consecutivo: Estava um calor que nem se podia sair de casa!

Por outro lado, construções com uma oração infinitiva preposicionada com função de modificador do nome podem ter um sentido consecutivo: *Estava um ambiente pesado de cortar a respiração*. significa que 'estava um ambiente de tal modo pesado *que cortava a respiração*'.

³³ Exemplo adaptado de Marques, 2013: 2168.

Na verdade, há outros tipos de construções que se aproximam, sintaticamente, das consecutivas, na medida em que os seus operadores selecionam uma oração iniciada, neste caso, pela preposição *para*.

- (147) Há bastante tempo *para terminar o trabalho*.
 Ele é suficientemente impreviável *para nos surpreender*.
 A Adriana diz que está muito atarefada *para vir lanchar connosco*.
 A Adriana diz que está atarefada de mais *para vir lanchar connosco*.
 Já é muito tarde *para irmos ao cinema*.
 Eles terão convidados suficientes *para fazer uma festa*.
 Ela não fez o suficiente *para passar no exame*.
 Ela fez o estritamente necessário *para passar no teste*.

Neste tipo de construções que se aproximam das consecutivas também há uma predicação sobre um grau, sendo que esse grau está associado a uma consequência: *Há bastante tempo para terminar o trabalho*. significa que há tempo num grau x , [o grau x é bastante para (poder) terminar o trabalho].

Apesar de serem construções que se assemelhem em termos sintáticos, semanticamente há distinções. Enquanto que a preposição selecionada pelo operador consecutivo, nas construções consecutivas, se assume como verdadeira, o mesmo já não acontece com o outro tipo de construções com operadores como 'bastante', 'suficientemente', etc. Se no exemplo, "Caiu *tanta* neve de noite *que não pudemos sair de casa de manhã*", é possível inferir que não puderam sair de casa na manhã seguinte, a inferência de que se terminou o trabalho no exemplo, "Há *bastante* tempo *para terminar o trabalho*", já não é plausível, ou seja, há apenas essa possibilidade.

Neste sentido, é perceptível que as construções consecutivas se associam a uma preposição de valor condicional, na medida em que as situações que descrevem só se conferem (ou só se podem conferir) depois de um certo grau ser alcançado.

Visto que as construções consecutivas se inserem no âmbito das construções de grau, e estas pressupõem uma escala na qual se inserem os vários graus/quantidades e são os adjetivos, advérbios ou verbos que podem assumir propriedades escalares ou graduáveis que podem ser conjugados com operadores, o mesmo acontece nas construções consecutivas. Ou seja, neste tipo de estruturas os "domínios de quantificação" (Marques, 2013: 2171) podem manifestar-se através de adjetivos (148), advérbios (149) e verbos (150), mas, também, através de estruturas nominais (151):

- (148) O Júlio estava tão entusiasmado *que contou a novidade a toda a gente*.
 O Júlio estava demasiado impaciente *para não contar a novidade*.
 (149) A Mara andou tão lentamente *que chegaram atrasados*.
 A equipa jogou demasiado bem *para terem perdido o jogo*.
 (150) O tempo aqueceu tanto *que já parece verão*.
 O quadro já se subiu o suficiente *para todos os alunos verem*.
 (151) Vieram tantas pessoas *que ela ficou emocionada*.
 Ela tem filhos suficientes *para criar uma equipa de futebol*.

Em alguns casos, o domínio de quantificação, um adjetivo, um advérbio, um verbo ou uma estrutura nominal, pode determinar o tipo de operador consecutivo:

(i) quando é um adjetivo (152) ou um advérbio (153), utiliza-se o operador *tão/tanto* ou *de tal modo/maneira/forma*:

(152) A Maria estava *tão / de tal modo/maneira/forma* feliz que nem prestou atenção ao que lhe contaram.

(153) Ele corria *tão / de tal modo/maneira/forma* rapidamente que era o mais veloz da equipa.

(ii) o operador *tão* só pode ocorrer se estiver em contiguidade do adjetivo (154) ou do advérbio (155) – como acontece nos casos anteriores; caso não esteja, a forma altera-se para *tanto*:

(154) A notícia era escandalosa, mas não tanto ao ponto de aparecer em todos os jornais.

(155) Ele estava mal, mas não tanto ao ponto de ir parar ao hospital.

(iii) quando é um verbo, o operador é *tanto* ou *de tal modo/maneira/forma*:

(156) A Matilde creceu tanto que nem parecia ela.

(157) A doença regrediu de tal forma que ela recuperou totalmente.

(iv) quando é um nome/estrutura nominal, o operador é *tanto(s)/a(s)* ou *tamanho(s)/a(s)* ou *de tal ordem*:

(158) A escritora assinou tantos livros que lhe ficou a doer a mão.

(159) Era tamanho o sacrifício que, por vezes, chegava a pensar desistir.

(160) Os descontos atingiram preços de tal ordem que as lojas encheram.

Até ao momento, foram apenas referidas construções que possuíam somente um operador consecutivo; no entanto, há construções consecutivas que podem ter mais do que um operador, havendo mais do que uma forma de os articular, nomeadamente, através da coordenação. Esta relação coordenativa pode acontecer diretamente entre dois operadores (161) ou entre sintagmas nos quais se encontram cada um dos operadores (162). Para além desta possibilidade, a ocorrência de mais do que um operador consecutivo pode acontecer sem se recorrer à coordenação (163), embora a frase possa ser transformada numa estrutura de coordenação, não havendo qualquer alteração de sentido de um caso para o outro:

(161) Havia tantas e tão variadas escolhas que ela não se conseguia decidir.

(162) A questão era tão interessante mas tão controversa que desistiram de falar dela.

(163) Ele tinha de ligar a tantas pessoas [e] em tão pouco tempo que não ia conseguir.

Por último, o que também pode acontecer é, numa construção, conjugar-se um operador consecutivo e um operador comparativo:

(164) As despesas da família foram tão mais elevadas do que aquilo que esperavam que terão de poupar nos próximos meses.

A diferença entre este tipo de construções e as construções consecutivas mais simples (ex.: Ele estava tão atento que não ouviu a mãe chamá-lo.) baseia-se no facto de, nestas, a consequência estar associada a um grau (o de atenção), enquanto que, nas construções em causa, o grau é a diferença entre dois valores: o das despesas que, efetivamente, gastaram, e as despesas que esperavam gastar.

3.4.2. Subordinação adverbial: classificação sintática (Lobo, 2013)

A classificação sintática da subordinação adverbial, proposta por Maria Lobo (2013), fornece uma perspetiva pertinente para o estudo da organização sintática da frase. Consequentemente, o seu contributo considera-se, também, relevante para a didatização do tema a trabalhar, uma vez que se pretende consciencializar os alunos da coesão interoracional na organização da frase através da subordinação adverbial, realçando o lugar que as orações subordinadas adverbiais ocupam na frase, bem como a sua ligação à oração principal. A tomada de consciência da organização da frase, mediante a representação gráfica em diagrama de O'Brien (s/d), será potenciada por esta perspetiva de Lobo (2013), que se centra no lugar ocupado pela oração subordinada adverbial na frase.

Por um lado, a autora abrange na sua classificação sintática a diferenciação entre orações adverbiais integradas e orações adverbiais periféricas, e, por outro lado, refere as diferentes posições que a oração adverbial pode assumir na frase.

3.4.2.1. Orações adverbiais integradas e orações adverbiais periféricas

As orações adverbiais integradas (Lobo, 2013: 2031-2032) são aquelas que mantêm uma maior ligação estrutural e prosódica com a oração principal e que são conciliáveis com processos de focalização. Podem ocorrer em mais do que uma posição na frase, sendo que, normalmente, ocupam a posição inicial ou final, não sendo possível, na maioria dos casos, alterar a posição sem que isso cause estranheza ou, até mesmo, torne a frase agramatical, isto é, desprovida de significado. Neste grupo, inserem-se grande parte das orações temporais, as finais de evento, um subconjunto das condicionais (introduzidas por *se*, *caso*, *no caso de*, e *na condição de*); as causais (introduzidas por *porque* e *por*), as de modo e as de circunstância negativa.

As orações adverbiais periféricas (*idem*: 2031-2032) consistem nas que mantêm uma menor ligação estrutural e prosódica com a oração principal e que não são conciliáveis com processos de focalização. Podem assumir mais do que uma posição na frase: tipicamente, ocupam a posição inicial

ou final, necessitando de ser destacadas da oração principal, mas, também, podem assumir a posição intermédia, sendo em todos os casos possível ou não alterar-se o sentido da frase caso sejam deslocadas do seu lugar na frase. Pertencem a este grupo orações causais e explicativas (as finitas iniciadas por *como, uma vez que, já que, dado que, visto que*, e as infinitivas iniciadas por *dado e visto*); as finais de enunciação; as concessivas e condicionais-concessivas; as bicondicionais (apenas as que são introduzidas por *desde que/contanto que/a não ser que + conj.*); as conformativas e as contrastivas.

Porém, é necessário fazer um parêntesis breve sobre este grupo de orações, na medida em que há uma particularidade que tem que ver com o facto de existirem estruturas que têm ainda uma mais fraca ligação com a oração principal, sendo elas as adverbiais de enunciação, ou seja, as orações finais de enunciação (165), as condicionais de enunciação (166), as concessivas de enunciação (167) e as conformativas (168):

(165) *Para ser sincera*, o Diogo não devia de ter vindo.

(166) Se bem te recordas, a Pilar não ganhou o concurso.

(167) A Lila arrendou um apartamento em Lisboa, embora possa estar enganada.

(168) Conforme me disseram, o horário dos autocarros vai ser alterado.

Estas orações estão relacionadas com o ato de enunciação da própria oração principal, não se estabelecendo, portanto, uma relação semântica entre as informações expressas por ambas as orações. Essa fraca ligação semântica à oração principal é, também, fraca a nível sintático, dado que não é necessário existir concordância entre os tempos verbais das duas orações; o que já é obrigatório nas estruturas adverbiais que não são de enunciação.

De seguida, apresentam-se as particularidades que distinguem as orações adverbiais periféricas das orações adverbiais integradas.

As orações integradas podem suceder-se em posição final sem nenhum tipo de marcação especial (169), enquanto que as periféricas têm de ser antecedidas de uma vírgula (demonstração de que é necessária uma pausa ou quebra entoacional) para ocorrerem nessa posição (170):

(169) *Chorei quando vi esse filme.*

Abrimos a porta para as pessoas entrarem.

Fomos dar um passeio porque precisávamos de espalhar.

Ele pediria a reforma se tivesse um neto.

(170) *O Rui faltou ao teste, uma vez que está internado.*

A festa acontecerá, contanto que não chova.

Fizeram a reunião, embora o diretor não estivesse presente.

Gostei bastante da prenda, para ser sincero.

Porém, visto que ambas as orações podem assumir a posição inicial, têm de ser seguidas por uma vírgula, pois o constituinte que se segue é prosodicamente autónomo (ou seja, se é este o

constituente do qual depende a oração adverbial, ele tem sentido tomado isoladamente, logo é autónomo a nível prosódico):

- (171) *Quando vi esse filme, chorei.*
Para as pessoas entrarem, abrimos a porta.
Porque precisávamos de espairecer, fomos dar um passeio.
Se tivesse um neto, ele pediria a reforma.
- (172) *Uma vez que está internado, o Rui não pôde ir ao teste.*
Contanto que não chova, a festa acontecerá.
Embora o diretor não estivesse presente, fizeram a reunião.
Para ser sincero, gostei bastante da prenda.

As orações integradas permitem, com maior ou menor facilidade, estruturas clivadas (173), o que não acontece com as orações periféricas (174):

- (173) *Foi quando vi esse filme que chorei.* [temporal]
Era para poder viajar que o Luís andava a poupar. [final de evento].
É porque preciso de espairecer que vou dar um passeio. [causal]
Era se tivesse um neto que ele pediria a reforma. [condicional]
- (174) *É uma vez que está internado que o Rui não pôde ir ao teste. [explicativa]
 *É contanto que não chova que a festa acontecerá. [bicondicional]
 *Foi embora o diretor não estivesse presente que fizeram a reunião. [concessiva]
 *É para ser sincero que gostei bastante da prenda. [final de enunciação]

As orações integradas podem constituir o foco da negação da oração principal (175), ou seja, a negação que ocorre na oração principal não diz respeito a esta oração, mas sim à informação expressa na oração adverbial³⁴; isso não acontece com as orações periféricas (176), pois o que é negado é o predicado da oração principal:

- (175) Ela não gritou *quando se assustou.* (= não foi quando se assustou que ela gritou)
 O Luís não andava a poupar *para poder viajar.* (= não era para poder viajar que o Luís andava a poupar)
- (176) O Rui não pôde ir ao teste, *uma vez que está internado.*
 A festa não acontecerá, *contanto que chova.*

Apenas no caso das orações integradas pode assistir-se a que as orações adverbiais sejam o foco de advérbios (como *só* e *até*) na oração principal, pois, mesmo que não estejam em adjacência, o advérbio tem sempre de se refletir na oração adverbial (177). Em relação às orações periféricas, o advérbio recai sobre o predicado da oração principal (178):

- (177) Ela só gritou *quando se assustou.* (= foi só quando se assustou que ela gritou)
 O Luís só andava a poupar *para poder viajar.* (= era só para poder viajar que o Luís andava a poupar)
- (178) O Rui só podia ir ao teste, *uma vez que está doente.*
 A festa só acontecerá, *contanto que faça bom tempo.*

³⁴ De facto, nos exemplos de (164), também é possível interpretar a frase na perspetiva de a negação afetar a oração principal; isso significa que, partindo de um exemplo, ela efetivamente não gritou quando se assustou. Este fenómeno não faz com que estas orações deixem de ser consideradas integradas, pois, na verdade, elas funcionam em estruturas de clivagem.

Só as orações integradas podem dar-se como resposta a orações interrogativas parciais, o que significa que estas orações adverbiais podem assumir-se como foco informacional por constituírem, apenas elas, a resposta (179). No caso das periféricas não é possível (180):

- (179) Quando é que ela gritou?
R: *Quando se assustou.*
Para que andava o Luís a poupar?
R: *Para poder viajar.*
- (180) Por que é que o Rui não podia ir ao teste?
R: **Uma vez que está doente.*
Em que circunstâncias a festa acontecerá?
R: **Contanto que faça bom tempo.*

As orações integradas podem representar o foco de estruturas interrogativas alternativas³⁵ (181), enquanto que isso não é possível nas orações periféricas (182):

- (181) Ela gritou *quando se assustou ou quando caiu?*
O Luís andava a poupar *para poder viajar ou para comprar uma casa?*
- (182) *O Rui não podia ir ao teste, *uma vez que está doente ou uma vez que não quer?*
*A festa só acontecerá, *contanto que faça bom tempo ou contanto que as pessoas apareçam?*

As orações integradas podem ser o foco da negação em estruturas negativas alternativas³⁶ (183), o que não acontece com as orações periféricas (184):

- (183) Ela não gritou *quando se assustou, mas (sim) quando caiu.*
O Luís não andava a poupar *para poder viajar, mas (sim) para poder comprar uma casa.*
- (184) *O Rui não pôde ir ao teste, *uma vez que está internado, mas (sim) uma vez que partiu a perna.*
*A festa não acontecerá, *contanto que chova, mas (sim) contanto que ninguém possa aparecer.*

Portanto, segundo Lobo (2013: 2036), é possível confirmar que, se, por um lado, sintaticamente, há comportamentos diferentes dentro de uma mesma classe semântica de orações adverbiais, por outro lado, também se encontram dentro de uma classe sintática diversas classes e subclasses semânticas.

3.4.2.2. Diferentes posições da oração adverbial na frase

Por último, na sua classificação sintática, Lobo (2013: 2036) refere as posições possíveis que as orações adverbiais podem ocupar na frase, relativamente à oração principal, sendo elas 3: inicial,

³⁵ Neste tipo de estruturas, a um nível informacional, questiona-se acerca de uma escolha entre duas alternativas, utilizando uma estrutura coordenativa disjuntiva (Lobo, 2013: 2035).

³⁶ Neste tipo de estruturas, a um nível informacional, está-se perante estruturas retificativas, no sentido em que dois elementos são contrastados através do uso de uma coordenação adversativa – *não x mas* y (idem: 2035).

final e/ou intermédia (entre sujeito e predicado). Há situações em que a oração adverbial pode ocorrer nas 3 posições, sem que isso afete o sentido da frase:

- (185) *Quando o concerto acabou*, a multidão gritou.
A multidão gritou, *quando o concerto acabou*.
A multidão, *quando o concerto acabou*, gritou.

Por outro lado, há orações, nomeadamente as causais introduzidas por *como*, que só admitem a posição inicial e intermédia, não podendo ocorrer em posição final:

- (186) *Como estava com tosse*, o Tomás tomou xarope.
O Tomás, *como estava com tosse*, tomou xarope.
*O Tomás tomou xarope, *como estava com tosse*.

No entanto, há orações que permitem as 3 posições, embora isso cause uma alteração no sentido da frase. Por exemplo, as orações de modo preferem a posição final (187); porém, podem ocorrer em posição inicial ou intermédia, sendo que a alteração de posição tem implicações no sentido da frase, passando, nestas duas posições, a ter uma leitura causal (188):

- (187) A Clara cozinhou o polvo *como a avó lhe tinha dito*.
(188) *Como a avó lhe tinha dito*, a Clara cozinhou o polvo.
A Clara, *como a avó lhe tinha dito*, cozinhou o polvo.

Ou seja, neste contexto, a alteração da oração adverbial para uma posição inicial ou intermédia causa uma mudança no significado da frase: em (187), significa que a Clara seguiu a receita da avó; porém, em (188), há uma interpretação causal, isto é, a Clara só cozinhou o polvo porque a avó lhe disse para o fazer.

Por último, regista-se um outro aspeto que não aparece explícito em Maria Lobo (2013), e que tem que ver com certos contextos nos quais é obrigatório a oração adverbial ocorrer numa determinada posição na frase. Por exemplo, quando a frase inclui o advérbio *só* (189), isso obriga a que a oração adverbial tenha apenas uma posição – a final –, porque de outra forma a frase tornar-se-ia agramatical.

- (189) O João só emigrou *porque a situação em Portugal estava muito má*.
**Porque a situação em Portugal estava muito má*, o João só emigrou.

O mesmo acontece em estruturas clivadas, por exemplo, em que não é possível a oração assumir outra posição, sem que isso implique a agramaticalidade da frase: *Era para poder voltar ao trabalho* que a mãe colocou a filha na creche.

Além disso, Lobo (2013: 2037) chegou à conclusão de que, em termos discursivos, as orações adverbiais, quando ocorrem em posição inicial, são mais facilmente informação conhecida, podendo,

por isso, funcionar como tópico da frase, isto é, o assunto sobre o qual se vai falar, ou então podem servir como contextualização para algo que se vai dizer a seguir; porém, quando ocorrem em posição final, correspondem a informação nova/desconhecida.

Neste sentido, a autora definiu (*idem*: 2038) que as orações integradas assumem a posição inicial “quando são o tópico ou dão o enquadramento de uma situação”, e ocorrem em posição final “quando constituem o foco ou informação nova”. As orações periféricas, por seu lado, assumem a posição inicial ou final, apenas se forem separadas da oração principal através de uma quebra entoacional.

A posição das orações adverbiais ocupada na frase condiciona o sentido da frase, havendo uma menor ou maior ligação à oração principal.

3.4.3. Subordinação adverbial: orações adverbiais participiais e gerundivas (Lobo, 2013)

As orações adverbiais participiais e gerundivas caracterizam-se pelo facto de, geralmente, não serem introduzidas por conectores, o que as distingue vincadamente das orações adverbiais finitas e infinitivas.

3.4.3.1. Orações participiais

As orações participiais (Lobo, 2013: 2038) consistem em orações adverbiais cuja forma verbal se encontra no participípio passado, ou seja, numa forma não finita. Este tipo de orações assume a posição inicial na frase (190), pode ser retirado da frase sem que isso a torne agramatical³⁷ (191), admite a coordenação (192) e não permite que “um dos seus constituintes seja interrogado por um sintagma *qu*-em posição inicial” (193):

(191) O casal despediu-se.

(192) *Terminada a limpeza e arrumada a casa*, a mãe descansou.

(193) *[*O que*] é que *terminada* a mãe descansou?

Nestas orações, o sujeito pode ser omitido (194), mas também pode ser expresso, e, se for este o caso, normalmente, ele aparece em posição pós-verbal (195). No que diz respeito à forma verbal, ela tem de concordar com o sujeito em número e género (196):

³⁷ É de não esquecer que, como qualquer oração de tipo adverbial, também as participiais podem ser omitidas na frase, pois todas as orações adverbiais partilham da mesma função sintática nas frases: a de adjunto adverbial, segundo a perspetiva defendida na *Gramática do Português* (2013), de Raposo *et al*, nomeadamente pela autora Maria Lobo, cuja perspetiva foi explicitada na introdução à subordinação adverbial.

- (194) *Feito* [-] *atempadamente*, o trabalho saiu ótimo.
 (195) *Feito* *o trabalho*, com tempo, acabou por sair ótimo.
 (196) *Realizadas as tarefas*, a mãe descansou.

É de salientar que em estruturas participiais não é possível utilizar todo o tipo de verbos; apenas são compatíveis os verbos transitivos (197) e os inacusativos (198). Ao tentar construir uma oração participial com verbos copulativos ou inergativos (observe-se (199) e (200), respetivamente), obtém-se estruturas agramaticais³⁸:

- (197) Ele fez as compras.
Feitas as compras, ele preparou uma refeição deliciosa.
 (198) A criança acordou.
Acordada a criança, o pai deu-lhe o pequeno-almoço.
 (199) A criança andou pela primeira vez.
 **Andada a criança*, pela primeira vez, os pais festejaram.
 (200) O pai foi firme na sua decisão.
 **Sido firme na sua decisão*, o pai não mudou de ideias.

Neste sentido, numa oração participial, se o verbo for transitivo, o sujeito dessa oração corresponderá ao complemento direto selecionado pelo núcleo verbal da frase na sua forma finita (197); se o verbo for inacusativo (uma das classes dos verbos intransitivos pessoais, que não seleciona complemento direto), o sujeito da oração participial corresponderá ao sujeito selecionado pelo núcleo verbal da frase na sua forma finita (198). A forma verbal participial, portanto, concordará sempre com o sujeito da oração participial.

Se a frase não estiver inserida num contexto, e o sujeito da oração participial for omitido, por norma, este é correferente com o sujeito da oração principal (194). Porém, há situações em que não há esta correferência, mas ela pode existir se for com um complemento da oração principal (201). Ainda há a possibilidade de o referente do sujeito omitido ser algo que foi mencionado no discurso anterior (202):

- (201) *Chegado* [-] *ao parque*, pareceu-lhe ter visto a ex-namorada.
 (202) Os avós viajaram para Paris. *Chegados* [-] *ao hotel*, ficaram maravilhados.

As orações participiais não se iniciam através de conjunções, como acontece com as adverbiais finitas e infinitivas. Todavia, podem ser introduzidas pelas locuções *uma veze depois de*:

- (203) *Uma vez chegado o diretor*, a reunião começou.
 (204) *Depois de chegados ao hotel*, os turistas foram à descoberta da cidade.

Atendendo à classificação sintática das orações adverbiais, as participiais, tendo o sujeito expresso ou omitido, são periféricas, visto que não admitem estruturas clivadas (205); não podem ser

³⁸ Aconselha-se a retomar a leitura da nota de rodapé número 21, na qual se explica em que consistem verbos inacusativos e inergativos.

a resposta a interrogativas parciais (206); e o foco de advérbios como *não* e *só* não pode incidir na oração participial (207), mas sim na oração principal (208). Habitualmente, este tipo de orações assume a posição inicial na frase, podendo, não de forma natural, ocorrer em posição intermédia; em posição final causa estranheza (209):

- (205) *Foi *chegado a casa* que ele notou algo estranho.
 (206) P: Quando notou ele algo estranho? R: **Chegado a casa*.
 (207) * *Só/Não chegada ao bar*, a Rita ligou-me.
 (208) *Chegada ao bar*, a Rita não/só me ligou.
 (209) *Chegada ao bar*, a Rita ligou-me.
 A Rita, *chegada ao bar*, ligou-me.
 ?A Rita ligou-me, *chegada ao bar*.

Relativamente às características que particularizam as orações participiais no contexto da subordinação adverbial, elas são cinco, a saber:

- | | |
|--|--|
| (i) não permitem a utilização de pronomes pessoais clíticos: | * <i>Avaliado-os</i> , o professor lançou as notas. (<i>Avaliados os alunos, ...</i>); |
| (ii) não permitem, para a maioria dos falantes, a utilização do marcador adverbial de negação <i>não</i> : | * <i>Não acabado o jantar</i> , os convidados foram-se embora. (<i>Acabado o jantar, ...</i>); |
| (iii) não permitem a utilização de verbos auxiliares ou semiauxiliares: | * <i>Tida feita a sobremesa</i> , ele serviu-a. (Ele tinha feito a sobremesa, ...); |
| (iv) aceitam um sujeito expresso na forma de pronome pessoal tónico (<i>eu/tu/ele/ela/nós/vós/eles/elas</i>), havendo variações de aceitabilidade consoante os falantes, tendo em conta o pronome utilizado: | <i>Chegado ele a casa</i> , a mãe saiu. |
| Contudo, este sujeito pronominal é aceite pelos falantes apenas com verbos inacusativos:
O mesmo não acontece com verbos transitivos: | <i>Acordado ele</i> , a mãe fez o pequeno-almoço
* <i>Visitada ela</i> , foram dar um passeio. |
| (v) o sujeito, quando está explícito, ocorre depois da forma participial (a qual concorda com ele), caso contrário, a frase torna-se agramatical: | <i>Chegado o avô</i> , o neto ficou felicíssimo.
* <i>O avô chegou</i> , o neto ficou felicíssimo. |
| Se a oração for iniciada por <i>uma vez</i> e <i>depois de</i> , pode ocorrer primeiro o sujeito e depois o participio (202) ou vice-versa (203), com a ressalva de que a oração introduzida por <i>depois de</i> funciona melhor se for seguida a ordem natural da oração participial (ou seja, verbo e sujeito): | <i>Uma vez o avô chegou</i> , o neto ficou felicíssimo.
? <i>Depois de o avô chegou</i> , o neto ficou felicíssimo.
<i>Uma vez chegou o avô</i> , o neto ficou felicíssimo.
<i>Depois de chegou o avô</i> , o neto ficou felicíssimo. |

Para finalizar a análise das orações participiais, falta mencionar os valores semânticos que podem representar, sendo eles dois:

Tabela 25: Valores semânticos das orações participiais

Interpretação de tempo perfectivo

É descrita uma situação que se encontra acabada num espaço de tempo anterior ao da oração principal:

- (210) (*Uma vez/Depois de*) *Terminada a palestra*, fomos beber café. (= depois de a palestra ter acabado, ...)

Interpretação eventiva

Tendo o sujeito explícito ou não, a situação descrita é um evento culminado, o que significa que é um evento télico, em termos aspetuais, i.e., que tem um limite temporal bem definido (como acontece, por exemplo, nas ações descritas pelos verbos *cair*, *sentar*, etc.). Nesta medida, a oração participial descreve o estado decorrente desse evento culminado:

(211) *(Uma vez) acabada*, a pintura ficou impressionante. (= depois de a pintura estar acabada...)

Partindo deste pressuposto, torna-se claro que estas orações não se conciliam com predicados não télicos, ou seja, que não têm um limite temporal bem definido (212); e com adjuntos adverbiais que expressem duração através da preposição *durante*, pois exprime-se um processo e não um evento culminado (213). Além disso, é essencial a existência de um determinante antes do sintagma nominal que incorpora o sujeito da oração participial, de modo a assegurar uma leitura télica (214) e não a contrária – leitura não télica (215):

(212) **Passeada na rua*, a Lúcia foi refrescar-se.

(213) **Lidos os contos durante toda a manhã*, a Alice foi estudar.

(214) *Acabados os quadros*, o pintor descansou.

(215) *Acabados quadros*, o pintor descansou.

É de notar que as orações participiais se distinguem dos participios passados que funcionam como predicados secundários³⁹, pois estes são interpretados como se fossem adjetivos, não retratando um estado consequente, mas uma propriedade:

(216) A Maria, *maquilhada* assim, nem parece a mesma. (= A Maria, que está maquilhada assim, ...)

3.4.3.2. Orações gerundivas

Relativamente às orações adverbiais gerundivas, estas são as orações que têm o verbo na forma não finita de gerúndio. Dentro desta categoria encontram-se:

(i) orações integradas, que ocorrem, de preferência, em posição final, sem ser necessário serem precedidas de uma pausa ou quebra entoacional (217). Neste tipo de orações, o sujeito não pode ser expresso foneticamente (218):

(217) A Lígia planeou a festa *recorrendo a um profissional*.

(218) **Planeou a festa recorrendo a Lígia a um profissional*.

³⁹ Para um maior aprofundamento destas estruturas com participio passado como sendo predicadores secundários, consultar Lobo (2013: 2043).

(ii) e orações periféricas, que, em termos prosódicos, são independentes em relação à oração principal, ocorrendo, de preferência, em posição inicial. Nestas orações, o sujeito pode estar expresso (219), e, quando isso acontece, ocorre, normalmente, numa posição pós-verbal (ou seja, imediatamente depois da forma verbal gerundiva); mas pode, também, ser omitido (220):

(219) *Sendo o Álvaro um excelente aluno, entrou para o quadro de mérito.*

(220) *Sendo [-] um excelente aluno, o Álvaro entrou para o quadro de mérito.*

De forma semelhante a estas orações gerundivas, existem estruturas gerundivas que funcionam como predicadores secundários⁴⁰. Contudo, uma das maneiras através das quais é possível distingui-las de orações adverbiais gerundivas consiste no facto de a forma verbal gerundiva poder ser substituída por *a*+infinitivo:

(221) *A Catarina entrou em casa correndo rapidamente.*

A Catarina entrou em casa a correr rapidamente.

Inseridos na classe de orações adverbiais de natureza gerundiva, encontram-se diversos valores semânticos, a saber: temporal, causal, concessivo, condicional e de modo. Tendo em conta que, tipicamente, este tipo de orações não é introduzido por conectores, há vários fatores que determinam a leitura semântica da oração, havendo a possibilidade de mais do que uma leitura. Esses fatores, de acordo com Lobo (2013: 2045), são os seguintes: (i) a classe aspetual⁴¹ do predicado da oração subordinada e da oração principal; (ii) o facto de se ter o gerúndio simples ou composto; (iii) o tempo verbal da oração principal; (iv) a presença de negação na oração gerundiva; (v) a presença de determinadas expressões adverbiais; (vi) a posição ocupada pela oração gerundiva; e (vii) processos de inferência pragmáticos. Na tabela seguinte apresentam-se os valores semânticos que as gerundivas podem assumir:

Tabela 26: Perspetiva semântica das orações gerundivas

Interpretação causal

Esta vincula-se, por norma, à anterioridade temporal, na medida em que, havendo uma relação de causa-efeito, a causa antecede o efeito; neste sentido, essa leitura de causalidade é potenciada pelo gerúndio composto (222). O facto de a oração gerundiva possuir um predicado estativo (223) ou uma negação (224) também contribui para essa leitura:

(222) *Tendo conseguido um aumento de salário, o Luís comprou uma casa.*
(= visto que o Luís conseguiu um aumento de salário, ...)

(223) *Sendo o Marco uma pessoa muito social, fez amizades rapidamente.*
(= porque o Marco é uma pessoa muito social, ...)

⁴⁰ Para um maior aprofundamento destas estruturas gerundivas com valor de predicado secundário, consultar Lobo (2013: 2044-2045).

⁴¹ A classe aspetual ou aspeto “classifica as situações segundo são estáticas ou dinâmicas, segundo duram tempo ou são perspectivadas como instantâneas, segundo têm ou não momentos internos qualitativamente distintos e segundo tendem ou não para uma finalidade intrínseca” (Raposo, 2013: 370).

(224) *Não indo à festa*, a Susana sentiu-se revoltada.
(= por não ir à festa, ...)

Interpretação condicional

Esta é potenciada se a forma verbal da oração principal estiver no futuro (225) ou no condicional (226), ou, ainda, se houver nessa oração um verbo modal – *ter (de)*, *poder* e *dever* – (227):

(225) *Não perdendo tempo*, conseguirás acabar o trabalho a tempo.
(226) *Fazendo as malas antes*, conseguiríamos sair a horas de casa.
(227) *Indo ao psicólogo*, o Pedro podia melhorar.

Interpretação concessiva

Esta é propiciada se houver expressões adverbiais que assinalem:

- (i) a oposição entre orações (por exemplo, *no entanto*, *apesar disso* ou *porém*):
(228) *Sendo muito esforçado*, o Carlos não pode, no entanto, desleixar-se.
- (ii) ou a imprevisibilidade própria das orações concessivas (por exemplo, *mesmo*, *embora*):
(229) Mesmo *arranjando o cano*, ele vai continuar a pingar.

Interpretação de modo

- (i) Se oração principal tiver um predicado eventivo³⁸:
Caso o predicado seja estativo, não existe interpretação de modo:
(230) O Vasco engordou *tomando cortisona para o seu problema de saúde*.
(231) *O Vasco está gordo *tomando cortisona para o seu problema de saúde*.
- (ii) No entanto, o mesmo não acontece se se tiver um predicado de estado na oração gerundiva:
(232) Conseguiram acabar a surpresa *ficando toda a noite no restaurante*.
- (iii) Todavia, o valor de modo decorre de maneira mais natural se o predicado de evento estiver na oração gerundiva, e se for um gerúndio simples:
(233) A mãe fez a comida *segundo a receita*.
?A mãe fez a comida *tendo seguido a receita*.

Função estruturadora do discurso

As orações de tipo gerundivo podem relacionar-se com a própria enunciação e, nesses casos, têm, principalmente, uma função discursiva:

(234) *Refletindo bem*, acho que deves aceitar a proposta.

Mas, também, podem auxiliar na organização do texto/discurso, através de expressões como *começando*, *resumindo*, *parafraseando*, *concluindo*, *sintetizando*, *restringindo*, entre outras.

Interpretação temporal

a) Gerúndio simples

A forma de gerúndio simples leva a que haja uma simultaneidade temporal, ou seja, a situação da oração gerundiva incluiu (235) ou sobrepõe-se total (236) ou parcialmente (237) à situação da oração principal. Nestes casos, a oração gerundiva pode ser transformada por uma oração temporal introduzida por *quando* ou *enquanto*.

- (235) *Estando a Rita a tomar o pequeno-almoço*, o pai saiu.
 (236) *Estando a passar pelo mercado*, o Leonel viu um amigo.
 (237) *Chegando a casa*, o Rui reencontrou uma velha amiga.

O valor temporal de anterioridade ou posterioridade, em orações gerundivas, pode acontecer em contextos como:

- (238) *Praticando durante todo o ano*, a Marisa foi impressionante no seu espetáculo de ballet.
 (239) Os amigos adoraram o jantar em conjunto, *despedindo-se calorosamente*.

a) Gerúndio composto

Em relação a orações gerundivas com gerúndio composto, em posição inicial, habitualmente, torna a sua leitura, em termos temporais, anterior em relação à oração principal:

- (240) *Tendo saído atrasado de casa*, o Martim apanhou muito trânsito.

Contudo, se ocorrerem em posição final, pode existir uma leitura de posterioridade, demonstrando-se, assim, a autonomia destas orações perante a oração principal:

- (241) O Vítor aceitou almoçar com o pai, *tendo acabado por desmarcar à última hora*.

Nesta medida, quando as orações gerundivas evidenciam uma situação autónoma que é adicionada à oração principal, sem se relacionarem de forma dependente em termos semânticos, está-se perante gerundivas periféricas pospostas, gerundivas de posterioridade ou gerundivas coordenadas (Lobo, 2013: 2049). Este tipo de orações distancia-se bastante das orações adverbiais, no geral, comportando-se, similarmente, às orações coordenadas (242); é complicado transformar estas orações em outras (243):

- (242) Os jovens ficaram acordados até tarde, *tendo acabado o trabalho já de madrugada*.
 * Os jovens ficaram acordados até tarde, (e) *acabaram o trabalho já de madrugada*.
 (243) #Os jovens ficaram acordados até tarde, *embora tenham acabado/ para acabarem/ antes de acabarem o trabalho já de madrugada*.

Apesar de as orações gerundivas não serem, na sua grande maioria, introduzidas por um conector, na verdade, algumas podem ser iniciadas por *em*, segundo certas regras:

- | | | |
|-------|--|---|
| (i) | só podem identificar um marco temporal que indique posterioridade em relação ao momento de enunciação; | (244) <i>Em a mãe saindo de casa</i> , ele liga à namorada. |
| (ii) | o modo gerundivo não pode estar na sua forma composta; | (245) * <i>Em a mãe tendo saído de casa</i> , ele vai ter com a namorada. |
| (iii) | e não são conciliáveis se a forma verbal da oração principal estiver no pretérito perfeito. | (246) <i>Em a mãe saindo de casa</i> , ele ligou à namorada. |

Perspetiva sintática das orações gerundivas

Explorada a dimensão semântica das orações gerundivas, é pertinente abordá-las sob o ponto de vista sintático, analisando, os critérios distintivos e as propriedades internas que diferenciam as gerundivas periféricas e as gerundivas integradas.

Um dos critérios distintivos tem que ver com o facto de cada uma destas classes sintáticas integrar valores semânticos diferentes:

Integradas	Periféricas
Aglomeram orações gerundivas com interpretação:	
<ul style="list-style-type: none"> temporal de anterioridade: <i>Tendo a sessão online acabado</i>, todos voltaram à sua vida. causal: <i>Estando muito cansado</i>, o Pedro não se levantou da cama. condicional: <i>Estando muito cansado</i>, o Pedro decerto não se levantaria tão cedo. e concessiva: <i>Mesmo estando muito cansado</i>, o Pedro levantou-se da cama. 	<ul style="list-style-type: none"> de modo: Os pais só aguentaram a birra dos filhos <i>mantendo a sua paciência</i>. tempo simultâneo: O Arnaldo teve um acidente <i>trabalhando nas obras</i>. e de modo conjugado com condição: Os alunos só teriam melhores notas <i>estudando mais afincadamente</i>.

Para além dos valores semânticos que incorporam, o que diferencia as integradas das periféricas é algo que já foi demonstrado no subcapítulo da classificação sintática (relativo a orações finitas e infinitivas). Ou seja, o facto de as gerundivas integradas poderem ocorrer em estruturas de clivagem; de poderem ser o foco da negação da oração principal, como também o foco de advérbios como *só* e *até*, de poderem constituir a resposta a interrogativas parciais; e, ainda, de poderem ser o foco alternativo de uma negação ou de uma interrogação. Nada disto pode acontecer no caso das gerundivas periféricas.

Acerca das propriedades internas que diferenciam orações gerundivas integradas e periféricas, estão identificadas seis, a saber:

1. As orações gerundivas periféricas admitem sujeito expresso (seja ele uma estrutura nominal ou um pronome pessoal na forma nominativa), habitualmente, em posição pós-verbal (247), mas o sujeito também pode ser nulo e só aparecer expresso na oração principal (248); nenhum destes cenários é possível nas integradas (249):

- (247) *Estando a Mónica ela a cuidar dos filhos*, tem pouco tempo para sair.
 (248) *Estando [-] a cuidar dos filhos*, a Mónica tem pouco tempo para sair
 (249) *Só conseguiu voltar para casa *apanhando o João um táxi*.

2. As orações gerundivas periféricas aceitam gerúndio composto, sendo que a interpretação será temporal de anterioridade, independentemente de haver o valor meramente de tempo (250), ou estando ele associado ao valor causal (251). A utilização do gerúndio composto torna-se mais estranha no caso das integradas (252):

- (250) *Tendo acabado o trabalho de casa*, o Diogo foi brincar.
 (251) *Tendo acertado o trabalho de casa*, o Diogo sentiu-se orgulhoso.
 (252) ?A receita só saiu corretamente *tendo acrescentado o ingrediente especial*.

3. O valor temporal da oração gerundiva pode diferir do da oração principal, no caso das periféricas (253) – isso não é possível nas integradas (254):

- (253) *Descobrimo hoje a verdade*, conto-lhe tudo amanhã.
 (254) *A receita hoje saiu corretamente *tendo acrescentado o ingrediente especial ontem*.

4. Quando o sujeito da oração gerundiva se encontra omitido, ele pode ser correferente do sujeito da oração principal (255); pode estabelecer correferência com um complemento (256); pode referir-se a um pronome expletivo de uma oração impessoal⁴² (257); o referente pode ser algo mencionado no discurso prévio (258); ou a sua interpretação pode não ser certa (259). Em contrapartida, se o sujeito da oração principal for nulo, é expectável que ele seja correferente com o sujeito expresso da oração gerundiva (260):

- (255) *Sendo [-] muito habilidosa*, a Rosa não precisou de ajuda para arranjar a porta.
 (256) *Estando [-] a sair do trabalho*, pareceu-me ouvir alguém a chamar o Ricardo.
 (257) *Tendo [-] nevado a noite toda*, as estradas estavam intransitáveis.
 (258) A Matilde estava estranha. *Continuando [-] assim*, teria de falar com ela.
 (259) *Insistindo [-] nesta ideia*, não vai haver consenso.
 (260) *Tendo a Verónica um currículo fabuloso*, [-] não precisa de recomendações.

No caso das orações gerundivas integradas, quando o sujeito é omitido, é mais provável que ele seja correferente do sujeito da oração principal (261), podendo, também, sê-lo relativamente a um complemento indireto (262) – apenas se desempenhar o papel temático de experienciador; pode, ainda, não haver uma interpretação definida (263). Em gerundivas impessoais integradas, um sujeito omissso expletivo causa mais estranheza (264):

⁴² Considerou-se pertinente fazer uma explicação breve sobre em que consistem os pronomes expletivos de orações impessoais, recomendando-se a consulta de Gonçalves e Raposo (2013: 1192-1195) e Lobo (2013: 2309-2315) para uma exploração mais aprofundada. Primeiramente, as orações impessoais são orações cujo núcleo verbal é um verbo pleno que se caracteriza por não selecionar um argumento com função de sujeito - um exemplo deste tipo de verbo são os chamados 'verbos meteorológicos', como *chover*, *nevar*, *amanhecer*, entre outros; porém, podem ou não selecionar complementos. Neste sentido, como este tipo de orações não tem o sujeito realizado gramaticalmente, o verbo conjuga-se sempre na 3ª pessoa do singular (Gonçalves e Raposo, 2013: 1192-1193). Porém, há quem considere (Gonçalves e Raposo, 2013:2312-2313; Lobo, 2013: 1193) que, neste tipo de orações, existe um sujeito, mas que este não tem qualquer ou quase qualquer tipo de valor semântico, tendo apenas uma função gramatical. Nesta medida, este tipo de sujeito é considerado expletivo, pois não nomeia/refere nenhum tipo de entidade. Esta perspetiva tem em conta o facto de que o português ser uma língua de sujeito nulo, o que significa que permite a omissão do sujeito gramatical, ou seja, não é necessário que ele se realize foneticamente em orações finitas, visto que, através da desinência verbal, é possível determinar o sujeito pronominal - observe-se o seguinte exemplo: [Eu] *Vou às compras*. vs. [Nós] *Vamos às compras*. Portanto, em frases como: [-] *Chove muito*. ou [-] *Havia muita gente no supermercado*. considera-se a existência de um sujeito pronominal nulo expletivo, sendo que, com o verbo meteorológico, o sujeito vincula ainda algum valor semântico (considerado, por isso, um sujeito quase argumental), enquanto que com o verbo impessoal *haver* não se vincula nenhum tipo de valor semântico (por isso, é considerado um sujeito não argumental).

- (261) O gato da vizinha aparece cá em casa *entrando* [-] *pela janela da cozinha*.
 (262) Esta cor das paredes ocorreu me *visitando* [-] *a casa da minha irmã*.
 (263) Os arbustos ficam mais bonitos *fotografando* [-] *numa certa perspectiva*.
 (264) *A Márcia mudou de casa *nevando* [-] *como nunca*.

5. Apesar de a ordem canónica da frase ser SVO, com o constituinte sujeito a ocorrer antes do predicado, quando o sujeito aparece explícito nas orações gerundivas, por norma, surge depois da forma verbal gerundiva, seja ela um verbo pleno (265) ou auxiliar (266); a forma verbal, apesar de poder, ainda, ocorrer depois de um segundo verbo auxiliar (o que forma a forma verbal numa perífrase verbal complexa), causa alguma estranheza (267). Só se a oração gerundiva for introduzida por *em* é que se mantém a posição canónica: sujeito e verbo (268):

- (265) *Sabendo a Vera que não pode mentir*, fê-lo para proteger a irmã.
 **A Vera sabendo que não pode mentir*, fê-lo para proteger a irmã.
 (266) *Tendo a Vera chegado de Viseu*, é certo que vai visitar primeiro a mãe.
 **A Vera tendo chegado de Viseu*, é certo que vai visitar primeiro a mãe.
 (267) ?*Tendo chegado a Vera de Viseu*, é certo que vai visitar primeiro a mãe.
 (268) *Em a Vera tendo chegado de Viseu*, é certo que vai visitar primeiro a mãe.

6. Por último, há dois aspetos que diferenciam as orações gerundivas das participais: primeiro, não há impedimentos em relação a que tipo de verbos podem ocorrer nas gerundivas, podendo utilizar-se verbos transitivos (269), copulativos (270) e intransitivos inergativos (271) e intransitivos inacusativos (272); e segundo, em relação à utilização de clíticos, nas gerundivas, não há qualquer impedimento, sendo que o clítico, normalmente, ocupa a posição pós-verbal (273), caso não haja elementos que obriguem à próclise (com a negação (274) – se a oração for introduzida por *em*, pode ocorrer em posição pré (275) ou pós-verbal (276):

- (269) *Comendo menos açúcar*, a Marta pode estabilizar os valores de glicemia.
 (270) *Sendo bastante calma*, a Lara tranquilizou a Ana.
 (271) *Correndo todos os dias*, a Maria conseguiu reduzir o peso.
 (272) *Chegando mais bem vestido*, terias conseguido o emprego.
 (273) *Dizendo-lhe de uma vez*, sentir-te-ás mais aliviada.
 (274) *Não lhe dizendo de uma vez*, sentir-te-ás mais angustiada.
 (275) *Em lhe dizendo de uma vez*, sentir-te-ás mais aliviada.
 (276) *Em dizendo-lhe de uma vez*, sentir-te-ás mais aliviada.

Terminada a explicitação da classificação da subordinação adverbial proposta por Maria Lobo (2013), seguir-se-á a descrição da representação gráfica da subordinação adverbial com recurso a diagrama, fundamentando, deste modo, este tipo de visualização das relações de dependência entre as orações na frase na transposição didática presente no capítulo 4.

3.5. Representação gráfica da subordinação adverbial com recurso a diagrama

O ensino explícito da subordinação adverbial⁴³ na organização textual/discursiva, – tema do presente projeto de investigação –, foi abordado didaticamente mediante a representação gráfica de um diagrama.

A representação gráfica com recurso ao diagrama não é uma abordagem nova; ela foi criada por Alonzo Reed e Brainerd Kellogg, nos finais do século XIX (concretamente, em 1870), tendo sido intitulada como o ‘método de Reed-Kellogg’. Na esteira de Haussamen (2003: 75)⁴⁴, estes dois investigadores desenvolveram um método para representar graficamente, através de um diagrama, as frases e orações, com a crença de que os alunos compreenderiam melhor a estrutura da frase se a pudessem visualizar. De facto, muitos discentes consideraram este método eficaz, uma vez que permitia ver o tipo de relações que se estabelecem entre os diferentes constituintes da frase. A seguinte imagem exemplifica como a subordinação é representada mediante o diagrama, segundo o método Reed-Kellogg.

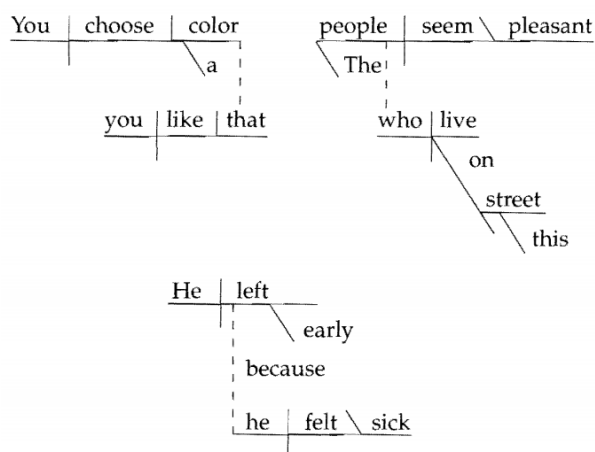


Figura 1: Diagramas de orações subordinadas, segundo o método Reed-Kellogg (Haussamen, 2003: 77)⁴⁵

⁴³ Adota-se a classificação tradicional da subordinação adverbial, uma vez que é a que está prevista nos documentos legislativos e nos manuais: orações subordinadas adverbiais temporais, finais, concessivas, consecutivas, causais, comparativas e condicionais. As definições presentes no *Dicionário Terminológico* nortearam a lecionação das mesmas.

⁴⁴ Disponível em: <https://wac.colostate.edu/books/grammar/alive.pdf> [consultado em 07-04-2020]. O capítulo 7, o que interessa, neste caso, está diretamente disponível em <https://wac.colostate.edu/docs/books/grammar/chapter7.pdf>. [consultado em 07-04-2020].

⁴⁵ Disponível em <https://wac.colostate.edu/books/grammar/alive.pdf> [consultado em 07-04-2020].

Antes do “Reed-Kellogg System”⁴⁶, há referência a uma primeira tentativa de representar graficamente as frases, no livro *Lateinische Syntax für die obern Klassen gelehrter Schulen*, da autoria de Johann Billroth (1832 *apud* Hudson, 2014)⁴⁷.

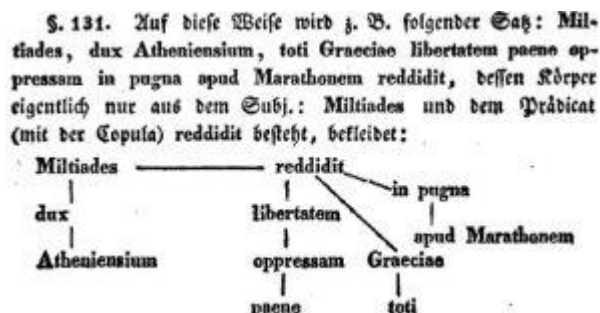


Figura 2: Representação gráfica de frases, por Johann Billroth, utilizando uma frase em latim⁴⁸

De acordo com Hudson (2014), apesar de parecer que ninguém seguiu as pisadas de Billroth, é possível ver semelhanças entre o seu diagrama e os do método Reed-Kellogg. O linguista defende que nenhuma destas propostas de diagramas podem ser rotuladas de ‘árvores’⁴⁹ pelo facto de existir uma linha horizontal no topo: “This line reflects the dominant sentence-based view that the basic structure of a simple sentence divides it into two equal parts, the subject and the predicate.” (Hudson, 2014).

Com efeito, o método Reed-Kellogg sobreviveu até ao século XXI, uma vez que está disponível na plataforma online intitulada *Grammar Revolution*⁵⁰, desde 2009, da autoria de Elizabeth O’ Brien. Nessa plataforma, há uma secção destinada somente a como executar diagramas de orações subordinadas adverbiais⁵¹, como se pode observar na seguinte imagem.

⁴⁶ Disponível em: <https://blog.ung.edu/press/classroom-grammar-an-introduction-to-the-reed-kellogg-system/> [consultado em 22-02-2020].

⁴⁷ Disponível em <https://dickhudson.com/grammar-germany/#trees> [consultado em 07-04-2020].

⁴⁸ Imagem disponível <https://dickhudson.com/grammar-germany/#trees> [consultado em 07-04-2020].

⁴⁹ De acordo com Hudson (2014), a considerada primeira e verdadeira ‘árvore’, em termos gramaticais, foi desenvolvida por Franz Kern, em 1884. Para este estudioso, o verbo na forma finita era a palavra de mais valor.

⁵⁰ Disponível em <https://www.english-grammar-revolution.com/subordinating-conjunctions.html>, [consultado em 07-04-2020].

⁵¹ O’BRIEN, Elizabeth (s/d). “Diagramming Subordinating Conjunctions & Adverb Clauses”. Disponível em <https://www.english-grammar-revolution.com/subordinating-conjunctions.html>, [consultado em 07-04-2020].

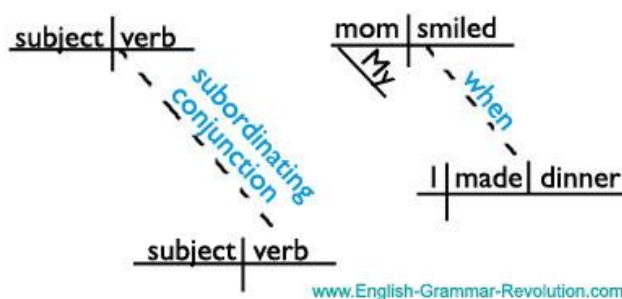


Figura 3: Representação gráfica através de diagrama,
por Elizabeth O'Brien⁵²

A partir da proposta de O'Brien, foi elaborada a didatização do tema do relatório: ensino explícito da subordinação adverbial na organização textual/discursiva. O objetivo que se pretende alcançar vai ao encontro do intuito dos criadores do método Reed-Kellogg, ou seja, facilitar a compreensão das orações subordinadas adverbiais, através da representação gráfica da frase com diagrama. Neste sentido, acredita-se que os alunos consigam entender, de forma visual e clara, que a oração subordinada depende da oração subordinante para ganhar sentido, pelo facto de elas se apresentarem em planos distintos. Daí, espera-se orientar a aprendizagem para a organização da própria frase e, conseqüentemente, para o entendimento da subordinação adverbial como mecanismo de coesão interoracional, na perspectiva de Lopes e Carapinha (2013).

Finalizado o capítulo 3, no qual se explicitou a fundamentação teórica dos conteúdos que iriam ser alvo de ensino-aprendizagem, segue-se o capítulo 4, dividido em 3 secções. Num primeiro momento, explicar-se-á o procedimento metodológico que orientou a investigação (4.1.). De seguida, apresentar-se-á a didatização (4.2.) realizada em duas turmas do ensino secundário - uma de 10.º ano e outra de 12.º ano -, passando-se, assim, para a apresentação dos dados recolhidos e respetiva análise (4.3.).

⁵² Imagem disponível em <https://www.english-grammar-revolution.com/subordinating-conjunctions.html> [consultado em 07-04-2020].

Capítulo 4 | Metodologia, didatização e análise de dados

Este capítulo encontra-se dividido em três grandes secções. Primeiro, explica-se a metodologia de investigação adotada (4.1.), referindo-se à pergunta e aos objetivos da pesquisa (4.1.1.); depois, prossegue-se com a organização e tratamento de dados (4.1.2.), em que se definem os instrumentos de recolha de dados, os dados propriamente ditos, e a codificação necessária para que fosse possível manter o anonimato dos participantes. O subcapítulo da didatização (4.2) inicia-se com a taxonomia de exercícios presente nos manuais e exames (4.2.1.), passando-se para a explicação da abordagem didática ao conteúdo da subordinação adverbial através da representação em diagrama das orações (4.2.2.), à qual se segue a contextualização das didatizações realizadas nas turmas de 12.º (4.2.3.) e 10.º (4.2.4.) anos. No seu encalço, surge o último subcapítulo sobre a análise de dados (4.3.). Este começa com a apresentação e descrição dos dados recolhidos no 12.º ano, antes (4.3.1.) e depois (4.3.2.) do ensino explícito das orações subordinadas adverbiais, recorrendo-se ao mesmo processo para o 10.º ano (4.3.3. e 4.3.4.). A terminar o capítulo (4.3.5.), explicita-se a perceção dos alunos, de ambas as turmas (4.3.5.1. e 4.3.5.2.), sobre a didatização, mediante as respostas dadas aos questionários, finalizando-se com a interpretação dos resultados obtidos nas considerações finais (4.3.6.).

4.1. Procedimento Metodológico

A pesquisa que se apresenta neste relatório é um estudo de caso científico-didático, aplicado na Escola Secundária de Avelar Brotero, em Coimbra, numa turma de 12.º ano do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias e numa de 10.º ano do curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.

4.1.1. Estudo de caso

A proposta de investigação consiste no ensino explícito da subordinação adverbial na organização textual, no 12.º e 10.º anos, com vista a melhorar a competência escrita dos alunos. A recolha de dados teve lugar em 8 aulas de 50 minutos, partindo da seguinte pergunta de investigação: 'De que modo o ensino explícito da subordinação adverbial na organização textual/discursiva desenvolve a competência escrita dos alunos do 10.º e 12.º anos?'

Neste sentido, esta investigação teve como objetivos: (i) compreender a identificação da estrutura da frase da parte dos alunos; (ii) aferir a capacidade de organização da oração subordinada

adverbial da parte dos alunos; (iii) e descrever a aplicação de estruturas linguísticas da oração subordinada adverbial em sequências textuais, realizadas pelos alunos. A nível de objetivos de aprendizagem, pretende-se levar os alunos a: (i) tomar consciência da estrutura da frase; (ii) compreender a organização textual/discursiva através da subordinação adverbial; e (iii) aperfeiçoar a competência escrita.

Assim, para este trabalho de pesquisa, o estudo de caso afigurou-se como a estratégia de investigação mais adequada que tem como objetivo debruçar-se sobre uma determinada situação real (ou, apenas, um aspeto da mesma), sob o ponto de vista da análise e da descrição, de modo a compreender-se, aprofundadamente, o fenómeno que se estuda.

Para colocar em prática esta metodologia de investigação, na perspectiva de Stake (*apud* Morgado, 2012: 59-60), há quatro pontos fundamentais que foram tidos em conta durante a pesquisa: (i) tentar compreender o objeto de estudo na sua globalidade; (ii) proceder a uma recolha de dados variada, destacando-se a observação, na qual se tenta intervir o mais naturalmente possível; (iii) atentar a qualquer situação no contexto da pesquisa, pois pode ajudar na resolução da problemática em análise; e (iv) respeitar a intenção dos participantes do estudo, sendo sempre possível reestruturar o processo investigativo, caso a realidade estudada se altere.

O processo de pesquisa passou por três etapas, concebidas e descritas por Nisbet e Watt (1978 *apud* Lüdke e André, 1986: 21-23), designadamente:

(i) a 'fase exploratória', a inicial, na qual se determinou o objeto de estudo, evidenciando os pontos fulcrais e os contornos do problema que foi investigado, bem como os suportes teóricos que o fundamentaram;

(ii) a 'fase de recolha de dados' que se baseou em recolher informação pertinente, em diversas fontes, para a situação em estudo, através de vários instrumentos;

(iii) e a 'fase de análise, interpretação e divulgação dos resultados', ou seja, após o tratamento dos dados, estes foram analisados e interpretados, para chegar a conclusões em relação ao fenómeno em causa.

Na fase de recolha de dados, foram utilizados três tipos de instrumentos, a saber: (i) a 'análise de documentos', com o intuito de fundamentar aquilo que se defende; (ii) a 'observação', que consiste em recolher dados observando atentamente, sendo crucial realizar uma seleção daquilo que se atesta como relevante para a investigação; e (iii) o 'inquérito por questionário' que consiste na elaboração de uma listagem de perguntas ou afirmações às quais os inquiridos têm de responder, por um lado, assinalando a opção que mais especifica aquilo que pensam de determinado tópico ou acontecimento, de acordo com o estudo em questão, e, por outro, dando a sua opinião acerca do que é afirmado/questionado (Morgado, 2012: 72, 77, 86-88).

Na próxima secção (4.1.2.), segue-se a explicitação da forma como se processou a organização e tratamento de dados, destacando-se os instrumentos de recolha de dados utilizados, os dados recolhidos e respetiva codificação.

4.1.2. Organização e tratamento de dados

De modo a comprovar a tese proposta, escolheram-se os seguintes instrumentos de recolha de dados (os dois primeiros ocorreram antes do ensino explícito das orações adverbiais e os restantes depois desse ensino):

- produção escrita;
- exercício de reescrita de frases;
- exercício de representação por diagrama de orações;
- exercício de reescrita de frases com justificação;
- produção escrita com o uso obrigatório de conectores subordinativos adverbiais;
- questionário sobre a perceção dos alunos.

Assim, os dados recolhidos e analisados foram: (i) as respostas dos alunos aos exercícios, (ii) as produções textuais elaboradas pelos alunos, e (iii) e as respostas dos alunos ao questionário.

Como categorias de análise definiram-se segmentos textuais que evidenciavam as sete tipologias da subordinação adverbial, tendo sido alvo de duas abordagens:

- (i) qualitativa, na identificação de estruturas linguísticas presentes nas produções escritas, assim como de problemas de organização textual nessas produções e nas respostas aos exercícios;
- (ii) quantitativa, no registo de estruturas mais frequentes, quer na análise das produções escritas quer nas respostas aos exercícios e ao questionário.

Em termos de tratamento e codificação de dados, a cada turma foi atribuída a letra 'T', seguida do número de ano de escolaridade, ou seja, a turma de 12.º ano está identificada como 'T12' e a de 10.º ano como 'T10'.

Às produções textuais dos alunos foram atribuídas as letras 'Tx', seguidas dos números '1' e '2', correspondendo o código 'Tx1' à produção escrita antes do ensino explícito das orações adverbiais e o 'Tx2' à produção escrita depois do ensino explícito das orações adverbiais.

Em relação aos exercícios, 'Ex1' corresponde à reescrita de frases antes do ensino explícito das orações adverbiais, 'Ex2' ao exercício do diagrama e 'Ex3' à reescrita de frases com justificação depois do ensino explícito das orações adverbiais.

A letra 'A' identifica o/a aluno/a, seguindo-se a numeração cardinal (1, 2, 3, ...), realizada de modo aleatório para manter o anonimato e o sigilo dos alunos. Os questionários identificam-

se por 'Quest', seguido de numeração cardinal (1, 2, 3, ...), não havendo correspondência com a numeração anterior, visto os questionários terem sido anónimos, de forma a não condicionar as respostas dos alunos.

4.2. Didatização

Neste subcapítulo, procura-se explicitar sucintamente a didatização, uma vez que os planos de aula se encontram nos Anexos 5 e 6. Começando pela taxonomia de exercícios presentes nos manuais e exames (4.2.1.), passa-se para a justificação didática da representação em diagrama das orações subordinadas adverbiais (4.2.2.). Por último, contextualizam-se brevemente as didatizações realizadas no 12.º (4.2.3.) e 10.º (4.2.4.) anos.

4.2.1. Taxonomia de exercícios nos manuais⁵³ e exames⁵⁴

A taxonomia de exercícios prevista nos manuais e exames analisados contempla exercícios, por um lado, de identificação, divisão, classificação, transformação e reescrita de orações, e, por outro, de escolha múltipla e de verdadeiro e falso, sem que haja uma justificação das opções.

Considerando que estas tipologias de exercícios não aprofundam a consciência dos alunos sobre a construção de frases simples e complexas, identificando os constituintes e respetivas funções sintáticas (*Aprendizagens Essenciais*, 2018: 10), optou-se por exercícios que tenham em vista ensinar explicitamente o modo como as orações se organizam na subordinação adverbial, para que os alunos, por um lado, compreendam a organização textual através de um dos mecanismos da coesão interoracional (subordinação), e, por outro, melhorem a sua competência escrita.

4.2.2. Abordagem didática: representação em diagrama das orações

A proposta de abordagem didática que se apresenta tem em vista que o ensino explícito da subordinação adverbial na organização textual/discursiva, mediante a representação gráfica com recurso a diagrama, favoreça a compreensão da coesão do texto/discurso, e, conseqüentemente, a produção escrita dos alunos.

⁵³ Os manuais *Sentidos 10*, de 10.º ano, e *Outras Expressões*, de 12.º ano, pois foram os manuais adotados pelas turmas nas quais se realizou o estágio pedagógico.

⁵⁴ Os exames nacionais de Português de 12.º ano, desde 2008 até 2019, disponibilizados no site do IAVE (Instituto de Avaliação Educativa). Disponível em <http://www.iave.pt/index.php/avaliacao-de-alunos/arquivo-de-provas-exames/exemplo-arquivo?start=20> [consultado a 01-05-2020].

A representação gráfica com diagrama, da autoria de Elizabeth O'Brien (s/d), clarifica as relações de dependência e de encaixe que existem nas orações subordinadas (neste caso específico, adverbiais), cruciais para o entendimento da organização textual/discursiva. Na figura seguinte apresenta-se um exemplo da aplicação do diagrama à frase 'Eu leio porque adoro histórias.'

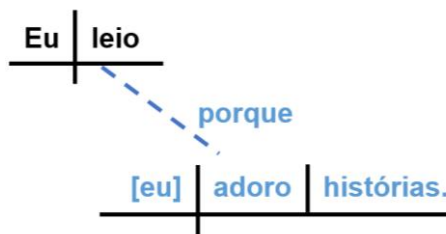


Figura 4: Aplicação da representação gráfica em diagrama numa frase.
(Adaptado para português de um exemplo apresentado por O'Brien.)

No diagrama da figura 4, regista-se a oração principal num plano superior: 'Eu leio'. De seguida, a oração adverbial fica num plano inferior — 'porque [eu] adoro histórias' —, ou seja, abaixo da oração principal, de maneira a que, visualmente, é possível reconhecer a relação hierárquica e de dependência que existe entre ambas.

A ligação entre as duas orações faz-se através de uma linha pontilhada e inclinada que vai desde a predicação, normalmente, verbal (visto que o verbo é o núcleo da frase, por excelência, e seleciona os argumentos primordiais da frase: sujeito e complementos), ou seja, do verbo, em direção à oração adverbial. Nessa linha, escreve-se a conjunção ou a locução subordinativa adverbial que liga as orações.

A oração adverbial 'porque eu adoro histórias' funciona como um advérbio (desempenhando a função sintática de adjunto adverbial), pois expressa uma circunstância – a causa, neste caso –, não sendo exigida pelo núcleo da frase (a regência do núcleo verbal 'ler' é: Alguém lê alguma coisa a alguém, sendo apenas selecionados o sujeito e os complementos verbais, direto e indireto). É por esta razão que a linha parte do verbo da oração principal em direção à oração adverbial, na qual se escreve a conjunção ou locução, pois é como se esta fosse a 'cola'⁵⁵ (O'Brien, s/d) que sustenta a ligação entre ambas as orações⁵⁶.

Na didatização, os diagramas foram realizados, primeiramente, em frases de textos literários, passando-se, depois, à sua aplicação em frases⁵⁷ que evidenciassem os sete tipos de orações adverbiais, a saber: temporais, causais, finais, condicionais, concessivas, consecutivas e comparativas.

⁵⁵ Tradução da autora do presente trabalho.

⁵⁶ Veja-se também: "Os mecanismos de coesão funcionam [...] como uma espécie de 'cola' que liga as diferentes peças desta construção que é o texto." (Lopes e Carapinha, 2013: 31).

⁵⁷ As frases utilizadas foram adaptadas de exemplos retirados de Maria Lobo (2013: 1981-2057).

Estas subclasses oracionais adverbiais estão previstas nos manuais⁵⁸ e vão ao encontro do que está (i) na Planificação a Médio Prazo do Grupo Disciplinar de Português, do 1º Período, da Escola Secundária de Avelar Brotero — baseada no documento das *Aprendizagens Essenciais de Português de 10.º ano* (2018) —, e (ii) no Dicionário Terminológico.

A abordagem didática consistiu, assim, nas atividades presentes na tabela seguinte:

Tabela 27: Sequência de atividades da didatização nas turmas do 12.º e do 10.º anos

1. Estratégia de antecipação	Projeção de orações no quadro, havendo umas que faziam sentido isoladas, mas outras não, ou seja, algumas dependiam obrigatoriamente de outras para terem significado.
2. Reescrita de frases	Duas frases simples, relacionadas com o texto literário estudado na aula, tinham de ser transformadas numa frase complexa através do uso dos conectores propostos.
3. Produção escrita	A temática da produção escrita esteve relacionada com os textos literários trabalhados nas aulas.
4. Leitura e análise do texto literário	Texto segundo a planificação de conteúdos: 12.º ano, o conto “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca e, no 10.º ano, o soneto “Aquela triste e leda madrugada”, de Luís de Camões.
5. Representação em diagrama das construções adverbiais	Identificação de exemplos de frases com orações subordinadas adverbiais, representadas graficamente com o diagrama, tendo sido igualmente sublinhados aspetos como a tipologia e a posição na frase.
6. Reescrita de frases	Duas frases simples, relacionadas com o texto literário estudado na aula, tinham de ser transformadas numa frase complexa. Era obrigatória a justificação das opções.
7. Produção escrita	Foi obrigatório o uso de construções subordinadas adverbiais — pretendia-se observar se a explicitação da subordinação adverbial tinha ajudado os alunos a entenderem que os textos ⁵⁹ são constituídos por orações que estabelecem relações de dependência e de encaixe com as orações principais.

4.2.3. Turma do 12.º ano — “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca

A didatização na turma de 12.º ano decorreu durante 4 aulas de 50 minutos. Apesar de terem sido trabalhados todos os domínios, a gramática assumiu o lugar central para o presente estudo, a partir do texto literário “Sempre é uma companhia” de Manuel da Fonseca — um dos contos de escritores do século XX que se pode lecionar (*Aprendizagens Essenciais*, 2018: 11). Trata-se de um autor consagrado da corrente neorrealista, cujo conto ilustra a ambiência psicossocial de um microuniverso de povoado pequeno afetado pela monotonia e marasmo que envolvem pessoas e eventos.

⁵⁸ Nos manuais de 10.º, *Sentidos 10*, e de 12.º ano, *Outras Expressões*.

⁵⁹ O conceito ‘texto’ deverá ser entendido na aceção de Lopes e Carapinha (2013), anteriormente explicitada.

De acordo com Fernanda Fonseca (2000: 37), deve existir uma relação de inseparabilidade entre o ensino da língua e o da literatura; nesta linha, ambos foram articulados ao longo de toda a didatização. Nesta perspectiva, antes do ensino explícito das orações adverbiais, os alunos realizaram uma produção escrita acerca da situação precária de Batola. De seguida, na estratégia de preparação para o ensino explícito da subordinação adverbial, os alunos reconheceram que há orações que fazem sentido isoladamente e outras que dependem de outras para terem sentido. Dando continuidade à observação do modo como os alunos organizavam as frases, estes realizaram um exercício de reescrita de frases.

Seguiu-se, então, a leitura e análise do excerto inicial do conto⁶⁰, do qual se retiraram três exemplos de orações adverbiais. A análise semântica e sintática desses exemplos contou com a representação gráfica em diagrama, tendo sido explicado o modo de operacionalização, seguindo-se a exploração dos setes tipos semânticos da subordinação adverbial.

Evidenciado o estatuto acessório das orações adverbiais, analisaram-se as três posições que elas podem ocupar na frase e possíveis implicações a nível do sentido da mesma. Os exercícios de diagrama de orações que se seguiram permitiram perceber se os alunos tinham assimilado a relação de dependência existente nas construções subordinadas adverbiais. De imediato, na reescrita de frases com justificação foi possível aferir a consciência acerca do modo como organizam o discurso.

Por último, na produção textual com uso obrigatório de conectores subordinativos adverbiais havia duas opções temáticas: (i) relação da situação da aldeia com a atualidade e (ii) a proximidade entre a relação entre Batola e a esposa e situações atuais.

4.2.4. Turma de 10.º ano — “Aquela triste e leda madrugada”, de Luís Vaz de Camões

A didatização na turma de 10.º ano decorreu durante 4 aulas de 50 minutos. Todos os domínios foram trabalhados, mas, para efeitos do presente estudo, a gramática ocupou o lugar central, a partir do texto literário “Aquela triste e leda madrugada” de Luís de Camões (*Aprendizagens Essenciais*, 2018: 11).

Mediante a relação inequívoca entre o ensino da língua e da literatura (Fonseca, 2000: 37), ao longo de toda a didatização, procurou-se a interseção de ambos os ensinamentos. Antes do ensino explícito das orações adverbiais, os alunos realizaram uma produção escrita acerca da temática da lírica camoniana: a representação da natureza.

⁶⁰ Ver no plano de aula (Anexo 5).

De seguida, na introdução ao tema, os alunos diferenciaram orações que fazem sentido isoladamente de orações cujo sentido depende de outras, seguindo-se um exercício de reescrita de frases. Depois da leitura e análise do poema camoniano, procedeu-se à análise semântica e sintática de exemplos de orações adverbiais presentes no soneto, abordando, primeiramente, os elementos que constituem a frase, através da representação gráfica em diagrama, e explicando em que consistia; a partir daí, exploraram-se os setes tipos semânticos da subordinação adverbial usando o mesmo método. Evidenciado o estatuto acessório das orações adverbiais, analisaram-se as três posições que podem ocupar na frase (e possíveis implicações a nível do sentido da mesma). Finalizada a explicitação da subordinação adverbial, foi pedido aos alunos que resolvessem exercícios de diagrama de orações e de reescrita de frases com justificação. Por último, redigiram uma produção textual com uso obrigatório de conectores subordinativos adverbiais.

No subcapítulo seguinte, analisam-se os dados recolhidos nas turmas de 12.º e 10.º anos de escolaridade.

4.3. Análise de dados

A análise dos dados recolhidos tem em conta a sequencialização em cada uma das turmas: antes e depois do ensino explícito da subordinação adverbial.

4.3.1. Turma do 12.º ano — Antes do ensino explícito das orações subordinadas adverbiais

A descrição e análise dos dados⁶¹ recolhidos antes do ensino explícito das orações adverbiais baseia-se numa produção textual e numa ficha de reescrita de frases. O tema da produção escrita partiu da situação precária da personagem Batola do conto “Sempre é uma companhia” de Manuel da Fonseca.

4.3.1.1. Produção textual 1

A análise de dados das primeiras produções escritas terá em conta os seguintes objetivos: (i) verificar as orações adverbiais mais frequentes utilizadas pelos alunos; (ii) identificar as estruturas linguísticas usadas pelos discentes dentro de cada uma das sete categorias que compõem a subordinação adverbial; (iii) observar outros tipos de orações adverbiais utilizados pelos alunos, que

⁶¹ A transcrição das produções escritas 1 do 12.º ano encontra-se no Anexo 7.

não estão previstos no documento das *Aprendizagens Essenciais* (2018); e (iv) evidenciar os problemas, a nível de organização textual que prejudicam a clareza e coesão.

A instrução para a redação desta produção escrita foi a seguinte:

1. Partindo da história *Sempre é uma companhia*, de Manuel da Fonseca, redija um pequeno texto (entre 110 a 150 palavras), em que reflita sobre como seria estar na situação precária de Batola. Imaginem-se na sua situação: que decisões tomariam – sair ou não daquela situação?

Figura 5: Instrução da produção escrita 1 do 12.º ano

Começando pelas orações adverbiais utilizadas pelos alunos, na tabela seguinte, demonstra-se o número de utilização de cada uma das orações adverbiais, tendo sido incluídas nesta contagem as orações gerundivas adverbiais de interpretação temporal, causal, condicional e concessiva (enquadradas nas orações temporais, causais, condicionais e concessivas, respetivamente); e, ainda, outros tipos de orações adverbiais (que serão explicitados adiante), que, apesar de não constarem nos conteúdos programáticos (ou nem tenham sido referidas aquando da aplicação didática), são reconhecidos por Maria Lobo (2013)⁶².

Tabela 28: Tipologia das orações adverbiais presentes na produção escrita 1 do 12.º ano

Orações adverbiais	N.º de ocorrência
Causais	43
Finais	39
Temporais	36
Condicionais	30
Comparativas	14
Concessivas	7
Consecutivas	0
Outro tipo de orações adverbiais	16
TOTAL	185

As orações mais recorrentes foram as causais, seguidas das finais, das temporais e das condicionais. Relativamente às estruturas linguísticas pertencentes a cada categoria, torna-se pertinente demonstrar as mais frequentes.

⁶² A tipologia classificatória de Maria Lobo (2013) foi apresentada no capítulo 3 (especificamente no ponto 3.4.) do presente Relatório de Estágio.

Tabela 29: Estruturas linguísticas das orações adverbiais mais frequentes na produção escrita 1 do 12.º ano

Oração adverbial	Estrutura linguística	N.º de ocorrência
causal	pois + indicativo	17
	orações gerundivas com interpretação causal	9
	porque + indicativo	6
final	para + infinitivo (flexionado)	35
temporal	quando + indicativo	12
condicional	se + conjuntivo	22
comparativa	Como	6
concessiva	apesar de + infinitivo flexionado	5
conformativa/de comentário	como + indicativo	4
gerundiva que auxilia a organização do texto/discurso	‘Concluindo’	4

Começando pela categoria de orações mais utilizada – as causais⁶³ –, não obstante a utilização alargada de estruturas adverbiais causais, destaca-se o uso de ‘pois + indicativo’ e, ainda, das orações gerundivas com valor causal e de ‘porque + indicativo’.

Relativamente às orações finais⁶⁴, salienta-se um leque bastante limitado de utilização de estruturas linguísticas dessa categoria, registando-se uma ocorrência bastante mais elevada de ‘para + infinitivo’.

No que diz respeito às orações temporais⁶⁵, houve um uso diversificado de estruturas linguísticas, distinguindo-se ‘quando + indicativo’ e as gerundivas com valor temporal.

Prosseguindo para a utilização de estruturas linguísticas pertencentes às orações condicionais⁶⁶, verificou-se que, em mais de metade destas orações, foi utilizado ‘se + conjuntivo’.

Em relação às orações comparativas⁶⁷, a estrutura mais utilizada foi a construção comparativa iniciada por ‘como’, seguida das construções comparativas de grau igual, ‘tanto como’, e de grau superior, ‘mais do que’.

Sobre as orações concessivas⁶⁸, foram utilizadas as estruturas ‘apesar de + infinitivo’ e uma gerundiva com valor concessivo.

Tendo em conta a classificação de 11 tipos de orações adverbiais apresentada no capítulo 3, os alunos utilizaram algumas das estruturas previstas nessa classificação de Maria Lobo (2013) que não foram lecionadas nem se encontram previstas no programa⁶⁹. No âmbito das orações gerundivas,

⁶³ Ver Anexo 8.

⁶⁴ Ver Anexo 9.

⁶⁵ Ver Anexo 10.

⁶⁶ Ver Anexo 11.

⁶⁷ Ver Anexo 12.

⁶⁸ Ver Anexo 13.

⁶⁹ Ver Anexo 14.

com menor ocorrência, os alunos recorreram às que auxiliam a organização do texto/discurso, tendo sido apenas utilizado 'Concluindo', que, segundo Lopes e Carapinha (2013: 96-97), funciona como um conector de coesão interfrásica. Outros tipos de orações observadas nos textos dos alunos foram as conformativas/de comentário, as acrescentativas, as gerundivas com valor de modo, as substitutivas e, ainda, as participais. É ainda de realçar que também foram encontradas estruturas elípticas adverbiais com valor temporal e causal.

Mediante a análise destas produções escritas, registaram-se problemas associados à organização textual, a um nível micro (frase) e macro (texto/discurso), que afetam a clareza e correção das orações subordinadas adverbiais.

4.3.1.1.1. Dificuldades observadas

a) Uso de vírgulas

Na elaboração das orações adverbiais, verificou-se uma variabilidade do uso da vírgula, sendo maior a ocorrência de falta de vírgulas (1):

(1) *O Batola ficou então sozinho até que aparecem dois homens que fazem uma oferta a ele e quando a sua mulher diz pra ele não assinar os papeis o Batola não ouve a mulher [...].⁷⁰*

(2) *Se eu estivesse na posição de Batola talvez tentasse sair desta situação.⁷¹*

(3) *[...] Batola sente-se inferiorizado em relação à mulher visto que é ela que controla o negócio [...].⁷²*

b) Estrutura da frase

Ao longo da análise das produções escritas, encontraram-se frases cuja formulação era pouco clara, desorganizada ou, até mesmo, incorreta. Observe-se o seguinte exemplo:

(4) *Acho que o Batola tomou a decisão certa apesar dos erros cometidos.⁷³*

A formulação da oração concessiva deveria passar para a posição inicial. Porém, se a ordem dos constituintes fosse a que o aluno propõe, ou seja, a oração adverbial em posição final, seria melhor optar por reformular a oração de outro modo: 'Acho que o Batola tomou a decisão certa, ainda que tenha cometido bastantes erros.'

Um outro caso em que a oração adverbial se encontra mal estruturada, evidencia-se no seguinte exemplo:

(5) *Não seria facil estar na posição de Manuel, pois quanto mais se "enterra", mais tempo passa no alcool, não trabalhar, ser agressivo, começando a tornar-se num ciclo vicioso.⁷⁴*

⁷⁰ T12_Tx1_A2

⁷¹ T12_Tx1_A21

⁷² T12_Tx1_A10

⁷³ T12_Tx1_A2

⁷⁴ T12_Tx1_A15

Algo semelhante que compromete a clareza discursiva:

(6) *Uma vez que Batola vive bêbado este tem um relacionamento conflituoso com a sua mulher já que ela é ativa e dominadora quando tem de tomar decisões ao contrário de Batola que mantém uma postura passiva.*⁷⁵

O facto de Batola viver bêbado é uma explicação ou, melhor, um dos motivos para o seu relacionamento ser conflituoso; mas, o resto da frase não está formulado nesse sentido.

Em termos de problemas a nível da estrutura da frase, verificaram-se alguns casos em que a oração subordinada adverbial devia ser a principal e vice-versa, especialmente, em orações de interpretação causal:

(7) *Aqui neste meio rural passa pouca gente, sendo assim um lugar monótono.*⁷⁶

Claramente, 'tornar-se monótono' é o efeito e não a causa, o que significa que não pode ser a oração subordinada. Poder-se-á inferir que alguns alunos têm dificuldades em reconhecer o valor semântico das ideias que pretendem transmitir.

c) Utilização das estruturas linguísticas adverbiais

Em termos de dificuldades e/ou incorreções na utilização das estruturas linguísticas adverbiais, destacam-se:

(i) inadequação dessas estruturas perante o contexto:

(8) *Percebia que o problema estava em mim, então sairia desta situação. Pois o estado em que este homem tratava a mulher "não era ele", ele tem oportunidade de melhorar pois a mulher ama-o.*⁷⁷

No lugar do conector 'pois', que pode ter sentido causal ou explicativo, devia estar um conector interfrásico reforçativo (Lopes e Carapinha, 2013), como 'de facto'.

(ii) má utilização do tempo e/ou modo da forma verbal:

(9) *O Batola ficou então sozinho até que aparecem dois homens que fazem uma oferta a ele e quando a sua mulher diz pra ele não assinar os papeis o Batola não ouve a mulher até que ela diz para escolher entre ela e a oferta.*⁷⁸

O exemplo apresenta uma mistura de diferentes tempos verbais.

(iii) repetição de estruturas linguísticas:

(10) *[...] porém depende das condições financeiras do proprio, pois ao mudar de localidade, iria ficar sem nada, pois ninguém lhe iria comprar a sua venda.*⁷⁹

⁷⁵ T12_Tx1_A13

⁷⁶ T12_Tx1_A3

⁷⁷ T12_Tx1_A20

⁷⁸ T12_Tx1_A2

⁷⁹ T12_Tx1_A3

(iv) erros ortográficos nos conectores adverbiais:

(11) *O Batola ficou então sozinho até que aparecem dois homens que fazem uma oferta a ele e quando a sua mulher diz pra ele não assinar os papeis o Batola não ouve a mulher [...].*⁸⁰

d) Encadeamento de ideias

Ao longo das produções escritas, encontrou-se a dificuldade na articulação de ideias e na divisão das informações:

(12) *Uma vez que Batola vive bêbado este tem um relacionamento conflituoso com a sua mulher já que ela é ativa e dominadora quando tem de tomar decisões ao contrário de Batola que mantém uma postura passiva. Exceto quando está sóbrio pois aí torna-se violento.*⁸¹

Exemplo de interrupção da continuidade temática da frase é o seguinte:

(13) *Se eu estivesse na posição de Batola eu iria tentar ao máximo sair desta situação. Pois essa seria a forma mais eficaz e mais saudável de me tornar feliz e trazer felicidade a quem me rodeia.*⁸²

4.3.1.2. Reescrita de frases

A reescrita de frases contou com a seguinte tarefa:

<p>2. Reescreva as seguintes frases, utilizando a palavra de ligação proposta, de modo a obter uma frase coesa e coerente. Faça as alterações necessárias.</p> <p>A. Batola sai de casa a bocejar. A mulher entra em casa. [assim que]</p> <p>B. A mulher não ouve o que se passa na loja. Batola levanta-se para aviar o rapazito. [visto]</p> <p>C. Batola vai passando as mãos pela cara. Batola tenta afastar os restos do sono. [a fim de]</p> <p>D. Os homens da aldeia chegam cansados da faina. À noitinha, os homens vão para casa. [como]</p> <p>E. A mulher avia meia dúzia de fregueses. Era para poder voltar à lida da casa. [que]</p>
--

Figura 6: Instrução de reescrita 1 de frases do 12.º ano

A análise teve em conta 4 variáveis identificadas na tabela 30: colocação de vírgulas (Vírgula); organização da frase (Organização); supressão das redundâncias (Redundância); e, por fim, presença do conector indicado (Conector). De seguida, apresentam-se as percentagens de dificuldades de cada uma das variáveis enunciadas.

⁸⁰ T12_Tx1_A2

⁸¹ T12_Tx1_A13

⁸² T12_Tx1_A21

Tabela 30: Dificuldades na reescrita 1 de frases do 12.º ano

	Vírgula	Organização	Redundância	Conector
2.A	19,23%	0%	34,62%	0%
2.B	48%	36%	0%	32%
2.C	11,54%	0%	0%	0%
2.D	38,46%	11,54%	11,54%	0%
2.E	7,69%	30,77%	0 %	65,38%

Em relação ao enunciado 2.A, foi possível verificar que todos os alunos utilizaram o conector indicado e que todos procederam a uma organização correta da frase, uma vez que a oração subordinada podia ser tanto a primeira frase simples como a segunda. É de referir que em 34,62% evidenciou-se a não supressão do segmento 'em casa', o que tornou a frase redundante.

O enunciado 2.B foi aquele que mostrou um menor índice de sucesso. A nível de organização da frase, 36% dos alunos erraram por não terem ordenado bem os constituintes da frase. A este propósito, veja-se o exemplo:

(14) *O Batola levanta-se para aviar o rapazito, visto o que se passa na loja, a mulher não ouve.*⁸³

O enunciado 2.C foi bem-sucedido em todas os parâmetros, exceto na colocação de vírgulas (11,54%).

No enunciado 2.D, por sua vez, quase metade dos alunos erraram na colocação de vírgulas. Em termos de organização da frase, 11,54% erraram, sendo um exemplo da má organização o seguinte: *Como os homens da aldeia chegam cansados da faina só à noitinha é que chegam a casa.*⁸⁴ Em termos de redundância, 11,54% manteve o segmento 'os homens (da aldeia)'.

Por último, no enunciado 2.E, uma vez que se trata de uma estrutura clivada e não muito comum, apenas uma pequena percentagem realizou bem a sua uma reescrita. Não conseguindo chegar à resposta desejada, houve casos em que os alunos procederam a uma adaptação criativa do enunciado, de forma a que a frase não perdesse gramaticalidade, como se pode ver nos exemplos (16) e (17):

(16) *A mulher que aviou meia dúzia de fregueses, voltou à lida da casa.*⁸⁵

A frase passou a conter uma oração adjetiva relativa e não uma oração adverbial. Este caso foi contabilizado como correto, sendo penalizada a falta de vírgula antes da oração relativa e o facto de não ter sido utilizado o conector que adverbial.

⁸³ T12_Ex1_A26

⁸⁴ T12_Ex1_A20

⁸⁵ T12_Ex1_A3

(17) *A mulher avia meia dúzia de fregueses para que pudesse voltar à lida da casa.*⁸⁶

O conector *que*, com valor causal, foi adaptado para o conector adverbial final *para que*, conferindo, assim, gramaticalidade à frase.

Feita a análise dos dados para a verificação prévia da capacidade da coesão interoracional na organização textual/discursiva dos alunos, segue-se a descrição e análise dos dados obtidos após o ensino explícito das orações adverbiais. Deste modo, será possível proceder à interpretação dos dados prevista nas considerações finais (4.3.6).

4.3.2. Turma do 12.º ano — Depois do ensino explícito das orações subordinadas adverbiais

Após o ensino explícito das orações subordinadas adverbiais, foram usados como instrumentos de recolha de dados: (i) exercícios com representação das construções subordinadas com recurso a diagrama (4.3.2.1); (ii) exercício de reescrita de frases com justificação (4.3.2.2); e (iii) uma produção escrita com indicação de uso obrigatório de conectores interoracionais estudados (4.3.2.3).

4.3.2.1. Representação em diagrama de orações

Depois de ter sido analisada a parte inicial do texto literário “Sempre é uma companhia” de Manuel da Fonseca, foram explicitadas 3 frases retiradas do texto através da representação gráfica em diagrama (Figura 7):

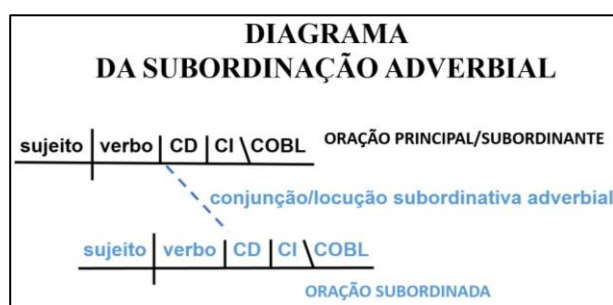


Figura 7: Esquema do diagrama

A explicação das posições que a oração adverbial pode ocupar na frase e as respetivas implicações que a alteração de posição pode ter no sentido da frase foi orientada por outros 3 exemplos, além dos que foram dados para cada um dos 7 tipos de orações adverbiais.

⁸⁶ T12_Ex1_A2

De seguida, os alunos representaram 3 frases em diagrama, considerando (i) a relação de dependência e (ii) as funções sintáticas dos constituintes das orações. É de referir que, enquanto os alunos resolviam a ficha, o esquema do diagrama esteve projetado (Figura 7). A instrução e as frases que deviam colocar em diagrama apresentam-se na figura seguinte:

- | |
|---|
| <p>3. Representa graficamente, através de um diagrama, as seguintes frases.</p> <p>A. Quando o Rui entrou, a Ana abraçou-o.</p> <p>B. Fomos para casa para podermos descansar.</p> <p>C. Ao chegarem a casa, o Rui e a Ana viram a porta arrombada.</p> |
|---|

Figura 8: Instrução do exercício do diagrama do 12.º ano

Começando por analisar as respostas à alínea 3.A, é de destacar que todos os alunos identificaram corretamente a oração principal e a oração subordinada e que 92,59% respeitaram o esquema de dependência, ou seja, colocaram a oração principal num plano superior e a subordinada num plano inferior e mais chegado à direita. 33,33% reconheceram corretamente as funções sintáticas, ora por terem assinalado bem as linhas, ora por as terem explicitado por escrito, e 11,11% dividiu corretamente os constituintes da frase.

Relativamente à alínea 3.B, todos identificaram com sucesso a oração principal e a oração subordinada e 96,30% apresentaram o esquema de dependência. Neste enunciado, salientou-se uma maior confusão entre a linha do complemento direto e a linha do complemento oblíquo, pelo que a correta identificação destas duas funções sintáticas é inconclusiva. Além disso, ainda que o número seja muito reduzido, houve confusão entre a linha que separa o sujeito do predicado e a linha do complemento direto. Deste modo, apenas 7,40% reconheceram corretamente as funções sintáticas.

Em relação à alínea 3.C, somente 7,69% não identificou corretamente a oração principal e a oração subordinada e todos respeitaram o esquema de dependência. Neste enunciado, subsistem dúvidas sobre a correta identificação do complemento direto e do complemento oblíquo.

Concluindo, a representação em diagrama de construções adverbiais surgiu como algo diferente e novo para os alunos, com resultados claros sobre os percursos de ensino e aprendizagem a desenvolver. A abordagem didática adotada potencia a aprendizagem, bem como o esclarecimento de dúvidas com vista a melhorar as fragilidades registadas.

4.3.2.2. Reescrita de frases com justificação

Como último exercício, foi pedido aos alunos que reescrevessem as frases indicadas, justificando a organização e as alterações semânticas decorrentes da posição na frase ocupada pelas orações adverbiais:

4. Reescreva as seguintes frases, utilizando a palavra de ligação proposta, de modo a obter uma frase coesa e coerente. Faça as alterações necessárias. Justifique a sua opção na organização das frases.

A. Batola observa a monotonia desolada dos campos. Batola dá meia volta e serve-se de um copo de vinho. [ao]

B. O velho Rata suicidou-se. Batola mata o tempo com largos bocejos. [desde que]

C. Batola ouvia o velho Rata. Batola sentia que viajava por todo o mundo. [quando]

D. A mulher não vinha atender os clientes. Batola levanta-se para atender os clientes. [se]

E. Batola não encara a mulher. Batola põe-se a beber. [para]

Figura 9: Instrução de reescrita 2 de frases com justificação do 12.º ano

Analisa-se, em primeiro lugar, a forma como os alunos reescreveram as frases, seguindo os mesmos parâmetros utilizados para a análise do primeiro exercício de reescrita de frases: (i) a colocação de vírgulas (Vírgula), (ii) a organização da frase, isto é, se identificaram a oração subordinada e a principal (Organização), (iii) a supressão de redundâncias (Redundância) e (iv) a presença do conector indicado (Conector). Neste sentido, apresenta-se na Tabela 31 a percentagem de erro de cada uma das variáveis analisadas em cada alínea, expondo-se, por fim, as justificações para a organização frásica adotada, facultadas pelos alunos.

Tabela 31: Dificuldades na reescrita 2 de frases do 12.º ano

	Vírgula	Organização	Redundância	Conector
4.A	17,86%	7,14%	0%	0%
4.B	3,57%	0%	0%	0%
4.C	14,26%	0%	0%	0%
4.D	10,71%	7,14%	14,29%	64,29%
4.E	3,57%	7,14%	0%	0%

No enunciado 4.A, a colocação de vírgulas apresentou problemas quando a oração estava em posição intermédia. Tanto o enunciado 4.B como o 4.C contam com fragilidades na colocação de vírgulas. No enunciado 4.D, o uso do conector indicado, bem como a utilização da forma verbal no imperfeito do conjuntivo, que transmite uma condição hipotética, revelaram dificuldades. Em 53,57%

das respostas houve uma adaptação da estrutura, utilizando o modo indicativo (29,39%) ou o futuro do conjuntivo (10,71%) — vejam-se os exemplos:

- (18) *Se a mulher não vinha atender os clientes, Batola levantava-se para os atender.*⁸⁷
 (19) *Se a mulher não vier atender os clientes, Batola levanta-se para atender os clientes.*⁸⁸

Houve outras adaptações que não incluíram o verbo 'ir' (7,14%):

- (20) *Batola levantava-se para atender os clientes se a mulher não for.*⁸⁹
 (21) *Se a mulher não atender os clientes o Batola levanta-se para os atender.*⁹⁰

Por último, no enunciado 4.E, salientaram-se alguns problemas de colocação de vírgulas.

No que diz respeito à justificação das frases reescritas, observou-se diversidade na fundamentação, conforme a tabela 32:

Tabela 32: Justificação da reescrita de frases do 12.º ano⁹¹

Justificação	Transcrição dos enunciados dos alunos
A oração subordinada tem de ser determinada frase simples porque, no contexto, não faz sentido a outra sê-lo.	(22) <i>Ao observar a monotonia desolada dos campos, Batola dá meia volta e serve-se de um copo de vinho.</i> — <i>Assim faz mais sentido pois “ao dar meia volta e servir-se de um copo de vinho” não faz sentido no contexto destas frases.</i>
A posição da oração subordinada é indiferente, ou seja, pode ocupar mais do que uma posição.	(23) <i>Para não encarar a mulher, Batola põe-se a beber.</i> — <i>Organizei a frase desta maneira porque é a que faz mais sentido pois o Batola só se põe a beber com a finalidade de não encarar a mulher, e não o contrário, isto é, desde que a conjunção “para” esteja no início da oração que integra o verbo ‘encarar’, a posição da oração é indiferente.</i>
Apesar de haver a possibilidade de a oração adverbial ocorrer em posição intermédia, apenas é considerada a posição inicial e final.	(24) <i>Quando ouvia o velho Rata, Batola sentia que viajava por todo o mundo.</i> — <i>A estrutura da frase para fazer sentido tem que ter a ligação proposta porque de outra forma não seria possível unir as duas orações; a única coisa que se poderia fazer de diferente era trocar as orações uma com a outra permanecendo a ligação na mesma oração.</i>
Ainda que haja outras posições que a oração subordinada pode adotar, a sequencialidade dos acontecimentos leva a que a oração adverbial faça mais sentido numa certa posição.	(25) <i>Ao observar a monotonia desolada dos campos, Batola dá meia volta e serve-se de um copo de vinho.</i> — <i>Apesar de a oração iniciada por “ao” poder assumir diferentes posições na frase, para mim é esta que mais faz sentido na frase, por primeiro estar a mostrar qual o acontecimento que leva ao desenrolar da ação.</i>
O valor semântico decide a ordem pela qual surgem as orações na frase.	(26) <i>Batola põe-se a beber para não encarar a mulher.</i> — <i>A segunda oração é uma finalidade da primeira e não faz sentido trocar a ordem.</i>

⁸⁷ T12_Ex3_A11

⁸⁸ T12_Ex3_A22

⁸⁹ T12_Ex3_A9

⁹⁰ T12_Ex3_A27

⁹¹ As justificações pertencem, respetivamente, a T12_Ex3_A4, T12_Ex3_A24, T12_Ex3_A25, T12_Ex3_A12, e T12_Ex3_A6.

Apresentando-se na tabela uma seleção das justificações mais pertinentes, na verdade, nenhum aluno justificou como se pretendia: em todos os enunciados, a oração adverbial podia assumir a posição inicial, final ou intermédia, sem que isso afetasse o sentido da frase. Desta forma, perante a análise das justificações da organização das frases, foi possível averiguar que alguns alunos não têm consciência dos valores semânticos vinculados pelas orações adverbiais. Além disso, embora se tenha explicado ao longo das aulas, ficou claro que alguns alunos não compreenderam que a oração adverbial podia assumir as 3 posições em qualquer um destes enunciados – ou, pelo menos, a posição intermédia –, sem alteração do seu sentido.

Finalizada a análise do exercício de reescrita de frases com justificação, segue-se a descrição e comentário da produção escrita que encerrou a didatização.

4.3.2.3. Produção textual 2

A didatização finalizou-se pedindo aos alunos que realizassem uma produção escrita acerca de uma de duas temáticas relacionadas com o conto “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca:

5. Partindo do conto *Sempre é uma companhia*, de Manuel da Fonseca, redija um pequeno texto (entre 110 a 150 palavras), escolhendo uma das opções. Reflita de que modo

- a.** a realidade social daquela aldeia poderia ser alterada, propondo algumas ideias concretas;
- b.** a relação entre Batola e a mulher se aproxima ou distancia da realidade social portuguesa na atualidade.

Atenção: Uso obrigatório de conjunções/locuções conjuncionais subordinativas adverbiais (página 397 do manual).

Figura 10: Instrução da produção escrita 2 do 12.º ano

A hipótese A foi escolhida por 9 alunos e a B por 18 alunos. A análise de dados⁹² efetuou-se tendo em conta as quatro componentes que também orientaram a análise da primeira produção textual: (i) verificar as orações adverbiais mais frequentes utilizadas pelos alunos (Tabela 33); (ii) identificar as estruturas linguísticas usadas pelos discentes dentro de cada uma das sete categorias que compõem a subordinação adverbial; (iii) observar outros tipos de orações adverbiais utilizados pelos alunos, que não estão previstos no documento das *Aprendizagens Essenciais* (2018); e (iv) evidenciar os problemas, a nível de organização textual que prejudicam a clareza e coesão.

Como orações mais recorrentes, destacam-se as causais, seguidas das finais, das temporais e das concessivas.

⁹² A transcrição das produções escritas 2 do 12.º ano encontra-se no Anexo 15.

Tabela 33: Tipologia das orações adverbiais presentes na produção textual 2 do 12.º ano

Orações adverbiais	N.º de ocorrência
Causais	35
Finais	24
Temporais	18
Concessivas	17
Comparativas	12
Condicionais	6
Consecutivas	1
Outro tipo de orações adverbiais	7
TOTAL	120

Tendo em conta que a proposta B foi a mais escolhida — reflexão acerca da maior ou menor proximidade da relação entre Batola e a mulher com a realidade social portuguesa atual — compreende-se a maior ocorrência de orações causais, visto os alunos terem de argumentar a sua perspetiva. As orações finais ocorreram também em abundância associadas à proposta A que exigia que os alunos sugerissem ideias para que a realidade social da aldeia presente no conto fosse alterada, explicando as finalidades das suas propostas.

Relativamente às estruturas linguísticas pertencentes a cada categoria, torna-se pertinente demonstrar as que foram mais frequentes.

Tabela 34: Estruturas linguísticas das orações adverbiais mais frequentes na produção escrita 2 do 12.º ano

Oração adverbial	Estrutura linguística	N.º de ocorrência
causal	pois + indicativo	16
	uma vez que + indicativo	4
	gerundivas com valor causal	4
final	para + infinitivo (flexionado)	21
temporal	quando + indicativo	6
	gerundivas com interpretação temporal	9
concessiva	apesar de + infinitivo flexionado	11
	embora + conjuntivo	5
comparativa	como	4
	tanto(s) como	3
	mais do que	2
condicional	se + conjuntivo	2
	gerundivas com valor condicional	2
consecutiva	de tal modo que	1
conformativa/de comentário	'como' + indicativo	2
gerundiva que auxilia a organização do texto/discurso	'Concluindo'	4

Em relação às estruturas linguísticas pertencentes a cada categoria, começando pela categoria de orações mais utilizada — as causais⁹³ —, houve uma utilização alargada de estruturas adverbiais causais, destacando-se, claramente, o uso de ‘pois + indicativo’; em segundo lugar, em *ex aequo*, ‘uma vez que + indicativo’ e as gerundivas com valor causal.

Relativamente às orações finais⁹⁴, regista-se uma ocorrência bastante mais elevada de ‘para + infinitivo (flexionado)’.

No que diz respeito às orações temporais⁹⁵, houve um uso pouco diversificado de estruturas linguísticas, salientando-se as gerundivas com valor temporal e ‘quando + indicativo’.

Sobre as orações concessivas⁹⁶, a diversidade de estruturas linguísticas foi reduzida, destacando-se o uso de ‘apesar de + infinitivo flexionado’ e de ‘embora + conjuntivo’.

Em relação às orações comparativas⁹⁷, foram utilizadas diversas estruturas linguísticas, notando-se uma maior presença das comparativas iniciadas por ‘como’, seguidas das construções comparativas de grau igual, ‘tanto(s) como’, e de grau superior, ‘mais do que’.

Prosseguindo para a utilização de estruturas linguísticas pertencentes às orações condicionais⁹⁸, verificou-se alguma diversidade, apesar da fraca presença, ressaltando o uso de ‘se + conjuntivo’ e de gerundivas com valor condicional.

Por último, no âmbito das orações consecutivas⁹⁹, verificou-se o uso da estrutura linguística ‘de tal modo que’.

À semelhança da primeira produção escrita, os alunos recorreram a orações gerundivas estruturadoras da organização do texto/discurso, assim como a orações conformativas/ de comentário, participais e estruturas elípticas adverbiais¹⁰⁰.

No âmbito dos problemas, serão assinalados os que foram comuns à primeira produção escrita, antes do ensino explícito da subordinação adverbial, e os que se apresentam como novos.

Em geral, registou-se um decréscimo de problemas. Avançando para o uso de vírgulas, a sua ausência voltou a sobressair quando as orações deviam ser delimitadas pelas mesmas.

Ainda que com menor frequência nesta produção escrita, evidenciaram-se problemas que se relacionam com a estrutura da oração. Relativamente à utilização das estruturas linguísticas adverbiais, apenas se observou a má utilização do tempo e modo da forma verbal. Finalizando, o

⁹³ Ver Anexo 16.

⁹⁴ Ver Anexo 17.

⁹⁵ Ver Anexo 18.

⁹⁶ Ver Anexo 19.

⁹⁷ Ver Anexo 20.

⁹⁸ Ver Anexo 21.

⁹⁹ Ver Anexo 22.

¹⁰⁰ Ver Anexo 23.

encadeamento das ideias apresenta fragilidades quando a frase é demasiado longa, havendo má articulação de ideias e não se dividindo corretamente as informações.

Como novos problemas, evidenciaram-se dois:

(i) a má utilização da estrutura linguística, na medida em que foi incorporado o elemento ‘que’ na estrutura linguística ‘pois’, seguido de indicativo:

*(27) A relação homem-mulher naquele tempo era mais dura para as mulheres, pois que existiam muito mais casos de “marido bateu na mulher”.*¹⁰¹

(ii) a má construção da frase e má organização frásica da oração:

*(28) Batola e a mulher, [n/c] que têm uma mentalidade retrogada em comparação à atualidade, pois hoje em dia, apesar de ainda algumas pessoas terem aquela mente, já se esqueceu que a mulher fica na cozinha na casa e que o homem vai trabalhar.*¹⁰²

4.3.3. Turma do 10.º ano — Antes do ensino explícito das orações subordinadas adverbiais

Na didatização da turma de 10.º ano, o tema da produção escrita partiu de uma das temáticas camonianas evidentes na sua lírica — a natureza. As frases utilizadas no exercício de reescrita também foram baseadas noutra temática camoniana — a reflexão da vida pessoal —, mantendo, deste modo, o diálogo entre o ensino explícito da língua e o ensino da literatura.

4.3.3.1. Produção textual 1

A didatização começou com a tarefa de uma produção escrita acerca do valor da natureza:

1. Partindo da relação entre o sujeito poético e a natureza no soneto que será analisado (p. 191 do manual), redija um texto (entre 100 a 120 palavras) acerca do modo como as pessoas interagem com a natureza: ora é valorizada, ora é esquecida. Justifique a sua posição.

Figura 11: Instrução de produção escrita 1 do 10.º ano

A análise da primeira produção textual do 10.º ano¹⁰³ foi orientada segundo os seguintes objetivos: (i) verificar as orações adverbiais mais frequentes utilizadas pelos alunos; (ii) identificar as estruturas linguísticas usadas pelos discentes dentro de cada uma das sete categorias que compõem a subordinação adverbial; (iii) observar outros tipos de orações adverbiais que não estão previstos no

¹⁰¹ T12_Tx2_A1

¹⁰² T12_Tx2_A15

¹⁰³ A transcrição das produções escritas 2 do 10.º ano encontra-se no Anexo 24.

documento das *Aprendizagens Essenciais* (2018); e (iv) evidenciar os problemas a nível de organização textual que prejudicam a clareza e coesão.

Começando pelas orações adverbiais mais frequentes utilizadas pelos alunos, na tabela seguinte, demonstra-se o número de orações, tendo em conta cada um dos sete tipos de orações adverbiais.

Tabela 35: Orações adverbiais mais frequentes na produção escrita 1 do 10.º ano

Orações adverbiais	N.º de ocorrência
Temporais	34
Finais	32
Causais	31
Comparativas	16
Condicionais	10
Concessivas	7
Consecutivas	3
Outro tipo de orações	15
TOTAL	148

A orações mais recorrentes foram as temporais, seguidas das finais e das causais. A maior abundância destas subclasses oracionais relaciona-se com a temática a desenvolver na produção escrita, uma vez que os alunos tinham de justificar a sua posição. Por outro lado, as orações condicionais, concessivas e consecutivas foram aquelas que apresentaram menor ocorrência.

Em termos das estruturas linguísticas pertencentes a cada categoria, torna-se pertinente demonstrar as que foram mais frequentes (Tabela 36).

Tabela 36: Estruturas linguísticas das orações adverbiais mais frequentes na produção escrita 1 do 10.º ano

Oração adverbial	Estrutura linguística	N.º de ocorrência
temporal	quando + indicativo	9
	orações gerundivas com valor temporal	17
final	para + infinitivo (flexionado)	28
causal	porque + indicativo	12
	gerundivas com valor causal	10
comparativa	tal como	3
condicional	se + conjuntivo	6
	gerundivas com valor condicional	2
concessiva	mesmo que + conjuntivo	3
	apesar de + infinitivo flexionado	2
consecutiva	tão + que	2
substitutiva	em vez de + infinitivo (flexionado)	4
acrescentativa	(para) além de + infinitivo (flexionado)	3
conformativa/ de comentário	como + indicativo	3
gerundiva que auxilia a organização do texto/discurso	'Concluindo'	2

Começando pela categoria das orações temporais¹⁰⁴, houve um uso variado de estruturas linguísticas, destacando-se as estruturas gerundivas de valor temporal e ‘quando + indicativo’. Refere-se, de novo, que, ainda que as gerundivas não estejam presentes nos conteúdos previstos a abordar quando se leciona orações adverbiais, os alunos demonstraram saber utilizá-las.

O segundo grupo oracional mais utilizado foi o das finais¹⁰⁵, sobressaindo o uso de ‘para, + infinitivo (flexionado)’.

No que diz respeito às orações causais¹⁰⁶, houve pouca variedade na utilização de estruturas linguísticas, destacando-se consideravelmente o uso de ‘porque + indicativo’ e de ‘pois + indicativo’. Por outro lado, verificou-se um número de ocorrências elevado de gerundivas com valor causal, sendo a segunda estrutura linguística mais utilizada no conjunto das causais.

Ainda que com um menor índice de frequência, nas estruturas linguísticas próprias de orações comparativas¹⁰⁷ ou de construções comparativas de grau destacaram-se o uso maioritário de estruturas comparativas de igualdade: ‘tal como’, ‘tanto como’, ‘tão como’, ‘assim como’ e ‘tanto quanto’.

A nível de estruturas linguísticas condicionais¹⁰⁸, apenas se verificaram nos textos dois tipos de estruturas, ‘se + conjuntivo’ e ‘desde que + indicativo’.

Sobre as estruturas linguísticas concessivas¹⁰⁹, salientam-se ‘mesmo que + conjuntivo’ e ‘apesar de + infinitivo flexionado’. Como foi mencionado nas estruturas linguísticas de natureza causal e temporal, também se evidenciaram gerundivas com valor concessivo, ainda que tenha sido com uma taxa de frequência mais baixa relativamente a esses outros dois tipos de gerundivas.

Por fim, nas estruturas linguísticas consecutivas¹¹⁰ foram utilizadas dois tipos de estruturas, ‘tão + que’ e ‘de tal modo + que’.

Outros tipos de orações¹¹¹ ainda evidenciados foram as que auxiliam a organização do texto, as substitutivas, as acrescentativas, as gerundivas com valor de modo e as conformativas/de comentário. Também foram encontradas algumas estruturas elípticas adverbiais (dentro das categorias das finais e das acrescentativas).

Nestas produções escritas evidenciaram-se igualmente problemas nas construções adverbiais, que afetam a clareza e correção, que serão descritos no subcapítulo que se segue.

¹⁰⁴ Ver Anexo 25.

¹⁰⁵ Ver Anexo 26.

¹⁰⁶ Ver Anexo 27.

¹⁰⁷ Ver Anexo 28.

¹⁰⁸ Ver Anexo 29.

¹⁰⁹ Ver Anexo 30.

¹¹⁰ Ver Anexo 31.

¹¹¹ Ver Anexo 32.

4.3.3.1.1. Dificuldades observadas

a) Uso de vírgulas

Globalmente, a construção das orações adverbiais caracteriza-se por uma falta de vírgulas quando era necessário que as estruturas estivessem entre vírgulas, conforme os exemplos seguintes:

(29) *Uma pessoa da cidade talvez não valorize tanto a natureza quanto eu, porque vivem num ambiente que apesar de ter natureza, não é a natureza em que vivo e em que antigamente se vivia com rios, campos de flores, animais que não sejam doméstico como exemplo as ovelhas, entre outros.*¹¹²

(30) *Esta quadra diz que se nós tivermos saudades dela, ela vai ser valorizada.*¹¹³

(31) *Hoje em dia com todas essas mega empresas a poluir os rios, o ar, e etc tornou-se "normal" desvalorizar a natureza e só se preocupar quando precisam de alguma coisa que ajude a faturar e quando não é mais precisa voltam a abandonar-la, deixando-a em piores condições do que já se encontrava antes.*¹¹⁴

Na verdade, verificou-se que vários alunos não sabem que quando a frase se inicia com uma oração adverbial, esta tem de ser seguida de vírgula. Atente-se nos seguintes exemplos:

(32) *Desde os tempos antigos que a natureza personificada é presente na literatura, principalmente na camoniana, onde nos é explicado a sua beleza e quase-divindade de um modo docemente intoxicante.*¹¹⁵

(33) *Desde que as fábricas a carvão existem as pessoas pararam de valorizar a natureza e agora estão a tentar mudar o seu erro e ajudar (algumas pessoas).*¹¹⁶

b) Estrutura da frase

Relativamente a falhas na formulação de toda frase, do ponto de vista estrutural e semântico, atente-se no seguinte exemplo:

(34) *Durante muito tempo usámo-la sem pensar destruindo-a, sem nos preocuparmos com ela.*¹¹⁷

Ainda que não esteja completamente incorreta em termos de oralidade, a frase, do ponto de vista discursivo e do encadeamento das ideias, não se encontra totalmente correta.

No que concerne à formulação de orações adverbiais, encontraram-se falhas estruturais em algumas. Um enunciado exemplificativo é o de um aluno que, ao querer transmitir uma interpretação causal através de uma gerundiva, colocou como oração principal a oração que devia ser subordinada, uma vez que essa transmite a explicação e não o efeito:

(35) *Nesta época, além de fonte de alimentação e de lazer, a natureza era também considerada uma amiga, sendo assim muito valorizada.*¹¹⁸

¹¹² T10_Tx1_A6. De lembrar que em 4.1.2. se explicou os códigos a utilizar, ou seja, este código significa que o enunciado pertence ao aluno número 6 ('A6'), da turma de 10.º ano ('T10'), presente na produção textual 1, isto é, a que foi realizada antes do ensino explícito das orações adverbiais ('Tx1').

¹¹³ T10_Tx1_A15

¹¹⁴ T10_Tx1_A3

¹¹⁵ T10_Tx1_A18

¹¹⁶ T10_Tx1_A4

¹¹⁷ T10_Tx1_A11

¹¹⁸ T10_Tx1_A16

c) Estruturas linguísticas adverbiais

Na verdade, verificaram-se dificuldades e/ou incorreções na utilização das estruturas linguísticas adverbiais:

(i) inadequação dessas estruturas perante o contexto:

(36) *À medida que o tempo vai passando, a natureza em si, vai sendo desvalorizada porque nem metade da população mundial, sabe o quão importante é para agora e para o futuro. Pois penso que deveríamos dar à geração seguinte uma vida melhor.*¹¹⁹

(ii) má utilização do tempo e/ou modo da forma verbal:

(37) *Se bem que na atualidade já nem todos pensam assim, existe uma percentagem da população que acha que a natureza só serve para nos dar alguns bens materiais e outros pensam de forma exagerada, achando até que a natureza não lhes vale de nada e que é inútil.*¹²⁰

(iii) erros ortográficos nos conectores adverbiais:

(38) *Ao envez de confiarem os seus desabafos á natureza, confiam os desabafos á internet onde todos podem ler.*¹²¹

(iv) supressão de parte do conector:

(39) *As pessoas não interagem da melhor maneira com a natureza de [tal] modo que fazem com que o planeta fique desgastado e tão desagradavel por vezes.*¹²²

d) Encadeamento de ideias

Ao longo das produções escritas, salientaram-se problemas do foro organizacional da frase, isto é, no que toca ao encadeamento das ideias intrafrásica e interfrásicamente. De facto, muitas vezes, encontraram-se frases demasiado longas, o que demonstra a dificuldade na expressão e articulação de ideias. Veja-se o exemplo:

(40) *Muitas delas não refletem as suas ações, como isso, mesmo que as pessoas ajudam a nossa única fonte de oxigenio, as maravilhas que ela tem e os sentimentos que nos transmite, enquanto outras nem querem nem saber, até podem haver pessoas a avisar de que ela não a podem desvalorizar para sempre como fazem.*¹²³

Toda a frase está confusa pelas razões indicadas antes, sugerindo-se as seguintes transformações e reorganização: 'Apesar de haver pessoas que ajudam, muitas outras não refletem sobre as suas ações, e não só não entendem que a natureza é a nossa única fonte de oxigénio, como também não apreciam as maravilhas que ela tem, nem sentem aquilo que ela nos transmite. Portanto, ainda que haja quem as avise de que não se pode desvalorizar a Natureza para sempre como se tem feito, essas pessoas não querem saber.'

¹¹⁹ T10_Tx1_A1

¹²⁰ T10_Tx1_A5

¹²¹ T10_Tx1_A16

¹²² T10_Tx1_A2

¹²³ T10_Tx1_A25

e) Confusão entre oração adverbial e outros constituintes da frase

Por fim, outro problema relaciona-se com o facto da oração adverbial se confundir com outros constituintes da frase e vice-versa.

(41) *A maioria das pessoas não tem o cuidado que deveria ter com a natureza, em vez de cuidarem e terem percaução, não, só pioram a pôr o lixo no chão, a libertar fumos poluentes para o ar, que é suposto ser bom para respirar-mos, a libertar substâncias tóxicas e péssimas para o ambiente nos rios, mares, etc ...*.¹²⁴

O segmento sublinhado que, para o aluno, parece ser um sintagma preposicional, na verdade, transmite uma ideia temporal que pode ser exprimida através de uma oração temporal de 'ao + infinitivo (flexionado)', pois é esse o sentido que se pretende transmitir. Para isso, seria necessário proceder a alterações: 'só pioram ao colocarem lixo no chão, ao libertarem fumos poluentes para o ar, [...], e substância tóxicas e [...]'.

Pelo contrário, também se encontraram exemplos de utilização de orações adverbiais que, realmente, deviam ser sintagmas preposicionais:

(42) *Essas mesmas não se dão ao trabalho para valorizar a natureza, [...]*.¹²⁵

Neste exemplo, a ideia que se pretende exprimir não é de finalidade, logo a estrutura linguística adverbial não está correta no contexto, sugerindo-se uma transformação da oração para um sintagma preposicional regido pela preposição 'de': 'Essas mesmas não se dão ao trabalho de valorizar a natureza'.

Acabada a análise dos dados obtidos na produção textual realizada antes do ensino explícito das orações adverbiais, segue-se o exercício de reescrita de frases.

4.3.3.2. Reescrita de frases

Passando para a análise do exercício feito antes do ensino explícito das orações adverbiais, apresenta-se na figura seguinte a instrução e as frases que deveriam ser reescritas.

¹²⁴ T10_Tx1_A14

¹²⁵ T10_Tx1_A8

2. Reescreva as seguintes frases, utilizando a palavra de ligação proposta (no caso de haver duas, escolher apenas uma), de modo a obter uma frase coesa e coerente. Nota: Se for necessário, pode alterar o tempo da forma verbal. Só pode eliminar informação redundante.

A. Compreende-se melhor a lírica de Camões. Tentou-se reconstruir a biografia de Camões. [a fim de]

B. A poesia de Camões é autobiográfica. Encontramos várias referências ao facto de como os próprios erros, o destino, e o amor se conjugaram para fazer Camões sofrer. [porque/visto]

C. Camões nasceu. As “estrelas infelizes” predestinaram Camões a uma vida dificultosa. [ao/quando]

D. Camões refere na sua poesia que o amor só lhe trouxe danos. Camões afirma querer continuar a sofrer por amor. [apesar de]

Figura 12: Instrução de reescrita 1 de frases do 10.º ano

Na análise das respostas ao exercício foi importante estabelecer os parâmetros através dos quais se ia orientar a observação. Nesse sentido, considerou-se (i) a colocação vírgulas (Vírgula), (ii) a organização da frase, isto é, se identificaram corretamente a oração subordinada e a principal (Organização), (iii) a supressão de redundâncias (Redundância), e (iv) a presença do conector indicado (Conector). De seguida, apresentam-se as percentagens de dificuldades (Tabela 37) de cada uma das variáveis enunciadas.

Tabela 37: Dificuldades na reescrita 1 de frases do 10.º ano

	Vírgula	Organização	Redundância	Conector
2.A	13,24%	0%	41,38%	0%
2.B	41,38%	0%	48,28%	6,90%
2.C	24,14%	0%	41,38%	3,45%
2.D	44,83%	13,79%	24,14%	3,45%

No enunciado 2.A, identificaram-se problemas no que diz respeito a redundâncias na frase, pois, em praticamente metade das respostas, a palavra ‘Camões’ aparecia repetida numa das orações sem haver necessidade; dentro destes casos, também ocorreu removerem-na, mas não a substituindo por uma anáfora, como ‘sua lírica’, em vez de ‘lírica de Camões’, o que tornava a frase pouco clara:

(43) Tentou-se reconstruir a biografia de Camões a fim de compreender melhor a lírica.¹²⁶

Atentando nas percentagens obtidas no enunciado 2.B, verificou-se que as redundâncias repetem a situação evidenciada no enunciado anterior, ou seja, praticamente metade dos alunos não suprimiu a palavra ‘Camões’, como também não a substituiu por uma anáfora. É ainda de relevar que

¹²⁶ T10_Ex1_A1. De lembrar que em 4.1.2. se explicou os códigos a utilizar, ou seja, este código significa que o enunciado pertence ao aluno número 1 (‘A1’), da turma de 10.º ano (‘T10’), presente no exercício 1, isto é, na reescrita de frases realizada antes do ensino explícito das orações adverbiais (‘Ex1’).

os erros de colocação de vírgulas relacionaram-se, sobretudo, com a utilização de ‘porque’ explicativo que, iniciando a segunda frase apresentada no enunciado, devia ser precedido de vírgula.

Sobre o enunciado 2.C, foi o que apresentou uma taxa de sucesso mais elevada a nível geral, salientando-se: a repetição, novamente, da palavra ‘Camões’; o erro na utilização do conector ‘ad’ sem infinitivo (flexionado); e, ainda, (i) a colocação incorreta de vírgula logo a seguir ao conector em início de frase, (ii) a falta de vírgula quando a oração inicia a frase e (iii) a colocação desnecessária de vírgula antes da oração em posição final.

Por último, no enunciado 2.D, houve, novamente, problemas relacionados com a redundância, pois, em quase metade das respostas, os alunos continuaram a manter a palavra ‘Camões’, em vez de a substituírem por uma anáfora. Em relação à vírgula, estivesse a oração em posição final ou inicial, devia ser precedida ou seguida de vírgula, respetivamente, notando-se a sua falta em ambas as situações.

Feita a análise dos dados para efeito da verificação prévia da capacidade de organização textual/discursiva dos alunos, segue-se a descrição e análise dos dados obtidos depois de se ter realizado o ensino explícito das orações adverbiais.

4.3.4. Turma do 10.º ano — Depois do ensino explícito das orações subordinadas adverbiais

No âmbito do ensino explícito, os instrumentos de recolha de dados foram: exercícios com representação em diagrama das construções adverbiais (4.3.4.1); reescrita de frases com justificação (4.3.4.2); e produção escrita (4.3.4.3).

4.3.4.1. Representação em diagrama de orações

Depois de ter sido analisado o texto literário “Aquela triste e leda madrugada” de Luís de Camões, partiu-se da primeira estrofe do poema para iniciar o ensino explícito da subordinação adverbial, que continha uma oração adverbial temporal: “Aquela triste e leda madrugada, / cheia toda de dor e piedade, / enquanto houver no mundo saudade / quero que seja sempre celebrada”.

Através dela, foram identificadas as informações principais — “quero que seja sempre celebrada aquela triste e leda madrugada, cheia toda de mágoa e saudade” —, e aquelas que dependiam de outros segmentos textuais para ter sentido — “Enquanto houve no mundo saudade”. Desta forma, procedeu-se, primeiro, à exploração dos elementos essenciais para a constituição de uma frase, ou seja, sujeito, verbo e complementos, apresentando um esquema (Figura 13).

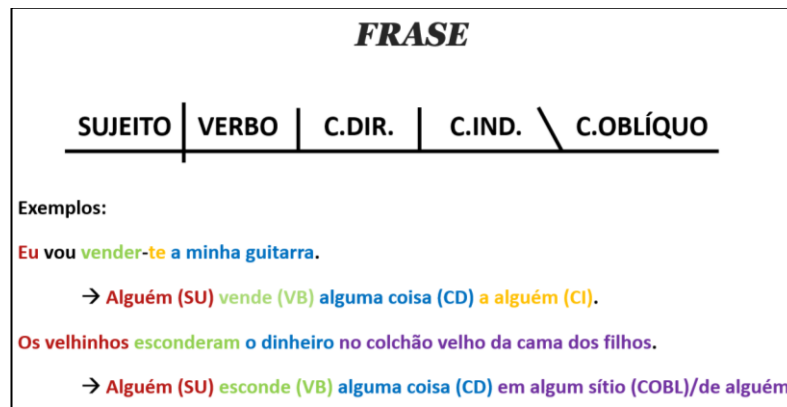


Figura 13: Esquema apresentado sobre os elementos essenciais na frase

A frase também pode integrar elementos acessórios, ou seja, modificadores — ou adjuntos adverbiais (Raposo *et al.*, 2013) —, que podem ter mais do que um formato, nomeadamente, o oracional. Para esta explicação, foi apresentado o esquema presente na figura 14.

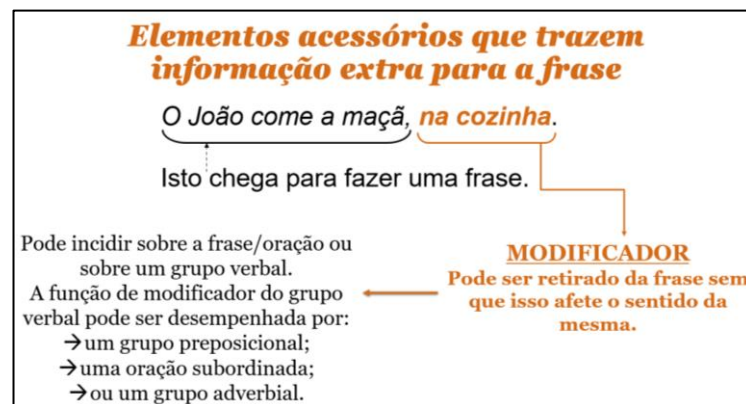


Figura 14: Esquema apresentado dos elementos acessórios à frase

Clarificou-se que as orações adverbiais têm o estatuto de modificadores, caracterizando-se por serem acessórias na frase e dependerem da oração principal para ter sentido. A explicação foi acompanhada do esquema presente na figura 15.

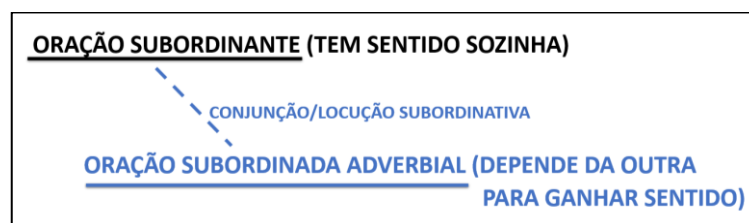


Figura 15: Esquema alusivo ao diagrama com oração subordinada e subordinante

A explicação da subordinação adverbial foi gradual mediante esquemas de representação gráfica de frases culminando no diagrama de orações adverbiais presente na figura 16.

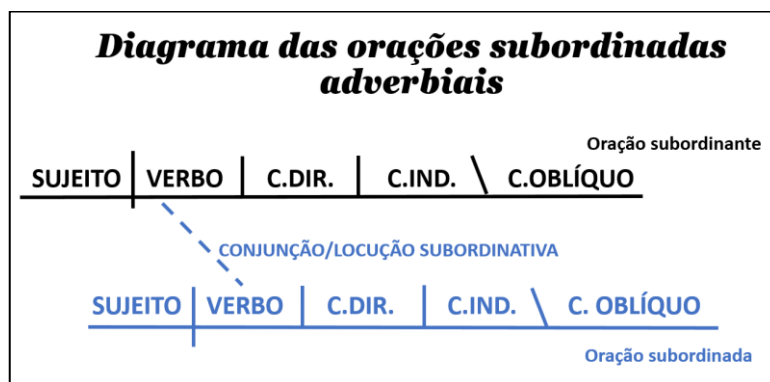


Figura 16: Esquema do diagrama

De seguida, os alunos realizaram exercícios de representação de 3 construções subordinadas adverbiais em diagrama. Acrescenta-se, ainda, que o esquema do diagrama, presente na figura 16, esteve projetado enquanto os alunos resolviam o exercício. A instrução e as frases que deviam colocar em diagrama apresentam-se na seguinte figura:

3. Representa graficamente, através de um diagrama, as seguintes frases.

- A. Quando o Rui entrou, a Ana abraçou-o.
- B. Fomos para casa para podermos descansar.
- C. Ao chegarem a casa, o Rui e a Ana viram a porta arrombada.

Figura 17: Instrução do exercício do diagrama do 10.º ano

Todos os alunos identificaram com sucesso a oração principal e a oração subordinada em todas as alíneas.

As respostas ao diagrama das frases 3.A, 3.B e 3.C demonstraram que mais de 50% conseguiu representar graficamente as frases com diagrama, reproduzindo o esquema. Conclui-se, então, que o esquema visual de dependência entre as orações foi entendido pela totalidade dos alunos. Porém, notou-se dificuldade em diferenciar em distinguir as funções sintáticas dos constituintes das frases.

Finalizada a observação do primeiro exercício feito depois do ensino explícito, passa-se para a descrição e análise dos dados da reescrita de frases com justificação.

4.3.4.2. Reescrita de frases com justificação

Não se reuniu a totalidade das fichas de reescrita de frases com justificação, pois, na semana em que os alunos realizaram esta atividade, alguns não acabaram durante a aula, tendo o prazo de entrega sido prolongado até à semana seguinte. Porém, perante a situação gerada pelo COVID-19, não foi possível fazer com que todos os alunos enviassem o seu texto.

A reescrita de frases, desta vez, contou com a justificação da organização das frases, devendo-se referir também as diferentes posições as orações adverbiais podem ocupar na frase e respetivo impacto no sentido. As frases escolhidas foram baseadas no texto literário “Aquela triste e leda madrugada”, de Luís Vaz de Camões.

Apresenta-se na figura seguinte a instrução e as frases que deveriam ser reescritas.

4. Reescreva as seguintes frases, utilizando a palavra de ligação proposta, de modo a obter uma frase coesa e coerente. Justifique a sua opção na organização das frases. Nota: Se for necessário, pode alterar o tempo da forma verbal. Só pode eliminar informação redundante.

A. Separámo-nos naquela triste e leda madrugada. Celebro aquela madrugada. [desde que]

B. Existe saudade no mundo. Posso recordar e celebrar o dia em que nos separámos. [visto]

C. O sol nasceu. As duas almas apaixonadas apartaram-se. [quando]

D. O sofrimento dos amantes era imenso. As lágrimas dos amantes só poderiam formar um grande e largo rio. [porque]

Figura 18: Instrução de reescrita 2 de frases com justificação do 10.º ano

Os dados foram analisados tendo em conta os seguintes parâmetros: (i) a colocação de vírgulas (Vírgula), (ii) a organização da frase, isto é, se identificaram corretamente a oração subordinada e a principal (Organização), (iii) a supressão de redundâncias (Redundância), e (iv) a presença do conector indicado (Conector). De seguida, apresentam-se as percentagens de dificuldades (Tabela 38) de cada uma das variáveis enunciadas.

Tabela 38: Dificuldades na reescrita 2 de frases do 10.º ano

	Vírgula	Organização	Redundância	Conector
4.A	18,18%	9,09%	4,55%	0%
4.B	60%	5%	0%	10%
4.C	4,35%	0%	0%	0%
4.D	17,39%	0%	30,43%	0%

Em geral, é possível verificar que os valores melhoraram em relação à reescrita anterior; porém, no que diz respeito à colocação de vírgulas, evidenciou-se mais dificuldade em todas as alíneas. No enunciado 4.A, os problemas de colocação de vírgulas verificaram-se quando a oração ocupava a posição inicial e não era seguida de vírgula. O enunciado 4.B evidenciou mais alunos a falhar a colocação de vírgula. Por último, o enunciado 4.D apresentou ainda um número significativo de repetições da palavra ‘amantes’.

Analisando agora as justificações dadas pelos alunos, 26% não apresentou justificação para nenhuma das frases. De uma maneira geral, as justificações não foram muito desenvolvidas,

demarcando-se um aluno com a seguinte fundamentação: “A palavra “visto” tem que começar a frase, pois a oração inicial é a causa de concretização da oração seguinte, sendo melhor aparecer no início.”.

Alguns alunos afirmaram que colocaram a oração à cabeça da frase por fazer mais sentido; outros alegaram que colocaram em posição inicial por ser a forma mais utilizada/comum, mas que a oração subordinada podia adotar outras posições sem alterar o sentido. Outros apenas deram o primeiro argumento, ou apenas o segundo argumento, ou seja, que colocaram a oração numa determinada posição na frase porque não implicaria alteração do sentido da frase. Alguns afirmaram somente que havia outras organizações possíveis da frase.

Em relação à justificação da última frase, poucos alunos consideraram haver apenas uma justificação, e apenas um referiu que a razão era devido à existência do advérbio ‘só’.

Através das justificações, conclui-se que a posição das orações na frase deverá ser retomada.

Finalizada a análise da reescrita de frases com justificação, segue-se a análise da produção escrita que encerrou a didatização.

4.3.4.3. Produção textual 2

A didatização finalizou com uma produção escrita acerca do desconcerto do mundo, de acordo com a instrução que se segue:

5. Partindo do desconcerto do mundo presente na obra camoniana, redija um pequeno texto (entre 100 a 120 palavras) em que reflita sobre o que foi comentado em aula, transpondo para a atualidade. Será que o mundo continua nesse estado de desconcerto? Responda à interpelação, justificando a sua posição.

Atenção: Uso obrigatório de conjunções/locuções conjuncionais subordinativas adverbiais (página 254 do manual).

Figura 19: Instrução da produção escrita 2 do 10.º ano

A análise de dados referente à segunda produção escrita¹²⁷ foi pautada pelos quatro aspetos que orientaram a análise da primeira produção textual: (i) verificar as orações adverbiais mais utilizadas pelos alunos; (ii) identificar as estruturas linguísticas usadas pelos discentes dentro de cada uma das sete categorias que compõem a subordinação adverbial; (iii) observar outros tipos de orações adverbiais utilizados pelos alunos, que não estão previstos no documento das *Aprendizagens Essenciais* (2018); e (iv) evidenciar os problemas a nível de organização textual que prejudicam a clareza e coesão.

¹²⁷ A transcrição das produções escritas 2 do 10.º ano encontra-se no Anexo 33.

Como orações mais recorrentes (Tabela 39), destacam-se as causais, seguidas das temporais e das comparativas. A maior abundância destas subclasses oracionais relaciona-se com a temática a desenvolver na produção escrita, uma vez que os alunos tinham de responder à pergunta solicitada, dar exemplos situados no tempo e justificar a sua perspectiva. Além disso, as orações finais e consecutivas foram as que evidenciaram um uso mais reduzido, bem como outro tipo de orações que não fazem parte dos conteúdos programáticos da subordinação adverbial, mas que são consideradas pelo sistema classificatório de Maria Lobo (2013).

Tabela 39: Tipologia das orações adverbiais presentes na produção textual 2 do 10.º ano

Orações adverbiais	N.º de ocorrência
Causais	24
Temporais	14
Comparativas	8
Concessivas	7
Condicionais	7
Finais	4
Consecutivas	2
Outro tipo de orações	2
TOTAL	68

Em termos das estruturas linguísticas pertencentes a cada categoria, torna-se pertinente demonstrar as mais frequentes (Tabela 40).

Tabela 40: Estruturas linguísticas das orações adverbiais mais frequentes na produção escrita 2 do 10.º ano

Oração adverbial	Estrutura linguística	N.º de ocorrência
causais	pois + indicativo	10
	porque + indicativo	8
	visto+ infinitivo flexionada	3
temporais	quando + indicativo	3
	enquanto + indicativo	3
	gerundivas com valor temporal	5
comparativas	tal como	3
concessivas	apesar de + infinitivo flexionado	3
condicionais	'se + conjuntivo'	7
finais	para + infinitivo (flexionado)	3
consecutivas	de tal modo que	2

Começando pelas orações que tiveram o índice de utilização mais elevado – as causais¹²⁸ –, verificou-se o uso mais abundante das estruturas linguísticas 'pois + indicativo' e 'porque + indicativo'. A estrutura 'visto + infinitivo flexionado' verificou-se nesta produção textual, o que não aconteceu na

¹²⁸ Ver Anexo 34.

anterior. Com uma menor e igual percentagem, foram utilizadas as estruturas 'visto que + indicativo', 'como + indicativo' e 'por + infinitivo (flexionado)'.

As estruturas linguísticas adverbiais temporais¹²⁹ foram as segundas mais utilizadas, salientando-se as estruturas linguísticas gerundivas com valor temporal, 'quando + indicativo' e 'enquanto + indicativo'.

Em relação às orações comparativas¹³⁰, a estrutura que se destacou foi a construção comparativa de grau igual, 'tão como', seguida por duas estruturas de construção comparativa de grau superior, 'mais do que' e 'tão'.

Na tipologia oracional das concessivas¹³¹, observou-se um decréscimo na variedade de estruturas linguísticas, tendo-se destacado 'apesar de + infinitivo flexionado'.

As orações condicionais¹³² foram representadas apenas pela utilização da estrutura linguística 'se + conjuntivo', uma redução acentuada em termos de variedade de estruturas ao se comparar com a primeira produção textual.

Em termos de orações finais¹³³, o número diminuiu e foram utilizadas as mesmas estruturas encontradas na primeira produção escrita, sobressaindo a estrutura linguística 'para + infinitivo flexionado'.

Por fim, a nível de orações consecutivas¹³⁴, a sua presença manteve-se baixa, tal como nos textos anteriores. Além disso, somente a estrutura 'de tal modo + que' foi utilizada apenas por duas vezes.

Os textos evidenciaram, ainda, orações gerundivas de valor temporal, como também outro tipo de orações adverbiais, nomeadamente, as de circunstância negativa e de modo¹³⁵. É ainda de realçar que também foram encontradas algumas estruturas elípticas adverbiais (no âmbito das temporais, das causais e das concessivas).

Além do levantamento das estruturas linguísticas utilizadas pelos alunos, é relevante para a reflexão do ensino e aprendizagem observar os problemas que afetam a clareza e a construção correta das orações subordinadas adverbiais.

Começando pelos problemas comuns aos da primeira produção textual, regista-se a colocação das vírgulas, apesar de ser em menor quantidade. Outro problema que se manteve prede-

¹²⁹ Ver Anexo 35.

¹³⁰ Ver Anexo 36.

¹³¹ Ver Anexo 37.

¹³² Ver Anexo 38.

¹³³ Ver Anexo 39.

¹³⁴ Ver Anexo 40.

¹³⁵ Ver Anexo 41.

se com a formulação da frase do ponto de vista organizacional e estrutural. No que diz respeito a problemas do uso das estruturas linguísticas, continuou-se a evidenciar:

- (i) inadequação das estruturas perante o contexto;
- (ii) má utilização do tempo e/ou do modo da forma verbal;
- (iii) supressão de parte do conector.

Em relação a problemas que dizem respeito ao encadeamento de ideias, persistem frases demasiado longas, revelando a dificuldade na expressão e articulação de ideias. E, por último, voltou-se a identificar um caso em que uma oração adverbial foi usada, quando o formato devia ser o de um sintagma preposicional.

Como novos problemas, destacam-se os seguintes:

- (i) conectores adverbiais restringidos entre vírgulas quando não havia necessidade para tal.

Veja-se, no exemplo seguinte, o segmento sublinhado.

(44) *O mundo hoje em dia enfrenta o desconcerto dos tempos passados, visto que, existe ainda muita desigualdade, desrespeito e violação de direitos, por exemplo nos países da Arábia Saudita.*¹³⁶

(ii) repetição de conectores intrafrásicos na mesma frase, como, por exemplo, 'logo'. No exemplo seguinte, visto que através do conector 'logo' se quer transmitir uma ideia de consequência, sugere-se que fosse alterado para um conector adverbial consecutivo, como 'de tal modo que', de forma a suprimir a repetição apresentada:

(45) *Estas injustiças provêm do facto de que ninguém é igual, logo ninguém tem as mesmas ideias, logo alguém sai prejudicado muitas das vezes.*¹³⁷

Sugerem-se as seguintes alterações: 'Estas injustiças provêm do facto de ninguém ser igual, de tal modo que também ninguém tem as mesmas ideias; logo, acaba sempre alguém por sair prejudicado.'.

(iii) repetição de conectores adverbiais na mesma frase, nomeadamente no exemplo seguinte, em que o conector 'pois' é usado duas vezes na mesma frase sem necessidade. Veja-se o exemplo:

(46) *Com o passar dos anos o mundo tem regredido pois, continuamos a ligar e a dar importância a coisas que deviam ser desvalorizadas pois afinal o que realmente interessa é deixado de parte.*¹³⁸

Sugerem-se as seguintes modificações: 'Com o passar dos anos, o mundo tem regredido, uma vez em que continuamos a ligar e a dar importância a coisas que deviam ser desvalorizadas, e o que realmente interessa é deixado de parte.'.

¹³⁶ T10_Tx2_A19

¹³⁷ T10_Tx2_A7

¹³⁸ T10_Tx2_A17

(iv) falta de supressão do verbo, nomeadamente, no segundo termo de comparação de uma estrutura comparativa de igualdade, na medida em que a frase se torna mais aceitável se esse verbo for suprimido. Veja-se o segmento sublinhado no exemplo:

(47) *Contudo, se ninguém ajudar as injustiças continuaram, assim como desconcerto continuará.*¹³⁹

(v) e supressão do verbo, na medida em que, sem ele, a estrutura linguística não faz sentido. No exemplo seguinte, a estrutura linguística 'enquanto + indicativo', devia ter a forma verbal 'vê' logo a seguir ao conector:

(48) *No poema "Os bons vi sempre passar" Luís de Camões queixa-se de ver as boas pessoas sofrer no mundo enquanto os maus em "contentamentos"; isto apresenta o desconcerto do mundo, pois o mundo anda ao contrário.*¹⁴⁰

Acabada a análise dos dados na turma de 10.º ano, segue-se a descrição e análise dos dados recolhidos através do questionário de perceção dos alunos sobre as didatizações, aplicado às duas turmas.

4.3.5. Questionário: perceção dos alunos sobre a didatização

Por último, no final da didatização, os discentes de ambas as turmas responderam a um questionário com um intuito de avaliar a sua perceção acerca das atividades realizadas.

A análise será elaborada por turma, procedendo-se, em primeiro lugar, a uma contagem percentual da avaliação dada pelos alunos às atividades: o diagrama, a reescrita de frases, a justificação das frases reescritas e as produções escritas. Depois, será verificada a justificação dada pelos alunos sobre a sua avaliação. Tendo em conta que a aplicação didática se deu em primeiro lugar no 12.º ano¹⁴¹, começa-se pelos questionários destes alunos, seguindo-se os do 10.º ano¹⁴².

4.3.5.1. Questionário na turma do 12.º ano

Na turma de 12.º ano, o exercício do diagrama foi avaliado por mais de metade dos alunos como importante; a reescrita de frases foi considerada, também, por mais de metade da turma como importante; e a maioria avaliou as produções escritas como sendo importantes a muito importantes. No que diz respeito à justificação das frases reescritas, é de referir que mais de 50% dos alunos

¹³⁹ T10_Tx2_A20

¹⁴⁰ T10_Tx2_A11

¹⁴¹ Os questionários do 12.º ano encontram-se transcritos no Anexo 42.

¹⁴² Os questionários do 10.º ano encontram-se transcritos no Anexo 43.

considerou a atividade nada importante ou pouco importante, tendo apenas 30% avaliado como importante e uma minoria como muito importante.

Na tabela 41 demonstra-se a percentagem de cada uma das classificações dada às atividades pelos alunos do 12.º ano.

Tabela 41: Avaliação das atividades por parte dos alunos do 12.º ano

Atividades Classificação	Representação gráfica das frases: diagrama	Reescrita de frases	Justificação das frases reescritas	Produções escritas
1 (nada importante)	3,70%	0%	22,22%	0%
2 (pouco importante)	14,81%	14,81%	25,93%	7,41%
3 (moderadamente importante)	14,81%	14,81%	14,81%	18,52%
4 (importante)	55,56%	55,56%	33,33%	40,74%
5 (muito importante)	11,11%	14,81%	3,70%	33,33%

Prosseguindo para a análise da justificação da avaliação das atividades, ainda que a variabilidade das fundamentações dos alunos seja evidente, encontram-se 8 pontos a reter que permitem a continuidade da reflexão da didatização:

- (i) as atividades contribuíram para uma melhor interpretação e compreensão do texto literário (e suas temáticas) trabalhado em aula (“Sempre é uma companhia” de Manuel da Fonseca);
- (ii) as atividades providenciaram uma melhor compreensão em relação à forma como a frase se organiza;
- (iii) as atividades visaram a organização da frase e o seu conhecimento potencia uma melhoria da competência escrita, o que se apresenta como necessário, visto que o exame final contém não apenas conteúdos gramaticais, como também a redação de respostas longas e de composições;
- (iv) as atividades formaram uma sequência coerente de aprendizagens;
- (v) a representação gráfica com diagrama, por um lado, auxilia a perspetivar as várias formas de reescrever as frases, e, por outro, clarifica a coesão das orações;
- (vi) a produção escrita ajuda a melhorar a competência escrita, em especial, porque é avaliada em testes escritos; para além disso, acresce o desenvolvimento o vocabulário e a utilização correta da língua;
- (vii) a representação gráfica com diagrama e as produções escritas desenvolvem o treino da construção frásica;
- (viii) a representação gráfica com diagrama promove a compreensão da subordinação adverbial, sendo a reescrita de frases a aplicação prática desse conhecimento adquirido por uns, revisto por outros.

A propósito da relação entre o ensino explícito da organização das frases e o aperfeiçoamento da competência escrita, apresentam-se na tabela 42 algumas respostas dadas pelos alunos. Procedeu-se a uma seleção dos exemplos que permitem melhorar a prática letiva.

Tabela 42: Opinião dos alunos do 12.º ano: a organização das frases ajuda a melhorar a competência escrita¹⁴³

Código do Questionário	Explicação do como a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita
Quest_1_T12	<i>A reflexão sobre a organização das frases ajuda-nos a ser mais claros quando escrevemos e também a simplificar o nosso texto para uma compreensão mais fácil continuando com o mesmo nível de rigor como escrevia-mos.</i>
Quest_3_T12	<i>Dá mais coerência e rigor textual às composições.</i>
Quest_5_T12	<i>Ajudará a aperfeiçoar no sentido que será muito mais fácil fazer uma composição escrita, ou uma resposta sem que esta desvie o tema da pergunta ou deixe de fazer sentido.</i>
Quest_6_T12	<i>Pode ajudar muito uma vez que ajuda a perceber que a frase pode tomar vários sentidos dependendo da sua escrita, assim sendo poderá ajudar a expressar as ideias.</i>
Quest_7_T12	<i>Ao rever como se deve organizar/construir, vamos dar menos erros na coesão textual e na coerência textual.</i>
Quest_8_T12	<i>Ajuda na produção escrita para uma escrita mais coerente.</i>
Quest_10_T12	<i>Ajuda a evitar repetições e a aumentar a <u>coesão</u> nos nossos textos.</i>
Quest_11_T12	<i>A reflexão sobre a organização das frases ajuda a simplificar e organizar a frase e ajuda a identificar a oração e irá me ajudar a conseguir descobrir a oração.</i>
Quest_12_T12	<i>Sabendo como organizar logicamente as frases acho que será possível evitar repetições de expressões ou ideias ao redigir um texto. Além disso, faz com que as frases saiam melhor o que é sempre preferível.</i>
Quest_13_T12	<i>Poderei fazer frases mais coerentes e sem erros de coerência nas mesmas.</i>
Quest_14_T12	<i>Ajuda na coesão e coerência textual e talvez na utilização de mais conectores.</i>
Quest_17_T12	<i>Ajudar-me-á a ser mais objetivo e sistematizado na minha organização textual.</i>
Quest_19_T12	<i>Para não haver falta de coerência e haver lógica nas frases que escrevemos.</i>
Quest_20_T12	<i>Para melhor entender o contexto e organização do texto.</i>
Quest_21_T12	<i>Acho que poderei entender melhor as frases e poderei formular várias maneiras possíveis de escrever.</i>
Quest_22_T12	<i>Ajuda a fazer frases bem estruturadas.</i>
Quest_23_T12	<i>A organização das frases poderá ajudar-me a escrever de forma mais completa e organizadamente, sem andar às voltas e facilitar a transmissão da informação presente.</i>
Quest_25_T12	<i>É muito importante perceber a organização de frases para conferir maior coerência e sentidos às frases produzidas num exercício de escrita.</i>
Quest_26_T12	<i>Acho ser importante para a escrita visto que permite uma maior coerência nas frases escritas.</i>
Quest_27_T12	<i>Poderá ajudar a escrever as minhas composições e respostas, e fazer textos mais coerentes.</i>

Perante estas respostas, regista-se que muitos alunos defendem que o conhecimento acerca da organização frásica potencia uma maior coerência e coesão nos textos que escrevem. Alguns mencionaram que ajuda a estruturar e a organizar as frases, evitando a repetição das mesmas palavras e clarificando a expressão das ideias. Ou seja, a maior parte revelou consciência de que, na

¹⁴³ Relembrando os códigos descritos em 4.1.2, este código significa que o enunciado pertence ao questionário ('Quest') aplicado a um/a participante com um número cardinal, atribuído de forma aleatória, da turma de 12.º ano ('T12').

verdade, compreender a organização da frase tem impactos positivos na competência escrita, acentuando o facto de a avaliação ser, em grande parte, realizada através da escrita.

Baseando-se na recolha de dados e da percepção dos alunos da turma do 12.º ano, a elaboração da transposição didática do 10.º ano foi adaptada no domínio das instruções e das ferramentas necessárias para que fosse possível justificar a reescrita.

4.3.5.2. Questionário na turma do 10.º ano

Em relação à turma de 10.º ano, não se reuniu a totalidade de respostas ao questionário, justificada pela situação gerada pelo COVID-19. A análise dos questionários do 10.º começará, então, pela avaliação dada a cada uma das atividades (Tabela 43):

Tabela 43: Avaliação das atividades por parte dos alunos do 10.º ano

Atividades Classificação	Representação gráfica das frases: diagrama	Reescrita de frases	Justificação das frases reescritas	Produções escritas
1 (nada importante)	4,55%	4,55%	13,64%	0%
2 (pouco importante)	13,64%	0%	22,73%	4,55%
3 (moderadamente importante)	40,91%	50%	18,18%	13,64%
4 (importante)	27,27%	4,55%	45,45%	36,36%
5 (muito importante)	13,64%	40,91%	0%	45,45%

Neste sentido, o diagrama foi considerado por quase metade da turma como moderadamente importante, e cerca de 27% o avaliaram como importante. Por outro lado, evidenciou-se uma clara preponderância na avaliação da reescrita de frases com 50% no valor de moderadamente importante e 40,91% considerou muito importante. Em termos da justificação das frases reescritas, quase metade julgou ser importante, mas os restantes diluíram-se praticamente de igual forma pelos restantes parâmetros situados abaixo, não havendo ninguém que concedesse à atividade o valor de muito importante. Por último, as produções escritas foram consideradas pela maioria como muito importante e importante.

No que diz respeito ao tipo de justificação dado à avaliação feita a cada uma das atividades, encontraram-se respostas variadas:

- (i) sendo a matéria gramatical alvo de avaliação, consideram-se todas as atividades importantes para o seu estudo em contexto formal de aprendizagem;
- (ii) a reescrita de frases foi valorizada por haver necessidade de melhorar o diálogo, como também a escrita; nesse sentido, também foi destacada a sua importância para textualização do dia-a-dia;
- (iii) as produções escritas foram consideradas revelantes por melhorarem as competências escrita e oral, mas também por estimularem o vocabulário e apreciação crítica e criativa; além disso, funciona como treino da escrita, visto ser algo que se pratica diariamente;
- (iv) a representação gráfica com diagrama foi considerada importante no âmbito da reflexão da organização frásica, uma vez que ajudou a compreender melhor as frases; o diagrama foi ainda reconhecido como tendo ajudado a organizar o raciocínio em relação à organização hierárquica das construções adverbiais, e como sendo um método facilitador da aprendizagem das orações e funções sintáticas dos seus constituintes;
- (v) a reescrita de frases e as produções escritas foram perspectivadas como tendo sido importantes como consolidação do que se aprendeu;
- (vi) as atividades são relevantes, por melhorarem competências que têm implicações positivas na avaliação.

Procurando compreender a perspectiva dos alunos sobre a associação entre o ensino explícito da organização das frases e o aperfeiçoamento da competência escrita, apresentam-se na tabela 44 algumas respostas dadas pelos alunos, cuja seleção assentou na relevância para a presente reflexão.

Tabela 44: Opinião dos alunos do 10.º ano: a organização das frases ajuda a melhorar a competência escrita¹⁴⁴

Código do Questionário	Explicação do como a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita
Quest_1_T10	<i>Vai-me ajudar a perceber melhor a frase e a maneira correta de escrever português porque eu sei que faço muitos erros.</i>
Quest_4_T10	<i>A reflexão sobre a organização das frases, permite-nos avaliar os seus componentes com mais atenção, o que ajudará na produção escrita.</i>
Quest_5_T10	<i>A organização das frases ajuda-nos com a escrita pois é mais fácil estruturarmos as frases e o texto, sendo mais fácil dar sentido ao texto. Esta organização das frases poderá ajudar ao melhor entendimento, pelo leitor, do texto.</i>
Quest_7_T10	<i>Penso que a reflexão sobre a organização das frases é importante para podermos aprender a escrever frases completas e com sentido.</i>
Quest_8_T10	<i>Ir-á me ajudar em várias coisas, desde a escrita, à comunicação com outras pessoas no dia-a-dia. É algo que penso que me faz falta, assim a como muita gente precisará também.</i>
Quest_17_T10	<i>Ao saber como escrever a mesma frase de modos diferentes, um indivíduo aprende a manter a sua escrita variada, evitando que pareça o mesmo modelo/esquema de frase com palavras diferentes.</i>
Quest_20_T10	<i>Pode ajudar-nos a compreender o funcionamento da língua portuguesa e manipular melhor o seu uso.</i>
Quest_14_T10	<i>Com este modo a reflexão sobre a organização das frases podera me ajudar de forma que na minha competência escrita as frases facam mais sentido.</i>
Quest_6_T10	<i>Às vezes quando estou a responder a perguntas no teste acho que a organização das minhas respostas estão mal, mas graças a estes exercícios vou poder perceber melhor.</i>
Quest_9_T10	<i>A reflexão sobre a organização das frases ajuda-nos a perceber melhor o jeito como normalmente fazemos as frases e a escrevermos de forma mais coerente e de forma mais compriensível.</i>
Quest_10_T10	<i>A organização das frases pode ajudar bastante, pois assim podemos evitar repetições e até apresentar diferentes ideias. Assim, acabamos não só por melhorar a nossa competência escrita mas também a produção oral. Tudo isto vai colaborar para o nosso futuro, pois vamos precisar de fazer entrevistas (de emprego) e trabalhos ao longo da nossa vida.</i>
Quest_13_T10	<i>Nos ajuda a escrever de forma correta e a compreender melhor aquilo que é pedido.</i>
Quest_18_T10	<i>Ajuda-me, porque consigo melhorar a ordenar e fazer as frases, o que me ajuda a melhorar nos textos que faço.</i>
Quest_19_T10	<i>Ajuda-nos a melhorar a nossa escrita e a organizar/enriquecer o nosso português e a maneira como falamos.</i>

Através deste conjunto de respostas, ressalta a consciência de alguns alunos sobre a organização frásica e a coesão interoracional na competência escrita. Além disso, muitos alunos destacam a utilidade e a importância para o seu futuro profissional e/ou para um futuro mais imediato, como a avaliação ou a comunicação oral ou escrita.

Concluindo, através dos dados obtidos pelo questionário, em ambas as turmas, salientou-se que, globalmente, os alunos consideraram que as atividades foram importantes e/ou moderadamente importantes. É importante destacar que a atividade avaliada de forma menos positiva, tanto para os discentes do 12.º como do 10.º ano, foi a reescrita de frases com justificação.

¹⁴⁴ Relembrando os códigos descritos em 4.1.2, este código significa que o enunciado pertence ao questionário ('Quest') aplicado a um/a participante com um número cardinal, atribuído de forma aleatória, da turma de 10.º ano ('T10').

4.3.6. Considerações finais

Durante o presente trabalho procurou-se refletir de que modo o ensino explícito da subordinação adverbial na organização textual reverte para a melhoria da competência escrita dos alunos. Nesse sentido, procedeu-se à aplicação didática utilizando uma nova abordagem através da representação gráfica das frases com recurso a diagrama.

Para isso, foram pensadas e desenhadas variadas estratégias antes do ensino explícito e depois do mesmo, de modo a poder comparar e observar o seu efeito na aprendizagem. Neste sentido, primeiramente, começa-se por comparar os dados da primeira produção escrita com os da segunda. Entre os dois momentos de exercícios de reescrita de frases foi discutida a organização adverbial com recurso a diagrama, bem como a identificação das funções sintáticas dos seus constituintes. Após este processo, primeiro na turma de 12.º e depois na de 10.º ano, procedeu-se à comparação da perceção dos alunos em ambas as turmas presentes nos questionários.

Em relação às produções textuais do 12.º ano, da primeira para a segunda, por um lado, notou-se uma redução na utilização de orações adverbiais, mas, por outro, diversificou-se o tipo de estruturas linguísticas. Em termos dos problemas evidenciados nos textos dos discentes, é possível afirmar que na 2.ª produção escrita houve uma menor ocorrência de problemas, tendo subsistido, claramente, o problema de colocação de vírgulas quando as orações deviam estar entre vírgulas. Ora, uma reflexão relevante diz respeito ao período de tempo entre as produções escritas (3 dias úteis), não tendo havido tempo suficiente para os alunos receberem a correção minuciosa dos primeiros textos e para assimilarem e tomarem consciência da estrutura das construções adverbiais.

No 10.º ano, a redução na utilização de orações adverbiais foi acentuada, o que pode ser explicado, uma vez que não se reuniu a totalidade das segundas produções escritas e alguns textos não estão acabados. Por outro lado, o tipo de estruturas linguísticas apresenta-se mais diversificado: orações temporais iniciadas por 'depois de'; causais introduzidas por 'visto que', 'visto' e 'por'; e concessivas com 'embora' e 'ainda que'. Acerca das orações temporais, é de referir que em ambas as produções textuais se destacaram as estruturas gerundivas – que não foram lecionadas nem estão previstas nos documentos orientadores –, e as de 'quando + indicativo'. Poder-se-á justificar a presença do conector 'quando' por demarcar o tempo anterior, simultâneo ou posterior da oração principal, ou seja, com ele pode-se exprimir mais do que um momento temporal, o que facilita bastante a sua utilização, podendo ainda ser utilizado com indicativo ou conjuntivo. O facto de o conector ter sido utilizado com índice mais elevado de frequência com o modo indicativo dá conta de que os alunos estão mais à vontade com este modo temporal, uma vez que é o que utilizam mais no dia-a-dia. Outro aspeto curioso, mas respeitante às orações causais, o uso das estruturas 'porque + indicativo' e 'pois

+ indicativo' que sobressaem em ambas as produções escritas. Na segunda produção textual, os alunos de 10.º ano utilizaram a estrutura 'visto + infinitivo flexionado', a qual não tinha sido utilizada anteriormente, mas tinha sido praticada nos exercícios de reescrita de frases.

No que concerne aos problemas evidenciados nas produções escritas envolvendo orações adverbiais, de uma produção escrita para a outra, persistiu a colocação errada de vírgulas. Reitera-se o intervalo de tempo reduzido entre as produções escritas, não tendo havido tempo suficiente para proceder à correção minuciosa dos textos, nem para os alunos tomarem consciência de tudo o que foi tratado na didatização.

Em ambas as turmas e nas duas produções escritas, foi notória, ainda, a presença de adverbiais gerundivas com valor temporal e causal; no entanto, alguns textos revelam alguma dificuldade na sua utilização, o que justificaria a sua lecionação.

Avançando para a comparação entre a primeira reescrita de frases e a segunda, em ambas as turmas, revelou-se uma melhoria a nível geral na construção e estruturação das frases. Deste modo, é possível inferir que os alunos beneficiaram com o ensino explícito das orações adverbiais, no sentido em que passaram a construir frases mais coesas, coerentes e organizadas/estruturadas. A nível das suas justificações, torna-se pertinente tecer considerações acerca de cada uma das turmas separadamente. Na turma de 12.º ano, apesar de apenas uma minoria ter demonstrado que refletiu acerca da sua organização frásica, quem o fez procedeu a raciocínios interessantes e pertinentes. Relativamente aos alunos do 10.º ano, quase metade destes apresentaram justificações plausíveis, dando conta de que procederam a uma reflexão quando organizavam a frase. Desta forma, é possível afirmar que, depois do ensino explícito da subordinação adverbial, houve alunos de ambos os anos de escolaridade que refletiram sobre a sua organização frásica. Este facto advoga a favor da necessidade da realização deste tipo de exercícios, em que é necessário reescrever a frase e tomar consciência da razão de se estruturar a frase de certo modo.

Para finalizar o balanço dos exercícios realizados, nomeadamente o da representação em diagrama das orações, ele é positivo em ambas turmas. De facto, praticamente todos os alunos, por um lado, compreenderam a relação de dependência existente entre na subordinação adverbial, ao executarem o esquema do diagrama, e, por outro, identificaram na frase a informação independente (oração principal) e a dependente (oração adverbial).

Por fim, através da análise comparativa dos resultados obtidos nos questionários, a representação gráfica das frases por diagrama e a reescrita de frases foram considerados mais importantes pelo 12.º ano; enquanto a justificação das frases reescritas e as produções escritas foram tidos como mais importantes no 10.º ano.

Na justificação da avaliação, é clara uma menor capacidade de argumentação no 10.º. Além disso, verificou-se que a turma de 12.º ano demonstra uma maior consciência acerca das atividades e da sua utilidade, o que poderá advir da maturidade com um conhecimento linguístico e metalinguístico mais aprofundado. Praticamente todos apontaram a avaliação escrita como fator que orienta a aprendizagem, neste caso, reconhecendo o papel da coesão interoracional na competência escrita.

Pelo que ficou exposto, acredita-se que a abordagem didática do ensino explícito das orações subordinadas adverbiais com recurso ao diagrama potencia um melhor entendimento da organização da frase e, conseqüentemente, dos constituintes essenciais e acessórios que a compõem. Assim, através do diagrama, dando conta da relação de dependência existente na subordinação adverbial (mecanismo que garante coesão textual, do ponto de vista interoracional), é possível considerar que a competência escrita dos alunos foi melhorada. Defende-se ainda que, visto a didatização ter surtido efeitos num curto espaço de tempo, se for aplicada com maior regularidade ao longo do ano letivo, isso só trará benefícios maiores para o desenvolvimento do domínio escrito dos discentes.

Conclusão

Ao longo deste relatório foi descrito um estudo de caso científico-didático, levado a cabo na Escola Secundária de Avelar Brotero, em Coimbra, numa turma de 12.º ano do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias e numa de 10.º ano do curso Científico-Humanístico de Artes Visuais. Nestas turmas, desenvolveu-se o ensino explícito da subordinação adverbial na organização textual através da representação em diagrama de orações, com o intento de aprofundar a consciência acerca do modo como se processa a organização frásica e aperfeiçoar a competência escrita dos alunos.

Numa perspetiva geral, a análise de dados assinala melhorias na redação. Em relação à estrutura frásica e à organização textual, a didatização clarificou a estrutura de dependência entre os constituintes da frase, bem como o reconhecimento da coesão interoracional. Ainda assim, os problemas evidenciados justificam a pertinência do projeto investigativo, visto que as produções textuais escritas se caracterizavam por ter algumas fragilidades que não podem ser negligenciadas. É ainda importante referir que houve limitações durante a aplicação didática, nomeadamente: (i) a falta de tempo para desenvolver a didatização, especialmente, no 10.º ano, em que a possibilidade de esclarecer as dúvidas dos alunos foi mais reduzida; e (ii) a assertividade ténue para sublinhar a relevância da matéria por parte da turma do 12.º ano, não obstante os problemas de construção frásica e de organização textual presentes na escrita.

Embora o estudo efetuado permita uma maior interseção de conteúdos gramaticais (dimensão micro e macro do texto, coesão e coerência, funções sintáticas, orações), a sua exploração não foi intensiva e exaustiva, visto o pouco tempo que se tinha – 4 blocos de 50 minutos — e a extensão de conteúdos programáticos definidos para o nível secundário. Relativamente à transposição didática do método da representação em diagrama das orações, pensa-se que é uma abordagem bastante pertinente e clara.

Nesta fase, importa também refletir sobre aplicações didáticas futuras, considerando algumas alterações, designadamente: (i) a sua realização reiterada ao longo do ano para que seja possível o desenvolvimento dos conteúdos à medida que os mesmos são assimilados por parte dos alunos; (ii) a análise mais aprofundada dos constituintes sintáticos que compõem a frase, pois, só assim, é possível entender a lógica da organização frásica; (iii) a análise conjunta de problemas concretos na realização dos exercícios para que sejam elaborados de modo mais adequado ao ritmo de aprendizagem dos alunos; (iv) a consolidação da dimensão da frase e da coesão interoracional antes do plano do texto, podendo explorar-se, também, a coesão interfrásica; por último, (v) a inclusão na

didatização de orações adverbiais que não estão previstas no programa sobre a subordinação adverbial, mas que são utilizadas pelos alunos nos seus textos.

Por fim, algo que não se pretende alterar e que se defende enquanto futura professora de Português reside no facto de a didatização se ter baseado na interseção do ensino da língua e da literatura, na medida em que, retomando a perspetiva quer de Fonseca (2000) quer de Bernardes e Mateus (2013), esta relação biunívoca contribui para que os alunos sejam competentes na utilização da sua língua. A significância do estudo não assenta apenas no desenvolvimento académico dos alunos, como também a nível da vida pessoal, uma vez que a organização do texto/discurso dota os discentes de capacidades de leitura e escrita, assim como desenvolve a fluência no uso do código linguístico para compreender, interpretar e expressar factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos — competências que o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017: 21) prevê. Assim, a aula de Português torna os alunos mais aptos a utilizar a linguagem, tanto a nível do real como do imaginário, sendo crucial para as práticas linguísticas em comunidade.

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel (2010). "A constituição da área disciplinar de Didática das Línguas em Portugal". *LINGVARVMARENA* 1(1): 61 - 79.
- BERNARDES, José Augusto Cardoso, MATEUS, Rui Afonso (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. 31-43.
- Classroom Grammar: An Introduction to the Reed-Kellogg System* (2018). Disponível em: <https://blog.ung.edu/press/classroom-grammar-an-introduction-to-the-reed-kellogg-system/> [consultado em 07-04-2020].
- FONSECA, Fernanda Irene (2000). "Da Inseparabilidade entre o Ensino da Língua e o Ensino da Literatura". *Atas de Conferência Nacional*(Org.) Carlos Reis *et al.* Coimbra: Almedina. 37-45.
- GONÇALVES, Anabela, RAPOSO, Eduardo P. (2013). "Classes de verbos". *Gramática do Português*. Vol. II. Coord. Eduardo P. Raposo *et al.*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1192-1206.
- HAUSSAMEN, Brock et al. (2003) "Diagramming Sentences". *Grammar Alive! A guide for teachers*. Illinois: National Council of Teachers of English. 75-79. Disponível em: <https://wac.colostate.edu/books/grammar/alive.pdf> [consultado em 07-04-2020].
- HAUSSAMEN, Brock et al. (2003) "An Overview of Linguistic Grammar". *Grammar Alive! A guide for teachers*. Illinois: National Council of Teachers of English. 80-94. Disponível em: <https://wac.colostate.edu/books/grammar/alive.pdf> [consultado em 07-04-2020].
- HUDSON, Richard (2014). "Networks and trees" in *Sentence diagramming in Germany*. Disponível em <https://dickhudson.com/grammar-germany/#trees> [consultado em 07-04-2020].
- LOBO, Maria (2013). "Subordinação Adverbial". *Gramática do Português*. Vol. II. Coord. Eduardo P. Raposo *et al.*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1981-2056.
- LOBO, Maria (2013). "Sujeito nulo: sintaxe e interpretação". *Gramática do Português*. Vol. II. Coord. Eduardo P. Raposo *et al.*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2309-2315.
- LOPES, Ana Cristina Macário e Conceição CARAPINHA (2013). *Texto, Coesão e Coerência*. Coimbra: Almedina.
- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- MARQUES, Rui (2013) "Construções de grau". *Gramática do Português*. Vol. II. Coord. Eduardo P. Raposo *et al.*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2141-2173.
- MENDES, Amália (2013) "Organização textual e articulação de orações". *Gramática do Português*. Vol. II. Coord. Eduardo P. Raposo *et al.*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1691-1701.
- MIRA MATEUS, Maria Helena (2002). "Ensino da Língua e Desenvolvimento Educativo". *Perspectiva*. 20(1). Santa Catarina: Florianópolis. 15-25.
- MORGADO, José Carlos (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto.

O'BRIEN, Elizabeth (s/d). "Diagramming Subordinating Conjunctions & Adverb Clauses". 31 de dezembro de 2019. Disponível em <https://www.english-grammar-revolution.com/subordinating-conjunctions.html>, [consultado em 06-01-2020].

RAPOSO, Eduardo P. (2013). "Frase, oração, enunciado e proposição". *Gramática do Português*. Vol. I. Coord. Eduardo P. Raposo *et al.*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 305-325.

RAPOSO, Eduardo P. (2013). "Organização funcional da frase". *Gramática do Português*. Vol. I. Coord. Eduardo P. Raposo *et al.*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 351-369.

RAPOSO, Eduardo P. (2013). "Classes aspetuais: eventos e estados". *Gramática do Português*. Vol. I. Coord. Eduardo P. Raposo *et al.*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 370-371.

RAPOSO, Eduardo P. (2013). "Processos culminados, processos, culminações e pontos". *Gramática do Português*. Vol. I. Coord. Eduardo P. Raposo *et al.*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 371-372.

STAKE, Robert (1999). *Investigación in estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Documentos legislativos e reguladores:

MARTINS, Guilherme d'Oliveira *et al.* *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. (2017). Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf [consultado em 13-01-2020].

Aprendizagens Essenciais. 10.º Ano. Português. (2018). Direção-Geral da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf [consultado em 26-12-2019].

Aprendizagens Essenciais. 12.º Ano. Português. (2018). Direção-Geral da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf [consultado em 02-01-2020].

Obras consultadas *online*.

Dicionário Terminológico. Direção-Geral da Educação. Disponível em: <http://dt.dge.mec.pt/> [consultado em 19-12-2019].

Manuais

CATARINO, Ana *et al.* (2015). *Sentidos 10*. (Manual de Português adotado, do 10.º ano, do Professor). Lisboa: Edições ASA.

SILVA, Pedro, CARDOSO, Elsa, RENTE, Sofia (2019). *Outras Expressões*. (Manual de Português do Professor adotado, do 12.º ano). Porto: Porto Editora.

Webgrafia

Projeto Educativo, com atualização de 25 de março de 2019, disponível em <http://www.brotero.pt/>, consultado em 30-11-2019.

Escola Secundária Avelar Brotero, disponível em <http://www.brotero.pt/>, consultado em 30-11-2019.

ANEXOS

Anexo 1 – Informação detalhada acerca da página oficial da Brotero, disponível *online*.

A página em linha da escola está organizada por 9 separadores, num primeiro plano, e por um menu lateral do lado esquerdo.

Em primeiro plano, encontram-se 9 separadores que se subdividem em:

- ‘Início’ com avisos sobre horários das turmas, matrizes de exames e calendarização de aulas de apoio;
- ‘Escola’, onde é disponibilizada toda a história da Brotero até ao presente;
- ‘Alunos’ com informações relativas, por exemplo, a orçamentos participativos, a olimpíadas de anos anteriores;
- ‘Legislação’ em que estão organizados todos os documentos legislativos, assim como os regulamentos e o projeto educativo;
- ‘Associação de Pais’ com a apresentação da sua história, a sua missão e os documentos relevantes para conhecimento dos pais, indicando os contactos;
- ‘Exames Nacionais’ onde há uma compilação de informações com hiperligações às páginas criadas por entidades oficiais, a saber: a Direção Geral da Educação e a Direção -Geral do Ensino Superior;
- ‘Jornal da Escola’ com acesso a todas as suas publicações;
- ‘Clubes/Projetos’ onde se dá conta dos clubes e projetos que estão em curso com hiperligação às respetivas páginas;
- ‘Contactos’ com a morada, a localização em *google maps*, o contacto eletrónico e telefónico da escola.

Relativamente ao menu lateral, são apresentados ícones que permitem aceder à plataforma Moodle Brotero, ao Portal SIGE3 (sistema de gestão de estabelecimentos de ensino disponível a todos os alunos e encarregados de educação) e ao Portal de Alunos (InovarConsulta), bem como proceder ao registo de ocorrências para dar conta de problemas relacionados com (i) rede e recursos informáticos e (ii) instalações. Além disso, é possível consultar informações alusivas ao ano letivo em curso (calendário escolar, manuais, critérios de avaliação de cada disciplina e oferta formativa), à proteção de dados e ao projeto de leitura *À sombra das palavras*. Acrescem hiperligações a blogues (Biblioteca/Mediateca, Brotero 125 anos e CEI TUDO), à página da escola na rede social Facebook, ao Centro de Recursos TIC para a Educação Especial - Coimbra e ao Centro de Formação de Associação de Escolas Minerva.

Anexo 2 – Documento oficial da Brotero sobre o ensino não presencial



Implementação de Ensino à Distância

Notas de apoio

Enquadramento

Face ao cenário novo e excecional em que as escolas se encontram, consequência da pandemia de Covid-19, declarada pela OMS - Organização Mundial de Saúde, da suspensão de todas as atividades presenciais com alunos nas escolas e da declaração de estado de emergência em Portugal, o Ministério da Educação forneceu orientações às escolas a respeito da realização de aulas em regime de Ensino à Distância (E@D).

Com este enquadramento, destacamos alguns aspetos estruturantes, para a nossa escola, e que suportam as notas apresentadas ao longo do presente documento:

- “Os diretores de turma devem **garantir que têm contacto** eletrónico e telefónico de todos os encarregados de educação e/ou alunos”;
- “Cabe a cada Escola, em função da fase em que se encontre e da sua realidade, refletir sobre os princípios apresentados e desenvolver o seu Plano E@D, encontrando as respostas mais adequadas e potenciadoras do sucesso educativo dos alunos.”;
- “O desenvolvimento de um plano de E@D é um **processo em constante construção**”;
- “O **diretor de turma desempenha uma função central** ao nível da articulação entre professores e alunos. Organiza o trabalho semanalmente, centraliza a função de distribuir as tarefas aos alunos e garante o contacto com os pais/encarregados de educação.”;
- “O E@D pode desenvolver-se através da realização de sessões síncronas e assíncronas, para: **orientação educativa dos alunos (...)** esclarecimento de dúvidas, com horário fixo semanal, para o **estabelecimento de rotinas e conferir segurança aos alunos**.”;
- “No E@D, adquire particular relevância o **desenvolvimento das competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**, alicerçado nos valores e princípios que apresenta.”;
- “O desenvolvimento de atividades a distância com os alunos deve centrar-se na **criação de rotinas de trabalho, que confirmam segurança aos alunos**”;
- “O contacto entre alunos através de espaços digitais, ou outros meios tecnológicos, é essencial para a manutenção das interações sociais e da sua motivação para a realização das tarefas.”.

De salientar que, neste cenário, há a considerar a existência de diferentes contextos e realidades, quer da parte dos/as alunos/as e das famílias, quer por parte dos/as professores, das diferentes disciplinas e cursos.



É, por isso, em primeiro lugar **fulcral estabelecer um ambiente de tranquilidade, de segurança e de confiança** entre os/as professores/as e os/as alunos/as. Toda a **comunicação deve ser simples, clara e objetiva, realizada com regularidade e previsibilidade.**

As tarefas e atividades a realizar pelos/as alunos/as devem ter em conta a proporcionalidade dos tempos de horário semanal das disciplinas, procurando **criar rotinas, gerar confiança e motivação**, mas sem sobrecarregar os/as alunos ou as famílias.

O envio pelos/as professores/as de um grande volume de trabalhos ou tarefas de uma só vez, a falta de acompanhamento regular ou a marcação de prazos muito curtos e/ou desajustados é altamente desaconselhada. As tarefas e atividades propostas aos/às alunos/as, devem ser comunicadas acompanhadas sobre a forma e prazo de entrega ou, caso não seja esse o objetivo, manifestação explícita de que não há lugar a entrega de resultados por parte dos/as alunos.

Alguns casos excecionais numa turma não devem impedir que se abracem soluções satisfatórias para a maioria, mas estes poucos casos devem ter a devida compensação e acompanhamento por parte dos/as professores/as e/ou diretores/as de turma. Por vezes, um telefonema, a comunicação individualizada por meios alternativos, ou outra solução criativa, ajustada caso-a-caso, será o suficiente para obviar limitações.

Contextualização

Diferentes disciplinas e diferentes cursos têm requisitos, dinâmicas e abordagens pedagógico-didáticas distintas. Desde logo, há disciplinas laboratoriais e oficiais que dependem de espaços e de equipamentos próprios. Não sendo possível replicar estes contextos em ambiente doméstico, cabe a cada professor/a avaliar o que é e o que não é possível realizar, no âmbito da sua disciplina, procurando estratégias ajustadas a cada caso.

Não sendo possível, em qualquer situação, assumir que o E@D é um pleno substituto do ensino presencial, há disciplinas, temas e atividades que podem seguir abordagens alternativas, em alguns casos até com vantagens face ao presencial.

No âmbito da autonomia pedagógica de cada professor, enquadrado pelas opções e decisões do grupo disciplinar, deverão ser procuradas estratégias que permitam manter o contacto com os alunos, revendo e consolidando aprendizagens já realizadas ou, mesmo, a um ritmo necessariamente ajustado, progredir para novas aprendizagens.

A avaliação deve ser, também e especialmente à distância, predominantemente formativa. Cada professor/a estará atento à participação de cada aluno/a e ao seu envolvimento nas atividades propostas, efetuando registos sobre essa participação.



Introdução

A Escola Secundária de Avelar Brotero adotou o sistema *Google Classroom* como **plataforma aconselhada para todos/as os/as professores/as e alunos/as** da escola, com vista a suportar e uniformizar as práticas de Ensino à Distância (E@D).

Este documento sistematiza procedimentos e boas práticas a seguir na escola.

Considerando que os sistemas de correio eletrónico (vulgo *email*) não foram concebidos para utilização em regime de contas partilhadas, por múltiplos utilizadores, prática que origina utilizações indevidas e constitui fonte de problemas, a utilização dos designados “emails de turma” é desaconselhada e deve ser abandonada.

Os/as professores/as que utilizavam anteriormente outros sistemas eletrónicos para comunicação com as suas turmas, **como a plataforma moodle da escola, poderão continuar a utilizá-los**, se a turma estiver familiarizada e os processos de comunicação estabelecidos.

O sistema *Google Classroom* encontra-se **acessível a partir da conta pessoal de correio eletrónico** institucional, como ilustrado na figura.

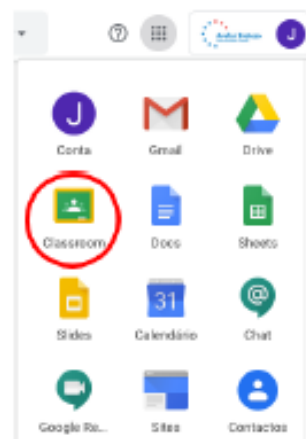
Este sistema permite que cada professor/a estabeleça uma organização própria dos elementos que partilha com cada turma, como documentos e ficheiros, atribuição de trabalhos ou tarefas, definição de prazos de entrega e realização da avaliação dos trabalhos/tarefas de forma integrada.

A utilização do sistema *Google Classroom* não impede que se recorra a outras aplicações, nomeadamente à partilha de vídeos disponíveis na Internet ou produzidos pelos/as próprios/as professores/as, à realização de sessões síncronas por videoconferência, acesso a dicionários *online*, entre outras possibilidades didáticas.

Do mesmo modo que uma sala de aula física não limita o/a professor/a na adoção e utilização de vários recursos (cadernos, livros, revistas, vídeos, computadores, ...), o sistema *Google Classroom* **funcionará como uma “sala de aula virtual”** a partir da qual se estabelece, de modo sistemático e previsível, a ligação entre cada professor/a e os/as respetivos/as alunos/as.

NOTA: NO SISTEMA GOOGLE CLASSROOM, A DESIGNAÇÃO “TURMA” CORRESPONDE A UMA DISCIPLINA ESCOLAR.

DICA: SOLICITE APOIO A UM DOS ELEMENTOS DA EQUIPA DE SUPORTE A DOCENTES (CONTACTOS NO FINAL DESTES DOCUMENTO).





Diretores/as de turma

Cada diretor/a de turma mantém uma **lista atualizada de contactos** dos/as alunos/as da sua turma, incluindo **endereços de correio eletrónico (email)**, bem como a lista de contactos telefónicos e de correio eletrónico dos/as encarregados/as de educação.

Os/as diretores de turma, em contacto próximo com os/as encarregados/de educação, atualizam periodicamente o levantamento sobre os/as alunos/as que não têm acesso a computador ou à Internet, procurando compreender e contextualizar essa limitação para facilitar a posterior procura de soluções pela escola.

Os endereços de correio eletrónico dos/as alunos/as, atualizados, serão **fornecidos aos/às restantes docentes** do conselho de turma para permitir a inscrição nas respetivas disciplinas do *Google Classroom*.

Caso algum/a aluno/o não disponha de endereço de correio eletrónico, o/a diretor/a de turma contactará o/a encarregado/a de educação para questionar sobre essa possibilidade. Se necessitar de apoio, poderá recorrer ao/à representante de pais e encarregados de educação da turma ou a um dos elementos da equipa de apoio a docentes, que auxiliará nesse processo.

Cabe aos/às diretores/as de turma **coordenar e acompanhar a adoção do sistema** por todos/as os/as professores/as do conselho de turma, bem como estabelecer um horário semanal de comunicação entre cada professor/a e a turma, garantindo **regularidade e previsibilidade na comunicação** e na atribuição de tarefas aos/às alunos/as. O horário de comunicação síncrona (que pode ser realizada por videoconferência, mas também através de texto, por intermédio de um *chat* ou fórum) para cada professor/a com a turma será, necessariamente, inferior ao horário semanal de cada disciplina, devendo o volume de trabalho a desenvolver pelos/as alunos/as ser proporcional à carga horária semanal da disciplina, salvaguardando diferentes estratégias pedagógico-didáticas, ajustadas à realidade de E@D e considerando que os/as alunos/as não terão o mesmo acompanhamento, direto, por parte dos/as professores/as que teriam num regime de aulas presenciais.

Em cada turma, será estabelecida uma agenda semanal de comunicação e interação com os/as professores/as, coordenada pelo/a diretor/a de turma, que a comunicará aos/às alunos/as. Cada aluno/a saberá, por exemplo (e isto constitui um mero exemplo), que todas as segundas-feiras terá novas informações do/a professor/a de Inglês, através do *Google Classroom*, e que terá uma tarefa a realizar e entregar até quinta-feira às 13 horas.

É importante que os/as diretores/as de turma mantenham um contacto ágil e regular com os/as professores/as do conselho de turma, seja através de correio eletrónico, por telefone ou realizando breves reuniões através de videoconferência sempre que



necessário. Poderá ser útil definir, antecipadamente, com o acordo de todos/as, um dia da semana e hora preferencial para que, em caso de necessidade, se possam realizar contactos de coordenação e organização de trabalhos.

Os/as diretores/as de turma deverão, também, em conjunto com os/as vários professores/as, certificar-se que todos/as os/as alunos/as conseguem aceder às diferentes disciplinas no *Google Classroom*, ajudando ou solicitando apoio sempre que necessário.

Em cada turma, caso seja esse o entendimento e acordo do respetivo conselho de turma, o/a diretor/a de turma poderá participar nas diferentes disciplinas do *Google Classroom*, como observador, acompanhando assim com maior proximidade a participação dos/as alunos/as.

Os/as diretores/as de turma informarão os/as encarregados/as de educação sobre o desenrolar das atividades na turma, nomeadamente sobre a calendarização semanal, que se poderá manter ou ser reajustada semanalmente caso se verifique essa necessidade.

Coordenadores/as de diretores/as de turma

Os/as coordenadores/as de diretores/as de turma, em estreita comunicação com os/as restantes diretores/as de turma, apoiam e esclarecem eventuais dúvidas, garantindo que todos/as conhecem os procedimentos a adotar na escola no âmbito do processo de E@D.

Os/as coordenadores/as de diretores/as de turma **compilam a informação fornecida pelos/as diretores/as de turma** sobre o desenrolar das atividades de E@D, com vista a identificar eventuais dificuldades ou limitações e permitir assim a procura de soluções.

Sem compromisso de outros dados, será importante que cada diretor/a de turma reporte regularmente, sobre cada turma, os seguintes dados:

- Número de alunos/as sem computador;
- Número de alunos/as sem acesso à Internet;
- Número de alunos/as e/ou encarregados/as de educação incontactáveis;
- Outras limitações ou dificuldades;

Juntamente com estes dados, cada diretor/a de turma fornecerá uma avaliação descritiva sintética sobre o funcionamento do E@D na respetiva turma (em muitos casos uma frase será suficiente).

Exemplos:

- *Todos/as os/as professores/as estão em contacto com todos/as os/as alunos/as, de acordo com o previsto.*



- *Um aluno está incontactável há uma semana. Não responde a mensagens e não participou nas atividades de nenhum/a dos/as professores/as.*
- *Foi necessário ajustar o horário semanal de contacto síncrono à disciplina de Português, passando de 45 minutos semanais para 45 minutos + 45 minutos. Passou a realizar-se às segundas-feiras de manhã e às quintas-feiras à tarde.*

Cabe aos/às coordenadores de diretores/as de turma manter um registo atualizado com estes dados, para que seja possível estabelecer uma imagem integrada e abrangente sobre o funcionamento do E@D na escola.

Grupos disciplinares

Cabe aos grupos disciplinares, preferencialmente organizados em equipas de professores/as que lecionam a mesma disciplina/nível, definir abordagens, temas e ritmos de progressão comuns.

Sem compromisso das diferenças entre turmas e da autonomia pedagógica de cada professor/a, deve procurar-se uniformizar, na medida do possível, para a mesma disciplina, os conteúdos abordados e as estratégias seguidas.

No caso dos cursos profissionais, sempre que necessário, deverão ser consultados/as os/as diretores/as de curso.

Professores/as

Cada professor/a realizará o seguinte no *Google Classroom*:

1. **Criar uma nova disciplina**, para cada turma;
2. **Inscrever/adicionar os/as seus/suas alunos/as** à respetiva disciplina no *Google Classroom* (utiliza para o efeito os endereços de correio eletrónico fornecidos pelo/a diretor/a de turma. Caso não disponha destes endereços deverá contactar o/a diretor/a de turma).

NOTA: OS/AS PROFESSORES/AS QUE UTILIZAM OUTRO SISTEMA, COMO O MOODLE, DEVERÃO INFORMAR OS RESPECTIVOS DIRETORES/AS DE TURMA.
DICA: O SISTEMA GOOGLE CLASSROOM DISPÕE DE DOIS PERFIS DE UTILIZADOR, COM PAPÉIS E PERMISSÕES DISTINTAS: PROFESSOR E ALUNO.

As disciplinas serão criadas no *Google Classroom* com o seguinte formato:

"ANO.ºLETRA - Nome da disciplina"

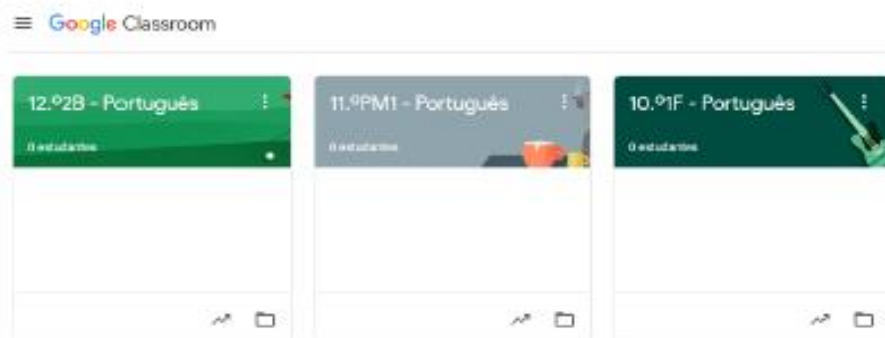
Exemplos:

- 10.º1A - Filosofia
- 11.º2B - Português
- 12.ºPM1 - Educação Física



NOTA: OS/AS PROFESSORES/AS QUE JÁ SE ENCONTRAVAM A UTILIZAR O GOOGLE CLASSROOM, DEVERÃO ALTERAR, SE NECESSÁRIO, O NOME DAS SUAS DISCIPLINAS PARA O FORMATO INDICADO, UNIFORMIZANDO ASSIM A DESIGNAÇÃO PARA UM FORMATO ÚNICO NA ESCOLA.

Deste modo, cada professor/a terá uma organização semelhante ao exemplo ilustrado a seguir.



DICA: NUMA FASE INICIAL, PARA QUE TODOS/AS SE SINTAM APOIADOS E CONFORTÁVEIS NA ADOÇÃO DA PLATAFORMA, CADA PROFESSOR/A PODERÁ INCLUIR NA(S) SUA(S) DISCIPLINA(S) DO GOOGLE CLASSROOM, SE ASSIM O ENTENDER, UM MEMBRO DA EQUIPA DE APOIO A DOCENTES.

Durante a primeira semana de utilização com os/as alunos/as, a equipa de apoio a docentes sugere um conjunto de ações, a realizar na plataforma *Google Classroom*, garantindo assim que todos/as consigam:

- aceder e utilizar o sistema;
- publicar conteúdos;
- comunicar com os/as alunos;
- enviar tarefas e definir prazos;
- verificar respostas/trabalhos enviados pelos/as alunos/as.

DICA: CASO SURJA ALGUMA DÓVIDA OU DIFICULDADE, SOLICITE APOIO A UM DOS ELEMENTOS DA EQUIPA DE SUPORTE A DOCENTES (CONTACTOS NO FINAL DESTES DOCUMENTO).



Alunos/as

O acesso à Internet e à plataforma *Google Classroom* terá de ser garantido a todos/as os/as alunos, seja através de um computador ou de outro dispositivo, como *tablet* ou *smartphone*.

Este levantamento foi realizado pelos/as diretores/as de turma, em articulação com os representantes de pais e encarregados de educação da turma. A resolução de eventuais carências, identificadas pelos/as diretores/as de turma, será articulada com a direção da escola.

Cabe aos/as alunos/as, auxiliados pelos/as pais/mães (os quais poderão solicitar apoio aos/às diretores/as de turma ou, através destes/as, à equipa de apoio a docentes), aceder às disciplinas criadas por cada professor/a.

Cada aluno/a deverá **verificar, no *Google Classroom*, se está inscrito em todas as disciplinas** que frequenta na escola. Existirá assim uma disciplina separada, no *Google Classroom*, para cada disciplina escolar. Excetuam-se as disciplinas para as quais o/a professor/a utilize outro sistema, como o *moodle*, e o tenha comunicado explicitamente ao/à diretor/a de turma e aos/às alunos/as.



Comunicação, coordenação e partilha

A comunicação, a coordenação e a partilha são ideias e práticas essenciais e incontornáveis para responder ao cenário em que todos nos encontramos e para o qual ninguém, por si só, detém todas as respostas ou soluções.

Em primeiro lugar, estas ideias e práticas aplicam-se à relação de cada professor/a com os/as seus alunos/as. Depois, à ligação estreita entre os/as vários/as professores/as e o/a diretor/a de turma, devendo organizar-se como uma equipa pedagógica em permanente articulação e colaboração.

Segue-se o acompanhamento dos/as coordenadores/as de diretores/as de turma, a respeito do trabalho desenvolvido em todas as turmas e sobre eventuais dificuldades.

Os/as coordenadores/as de diretores/as de turma farão a articulação com a equipa diretiva.

A respeito da comunicação entre os/as professores/as do mesmo conselho de turma, o correio eletrónico e as chamadas de voz serão veículos simples e familiares para comunicação, para além das videoconferências já experimentadas durante as reuniões de avaliação. Em cada caso, poderão também ser experimentadas outras soluções consideradas adequadas em cada conselho de turma: documentos em edição partilhada, murais online, blogs, fóruns, entre outros.

Aspetos administrativos

O sistema de gestão escolar utilizado na escola, disponível a partir do endereço <http://sumarios.brotero.com/InovarAlunos/>, deverá continuar a ser utilizado para registo de sumários. Em todos os sumários, será registado o trabalho realizado por cada professor/a com a turma, mesmo que no período horário a que diz respeito o sumário não se realize uma atividade síncrona, descrevendo as atividades realizadas.

Todos os sumários iniciarão com “[Atividades de E@D]”.

Exemplos:

- [Atividades de E@D] *Revisões sobre funções (exercícios 1, 2 e 3 da pág. 120 do manual). Acompanhamento aos alunos através de videoconferência síncrona.*
- [Atividades de E@D] *Preparação das atividades semanais sobre texto dramático. Elaboração de ficha de trabalho através de um formulário online.*
- [Atividades de E@D] *Correção das respostas à ficha de trabalho 3. Publicação dos resultados através do Google Classroom.*



Recursos

- Página de apoio às escolas do Ministério da Educação
<https://apoioescolas.dge.mec.pt/>
- Roteiro: 8 princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro_ead_vfinal.pdf
- 10 recomendações da Unesco sobre ensino a distância devido ao novo coronavírus
<https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706691>
- Ensino online: dicas para escolas e professores
<https://linhadaleitura.wordpress.com/2020/03/30/ensino-online-dicas-para-escolas-e-professores/>

Documentação

- Documentação oficial da Google (português)
https://support.google.com/edu/classroom/answer/8149237?hl=pt-PT&ref_topic=8020277
- Teacher Center Google for Education: explicações detalhadas e organizadas por temas (em inglês)
<https://teachercenter.withgoogle.com/first-day-trainings/welcome-to-classroom>

Tutoriais em vídeo [português]

- Introdução criada por um professor do ensino básico português - como criar uma disciplina/turma; adicionar alunos; adicionar recursos (trabalho e pergunta); avaliar perguntas e trabalhos e devolver essa avaliação (19 minutos)
<https://www.youtube.com/watch?v=Un1W9YndGOA>
- O que é o Google Classroom? (5 minutos)
https://www.youtube.com/watch?v=UqpxAAY_9ml

Tutoriais em vídeo [português do Brasil]

- Introdução breve para primeiros acessos (5 minutos)
<https://www.youtube.com/watch?v=XeKIAF3r61g>
- Tutorial com algum detalhe (35 minutos)
<https://www.youtube.com/watch?v=zcgTqrTfKU8&t=776s>



Equipa de apoio (contactos)

A equipa de apoio a docentes, constituída por um conjunto de professores/as voluntários do grupo disciplinar de informática, estão disponíveis para apoiar e esclarecer dúvidas a quem solicitar.

Nome	Endereço de correio eletrónico	Telefone
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]

Anexo 3 – Caracterização mais detalhada acerca das turmas em que decorreu a prática letiva

(i) Turma do 10.º ano

Começando pela turma de 10.º ano, é, maioritariamente, composta por raparigas (23), existindo apenas 7 rapazes, com um intervalo de idades que vai desde os 14 aos 17 anos. Em termos de percurso escolar, é de mencionar que existem, no total, nove repetências na turma, sendo que duas foram no ensino secundário e sete foram no ensino básico; ainda se torna relevante que 20 alunos vieram de escolas básicas de dentro da cidade. Relativamente à sua proveniência regional, 23 alunos são do concelho de Coimbra e apenas 6 são de fora do concelho, vivendo a maioria a menos de 10 km da escola e demorando menos de 30 minutos a chegar à escola (11 alunos demoram entre meia hora a uma hora).

No que diz respeito ao contexto familiar, o papel de encarregado de educação em 21 alunos é assumido pela mãe e em 8 alunos é o pai. Em relação a habilitações literárias, no caso da mãe, a maioria tem ensino superior, havendo uma minoria com o 2º e 3º ciclos; no que concerne ao pai, grande parte tem o ensino superior e, em segundo lugar, o 2º ciclo. Existem, assim, formações escolares muito distantes: ensino superior, por um lado, e ensino básico, por outro. No âmbito da caracterização socioeconómica, 9 alunos possuem escalão A e B.

A descrição da relação entre os núcleos 'família' e 'escola', em 29 alunos, 16 assinalaram conversas sobre a escola com uma ocorrência diária e 4 alunos referem que as mesmas existem no final de cada período, mediante os resultados obtidos na avaliação. Quanto à intervenção da família na vida escolar, 23 alunos responderam que se verifica de forma positiva e 6 escolheram a opção 'a família não intervém'; no que se relaciona com os contactos desejados entre os Diretores de Turma e os Encarregados de Educação, 21 alunos têm apenas os contactos necessários e 6 um contacto próximo e frequente.

Sobre o tipo de equipamentos em casa, há dois alunos que não possuem computador, nem televisão por cabo/satélite, mas todos têm acesso a *internet*. No domínio do apoio extraescola, 4 alunos referem um tempo médio gasto de 5 horas. Nas atividades extracurriculares, 13 alunos mencionaram despende uma média de 3 horas semanais em atividades desportivas, culturais ou artísticas. Todos os alunos têm livros em casa e a maioria lê 2 a mais de 5 livros por ano. A maioria apresenta hábitos de estudo pouco frequentes, sendo que apenas 9 afirmam estudar diariamente. Acerca de perspetivas para o futuro, 21 alunos afirmam querer prosseguir os estudos e 8 não responderam.

(ii) Turma do 12.º ano

No que diz respeito à turma de 12º ano, é composta apenas por rapazes (29), com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos (existe apenas referência a 3 repetências), sendo que, de um modo geral, todos pretendem seguir os estudos.

Na sua maioria, os alunos vivem no concelho de Coimbra, havendo 12 que demoram menos de 30 minutos a chegar à escola, o mesmo número de alunos com um percurso entre 30 minutos a uma hora; apenas 4 precisam de mais do que uma hora.

Relativamente aos seus hábitos de estudo, a maioria assinala que estuda "por vezes". Sobre as atividades extraescolares dos alunos, é possível evidenciar que 7 frequentam o ensino extraescola, despendendo cerca de duas horas e quinze minutos por semana, e 14 alunos praticam atividades desportivas, culturais ou artísticas regulares, com um tempo médio gasto de oito horas e vinte minutos.

Em relação ao contexto familiar e à maneira como este se relaciona com a dimensão escolar, mais de 20 alunos afirmaram que a família intervém de forma positiva na sua vida escolar, e 4 afirmam que a família não interfere, sendo importante acrescentar que, somente, 1 aluno afirmou não ter conversas sobre a escola. Acerca dos contactos entre a Diretora de Turma e os Encarregados de Educação, apenas 6 alunos têm um contacto próximo e frequente.

No âmbito das habilitações literárias da mãe e do pai, em geral, a turma tem pais com o nível de ensino superior e secundário, sendo que 22 alunos apresentam como Encarregado de Educação a mãe.

É importante ainda referir que, em casa, todos os alunos, por um lado, têm computador e acesso à *internet*, a televisão por cabo/satélite, e, por outro, têm à sua disposição livros, havendo 18 alunos que afirmam ter 100 a 500 livros; 12 alunos leem, por ano, menos de dois livros, e 15 alunos leem entre dois a cinco livros ou mais de cinco.

Relativamente a problemas de saúde, foi referido asma, problemas visuais e problemas de défice de atenção/concentração.

Anexo 4 – Tabela acerca das tarefas enviadas aos alunos na última semana do 2.º período letivo em ensino não presencial

Num primeiro momento do ensino não presencial, ou seja, a uma semana de acabar o 2.º período letivo (as aulas presenciais foram interrompidas a 16 de março), na Brotero, não se realizaram aulas durante essa última semana, tendo havido a instrução apenas de enviar tarefas para os alunos que já tinham concluído as avaliações e, para aqueles que não tinham ainda realizado os testes de avaliação, elaborar uma ou mais tarefas que pudessem providenciar aos professores mais dados para atribuir uma classificação de final de período. Neste sentido, a atividade letiva foi acompanhada, pelas professoras-estagiárias, à distância, tendo a orientadora procedido a um relatório sobre o que tinha sido enviado como tarefa às turmas que se acompanharam durante o ensino presencial – para o efeito, elaborou-se a tabela seguinte.

Turma	Tarefa	Caráter	Meio digital utilizado	Nº de alunos	Data de envio	Data limite de entrega
10.º	Fazer uma entrevista a Luís de Camões, tendo em conta nas perguntas o seguinte: - todas as temáticas das "Rimas"; - e as características do discurso camoniano: medida nova e medida velha; as influências que recebeu; relação dos temas com a corrente estético-literária do Renascimento.	De Avaliação	Mail	Entregaram 18 alunos.	16-03-2020	24-03-2020
10.º		De consolidação e ocupação	Mail	Entregaram 26 alunos.	16-03-2020	24-03-2020
12.º	Resolver a ficha de exercícios que a professora-estagiária Bárbara tinha entregado, quando ainda estava tudo dentro da normalidade.	De consolidação	Mail	Entregaram 20 alunos.	16-03-2020	Sem data limite

Anexo 5 – Plano de aula do 12.º ano

Plano Didático

Aplicação didática, para recolha de dados, do tema do Relatório de Estágio

Unidade 2: Contos [12º ano] - *Sempre é uma companhia* de Manuel da Fonseca

(4 aulas de 50 minutos)

13, 14 e 18 de fevereiro de 2020

Fundamentação científico-pedagógica

O presente plano de prática letiva, que ocupou quatro aulas, enquadra-se no âmbito da leção de Português a uma turma de 12.º ano, de Ciências e Tecnologias: a primeira aula, que ocorreu no dia 13 de fevereiro de 2020, teve a duração de dois tempos de 50 minutos; a segunda aula, no dia 14 de fevereiro de 2020, foi de apenas um tempo de 50 minutos, como aconteceu no dia 17 de fevereiro. Ainda que o domínio predominante desta aula fosse a gramática, visto serem aulas com o intuito de recolher dados para o relatório de estágio, esse estudo partiu de uma obra que se integra no campo da educação literária, continuando-se, assim, a análise de um dos textos presentes na unidade didática¹⁴⁵ “Contos”, especificamente, *Sempre é uma companhia* de Manuel da Fonseca, sendo que também foram trabalhados os domínios da leitura, da oralidade e da escrita.

Num primeiro momento da aula, começou-se por pedir aos alunos que realizassem uma **produção escrita**, de modo a averiguar se, antes da didatização, organizam de forma coesa e coerente o texto.

De modo a que os alunos estivessem mais permeáveis ao tema da aula – organização da frase através da subordinação adverbial –, apresentou-se, de forma aleatória, 8 orações, 4 subordinantes e 4 subordinadas adverbiais, funcionando como **estratégia de preparação para o tema**¹⁴⁶. O objetivo seria que os alunos chegassem à conclusão de que, de entre as orações projetadas, umas fazem sentido isoladamente (as orações principais/subordinantes), mas que noutras há ausência de sentido, na medida em que dependem obrigatoriamente de outra oração (a principal) para que tenham sentido.

Para que fosse possível saber se os alunos organizam bem a frase, antes da didatização, foi entregue aos discentes uma ficha de **exercícios de reescrita de frases**, em que foram dadas duas frases e uma palavra de ligação, sendo necessário reescrever a frase ligando ambas através desse conector. As frases utilizadas foram baseadas no excerto do conto que iria ser analisado nesta aula, de modo a criar uma ligação entre as atividades.

Devido ao facto de ser fundamental existir uma **relação englobante entre ensino da língua e da literatura** (Fonseca, 2000: 37), partiu-se da análise do texto literário para analisar o modo como se organiza a frase através da subordinação adverbial. O texto escolhido como ponto de partida para o estudo da organização da frase, através da subordinação adverbial, no 12.º ano, foi um conto de um autor do século XX. Na esteira de Fonseca (2000), esta interligação, entre ambos os ensinos, é crucial, uma vez que a literatura deve ser entendida como um meio de exploração das potencialidades

¹⁴⁵ É importante referir que a contextualização histórico-literária de Manuel da Fonseca foi realizada pela Professora Ana Sebastião, não sendo esta a primeira aula de análise do excerto do conto em questão.

¹⁴⁶ É de referir que esta motivação não vai condicionar o exercício seguinte de recolha de dados (reescrita de frases), pois apenas se necessita de concluir que há constituintes que dependem de outros para criar sentido.

linguísticas, pois o texto literário é um processo de construção criativo através da linguagem. Ao estudar a língua materna, mediante a obra literária, será possível ganhar consciência da sua capacidade de maleabilidade e entender que o seu uso é tão pertinente como aquele que é considerado no do quotidiano.

Neste sentido, de entre os 3 contos de escritores do século XX a lecionar, previstos no documento das 'Aprendizagens Essenciais' (2018: 11) de Português do 12.º ano, o Grupo Disciplinar de Português escolheu dois, sendo um deles "Sempre é uma companhia"¹⁴⁷ de Manuel da Fonseca.

É necessário, portanto, referir, por um lado, em que movimento estético-literário surge este autor e, por outro, a importância deste conto tanto para o estudo da obra de Fonseca, como para as aprendizagens dos alunos.

Assim, Manuel da Fonseca consagra-se como um dos autores pertencentes à **corrente neorrealista**, movimento literário que se revelou em Portugal entre inícios da década de 30 e finais da década de 50, do século XX (Reis, 1996: 530; 1999: 1100). Na estética neorrealista encontram-se, sobretudo, escritores de ficção, na vertente do romance e do conto, como, também, poetas (Reis, 1996: 530) – Manuel da Fonseca afirma-se enquanto poeta, contista e romancista. Esta época literária foi especialmente marcada (e despoletada) por acontecimentos perturbadores a nível político, histórico, económico e social, não apenas a nível nacional – salazarismo –, como internacional – franquismo, fascismo italiano, nazismo, 2ª Guerra mundial, entre outros (Reis, 1996: 530).

Por essa razão, é, de facto, um movimento que não é coeso, sendo possível estabelecer duas fações dentro do mesmo (Reis, 1999: 1101-1102); porém, não é propício, de momento, aprofundar o assunto. Contudo, é possível listar um conjunto de características transversais às obras literárias neorrealistas:

uma projecção [...] de orientações culturais cujos fundamentos ideológicos se encontram no materialismo histórico e dialético; uma análise [...] da dialética das transformações sociais e em particular da luta de classes, num quadro económico-social capitalista; uma denúncia, pela valorização de específicos temas literários, das contradições que afectavam um tal cenário económico-social; [...] [...] incutir vigor persuasivo a uma mensagem literária que se pretendia fortemente interventora (Reis, 1999: 1101).

No entanto, é de relevar que Manuel da Fonseca se insere no grupo de escritores que valoriza "as potencialidades artísticas da narrativa ou da poesia lírica, sem pôr em causa necessariamente os fundamentos ideológicos do movimento" (Reis, 1996: 531). Nesta linha de pensamento, no conto "Sempre é uma companhia", de Fonseca, é possível observar, ainda que de modo implícito, um cenário denunciador da opressão (Reis, 1999: 1102) vivida no Portugal dos anos 40 do século passado (trabalhadores explorados, no sentido de trabalharem demasiado e ser visível o seu cansaço, situados no espaço rural do Alentejo¹⁴⁸, longe de tudo e de todos¹⁴⁹). Deste modo, o objetivo central da estética neorrealista consistia em sensibilizar a população de modo a combater a desalienação, conduzindo à libertação do homem explorado (Reis, 1999: 1106-1107). Neste sentido, o facto de nesse conto, como em muito outros de Fonseca, existir um narrador-personagem a assumir o discurso é muito importante, porque permite que seja expressa a crítica social tipicamente vinculada pelas obras neorrealistas (Rocheta, 1980: 63). Por essa razão, Rocheta (1980: 64) afirma que podemos considerar o narrador como tendo uma função ideológica.

¹⁴⁷ Este texto demonstrou-se ser bastante profícuo para a análise de conteúdos gramaticais, como será evidenciado posteriormente.

¹⁴⁸ O Alentejo, na obra literária de Manuel da Fonseca, funciona, muitas vezes, como pano de fundo para demonstrar as frustrações sociais sentidas no quotidiano, sendo que o silêncio e a quietude aumentam a tensão dramática. Neste espaço, demonstra-se a "própria visão social da árdua vida do camponês" (M., 1999: 200). O facto de se fazer uso de regionalismos, segundo Rocheta (1980: 65), atribui às personagens um carácter popular, o que confirma o seu enquadramento espacial e sociocultural.

¹⁴⁹ (Rocheta, 1980: 67).

Segundo Carlos Reis (1983: 34), “a reflexão acerca da representação da realidade e dos procedimentos a assumir pelo discurso literário para a sua concretização constitui uma das preocupações primordiais do movimento neo-realista”. Neste sentido, o conto “Sempre é uma companhia” ilustra a ambiência psico-social de um micro-universo de povoado pequeno afetado pela monotonia e marasmo que envolvem pessoas e eventos, parecendo que anulam qualquer reação contra essa atmosfera.

Contextualizando esse texto, este integra a coletânea de contos intitulada de *O Fogo e as Cinzas*, sendo necessário encarar este livro como um conjunto coeso (Rocheta, 1980: 53). Concretamente, “Sempre é uma companhia” demonstra a fuga da realidade, determinada pelo suicídio e pela evasão na bebida (observável na personagem do ‘velho Rata e de ‘Batola’, respetivamente), o que é regular nos contos fonssequianos. Normalmente, a solidão abate-se sobre as suas personagens (Rocheta, 1980: 56), como acontece com Batola e com a aldeia no seu geral, sendo possível notar que essas personagens acabam por ser limitadas pela sua condição social (Rocheta, 1980: 59). A dimensão psicológica das personagens dá conta da monotonia em que vivem, sendo auxiliada pela própria paisagem que sublinha e reitera essa passividade e inalteração do estado das coisas – a redundância assume uma função coesiva importante neste texto, uma vez que a repetição de elementos caracterizadores das personagens e dos ambientes acentuam a ideia que se pretende expressar (Rocheta, 1980: 66). A própria memória, através da qual Batola recorda o passado que não volta mais, intensifica essa monotonia que parece nunca poder ser quebrada (Rocheta, 1980: 62). Porém, nos contos de Fonseca, através deste estado prévio, demarca-se um posterior, pois no conto em causa a alteração do *status quo* surge devido ao aparecimento da radiotelefonia que vem mudar a vida de toda a população de Alcaria (Rocheta, 1980: 60-61).

Este texto, além de ser “sóbrio, equilibrado, harmonioso e [bem] conseguido” (Rocheta, 1980: 69) e permitir um enorme visualismo das situações, demonstrou-se ser um bom ponto de partida para o estudo do tema do relatório de estágio, pois Maria Rocheta (1980: 66) defende que “o discurso narrativo é aqui um discurso «ordenado», respeitador do Dicionário e das regras da Gramática; um discurso acessível, um discurso claro”.

Após a análise do conto, a partir de 3 exemplos (de orações subordinadas adverbiais) retirados do conto e assinalados pela professora estagiária - uma vez que é ensino explícito -, procedeu-se à **didatização da subordinação adverbial, na sua vertente semântica e sintática, através da representação gráfica com diagrama**. Esta abordagem didática da subordinação adverbial da autoria de Elizabeth O´Brien foi inspirada no método de Reed-Kellogg¹⁵⁰. Estes dois investigadores, Alonzo Reed e Brainerd Kellogg, nos finais do século XIX (concretamente, em 1870), desenvolveram um método para representar graficamente, através de um diagrama, as frases e orações, com a crença de que os alunos compreenderiam melhor a estrutura da frase se eles a pudessem visualizar¹⁵¹. Ver a relação entre os elementos da frase verificou-se, no caso destes dois estudiosos, como sendo útil para alguns estudantes. Portanto, o objetivo seria facilitar a explicitação das orações subordinadas adverbiais, de modo a compreender-se, visualmente e de forma clara, que a oração subordinada depende da oração subordinante para que ganhe sentido e, por isso, a razão de estarem em planos distintos. Isto possibilitaria, também, o entendimento de como se organiza a própria frase.

Neste seguimento, os alunos tiveram de fazer um exercício de aplicação do **diagrama**, para que fosse possível treinarem e averiguar se, através da explicitação que foi feita, conseguiram identificar a oração independente, que não precisa de mais nada para ter sentido (oração principal), e a oração

¹⁵⁰ Antes do “Reed-Kellogg System” (de 1870), há referência à que parece ser a primeira tentativa de representar graficamente as frases, no livro *Lateinische Syntax für die oberen Klassen gelehrter Schulen*, da autoria de Johann Billroth, de 1832 (Disponível em <https://dickhudson.com/grammar-germany/#trees> [consultado em 22-02-2020]).

¹⁵¹ Disponível em <https://wac.colostate.edu/docs/books/grammar/chapter7.pdf> e em <https://blog.ung.edu/press/classroom-grammar-an-introduction-to-the-reed-kellogg-system/> [consultado em 22-02-2020].

que depende dessa para ganhar sentido (oração subordinada), como, também, a palavra de ligação que une ambas as orações.

Feita a didatização e tendo os alunos posto em prática os conhecimentos aprendidos (ou melhor, retomados, visto que esta matéria se encontra nas Aprendizagens enquanto 'retoma de conhecimentos'), foi realizado, de novo, outro exercício de reescrita de frases, mas, desta vez, com justificação, para que os alunos refletissem o porquê de organizarem a frase da maneira que o fizeram, percebendo-se, assim, o raciocínio dos alunos.

De modo a que fosse possível comparar a escrita dos alunos antes e depois da didatização, os estudantes tiveram de realizar uma segunda produção escrita, relacionada com a temática do texto literário tratado na aula, com o objetivo de observar se interiorizaram a necessidade de organizar a frase.

Por fim, foi pedido que os estudantes respondessem, por escrito a um questionário, a partir do qual se teria a sua perceção sobre a didatização.

Em conclusão, pretendeu-se com este plano de aula testar aquilo que se propõe averiguar através da pergunta de investigação do relatório de estágio: *De que modo o ensino explícito da organização textual/discursiva, através da subordinação adverbial, desenvolve a competência escrita dos alunos do 12.º ano?*

Roteiro

1ª aula (50 minutos + 50 minutos)

1.º momento (5 minutos)

Sumário: Leitura e sistematização do 1º excerto de "Sempre é uma companhia", de Manuel da Fonseca (pp. 157-159). Ensino explícito da organização textual/discursiva, através da subordinação adverbial.

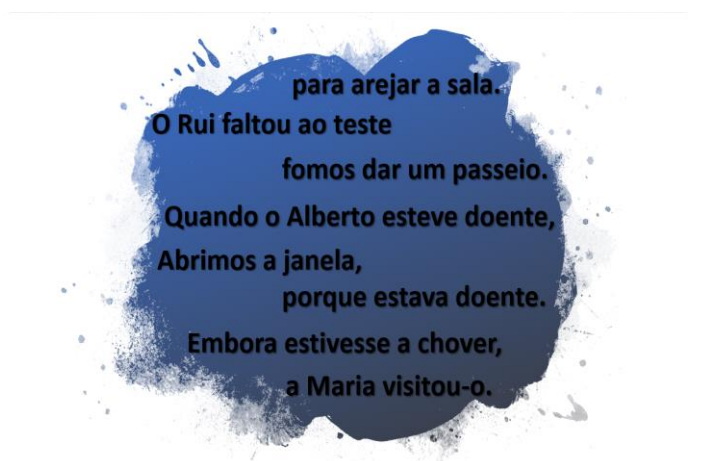
2.º momento (15 minutos)

Realização da 1.ª produção escrita, antes do ensino explícito das orações adverbiais.

1. Partindo da história, *Sempre é uma companhia*, de Manuel da Fonseca, redija um pequeno texto (entre 110 a 150 palavras), em que reflita sobre como seria estar na situação precária de Batola. Imaginem-se na sua situação: que decisões tomariam – sair ou não daquela situação?

3.º momento (5 minutos)

Projeção do primeiro diapositivo do *powerpoint*, no qual se usou uma estratégia de preparação para a exploração do tema do relatório de estágio.



4.º momento (10 minutos)

Realização de uma ficha de reescrita de frases.

2. **Reescreva as seguintes frases, utilizando a palavra de ligação proposta, de modo a obter uma frase coesa e coerente. Faça as alterações necessárias.**
- A. Batola sai de casa a bocejar. A mulher entra em casa. [assim que]
Assim que a mulher entra em casa, Batola sai a bocejar.
Batola sai a bocejar assim que a mulher entra em casa.
Assim que Batola sai de casa a bocejar, a mulher entra.
A mulher entra assim que Batola sai de casa a bocejar.
- B. A mulher não ouve o que se passa na loja. Batola levanta-se para aviar o rapazito. [visto]
Visto a mulher não ouvir o que se passa na loja, Batola levanta-se para aviar o rapazito.
Batola levanta-se para aviar o rapazito, visto a mulher não ouvir o que se passa na loja.
- C. Batola vai passando as mãos pela cara. Batola tenta afastar os restos do sono. [a fim de]
A fim de afastar os restos do sono, Batola vai passando as mãos pela cara.
Batola vai passando as mãos pela cara a fim de afastar os restos do sono.
- D. Os homens da aldeia chegam cansados da faina. À noitinha, os homens vão para casa. [como]
Como os homens da aldeia chegam cansados da faina, à noitinha, vão para casa.
- E. A mulher avia meia dúzia de fregueses. Era para poder voltar à lida da casa. [que]
Era para poder voltar à lida da casa que a mulher aviava meia dúzia de fregueses.

5.º momento (20 minutos)

Leitura e análise do texto das pp. 157-159 (do manual): excerto inicial do conto “Sempre é uma companhia” de Manuel da Fonseca (ver ANEXO 5). Questionação sobre: a caracterização do casal protagonista (Batola e a mulher) do conto e da relação que tinham; a caracterização do espaço psicológico onde decorre a ação; a relação entre o que acontece no final do 3.º e 4.º parágrafos; a importância da figura do velho Rata na vida de Batola; e as características do Neorrealismo presentes no excerto.

Sempre é uma companhia
de Manuel da Fonseca

António Barrasquinho, o Batola, é um tipo bem achado. Não faz nada, levanta-se quando calha, e ainda vem dormindo lá dos fundos da casa.

É a mulher quem abre a venda e avia aquela meia dúzia de fregueses de todas as manhãzinhas. Feito isto, volta à lida da casa. Muito alta, grave, um rosto ossudo e um sossego de maneiras que se vê logo que é ela quem ali põe e dispõe.

Pois quando entra para os fundos da casa, vem saindo o Batola com a cara redonda amarfanhada num bocejo. Que pessoas tão diferentes! Ele quase lhe não chega ao ombro, atarracado, as pernas arqueadas. De chapeirão caído para a nuca, lenço vermelho amarrado ao pescoço, vem tropeçando nos caixotes até que lá consegue encostar-se ao umbral da porta. Fica assim um pedaço, a oscilar o corpo, enquanto vai passando as mãos pela cara, como que para afastar os restos do sono. Os olhos, semicerrados, abrem-se-lhe um pouco mais para os campos. Mas fecha-os logo, diante daquela monotonia desolada.

Dá meia volta, enche a medida com o melhor vinho que há na venda, coloca-a sobre o balcão. Ao lado, um copo. Puxa o caixote, senta-se e começa a beber a pequenos goles. De quando em quando, cospe por cima do balcão para a terra negra que faz de pavimento. Enterra o queixo nas mãos grossas e, de cotovelo vincado na tábua, para ali fica com um olhar mortiço.

Às vezes, um rapazito entra na venda:

– Tio Batola, cinco tostões de café.

O chapeirão redondo volta-se, vagaroso:

– Hã?... – Cinco tostões de café!

Batola demora os olhos na portinha que dá para os fundos da casa. Mas é inútil esperar mais. “Ah, se a mulher não vem aviar o rapazito é porque não quer, pois está a ouvir muito bem o que se

passa ali na loja!" Quando se assegura que é esta e não outra a verdade dos factos, Batola tem de levantar-se. Espreguiça-se, boceja, e arrasta-se até à caixa de lata enferrujada. Mede o café a olho, um olho cheio de tédio, caído sobre o canudinho de papel.

Volta a encher o copo, atira-se para cima do caixote. E, no jeito que lhe fica depois de vaziar vinho goela abaixo, num movimento brusco, e de ter cuspido com uns longes de raiva, parece que acaba de se vingar de alguém.

Tais momentos de ira são pedaços de revolta passiva contra a mulher. É uma longa luta, esta. A raiva do Batola demora muito, cresce com o tempo, dura anos. Ela, silenciosa e distante, como se em nada reparasse, vai-lhe trocando as voltas. Desfaz compras, encomendas, negócios. Tudo vem a fazer-se como ela entende que deve ser feito. E assim tem governado a casa.

Batola vai ruminando a revolta sentado pelos caixotes. Chegam ocasiões em que nem pode encará-la. De olhos baixos, põe-se a beber de manhã à noite, solitário como um desgraçado. O fim daquelas crises tem dado que falar: já muitas vezes, de há trinta anos para cá, aconteceu a gente da aldeia ouvir gritos aflitivos para os lados da venda. Era o Batola, bêbado, a espancar a mulher.

Tirando isto, a vida do Batola é uma sonolência pegada. Agora, para ali está, diante do copo, matando o tempo com longos bocejos. No estio, então, o sol faz os dias do tamanho de meses. Sequer à noite virá alguém à venda palestrar um bocado. É sempre o mesmo. Os homens chegam com a noitinha, cansados da faina. Vão direito a casa e daí a pouco toda a aldeia dorme.

Excerto de "Sempre é uma companhia" in Silva, Pedro, Cardoso, Elsa, Rente, Sofia. *Outras Expressões* (2019). (Manual de Português do Professor adotado, do 12.º ano). Porto: Porto Editora. pp.157-159.

6.º momento (20 minutos)

Identificação e análise das orações subordinadas adverbiais no texto literário - feita pela docente.

1.ª: "Pois, *quando* [a mulher] entra para os fundos, vem saindo o Batola, com cara redonda e amarfanhada no bocejo."

- Esta oração subordinada adverbial temporal é introduzida por *quando*+ indicativo. Localiza, em termos temporais, a situação da oração principal num intervalo de tempo simultâneo ao da oração subordinada, isto é, ambas as situações são simultâneas.
- A oração adverbial pode ser retirada da frase sem que a oração principal perca o seu sentido.
- Pode ocorrer em posição final.

Esta frase, além de proporcionar o visualismo da situação, de que ao mesmo tempo que ela entra (entende-se rapidamente), ele sai lentamente, dá conta do desencontro em que eles vivem; a sua relação é difícil precisamente porque parece que nem querem encontrar-se. Só é possível ter esta dimensão temporal e simbólica da situação/ circunstância porque temos uma oração subordinada adverbial temporal.

Porém, se esta oração temporal fosse suprimida, a frase, constituída apenas pela oração principal, continuaria a fazer sentido, mas não com a mesma interpretação. Portanto, **as orações adverbiais trazem uma informação adicional à frase, que complementa a ideia expressa na oração principal**. Têm a particularidade de, na maioria dos casos, poderem assumir outra posição na frase, o que pode acontecer neste exemplo; ou seja, a frase, neste caso, pode ser organizada de maneira diferente podendo a oração adverbial ser deslocada para o final da frase. Todavia, a oração adverbial, estando no início da frase, destaca o lugar da mulher na vida de Batola, o que vem a confirmar -seno final da história. Ao longo do texto, é mencionado esse papel discreto, mas importante nas decisões.

2.ª: "De chapeirão caído para a nuca, lenço vermelho amarrado ao pescoço, vem tropeçando nos caixotes *até que* lá consegue encostar-se ao umbral da porta."

- Esta oração subordinada adverbial temporal é introduzida por *até que* +indicativo. Consiste numa situação pontual ("encostar-se ao umbral da porta") que interrompe (inesperadamente) uma outra situação de carácter prolongado (oração principal: "vem tropeçando nos caixotes"

pressupõe uma situação durativa, que se prolonga durante algum tempo). Este tipo de orações é muito recorrente em obras literárias em que existe a narração.

- A oração adverbial pode ser retirada da frase sem que a oração principal perca o seu sentido.
- Esta oração não pode ser anteposta, pois isso tornaria a frase agramatical, ou seja, desprovida de sentido.

Tal como acontece no exemplo anterior, a oração principal, ao ser tomada individualmente, tem sentido e identifica a indumentária de Batola, afigurando-se como sendo um traje próprio de um homem alentejano. Entende-se que ele vem aos tropeções até, finalmente, conseguir encostar-se no umbral da porta. Ou seja, a oração adverbial acrescenta uma informação à frase, sublinhando, não só a dimensão desajeitada de Batola, como o estado amorfo e quieto (encosta-se) em que se encontra no início de um novo dia de trabalho. É interessante observar que, neste caso, a frase está organizada de uma certa maneira que não permite que a oração adverbial possa assumir outra posição – o conector “até que” vem interromper subitamente uma situação prolongada, não podendo surgir antes.

3.ª: “*Quando se assegura que é esta e não outra a verdade dos factos*, o Batola tem de levantar-se.”

- Esta oração subordinada adverbial temporal é introduzida por *quando*+ indicativo. Localiza, em termos temporais, a situação da oração principal num momento posterior ao da oração subordinada, isto é, a situação da oração principal só acontece depois de ter ocorrido a oração subordinada.
- A oração adverbial pode ser retirada da frase sem que a oração principal perca o seu sentido.
- Pode ocorrer em posição final, causando alguma estranheza.

Se apenas tivéssemos a oração principal, o sentido da frase seria bastante diferente, isto é, seria apenas uma afirmação: ele tem de se levantar. Contudo, apesar de a informação trazida pela oração adverbial não ser essencial para que a oração principal faça sentido, essa propicia um entendimento diferente da asserção “o Batola tem de levantar-se”. Ou seja, ele apenas se levanta depois de ter a certeza que a mulher não tem intenções de vir atender o freguês, o que demonstra e acentua o carácter preguiçoso de Batola.

→ Através destas frases, podemos constatar que apesar de as orações adverbiais trazerem informação acessória para a frase, e esta não ser necessária para compreender a oração principal, essa informação é crucial para o entendimento cabal do texto e das informações implícitas que se pretende transmitir. Porém, se tivéssemos apenas as orações adverbiais, não seria possível retirar sentido dessas frases, o que demonstra que estas orações estão sempre dependentes da oração principal para que ganhem significado.

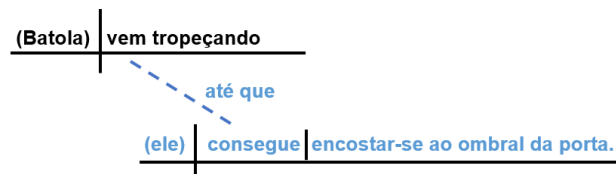
→ Aliás, a construção de sentido só é possível porque há uma organização dos elementos na frase. Observámos que certas orações podem ser deslocadas na frase, mas que, noutros casos, já não é possível. Para compreendermos melhor de que forma se organizam as frases com orações adverbiais, vamos esquematizá-las num diagrama.

Após a identificação e análise destas orações adverbial, seguiu-se a representação gráfica, mediante um diagrama proposto por O’Brien, dessas mesmas orações. Os diagramas foram apresentados através de *powerpoint*.

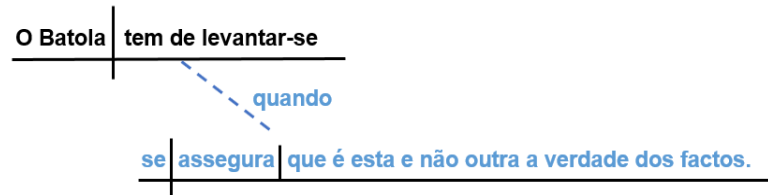
1.ª: “Pois, *quando [a mulher] entra para os fundos*, vem saindo o Batola, com cara redonda e amarfanhada no bocejo.”



2.ª: “De chapirão caído para a nuca, lenço vermelho amarrado ao pescoço, vem tropeçando nos caixotes *até que lá consegue encostar-se ao umbral da porta.*”

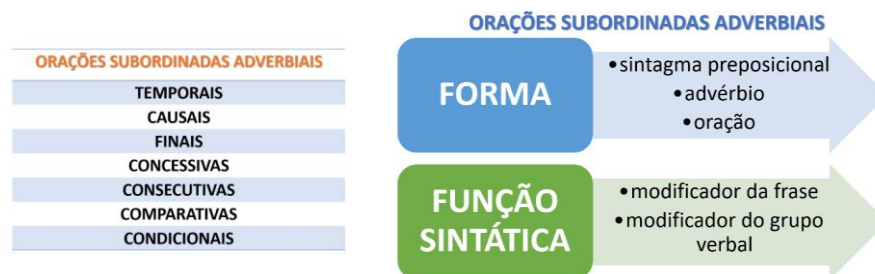


3.ª: "Quando se assegura que é esta e não outra a verdade dos factos, o Batola tem de levantar-se."



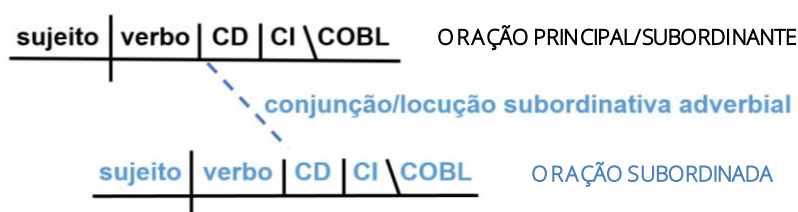
7.º momento (20 minutos)

Revisão das orações subordinadas adverbiais, no que diz respeito à sua forma, às suas funções sintáticas, e aos seus tipos, através de esquemas:



Explicitação da subordinação adverbial (retoma) através da representação gráfica mediante o diagrama:

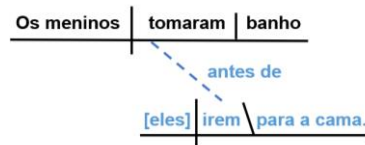
- apresentação do esquema do diagrama e explicação do mesmo:



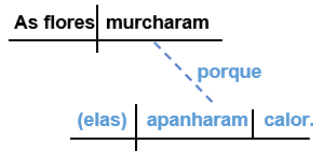
Num primeiro momento, identifica-se a oração principal - a subordinante -, e coloca-se num plano superior. De seguida, tem de se encontrar a oração subordinada adverbial na frase, ou seja, a que depende da principal - entendida como a subordinante. A oração adverbial será escrita num plano inferior, visto que depende da oração principal. A relação que se estabelece entre as duas orações baseia-se no facto de a oração adverbial alterar ou modificar a predicação da oração principal e, por isso, há uma relação de dependência ténue. Utiliza-se uma linha tracejada na qual se escreve a conjunção ou a locução subordinativa adverbial que liga ambas as orações.

- apresentação de 7 diagramas para cada um dos tipos de orações subordinadas adverbiais, e explicação dos mesmos:

Oração subordinada adverbial temporal – Os meninos tomaram banho *antes de irem para a cama*.



Oração subordinada adverbial causal – As flores murcharam *porque* apanharam calor.



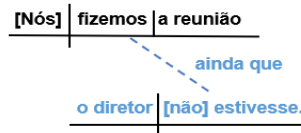
2ª aula (50 minutos)

Continuação da apresentação de 7 diagramas para cada um dos tipos de orações subordinadas adverbiais, e explicação dos mesmos:

Oração subordinada adverbial final – Abri a porta *para* as pessoas entrarem.



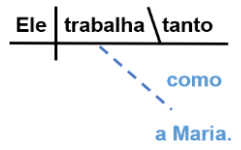
Oração subordinada adverbial concessiva – *Ainda que* o diretor não estivesse, fizemos a reunião.



Oração subordinada adverbial condicional – *Se* a água atinge a temperatura de cem graus, começa a ferver.



Oração subordinada adverbial comparativa – Ele trabalha tanto *como* a Maria.



Oração subordinada adverbial consecutiva – Ele tinha tanta pressa que saiu antes do fim da sessão.



Explicitação das posições que a oração adverbial pode assumir na frase e consequente alteração - ou não - no sentido da mesma se a sua posição mudar.

Quando o concerto acabou, a multidão gritou.

A multidão gritou, quando o concerto acabou.

A multidão, quando o concerto acabou, gritou.

A oração adverbial pode assumir 3 posições: a inicial, a final, e a intermédia (entre o sujeito e o predicado). Independentemente da posição, o sentido não se altera.

A Clara escreveu o texto *como a professora lhe tinha dito*.
Como a professora lhe tinha dito, a Clara escreveu o texto.
 A Clara, *como a professora lhe tinha dito*, escreveu o texto.

Apesar de a oração adverbial pode assumir 3 posições: a inicial, a final, e a intermédia (entre o sujeito e o predicado), essa alteração de posição tem implicações a nível de sentido. Na primeira frase, a Clara escreveu o texto da maneira que a professora lhe tinha dito/ensinado. Na segunda e terceira frases, a Clara escreveu o texto porque a professora lhe disse para o fazer.

O João só emigrou *porque a situação em Portugal estava muito má*.
 **Porque a situação em Portugal estava muito má*, o João só emigrou.

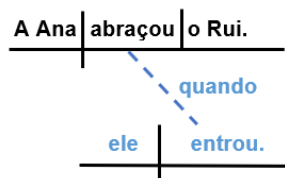
Pelo facto de a frase ter a partícula "só" faz com que não seja possível a mudança de posição da oração adverbial. Isto significa que, por vezes, com estas orações, é necessário existir uma certa organização dos elementos na frase, de modo a que a frase faça sentido e não seja agramatical.

8.º momento (10 minutos)

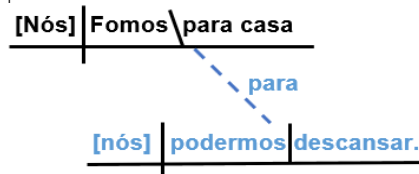
Realização da ficha de exercícios relativa ao diagrama.

3. Representa graficamente, através de um diagrama, as seguintes frases.

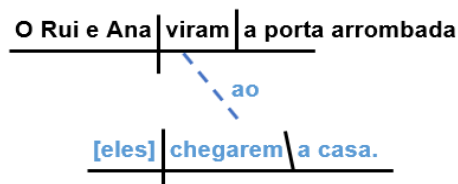
- A. Quando o Rui entrou, a Ana abraçou-o.



- B. Fomos para casa para podermos descansar.



- C. Ao chegarem a casa, o Rui e a Ana viram a porta arrombada.



3ª aula (50 minutos)

9.º momento (15 minutos)

Realização de uma ficha de reescrita de frases com justificação.

4. Reescreva as seguintes frases, utilizando a palavra de ligação proposta, de modo a obter uma frase coesa e coerente. Faça as alterações necessárias. Justifique a sua opção na organização das frases.
- A. Batola observa a monotonia desolada dos campos. Batola dá meia volta e serve-se de um copo de vinho. [ao]
 Ao observar a monotonia desolada dos campos, Batola dá meia volta e serve-se de um copo de vinho.
 Batola, ao observar a monotonia desolada dos campos, dá meia volta e serve-se de um copo de vinho.
 Batola dá meia volta e serve-se de um copo de vinho ao observar a monotonia desolada dos campos.
- B. O velho Rata suicidou-se. Batola mata o tempo com largos bocejos. [desde que]

- Desde que o velho Rata se suicidou, Batola mata o tempo com longos bocejos.
Batola mata o tempo com longos bocejos desde que o velho Rata se suicidou.
Batola, desde que o velho Rata se suicidou, mata o tempo com longos bocejos.
- C. Batola ouvia o velho Rata. Batola sentia que viajava por todo o mundo. [quando]
Quando Batola ouvia o velho Rata, sentia que viajava por todo o mundo.
Batola sentia que viajava por todo o mundo quando Batola ouvia o velho Rata.
Batola, quando Batola ouvia o velho Rata, sentia que viajava por todo o mundo.
- D. A mulher não vinha atender os clientes. Batola levanta-se para atender os clientes. [se]
Se a mulher não viesse atender os clientes, Batola levantava-se para atendê-los.
Batola levantava-se para atender os clientes se a mulher não os viesse atender.
Batola, se a mulher não viesse atender os clientes, levantava-se para os atender.
- E. Batola não encara a mulher. Batola põe-se a beber. [para]
Para não encarar a mulher, Batola põe-se a beber.
Batola põe-se a beber para não encarar a mulher.
Batola, para não encarar a mulher, põe-se a beber.
Batola, para não encarar a mulher, põe-se a beber.

10.º momento (15 minutos)

Realização da 2.ª produção escrita, depois do ensino explícito das orações adverbiais.

5. Partindo do conto *Sempre é uma companhia*, de Manuel da Fonseca, redija um pequeno texto (entre 110 a 150 palavras), escolhendo uma das opções. Reflita de que modo
- a realidade social daquela aldeia poderia ser alterada, propondo algumas ideias concretas;
 - a relação entre Batola e a mulher se aproxima ou distancia da realidade social portuguesa na atualidade.
- Atenção:** Uso obrigatório de conjunções/locuções conjuncionais subordinativas adverbiais (página 397 do manual).

11.º momento (15 minutos)

Preenchimento de um questionário relativo à percepção dos alunos sobre as atividades desenvolvidas.

Bibliografia

- Aprendizagens Essenciais. 12.º Ano. Português.* (2018). Direção-Geral da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf [consultado em 02-01-2020].
- Classroom Grammar: An Introduction to the Reed-Kellogg System* (2018). Disponível em: <https://blog.ung.edu/press/classroom-grammar-an-introduction-to-the-reed-kellogg-system/> [consultado em 22-02-2020].
- COSTA, Carla Santos da (2016). *Outras Paragens: Paisagem e Infância em Manuel da Fonseca*. Feira da Santana: BA. pp. 15-37. [Dissertação de Mestrado para Pós-Graduação em Estudos Literários]. Disponível em <http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/481/2/DISSERTA%3%87%3%83O%20Carla%20Vers%3%a3o%20Final-%20PDF.pdf> [consultado em 22-02-2020].
- COUTINHO, Marcos Vinicius Fiuza. (2012). "Memória e experiência: o processo de criação de Manuel da Fonseca" in *Entre memórias e palavras: o Neo-realismo de Manuel da Fonseca*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. pp. 62-80. Disponível em http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0821124_2012_cap_5.pdf [consultado em 22-02-2020].
- COUTINHO, Marcos Vinicius Fiuza. (2012). "O conhecimento como percurso: o neo-realismo de criação de Manuel da Fonseca" in *Entre memórias e palavras: o Neo-realismo de Manuel da Fonseca*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. pp. 81-104. Disponível em http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0821124_2012_cap_6.pdf [consultado em 22-02-2020].
- DUARTE, Noélia de Lurdes Vieira (2012). *O Conto Literário: a memória e a tradição*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. pp. 217-228. [Tese de Doutoramento em Teoria da Literatura] <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2573/1/TeseDoutoramentoNoeliaLurdesVieiraDuarte2013.pdf> [consultado em 22-02-2020].
- FONSECA, Fernanda Irene (2000). "Da Inseparabilidade entre o Ensino da Língua e o Ensino da Literatura", in REIS, Carlos *et al. Atas de Conferência Nacional* (Org.) Coimbra: Almedina: 37-45.

HAUSSAMEN, Brock *et al.* (2003) "Diagramming Sentences" in *Grammar Alive! A guide for teachers*. Illinois: National Council of Teachers of English. pp. 75-79. Disponível em: <https://wac.colostate.edu/books/grammar/alive.pdf> [consultado em 22-02-2020].

HAUSSAMEN, Brock *et al.* (2003) "An Overview of Linguistic Grammar" in *Grammar Alive! A guide for teachers*. Illinois: National Council of Teachers of English. pp.80-94. Disponível em: <https://wac.colostate.edu/books/grammar/alive.pdf> [consultado em 22-02-2020].

HUDSON, Richard (2014). "Networks and trees" in *Sentence diagramming in Germany*. Disponível em <https://dickhudson.com/grammar-germany/#trees> [consultado em 22-02-2020].

M., A. M. (1996). "Fonseca, Manuel Dias da" in MACHADO, Álvaro Manuel (org. e dir.). *Dicionário de Literatura Portuguesa*. Lisboa: Presença. pp.530-532.

MAGALHÃES, Violante F. (2008). *Sobressalto e Espanto: narrativas literárias sobre e para a infância, no neo-realismo português*. Lisboa: Universidade de Lisboa. pp. 62-90. [Tese de Doutoramento em Estudos Literários]. Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/531/1/17167_Microsoft_Word_Tese.pdf [consultado em 22-02-2020].

MAGALHÃES, Violante F. (2011). "Sempre é uma companhia" in ROCHETA, Maria Isabel, MARTINS, Serafina (coord.). *Conto Português – Séculos XIX-XXI 3. Antologia Crítica*. In SILVA, Pedro, CARDOSO, Elsa, RENTE, Sofia (2019). *Outras Expressões*. Porto: Porto Editora. pp. 340-343. Disponível em https://moodle.esmf.pt/pluginfile.php/57637/mod_resource/content/0/7%20Texto_Complementar_SEMPRE_COMPANHIA.pdf [consultado em 22-02-2020].

REIS, Carlos (1983). *O discurso ideológico do neo-realismo português*. Coimbra: Almedina. pp.34.

REIS, Carlos (1996). "Neo-realismo" in MACHADO, Álvaro Manuel (org. e dir.). *Dicionário de Literatura Portuguesa*. Lisboa: Presença. pp.530-532.

REIS, Carlos (1999). "Neo-realismo" in BERNARDES, José Cardoso (dir.). *Bíblis: Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua de Portuguesa*. Lisboa: Verbo. pp. 1100-1108.

ROCHETA, Maria Isabel (1980). "Sobre «O fogo e as cinzas» de Manuel da Fonseca" in BELCHIOR, Maria de Lourdes, ROCHETA, Maria Isabel, SEIXO, Maria Alzira. *Três ensaios sobre a obra de Manuel da Fonseca: a poesia, o fogo e as cinzas, Seara de Vento*. Lisboa: Seara Nova.

SILVA, Pedro, CARDOSO, Elsa, RENTE, Sofia (2019). *Outras Expressões*. (Manual de Português do Professor adotado, do 12.º ano). Porto: Porto Editora.

O'BRIEN, Elizabeth (s/d). "Diagramming Subordinating Conjunctions & Adverb Clauses". 31 de dezembro de 2019. Disponível em <https://www.english-grammar-revolution.com/subordinating-conjunctions.html>, [consultado em 06-01-2020].

Anexo 6 – Plano de aula do 10.º ano

Plano Didático

Aplicação didática, para recolha de dados, do tema do Relatório de Estágio

Unidade 4: Rimas [10º ano] – *Aquela triste e leda madrugada* de Luís de Camões

(4 aulas de 50 minutos)

4 e 11 de março.

Fundamentação científico-pedagógica

O presente plano de prática letiva enquadra-se no âmbito da lecionação de Português a uma turma de 10.º ano, de Artes Visuais: a primeira aula, que ocorrerá no dia 4 de março de 2020, terá a duração de dois tempos de 50 minutos; e a segunda aula, no dia 11 de março de 2020, será, igualmente, de dois tempos de 50 minutos. Ainda que o domínio predominante desta aula seja a gramática, visto serem aulas com o intuito de recolher dados para o relatório de estágio, esse estudo partiu de um poema de uma das obras que se integram o campo da educação literária. Assim, prosseguindo-se com o estudo da obra lírica, *Rimas*, de Luís Vaz de Camões, analisar-se-á o soneto “Aquela triste e leda madrugada”, a partir do qual se fará a aplicação do tema do relatório de estágio, como, também, serão trabalhados os domínios da leitura, da oralidade e da escrita.

Num primeiro momento da aula, vai-se começar por pedir aos alunos que realizem uma **produção escrita**, de modo a averiguar se, antes da didatização, organizam de forma coesa e coerente o texto.

De modo a que os alunos estejam mais permeáveis ao tema da aula – organização da frase através da subordinação adverbial –, apresentar-se-á, de forma aleatória, 8 orações, 4 subordinantes e 4 subordinadas adverbiais, funcionando como **estratégia de motivação para o tema**¹⁵². O objetivo será que os alunos, por um lado, cheguem à conclusão de que, de entre as orações projetadas, umas fazem sentido isoladamente (as orações principais/subordinantes), mas que noutras há ausência de sentido, na medida em que dependem obrigatoriamente de outra oração (a principal) para que tenham sentido.

Para que seja possível saber se os alunos organizam bem a frase, antes da didatização, será entregue aos discentes uma ficha de **exercícios de reescrita de frases**, em que são dadas duas frases e uma palavra de ligação, sendo necessário reescrever a frase ligando ambas através desse conector. As frases utilizadas são baseadas na temática camoniana da reflexão da vida pessoal, que já foi abordada em aula, criando-se, assim, uma ligação com as aulas anteriores.

Devido ao facto de ser fundamental existir uma **relação englobante entre ensino da língua e da literatura** (Fonseca, 2000: 37), parte-se da análise do texto literário para analisar o modo como se organiza a frase através da subordinação adverbial. O texto escolhido como ponto de partida para o estudo da organização da frase, através da subordinação adverbial, no 10.º ano, foi um poema de Camões (literatura do século XVI). Na esteira de Fonseca (2000), esta interligação, entre ambos os ensinamentos, é crucial, uma vez que a literatura deve ser entendida como um meio de exploração das potencialidades linguísticas, pois o texto literário é um processo de construção criativo através da linguagem. Ao estudar a língua materna, mediante a obra literária, será possível ganhar consciência

¹⁵² É de referir que esta motivação não vai condicionar o exercício seguinte de recolha de dados (reescrita de frases), pois apenas se necessita de concluir que há constituintes que dependem de outros para criar sentido.

da sua capacidade de maleabilidade e entender que o seu uso é tão pertinente como aquele que é considerado no do quotidiano.

Para a abordagem da literatura do segundo e terceiro quartel do século XVI, está consignado no documento das 'Aprendizagens Essenciais' de Português do 10.º ano a leção de quatro redondilhas e de oito sonetos das *Rimas*¹⁵³ de Camões, não existindo imposição relativamente aos poemas específicos que devem ser analisados em aula. A escolha dos poemas camonianos (doze, ao todo) foi feita pelo Grupo Disciplinar de Português, elaborando-se para isso uma lista, tendo em conta a temática a estudar. Escolheu-se o soneto "Aquele triste e leda madrugada", tendo em conta as temáticas disponibilizadas pela orientadora da escola, e, seguidamente, atendendo ao poema que apresentasse maior possibilidade de exploração do tema do relatório de estágio.

Atualmente, no ensino secundário, o cânone literário português é estudado segundo a disposição cronológica dos momentos histórico-literários, selecionando-se os autores que contribuíram para o desenvolvimento inovador da língua e da literatura portuguesas.

Neste sentido, o estudo da obra lírica de Camões está previsto após a leção da poesia trovadoresca, seguida da obra vicentina que estabelece a ligação com o Renascimento, o movimento literário que contextualiza Luís Vaz de Camões. Este período literário, segundo Avelino Soares Cabral (1997: 6), assinala uma mudança da visão do mundo: [o] "Renascimento, com o Humanismo e o Classicismo, representou uma viragem decisiva em relação à conceção medieval do Homem e do Mundo".

A presença de Camões no ensino de Português deve-se à qualidade excepcional e à singularidade da sua obra, como sublinha o Professor Aníbal Pinto Castro (1995): "A obra de C., como repositório de uma teoria poética implícita, como paradigma e até como padrão de língua e de estilo, representa por isso um verdadeiro cume de charneira na história de toda a produção literária portuguesa". Por um lado, não desprezou as raízes da tradição medieval, e, por outro, destacou-se na forma como adotou, adaptou e inovou a corrente renascentista (Castro, 1995: 893):

Nascida de uma cultura literária de forte marca renascentista, a obra camoniana rasgou desassombadamente novos caminhos na criação poética portuguesa, porque o seu autor, consciente da pujança do seu poder criador, apostou sempre na superação dos códigos, ou melhor, na sua transformação, em ordem à expressão de uma maneira muito própria de interpretar e de sofrer a vida, fosse no seu mundo individual, fosse no quotidiano da coletividade de que fazia parte (Castro, 1995: 901).

Na obra incomparável de Camões lírico convergem influências diversas, desde a "tradição poética nacional", passando pela tradição clássica, da qual se ressalta a poesia de Petrarca e a "filosofia platónica do amor" (Cidade, 1992: 85). O conjunto de composições poéticas camonianas permite aos alunos, por um lado, estabelecer intertextualidade com outras obras de autores portugueses e, por outro, possibilita a reflexão sobre temas universais como o amor, a mulher, o desconcerto do mundo, a mudança e natureza (Saraiva, 1997). Desta forma, ainda de acordo com Aníbal Pinto Castro (2001: 850), o poeta garantiu a intemporalidade da sua poesia, configurando às *Rimas* "uma das mais belas e altas manifestações do sentir poético humano de todos os tempos e em todas as literaturas". O facto de o génio português traduzir e condensar, através da lírica, aquilo que acalenta e aflige o homem, em geral, explica este estudioso "[...] a abrangência com que [...] deu expressão a algumas das características que mais profundamente definem o drama existencial do homem, e do homem português" (Castro, 1995: 902).

No que diz respeito ao texto escolhido, o soneto¹⁵⁴ "Aquele triste e leda madrugada", é crucial abordar a representação da natureza, aliada ao amor. Na verdade, o tema do amor toma grande

¹⁵³ Aprendizagens Essenciais de Português 10.º ano (2018: 11).

¹⁵⁴ "Também na medida nova Camões revelou o seu génio poético, tendo cultivado os subgéneros do lirismo clássico, como o soneto [...]" (Pascoal, 2002: 26).

relevância na produção lírica camoniana (Castro, 2001: 847). No encaço da experiência amorosa, Camões traduz em poesia o íntimo e natural estremecer das emoções, revelando confidências, através da análise ao seu mundo interior, muitas vezes, em dissídio (Cidade, 1992: 119-145). Neste sentido, no que concerne ao poema em análise, a natureza, concretamente a madrugada, aparece personificada enquanto a única espectadora da despedida dolorosa entre dois amantes (Fiúza, 1979: 107), espelhando o sentir contraditório¹⁵⁵ do sujeito poético – triste e alegre (Cabral, 1997: 73; Marnoto, 2001: 127). O amor, neste soneto, aparece tratado na sua forma de saudade (Pascoal, 2002: 26), isto é, ao acabar, o sujeito lírico deseja recordar saudosamente o último momento que teve junto da sua amada. Estamos, pois, perante uma lírica de desabafo sentimental, em que a memória funciona como fonte de reminiscência, a imagem do choro como “derrame verbal” e a imagem do fogo como metáfora da intensa paixão e do poder que esta tem para fazer sofrer o sujeito poético (Pascoal, 2002: 35):

A poesia lírica camoniana é, nos seus processos labirínticos de conhecimento, na sua ambiguidade e polissemia verbal, na trágica análise da condição humana, na beleza da sua palavra poética, uma busca da felicidade, embora irónica [...] (Pascoal, 2002: 36).

No que diz respeito à atividade de pré-leitura, propõe-se a projeção de uma imagem, com o intuito de preparar os alunos para o que a madrugada desperta no ser humano, presente no poema, de modo a que haja uma aproximação entre texto e os alunos enquanto leitores. Ao suscitar dúvidas, a professora orientará os alunos para uma leitura apropriada da imagem, incentivando à participação oral.

Após a análise do poema camoniano, a partir de 2 exemplos (de orações subordinadas adverbiais) retirados da composição lírica e assinalados pela professora estagiária - uma vez que é ensino explícito -, procede-se à **didatização da subordinação adverbial, na sua vertente semântica e sintática, através da representação gráfica com diagrama**. Esta abordagem didática da subordinação adverbial da autoria de Elizabeth O’ Brien foi inspirada no método de Reed-Kellogg¹⁵⁶. Estes dois investigadores, Alonzo Reed e Brainerd Kellogg, nos finais do século XIX (concretamente, em 1870), desenvolveram um método para representar graficamente, através de um diagrama, as frases e orações, com a crença de que os alunos compreenderiam melhor a estrutura da frase se eles a pudessem visualizar¹⁵⁷. Ver a relação entre os elementos da frase verificou-se, no caso destes dois estudiosos, como sendo útil para alguns estudantes. Portanto, o objetivo será facilitar a explicitação das orações subordinadas adverbiais, de modo a compreender-se, visualmente e de forma clara, que a oração subordinada depende da oração subordinante para que ganhe sentido e, por isso, a razão de estarem em planos distintos. Isto possibilitaria, também, o entendimento de como se organiza a própria frase.

Neste seguimento, os alunos terão de fazer um exercício de aplicação do **diagrama**, para que seja possível treinarem e averiguar se, através da explicitação que foi feita, conseguem identificar a oração independente, que não precisa de mais nada para ter sentido (oração principal), e a oração que depende dessa para ganhar sentido (oração subordinada), como, também, a palavra de ligação que une ambas as orações.

Feita a didatização e tendo os alunos posto em prática os conhecimentos aprendidos (ou melhor, retomados, visto que esta matéria se encontra nas Aprendizagens enquanto ‘retoma de

¹⁵⁵ O tema do amor, na poesia camoniana, é muitas vezes dominado pela “subjetividade contraditória” (Pascoal, 2002: 27-28).

¹⁵⁶ Antes do “Reed-Kellogg System” (de 1870), há referência à que parece ser a primeira tentativa de representar graficamente as frases, no livro *Lateinische Syntax für die oberen Klassen gelehrter Schulen*, da autoria de Johann Billroth, de 1832 (Disponível em <https://dickhudson.com/grammar-germany/#trees> [consultado em 22-02-2020]).

¹⁵⁷ Disponível em <https://wac.colostate.edu/docs/books/grammar/chapter7.pdf> e em <https://blog.ung.edu/press/classroom-grammar-an-introduction-to-the-reed-kellogg-system/> [consultado em 22-02-2020].

conhecimentos'), será realizado, de novo, outro exercício de **reescrita de frases**, mas, desta vez, **com justificção**, para que os alunos refletiam sobre o porquê de organizarem a frase da maneira daquela maneira, percebendo-se, assim, o raciocínio dos alunos.

Para que se possa comparar a escrita dos alunos antes e depois da didatização, os estudantes realizarão uma segunda **produção escrita**, relacionada com a temática do texto literário tratado na aula, com o intuito de observar se interiorizaram a necessidade de organizar a frase.

Por fim, os discentes responderão, por escrito, a um **questionário**, a partir do qual se terá a sua percepção sobre a didatização.

Em conclusão, pretender-se-á com este plano de aula testar aquilo que se propõe averiguar através da pergunta de investigação do relatório de estágio: *De que modo o ensino explícito da organização textual/discursiva, através da subordinação adverbial, desenvolve a competência escrita dos alunos do 12.º ano?*

Objetivos:

- Gramática:

- Retomar a subordinação adverbial.
- Tomar consciência da estrutura da frase.
- Compreender, através da subordinação adverbial, a organização textual/discursiva, de modo a aperfeiçoar a competência escrita.

- Educação Literária:

- Interpretar o texto literário português, o soneto "Aquele triste e leda madrugada" de Camões, do século XVI.
- Relacionar características formais do texto poético com a construção do sentido.
- Analisar o valor de recursos expressivos para a construção de sentido do texto, nomeadamente, a antítese, o paradoxo, a metáfora, a hipérbole, e a anáfora.
- Reconhecer valores culturais e estéticos presentes nos textos.
- Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores.

- Leitura:

- Realizar leitura crítica e autónoma.
- Analisar a organização interna e externa do texto.
- Clarificar tema(s) e ideias principais.
- Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto.
- Interpretar o sentido global do texto.

- Escrita:

- Tomar apontamentos.
- Redigir duas produções escritas no âmbito das temáticas camonianas.

- Oralidade:

Compreensão:

- Sintetizar o discurso escutado através do preenchimento de esquemas.

Expressão:

- Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas.

Adaptação a partir dos objetivos do documento 'Planificação a Médio Prazo', de Português, do 10.º ano, do 2.º Período.

Roteiro

1ª aula (50 minutos + 50 minutos)

1.º momento (5 minutos)

Sumário: Leitura expressiva, análise e interpretação do poema “Aquele triste e leda madrugada” das Rimas de Luís de Camões (pp. 191).

Ensino explícito da organização textual/discursiva, através da subordinação adverbial.

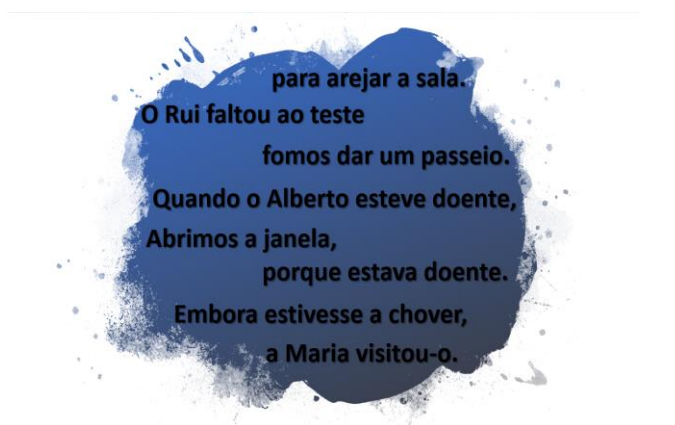
2.º momento (20 minutos)

Realização da 1.ª produção escrita, antes do ensino explícito das orações adverbiais.

1. Partindo da relação entre o sujeito poético e a natureza no soneto que será analisado (p. 191 do manual), redija um texto (entre 100 a 120 palavras) acerca do modo como as pessoas interagem com a natureza: ora é valorizada, ora é esquecida. Justifique a sua posição.

3.º momento (5 minutos)

Projeção do primeiro diapositivo do *powerpoint*, no qual se usou uma estratégia de motivação para a exploração do tema do relatório de estágio.



4.º momento (10 minutos)

Realização de uma ficha de reescrita de frases.

2. Reescreva as seguintes frases, utilizando a palavra de ligação proposta (no caso de haver duas, escolher apenas uma), de modo a obter uma frase coesa e coerente. Nota: Se for necessário, pode alterar o tempo da forma verbal. Só pode eliminar informação redundante.
- A. Compreende-se melhor a lírica de Camões. Tentou-se reconstruir a biografia de Camões. [a fim de]
A fim de se compreender melhor a lírica de Camões, tentou-se reconstruir a sua biografia.
Tentou-se reconstruir a biografia de Camões, a fim de se compreender melhor a sua lírica.
 - B. A poesia de Camões é autobiográfica. Encontramos várias referências ao facto de como os próprios erros, o destino, e o amor se conjugaram para fazer Camões sofrer. [porque/visto]
A poesia de Camões é autobiográfica, porque encontramos várias referências ao facto de como os próprios erros, o destino, e o amor se conjugaram para o fazer sofrer.
Visto a poesia de Camões ser autobiográfica, encontramos várias referências ao facto de como os próprios erros, o destino, e o amor se conjugaram para o fazer sofrer.
 - C. Camões nasceu. As “estrelas infelizes” predestinaram Camões a uma vida dificultosa. [ao/quando]
Camões, ao nascer, as “estrelas infelizes” predestinaram-no a uma vida dificultosa.
Ao nascer, as “estrelas infelizes” predestinaram Camões a uma vida dificultosa.
Ao nascer, Camões foi predestinado pelas “estrelas infelizes” a uma vida dificultosa.
Quando Camões nasceu, as “estrelas infelizes” predestinaram-no a uma vida dificultosa.
Quando nasceu, as “estrelas infelizes” predestinaram Camões a uma vida dificultosa.
As “estrelas infelizes” predestinaram Camões a uma vida dificultosa, quando (este) nasceu.
As “estrelas infelizes” predestinaram uma vida dificultosa a Camões, quando (este) nasceu.
 - D. Camões refere na sua poesia que o amor só lhe trouxe danos. Camões afirma querer continuar a sofrer por amor. [apesar de]
Apesar de Camões referir na sua poesia que o amor só lhe trouxe danos, (ele) afirma querer continuar a sofrer por amor.

Camões afirma querer continuar a sofrer por amor, apesar de referir na sua poesia que o amor só lhe trouxe danos. Camões, apesar de referir na sua poesia que o amor só lhe trouxe danos, afirma querer continuar a sofrer por amor.

5.º momento (20 minutos)

Leitura e análise do texto literário da pp. 191 (do manual): soneto “Aquele triste e leda madrugada”, de Luís Vaz de Camões.

Aquele triste e leda¹ madrugada,
cheia toda de mágoa e de piedade,
enquanto houver no mundo saudade
quero que seja sempre celebrada.

Ela só, quando amena e marchetada²
saía, dando ao mundo claridade,
viu apartar-se d’ũa outra vontade³,
que nunca poderá ver-se apartada⁴.

Ela só viu as lágrimas em fio,
que d’uns e d’outros olhos derivadas
s’acrescentaram em grande e largo rio.

Ela viu⁵ as palavras magoadas
que puderam⁶ tornar o fogo frio,
e dar descanso às almas condenadas.

¹ alegre

² bela e vivamente colorida; matizada de tonalidades luminosas

³ coração

⁴ afastada

⁵ ouviu

⁶ poderiam

Questionação sobre do poema: análise estrofe a estrofe; retirada das ideias principais; importância de certos elementos presentes no texto, como a madrugada; descrição dessa madrugada e qual a razão da mesma; recursos estilísticos; função de elementos presentes no poema, como a natureza; divisão do poema em partes lógicas; temáticas; análise formal.

6.º momento (30 minutos)

Explicitação da subordinação adverbial com diagrama

1) Identificação de uma oração subordinada adverbial no texto literário - feita pela docente.

→ Enquanto houver saudade no mundo, quero que aquela triste e leda madrugada, toda cheia de mágoa e de piedade, seja sempre celebrada. (1.ª estrofe)

Parte da frase que faz sentido sozinha: ‘Quero que aquela triste e leda madrugada, cheia toda de mágoa e de piedade, seja sempre celebrada.’

Parte da frase que, se for tomada isoladamente, não se consegue compreender: ‘Enquanto houver saudade no mundo.’

Oração subordinante

Eu quero que aquela triste e leda madrugada, [toda cheia de mágoa e de piedade], seja sempre celebrada.

Enquanto houver saudade no mundo.

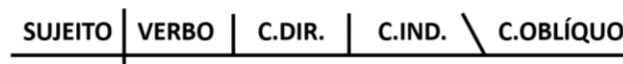
Oração subordinada

2) Para compreender a organização de uma frase/oração, faz-se uma explicação dos elementos necessários que a compõe:

- sujeito (entidade sobre a qual se fala no predicado);

- e predicado, sendo ele composto pelo: verbo e possíveis complementos que possa seleccionar: c. direto, c. indireto e/ou c. oblíquo.

FRASE



Exemplos:

Eu vou vender-te a minha guitarra.

→ Alguém (SU) vende (VB) alguma coisa (CD) a alguém (CI).

Os velhinhos esconderam o dinheiro no colchão velho da cama dos filhos.

→ Alguém (SU) esconde (VB) alguma coisa (CD) em algum sítio (COBL)/de alguém

3) Explicação dos elementos que podem, também, compor uma frase, mas que são acessórios e podem ser removidos sem que haja perda de sentido: modificadores – função sintática desempenhada pelas orações adverbiais.

Elementos acessórios que trazem informação extra para a frase

O João come a maçã, na cozinha.

Isto chega para fazer uma frase.

Pode incidir sobre a frase/oração ou sobre um grupo verbal.
A função de modificador do grupo verbal pode ser desempenhada por:
→ um grupo preposicional;
→ uma oração subordinada;
→ ou um grupo adverbial.

MODIFICADOR
Pode ser retirado da frase sem que isso afete o sentido da mesma.

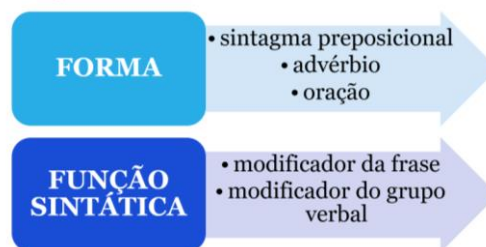
4) Descrição do estatuto das orações subordinadas adverbiais: são admitidas pelo verbo da oração subordinante, mas constituem informação acessória que pode ser retirada sem que isso afete o sentido da oração subordinante – sem que se torne uma frase agramatical. Porém, modificam, alteram ou acrescentam sentido à oração subordinante.

Pelo facto de estas orações poderem ser retiradas da frase, se estiverem no início da frase, têm de ser seguidas por uma vírgula; se estiverem em posição intermédia, a oração tem de ficar entre vírgulas; caso estejam em posição final, pode ou não ser necessário a colocação de uma vírgula antes da oração.

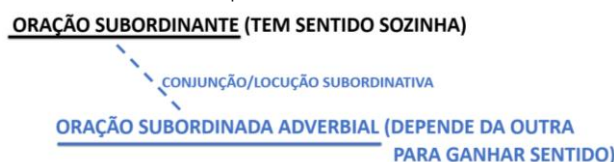
Normalmente, costumam estar à cabeça da frase, isto é, em posição inicial na frase. Porém, por vezes, isso não é possível.

5) Explicação das formas e das funções sintáticas que as orações adverbiais podem tomar.

ORAÇÕES SUBORDINADAS ADVERBIAIS



6) Esquematização, através do diagrama, da relação de dependência entre orações subordinantes e subordinadas: as subordinantes têm sentido tomadas isoladamente, enquanto que as subordinadas adverbiais dependem das subordinante para terem sentido.

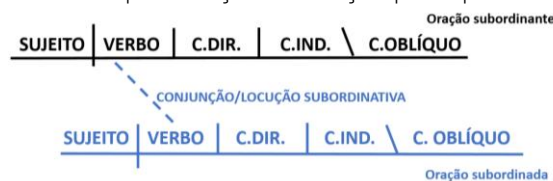


7) Explicação do diagrama:

→ 1º, desenha-se uma linha horizontal e identifica-se a oração principal - a subordinante -, a que faz sentido tomada isoladamente, sendo que esta fica sempre num plano superior;

→ 2º, identifica-se a oração subordinada (adverbial), ou seja, a que depende da subordinante para ganhar sentido, e, por isso, por ser uma oração dependente fica posicionada num plano inferior e encaixada para dentro, em relação à subordinante. Como é um elemento acessório à frase, e poder ser retirado, tem de estar destacado.

→ 3º, através de uma linha tracejada, coloca-se a conjunção ou a locução subordinativa adverbial que liga ambas as orações. Essa linha parte do predicado da oração subordinante, uma vez que a oração adverbial vem alterar ou modificar a predicação da oração principal.



7) Explicitação e análise do diagrama da frase presente no texto literário que contém uma oração adverbial.

“Aqueela triste e leda madrugada, / cheia toda de mágoa e de piedade, / enquanto houver no mundo saudade / quero que seja sempre celebrada”.

Diagrama de uma frase do poema de Camões



- Esta oração subordinada adverbial temporal – enquanto houver/existir no mundo saudade – é introduzida por enquanto + (futuro do) conjuntivo. Localiza o intervalo de tempo em que se situa o evento da oração principal, sendo possível este estar enquadrado ou coocorrer no mesmo intervalo de tempo da oração subordinada.

- A oração adverbial pode ser retirada da frase sem que a oração principal perca o seu sentido.

Esta frase dá conta de um desejo que o sujeito poético expressa: que aquela madrugada, em particular, seja sempre celebrada, visto ter sido o último momento em que os amantes estiveram juntos, não se prevendo um outro encontro, tendo em conta o sentido global do poema. Nesta frase, esta dimensão é reiterada pela inclusão da oração adverbial, na medida em que aquela madrugada que assistiu à separação dos apaixonados só pode ser celebrada no intervalo de tempo em que existir saudade no mundo, pois esse momento será recordado e, portanto, celebrado (pelo sujeito poético), para sempre de forma saudosa, o que não será possível se deixar de existir no mundo a conceção de 'saudade'. Ou seja, a oração adverbial é crucial para o entendimento do texto e dos seus sentidos implícitos, porque vem sublinhar e antecipar, implicitamente, no início do poema, uma relação de saudade que existe por parte dos dois apaixonados, o que será confirmado nas estrofes seguintes. Porém, se esta oração temporal fosse suprimida, a frase, constituída apenas pela oração principal, continuaria a fazer sentido, mas seria apenas a constatação de um desejo. Através da oração adverbial, dá-se a dimensão profunda do desejo do sujeito poético: ele quer que seja sempre celebrada porque sentirá saudade, sendo uma maneira de recordar, o que nos possibilita entender a profundidade dos sentimentos do “eu” lírico. Portanto, as orações adverbiais trazem uma informação adicional à frase,

que complementa a ideia expressa na oração principal. Têm a particularidade de, na maioria dos casos, poderem assumir outra posição na frase, o que pode acontecer neste exemplo; ou seja, a frase, neste caso, pode ser organizada de maneira diferente podendo a oração adverbial ser deslocada para outra posição na frase.

A frase pode ser reorganizada de outra maneira para que a oração adverbial ocorra em

- em **posição inicial** → *Enquanto houver no mundo saudade*, quero que seja sempre celebrada aquela triste e leda madrugada, cheia toda de mágoa e de piedade.
- em **posição intermédia** → Quero que seja sempre celebrada, *enquanto houver no mundo saudade*, aquela triste e leda madrugada, cheia toda de mágoa e de piedade.
- em **posição final** → Quero que seja sempre celebrada, aquela triste e leda madrugada, cheia toda de mágoa e de piedade, *enquanto houver no mundo saudade*.

8) Análise de uma nova frase presente no texto literário que contém uma oração adverbial.

“Ela só, quando amena e marchetada / saía, dando ao mundo claridade, / viu apartar-se d’ũa outra vontade, / que nunca poderá ver-se apartada”.

De forma organizada: Quando a madrugada amena e matizada saía, dando ao mundo claridade (ou seja, quando madrugava de forma amena e matizada), só (apenas) ela viu apartar-se de uma outra vontade que nunca poderá ver-se apartada.

[A oração gerundiva (“dando ao mundo claridade”) e oração relativa (“que nunca poderá ver-se apartada”) não nos interessam.]

Parte da frase que faz sentido sozinha: Ela só viu apartar-se de uma outra vontade.

Parte da frase que, se for tomada isoladamente, não é compreensível: Quando amena e marchetada saía.

Oração subordinante

Só ela viu apartar-se de uma outra vontade.

Quando [ela] amena e marchetada saía.

Oração subordinada

- Esta oração subordinada adverbial temporal – *quando amena e marchetada saía* – é introduzida por *quando* + (pretérito imperfeito do) indicativo. Localiza, em termos temporais, a situação da oração principal num momento simultâneo, relativamente à situação descrita na oração subordinada. Ou seja, enquanto a madrugada desabrochava num novo dia, ela viu os amantes a separarem-se.

- A oração adverbial pode ser retirada da frase sem que a oração principal perca o seu sentido.

Esta frase dá conta do momento em que os amantes se separaram: ao nascer do sol, a madrugada foi testemunha do apartamento/afastamento/separação de duas vontades, de dois corações apaixonados. A oração adverbial expressa o tempo simultâneo das duas ações: nascer do sol e a separação, sendo que o que essa oração anuncia previa-se como sendo algo bom e alegre, pois era o nascer de um novo dia; contudo, o que ela testemunha é a mágoa e a tristeza dos amantes. Através da inclusão desta oração adverbial, proporciona-se a antecipação de um acontecimento alegre, que é destruído pela situação descrita na oração principal/subordinante.

Porém, se esta oração temporal fosse suprimida, a frase, constituída apenas pela oração principal, continuaria a fazer sentido, mas não haveria a localização temporal das situações. Portanto, as orações adverbiais trazem uma informação adicional à frase, que complementa a ideia expressa na oração principal. Têm a particularidade de, na maioria dos casos, poderem assumir outra posição na frase, o que pode acontecer neste exemplo; ou seja, a frase, neste caso, pode ser organizada de maneira diferente podendo a oração adverbial ser deslocada para outra posição na frase.

- A frase pode ser reorganizada de outra maneira para que a oração adverbial, que ocorre no poema em posição intermédia (entre o sujeito e o predicado), ocorra

- em **posição inicial**, *Quando amena e marchetada saía*, dando ao mundo claridade, ela só viu apartar-se d'ũa outra vontade, que nunca poderá ver-se apartada.
- em **posição final**, Ela só viu apartar-se d'ũa outra vontade, que nunca poderá ver-se apartada, *quando amena e marchetada saía*, dando ao mundo claridade.

9) Explicitação e análise do diagrama de uma nova frase presente no texto literário que contém uma oração adverbial.



10) Conclusão

Ou seja, podemos constatar que apesar de as orações adverbiais trazerem informação acessória para a frase, e esta não ser necessária para compreender a oração principal, essa informação é crucial para o entendimento cabal do texto e das informações implícitas que se pretende transmitir. Porém, se tivéssemos apenas as orações adverbiais, não seria possível retirar sentido dessas frases, o que demonstra que estas orações estão sempre dependentes da oração principal para que ganhem significado.

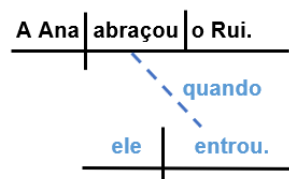
Aliás, a construção de sentido só é possível porque há uma organização dos elementos na frase. Só observamos casos em que as orações podem ser deslocadas na frase sem que isso tenha implicações ao nível do sentido, mas há certas situações em que há uma organização obrigatória, não sendo possível alterá-la, porque tornaria a frase agramatical. Veremos isso depois.

11.º momento (10 minutos)

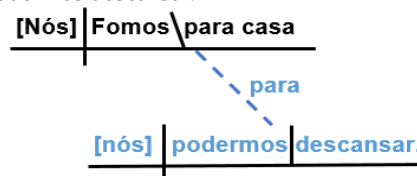
Realização da ficha de exercícios relativa ao diagrama.

3. Representa graficamente, através de um diagrama, as seguintes frases.

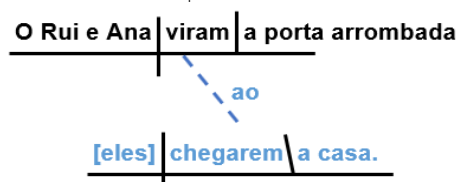
- A. Quando o Rui entrou, a Ana abraçou-o.



- B. Fomos para casa para podermos descansar.



- C. Ao chegarem a casa, o Rui e a Ana viram a porta arrombada.



2ª aula (50 minutos + 50 minutos)

12.º momento (5 minutos)

Questionação acerca do que são orações adverbiais.

As orações adverbiais têm o estatuto de elemento acessório, ou seja, trazem informação extra à frase, acerca do tempo, da causa, etc. Neste sentido, podem ser suprimidas sem que isso influencie a compreensão da oração principal/subordinante; no entanto, não têm sentido sozinhas, dependem sempre dessa oração principal/subordinante. Normalmente, a sua localização é à cabeça da frase, podendo assumir outras posições.

13.º momento (15 minutos)

Finalização da ficha de exercícios relativa ao diagrama começada na aula anterior.

14.º momento (10 minutos)

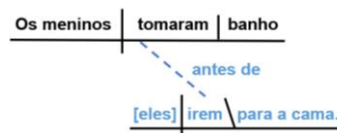
Continuação da explicitação da subordinação adverbial através do diagrama.

1) Classes oracionais.



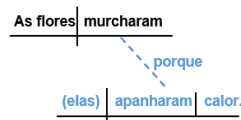
2) Explicitação de cada uma das classes oracionais através do diagrama.

Os meninos tomaram banho antes de irem para a cama.



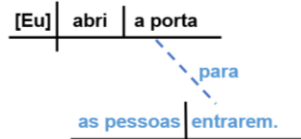
É uma oração subordinada adverbial temporal porque estabelece a localização temporal da situação descrita na oração principal em relação à da oração subordinada. Neste caso, o intervalo de tempo presente na oração principal é anterior ao da oração subordinada.

As flores murcharam porque apanharam calor.



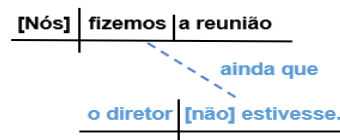
É uma oração subordinada adverbial causal porque exprime a razão, o motivo (a causa) do evento descrito na subordinante ou que apresenta uma justificação para o que é expresso na subordinante. Neste caso, o facto de as flores terem apanhado calor é a causa direta de terem murchado.

Abri a porta para as pessoas entrarem.



É uma oração subordinada adverbial final uma vez que exprime o propósito, a intenção (finalidade) da realização da situação descrita na subordinante.

Ainda que o diretor não estivesse, fizemos a reunião.



É uma oração subordinada concessiva pois transmite uma ideia de contraste face a um pressuposto expresso ou implícito na subordinante.

Se a água atinge a temperatura de cem graus, começa a ferver.



É uma oração subordinada adverbial condicional visto que exprime a condição em que se verifica o facto expresso pela proposição contida na subordinante. A situação que a subordinada descreve pode ser factual/verdadeira, hipotética/possível ou contrafactual/irreal.

Ele trabalha tanto como a Maria.



É uma oração subordinada adverbial comparativa porque exprime um grau.

Ele tinha tanta pressa que saiu antes do fim da sessão.



É uma oração subordinada adverbial consecutiva dado que exprime a consequência de um facto apresentado na subordinante; em alguns casos, exprime-se a consequência do grau em se verifica dado facto apresentado na subordinante.

3) Explicitação das posições que a oração adverbial pode assumir na frase e consequente alteração - ou não - no sentido da mesma se a sua posição mudar.

Quando o concerto acabou, a multidão gritou.
 A multidão gritou, *quando o concerto acabou.*
 A multidão, *quando o concerto acabou,* gritou.

A oração adverbial pode assumir 3 posições: a inicial, a final, e a intermédia (entre o sujeito e o predicado). Independentemente da posição, o sentido não se altera.

A Clara escreveu o texto *como a professora lhe tinha dito.*
Como a professora lhe tinha dito, a Clara escreveu o texto.
 A Clara, *como a professora lhe tinha dito,* escreveu o texto.

Apesar de a oração adverbial pode assumir 3 posições: a inicial, a final, e a intermédia (entre o sujeito e o predicado), essa alteração de posição tem implicações a nível de sentido. Na primeira frase, a Clara escreveu o texto da maneira que a professora lhe tinha dito/ensinado. Na segunda e terceira frases, a Clara escreveu o texto porque a professora lhe disse para o fazer.

O João só emigrou *porque a situação em Portugal estava muito má*.
**Porque a situação em Portugal estava muito má*, o João só emigrou.

Pelo facto de a frase ter a partícula “só” faz com que não seja possível a mudança de posição da oração adverbial. Isto significa que, por vezes, com estas orações, é necessário existir uma certa organização dos elementos na frase, de modo a que a frase faça sentido e não seja agramatical.

Portanto, há algumas frases cuja posição é crucial para o sentido da frase.

Noutros casos, podem assumir mais do que uma posição na frase, sendo que isso pode ou não ter implicações no seu sentido.

15.º momento (20 minutos)

Realização da ficha de exercícios relativa ao diagrama.

4. Re escreva as seguintes frases, utilizando a palavra de ligação proposta, de modo a obter uma frase coesa e coerente. Justifique a sua opção na organização das frases. **Nota:** Se for necessário, pode alterar o tempo da forma verbal. Só pode eliminar informação redundante.
- A. Separámo-nos naquela triste e leda madrugada. Celebro aquela madrugada. [desde que]
Desde que nos separámos naquela triste e leda madrugada, celebro-a.
[Alternativa: Celebro aquela triste e leda madrugada desde que nos separámos. (o sentido muda – não é claro que se tenham separado naquela madrugada)]
Justificação: A frase só pode ser organizada desta maneira porque a palavra de ligação “desde que” só pode iniciar a oração “Separámo-nos naquela triste e leda madrugada”, visto que foi apenas a partir desse momento que se começou a celebrar essa madrugada. Ou seja, em termos temporais, a situação da oração principal é posterior em relação à situação descrita na oração subordinada.
- B. Existe saudade no mundo. Posso recordar e celebrar o dia em que nos separámos. [visto]
Visto existir saudade no mundo, posso recordar e celebrar o dia em que nos separámos.
Posso recordar e celebrar o dia em que nos separámos, visto existir saudade no mundo
Justificação: A frase só pode ser organizada desta maneira porque a oração “Existe saudade no mundo” é a causa para a concretização da situação descrita na outra oração “Posso recordar e celebrar o dia em que nos separámos”. A oração subordinada pode ocupar apenas a posição inicial ou final, soando melhor se aparecer à cabeça da frase.
- C. O sol nasceu. As duas almas apaixonadas apartaram-se. [quando]
Quando o sol nasceu, as duas almas apaixonadas apartaram-se.
As duas almas apaixonadas, quando o sol nasceu, apartaram-se.
As duas almas apaixonadas apartaram-se quando o sol nasceu.
Justificação: Esta frase pode ser organizada podendo a oração subordinada assumir as três posições (inicial, intermédia e final), sem que essa mudança afete o sentido da frase. O mais comum é a oração adverbial situar-se à cabeça da frase,
- D. O sofrimento dos amantes era imenso. As lágrimas dos amantes só poderiam formar um grande e largo rio. [porque]
As lágrimas dos amantes só poderiam formar um grande e largo rio porque o sofrimento era imenso.
Justificação: A frase só pode ser organizada desta maneira por causa do advérbio “só”, o que implica que a oração subordinada seja “o sofrimento era imenso”, pois é a justificação do que é explicitado na oração subordinante “As lágrimas dos amantes só poderiam formar um grande e largo rio.” Se não tivéssemos a partícula só, a frase podia ser organizada de outra forma: As lágrimas dos amantes podiam formar um grande e largo rio porque o sofrimento era imenso. ou O sofrimento era imenso porque as lágrimas dos amantes podiam formar um grande e largo rio.

16.º momento (20 minutos)

Realização da 2.ª produção escrita, depois do ensino explícito das orações adverbiais.

5. Partindo do desconcerto do mundo presente na obra camonianiana, redija um pequeno texto (entre 100 a 120 palavras) em que reflita sobre o que foi comentado em aula, transpondo para a atualidade. Será que o mundo continua nesse estado de desconcerto? Responda à interpelação, justificando a sua posição. **Atenção:** Uso obrigatório de conjunções/locuções conjuncionais subordinativas adverbiais (página 254 do manual).

17.º momento (10 minutos)

Preenchimento de um questionário relativo à percepção dos alunos sobre as atividades desenvolvidas.

Bibliografia

- Aprendizagens Essenciais. 12.º Ano. Português.* (2018). Direção-Geral da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf [consultado em 02-01-2020].
- CABRAL, A. S. (1997). *Camões lírico: 10.º ano*. Mem Martins: Sebenta. – [Série “Cadernos de Literatura Portuguesa]. pp.5-29; 66-68.
- CASTRO, A. P. de (1995). “Camões (Luís Vaz de)” in *Biblos: Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*, dir. José Augusto Cardoso Bernardes. Volume 1. Lisboa: Verbo. pp.884-905.
- CASTRO, A. P. de (2001). “Rimas” in *Biblos: Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*, dir. José Augusto Cardoso Bernardes. Volume 4. Lisboa: Verbo. pp.844-851.
- CATARINO, A. *et al.* (2015). Sentidos 10. (Manual de Português adotado, do 10.º ano, do Professor). Lisboa: Edições ASA.
- CIDADE, H. (1992). Luís de Camões: o lírico. Lisboa: Editorial Presença.
- Classroom Grammar: An Introduction to the Reed-Kellogg System* (2018). Disponível em: <https://blog.ung.edu/press/classroom-grammar-an-introduction-to-the-reed-kellogg-system/> [consultado em 22-02-2020].
- FIÚZA, M. (1979). Redondilhas e Sonetos de Camões: edição antológica, anotada e comentada. Porto: Porto Editora. pp.107-108.
- FONSECA, Fernanda Irene (2000). “Da Inseparabilidade entre o Ensino da Língua e o Ensino da Literatura”, in REIS, Carlos *et al. Atas de Conferência Nacional* (Org.) Coimbra: Almedina: 37-45.
- HAUSSAMEN, Brock *et al.* (2003) “Diagramming Sentences” in *Grammar Alive! A guide for teachers*. Illinois: National Council of Teachers of English. pp. 75-79. Disponível em: <https://wac.colostate.edu/books/grammar/alive.pdf> [consultado em 22-02-2020].
- HAUSSAMEN, Brock *et al.* (2003) “An Overview of Linguistic Grammar” in *Grammar Alive! A guide for teachers*. Illinois: National Council of Teachers of English. pp.80-94. Disponível em: <https://wac.colostate.edu/books/grammar/alive.pdf> [consultado em 22-02-2020].
- HUDSON, Richard (2014). “Networks and trees” in *Sentence diagramming in Germany*. Disponível em <https://dickhudson.com/grammar-germany/#trees> [consultado em 22-02-2020].
- MARNOTO, R. (2001). “Petrarquismo” in *Biblos: Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*, dir. José Augusto Cardoso Bernardes. Volume 4. Lisboa: Verbo. pp.121-127.
- O'BRIEN, Elizabeth (s/d). “Diagramming Subordinating Conjunctions & Adverb Clauses”. 31 de dezembro de 2019. Disponível em <https://www.english-grammar-revolution.com/subordinating-conjunctions.html>, [consultado em 06-01-2020].
- PASCOAL, I. (2002). Poesia Lírica de Camões. Lisboa: Editora Ulisseia. pp.7-36.
- SARAIVA, A. J. (1997). Luís de Camões. Lisboa: Gradiva. pp.25-117.

Anexo 7 – Transcrição das produções escritas 1 (12º ano)

T12_Tx1_A1

Nesta história, Batola, personagem casado e alcoólico, ele mesmo que nesta história agride a sua mulher. Relembro de inúmeros casos semelhantes, marido chega a casa da “faina” e bate na sua própria mulher.

O caso da violência doméstica parece um caso muito fácil de resolver, pedir ajuda se calhar às vezes é o mais difícil porque sentem-se culpadas ou sem saída e vão deixando andar.

O Batola é um solitário nesta relação, tem uma vida triste e pelo contrário temos a sua mulher que faz tudo naquela casa, tem a sua vida organizada e estruturada.

Ao colocar-me no lugar do Batola pedia ajuda. Libertava-me da vida solitária que foi prejudicada por ele mesmo. Uma vida de copo cheio na mão acompanhado com a solidão, uma vida que nunca queria sentir. Se fosse apanhado de surpresa por mim mesmo numa situação tão precária como a de Batola seria eu mesmo a levantar a cabeça e mudar o rumo do destino da relação com a mulher, com o problema alcoólico, o desleixo completo, a falta de acreditar.

T12_Tx1_A2

A vida de Batola rodeia-se muito na preguiça, na ideia de beber e de não trabalhar. A sua esposa ao ver que o seu marido não se esforça para ajudá-la tem que tomar medidas. Batola fica com inveja da sua esposa e acaba por espancar a mulher. A decisão de Batola foi uma decisão de alguém bêbado e que inveja o seu parceiro. Não foi a melhor decisão. O Batola devia de tentar mudar se queria ser com a sua esposa.

O Batola ficou então sozinho até que aparecem dois homens que fazem uma oferta a ele e quando a sua mulher diz pra ele não assinar os papéis o Batola não ouve a mulher até que ela diz para escolher entre ela e a oferta. Então um dos homens diz que a oferta fica lá por um mês para testes. Foi a partir daí que Batola mudou, mas não foi só ele quem mudou, a mulher dele quase não aparece na venda e os homens saem da venda mudos e taciturnos. Depois do mês passar é então que a mulher se vira para Batola e ao ver o lado do marido que lhe diz que podiam ficar com o aparelho. Acho que o Batola tomou a decisão certa apesar dos erros cometidos.

T12_Tx1_A3

Batola, a personagem principal do conto “Sempre é uma companhia” de Manuel da Fonseca encontra-se numa situação precária e monótona.

Ao longo da história, é nos referido o estilo de vida nele, onde vive num meio rural, onde têm uma venda e um copo de vinho sempre no seu lado. Aqui neste meio rural passa pouca gente, sendo assim um lugar monotono. Com esta monotonia toda a única pessoa que lhe ocupava o tempo era o mendigo que lhe contava histórias, porém morreu, pelas suas condições.

Eu, na posição dele, sairia daquela situação, tentando encontrar um lugar com mais gente para conviver, porém depende das condições financeiras do próprio, pois ao mudar de localidade, iria ficar sem nada, pois ninguém lhe iria comprar a sua venda.

Assim concluo que se tiver condições de mudar de localidade, deveria mudar, para deixar a sua vida precária e monótona.

T12_Tx1_A4

Na história “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca, o Batola (ou António Barrasquinho), que é a personagem principal do texto, “não faz nada”, como é reportado no texto, e anda sempre sonolento. No entanto, a sua mulher é trabalhadora e tem um “ar sério”, que mostra que é ela quem manda na “venda” e na casa. Além disso, o Batola, quando está bêbado, bate na mulher. Na minha opinião, esta situação é bastante grave, pois, além da violência doméstica ser obviamente uma coisa má, ele não faz nada nem em casa nem na “venda”! Se eu estivesse na situação de Batola, acho que tentaria pelo menos ajudar a mulher no trabalho, beber moderadamente, e talvez estudar para ganhar alguma cultura sobre o mundo, ao invés de dormir o dia todo.

T12_Tx1_A5

É evidente ao longo da história que o Batola vive numa condições lastimáveis.

Segundo os contos, Batola vive numa autêntica solidão e desespero. Este acorda todos os dias de ressaca e em vez de contornar isso decide beber mais, em vez de trabalhar. A sua esposa era, portanto, a única que tentava sustentar a “casa” e o Batola ao sentir-se inútil espancava a mulher, o que intensifica o seu desespero e indiferença perante a mulher.

Esta situação é de facto bastante complicada e dramática, mas apenas por culpa do próprio Batola, pois ele não quer mudar mesmo percebendo a sua realidade.

Caso eu estivesse nesta situação por muito difícil que fosse iria tentar ao máximo sair para não perder mais tempo de vida e não deixar que os outros à minha volta sofressem também.

T12_Tx1_A6

António Barrasquinho, ou, o Batola, não faz nada, bebe todo o dia e tem um negócio e um casamento falhado.

O Batola está sempre a passar as responsabilidades à mulher. Na loja ele fica à espera que a mulher vá atender os clientes, e, como ele diz, se não vai é porque ela não quer. A mulher faz tudo em casa, logo fica tudo a seu jeito, o que faz com que o Batola se irrite e lhe bata.

O Batola, em tempos, tivera um amigo e eles conversavam durante tardes, mas ele morreu e desde aí, passa os dias sozinho.

A situação precária do Batola poderia ser totalmente evitada se ele tivesse tomado as decisões corretas, por exemplo, acordar cedo, não ser alcoólico e não ser preguiçoso. Estes aspetos é que tornam a vida do Batola miserável, e a da mulher também.

T12_Tx1_A7

Na história “Sempre é uma companhia” de Manuel da Fonseca, a personagem principal, Antonio Barrasquinho, mais conhecido como Batola, que era baixo e gordo, não tinha uma vida normal, passava a vida a beber, batia na mulher, “não fazia nada” da vida, tinha uma venda, numa aldeia chamada “Alcaria”, rodeada pela “solidão dos campos” mas só tomava conta da venda, quando fosse obrigado, ou seja, Batola era preguiçoso e irresponsável, não tinha boas condições de vida, pois vivia junto com os trabalhadores da faina.

Na minha opinião, devido à situação precária de Batola, mudaria de vida, pois devido ao facto de ele viver no “fim do mundo”, e de os dias serem do tamanho de meses, Batola sofre psicologicamente, pois não comunica com ninguém, algo que irá mudar com a vinda do “radio”.

T12_Tx1_A8

Batola tem uma vida monótona e triste. Passa os dias sentado à espera de atender os poucos fregueses que se deslocam à sua venda.

Batola e a mulher têm uma relação conflituosa, ele ostenta uma postura passiva, porém, quando ébrio este tornar-se violento, já a mulher é ativa e dominadora quando tem de tomar decisões. Batola sente-se inferiorizado em relação à mulher, já que é ela que gere a casa e o negócio, o que lhe provoca uma revolta interior (por esse motivo é que já a agrediu).

Batola encontra-se numa situação bastante precária, nada fácil, encontra-se num meio retrógrado e “fechado”, onde não é fácil “evoluir” e “crescer”, contudo, com esforço e força de vontade e claro, a ajuda da mulher e amigos este conseguiria sair da situação em que se encontrava. Na situação do Batola eu tornaria a decisão de sair daquela vida, deixar a bebida, pediria ajuda à “minha” mulher e aos amigos, após ultrapassar o problema do álcool focaria-me no negócio para fazer o negócio crescer, e tentar subir na vida e alargar horizontes para dar uma vida melhor à mulher.

T12_Tx1_A9

Caso algum dia me encontrasse numa situação em que estava ou bêbado ou a bater na mulher ou a fazer nada, eu acho que iria tentar sair dessa situação, pedindo ajuda. No entanto, uma vez já tinha chegado àquele ponto, provavelmente não teria capacidades/consciência para mudar aquela situação, pois para isso acontecer é preciso pensar e quem se encontra nestas situações não pensa.

T12_Tx1_A10

Tendo em conta a situação precária de Batola, o facto de estar sempre bêbado, não trabalhar e o seu estado de descontentamento ao viver refletem uma tristeza incontrolável e de cansaço.

O seu relacionamento com a mulher era um relacionamento conflituoso, onde a mulher é ativa e dominadora quando tem de tomar decisões, já ele apresenta uma postura passiva e quando está ébrio é violento. Na minha opinião Batola sente-se inferiorizado em relação à mulher visto que é ela que controla o negócio o que lhe provoca uma revolta interior.

Se eu estivesse na situação de Batola mudaria a minha postura perante a mulher, deixava os “copos” e procurava encontrar motivos para estar feliz em tudo o que houvesse à minha volta, as tarefas domésticas seriam divididas por igual, não haveria violência o que já ajudava muito no melhoramento da relação, numa relação não há dominadores nem dominantes as coisas tem que ser feitas por igual para que não haja descatos.

Eu não concordo em nada com o comportamento de Batola, acho que não tem motivos nenhuns para estar nesta situação, porque todos temos um grande motivo de felicidade que é estarmos vivos, o resto são apenas meros altos e baixos, todos se resolvem se houver forças, não cai nada do céu.

T12_Tx1_A11

De facto, Batola, viveu uma vida de muita angústia tanto para ele como para a mulher. Tinha um problema com a bebida e não socializava tendo por isso nenhum amigo para além da sua mulher que era espancada diariamente talvez por inveja da felicidade da mulher ou por outro motivo desconhecido. Batola bebia todos as noites e ressacava todas as manhãs, não conseguindo, por isso, trabalhar na loja e então, descarregava em cima da mulher.

Em primeiro lugar, eu acho que nunca deixaria as coisas chegarem a esse ponto mas se chegasse, então penso que faria os possíveis para ultrapassar essa adversidade e melhor tanto a minha vida como a dos outros.

T12_Tx1_A12

A situação de vida de Batola é uma situação procrastinatória. A vida deste personagem é, obviamente, uma vida facilitada. O seu dia-a-dia não exigia quase nada dele, um esforço mínimo que o Batola não era capaz de sacrificar. Apesar de trabalhar, ele apenas o faz porque não lhe restam mais opções, ele espera até ao último segundo para que a sua mulher apareça e faça por ele. Ele leva um estilo de vida muito melancólico, leva-o a raivas que descarrega na mulher, leva-o à solidão.

Ora, considerando este contexto, se eu me encontra-se nesta situação, acho que a minha escolha seria esforçar-me para abandonar tal quotidiano. Porque ninguém é feliz assim, ninguém está a viver vida no seu máximo se a raiva e a tristeza fizerem parte do habitual. E para sair deste tipo de situação, não há nada mais necessário do que força de vontade. A vida de Batola é tão melancólica apenas porque ele quer.

T12_Tx1_A13

A vida de Batola é-nos apresentada no 1º momento como uma vida de solidão, visto que ele vive uma vida monótona e triste. Passa o dia sentado à espera de atender os poucos fregueses que se deslocam à sua venda. Uma vez que Batola vive bêbado este tem um relacionamento conflituoso com a sua mulher já que ela é ativa e dominadora quando tem de tomar decisões ao contrário de Batola que mantém uma postura passiva. Exceto quando está sóbrio pois aí torna-se violento. Ele sente-se inferiorizado em relação à mulher, já que é ela quem gere a casa e o negócio, o que lhe provoca uma revolta interior (já tendo agredido a mulher por esse motivo).

Portanto, já apresentada a situação de Batola, se fosse eu no lugar dele deixaria a bebida primeiro e tornar-me-ia mais ativo.

T12_Tx1_A14

Batola, o personagem principal do conto “Sempre é uma companhia” de Manuel da Fonseca encontra-se numa situação precária e monótona.

Este ao longo da história encontra-se no meio rural alentejano onde não acontece nada e onde a sua única companhia é o copo de vinho que vai lentamente bebendo ao longo do dia, devido ao facto de que até a sua mulher raramente se encontra no mesmo local que ele. O único consolo que tinha era o Rata, um mendigo que havia morrido há uns tempos e que lhe costumava trazer histórias antes de adoecer. Eu, na situação do pobre Batola, tentaria arranjar uma maneira de sair desta solução que poderia começar com arranjar um animal de estimação, que acabaria por ser uma melhor companhia que o vinho, também porque provavelmente, nestas condições horríveis, não teria uma boa situação financeira para sair de Alcaria.

Assim, na miséria em que o Batola se encontra eu tentaria arranjar um novo companheiro como um cão ou um gato, que estaria sempre lá.

T12_Tx1_A15

Como vemos nos primeiros parágrafos Manuel da Fonseca encontrava-se numa situação precária, era alcoólico, e violento para com a mulher e pouco trabalhador, preguiçoso. Não estando por isso numa boa posição, e a imagem dele não cai para melhor. Não seria fácil estar na posição de Manuel, pois quanto mais se “enterra”, mais tempo passa no álcool, não trabalhar, ser agressivo, começando a tornar-se num ciclo vicioso. A primeira decisão que tomava era deixar de beber, começar a trabalhar (ajudar a distrair-se), ter uma conversa com a mulher, pois apesar de ela ter de aguentado tudo não quer dizer que queira estar comigo, pois temos de ver o lado dela. Com os tempos começaríamos a sair do “buraco”, o ciclo vicioso mau acaba e sairíamos daquela má situação. O difícil seria manter esta vida sem a mulher, mas tal como disse, ela não seria obrigada a estar connosco, mas seria um elemento fundamental neste quebraimento do vício e ascensão do espírito.

T12_Tx1_A16

Na história Sempre é uma companhia de Manuel da Fonseca, a personagem Batola é uma personagem preguiçosa, pouco trabalha, a mulher é que faz tudo, passa o dia a beber e vive só por viver, não parece ter qualquer motivo para o fazer. É um homem covarde que bate na mulher, tem uma vida pouco interessante e a qual poucos gostariam de ter, talvez também o facto de viver numa aldeia isolada onde predomina a falta de informação e cultura e o alheamento ao que se passa no exterior contribuam para que isso aconteça. Penso que se estivesse na pele desta personagem tentaria ao máximo melhorar a sua condição, deixar de beber e tornar-me produtivo, criar objetivos e procurar adquirir um pouco mais de cultura.

T12_Tx1_A17

Perante uma situação como a de Batola, tomando uma decisão consciente, tentaria sair daquela situação, visto que apenas teria um agravamento com o tempo.

Para sair daquela situação, em primeiro lugar, tirava de casa todo o álcool existente, facilitando a resistência à tentação da bebida. Em segundo lugar, procuraria ter um horário fixo no trabalho para ajudar a ganhar uma boa rotina e manter a cabeça ocupada. De seguida procurava ajuda nos Alcoólicos Anónimos, e tratava de praticar algum desporto para libertar a energia acumulada e como outra forma de ocupar a cabeça. Com a ajuda do desporto e com a ajuda da mulher no trabalho e na recuperação, valorizaria a mulher e assim deixava de lhe bater, tomando consciência da gravidade e, estupidéz e covardia dos seus atos de violência doméstica.

T12_Tx1_A18

O Batola vive numa situação bastante lastimável, em que ele pode ou não sair dessa situação. O Batola é um homem pouco trabalhador, preguiçoso e alcoólico e caso de violência doméstica que ele provoca na mulher, apesar de ela fazer tudo por ele e ainda sustentar a casa à sua maneira. Esta situação pode ser resolvida se Batola deixar o álcool, dedicar-se mais ao trabalho, aos deveres que ele tem e também a resolução de problemas com a mulher, apesar de a maioria dos problemas estarem centrados nele, pelos motivos já mencionados.

Concluindo o Batola poderá da sua vida precária e pouco [n/c], mas terá de se esforçar para alcançar tal objetivo. E depois de cumprir, logo verá que os resultados começaram a surgir.

T12_Tx1_A19

O Batola era uma pessoa que se encontrava numa situação da sua vida em que ele, voluntariamente, encontrava-se incapaz de fazer nada quando estava sozinho dando trabalho todo aos outros. Ele demonstrava-se numa situação lastimável o que, na minha opinião, era uma situação onde eu não gostaria de estar e faria por tudo para sair deste momento “bola de neve” em que Batola se encontrava. O facto de o personagem quase se encontrar num “beco sem saída” não remete para que o mesmo

não pudesse sair dele, pois, como qualquer tipo de esforço o Batola acabaria numa situação muito mais favorável a que estava a passar agora.

Concluindo, não sinto que haja outra opção senão sair desta situação em que o Batola se encontrava e lutar por uma vida “melhor”.

T12_Tx1_A20

Sendo a situação de Batola, uma situação criada por ele mesmo, no lugar de Batola, eu parava e fazia uma autocritica, para perceber o que andava de errado, esses erros seriam provenientes da bebida, da pouca vontade de fazer algo. Percebia que o problema estava em mim, então sairia desta situação. Pois o estado em que este homem tratava a mulher “não era ele”, ele tem oportunidade de melhorar pois a mulher ama-o. então se eu tivesse na situação de batola, parava de beber e ia trabalhar para ajudar a mulher, se esse não fosse o caso ou seja se já não estivesse capaz de deixar esta rotina de bebado, então saia da situação, ou seja deixava a mulher, pois assim apenas arruinava a mim próprio e não a mulher, pois ficar do perto dela tratando-a mal seria um ato egoísta pois no fundo ele quer que ela lá esteja para ele mas no entanto trata-la mal. Concluindo ficaria apenas se tivesse ideia de melhorar se não saia por motivos éticos.

T12_Tx1_A21

No início do conto, Batola está sempre só. Passa os seus dias no seu café, sozinho, a beber e nada mais. É mais do que óbvio que Batola está, de certo modo, deprimido, cansado, triste. Para combater esta constante solidão, Batola acaba por descarregar de forma física na sua mulher ao beber.

Se eu estivesse na posição de Batola talvez tentasse sair desta situação. No entanto, iria acabar na mesma. Quando se está em situações deste género é bastante difícil sair dela pela nossa pura vontade, quase impossível ainda. Não é como simplesmente carregar num botão e os problemas resolvem-se sozinhos.

Percebe-se facilmente que a relação de Batola com a sua esposa não é de todo saudável. Sendo esta a única relação humana que Batola mantém, deve ser por aí que se deve começar a resolver o problema; pela saúde de ambos (física e psicológica).

Para resolver o problema, Batola tem de demonstrar uma grande força de vontade. Nunca será fácil e haverão momentos em que parece impossível mas têm que ser ultrapassados.

Se eu estivesse na posição de Batola eu iria tentar ao máximo sair desta situação.

Pois essa seria a forma mais eficaz e mais saudável de me tornar feliz e trazer felicidade a quem me rodeia.

T12_Tx1_A22

Nós vivemos num mundo onde não há situações perfeitas, até aqueles que parecem viver no paraíso tem uma história de arrepiar a espinha para contar. Não seria fácil estar numa situação como a de Batola, pois ninguém passa os dias apático, tendo como única companhia o copo de vinho, seguindo assim a vida porque sim; porém, ninguém questiona coisas como a sua infância, ou a influência da Grande Guerra nele. Eu, aqui sentado, com certeza afirmo que sairia daquela situação, mas o que me garante que no lugar dele, com as chagas no corpo e na alma que ele tem, teria forças para fazer tal coisa? Ele próprio, provavelmente, quererá mudar o rumo da sua situação, acordar feliz com a mulher a seu lado, receber a clientela de sorriso na cara, emanar energia positiva, só que ele pode acreditar, na presente condição em que se encontra, que não há motivos para se esforçar a remar contra a maré.

T12_Tx1_A23

No início do conto Batola é nos apresentado como alguém que bebe, acorda tarde, bate na mulher, está todo o dia só e não fazia nada.

Olhando de um ponto de vista exterior é fácil dizer que a posição correta a adotar pelo Batola seria a de sair dessa situação. No entanto conseguimos deduzir pelo texto que ele não se encontra minimamente preocupado com a situação em que encontra, isto é, autonomamente o Batola nunca irá ter o impulso de deixar de beber, de se tornar produtivo e de começar a tentar relacionar-se com outras pessoas.

Tendo tudo isto em causa é difícil dizer que posições nós tomaríamos caso fossemos o Batola uma vez que do ponto de vista dele não será preciso nenhuma alteração ao seu dia-a-dia.

T12_Tx1_A24

O Batola encontra-se numa situação precária pois ele é um homem que bebe para esquecer a solidão, que se levanta à hora que quer e por isso é preguiçoso e, por vezes, que bate na mulher. Uma das consequências do Batola estar sempre a beber era que ele gastava muito dinheiro em bens desnecessários que o colocavam numa má situação financeira, que a mulher tentava resolver.

A meu ver, eu sairia daquela situação pois não fazia bem, fisicamente nem psicologicamente, a uma pessoa estar numa situação assim, “onde a bebida é quem comanda o Homem” e em que se bate na mulher por ela só querer o bem dos dois, quando, por exemplo, a mulher do Batola vê que o mesmo vai gastar grande parte do dinheiro deles na telefonia.

T12_Tx1_A25

Em primeiro lugar gostaria de salientar que nunca chegaria ao ponto de beber o dia inteiro e de bater na minha companheira sobre tais efeitos, mas se alguma vez chegasse a tal estado, claramente que sairia dessa situação, isto se estivesse no meu perfeito juízo mental, assim como qualquer outra pessoa, penso eu. A questão é que não estaria no meu perfeito juízo, e entre a bebedeira e a ressaca não conseguiria pensar se deveria ou não sair desta situação, que já se tornara no meu dia-a-

dia, acho que nem sequer me passaria pela cabeça tal pergunta, porque estando embebedado em tanta raiva e solidão dificilmente me lembraria disso, muito menos pensaria naquela pessoa que me assegura o teto onde posso beber e nos seus sentimentos.

Concluindo, acho que sem ajuda externa a mim mesmo não seria capaz de tomar tal decisão, porque beber já se teria tornado numa ação comparável ao ato de andar, já nem pensaria se o faço, o porquê e se o faço bem ou mal, simplesmente faço.

T12_Tx1_A26

Batola, personagem principal do conto “Sempre é uma companhia”, deveria tomar decisões para sair da sua situação.

De facto, António Barrasquinho, até onde já estudámos, é apresentado como uma personagem ociosa, solitária e movida pelo vício (o álcool) que consequentemente afeta na sua relação interpessoal com a sua mulher – que quando comparada ao seu marido é o seu oposto – e no negócio familiar. Sendo assim, a primeira decisão seria parar de beber, fator que o personagem já revelou que está a tentar empregar na sua vida no episódio “Derrotado por mais um dia”; secundamente, ao concretizar a primeira medida, seria mais fácil deixar de ser ocioso, pois estaria em condições para continuar o negócio familiar. Relativamente à solidão, será um bocado impossível devido à dispersidade das casas da aldeia, porém, no episódio “Uma nuvenzinha de poeira...” irá ocorrer um “extraordinário acontecimento”, como foi referido no episódio passado.

Em suma, Batola, devido às suas características de teor negativo, deveria mudar para melhorar o seu desempenho enquanto ser humano.

T12_Tx1_A27

Se tivesse na situação de Batola eu sairia da situação.

Para além de a situação do álcool ser um problema para a sua saúde física, a sua saúde psicológica iria ser afetada de uma maneira muito superior, assim, levando a fazer atos sem consciência. Também temos que ter em conta que uma pessoa com problemas de álcool nunca bebe só, e como nós somos o reflexo das 5 pessoas que nos são mais próximas, afastaria-me de más companhias e tentaria arranjar pessoas que me ajudaria e me impulsionassem para objetivo de vida que me dessem força de vontade para poder sair da vida de alcólico.

T12_Tx1_A28 – Não fez (faltou).

T12_Tx1_A29 – Não fez (faltou).

Anexo 8 - Análise das orações causais na Produção Escrita 1 (12.º ano)

Código	Orações Causais	
T12_Tx1_A1	porque + indicativo "porque sentem-se"	→ Funciona como uma explicação ou justificação da or. principal. Como tem sentido explicativo, e está em posição final, devia ser precedida de vírgula.
T12_Tx1_A3	oração gerundiva "sendo assim um lugar monotono" → Má construção frásica , pois, se o aluno pretende transmitir uma interpretação causal através de uma oração gerundiva, a causa deve preceder o efeito; além disso, 'tornar-se monótono' é o efeito e não a causa, logo ficaria: 'Sendo este meio rural um lugar no qual passava pouca gente, tornava-se monótono.'. Interpretação causal (predicado estativo 'ser'). Posição final. Precedida de vírgula, o que faz sentido, pois, sintaticamente, é uma or. periférica (permite que o sujeito seja expresso foneticamente).	
T12_Tx1_A4	pois + indicativo "pois [...] não faz"	→ É a causa do que é descrito na oração principal. Como tem valor causal, em posição final, não necessitaria de vírgula a preceder a oração.
T12_Tx1_A5	pois + indicativo "pois ele não quer mudar"	→ É a causa do que é descrito na oração principal. Como tem um valor causal e está em posição final, não era necessário ser precedida de vírgula.
	por + infinitivo (flexionado) "por culpa do próprio Batola"	→ É a causa do que é descrito na oração principal. Posição final. Não é precedida de vírgula. Estrutura elíptica: 'por ser culpa do próprio Batola'.
T12_Tx1_A6	porque + indicativo "porque ela não quer"	→ É a causa do que é descrito na oração principal. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada.
T12_Tx1_A7	pois + indicativo 1. "pois vivia" → A interpretação causal não faz sentido no contexto. 2. "pois [...] sofre" 3. "pois não comunica" As últimas duas: São a causa do que é descrito na oração principal. Como têm um valor causal e estão em posição final, não era necessário serem precedidas de vírgula.	
T12_Tx1_A8	já que + indicativo "já que é"	→ É a razão/explicação para a situação da or. principal. Como está em posição final, é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica.
T12_Tx1_A9	uma vez que + indicativo "uma vez que já tinha"	→ É a razão/explicação para a situação da or. principal. Como está em posição inicial, é seguida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica.
	pois + indicativo "pois [...] é preciso pensar"	→ É a causa do que é descrito na oração principal. Como tem um valor causal e está em posição final, não era necessário ser precedida de vírgula.
T12_Tx1_A10	visto que + indicativo "visto que é"	→ É a causa do que é descrito na oração principal. Como está em posição final, devia ser precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica.
	porque + indicativo "porque temos"	→ É a explicação do que é descrito na oração principal. Como está em posição final e tem um sentido explicativo, é antecedida de vírgula.
T12_Tx1_A11	or. gerundiva 1. "tendo por isso nenhum amigo" → Má construção frásica , porque o 'não ter nenhum amigo' é o efeito e não a causa. Devia ser: 'Tendo um problema com a bebida e de socialização, Batola não tinha, por isso, nenhum amigo'. → Interpretação causal. → Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada (porque não permite inclusão de sujeito). 2. "não conseguindo, por isso, trabalhar na loja" → Má construção frásica , porque o 'não conseguir trabalhar na loja' é o efeito e não a causa. Devia ser: 'Bebendo todas as noites e rressacando todas as manhãs, Batola não conseguia, por isso, trabalhar na loja'. → Interpretação causal. → Como está em posição final, é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica (porque permite inclusão de sujeito).	
T12_Tx1_A12	porque + indicativo 1. "porque não lhe restam" → É a causa do que é descrito na oração principal. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada. 2. "porque ninguém é" → É a causa do que é descrito na oração principal. Como está em posição inicial, é seguida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada. 3. "porque ele quer" → É a causa do que é descrito na oração principal. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada.	
T12_Tx1_A13	visto que + indicativo "visto que ele vive"	→ É a explicação do que é descrito na oração principal. Como está em posição final, é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica.

	uma vez que + indicativo “uma vez que [...] vive”	→ No contexto, o sentido causal não faz sentido no texto. A informação poderia estar, mas não com a formulação. Mantendo-se a formulação desta oração, como está em posição inicial, devia de ser seguida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica. Se a oração passasse para o final da oração principal, sendo iniciado por ‘devido ao facto de Batola...’, já era possível a oração que vem de seguida (“já que ela é) ter um sentido explicativo, porque explicaria a razão de ele viver bêbado.
	já que + indicativo	1. “já que ela é” → Pode ter um sentido causal ou explicativo. Se optarmos por funcionar como explicação, o conector ‘já que + indicativo’ está bem empregue; mas se a oração for a causa, então há má utilização do conector, pois este consagra à oração um sentido de razão/explicação para a situação da or. principal. Portanto, se o sentido não for explicativo, mas sim causal, sugere-se a utilização do conector ‘visto que/uma vez’ + ind. Como está em posição final, devia de ser precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica. 2. “já que é ela” → É a explicação do que é descrito na oração principal. Como está em posição final, é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica.
	pois + indicativo “pois [...] torna-se”	→ É a explicação para a oração anterior, que é uma subordinada. Como tem um valor explicativo e está em posição final, devia ser precedida de vírgula.
T12_Tx1_A15	pois + indicativo 1. “Não seria fácil estar na posição de Manuel, pois quanto mais se “enterrava”, mais tempo passava no alcool, não trabalhar [...]”. → Utilização do conector ‘pois’ de forma pouco coesa e coerente. Toda a frase está mal construída. 2. “pois [...] não quer dizer” 3. “pois temos” Últimas duas: São a causa do que é descrito na oração principal. Como têm um valor causal e estão em posição final, não era necessário serem precedidas de vírgula. or. gerundiva “Não estando numa boa posição” → A frase não faz muito sentido. Interpretação causal (verbo estativo). Como está em posição inicial, é seguida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica (porque permite inclusão de sujeito).	
T12_Tx1_A17	or. gerundiva 1. “facilitando a resistência à tentação da bebida” 2. “tomando consciência da gravidade [...]” Ambas: Interpretação causal. Como estão em posição final, não é necessário serem precedidas de vírgula (mas o aluno colocou), pois, sintaticamente, são uma or. integrada (porque não permite a inclusão do sujeito).	
T12_Tx1_A20	pois + indicativo 1. “Pois o estado em que este homem tratava [...]” → Má utilização – não é perceptível a ideia que o aluno quer transmitir. A manter-se esta organização frásica, o conector devia ser outro, como ‘De facto’, por exemplo. 2. “pois [...] ama-o” → É a razão do que é descrito na oração principal. Como tem um sentido explicativo e está em posição final, devia ser precedida de vírgula. 3. “pois [...] arruinava” → É a causa do que é descrito na oração principal. Como tem um valor causal e está em posição final, não era necessário ser precedida de vírgula. 4. “pois [...] quer” → É a explicação/razão para a situação da or. principal (funcionaria, também, com o conector ‘já que’; para não repetir, de novo, o conector, podia ser trocado por ‘porque’). Como tem um valor explicativo e está em posição final, devia ser precedida de vírgula. or. gerundiva “Sendo a situação de Batola, uma situação criada por ele mesmo” → Má construção. Devia ser: ‘Sendo a situação de Batola algo criado por ele mesmo’. Interpretação causal. Como está em posição inicial, é seguida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica (porque permite a inclusão do sujeito).	
T12_Tx1_A21	or. gerundiva “Sendo esta a única relação humana que Batola mantêm” → Interpretação causal (verbo estativo ‘ser’). Como está em posição inicial, é seguida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica (porque permite inclusão de sujeito).	
T12_Tx1_A22	pois + indicativo “pois ninguém passa”	→ É a explicação/razão para a situação da or. principal. Como tem um valor explicativo e está em posição final, é precedida de vírgula.
T12_Tx1_A23	uma vez que + indicativo “uma vez que [...] Será”	→ É a explicação/razão para a situação da or. principal. Como está em posição final, devia ser precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica.
T12_Tx1_A24	pois + indicativo 1. “pois [...]” e 2. “pois não faz” por + infinitivo (flexionado) “por ela só querer”	→ É a causa para a situação da or. principal. Como têm um valor causal e estão em posição final, não são precedidas de vírgula. → É a causa para a situação da or. principal. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada.
T12_Tx1_A25	or. gerundiva “estando embebido em tanta raiva e solidão”	→ Interpretação causal (verbo estativo ‘ser’). Encaixada noutra oração subordinada, logo, devia de estar entre vírgulas.

Anexo 9 - Análise das orações finais na Produção Escrita 1 (12.º ano)

Código	Orações Finais
T12_Tx1_A1	para + infinitivo (flexionado) 1. “para ajudá-la” → Or. final de evento. Como está encaixada no final de outra or. subordinada, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas. 2. “pra ele não assinar” → Conector mal escrito. Or. final de evento. Como está encaixada no final de outra or. subordinada, não é precedida de vírgula pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas. 3. “para escolher” → Or. final de evento. Como está encaixada no final de outra or. subordinada, não é precedida de vírgula pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.
T12_Tx1_A2	para + infinitivo (flexionado) 1. “para conviver” → Or. final de evento. Como está encaixada no final de outra or. subordinada, não é precedida de vírgula pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas. 2. “para deixar” → Or. final de evento. Como está em posição final, não precisa de ser precedida de vírgula - mas o aluno colocou -, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.
T12_Tx1_A3	para + infinitivo (flexionado) “para ganhar” → Or. final de evento. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.
T12_Tx1_A4	para + infinitivo (flexionado) “para não perder” → Or. final de evento. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.
T12_Tx1_A7	para + infinitivo (flexionado) 1. “para fazer” 2. “para dar” Ambas: Or. final de evento. Como estão em posição final, não são precedidas de vírgula, pois, sintaticamente, são or. integradas.
T12_Tx1_A8	para + infinitivo (flexionado) 1. “para mudar” → Or. final de evento. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada. 2. “para isso acontecer” → Or. final de evento. Como está encaixada noutra or. subordinada, devia de estar entre vírgulas.
T12_Tx1_A9	para que + conjuntivo “para que não haja” → Or. final de evento. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada. para + infinitivo (flexionado) 1. “para estar” 2. “para estar” → Ambas: Or. final de evento. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada.
T12_Tx1_A10	para + infinitivo (flexionado) “para ultrapassar” → Or. final de evento. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada.
T12_Tx1_A11	para que + conjuntivo “para que [...] apareça” → Or. final de evento. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada. para + infinitivo (flexionado) 1. “para abandonar” → Or. final de evento. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada. 2. “para sair” → Or. final de evento. A frase dispensava de ser iniciada pela conjunção coordenativa ‘e’. Se não fosse, o aluno tinha pontuado bem, pois, como estaria em posição final (e não encaixada numa or. coordenativa – neste caso, teria de estar entre vírgulas), não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada.
T12_Tx1_A13	para + infinitivo (flexionado) “para sair” → Or. final de evento. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada.
T12_Tx1_A15	para + infinitivo (Infinitivo) “para o fazer” → Or. final de evento. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada. para que + conjuntivo “para que [...] aconteça” → Or. final de evento. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada.
T12_Tx1_A16	para + infinitivo (flexionado) 1. “Para sair” → Or. final de evento. Como está em posição inicial, é seguida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada. 2. “para ajudar” 3. “para libertar” As últimas duas: Or. final de evento. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada.
T12_Tx1_A17	para + infinitivo (flexionado) “para alcançar” → Or. final de evento. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada.
T12_Tx1_A18	para + infinitivo (flexionado)

	<p>“para sair” → Or. final de evento. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada.</p> <p>para que + conjuntivo</p> <p>“para que [...] não pudesse” → Or. final de evento. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada.</p>	
T12_Tx1_A19	<p>para + infinitivo (flexionado)</p> <p>1. “para preceber” → Or. final de evento. Como está em posição final, é precedida de vírgula, mas não era necessário, pois, sintaticamente, é uma or. integrada.</p> <p>2. “para ajudar” → Or. final de evento. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada.</p>	
T12_Tx1_A20	<p>para + infinitivo (flexionado)</p> <p>1. “Para resolver”</p> <p>2. “Para combater”</p>	<p>Ambas: Or. final de evento. Como estão em posição inicial, são seguidas de vírgula, pois, sintaticamente, são or. integrada.</p>
T12_Tx1_A21	<p>para + infinitivo (flexionado)</p> <p>1. “para contar”</p> <p>2. “para fazer”</p> <p>3. “para se esforçar”</p>	<p>São: Or. final de evento. Como estão em posição final, não são precedidas de vírgula, pois, sintaticamente, são uma or. integradas.</p>
T12_Tx1_A23	<p>para + infinitivo (flexionado)</p> <p>“para esquecer”</p>	<p>→ Or. final de evento. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada.</p>
T12_Tx1_A25	<p>para + infinitivo (flexionado)</p> <p>1. “para sair”</p> <p>2. “para continuar”</p> <p>3. “para melhorar”</p>	<p>Todas: Or. final de evento. Como estão em posição final, não são precedidas de vírgula, pois, sintaticamente, são or. integradas.</p>
T12_Tx1_A26	<p>para + infinitivo (flexionado)</p> <p>“para poder”</p>	<p>→ Or. final de evento. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada.</p>

Anexo 10 - Análise das orações temporais na Produção Escrita 1 (12.º ano)

Código	Orações Temporais	
T12_Tx1_A1	ao + infinitivo (flexionado) "Ao colocar-me"	→ O tempo das situações das duas orações sobrepõem-se totalmente. Está em posição inicial e não é seguida de vírgula, mas devia, pois, pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.
T12_Tx1_A2	ao + infinitivo (flexionado) 1. "ao ver" → Há confinidade temporal em relação à or. principal. Posição intermédia e, portanto, devia estar entre vírgulas. 2. "ao ver" → Sobreposição parcial em relação à oração principal. Encaixada numa or. coordenativa e, por isso, devia estar entre vírgulas. Má escolha do verbo: o aluno queria dizer "ao ouvir" e não "ao ver". até que + conjuntivo 1. "até que aparecem" → Má utilização. Ou seria "até que apareceram" (até que + conjuntivo) ou "até aparecerem" (até + infinitivo flexionado). 2. "até que ela diz" → Má utilização. Ou seria "até que ela disse" (até que + conjuntivo) ou "até ela dizer" (até + infinitivo). Ambas localizam, no tempo, o evento da or. principal no momento em que termina o evento da or. subordinada; como estão em posição final, não são precedidas de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas. quando + indicativo "quando [,,,] diz" → Demarca, no tempo, o momento posterior em que a situação da or. principal sucedeu, relativamente ao que é descrito na or. subordinada. Posição inicial (devia ser precedida de um ponto final e não da conjunção coordenativa "e"). Devia estar entre vírgulas, porque a or. está encaixada numa or. coordenativa. depois de + infinitivo (flexionado) "depois do mês passar" → Marca a posterioridade da situação da or. principal em relação à or. subordinada. Como está posição inicial, devia ser seguida de vírgula, pois pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.	
T12_Tx1_A3	ao + infinitivo (flexionado) "ao mudar"	→ Há confinidade temporal em relação à or. principal. Como está encaixada noutra or. subordinada, devia estar entre vírgulas, mas o aluno só colocou no final da or.
T12_Tx1_A4	quando + indicativo "quando está" → O verbo estativo 'ser' transmite um estado de coisas inalterável, por isso, o intervalo de tempo da oração principal tem de estar incluído no da oração subordinada. Como está em posição intermédia, está entre vírgulas.	
T12_Tx1_A5	ao + infinitivo (flexionado) "ao sentir-se"	→ Há confinidade temporal em relação à or. principal. Como está em posição intermédia, devia estar entre vírgulas.
T12_Tx1_A7	quando + conjuntivo "quando fosse" → Há simultaneidade temporal entre or. principal e subordinada (imperfeito nos verbos das orações obriga a esta interpretação). Como está em posição final, não é precisava de ser precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada.	
T12_Tx1_A8	quando + indicativo 1. "quando ébrio" → Estrutura e líptica : 'quando [está] ébrio'. O verbo estativo 'ser' - que está omitido - transmite um estado de coisas inalterável, por isso, o intervalo de tempo da oração principal tem de estar incluído no da oração subordinada. 2. "quando tem" → Perante um "quantificar sobre situações" (Lobo, 2013: 2002), pois existe uma ligação entre as situações das duas orações, acontecendo ambas com a mesma frequência - esta interpretação só é possível se os verbos estiverem no presente. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada.	
T12_Tx1_A10	quando + indicativo 1. "quando tem" → Perante um "quantificar sobre situações" (Lobo, 2013: 2002), pois existe uma ligação entre as situações das duas orações, acontecendo ambas com a mesma frequência - esta interpretação só é possível se os verbos estiverem no presente. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada. 2. "quando esta ébrio" → Falta o acento agudo no verbo. Quantifica sobre situações. Como está encaixado numa or. coordenativa, devia estar entre vírgulas. ao + infinitivo (flexionado) "ao viver" → Há uma sobreposição temporal entre a or. subordinada e a principal. Devia estar entre vírgulas.	
T12_Tx1_A12	or. gerundiva "considerando este contexto"	→ Interpretação temporal (gerúndio simples). Entre vírgulas.
T12_Tx1_A13	quando + indicativo 1. "quando tem" → Perante um "quantificar sobre situações" (Lobo, 2013: 2002), pois existe uma ligação entre as situações das duas orações, acontecendo ambas com a mesma frequência - esta interpretação só é possível se os verbos estiverem no presente. Se a frase acabasse com esta oração - e devia ser - como estaria em posição final, não necessitaria de ser precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada. Mas, tendo em conta a formulação do aluno, devia de estar entre vírgulas.	

	<p>2. “quando está” → O verbo estativo ‘ser’ transmite um estado de coisas inalterável, por isso, o intervalo de tempo da oração principal tem de estar incluído no da oração subordinada. Posição final, tendo em conta que a oração principal é o final da frase anterior e há uma organização frásica errada – neste sentido, não precisaria de ser antecedida de vírgula.</p> <p>or. gerundiva</p> <p>“tendo agredido a mulher” → Interpretação temporal (de anterioridade por causa do gerúndio composto). Não devia estar entre parêntesis, nem devia ser precedido de já; devia vir logo a seguir à or. principal, precedida de vírgula, porque, tendo em conta que ocupa a posição final, sintaticamente, pertence ao grupo das or. periféricas (porque permite inclusão de sujeito).</p>
T12_Tx1_A14	<p>antes de + infinitivo (flexionado)</p> <p>“antes de adoecer” → Localiza a situação da oração principal num tempo anterior àquele que se descreve na or. subordinada. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada.</p>
T12_Tx1_A15	<p>or. gerundiva</p> <p>“começando a torna-se num ciclo vicioso”</p> <p>→ Frase mal construída. Interpretação temporal: com gerúndio simples, o que leva a que haja uma simultaneidade temporal, ou seja, a situação da oração gerundiva sobrepõe-se parcialmente à situação da oração principal. Como está em posição final, é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica (porque permite inclusão do sujeito).</p>
T12_Tx1_A18	<p>de pois de + infinitivo (flexionado)</p> <p>“depois de cumprir” → Localiza a situação da oração principal num tempo posterior àquele que se descreve na situação da or. subordinada. Se esta or. iniciasse a frase (e não fosse antecedida da conjunção coordenativa ‘e’), estaria na posição inicial e a pontuação estaria correta, ou seja, a or. apenas seria seguida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma oração integrada; caso se mantivesse a estrutura do aluno, teria de ser, também, antecedida de vírgula.</p>
T12_Tx1_A19	<p>quando + indicativo</p> <p>“quando estava” → O verbo estativo ‘ser’ transmite um estado de coisas inalterável, por isso, o intervalo de tempo da oração principal tem de estar incluído no da oração subordinada. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada. Porém, por estar entre a or. principal e uma or. gerundiva, pelo facto de poder ocupar outra posição na frase, poderia ficar entre vírgulas.</p> <p>or. gerundiva</p> <p>“dando trabalho todo aos outros” → Má construção frásica, por o ‘dar trabalho aos outros’ é o efeito e não a causa. O gerúndio simples leva a que haja uma simultaneidade temporal, ou seja, a situação da oração gerundiva incluiu situação da oração principal. Como está em posição final, não é necessário ser precedida de vírgula (mas o aluno colocou), pois, sintaticamente, é uma or. integrada (porque não permite a inclusão do sujeito).</p>
T12_Tx1_A20	<p>or. gerundiva</p> <p>“tratando-a mal” → A forma de gerúndio simples leva a que haja uma simultaneidade temporal, ou seja, a situação da oração gerundiva incluiu a situação da oração principal. Devia estar entre vírgulas.</p>
T12_Tx1_A21	<p>ao + infinitivo (flexionado)</p> <p>“ao beber” → Confinidade temporal com a or. principal. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada.</p> <p>quando + indicativo</p> <p>“quando se está” → O verbo estativo ‘ser’ transmite um estado de coisas inalterável, por isso, o intervalo de tempo da oração principal tem de estar incluído no da oração subordinada. Como está em posição inicial, devia ser seguida de vírgula (mas não é), pois, sintaticamente, é uma or. integrada.</p>
T12_Tx1_A22	<p>or. gerundiva</p> <p>1. “tendo como única companhia o copo de vinho” 2. “seguindo assim a vida”</p> <p>Ambas: A forma de gerúndio simples leva a que haja uma simultaneidade temporal, ou seja, a situação da oração gerundiva incluiu a situação da or. principal. Como estão em posição final, são precedidas de vírgula, pois, sintaticamente, são or. periféricas (permitem inclusão de sujeito).</p>
T12_Tx1_A23	<p>or. gerundiva</p> <p>1. “Olhando de um ponto de vista exterior” 2. “Tendo tudo isto em causa”</p> <p>Ambas: Interpretação temporal (gerúndio simples). Como estão em posição inicial, deviam ser seguidas de vírgula (e não são), pois, sintaticamente, são or. integradas (porque não permitem inclusão de sujeito).</p>
T12_Tx1_A24	<p>quando + indicativo</p> <p>“quando [...] vê” → Demarca, temporalmente, o momento simultâneo em que a situação da oração principal sucedeu, relativamente ao que é descrito na or. subordinada. Como está em posição final, não era necessário ser precedida de vírgula (mas é), pois, sintaticamente, é uma or. integrada.</p>
T12_Tx1_A26	<p>quando + indicativo</p>

"quando comparada ao seu marido" → Estrutura elíptica: "quando [é]. O verbo estativo 'ser' transmite um estado de coisas inalterável, por isso, o intervalo de tempo da oração principal tem de estar incluído no da oração subordinada. Posição intermédia, logo, devia estar entre vírgulas – mas só tem no final da or.

ao + infinitivo (flexionado)

"ao concretizar" → Confinidade temporal com a or. principal. Como está em posição inicial, é seguida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada.

or. gerundiva

"Sendo assim" → Interpretação temporal (gerúndio simples). Como está em posição inicial, é seguida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica (porque permitem inclusão de sujeito).

Anexo 11 - Análise das orações condicionais na Produção Escrita 1 (12.º ano)

Código	Orações condicionais	
T12_Tx1_A1	se + conjuntivo "se fosse apanhado"	→ Estrutura condicional hipotética. Está em posição inicial e não é seguida de vírgula, mas devia, pois, pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.
T12_Tx1_A2	se + indicativo "se queria"	→ Estrutura condicional factual. Como está em posição final não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.
T12_Tx1_A3	se + conjuntivo "se tiver"	→ Estrutura condicional hipotética. Como está encaixada no início de uma or. completiva, é seguida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas; mas devia ser precedida de vírgula, pois a or. pode ser deslocada na frase para outra posição.
T12_Tx1_A4	se + conjuntivo "Se eu estivesse"	→ Estrutura condicional hipotética. Como está em posição inicial, é seguida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.
T12_Tx1_A5	caso + conjuntivo "caso eu estivesse"	→ Estrutura condicional hipotética. Como está em posição inicial, devia ser não é precedida seguida de vírgula – mas não é -, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.
T12_Tx1_A6	se + indicativo "se ele não vai" → Como está encaixada numa or. coordenativa, devia estar entre vírgulas (e não está). se + conjuntivo "se ele tivesse tomado" → Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada. → Ambas estruturas condicionais hipotéticas.	
T12_Tx1_A9	caso + conjuntivo "caso [...] me encontrasse"	→ Estrutura condicional hipotética. Como está em posição inicial, é seguida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada.
T12_Tx1_A10	se + conjuntivo 1. "se eu estivesse" → Como está em posição inicial, devia ser seguida de vírgula (e não é), pois, sintaticamente, é uma or. integrada. 2. "se houver" → Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada. → Ambas estruturas condicionais hipotéticas.	
T12_Tx1_A11	se + conjuntivo "se chegasse"	→ Estrutura condicional contrafactual (porque o contexto dá essa informação). Como está encaixada numa or. coordenativa, devia estar entre vírgulas – mas não está.
T12_Tx1_A12	se + conjuntivo 1. "se eu me encontra-se" → Erro ortográfico na forma verbal. Está encaixada entre uma or. gerundiva e a or. principal e, visto que podia ser colocada noutra posição da frase, faz sentido estar entre vírgulas. 2. "se [...] fizerem" → Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada. → Ambas estruturas condicionais hipotéticas.	
T12_Tx1_A13	se + conjuntivo "se fosse"	→ Devia estar entre vírgulas (mas é apenas precedida de vírgula) porque está encaixada no meio de uma or. participial e da or. principal.
T12_Tx1_A16	se + conjuntivo "se estivesse"	→ Como está encaixada no início de uma or. completiva, devia estar entre vírgulas (e não está). Ambas estruturas condicionais hipotéticas.
T12_Tx1_A17	or. gerundiva "tomando uma decisão consciente"	→ Interpretação condicional (or. principal com verbo no condicional). Como está em posição inicial, é seguida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada (porque não permite a inclusão do sujeito).
T12_Tx1_A18	se + conjuntivo 1. "se o Batola deixar" → Estrutura condicional hipotética. Para que a frase esteja correta, a or. principal teria de ter o VB no futuro do ind. 'poderá'. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada. 2. "dedicar-se" → O aluno pretendia formar uma or. condicional, mas não colocou o conector 'se' – "se se dedicar"	
T12_Tx1_A20	se + conjuntivo 1. "se eu tivesse". → Erro no verbo: o aluno queria usar o verbo estar: 'estivesse'. Se esta or. iniciasse a frase (o que faria sentido), a pontuação estaria bem, pois, como estaria em posição inicial, seria precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada; porém, tendo em conta a frase do aluno, a or. devia estar entre vírgulas, mas tem depois. 2. "se [...] não fosse" → Esta oração devia ser precedida de ponto final, ou, pelo menos, de ponto e vírgula; se fosse este o cenário, como estaria em posição inicial, teria de ser seguida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada. 3. "se [...] não estivesse" → Como está em posição inicial, é seguida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada. 4. "se tivesse" → Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada. → Todas estruturas condicionais hipotéticas.	
T12_Tx1_A21	se + conjuntivo 1. "Se eu estivesse" 2. "Se eu estivesse"	→ Ambas são estruturas condicionais hipotéticas. Como estão em posição inicial, deviam ser seguidas de vírgula, pois, sintaticamente, são or. integradas.
T12_Tx1_A23	caso + conjuntivo "caso fossemos"	→ Estrutura condicional hipotética. Como esta or. está encaixada entre uma oração completiva e outra or. subordinada, devia estar entre vírgulas.
T12_Tx1_A25	se + conjuntivo	

	<p>1. “se [...] chegasse” → Estrutura condicional hipotética. Como está encaixada no início de uma or. coordenativa, devia ter também sido precedida de vírgula, de modo a ficar entre vírgulas.</p> <p>2. “se estivesse” → Estrutura condicional hipotética. Entre vírgulas.</p> <p>se + indicativo</p> <p>1. “se o faço”</p> <p>2. “se o faço”</p> <p>Ambas são estruturas condicionais factuais. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada.</p>	
T12_Tx1_A27	<p>se + conjuntivo</p> <p>“se tivesse”</p>	<p>→ Verbo incorreto: “estivesse”. Estrutura condicional hipotética. Como está em posição inicial, devia ser seguida de vírgula (e não é), pois, sintaticamente, é uma or. integrada.</p>

Anexo 12 - Análise das orações comparativas na Produção Escrita 1 (12.º ano)

Código	Orações comparativas
T12_Tx1_A1	tão como + or. "situação tão precária como a de Batola" → Construção comparativa de grau igual.
T12_Tx1_A2	como "queria ser como a sua esposa" → Comparativa de igualdade. Posição final. Não é antecedida da vírgula.
T12_Tx1_A6	como "como ele diz" → Comparativa de igualdade. Entre vírgulas.
T12_Tx1_A11	tanto como + or. 1. "tanto para ele como para a mulher" 2. "tanto a minha vida como a dos outros" Ambas: Construção comparativa de grau igual.
T12_Tx1_A12	mais do que + or. "não há mais necessário do que força de vontade" → Construção comparativa de grau superior.
T12_Tx1_A15	tanto como + or. "tal como disse" → Construção comparativa de grau igual.
T12_Tx1_A17	como "situação como a de Batola" → Comparativa de igualdade.
T12_Tx1_A19	como "como qualquer tipo de esforço" → Comparativa de igualdade. mais ... do que + or. "situação muito mais favorável a que estava" → Má utilização. Devia ser: 'situação muito mais favorável do que a que estava'.
T12_Tx1_A21	como "Não é como simplesmente carregar num botão" → Comparativa de igualdade. mais ... do que + or. "É mais do que obvio que Batola está [...]" → Grau comparativo de superioridade.
T12_Tx1_A22	como "situação como a de Batola" → Comparativa de igualdade.
T12_Tx1_A25	assim como "assim como qualquer outra pessoa" → Comparativa de igualdade.

Anexo 13 - Análise das orações concessivas na Produção Escrita 1 (12.º ano)

Código	Orações concessivas	
T12_Tx1_A2	apesar de + infinitivo flexionado “apesar dos erros cometidos” → Má utilização. Deveria de ser “apesar de ter cometido erros” (apesar de + infinitivo). Está em posição final e não está precedida de vírgula, mas devia, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das periféricas.	
T12_Tx1_A5	por muito que “por muito difícil que fosse” → Concessiva universal. Devia estar entre vírgulas. or. gerundiva “mesmo percebendo a sua realidade” → Interpretação concessiva, pois contém uma expressão adverbial que assinala a imprevisibilidade própria das orações concessivas (‘mesmo’). Posição final. Não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada (porque não permite inclusão de sujeito).	
T12_Tx1_A12	apesar de + infinitivo flexionado “Apesar de trabalhar”	→ Estrutura concessiva de evento. Como está em posição inicial, é seguida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica.
T12_Tx1_A15	apesar de + infinitivo flexionado “apesar de ela ter”	→ Estrutura concessiva de evento. Como esta encaixada noutra or. subordinada, devia estar entre vírgulas (e não está).
T12_Tx1_A18	apesar de + infinitivo flexionado 1. “apesar de ela fazer” → Estrutura concessiva de evento. Como está em posição final, é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica. 2. “apesar de [...] estarem” → Estrutura concessiva de evento. Como está em posição final, é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica.	

Anexo 14 - Análise de outras orações na Produção Escrita 1 (12.º ano)

Código	Outras orações
T12_Tx1_A3	oração gerundiva "tentando encontrar um lugar com mais gente" → Interpretação de modo (predicado eventivo na or. principal). Posição final. Precedida de vírgula, o que não era necessário, pois, sintaticamente, é uma or. integrada (porque não permite inclusão de sujeito).
T12_Tx1_A4	or. conformativa/de comentário "como é reportado no texto" → Entre vírgulas. Sintaticamente, é uma or. periférica, o que significa que em posição final deve ser precedida de vírgula (e é). or. acrescentativas - além de + infinitivo "além da violência doméstica" → Entre vírgulas.
T12_Tx1_A5	or. substitutiva - em vez de + infinitivo "em vez de contornar" → Devia estar entre vírgulas. "em vez de trabalhar" → Precedida de vírgula or. conformativa/ de comentário "Segundo os contos" → Elíptica: 'Segundo se afirma nos contos'. Posição inicial. Seguida de vírgula.
T12_Tx1_A9	or. gerundiva "pedindo ajuda" → Interpretação de modo (or. principal com predicado eventivo). Como está em posição final, não era necessário ser precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada (porque não permite inclusão de sujeito).
T12_Tx1_A11	or. acrescentativas - para além de + infinitivo "para além da sua mulher" → Devia estar entre vírgulas.
T12_Tx1_A13	or. participial: "apresentada a situação de Batola" → Interpretação de tempo perfectivo, ou seja, descreve uma situação que se encontra acabada num espaço de tempo anterior ao da oração principal. Como está em posição inicial, a seguir de um conector frásico, está entre vírgulas (sintaticamente, é uma or. integrada e estas em posição inicial são seguidas de vírgula).
T12_Tx1_A15	or. conformativa/de comentário "Como vemos nos primeiros parágrafos" → Posição inicial. Devia ser seguida de vírgula (e não é).
T12_Tx1_A18	or. gerundiva "Concluindo" → Auxilia a organização do texto/discurso. Como está em posição inicial, devia ser seguida de vírgula (mas não é), pois, sintaticamente, é uma or. periférica.
T12_Tx1_A19	or. gerundiva "Concluindo" → Auxilia a organização do texto/discurso. Como está em posição inicial, devia ser seguida de vírgula (mas não é), pois, sintaticamente, é uma or. periférica.
T12_Tx1_A20	or. gerundiva "Concluindo" → Auxilia a organização do texto/discurso. Como está em posição inicial, devia ser seguida de vírgula (mas não é), pois, sintaticamente, é uma or. periférica.
T12_Tx1_A25	or. gerundiva "Concluindo" → Auxilia a organização do texto/discurso. Como está em posição inicial, é seguida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada (porque não permite a inclusão do sujeito).
T12_Tx1_A26	or. conformativa/de comentário "como foi referido no episódio passado" → Posição final. Antecedida de vírgula.
T12_Tx1_A27	or. acrescentativas - para além de + infinitivo "para além de a situação do álcool ser um problema para a sua saúde física" → Posição inicial, seguida de vírgula. or. conformativa/de comentário "como nós somos o reflexo das 5 pessoas que nos são mais próximas" → Posição inicial. Devia estar entre vírgulas (só seguida de vírgula).

Anexo 15 – Transcrição das produções escritas 2 (12º ano)

T12_Tx2_A1

Sem dúvida penso que ideia de relação hoje em dia já não é tão frequente, sinto que essa relação remete mais para os tempos dos nossos avós.

A relação homem-mulher naquele tempo era mais dura para as mulheres, pois que existiam muito mais casos de “marido bateu na mulher”.

Por isso mesmo acho que a sociedade em termos românticos e saber respeitar o parceiro/a evoluiu completamente mas também tenho que considerar e tomar em conta que claro que podem existir e provavelmente existem casos de violência doméstica, a decorrer neste momento.

Conquanto realço também que a mulher normalmente é sempre a vítima mas também há casos que são o inverso.

Em suma acho que o Homem está melhor que os nossos antepassados e tempos antigos.

T12_Tx2_A2

Batola não faz nada, levanta-se quando quer e ainda vai trabalhar a dormir. A mulher é quem abre a venda e começa logo a atender os clientes o que faz com que se note que é ela quem manda.

Na realidade social portuguesa da atualidade não se vê muito estes comportamentos a nível de trabalho embora quando se fala a nível de tarefas domésticas existe esta realidade entre o Batola e a mulher. A população atual, por estar mais evoluído, vem a mostrar melhorias comportamentais, devido também, tanto a mulheres como a homens, a procurar-se uma independência monetária.

A meu ver a relação entre Batola e a mulher afasta-se quando se fala a nível de trabalho mas aproxima-se a nível de tarefas domésticas.

T12_Tx2_A3

Na minha opinião, esta relação entre Batola e a mulher nem se aproxima nem se distancia da realidade social portuguesa na atualidade. Para mim a realidade social portuguesa na atualidade, dependendo de cada relação, pois há relações parecidas com a do Batola e da mulher e há relações muito diferentes da mesma.

Porém de uma forma mais geral, esta relação distancia-se da realidade social de hoje em dia, pois com o auxílio dos telemóveis, é fácil comunicar à distancia e na atualidade ao não se dar bem com a mulher, o divórcio é frequente e mais fácil.

Com isto concluo que esta relação entre o Batola e a mulher se distancia da realidade social portuguesa na atualidade.

T12_Tx2_A4

Nos dias de hoje, a violência doméstica, o alcoolismo e o facto de as pessoas dormirem demais e não fazerem nada na vida é um tema bastante presente na sociedade portuguesa. Curiosamente, são também temas abordados na relação entre Batola e a mulher no conto “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca. Como é abordado neste conto, António Barrasquinho (mais conhecido como Batola), que é a personagem principal, dorme demasiado tempo e passa o dia a bocejar, sem fazer nada de especial, pois, neste casal, a mulher é que trata da “venda” e manda na casa. Além disso, Batola, quando fica bêbado (o que acontece frequentemente), bate na mulher. Assim, a relação entre os dois membros deste casal aproxima-se da situação atual da sociedade portuguesa.

T12_Tx2_A5

O conto “Sempre é uma companhia” reflete alguma parte da realidade social de certas famílias portuguesas hoje em dia.

Percebe-se ao longo do conto que Batola e a mulher têm uma relação muito áspera que se percebe principalmente pelos insultos, falta de carinho, irresponsabilidade por parte de Batola e também pela violência doméstica.

Infelizmente, este tipo de ocasiões ainda está bastante presente nos casamentos e namoros, tendo sido em 2019, por exemplo, registados imensas casos de pessoas mortas e gravemente feridas por violência doméstica, tanto homens como mulheres.

Concluindo, é dever de toda a gente não deixar as relações levar este rumo para não haver mais casos como o de Batola e a mulher.

T12_Tx2_A6

A relação entre Batola e a mulher tem elementos que se aproximam e outros que se distanciam da sociedade portuguesa atual, no entanto a relação entre eles está mais distanciada.

Na relação do Batola percebe-se que a mulher é agarrada ao homem, mesmo que ele seja preguiçoso, lhe bata e não trabalhe, isto não tem nada a ver com amor, mas sim por haver uma dependência das mulheres ao homem.

Na atual sociedade, a mulher já tem um papel muito mais ativo na sociedade, já não necessita de ser submissa a um homem para poder sobreviver, apesar de haver casos de desigualdade salarial. A violência doméstica já é punível e as mulheres podem se divorciar. Os casamentos já não são na maior parte dos casos por necessidade e/ou interesse como no tempo de Batola, são por afeto.

T12_Tx2_A7

Na atualidade, a realidade social portuguesa, entre homem e mulher têm vindo a piorar do modo a se respeitarem um ao outro.

No conto “Sempre é uma companhia” a relação entre Batola e a sua mulher não é muito saudável, pois Batola chega a casa, bêbado, bate na mulher, não a respeita, ele não contribui para uma melhor relação, pois só ela que cuida da venda, dando sinais de maxismo (a mulher trabalha, o homem descança), infelizmente, a muitas casas assim na sociedade portuguesa.

Em suma, podemos defender que a relação entre Batola e a mulher se aproxima e distancia da realidade social portuguesa, pois embora os vários casos de violência doméstica em Portugal, há muito mais casos onde o homem e mulher se respeitam um ao outro.

T12_Tx2_A8

A relação entre Batola e a mulher distancia-se da realidade social portuguesa na atualidade. Infelizmente ainda há casos de violência doméstica mas estes têm diminuindo com o passar dos anos. Em relação à falta de comunicação entre um casal nos dias de hoje é algo raro ou mesmo inexistente, porque ao contrário de antigamente, já não estamos “presos” a ninguém e quando as coisas não resultam vai cada um para seu lado, no caso de Batola e da mulher as coisas não eram assim, apesar de terem uma má relação eles “não podiam” se separar.

T12_Tx2_A9

Felizmente, a relação entre o Batola e a mulher é algo que se distancia da realidade atual, não só a portuguesa mas também mundial. É um facto que nos dias de hoje vivemos num mundo mais evoluído de tal modo que estas mentalidades retrógradas fiquem (na sua grande maioria) para trás.

T12_Tx2_A10

A realidade social daquela aldeia, claro, que poderia ser alterada, mas era a sociedade em que se vivia, não pensavam noutra coisa, embora agora em pleno séc XXI ainda haja violência, mortos, corrupção, e de uma certa forma acho que sempre haverá.

As pessoas na altura manifestavam-se através da violência, caso algo não fosse certo levavam porrada de alguém, os tempos atualizaram-se e foi se deixando cada vez mais a violência em caso geral, apesar de ainda haver muitas brigas.

Algumas ideias para a alteração da realidade social são, desenvolver os meios de comunicação da altura para que o comércio cresça e as pessoas fiquem assim mais contentes.

T12_Tx2_A11

Nos dias de hoje, ainda existem relações iguais ou parecidas à de Batola e da sua mulher, no entanto, o número de ocorrências tem vindo a diminuir ao longo dos anos. A meu ver, Batola e sua mulher tem uma relação que se distancia das relações atuais em Portugal. Embora este tipo de violência e irrelevância perante as mulheres não será facilmente irradiado, a sociedade portuguesa evolui bastante tanto

[Não terminou]

T12_Tx2_A12

A aldeia que nos é apresentada neste conto trata-se de uma aldeia bastante simples e desinteressante. É nos apresentado um ambiente monótono e isolado, originado pela quantidade excessiva de trabalho que cada aldeão exercia.

Ora, para mim, existem formas diferentes de alegrar aquela aldeia melancólica. Por exemplo, uma das formas, e uma das mais comuns hoje em dia, seria organizar uma festa anual dedicada à própria aldeia. Embora possa não haver cultura específica a festejar, uma festa em honra da própria aldeia seria uma forma de levar os diferentes habitantes a juntarem-se, conhecerem-se e intensificar a união entre todos eles. Para além do mais, através de diferentes jogos e tascas de comércio, esta seria uma forma de trazer alegria a toda a gente da aldeia. E, apesar de uma festa como essa durar apenas dois ou três dias, as memórias ali criadas dariam que falar entre toda a aldeia, desenvolvendo mais relações de amizade entre as diferentes aldeões, que durariam provavelmente até ao festival do ano seguinte. Assim, tornar-se-ia isto num ciclo, que por cada vez que se desenvolvia, o ambiente na aldeia melhorava.

T12_Tx2_A13

Na minha opinião, a relação entre Batola e a mulher distancia-se um pouco da realidade social portuguesa na atualidade uma vez que está um bocado exagerada. É verdade que as mulheres são mais responsáveis que os homens, porém já não há tantos “Batolas” hoje em dia como havia antigamente.

A relação entre eles é conflituosa visto que ela é ativa e dominadora para tomar decisões já ele revela uma postura passiva, pois a única coisa que importa é beber.

Batola sente-se inferiorizado em relação à mulher, já que é ela quem trata de tudo, gere a casa e o negócio, o que lhe provoca uma revolta interior, já a tentou até agredido.

Infelizmente, isso é algo que se aproxima da atualidade uma vez que nos dias de hoje ainda existe violência doméstica.

T12_Tx2_A14

Na minha opinião, a realidade social daquela aldeia poderia ser alterada.

Essa alteração poderia passar pela modernização da realidade de Alcaria, com a implementação de eletricidade em todos os casos e a implementação de maquinaria, que apesar de ser pouca e existente na altura, permitiriam às pessoas da terra poderem passar mais tempo na venda de Batola, visto que não chegariam tão cansados a casa.

Para além disto deveria ser implementada uma linha de autocarros que ligasse o pobre vilarejo à cidade para assim receberem casa vez mais pessoas interessantes e conviver com pessoas de outros sítios.

Assim, defendo que Alcaria não deve ser a única aldeia nesta situação, podendo-se assim juntos estar e criar uma situação melhor para todos.

T12_Tx2_A15

Batola e a mulher, [n/c] que têm uma mentalidade retrograda em comparação à atualidade, pois hoje em dia, apesar de ainda algumas pessoas terem aquela mente, já se esqueceu que a mulher fica na cozinha na casa e que o homem vai trabalhar. Hoje em dia existe mais a igualdade de direitos, o respeito pela mulher. Apesar de não ser a “100%”, pois a sociedade ainda tem de evoluir um pouco mais. Hoje em dia uma mulher não precisa de um homem para a sustentar, ao contrario do tempo de Batola, e por isso que a relação entre os dois se distancia da realidade social de hoje, pois uma mulher não precisa de estar com um homem bebado e pouco trabalhador.

T12_Tx2_A16

A partir do conto Sempre é uma companhia de Manuel da Fonseca temos algumas informações de como é a realidade daquela aldeia. Do meu ponto de vista, alterá-la, seria uma tarefa quase impossível visto que se trata de uma aldeia isolada, de população idosa e pouco interessante,

Por outro lado, um crescimento da população e empregabilidade estável revolucionaria a vida nesta aldeia, um desenvolvimento económico é sempre uma mais valia e um fator de atração sendo que se trata de um ambiente rural, também um desenvolvimento turístico traria alguma atenção. Há cada vez mais procura pelo interior. Estas são algumas coisas que trariam mudança à aldeia, ainda que fosse, altamente improvável.

T12_Tx2_A17

A realidade social daquela aldeia era de facto entediante pois não existia convívio entre os seus habitantes. Isso acabava por ser uma frustração para, neste caso, o Batola, uma vez que não tinha amigos/vizinhos com quem conversar, já que depois de um dia de trabalho todos chegavam à aldeia de rastos e prontos para ir descansar. Esta realidade devia ser alterada, para que todos na aldeia tivessem mais tempo, uma vez que “tempo é vida”. Para esta mudança proponho, por exemplo, trabalho por turnos, assim iria poupar esforço e energia ao trabalhadores e quando voltassem dos campos conseguiriam conviver mais no café de Batola e da mulher. Outra ideia seria pelo menos um dia de folga, para cada trabalhador, permitindo assim, juntamente com o fim de semana, dias de descanso, nos quais poderiam juntar-se no café para passar bons tempos. Uma última proposta seria a organização de eventos de reunião de todos os habitantes da aldeia para fomentar a criação de uma relação de amizade entre todos os habitantes, tais como Arraiais, as chamadas “festas da Aldeia”, almoços ou jantares de grupo.

T12_Tx2_A18

Batola e a mulher tem uma relação muito conflituosa, em que a mulher é que controla a casa e o negócio do casal, apesar de o marido também viver nessa casa, não participa em qualquer atividade para manter a casa.

A situação de Batola e da mulher não anda muito distante da realidade, mais propriamente nas aldeias, pois os maridos normalmente acabam por ir parar ao bar da aldeia e ficam nesse local a grande parte da noite, e como estão bêbados e sentidos, tudo o que fazem é culpar a mulher ou mais grave bater nela.

Concluindo a realidade não se encontra muito distante do conto do Batola, pois a sociedade portuguesa ainda se encontra muito nesse estado, principalmente nos locais menos habitados, ou seja, as aldeias ou arredores das cidades. Infelizmente a nossa sociedade apesar de evolui nesse aspeto, evolui muito lentamente.

T12_Tx2_A19

A relação do Batola da sua mulher não é, na sua generalidade, equiparável as relações dos nossos dias mas isso não justifica que, ainda exista muitos casos semelhantes ou piores compradas ao que é retratado no livro de Manuel da Fonseca.

[Não terminou]

T12_Tx2_A20

A relação de Batola e a mulher é igual ou relaciona-se de alguma maneira a atualidade, pois ainda existe a dominância dos homens em casa ou seja a mulher trabalha em casa, e o homem descansa enquanto vê futebol ou vai para a tasca com os amigos e depois quando chegam a casa ainda reclamam e batem nas mulheres, claro que este não é um caso geral, temos evoluído muito na igualdade de género e estes problemas de maxismo e violência doméstica não se encontra tão presente no dia a dia, mas não deixando de lado que realmente ainda há muitos casos e precisamos de os extinguir.

T12_Tx2_A21

Ao longo do conto “Sempre é uma companhia”, somos apresentados a Batola e à sua mulher. A sua relação é tudo menos saudável. Desde quase não se falarem à violência física, o casal é visivelmente infeliz. Nos dias de hoje, esta ainda é uma realidade. Diariamente, nas notícias vemos e ouvimos relatos de agressões de origem em violência doméstica. Apesar do conto se passar nos anos 40, infelizmente, ainda é uma realidade presente até aos dias de hoje.

No entanto, atualmente existem mais formas de resolver o problema. Terapias e sessões de aconselhamento são de mais fácil acesso hoje em dia do que eram na época, logo, existe uma maior variedade de opções na resolução deste tipo de problemas.

Apesar disso, continuam a haver este tipo de casos, que por vezes levam à morte.

Concluindo, no conto, a relação de Batola com a sua mulher retrata a violência doméstica que está presente na sociedade até aos dias de hoje, [n/c] das diferentes ferramentas que temos ao nosso dispor para evitar estas situações.

T12_Tx2_A22

No conto “Sempre é uma companhia”, a ação passa-se na época da 2ª Grande Guerra; [n/c] em que Portugal não participou diretamente. No entanto, devido à sua gestão de recursos, o país pouco evoluiu a nível laboral, económico, de recursos e até cultural, além do mais falamos de uma aldeia alentejana, quase esquecida por grande parte da população. Devido a estes factos, não houve investimento no melhoramento da qualidade de vida das pessoas, não havendo nem um jornal para as pessoas se informarem ou até a passagem de mercadores trazendo novos produtos e novidades. Felizmente com o tempo tais zonas foram apostas de investimento, tendo as pessoas mais motivos para as visitar, fazer conhecimento e a vida fluir pelas ruas e principalmente pelas pessoas.

T12_Tx2_A23

Um dos grandes problemas da aldeia de Batola é a falta de convivência entre os seus habitantes, maioritariamente devido ao cansaço acumulado nos dias de trabalho, para resolver este problema há algumas soluções que poderão ser adoptadas.

Destas várias soluções todas têm o mesmo fim trazer as pessoas para se juntarem, a primeira poderia ser a aquisição de algo que levasse as pessoas a sair de casa para o verem, uma televisão por exemplos (se ainda não existisse um rádio têm o mesmo efeito), que faria as pessoas saírem de casa para a ver, outra opção seria a criação de atividades tipo jogos ou espetáculos promovidos pela aldeia na venda de Batola, mais uma vez para fazer as pessoas sair de casa.

Em suma aquilo que a aldeia precisa é algo que seja melhor do que ficar em casa e que faça as pessoas sair a rua.

T12_Tx2_A24

A sociedade portuguesa evoluiu desde o tempo da história do conto “Sempre é uma companhia”, um conto com uma história a decorrer em tempos de guerra, por volta dos anos 40, onde o homem era considerado superior à mulher.

A relação entre o Batola e a mulher é a “prova viva” de que na altura o homem era quem possuía o poder pois o Batola batia na mulher e não era punido por isso, era ele que possuía as finanças da família, as “notas de crédito”, e era ele que não trabalhava porque simplesmente não lhe apetecia.

A meu ver a relação entre o Batola e a mulher distancia-se da realidade social portuguesa na atualidade pois o homem e a mulher possuem os mesmos direitos e deveres e se um fizer mal ao outro, esse será punido da mesma forma que o outro seria isto devido à evolução do pensamento da sociedade portuguesa chegando assim à igualdade de género.

T12_Tx2_A25

Assim como muitas aldeias ao longo do nosso país, a aldeia onde o “Batola” residia poder-se-ia caracterizar como “morta” que deriva do envelhecimento dos residentes da mesma que já não têm forças para andar nas ruas, muito menos nos campos (“solidão dos campos”) a trabalhar.

Para tal acontecer o principal foco a ter em mente é rejuvenecer a aldeia e a única maneira de fazer isso é trazer pessoas novas para a aldeia dando-lhes condições para poderem procriar e trazer de novo, “vida jovem” à aldeia.

De modo a que isso aconteça tem que se criar postos de trabalho bem remunerados, ou então dar benefícios a quem para lá se muda ou, ainda, dar condições a empresas para se mudarem para lá ou serem criadas visando sempre em todas as opções a [n/c] emprego.

A partir do momento em que existam condições é deixar as coisas fluir naturalmente e esperar que a aldeia deixe de ser tão escura e só, e passe a ser um poço de vida, esperança e prosperação.

T12_Tx2_A26

Até onde já estudámos, a sociabilidade da aldeia do conto “Sempre é uma companhia”, é muito precária, pelo que deveria mudar, para melhor.

De facto, numa aldeia formada por “quinze casinhas desgarradas e nuas” emergidas na “solidão dos campos” muito pouco ou nada se consegue fazer, a menos que se usem os “fios de eletricidade que vão para Valmurado”, afim de ocorrer “um extraordinário acontecimento”; acontecimento, esse, que deriva da tecnologia, que faça com que a penumbra escura e espessa de solidão se desvanecia naquela aldeia. A criação de dispositivos via rádio poderia ser uma boa opção, seria inovador e traria uma certa sociabilidade entre os habitantes considerando que teriam sempre um assunto com que debater após um dia de trabalho.

Concluindo, a existência dos “fios de eletricidade que vão para Valmurado” são uma competente poderosa para melhorar a realidade social da aldeia do conto.

T12_Tx2_A27

A relação entre Batola e a mulher nem se aproxima, nem se distancia da realidade social.

Como em tudo nesta vida tem um lado positivo e um lado negativo, a relação entre eles é caracterizada como uma relação tóxica e submissa levando assim para uma relação mais negativa.

Está correto duas pessoas viverem assim? Não, mas como muitos livros falam, existe sempre energias positivas e negativas, mas cada um escolhe que energias quer atrair para si e neste caso para esta relação.

T12_Tx2_A28 – Não entregou.

T12_Tx2_A29 – Não conseguiu fazer.

Anexo 16 - Análise das orações causais na Produção Escrita 2 (12.º ano)

Código	Orações causais	
T12_Tx2_A1	pois + indicativo "pois que existiam"	→ Má utilização da estrutura. É a explicação/razão da or. principal. Como tem um valor explicativo e está em posição final, é precedida de vírgula.
T12_Tx2_A2	por + infinitivo (flexionado) "por estar"	→ É a causa da or. principal. Como está em posição intermédia, está entre vírgulas.
T12_Tx2_A3	pois + indicativo 1. "pois há" 2. "pois [...] é"	Ambas são a explicação da or. principal. Como têm um valor explicativo e estão em posição final, são precedidas de vírgula.
T12_Tx2_A4	pois + indicativo "pois [...] é"	→ Explicação da or. principal. Como tem um valor explicativo e está em posição final, é precedida de vírgula.
T12_Tx2_A6	por + infinitivo (flexionado) "por haver"	→ É a causa da or. principal. Como está em posição final não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.
T12_Tx2_A7	pois + indicativo 1. "pois [...] chega" 2. "pois [...] há" Ambas são a causa da or. principal. Como têm um valor causal e estão em posição final, não era necessário serem precedidas de vírgula. 3. "pois [...] cuida" → Não está bem utilizada. É a explicação/ razão da or. principal. Como tem um valor explicativo e está em posição final, é precedida de vírgula.	
T12_Tx2_A8	porque + indicativo "porque [...] estamos"	→ É a causa da or. principal. Como está em posição final não era necessário ser precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.
T12_Tx2_A13	uma vez que + indicativo 1. "uma vez que está" 2. "uma vez que [...] existe" Ambas são a explicação/ razão da or. principal, pois não são temporalmente anteriores relativamente à principal. Como estão em posição final, deviam ser precedidas de vírgula, pois, sintaticamente, são or. periférica. visto que + indicativo "visto que [...] é" → É a explicação/ razão da or. principal, pois não é temporalmente anterior relativamente à principal. Como está em posição final, devia ser precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica. pois + indicativo "pois [...] é" → É a explicação/ razão da or. principal. Como tem um valor explicativo e está em posição final, é precedida de vírgula. já que + indicativo "já que é" → É a explicação/ razão da or. principal, pois não é temporalmente anterior relativamente à principal. Como está em posição final, é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica.	
T12_Tx2_A14	visto que + indicativo "visto que não chegariam" → É a causa da or. principal, pois é temporalmente anterior relativamente à principal. Como está em posição final, é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica.	
T12_Tx2_A15	pois + indicativo 1. "pois [...] esqueceu" → Frase mal construída; e or. mal organizada. Tendo em conta aquilo que o aluno pretendia transmitir, é a explicação/ razão da or. principal, pois não é temporalmente anterior relativamente à principal. Como tem um valor explicativo e está em posição final, é precedida de vírgula. 2. "pois [...] tem" → É a explicação/ razão da or. principal. Como tem um valor explicativo e está em posição final, é precedida de vírgula.	
T12_Tx2_A16	visto que + indicativo "visto que se trata" → É a causa da or. principal, pois é temporalmente anterior relativamente à principal. Como está em posição final, devia ser precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica. or. gerundiva "sendo que se trata de um ambiente rual" → Interpretação causal. Como está em posição final, devia ser antecedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica (permite que o sujeito seja expresso foneticamente).	
T12_Tx2_A17	pois + indicativo "pois não existia" → É a explicação/ razão da or. principal, pois não é temporalmente anterior relativamente à principal. Como tem um valor explicativo e está em posição final, devia ser precedida de vírgula. uma vez que + indicativo 1. "uma vez que não tinha" → É a causa da or. principal, pois é temporalmente anterior relativamente à principal. Como está em posição final, é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica. 2. "uma vez que [...] é" → É a explicação/ razão da or. principal, pois não é temporalmente anterior relativamente à principal. Como está em posição final, é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica. já que + indicativo	

	<p>“já que chegavam” → É a explicação/ razão da or. principal, pois não é temporalmente anterior relativamente à principal. Como está em posição final, devia ser precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica.</p> <p>or. gerundiva “permitindo [...] dias de descanso” → Interpretação causal. Como está em posição final, é antecedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica (permite que o sujeito seja expresso foneticamente).</p>	
T12_Tx2_A18	<p>pois + indicativo 1. “pois [...] acabam” 2. “pois [...] encontra” Ambas são a explicação/ razão da or. principal, pois não são temporalmente anteriores relativamente à principal. Como têm um valor explicativo e estão em posição final, são precedidas de vírgula.</p> <p>como + indicativo “como estão bebados e sentidos” → É a causa da or. principal, pois é temporalmente anterior relativamente à principal. Como está encaixada no início de uma oração coordenativa, devia estar entre vírgulas, mas só é seguida de uma, não é precedida.</p>	
T12_Tx2_A20	<p>pois + indicativo “pois ainda existe”</p>	<p>→ É a causa da or. principal, pois é temporalmente anterior relativamente à principal. Como tem um valor causal e está em posição final, não era necessário ser precedida de vírgula.</p>
T12_Tx2_A22	<p>or. gerundiva “não havendo nem um jornal”</p>	<p>→ Interpretação causal – o facto de a or. gerundiva possuir uma negação contribui para essa leitura. Como está em posição final, é antecedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica (permite que o sujeito seja expresso foneticamente).</p>
T12_Tx2_A24	<p>pois + indicativo 1. “pois [...] batia” e 2. “pois [...] possuem” Ambas são a explicação/ razão da or. principal, pois não são temporalmente anteriores relativamente à principal. Como têm um valor explicativo e estão em posição final, deviam ser precedidas de vírgula.</p> <p>porque + indicativo “porque não lhe apetecia” → É a causa da or. principal, pois é temporalmente anterior relativamente à principal. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada.</p>	
T12_Tx2_A26	<p>or. gerundiva “considerando que teriam sempre um assunto com que debater” → Interpretação causal. Como está em posição final, devia ser antecedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica (permite que o sujeito seja expresso foneticamente).</p>	
T12_Tx2_A27	<p>como + indicativo “Como em tudo nesta vida tem um lado positivo e um lado negativo” → Como está em posição inicial, é precedida de vírgula.</p>	

Anexo 17 - Análise das orações finais na Produção Escrita 2 (12.º ano)

Código	Orações finais (Todas finais de evento)
T12_Tx2_A5	para + infinitivo (flexionado) “para não haver” → Como está em posição final não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.
T12_Tx2_A6	para + infinitivo (flexionado) “para poder sobreviver” → Como está em posição final não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.
T12_Tx2_A10	para que + conjuntivo “para que cresça” → Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada.
T12_Tx2_A13	para + infinitivo (flexionado) “para tomar” → Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada.
T12_Tx2_A14	para + infinitivo (flexionado) “para [...] receberem” → Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada.
T12_Tx2_A15	para + infinitivo (flexionado) “para a sustentar” → Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada.
T12_Tx2_A17	para + infinitivo (flexionado) 1. “para ir” 2. “para passar” 3. “para fomentar” Como estão em posição final, não são precedidas de vírgula, pois, sintaticamente, são or. integrada. para que + conjuntivo “para que [...] tivessem” → Como está em posição final, não era necessário ser precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada.
T12_Tx2_A18	para + infinitivo (flexionado) “para manter” → Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada.
T12_Tx2_A22	para + infinitivo (flexionado) 1. “para [...] se informarem” 2. “para as visitar, fazer o conhecimento e a vida fluir” Como estão em posição final, não são precedidas de vírgula, pois, sintaticamente, são or. integrada.
T12_Tx2_A23	para + infinitivo (flexionado) 1. “para resolver” → Devia iniciar uma nova frase. 2. “para se juntarem” 3. “para o verem” 4. “para o ver” 5. “para fazer” Como estão em posição final, não são precedidas de vírgula, pois, sintaticamente, são or. integrada.
T12_Tx2_A25	para + infinitivo (flexionado) 1. “para andar” 2. “para poderem” 3. “para se mudarem” Como estão em posição final, não são precedidas de vírgula, pois, sintaticamente, são or. integrada. 4. “Para tal não acontecer” → Como está em posição inicial, devia ser seguida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada.
T12_Tx2_A26	a fim de + infinitivo (flexionado) “a fim de ocorrer” → Como está em posição final, não era necessário ser antecedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada. para + infinitivo (flexionado) “para melhorar” → Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada.

Anexo 18 - Análise das orações temporais na Produção Escrita 2 (12.º ano)

Código	Orações temporais
T12_Tx2_A2	quando + indicativo 1. “quando quer” 2. “quando se fala” Ambas: Quantificam sobre situações, pois existe uma ligação entre as situações das duas orações, acontecendo ambas com a mesma frequência - esta interpretação só é possível se os verbos estiverem no presente. Como está em posição final não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas. 3. “quando se fala” → Demarca, temporalmente, o momento simultâneo em que a situação da or. principal se sucedeu, relativamente ao que é descrito na or. subordinada. Como está encaixada numa or. subordinada, devia estar entre vírgulas.
T12_Tx2_A3	ao + infinitivo (flexionado) “ao não se dar” → há uma sobreposição temporal de forma parcial em relação à situação da or. subordinada e a da or. principal. Como está entre um sintagma preposicional, que é um modificador, e a or. principal, devia estar entre vírgulas, mas só é seguida, não é antecedida por uma.
T12_Tx2_A4	quando + indicativo “quando fica” → Demarca, temporalmente, o momento simultâneo em que a situação da or. principal se sucedeu, relativamente ao que é descrito na or. subordinada. Como está em posição intermédia, está entre vírgulas.
T12_Tx2_A5	or. gerundiva “tendo sido [...] registados” → Evidenciam uma situação autónoma que é adicionada à oração principal, sem se relacionar de forma dependente em termos semânticos (gerúndio composto). Como está em posição final, é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica (porque permite inclusão de sujeito).
T12_Tx2_A7	or. gerundiva “dando sinais de maxismo” → O aluno não escolheu bem o verbo; a construção correta poderia ser: ‘evidenciando-se, assim, sinais de maxismo’. A forma de gerúndio simples leva a que haja uma simultaneidade temporal. Como está em posição final, é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica (porque permite inclusão de sujeito).
T12_Tx2_A8	quando + indicativo “quando [...] resultam” → Demarca, temporalmente, o momento posterior em que a situação da or. principal se sucedeu, relativamente ao que é descrito na or. subordinada. Como está encaixada no início de uma or. coordenativa, devia estar entre vírgulas.
T12_Tx2_A12	or. gerundiva “desenvolvendo mais relações de amizade [...]” → A forma de gerúndio simples leva a que haja uma simultaneidade temporal, ou seja, a situação da or. gerundiva sobrepõe-se parcialmente à situação da or. principal. Como está em posição final, é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica (porque permite inclusão de sujeito).
T12_Tx2_A13	or. gerundiva “já a tendo agredido” → Utilizou a mesma estrutura na outra produção incorretamente; desta vez utilizou corretamente. Evidenciam uma situação autónoma que é adicionada à oração principal, sem se relacionar de forma dependente em termos semânticos (gerúndio composto).
T12_Tx2_A17	quando + conjuntivo “quando voltassem” → Perante um “quantificar sobre situações” (Lobo, 2013: 2002), pois existe uma ligação entre as situações das duas orações, acontecendo ambas com a mesma frequência - esta interpretação só é possível porque o sujeito da or. subordinada é um sujeito nominal genérico. Como está encaixada no início de uma or. coordenativa, devia estar entre vírgulas.
T12_Tx2_A20	enquanto + indicativo “enquanto vê” → Localiza o intervalo temporal em que se situa a situação da or. principal, estando enquadrada no mesmo intervalo de tempo da or. subordinada. Como está em posição final, não é antecedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada. quando + indicativo “quando chegam” → Demarca, temporalmente, o momento posterior em que a situação da or. principal se sucedeu, relativamente ao que é descrito na or. subordinada. Como está encaixada numa or. coordenativa, devia estar entre vírgulas. or. gerundiva “não deixando de lado que realmente ainda há muitos casos” → A forma de gerúndio simples leva a que haja uma simultaneidade temporal, ou seja, a situação da or. gerundiva incluiu a situação da or. principal; porém, a formulação não é a correta. Como está em posição final, é antecedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica (permite que o sujeito seja expresso foneticamente).
T12_Tx2_A22	or. gerundiva 1. “trazendo novos produtos e novidades” → A forma de gerúndio simples leva a que haja uma simultaneidade temporal, ou seja, a situação da or. gerundiva incluiu a situação da or. principal. Como está em posição final, é antecedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica (permite que o sujeito seja expresso foneticamente).

	2. “tendo as pessoas mais motivos” → A forma de gerúndio simples leva a que haja uma simultaneidade temporal, ou seja, a situação da or. gerundiva sobrepõe-se parcialmente à situação da or. principal. Como está em posição final, é antecedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica (permite que o sujeito seja expresso foneticamente).
T12_Tx2_A24	or. gerundiva “chegando assim à igualdade de género” → Devia ser gerúndio composto: ‘tendo-se chegado, assim, à igualdade de género’. Evidenciam uma situação autónoma que é adicionada à oração principal, sem se relacionar de forma dependente em termos semânticos (gerúndio composto). Como está em posição final, é antecedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica (permite que o sujeito seja expresso foneticamente).
T12_Tx2_A27	or. gerundiva “levando assim para uma relação mais negativa”. → Má construção. Solução: ‘conduzindo a relação para um rumo mais negativo’. A forma de gerúndio simples leva a que haja uma simultaneidade temporal, ou seja, a situação da or. gerundiva sobrepõe-se parcialmente à situação da or. principal. Como está em posição final, devia ser antecedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica (permite que o sujeito seja expresso foneticamente).

Anexo 19 - Análise das orações concessivas na Produção Escrita 2 (12.º ano)

Código	Orações concessivas	
T12_Tx2_A2	embora + conjuntivo “embora [...] exista”	→ Estrutura concessiva factual. Como está em posição final devia ser precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das periféricas.
T12_Tx2_A6	apesar de + infinitivo flexionado “apesar de haver”	→ Estrutura concessiva factual. Como está em posição final, é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das periféricas.
T12_Tx2_A7	embora + conjuntivo “embora”	→ O aluno esqueceu-se de colocar a forma verbal ‘haja’. Estrutura concessiva factual. Como está encaixada no início de outra or. subordinada, devia estar entre vírgulas.
T12_Tx2_A8	apesar de + infinitivo flexionado “apesar de terem”	→ Estrutura concessiva factual. Como está em posição final, é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das periféricas.
T12_Tx2_A10	embora + conjuntivo “embora [...] haja” → Má utilização, pois não se percebe a mensagem ao colocar esta oração. Estrutura concessiva factual. Como está em posição final, é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das periféricas. apesar de + infinitivo flexionado “apesar de [...] haver” → Estrutura concessiva factual. Como está em posição final, é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das periféricas.	
T12_Tx2_A11	embora + conjuntivo “embora [...] será”	→ Má utilização, pois utilizou o futuro do indicativo e deveria ter utilizado o conjuntivo ‘seja’. Estrutura concessiva factual. Como está em posição inicial, é seguida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das periféricas.
T12_Tx2_A12	embora + conjuntivo “embora possa” → Estrutura concessiva hipotética. Como está em posição inicial, é seguida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das periféricas. apesar de + infinitivo flexionado “apesar de [...] durar” → Estrutura concessiva factual. Como está encaixada no início de uma or. coordenativa, está entre vírgulas.	
T12_Tx2_A14	apesar de + infinitivo flexionado “apesar de ser”	→ Estrutura concessiva factual. Como está encaixada no início de uma or. relativa, devia estar entre vírgulas, mas só é seguida de vírgula.
T12_Tx2_A15	apesar de + infinitivo flexionado 1. “apesar de [...] terem” → Como está encaixada no início de uma or. relativa, está entre vírgulas. 2. “Apesar de não ser” → Como está em posição inicial, é seguida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica. Esta or. devia ser a continuação da frase anterior, não faz sentido começar uma nova frase. Ambas são estruturas concessivas factuais.	
T12_Tx2_A16	ainda que + conjuntivo “ainda que fosse”	→ Estrutura concessiva factual. Como está em posição final, é antecedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica.
T12_Tx2_A18	apesar de + infinitivo flexionado 1. “apesar de [...] viver” → Devia estar encaixada no início de uma or. coordenativa, para que a frase ficasse mais estruturada; ou devia ser seguida de ‘porém’ para haver ligação com o resto da frase. Está corretamente entre vírgulas. 2. “apesar de evoluir” → Como está em posição intermédia, devia estar entre vírgulas, mas só é seguida de uma, não é precedida. Ambas são estruturas concessivas factuais.	
T12_Tx2_A21	apesar de + infinitivo flexionado 1. “apesar de [...] se passar” → Como está em posição inicial, é seguida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica. 2. “apesar das diferentes ferramentas que temos ao nosso dispor” → Má utilização da forma verbal porque a frase não está bem organizada - deveria ser: ‘apesar de termos diferentes ferramentas ao nosso dispor’ Como está em posição final, é antecedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica. Ambas são estruturas concessivas factuais.	

Anexo 20 - Análise das orações comparativas na Produção Escrita 2 (12.º ano)

Código	Orações comparativas
T12_Tx2_A2	tanto como + or. "tanto a mulher como os homens" → Construção comparativa de grau igual. Entre vírgulas.
T12_Tx2_A5	tanto como + or. "tanto homens como mulheres" → Construção comparativa de grau igual. como "mais casos como o de Batola e a mulher" → Comparativa de igualdade.
T12_Tx2_A6	como "como no tempo de Batola" → Comparativa de igualdade.
T12_Tx2_A13	tantos como + or. "já não há tantos "Batolas" hoje em dia como havia antigamente" → Construção comparativa de grau igual. como "como havia antigamente" → Comparativa de igualdade.
T12_Tx2_A17	tais como + or. "tais como Arrais" → Construção comparativa de grau igual.
T12_Tx2_A20	tão "não se encontra tão presente no dia a dia" → Construção comparativa de grau superior.
T12_Tx2_A21	mais...do que + or. "são de mais fácil acesso hoje em dia do que eram na época" → Construção comparativa de grau superior.
T12_Tx2_A23	mais [+bom=melhor] do que + or. "algo que seja melhor do que ficar em casa" → Construção comparativa de grau superior.
T12_Tx2_A25	assim como "Assim como muitas aldeias" → Comparativa de igualdade. como "poder-se-ia caracterizar como "morta" → Comparativa de igualdade.
T12_Tx2_A27	como "caracterizada como uma relação tóxica" → Comparativa de igualdade.

Anexo 21 - Análise das orações condicionais na Produção Escrita 2 (12.º ano)

Código	Orações condicionais
T12_Tx2_A10	caso + conjuntivo "caso [...] fosse" → Estrutura condicional hipotética. Como está em posição final, não era necessário ser precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada.
T12_Tx2_A23	se + conjuntivo "se ainda não existir" → Má utilização a forma verbal; devia ser 'existisse'. Estrutura condicional hipotética ou contrafactual. Entre parêntesis, sem vírgulas.
T12_Tx2_A24	se + conjuntivo "se fizer" → Estrutura condicional hipotética. Como está encaixada no início de uma or. coordenativa, devia estar entre vírgulas, mas só é seguida de uma, não é precedida.
T12_Tx2_A25	or. gerundiva 1. "dando-lhes condições" → Interpretação condicional, porém, o verbo da or. principal devia estar no condicional. Como está em posição final, não é antecedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada (não permite que o sujeito seja expresso foneticamente). 2. "visando sempre em todas as opções a criar emprego" → Interpretação condicional, porém, o verbo da or. principal devia estar no condicional. Como está em posição final, devia ser antecedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica (permite que o sujeito seja expresso foneticamente).
T12_Tx2_A26	a menos que + conjuntivo "a menos que se usem". → Posição final. Antecedida de vírgula.

Anexo 22 - Análise das orações consecutivas na Produção Escrita 2 (12.º ano)

Código	Orações consecutivas
T12_Tx2_A9	de tal modo + que "mundo mais evoluído de tal modo que estas mentalidades retrógadas" → Consequência da oração principal.

Anexo 23 - Análise de outras orações na Produção Escrita 2 (12.º ano)

Código	Outras orações	
T12_Tx2_A4	or. conformativa/ de comentário "Como é abordado neste conto" → Posição inicial. Seguida de vírgula.	
T12_Tx2_A5	or. gerundiva "Concluindo"	→ Auxilia a organização do texto/discurso. Como está em posição inicial, é seguida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica.
T12_Tx2_A12	or. participial "originado pela quantidade excessiva de trabalho [...] → Como está em posição final, é seguida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das periféricas.	
T12_Tx2_A18	or. gerundiva "Concluindo"	→ Auxilia a organização do texto/discurso. Como está em posição inicial, devia ser seguida de vírgula (mas não é), pois, sintaticamente, é uma or. periférica.
T12_Tx2_A21	or. gerundiva "Concluindo"	→ Auxilia a organização do texto/discurso. Como está em posição inicial, é seguida de vírgula (mas não é), pois, sintaticamente, é uma or. periférica.
T12_Tx2_A26	or. gerundiva "Concluindo"	→ Auxilia a organização do texto/discurso. Como está em posição inicial, é seguida de vírgula (mas não é), pois, sintaticamente, é uma or. periférica.
T12_Tx2_A27	or. conformativa/ de comentário "como muitos livros falam"	→ Como está encaixada no início de uma or. coordenativa, devia estar entre vírgula, mas só é seguida de uma, não é precedida de uma.

Anexo 24 – Transcrição das produções escritas 1 (10º ano)

T10_Tx1_A1

Nos últimos anos, a desflorestação tem vindo aumentar gradualmente por motivos da própria natureza mas também porque o ser humano não a valoriza e acaba por cometer erros graves. Na Idade Média, a natureza era valorizada, como algo sensível e frágil mas que servia como confidente das donzelas.

Hoje em dia, os seres humanos tratam da natureza como se fosse irrelevante e comum no dia a dia. O que não conseguem perceber, é refletir, é que a natureza é um dos componentes para a nossa existência. É “ela” que nos permite vivenciar várias experiências. À medida que o tempo vai passando, a natureza em si, vai sendo desvalorizada porque nem metade da população mundial, sabe o quão importante é para agora e para o futuro. Pois penso que deveríamos dar à geração seguinte uma vida melhor.

T10_Tx1_A2

Hoje em dia, a natureza é desvalorizada por muita gente, estamos num mundo 50/50 em que metade das pessoas dá tudo por tudo para um mundo melhor, como temos pessoas que dão 0% para um planeta mais bonito e saudável.

Já ninguém pensa no futuro esses 50% que não fazem nada para um mundo melhor já não pensam que se estão a prejudicar a eles próprios e a muita gente.

As pessoas não interagem da melhor maneira com a natureza de modo que fazem com que o planeta fique desgastado e tão desagradável por vezes. Uma das coisas que fazem para que isso aconteça é a poluição que chega a ser um dos casos mais preocupantes. A natureza é tão bonita de se ver, é agradável de olhar para uma paisagem e ver aquelas flores a nascer, não só como é que existem pessoas capazes de estragar isso.

Deveríamos-nos juntar todos, para que este nosso planeta e esta natureza não fique tão desvalorizada, e ter mais cuidado com que fazemos não basta falar, temos de saber agir!

T10_Tx1_A3

Hoje em dia com todas essas mega empresas a poluir os rios, o ar, e etc tornou-se “normal” desvalorizar a natureza e só se preocupar quando precisam de alguma coisa que ajude a faturar e quando não é mais precisa voltam a abandonar-la, deixando-a em piores condições do que já se encontrava antes. Estes comportamentos prejudicam bastante, não só a natureza, como também nós mesmos e a nossa saúde. Devíamos de estar a proteger o nosso maior bem, a natureza, em vez de a matarmos. Toda ela já se encontrava aqui à milhões de anos e nós numa parte minúscula da história da Terra já conseguimos destruir grande parte dela o que é muito preocupante para seres minúsculos neste planeta e todos os dias o destruimos mais para a nossa própria ganância.

T10_Tx1_A4

Agora no presente existe pessoas que valorizam a natureza e tratam dela fazendo trabalhos comunitários, também há aquelas que não querem saber da natureza e estragam mandando o lixo para o chão ou até começar incêndios.

A sociedade de agora já não valorizam a natureza mas ainda há pessoas a erguerem-se para a ajudar, mas não conseguem fazer muita coisa porque essas pessoas que estão a destruir a natureza só querem o seu próprio benefício. Desde que as fábricas a carvão existem as pessoas pararam de valorizar a natureza e agora estão a tentar mudar o seu erro e ajudar (algumas pessoas).

A natureza ainda não foi totalmente esquecida, porque existe pessoas ainda a erguerem-se para a ajudar.

T10_Tx1_A5

Partindo da relação entre o sujeito poético e a natureza é possível analisar que o sujeito poético demonstra que a natureza é incrível e que tem de ser valorizada, algo de imensa importância para a humanidade.

Se bem que na atualidade já nem todos pensam assim, existe uma percentagem da população que acha que a natureza só serve para nos dar alguns bens materiais e outros pensam de forma exagerada, achando até que a natureza não lhes vale de nada e que é inútil.

Bem, existem vários pontos de vista em relação à natureza, mas aquele que mais aprecio é aquele que a embeleza e que não a esquece, é saber respeitá-la e adorá-la, valorizando principalmente tudo o que a natureza nos tem para dar.

T10_Tx1_A6

Nos dias de hoje a natureza já não é tão valorizada como antigamente. Foi esquecida e trocada pelas tecnologias. No meu caso, como vivo numa pequena aldeia continuo a dar algum valor à natureza porque estou sempre em contacto com ela. Uma pessoa da cidade talvez não valorize tanto a natureza quanto eu, porque vivem num ambiente que apesar de ter natureza, não é a natureza em que vivo e em que antigamente se vivia com rios, campos de flores, animais que não sejam doméstico como exemplo as ovelhas, entre outros.

Então podemos dizer, comparando com os dias de hoje e antigamente, que hoje em dia desvalorizamos a natureza e não o devíamos fazer pois a natureza trás sentimentos de calma, socego, sinceridade, sentimentos que devemos apreciar.

T10_Tx1_A7

Hoje em dia a natureza é muitas vezes desvalorizada pelas populações. Esta muitas vezes esquece-se das consequências das suas ações terem sobre a natureza. Algumas pessoas deitam lixo para o chão, por exemplo, nas florestas pensando que um plástico não fará mal a ninguém mas não pensam que se toda a gente fizer o mesmo acabaram por destruir a floresta. A desvalorização da natureza também acontece quando se precisa de construir um edifício grande, como por exemplo, são cortados hectares da floresta para a construção de um edifício ou uma fábrica por exemplo. Ainda existem pessoas que valorizam a natureza e que se voluntariam para limpar as praias, as florestas, as ruas etc. Mas mesmo assim não é suficiente. Concluindo que a Natureza é mais vezes desvalorizada do que valorizadas.

T10_Tx1_A8

Na sociedade de hoje em dia, existe uma consideração pela natureza, que provém da desconsideração crescente das populações sobre esta.

A natureza não foi esquecida, pelo contrário, existem movimentos e manifestações dos cidadãos para a defender. Mas o mesmo não se aplica às pessoas infundidas num mundo moderno baseado na corporatividade e trabalho excessivo. Essas mesmas não se dão ao trabalho para valorizar a natureza, e o número de indivíduos baseados nesses têm vindo a aumentar.

As pessoas preocupam-se cada vez menos com a natureza, que com a expansão citadina está cada vez mais fraca. A economia sobrepôs-se à elegância. Isso é, para o progresso humano, algo grave.

Pequenas ações, como reciclar e limpar terrenos, podem fazer a diferença num mundo onde o que mais preocupa é a [n/c].

T10_Tx1_A9

Atualmente a interação do ser humano com a natureza não é tão valorizada como era em tempos mais antigos. Por vezes, algumas pessoas até esquecem mesmo o quão importante é interagir com a natureza. Todo este esquecimento e desvalorização devem-se às novas tecnologias, as pessoas estão tão concentradas nos seus telemóveis ou outros aparelhos eletrónicos que se esquecem da natureza que há lá fora.

Por outro lado continua a haver muitas pessoas a dar grande valor à natureza, que gostam de interagir com a mesma em várias atividades ou mesmo para relaxarem.

A natureza é algo muito importante e essencial para a nossa vida, porém perdeu o seu valor ao longo dos anos.

T10_Tx1_A10

normalmente quando as pessoas interagem com a natureza é para saber onde esta ou como esta o seu amor ou para comparar o estado de espírito do personagem principal com a natureza.

a natureza é sempre valorizada pois as pessoas podem sempre ajuda a natureza.

na atualidade eu consigo perceber que as pessoas valorizam a natureza porque cada vez mais se preocupam em defender o ambiente através das notícias e publicidades.

T10_Tx1_A11

A Natureza sempre fez parte do dia a dia do Homem, mesmo que nem sempre lhe demos valor.

Durante muito tempo usámo-lo sem pensar destruindo-a, sem nos preocuparmos com ela. Hoje em dia, isso está a começar a mudar. A cada dia que passa novos métodos de proteção da Natureza são criados e as pessoas começaram-se a preocupar com o futuro do planeta. Muitas pessoas, hoje em dia, procuram ajudar a preservar e a salvar a natureza, mas ainda há quem não valorize e que não se importe com o que os seus atos podem causar.

Para mim, a Natureza é muito importante e por isso vou continuar a fazer o que passa para ajudar a salvá-la e alertar as pessoas para a sua importância.

T10_Tx1_A12

A natureza é o recurso mais importante do nosso planeta e hoje em dia é completamente desvalorizada por uma enorme parte da população.

Os interesses económicos e políticos sobrepõem-se por inteiro à preservação do mundo em que vivemos fazendo com que se desgaste aquilo que nos é essencial.

Este tipo de pensamento e ação para com o ambiente não ocorre apenas nas grandes potências mas também no comportamento da sociedade que demonstra um grande desrespeito nas mais pequenas coisas e em diversas formas de agir.

Apesar de, mesmo assim haver gente que se preocupa com o bem-estar e com o cuidado da natureza, não é suficiente para mudar o que está a acontecer e infelizmente a sua voz não é ouvida.

Na minha opinião, devemos esforçar-nos para corrigir-mos os nossos maus hábitos porque se cada um fizer a sua parte é possível, pelo menos, melhorar a nossa condição de vida e salvaguardar o bem do nosso planeta.

T10_Tx1_A13

Natureza foi, é e sempre será algo inspirador, que transmite tranquilidade e calma mas também pânico e agitação.

Muitos não lhe dão o devido valor, andam às voltas na sua vida e não param para pensar no quanto este bem é importante na nossa vida. Afinal o que seríamos nós sem ele?

Apesar disto, também existe quem lhe dá o valor que merece, faz dela a sua grande inspiração, até há quem não viva sem estar rodeado dela e do bem estar que traz.

Falando agora de outro tipo de interação, a mais emocional, a natureza é a maior confidente que existe, com ela podemos desabafar e falar sem sermos julgados. Podemos falar tudo aquilo que pensamos, sentimos e mesmo sentir outras emoções, tudo isto do ponto de vista de quem comunica e sente este “calor” transmitido pela natureza, mesmo quando neva ou faz frio.

Podemos considerar que para algumas pessoas ela simplesmente existe, não tendo qualquer valor a nível sentimental é apenas física, dá-nos oxigénio, por exemplo e nada mais.

Para mim, a natureza é de facto algo 197órdicos197s197s197 não só porque é ela que nos faz viver fisicamente, mas é também um grande suporte e pilar a nível mental e emocional. Por exemplo a praia é o meu lugar preferido, o lugar que me faz bem, estar a olhar o mar, a ouvir as ondas a bater na areia, sentir o aroma da água salgada é de facto o melhor 197órdicos197 que existe, o melhor medicamento, a melhor cura. É a maior limpeza e purificação a nível mental que existe, faz esquecer qualquer problema e organiza os pensamentos. É de facto o melhor lugar que existe, pois é ele que me faz feliz.

T10_Tx1_A14

Hoje em dia, a natureza é desvalorizada pela maioria das pessoas.

A maioria das pessoas não tem o cuidado que deveria ter com a natureza, em vez de cuidarem e terem percaução, não, só pioram a pôr o lixo no chão, a libertar fumos poluentes para o ar, que é suposto ser bom para respirar-mos, a libertar substâncias tóxicas e péssimas para o ambiente nos rios, mares, etc ...

E estes exemplos que mencionei são das piores ações que se podem fazer, porque só estão a estragar o ambiente respirável que nos faz bem, e estão a estragar também, a linda natureza e as suas paisagens.

Concluindo, devemos seguir o exemplo de algumas pessoas que cuidam da natureza e tentam corrigir os erros das outras pessoas, para que não haja consequências devastadoras.

T10_Tx1_A15

A Natureza, no soneto “Aquela triste e leda madrugada”, mostra estar triste e magoada. E isso é algo que se a Natureza fala-se diria.

A forma como nós vivemos hoje em dia, diz-me que nós não valorizamos muito a Natureza. Nós destruímos florestas e matamos tantos animais, devido há nossa poluição, por exemplo, os fogos na Amazonia e na Austrália. E o pior é que alguns de nos continuamos a magoar a Natureza por algo tão fútil como o dinheiro e o poder.

Mas a partir do que Camões diz no soneto “Aquela triste e leda madrugada,/ cheia toda de mágoa e de piedade,/ enquanto houver no mundo saudade/ quero que seja sempre celebrada”. Esta quadra diz que se nós tivermos saudades dela, ela vai ser valorizada.

Do meu ponto de vista ela é valorizada, mas não completamente apreciada.

T10_Tx1_A16

Na poesia de Camões e de outros poetas da mesma 197órdis 197órdicos197, assim como na poesia trovadoresca, a natureza está associada à confidencialidade. As pessoas desabafam e confiam os seus segredos, medos ou desabafos às plantas, ao mar ou aos 197órdicos, por exemplo. Nesta 197órdis, além de fonte de alimentação e de lazer, a natureza era também considerada uma amiga, sendo assim muito valorizada

Hoje em dia as pessoas esqueceram-se da natureza. Ao envez de confiarem os seus desabafos á natureza, confiam os desabafos á internet onde todos podem ler. Agora não nos importamos tanto com as plantas, com as nuvens ou com a água das ribeiras. Estamos sempre a correr então acabamos por deixar de prestar atenção na natureza, desvalorizado-a.

T10_Tx1_A17

Hoje em dia as pessoas desvalorizam cada vez mais a natureza, penso que atualmente já ninguém pensa no futuro e no que fazer para a ajudar. Ao longo destes anos as pessoas têm vindo a perceber a importância da natureza na vida humana mas não são capazes de ajudar a preservá-la.

A nossa sociedade foi perdendo o interesse no meio ambiente, o que com o passar dos anos levou o planeta a uma situação de extrema preocupação e desagradável. Cada vez mais, existe um excesso do que é abstraído da natureza como por exemplo o desmatamento em grande quantidade, as matas e a poluição.

À muitos anos que a natureza é uma fonte das nossas fontes renováveis e desde muito cedo que a nossa sociedade abusou desses recursos. Agora que passámos por todos estes incêndios e por tanta coisa relacionada ao bem estar da natureza as pessoas deviam pensar que nas próximas gerações viver neste planeta não será mais uma coisa agradável e tudo por culpa da nossa sociedade.

Devemos ter mais atitudes ao invés de entrevistas e estudos que nada ajudam neste problema.

Fim

T10_Tx1_A18

A natureza é algo com que todos, inevitável, têm de interagir nas suas vidas. No entanto, qual é o valor que damos a esta parte fundamental do mundo?

De facto, a natureza não é algo que regularmente valorizamos. Na realidade, na maioria do tempo encontrámo-nos indiferentes ou esquecidos da sua existência e importância.

Porém, quando realmente 197órdicos197s197s a sua magnificência, de que modo podemos valorizá-la?

Desde os tempos antigos que a natureza personificada é presente na literatura, principalmente na camoniana, onde nos é explicado a sua beleza e quase-divindade de um modo docemente intoxicante.

Esta Natureza, muitas vezes personificada, é como um guardião para o ser Humano, ajudando a guiá-lo e oferecendo tudo o que esta possa vir a necessitar.

Assim sendo, a literatura é a maior forma de valorizar e homenagear a Natureza.

T10_Tx1_A19

Hoje em dia a natureza anda um pouco esquecida, pois quando falamos ou escrevemos não nos referimos propriamente e somente a natureza. Porém ela não foi totalmente apartada da escrita, muitas vezes quando o poeta quer expressar sentimentos mais fortes como a raiva, tristeza e o amor, emoções que se sentem mais a flor da pele, ele relaciona tempestades, fogo, incêndios etc... Então mesmo que a natureza tenha ficado um pouco de lado não foi totalmente esquecida, mas não tem mais a mesma importância de antigamente como os poemas de Camões por exemplo.

T10_Tx1_A20

Desde sempre que a natureza tem um papel muito importante para a humanidade. Na verdade o Homem nunca conseguiria sobreviver sem ela; até nas histórias mais antigas, da origem do mundo a natureza está presente, assim como tem estado, à medida que os anos vão passando, e a sociedade evoluindo, em quadros, pinturas e na literatura.

São poucas as obras de Camões, que para além de abandonarem o tema do amor, também não referem a natureza. Neste poema, Camões não só refere a natureza, como através dela nos revela os seus sentimentos.

Hoje em dia, infelizmente, cada vez mais a sociedade se parece esquecer do valor da natureza e do papel tão importante que ela desempenha, não cuidando dela e não se mostrando muito preocupada com a influência que isto poderá ter no futuro.

Assim, é possível concluir que a natureza não é algo que surgiu ontem, nem que irá desaparecer amanhã, mas é algo que precisa realmente de atenção para que não se extinga no futuro. A Natureza é realmente uma mãe para todos nós.

T10_Tx1_A21

Nos dias de hoje, a natureza é muitas vezes tomada como garantida. Todos os dias, nós sabemos que vamos acordar e ver o sol, e quando sairmos à rua teremos ar puro para respirar. No entanto, começam a haver sinais de que um dia poderemos deixar de ter estes privilégios.

No soneto de Luís de Camões, o sujeito poético valoriza a natureza, dando exemplos de elementos que nos transmitem emoções. Porém, com a evolução das tecnologias, na atualidade nós desvalorizamos a natureza, pois poluímos o ar e destruímos habitats de animais.

Para concluir, deveríamos voltar a valorizar a natureza e os nossos recursos naturais, tal como Camões e as pessoas antigamente valorizavam, pois sem ela não teremos um mundo onde viver.

T10_Tx1_A22 – Não fez (faltou).

T10_Tx1_A23

O sujeito poético do soneto analisado dá bastante importância à Natureza. Vemos que o estado da Natureza corresponde com as emoções do poeta, por exemplo, no primeiro terceto.

Esta importância dada à Natureza tem vindo a ser um pouco esquecida por nós Homens. Não lhe é dado o devido valor. Como explico isto? Ora, se dessemos o devido valor à Natureza, será que o nosso planeta estaria neste estado lastimoso? Onde há animais a morrer por nós destruímos o seu habitat, glaciares a derreter, e já quase se pode dizer que não há estações certas.

Hoje em dia, em pleno séc. XXI, as pessoas já deveriam ter aprendido a interagir de modo correto com a mãe Natureza.

Todos os dias vemos pessoas a poluir, nas notícias aparecem fogos causados por humanos e, no entanto, vemos pouquíssimos líderes mundiais e presidentes a tentarem ajudar. Alguns tentam até esconder isso da imprensa.

Tendo tudo isto em conta, a Natureza, apesar dos esforços de muitas pessoas, está a ser esquecida e desvalorizada, e por isso é necessário fazer algo.

T10_Tx1_A24

Hoje em dia podemos ver o quão a natureza está esquecida, não somente a questão de desmatamento ou algo do tipo, mas relacionando antigamente com hoje em dia, tudo está diferente, até a questão de poema;

Camões em “Aquela triste e leda madrugada” consegue relacionar o que ele está pensando no momento, algo referente sobre o amor com a natureza. No tempo atual não falamos e é um pouco difícil encontrarmos um poema desse modo.

T10_Tx1_A25

Partindo deste soneto dá-se a preceber que o sujeito poético dá muita importância à Natureza, algo que hoje em dia já não acontece muito.

Nos dias de hoje as pessoas não param para pensar como a Natureza nos pode ajudar. Muitas delas não refletem as suas ações, como isso, mesmo que as pessoas ajudam a nossa única fonte de oxigênio, as maravilhas que ela tem e os sentimentos que nos transmite, enquanto outras nem querem nem saber, até podem haver pessoas a avisar de que ela não a podem desvalorizar para sempre como fazem.

Em suma, deveríamos dar tempo para a Natureza fazer o seu trabalho.

T10_Tx1_A26

No soneto, analisámos que o sujeito poético dá bastante importância à Natureza, algo que as pessoas hoje em dia não fazem.

Hoje em dia, o nosso quotidiano está tão cheio que maior parte de nós nem pensamos nem temos um bocado para parar e dar valor aos momentos que a Natureza nos dá.

A Natureza é, e sempre será, um bem importante para a humanidade, uma vez que nos pode carregar de sentimentos bons ou até “maus” (que nos fazem refletir sobre decisões menos certas).

A nossa sociedade deveria fazer como o sujeito poético faz: parar e pensar. Isso fará com que possamos aprender e que sejamos pessoas melhores a partir do momento em que damos espaço para a Natureza nos ajudar.

T10_Tx1_A27

Desde os tempos camonianos até aos dias de hoje a relação que temos com a natureza mudou drasticamente. É incerto se neste momento o ser humano a valoriza, porque podem ser encontrados indivíduos com atitudes opostas quando à preservação da terra e à apreciação do natural. Ao longo dos tempos fomos-nos descuidando gradualmente mais, sabendo cada vez menos cuidar do que é de todos: o planeta.

Mas após esse descuido evidente, uma parte considerável da população mundial tomou a iniciativa de tentar proteger o que temos vindo a destruir. Um movimento que leva a crer que, tal como na época de Camões, o ser humano ainda tem consideração pela natureza. Ainda sabe apreciar a sua beleza, mas não talvez com os mesmos olhos.

T10_Tx1_A28

Atualmente, a relação entre o ser humano e a Natureza devia ser muito importante. Infelizmente, existem muitas pessoas que não têm nenhum interesse em ajudá-la sendo que sem ela, nós não poderíamos viver, porque ela é o recurso mais importante do nosso planeta.

A Natureza é completamente esquecida pela maior parte da população. Por outro lado, muitas pessoas têm a sensibilidade de tentar ajudar, fazendo recolha de lixo, não deitar lixo para o chão e não fazem poluição para o meio ambiente. Acho que podemos agir e colaborar de inúmeras formas, para termos um planeta melhor.

Muitas das doenças que são causadas nas populações, são por nós, o ser humano, que polui constantemente, como para o mau como também para a atmosfera. Se não fizesse-mos isso, a natureza ficaria agradecida e nós também porque pelo menos uma pessoa não morreria por causa da poluição (e quem sabe seria um familiar nosso).

T10_Tx1_A29

Nos dias de hoje a Natureza e a sua importância são um pouco esquecidas. Em determinados países a Natureza é muito valorizada, como por exemplo a existência de sol em países nórdicos, um acontecimento raro.

Como se expressa Camões, as pessoas por vezes sentem saudade do sol, do calor ou até mesmo da chuva e do frio.

No poema Camões refere-se à madrugada “Aquela triste e lida madrugada”, momento em que o sol ainda não raiu e a tristeza e cansaço permanecem presentes. À medida que a manhã avança, o sol sai de trás dos vales e montanhas “dado ao mundo claridade”. Relacionamos estes acontecimentos com o início do nosso dia, que parece tornar-se mais consolante quando vemos luz e não neblinas escuras. É nestas ocasiões que a Natureza é valorizada. Infelizmente, com a corrida matinal e a preocupação do trabalho, a Natureza deixa de ser valorizada, mas esta tem uma grande influência sobre o nosso “estar” no decorrer do dia.

T10_Tx1_A30

“A NATUREZA”

Não foi só Camões que recorreu a elementos da Natureza, na composição dos seus poemas! Já nos tempos da poesia trovadoresca, os poetas, recorriam à Natureza para escrever as suas cantigas, sendo inúmeras vezes numerados espaços campestres nas mesmas.

À medida que avançamos no tempo, já não encontramos assim tantos poemas que a mencionem.

Ainda assim, nos dias de hoje, há quem lhe dê valor e sinta a necessidade de a proteger, pois para além de ser algo de enorme beleza, é, de certa forma, a nossa base de subsistência.

No entanto, com esta evolução do tempo, e com esta evolução surgiu a tecnologia. Por culpa desta, a maior parte das pessoas, definitivamente tem-se afastado do contacto com a Natureza, aproveitando o seu tempo livre para ficar a olhar para um ecrã, em vez de ir dar uma caminhada e apanhar ar fresco, ou ir a um parque, por exemplo.

Sendo a Natureza algo de tanta beleza e pureza, este contacto devia ser reestabelecido.

Anexo 25 - Análise das orações temporais na Produção Escrita 1 (10.º ano)

Código	Orações temporais	
T10_Tx1_A1	à medida que + indicativo “À medida que [...] vai”	→ A situação da or. principal avança gradualmente, paralelamente à da or. subordinada. Como está em posição inicial, é seguida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.
T10_Tx1_A3	quando + indicativo 1. “quando precisam” → Demarca, temporalmente, o momento posterior em que a situação da or. principal se sucedeu, relativamente ao que é descrito na or. subordinada. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas. 2. “quando [...] é” → Demarca, temporalmente, o momento posterior em que a situação da or. principal se sucedeu, relativamente ao que é descrito na or. subordinada, Como está encaixada no início de uma oração coordenada, devia estar entre vírgulas. oração gerundiva “deixando-a em piores condições do que já se encontrava antes.” → A forma de gerúndio simples leva a que haja uma simultaneidade temporal. → Como está em posição final, não era necessário ser precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada (porque não permite inclusão de sujeito).	
T10_Tx1_A4	or. gerundiva “fazendo trabalhos comunitários” → A forma de gerúndio simples leva a que haja uma simultaneidade temporal. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada (porque não permite inclusão de sujeito).	
T10_Tx1_A5	or. gerundiva 1. “Partindo da relação entre o sujeito poético e a natureza” → A forma de gerúndio simples leva a que haja uma simultaneidade temporal. Posição inicial. Devia ser seguida de vírgula. 2. “achando até que a natureza não lhes vale de nada e que é inútil.” → A forma de gerúndio simples leva a que haja uma simultaneidade temporal. Como está em posição final, não era necessário ser precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada (porque não permite inclusão de sujeito). 3. “valorizando principalmente tudo o que a natureza nos tem para dar” → A forma de gerúndio simples leva a que haja uma simultaneidade temporal. Como está em posição final, não era necessário ser precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada (porque não permite inclusão de sujeito).	
T10_Tx1_A6	or. gerundiva “comparando com os dias de hoje e antigamente”	→ A forma de gerúndio simples leva a que haja uma simultaneidade temporal. Entre vírgulas.
T10_Tx1_A7	quando + indicativo “quando se precisa” → Demarca, temporalmente, o momento simultâneo em que a situação da or. principal se sucedeu, relativamente ao que é descrito na or. subordinada. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.	
T10_Tx1_A10	quando + indicativo “quando [...] interagem” → Demarca, temporalmente, o momento simultâneo em que a situação da or. principal se sucedeu, relativamente ao que é descrito na or. subordinada. Como está encaixada entre um advérbio e a or. principal, devia estar entre vírgulas.	
T10_Tx1_A11	or. gerundiva “destruindo-a” → A forma de gerúndio simples leva a que haja uma simultaneidade temporal. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada (porque não permite inclusão de sujeito). Porém, em termos de organização frásica, há um mau uso da oração tendo em conta o contexto, sugerindo-se: ‘Durante muito tempo, fizemos um uso destrutivo da natureza, sem pensarmos ou preocuparmo-nos com ela.’	
T10_Tx1_A12	or. gerundiva “fazendo com que se desgaste aquilo que nos é essencial” → A forma de gerúndio simples leva a que haja uma simultaneidade temporal. → Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada (porque não permite inclusão de sujeito).	
T10_Tx1_A13	quando + indicativo “quando neva ou faz frio” → Demarca, temporalmente, o momento simultâneo em que a situação da or. principal se sucedeu, relativamente ao que é descrito na or. subordinada. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas. or. gerundiva “Falando agora de outro tipo de interação” → A forma de gerúndio simples leva a que haja uma simultaneidade temporal. Posição inicial. Seguida de vírgula.	
T10_Tx1_A14	ao + infinitivo “só pioram a pôr o lixo no chão” → Podia ter utilizado esta estrutura linguística: ‘só pioram ao deitar lixo para o chão’, pois a ideia que se pretende transmitir é que o tempo das situações das duas orações se sobrepõe totalmente. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.	
T10_Tx1_A18	quando + indicativo “quando realmente reconhecêmos a sua magnificência” → Demarca, temporalmente, o momento posterior em que a situação da or. principal se sucedeu, relativamente ao que é descrito na or. subordinada. Entre vírgulas.	

	<p>or. gerundiva 1. “ajudando a guiá-lo” → A forma de gerúndio simples leva a que haja uma simultaneidade temporal. → Como está em posição final, não era necessário ser precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada (porque não permite inclusão de sujeito). 2. “oferecendo tudo o que esta possa vir a necessitar.” → A forma de gerúndio simples leva a que haja uma simultaneidade temporal. Como esta gerundiva está seguida da anterior e ligada através de um conector copulativo ‘e’, apesar de estar em posição final e dever ser precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica (porque permite inclusão de sujeito), não é necessário neste caso. 3. “Assim sendo” → A forma de gerúndio simples leva a que haja uma simultaneidade temporal. Posição inicial. Seguida de vírgula.</p>
T10_Tx1_A19	<p>quando + indicativo 1. “quando falamos” → Demarca, temporalmente, o momento simultâneo em que a situação da or. principal se sucedeu, relativamente ao que é descrito na or. subordinada. Como está encaixada noutra or. subordinada, devia estar entre vírgulas. 2. “quando [...] quer” → Demarca, temporalmente, o momento simultâneo em que a situação da or. principal se sucedeu, relativamente ao que é descrito na or. subordinada. Como está encaixada noutra or. subordinada, devia estar entre vírgulas, mas só tem a seguir à oração, antes não tem.</p>
T10_Tx1_A20	<p>à medida que + indicativo “à medida que os anos vão passando” → A situação da or. principal avança gradualmente, paralelamente à da or. subordinada. Como está em posição final, não devia ser precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.</p>
T10_Tx1_A21	<p>quando + conjuntivo “quando saíremos” → Erro ortográfico na forma verbal; devia ser: ‘saíremos’. Demarca, temporalmente, o momento anterior em que a situação da or. principal se sucedeu, relativamente ao que é descrito na or. subordinada. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas. or. gerundiva “dando exemplos de elementos que nos transmitem emoções” → A forma de gerúndio simples leva a que haja uma simultaneidade temporal. Como está em posição final, é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica (porque permite inclusão de sujeito).</p>
T10_Tx1_A23	<p>or. gerundiva “Tendo tudo isto em conta” → A forma de gerúndio simples leva a que haja uma simultaneidade temporal. Posição inicial. Seguida de vírgula.</p>
T10_Tx1_A24	<p>or. gerundiva “relacionando antigamente com hoje em dia” → A forma de gerúndio simples leva a que haja uma simultaneidade temporal. Como está encaixada numa oração adversativa, devia estar entre vírgulas, mas só tem a seguir à oração, não tem antes.</p>
T10_Tx1_A25	<p>enquanto + indicativo “enquanto [...] querem” → Localiza o intervalo temporal em que se situa a situação da or. principal, sendo que coocorre no mesmo intervalo de tempo da or. subordinada. Posição inicial. Precedida de vírgula. até + infinitivo (flexionado) “enquanto outras nem querem nem saber, até podem haver pessoas a avisar de que ela não a podem desvalorizar para sempre como fazem” → Além de o conector concessivo não ser o adequado pois não é uma concessiva escalar, toda a frase está confusa, devia ser: ‘enquanto outras nem querem saber, ainda que haja quem as avise de que não se pode desvalorizar a Natureza para sempre como se tem feito.’ or. gerundiva “Partindo deste soneto” → A forma de gerúndio simples leva a que haja uma simultaneidade temporal. Como está em posição inicial, devia ser seguida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada (porque não permite inclusão do sujeito).</p>
T10_Tx1_A28	<p>or. gerundiva “fazendo recolha de lixo não deitar lixo para o chão e não fazem poluição para o meio ambiente” → Nesta frase, as duas últimas orações não se adequam ao contexto e deviam ser também elas or. gerundivas; devia ser: ‘muitas pessoas têm a sensibilidade de ajudar, fazendo recolha de lixo, não deitando lixo para o chão e não poluindo o meio ambiente’. A forma de gerúndio simples leva a que haja uma simultaneidade temporal. Como está em posição final, não era necessário ser precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada (porque não permite inclusão de sujeito).</p>
T10_Tx1_A29	<p>à medida que + indicativo “À medida que [...] avança” → A situação da or. principal avança gradualmente, paralelamente à da or. subordinada. Como estão em posição inicial, é seguida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas. quando + indicativo “quando vemos” → Demarca, temporalmente, o momento simultâneo em que a situação da or. principal se sucedeu, relativamente ao que é descrito na or. subordinada.</p>
T10_Tx1_A30	<p>à medida que + indicativo “À medida que avançamos” → A situação da or. principal avança gradualmente, paralelamente à da or. subordinada. Como estão em posição inicial, é seguida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.</p>

Anexo 26 - Análise das orações finais na Produção Escrita 1 (10.º ano)

Código	Orações finais
T10_Tx1_A2	<p>para + infinitivo (flexionado) 1. “para um mundo melhor” 2. “para um mundo melhor” 3. “para um planeta mais bonito e saudável” → Estrutura elíptica: ‘para [termos]. Todas: Como estão em posição final, não são precedidas de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.</p> <p>para que + conjuntivo 1. “para que [...] aconteça” → Or. final de evento. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas. 2. “para que [...] fique” → Or. final de evento. Como está em posição final, não devia ter sido precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.</p>
T10_Tx1_A4	<p>para + infinitivo (flexionado) 1. “para a ajudar” e 2. “para a ajudar” Ambas: Or. finais de evento. Como estão em posição final, não são precedidas de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.</p>
T10_Tx1_A5	<p>para + infinitivo (flexionado) 1. “para [...] dar” e 2. “para dar” → Or. finais de evento. Como estão em posição final, não são precedidas de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.</p>
T10_Tx1_A7	<p>para + infinitivo (flexionado) “para limpar” → Or. final de evento. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.</p>
T12_Tx1_A8	<p>para + infinitivo (flexionado) 1. “para a defender” → Or. final de evento. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas. 2. “para valorizar” → Má utilização da estrutura linguística no contexto; devia ser: ‘não se dão ao trabalho de valorizar’. Se fosse, de facto, uma or. adverbial seria uma final de evento e, como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.</p>
T12_Tx1_A9	<p>para + infinitivo (flexionado) “para relaxarem” → Or. final de evento. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.</p>
T12_Tx1_A10	<p>para + infinitivo (flexionado) 1. “para saberem” e 2. “para comparar” Ambas: Or. final de evento. Como estão em posição final, não são precedidas de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.</p>
T12_Tx1_A11	<p>para + infinitivo (flexionado) “para ajudar [...] e alertar” → Or. final de evento. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.</p>
T12_Tx1_A12	<p>para + infinitivo (flexionado) 1. “para mudar” e 2. “para corrigirmos” Ambas: Or. final de evento. Como estão em posição final, não são precedidas de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.</p>
T12_Tx1_A13	<p>para + infinitivo (infinitivo) “para pensar” → Or. final de evento. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.</p>
T12_Tx1_A14	<p>para + infinitivo (flexionado) “para respirar-mos” → Erro ortográfico na forma verbal; devia ser: respirarmos. Or. final de evento. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.</p> <p>para que + conjuntivo “para que não haja” → Or. final de evento. Como está em posição final, não era necessário ser precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.</p>
T12_Tx1_A17	<p>para + infinitivo (flexionado) “para a ajudar” → Or. final de evento. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.</p>
T12_Tx1_A20	<p>para que + conjuntivo “para que não se extinga” → Or. final de evento. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.</p>
T12_Tx1_A21	<p>para + infinitivo (flexionado) 1. “para respirar” → Or. final de evento. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas. 2. “Para concluir” → Or. final de evento. Como está em posição inicial, é seguida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.</p>
T12_Tx1_A25	<p>para + infinitivo (flexionado) 1. “para pensar” 2. “para fazer”</p>

	Ambas: Or. finais de evento. Como estão em posição final, não são precedidas de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.	
T12_Tx1_A26	para + infinitivo (flexionado) 1. “para parar e dar” 2. “para [...] ajudar” Ambas: Or. final de evento. Como estão em posição final, não são precedidas de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.	
T12_Tx1_A28	para + infinitivo (flexionado) “para termos”	→ Or. final de evento. Como está em posição final, não era necessário ser precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.

Anexo 27 - Análise das orações causais na Produção Escrita 1 (10.º ano)

Código	Orações causais
T10_Tx1_A1	<p>porque + indicativo 1. “porque [...] valoriza” → É a causa da or. principal. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas. 2. “porque [...] sabe” → É a explicação da or. principal. Como tem valor explicativo e está em posição final, devia ser precedida de vírgula.</p> <p>pois + indicativo “Pois penso” → Má utilização da or. adverbial. O sentido da oração é copulativo, ou seja, pretende-se adicionar mais uma ideia; devia vir precedida de vírgula e o conector devia ser ‘e’. Posição inicial, não sendo seguida de vírgula.</p>
T10_Tx1_A4	<p>porque + indicativo 1. “porque [...] estão” → É a explicação para a or. principal. Como tem valor explicativo e está em posição final, devia ser precedida de vírgula. 2. “porque existe” → É a explicação para a or. principal. Como tem valor explicativo e está em posição final, é precedida de vírgula.</p>
T10_Tx1_A6	<p>porque + indicativo 1. “porque estou” → É a explicação da or. principal. Como tem valor explicativo e está em posição final, devia ser precedida de vírgula. 2. “porque vivem” → É a explicação da or. principal. Como tem valor explicativo e está em posição final, é precedida de vírgula.</p> <p>pois + indicativo “pois [...] trás” → Erro ortográfico na forma verbal; devia ser ‘traz’. É a explicação da or. principal. Como tem valor explicativo e está em posição final, devia ser precedida de vírgula.</p>
T10_Tx1_A7	<p>or. gerundiva “pensando que um plástico não fará mal a ninguém” → Interpretação causal. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada (porque não permite inclusão de sujeito).</p>
T10_Tx1_A10	<p>pois + indicativo “pois [...] podem” → É a explicação da or. principal. Como tem valor explicativo e está em posição final, devia ser precedida de vírgula.</p> <p>porque + indicativo “porque [...] se preocupam” → É a explicação da or. principal. Como tem valor explicativo e está em posição final, devia ser precedida de vírgula.</p>
T10_Tx1_A12	<p>porque + indicativo → É a motivação para a or. principal. Como tem valor explicativo e está em posição final, devia ser precedida de vírgula. “porque [...] é”</p>
T10_Tx1_A13	<p>porque + indicativo “porque é” → É a explicação da or. principal. Como tem valor explicativo e está em posição final, devia ser precedida de vírgula.</p> <p>pois + indicativo “pois é” → É a explicação da or. principal. Como tem valor explicativo e está em posição final, devia ser precedida de vírgula.</p> <p>or. gerundiva “não tendo qualquer valor a nível sentimental” → Interpretação causal. Como está em posição final, é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica (porque permite inclusão de sujeito).</p>
T10_Tx1_A14	<p>porque + indicativo → É a explicação da or. principal. Como tem valor explicativo e está em posição final, é precedida de vírgula. “porque só estão”</p>
T10_Tx1_A16	<p>or. gerundiva 1. “sendo assim muito valorizada” → Má utilização da gerundiva. A interpretação é causal, mas a utilização da adverbial está errada; a principal devia ser a adverbial e a adverbial a principal: ‘Nesta época histórica, a natureza era muito valorizada, uma vez que, além de fonte de alimentação e de lazer, era também considerada uma amiga. 2. “desvalorizando-a” → Má utilização da gerundiva. A interpretação é causal, mas a utilização da adverbial está errada; a principal devia ser a adverbial e a adverbial a principal: ‘Na verdade, visto estarmos sempre a correr, desvalorizamos a natureza por não lhe prestarmos tanta atenção.’.</p>
T10_Tx1_A19	<p>pois + indicativo → É a explicação da or. principal. Como tem valor explicativo e está em posição final, é precedida de vírgula. “pois [...] referimos”</p>
T10_Tx1_A20	<p>or. gerundiva 1. “não cuidando dela” → Interpretação causal. Como está em posição final, é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica (porque permite inclusão de sujeito). 2. “não se mostrando muito preocupada” → Interpretação causal. Como esta gerundiva está seguida da anterior e ligada através de um conector copulativo ‘e’, apesar de estar em posição final e dever ser precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica (porque permite inclusão de sujeito), não é necessário neste caso.</p>
T10_Tx1_A21	<p>pois + indicativo</p>

	1. “pois poluímos” → É a explicação da or. principal. Como tem valor explicativo e está em posição final, é precedida de vírgula. 2. “pois [...] não teremos” → É a explicação da or. principal. Como tem valor explicativo e está em posição final, é precedida de vírgula.
T10_Tx1_A23	por + infinitivo (flexionado) “por [...] destruímos” → É a causa da or. principal. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.
T10_Tx1_A26	uma vez que + indicativo “uma vez que [...] pode” → É a explicação da oração principal. Como estão em posição final, é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das periféricas.
T10_Tx1_A27	porque + indicativo “porque podem” → É a explicação da oração principal. Como tem valor explicativo e está em posição final, é precedida de vírgula. or. gerundiva “sabendo cada vez menos cuidar do que é de todos” → Interpretação causal. Como está em posição final, não era necessário ser precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada (porque não permite inclusão de sujeito).
T10_Tx1_A28	porque + indicativo “porque [...] é” → É a explicação da or. principal. Como tem valor explicativo e está em posição final, é precedida de vírgula.
T10_Tx1_A30	or. gerundiva 1. “sendo inúmeras vezes numerados espaços campestres nas mesmas” → Interpretação causal. Como está em posição final, é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica (porque permite inclusão de sujeito). 2. “aproveitando o seu tempo livro para ficar a olhar para um ecrã” → Interpretação causal. Como está em posição final, é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica (porque permite inclusão de sujeito). 3. “Sendo a Natureza algo de tanta beleza e pureza” → Interpretação causal. Como está em posição inicial, é seguida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica (porque permite inclusão de sujeito).

Anexo 28 - Análise das orações comparativas na Produção Escrita 1 (10.º ano)

Código	Orações comparativas
T10_Tx1_A2	tanto como + or. "estamos num mundo 50/50 em que (tanto) metade das pessoas dá tudo por tudo para um mundo melhor, como temos pessoas que dão 0% para um planeta mais bonito e saudável." → Grau comparativo de igualdade. Suprimiu o operador comparativo 'tanto'. tão "Deveríamos-nos juntar todos, para que este nosso planeta e esta natureza não fique tão desvalorizada" → Construção comparativa de grau superior. Posição final. Não é precedida de vírgula.
T10_Tx1_A3	pior do que + or. "deixando-a em piores condições do que já se encontrava antes." → Grau comparativo de inferioridade.
T10_Tx1_A6	tanto como + or. "a natureza já não é tão valorizada como antigamente" → Construção comparativa de grau igual. tanto quanto + or. "talvez não valorize tanto a natureza quanto eu" → Construção comparativa de grau igual.
T10_Tx1_A7	mais do que + or. "a Natureza é mais vezes desvalorizada do que valorizadas" → Construção comparativa de grau superior.
T10_Tx1_A9	tão como + or. "a natureza não é tão valorizada como era em tempos mais antigos" → Construção comparativa de grau igual.
T10_Tx1_A15	tão como + or. "continuamos a magoar a Natureza por algo tão fútil como o dinheiro e o poder" → Construção comparativa de grau igual.
T10_Tx1_A16	assim como "Na poesia de Camões e de outros poetas da mesma época histórica, assim como na poesia trovadoresca," → Comparativa (sem grau) de igualdade. tanto "Agora não nos importamos tanto com as plantas, com as nuvens ou com a água das ribeiras." → Construção comparativa de grau superior. Posição final. Não é precedida de vírgula.
T10_Tx1_A20	assim como "até nas histórias mais antigas, da origem do mundo a natureza está presente, assim como tem estado, à medida que os anos vão passando," → Comparativa (sem grau) de igualdade. tão "a sociedade se parece esquecer do valor da natureza e do papel tão importante que ela desempenha" → Construção comparativa de grau superior. Posição final. Não é precedida de vírgula.
T10_Tx1_A21	tal como + or. "deveríamos voltar a valorizar a natureza e os nossos recursos naturais, tal como Camões e as pessoas antigamente valorizavam," → Construção comparativa de grau igual.
T10_Tx1_A26	tal como + or. "A nossa sociedade deveria fazer como o sujeito poético faz" → O operador comparativo, 'tal', está omitido; porém, isso não transtorna o sentido da frase. Construção comparativa de grau igual.
T10_Tx1_A27	tal como + or. "Um movimento que leva a crer que, tal como na época de Camões, o ser humano ainda tem consideração pela natureza." → Construção comparativa de grau igual.
T10_Tx1_A30	tantos "já não encontramos assim tantos poemas que a mencionem" → Construção comparativa de grau igual.

Anexo 29 - Análise das orações condicionais na Produção Escrita 1 (10.º ano)

Código	Orações condicionais	
T10_Tx1_A1	se + conjuntivo "[como] se fosse"	→ Estrutura condicional hipotética. → Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.
T10_Tx1_A4	desde que + indicativo "Desde que [...] existem"	→ Localiza, em termos temporais, o evento da or. principal no momento em que se inicia o evento da or. subordinada. Como está em posição inicial, devia ser seguida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.
T10_Tx1_A12	se + conjuntivo "se [...] fizer"	→ Condicional hipotética. Como está encaixada noutra or. subordinada, devia estar entre vírgulas.
T10_Tx1_A15	se + conjuntivo 1. "se [...] fala-se" → Condicional contrafactual. Erro ortográfico na forma verbal; devia ser: falasse. Como está encaixada noutra or., devia estar entre vírgulas. 2. "se tivermos" → Condicional hipotética. Como está encaixada noutra or., devia estar entre vírgulas, mas só tem depois da or.	
T10_Tx1_A17	desde que + indicativo "À muitos anos que a natureza é uma fonte das nossas fontes renováveis e desde muito cedo que a nossa sociedade abusou desses recursos." → Má utilização da estrutura linguística, pois só se pretende utilizar 'desde'; o elemento 'que' está a mais: 'e desde muito cedo a nossa sociedade tem vindo a abusar desses mesmo recursos'.	
T10_Tx1_A18	desde que + indicativo "Desde os tempos antigos que a natureza personificada é presente na literatura" → Má utilização da estrutura linguística, pois só se pretende utilizar 'desde'; o elemento 'que' está a mais: 'Desde os tempos antigos, a natureza personificada está presente na literatura.'	
T10_Tx1_A20	desde que + indicativo "Desde sempre que a natureza tem um papel muito importante" → Má utilização da estrutura linguística, pois só se pretende utilizar 'desde'; o elemento 'que' está a mais: 'Desde sempre, a natureza tem tido um papel muito importante.'	
T10_Tx1_A23	se + conjuntivo "se dessemos"	→ Erro ortográfico na forma verbal: 'déssemos'. Concessiva hipotética. Está entre vírgulas.
T10_Tx1_A28	se + conjuntivo "Se não fizesse-mos"	→ Erro ortográfico na forma verbal; devia ser: 'fizéssemos'. Concessiva hipotética. Como estão em posição inicial, é seguida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.

Anexo 30 - Análise das orações concessivas na Produção Escrita 1 (10.º ano)

Código	Orações concessivas
T10_Tx1_A5	se bem que + conjuntivo "Se bem que na atualidade já nem todos pensam assim" → Concessiva factual de evento. Má utilização do tempo na forma verbal, pois devia estar no conjuntivo: 'pensem'. No indicativo serve para as orações factuais de enunciação. Como está em posição inicial, é seguida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das periféricas.
T10_Tx1_A6	apesar de + infinitivo flexionado "apesar de [...] ter" → Concessiva factual de evento. Como está encaixada noutra or. subordinada, devia estar entre vírgulas, mas só tem antes da or.
T10_Tx1_A11	mesmo que + conjuntivo "mesmo que [...] demos" → Concessiva escalar. Como está em posição final, é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das periféricas.
T10_Tx1_A12	apesar de + infinitivo flexionado "Apesar de, [...] haver" → Concessiva factual de evento. Como está em posição inicial, devia ser seguida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das periféricas. Além disso, há má colocação da vírgula a seguir do conector.
T10_Tx1_A19	mesmo que + conjuntivo "mesmo que [...] tenha ficado" → Má utilização do conector, pois não é uma concessiva escalar; é uma concessiva factual, por isso devia ter ficado assim: 'apesar de [...] ter ficado'. Como está em posição inicial, devia ser seguida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das periféricas; e devia ser também precedida de vírgula.
T10_Tx1_A25	mesmo que + conjuntivo "Muitas delas não refletem as suas ações, como isso, mesmo que as pessoas ajudam a nossa única fonte de oxigenio, as maravilhas que ela tem e os sentimentos que nos transmite" → Além de o conector concessivo não ser o adequado pois não é uma concessiva escalar, toda a frase está confusa, devia ser: ' Apesar de haver pessoas que ajudem, muitas delas não refletem sobre as suas ações e não só não entendem que a natureza é a nossa única fonte de oxigénio, como também não apreciam as maravilhas que ela tem e não sentem aquilo que ela nos transmite'
T10_Tx1_A28	or. gerundiva "sendo que sem ela, nós não poderíamos viver" → Má utilização da gerundiva, pois o sentido deveria ser concessivo e não causal, pois este não faz sentido. Devia ser: 'existem muitas pessoas que não têm nenhum interesse em ajudar a Natureza, ainda que, sem ela, não possamos viver,'.

Anexo 31 - Análise das orações consecutivas na Produção Escrita 1 (10.º ano)

Código	Orações consecutivas
T10_Tx1_A2	<p>de tal modo + que “As pessoas não interagem da melhor maneira com a natureza de (tal) modo que fazem com que o planeta fique desgastado e tão desagradável por vezes.” → Má utilização do operador consecutivo: suprimiu o segmento ‘tal’. É a consequência da or. principal. Posição final. Não é precedida de vírgula.</p>
T10_Tx1_A9	<p>tão + que “as pessoas estão tão concentradas nos seus telemóveis ou outros aparelhos eletrónicos que se esquecem da natureza que há lá fora” → Construção consecutiva de grau.</p>
T10_Tx1_A26	<p>tão + que “o nosso quotidiano está tão cheio que maior parte de nós nem pensamos” → Construção consecutiva de grau.</p>

Anexo 32 - Análise de outras orações na Produção Escrita 1 (10.º ano)

Código	Outras orações
T10_Tx1_A1	or. de modo "a natureza [...] servia como confidente das donzelas" → Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.
T10_Tx1_A2	or, conformativa/de comentário - como + indicativo "não sei como é que existem pessoas capazes de estragar isso" → É um comentário. Posição final. Precedida de vírgula antes do 'não sei'.
T10_Tx1_A3	or. substitutiva - em vez de + infinitivo "em vez de a matarmos" → Posição final. Precedida de vírgula.
T10_Tx1_A4	or. gerundiva "há aquelas que não querem saber da natureza e estragam <u>mandado o lixo para o chão</u> " → Erro ortográfico na forma verbal gerundiva. Interpretação de modo. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada (porque não permite inclusão de sujeito).
T10_Tx1_A6	or, conformativa/de comentário "como vivo numa aldeia" → Comentário. Devia estar entre vírgulas, mas só colocou antes da or.
T10_Tx1_A7	or. gerundiva "Concluindo" → Auxilia a organização do texto/discurso. Posição inicial. Devia ser seguida de vírgula.
T10_Tx1_A14	or. substitutiva - em vez de + infinitivo "em vez de cuidarem" → Entre vírgulas. or. gerundiva "Concluindo" → Auxilia a organização do texto/discurso. Posição inicial. Seguida de vírgula.
T10_Tx1_A16	or. acrescentativas - para além de + infinitivo "além de fonte de alimentação e de lazer" → Entre vírgulas. → Elíptica: 'além de [ser] fonte de ...' or. substitutiva - em vez de + infinitivo "Ao envez de" → Não escreveu bem o conector; confundiu com 'ao invés de', mas isso não faria sentido no contexto. Posição final. Seguida de vírgula.
T10_Tx1_A20	or. acrescentativas - para além de + infinitivo "para além de abandonarem" → Como está encaixada noutra or. subordinada, devia estar entre vírgulas, mas só tem depois.
T10_Tx1_A25	or. de modo "pensar como a Natureza nos pode ajudar" → Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.
T10_Tx1_A29	or, conformativa/de comentário "Como se expressa Camões" → Posição inicial. Seguida de vírgula.
T10_Tx1_A30	or. acrescentativas - para além de + infinitivo "para além de ser" → Como está encaixada numa or. subordinada, devia estar entre vírgulas, mas só tem a seguir à oração, não tem antes. or. substitutiva - em vez de + infinitivo "em vez de ir das uma caminhada e apanhar ar fresco"

Anexo 33 – Transcrição das produções escritas 2 (10º ano)

T10_Tx2_A1

A relação entre o mundo de à séculos atrás e o de agora continua igual em termos de “política2, continua injusto como por exemplo: a guerra entre os Estados Unidos e o México. É um dos casos sem nexos pois as pessoas não têm dignidade humana e querem continuar a seguir os passos daqueles que passavam a vida a arranjar problemas, em que mais tarde a geração mais nova teve que sofrer com as consequências tal como a falta de comida e de mantimentos.

T10_Tx2_A2

O desconcerto do mundo presente na obra camoniana em relação aos tempos de hoje sofreu imensas alterações em termos gerais.

Existe imensa coisa que mudou para pior, como imensa coisa que mudou para melhor, não este mundo não é perfeito porque lá está muita coisa mudou. Neste momento se ocorrer guerras ou ataques o mundo não vai e estar preparado para tal coisa.

T10_Tx2_A3

O mundo é um desconcerto, beneficia os injustos e prejudica os justos; discrimina pessoas só porque elas são da maneira que são; cria certos estereótipos e quem não se enquadra vai acabar por sofrer com isso pois todos temos de seguir certos padrões porque senão é um desconcerto e somos todos nós que causamos isso ao não aceitar o outro, se deixássemos os nossos preconceitos de lado e começássemos a aceitar o que temos à nossa volta o mundo seria completamente diferente, um lugar melhor para se viver. Devíamos de nos encorajar a ser quem somos e não espalhar o terror em ser diferente. Somos diferentes mas todos iguais, somos humanos e devemos nos respeitar.

T10_Tx2_A4 – Não fez (faltou).

T10_Tx2_A5 – Não entregou.

T10_Tx2_A6

O mundo não é perfeito e também não existe ninguém perfeito. Por isso, o mundo é um lugar justo e injusto dependendo de onde estamos e os direitos que temos.

T10_Tx2_A7

O mundo está cheio de desconcertos, pois o mundo está cheio de injustiças. Estas injustiças provêm do facto de que ninguém é igual, logo ninguém tem as mesmas ideias, logo alguém sai prejudicado muitas das vezes.

Muitas das vezes as pessoas já estão habituadas às injustiças logo já não as afeta tanto,

[Não terminou]

T10_Tx2_A8

O mundo não funciona sem estar em desconcerto. Porque foi assim que foi moldado e assim continuará.

O ser humano, apesar de muitas qualidades, tem defeitos. Esses defeitos é que transportam o ser humano para o progresso civilizacional. Ao encontrar falhas e erros, o homem pode descobrir como melhorar e, assim, evolui intelectualmente.

Se existisse um mundo perfeito, utópico e belo, então os erros seriam superstições. Sem evolução, seríamos penalizados pela falta de novo conhecimento e com isso vem a falta de humanidade.

A “maldade” e a “bondade” combatem na atualidade, resultando na evolução sistemática da sociedade e melhora o que somos: Vivos.

A colisão de culturas é a chave para o sucesso mundial e o desafio é o que nos torna poderosos. É isso que o mundo é, um desconcerto necessário.

T10_Tx2_A9

O mundo dos dias de hoje, continua num estado de desconcerto, talvez até mais do que antigamente, ou talvez, simplesmente damos mais atenção aos defeitos nos dias de hoje.

T10_Tx2_A10

Na obra camoniana esta presente a temática do desconcerto do mundo, que se evidencia na atualidade do século XXI.

Nesta realidade atual o desconcerto é demonstrado através de situações como uma pessoa ser condenada por um crime que não cometeu e só se descobrir que essa pessoa era inocente depois de vários anos presa ou até depois da sua morte, como pessoas que passam por violência doméstica, entre outras situações.

para que estas situações não ocorram é necessário que a nossa justiça seja mais igualitária.

assim conclui-se que a lírica camoniana tem presente temáticas da realidade do século XXI.

T10_Tx2_A11

No poema “Os bons vi sempre passar” Luís de Camões queixa-se de ver as boas pessoas sofrer no mundo enquanto os maus em “contentamentos”, isto apresenta o desconcerto do mundo, pois o mundo anda ao contrário.

Hoje em dia as coisas não mudaram, pois os bons que dizem a verdade são sempre castigados, como por exemplo, uma criança que faz algo de errado e depois mente sobre isso, nunca é castigada, mas a criança que diz a verdade é. No fundo, estamos a ensinar às crianças de hoje que se mentir nada lhe vai acontecer e que se ai safar de todos os erros que cometer.

Para mim, o mundo anda desconcertado. Devíamos ensinar as crianças que a mentir não se ganha nada e que dizer a verdade é a coisa certa a fazer. Mas num mundo tao desconcertado, consertá-lo parece impossível.

T10_Tx2_A12 – Não fez.

T10_Tx2_A13

O desconcerto do mundo, algo que existe e que ainda dura até aos dias de hoje. Todos os dias nos deparamos com este desconcerto, acontecimentos que nos acontecem e nos fazem pensar que o mundo é um lugar injusto a ponto de pensarmos que as pessoas más são as que mais são recompensadas na vida.

Para além disto, o mundo é desconcertante a ponto de separar duas pessoas que se amam.

Além disto, muitas vezes quem mais comete erros e tem comportamentos condenáveis é de tal modo compensado pela vida que chega a sagrar-se mais do que aqueles que se esforçam para isso.

Para finalizar, podemos concluir que a vida continua a presentear que mais faz sofrer ou magoa o outro e esse outro é cada vez mais ferido pela vida.

Concluimos, que o mundo não anda de modo algum concertado e que este concerto não acontecerá tão cedo, ou talvez nunca.

T10_Tx2_A14 – Não entregou.

T10_Tx2_A15

Na aula de ontem, nós falámos sobre as justiças e injustiças devido a obra que estudámos sobre o desconcerto do mundo.

O nosso mundo, pelo meu ponto de vista, ainda está num estado de desconcerto devido às injustiças que ainda existem no mundo. Nós poluímos o nosso planeta, e alguns tentam lutar para podermos salva-lo, mas pessoas que tem poder político e económico, não fazem nada sobre o assunto. Quando era pequena, pensava que ainda existem muitas coisas de errado como o racismo, a homofobia, o machismo como o facto que 16,3% é a percentagem de quanto mais os homens ganham que as mulheres.

T10_Tx2_A16

Na poesia camoniana podemos falar sobre o desconcerto do mundo que era sentido na epoca historica em que Camões viveu. Mas agora podemos dizer que este desconcerto continua. Continua a existir guerras por apenas poder e dinheiro, pessoas extremamente pobres e pessoas extremamente rica, racismo, igualdade de genero e outros tipos de discriminações. Estamos no seculo XXI. Já devíamos ter aprendido a respeitar ideias diferentes, a ser mais solidario e a parar de criar guerras apenas por ambissão. Por exemplo neste momento com a nova epidemia COVID-19, muita gente culpa a China. Isto apenas demonstra um pensamento xenofobico e o facto de que as pessoas ainda não tem a minima empatica com aqueles que mais sofreram.

Provavelmente o mundo sempre será desconcertado, porque sempre haverá pessoas considerados mais importantes por conta de raça, genero ou dinheiro.

T10_Tx2_A17

Partindo do desconcerto do mundo presente na obra camoniana podemos perceber que não houveram muitas alterações pois, continuam a haver muitos desconcertos na nossa sociedade.

Hoje em dia temos acesso a muitos meios que nos poderiam ajudar a superar alguns desconcertos mas, atualmente temos uma sociedade pouco preocupada com as guerras; com o nível social, económico e político, ou seja, uma sociedade que não se impõe.

Com o passar dos anos o mundo tem regredido pois, continuamos a ligar e a dar importância a coisas que deviam ser desvalorizadas pois afinal o que realmente interessa é deixado de parte.

T10_Tx2_A18 – Não entregou.

T10_Tx2_A19

O mundo hoje em dia enfrenta o desconcerto dos tempos passados, visto que, existe ainda muita desigualdade, desrespeito e violação de direitos, por exemplo nos países da Arábia Saudita. Porém ao longo dos anos as mulheres por exemplo lutam por seus direitos até hoje e já avançaram muito desde os séculos passados, como por exemplo o direito de trabalhar e votar, e não só as mulheres tem de lutar pelos seus direitos, mas também a comunidade LGBTQIA+ que luta desde o Stonewall Inn que marcou a história desta comunidade que sofre grande preconceito até aos dias de hoje, pessoas que são mortas por se expressarem e serem diferentes dos padrões impostos pela sociedade desde os primórdios humanos, visto isto percebemos que o mundo ainda convive com um grande desconcerto porém acredito que com o tempo todos teremos nosso lugar e não haverá mais a necessidade de lutar por direitos igualitários.

T10_Tx2_A20

De entre as várias conclusões que se consegue retirar da obra camoniana, conclui-se que o desconcerto do mundo é uma delas.

No tempo de Camões o mundo era um pouco diferente, as mentalidades eram diferentes, os objetivos eram diferentes, logo os desconcertos e as injustiças, pelo menos em grande parte, também o seriam. Embora houvessem problemas, talvez esses comparados com os da atualidade não atingissem um número tão grande a nível da variedade, o que não significa que não sejam tão grandiosos e catastróficas.

Guerras, fomes, problemas climáticos, etc, são apenas algumas das injustiças do mundo porque ninguém deveria ter de passar. Contudo, se ninguém ajudar as injustiças continuaram, assim como desconcerto continuará. Então quem saberá se as injustiças e todo este desequilíbrio do mundo não serão mesmo por causa do Homem e dos seus diferentes pontos de vista?

T10_Tx2_A21

O mundo continua nesse estado de desconcerto, pois esse é o estado natural dele. Na aula discutimos se o mundo era justo para todos, e como é que nos respondemos a essa injustiça. Na realidade, muitas das vezes, como nós não controlamos as injustiças que acontecem, nós não temos liberdade sobre elas. No entanto, podemos sempre promover a justiça para todos se pensarmos não só em nós mas também nos outros.

T10_Tx2_A22 – Não fez (faltou).

T10_Tx2_A23

Analisando o poema “Os bons vi sempre passar”, de Camões, percebemos que o poeta remete para o desconcerto do mundo. Na obra camoniana, o poeta diz que os maus triunfam sempre, apesar de praticarem o mal. Notamos o desconcerto e injustiça no mundo. Camões revolta-se por esse motivo, “os maus” vê sempre “nadar/em mar de contentamento” (retirado do poema “Os bons vi sempre passar”), enquanto que os bons se sentem revoltados.

Hoje em dia, por vezes, acontece o mesmo. É cometida muita injustiça, visto, por exemplo, saírem ilesas pessoas que deveriam ter sido castigados pelos seus atos.

O desconcerto do mundo continua a existir em muitas situações do nosso quotidiano.

T10_Tx2_A24

Na aula apresentamos o facto de que “O mundo está desconcertado?”. Bem na minha opinião, o mundo não está, porque, não sabemos o que realmente é um mundo concertado, embora não saibamos esse “modo” de mundo, sabemos que o mundo não está perfeito, ainda que algum dia alguém diga que está perfeito, nunca irá estar, porque, cada pessoa tem uma visão de perfeito para si. Então, na minha opinião o mundo não está desconcertado e nem está “concertado” na atualidade.

T10_Tx2_A25 – Não entregou.

T10_Tx2_A26 – Não entregou.

T10_Tx2_A27

Nas obras camonianas estudadas na aula, em especial no poema “Os bons vi sempre passar” está presente um desconcerto/desgosto da parte do sujeito poético. O poeta sente-se injustiçado, visto considerar que “os maus” cometem erros acabando ilesos e tendo uma vida pacífica, enquanto que os “bons” é lhes proporcionada uma vida tormentuosa.

Apesar dos séculos passados, a injustiça continua presente na nossa vida. É algo que se encontra presente no nosso mundo, independente do humano. Existe na natureza para além do sujeito, existindo inevitavelmente.

T10_Tx2_A28 – Não fez (faltou).

T10_Tx2_A29

Desde a época camoniana que o desconcerto do mundo está presente e interfere com a vida das pessoas. Diversas obras de Camões descrevem sofrimento, a injustiça, a felicidade e contentamento a que o Homem está sujeito.

Na sociedade atual, esta contraposição de sentimentos presenteia situações do quotidiano. Estamos constantemente sujeitos a justas e injustas, mas, às vezes, nem damos conta delas.

Será que o mundo está desconcertado, ou simplesmente este é o decorrer normal dele? O mundo não está desconcertado, as pessoas é que o desconcertam, quando dizem que algo está errado só porque não era isso que a pessoa imaginara que seria. Mas isso é normal, ainda que cause sofrimento, as pessoas estão sujeitas a estas situações ao longo da vida. O mundo estaria desconcertado se isso não se verificasse e reinasse a perfeição.

T10_Tx2_A30

O desconcerto do mundo

Ao longo da sua vida, Camões escreveu diversos poemas retratando o desconcerto do mundo.

Ainda hoje o mundo é desconcertado. Tal como o poeta diz no seu poema “Os bons vi sempre passar”, os “mas” ainda hoje não recebem punições justas para os seus atos. Claro que existem exceções de justiça, mas

[Não terminou.]

Anexo 34 - Análise das orações causais na Produção Escrita 2 (10.º ano)

Código	Orações Causais	
T10_Tx2_A1	pois + indicativo "pois [...] têm"	→ É a explicação da or. principal. Como tem um valor explicativo e está em posição final, devia ser precedida de vírgula.
T10_Tx2_A2	porque + indicativo "porque lá está [há] muita coisa que mudou"	→ Elíptica. É a explicação da or. principal. Como tem um valor explicativo e está em posição final, devia ser precedida de vírgula.
T10_Tx2_A3	porque + indicativo 1. "porque [...] são" → É a causa da or. principal. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas. 2. "porque [...] é" → É a explicação da or. principal. Como tem um valor explicativo e está em posição final, devia ser precedida de vírgula. pois + indicativo "pois temos" → É a explicação da or. principal. Como tem um valor explicativo e está em posição final, devia ser precedida de vírgula. Estes 3 conectores estão presentes na mesma frase. Mau encadeamento das ideias.	
T10_Tx2_A7	pois + indicativo "pois [...] está"	→ É a explicação da or. principal. Como tem um valor explicativo e está em posição final, devia ser precedida de vírgula.
T10_Tx2_A8	porque + indicativo "Porque foi"	→ Não devia ser precedido de ponto final, mas de uma vírgula, visto que é uma explicação para o que é dito anteriormente, não fazendo sentido cortar o raciocínio a meio.
T10_Tx2_A11	pois + indicativo 1. "pois [...] anda" e 2. "pois [...] são"	→ É a explicação da or. principal. Como está em posição final, é precedida de vírgula.
T10_Tx2_A16	porque + indicativo "porque haverá"	→ É a explicação da or. principal. Como está em posição final, é precedida de vírgula.
T10_Tx2_A17	pois + indicativo 1. "pois, continuamos" e 2. "pois, continuamos" → Colocação incorreta de vírgula a seguir ao conector. 3. "pois [...] é deixado" Todas: É a explicação da or. principal. Como têm um valor explicativo e estão em posição final, deviam ser precedidas de vírgula.	
T10_Tx2_A19	por + infinitivo (flexionado) "por se expressarem e serem" → É a causa da or. principal. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas. visto que + indicativo "visto que, existe" → É a explicação da or. principal. Como está em posição final, é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das periféricas. Não devia levar vírgula logo a seguir ao conector, não faz sentido. visto + infinitivo flexionado "visto isto percebemos" → Má utilização da estrutura linguística. Devia ser precedida de ponto final e não de vírgula; além disso, devia ser transformada numa gerundiva como: 'Tendo em conta tudo isto,'.	
T10_Tx2_A20	porque + indicativo - "porque [...] deveria" → Má utilização da oração adverbial; o formato devia ser o de sintagma preposicional: 'pelas quais'.	
T10_Tx2_A21	pois + indicativo "pois [...] é" → É a explicação da or. principal. Como está em posição final, é precedida de vírgula. como + indicativo "como [...] controlamos" → É a explicação da or. principal. Como está em posição inicial, é seguida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das periféricas.	
T10_Tx2_A23	visto + infinitivo flexionado "visto [...] saírem" → É a explicação da or. principal. Como está em posição final, é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das periféricas.	
T10_Tx2_A24	porque + indicativo 1. "porque, não sabemos" e 2. "porque, cada pessoa tem" → A vírgula a seguir ao conector não devia estar. É a explicação da or. principal. Como está em posição final, é precedida de vírgula.	
T10_Tx2_A27	visto + infinitivo (flexionado) "visto considerar" → É a explicação da or. principal. Como está em posição final, é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das periféricas.	
T10_Tx2_A29	porque + indicativo "porque [...] era" → É a causa da or. principal. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.	

Anexo 35 - Análise das orações temporais na Produção Escrita 2 (10.º ano)

Código	Orações temporais
T10_Tx2_A3	ao + infinitivo (flexionado) “ao [...] aceitar” → Sobreposição temporal entre a situação da or. subordinada e a da or. principal. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.
T10_Tx2_A8	ao + infinitivo (flexionado) “Ao encontrar” → Sobreposição temporal entre a situação da or. subordinada e a da or. principal. Como está em posição inicial, é seguida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas. or. gerundiva “resultando na evolução sistemática da sociedade” → A forma de gerúndio simples leva a que haja uma simultaneidade temporal. Como está em posição final, é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica (porque permite inclusão de sujeito).
T10_Tx2_A10	de pois de + infinitivo (flexionado) “depois de [estar] vários anos presa” → Localiza a situação da or. principal num tempo posterior àquele que se descreve na situação da or. subordinada. Como está em posição inicial, é seguida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas. Elíptica.
T10_Tx2_A11	enquanto + indicativo “enquanto os maus em “contentamentos”” → Falta o verbo ‘ver’: ‘enquanto vê os maus em...’. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.
T10_Tx2_A15	quando + indicativo 1. “Quando era” → Demarca, temporalmente, o momento simultâneo em que a situação da or. principal se sucedeu, relativamente ao que é descrito na or. subordinada. Como está em posição inicial, é seguida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas. 2. “quando cresci” → Demarca, temporalmente, o momento simultâneo em que a situação da or. principal se sucedeu, relativamente ao que é descrito na or. subordinada. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.
T10_Tx2_A23	enquanto + indicativo “enquanto que [...] se sentem” → A partícula ‘que’ é desnecessária. Localiza o intervalo temporal em que se situa a situação da oração principal, na medida em que ela coocorre no mesmo intervalo de tempo da or. subordinada. Como está em posição final, não era necessário ser precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas. or. gerundiva “Analisando o poema “Os bons vi sempre passar”” → A forma de gerúndio simples leva a que haja uma simultaneidade temporal. Como está em posição inicial, é seguida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica (porque permite inclusão de sujeito).
T10_Tx2_A27	enquanto que + indicativo “enquanto que [...] é-lhes proporcionada” → Localiza o intervalo temporal em que se situa a situação da oração principal, na medida em que ela coocorre no mesmo intervalo de tempo da or. subordinada. Posição final. Precedida de vírgula. or. gerundiva 1. “acabando ilesos e tendo uma vida pacífica” e 2. “existindo inevitavelmente” Ambas: A forma de gerúndio simples leva a que haja uma simultaneidade temporal. Como está em posição final, é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. periférica (porque permite inclusão de sujeito).
T10_Tx2_A29	quando + indicativo “quando dizem” → Demarca, temporalmente, o momento simultâneo em que a situação da or. principal se sucedeu, relativamente ao que é descrito na or. subordinada. Como está em posição final, não era necessário ser precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.
T10_Tx2_A30	or. gerundiva “retratando o desconcerto do mundo” → A forma de gerúndio simples leva a que haja uma simultaneidade temporal. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois, sintaticamente, é uma or. integrada (porque não permite inclusão de sujeito).

Anexo 36 - Análise das orações comparativas na Produção Escrita 2 (10.º ano)

Código	Orações comparativas
T10_Tx2_A1	tal como + or. "a geração mais nova teve que sofrer com as consequências tal como a falta de comida e de mantimentos." → Má utilização da construção comparativa de grau igual; se pretende dar um exemplo, devia usar: 'como, por exemplo,'.
T10_Tx2_A2	tal como + or. "Existe imensa coisa que mudou para pior, como imensa coisa que mudou para melhor" → Faltou o operador comparativo 'tal'. Sugere-se: 'Existe imensa coisa que mudou para pior, tal como imensa coisa mudou para melhor'. Construção comparativa de grau igual.
T10_Tx2_A9	mais ... do que + or. "talvez até mais do que antigamente" → Construção comparativa de grau superior.
T10_Tx2_A13	mais do que + or. "chega a sagrar-se mais do que aqueles que se esforçam para isso" → Construção comparativa de grau superior. tão "este concerto não acontecerá tão cedo" → Construção comparativa de grau superior.
T10_Tx2_A20	tão "não atingissem um número tão grande" → Construção comparativa de grau superior. assim como "se ninguém ajudar as injustiças continuaram, assim como desconcerto continuará" → Comparativa sem grau. O segundo termo de comparação não necessita do verbo 'continuar': 'se ninguém ajudar, as injustiças continuarão, assim como o desconcerto'.
T10_Tx2_A30	tal como + or. "Tal como o poeta diz no seu poema "Os bons vi sempre passar";" → Construção comparativa de grau igual.

Anexo 37 - Análise das orações concessivas na Produção Escrita 2 (10.º ano)

Código	Orações concessivas
T10_Tx2_A8	apesar de + infinitivo flexionado “O ser humano, <u>apesar de</u> [ter] <u>muitas qualidades</u> , tem defeitos.” → Elíptica. Concessiva factual de evento. Como está em posição intermédia, está entre vírgulas.
T10_Tx2_A20	embora + conjuntivo “Embora houvessem” → Erro na conjugação da forma verbal: ‘houvesse’. Concessiva factual de evento. Como está em posição inicial, é seguida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das periféricas.
T10_Tx2_A23	apesar de + infinitivo flexionado “apesar de praticarem” → Concessiva factual de evento. Como está em posição final, é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das periféricas.
T10_Tx2_A24	embora + conjuntivo “embora saibemos” → Erro ortográfico na forma verbal: ‘saibamos’. Concessiva factual de evento. Não devia vir precedida de vírgula, mas de um ponto final. Estando em posição final, é seguida de vírgula. ainda que + conjuntivo “ainda que [...] diga” → A frase não está bem organizada/estruturada: ‘embora não saibamos qual é o “modo concertado” do mundo, sabemos que ele não é perfeito, ainda que haja quem o diga; porém, nunca irá estar’. Como está em posição final, é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das periféricas.
T10_Tx2_A27	apesar de + infinitivo flexionado “Apesar dos séculos passados” → Concessiva factual de evento. Como está em posição inicial, é seguida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das periféricas. Elíptica: ‘Apesar de já terem passado séculos’.
T10_Tx2_A29	ainda que + conjuntivo “ainda que cause” → Concessiva factual de evento. Como está encaixada, está entre vírgulas.

Anexo 38 - Análise das orações condicionais na Produção Escrita 2 (10.º ano)

Código	Orações condicionais
T10_Tx2_A2	se + conjuntivo "se ocorrer" → Estrutura condicional hipotética. Como está encaixada, devia estar entre vírgulas.
T10_Tx2_A3	se + conjuntivo "se deixássemos" → Estrutura condicional hipotética. Esta or. devia ser antecedida de ponto e vírgula e, ao ocupar a posição inicial, deveria ser seguida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.
T10_Tx2_A8	se + conjuntivo "Se existisse" → Estrutura condicional hipotética. Como está em posição inicial, é seguida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.
T10_Tx2_A11	se + conjuntivo "se mentir" → Estrutura condicional hipotética. Como está encaixada noutra or. subordinada, devia estar entre vírgulas.
T10_Tx2_A20	se + conjuntivo "se [...] ajudar" → Estrutura condicional hipotética. Como está encaixada, devia estar entre vírgulas, mas só tem antes da or., não tem depois.
T10_Tx2_A21	se + conjuntivo "se pensarmos" → Estrutura condicional hipotética. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.
T10_Tx2_A29	se + conjuntivo "se [...] não se verificasse e reinasse" → Estrutura condicional hipotética. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.

Anexo 39 - Análise das orações finais na Produção Escrita 2 (10.º ano)

Código	Orações finais
T10_Tx2_A3	para + infinitivo (flexionado) “para se viver” → Or. final de evento. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.
T10_Tx2_A10	para que + conjuntivo “para que [...] ocorram” → Or. final de evento. Como está em posição inicial, devia ser seguida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.
T10_Tx2_A13	para + infinitivo (flexionado) “Para finalizar” → Or. final de evento. Como está em posição inicial, é seguida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.
T10_Tx2_A15	para + infinitivo (flexionado) “para podermos” → Or. final de evento. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.

Anexo 40 - Análise das orações consecutivas na Produção Escrita 2 (10.º ano)

Código	Orações consecutivas
T10_Tx2_A7	<p>de tal modo + que “Estas injustiças provêm do facto de que ninguém é igual, logo ninguém tem as mesmas ideias” → Está subjacente uma ideia consecutiva, logo devia ter sido usado um conector consecutivo como ‘de tal modo que’ no lugar de ‘logo’. Assim, evita-se a repetição do mesmo conector por 3 vezes.</p>
T10_Tx2_A13	<p>de tal modo + que “muitas vezes quem mais comete erros e tem comportamentos condenáveis é de tal modo compensado pela vida que chega a sagrar-se mais do que aqueles que se esforçam para isso” → Construção de grau consecutiva.</p>

Anexo 41 - Análise de outras orações na Produção Escrita 2 (10.º ano)

Código	Outras orações
T10_Tx2_A8	<p>or. de circunstância negativa "O mundo não funciona sem estar em desconcerto" → Circunstância que não aconteceu. Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.</p> <p>or. de modo "o homem pode descobrir como melhorar" → Como está em posição final, não é precedida de vírgula, pois este tipo de or. pertence, sintaticamente, ao grupo das integradas.</p>

Anexo 42 - Respostas daturmade de 12.º ano ao “Questionário: Perceção dos alunos sobre as atividades”

Quest_1_T12

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	4
Reescrita de frases	4
Justificação das frases reescritas	3
Produção escrita	4

Justificação da avaliação:

Na minha opinião, as atividades realizadas nas aulas foram importantes para interpretação do conto de Manuel da Fonseca e ajudou a melhor compreender a temática do conto, e também a forma como se organiza uma frase.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

A reflexão sobre a organização das frases ajuda-nos a ser mais claros quando escrevemos e também a simplificar o nosso texto para uma compreensão mais fácil continuando com o mesmo nível de rigor como escrevia-mos.

Quest_2_T12

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	2
Reescrita de frases	2
Justificação das frases reescritas	1
Produção escrita	2

Justificação da avaliação:

Acho que não trouxe benefícios para o meu conhecimento de português, nem quanto desenvolvimento pessoal nem me irá ajudar futuramente no que eu quero fazer para a vida.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

Faço e penso da mesma maneira a construção das frases.

Quest_3_T12

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	1
Reescrita de frases	4
Justificação das frases reescritas	2
Produção escrita	3

Justificação da avaliação:

Acho os diagramas um pouco inúteis tal como a justificação das frases reescritas.

Demasiadas composições.

Acho importante reescrever as frases pois ajuda a descorar e entender.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

Dá mais coerência e rigor textual às composições.

Quest_4_T12

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	3
Reescrita de frases	2
Justificação das frases reescritas	2
Produção escrita	3

Justificação da avaliação:

A componente de produção escrita ajuda-nos a melhorar essa competência nas avaliações, o restante tendo um impacto quase nulo nos conteúdos da disciplina tem menos importância.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

Esta reflexão tem pouco impacto na competência escrita uma vez que a organização das frases já é feita com bastante eficácia sem esta reflexão.

Quest_5_T12

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	4
Reescrita de frases	5
Justificação das frases reescritas	4
Produção escrita	4

Justificação da avaliação:

É importante, uma vez que o exame final irá contar também com uma gramática, mas também com respostas longas e uma composição, pelo que a organização das frases para uma melhor escrita é muito importante.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

Ajudará a aperfeiçoar no sentido que será muito mais fácil fazer uma composição escrita, ou uma resposta sem que esta desvie o tema da pergunta ou deixe de fazer sentido.

Quest_6_T12

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	4
Reescrita de frases	4
Justificação das frases reescritas	4
Produção escrita	3

Justificação da avaliação:

Considero a representação gráfica das frases importante visto que nos ajuda visionar as várias formas que dá para reescrever as frases.

Senti que foi importante a justificação das frases reescritas para podermos dar a nossa ideia.

A produção escrita não achei importante uma vez que estávamos forçados a escrever de uma certa forma.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

Pode ajudar muito uma vez que ajuda a perceber que a frase pode tomar vários sentidos dependendo da sua escrita, assim sendo poderá ajudar a expressar as ideias.

Quest_7_T12

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	4
Reescrita de frases	3
Justificação das frases reescritas	1
Produção escrita	4

Justificação da avaliação:

Diagramas ajudam-me a memorizar.

Reescrever as frases ajuda-me a dar menos erros.

Justificar não me ajudou em nada.

Produção escrita ajuda-me a dar menos erros e a libertar a nossa mente.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

Ao rever como se deve organizar/construir, vamos dar menos erros na coesão textual e na coerência textual.

Quest_8_T12

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	5
Reescrita de frases	4
Justificação das frases reescritas	4
Produção escrita	5

Justificação da avaliação:

Adorei a parte de produção escrita, acho que deveríamos fazer mais vezes, e gostei na totalidade da apresentação.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:
Ajuda na produção escrita para uma escrita mais coerente.

Quest_9_T12

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	4
Reescrita de frases	2
Justificação das frases reescritas	2
Produção escrita	4

Justificação da avaliação:

Os diagramas ajudam-nos a entender a utilidade das orações e como as interligar de maneira mais lógica. A produção escrita serve para as pessoas desenvolverem vocabulário, maneira de pensar e utilizar um português mais correto.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

Sendo muito sincero, se alguém chega ao 12º ano de escolaridade obrigatória sem saber organizar uma frase é porque algo se passa, como tal eu compreendo a intenção desta atividade mas acho-a deslocada e em termos de nível de aprendizagem. No entanto se pretende a minha resposta direta, direi apenas que organizando as frases ordenamos ideias, dando assim lógica ao texto e transmitimos a nossa mensagem mais clara e evidente.

Quest_10_T12

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	4
Reescrita de frases	4
Justificação das frases reescritas	4
Produção escrita	5

Justificação da avaliação:

Para mim todas estas atividades são importantes dando uma grande importância à produção escrita visto que nós temos de treinar a escrita.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

Ajuda a evitar repetições e a aumentar a coerência nos nossos textos.

Quest_11_T12

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	5
Reescrita de frases	4
Justificação das frases reescritas	4
Produção escrita	4

Justificação da avaliação:

Fiz bem as fichas e estive atento, consegui entender a matéria dada, avalio-me positivamente.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

A reflexão sobre a organização das frases ajuda a simplificar e organizar a frase e ajuda a identificar a oração e irá me ajudar a conseguir descobrir a oração.

Quest_12_T12

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	4
Reescrita de frases	3
Justificação das frases reescritas	1
Produção escrita	5

Justificação da avaliação:

Certos tipos de atividades são importantes como a representação de frases ou a produção escrita, pois motivam à construção lógica de frases que façam sentido e à organização de ideias. No entanto, a meu ver, a justificação das frases reescritas, foi algo

que frustrante, pois apesar de saber porque as frases têm de ser reescritas dessa forma, acaba por ser complicado justificar o mesmo.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

Sabendo como organizar logicamente as frases acho que será possível evitar repetições de expressões ou ideias ao redigir um texto. Além disso, faz com que as frases saiam melhor o que é sempre preferível.

Quest_13_T12

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	2
Reescrita de frases	5
Justificação das frases reescritas	2
Produção escrita	4

Justificação da avaliação:

Achei as aulas produtivas por um lado mas repetitivas por outro, acho que devemos fazer mais aulas de produção escrita.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

Poderei fazer frases mais coerentes e sem erros de coerência nas mesmas.

Quest_14_T12

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	4
Reescrita de frases	5
Justificação das frases reescritas	1
Produção escrita	4

Justificação da avaliação:

Acho que a representação gráfica das frases e a produção escrita foram igualmente importantes pois ajudam a treinar a construção frásica. A reescrita de frases foi muito importante, mas na justificação não era claro o que tínhamos de fazer.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

Ajuda na coesão e coerência textual e talvez na utilização de mais conectores.

Quest_15_T12

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	2
Reescrita de frases	4
Justificação das frases reescritas	2
Produção escrita	5

Justificação da avaliação:

É, sim, importante saber escrever frases complexas para a produção de escrita, porém, julgo que os métodos não foram os mais indicados, ainda que o primeiro seja mais intuitivo.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

Eu acho que para mim não mudou.

Quest_16_T12

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	3
Reescrita de frases	4
Justificação das frases reescritas	2
Produção escrita	5

Justificação da avaliação:

A justificação das frases reescritas não tinha grande importância, visto que se formulava a frase pelo sentido, já a produção escrita é importante mais que não seja para tornar o vocabulário mais rico.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:
Formular ideias de frases escritas corretamente, acaba por ser sempre a mesma coisa.

Quest_17_T12

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	5
Reescrita de frases	4
Justificação das frases reescritas	4
Produção escrita	5

Justificação da avaliação:

A professora esteve bastante bem, a única coisa que poderia ter sido melhor era o controlo sobre a turma.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:
Ajudar-me-á a ser mais objetivo e sistematizado na minha organização textual.

Quest_18_T12

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	4
Reescrita de frases	3
Justificação das frases reescritas	3
Produção escrita	5

Justificação da avaliação:

Acho que nos devíamos focar mais em relacionar os contos com a nossa sociedade, para termos uma visão mais ampla do que se passa lá fora.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:
Pode aperfeiçoar pois, é um método bastante eficaz no que toca ao uso de novas palavras e novos relacionamentos, como relacionar o conto com algo que afeta a nossa sociedade diariamente, em que nós não podemos fazer muitas ações.

Quest_19_T12

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	4
Reescrita de frases	3
Justificação das frases reescritas	1
Produção escrita	4

Justificação da avaliação:

Achei a representação gráfica uma maneira bastante eficiente de aprender, a reescrita de frases também achei importante mas em muita quantidade, a justificação acho que é desnecessário, mas poderá ser importante para a professora, a produção escrita é sempre muito importante.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:
Para não haver falta de coerência e haver lógica nas frases que escrevemos.

Quest_20_T12

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	4
Reescrita de frases	4
Justificação das frases reescritas	5
Produção escrita	4

Justificação da avaliação:

É importante primeiro perceber através de representações gráficas frases para melhor entendimento da matéria; é importante aplicar a matéria dada reescrevendo frases, neste caso; é muito importante explicar para sabermos se percebemos ou não a matéria. A produção escrita é sempre importante.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

Para melhor entender o contexto e organização do texto.

Quest_21_T12

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	3
Reescrita de frases	4
Justificação das frases reescritas	4
Produção escrita	3

Justificação da avaliação:

Creio que me será útil os diagramas mas também posso não utilizá-los, a produção escrita acho um bocado maçador.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

Acho que poderei entender melhor as frases e poderei formular várias maneiras possíveis de escrever.

Quest_22_T12

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	3
Reescrita de frases	4
Justificação das frases reescritas	4
Produção escrita	5

Justificação da avaliação:

Gostei das aulas, não achei os gráficos tão necessários porém ajudaram um bocado a perceber.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

Ajuda a fazer frases bem estruturadas.

Quest_23_T12

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	4
Reescrita de frases	4
Justificação das frases reescritas	3
Produção escrita	5

Justificação da avaliação:

Penso que justificar a ordem pela qual compomos uma frase pode ser um pouco redundante.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

A organização das frases poderá ajudar-me a escrever de forma mais completa e organizadamente, sem andar às voltas e facilitar a transmissão da informação presente.

Quest_24_T12

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	4
Reescrita de frases	5
Justificação das frases reescritas	1
Produção escrita	2

Justificação da avaliação:

Uma produção escrita por aula é, na minha opinião, uma perda de tempo. A justificação das frases reescritas é algo desnecessário visto que é demasiado difícil de explicar dado ser bastante intuitivo.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

Acho que é algo que se deve treinar em anos anteriores, neste momento é bastante intuitivo.

Quest_25_T12

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	2
--	---

Reescrita de frases	4
Justificação das frases reescritas	2
Produção escrita	4

Justificação da avaliação:

Coloquei 2 na parte dos diagramas, pois não é uma técnica que me ajude a analisar orações. Avaliei também com 2 a justificação das frases reescritas pois é difícil justificar devidamente o raciocínio, até porque na maioria das vezes a única justificação é “porque soa melhor assim”.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

É muito importante perceber a organização de frases para conferir maior coerência e sentidos às frases produzidas num exercício de escrita.

Quest_26_T12

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	4
Reescrita de frases	2
Justificação das frases reescritas	4
Produção escrita	4

Justificação da avaliação:

Penso que é importante os exercícios que fizemos, acho só que justificar as frases reescritas foi um pouco desnecessário, visto que a justificação das frases era óbvia e era praticamente sempre justificada pela subordinação adverbial. Por exemplo quando havia um “para” (adverbial final) a justificação era só dizer que uma frase tinha a finalidade de outra.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

Acho ser importante para a escrita visto que permite uma maior coerência nas frases escritas.

Quest_27_T12

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	4
Reescrita de frases	4
Justificação das frases reescritas	3
Produção escrita	3

Justificação da avaliação:

Penso que o diagrama das frases ajudou-nos a compreender melhor aquela parte da matéria e a reescrita das frases ajudou na prática da mesma. No entanto, justificar o porquê de reescrever as frases não faz muito sentido porque a justificação era quase sempre a mesma. Já as produções escritas, embora nos ajudem a desenvolver a imaginação e a praticar a escrita, acho que perdemos algum tempo.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

Poderá ajudar a escrever as minhas composições e respostas, e fazer textos mais coerentes.

Anexo 43 - Respostas daturmade de 10.º ano ao “Questionário: Perceção dos alunos sobre as atividades”

Quest_1_T10

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	5
Reescrita de frases	5
Justificação das frases reescritas	4
Produção escrita	5

Justificação da avaliação:

Eu não sou boa aluna a português e acho que isto deve ser importante para a maneira como escrevemos e lemos.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

Vai-me ajudar a perceber melhor a frase e a maneira correta de escrever português porque eu sei que faço muitos erros.

Quest_2_T10

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	3
Reescrita de frases	1
Justificação das frases reescritas	3
Produção escrita	2

Justificação da avaliação:

As aulas podiam ser mais produtivas se fossem mais práticas e não tanto de “cópia”.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

Poderíamos fazer mais exercícios para ajudar a entender as perguntas e aprender como escrever respostas em vez de apenas escrevermos os ditados pela professora.

Quest_3_T10

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	3
Reescrita de frases	3
Justificação das frases reescritas	4
Produção escrita	5

Justificação da avaliação:

A produção escrita é muito importante para nos manter cultos e também para não perdermos a prática.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

Assim podemos ter a certeza que entendem o que estamos a dizer.

Quest_4_T10

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	4
Reescrita de frases	5
Justificação das frases reescritas	4
Produção escrita	5

Justificação da avaliação:

As orações e a subordinação adverbial são elementos de avaliação, sendo portanto, elementos importantes que devem ser estudados na aula, pois são também um conteúdo novo.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

A reflexão sobre a organização das frases, permite-nos avaliar os seus componentes com mais atenção, o que ajudará na produção escrita.

Quest_5_T10

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	3
Reescrita de frases	3
Justificação das frases reescritas	2
Produção escrita	4

Justificação da avaliação:

O primeiro e o terceiro tópico penso que não são de extrema importância.

O segundo tópico acho mais importante devido à necessidade de melhorar o nosso diálogo.

O último tópico penso ser importante para melhorar a nossa escrita e até a fala.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

A organização das frases ajuda-nos com a escrita pois é mais fácil estruturarmos as frases e o texto, sendo mais fácil dar sentido ao texto. Esta organização das frases poderá ajudar ao melhor entendimento, pelo leitor, do texto.

Quest_6_T10

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	4
Reescrita de frases	3
Justificação das frases reescritas	4
Produção escrita	5

Justificação da avaliação:

Eu acho que a reescrita de frases não é tão importante como o resto porque precisamos de nos focar mais nas outras atividades.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

Às vezes quando estou a responder a perguntas no teste acho que a organização das minhas respostas estão mal, mas graças a estes exercícios vou poder perceber melhor.

Quest_7_T10

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	3
Reescrita de frases	3
Justificação das frases reescritas	3
Produção escrita	3

Justificação da avaliação:

Acho que quando a professora dita as frases/respostas às perguntas não ajuda muito para aprendermos.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

Penso que a reflexão sobre a organização das frases é importante para podermos aprender a escrever frases completas e com sentido.

Quest_8_T10

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	4
Reescrita de frases	5
Justificação das frases reescritas	4
Produção escrita	4

Justificação da avaliação:

Na minha opinião todos os exercícios propostos na aula são importantes para um determinado fim. Atribuí 5 à atividade reescrita de frases, por achar que é de facto algo importante, que ajudará a melhorar não só a nossa escrita como a comunicação entre as pessoas. Às restantes atribuí o nível 4, uma vez que penso que não são tão importantes como a outra, mas dentro dessas 3 são igualmente importantes.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

Irá me ajudar em várias coisas, desde a escrita, à comunicação com outras pessoas no dia-a-dia. É algo que penso que me faz falta, assim a como muita gente precisará também.

Quest_9_T10

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	5
Reescrita de frases	5
Justificação das frases reescritas	3
Produção escrita	4

Justificação da avaliação:

Achei importante refletirmos sobre a organização das frases, principalmente por aprendermos a representar graficamente as frases, pois assim elas ficam mais fáceis de compreender.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

A reflexão sobre a organização das frases ajuda-nos a perceber melhor o jeito como normalmente fazemos as frases e a escrevermos de forma mais coerente e de forma mais compreensível.

Quest_10_T10

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	3
Reescrita de frases	3
Justificação das frases reescritas	1
Produção escrita	4

Justificação da avaliação:

Representação gráfica das frases – acho algo não estritamente necessário. Reescrita de frases – acho algo dispensável. Justificação das frases reescritas – acho algo completamente desnecessário. Produção escrita – acho algo bastante útil e necessário pois ao longo da nossa vida vai ser preciso.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

A organização das frases pode ajudar bastante, pois assim podemos evitar repetições e até apresentar diferentes ideias. Assim, acabamos não só por melhorar a nossa competência escrita mas também a produção oral. Tudo isto vai colaborar para o nosso futuro, pois vamos precisar de fazer entrevistas (de emprego) e trabalhos ao longo da nossa vida.

Quest_11_T10

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	2
Reescrita de frases	5
Justificação das frases reescritas	3
Produção escrita	4

Justificação da avaliação:

Considero que a representação gráfica das frases não influencia a ajuda à compreensão das orações.

É importante fazer exercícios e diferentes tipos de frases utilizando as conjunções/locuções, identificando -as.

Não percebi como é que a produção escrita pode ajudar neste exercício, mas foi uma boa maneira de pensar sobre o tema abordado.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

É importante saber dividir as frases, saber escrevê-las e compreendê-las, por sua vez, apesar do esforço, penso que o diagrama das frases não foi prático.

Quest_12_T10

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	5
Reescrita de frases	4
Justificação das frases reescritas	4
Produção escrita	4

Justificação da avaliação:

Todos são bem importantes para relembrar ou aprendizagem.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:
Ajuda a melhorar à escrita e coloca mos sempre de forma correta.

Quest_13_T10

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	4
Reescrita de frases	3
Justificação das frases reescritas	2
Produção escrita	5

Justificação da avaliação:

As atividades de maior relevância são a representação gráfica das frases, pois ajuda a organizar a matéria e o raciocínio, e a produção escrita pois estimula a apreciação crítica, criativa e o vocabulário.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:
Nos ajuda a escrever de forma correta e a compreender melhor aquilo que é pedido.

Quest_14_T10

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	3
Reescrita de frases	5
Justificação das frases reescritas	3
Produção escrita	4

Justificação da avaliação:

Penso que todo foi importante mas acho que a reescrita de frases e a produção escrita foi mais importante pode nos ajudar a aplicar o que aprendemos.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:
Com este modo a reflexão sobre a organização das frases poderá me ajudar de forma que na minha competência escrita as frases façam mais sentido.

Quest_15_T10

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	2
Reescrita de frases	5
Justificação das frases reescritas	4
Produção escrita	5

Justificação da avaliação:

Penso que a parte mais importante nas atividades feitas são a produção escrita e a reescrita de frases, porque saber escrever é o mais importante para o seguimento da nossa vida.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:
A reflexão sobre a organização das frases ajuda-nos a aperfeiçoar a nossa competência escrita, porque estamos a pensar e a escrever, a desenvolver não só a nossa escrita como a maneira de pensar.

Quest_16_T10

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	3
Reescrita de frases	3
Justificação das frases reescritas	1
Produção escrita	4

Justificação da avaliação:

A justificação das frases reescritas acho que não é muito importante pois neste caso o que é mais importante é reescrever as frases para "treinar" mais e para aprender-mos mais. A produção escrita é mais importante porque assim até ficamos com melhor vocabulário e aprende-mos vocabulário novo.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

A organização da frases poderá ajudar a aperfeiçoar a escrita de forma a termos conversas mais interessantes e mais formais. Ficamos com vocabulário mais rico e dá para entender melhor o que dizem.

Quest_17_T10

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	3
Reescrita de frases	5
Justificação das frases reescritas	2
Produção escrita	5

Justificação da avaliação:

A representação gráfica das frases possui importância moderada devido a assistir positivamente na compreensão das frases, no entanto não é essencial. A reescrita frásica é de extrema importância, pois expande a capacidade de escrita do indivíduo e assiste a impedir repetitividade. O mesmo se aplica para produção escrita. No entanto, a justificação das frases reescritas apenas consome tempo de forma desnecessária durante avaliações.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

Ao saber como escrever a mesma frase de modos diferentes, um indivíduo aprende a manter a sua escrita variada, evitando que pareça o mesmo modelo/esquema de frase com palavras diferentes.

Quest_18_T10

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	2
Reescrita de frases	3
Justificação das frases reescritas	2
Produção escrita	3

Justificação da avaliação:

Porque há coisas que não são assim tão necessárias, e outras são, umas mais que outras.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

Ajuda-me, porque consigo melhorar a ordenar e fazer as frases, o que me ajuda a melhorar nos textos que faço.

Quest_19_T10

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	3
Reescrita de frases	3
Justificação das frases reescritas	2
Produção escrita	4

Justificação da avaliação:

Na minha opinião a produção escrita é muito importante, pois faz refletir sobre o tópico escolhido, ajuda-nos também a formular os nossos pensamento forma para que consigamos partilhar a nossa opinião de uma forma correta. Reescrever as frases é importante e é utilizado no nosso dia a dia, mas justificar ou fazer um diagrama não vai ser utilizado para nada.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

Ajuda-nos a melhorar a nossa escrita e a organizar/enriquecer o nosso português e a maneira como falamos.

Quest_20_T10

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	4
Reescrita de frases	3
Justificação das frases reescritas	4
Produção escrita	5

Justificação da avaliação:

Acho que o diagrama é uma técnica fácil para ensinar aos alunos as orações e as funções sintáticas.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

Pode ajudar-nos a compreender o funcionamento da língua portuguesa e manipular melhor o seu uso.

Quest_21_T10

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	4
Reescrita de frases	5
Justificação das frases reescritas	4
Produção escrita	5

Justificação da avaliação:

Na minha opinião a representação gráfica de frases, reescrita de frases e suas justificações e a produção escrita são todas bastante importantes pois ajudam-nos para melhorar e para tirar melhores notas nos testes.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

O modo de reflexão sobre a organização das frases ajudam-nos a aperfeiçoar a forma como escrevemos para ter uma diversidade maior de frases.

Quest_22_T10

Classificação das atividades:

Representação gráfica das frases: diagrama	1
Reescrita de frases	3
Justificação das frases reescritas	1
Produção escrita	5

Justificação da avaliação:

Eu considero ser muito importante o treino da escrita, pois é algo que precisamos e usamos diariamente enquanto fazer diagramas de orações ou justificar o porquê usar certa oração ou certa formação de frase, pelo menos a meu ver, não é tão importante.

Explicação do modo como a reflexão sobre a organização das frases poderá ajudar a aperfeiçoar a competência escrita:

Saber organizar frases de maneiras diferentes ajuda a melhorar a nossa escrita incentivando-nos a utilizar diferentes formas para chegar a um certo destino.

Anexo 44 - Declaração de autoria

Declaração de Autoria

Eu, Beatriz Alexandra Matias Esteves Martins Catrola, 2015245650, declaro que:

- a) Tomei conhecimento do disposto no Regulamento Disciplinar dos Estudantes da Universidade de Coimbra;
- b) Sou o único autor do Relatório intitulado *O Ensino Explícito da Subordinação Adverbial na Organização Textual*, apresentado para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, pela Universidade de Coimbra.

Declaro ainda que identifiquei de forma clara e citei corretamente trabalhos de outros autores que tenham sido utilizados neste trabalho; no caso de ter utilizado frases retiradas de trabalhos de outros autores, referenciei-as devidamente ou, se as redigi com palavras diferentes, indiquei o original de onde foram adaptadas.

Assim, declaro que não há qualquer plágio (apropriação indevida da obra intelectual de outra pessoa) no documento entregue e que reconheço que tal prática poderia resultar em sanções disciplinares e legais.

Data: 20/06/2020

Assinatura: 