

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Coordenação de frases negativas:  
Compreensão e aplicação  
por alunos de 4.º ano

Joaquina Maria dos Santos Rodrigues Egas da Cruz

Coimbra

2011

**esec**  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

---



Departamento de Educação

Coordenação de frases negativas:  
Compreensão e aplicação por alunos de 4.º ano

**Joaquina Maria dos Santos Rodrigues Egas da Cruz**

Trabalho orientado por

**Professora Doutora Natália de Jesus Albino Pires**

Coimbra 2011

## **AGRADECIMENTOS**

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

*- À **Professora Doutora Natália Pires**, pelo apoio, disponibilidade, dedicação, empenho e entusiasmo demonstrados na orientação deste estudo, mas também pela simpatia e capacidade de elevar a nossa auto-estima em cada sessão de trabalho;*

*- Ao **Professor Doutor Pedro Balau Custódio**, pela disponibilidade e amabilidade com que foi respondendo às nossas dúvidas e anseios;*

*- Aos **docentes** que leccionaram as unidades curriculares do Mestrado, por terem contribuído para a construção da nossa aprendizagem e realização profissional e pessoal;*

*- Às **docentes Edite Lopes, Ana Paula Rodrigues, Graça Branco Aires e Conceição Acúrcio**, pela amabilidade com que me receberam e aceitaram a minha intromissão nas suas aulas;*

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

*- Ao **Director do Agrupamento de Escolas de Soure, Eng. João Ramos Pereira**, pela disponibilidade revelada;*

*- À minha sobrinha **Anáisa**, pela preocupação e apoio demonstrados em cada fase do Mestrado;*

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

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

## **RESUMO**

O trabalho que ora se apresenta visa analisar se os alunos do quarto ano de escolaridade compreendem e aplicam em novas situações a coordenação de frases negativas, dado tratar-se de uma temática que não se encontra abrangida pelo actual programa para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para o efeito, foram elaboradas duas fichas de trabalho cuja resolução foi analisada à luz das regras da gramática normativa e da gramática descritiva. Procurou-se cruzar as respostas com diversas variáveis, nomeadamente, meio sociocultural, estrutura das turmas e estabilidade do corpo docente, a fim de testar a influência destas no desempenho dos alunos. Desta análise, foi possível concluir que, na sua maioria, os alunos do quarto ano compreendem e aplicam a coordenação de frases negativas, usam com maior frequência as regras da gramática normativa e que a maior influência no seu desempenho surge do meio sociocultural que os cerca.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Coordenação; Negativa; Gramática Normativa; Gramática Descritiva

## **ABSTRACT**

The purpose of the presented work is to analyse if the fourth grade's students understand and apply the coordination of negative sentences in new situations, being this a thematic that is not a part of the scheme ministered in "1.º Ciclo do Ensino Básico". To achieve this, two written tests were developed which results were analysed based on the normative and descriptive grammar. The answers were crossed with diversified variables such as cultural environment, kind of class and teacher's stability, in order to test their influence in the students' performance. Based on this analysis it was possible to conclude that the majority of the fourth grade's students understand apply the coordination of negative sentences, they base their responses on the normative grammar and the greater influence on their performances comes from the cultural environment that surrounds them.

## **KEYWORDS**

Coordination; Negative; Normative Grammar; Descriptive Grammar



## ÍNDICE GERAL

Índice de Quadros.....	II
Índice de Gráficos.....	III
Índice de Anexos.....	III
Introdução.....	1
Capítulo I – Metodologia.....	5
1. Selecção e Caracterização da População.....	5
2. Consecução dos Dados.....	12
3. Materiais.....	13
3.1. Coordenação de Frases Negativas.....	13
3.2. Verificação de Frases Negativas Coordenadas.....	14
Capítulo II – Enquadramento Teórico.....	19
1. Negação.....	19
2. Advérbio de Negação.....	21
3. A frase Negativa.....	23
4. Coordenação de Frases.....	25
5. Coordenação de Frases Negativas.....	27
6. O estudo de frases complexas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	29
Capítulo III – Análise de Dados.....	35
Conclusão.....	45
Bibliografia.....	49
Anexos.....	53

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Habilitações literárias dos pais dos alunos das diferentes turmas .....	8
<b>Quadro 2</b> - Habilitações literárias das mães dos alunos das diferentes turmas.....	8
<b>Quadro 3</b> - Distribuição percentual de respostas dadas.....	38
<b>Quadro 4</b> - Número de situações em que o aluno não responde de acordo com o enunciado.....	38
<b>Quadro 5</b> – Situações em que se verifica a construção de frases agramaticais ou incompreensão do enunciado.....	39
<b>Quadro 6</b> – Distribuição percentual de respostas dadas na Ficha 2.....	40
<b>Quadro 7</b> - Respostas que não respeitam as regras da gramática normativa em frases com Objecto Directo.....	40
<b>Quadro 8</b> - Respostas que não respeitam as regras da gramática normativa em frases com Objecto Indirecto .....	41
<b>Quadro 9</b> - Respostas que não respeitam as regras da gramática normativa em frases com Verbo Reflexivo.....	41
<b>Quando 10</b> - Respostas dos alunos que optaram pela primeira frase do grupo em pelo menos 50% das situações.....	42

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Número de alunos que respeitam na totalidade das respostas as regras da gramática normativa na Ficha 1.....	43
<b>Gráfico 2</b> - Número de alunos que respeitam na totalidade das respostas as regras da gramática normativa na Ficha 2.....	43

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo 1</b> – Mapa do Concelho de Soure.....	55
<b>Anexo 2</b> – Ficha 1 .....	57
<b>Anexo 3</b> – Ficha 2.....	59
<b>Anexo 4</b> – Ofício dirigido ao Director do Agrupamento de Escolas de Soure .....	61
<b>Anexo 5</b> – Ofício dirigido às Professoras Titulares de Turma.....	63
<b>Anexo 6</b> – Opções dos alunos na resolução da Ficha 1 .....	65
<b>Anexo 7</b> – Opções dos alunos na resolução da Ficha 2 .....	67



## INTRODUÇÃO

Quando chega à escola, a criança traz consigo um manancial de conhecimentos que lhe permitem comunicar. Contudo, é à escola que compete promover o alargamento e desenvolvimento linguístico do aluno. A aprendizagem de novas convenções sobre a forma de organização de um texto, o uso correcto de pontuação, o enriquecimento do repertório lexical e o domínio de uma sintaxe mais elaborada são pontos fundamentais a desenvolver com os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Neste contexto, «cabe ao professor ajudar o aluno a adequar as suas produções à norma-padrão vigente» (Riolfi, 2008: 182), não necessariamente numa perspectiva metalinguística, mas essencialmente linguística, ou seja, promovendo o uso da língua através de acções como conversar, discutir ou conviver com textos. A função do professor deverá ser essencialmente estimuladora, respeitando e preservando as características da relação que a criança já possui com a língua, mas «sabendo enriquecê-la pela criação de necessidades novas e alargá-la a novas formas de colmatar as mesmas necessidades» (Fonseca, 1994: 123). «Consolidar e aperfeiçoar uma posse activa da língua entendida como capacidade de produzir e receber de forma adequada e eficaz discursos diferenciados em situações diferenciadas de comunicação é um objectivo vasto e importante do ensino da língua materna». (*ibidem*)

Assim, o presente estudo visa responder à seguinte questão:

*“Os alunos do 4.º ano compreendem e aplicam a coordenação de frases negativas?”*

Para tal, estipulámos os seguintes objectivos que nos propusemos alcançar:

- *Auscultar se os alunos do 4.º ano de escolaridade usam a coordenação de frases negativas;*
- *Indagar se os alunos do 4.º ano de escolaridade identificam a forma gramatical de coordenar frases negativas.*

A partir destes objectivos, terá lugar um terceiro que nos conduzirá a uma possível actuação prática, com vista ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Atendendo a que o nosso estudo se baseia numa temática que se encontra para além do currículo, mas que se prende com o uso da linguagem oral e escrita cujo desenvolvimento deverá ocorrer durante o 1.º ciclo do ensino básico, considerámos ser pertinente auscultar quatro grupos de alunos do 4.º ano, de três escolas do Agrupamento de Escolas de Soure, três deles inseridos em turma de dois anos de escolaridade desde o início do seu percurso escolar, facto que torna mais difícil o desenvolvimento de estratégias conducentes ao desenvolvimento da linguagem.

Limitámos o universo de situações a estudar à coordenação copulativa de frases negativas com o uso exclusivo do advérbio de negação *não*, quer por se tratar do marcador de negação mais usado em Português Europeu (PE), de acordo com Matos (*in* Mateus, 2003: 155), quer pelas limitações que se prendem com a natureza deste trabalho.

A importância que atribuímos ao presente estudo prende-se com o facto de considerarmos a Língua Portuguesa como a base de toda a aprendizagem realizada nas nossas escolas. Dela e do seu domínio, quer oral, quer escrito, depende quase toda a aprendizagem e aplicação de conhecimentos.

Assim, para a concretização deste estudo, dividimos o presente trabalho em três capítulos que, por sua vez, se encontram subdivididos em subcapítulos.

No primeiro capítulo, Metodologia, é apresentada a Selecção e Caracterização da População em estudo, apontando-se as principais razões da

nossa escolha por aqueles grupos e não outros, a Consecução dos Dados, descrevendo-se o processo de recolha de informação, e a descrição dos Materiais que permitiram o levantamento de dados.

No segundo capítulo, procurámos fazer um Enquadramento Teórico sobre o tema, com base em diversa bibliografia consultada, percorrendo quer os defensores da gramática normativa, quer os linguistas que se debruçam no estudo da gramática descritiva. Subdividimos este capítulo em seis partes procurando uma perspectiva de caracterização dos subtemas a tratar: Negação, Advérbio de Negação, A Frase Negativa, Coordenação de Frases, Coordenação de Frases Negativas e O Estudo das Frases Complexas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para o último subcapítulo referido foram revisitados os diversos documentos orientadores do desenvolvimento da actividade lectiva no 1.º Ciclo do Ensino Básico em vigor, de modo a percebermos o modo como esta temática deverá ser trabalhada nas escolas.

Por fim, no terceiro capítulo, Análise de Dados, apresentamos o tratamento dos dados recolhidos através de fichas de trabalho e que nos permitem chegar a algumas conclusões. Procuramos analisar o maior número de pormenores que se apresentam ao nosso alcance, numa perspectiva de conciliar variáveis e comparar resultados que possam, de algum modo, influenciar os resultados. Assim, neste capítulo, são expostos os resultados, sua análise e interpretação.

A fim de obter dados necessários para a concretização dos nossos objectivos, elaborámos fichas de trabalho destinadas aos alunos do 4.º ano de escolaridade envolvidos no estudo e consultámos as Fichas de Caracterização dos alunos, o Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Soure e a Carta Educativa do Concelho de Soure.

Os dados recolhidos foram traduzidos em Tabelas de Frequência e Gráficos de Barras, a fim de se ter uma visão mais clara da informação obtida. Prosseguiu-se com a sua análise e interpretação, extraindo-se conclusões dos mesmos.

Não sendo possível realizar um estudo com o aprofundamento que seria desejável, quer pelo tempo de que dispomos, quer pela dimensão a que nos encontramos limitados, procuraremos inferir se a maioria dos alunos compreende e aplica a coordenação de frases negativas, tornando esta estrutura disponível para ser trabalhada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa perspectiva de promoção do desenvolvimento da Língua Portuguesa desde os primeiros anos de escolaridade.

## **CAPÍTULO I - METODOLOGIA**

### **1. Selecção e caracterização da população**

A população-alvo do nosso estudo é formada por quatro grupos do 4.º ano de escolaridade de três estabelecimentos do Agrupamento de Escolas de Soure, Escola EB1 de Granja do Ulmeiro, Escola EB1 de Vila Nova de Anços e Escola EB1 de Vinha da Rainha.

O Agrupamento de Escolas de Soure, um dos que congrega o maior número de estabelecimentos da região centro e do país, integra todos os estabelecimentos públicos de educação e ensino do Concelho de Soure, contando com 13 escolas com funcionamento de 1.º Ciclo do Ensino Básico, dispersas por onze das doze freguesias do Concelho. É um Agrupamento que, para além de garantir a educação pré-escolar e a escolaridade obrigatória das crianças e jovens do concelho, tem procurado diversificar a oferta educativa, como forma de diminuir as taxas de insucesso escolar jovem e de fazer voltar à escola uma população adulta com baixos níveis académicos, através do Centro Novas Oportunidades, dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e dos Cursos de Especialização Tecnológica de nível 4.<sup>1</sup>

A população-alvo foi seleccionada por se integrar em escolas com as quais tem existido alguma relação ao longo dos últimos anos, quer pelo desenvolvimento de actividades de apoio socioeducativo, quer pelo

---

<sup>1</sup> Dados recolhidos no Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Soure

desenvolvimento de actividades diversas, normalmente relacionadas com a promoção da leitura. Procurámos turmas com as quais houvesse alguma afinidade para que os alunos se sentissem mais confiantes, uma vez que uma figura estranha na sala de aula é sempre motivo de alteração de comportamentos e insegurança por parte dos alunos.

Acresce o facto das escolas se localizarem em freguesias distintas<sup>2</sup>, com características também distintas, e que distam da sede de Agrupamento e Concelho cerca de cinco, dez e quinze quilómetros. Todavia, são estabelecimentos que desde o ano lectivo 2001/2002 mantêm uma relação próxima orientada por um Projecto Educativo comum, dado que desde essa data integram o mesmo Agrupamento de Escolas, apesar de este ter sofrido duas alterações a nível dimensional, em 2003 e em 2006.

A escola de Granja do Ulmeiro, tipo P3 já remodelada com individualização das seis salas que a compõem, alberga 82 alunos distribuídos por cinco turmas em funcionamento, uma das quais mista. Possui Biblioteca Escolar da Rede de Bibliotecas. O corpo docente tem sido estável, pelo que as turmas em referência tiveram sempre a mesma professora desde o início da escolaridade.

Situada num importante nó ferroviário da Linha do Norte, a freguesia da Granja do Ulmeiro possui uma área de 5 Km<sup>2</sup>, tendo uma população que rondará os 1669 habitantes. A freguesia sofreu um crescimento significativo desde o aparecimento do caminho-de-ferro, o qual contribui para a fixação de populações vindas de outros pontos do país, portadoras de culturas distintas, e para o desenvolvimento económico acrescido.

A escola de Vila Nova de Anços situa-se na sede de freguesia com o mesmo nome, a qual ocupa uma área de 20,6 Km<sup>2</sup> para uma população de 1318 habitantes. Possui quatro salas de aula para duas turmas mistas de um total de trinta e dois alunos, e integra uma Biblioteca Escolar da Rede de Bibliotecas, a qual funciona numa das salas devolutas. O corpo docente sofreu alteração total no

---

<sup>2</sup> Ver Anexo 1

último concurso, 2009/2010, pelo que os alunos em referência mudaram de professora no final do segundo ano.

A riqueza dos campos de Vila Nova de Anços sempre foi factor de desenvolvimento económico; salientam-se a produção de arroz, de milho e de outros produtos agrícolas de consumo corrente. A modificação da estrutura económica relegou a agricultura para um plano secundário, ocupando-se, hoje, as populações em outras actividades económicas, com excepção de um reduzido número de orizicultores, com grande expressividade ao nível económico da região do Baixo Mondego.

Situada na sede de freguesia de Vinha da Rainha cuja área aproximada é de 20,4 Km<sup>2</sup>, para uma população de 1583 habitantes, a escola é composta por duas salas em funcionamento, para um total de 30 alunos, distribuídos por duas turmas mistas. O corpo docente sofreu algumas alterações nos últimos anos, pelo que a turma em referência teve três professoras diferentes desde o início da sua escolaridade. A professora que leccionou durante o terceiro ano é a mesma que lecciona no quarto.

Actualmente a freguesia, que se espraia sobre o vale do Pranto, mantém na agricultura uma importante fonte de rendimento, cotando-se como uma das freguesias mais agrícolas do concelho, apesar da existência de uma zona industrial em Queitide que emprega uma grande parte da mão-de-obra disponível na zona.<sup>3</sup>

As turmas em estudo, aqui designados por turma A, turma B, turma C e turma D, englobam um total de 42 alunos, vinte e três dos quais do sexo masculino e dezanove do sexo feminino. Trata-se, portanto, de uma população que se pode considerar homogénea, no que concerne à variável sexo.

O nível sociocultural dos progenitores não é muito elevado, registando-se percentagens significativas de pais/mães cuja habilitação literária não vai além do 3.º Ciclo. Regista-se ainda que as turmas A e C apresentam as maiores

---

<sup>3</sup> Dados recolhidos na Carta Educativa do Concelho de Soure - 2006

percentagens de progenitores, quer pais, quer mães, com habilitação igual ou inferior ao 9.º ano de escolaridade.

Quadro 1 – Habilitações literárias dos pais dos alunos das diferentes turmas

Turma	Habilitações literárias dos <i>pais</i>						
	1.º CEB	2.º CEB	Percentagem total de pais que não concluíram a escolaridade obrigatória	3.º CEB	Percentagem total de pais com habilitação igual ou inferior ao 9.º ano	Ens. Sec.	Ens. Sup.
A	25%	19%	<b>44%</b>	31%	<b>75%</b>	12,5%	12,5%
B	10%	-	<b>10%</b>	50%	<b>60%</b>	10%	30%
C	14%	43%	<b>57%</b>	29%	<b>86%</b>	-	14%
D	11%	-	<b>11%</b>	45%	<b>56%</b>	33%	11%

Quadro 2 – Habilitações literárias das mães dos alunos das diferentes turmas

Turma	Habilitações literárias das <i>mães</i>						
	1.º CEB	2.º CEB	Percentagem total de mães que não concluíram a escolaridade obrigatória	3.º CEB	Percentagem total de mães com habilitação igual ou inferior ao 9.º ano	Ens. Sec.	Ens. Sup.
A	12,5%	25%	<b>37,5%</b>	19%	<b>56,5%</b>	31%	12,5%
B	-	10%	<b>10%</b>	20%	<b>30%</b>	30%	40%
C	-	14%	<b>14%</b>	57%	<b>71%</b>	29%	-
D	-	11%	<b>11%</b>	22%	<b>33%</b>	45%	22%

A situação profissional da maioria dos encarregados de educação e outros adultos do agregado familiar é estável. Maioritariamente, verifica-se que o sector terciário é o que emprega um maior número de adultos do agregado familiar dos alunos destas turmas.

De um modo geral, as famílias são colaborantes e participativas quando solicitadas. Sempre que é convocada uma reunião de encarregados de educação, a maioria fica representada. Maioritariamente, o aluno vive com os progenitores e com um ou mais irmãos.

As turmas A e B pertencem à mesma escola, sendo a primeira composta por 16 alunos, de um só ano de escolaridade desde o 1.º ano, e a segunda formada por 10 alunos inseridos num grupo misto, actualmente, com 2.º ano. A turma C é formada por sete alunos, inserida num grupo com oito alunos de 1.º ano. A turma

D é formada por 9 alunos de uma turma mista com 2.º ano. Desde a sua entrada na escola que os alunos das turmas B, C e D estão inseridos em turmas de dois anos de escolaridade.

A turma A é formada por 6 alunos do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Uma das alunas apresenta no seu percurso escolar uma retenção. Na maioria dos casos, o encarregado de educação é a progenitora (13), dois alunos têm como encarregado de educação o pai e um outro tem como encarregado de educação uma pessoa exterior ao agregado familiar.

No que respeita à constituição do agregado familiar, trata-se de famílias nucleares com filhos, com excepção de uma que é monoparental, composta, para além do aluno, pela mãe e pelos avós maternos. Dez dos alunos têm irmãos, sendo que três são o mais velho de uma fratria de três, dois são o mais velho de uma fratria de dois, um é o mais novo de uma fratria de três e quatro são o mais novo de uma fratria de dois.

A idade dos progenitores situa-se entre os 29 anos e os 59 anos, notando-se uma maior concentração entre os 30 e os 45 anos, faixa etária em que se registam 12 ocorrências. As progenitoras têm entre 29 e 49 anos de idade, ocorrendo também 12 situações nas idades compreendidas entre os 30 e os 45 anos.

O nível de escolaridade dos pais é baixo, verificando-se que só dois são licenciados, outros dois completaram o ensino secundário, cinco concluíram o ensino básico, três completaram o 2.º ciclo e quatro não foram além do 1.º ciclo. No que concerne às mães, também só duas são licenciadas, cinco completaram o ensino secundário, três terminaram o ensino básico, quatro ficaram-se pelo 2.º ciclo e duas completaram unicamente o 1.º ciclo.

A maioria dos progenitores, 9 pais e 10 mães, está empregada no sector terciário e um progenitor e quatro progenitoras encontram-se em situação de desemprego, registando-se coincidência numa das situações. A situação de emprego de 12 pais é efectiva, enquanto que no caso das mães, esta situação só se verifica para cinco.

A turma B é formada por 6 alunos do sexo masculino e 4 do sexo feminino. Nenhum dos alunos foi retido durante o seu percurso escolar. Em nove casos, o encarregado de educação é a progenitora.

No que respeita à constituição do agregado familiar, trata-se de famílias nucleares com filhos. Cinco dos alunos têm irmãos, sendo que dois são o mais velho de uma fratria de dois e três são o mais novo de uma fratria também de dois.

A idade dos progenitores situa-se entre os 33 anos e os 44 anos, notando-se uma maior concentração entre os 35 e os 40 anos, onde se registam 6 ocorrências. As progenitoras têm entre 30 e 45 anos de idade, ocorrendo também 6 situações nas idades compreendidas entre os 35 e os 40 anos.

O número de pais licenciados é de três, um completou o ensino secundário, cinco concluíram o ensino básico e um tem apenas o 1.º ciclo. No que concerne às mães, uma tem mestrado, três são licenciadas, três completaram o ensino secundário, duas terminaram o ensino básico e uma completou o 2.º ciclo.

A maioria dos progenitores, 9 pais e 7 mães, está empregada no sector terciário e três progenitoras encontram-se em situação de desemprego. 8 pais estão efectivos no emprego, enquanto que no caso das mães, esta situação só se verifica para três.

A turma C é formada por 5 alunos do sexo masculino e 2 do sexo feminino. Nenhum dos alunos apresenta retenções no seu percurso escolar. O encarregado de educação é a progenitora em todas as situações.

No que respeita à constituição do agregado familiar, trata-se de famílias nucleares com filhos. Três dos alunos são o mais velho de uma fratria de dois e quatro são o mais novo de uma fratria também de dois.

A idade dos progenitores situa-se entre os 34 anos e os 45 anos. As progenitoras têm entre 31 e 44 anos de idade.

No que respeita às habilitações literárias dos pais, só um é licenciado, outros dois concluíram o ensino básico, três completaram o 2.º ciclo e um não foi

além do 1.º ciclo. No que concerne às mães, duas completaram o ensino secundário, quatro terminaram o ensino básico e uma completou o 2.º ciclo.

Cinco progenitores e duas progenitoras estão empregados no sector secundário, dois pais e três mães estão empregada no sector terciário e duas progenitoras encontram-se em situação de desemprego.

A turma D é formada por 6 alunos do sexo masculino e 3 do sexo feminino. Nenhum dos alunos apresenta retenções no seu percurso escolar. O encarregado de educação é a progenitora em oito das situações.

No que respeita à constituição do agregado familiar, cinco alunos estão inseridos em famílias nucleares com filhos, dois alunos vivem em famílias monoparentais e outros dois em famílias reconstruídas. Quatro dos alunos são o mais velho de uma fratria de dois, um é o mais novo de uma fratria também de dois e outro é o mais novo de uma fratria de três.

A idade dos progenitores situa-se entre os 32 anos e os 54 anos, situando-se a maioria, seis, abaixo dos 40. As progenitoras têm entre 30 e 48 anos de idade, sendo que a maioria, seis, se encontra entre os 30 e os 34.

No que respeita às habilitações literárias dos pais, só um é licenciado, três terminaram o ensino secundário, quatro concluíram o ensino básico e um não foi além do 1.º ciclo. No que concerne às mães, duas são licenciadas, quatro completaram o ensino secundário, duas terminaram o ensino básico e uma completou o 2.º ciclo.

Cinco progenitores e todas as progenitoras estão empregados no sector terciário e três pais estão empregados no sector secundário.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Dados recolhidos através das Fichas de Caracterização dos Alunos

## 2. Consecução dos Dados

A fim de se proceder à recolha dos dados necessários para a realização do presente estudo, foram elaboradas duas fichas de trabalho, uma (Ficha 1)<sup>5</sup> em que se pretendeu que os alunos usassem a coordenação de frases negativas e outra (Ficha 2)<sup>6</sup> em que os alunos tinham de seleccionar as frases negativas coordenadas que, do seu ponto de vista, cumpriam as regras da Língua Portuguesa.

Inicialmente, foram elaborados ofícios dirigidos ao Director do Agrupamento de Escolas de Soure<sup>7</sup> e às professoras titulares de turma<sup>8</sup> solicitando a autorização necessária para a aplicação das fichas de trabalho aos alunos. A aplicação das fichas foi autorizada sem qualquer obstáculo.

Tanto alunos como professoras foram alertados para o facto de as fichas de trabalho serem absolutamente anónimas, não permitindo assim a identificação do aluno. O carácter confidencial das fichas, assegurado pelo anonimato, poderá ter favorecido a desinibição na sua resolução.

As fichas foram distribuídas aos alunos durante o tempo aula, nas turmas A e B após o intervalo de recreio, na turma C após o almoço e na turma D no início da actividade lectiva. Esta discrepância no momento de realização da ficha prendeu-se com a nossa disponibilidade conjugada com a das turmas, por forma a causar o mínimo de transtorno ao normal funcionamento da actividade lectiva.

Cada grupo demorou cerca de 30 minutos a realizar as duas fichas. A segunda ficha foi entregue aos alunos após a realização e recolha da primeira. Procedeu-se a uma breve explicação aos alunos sobre o que era pedido e deu-se-

---

<sup>5</sup> Ver Anexo 2

<sup>6</sup> Ver Anexo 3

<sup>7</sup> Ver Anexo 4

<sup>8</sup> Ver Anexo 5

lhes abertura para questionarem no caso de surgirem dúvidas. Não houve questões, tendo a aplicação das fichas decorrido de modo sereno e estando preservada a individualidade de cada trabalho.

### 3. Materiais

#### 3.1. Coordenação de frases negativas

A Ficha 1<sup>9</sup> é composta por um conjunto de trinta e seis frases negativas, agrupadas duas a duas, relacionando-se. Foi proposto aos alunos que procedessem à sua junção, com a indicação de que poderiam acrescentar as palavras (conjunções) que entendessem ser mais adequadas ou retirar aquelas que considerassem desnecessárias.

Procurámos construir um enunciado de orientação do trabalho simples e concreto de modo a facilitar o entendimento. Foi dado um exemplo do que se pretendia, no qual foram respeitadas as regras da gramática normativa, usando-se o conector *nem*.

As frases utilizadas na ficha versavam temas do quotidiano dos alunos, a fim de evitar dificuldades de interpretação que poderiam enviesar os resultados da pesquisa. Como refere Maria Armanda Costa «o tratamento da frase propriamente dito inicia-se quando às palavras é atribuída uma categoria sintáctica e se estabelecem relações entre elas de modo a serem integradas em unidades sintácticas mais amplas» (2005: 43). Neste contexto, procurámos que o léxico utilizado fosse acessível a todos os alunos para que as frases apresentadas não condicionassem o seu desempenho na resolução da tarefa proposta.

Procurámos diversificar as frases de modo a abranger várias situações, mas fazendo variar apenas o argumento interno do verbo. Assim, os primeiros seis pares diferiam no objecto directo utilizado, nos seis pares de frases seguintes

---

<sup>9</sup> Ver Anexo 2

a diferença residia na variância do objecto indirecto e os restantes divergiam no complemento oblíquo.

Na formação das frases negativas, usou-se exclusivamente a anteposição do advérbio *não* ao verbo, dado ser o mais comum dos procedimentos usados em PE para levar a cabo o acto de negar (cf. Costa e Costa, 2001: 54-56).

As frases agrupadas foram organizadas de modo a proporcionar a utilização da coordenação copulativa, com a aplicação do conector *nem*.

Cada uma das variáveis em estudo foi apresentada em seis pares de frases, de modo a medir também a consistência da resposta dos alunos.

### **3.2. Verificação de frases negativas coordenadas**

A Ficha 2<sup>10</sup> é composta por um conjunto de frases coordenadas negativas, nem todas escritas seguindo as regras da gramática normativa, tendo sido proposto aos alunos que seleccionassem as frases que, do seu ponto de vista, cumpriam as regras da Língua Portuguesa. Foi aplicada a expressão “assinala com X aquela que considerares mais correcta”, não por concordarmos com a utilização desta terminologia, mas por ser esta a forma normalmente usada nas nossas escolas. Procurámos formular um enunciado que não fosse ambíguo ou de difícil compreensão, por forma a canalizar a atenção do aluno para a tarefa e não para a orientação dada.

As frases foram agrupadas aos pares, sendo que em cada par existe uma só frase que respeita a gramática normativa no processo de conceber a coordenação. Esta frase foi colocada sempre em segunda opção com o intuito de induzir o aluno à leitura das duas frases. Considerámos que, se aparecesse em primeira opção, o aluno poderia seleccioná-la de imediato sem realizar a leitura da segunda frase.

---

<sup>10</sup> Ver Anexo 3

As frases simples que deram origem às frases coordenadas apresentadas diferem no verbo, mantendo os quatro primeiros grupos o mesmo objecto directo, traduzido no uso do clítico (*os, o, a, a*) e os quatro seguintes, o mesmo objecto indirecto, também traduzido na forma de clítico (*lhe*); os quatro pares finais fazem uso de um verbo reflexivo, apresentando a utilização do clítico *se*. Optámos por formar quatro conjuntos de frases para cada variável, a fim de avaliar também a consistência das respostas. Assim, as frases apresentadas em primeira opção respeitavam os seguintes esquemas:

Frases 1 a 4:

Sujeito (S) + ***não*** (advérbio de negação (an)) + verbo da primeira frase (V1) + argumento interno do verbo/objecto directo (AIV/od) + ***e não*** (conector da coordenação copulativa negativa (c)) + argumento interno do verbo/clítico (AIV/cl) + verbo da segunda frase (V2).

Ou seja,

$$S + \mathbf{n\tilde{a}o} (an) + V1 + AIV/od + \mathbf{e\ n\tilde{a}o} (c) + AIV/cl + V2$$

Frases 5 e 7:

Sujeito (S) + ***não*** (advérbio de negação (an)) + verbo da primeira frase (V1) + argumento interno do verbo/objecto indirecto (AIV/oi) + ***e não*** (conector da coordenação copulativa negativa (c)) + argumento interno do verbo/clítico (AIV/cl) + verbo da segunda frase (V2).

Ou seja,

$$S + \mathbf{n\tilde{a}o} (an) + V1 + AIV/oi + \mathbf{e\ n\tilde{a}o} (c) + AIV/cl + V2$$

Frases 6 e 8:

Sujeito (S) + ***não*** (advérbio de negação (an)) + verbo da primeira frase (V1) + argumento interno do verbo/objecto directo (AIV1/od) + argumento interno do verbo/objecto indirecto (AIV/oi) + ***e não*** (conector da coordenação copulativa negativa (c)) + argumento interno do verbo/clítico (AIV/cl) + verbo da segunda frase (V2) + argumento interno do verbo/objecto directo (AIV2/od)

Ou seja:

$$S + \mathbf{n\tilde{a}o} (an) + V1 + AIV1/od + AIV/oi + \mathbf{e\ n\tilde{a}o} (c) + AIV/cl + V2 + AIV2/od$$

Frases 9, 10 e 12:

Sujeito (S) + **não** (advérbio de negação (an)) + verbo da primeira frase (V1) + **e não** (conector da coordenação copulativa negativa (c)) + verbo reflexivo da segunda frase (VR2)

Ou seja:

$$S + \mathbf{n\tilde{a}o} \text{ (an)} + V1 + \mathbf{e\ n\tilde{a}o} \text{ (c)} + VR2$$

Frase 11:

Sujeito (S) + **não** (advérbio de negação (an)) + verbo da primeira frase (V1) + argumento interno do verbo/objecto directo (AIV1/od) + **e não** (conector da coordenação copulativa negativa (c)) + verbo reflexivo da segunda frase (VR2)

Ou seja:

$$S + \mathbf{n\tilde{a}o} \text{ (an)} + V1 + (AIV1/od) + \mathbf{e\ n\tilde{a}o} \text{ (c)} + VR2$$

A segunda opção difere da primeira no uso do conector da coordenação copulativa negativa **nem** que, como já referimos, respeita as regras da gramática normativa. Assim, esquematicamente, temos:

Frases 1 a 4:

$$S + \mathbf{n\tilde{a}o} \text{ (an)} + V1 + AIV/od + \mathbf{nem} \text{ (c)} + AIV/cl + V2$$

Frases 5 e 7:

$$S + \mathbf{n\tilde{a}o} \text{ (an)} + V1 + AIV/oi + \mathbf{nem} \text{ (c)} + AIV/cl + V2$$

Frases 6 e 8:

$$S + \mathbf{n\tilde{a}o} \text{ (an)} + V1 + AIV1/od + AIV/oi + \mathbf{nem} \text{ (c)} + AIV/cl + V2 + AIV2/od$$

Frases 9, 10 e 12:

$$S + \mathbf{n\tilde{a}o} \text{ (an)} + V1 + \mathbf{nem} \text{ (c)} + VR2$$

Frase 11:

$$S + \mathbf{n\tilde{a}o} \text{ (an)} + V1 + (AIV1/od) + \mathbf{nem} \text{ (c)} + VR2$$

No segundo grupo de quatro frases (frases 5, 6, 7 e 8), adicionámos a duas delas (6 e 8) um objecto directo com a finalidade de testar a influência dessa variável no desempenho do aluno. Raciocínio idêntico nos fez acrescentar o objecto directo na frase número onze.

Nesta segunda ficha, tal como na primeira, os temas versados nas frases contemplavam situações do quotidiano do aluno, numa perspectiva de canalizar a atenção para a tarefa sem que surgissem dificuldades de interpretação.

Foi usado unicamente o uso da coordenação copulativa negativa, na perspectiva limitada do nosso estudo, a qual, como atrás já referimos, se prende com o tempo disponibilizado e com a dimensão estabelecida.







## CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1. Negação

Entende-se por negação o conjunto de procedimentos usados para concretizar um acto de negar. O mais comum desses procedimentos, em PE, consiste na anteposição do advérbio de negação *não* ao verbo, resultando daí uma frase que declara a inadequação entre sujeito e predicado ou da proposição inteira com a realidade extra-linguística. Segundo Casanova (2009: 192), a negação consiste em afirmar que determinada proposição não se verifica.

O valor negativo ou positivo patente nas expressões linguísticas é, por diversos autores, designado por polaridade – polaridade negativa ou polaridade positiva, respectivamente. Também na Revisão da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (2007: 98) é atribuída a designação de polaridade ao valor negativo ou afirmativo de um enunciado. A polaridade negativa exige a presença de elementos negativos na frase, os quais podem ser marcadores de negação ou quantificadores negativos. Em PE consideram-se *não*, *nem* e *sem* como marcadores de negação e *ninguém*, *nenhum*, *nada* e *nunca* como quantificadores negativos. Assim, e de acordo com Othero (2007: 19), a frase negativa é sempre marcada sintacticamente, ao contrário do que acontece com a frase afirmativa que lhe corresponde, sendo, por isso morfológicamente mais complexa, dado conter mais material linguístico. De um modo geral, o marcador afirmativo *sim* só muito raramente e em contextos particulares se encontra, como

no caso de respostas ou de frases coordenadas onde se verifica contraste de polaridade:

“O João não leu o livro, mas o Jorge sim.”<sup>11</sup>

Segundo a perspectiva funcionalista, apenas o marcador de negação *não* forma frases linguisticamente negativas. Conquanto palavras como *nenhum*, *nada* ou *ninguém* contenham «um traço negativo indiscutível» (Santos, 2009:22), as frases assim formadas são consideradas pelas correntes funcionalistas como afirmativas, dado não apresentarem qualquer traço formal de negação, o qual é atribuído unicamente ao *não*.

Pelo contrário, Vilela (1995) considera a negação como uma categoria que inclui unidades linguísticas negativas nas quais se englobam palavras como *não*, *nem*, *nunca*, *nehures*, locuções como *nunca mais*, *ainda não*, *já não*, prefixos como *des* e *in*, verbos como *negar* e *recusar*, isto é, todas as unidades linguísticas que em Português traduzem um sentido negativo.

De acordo com Matos (in Mateus, 2003: 153), negação é uma «operação que, actuando sobre uma expressão linguística, permite denotar quer a inexistência da situação ou entidade originalmente reportadas por essa unidade, quer o valor oposto da propriedade ou quantidade por ela designadas». Assim, a negação é a operação que anula o valor de verdade de uma situação, proposição ou entidade. Depreende-se da negação a existência de uma afirmação anterior, a qual é verdadeira se a segunda for falsa e é falsa se a segunda for verdadeira, implicando, portanto, uma relação de contradição absoluta.

Como se depreende, *não* é o marcador de negação por excelência, todavia não é o único que pode alterar a polaridade de uma dada frase.

Importa referir, ainda, que Guedes (2001: 7) aponta três perspectivas da negação: aspecto semântico, aspecto pragmático e a análise linguística. Assim, numa análise do ponto de vista semântico, refere-se à negação como uma «operação sobre proposições que consiste em fazer corresponder a cada

---

<sup>11</sup> Todas as frases constantes deste estudo e que servem de exemplo ilustrativo são da nossa autoria, baseadas nas regras enunciadas pelos autores em referência

proposição a sua negação», e como forma de «expressar a inexistência, a realidade ou a não realização de um facto», se analisada do ponto de vista pragmático. Do ponto de vista da análise linguística, a autora aponta como de particular interesse o estudo do conjunto de procedimentos usados para levar a cabo o acto de negar.

## 2. Advérbio de negação

Tradicionalmente, a gramática admite como único advérbio de negação o advérbio *não*, concepção corroborada também por Cunha e Sintra (2000: 539). Casanova (2009: 26 e 27) acrescenta *nunca* e *jamais* também como advérbios de negação, sendo esta ideia contrariada na Revisão da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário onde se encontra explícito que estas unidades gráficas «apesar de serem palavras negativas, não são advérbios de negação, uma vez que, em frases como “Eu não estive lá nunca”, “nunca” não é a palavra responsável pelo valor afirmativo ou negativo da frase». (2007: 55). Por sua vez, Areal (1997: 200), para além de *não*, *nunca* e *jamais*, acrescenta *nem* e *tampouco* ou *tão-pouco* como advérbios de negação. Dá ainda relevo ao facto de *não* poder ser unicamente uma expressão de realce, sem valor negativo:

“O que eu *não* fiz para aqui chegar.”

Este autor assinala *nem* como advérbio, mas atribui-lhe o significado de *não* ou *até não*:

“Eu *nem* te vi chegar.”

Refere, todavia, que *nem* também serve de conjunção copulativa. Quanto aos restantes advérbios apontados, *nunca* e *jamais* são referidos como de negação e de tempo, em simultâneo, e *tampouco* como equivalente a *também não*.

Tal como é definido na Revisão da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (DGIDC, 2007: 54), o advérbio de negação

contribui «para reverter o valor de verdade de uma frase afirmativa ou para negar um constituinte».

De acordo com diversos autores e corroborado por Costa e Costa (2001: 54-56), o advérbio de negação *não* parece ter uma distribuição bastante restrita, ocorrendo unicamente em posição pré-verbal:

“O João *não* leu um poema à Joana.”

\*“*Não* o João leu um poema à Joana.”

\*“O João leu *não* um poema à Joana.”

\*“O João leu um poema *não* à Joana.”

\*“O João leu um poema à Joana *não*.”

A situação apresentada ocorre quando se trata de negação frásica, em que é alterada a sua polaridade. Assim, a negação acompanha o verbo flexionado, sendo-lhe adjacente, mesmo no caso de construções frásicas interrogativas que envolvem inversão sujeito-verbo, como no exemplo:

“O que não leu o João à Joana?”

Importante será referir que, quando se trata de negação de constituintes e não de negação frásica, é possível encontrar o advérbio *não* atribuindo a negação ao constituinte que está posicionado imediatamente à sua direita:

“O João leu *não* um poema à Joana, mas uma história.”

“O João leu um poema *não* à Joana, mas ao Jorge.”

Nestes casos, o advérbio nega um só constituinte da frase, modifica apenas esse constituinte e ocorre à sua esquerda: na primeira, o Sintagma Nominal e, na segunda, o Sintagma Preposicional, constituintes do Sintagma Verbal.

É de realçar que a aplicação da negação aos constituintes implica a existência explícita do contraste que torna a frase gramatical.

Se atendermos às frases:

\*“*Não* o João leu um poema à Joana.”

\*“O João leu um poema à Joana *não*.”

Verificamos que as mesmas são agramaticais dado que, na primeira, o advérbio modificaria o sujeito e, na segunda, o advérbio não tem qualquer constituinte à sua direita.

No entanto, reside ainda a possibilidade de o sujeito ser modificado pela negação, desde que o contraste seja estabelecido antes do verbo, ou se o sujeito ocorrer na posição final da frase:

“*Não* o João, mas sim o Jorge, leu um poema à Joana.”

“Leu um poema à Joana *não* o João, mas sim o Jorge.”

Podemos, assim, afirmar que a negação frásica e a negação de constituintes, com recurso ao advérbio de negação *não*, são comportamentos diferenciados e que a negação de constituintes modifica o constituinte que se encontra imediatamente a seguir ao advérbio.

### 3. A frase negativa

Apesar de, segundo os autores atrás referidos, existirem diversos marcadores negativos, a anteposição ao verbo do advérbio de negação *não* é, de longe, o mais comum dos procedimentos usados para concretizar o acto de negar em PE. Em resultado, obtemos uma frase na qual fica evidenciada a inadequação entre sujeito e predicado e que se designa por negação frásica:

“O João estava a brincar.”

“O João *não* estava a brincar.”

Todavia, outros processos de negação de frases subsistem sem que haja recurso à negação frásica, como se pode verificar em:

“Todas as crianças estavam a brincar.”

“*Nem* todas as crianças estavam a brincar.”

“Alguém brincava atrás da porta.”

“*Ninguém* brincava atrás da porta.”

“Algumas crianças estavam a brincar.”

“*Nenhuma* criança estava a brincar.”

Peres e Mória (1995: 155) apontam *não*, *nunca* e *jamais* como elementos de explicitação da negação em posição pré-verbal, para o PE. *Não* possuiu um carácter globalizante na produção de sentido negativo, pelo que é a marca tradicionalmente considerada como elemento de constituição do processo de negação em PE.

*Nem* é um operador de negação que tem como escopo o constituinte que se encontra imediatamente à sua direita:

“*Nem* eles foram à escola.”

“*Nem* à escola eles foram.”

“Eles *nem* foram à escola.”

Em cada uma das frases, o operador de negação *nem* faz incidir o valor negativo da frase no constituinte sublinhado, pois que se encontra imediatamente à sua direita.

*Ninguém*, como elemento de negação, abrange toda a frase quando se encontra formalmente implícito no sujeito, não permitindo sequer a negação do verbo:

“*Ninguém* quer faltar à escola.”

“\* *Ninguém não* quer faltar à escola.”

Todavia, quando aparece como complemento do verbo, implica a existência de negação do verbo:

“O João não viu *ninguém*.”

“\* O João viu *ninguém*.”

Diversos autores, entre os quais Peres e Mória (1995: 157), corroboram a ideia de que é possível atribuir a polaridade negativa a uma determinada frase usando a anteposição de elementos de sentido negativo a determinadas palavras, ou seja, atribuir prefixos de negação como *ab*; *abs*; *de*; *des*; *in*; *i*; *ir*; *anti*.

Também Mateus et al (1983: 153) reforçam esta ideia ao afirmarem que a negação é uma operação de modificação que actua quer a nível dos elementos que

constituem a proposição, quer a nível pragmático. Esta operação pode ser explícita, quando usa elementos formais da negação, ou implícita, quando se constitui em enunciados de sentido negativo ao contexto em que se inserem e ao discurso que os antecede:

“A Ana está deitada.”

“A Ana *não* está deitada.”

“A Ana está de pé.”

De forma explícita, a primeira frase exprime uma polaridade contrária. Implicitamente, a segunda frase exprime uma modalidade contraditória, mas não contrária, pois que “não está deitada” não implica “está de pé”, dado que existem alternativas, como “está sentado”.

Peres (1994) alerta-nos para o facto de só muito dificilmente ser possível uma interpretação negativa em frases onde se verifica a inexistência de operador negativo, não sendo, todavia, impossível, como no exemplo que o próprio autor refere «Pensas que alguém se apresenta?». Pese embora não ser explícita a polaridade negativa da frase, ela contém uma conotação que nos permite identificá-la como tal.

#### **4. Coordenação de frases**

A coordenação une duas orações, sem que entre elas exista uma relação de dependência, usando-se para tal conjunções ou locuções conjuncionais coordenativas (cf. Estrela et al, 2003: 122). Cunha e Sintra (2000: 592) corroboram esta afirmação referindo que «a oração coordenada, como a principal, nunca é termo de outra oração nem a ela se refere; pode relacionar-se com outra coordenada, mas em sua integridade».

Peres e Mória (1995: 371) referem que o processo gramatical de coordenação consiste em unir duas ou mais estruturas através do uso de um operador, de tal forma que as expressões coordenadas desempenham em conjunto

uma função sintáctica na frase em que se inserem. Normalmente, as expressões coordenadas são da mesma categoria sintáctica, todavia, é possível coordenar constituintes de diferentes categorias.

As frases a seguir apresentadas são alguns exemplos de estruturas de coordenação de expressões da mesma categoria:

Nomes – “Os *rapazes* e as *raparigas* brincaram no jardim.”

Sintagmas Verbais – “O João *bebe leite* ou *come cereais*.”

Sintagmas Preposicionais – “O Jorge viaja *de carro* ou *de comboio*.”

Em todas estas estruturas, o constituinte que resulta da coordenação tem a mesma função sintáctica que teriam os constituintes se ocorressem isoladamente.

Inês Duarte (2000: 159-160) aponta como «uma das propriedades mais interessantes das línguas naturais» o facto de possibilitarem a combinação de frases, de modo a obter «unidades fráscas complexas», podendo, para tal, ser usados dois tipos de conectores – pausas, representadas na escrita por vírgulas, ou conjunções coordenativas.

Esta autora refere ainda que é possível realizar a coordenação de mais do que duas frases, atribuindo-lhe a designação de coordenação múltipla, em contraste com a denominada coordenação binária:

“Agarrei o livro, abri-o e li-o.”

Nestes casos, e ainda de acordo com Inês Duarte, recorreremos a pausas, representadas por vírgulas, para formalizar a coordenação aditiva entre os vários membros coordenados e uma conjunção para assegurar a ligação entre os penúltimo e último membros coordenados.

Alerta-nos, ainda, esta autora para o facto de existir entre cada membro da frase coordenada e o que se lhe segue uma “assimetria estrutural” que não permite, por um lado, que a ordem linear entre membros coordenados possa ser invertida:

“A Joana abriu o livro e leu-o.”

“\*A Joana leu o livro e abriu-o.”

E, por outro lado, «o sujeito do primeiro membro coordenado pode fixar a referência do sujeito omissivo do segundo membro coordenado, mas o inverso não se verifica»:

“O Jorge foi ao cinema, mas não gostou do filme.”

“\*Foi ao cinema, mas o Jorge não gostou do filme.”

Na gramática tradicional portuguesa, o processo de coordenação verifica-se, normalmente, associado a estruturas frásicas, podendo recorrer a cinco tipos de estruturas de coordenação: copulativa ou aditiva, disjuntiva ou alternativa, adversativa, conclusiva e explicativa.

A coordenação copulativa, de acordo com Peres e Mória (1995: 373) tem o privilégio de poder recorrer a diversos conectores, sendo o principal o *e*. Estes conectores podem ser constituídos por uma ou mais unidades gráficas, designando-se, estes últimos, por locuções conjuncionais, nos quais se inserem *assim como, bem como, nem, não só... mas também e tanto...como*. Cunha e Sintra (2000: 576) referem que as conjunções coordenativas servem para ligar dois termos ou duas orações de função idêntica. Para estes autores, as conjunções são *e* e *nem* [com valor igual a *e não*].

## 5. Coordenação de frases negativas

De acordo com Matos (*in* Mateus, 2003), quando se pretende formar frases complexas por coordenação e estas são negativas, o marcador de negação *nem* é tipicamente utilizado:

“As crianças não foram ao parque *nem* viram televisão.”

“As crianças *nem* foram ao parque *nem* ao cinema.”

No domínio da coordenação, *nem* exerce as funções de conjunção e de marcador de negação, podendo ser substituído por *e não* quando coordena frases como:

“As crianças não foram ao parque *e não* viram televisão.”

Peres e Mória (1995: 373) salientam dois importantes aspectos do comportamento do operador *nem*. Por um lado, só pode ser usado quando existe uma expressão com uma marca negativa, como *não* ou *ninguém*:

“O pai *não* ouviu o João *nem* a Joana.”

“*Ninguém* ouviu o João *nem* a Joana.”

Por outro lado, quando nenhum dos operadores referidos está presente, *nem* tem de ser substituído pelo coordenador *e* seguido do operador de negação, ou seja, pela sequência *e não*:

“O pai ouviu o Jorge *e não* a Joana.”

Todavia, quando coordena sintagmas que não envolvem o núcleo verbal da frase, *nem* não pode ser comutado com *e não*, advindo daí frases agramaticais:

\*“As crianças *nem* foram ao parque *e não* ao cinema.”

\*“As crianças *e não* foram ao parque *e não* ao cinema.”

Matos (*in* Mateus, 2003) menciona que o marcador de negação *nem* com valor coordenativo se aplica tanto a sintagmas como a frases:

“*Nem* o Jorge *nem* o Lino foram acampar.”

“*Nem* nós fomos jantar fora *nem* a Anaísa nos veio visitar.”

O uso deste marcador descontínuo é também aceite e reforçado por Peres (2000).

Ao coordenar frases negativas, como na antecedente, o marcador de negação *nem* pode preceder ambos os membros coordenados, ou apenas o último, como no exemplo a seguir:

“Nós *não* fomos jantar fora *nem* a Anaísa nos veio visitar.”

O mesmo se verifica quando os sintagmas coordenados por *nem* são pós-verbais e co-existe um marcador de negação frásica:

“O João *não* leu a história *nem* ao Jorge *nem* à Joana.”

“O João *não* leu a história ao Jorge *nem* à Joana.”

Quando o constituinte coordenado não é antecedido no domínio frásico por nenhum elemento negativo, é absolutamente necessária a ocorrência do marcador *nem*, por forma a atribuir gramaticalidade às frases:

\*“O Jorge *nem* o Lino foram acampar.”

\*“Nós fomos jantar fora *nem* a Anaísa nos veio visitar.”

Referem Peres e Mória (1995: 374) que nas frases gramaticais onde se empregue o operador de negação *não* e o coordenador *nem*, estes podem ser substituídos pelo operador descontínuo *nem... nem*:

“O pai *não* ouviu *nem* o João *nem* a Joana.”

Peres e Mória (1995: 344) alertam para o facto de o uso de *nem... nem* ser uma forma de marcação explícita e não ambígua do escopo da negação. Por exemplo, analisando as frases:

“Eu não gosto de leite e café.”

“Eu não gosto de leite *nem* de café.”

“Eu não gosto *nem* de leite *nem* de café.”

A primeira frase não é inequivocamente explícita pois que traz ambiguidades na sua interpretação – não se gosta de leite e não se gosta de café, ou não se gosta dos dois em conjunto? – enquanto que as duas últimas não deixam dúvidas, permitindo uma única interpretação – não gosta de café e não gosta de leite.

## 6. O estudo de frases complexas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (DEB, 2001), do Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação, aponta as competências essenciais que se espera sejam alcançadas pelos alunos, a desenvolver ao longo de todo o ensino básico, bem como as competências específicas para cada área disciplinar ou disciplina. Por competências essenciais são designados os «saberes considerados fundamentais, para todos os cidadãos, na nossa sociedade actual» (*ibidem*: 10), quer ao nível geral, quer por área do currículo, os quais permitirão aos alunos desenvolver uma compreensão da natureza e dos processos de cada disciplina, bem como fomentar uma «atitude

positiva face à actividade intelectual e ao trabalho prático que lhe são inerentes» (*ibidem*: 10).

Assim, entre outras, podemos ler, no capítulo dedicado às “Competências Gerais” que o aluno, à saída da educação básica, deverá ser capaz de «usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio» (*ibidem*: 15). No capítulo dedicado à Língua Portuguesa, é referido que o aluno deve «expressar-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa» (*ibidem*: 31) como uma operacionalização das competências gerais nesta área. De um modo específico e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, são assinaladas, entre outras competências, o «conhecimento de vocabulário diversificado e de estruturas sintácticas de complexidade crescente» (*ibidem*: 34), e o «conhecimento de paradigmas flexionais e de regras gramaticais básicas» (*ibidem*: 35).

O programa de Língua Portuguesa para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (DEB, 2004: 138), da responsabilidade do Ministério da Educação, aponta como um dos seus Objectivos Gerais «descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da Língua, a partir de situações de uso». Refere, o mesmo programa, que neste ciclo de ensino o Módulo Funcionamento da Língua «deve ser entendido como um instrumento de descoberta e de desenvolvimento das possibilidades de uso da Língua e de aprendizagem da Escrita e da Leitura» (*ibidem*: 157). Como objectivos específicos são apontados «distinguir as formas afirmativa e negativa de frases (por transformação)» (*ibidem*: 157) para o 3.º ano e «transformar frases (afirmativa-negativa (...))» (*ibidem*: 159) para o 4.º ano.

Ora, não sendo a coordenação de frases um objectivo explícito do programa ou uma competência expressa no Currículo Nacional do Ensino Básico, para o 1º Ciclo, este tema deve ser desenvolvido também se atendermos a que o domínio progressivo da estrutura da Língua se alcança através da «multiplicidade de práticas de análise e de reflexão sobre as falas e sobre a escrita que [os alunos] vão construindo, em interacção com a leitura» (DEB, 2004: 157).

Já no decorrer do ano lectivo 2010/2011, o Ministério da Educação, através da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, deu a conhecer as Metas de Aprendizagem Ensino Básico (DEB, 2010). Estas Metas reportam-se a referenciais de aprendizagem que se pretende sejam alcançados em cada ciclo. Encontram-se organizadas em Domínios de Referência, os quais correspondem às Competências Essenciais definidas no Currículo Nacional do Ensino Básico.

Por sua vez, os Domínios organizam-se em Subdomínios, considerados como Organizadores da Aprendizagem, que permitem uma leitura sectorial de todas as metas ou referenciais de aprendizagem por organizador ou uma leitura mais ampla, por domínio de referência.

No que concerne ao objecto deste estudo, nas Metas de Aprendizagem para o 1.º CEB, no Subdomínio “Planificação de textos” integrado no Domínio “Elaborar e divulgar textos”, encontram-se definidas, entre outras, as metas finais 67 e 68 que referem, respectivamente, «o aluno usa vocabulário diversificado, nomeadamente conectores» e «o aluno recorre a frases simples e a frases complexas». Ainda neste âmbito, no Domínio “Estruturar e analisar unidades sintácticas” podemos ler, referente ao Subdomínio “Identificação de constituintes das respectivas funções sintácticas”, a «meta final 112) O aluno identifica subclasses de advérbios (advérbios de polaridade, de tempo, de lugar, de modo) e mobiliza esse conhecimento na compreensão e na produção de textos» e, referente ao Subdomínio “Conhecimento e mobilização de processos sintácticos internos à frase complexa”, as metas finais 114 e 115, as quais apontam, respectivamente, «o aluno distingue significados associados a processos sintéticos de formação de frases complexas» e «o aluno usa as propriedades de selecção de tempo e de modo dos verbos superiores e dos conectores que fazem parte do seu capital lexical na compreensão e na produção de frases complexas».

Como vimos, a sensibilização da criança para a complexidade sintáctica, em particular para formas de construção de frases complexas, encontra-se ausente do programa do primeiro ciclo do ensino básico em vigor. Todavia, por se tratar

de uma área da gramática usada normalmente na oralidade e, conseqüentemente, trabalhada nas nossas escolas, era de prever a sua inclusão nos novos programas, «como forma de transformar o conhecimento implícito em conhecimento explícito da língua» (Reis, 2009: 23). Assim, no Novo Programa do Ensino Básico (ibidem: 57), cuja entrada em vigor se encontra prevista para o ano lectivo 2011/2012, é referenciado o conteúdo «Frase simples, frase complexa», no domínio «Conhecimento Explícito da Língua – Plano Sintáctico», e tendo como descritor de desempenho «Explicitar regras e procedimentos: distinguir frase simples e frase complexa».

Para além dos ensinamentos que a escola deve oferecer, a criança é desde cedo portadora de conhecimentos implícitos que a acompanham mesmo antes da entrada no percurso escolar. Vários são os autores (Sim-Sim, 1998; Costa, 2005) que sublinham a importância que o meio envolvente tem na formação cognitiva e cultural da criança, bem como a relevância que o “input” linguístico a que é exposta desde os primeiros tempo de vida tem sobre o desenvolvimento das suas capacidades e competências linguísticas.

Tomando em linha de conta o papel fundamental que a gramática desempenha na escola, tal como referem Genouvrier e Peytard (1974: 219), devem ser desenvolvidos exercícios que promovam a aprendizagem da língua, com a finalidade de que a criança aprenda a falar melhor, pois que esta é também a «melhor maneira de ensiná-la a escrever melhor». Através da prática, a criança terá necessidade de fazer as suas próprias escolhas, recorrendo aos conhecimentos já adquiridos ou buscando e assimilando nova informação.

Actividades de desenvolvimento da consciência sintáctica, como são a distinção entre frases simples e frases complexas, conferem à criança uma maior competência no desempenho da leitura e da escrita, nomeadamente, auxiliando na compreensão de textos (Duarte, 2008: 39). A autora acrescenta ainda que a apreensão de diversos conteúdos gramaticais, entre os quais se engloba aquele que vimos a tratar, melhoram a identificação das ideias principais de um texto e a sua retenção na memória. Costa (2008: 182) também alerta para o facto de que o

ensino da gramática da língua deverá promover a aquisição de um conhecimento especializado que cimentará a capacidade de processamento da língua oral e escrita, quer na compreensão, quer na produção. «O ensino do funcionamento da língua materna, visando o conhecimento de paradigmas flexionais e de regras gramaticais básicas, deverá alicerçar-se no desenvolvimento da consciência linguística e assumir uma função instrumental na aprendizagem da leitura e da expressão escrita» (DGIDC, s.d.: 2).

Segundo Costa (2008: 167), o conhecimento linguístico e as competências de comunicação estão interligados e deverão estar relacionados. Todavia, cabe ao professor distinguir entre o conhecimento linguístico que a criança adquire naturalmente e aquele que adquire através da aprendizagem. Quando inicia a aprendizagem formal, a criança já «possui um conhecimento linguístico complexo, que requer condições especiais a criar pelo professor de língua, para emergir e se transformar num conhecimento disponível para os usos linguísticos e para o desenvolvimento cognitivo global» (Costa, 2008: 169). É, pois, competência do professor desenvolver e converter progressivamente o conhecimento linguístico que a criança possui num conhecimento gramatical acessível e organizado. Contudo, há que fugir às «práticas pedagógicas relativamente improdutivas e desinteressantes» (Costa, 2008: 169), que pretendem ensinar gramática como se esta se tratasse de um conjunto de conhecimentos e termos a memorizar, sem abertura para a análise e explicitação de conceitos.

De acordo com a DGIDC (s.d.: 1), «o objectivo central do ensino da Língua Portuguesa no 1º ciclo é o desenvolvimento do domínio da oralidade e a aprendizagem da decifração e do uso da língua escrita para comunicar e para aprender».







## CAPÍTULO III – ANÁLISE DE DADOS

Os dados recolhidos através das fichas de trabalho realizadas pelos alunos foram alvo de uma análise estatística descritiva, em que se encontram presentes os métodos qualitativos e quantitativos, uma vez que estes nos permitem realizar uma leitura do conhecimento, comportamento e representação do tema em estudo, para além de fornecerem pistas sobre as relações existentes entre diversas variáveis, permitindo-nos retirar algumas conclusões.

As respostas às questões foram analisadas de forma descritiva e em Tabelas, a fim de facilitar a sua leitura e interpretação. Como referem Quivy e Campenhoudt (1998: 223), «apresentar os mesmos dados sob diversas formas favorece incontestavelmente a qualidade das interpretações».

Dado terem faltado às aulas dois alunos, um na turma B e outro na turma D, no dia em que foram distribuídas as fichas, obtivemos unicamente quarenta respostas, sendo sobre estas que incide o nosso estudo.

Fazendo a análise das respostas dadas à Ficha 1<sup>12</sup>, podemos concluir que a maioria dos alunos, 60%, procede à coordenação copulativa de frases negativas de acordo com as regras da gramática normativa, ou seja:

Sujeito (S) + **não** (advérbio de negação (an)) + verbo (V) + argumento interno do verbo da primeira frase (AIV1) + **nem** (conector da coordenação copulativa negativa (c)) + argumento interno do verbo da segunda frase (AIV2).

S + **não** (an) + V + AIV1 + **nem** (c) + AIV2

---

<sup>12</sup> Ver Anexo 5

Uma vez que era também este o modelo que usávamos como exemplo, poderá ter existido alguma influência. Todavia, 40% dos alunos opta por outras construções, ainda que, com excepção do aluno n.º 3 da turma A, todos usem pelo menos uma vez esta forma de construção. Mesmo os alunos n.º 12 da turma A e n.º 6 da turma C que só em duas situações, grupos 16 e 18 e grupos 1 e 2, respectivamente, constroem frases de acordo com o que lhes é solicitado, usam esta forma de construção, o primeiro nas duas situações e o segundo numa delas.

Como atrás referimos, segundo Peres e Mória (1995: 374), numa perspectiva da gramática descritiva, é também possível usar o advérbio de negação *não* e substituir o coordenador *nem* pelo operador descontínuo *nem... nem*. Ora, também esta construção é usada pelos alunos n.º 1 e 6 da turma A e n.º 3 da turma D.

S + *não* (an) + V + *nem* (c) + AIV1 + *nem* (c) + AIV2

Gabriela Matos (*in* Mateus, 2003) acrescenta ainda o uso de *nem* como marcador de negação, obtendo-se frases de acordo com o seguinte esquema:

S + *nem* (an) + V + AIV1 + *nem* (c) + AIV2

Esta construção é usada pelos alunos n.º 6 da turma A, n.º 3 e n.º 6 da turma B e n.º 5 da turma C.

De acordo ainda com os autores atrás referidos e na perspectiva da gramática descritiva, a substituição do conector de coordenação copulativa negativa *nem* por *e não* pode também acontecer quando a coordenação envolve o núcleo verbal da frase.

Os alunos n.º 15 da turma A, em cinco situações, e n.º 7 da turma C, num caso, usam esta construção, pese embora o facto do verbo das frases a coordenar não sofrer alteração.

S + *não* (an) + V + AIV1 + *e não* (c) + V + AIV2

Esta situação obriga a que o verbo da segunda frase esteja presente na frase complexa obtida, o que nas situações apresentadas implica uma repetição, dado que a variância das frases se prende unicamente com o argumento interno

do verbo. Assim, surgem-nos frases fora do preconizado por estes autores, ou seja, mesmo pela gramática descritiva.

Registou-se um número significativo de situações em que os alunos usam o coordenador *e* seguido do conector de coordenação copulativa negativa *nem*. Acrescentam, nalguns casos, o verbo após a aplicação dos conectores de coordenação copulativa.

S + *não* (an) + V + AIV1 + *e* (c) + *nem* (c) [+ V] + AIV2

Ocorrem ainda outras formas de construção, como é o caso de:

O jardineiro não podou as roseiras e as árvores também não.

\*O Luís não ajudou o Paulo mas o Luís também não ajudou o Tiago.

\* O João não leu um livro e também uma revista.

Outras ainda fogem completamente ao solicitado no enunciado, sobre as quais não nos debruçaremos dado terem ocorrido, em dois casos, em dezasseis dos dezoito grupos de frases, evidenciando a não compreensão do exercício pelos alunos, e em três situações pontuais num conjunto de respostas absolutamente dentro das normas da gramática normativa ou descritiva.

Considerando as 720 respostas dadas pelos alunos, obtemos os seguintes resultados, apresentados no Quadro 3: 607 respostas situam-se dentro das regras da gramática normativa; 19 respostas correspondem a construções aceites pela gramática descritiva; 94 respostas são construções agramaticais ou revelam desconhecimento do solicitado no enunciado. Nas 19 construções aceites pela gramática descritiva assinalámos também os casos em que foi usado o esquema “S + *não* (an) + V + AIV1 + *e não* (c) + V + AIV2”, apesar de nas frases em referência não haver alteração do verbo, por considerarmos importante reter que a estrutura se encontra disponível para aplicação pelos alunos.

Quadro 3 – Distribuição percentual de respostas dadas<sup>13</sup>

Total de respostas	Gramática normativa	Gramática descritiva	Frases agramaticais ou incompreensão do enunciado
720	607	19	94
100%	84%	3%	13%

De acordo com as respostas obtidas, podemos verificar que uma larga maioria dos alunos não revela dificuldade na aplicação da coordenação de frases negativas.

Importa agora analisar as situações em que os alunos não foram capazes de concretizar o que lhes era solicitado, de harmonia com o registado no Quadro 4.

Quadro 4 – Número de situações em que o aluno não responde de acordo com o enunciado

Turma	A							B	C				D
N.º Aluno	3	6	8	10	12	15	16		4	5	6	7	2
N.º Casos	18	2	3	1	16	9	10		1	1	17	15	1

Na turma B, não se verifica qualquer uso de frase agramatical ou de incompreensão do enunciado. Na turma D, apenas se verifica um caso em que o aluno, inesperadamente porque pontual, não considera a negativa fazendo a coordenação como se de duas frases afirmativas se tratasse: “O cão ladra ao Pedro e à Sofia.” Os alunos n.º 3, n.º 12, n.º 15 e n.º 16 da turma A e n.º 6 e n.º 7 da turma C, representando 15% do total dos alunos, contribuem com cerca de 12% do total de respostas que apresentam frases agramaticais ou reveladoras da incompreensão do enunciado. No que concerne aos restantes alunos, estes desvios são mínimos.

<sup>13</sup> Todas as percentagens se encontram arredondadas às unidades

Quadro5 – Situações em que se verifica a construção de frases agramaticais ou incompreensão do enunciado

Situação	N.º de alunos	%	N.º de situações	%
Não respondem de acordo com o enunciado em, pelo menos, uma situação	12	30%	94	13%
Não respondem de acordo com o enunciado não mais do que em três situações	6	15%	9	1%
Não respondem de acordo com o enunciado em mais do que três situações	6	15%	85	12%

Na turma A, com 16 alunos a realizar a ficha, 4 não respeitam as regras quer da gramática normativa quer da gramática descritiva nos grupos 10 e 12, e 5 têm o mesmo comportamento face às frases dos grupos 13 e 17. Na turma C, é o grupo número 9 que oferece mais dificuldade aos alunos, com três ocorrências.

No cômputo geral dos alunos, destacam-se as respostas aos grupos 12 e 13 com 7 ocorrências, os grupos 9, 10 e 17 com 6 ocorrências e os grupos 1, 3, 14, 15 e 16 com 5 ocorrências.

Atendendo à estrutura das frases, verifica-se uma maior ocorrência de dificuldade na construção de frases coordenadas negativas quando a variância do argumento interno do verbo se situa ao nível do complemento oblíquo. Também a variância do objecto indirecto acarretou alguma dificuldade.

Digno de registo é, ainda, o facto de se verificar consistência nas respostas de alguns alunos, mesmo quando esta torna as frases agramaticais, como é o caso dos alunos n.º 3 e n.º 16 da turma A e n.º 7 da turma C ou os alunos n.º 12 da turma A e n.º 6 da turma C que revelam uma quase completa incompreensão do enunciado.

Na Ficha 2<sup>14</sup>, esperava-se que os alunos escolhessem a resposta que corresponde ao uso da gramática normativa, primeira frase de cada grupo, principalmente devido ao facto de na Ficha 1 a maioria ter construído as frases neste sentido. Todavia, só 38% dos alunos opta por esta construção em todas as situações. A percentagem de alunos da turma A que não respeita a gramática

---

<sup>14</sup> Ver Anexo 7

normativa em todas as situações, 69% em relação à turma e 28% do total dos alunos, é superior às percentagens de alunos das outras turmas na mesma situação, como se pode observar pela análise do Quadro 6.

Quadro 6 – Distribuição percentual de respostas dadas na Ficha 2

		Escolhe a opção 1 em pelo menos uma situação			Escolhe a opção 2 em todas as situações		
		Número de alunos	%		Número de alunos	%	
			Sobre a turma	Sobre o total de alunos		Sobre a turma	Sobre o total de alunos
Turma	A	11	69%	28%	5	31%	12%
	B	5	56%	12%	4	44%	10%
	C	4	57%	10%	3	43%	8%
	D	5	63%	12%	3	37%	8%
Total de alunos		25	62%		15	38%	

Não sendo possível reconhecer um padrão nas opções dos alunos, na globalidade, as frases em que é usado objecto indirecto são aquelas em que a escolha dos alunos apresenta um maior desvio do uso das regras da gramática normativa, com 2x10, 11 e 12 situações. Contudo, também se verificam 9 e 10 desvios aquando do uso do objecto directo e 11 e 12 desvios nas situações de uso do verbo reflexivo.

O Quadro 7 revela-nos o número de situações diferentes das esperadas relativamente aos quatro primeiros grupos de frases. Aqui, as frases tinham todas a mesma estrutura, diferindo no verbo, mas apresentando o mesmo argumento interno do verbo, neste caso, o Objecto Directo.

Quadro 7 – Respostas que não respeitam as regras da gramática normativa em frases com Objecto Directo

Frases	Turma																	
	A							B		C				D				
	1	2	3	7	9	10	15	7	8	1	4	6	7	1	2	4	6	8
1	X								X	X	X	X				X	X	X
2	X		X	X	X	X				X				X	X			
3	X			X	X			X	X	X	X	X		X		X		
4	X	X				X	X	X	X				X		X			X

Como já referimos, com excepção do aluno n.º 1 da turma A, os alunos aceitam as duas formas de modo arbitrário. Curiosamente, os grupos de frases 2 e 3 apresentavam, na segunda frase, o mesmo verbo, no mesmo tempo e pessoa (arrumou). Ainda assim, é possível contabilizar 8 situações de divergência.

De realçar, contudo, que quando a variância se situa ao nível do objecto indirecto se regista simultaneidade nas opções nos pares de questões 5 e 7, em sete das situações, e, com cinco ocorrências, nos pares 6 e 8, sendo que estas ocorrências só são simultâneas numa das situações, como podemos observar através do Quadro 8.

Quadro 8 – Respostas que não respeitam as regras da gramática normativa em frases com Objecto Indirecto

Frases	Turma																								
	A															B			C		D				
	1	2	3	6	7	8	9	10	11	12	15	1	2	3	4	6	1	2	4	6	8				
5	X	X		X	X		X			X		X		X	X		X	X							
6	X	X	X			X		X		X					X	X		X		X					
7	X				X		X			X	X		X	X	X		X	X							
8	X		X	X	X	X	X	X	X			X					X		X						

Também no que respeita ao último grupo de frases, os alunos que seleccionam as frases que não respeitam as regras da gramática normativa fazem-no de um modo completamente arbitrário, revelando uma aceitação das duas formas. Nenhum dos alunos seleccionou a primeira opção em todas as situações, como se pode verificar através da análise do Quadro 9.

Quadro 9 – Respostas que não respeitam as regras da gramática normativa em frases com Verbo Reflexivo

Frases	Turma																			
	A										B			C			D			
	1	3	6	7	8	9	10	12	15	1	3	8	1	4	6	1	2	4	6	
9				X	X	X		X	X							X				
10		X	X				X	X	X	X		X	X	X			X	X	X	
11	X	X		X		X		X		X	X	X	X		X		X			
12							X			X	X			X				X		

O aluno n.º 1 da turma A que havia seleccionado em todos os grupos a primeira opção, quando se trata do uso do verbo reflexivo, só num caso faz essa escolha.

É possível constatar que alguns alunos que na construção de frases usaram exclusivamente as regras da gramática normativa, agora seleccionam um elevado número de frases construídas com base em regras aceites pela gramática descritiva. São disso exemplos os alunos n.º 7 da turma A e n.º 4 da turma D, com sete e seis selecções da primeira opção, respectivamente.

Mesmo quando seleccionamos os oito alunos que optaram pela primeira frase do grupo em pelo menos 50% das situações, não é possível reconhecer um padrão de resposta. Todavia, sobressai o grupo de frases em que é usado objecto indirecto (respostas 5, 6, 7 e 8) com 4 e 3x6 opções pela primeira frase.

Quadro 10 – Respostas dos alunos que optaram pela primeira frase do grupo em pelo menos 50% das situações

Frases	Turma							
	A					C	D	
	1	7	9	10	12	4	2	4
1	X					X		X
2	X	X	X	X			X	
3	X	X	X			X		X
4	X			X			X	
5	X	X	X		X	X	X	
6	X			X	X			X
7	X	X	X			X	X	X
8	X	X	X	X	X		X	
9		X	X		X			
10				X	X	X	X	X
11	X	X	X		X		X	
12				X		X		X

Podemos, ainda, optar por uma análise relacionada com a variável sexo e tentar perceber se esta tem alguma influência sobre as opções de resposta dos alunos. Feito o levantamento total de alunos em estudo, verifica-se que a população-alvo se compõem por número igual de rapazes e raparigas, 20. Através do gráfico 1 podemos observar a diferença existente entre o número de alunos do sexo masculino e de alunos do sexo feminino que usam exclusivamente as regras da gramática normativa na realização da Ficha 1.

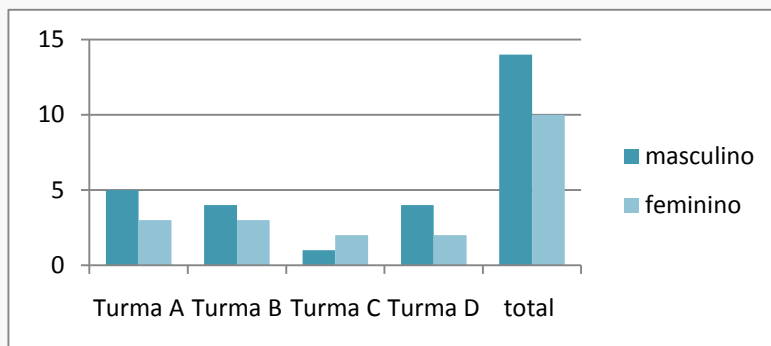


Gráfico 1 - Número de alunos que respeitam na totalidade das respostas as regras da gramática normativa na Ficha 1

Como é possível verificar, a diferença não é muito significativa, sendo, no total, de quinze rapazes para dez meninas.

Se atendermos agora às opções dos alunos nas respostas à Ficha 2, obtemos os resultados observáveis no gráfico 2.

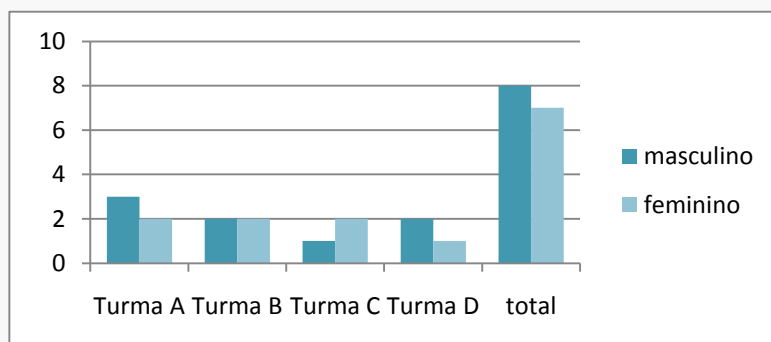


Gráfico 2 - Número de alunos que respeitam na totalidade das respostas as regras da gramática normativa na Ficha 2

Neste caso, no cômputo geral, a divergência é ainda menos significativa do que na situação anterior, sendo a diferença total de oito rapazes para sete meninas.

Neste contexto, podemos constatar que esta não é uma variável com significado digno de registo.

Observando o quadro de registo das respostas dos alunos<sup>15</sup>, verificamos que as turmas A e C são as que assinalam maior divergência do esperado. Talvez

<sup>15</sup> Ver anexos 6 e 7

não seja alheio a este facto, também, o nível sociocultural dos progenitores que, como vimos atrás, é nestas turmas que regista percentagens mais elevadas de pais e mães cuja habilitação literária não vai além da escolaridade obrigatória de 9 anos. Assim, a análise dos resultados obtidos em cada uma das quatro turmas que participaram neste estudo dá-nos alguns indícios de que as habilitações literárias dos pais/mães dos alunos poderão ter alguma influência na sua capacidade de processamento da informação.

Uma variável a que, comumente, é atribuído um peso significativo no desempenho dos alunos é a constituição das turmas. O facto das turmas serem mistas pode pressupor uma menor disponibilidade do professor para a aplicação de estratégias conducentes ao desenvolvimento e enriquecimento do uso da Língua Portuguesa. Todavia, através dos resultados obtidos, deparamo-nos com um desempenho menos favorável na turma A, a qual desde o início da escolaridade foi constituída como turma de um só ano de escolaridade, ao contrário das restantes.

Analisando a influências destas duas variáveis, nível sociocultural da família e composição da turma, verificamos que a primeira tem um peso bastante significativo no desenvolvimento linguístico da criança e que a segunda nem sempre é capaz de superar as falhas por aquela criadas.

A estabilidade do corpo docente é, normalmente, apontada como um factor positivo no desenvolvimento integral do aluno e conducente ao sucesso educativo. Ora, também aqui, neste grupo, não se verifica um peso significativo desta variável, sendo a turma A uma das turmas onde se verifica a maior percentagem de desvios ao esperado nas opções tomadas.

Parece-nos que esta inconsistência nas opções nos mostra que as estruturas aceites quer pela gramática normativa quer pela gramática descritiva se encontram ao alcance dos alunos e estes percorrem os dois campos de um modo natural e sem preconceitos.

## CONCLUSÃO

Ao longo do presente estudo procurámos verificar em que medida os alunos do 4.º ano de escolaridade teriam facilidade em usar e compreender a coordenação de frases negativas. Para o efeito, realizámos a revisão de alguma bibliografia existente no que concerne às regras pelas quais se regem os seguidores da gramática normativa, tendo Cunha e Cintra (2000) como base de orientação. Também a gramática descritiva foi alvo da nossa atenção, com recurso a diversos autores como Peres e Mória (1995) ou Gabriela Matos (2003).

Como era de esperar, a gramática descritiva oferece-nos um leque mais alargado de possibilidades de escrita, ao contrário da gramática normativa, mais restrita, mas também mais concreta e sem margem para dúvidas.

Na prossecução dos nossos objectivos, pretendemos também inteirar-nos sobre as exigências do currículo nacional acerca do tema. Analisando os diversos documentos pelos quais os docentes deverão pautar o desenvolvimento da actividade lectiva, como os programas do ensino básico, as competências essenciais e as metas de aprendizagem, verificámos que a coordenação de frases tem sido um tema esquecido, estando agora a ser alvo de alguma atenção nas metas de aprendizagem publicadas no ano lectivo em curso. Também o Novo Programa de Português do Ensino Básico, cuja aplicação se prevê para o ano lectivo 2011/2012, preconiza já, no desenvolvimento do Conhecimento Explícito da Língua, a distinção entre frases simples e frases complexas, não indo, contudo, para além desta orientação.

Apesar de todas estas indicações constantes dos diversos documentos orientadores referidos, pudemos constatar que a maioria dos alunos das turmas envolvidas no nosso estudo foram capazes de aplicar e compreender a coordenação de frases negativas.

Conciliando agora todos os dados recolhidos, bem como a análise que sobre eles foi realizada, fica claro que os alunos do 4.º ano de escolaridade aplicam e compreendem como se processa a coordenação de frases negativas, recorrendo na maior parte das situações às regras da gramática tradicional, mas não excluindo outras formas de processar a coordenação com recurso às normas aceites pela gramática descritiva. A coordenação de frases negativas é, assim, uma estrutura disponível para ser trabalhada na escola, numa perspectiva de alargamento do conhecimento explícito da língua.

A Língua Portuguesa é a base de toda a aprendizagem realizada nas nossas escolas pois que dela depende toda a transversalidade do currículo. Dela e do seu domínio, quer oral, quer escrito, depende quase toda a aprendizagem e aplicação de conhecimentos. Daí o interesse em proporcionar aos alunos a possibilidade de se apropriarem de um manancial de saberes que contribuam para o seu desenvolvimento integral.

O domínio que o professor tem da Língua reflecte-se no domínio passível de ser conseguido pelos alunos. Se é certo que a família e o meio têm um peso fundamental na performance do aluno, como parece poder inferir-se pela análise dos dados recolhidos, é no exemplo dado pelo professor que o aluno vai buscar os conhecimentos e a segurança no uso da Língua.

Como vimos, a Língua Portuguesa possui um manancial de regras e excepções tão variado que se torna difícil abarcar e, não raras vezes, justificar. A aprendizagem com recurso a um conjunto estruturado, variado e dinâmico de actividades que levam à participação activa e consciente da criança fazem do estudo da gramática um foco de interesse pelo bem dizer e bem escrever. Ao professor cabe o papel de mediador entre os conhecimentos a adquirir e o aluno.

Sabemos que os conhecimentos que se adquirem de uma forma lúdica mais facilmente ficam na memória, mas sabemos também que o ensino da gramática se reveste de obstáculos que necessitam de predisposição para serem transpostos, de modo a tornar a aprendizagem concretizável. Logo, se trabalharmos a gramática de um modo lúdico, agradável e divertido, em que o aluno é o principal actor, poderemos transformar a renitência de algumas crianças em curiosidade e vontade de viajar no desenvolvimento da consciência linguística.

Assim, o estudo da gramática tem de surgir a partir de uma necessidade do aluno. Este terá de compreender a pertinência de estudar aquele fenómeno e em que medida o conhecimento do seu funcionamento lhe poderá ser útil. O ponto de partida, que poderá ser um texto, uma notícia, um livro ou até uma conversa, deverá ser do interesse do aluno para o estimular para as tarefas que se seguem, por forma a que constate a importância comunicacional do fenómeno gramatical e observe o seu funcionamento em contexto real. As vivências, a cultura e o desenvolvimento integral de cada aluno e da turma deverão ser tidos em conta no momento de preparação da aula, incluindo os recursos a usar.

Conscientes das limitações do estudo a que nos propusemos, que se prendem, essencialmente, com o tempo e dimensão possíveis, temos a noção de que se trata de uma temática marcante para o desenvolvimento linguístico das nossas crianças que importa ter presente. Atendendo às conclusões a que chegámos, consideramos ser possível e até de todo o interesse desenvolver actividades nesta área, numa tentativa de proporcionar o sucesso educativo traduzido num melhor desempenho no discurso oral e escrito dos nossos alunos.

Parece-nos claro que as estruturas em análise se encontram acessíveis à maioria dos alunos, sendo usadas e compreendidas sem que, obrigatoriamente, sejam alvo de um trabalho sistemático e direccionado na actividade lectiva. No dia-a-dia, quer oralmente, quer através da escrita, estas estruturas fazem parte da dinâmica de aula.

Tratando-se, portanto, de estruturas comuns, usadas habitualmente, mas carecendo de um trabalho metódico de aperfeiçoamento, importaria, por certo, contemplá-las nos Programas da área curricular de Língua Portuguesa para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, não só em termos de distinção, como é preconizado nos Novos Programas, mas também em termos de construção e aplicação.

Atendendo a que o nosso estudo se viu limitado a uma amostra do universo de alunos do Agrupamento de Escolas de Soure, que procurámos ser diversificada para que minimamente representativa, bem como com limitações na estrutura das frases usadas, nas quais se incidiu na variância do verbo ou do argumento interno do verbo, seria de todo o interesse alargar este estudo, quer a um maior número de alunos, quer usando frases com estruturas para além das aqui estudadas.

As variáveis *nível sociocultural das famílias, constituição de turmas, sexo e estabilidade do corpo docente* foram analisadas numa perspectiva de justificação para o desempenho dos alunos. Ao contrário do que habitualmente é veiculado, só o *nível sociocultural das famílias* parece mostrar-se significativo para o conhecimento linguístico das crianças.

Poderá este estudo servir como ponto de partida para um aprofundamento desta temática, o qual, consideramos, deveria incidir num grupo mais alargado de alunos, contemplando as variáveis atrás referidas e, preferencialmente, a ocorrer no final do 1.º Ciclo.

## BIBLIOGRAFIA

- Areal, A. (1997). *Curso de Português – Noções de gramática/Noções de Latim*. 12.<sup>a</sup> Edição. Edições Asa. Porto.
- Casanova, I. (2009). *Dicionário terminológico – Compreender a TLEBS*. Plátano Editora. Lisboa.
- Costa, A. e Costa, J. (2001). *O que é um advérbio?*. Edições Colibri e Associação de Professores de Português. Lisboa.
- Costa, M. A. (2005). *Processamento de frases em português europeu, aspectos cognitivos e linguísticos implicados na compreensão da língua escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa
- Costa, M. A. (2008). A gramática na sala de aula. *Actas – Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa 7, 8 e 9 de Maio de 2007, Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa. pp. 167-182
- Cunha, C. e Cintra, L. (2000). *Nova gramática do Português contemporâneo*. Edições João Sá da Costa. Lisboa.
- DEB – Departamento da Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*. Ministério da Educação. Lisboa.

- DEB – Departamento da Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico – 1.º Ciclo*. 4.ª Edição. Editorial do Ministério da Educação. Lisboa.
- DEB – Departamento da Educação Básica. Ministério da Educação. (2010). *Metas de aprendizagem – 1.º CEB*. Acedido em 12.12.2010: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-rendizagem/metas/?area=6&level=2>
- DGIDC – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2007). *Revisão da terminologia linguística para os Ensinos Básico e Secundário*. Ministério da Educação. Acedido em 12.12.2010: [http://www.netprof.pt/pdf/revisao\\_TLEBS\\_2007.pdf](http://www.netprof.pt/pdf/revisao_TLEBS_2007.pdf)
- DGIDC – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (s.d.) *Princípios e sugestões para a gestão do currículo do 1º ciclo: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação. Acedido em 12.12.2010: [http://sitio.dgicd.min-edu.pt/basico/Documents/principios\\_sugestoes\\_LP.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/basico/Documents/principios_sugestoes_LP.pdf)
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa – Instrumentos de análise*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência linguística*. DGIDC. Lisboa
- Estrela, E., Soares, M. A. e Leitão, M. J. (2003). *Saber escrever saber falar – Um guia completo para usar correctamente a língua portuguesa*. 3.ª Edição. Publicações D. Quixote. Lisboa.
- Fonseca, F. (1994). *Gramática e Pragmática – Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do Português*. Porto Editora. Porto.

- Genouvrier, E. e Peytard, J. (1974). *Linguística e ensino do Português*. Almedina. Coimbra.
- Guedes, C. F. F. (2001). *Sujeitos negativos e concordância negativa em Português numa perspectiva de sintaxe comparada*. Dissertação de Mestrado em Linguística Descritiva apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto. 116 pp.
- Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I. e Faria, I. H. (1983). *Gramática da Língua Portuguesa – Elementos para a descrição da estrutura, funcionamento e uso do português actual*. Livraria Almedina. Coimbra.
- Matos, G. (2003). Aspectos sintácticos da negação. Em: Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I. e Faria, I. H. (2003). *Gramática da língua portuguesa*. Caminho. Lisboa.
- Othero, G. A. (2007). *A negação nas línguas: um universal linguístico*. Revista electrónica do Instituto de Humanidades, ISSN 1678-3182. Volume VI. Número XXIII. Acedido em 12.12.2010: <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/58/62>
- Peres, J. A. (1994). Concordância Negativa Através de Fronteiras Frásicas. Em: *X Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Évora. 1994. 435-451. Acedido em 14.12.2010: <http://www.apl.org.pt/actas/x-encontro-nacional-da-associacao-portuguesa-de-linguistica.html>
- Peres, J. A. (2000). *On the Nature and Licensing Conditions of N-Phrases in Portuguese*. DELTA: Documentação de Estudo em Linguística Teórica e Aplicada. Acedido em 13.12.2010: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502000000300007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502000000300007)

- 
- Peres, J. A. e Mória, T. (1995). *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*. Caminho. Lisboa.
- Quivy, R e Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva. Lisboa
- Riolfi, C. et al. (2008). *Ensino da Língua Portuguesa*. Thomson Learning. São Paulo.
- Reis, C. (coord.). (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa. DGIDC Acedido em 12.12.2010: <http://sitio.dgdc.min-edu.pt/lingua-portuguesa/Documents/Programas%20de%20Português%20homologado.pdf>
- Santos, M. C. B. H. (2009). *Competências em Língua Portuguesa e dificuldades de processamento em Matemática*. Dissertação de Mestrado em Linguística e Ensino apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra sob a orientação da Professora Doutora Graça Rio-Torto. Coimbra. 89 pp.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta. Lisboa
- Vilela, M. (1995). *Gramática da Língua Portuguesa: gramática da palavra, gramática da frase, gramática do texto*. Livraria Almedina. Coimbra.

# Anexos

---

---



**Anexo I – Mapa do Concelho de Soure – Identificação das freguesias**





---

**Anexo II – Ficha 1**

Liga cada par de frases de modo a formar uma só frase.

Podes acrescentar as palavras que considerares necessárias e retirar aquelas que achares que estão a mais.

**Exemplo:**

A Joana não foi ao cinema.

A Joana não foi ao parque.

} A Joana não foi ao cinema nem ao parque.

**1-**

O João não leu um livro.

O João não leu uma revista.

---

**2-**

A Joana não comeu a maçã.

A Joana não comeu o pão.

---

**3-**

O Luís não ajudou o Paulo.

O Luís não ajudou o Tiago.

---

**4-**

O jardineiro não podou as árvores.

O jardineiro não podou as roseiras.

---

**5-**

O coelho não comeu a couve.

O coelho não comeu a cenoura.

---

**6-**

A Rita não arrumou o livro.

A Rita não arrumou o estojo.

---

**7-**

O Tiago não telefonou à Beatriz.

O Tiago não telefonou à Rita.

---

**8-**

A Ana não escreveu aos avós.

A Ana não escreveu aos pais.

---

- 9- O almoço não agradou à Sofia.  
O almoço não agradou à Telma.
- 

- 10- A Rita não bateu ao cão.  
A Rita não bateu ao gato.
- 

- 11- O João não mentiu à professora.  
O João não mentiu à mãe.
- 

- 12- O cão não ladrou à Sofia.  
O cão não ladrou ao Pedro.
- 

- 13- O Jorge não faltou à aula.  
O Jorge não faltou ao concerto.
- 

- 14- A Filipa não espreitou à janela.  
A Filipa não espreitou à porta.
- 

- 15- O João não jogou à bola.  
O João não jogou ao berlinde.
- 

- 16- A Rita não mora em Soure.  
A Rita não mora em Coimbra.
- 

- 17- O Lino não brincou com a Ana.  
O Lino não brincou com a Paula.
- 

- 18- A Joana não saltou à corda.  
A Joana não saltou ao eixo.
-

**Anexo III – Ficha 2**

Em cada par de frases, assinala com X aquela que considerares mais correcta.

- 1-  O gato não come os ratos e não os caça.  
 O gato não come os ratos nem os caça.
- 2-  O João não leu o livro e não o arrumou.  
 O João não leu o livro nem o arrumou.
- 3-  A Luísa não vestiu a saia e não a arrumou.  
 A Luísa não vestiu a saia nem a arrumou.
- 4-  O Luís não abriu a porta e não a fechou.  
 O Luís não abriu a porta nem a fechou.
- 5-  A Lina não mentiu à mãe e não lhe desobedeceu.  
 A Lina não mentiu à mãe nem lhe desobedeceu.
- 6-  A Rita não deu o livro ao João e não lhe emprestou o caderno.  
 A Rita não deu o livro ao João nem lhe emprestou o caderno.
- 7-  O Pedro não escreveu à Teresa e não lhe telefonou.  
 O Pedro não escreveu à Teresa nem lhe telefonou.
- 8-  A Ana não comprou flores à mãe e não lhe ofereceu chocolates.  
 A Ana não comprou flores à mãe nem lhe ofereceu chocolates.
- 9-  O gato não foge e não se esconde.  
 O gato não foge nem se esconde.
- 10-  O João não dorme e não se levanta.  
 O João não dorme nem se levanta.
- 11-  O Jorge não cortou o dedo e não se magoou.  
 O Jorge não cortou o dedo nem se magoou.
- 12-  A Joana não estuda e não se concentra.  
 A Joana não estuda nem se concentra.



**Anexo IV – Ofício dirigido ao Director do Agrupamento de Escolas de Soure**

Joaquina Maria S. R. Egas da Cruz  
Rua Gago Coutinho, 66  
3130-400 VILA NOVA DE ANÇOS

Exmo. Senhor  
Director do Agrupamento de Escolas de Soure  
Escola Secundária com 3º CEB Martinho Árias  
Quinta das Nogueiras  
3130 – 211 SOURE

No âmbito do Mestrado em Ensino do Português que me encontro a frequentar, cumpre-me realizar um Trabalho Final de Projecto para o qual necessito de auscultar alunos do 4.º ano de escolaridade acerca do uso e compreensão da coordenação de frases negativas.

Neste contexto, venho junto de V. Exa. solicitar se digne autorizar a minha intervenção junto dos alunos do 4.º ano das Escolas EB1 de Granja do Ulmeiro, Vila Nova de Anços e Vinha da Rainha, dado tratar-se de grupos com os quais tenho mantido um contacto estreito nos últimos anos através do desenvolvimento de diversas actividades, quase sempre ligadas à área da Língua Portuguesa, nomeadamente a motivação para a leitura.

Grata pela colaboração, apresento os melhores cumprimentos.

14 de Setembro de 2010

*(Joaquina Maria dos Santos Rodrigues Egas da Cruz)*



**Anexo V – Ofício dirigido às professoras titulares de turma**

Joaquina Maria S. R. Egas da Cruz  
Rua Gago Coutinho, 66  
3130-400 VILA NOVA DE ANÇOS

Exma. Senhora  
Professora da turma do 4º ano  
Escola EB1 de \_\_\_\_\_

No âmbito do Mestrado em Ensino do Português que me encontro a frequentar, cumpre-me realizar um Trabalho Final de Projecto para o qual necessito de auscultar alunos do 4.º ano de escolaridade acerca do uso e compreensão da coordenação de frases negativas.

Neste contexto, venho junto de V. Exa. solicitar se digne autorizar a minha intervenção junto dos alunos do 4.º ano dessa turma, dado tratar-se de um grupo com o qual tenho mantido um contacto estreito nos últimos anos através do desenvolvimento de diversas actividades, quase sempre ligadas à área da Língua Portuguesa, nomeadamente a motivação para a leitura.

Grata pela colaboração, apresento os melhores cumprimentos.

14 de Setembro de 2010

*(Joaquina Maria dos Santos Rodrigues Egas da Cruz)*







**Anexo VI – Opções dos alunos na resolução da Ficha 2**

Variação nas frases	Turma A																Turma B									Turma C							Turma D							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	8
Verbo diferente e objecto directo igual	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	A	B	A	B	B	A	B	A	B	B	B	B	A	B	A	B	A
	A	B	A	B	B	B	A	B	A	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	A	B	B	B	B	B	B	A	A	B	B	B	B	B	B
	A	B	B	B	B	B	A	B	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	A	A	B	A	B	B	A	B	A	B	A	B	B	A	B	B	B	B
	A	A	B	B	B	B	B	B	B	A	B	B	B	B	A	B	B	B	B	B	B	B	A	A	B	B	B	B	B	B	B	A	B	A	B	B	B	B	B	A
Verbo diferente e objecto indirecto igual	A	A	B	B	B	A	A	B	A	B	B	A	B	B	B	B	A	B	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	A	B	B	B	A	A	B	B	B	B	B	B
	A	A	A	B	B	B	B	A	B	A	B	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	A	B	A	B	B	A	B	B	B	A
	A	B	B	B	B	B	A	B	A	B	B	B	B	B	A	B	A	B	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	A	B	A	B	B	A	B	A	B	B	B	B
	A	B	A	B	B	A	A	A	A	A	A	A	B	B	B	B	B	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	A	B	B	B	B	B	B
Verbo diferente, uso de verbo reflexivo na segunda frase	B	B	B	B	B	B	A	A	A	B	B	A	B	B	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	A	B	B	B	B	B	B	B
	B	B	A	B	B	A	B	B	B	A	B	A	B	B	A	B	A	B	B	B	B	B	B	A	B	A	B	B	A	B	B	B	B	A	B	A	B	A	B	B
	A	B	A	B	B	B	A	B	A	B	B	A	B	B	B	B	A	B	A	B	B	B	B	A	B	A	B	B	B	B	A	B	B	A	B	B	B	B	B	B
	B	B	B	B	B	B	B	B	B	A	B	B	B	B	B	B	A	B	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	A	B	B	B	B	B	B	A	B	B	B	B

A – 1.ª Opção

B – 2.ª Opção