



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

# RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1.º CEB

Aprender a virgular: uma experiência pedagógica com alunos  
do 4.º ano de escolaridade

Sara Moreira Rodrigues





INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Sara Moreira Rodrigues

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA  
DE ENSINO SUPERVISIONADA**  
Mestrado EPE e Ensino do 1.º CEB

Aprender a virgular: uma experiência pedagógica com alunos  
do 4.º ano de escolaridade

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)  
Doutora Gabriela Maria Miranda Barbosa

fevereiro de 2018



**Sem sonhos, a vida não tem brilho. Sem metas, os sonhos não têm alicerces. Sem prioridades, os sonhos não se tornam reais.**

Augusto Cury



## AGRADECIMENTOS

O sonho foi surgindo, ganhando força. Alimentou-se de convicção, esperança e determinação. A caminhada construiu-se, o sonho tornou-se real e a vida ganhou, efetivamente, mais brilho. E nesta nostalgia que agora me invade, nesta revisitação aos incontáveis momentos que marcaram o meu percurso surgem, inevitavelmente, os olhares, os sorrisos, os abraços calorosos, o conforto, o incentivo, os conselhos, as palavras, a experiência, os ensinamentos e todas as partilhas dos meus alicerces, das pessoas com as quais foi e é um privilégio contar. A elas expresse toda a minha ternura e gratidão:

À Doutora Gabriela Barbosa, minha orientadora, o meu reconhecido agradecimento por sempre acreditar em mim. Por motivar a concretização deste projeto, pela partilha de saber científico, dedicação e todos os conselhos e críticas construtivas que ajudaram ao aperfeiçoamento deste estudo. Um sincero obrigada por todo o carinho, paciência, disponibilidade e constante apoio na diminuição das minhas inseguranças e melhoria das minhas práticas.

A todos os professores que cruzaram o meu caminho e me fizeram ter a certeza que abracei a profissão certa, em especial, à Doutora Lina Fonseca, coordenadora do mestrado, por ambicionar o melhor para os seus alunos numa incessante entrega e dedicação. Obrigada pelo exemplo de profissionalismo e rigor, pelos ensinamentos, pela preocupação e por todas as palavras reconfortantes em dias mais cinzentos.

Aos meus queridos pais, pelo amor incondicional, pela educação e por serem o melhor porto de abrigo. Obrigada, pai, pelo teu coração tão bondoso, pelos valores que continuamente me transmites, por amparares as minhas quedas e conduzires pelos melhores caminhos. Obrigada, Mãe, por acompanhares todos os meus passos, pela tua doçura, cuidado, proteção e o aconchego do teu colo.

Aos meus irmãos, Catarina e Diogo, por este amor maior que nos une e que será eterno!

A ti, Miguel, pela cumplicidade. Por todos os momentos que partilhámos. Por conseguires que dê as gargalhadas mais revitalizantes. Pelo permanente incentivo e preocupação ao longo destes anos. Obrigada por todo o apoio, pela compreensão, pelo calor do teu abraço e, principalmente, pelo teu amor!

Minha Iolanda, o meu par pedagógico e amiga do coração! Que jornada de emoções! E que tanto haveria para contar... Orgulho-me da nossa amizade, do que partilhámos e construámos juntas! Horas e horas de planeamento, pesquisa, estudo, cruzamento de ideias, produção, mas também risos, palermices e desabafos. Uma para a outra, sempre! Numa inteira dedicação ao que nos propusemos. Obrigada pelo companheirismo inigualável, pelas longas conversas e os sábios conselhos. Contigo esta caminhada foi, sem dúvida, mais feliz!

Obrigada, Sarinha! Pela tua delicadeza e genuinidade. Pela força que me deste quando o desânimo teimava em aparecer, pelo imensurável apoio, o carinho e a amizade. A ti, querida Dani, pela sensatez, por ouvires os meus desabafos e teres sempre uma palavra amiga. Sorrio quando relembro os passinhos que demos juntas, Margarida, agradecida pelos diversos momentos que passámos e que enriqueceram esta caminhada. Obrigada Ritinha, por continuares a encorajar-me, pela partilha, o otimismo e essa energia contagiante! A ti, Cláudia, pela amizade, simpatia, generosidade e auxílio! E não podia deixar de agradecer às companheiras dos longos dias na biblioteca. Levo-vos, a todas, no coração e guardo com saudade todas as partilhas!

Obrigada, Sónia, pela disponibilidade e todo o apoio na clarificação das minhas dúvidas.

Às amorosas crianças que conheci nos diferentes contextos, por preencherem os meus dias e tornarem a minha experiência tão mais gratificante. Com elas compreendi e vivenciei a pureza do “dar e receber”.

Às instituições de ensino que abriram as suas portas e me acolheram enquanto estagiária. Agradeço a receção e o apoio dos diferentes elementos das comunidades educativas. À educadora cooperante, por contagiar-me com a sua energia incomparável, pelos laços que criámos e pelos momentos de aprendizagem que me proporcionou. Também à professora cooperante pela sua generosidade, disponibilidade e por cada palavra de incentivo.

A todos os que abrilhantaram esta minha caminhada, o meu eterno agradecimento!



## RESUMO

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, inserida no Mestrado de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Por conseguinte, integra uma caracterização e reflexão resultantes dos contactos em cada um dos contextos educativos frequentados, nomeadamente o Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo neste último que se desenvolveu o projeto de investigação aqui realçado. A escolha do tema a investigar partiu das dificuldades na utilização da vírgula observadas numa turma (n=19) do 4º ano de escolaridade, a par das motivações da professora-investigadora em valorizar o ensino da pontuação, ajudar a superar dificuldades e a procurar respostas às dúvidas emergentes de um tema ainda pouco explorado. Assim, este estudo teve como principal intuito perceber *de que modo um percurso pedagógico centrado em atividades de envolvimento metacognitivo ajuda os alunos a melhores usos da vírgula*. Esta questão-problema partiu das respostas obtidas na avaliação diagnóstica assim como das leituras e estudos efetuados à literatura de referência, por forma a dar resposta a duas questões de investigação inicialmente delineadas: 1) *Quais as dificuldades refletidas no uso da vírgula nas produções escritas dos alunos?* e 2) *Como pode o professor contribuir para os alunos aprenderem a pontuar?* Procurando-se uma linha de trabalho contínua e coerente definiram-se, pela desconstrução do problema em estudo, duas novas questões orientadoras do trabalho investigativo, designadamente: 3) *O que caracteriza as atividades implementadas?* e 4) *Que respostas e melhorias apresentam os alunos?* Assente num paradigma interpretativo, optou-se por uma metodologia de investigação de natureza qualitativa de índole exploratória, privilegiando-se a recolha de dados através de observações, registos audiovisuais (vídeo e fotografia) e documentos dos participantes. Na análise de dados utilizou-se uma narrativa descritiva e interpretativa das diferentes situações de aprendizagem. Os resultados obtidos revelam uma maior compreensão das regras que definem a correta utilização da vírgula, facto constatado na progressiva e melhorada utilização do respetivo sinal de pontuação nas diferentes propostas implementadas. Entende-se, assim, que a promoção de atividades de envolvimento metacognitivo com base em propostas de trabalho contextualizadas, motivadoras e desafiantes contribui sobejamente para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de progressos importantes nas aprendizagens dos alunos.

**Palavras-chave:** português; ensino-aprendizagem; aluno; vírgula; metacognição; desafio; motivação.

## ABSTRACT

This report was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice course, inserted in the Master's Degree in Pre-School and 1st Cycle of Basic Education, of the Higher Education School of the Polytechnic Institute of Viana do Castelo. Therefore, it integrates a characterization and reflection resulting from the contacts in each of the educational contexts attended, namely the Pre-School and 1st Cycle of Basic Education, being in latter where the research project highlighted here was developed. The choice of the topic to investigate was based on the difficulties in the using of the comma observed in a class of the fourth grade (n=19), along with the motivations of the researching teacher in valuing the teaching of punctuation, to help overcome difficulties and seek answers to emerging doubts of a still little explored topic. Thus, the main purpose of this study was to understand *how a pedagogical course focusing on metacognitive involvement activities helps students to better use the comma?* This problem question originated from the answers obtained in the diagnostic evaluation as well as from the readings and studies carried out on the reference literature, in order to answer two research questions initially outlined: 1) *What are the difficulties reflected in the use of commas in the written productions of students?* and 2) *How can the teacher contribute to the students learning to punctuate?* Looking for a continuous and coherent line of work by the deconstruction of the problem under study, two new guiding questions of the investigative work were defined, namely: 3) *What defines the activities implemented?* and 4) *What answers and improvements do the students show?* Based on an interpretative paradigm, we opted for a qualitative research methodology of an exploratory nature, giving priority to the collection of data through observations, audiovisual records (video and photography) and the participants' documents. In the data analysis a descriptive and interpretative narrative of the different learning situations was used. The results obtained reveal a greater understanding of the rules that define the correct use of the comma, as evidenced in the progressive and improved use of the respective punctuation mark in the different proposals implemented. It is understood, consequently, that the promotion of activities of metacognitive involvement based on contextualized, motivating and challenging work proposals contributes superbly to the construction of knowledge and the development of important progress in the students learning path.

**Keywords:** Portuguese; teaching-learning; student; comma; metacognition; challenge; motivation.

## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	I
RESUMO .....	III
ABSTRACT .....	IV
ÍNDICE.....	V
ÍNDICE DE ANEXOS .....	IX
ÍNDICE DE FIGURAS .....	IX
ÍNDICE DE TABELAS .....	XI
ÍNDICE DE QUADROS.....	XI
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	XII
ÍNDICE DE ABREVIATURAS .....	XIII
NOTA INTRODUTÓRIA .....	1
<b>CAPÍTULO I - CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS.....</b>	<b>2</b>
Parte I – Contexto Educativo em Pré-Escolar.....	2
Caracterização do meio local .....	2
Caracterização do contexto educativo.....	3
Caracterização da sala.....	4
Caracterização do grupo .....	5
Percurso de Intervenção Educativa no Pré-Escolar .....	8
Parte II – Contexto Educativo em 1º Ciclo do Ensino Básico.....	18
Caracterização do meio local .....	18
Caracterização do contexto escolar .....	19
Caracterização da sala .....	20
Organização do tempo .....	21
Caracterização da turma .....	22
Percurso de Intervenção Educativa no 1º CEB.....	24
<b>CAPÍTULO II - PROJETO DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>31</b>
Contextualização e pertinência do estudo.....	31
Definição do problema, questões e objetivos de investigação.....	33
REVISÃO DE LITERATURA .....	34
I. A Pontuação nas Gramáticas da Língua Portuguesa .....	34
A origem e o uso da pontuação: breve contextualização .....	40
A pontuação e a compreensão do texto – que relação? .....	42

II. O Ensino da Pontuação .....	44
A pontuação no currículo do Ensino Básico .....	47
Usos da vírgula: principais dificuldades e algumas estratégias de ensino .....	50
Metacognição como processo de aprendizagem.....	53
Estudos Empíricos .....	56
METODOLOGIA.....	59
Opções Metodológicas.....	59
Participantes.....	61
Recolha de dados .....	61
Observação.....	62
Documentos dos alunos.....	63
Registos audiovisuais (vídeo e fotografia) .....	63
Percurso de intervenção educativa do estudo de investigação.....	64
Procedimentos de análise de dados .....	66
Categorias de análise .....	67
Calendarização .....	70
DESCRICÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	71
Fase A – Diagnóstico.....	71
Descrição da atividade .....	71
Análise do Teste Inicial (TI).....	72
Categoria A: Identificação correta/incorrecta da vírgula .....	73
Categoria B: Utilização da vírgula em frases dadas.....	75
Categoria C: Explicitação dos usos da vírgula.....	77
Categoria D: Utilização da vírgula em texto livre .....	79
Fase B – Plano de Intervenção Didática .....	79
ATIVIDADE 1: “Perceber a pontuação...” .....	81
Tarefa: TA1 – Com ou sem sentido? .....	81
Descrição da TA1 .....	81
Análise da TA1 .....	82
Tarefa: TB1 – O poder da vírgula! .....	85
Descrição da TB1 .....	85
Análise da TB1 .....	85
Reflexão Final: ATIVIDADE 1 (TA1 e TB1) .....	90
ATIVIDADE 2: “Virgular corretamente!” .....	92

Tarefa: TA2 – Ouvir e pontuar: D. Vírgula em ação! .....	92
Descrição da TA2 .....	92
Análise da TA2 .....	93
Tarefa: TB2 – Em que situações devemos utilizar a vírgula? .....	97
Descrição da TB2 .....	97
Análise da TB2 .....	98
Tarefa: TC2 – Concluindo.....	101
Descrição da TC2 .....	101
Análise da TC2 .....	102
Reflexão Final: ATIVIDADE 2 (TA2, TB2 e TC2) .....	103
ATIVIDADE 3: “Vírgulas Proibidas” .....	105
Tarefa: TA3 – Revê: quando colocar a vírgula?.....	105
Descrição da TA3 .....	105
Análise da TA3 .....	105
Tarefa: TB3 – Detetives das Vírgulas Proibidas.....	106
Descrição da TB3 .....	106
Análise da TB3 .....	108
Tarefa: TC3 – Concluindo.....	113
Descrição da TC3 .....	113
Análise da TC3 .....	114
Reflexão Final: ATIVIDADE 3 (TA3, TB3 e TC3) .....	116
ATIVIDADE 4: “Vamos recordar...” .....	118
Tarefa: TA4 – Aplicando conhecimento... .....	118
Descrição da TA4 .....	118
Análise da TA4 .....	119
Tarefa: TB4 – QUIZ: o que sei sobre a D. Vírgula?.....	120
Descrição da TB4 .....	120
Análise da TB4 .....	120
Reflexão Final: ATIVIDADE 4 (TA4 e TB4) .....	123
Fase C – Eficácia do Plano de Intervenção Didática .....	126
Descrição da atividade .....	126
Análise do Teste Final (TF).....	126
Categoria A: Identificação correta/incorrecta da vírgula .....	126
Categoria B: Utilização da vírgula em frases dadas.....	128

Categoria C: Explicitação dos usos da vírgula.....	131
Categoria D: Utilização da vírgula em texto livre .....	132
CONCLUSÕES.....	134
Conclusões do estudo .....	134
Limitações do estudo e recomendações para futuras investigações .....	140
<b>CAPÍTULO III - REFLEXÃO FINAL DA PES</b> .....	142
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	149
ANEXOS .....	155

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo 1</b> – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação.....	156
<b>Anexo 2</b> – Teste Inicial/Teste Final aplicados.....	157
<b>Anexo 3</b> – Frases utilizadas em PowerPoint na TA1 .....	160
<b>Anexo 4</b> – Excerto adaptado da “História de um Papagaio” de António Torrado.....	162
<b>Anexo 5</b> – Documento entregue aos alunos na TA3.....	163
<b>Anexo 6</b> – Tarefa de descoberta das situações em que a vírgula é utilizada.....	164
<b>Anexo 7</b> - Exemplar entregue aos alunos com as quatro regras exploradas de uma correta utilização da vírgula.....	166
<b>Anexo 8</b> – 1ª pista utilizada na TB3.....	167
<b>Anexo 9</b> – 2ª pista utilizada na TB3.....	167
<b>Anexo 10</b> –3ª pista utilizada na TB3.....	168
<b>Anexo 11</b> –4ª pista utilizada na TB3.....	168
<b>Anexo 12</b> – Ficha de trabalho entregue na TC3.....	169
<b>Anexo 13</b> – Exemplar entregue aos alunos com as quatro regras exploradas de uma incorreta utilização da vírgula.....	170
<b>Anexo 14</b> - Ficha de consolidação utilizada na TA4.....	171
<b>Anexo 15</b> – QUIZ: o que sei sobre a D. Vírgula?.....	173

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Atitudes do mediador frente às ações de aprendizagem .....	55
<b>Figura 2</b> - Explicação dos usos da vírgula pelo aluno PQ .....	78
<b>Figura 3</b> - Explicação dos usos da vírgula pela aluna CG.....	79
<b>Figura 4</b> - Explicação dos usos da vírgula pelo aluno RO.....	79
<b>Figura 5</b> - Explicação dos usos da vírgula pela aluna AA.....	79
<b>Figura 6</b> - Personagem D. Vírgula nas diferentes etapas da Fase B.....	80
<b>Figura 7</b> - Interação DV-PI-Aluno.....	80
<b>Figura 8</b> - Desafio da DV.....	80
<b>Figura 9</b> - Imagem A da 1ª situação.....	85
<b>Figura 10</b> - Imagem B da 1ª situação.....	85

<b>Figura 11</b> - Imagem A da 1ª situação.....	86
<b>Figura 12</b> - Imagem B da 1ª situação.....	86
<b>Figura 13</b> - Imagem A da 2ª situação.....	87
<b>Figura 14</b> - Imagem B da 2ª situação.....	87
<b>Figura 15</b> - Imagem A da 3ª situação.....	88
<b>Figura 16</b> - Imagem B da 3ª situação.....	88
<b>Figura 17</b> - Imagem A da 4ª situação.....	88
<b>Figura 18</b> - Imagem B da 4ª situação.....	88
<b>Figura 19</b> - Imagem A da 5ª situação.....	89
<b>Figura 20</b> - Realização da TA2.....	92
<b>Figura 21</b> - Resposta à questão 1 da TA2 do aluno PQ.....	96
<b>Figura 22</b> - Resposta à questão 1 da TA2 do aluno HC.....	96
<b>Figura 23</b> - Resposta à questão 2 da TA2 da aluna IS.....	96
<b>Figura 24</b> - Resposta à questão 2 da TA2 da aluna CG.....	96
<b>Figura 25</b> - Diapositivo utilizado na TB2.....	97
<b>Figura 26</b> - Despedida da DV da atividade.....	101
<b>Figura 27</b> - Exemplificação do modo de exploração das situação de uso da vírgula da TA3.....	105
<b>Figura 28</b> - Folha fornecida aos alunos referente à regra nº1 dos usos proibidos da vírgula.....	106
<b>Figura 29</b> - Imagens introdutórias às situações de uso indevido da vírgula.....	108
<b>Figura 30</b> - Apresentação do desafio "Detetives da Vírgula Proibida".....	108
<b>Figura 31</b> - Exemplificação dos flashcards da TC3.....	115
<b>Figura 32</b> - Desafio da DV para o QUIZ.....	120
<b>Figura 33</b> - Etapas da apresentação de cada questão da TB4.....	121
<b>Figura 34</b> - Explicitação dos usos da vírgula pelo aluno AP.....	131
<b>Figura 35</b> - Explicitação dos usos da vírgula pela aluna CG.....	131
<b>Figura 36</b> - Explicitação dos usos da vírgula pelo aluno AC.....	131
<b>Figura 37</b> - Explicitação dos usos da vírgula pela aluna ES.....	132
<b>Figura 38</b> - Explicitação dos usos da vírgula pela aluna AA.....	132
<b>Figura 39</b> - Explicitação dos usos da vírgula pelo aluno LV.....	132



## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Síntese do percurso de intervenção educativa .....	65
<b>Tabela 2</b> - Relação entre as fases do estudo, questões de investigação, atividades/tarefas, instrumentos de recolha de dados e categorias de análise .....	69
<b>Tabela 3</b> – Versão incompleta da tabela utilizada na TB2 – Em que situações devemos utilizar a vírgula? .....	98

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Horário da turma .....	21
<b>Quadro 2</b> - Regras dos sinais de pontuação a explorar no 1ºCEB Adaptado de Halliday, M. A. K. (1989). Spoken and Written Language. Oxford: Oxford University Press (p.3) .....	46
<b>Quadro 3</b> - Informações recolhidas do PMCPEB relativamente à operacionalização do ensino da pontuação no 1ºCEB .....	48
<b>Quadro 4</b> - Informações recolhidas do PMCPEB relativamente à operacionalização do ensino da pontuação no 2ºCEB .....	49
<b>Quadro 5</b> - Informações recolhidas do PMCPEB relativamente à operacionalização do ensino da pontuação no 3ºCEB .....	50
<b>Quadro 6</b> - Regras exploradas no âmbito da investigação .....	52
<b>Quadro 7</b> - Categorias de análise (Fases A e C) e respetivas questões.....	68
<b>Quadro 8</b> - Categoria e respetivos itens de análise referentes à Fase B .....	68
<b>Quadro 9</b> - Calendarização do estudo.....	70
<b>Quadro 10</b> - Organização do Teste Inicial .....	72
<b>Quadro 11</b> - Erros de pontuação evidenciados nas frases g), i) e j) do TI.....	76
<b>Quadro 12</b> - Número de alunos que aplicou e não aplicou a vírgula nas frases destinadas para o efeito da questão 5 do TI .....	77
<b>Quadro 13</b> - Transcrições da utilização incorreta da vírgula em situações de texto livre .....	79
<b>Quadro 14</b> - Frases utilizadas na TA1.....	81
<b>Quadro 15</b> - Identificação das frases a pontuar com as vírgulas e a respetiva regra em evidência. TA2. ....	93
<b>Quadro 16</b> - Relação entre as respostas dos pares por cada situação de uso da vírgula da TB2 ..	100

<b>Quadro 17</b> - Etapas para a explicitação dos usos indevidos da vírgula .....	107
<b>Quadro 18</b> - N.º de alunos que aplicou e não aplicou a vírgula na questão 5 do TI e do TF .....	130
<b>Quadro 19</b> - Transcrições da utilização da vírgula em situação de texto livre -TF.....	133

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Número de alunos que identificou a correta utilização da vírgula nas 5 frases apresentadas.....	73
<b>Gráfico 2</b> - Número de alunos que identificou a incorreta utilização da vírgula nas 7 frases apresentadas.....	74
<b>Gráfico 3</b> – Número de alunos que utilizaram correta e incorretamente a vírgula por cada frase dada.....	75
<b>Gráfico 4</b> – Resultados obtidos na pontuação das frases do excerto da TA2.....	94
<b>Gráfico 5</b> - Resultados da questão 1 do TA2 .....	95
<b>Gráfico 6</b> - Resultados da questão 2 da TA2 .....	95
<b>Gráfico 7</b> - Resposta dos alunos à primeira situação de vírgulas proibidas. TB3.....	109
<b>Gráfico 8</b> - Resposta dos alunos à primeira situação de vírgulas proibidas. TB3.....	109
<b>Gráfico 9</b> - Respostas dos alunos à segunda situação de vírgulas proibidas. TB3 .....	110
<b>Gráfico 10</b> - Respostas dadas pelos alunos à terceira situação de vírgulas proibidas. TB3.....	112
<b>Gráfico 11</b> - Respostas dadas pelos alunos à terceira situação de vírgulas proibidas. TB3.....	112
<b>Gráfico 12</b> - Respostas dos alunos à quarta situação de vírgulas proibidas. TB3. ....	112
<b>Gráfico 13</b> - Resultados obtidos na identificação das situações de uso indevido da vírgula da TC3 .....	114
<b>Gráfico 14</b> - N.º de respostas corretas e incorretas obtidas em cada frase da TA4 .....	119
<b>Gráfico 15</b> - N.º de alunos que identificou a correta utilização da vírgula nas 5 frases apresentadas do TI e TF .....	126
<b>Gráfico 16</b> - N.º de alunos que identificou a incorreta utilização da vírgula nas 7 frases apresentadas do TI e TF .....	127
<b>Gráfico 17</b> - N.º de alunos que utilizou corretamente a vírgula por cada frase dada do TI e TF...	128

## ÍNDICE DE ABREVIATURAS

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

BTT – Bicicleta de Todo o Terreno

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DV – D. Vírgula

GM – Geometria e Medida

Hab./ km<sup>2</sup> - Habitantes por quilómetro quadrado

INE – Instituto Nacional de Estatística

NO – Números e Operações

OTD – Organização e Tratamento de Dados

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PI – Professora-Investigadora

PMCPEB – Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

PTT – Professora Titular de Turma

TI – Teste Inicial

TF – Teste Final

## NOTA INTRODUTÓRIA

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no plano curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

A nível estrutural, encontra-se organizado em três capítulos principais:

O Capítulo I refere-se ao enquadramento da PES e está subdividido em duas partes cuja organização se apresenta nos mesmos moldes. A primeira parte destina-se à caracterização do contexto educativo no qual se desenvolveu a intervenção em Pré-Escolar, sendo a segunda parte reservada ao contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim, em cada uma das partes, procede-se com uma caracterização da instituição e do meio local em que se insere, seguindo-se a caracterização da sala e do grupo ou turma. Finaliza-se cada uma das subdivisões com uma breve exposição do percurso de intervenção educativa desenvolvido no respetivo contexto educativo.

O Capítulo II versa-se no projeto de investigação desenvolvido. Inicialmente, apresentam-se a pertinência do estudo, o problema e as questões que enveredaram toda investigação. Segue-se a revisão de literatura, na qual se perspetiva o enquadramento teórico e o aprofundamento de alguns conhecimentos referentes à temática em estudo através de uma abordagem de referência. Em seguida, fundamenta-se a metodologia de trabalho adotada, integrando as opções metodológicas, a caracterização dos participantes e dos instrumentos de recolha de dados adotados, a apresentação esquemática do percurso de intervenção do estudo de investigação, a enunciação e justificação dos procedimentos de análise dos dados adotados e, ainda, a calendarização do estudo. No mesmo capítulo, procede-se com a descrição, a análise e a discussão dos dados, enunciando-se, por fim, as conclusões do estudo, nas quais se dá resposta às questões de investigação delineadas e se apresentam as limitações e recomendações para futuras investigações.

O Capítulo III encerra este relatório com uma reflexão global sobre a PES, evidenciando-se as aprendizagens adquiridas no seu curso e o contributo da unidade curricular para a valorização pessoal e profissional da professora estagiária.

## **CAPÍTULO I - CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS**

O presente capítulo apresenta-se subdividido em duas partes. A primeira refere-se ao contexto educativo do pré-escolar e a segunda ao contexto educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB). Cada parte contempla uma breve caracterização dos contextos educativos onde se desenvolveram as diferentes intervenções. Além da caracterização do meio local, na qual se evidenciarão alguns dos principais aspetos que representam a freguesia, será igualmente efetuada a caracterização do agrupamento, da escola e do grupo ou turma. Por fim, apresenta-se o percurso da intervenção educativa mencionando-se os conteúdos abordados e as estratégias utilizadas.

### **Parte I – Contexto Educativo em Pré-Escolar**

#### **Caracterização do meio local**

O contexto educativo no qual decorreu a intervenção em pré-escolar, pertence à rede de escolas públicas e insere-se numa das freguesias que constituem o concelho de Viana do Castelo. Esta cidade situa-se no litoral norte de Portugal Continental, na província do Minho, e é limitada a norte pelo concelho de Caminha, a este pelo concelho de Ponte de Lima, a sul pelos concelhos de Barcelos e Esposende e a oeste pelo Oceano Atlântico. De acordo com as informações recolhidas nos últimos Censos (INE, 2011), esta cidade ocupa 314 km<sup>2</sup> e tem aproximadamente 91 000 habitantes. Do ponto de vista administrativo, atualmente, o referido concelho é composto por 27 freguesias.

A freguesia onde se situa o jardim de infância, em conformidade com os dados recolhidos nos censos (INE, 2011), possui cerca de 10,75 km<sup>2</sup> e tem cerca de 922 habitantes, sendo a sua densidade populacional de 85,2 hab./km<sup>2</sup>. A população desta freguesia encontra-se maioritariamente na idade adulta. Contudo, a média do número de idosos corresponde a 28,4% e a de crianças e jovens a 15,4% verificando-se, deste modo, uma prevalência do número de idosos relativamente ao número de crianças e jovens. Situada em contexto rural, os setores laborais predominantes são a agricultura, o pequeno comércio e a construção civil. Do ponto de vista arqueológico, esta freguesia é detentora de um riquíssimo valor, podendo-se encontrar nas suas serras, antigas fortificações das épocas castreja, romana e medieval. Resultantes de algumas investigações e escavações surgiram vários objetos provenientes da época romana, sendo alguns deles símbolo da atividade mineira.

A freguesia apresenta, ainda, vários pontos de atração turística, não só de interesse cultural como religioso sendo também reconhecida pelo seu artesanato, caracterizado pelos bordados regionais e a arte em cantaria.

### **Caracterização do contexto educativo**

O jardim de infância onde se desenvolveu a intervenção em contexto educativo do pré-escolar integra-se num amplo agrupamento constituído por uma escola básica e secundária (Escola Sede), por seis estabelecimentos com valência de jardim de infância e 1º CEB e por um estabelecimento apenas com valência de 1º CEB. Todas as escolas do agrupamento funcionam em edifícios diferenciados. A escola sede possui seis blocos em funcionamento, sendo vários os serviços disponíveis. Um dos blocos, com dois pisos, é destinado aos Serviços Administrativos como Direção, Biblioteca Escolar e Ludoteca, Auditório, Espaço de Educação Especial – Grupos CEI, Salas de trabalho para docentes, Gabinete de Serviço de Psicologia e Orientação, Gabinete SOS, Gabinete do Secretariado de Exames, Gabinete de atendimento aos pais/encarregados de educação, Reprografia, Sala de professores, Gabinete de Primeiros Socorros e Instalações sanitárias. Nos restantes blocos encontram-se as salas de aula normais e específicas devidamente equipadas para o desenvolvimento das aulas. Cada uma delas dispõe de um computador e um projetor multimédia. A escola sede apresenta, ainda, um serviço de papelaria, a cantina, o bar dos alunos, a sala da Associação de Estudantes e uma sala de convívio para os assistentes operacionais.

O jardim de infância em questão funciona na mesma estrutura física que uma das escolas básicas do agrupamento, sendo o edifício do tipo Plano dos Centenários. Por motivos de força maior, houve necessidade de reduzir o número de turmas do 1º CEB, o que permitiu a abertura do jardim de infância no piso inferior. Assim sendo, atualmente, encontram-se três salas em funcionamento, uma do Pré-Escolar e duas do 1º CEB. O espaço físico exterior apresenta uma área bastante ampla e é igualmente usufruído por todos. Devidamente vedado, contempla várias zonas destinadas à realização de diferentes jogos e brincadeiras. Além da área cimentada, existe também uma caixa de areia e uma zona de terra e vegetação. Recentemente, parte da área de terra foi revestida de pavimento sintético em granulado de borracha tornando-se, por isso, muito requerido pelas crianças. Dado tratar-se de um edifício antigo, revela algumas carências, sendo a ausência de um espaço coberto para a realização da prática desportiva e de lazer o mais premente.

No que se refere ao espaço interior, o rés-do-chão integra o local de receção das crianças do pré-escolar, também frequentado na hora do lanche e do recreio (sempre que o estado do

tempo não permite a utilização do espaço exterior). Neste piso, encontram-se também as instalações sanitárias, com áreas reservadas aos meninos, meninas e adultos, a sala de atividades das crianças do pré-escolar e ainda uma sala comum a ambos os ciclos. Esta última é essencialmente utilizada como biblioteca e mediateca, no entanto, o seu espaço é também aproveitado para a realização de reuniões gerais, de exposições e para o acolhimento das crianças do 1º CEB. Entre o local de receção e a sala de atividades há acesso a vários armários de apoio a arrumações de materiais.

No primeiro piso existem duas salas de aula, uma para os alunos do 1º e 2º anos e outra para os do 3º e 4º anos. Além destas, existem duas outras destinadas a convívios do pessoal docente em horário de intervalo ou a reuniões com pais/encarregados de educação.

A cozinha e a cantina do estabelecimento encontram-se num outro edifício pelo que o horário de almoço é organizado em dois turnos distintos para promover o melhor funcionamento do espaço e facilitar o apoio dado pelas auxiliares de ação educativa e responsáveis pela cozinha.

A nível de recursos humanos, este estabelecimento dispõe de duas professoras titulares, uma educadora de infância titular, uma professora de ensino especial a tempo parcial, uma professora de música que dinamiza sessões de expressão musical às crianças do pré-escolar e ainda quatro professores destinados às Áreas de Enriquecimento Curricular, nomeadamente, a Expressão Físico-Motora, a Expressão Musical, a Expressão Plástica e o Inglês. Quanto ao pessoal não-docente existe uma assistente operacional e duas tarefeiras, membros integrantes e ativos da comunidade escolar, que se encarregam do supervisionamento dos espaços, da gestão organizacional das crianças/alunos em período não letivo e do apoio logístico às atividades de ensino.

Importa referir que este estabelecimento dispõe de um variado e diversificado conjunto de materiais de apoio às diferentes áreas disciplinares, sobretudo na área da Matemática e da Expressão Físico-Motora.

### **Caracterização da sala**

A sala de atividade do jardim de infância procura dar resposta a todas as necessidades das crianças, sendo exemplo disso o modo como está organizada, bem como os materiais de que dispõe. É um espaço amplo e bastante iluminado por luz natural, devido às três grandes janelas que possui. Detém, ainda, três radiadores de aquecimento central que ajudam a manter o conforto no período de inverno.

No que concerne à organização do espaço, desde logo se pode observar a designada mesa de reunião na qual se efetua o acolhimento e onde se discutem, programam e avaliam as atividades. Em redor desta mesa encontram-se distribuídas as diferentes áreas de atividade, nomeadamente: a área da biblioteca – que incentiva a prática de hábitos de leitura pela variedade de livros que apresenta e pela comodidade do espaço proporcionada pelos poufs e peluches; a área de jogos de mesa – que tem à disposição um variado conjunto de jogos de encaixe, puzzles, dominós; a área dos jogos de chão – bastante favorável ao desenvolvimento do raciocínio matemático pela variedade de legos, blocos, peças de encaixe, peças magnetizadas, ...; a área da casinha – propiciadora do jogo simbólico através de materiais como os utensílios e equipamentos de cozinha e o quatinho com a cama e as diferentes bonecas com os respetivos objetos; e finalmente as áreas da pintura, modelagem, recorte e pintura que, embora não especificadas na sala, decorrem na mesa de reunião, passando nesse momento a designar-se por mesa dos projetos onde, individualmente ou em pequeno grupo, as crianças desenvolvem os seus projetos de trabalho.

No que refere a mobiliário de apoio, a sala dispõe de um quadro branco magnético e de quatro quadros de cortiça que permitem afixar os diferentes trabalhos das crianças. Dispõe ainda de um armário de arrumação de trabalhos e recursos didáticos, assim como algumas estantes acessíveis às crianças com todos os materiais necessários ao desenvolvimento das atividades de mesa, promovendo assim a sua autonomia.

A organização do tempo é definida em três momentos distintos. Habitualmente, no período da manhã desenvolvem-se as rotinas e estipula-se o plano do dia. No tempo restante procede-se com o desenvolvimento de atividades orientadas, atividades livres, lanche e recreio. Segue-se a hora de almoço e de brincadeira ao ar livre, podendo em alguns momentos substituir-se por momentos de relaxamento com música, televisão ou livros. No período da tarde há novamente um momento de atividade orientada e de atividade livre finalizando-se com a avaliação do dia e o lanche.

### **Caracterização do grupo**

A intervenção pedagógica incidiu num grupo heterogéneo constituído por 20 crianças, sendo 12 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. As suas idades estão compreendidas entre os 3 e os 6 anos, havendo, por isso, duas com 3 anos, sete com 4 anos, nove com 5 anos e duas com 6 anos. Do grupo de crianças com 5 anos, três delas eram condicionais na transição para o 1º CEB, uma vez que só completavam 6 anos até dezembro.



No presente ano letivo registaram-se quatro novas entradas sendo que uma das crianças, apesar de já ter completado 5 anos, frequentava o jardim de infância pela primeira vez por opção dos pais. Outra das crianças foi matriculada com 4 anos, registando-se apenas duas com 3 anos. Deste modo, havia quatro crianças a frequentar o jardim de infância pela primeira vez, oito a frequentar pela segunda vez, sete a frequentar pela terceira vez e apenas uma criança a frequentar pela quarta vez.

Uma das crianças do grupo manifestava uma grande agitação comportamental e muitas dificuldades ao nível da atenção, concentração e da linguagem expressiva e compreensiva, usufruindo do apoio semanal de duas horas por parte de um técnico da Equipa de Intervenção Precoce. Encontrava-se ainda em fase de avaliação multidisciplinar para que se encontrassem as medidas mais adequadas que permitissem a superação das dificuldades apontadas.

No que respeita às habilitações literárias dos progenitores, de acordo com os dados analisados, destaca-se o nível secundário, havendo catorze pais com o 12º ano de escolaridade. Segue-se a licenciatura com nove pais com este nível concluído. Existiam também oito pais apenas com o 9º ano de escolaridade, três com o 10º ano de escolaridade, três com o mestrado, um com o 6º ano de escolaridade, um com o 8º ano de escolaridade e um com o bacharelato.

Grande parte das famílias encontrava-se num nível socioeconómico médio com atividades profissionais ligadas ao setor dos serviços (público e privado), como motoristas, operários fabris, assistentes operacionais, esteticistas, cabeleireiras e técnicos administrativos. Dentro destes, havia ainda três casos ligados ao setor do comércio registando-se apenas um caso de desemprego. O modo de funcionamento do grupo era diretamente influenciado pela participação das famílias na vida do jardim de infância. A sua presença assídua e ativa traduzia-se num maior desempenho por parte das crianças.

Apesar da heterogeneidade que tanto os caracterizava, o grupo em questão era muito ativo, entusiasta e participativo em tudo o que lhes era apresentado. Uma vez que a intervenção pedagógica se efetuou, na sua maioria, no primeiro período do ano letivo foi possível acompanhar de perto a integração das crianças e a sua adaptação ao grupo, que foi rápida e bem-sucedida. Perante pequenos grupos etários havia uma grande consciência das necessidades e interesses de cada um, pelo que o trabalho de interação com os pares, numa perspetiva de interajuda, era uma característica constante. Todas as divergências resultantes de determinadas situações de jogo ou formação de pares eram facilmente colmatas através do diálogo.

O desenvolvimento da autonomia, enquanto pessoa e ser aprendiz, é uma forte competência explorada na educação pré-escolar. Estando naturalmente mais desenvolvida nas

crianças mais velhas, notou-se uma evolução progressiva, bastante visível nas diversas situações do dia a dia e nas tomadas de decisão que lhes estavam subjacentes. Aos poucos, as crianças foram construindo as próprias regras através das suas vivências. Porém, a dificuldade em respeitá-las era uma das suas maiores fragilidades. Revelavam algumas dificuldades de atenção nas reuniões em grande grupo, em aguardar pacientemente pela sua vez de participar e, por sua vez, respeitar as intervenções do outro, assim como a gestão dos espaços e dos materiais da sala que, por vezes, se manifestava em situações de conflitualidade.

As crianças na faixa dos 3-4 anos revelavam algumas dificuldades em manter-se sentadas nos seus lugares, sendo o tempo de atenção ainda muito reduzido. Consequentemente, a sua participação era muito diminuta, manifestando dificuldades ao nível da oralidade. Apesar disso, grande parte do grupo evidenciava curiosidade sobre o mundo que os rodeia e interesse nos vários desafios que lhes eram colocados, colaborando ativamente nas atividades de pequeno e grande grupo. As crianças situadas na faixa dos 5-6-anos, eram bastante dinâmicas e interessadas, demonstrando um grande desenvolvimento cognitivo em todas as áreas. Não só quando solicitado como por iniciativa própria, era visível nas crianças uma demonstração de comportamentos de apoio e entajuda, sobretudo para com as mais novas. Sempre muito participativas no desenvolvimento das propostas, as suas maiores dificuldades revelavam-se sobretudo na gestão da participação nos diálogos.

No que refere às diferentes áreas de conteúdo, verificou-se como grande potencialidade do grupo a forte predisposição e envolvimento nas atividades do domínio da Educação Física, sendo progressivo o seu desenvolvimento não só ao nível da consciência e domínio do corpo como no relacionamento com os outros. Também nos restantes domínios da Área de Expressão e Comunicação, o grupo aderiu com grande entusiasmo e espontaneidade às atividades propostas, sendo crescente o seu interesse pelo desenvolvimento de jogos simbólicos, no experimento de novas técnicas e materiais e na prática de atividades com movimento e música. As aprendizagens revelavam-se significativas, agradáveis e propiciadoras do desenvolvimento da autonomia.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita revelou as maiores fragilidades sobretudo na vertente oral. Com algumas dificuldades ao nível da dicção e articulação das palavras verificava-se, em alguns casos, a omissão de fonemas em determinadas palavras dificultando a comunicação. Todos, incluindo os mais novos, manifestaram interesse no contacto com o código escrito, sendo que os mais velhos o utilizavam diariamente nas suas produções. Muito adeptos de jogos com rimas, lengalengas e trava-línguas, revelavam uma grande expressividade e conhecimento de um vasto vocabulário.

Também o domínio da matemática recebeu grande receptividade por parte do grupo. Além das abordagens efetuadas em diferentes momentos do dia, este domínio estava sempre presente no momento das primeiras rotinas diárias, permitindo a construção de conceitos matemáticos e a crescente utilização da respetiva linguagem nos diversos momentos do dia-a-dia. No decorrer da prática, foi visível o gosto na resolução dos vários problemas propostos e a vontade sentida por algumas crianças mais velhas em ingressar no 1ºCEB.

O Conhecimento do Mundo traduz-se numa área de grande sensibilidade para as crianças que se envolviam num processo de questionamento e procura do saber sobre o mundo que as rodeia.

Perante esta caracterização geral, foi essencial ir ao encontro das necessidades e motivações das crianças, tornando a ação construtiva e globalizante, numa tentativa de fomentar a atenção e a motivação para as diferentes aprendizagens.

### **Percurso de Intervenção Educativa no Pré-Escolar**

A caracterização efetuada nos pontos anteriores resultou do contacto com o contexto educativo em questão que decorreu ao longo de quinze semanas. Ressalvando a importância do trabalho colaborativo, a PES, nesse contexto, permitiu a organização em pares pedagógicos, enriquecendo, deste modo, todo o processo de planificação pela oportunidade de partilha e reflexão conjunta que dela adveio. Assim sendo, as primeiras três semanas destinaram-se à observação e colaboração com a educadora titular e as restantes dozes semanas à intervenção, resultando numa distribuição de seis semanas para cada elemento do par pedagógico. Estas regências aconteceram em três dias consecutivos da semana – segunda, terça e quarta-feira – sendo os restantes da responsabilidade da educadora titular. Dentro do período de regência foi dada oportunidade a cada elemento do par, nomeadamente na 5ª e 10ª semanas, de vivenciar a experiência de intervir ao longo de uma semana completa.

As semanas de observação/colaboração permitiram o primeiro contacto com as crianças, o restante meio envolvente e a análise da dinâmica de trabalho desenvolvida pela educadora titular. Sendo um nível de excelência ao desenvolvimento de um currículo em articulação plena das aprendizagens, tornou-se fundamental perceber a metodologia de trabalho adotada pela educadora e o modo de funcionamento do grupo, compreendendo as suas características, interesses e necessidades.

Uma vez que a ação não se pode distanciar do constante processo reflexivo que incide sobre si, esta fase foi crucial à realização de um trabalho integrado e ponderado, procurando respeitar e fortalecer as dinâmicas estabelecidas e agir num processo de superação das fragilidades do grupo, inculcando a promoção de atitudes e valores estruturantes no desenvolvimento de aprendizagens fundamentais.

Na última semana do período de observação foi possibilitada, por parte da educadora cooperante, a oportunidade de iniciar o processo de planificação e intervenção junto das crianças, antecipando deste modo o período de regência. Trabalhando conjuntamente, as atividades propostas desenvolveram-se em torno da temática da alimentação e em articulação com as diferentes áreas de conteúdo. Com esta experiência surgiram as primeiras aprendizagens e as primeiras dificuldades, tornando a planificação da primeira semana de regência – formalmente considerada – mais detalhada e reflexiva do ponto de vista pedagógico e metodológico.

O planeamento de todas as sessões concretizou-se a partir do trabalho refletido entre o par pedagógico e a educadora titular do grupo, assim como da orientação dos professores das diferentes áreas científicas. Assim, a grelha de planificação surgiu como um instrumento de registo das várias decisões didáticas, sendo interpretada numa lógica de adaptação às necessidades e interesses da criança. Com isto, tornou-se objetivo primordial proporcionar o máximo envolvimento e um crescente gosto pela descoberta através de propostas desafiantes, diversificadas e significativas.

Ao longo das semanas de implementação houve uma preocupação constante em articular as diferentes áreas de conteúdo e desenvolver uma metodologia participativa, criando as condições necessárias para as crianças exporem as suas ideias e desenvolverem as práticas a partir dos seus conhecimentos. Assim, assumindo um papel dinâmico foi permitido à criança desenvolver a sua aprendizagem num contexto de interação social (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Neste contexto, as semanas iniciavam habitualmente com a exploração de uma história, sendo, por isso, uma prática inculcada nas rotinas das manhãs de segunda-feira. Logo, dando seguimento ao trabalho iniciado pela educadora titular, todas as propostas desenvolvidas nas sessões de implementação seguiram essa rotina, procurando-se uma aposta na diversidade de temas e na sua integração conforme as efemérides anotadas no calendário. As restantes atividades que compunham a respetiva semana de regência surgiam unificadas entre si, partindo da história em questão. E uma vez que o suspense e a surpresa caracterizavam as práticas daquele contexto, foram introduzidas doze caixas temáticas, uma por cada semana. Cada caixa evidenciava no seu exterior um elemento referente à história ou temática e do seu interior surgiam os mais variados

desafios, através dos quais a criança poderia expressar a sua singularidade e estabelecer relações entre as aprendizagens. A curiosidade instalava-se sempre que as caixas eram apresentadas e a riqueza do momento revelava-se nos diálogos desenvolvidos e nas previsões das crianças, que expunham o seu lado mais observador e criativo. As semanas de intervenção partiram dos seguintes contos: Semana 1 – “O Tesouro do Palácio” de Ana Saldanha e Yara Kono; Semana 2 – “Corre, Corre, Cabacinha” de Alice Vieira e “Onde estão os meus óculos?” de Rosário Alçada Araújo e Ana Carvalho; Semana 3 – “O Nabo Gigante” de Alexis Tolstoi; Semana 4 – “Dançar nas Nuvens” de Vanina Starkoff; Semana 5 – “A Fada Partiu a Asa” de Mundos de Vida; Semana 6 – “Orelhas de Borboleta” de Luísa Aguilar e André Neves; Semana 7 – “Natal nas Asas do Arco-Íris” de Maria Alice Cardoso; Semana 8 – “Eu Sei Tudo Sobre o Pai Natal” de Aurélie Bland e Nathalie Delebarre; Semana 9 – “Os três Reis Magos e a Estrela de Natal” de Ana Margarida Barreiros; Semana 10 – “Frederico” de Leo Leoni; Semana 11 – “A Lagartinha Comilona” de Eric Carle; Semana 12 – “Sonhar, Criar e Representar”. A história da última semana foi da autoria do grupo de crianças do jardim de infância, fruto do desenvolvimento do projeto de educação para o empreendedorismo.

Com base na panóplia diversificada de histórias, a sua exploração com as crianças realizou-se de diferentes formas, designadamente: a leitura a partir do livro, dramatização com fantoches, recurso a teatro de sombras, apresentação com recurso a tecnologia, utilização de uma caixa desdobrável, entre outras. Estas abordagens permitiam às crianças desenvolver as aprendizagens a brincar, porque ao brincar, vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Deste modo, a complementaridade criada entre o brincar e as aprendizagens desenvolveu nas crianças um gosto crescente na exploração e compreensão do realizado, dando lugar a aprendizagens cada vez mais complexas dentro das diferentes áreas de conteúdo.

Tendo por base os princípios e fundamentos defendidos nesta etapa da educação pré-escolar, houve uma forte preocupação em explorar as áreas de conteúdo de forma articulada, promovendo uma formação integral das crianças. No que refere à área de Formação Pessoal e Social, transversal em todo o trabalho educativo desenvolvido no jardim de infância, foram exploradas as quatro componentes, nomeadamente: a construção da identidade e da autoestima; a independência e a autonomia; a consciência de si como aprendiz; a convivência democrática e a cidadania. Estas componentes foram gradualmente exploradas através da atribuição de tarefas diárias que exigissem maior envolvimento das crianças, sendo alguns exemplos disso a participação em diálogos promovidos em grande grupo, a realização de jogos cooperativos, a utilização autónoma dos materiais disponíveis na sala e o respeito pelas regras de convivência em grupo. Aos

poucos, procurou-se uma construção da autoestima da criança incutindo-lhes atitudes e valores e encorajando os seus progressos, apoiando as relações e interações no grupo. O trabalho exercido nesta área surgiu igualmente como estratégia de superação de certas fragilidades do grupo no que refere às intervenções nos diálogos ou no relacionamento entre algumas crianças. O desenvolvimento de jogos dramáticos e a promoção de debates ajudaram nesse sentido incidindo sobre valores como o respeito pelo outro e pelas suas opiniões.

A área de Expressão e Comunicação esteve igualmente presente no decorrer de todas as semanas, numa tentativa de promoção de uma articulação entre os diferentes domínios. Como o próprio nome o designa, esta é uma área exímia no desenvolvimento de diferentes formas de linguagem, expressão e comunicação com o outro pela aprendizagem de novas competências que permitem a expressão de pensamentos e emoções de forma própria e criativa (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

O domínio da Educação Física, privilegiado pelas crianças, abordou-se todas as terças-feiras, sendo já uma rotina instituída pela educadora titular. No planeamento das sessões, foi preocupação proporcionar experiências e oportunidades desafiantes, tendo em atenção os diferentes grupos etários. Para tal, em vários momentos destas sessões, procedeu-se à divisão do grupo por faixa etária. Esta estratégia não só facilitava a aplicação dos exercícios propostos como melhorava o número de vezes que o feedback era transmitido às crianças, sendo mais perceptíveis as dificuldades e as capacidades de cada um. Além de intrinsecamente relacionado com a área de Formação Pessoal e Social, nas diferentes sessões, foram também implicitamente explorados os domínios da Dança, Música e Matemática através do acompanhamento musical dado a partir do áudio ou da utilização de instrumentos musicais em jogos de aquecimento, da realização de diversos movimentos e coreografias, mas também da representação e orientação no espaço. Muito associado à matemática surge o jogo de “formação de grupos”, bastante solicitado pelas crianças, na qual deveriam formar pequenos grupos conforme o número solicitado. As atividades de Educação Física, além de possibilitarem o desenvolvimento das competências e destrezas a ela associadas, resultaram num forte contributo para a aprendizagem de diversas formas de relacionamento com o outro pelo trabalho colaborativo a ela subjacente.

O domínio da Educação Artística compreende quatro vertentes, nomeadamente, as Artes Visuais, o Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança. A utilização de diversas técnicas e instrumentos permitiu desenvolver nas crianças diferentes formas de expressividade e o seu sentido estético nas produções realizadas. A organização do espaço e dos materiais da sala foram um contributo nesse sentido pois também nos momentos de atividade livre era dada oportunidade às crianças de

explorarem e desenvolverem as suas criações pelo fácil acesso a material diversificado e com qualidade. Na vertente das Artes Visuais tornou-se objetivo o desenvolvimento de competências inerentes às capacidades expressivas e criativas das crianças nas diferentes experimentações e produções plásticas. No decorrer das sessões desenvolveram-se diferentes técnicas através do desenho, pintura, recorte, colagem, carimbagem e modelagem. Para tal, as crianças tiveram oportunidade de contactar com vários materiais como o papel, tintas de várias cores, lápis de cor e cera, marcadores, assim como outros de uso utilitário como tecidos, cartão, lãs, revistas e elementos da natureza. As várias produções das crianças eram expostas na sala para que todos pudessem visualizá-las e analisá-las reconhecendo a multiplicidade de trabalhos e a valorização das mesmas.

A vertente da Expressão Dramática foi largamente explorada não só através das técnicas utilizadas para contar as histórias como nos diferentes jogos desse cariz. O recurso a vários fantoches, construídos para o efeito, constituiu grande parte do dia-a-dia no contexto em questão desenvolvendo nas crianças a magia e o transporte para situações imaginárias. Esta vertente permitiu justamente o trabalho direto no domínio da linguagem oral em várias situações de reconto da estória ouvida e construção de novas narrativas. A exploração de diferentes jogos dramáticos de imitação (animais, profissões, ações do quotidiano), de confiança e cooperação permitiu explorar diferentes formas de expressão, comunicação e representação, unificando e desinibindo o grupo de crianças.

As vertentes da Música e Dança surgiam não só em articulação com as diferentes propostas, como nos vários momentos que compunham as rotinas do jardim de infância, como a formação dos “comboios” ou quando se impunha a necessidade de captar a atenção do grupo. Durante o percurso realizado houve espaço para explorar com as crianças algumas canções como: “Canção do Pijama”, “Natal Africano”, “Pinheirinho”, “Os três Reis” e “Chegou o inverno”. Associado à audição do som surgiu a interpretação da letra da canção sempre acompanhada por gestos, ora sugeridos pelas crianças ora sugeridos pela estagiária. Ao trabalhar as letras das canções desenvolveu-se o domínio da linguagem, tirando partido das rimas para discriminar os sons, explorando o carácter lúdico das palavras (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Na exploração de uma das músicas, nomeadamente “Natal Africano”, foi possibilitado o contacto com alguns instrumentos como os bongós e os djambés, remetendo para a cultura africana. Também a interpretação de jogos prosódicos como adivinhas e lengalengas fizeram parte das explorações musicais.

O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita permitiu uma abordagem transversal, na medida em que todas as áreas contribuíam para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem

numa construção contínua do conhecimento. Com o principal propósito de alargar o vocabulário das crianças e clarificar a compreensão de questões, mensagens e conversas, o diálogo esteve sempre presente nas discussões das várias ideias, solicitando a participação dos vários elementos. Foi prática recorrente a apresentação de desafios através de mensagens escritas sendo, por norma, os diferentes personagens das histórias a exporem os desafios às crianças. Assim, de forma natural, o significado da mensagem oral foi-se gradualmente construindo. Sendo a exploração de histórias uma atividade comum a todas as semanas, foram desenvolvidas conversas sobre as mesmas criando-se muitas vezes oportunidades de serem os próprios a desenvolverem as suas histórias a partir dos recursos materiais apresentados. A consciência linguística foi também desenvolvida com o grupo através de exercícios de repetição de palavras, exploração de palavras dos contos, entoação de canções, e interpretação de lengalengas. Aos poucos foram-se apropriando dos elementos sonoros de tamanhos diferenciados que integram as palavras (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas). Introduziu-se alguns jogos com rimas que passaram posteriormente a integrar a área dos jogos de mesa da sala, como é o caso do “Descobre a rima” e o “Vamos brincar com as palavras”. Através do lúdico que caracteriza os materiais didáticos foram proporcionadas novas formas de exploração dos sons e das palavras promovendo uma tomada de consciência cada vez mais complexa e estruturada. Também o trabalho em torno do código escrito se proporcionou, por exemplo, pelo contacto com diferentes tipos de texto como narrativas, cartas e receitas ou pela realização de brainstormings com o registo escrito das principais ideias das crianças.

Relativamente ao domínio da matemática, foram exploradas as várias componentes, variando nas propostas apresentadas e nos materiais utilizados, numa tentativa de ligar aos seus interesses do dia-a-dia através da exploração do seu mundo quotidiano. Além da contagem e escrita de numerais foram introduzidas propostas que permitissem a resolução de problemas abertos, explorar o produto cartesiano, seriar e ordenar objetos, resolver problemas relacionados com padrões de repetição, a exploração e o reconhecimento de diferentes formas geométricas, a utilização de unidades de medida para a realização de uma receita, organização de dados em tabelas e a exploração de mapas. Ao longo das sessões foi reforçada a importância da partilha de estratégias na resolução de diferentes desafios e o incentivo à explicitação oral do seu raciocínio. Apesar de simplificados para as crianças mais novas, parte delas sentia ainda dificuldade na resolução de algumas tarefas pelo que as crianças mais velhas entravam num processo de interajuda, partilhando as suas estratégias e transmitindo gradualmente confiança nas suas explorações. O desenvolvimento do raciocínio matemático implica o recurso a situações em que se utilizam objetos para facilitar a sua concretização e em que se incentiva a exploração e a reflexão



da criança (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Por isso, além dos materiais construídos para o efeito como cartões, tabelas e folhas de registo, figuras geométricas, utilizaram-se alguns materiais manipuláveis como puzzles, dominós e barras *cuisenaire*, remetendo para a resolução de problemas comuns no quotidiano.

Perante um grupo que revelava espontaneidade na descoberta e uma curiosidade natural em compreender o mundo que os rodeia, houve sensibilidade para a abordagem articulada das ciências naturais e sociais intrinsecamente relacionadas com as restantes áreas de conteúdo. A área do Conhecimento do Mundo surgiu na exploração de diferentes aspetos, entre eles, os relacionados com a criança (características físicas, nome, idade) e com os seus contextos mais próximos (família, escola, comunidade próxima). O trabalho da identidade desenrolou-se com mais afinco ao longo de duas semanas, nas quais as crianças puderam pesar-se, medir-se, identificar diferenças e semelhanças físicas entre si, conhecer os seus direitos e visualizar também diferentes comunidades e grupos sociais. Além disso, efetuaram-se algumas abordagens relativas à biologia na descoberta de algumas características distintas dos animais e na identificação de diferenças e semelhanças entre diversos materiais (metais, plásticos, papéis, madeira, entre outros), relacionando as suas propriedades com os objetos.

As diferentes abordagens mencionadas fizeram parte do processo sistemático de planeamento que caracterizou o decorrer de toda a prática, sendo a articulação entre os conteúdos visível nas diferentes planificações elaboradas. Ao longo do percurso da intervenção educativa no pré-escolar, foram vários os desafios colocados e deles surgiram as primeiras dificuldades e aprendizagens. Envoltas de grande reflexão, as várias decisões tomadas pretendiam dar resposta às motivações e necessidades das crianças, numa tentativa de criação de um clima promotor das suas aprendizagens. Este processo reflexivo, fruto das práticas desenvolvidas e das observações retiradas do par pedagógico e da educadora cooperante tornou-se essencial ao desenvolvimento de uma prática sustentada pela intencionalidade pedagógica.

As primeiras dificuldades surgiram desde logo no processo de planeamento, porque não é somente a heterogeneidade nas idades das crianças que as torna diferentes, sendo esse o grande desafio para o educador. Sem dissociar o desenvolvimento da aprendizagem, esta interligação entre as características intrínsecas de cada criança torna cada uma um ser único, com características, capacidades e interesses próprios (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Só depois de conhecer os intervenientes nas suas potencialidades e fragilidades, interesses e necessidades é que se torna possível transformar as ações em práticas mais significativas e adequadas a cada criança. A gestão do comportamento evidenciado por uma das crianças, que apresentava uma

notória abstração do grupo e evidentes faltas de atenção e concentração nos diferentes momentos do dia, tornou-se também uma das maiores dificuldades, tendo sido, apesar da adoção de diferentes estratégias, um desafio difícil de superar. Também a gestão do tempo constituiu uma dificuldade, contudo, foi ultrapassada com o decorrer das sessões. Aos poucos tornou-se mais fácil atender aos diferentes ritmos de trabalho das crianças e flexibilizar o tempo de atividade.

O contacto com a realidade vivida nos jardins de infância permitiu perceber de perto como a planificação não pode, de todo, ser utilizada como estaque. O processo de aprendizagem é mútuo neste que é um contexto de fortes interações sociais. Assim sendo, a criança desempenha um papel muito dinâmico, participando ativamente nas decisões relativas ao seu processo educativo. A PES neste contexto permitiu acompanhar o envolvimento e a aprendizagem das crianças através da articulação conseguida com as diferentes áreas de conteúdo. No decorrer das práticas, a aprendizagem foi contínua na descoberta e exploração de novos conhecimentos. Numa tentativa de atender às diversas solicitações das crianças, em que a necessidade de procura e descoberta eram uma constante, houve necessidade de aplicar diversas estratégias e propostas que conduzissem a novas explorações. O carácter desafiante que lhe é inerente permitiu alargar o leque de conhecimento, uma vez que foi sempre objetivo apresentar às crianças propostas diversificadas e com sentido. Também o desenvolvimento do projeto de educação para o empreendedorismo foi reflexo da ultrapassagem de barreiras e superação de desafios. Este projeto desenvolveu-se no decorrer de toda a prática tendo por base a metodologia de trabalho apoiada no manual – “Ter Ideias para Mudar o Mundo” da autoria do Centro Educativo Alice Nabeiro. A partir deste desenvolveram-se diferentes competências empreendedoras nas crianças que passavam sobretudo pelo trabalho colaborativo e a capacidade de resiliência. Na concretização deste projeto, as crianças foram sempre estimuladas a não desistirem das suas ambições, mantendo a iniciativa, a autonomia e o espírito de partilha.

A PES permitiu também perceber a importância de envolver as famílias no desenvolvimento do percurso pedagógico dos seus educandos, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, mas também através de um contributo direto que enriqueça o planeamento e a avaliação da prática educativa (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

O educador de infância assume um papel preponderante no processo de ensino aprendizagem, devendo estar apto a desenvolver cada área de conteúdo e domínio e a planear oportunidades de aprendizagem cada vez mais complexas. No decorrer desta prática, apesar da abordagem articulada, as dificuldades fizeram-se sentir em alguns domínios, como a Educação Física, a Música e a Dança, pela falta de confiança associada à projeção de voz e pela crescente

necessidade de alargar o leque de conhecimento sobre diferentes formas de exploração dos conteúdos. É fundamental motivar as crianças para as atividades, permitindo que estas se envolvam de forma natural e espontânea. Para isso, é crucial que o educador se sinta confiante e capacitado para criar as condições necessárias ao desenvolvimento desse ambiente educativo. Esta experiência permitiu reconhecer a necessidade de uma formação aprofundada, consciente e refletida, numa prática adequada às características das crianças e ao contexto educativo.

O envolvimento na comunidade educativa passou igualmente pela participação em algumas atividades e projetos. Surgiu desde logo a participação na reunião geral com os pais/encarregados de educação, realizada nas primeiras semanas de estágio. Esta, não só permitiu experienciar de perto as questões que envolvem a preparação e a apresentação do projeto curricular de grupo como também criou a possibilidade de serem expostas aos encarregados de educação as ambições que envolvem a PES.

Numa das semanas de intervenção surgiu também a preparação de um momento muito especial e que, por norma, se realizava uma vez por período, nomeadamente, o “Contamos para os Avós”. Levado a efeito na primeira semana de dezembro, este projeto integrou um cheirinho natalício, na medida em que se organizaram com as crianças as lembranças de oferta aos avós, a decoração da sala, os ensaios das coreografias e as respetivas canções assim como a elaboração de bolachas para o lanche. A preparação dos diferentes momentos permitiu uma abordagem articulada das diferentes áreas e domínios num total envolvimento das crianças.

Também a participação na “Festa de Natal” e o “Cantar dos Reis” fez parte deste percurso. Estas festas realizaram-se para toda a comunidade educativa em ambientes caracterizados pela magia da época em questão. No caso da primeira festividade, foram mais uma vez realizadas com as crianças as lembranças para oferecer às famílias, assim como efetuados os ensaios de algumas canções de Natal. A preparação para o “Cantar dos Reis” realizou-se na respetiva semana de Reis na qual se descobriram algumas curiosidades e cada criança teve oportunidade de realizar a sua coroa num trabalho articulado entre o domínio da expressão plástica e da matemática.

Ao longo deste percurso, realizaram-se também algumas saídas nomeadamente, manhã desportiva no Agrupamento, ida à Associação Cultural e de Educação Popular (ACEP), Contos na Rádio, espetáculo de natal “A Bela e o Monstro”. Nestas saídas o objetivo não passou por dinamizar, mas sim auxiliar na organização das crianças permitindo o melhor desfrute das atividades.

“Sonhar, Criar e Representar” foi a designação atribuída ao projeto de educação para o empreendedorismo desenvolvido ao longo da intervenção educativa. Como o próprio nome o indica, inicialmente, as crianças tiveram oportunidade de expressar através do desenho os seus

sonhos, seguindo-se a apresentação aos restantes colegas. Definido um consenso, houve necessidade de criar todos os preparativos necessários à representação do “teatro dos sonhos.” Essencialmente, o desenvolvimento deste projeto complementou-se através de uma abordagem globalizante das diferentes áreas e domínios e permitiu a apropriação da cultura e espírito empreendedor através do desenvolvimento de inúmeras competências como o planear, organizar, partilhar, trabalhar cooperativamente e o negociar. Tendo por lema o “nunca desistir” deram-se as ferramentas necessárias à transformação das crianças em futuros cidadãos ativos, participativos e com espírito crítico. Em todas as fases que envolveram o projeto, as crianças conseguiram demonstrar o seu lado mais pragmático, visível na sua total entrega e dedicação. O projeto cresceu e permitiu que todos crescessem com ele sendo também ele uma das contribuições positivas que fizeram esta primeira experiência de estágio.

## Parte II – Contexto Educativo em 1º Ciclo do Ensino Básico

### Caracterização do meio local

A intervenção educativa em contexto educativo do 1º CEB decorreu numa das freguesias que constituem o concelho de Barcelos. Localizado no litoral norte de Portugal Continental e pertencente ao distrito de Braga, este concelho, é limitado a norte pelos municípios de Viana do Castelo e Ponte de Lima, a este por Vila Verde e Braga, a sueste por Vila Nova de Famalicão, a sudoeste pela Póvoa de Varzim e a oeste por Esposende. Do ponto de vista geográfico, o município de Barcelos é caracterizado por três bacias hidrográficas nomeadamente a do rio Cávado, rio Neiva e o rio Este.

De acordo com as informações recolhidas nos últimos censos (INE, 2011), o concelho de Barcelos ocupa 378,9 km<sup>2</sup> e possui cerca de 120 391 habitantes. Administrativamente, encontra-se subdividido em 86 freguesias reordenadas, atualmente, em 61 autarquias.

A escola básica na qual decorreu a PES encontra-se integrada num Agrupamento Vertical de Escolas pertencente a uma das freguesias do município de Barcelos. A respetiva freguesia ocupa cerca de 12,59 km<sup>2</sup> de superfície e possui, aproximadamente, 2 193 habitantes, sendo a sua densidade populacional de 174,2 hab/km<sup>2</sup> (INE, 2011). Embora situada em contexto rural, já existem algumas indústrias, pelo que a maioria é de carácter familiar do setor têxtil e da construção civil. A agricultura praticada é de subsistência, sendo maioritariamente realizada pela população feminina e/ou mais idosa, sobretudo nos tempos livres, após o exercício de outra atividade profissional.

A rede viária, apesar de se encontrar, na sua generalidade em estado razoável, é constituída por estradas estreitas denotando-se, no entanto, uma melhoria nos acessos. No que concerne às infraestruturas de saneamento básico, verifica-se uma ausência quase total na cobertura e relativamente ao abastecimento público de água são isolados os casos em que tal não se verifica.

A população, na sua maioria, tem apenas escolaridade obrigatória, observando-se uma baixa frequência do ensino superior e secundário, muito associado a motivos económicos e socioculturais próprios desta área geográfica. Todavia, tem-se registado uma ligeira melhoria nos níveis de escolaridade na população adulta relacionada com a maior oferta de ensino para adultos.

Na área geográfica do agrupamento verificam-se alguns polos de famílias muito carenciadas, sendo comuns os agregados familiares com apoios sociais.

No que concerne às atividades recreativas e culturais, destacam-se as relacionadas com o folclore, o desporto (futebol, atletismo, BTT), a fanfarra, os grupos dos Zés-Pereiras, os grupos de

jovens, o escutismo e outras associações que desenvolvem atividades na área do ambiente, teatro e arqueologia.

### **Caracterização do contexto escolar**

A escola básica onde se desenvolveu a intervenção em contexto do 1º CEB corresponde à Escola Sede do Agrupamento. Esta foi construída no ano de 1999 e iniciou a sua atividade no ano letivo de 1999/2000. Porém, a construção do pavilhão gimnodesportivo iniciou-se apenas no ano de 2017.

A nível de recursos físicos, a escola sede é composta por um edifício principal, dois recintos a céu aberto para a prática desportiva, um edifício destinado aos balneários e um atelier de apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

A receção aos alunos realiza-se no edifício principal pelo que o registo da sua entrada é efetuado pelos próprios através de um cartão magnético. Além do portão principal existe um contíguo, a este, que se destina a situações de emergência. A sul encontram-se mais dois portões, um destinado à entrada de viaturas e outro com acesso ao terreno do pavilhão gimnodesportivo que se encontra em construção. Recentemente, foi aberta uma entrada de acesso ao edifício do Jardim de Infância, a poente. O espaço exterior é bastante amplo e igualmente utilizado por todos os alunos que integram o 1º, 2º e 3º Ciclos. Além dos vários espaços verdes, no exterior, existe também uma estufa pedagógica e um charco integrado no projeto “Charcos com Vida”.

No que concerne ao espaço interior, a escola sede possui treze salas de aula normais (seis delas destinadas ao 1º CEB), três salas de pequenos grupos, três salas de trabalho, uma sala de grandes grupos, uma sala de educação musical, hemeroteca, sala de informática, sala de educação visual (3ºCEB), sala de educação tecnológica (3º CEB), uma sala de educação visual e tecnológica (2º CEB), sala de ciências gerais, um laboratório de biologia, um laboratório de físico-química, um gabinete do espaço+, sala de educação tecnológica, um gabinete de coordenação, um gabinete para apoio ao serviço de psicologia e orientação, um gabinete da direção e um gabinete de apoio à direção. Existe, também, uma cantina (que contempla a dupla função de cozinha e refeitório), bar, reprografia, biblioteca, papelaria, sala dos alunos, sala dos professores, serviços administrativos, uma sala de convívio do pessoal não docente, um gabinete para os diretores de turma, um gabinete de atendimento aos encarregados de educação e, ainda, PBX/Receção.

No corredor principal do edifício do 1º CEB encontra-se um grande armário de apoio e arrumação de diversos materiais didáticos e pedagógicos que está acessível a todos os docentes.

Importa salientar a vasta quantidade e diversidade de materiais existentes, servindo de apoio às diferentes atividades letivas nas áreas curriculares de Matemática e Ciências.

No que respeita aos recursos humanos, nomeadamente no 1º CEB, o pessoal docente é composto por seis professores titulares, uma professora de Ensino Especial e duas professoras de apoio educativo. Existe, ainda, uma professora de inglês. Relativamente ao pessoal não-docente, a escola dispõe de duas assistentes operacionais cuja colaboração ocorre a vários níveis: organização e limpeza dos espaços, supervisionamento dos alunos em período não letivo e apoio logístico.

A escola oferece ainda um conjunto de projetos e atividades de complemento curricular que vão ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos e que contribuem para a sua formação pessoal no sentido de formar cidadãos ativos e responsáveis. São exemplos dessas ofertas o Clube de Matemática, o Atelier de Artes Plásticas, o Clube de Ciências Ambiente e Arte, Clube de Música, Clube de Expressão Dramática, Clube de BTT, Clube de Ornitologia, *SuperTmatik* – cálculo mental e *quiz*, Projeto de Educação para a Saúde (P.E.S), entre outros.

No sentido de contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso entre todos e assegurar um adequado enquadramento educativo e curricular, encontram-se definidos no Projeto Educativo um conjunto de princípios básicos pelos quais a escola se rege: (i) princípio da inclusão; (ii) princípio da igualdade de oportunidades; (iii) princípio da cidadania e da participação democrática; (iv) princípio do saber; (v) princípio da qualidade educativa; (vi) princípio da autonomia na tomada de decisões; (vii) princípio da proximidade e desenvolvimento.

### **Caracterização da sala**

A sala de aula na qual se desenvolveu a intervenção reúne um conjunto de condições favoráveis ao desenvolvimento pleno das aprendizagens dos 19 alunos do 4º ano de escolaridade.

O espaço é suficientemente amplo e um dos lados da sala apresenta duas grandes janelas que permitem uma boa iluminação natural e a circulação do ar em tempos mais quentes. Para os dias mais sombrios, a sala dispõe, ainda, de um adequado sistema de iluminação artificial.

No que concerne à organização, apresenta um conjunto de mesas duplas distanciadas entre si e dispostas em três filas. Dada a amplitude da sala, este modo de organização permite ao professor uma boa visualização dos alunos e um melhor acompanhamento do seu trabalho. Além das mesas para os alunos existe também uma secretária para o professor apetrechada com um conjunto de gavetas destinadas a pequenas arrumações. A nível de mobiliário e outros materiais de apoio existem dois grandes armários para arrumação de livros, cadernos e dossiês dos alunos,

devidamente organizados e acessíveis. Existem, também, vários quadros de cortiça e um quadro preto de giz. Imediatamente ao lado da entrada da sala encontram-se à disposição um conjunto de cabides para usufruto dos alunos.

Relativamente ao equipamento tecnológico, a sala dispõe de um computador, um videoprojetor e um quadro interativo. Beneficia, ainda, de acesso à internet.

### Organização do tempo

Em comum aos vários estabelecimentos de ensino, a escola na qual decorreu a PES possui um horário de funcionamento que pretende dar resposta às diferentes necessidades da comunidade educativa, funcionando, para os alunos do 1º CEB, das 9h00 às 17h30.

A organização do currículo do respetivo ano letivo integra-se num horário escolar variável entre as diferentes turmas.

Importante salientar que, o respetivo horário, não é assumido de forma estanque, pelo que, é possível uma flexibilização sempre que as respetivas alterações se considerem relevantes e adequadas ao desenvolvimento das aprendizagens. No quadro 1 apresenta-se o horário da turma em questão.

Horas \ Dias	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00-10h00	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
10h00-10h25	<b>Intervalo</b>				
10h25-10h55	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
10h55-11h55	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
11h55-13h30	<b>Almoço</b>				
13h30-14h30	Português	Estudo do Meio	Português	Estudo do Meio	Apoio ao Estudo
14h30-15h00	Português	Estudo do Meio	Português	Estudo do Meio	Apoio ao estudo
15h00-15h10	<b>Intervalo</b>				
15h10-15h40	Expressões	Inglês	Expressões	Apoio ao estudo	Inglês
16h10-16h30	<b>Intervalo</b>				
16h30-17h30	Expressões	Atividades lúdico desportivas	Ciências Exp. e Jogos Mat.	Oficina de Informática	Atividade Física

**Quadro 1** - Horário da turma



## **Caracterização da turma**

A turma na qual se desenvolveu a intervenção educativa frequentava o 4º ano de escolaridade e era constituída por 19 alunos dos quais 11 do sexo masculino e 8 do sexo feminino.

Da totalidade dos alunos há somente registo de uma retenção, no 2º ano de escolaridade pelo que o aluno em questão tem 11 anos de idade e os restantes elementos da turma, idades compreendidas entres os 9 e os 10 anos. Regista-se, ainda, que duas alunas beneficiavam de acompanhamento pedagógico disponibilizado pela escola.

No que respeita à residência, verifica-se que a grande maioria dos alunos habita na freguesia da sede do agrupamento pelo que apenas seis elementos residem nas freguesias limítrofes.

Ao nível das habilitações literárias dos pais constata-se que a maioria se divide entre o 2º e o 3º CEB, uma vez que há nove pais a possuir o 6º ano e outros nove com o 9º ano de escolaridade. Logo de seguida surgem o 4º e o 12º ano de escolaridade com seis pais para cada um dos respetivos níveis de escolaridade. Além dos mencionados há, ainda, cinco pais licenciados, dois com o 10º ano e um com o 7º ano de escolaridade.

No que refere às atividades profissionais dos progenitores destaca-se o setor terciário/serviços, quer no setor público quer no privado, desempenhando profissões como comerciantes, administrativos, bancários, auxiliares de ação educativa e farmacêuticos. Contudo, registam-se também algumas profissões que se inserem no setor secundário de atividade tais como: costureiras, pasteleiros, cozinheiros, serralheiros e operários da construção civil.

O contacto estabelecido com os alunos, quer no período de observação quer no período da intervenção propriamente dita, permitiu a análise e a identificação das características gerais e específicas dos alunos tanto ao nível das suas potencialidades como das dificuldades. O levantamento efetuado tornou-se essencial no processo de ensino-aprendizagem.

Em termos comportamentais, a turma era bastante respeitadora e cumpridora das regras estabelecidas dentro e fora da sala de aula. Apesar de se verificarem, por vezes, situações de pequeno conflito entre pares, comuns nesta faixa etária, tornavam-se facilmente resolúveis e ultrapassáveis.

O facto de serem alunos bastante comunicativos tornava-se, em alguns momentos, num contrafator devido às várias conversas que tendencialmente desenvolviam e cujo assunto, a dada altura, dispersava do da aula em questão. No geral, demonstraram-se bastante autónomos e responsáveis na realização das várias tarefas que lhes eram propostas.

Pela análise efetuada, as fragilidades detetadas assentavam maioritariamente na escassez de hábitos e métodos de estudo, afetando diretamente a aprendizagem. Os ritmos de trabalho na turma eram bastante diferenciados e a disponibilidade para a resolução de tarefas nem sempre se verificava. Este facto traduzia-se na falta de organização no tratamento de informação, na disposição dos materiais e também na transposição das suas ideias e conhecimentos.

O gosto por atividades de carácter mais lúdico era transversal a todos os alunos que solicitavam a realização de diferentes jogos e uma maior interação com a tecnologia.

À medida que os conteúdos eram abordados denotava-se uma certa dificuldade na interpretação e no relacionamento das novas aprendizagens sobretudo nas áreas da Matemática e do Português. A turma, no geral, revelava maior interesse pelas áreas de Estudo do Meio e Expressões pelo que todos gostavam de intervir e participar.

No que refere às áreas disciplinares apontam-se algumas limitações comuns à maioria dos alunos da turma. Na área do Português registaram-se dificuldades no que respeita à compreensão leitora. Apesar de lerem com fluidez e expressividade nem sempre assimilavam o conteúdo lido. Associado a isto surgiam as dificuldades na interpretação que se prendiam com a ausência de vocabulário rico e variado. Os alunos escreviam também com muitas incorreções ortográficas por falta, ainda, de consolidação das regras de escrita. A Matemática, regra geral, consistia na área disciplinar menos apreciada provocando sentimentos de desânimo e desagrado. As fragilidades dos alunos, neste âmbito, surgiam maioritariamente ao nível da resolução de problemas. A dificuldade sentida na descodificação do enunciado das tarefas resultava em resoluções pouco claras e objetivas. As suas limitações também se evidenciavam ao nível da explicitação do raciocínio e no cálculo mental, recorrendo frequentemente ao algoritmo para efetuar os cálculos. O trabalho desenvolvido ao longo da PES realizou-se no sentido de colmatação das dificuldades e mudança de postura em relação a esta área disciplinar, verificando-se algumas melhorias. Tal como anteriormente mencionado, a área de Estudo do Meio era a de maior interesse para os alunos, pelo que todos se envolviam com grande entusiasmo. Por norma, os alunos estavam mais atentos e intervinham com maior frequência no sentido de esclarecer eventuais dúvidas ou contribuir com algumas curiosidades. No que respeita à área das Expressões (Dramática, Plástica, Motora e Musical) todos se envolviam ativamente no que era proposto, sendo o grau de motivação bastante elevado. No processo de planificação houve a preocupação em criar uma interdisciplinaridade entre as diferentes áreas e conteúdos pelo que os momentos de exploração em torno das áreas em questão despoletavam um grande interesse nos alunos. Os resultados finais superavam as expectativas.

Para promover o sucesso educativo dos alunos torna-se essencial apostar em métodos e estratégias de ensino que criem as condições favoráveis a esse desenvolvimento. Com base na caracterização geral da turma houve uma preocupação em assegurar a formação integral dos alunos tendo em conta os seus interesses, dificuldades e níveis de funcionamento.

### **Percurso de Intervenção Educativa no 1º CEB**

A PES em contexto do 1º CEB teve início a fevereiro de 2016. A primeira etapa, no Pré-Escolar, tinha terminado e chegara, por isso, um novo desafio, um novo ciclo de trabalho. Apesar do contexto ser diferente, esta unidade curricular organizou-se exatamente nos mesmos moldes, ao longo de 14 semanas.

Tendo em conta a essencialidade do trabalho colaborativo, no decorrer desta breve intervenção, organizamo-nos uma vez mais em pares pedagógicos. As primeiras três semanas permitiram a integração no contexto, a observação dos comportamentos e níveis de desenvolvimento e aprendizagem da turma e a análise das metodologias de trabalho adotadas e das dinâmicas estabelecidas pela professora titular de turma (PTT). As restantes semanas destinaram-se à intervenção, sendo distribuídas pelos elementos do par pedagógico. Das cinco semanas atribuídas a cada elemento, uma delas foi de regência completa (5 dias), sendo que nas restantes apenas nos apresentamos no contexto durante três dias (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira).

Apesar das regências se realizarem alternadamente o processo de planificação era da total responsabilidade do par pedagógico com o apoio da PTT e dos restantes professores orientadores das diferentes áreas científicas. Todo o acompanhamento dado foi essencial ao nosso desenvolvimento e crescimento na medida em que se agiu no sentido de melhorar as nossas práticas. Além de toda a orientação prestada também o *feedback* dado pelos alunos foi essencial no decorrer da prática, permitindo fomentar novas descobertas e desenvolver os interesses e as aptidões dos alunos.

O plano dos conteúdos a trabalhar foi inicialmente dado pela PTT uma vez que estes já tinham sido definidos em reunião por todos os docentes responsáveis pelos 4.ºs anos de escolaridade de todo o agrupamento. O acesso a este documento facilitou o processo de planeamento pelo facto de se tornar mais simples a organização das semanas e a distribuição semanal dos conteúdos a lecionar. Mantendo o objetivo de cumprir com a abordagem aos diferentes conteúdos atribuídos, tornou-se também uma preocupação que todo o processo de

ensino-aprendizagem fosse significativo para os alunos em questão. Para tal, agiu-se no sentido de assegurar uma boa relação entre a teoria e a prática.

De acordo com os princípios orientadores da ação pedagógica no 1º CEB, os programas propostos para esta etapa de ensino devem constituir “uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Ministério da Educação, 2004, p. 23). Tendo por base esta ideologia tornou-se primordial a adoção de um conjunto de estratégias que potenciasses a transversalidade dos conteúdos programáticos, permitindo uma intervenção articulada e contextualizada. Dentro das estratégias adotadas houve uma preocupação em atender às necessidades individuais dos alunos e aos seus diferentes ritmos de aprendizagem, perspetivando-se uma prática partilhada, integradora e envolvente.

Durante a PES, no que concerne à área do Português, foram abordados todos os domínios pelos quais se rege o programa desta disciplina, nomeadamente: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. Assim sendo, vários foram os conteúdos abordados, havendo uma grande preocupação em incutir nos alunos os princípios que definem uma boa interação e um ambiente de ensino e aprendizagem harmonioso.

O domínio da Oralidade foi bastante estimulado através da incitação à explicitação de conteúdos; na distinção entre informação essencial e acessória; na diferenciação entre facto e opinião; nos debates de ideias; em pequenas apresentações orais de trabalhos desenvolvidos em grupos de trabalho; nos resumos de ideias e também em pequenas dramatizações. Com isto houve uma crescente preocupação em desenvolver o poder argumentativo dos alunos, enriquecer o seu vocabulário e promover uma gradual desinibição no que respeita à interação discursiva.

A Leitura e a Escrita foram, indubitavelmente, bastante trabalhadas, pelo facto das maiores fragilidades dos alunos se revelarem no respetivo domínio. De acordo com Barros (2014) é fundamental desenvolver nos alunos o gosto pela leitura uma vez que, ao terem essa capacidade adquirida, mais facilmente conseguirão compreender e interpretar o que leem, sendo para isso fundamental a exercitação para a descoberta da palavra escrita. Numa tentativa de fortalecer as capacidades leitoras dos alunos, desenvolver competências na interpretação e aperfeiçoar as suas produções escritas foram vários os conteúdos lecionados.

No contacto com diversos tipos de texto, a sua análise realizou-se de diferentes formas, sendo de cariz mais individualizado ou em grupo. Contudo, em todos os momentos, eram tidos em atenção os diferentes parâmetros no que respeita à fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia. Neste domínio, procurou-se mobilizar recursos verbais e não-verbais tornando-se

oportuna a utilização da tecnologia para a apresentação de uma narrativa digital. No que concerne à compreensão do texto abriu-se espaço para o debate de diferentes interpretações dos alunos, para a realização de sínteses parciais e para a abordagem ao tema, subtema e assunto do texto em questão.

Na produção escrita, dadas as dificuldades verificadas, criaram-se alguns suportes de apoio para que os alunos mobilizassem os seus conhecimentos relativamente às diferentes etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão. Nas respetivas produções apelava-se à criatividade dos alunos, que podia estar limitada a um excerto inicial (dar continuidade a uma história) ou não (criar todo um enredo). Nestes momentos, numa tentativa de superação do erro, também se desenvolveu o ensino da ortografia captando a atenção dos alunos para as falhas cometidas e uma posterior explicitação da regra inerente. Também o trabalho em torno da pontuação, sobretudo ao nível da utilização da vírgula, foi parte integrante desta prática pedagógica, sendo o tema do presente relatório subjacente ao respetivo conteúdo.

No domínio da Gramática, a mobilização dos respetivos conhecimentos tornou-se essencial no aprimoramento das capacidades de interpretação e produção de enunciados orais e escritos pelo que houve uma maior incidência nos seguintes conteúdos: Classes de palavras (adjetivos qualificativos e numerais, advérbios de quantidade e grau, verbos, pronomes e determinantes, proposições); Morfologia e lexicologia (flexão em género e número, graus dos adjetivos, flexão dos verbos regulares e irregulares, prefixos e sufixos, família de palavras); Sintaxe (sujeito e predicado; discurso direto e discurso indireto; expansão e redução de frases).

No que concerne ao domínio da Educação Literária, a utilização de obras de literatura para a infância e de textos literários vigentes no Plano Nacional de Leitura permitiu não só explorar a leitura como as restantes competências relacionadas com a interpretação e compreensão do texto.

Relativamente à área da Matemática foram igualmente explorados todos os domínios de conteúdo propostos para este ciclo de ensino: Números e Operações (NO), Geometria e Medida (GM) e Organização e Tratamento de Dados (OTD). De entre os diferentes domínios os mais explorados foram NO e GM.

Numa tentativa de incutir nos alunos um maior gosto por esta unidade curricular e superar, em simultâneo, algumas das fragilidades mais visíveis foram delineadas estratégias com vista ao cumprimento dos respetivos objetivos. Para tal, introduziram-se alguns jogos de cálculo mental designados por “Pensa Rápido” e “Eu sou...quem és”, explorando, em cada um deles, cálculos com várias operações. Foi também introduzido o “Cantinho dos Problemas” para que os alunos, nos momentos em que concluíam as suas tarefas mais rapidamente e aguardavam que os colegas

terminassem, pudessem, deliberadamente, ocupar o seu tempo a resolver alguma tarefa disponível no respetivo espaço.

No decorrer da prática, conforme já mencionado, houve uma preocupação em criar uma articulação entre os diferentes conteúdos pelo que a maioria das tarefas propostas neste âmbito surgiram contextualizadas. Assim sendo, no que respeita ao domínio NO exploraram-se os diferentes conteúdos: algoritmo da divisão inteira; problemas de vários passos envolvendo números naturais e as quatro operações; construção de frações equivalentes por multiplicação dos termos por um mesmo fator; simplificação de frações; multiplicação de números racionais representados por dízimas finitas utilizando o algoritmo; problemas de vários passos envolvendo números racionais, aproximações de números racionais e as quatro operações.

No que concerne ao domínio GM, exploraram-se: os ângulos (retos, agudos, obtusos, convexos, côncavos, verticalmente opostos, nulos, rasos, giros, adjacentes); as retas (concorrentes, perpendiculares, paralelas); os polígonos regulares e as pavimentações do plano, no campo da *geometria*. Contudo, a maior exploração deu-se ao nível do domínio da *medida* pelo que se incidiu sobre: a área (unidades de área do sistema métrico, conversões, unidades de medida agrária) e o volume (medições de volumes em unidades cúbicas, fórmula para o volume do paralelepípedo retângulo de arestas de medida inteira, unidades de volume do sistema métrico, conversões, relação entre o decímetro cúbico e o litro). Neste domínio implementaram-se, também, alguns problemas de vários passos nos quais se relacionaram medidas de diferentes grandezas.

Relativamente ao domínio da OTD, o trabalho desenvolvido deu-se, sobretudo, ao nível das percentagens.

No decorrer da prática procurou-se proceder com a explicitação dos conteúdos, recorrendo a diversos materiais didáticos (material multibase, réguas de conversão, figuras geométricas, material de geometria, cartões de cálculo mental, etc.) relacionando-os, sempre que possível, com as restantes áreas curriculares (histórias, lendas, excertos).

Realça-se, ainda, o destaque dado à resolução de problemas, em parte relacionado com o estudo do par pedagógico. Conforme defendido na brochura “A Experiência Matemática para o Ensino Básico”, a resolução de problemas é um processo crucial para a aprendizagem da Matemática. Contudo, importa realçar que “não se pretende apresentar a resolução de problemas como a única alternativa para a atividade matemática na sala de aula” (Boavida, et al., 2008, p. 13). Agindo nesta ótica, procurou-se que a implementação deste tipo de tarefas fosse pertinente e desafiante para os alunos, funcionando, de igual modo, como um complemento a atividades mais rotineiras. De facto, o investimento neste tipo de propostas permitiu que os alunos clarificassem e

aprofundassem alguns conceitos pelo que, a abordagem a diferentes estratégias de resolução e de formulação de problemas favoreceu, claramente, o enriquecimento das tarefas (Boavida, et al., 2008).

Ao nível do Estudo do Meio, apesar de se fazer referência à vertente do *meio social* o trabalho desenvolvido incidiu maioritariamente sobre a vertente do *meio físico*. De todos os blocos que compõem o programa de Estudo do Meio apenas não se trabalhou o *Bloco 1* pelo facto de já ter sido explorado pela PTT no decorrer do primeiro período letivo. Assim sendo, no que respeita ao *Bloco 2 – À Descoberta dos Outros e das Instituições* foram recordados conteúdos referentes ao Passado Nacional tais como: factos históricos relacionados com os feriados nacionais e o seu significado; aspetos da vida quotidiana do tempo em que ocorreram esses factos; localizar factos e datas estudados no friso cronológico da História de Portugal. Relativamente ao *Bloco 3 – À Descoberta do Ambiente Natural*, o trabalho desenvolvido deu-se em torno do tópico referente aos aspetos físicos de Portugal, nomeadamente: identificar os maiores rios (Tejo, Douro, Guadiana, Mondego, Sado); localizar os rios no mapa de Portugal; observação através de fotografias e ilustrações; identificar as maiores elevações (Pico, Serra da Estrela, Pico do Areeiro); localizar as serras no mapa de Portugal; observação das serras através de fotografias e ilustrações. No que concerne ao *Bloco 4 – À Descoberta das Inter-Relações entre Espaços* os conteúdos trabalhados incidiram maioritariamente sobre os aspetos da costa (praias, arribas, dunas, cabos,...); os aspetos da costa portuguesa («Ria» de Aveiro, Cabo Carvoeiro, Cabo da Roca, Estuário do Tejo e do Sado, Ponta de Sagres); a localização dos diferentes elementos no mapa de Portugal, nas ilhas e arquipélagos; a ação do mar sobre a costa; a sinalização das costas (faróis, sinais sonoros, boias de sinalização,...) e os aglomerados populacionais (aldeias, vilas e cidades). Relativamente ao *Bloco 5 – À Descoberta dos Materiais e Objetos* efetuou-se uma atividade experimental referente ao som na qual os alunos puderam realizar diferentes experiências sobre a transmissão do som através dos sólidos, líquidos e gases.

Os conteúdos referentes ao *Bloco 6 – À Descoberta das Inter-Relações entre a Natureza e a Sociedade* também foram explorados, com bastante incidência nas principais atividades produtivas nacionais (agricultura, pecuária, silvicultura, pesca, indústria, comércio e serviços); principais produtos agrícolas portugueses (vinho, azeite, frutos, cereais, cortiça,...); principais produtos da floresta portuguesa (madeira, resina,...); principais produtos ligados à pecuária (produção de carne, ovos, leite,...); e principais produtos da indústria portuguesa (têxteis, calçado, pasta de papel, conservas, derivados de cortiça,...). Além dos mencionados, abordaram-se também alguns conteúdos relativos à qualidade do ambiente: fatores que contribuem para a degradação do meio

próximo (lixeiros, indústrias poluentes, destruição do património histórico,...); enumeração de soluções; efeitos da poluição atmosférica (efeitos de estufa; rarefação do ozono; chuvas ácidas); importância das florestas para a qualidade do ar; formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, fluentes industriais, marés negras,...); e as formas de poluição sonora (fábricas, automóveis, motos).

Dentro da diversidade temática procurou-se materializar alguns dos conteúdos com recurso a diferentes ferramentas pedagógicas como lendas, histórias, vídeos (nos aspetos do meio social), mapas, imagens ilustrativas, vídeos e atividades experimentais (nos aspetos do meio físico). A utilização destes elementos e a promoção de algumas situações de jogo permitiu uma fácil articulação com as diferentes áreas curriculares, sendo a área das expressões, sobretudo nas vertentes plástica e dramática, muito exploradas pela realização de cartazes, pinturas e dramatizações.

A área de Estudo do Meio era bastante apreciada por todos, pelo que se envolviam ativamente nas diferentes explorações. Os diálogos desenvolvidos eram constantes e muito enriquecidos pela abordagem aos conhecimentos prévios e às diferentes vivências dos alunos. De facto, as experiências desenvolvidas no âmbito desta unidade curricular permitiram elucidar os alunos para a importância de assumirmos atitudes e hábitos mais conscientes e responsáveis, favorecendo a sua maturidade cívica e sócio afetiva (Ministério da Educação, 2004).

Tendo em conta que a intervenção apenas sucedia em três dias semanais tornou-se muito difícil gerir a implementação de todas as vertentes da área das Expressões (*Plástica, Musical, Dramática e Físico-Motora*) num tempo único da mesma semana, pelo que se optou por efetuar uma articulação com as diferentes áreas curriculares e, assim, proporcionar uma carga horária mais significativa. Esta articulação efetuou-se, maioritariamente, ao nível das expressões artísticas numa tentativa de “sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios” (Ministério da Educação, 2004, p. 12). Deste modo, desenvolveram-se atividades como a construção de um “despeja-bolsos” e um cartão de oferta para o dia do Pai; construção de cravos em origami; elaboração de cartazes; dramatização da “lenda dos 3 rios”, do diálogo proveniente da história “Quando o arroz estava insosso”, e da história “O macaco Paco”; criação de uma melodia para um poema; elaboração de ilustrações para a narrativa digital; construção de um bloco de notas de oferta para o dia da Mãe; decoração da árvore das estações; elaboração de pavimentações; banda desenhada sobre a poluição; entre outras. Por forma a ir ao encontro das preferências e gostos dos alunos houve uma maior incidência na expressão dramática e plástica.



A Educação e Expressão Físico-Motora era também abordada nas atividades de enriquecimento curricular (AEC), no entanto, todos os alunos revelavam uma grande predisposição para o desenvolvimento de qualquer uma das atividades propostas ao longo da intervenção. No *Bloco 1 – Perícia e Manipulação* (manipulação de bolas, cordas, arcos e outros objetos, lançar, receber, passar); *Bloco 2 – Deslocamentos e Equilíbrios* (desenvolvimento de habilidades motoras como: saltar, correr, travar, deslizar); *Bloco 4 – Jogos* (jogo do mata, jogo da rolha, rabia, jogo de passes, bola ao capitão, corridas de estafetas); *Bloco 6 – Atividades Rítmicas e Expressivas* (exploração de vários movimentos em ambientes musicais diversos).

Ao longo da prática pedagógica vários foram os desafios que se colocaram desde a organização dos conteúdos programáticos à preparação e implementação do planeado. Durante todo o processo procurou-se criar as condições necessárias ao sucesso escolar de todos os alunos através do contacto com situações didáticas significativas, diversificadas e adequadas às suas características (Gaitas & Silva, 2010), reconhecendo e valorizando as interações sociais como um importante fator ao desenvolvimento cognitivo dos alunos (Fernandes, 1997).

## CAPÍTULO II - PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo contempla todas as informações relativas ao projeto de investigação. Assim sendo, primeiramente, apresenta-se a pertinência do estudo, a definição do problema e das questões de investigação e, ainda, a revisão de literatura que sustenta toda a parte teórica. Segue-se a apresentação da metodologia adotada para esta investigação, a caracterização dos participantes e a definição das técnicas e instrumentos de recolha de dados. Por último, apresenta-se a análise e a interpretação dos dados e as respetivas conclusões do estudo.

### Contextualização e pertinência do estudo

O presente estudo de investigação desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular de PES com uma turma do 4º ano de escolaridade do 1º CEB.

A área curricular de Português, na qual incidiu o respetivo estudo, assume um papel de incondicional relevância na promoção de saberes indispensáveis à formação global do aluno (Valadares, 2003 citado por Martins & Sá, 2008). Assim sendo, o ensino da língua portuguesa deverá desempenhar um papel crucial nesse contexto para que o sucesso na aprendizagem seja cada vez maior. A este propósito, o 1º CEB traduz-se numa etapa fundamental ao desenvolvimento das capacidades literárias das crianças já que “as lacunas não colmatadas nesta fase da aprendizagem traduzir-se-ão em falhas dificilmente ultrapassadas ao longo da escolaridade” (Pereira, 2008, p.5).

Ao analisarmos o atual Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (PMCPEB) percebemos a preocupação expressa na modificação de práticas baseadas num modelo de ensino tradicional, apelando-se, desta forma, a uma renovada imagem do processo de ensino aprendizagem que proporcione a observação das ocorrências de natureza linguística e literária, a sua problematização, a clarificação da informação e a exercitação por parte do aluno (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015). De facto, o apelo a esta mudança tem-se tornado mais frequente e muitos são os professores que já se encontram sensibilizados para a importância desta prática. No entanto, os resultados dos alunos continuam a não corresponder às expectativas, comprovando a existência de dificuldades em diferentes domínios, sobretudo ao nível do desempenho na escrita, sendo o emprego dos sinais de pontuação, das situações mais preocupantes (Silva, 2013). Com base nestes pressupostos, ressaltam algumas questões: *por que é que permanecem dúvidas neste campo? Serão as regras de pontuação efetivamente exploradas em contexto de sala de aula? Que estratégias desenvolver e qual a eficácia da sua implementação?*

A expressão escrita é, de facto, um processo moroso e complexo de produção e comunicação que exige um ensino explícito e sistematizado e uma prática frequente e supervisionada. Além de desenvolvedor do potencial comunicativo, o domínio da linguagem escrita surge como “grande facilitador das aprendizagens escolares, assim como da expansão dos interesses individuais e do crescimento cognitivo do sujeito-leitor” (Sim-Sim, 2002, p. 203) pelo que compete à escola o ensinamento das regras e técnicas fundamentais a uma execução com precisão, fluência e confiança, partindo de um ensino contextualizado em que os alunos se envolvam na construção da própria aprendizagem.

Tal como defendem Pinto & Parreira (1990) “a clareza é a virtude primeira que deve ter quem escreve”, residindo na pontuação muita da pretendida clareza. Efetivamente, na língua escrita, a concretização das várias intenções de comunicação é efetuada através de uma pontuação adequada que, por sua vez, confere maior coerência ao texto. Neste sentido, ao ensino da pontuação encontram-se associadas as respetivas regras que devem ser, num primeiro momento, interpretadas e interiorizadas, a fim de serem, posteriormente, aplicadas a propósito, havendo a necessidade acrescida de estabelecer uma hierarquia entre os diferentes sinais de pontuação, pois não têm todos o mesmo grau de complexidade, ressaltando, no caso da vírgula, sempre alguma polémica (Gomes, et al., 1991; Pereira & Azevedo, 2005). Associado a isto, surge a difícil interiorização do uso da pontuação por parte dos alunos do 1º CEB, sendo estas dificuldades detetadas na turma com a qual se desenvolveu a intervenção educativa. Apesar de conhecerem os diferentes sinais de pontuação, a grande maioria dos alunos pouco os utilizava nas suas produções textuais, sendo que, sobretudo no caso específico da vírgula, era muitas vezes inadequadamente aplicada, havendo também situações que careciam da sua presença e esta não se verificava. Consequentemente, a ausência ou a indevida utilização deste sinal de pontuação conduzia à destruturação frásica cujos efeitos se repercutiam numa maior desorganização e incompreensão do texto escrito. Tais observações reiteraram-se em conversa com a PTT.

Face a este enquadramento, o presente estudo recai no caso concreto da utilização da vírgula, por forma a melhor compreender os problemas subjacentes ao ensino deste conteúdo, a desconstruir conceções erradas e a melhorar práticas relativamente ao seu uso. Assim, perspetivou-se uma metodologia que modificasse algumas das práticas de ensino e aprendizagem no 1º CEB relativamente ao ensino da pontuação, criando-se as condições necessárias à construção desta competência.

## Definição do problema, questões e objetivos de investigação

Face ao descrito anteriormente, o ponto de partida desta investigação define-se com as seguintes questões:

1. Quais as dificuldades refletidas no uso da vírgula nas produções escritas dos alunos?
2. Como pode o professor contribuir para os alunos aprenderem a pontuar?

Como mencionado, estas questões colocaram-se na fase inicial do estudo e permitiram, após a análise das respostas dos alunos obtidas na avaliação diagnóstica assim como das leituras e estudos efetuados à literatura de referência, identificar de modo mais claro o problema e, em consequência, determinar e especificar as ações a empreender para o resolver. Esta fase acabou por ditar o rumo enveredado nesta investigação e permitiu formular uma nova questão, desta vez, mais centralizada: ***de que modo um percurso pedagógico centrado em atividades de envolvimento metacognitivo ajuda os alunos a melhores usos da vírgula?***

Assim sendo, procurando-se uma linha de trabalho contínua e coerente definiram-se, pela desconstrução do problema em estudo, duas novas questões orientadoras do trabalho investigativo:

3. O que caracteriza as atividades implementadas?
4. Que respostas e melhorias apresentam os alunos?

De acordo com estas questões emergem os seguintes objetivos de aprendizagem implicados nesta investigação:

- a. Reconhecer a importância da pontuação num texto escrito;
- b. Aprender regras de correta utilização da vírgula;
- c. Identificar diferentes situações de usos indevidos da vírgula;
- d. Consolidar aprendizagens apreendidas relativamente aos contextos de uso da vírgula.

## REVISÃO DE LITERATURA

Nesta secção fundamenta-se a revisão teórica que sustenta o presente estudo investigativo. Pretende-se, a partir da perspectiva de vários autores, clarificar e aprofundar conhecimentos referentes à temática em estudo. Assim sendo, estruturaram-se dois grandes tópicos, nomeadamente: (I) A pontuação nas Gramáticas da Língua Portuguesa e (II) O ensino da pontuação. Para facilitar esta abordagem efetuou-se uma subdivisão dos referidos tópicos.

No primeiro tópico objetiva-se o enquadramento da temática em estudo com uma breve revisão à abordagem da pontuação em algumas gramáticas de referência, a apresentação de uma síntese historiográfica sobre a pontuação e, também, uma reflexão sobre a importância da pontuação na compreensão do texto. O segundo tópico incide, essencialmente, sobre alguns conceitos e estratégias relacionadas com a intervenção na área educativa, aludindo-se ao ensino da pontuação, à sua abordagem no currículo do 1º CEB e, especificamente, aos usos da vírgula e as respetivas dificuldades. O último subtópico, desenvolve-se em torno da metacognição enquanto processo de aprendizagem. Por fim, apresentam-se alguns estudos empíricos.

### **I. A Pontuação nas Gramáticas da Língua Portuguesa**

O ponto de partida da presente revisão teórica definiu-se com a observação minuciosa dos modelos de abordagem sobre a pontuação adotados em algumas das gramáticas de referência selecionadas, excluindo-se, neste tópico, as gramáticas escolares. Deste modo, a apresentação das informações recolhidas obedece à ordem cronológica de publicação das respetivas gramáticas, destacando-se as seguintes: Cuesta & Luz (1971), Lima (1986), Cunha & Cintra (1992), Vilela (1999), Bechara (2001) e Mateus et al. (2004).

Sumariando a reflexão resultante de uma primeira análise àquelas que se consideram obras de referência para o estudo dos conteúdos gramaticais verifica-se que, em geral, a pontuação tem sido objeto de estudo dos linguistas, embora a exploração neste campo surja de forma díspar. Em algumas gramáticas, os autores definiram capítulos próprios para abordagem da pontuação enquanto, nas restantes, a referência a esse conteúdo é bastante diminuta.

A *Gramática da Língua Portuguesa* (1971) de Pilar Vásquez Cuesta e Maria Albertina Mendes da Luz traduz-se num manual de consulta aperfeiçoado, cuidado e descritivo cujo índice se apresenta de modo bastante detalhado e abrangente pela exibição dos seguintes tópicos principais: noções de geografia da Língua Portuguesa, noções de história da Língua, a fonética, a ortografia, a morfologia e, por último, algumas particularidades sintáticas das palavras. De entre os capítulos

apresentados, as autoras referem-se à pontuação aquando da abordagem à ortografia, numa secção que intitularam por «Emprego dos Sinais Ortográficos e de Pontuação». Todavia, a tónica acentua-se, substancialmente, na enunciação e explicitação de conceitos referentes aos sinais ortográficos, sendo que, no caso da pontuação, a sua exploração é bastante superficial. Na abertura da secção, as autoras enumeram os diferentes sinais, identificando como de pontuação: o ponto (.), a vírgula (,), o ponto e vírgula (;), os dois pontos (:), as reticências (...), o travessão (-), os parêntesis /()/, as aspas («») e os pontos de interrogação (?) e de exclamação (!), sendo que a referência a este tópico apenas se retoma na parte final da secção. Contrariamente à análise apresentada sobre os sinais ortográficos, mais ampla e detalhada, a reflexão referente ao «emprego dos sinais de pontuação» apresenta-se num parágrafo bastante condensado. As autoras salientam, simplesmente, que existe uma semelhança entre o português e o espanhol relativamente à utilização dos sinais de pontuação, porém, não exemplificam as situações em que estes se utilizam, fazendo-o, exclusivamente, nas situações em que a sua aplicação se diferencia - “nas cartas não se costuma usar dois pontos, mas uma vírgula depois do cabeçalho; às vezes o travessão se emprega com significado dos dois pontos, e não existem sinais iniciais de interrogação e de admiração (¿¡).” (Cuesta & Luz, 1971, p. 364).

Num modo de organização diferente, a *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* de Rocha Lima (1986) encontra-se dividida em quatro partes, designadamente: (i) Fonética e Fonologia; (ii) Morfologia; (iii) Sintaxe e (iv) Rudimentos de Estilística e Poética, perfazendo a totalidade de trinta e quatro capítulos. Na terceira parte, a sintaxe, o autor desenvolve o estudo da construção da frase, dedicando todo um capítulo, o vigésimo nono, à pontuação. Em nota de rodapé, ressalva que os conteúdos expostos não se destinam a ser “decorados”, mas sim a auxiliar o trabalho do professor, procurando, para isso, reunir as informações necessárias ao cumprimento desse objetivo, seguindo uma linha de trabalho metódica e rigorosa. Todo o capítulo se subordina à descrição e exemplificação das «pausas rítmicas», “assinaladas na pronúncia por entoações características e na escrita por sinais especiais” (Lima R. , 1986, p. 422). Perante a definição apresentada, as referidas pausas são categorizadas pelo autor em três tipos: (i) as pausas que indicam que a frase ainda não foi concluída, representadas pela vírgula (,), o travessão (-), os parêntesis /()/, o ponto e vírgula (;) e os dois pontos (:); (ii) as pausas que indicam a finalização do discurso ou parte dele, marcadas pelo ponto simples, ponto parágrafo e/ou ponto final e (iii) as pausas que pretendem demarcar uma intenção ou estado emotivo, representadas pelo ponto de interrogação (?), o ponto de exclamação (!) e as reticências (...) (Lima R. , 1986). Numa fase posterior, o autor reúne, para cada um dos sinais anteriormente mencionados, as regras associadas

à sua correta utilização, exemplificadas com excertos retirados de obras literárias e, sempre que necessário, acompanhadas por breves comentários a exceções que se verifiquem. Dada a particularidade deste estudo de investigação, a vírgula, enunciam-se, seguidamente, as dezassete normas do seu emprego evidenciadas pelo autor: 1. para separar os termos da mesma função, assindéticos; 2. para isolar o vocativo; 3. para isolar o aposto; 4. para assinalar a inversão dos adjuntos adverbiais; 5. para marcar a supressão do verbo; 6. nas datas; 7. nas construções em que o complemento do verbo, por vir anteposto a este, é repetido depois dele por um pronome enfático; 8. para isolar certas palavras e expressões explicativas, corretivas, continuativas, conclusivas; 9. para isolar orações ou termos intercalados; 10. para separar as orações coordenadas assindéticas; 11. para separar as orações coordenadas ligadas pela conjunção e, quando os sujeitos forem diferentes; 12. para separar as orações coordenadas ligadas pelas conjunções mas, senão, nem, que, pois, porque, ou pelas alternativas: ou...ou, ora...ora, quer...quer, etc; 13. para isolar as conjunções adversativas, porém, todavia, entretanto, contudo; e as conjunções conclusivas: logo, pois, portanto; 14. para separar as orações consecutivas; 15. para separar as orações subordinadas adverbiais (iniciadas pelas conjunções subordinativas não-integrantes), quer antepostas quer pospostas à principal; 16. para separar os adjetivos e as orações adjetivas de sentido explicativo e 17. para separar as orações reduzidas de gerúndio, participio e infinito.

Do mesmo modo, Celso Cunha e Lindley Cintra procuram uma abordagem completa e rigorosa dentro da natural diversidade que envolve a unidade da língua portuguesa. Composta por vinte e dois capítulos, a *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (1992) oferece, no penúltimo, uma reflexão sobre alguns aspetos da pontuação, através da distinção entre dois grupos: os Sinais Pausais – vírgula (,), ponto (.), e ponto e vírgula (;) – e os Sinais Melódicos – dois pontos (:), ponto de interrogação (?), ponto de exclamação (!), reticências (...), aspas («»), parênteses / ( ) /, colchetes { } e travessão (–). Numa abordagem simplista, os autores esclarecem o que caracteriza os diferentes grupos, sendo que os sinais pausais são utilizados para marcar as pausas e os sinais melódicos para marcar a melodia e/ou entoação. Posteriormente, apresentam-se as definições e as várias situações em que os diferentes sinais são utilizados, sempre intercalados com exemplos e inúmeras observações. Recaindo, uma vez mais, sobre o caso particular deste estudo, na gramática em análise observa-se uma descrição mais detalhada sobre a vírgula na abertura da secção intitulada por «Sinais que marcam sobretudo a pausa». Numa abordagem que separa os usos da vírgula quer no interior da oração quer entre orações, enumeram-se, para cada um dos casos, as respetivas regras referentes ao emprego deste sinal de pontuação. Neste âmbito, no interior da oração, a vírgula serve: para separar elementos que exercem a mesma função

sintática (sujeito composto, complementos, adjuntos), quando não vêm unidos pelas conjunções *e*, *ou* e *nem*; para separar elementos que exercem funções sintáticas diversas, geralmente com a finalidade de realçá-los (isolar o aposto, vocativo, elementos repetidos e o adjunto adverbial antecipado); para separar, na datação de um escrito, o nome do lugar e, por último, para indicar a supressão de uma palavra. Entre orações, distinguem-se seis regras: para separar orações coordenadas assindéticas, separar orações coordenadas sindéticas, salvo as introduzidas por *e*; isolar orações intercaladas, isolar orações subordinadas adjetivas explicativas; separar orações subordinadas adverbiais (sobretudo quando antepostas à principal); separar orações reduzidas de infinitivo, gerúndio e de participio, quando equivalentes a orações adverbiais.

Ainda sobre a vírgula, os autores acentuam que toda a oração ou valor de oração unicamente explicativo é pronunciado entre pausas e, deste modo, isolado por vírgulas na escrita. Alertam, ainda, para o facto de não se separarem com vírgula os termos essenciais e integrantes de uma oração como é o caso da oração subordinada substantiva e a sua principal. A par disto, ressalva-se a importância de não associar o emprego da vírgula às pausas na oralidade. No final da secção, conclui-se que os designados “sinais pausais” marcam sobretudo – e não exclusivamente – a pausa, sendo que, a vírgula, “assinala que a voz fica em suspenso, à espera de que o período se complete” (Cunha & Cintra, 1992, p. 650).

A segunda edição da *Gramática da Língua Portuguesa* (1999) de Mário Vilela representa uma reflexão mais alargada no que concerne ao estudo da língua portuguesa, compreendendo uma organização em três partes: Gramática da Palavra, Gramática da Frase e Gramática do Texto/Discurso. No entanto, contrariamente às gramáticas já referenciadas, não dedica nenhuma secção à análise independente da pontuação considerando-se o seu estudo subsumível ao de outros conteúdos. Deste modo, na segunda parte – Gramática da Frase – na secção intitulada «Relações sintáticas e meios de expressão dessas relações», o autor menciona que a pontuação surge “para manifestar e realizar muitos dos aspetos da entoação” (Vilela, 1999, p. 284), representando-se por um conjunto de sinais gráficos aos quais, nas palavras do autor, correspondem elementos orais. Em informação sintetizada, anuncia-se que a vírgula se utiliza para destacar segmentos da frase deslocáveis, podendo também utilizar-se em vez de conjunções copulativas e em situações de elipse. Além disso, Vilela (1999) refere que este sinal de pontuação consiste, também, num dos meios privilegiados para distinguir as orações relativas explicativas das restritivas. Por fim, salientam-se algumas situações que correspondem a usos indevidos da vírgula como quando utilizada para separar o sujeito do verbo e os complementos direto e indireto do verbo de que dependem. Ainda na segunda parte, na secção «Tipos de entoação de frases», o autor



refere, uma vez mais, a entoação e apresenta a definição de unidade tonal, afirmando que uma frase pode conter apenas uma unidade tonal ou várias, sendo estas separadas por pausas fônicas ou pausas suportadas pela pontuação.

Finalmente, na terceira parte – Gramática do Texto/Discurso – aquando da diferenciação entre o discurso escrito e o discurso falado a pontuação é descrita como um elemento suprasegmental e extraverbal que, no texto escrito, conjuntamente com as palavras, “instauram a harmonia e a isotopia textuais” (Vilela, 1999, p.404).

Já a *Moderna Gramática Portuguesa* (2001) de Evanildo Bechara alberga uma parte unicamente reservada ao estudo da pontuação, da sua divisão em cinco partes: I – Fonologia e Fonética; II – Gramática Descritiva e Normativa; III – Pontuação; IV – Noções Elementares de Estilística; V – Noções Elementares de Versificação. A primeira abordagem aos sinais de pontuação efetua-se logo na parte I, a par do tratamento da ortografia, através da transcrição de algumas decisões da Academia Brasileira de Letras relativamente ao uso das aspas, dos parênteses, do travessão e, também, do ponto final. Todavia, é na Parte III que Bechara (2001), concretiza uma abordagem mais aprofundada sobre a pontuação – “sistema de reforço da escrita, constituído de sinais sintáticos, destinados a organizar as relações e a proporção das partes do discurso e das pausas orais e escritas” (Bechara, 2001, p. 604). Segundo o autor, pode interpretar-se a pontuação num sentido mais amplo e noutra mais restrito. No primeiro caso abarcam-se não só os sinais de pontuação propriamente ditos, mas de realce e valorização do texto como títulos, rubricas, margens, tipos de espaços e caracteres e disposição dos capítulos, enquanto no segundo caso se encontram os sinais gráficos separadores (vírgula (,), ponto e vírgula (;), ponto final (.), ponto de exclamação (!), reticências (...)) e os sinais de comunicação ou mensagem (dois pontos (:), aspas simples ( ` ` ), aspas duplas ( “ ” ), travessão simples (-), travessão duplo ( – ), parênteses / ( ) /, colchetes ou parênteses retos ( [ ] ), chave aberta ( { } ) e chave fechada ( } ). Bechara (2001) acrescenta que os dois tipos de sinais mencionados “aditem ainda uma subdivisão em sinais de pausa conclusa (ponto, ponto e vírgula, ponto de interrogação, ponto de exclamação e as reticências) e de pausa inconclusa (fundamentalmente pela vírgula, mas também por dois pontos, parênteses, travessão, colchetes, quando em função inconclusa, isto é, quando as orações estão articuladas entre si)” (p.605).

Distinguem-se, ainda, três tipos de pontuação: a pontuação de palavras, a pontuação sintática e comunicativa e a pontuação do texto. De acordo com o autor, os dois primeiros tipos são interiores ao texto, sendo, por isso, sinais visuais de organização e apresentação que acompanham o texto. O terceiro tipo de pontuação é da responsabilidade de calígrafos, secretários,

tipógrafos, digitadores, revisores e editores. A Parte III é finalizada com um breve comentário à relação entre a pontuação e o entendimento do texto e a descrição mais detalhada dos diferentes sinais de pontuação. De facto, os sinais de pontuação procuram facilitar a compreensão do texto escrito e garantir uma “solidariedade sintática e semântica” (Bechara, 2001, p. 606.), pelo que a sua inadequada utilização prejudicará, indubitavelmente, a comunicação. No caso concreto da vírgula, acompanhados por algumas observações, são descritos os seguintes casos de uma correta utilização: a) separar termos coordenados, ainda quando ligados por conjunção (se houver pausa); b) separar orações coordenadas aditivas ainda que sejam iniciadas pela conjunção *e*, proferidas com pausa; c) separar orações coordenadas alternativas (*ou, quer, etc*), quando proferidas com pausa; d) nas aposições, excetuando o especificativo; e) separar, em geral, os pleonasmos e as repetições; f) separar ou intercalar vocativos; g) separar orações adjetivas de valor explicativo; h) separar, quase sempre, as orações adjetivas restritivas de certa extensão, principalmente quando os verbos de duas orações diferentes se juntam; i) separar as orações intercaladas; j) separar, em geral, adjuntos adverbiais que precedem o verbo e as orações adverbiais antepostas ou no meio da principal; l) separar, nas datas, o nome do lugar; m) separar as partículas e expressões de explicação, correção, continuação, conclusão, concessão (e.g não obstante, aliás, etc); n) separar as conjunções e advérbios adversativos (porém, todavia, contudo, entretanto), principalmente quando pospostos; o) para indicar, às vezes, a elipse do verbo; p) para assinalar a interrupção de um seguimento natural das ideias e intercalar um juízo de valor ou uma reflexão subsidiária; q) para evitar uma possível má interpretação resultante da distribuição irregular dos termos da oração, separando-se por vírgula a expressão deslocada.

As regras expostas anteriormente, além de se poderem consultar na parte dedicada à pontuação são também observáveis no decorrer de toda a gramática, especificadas nos momentos em que o autor explora os conteúdos que lhes são intrínsecos.

Numa edição mais ampla e descritiva, a *Gramática da Língua Portuguesa* (2004) é fruto do conhecimento e investigação de um grupo de linguistas - Maria Helena Mateus, Ana Brito, Inês Duarte, Isabel Faria, Sónia Frota, Gabriela Matos, Fátima Oliveira, Marina Vigário e Alina Villalva - cujo contributo muito enriqueceu a obra produzida. Este trabalho de amplas dimensões encontra-se dividido em seis partes, abarcando a unidade e diversidade da língua portuguesa, o uso da língua, interação verbal e texto, a semântica, a sintaxe, a morfologia e a fonologia. Porém, apesar da extensa lista de domínios em análise, não se verifica uma abordagem exclusiva à pontuação. Ainda assim, na Parte IV – Sintaxe, aquando do tratamento das orações relativas apositivas ou explicativas

refere-se que estas “têm um caráter parentético que é dado na oralidade por pausas e na escrita por vírgulas ou traços” (Mateus, et al., 2004, p. 671).

Conclui-se, do ínfimo número de gramáticas analisadas, que o tratamento dado ao estudo da pontuação é variado, sendo nuns casos mais aprofundado e noutros mais superficial. No geral, os autores procedem com a explicação do conteúdo tendo por base a enunciação e exemplificação das normas relativas ao emprego dos sinais de pontuação, sendo que algumas das regras enunciadas apenas se encontram em determinadas gramáticas que se tomam por referência. Tal como defende Chacon (1998, citado por Araújo-Chiuchi, 2011) embora se verifique que a pontuação é, ainda, um tema pouco aprofundado, este, mostra-se “um campo extremamente rico e desafiador por sua natureza complexa que compreende várias dimensões da linguagem, como as prosódica, sintática, textual e discursiva” (p. 489).

#### **A origem e o uso da pontuação: breve contextualização**

A metodologia adotada nas gramáticas de referência no que concerne à abordagem da pontuação opta pela apresentação dos sinais e das respetivas regras sem grande aprofundamento dos seus alicerces, pelo que importa, neste contexto, explorar algumas questões relacionadas com a sua origem e uso.

Do ponto de vista historiográfico, o sistema de pontuação atualmente utilizado percorreu um longo trajeto e sofreu algumas adaptações nas diferentes épocas. De acordo com Bechara (2001) os sinais de pontuação foram uma aquisição tardia, datando de uma época “relativamente recente na história da escrita” (p.604), porém, é possível afirmar a permanência de alguns sinais ao longo do tempo cuja origem nos remonta para a Antiguidade Clássica. Neste período histórico, verificava-se a prática do *scripto continua*<sup>1</sup> de tal forma que a utilização da pontuação era bastante instável e individualizada, surgindo em consonância com a melodia e a prosódia registada na oralidade pelo leitor (Assis, 2011; Cassany, 1999). Por conseguinte, orientados por um estilo de escrita contínuo marcado pela ausência de qualquer segmentação, competia aos leitores realizar a separação das palavras e a interpretação oral do texto escrito, perante um público que valorizava a retórica, ou seja, a entoação, o ritmo e expressão clara do discurso (Cassany, 1999). Assim sendo, entende-se que o uso da pontuação se relacionava, fundamentalmente, com a prosódia e outros aspetos da fala.

---

<sup>1</sup> Também conhecido como *scriptura continua* ou *scripta continua*, é um estilo de escrita sem espaços ou outras marcas entre as palavras ou frases.

Enquanto a escrita grega se caracterizava pela ausência de qualquer pontuação, em alguns textos da escrita romana já se encontravam sinais, distintos das letras, que se utilizavam com o principal intuito de separar grupos de palavras, pelo que os mais frequentes eram o ponto, o travessão, o branco<sup>2</sup>, e o hífen (Assis, 2011). A autora acrescenta que, apesar de se verificar a presença de alguns sinais “o seu uso não seguia uma orientação lógico-gramatical; não havia um uso convencionado entre a forma do signo e a sua função” (p.129).

Com o avançar do tempo, confirma-se um progresso relativamente à utilização da pontuação, acompanhado por algumas mudanças. Segundo Matos & Silva (1992, citado por Assis, 2011), na Idade Média, surgiram duas grandes orientações – a “lógico gramatical” e a do “ritmo respiratório” – para a utilização da pontuação nessa época, no sentido de responder às necessidades que emergiam. A primeira orientação é de natureza semântica enquanto a segunda se suporta na prosódia e na necessidade sentida em criar indicadores que favorecessem as “pausas para respirar”. Tais orientações eram assumidas pelo escriba, uma vez que era a ele, neste período, que competia a criação gráfica das ideias/texto imaginado pelo autor. Nos séculos XVII e XVIII, apesar da pontuação nas produções escritas continuar a ser utilizada com o intuito de auxiliar as pausas na oralidade, começa a representar, igualmente, uma função gramatical. Perroni (2015), complementa esta informação, referindo que apenas nesse período se consolidou o uso dos sinais de pontuação e a separação das palavras na escrita, o que comprova o demorado processo de adaptação das pessoas ao uso dos sinais que, nos dias de hoje, são de imprescindível utilização.

Com o surgimento da imprensa, assiste-se a uma formalização e regulação do uso da pontuação, que permitiu tornar os textos mais acessíveis a um número cada vez maior de leitores autónomos, sendo que a prática da leitura em voz alta começara a diminuir e a de leitura silenciosa a aumentar. Com isto, sentiu-se a necessidade de uniformizar e explicitar algumas funções atribuídas às marcas gráficas utilizadas no texto, de modo a facilitar a compreensão por parte do leitor (Assis, 2011; Cassany, 1999; Dahlet, 2006). Este trabalho desenvolveu-se ao longo do tempo, reconhecendo-se o seu auge no século XIX. Segundo Dahlet (2006), o facto da escola se tornar obrigatória no final desse século originou uma crescente formação de leitores o que, por sua vez, forçou uma maior homogeneização relativamente às regras de emprego da pontuação. Neste período, os sinais de pontuação já se aproximavam dos atuais e a sintaxe determinava as regras associadas ao uso de cada sinal. Além disso, esta época foi marcada pelo surgimento das primeiras obras dedicadas à pontuação, aprofundando-se o seu estudo até aos dias de hoje. Com o avançar

---

<sup>2</sup> Espaço em branco entre as palavras que se utilizava na separação gráfica e visual das palavras. Considera-se que foi um dos primeiros sinais a ter aparecido.

do tempo, o estudo deste conteúdo foi ganhando novas dimensões e um “caráter científico no âmbito das leis sintáticas das línguas naturais escritas” (Assis, 2011, p. 130), dando lugar a vários congressos nos quais se discutiam aspetos respeitantes ao uso da pontuação. Esta torna-se, assim, uma componente essencial da linguagem escrita que se vem atualizando no tempo à medida que se aprofunda o estudo da palavra, da frase e do texto (Assis, 2011; Cassany, 1999).

### **A pontuação e a compreensão do texto – que relação?**

Do ponto de vista histórico, o processo de utilização dos sinais de pontuação sofreu uma evolução significativa. Desde o seu surgimento que o uso passou a ser cada vez mais frequente e valorizado, tornando-se indispensável na escrita. Contudo, esse mesmo uso é marcado por algumas variações, por exemplo, entre o estilo predominante de cada época, o género literário e a intenção de cada autor nas suas produções escritas (Assis, 2011; Lima, 2003). Segundo Nascimento (2013) foi com o surgimento da imprensa que se verificou um maior progresso no que respeita ao uso da pontuação pelo facto de se começar a exigir uma padronização e simplificação dos sinais. Desta forma, tornariam os textos mais acessíveis, facilitando a sua compreensão por parte dos leitores. O estabelecimento de regras de pontuação foi fundamental nesse sentido, no entanto, e reforçando o anteriormente exposto, “diferentes autores vulgarizam certas formas de pontuar, típicas do seu próprio estilo, aproximando a pontuação da arte da escrita” (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011, p. 46). De acordo com Assis (2011), a caracterização de um tipo de texto poderá ser facilitada pela pontuação na medida em que, dependendo da estrutura desse texto, haverá maior obrigatoriedade ou liberdade no que concerne a regras de pontuar como é o caso, respetivamente, dos textos informativos ou dos textos poéticos. Apoiando-se nesta teoria, Batista, Viana & Barbeiro (2011) referem que, apesar de se aceitar a violação da maioria das regras de pontuação em detrimento de um estilo literário, constata-se que os sinais de pontuação são importantes auxiliares na organização e compreensão de qualquer texto, sendo, por isso, essencial obedecer a algumas regras.

Segundo Jimeno (2004), do mesmo modo que se definem regras no âmbito da oralidade também há regras na produção escrita que garantem a coesão textual. Entende-se *coesão* como uma propriedade da textualidade que envolve um conjunto de mecanismos linguísticos e gramaticais que se relacionam no texto, facilitando a interpretação por parte do leitor (Figueiredo, 2006). Esta autora defende ainda que a *coesão* é uma propriedade que se encontra intimamente relacionada com as propriedades da *coerência* (o sentido global que se transmite) e da *adequação*

textual (condicionamento das particularidades da escrita de acordo com o contexto). Assim, numa situação de comunicação específica, estas propriedades permitem ao leitor um maior envolvimento e compreensão do texto.

Chacon (1998, citado por Araújo-Chiuchi, 2011) defende que “a escrita tem um ritmo muito próprio, definido pela organização das dimensões linguísticas, a qual pode ser assinalada graficamente por meio dos sinais de pontuação” (p.489). Por sua vez, os sinais de pontuação definem-se como marcas gráficas que conferem coesão e coerência ao texto, ou seja, são signos indispensáveis que se empregam com o objetivo de tornar clara e expressiva a linguagem escrita, facilitando o sentido e a compreensão do texto. (Assis, 2011; Figueiredo & Bizarro, 1995; Nascimento, 2013). De facto, a pontuação assume um importante papel na compreensão da mensagem escrita quer para o escritor quer para o leitor, uma vez que possibilita, ao emissor, materializar a sua emoção e expressar a sua intencionalidade, levando até ao recetor a mensagem que pretende transmitir “a partir da ligação muito específica entre o discurso oral e a entoação proporcionada pela pontuação a qual tem a função de conter e manifestar a expressividade individual do escritor, a sua linha de pensamento” (Assis, 2011, p.128). Face ao explicitado, comprova-se que os sinais de pontuação são evidências de uma reflexão do escritor sobre as características dos enunciados orais e escritos. Esta reflexão efetua-se no sentido de clarificar o discurso escrito e facilitar a sua leitura (Araújo-Chiuchi, 2011; Fernandes, 2005). Sem a pontuação a escrita torna-se, indubitavelmente, de leitura difícil e dificulta a interação entre o leitor e o escritor.

Os sinais de pontuação permitem, assim, um maior rigor na interpretação da frase desde que se verifique uma utilização cuidada e consciente, sendo que, quando incorretamente utilizados, poderão criar uma certa ambiguidade nas frases escritas. Segundo Dahlet (2006), a ambiguidade surge, muitas das vezes, da relação direta que se cria entre a escrita e a oralidade, de tal forma que os sinais de pontuação são interpretados na escrita como marcas que se utilizam para restituir as componentes da oralidade. Os sinais de pontuação são muitas vezes considerados como marcadores sintáticos que se utilizam com o intuito de separar constituintes da frase, transcrevendo as pausas da oralidade, o que, em consequência, resulta em frases completamente incorretas no que respeita a regras de pontuar (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011). Importa, nesse sentido, procurar uma correta utilização da pontuação, o que implica um conhecimento das regras que orientam o seu emprego, caso contrário, não é possível compreender o que se lê. De facto, “cada sinal de pontuação incorpora uma significação essencial para determinar a pausa ou

entoação a dar ao enunciado” (Assis, 2011, p. 132) que deve ser do conhecimento quer do escritor quer do leitor de modo a permitir a comunicação.

Perante a relação eminentemente visível que a pontuação apresenta na compreensão do texto, importa promover uma maior reflexão no que respeita ao ensino e ao estudo desta categoria.

## **II. O Ensino da Pontuação**

“Intelectualmente, a pontuação tem muita importância. Se colocas mal as vírgulas, o ponto e vírgula e os pontos, significa que os teus pensamentos não estão claros e que a tua mente está confusa”  
(Cassany, 1999, p.11)

A falta de êxito ao nível do desempenho na escrita assinala-se um facto sem contestação. Conforme enunciado por Silva (2013), observa-se que muitos estudantes terminam o ensino básico com várias dúvidas neste domínio, sobretudo ao nível do emprego dos sinais de pontuação. Nos momentos de produção escrita ressaltam as inseguranças e incertezas concernentes aos momentos em que se deve pontuar e ao tipo de sinal a utilizar, o que leva a repensar o tipo de ensino que se coloca em prática, “pois sem uma noção mínima sobre o emprego dos sinais de pontuação, os aprendizes tendem a ter grandes dificuldades no desenvolvimento da competência leitora e escritora” (p.27). Perante esta situação, torna-se urgente agir no sentido de colmatação deste flagelo, mudando práticas e delineando novas estratégias que permitam reduzir as dúvidas e instituir uma maior convicção no que respeita à utilização da pontuação. Reconhece-se que a expressão escrita é transversal às diversas áreas curriculares e, em grande parte das vezes, esta revela-se a principal causa do insucesso escolar dos alunos pelas dúvidas e inseguranças que ainda subsistem. Andrade & Coudry (2013) referem que a pontuação é um conteúdo pouco consolidado no 1º CEB e que essa desvalorização se estende para os ciclos seguintes, sendo relegada para segundo plano relativamente a outros conteúdos. Além disso, a sua abordagem acaba por efetuar-se, na maioria das vezes, com base em exemplos retirados de excertos escolhidos aleatoriamente o que, por sua vez, se traduz numa aprendizagem descontextualizada e pouco significativa. A ausência de uma elucidação e sistematização das funções dos sinais de pontuação conduz os alunos a pontuarem de uma forma meramente intuitiva e pouco reflexiva o que, por si só, limita a sua capacidade linguística (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011). Face a isto, é essencial trabalhar esta competência logo no primeiro ciclo, sendo que, de forma progressiva, de ciclo para ciclo, se espera que os alunos desenvolvam um pensamento reflexivo e uma maior consciência linguística, transformando o seu conhecimento implícito num conhecimento explícito (Cassany, 1999; Ferreira,

2011; Gorgulho e Teixeira, 2016). Importa, neste sentido, agir conforme a perspectiva construtivista, propondo novas estratégias de ensino que possibilitem uma reflexão sobre o erro e o encarem como algo intrínseco ao processo de aprendizagem, tornando o ensino da pontuação mais profícuo e menos obscuro (Andrade & Coudry, 2013; Ferreira, 2011).

De acordo com Pereira & Azevedo (2005) “as regras de pontuação não são anárquicas, nem pessoais, mas variáveis e nem sempre simples” (p.48), sendo que, apesar de poderem aceitar-se várias formas de pontuar há erros que se consideram inaceitáveis. Os autores acrescentam ainda que esses erros advêm, algumas vezes, de métodos de ensino, o que nos leva, uma vez mais, a repensar esta questão. É essencial que os alunos compreendam as regras de pontuação e tomem consciência da sua importância num texto. Para tal, importa desenvolver neles uma atitude ativa no seu processo de aprendizagem através de experiências autênticas de produção de significado e compreensão dos sinais de pontuação (Cassany, 1999). A sistematização das regras de pontuação deverá efetuar-se conforme os níveis de produção escrita em que o aluno se encontra, contudo, deve evitar-se simplificar demasiado ou reduzir os sinais de pontuação a meros orientadores da leitura em voz alta, ou seja, a meros sinais pausais e melódicos (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011). Gorgulho & Teixeira (2016) complementam esta afirmação referindo que as funções dos sinais de pontuação deverão ser objeto de ensino explícito por parte do professor e de reflexão por parte do aluno através de exemplos claros e com significado.

O quadro 2, retirado da brochura “O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica” de (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011), permite uma simplificação e reorganização do pensamento relativamente às situações a explorar no 1º CEB relativamente aos sinais de pontuação.

Sinais de pontuação e sinais auxiliares de escrita	Funções
<ul style="list-style-type: none"> <li>- espaço (#);</li> <li>- vírgula (,);</li> <li>- ponto e vírgula (;);</li> <li>- dois pontos (:);</li> <li>- ponto (.);</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b><u>Estabelecem fronteiras de separação:</u></b></p> <p><b>Espaço</b> – separação de palavra;  <b>Vírgula</b> – separar/juntar constituintes com a mesma função sintática (ex.: enumeração) ou com funções distintas (ex.: vocativo, aposto);  <b>Ponto e vírgula</b> – Separar/juntar grupos de constituintes, fim de frase;  <b>Dois pontos</b> – início de oração, introdução do discurso direto, da enumeração, da exemplificação, etc.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ponto (.);</li> <li>- reticências (...);</li> <li>- ponto de interrogação (?);</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b><u>Assinalam funções discursivas como:</u></b></p> <p><b>Ponto final</b> – a declaração;  <b>Reticências</b> – a emoção; a reformulação; a interrupção; a hesitação e a dúvida;  <b>Ponto de interrogação</b> - a interrogação;</p>



<ul style="list-style-type: none"> <li>- ponto de exclamação (!);</li> <li>- aspas (« »);</li> </ul>	<p><b>Ponto de exclamação</b> – a exclamação, a ordem, a oferta, o espanto, o convite, a saudação;  <b>Aspas</b> – a proeminência em citações (« »), em segundos sentidos (“ ”), em referências (« »); em repetições (igual a idem).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- travessão (-);</li> <li>- parêntesis (());</li> <li>- reticências (...);</li> <li>- parêntesis retos ([]);</li> <li>- hífen (-);</li> <li>- apóstrofo (’);</li> <li>- barra oblíqua (/);</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Estabelecem relações entre unidades:</b></p> <p><b>Travessão</b> – introdução de falas no diálogo e a aposição de informações;  <b>Parêntesis</b> – a digressão;  <b>Reticências</b> – a supressão (na citação);  <b>Parêntesis retos</b> - o acrescento na citação;  <b>Hífen</b> – a ligação e a separação;  <b>Apóstrofe</b> – a omissão na métrica e na transcrição do oral, o respeito pelas divindades;  <b>Barra oblíqua</b> – a alternativa, a expansão e a integração.</p>

**Quadro 2** - Regras dos sinais de pontuação a explorar no 1º CEB

Adaptado de Halliday, M. A. K. (1989). Spoken and Written Language. Oxford: Oxford University Press (p.3)

Torna-se, portanto, essencial proporcionar aos alunos meios para se exprimirem e redigirem de acordo com as regras sintáticas. Ainda de acordo com Assis (2011), o ensino da pontuação no 1º CEB assume um caráter muito prático entre os docentes, sendo implementado, na maioria das vezes, exatamente nos mesmos moldes com maior incidência em determinados sinais de pontuação, nomeadamente: o ponto final, a vírgula e os sinais de fim de frase. Porém, é fundamental incluir na formação dos alunos a exploração de outros sinais gráficos, pois só a praticar desde cedo farão uma melhor interiorização deste conteúdo e uma escolha refletida nos momentos de produção escrita. No que concerne à implementação, Baptista, Viana, & Barbeiro (2011) defendem que esta deverá partir da exploração das funções dos sinais de pontuação através de exercícios práticos concretos, efetuando-se a sistematização da respetiva regra somente num momento posterior. Para os autores, a opção por esta metodologia de trabalho tornará a aprendizagem mais simples e significativa, contrariamente ao processo inverso que opta primeiramente pela exploração da regra de pontuação e só posteriormente pela sua aplicação em situações concretas. Apesar de algumas regras de pontuação possuírem uma explicação linguística de contornos gramaticais inacessíveis à compreensão da criança, esta situação poderá ser facilmente contornável pela dimensão mais prática que envolve o seu ensino “já que a pontuação faz com que a estrutura sintática explicita sentidos semânticos (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011, p. 47).

No processo de ensino pressupõe-se, igualmente, uma boa preparação do professor. O docente deverá estar consciente da sua importância na transmissão e desenvolvimento do conhecimento e sentir-se preparado para explorar novas formas de aprendizagem do conteúdo com os educandos, incluindo, neste processo, a capacidade de identificar e contornar eventuais

lacunas presentes em alguns materiais didáticos (Silva, 2013). A mesma autora acredita que o sucesso da aprendizagem se concretizará pela interligação de três fatores essenciais, designadamente: a qualidade do material, a mediação do professor e o interesse dos alunos.

Atendendo ao já referido, acredita-se que o desenvolvimento de competências no que respeita à utilização da pontuação se alcançará “através da prática e da sistematização das aprendizagens, a par da reflexão permanente sobre a sua utilização (Gorgulho & Teixeira, 2016, p.156).

### **A pontuação no currículo do Ensino Básico**

Nos tempos que decorrem é cada vez mais visível a importância dada ao domínio correto da escrita, sendo um grande contributo para esse efeito a utilização consciente e adequada dos sinais de pontuação. Face a isto, procurar-se-á compreender de que modo a pontuação é apresentada no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (PMCPEB) atualmente em vigor, através de uma análise a todo o programa no que respeita à presença da pontuação enquanto conteúdo explícito. As observações expostas efetuar-se-ão conforme o modo de organização do documento em análise fazendo-se referência aos conteúdos mencionados no Programa Curricular, por cada ano de escolaridade, e aos respetivos objetivos e descritores de desempenho apresentados nas Metas Curriculares.

Os objetivos gerais estipulados no Programa de Português correspondem às necessidades que se impõem no decorrer do ensino básico, pretendendo, deste modo, clarificar algumas das capacidades a adquirir e a desenvolver nos alunos. Embora implicitamente, reconhece-se que a pontuação deverá estar presente logo nos primeiros ensaios da escrita de tal forma que os educandos deverão “compreender a associação entre o código oral e o código escrito, apropriando-se das características deste último, de modo a redigir com correção linguística” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 5). Partindo para a análise pormenorizada do programa, confirma-se que a pontuação é, de facto, um conteúdo a explorar nos diferentes anos de escolaridade. Todavia, a referência a esse mesmo conteúdo é variável entre os ciclos de aprendizagem que constituem o ensino básico, sendo no 1º CEB mais detalhada e nos restantes ciclos mais generalizada e com um menor número de indicações. As informações apresentadas inserem-se no domínio da Leitura e Escrita, à exceção do 3º CEB cuja indicação se remete para o domínio da Escrita. Por forma a simplificar a organização dos dados recolhidos e auxiliar a sua análise criou-se o quadro 3, respeitante ao 1º CEB.

1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

<b>Ano de Escolaridade</b>	<b>Domínio</b>	<b>Conteúdos</b>
1º	Leitura e Escrita (LE1)	<b>Ortografia e pontuação</b> <u>Sinais de pontuação</u> : ponto final e ponto de interrogação;
2º	Leitura e Escrita (LE2)	<b>Ortografia e pontuação</b> <u>Sinais de pontuação</u> : vírgula;
3º	Leitura e Escrita (LE3)	<b>Ortografia e pontuação</b> <u>Sinal gráfico</u> : hífen; <u>Sinal auxiliar de escrita</u> : aspas; <u>Sinais de pontuação</u> : ponto de exclamação, dois pontos (introdução do discurso direto), travessão (no discurso direto);
4º	Leitura e Escrita (LE4)	<b>Ortografia e pontuação</b> <u>Sinais de pontuação</u> : dois pontos (introdução de enumerações); reticências; vírgula (deslocação de elementos na frase) <u>Sinais auxiliares de escrita</u> : parênteses curvos;

**Quadro 3** - Informações recolhidas do PMCPEB relativamente à operacionalização do ensino da pontuação no 1ºCEB

**Fonte:** Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Governo de Portugal: Ministério da Educação e Ciência.

A complementar os conteúdos enunciados anteriormente surgem os objetivos e descritores de desempenho prescritos nas Metas Curriculares. Ressalva-se o seu caráter obrigatório e a possibilidade de serem retomados em anos subsequentes, caso se detetem dificuldades sentidas pelos alunos (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015). Assim sendo, no 1ºCEB, no 1º e 2º anos apresenta-se exatamente o mesmo objetivo «Mobilizar o conhecimento da pontuação», havendo diferenciação nos descritores de desempenho. No 1º ano os alunos deverão identificar e utilizar adequadamente o ponto final e o ponto de interrogação, sendo que, no 2º ano, o foco incide sobre a correta utilização da vírgula em enumerações e coordenações. Tal como nos dois primeiros anos, também no 3º e 4º anos se define o mesmo objetivo, agora mais abrangente «Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação». A distinção faz-se, uma vez mais, nos descritores de desempenho. No 3º ano, comparativamente aos anos anteriores, há uma progressão no que respeita ao número de sinais a explorar alargando-se o estudo ao hífen, aspas, ponto de exclamação, dois pontos (na introdução ao discurso direto) e travessão (no discurso direto). No 4º ano perspectiva-se a utilização adequada dos dois pontos (introdução de enumeração), reticências e a vírgula (deslocação de elementos na frase). Também os parênteses curvos estão incluídos nos objetivos de ensino para este ano de escolaridade.

As conclusões de uma primeira análise refletem que existe, de facto, uma abordagem progressiva dos vários sinais de pontuação, essencialmente visível entre os dois primeiros e os dois

últimos anos de escolaridade. Verifica-se a nomeação de vários sinais de pontuação, que surgem de modo hierarquizado de ano para ano. Contudo, apesar de se considerar uma flexibilidade no seu ensino, fica a impressão que este é ainda muito superficial sobretudo no que respeita à utilização da vírgula que, por sinal, corresponde a um dos sinais de pontuação que mais dúvidas provoca. O seu ensino está previsto apenas em dois anos de escolaridade, enfatizando-se a sua utilização somente nas enumerações, coordenações e deslocação de elementos na frase, sendo uma abordagem bastante redutora e, no caso de indevidamente explorada, poderá aumentar as situações de dúvida e insegurança.

Nas indicações programáticas para o 2º CEB observa-se o seguinte:

*2º CICLO DO ENSINO BÁSICO*

<i>Ano de Escolaridade</i>	<b>Domínio</b>	<b>Conteúdos</b>
5º	Leitura e Escrita (LE5)	<b>Produção de texto</b> <u>Textualização</u> : pontuação;
6º	Leitura e Escrita (LE6)	<b>Produção de texto</b> <u>Textualização</u> : pontuação e sinais auxiliares de escrita;

**Quadro 4** - Informações recolhidas do PMCPPEB relativamente à operacionalização do ensino da pontuação no 2ºCEB  
**Fonte:** Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Governo de Portugal: Ministério da Educação e Ciência.

De acordo com os descritores de desempenho presentes nas Metas Curriculares, no 5º ano, espera-se que nas suas produções textuais os alunos apliquem regras de uso de sinais de pontuação para representar tipos de frase e movimentos sintáticos básicos (enumeração, delimitação de vocativo, encaixe, separação de orações), enquanto no 6º ano há apenas indicação de que deverão ser respeitadas as regras de pontuação nos momentos da textualização.

Conforme indicado no Programa Curricular, no 2º CEB, concluem-se e consolidam-se aprendizagens iniciadas no 1ºCEB (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015). No que respeita à escrita, espera-se que os alunos redijam com correção, aplicando conhecimentos previamente desenvolvidos. Para isso, muito contribui a correta utilização da pontuação, pelo que se torna positivo continuar a reconhecer-se a sua importância no Programa e Metas Curriculares. Embora a referência aos sinais de pontuação seja mais genérica procura-se um aprofundamento e alguma progressão no que respeita a regras de pontuar.

Finalmente, no 3ºCEB, definem-se os seguintes conteúdos:

3º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ano de Escolaridade	Domínio	Conteúdos
7º	Escrita (E7)	<b>Planificação, textualização e revisão</b> <u>Textualização</u> : pontuação;
8º	Escrita (E8)	<b>Planificação, textualização e revisão</b> <u>Textualização</u> : pontuação;
9º	Escrita (E9)	<b>Planificação, textualização e revisão</b> <u>Textualização</u> : pontuação (uso expressivo);

**Quadro 5** - Informações recolhidas do PMCPEB relativamente à operacionalização do ensino da pontuação no 3ºCEB  
**Fonte:** Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Governo de Portugal: Ministério da Educação e Ciência.

Por seu turno, nas Metas Curriculares, o objetivo «Redigir textos com coerência e correção linguística» é comum a todos os anos de escolaridade. Para o 7º ano define-se como descritor de desempenho utilizar corretamente os sinais auxiliares de escrita e os seguintes sinais de pontuação: ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois pontos (em introdução de discurso direto e enumeração) e vírgula (em enumerações, vocativo, datas, deslocação de constituintes), enquanto no 8º ano se espera que os alunos utilizem os dois pontos (em introdução de citações e de uma síntese ou consequência do anteriormente enunciado) e o ponto e vírgula. Finalmente, no 9º ano, pretende-se consolidar as regras de uso da pontuação para delimitar constituintes de frase e para veicular valores discursivos. Deste modo, compreende-se que é mais uma vez valorizada a escrita com correção, sendo que tanto os conteúdos como os descritores de desempenho passam pelo respeito das regras de pontuação, agora mais discriminadas.

As informações prestadas nos currículos oficiais tendem por objetivo a orientação da prática que deverá apoiar-se numa intervenção articulada e com sentido para os alunos, inserindo-se também aqui o ensino dos sinais de pontuação. Acima de tudo, reiterando o exposto ao longo desta fundamentação teórica, é fundamental proporcionar uma atitude mais reflexiva em torno do ensino da pontuação num processo de aprendizagem claro e bem alicerçado.

#### **Usos da vírgula: principais dificuldades e algumas estratégias de ensino**

Ao longo do processo de aprendizagem sobre os sinais de pontuação percebem-se falhas no ensino desse conteúdo, sobretudo no que respeita aos usos da vírgula. Conforme fundamentado no primeiro tópico desta revisão teórica, a utilização correta da vírgula obedece a um vasto conjunto de regras de pontuação que nem sempre são observáveis nos textos de alguns escritores, o que se justifica com a sua pretensão em conferir-lhes maior expressividade. Esta informação é corroborada por Costa (1994) ao defender que o emprego da vírgula é orientado por duas funções

distintas, nomeadamente a função gramatical e a função expressiva. A primeira função salienta o carácter obrigatório da utilização da vírgula conforme as regras convencionais enquanto a segunda se refere às escolhas individuais do escritor, sendo o seu uso opcional. No que concerne à função gramatical o número de regras inerentes à utilização correta da vírgula é bastante vasto, mas a exploração do conteúdo é variável conforme o público-alvo. Embora corresponda a um dos sinais de pontuação mais frequentemente utilizados é também dos que mais dúvidas provoca, sendo várias as situações em que se verifica a presença de erros inadmissíveis. Vasconcelos (2010) acrescenta que, apesar da vírgula ser um sinal de pontuação de imprescindível utilização, a sua exploração em contexto de sala de aula é ainda insuficiente e a aprendizagem é muitas vezes condicionada pelo tipo de abordagem colocado em prática, com base na mera exposição das regras. Arelado a este problema surge o facto do uso da vírgula se associar frequentemente às pausas na oralidade. Contrariamente ao que muitas vezes se afirma, a vírgula não se utiliza para “marcar uma pausa para respirar” e ao utilizá-la desta forma estão a ignorar-se todas as regras sintáticas que ajudam à sua correta utilização (Gorgulho & Teixeira, 2016; Perroni, 2015). De acordo com Pereira & Azevedo (2005) a errada associação da vírgula à pausa na oralidade origina graves erros de pontuação, sendo uma das falhas mais comuns a utilização da vírgula a separar o sujeito do predicado. O uso correto da vírgula exige um conhecimento prévio das diferentes regras, mas também que não se confundam as pausas da linguagem oral com os momentos da localização da vírgula na escrita. Para os autores, essa confusão poderá estar na origem de muitos erros no uso do respetivo sinal de pontuação.



Tal como anteriormente mencionado, é fundamental conhecer as normas que regem a boa utilização da vírgula, contribuindo, para esse efeito, a adoção de uma metodologia de ensino adequada. Nas diferentes práticas ouvem-se com frequência as expressões «fica bem» e «não fica bem» para o ensino da vírgula, sem que haja uma verdadeira consciência das suas funções (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011). Face às inseguranças que sobressaem, impõe-se a necessidade de rever as práticas de ensino deste conteúdo numa tentativa de reduzir as dificuldades e contribuir para a formação de utilizadores mais conscientes. Com base nas ideias defendidas pelos mesmos autores, procura-se que as tarefas apresentadas impliquem o aluno na sua resolução, conduzindo-o a uma compreensão consciente da função que o sinal de pontuação está a desempenhar. Deste modo, o ensino de pontuação deverá ser mais pragmático e partir de exercícios que promovam a descoberta da regra, no sentido de facilitar a apreensão e a sistematização do seu uso. A boa sistematização das regras implica, igualmente, a mobilização de alguns conteúdos gramaticais previamente adquiridos como por exemplo as funções sintáticas dos constituintes da frase. Costa,

Cabral, Santiago & Vegas (2011) reforçam esta ideia, defendendo que o trabalho em torno da gramática deverá consistir num “conjunto de saberes a que os alunos possam recorrer em contextos de usos diversificados” (p.11). Para complementar a afirmação, apresentam duas situações relativas a usos indevidos da vírgula tais como a separar o sujeito do predicado ou a separar o verbo dos seus complementos. De facto, para que os alunos compreendam as respetivas regras é fundamental que o conteúdo gramatical referente às funções sintáticas seja antecipadamente explorado. Só depois de estar consolidado poderá ser mobilizado para as diferentes situações de uso da vírgula.

A análise às gramáticas de referência efetuada no início do presente enquadramento teórico permitiu uma maior perceção do amplo leque de regras que determinam a correta utilização da vírgula. Numa definição sintetizada, Fernandes (2005) procura, de forma clara e direta, introduzir o leitor para algumas dessas situações:

A vírgula permite, dentro do período, separar, no interesse da clareza da frase, as orações coordenadas ou subordinadas e, dentro da oração, os complementos circunstanciais e o aposto ou o vocativo, assim como isolar qualquer elemento de valor simplesmente explicativo. Permite, igualmente, substituir a conjunção “e” nas enumerações de coisas, estados ou ações. E evitar as ambiguidades resultantes da utilização (frequente em português) da ordem inversa (p. 242).

Contudo, tal como anteriormente mencionado, a exploração das regras de pontuação varia conforme o público alvo. Face a isto, uma vez que os participantes deste estudo frequentavam o 4º ano de escolaridade, procedeu-se a uma escolha criteriosa das diferentes regras que deveriam ser exploradas, visíveis no seguinte quadro:

 UTILIZAÇÃO CORRETA	 UTILIZAÇÃO INCORRETA
<p>(1) separar a pessoa para quem se fala (vocativo);</p> <p>(2) separar as palavras numa enumeração;</p> <p>(3) separar duas ou mais ideias dentro de uma frase;</p> <p>(4) separar a expressão “por favor” do resto da frase</p>	<p>(1) separar o sujeito do predicado;</p> <p>(2) separar o verbo do complemento;</p> <p>(3) separar os verbos ser e estar da palavra que os acompanha;</p> <p>(4) separar a conjunção “e” numa enumeração;</p>

**Quadro 6** - Regras exploradas no âmbito da investigação

A organização das regras no plano de trabalho a desenvolver com o grupo de alunos procurou corresponder às diferentes observações retiradas da literatura de referência. Numa fase inicial, importa atender aos conhecimentos prévios dos alunos e aos conteúdos já mobilizados, no sentido de facilitar a intervenção e favorecer o desenvolvimento da aprendizagem (Fernández, 1987). Perspetivou-se um trabalho pedagógico de reflexão contínua através de uma metodologia que promovesse o envolvimento ativo dos alunos na descoberta e posterior sistematização das

regras de utilização da vírgula. Todavia, este trabalho de observação, exploração e construção do próprio conhecimento por parte dos alunos depende, substancialmente, da ação do professor em todo o processo de aprendizagem. Particularmente a esta investigação, todas as tarefas criadas incitavam a análise e a interpretação dos dados fornecidos numa organização individual ou em pares (conforme a escolha da PI). Apelando à vertente mais lúdica, optou-se pela criação de uma personagem que conduzisse todas as tarefas atribuindo-lhes nomes sugestivos como são exemplos: “D. Vírgula em Ação!” ou “Detetives da D. Vírgula!”. As tarefas eram lançadas sob a forma de desafio e sensibilizavam os alunos para a adoção do papel de detetive/investigador, num processo que implicava a mobilização de algum conhecimento e a descoberta das funções e das regras de pontuação em evidência. A propósito desta metodologia de trabalho, Fernández (1987) valoriza o seu caráter motivacional e o desenvolvimento de competências na realização da tarefa.

Durante a ação pedagógica procurou-se, essencialmente, apelar à metacognição através de um trabalho de reflexão contínua que criasse bases à construção da própria aprendizagem.

### **Metacognição como processo de aprendizagem**

“A metacognição pode ser entendida como a capacidade chave de que depende a aprendizagem, certamente a mais importante: aprender a aprender”  
(Valente et al., 1989a, p.75)

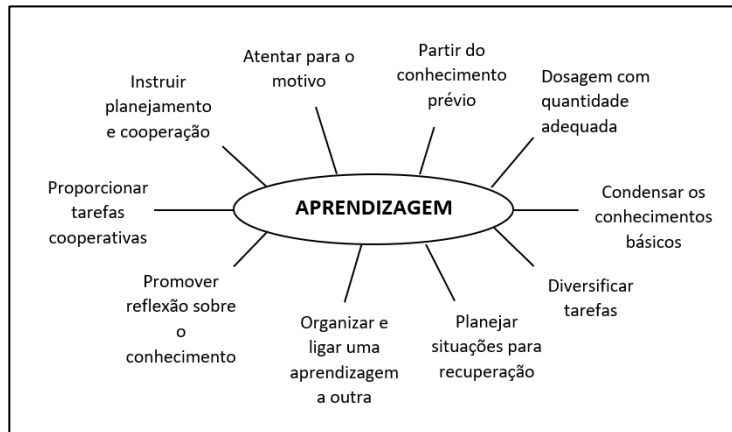
Um dos objetivos primordiais da educação, prende-se, há vários anos, nos diferentes níveis de ensino, com a potencialização da aprendizagem. A procura por estratégias e habilidades que favoreçam o ato de aprendizagem tem vindo a tornar-se, a pouco e pouco, alvo de grande interesse educativo. Todavia, em termos de realização escolar, a utilização das estratégias requer o conhecimento sobre como e quando utilizá-las com eficácia. Este conhecimento sobre a utilização das estratégias mais adequadas, bem como a capacidade de planeamento, compreensão e avaliação do que foi aprendido constituem, para Flavell, a designada *metacognição* (Justicia, 1999; Ribeiro, 2003). O termo metacognição começou a ser conhecido nos anos 70, sendo Flavell o primeiro autor a referir-se a ela como o conhecimento que o indivíduo tem sobre o seu próprio conhecimento, ou seja, o conhecimento dos próprios processos e produtos cognitivos e a capacidade de autorregulação do pensamento. A partir desta data os processos cognitivos passaram a ser analisados de modo mais pormenorizado e aprofundado com o intuito de melhorar o entendimento e a aprendizagem escolar (Ferreira, 2011; Figueira, 2003; Grendene, 2007; Justicia, 1999).



Nas palavras de Beber, Silva & Bonfiglio (2014), aprender é muito mais do que a aquisição mecanizada de conhecimento. O caminho para a aprendizagem deverá ser estimulado e envolto de trabalho, reflexão e satisfação, no sentido de potenciar um crescimento intelectual e emocional. A resposta a este ideal encontra-se no fenómeno metacognitivo, que pressupõe a aquisição progressiva de conhecimento, o “aprender a aprender”, ou, por outras palavras, o questionar, investigar, testar, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece. Nesta perspetiva, defende-se que a prática da metacognição conduz a uma melhoria da atividade cognitiva e motivacional e, em consequência, a uma potencialização do processo de aprender (Figueira, 2003; Ribeiro, 2003). De acordo com Flavell (1987, citado por Ribeiro, 2003) o conhecimento e a regulação da cognição encontram-se intimamente relacionados, interagindo entre si à medida que influenciam as atividades cognitivas. De facto, esta regulação dos processos da cognição – ou mecanismos de autorregulação – pressupõe a participação ativa dos sujeitos no decurso das atividades de aprendizagem estando implicados no seu próprio processo de aprendizagem e, neste sentido, conscientes do papel que desempenham (Justicia, 1999). Conforme enunciado por Ribeiro (2003) existem duas formas de entender a metacognição que se prendem, essencialmente, com: (i) o conhecimento sobre o conhecimento e (ii) o controlo ou autorregulação. O primeiro ponto implica a consciencialização dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa enquanto o segundo corresponde à participação ativa na execução da tarefa e a capacidade para avaliar e fazer correções sempre que necessário.

Neste contexto, afirma-se que a aprendizagem autorregulada se expressa por meio de estratégias, sendo, de facto, um aspeto essencial de abordar. As estratégias definem-se como um conjunto de ações intencionais, por parte do sujeito que aprende, que têm como finalidade potencializar ou avaliar o progresso cognitivo. A par da definição apresentada, Ribeiro (2003) evidencia dois tipos de estratégias que se diferenciam pela finalidade em causa. Assim sendo, quando se objetiva a monitorização ou a avaliação da situação estamos perante ações que se definem como *estratégias metacognitivas*. No entanto, quando está em causa atingir o objetivo cognitivo, as ações podem ser entendidas como *estratégias cognitivas*. Concisamente, através das estratégias cognitivas procuram-se atingir progressos cognitivos ao passo que as estratégias metacognitivas permitem monitorizar o progresso cognitivo. A autora acrescenta que “as estratégias cognitivas podem surgir na sequência da ação das estratégias metacognitivas, quando, face a uma avaliação da situação, o aprendiz conclui pela necessidade de utilização de novas estratégias” (p.112), sendo que, em ambas as situações se produzem experiências metacognitivas e resultados cognitivos.

A teoria da metacognição defende a tomada de consciência e o controlo/regulação dos próprios processos cognitivos. O ato de aprender envolve a procura pela superação das limitações e um reforço das capacidades cognitivas exigindo, por parte dos sujeitos, uma reflexão contínua e consciente ao longo do processo de aprendizagem que lhes faculte a compreensão dos objetivos das tarefas, o planeamento da sua execução, a implementação de estratégias e até a avaliação do seu próprio processo de execução (Beber, Silva & Bonfiglio, 2014; Figueira, 2003). Face ao conjunto de vantagens associadas, há todo um interesse em promover atividades de envolvimento metacognitivo nas diferentes áreas da aprendizagem escolar. Contudo, para que os sujeitos (alunos) desenvolvam as competências enumeradas é essencial a intervenção de um mediador da aprendizagem (professor) na utilização de estratégias que apelem à metacognição, ou seja, que promovam e valorizem o “aprender a aprender”. Ainda de acordo com Beber, Silva & Bonfiglio, (2014) e Ferreira (2011) é fundamental que a interação entre os elementos seja constante e a aprendizagem não ocorra somente na relação aprendiz-aprendiz, mas também na relação aprendiz-mediador e aprendiz-mediador-aprendiz em que o mediador deverá orientar o percurso e promover um clima favorável ao progresso cognitivo dos seus alunos, despertando neles a motivação, a autonomia e a vontade de superar obstáculos. A este propósito García (1994) salienta a importância de o mediador aperfeiçoar a sua forma de ensinar e adaptar o processo de ensino-aprendizagem às características gerais dos seus alunos. Tal poderá ser alcançado, de acordo com Beber, Silva & Bonfiglio (2014), se o mediador tiver em consideração um conjunto de atitudes frente às ações de aprendizagem (figura 1).



De modo a estimular a metacognição, o processo de aprendizagem deverá ser flexível, contextualizado e de valorização do pensamento autónomo, potenciando nos alunos a reflexão e o sentido crítico com vista à construção do seu próprio conhecimento.

Conclui-se que a adoção de uma perspetiva metacognitiva em muito contribui para o sucesso educativo dos alunos por todo o processo reflexivo que incide sobre si. Para Justicia (1999), está nas mãos dos professores a valorização e a implementação desta prática, no sentido de melhorar a eficácia da aprendizagem. Para tal, é fundamental envolver os alunos em tarefas que

lhes permitam a monitorização e a consequente consciencialização do próprio processo de aprendizagem, pois, como afirma Grangeat (1999, citado por Ribeiro 2003) “para aprender é preciso aprender como fazer para aprender, que não basta fazer e saber, mas é preciso saber como se faz para saber e como se faz para fazer” (p.115).

## **Estudos Empíricos**

Este tópico visa a apresentação dos estudos mais recentes, desenvolvidos em território nacional, no âmbito da temática em análise. Dada a escassez de referências de incidência específica sobre a vírgula, alargou-se a procura a estudos desenvolvidos sobre o ensino da pontuação em geral.

O primeiro estudo aqui apresentado foi desenvolvido por Damião (2010) numa turma do 8º ano de escolaridade do 3º CEB constituída por vinte e sete alunos e incidiu sobre a pontuação e alguns contextos de uso da vírgula em situações concretas como a ausência desta entre o sujeito e o predicado, o seu uso em orações coordenadas sindéticas e assindéticas e em orações subordinadas adverbiais temporais e causais, tendo ainda sido contemplado, de forma breve, o uso da vírgula em orações relativas. Além da turma alvo participaram igualmente no estudo duas turmas de controlo pertencentes ao mesmo estabelecimento de ensino e ao mesmo ano de escolaridade. Optando por um modelo baseado na “aprendizagem da gramática pela descoberta”, a autora criou três momentos distintos para o seu estudo, designadamente, o momento do pré-teste, o da intervenção didática (cinco blocos de noventa minutos) e, finalmente, o pós-teste. Através do desenvolvimento desta Oficina de Pontuação objetivou-se medir os efeitos dessa aplicação e avaliar o desempenho dos alunos ao longo da implementação. Após a intervenção e a análise dos dados recolhidos a autora concluiu que, apesar de se verificarem algumas melhorias, ainda prevaleciam dificuldades nas situações de explicitação dos usos da vírgula pelo que se impõe a necessidade de aprofundar o ensino deste conteúdo ao longo de todo o percurso escolar, de forma faseada e progressiva, insistindo no treino e consolidação com vista à superação das fragilidades detetas nesse âmbito.

Por sua vez, Assis (2011) no estudo intitulado por “*A pontuação na sala de aula*” procurou perceber de que forma os sinais de pontuação de maior frequência nos textos produzidos no 1º CEB eram utilizados pelos alunos de uma turma do 4º ano de escolaridade. Para tal, foi necessário identificar se os alunos usavam corretamente os sinais de pontuação e, num momento posterior, verificar se a apresentação e o treino das regras de pontuação conduziam a um melhor

desempenho na produção de textos. O estudo incidiu sobre uma turma composta por treze alunos, sendo um deles caracterizado com Necessidades Educativas Especiais, participando no estudo apenas com desempenho oral. Face aos objetivos delineados, adotaram-se como instrumentos de recolha de dados a aplicação de um pré-teste, de três testes intermédios, um pós-teste e uma entrevista à docente da turma. O pré-teste baseou-se em duas atividades distintas, nomeadamente, a produção de um texto livre e a pontuação de um texto de José Eduardo Agualusa ao qual foi retirada toda a pontuação. Os testes intermédios eram utilizados para que os alunos aplicassem os sinais de pontuação após a apresentação da regra e do seu treino. Estes eram praticados individualmente e corrigidos coletivamente no final de cada sessão. Finalmente, no pós-teste, os alunos voltavam a pontuar o texto inicialmente dado e a produzir um texto de tema livre. Perante os resultados obtidos na intervenção, realizou-se a entrevista à docente titular de turma a fim de perceber o momento e a forma como esta iniciou o ensino da pontuação. Os resultados apontam para a presença de uma evolução na aplicação correta dos sinais de pontuação trabalhados e que já anteriormente se encontravam em desenvolvimento. O desempenho dos alunos foi justificado na entrevista realizada à docente que afirmou trabalhar este conteúdo com os alunos desde o 1º ano de escolaridade, o que comprova, simultaneamente, a importância de aprofundar o ensino dos sinais de pontuação desde cedo.

O *“Ensino da Pontuação no 3º ano: uma experiência pedagógica”* foi um estudo desenvolvido por Sara Aires (2012) que pretendeu investigar os efeitos que a implementação de um laboratório gramatical em torno do ensino dos sinais de pontuação produziu nas aprendizagens linguísticas dos alunos. Para tal, a investigadora baseou-se no método da Abordagem Ativa da Descoberta, aplicando-o no decorrer do ano letivo 2011/2012 numa turma do terceiro ano constituída por dez alunos. Inicialmente foram aplicados dois pré-testes em que o primeiro visou o diagnóstico do uso dos sinais de pontuação em contexto de produção textual e o segundo a aplicação dos sinais de pontuação em situações distintas. Perante a constatação das dificuldades, aplicou-se um laboratório gramatical em torno da pontuação, ao longo de cinco aulas, pelo que a última se destinou ao processo avaliativo através de um pós-teste. A investigadora concluiu que as tarefas surtiram efeitos positivos nos alunos o que leva a afirmar que ao construírem os seus conhecimentos de forma contextualizada, desafiante e motivadora apresentam progressos muito significativos.

Sereno (2014) desenvolveu um estudo intitulado por *“Usos da vírgula na frase complexa: estratégias para melhorar a escrita”* que tinha como objetivo melhorar o emprego da pontuação nos textos escritos pelos alunos do Ensino Secundário. Dadas as dificuldades detetadas nos alunos

a frequentar o 12º ano de escolaridade relativamente ao emprego da vírgula, sobretudo no interior da frase complexa, a autora aplicou um conjunto de estratégias tais como a introdução de materiais informativos sobre as regras de pontuação e a frase complexa na sala de aula, a prática de exercícios de consolidação e o desenvolvimento de atividades de análise da pontuação de obras programáticas e de aperfeiçoamento de textos criados pelos alunos. Face à intervenção didática, os resultados do estudo apontam para a existência de progressos entre o primeiro e o quarto teste de avaliação aplicados aos alunos, sendo que a última prova apresentava menos erros e falhas. Foi também possível concluir que a maior evolução se verificou na turma com piores resultados médios, da mesma forma que os alunos com piores resultados finais na disciplina e com um domínio sintático frágil foram os que evoluíram de forma mais significativa.

*“A pontuação no 1º Ciclo do Ensino Básico”* corresponde a um estudo da autoria de Machado (2015) que pretendeu caracterizar o desempenho dos alunos a frequentar o 1º CEB no que concerne ao uso da pontuação. Através de uma metodologia de cariz qualitativo, a investigadora desenvolveu uma intervenção didática que incidiu sobre as funções de vários sinais de pontuação e o seu uso em contexto, sendo os documentos dos alunos os principais instrumentos de recolha de dados. Desenvolveram-se tarefas como o preenchimento de um texto literário e um texto não literário com lacunas, responder a questões de escolha múltipla e de verdadeiro e falso e o jogo *Buzz* da pontuação. Com base na análise dos dados recolhidos, concluiu-se que, apesar das dificuldades ainda existentes, os alunos aperfeiçoaram o seu conhecimento sobre a função de certos sinais de pontuação, desenvolvendo competências relacionadas com o seu uso em contexto.

Pereira (2016), recorrendo à investigação-ação, procurou perceber quais as principais dificuldades dos alunos, de uma turma de 20 alunos do 5º ano de escolaridade, no que respeita à correta utilização da vírgula. Os dados foram recolhidos em contexto de prática pedagógica, através da observação e da realização de fichas de trabalho com objetivos diferentes. Após a análise de dados a autora concluiu que a intervenção foi bem-sucedida uma vez que a generalidade dos alunos conseguiu apropriar-se das regras de utilização da vírgula afirmando igualmente que um bom nível de conhecimento explícito da língua ajuda os alunos na pontuação de textos, tornando-se, por isso, essencial discutir e sistematizar as regras de utilização dos sinais de pontuação.

## METODOLOGIA

Esta secção comporta as opções metodológicas definidas para este estudo, a caracterização dos participantes, a descrição das técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados, a apresentação do percurso da intervenção educativa do estudo de investigação e a descrição dos procedimentos utilizados na análise de dados. Por fim é apresentada a calendarização do estudo.

### Opções Metodológicas

Investigar é procurar descobrir (Sousa, 2009)

No decorrer do processo de investigação há um conjunto de opções metodológicas que se definem com o principal intuito de auxiliar o progresso e a concretização dos objetivos estabelecidos. De acordo com Quivy & Campenhoudt (2005) o início de uma investigação caracteriza-se por algumas hesitações e envolve várias decisões coadunadas com a crescente vontade de desenvolver um trabalho relevante e com contribuições significativas. De facto, o trabalho investigativo surge da necessidade de obter respostas às questões que se colocam num processo de procura e descoberta de novos conhecimentos (Gomes, 2003; Sousa, 2009; Tuckman, 2005). Deste modo, pode definir-se investigação como um processo ativo, sistemático e evolutivo de “recolha e análise lógica de dados” (McMillan & Schumacher, 2010, p. 8) que pretende clarificar relações entre fenómenos e contribuir para a construção de conhecimento, sendo o “estudo dos factos observados no contexto” (Sousa, 2009, p. 11) um forte indicador para esse efeito.

Face à natureza desta investigação e à crescente necessidade de interpretar e compreender os fenómenos ocorridos no contexto, foi adotado o paradigma interpretativo ou construtivista (Coutinho, 2014). De acordo com a autora, a adoção de um paradigma auxilia o investigador no seu percurso, determinando e fundamentando algumas das suas opções e conceções. Bogdan e Biklen (1994) complementam esta perspetiva definindo paradigma como um “conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação” (p.52). Assim sendo, considerou-se que o paradigma interpretativo se adequava ao estudo em questão pelo facto de, com base na investigação, se agir no sentido de compreensão das diferentes situações emergentes, valorizando e interpretando interações e acontecimentos (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2014; Creswell, 2010).

Segundo Crotty (1998, citado por Coutinho, 2014) “os paradigmas são o referencial filosófico que informa a metodologia do investigador” (p.24) de tal forma que, nesta investigação,

se privilegiou uma metodologia de cariz qualitativo. A metodologia surge, assim, como a orientação necessária para o investigador percorrer e alcançar os objetivos pretendidos.

Face ao conjunto de fatores que caracterizam o presente estudo, procurou-se analisar a realidade do contexto, conhecendo, interpretando e compreendendo os diferentes fenómenos (Almeida & Freire, 2010; Sousa, 2009; Vale, 2004). Assim sendo, na metodologia qualitativa, o investigador “pretende desvendar a intenção, a propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa” (Pacheco, 1993, referido por Coutinho, 2014, p.28), num processo de interação contínua e de valorização de “comportamentos, atitudes e funções” (Sousa, 2009, p. 31).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa enfatiza-se o processo, a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador constitui o instrumento principal. O investigador qualitativo suporta-se, geralmente, de várias técnicas de recolha de dados tentando, numa fase posterior, analisá-los de forma indutiva e em toda a sua riqueza, atribuindo maior relevância ao significado que os participantes atribuem às suas experiências do que aos resultados em si (Coutinho, 2014; Creswell, 2010; Sousa, 2009).

Atendendo à problemática em estudo e à metodologia de que esta investigação se reveste, optou-se pelo método descritivo e interpretativo de índole exploratória. Perante o método adotado, procurou-se efetuar uma interpretação minuciosa dos dados, analisando-os e descrevendo-os na sua plenitude (Carmo & Ferreira, 2008; Sampiere, Collad, & Lucio, 2006). Este estudo desenvolveu-se a partir de uma perspetiva exploratória pelo facto de não se encontrarem, em território nacional, estudos com as mesmas características. Apesar do ensino da pontuação e, em particular, da vírgula, se integrar no currículo de Português do 1ºCEB pode constatar-se que, neste ciclo de estudos, é ainda um conteúdo pouco explorado no âmbito da investigação educacional. Conforme mencionado por Danhke (1989, citado em Sampiere, Collado, & Lucio, 2006) “os estudos exploratórios servem para preparar o campo” (p.98) e abrir horizontes para novas áreas de investigação, explorando e levantando hipóteses que permitam compreender a realidade em estudo (Carmo & Ferreira, 2008).

Perante uma realidade relativamente desconhecida, o investigador procura colmatar dúvidas existentes, identificar conceitos e determinar tendências, a fim de alargar o seu entendimento acerca dos fenómenos em estudo e contribuir para investigações futuras (Sampiere, Collado, & Lucio, 2006; Sousa, 2009).

## **Participantes**

O presente estudo realizou-se, no âmbito da PES, num contexto educativo localizado no concelho de Barcelos, distrito de Braga. A turma em questão frequentava o 4º ano de escolaridade e era composta por 19 alunos: 11 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. No decorrer da investigação, os alunos apresentavam idades compreendidas entre os 9 e 11 anos (apenas um dos participantes tinha 11 anos).

A participação dos 19 alunos no estudo foi autorizada no momento anterior à intervenção pedagógica pelos respetivos Encarregados de Educação, mediante o envio formal do pedido de autorização (anexo 1). Nesta declaração foi garantida, pela investigadora, a confidencialidade dos participantes pelo que, no presente relatório, se utilizam códigos específicos para identificar cada aluno.

No que respeita às características gerais da turma, os alunos revelavam autonomia e motivação para a aprendizagem, envolvendo-se ativamente no que lhes era proposto, sobretudo nas áreas de Estudo do Meio e Expressões (a preferência da maioria dos alunos). Relativamente à área curricular de Português, o domínio da leitura era o mais apreciado. Além de solicitarem, com frequência, a prática de momentos de leitura em voz alta na sala de aula, a maioria dos alunos também aderiu a projetos deste cariz organizados pelo Agrupamento. Contudo, revelavam bastantes dificuldades ao nível da compreensão do texto, o que se associa à carência de vocabulário diversificado e à ausência de hábitos de estudo. Apresentavam, também, dificuldades no domínio de alguns conteúdos gramaticais e nos momentos de produção escrita. A escrita dos alunos continha várias incorreções ortográficas e algumas incongruências no seu conteúdo, resultante, em parte, da má utilização da pontuação ou da ausência dela.

## **Recolha de dados**

Uma investigação envolve um conjunto de decisões e procedimentos cujo êxito depende, substancialmente, da qualidade das informações em que se suportam (Ketele & Roegiers, 1993). Para tal, é fundamental que o investigador planeie organizadamente as diferentes etapas do processo investigativo, incluindo, na sua planificação, a orientação para a recolha de dados, na medida em que, através dela, surgem as evidências necessárias à compreensão da realidade em estudo (Bogdan & Biklen, 1994; Stake, 2009; Vale, 2004).

Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa, a investigadora assumiu um papel participante, suportando-se de diferentes técnicas e instrumentos para o estudo da problemática.



Estas fontes ou métodos de recolha de dados utilizam-se, de acordo com Bisquerra (1989, citado por Sousa, 2009), para “registar as observações ou facilitar o tratamento experimental” (p.181) a fim de aumentar o seu nível de conhecimento sobre o fenómeno em estudo. Compete, deste modo, ao investigador, a seleção dos métodos que melhor se adequam ao desenvolvimento da sua investigação, procurando, através destes, as informações necessárias à progressão e consequente concretização dos objetivos a que se propôs (Ketele & Roegiers, 1993; Sousa, 2009).

Face ao descrito anteriormente, as fontes de informação desta investigação residiram na observação, nos documentos dos alunos e nos registos audiovisuais, possibilitando, à investigadora, efetuar a triangulação dos dados pelo cruzamento das evidências obtidas (Cohen & Manion, 1990; Mertens, 2010; Stake, 2009). Coutinho (2014) acrescenta que esta combinação entre os diferentes pontos de vista permite obter como resultado final “um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar” (p.239), sendo a sua validade assegurada através da triangulação.

### **Observação**

A *observação* consistiu numa das técnicas de recolha de dados utilizadas nesta investigação, decorrendo em diferentes momentos e contextos. De acordo com Sousa (2009), esta técnica revela-se essencial na medida em que permite “efetuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade” (p.109), por forma a clarificar ideias e procurar respostas às questões que emergem. Assim sendo, afirma-se que esta técnica de recolha de dados é um processo através do qual se recolhem informações sobre o objeto em estudo em função de um objetivo final (Ketele & Roegiers, 1993), permitindo, ao investigador, uma maior compreensão dos fenómenos (Sousa, 2009; Stake, 2009).

De acordo com Vale (2004), o investigador pode assumir diferentes posições, de ordem mais ativa ou passiva, de acordo com o tipo de observações que efetua. Tendo em conta a metodologia adotada, a investigadora assumiu um “papel de interveniente ativo” (p.182), influenciado pela dualidade de papéis que desempenhou, nomeadamente o de professora estagiária e investigadora. Esta dupla função permitiu um maior envolvimento no contexto observado, dando-se à técnica utilizada o nome de observação participante (Carmo & Ferreira, 2008). Neste tipo de observação, o investigador está implicado na participação (Vale, 2004), permitindo-lhe “apreender a perspetiva interna e registar os acontecimentos tal como eles são percebidos por um participante” (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2005, p. 156). A

observação caracterizou-se de participante e naturalista pelo facto de decorrer no seu ambiente natural e envolver a participação ativa do investigador, sendo o registo das informações apoiado em notas de campo, fotografia, vídeo ou apenas áudio.

### **Documentos dos alunos**

À semelhança da maioria das investigações, recorreu-se aos *documentos dos alunos* como complemento da informação obtida por outros métodos, permitindo uma análise mais pormenorizada e fiável (Quivy & Campenhoudt, 2005; Stake, 2009; Yin, 2010). Na presente investigação entendem-se como documentos dos alunos as folhas de registo utilizadas nas diferentes tarefas propostas ao longo da intervenção didática. A sua análise efetuou-se de forma mais geral durante a recolha de dados e mais pormenorizadamente numa etapa posterior, ocupando um lugar privilegiado nesta investigação. O acesso aos registos escritos dos alunos possibilitou a construção de um conhecimento mais amplo sobre os fenómenos em estudo, sendo resultado de “manifestações materiais de convicções e de comportamentos” (Vale, 2004, p. 183).

### **Registos audiovisuais (vídeo e fotografia)**

Além dos métodos mencionados, também os *meios audiovisuais* se revelaram essenciais ao desenvolvimento deste estudo, recorrendo-se a vídeos e fotografias. A sala de aula é um espaço dinâmico do qual despontam diferentes situações e acontecimentos que, por vezes, passam despercebidas ao investigador-observador e seriam um importante apoio à sua análise de dados. Neste sentido, os métodos audiovisuais são cada vez mais requisitados, permitindo-lhe uma análise mais rigorosa pela incorporação de conhecimento não apreendido no momento das suas observações (Pink, 2004).

A videogravação consistiu num importante apoio à recolha de dados, estando, por isso, presente em todo o processo de intervenção. O facto de registar, integralmente, todos os momentos, possibilitou uma análise mais cuidada e pormenorizada e, conseqüentemente, uma maior inteiração com o sucedido (Sousa, 2009). Sumariamente, através deste instrumento de recolha de dados, é possível visitar as diferentes situações registadas e analisar os vários comportamentos, atitudes, interações e diálogos estabelecidos, o que contribuiu “de forma muito eficaz nas inferências da investigação” (p.200).

Aliada à videogravação surge a fotografia, uma vez que fornece dados descritivos do objeto e reflete detalhes que possam ter sido descurados (Bogdan & Biklen, 1994), complementando, deste modo, as informações apresentadas. Através das fotografias, evidenciam-se algumas reações e, também, o envolvimento dos alunos nas tarefas. Importa ressaltar que, a presença dos diferentes artefactos não interferiu no comportamento dos alunos pelo facto de serem frequentemente utilizados no decorrer da prática pedagógica.

### **Percurso de intervenção educativa do estudo de investigação**

Esta investigação envolveu várias etapas, sendo o percurso de intervenção educativa uma delas. Conforme já explicitado, houve uma preocupação em modificar práticas relativamente ao uso concreto da vírgula, procurando-se, para isso, a elaboração de um plano coerente e organizado que promovesse o envolvimento cognitivo dos alunos nas diversas atividades implementadas.

O percurso de intervenção educativa relativo ao estudo de investigação organizou-se em três fases distintas, designadamente: (A) *diagnóstico*, (B) *plano de intervenção didática* e (C) *aferição da eficácia do plano de intervenção didática*. Cada etapa desenvolvida foi crucial à concretização da seguinte, surgindo, neste sentido, de modo sequencial e interligado. A primeira fase, *diagnóstico*, consistiu na aplicação de um teste inicial aos alunos com o intuito de aferir os seus conhecimentos prévios relativamente a contextos de uso da vírgula. Simultaneamente, tornou-se um importante suporte para a professora-investigadora (PI) na construção do *plano de intervenção didática* (fase B), que, por sua vez, correspondeu ao processo de intervenção propriamente dito. Este comportou quatro atividades distintas, cada qual composta por variadas tarefas. Conforme mencionado, a organização das tarefas partiu, em grande parte, das respostas apuradas no teste inicial no sentido de promover o desenvolvimento gradual de competências no que respeita aos usos da vírgula e, conseqüentemente, colmatar as dificuldades verificadas. Para tal, num primeiro momento, procedeu-se com a elucidação, através de exemplos práticos, da importância da pontuação na compreensão do texto. Num momento posterior, promoveu-se a descoberta das regras que determinam a correta utilização da vírgula e só depois se procurou a compreensão das situações em que o uso deste sinal de pontuação é proibido, num processo de constante envolvimento e reflexão. Finalmente, a última fase, *aferição da eficácia do plano de intervenção didática*, concretizou-se com a aplicação de um teste final, em tudo similar ao teste inicialmente aplicado. A confrontação das respostas dadas pelos alunos em ambos os testes

permitiu apurar os conhecimentos dos alunos relativamente aos conteúdos explorados assim como a aferição da eficácia do plano de intervenção didática desenvolvido.

No sentido de possibilitar uma visão mais abrangente de todo o trabalho realizado, apresentam-se, de modo sintetizado, na tabela 1, todas as fases que constituíram o percurso de intervenção educativa referente a este estudo, evidenciando-se as atividades e tarefas realizadas, os objetivos que lhes estão associados e a respetiva calendarização.

**Tabela 1** - Síntese do percurso de intervenção educativa

FASES DO PERCURSO	ATIVIDADES E TAREFAS	OBJETIVOS	CALENDARIZAÇÃO
<b>FASE A</b> Diagnóstico	<b>“Aplicando a vírgula...”</b> Aplicação do teste inicial (TI) aos alunos participantes no estudo.	<u>Objetivo geral:</u> diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos relativamente a contextos de uso da vírgula. - Identificar frases corretamente pontuadas com a vírgula; - Detetar frases que apresentam usos indevidos da vírgula; - Pontuar frases com a vírgula; - Explicitar situações de uso da vírgula.	29 de março de 2017
<b>FASE B</b> Plano de Intervenção Didática	<b>Atividade 1:</b> <b>“Perceber a pontuação...”</b> <b>TA1:</b> com ou sem sentido? <b>TB1:</b> o poder da vírgula!	<u>Objetivo geral:</u> reconhecer a importância da pontuação num texto escrito. - Pontuar frases por forma a dar-lhes sentido; - Reconhecer de que forma a (in)utilização da vírgula altera o sentido das frases.	27 e 28 de abril de 2017
	<b>Atividade 2:</b> <b>“Virgular corretamente”</b> <b>TA2:</b> escutar e pontuar: D. Vírgula em ação! <b>TB2:</b> em que situações devemos utilizar a vírgula? <b>TC2:</b> concluindo...	<u>Objetivo geral:</u> apreender regras de correta utilização da vírgula. - Assinalar, a partir da audição de uma gravação, o respetivo excerto com vírgulas; - Comparar os resultados obtidos com a pontuação original; - Refletir sobre as relações entre a escrita e a pausa na oralidade; - Identificar diferentes situações de uso adequado da vírgula e associar a respetiva regra.	8 a 10 de maio de 2017
	<b>Atividade 3:</b> <b>“Vírgulas Proibidas”</b> <b>TA3:</b> revê: quando colocar a vírgula? <b>TB3:</b> detetives da vírgula proibida <b>TC3:</b> concluindo...	<u>Objetivo geral:</u> identificar diferentes situações de usos indevidos da vírgula. - Analisar diferentes frases incorretamente pontuadas com a vírgula; - Descobrir, de acordo com a pista fornecida, a regra associada ao tipo de erro evidenciado; - Explicitar as regras inerentes aos tipos de erros de pontuação detetados.	18 e 19 de maio de 2017

	<b>Atividade 4:</b> <b>“Vamos recordar...”</b> <b>TA4:</b> aplicando conhecimento... <b>TB4:</b> quiz: o que sei sobre a D. Vírgula?”	<u>Objetivo geral:</u> consolidar as aprendizagens apreendidas relativamente aos usos da vírgula. - Aplicar regras de uso da vírgula nos contextos apresentados; - Detetar frases corretas e incorretamente pontuadas.	29 de maio de 2017
<b>FASE C</b> Aferição da eficácia do Plano de Intervenção Didática	<b>“Aplicando a vírgula...com novos conhecimentos!”</b> Aplicação TF aos alunos participantes no estudo	<u>Objetivo geral:</u> aferir os conhecimentos dos alunos referentes aos conteúdos abordados. - Identificar frases corretamente pontuadas com a vírgula; - Detetar frases que apresentam usos indevidos da vírgula; - Pontuar frases com a vírgula; - Explicitar situações de uso da vírgula.	31 de maio de 2017

**Nota:** perante um conjunto alargado de tarefas estipulou-se a criação de um código para a sua representação e organização. Exemplo: **TA1** (Tarefa (T), realizada no primeiro momento (A) da atividade (1).

## Procedimentos de análise de dados

A análise de dados envolve a averiguação e o tratamento das informações recolhidas durante o estudo no sentido de procurar a sua compreensão e assim, desenvolver e apresentar as respetivas conclusões (Bogdan & Biklen, 1994). No que respeita aos estudos de natureza qualitativa, Coutinho (2014) refere que há uma grande quantidade de informação descritiva que deve ser bem recolhida, organizada e reduzida a fim de facilitar o processo de interpretação.

Vale (2004) afirma que o tratamento dos dados atravessa três etapas distintas, nomeadamente: descrição, análise e interpretação. Na primeira etapa, descrição, a autora equipara os investigadores a contadores de histórias “já que ser capaz de contar uma história é essencial nesta atividade de descrever” (p.184), sendo importante manter-se fiel aos dados originais. Após a descrição dos dados surge a análise, a qual reflete o modo como os dados são organizados e relacionados entre si num percurso que envolve a procura de elementos que os interligam. Finalmente, a interpretação, que se confina ao significado que o investigador dá aos dados que recolheu. A este propósito, salienta-se que as etapas mencionadas não surgem de forma estanque, podendo, por vezes, surgir em simultâneo. No presente estudo investigativo, procurou-se ir ao encontro da linha de pensamento apresentada, pelo que as etapas anteriormente mencionadas constituem o capítulo que se segue, nomeadamente, a Descrição, Análise e Discussão dos dados.

Por forma a orientar a análise e a apresentação das informações recolhidas, definiram-se algumas categorias que se sustentaram na fundamentação teórica apresentada e nas questões de investigação que orientaram este estudo. As categorias de análise permitem reunir um maior

número de informações, tendo por base uma esquematização, além do que, constituem um importante meio de classificar os dados descritivos (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2014). Por outras palavras, “as categorias são classes ou agrupamentos de unidades de conteúdo, organizadas em conformidade com as características comuns dessas unidades” (Sousa, 2009, p. 270).

Conforme já ilustrado, este estudo investigativo atravessou três fases distintas e a cada fase corresponderam diferentes objetivos. Devido à especificidade dos objetivos a atingir, os instrumentos de recolha de dados utilizados em cada etapa variaram, assim como a própria ação no processo de intervenção educativa. Neste sentido, tendo por base a particularidade dos dados recolhidos, adotaram-se diferentes estratégias para a formulação das categorias de análise. A fim de especificar e clarificar a informação descrita, apresentam-se, em seguida, as categorias de análise definidas para este estudo.

#### **Categorias de análise**

A primeira e última fases do percurso de intervenção educativa (fases A e C) concretizaram-se com a aplicação de um teste – teste inicial e teste final – respetivamente. Apesar das designações serem diferentes, o teste implementado era constituído pelas mesmas questões, possibilitando, deste modo, além de responder aos objetivos gerais estabelecidos em cada etapa, confrontar as respostas dadas pelos alunos em ambos os momentos e assim, melhor compreender a eficácia do plano de intervenção didática. Os testes aplicados (TI e TF) procuraram dar resposta a duas das questões de investigação definidas para este estudo, respetivamente:

1. *Quais as dificuldades refletidas no uso da vírgula nas produções escritas dos alunos?*
4. *Que respostas e melhorias apresentam os alunos?*

Neste sentido, para facilitar a análise e a interpretação dos dados recolhidos categorizaram-se as diferentes questões que compuseram o teste aplicado, resultando nas seguintes **categorias de análise**:

<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	<b>QUESTÕES (TI e TF)</b>
A. Identificação correta/incorrecta da vírgula	1. Assinala com uma (X) a(s) frase(s) corretamente pontuada(s) com a vírgula.
B. Utilização da vírgula em frases dadas	2. Lê as frases e coloca a vírgula onde te parece que falta. 5. Observa a banda desenhada seguinte. Lê as frases e coloca a vírgula nos locais que consideras mais adequados para o efeito.

C. Explicitação dos usos da vírgula	3. Imagina que te colocavas no lugar do Francisco e tinhas que explicar à Vera em que situações se deve usar a vírgula. O que lhe dirias?
D. Utilização da vírgula em texto livre	4. Observa atentamente a imagem seguinte e descreve-a.

**Quadro 7** - Categorias de análise (Fases A e C) e respetivas questões.

Para a análise de dados respeitante à segunda etapa do percurso educativo (fase B), repensou-se uma nova categorização. Contrariamente às restantes fases, foi nesta etapa que incidiu todo o plano de intervenção educativa, sendo que a recolha de dados proveio de diferentes meios como os documentos dos alunos, as observações da PI e os registos obtidos através de fotografias, gravações áudio e filmagens. Nesta etapa, procurou-se obter resposta às seguintes questões de investigação:

2. *Como pode o professor contribuir para os alunos aprenderem a pontuar?*
3. *O que caracteriza as atividades implementadas?*
4. *Que respostas e melhorias apresentam os alunos?*

A resposta às questões formuladas envolve uma análise aprofundada e refletida dos diferentes dados recolhidos, sobressaindo, neste contexto, a necessidade de avaliar diferentes elementos que contribuíram para a prática de um percurso pedagógico centrado em atividades de envolvimento metacognitivo. Neste sentido, considerou-se que a categoria de análise adequada a esta etapa seria baseada em **reflexões – contributos para construção do próprio conhecimento**.

Como referido, as reflexões englobam a análise de um conjunto de elementos intrínsecos à prática pedagógica, apresentados enquanto itens de análise no seguinte quadro:

CATEGORIA DE ANÁLISE	ITENS DE ANÁLISE
1. Reflexões – Contributos para a construção do próprio conhecimento	1.a) Fator motivacional introduzido pela D. Vírgula;
	1.b) Questionamento do professor
	1.c) Respostas dos alunos
	1.d) Envolvimento reflexivo dos alunos

**Quadro 8** - Categoria e respetivos itens de análise referentes à Fase B

A análise de dados corresponde, deste modo, a um processo moroso e detalhado que tem como suporte o sistema de categorização previamente estabelecido. Neste sentido, as informações recolhidas são analisadas com o intuito de identificar padrões e procurar respostas às questões que se colocam, caminhando no sentido da compreensão do problema que mobilizou todo o processo investigativo.

Com vista à sintetização das informações expostas relativamente aos procedimentos de análise de dados, esquematiza-se, em seguida, a relação estabelecida entre (i) as fases do percurso, (ii) as questões de investigação que orientaram o estudo, (iii) as atividades/tarefas em análise, (iv) os instrumentos de recolha de dados utilizados e as (v) categorias de análise.

**Tabela 2** - Relação entre as fases do estudo, questões de investigação, atividades/tarefas, instrumentos de recolha de dados e categorias de análise

<b>Questão-Problema</b>				
De que modo um percurso pedagógico centrado em atividades de envolvimento metacognitivo ajuda os alunos a melhores usos da vírgula?				
<b>Fases do estudo</b>	<b>Questões de Investigação</b>	<b>Atividades/Tarefas</b>	<b>Instrumentos de recolha de dados utilizados</b>	<b>Categorias/Itens de análise</b>
<b>A</b>	1.Quais as dificuldades refletidas no uso da vírgula nas produções escritas dos alunos?	Aplicação do TI	Documento dos alunos	<b>A)</b> Identificação correta/incorrecta da vírgula; <b>B)</b> Utilização da vírgula em frases dadas; <b>C)</b> Explicitação dos usos da vírgula; <b>D)</b> Utilização da vírgula em texto livre;
<b>B</b>	2.Como pode o professor contribuir para os alunos aprenderem a pontuar?  3.O que caracteriza as atividades implementadas?  4. Que <u>respostas</u> e melhorias apresentam os alunos?	TA1 TB1 TA2 TB2 TC2 TA3 TB3 TC3 TA4 TB4	Documentos dos alunos Observações Registos audiovisuais	<b>1.</b> Reflexões – contributos para a construção do próprio conhecimento  <b>1.a.</b> Questionamento do professor; <b>1.b.</b> Respostas dos alunos; <b>1.c.</b> Fator motivacional introduzido pela D. Vírgula; <b>1.d.</b> Envolvimento reflexivo dos alunos;
<b>C</b>	4. Que <u>respostas</u> e melhorias apresentam os alunos?	Aplicação do TF	Documento dos alunos	<b>A)</b> Identificação correta/incorrecta da vírgula; <b>B)</b> Utilização da vírgula em frases dadas; <b>C)</b> Explicitação dos usos da vírgula; <b>D)</b> Utilização da vírgula em texto livre;



## Calendarização

O presente estudo decorreu entre o mês de fevereiro de 2017 e o mês de fevereiro de 2018, atravessando diversas etapas desde a definição do tema às conclusões. O quadro 9 resume os diferentes passos trilhados pela PI ao longo dos meses até à finalização da investigação.

MESES	ETAPAS DO ESTUDO												
	fev.	mar.	abr.	mai.	jun.	jul.	ago.	set.	out.	nov.	dez.	jan.	fev.
Definição do tema													
Pesquisa bibliográfica													
Definição do problema e questões de investigação													
Pedidos de autorização aos EE													
Aplicação do TI (Fase A)													
Desenvolvimento do Plano de Intervenção Didática (Fase B)													
Aplicação do TF (Fase C)													
Recolha de Dados													
Revisão de Literatura													
Análise de Dados													
Conclusões													
Escrita do Relatório													

Quadro 9 - Calendarização do estudo

## DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta secção objetiva-se a apresentação e a análise dos dados recolhidos no decorrer das três fases deste estudo – (A) *Diagnóstico*, (B) *Plano de Intervenção Didática* e (C) *Eficácia do Plano de Intervenção Didática* – respeitando a ordem de implementação. No sentido de facilitar a compreensão de todos os passos que envolveram o percurso pedagógico percorrido, optou-se por inserir, nesta secção, a descrição das atividades e/ou tarefas, que se farão acompanhar, num momento posterior, da análise dos respetivos dados conforme as categorias estabelecidas. Especificamente, na fase B, no final da análise das tarefas que compuseram as diferentes atividades, far-se-á a discussão dos dados através de uma reflexão sobre a exploração realizada em aula que atenderá aos diferentes itens de análise previamente definidos.

De recordar que o número de participantes neste estudo correspondeu ao número total de alunos da turma na qual se desenvolveu o estudo (n=19), sendo a sua identificação codificada.

### Fase A – Diagnóstico

**Objetivo geral:** diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos relativamente a contextos de uso da vírgula.

**Tarefa:** aplicação do teste inicial (TI) aos alunos participantes no estudo.

#### Descrição da atividade

A primeira fase deste estudo destinou-se ao diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos relativamente aos diferentes contextos de uso da vírgula que iriam ser explorados ao longo da intervenção educativa. Para tal, aplicou-se um teste inicial (anexo 2) que incidia, exclusivamente, sobre o sinal de pontuação em estudo (vírgula), através de um conjunto de diferentes questões que visavam aferir as competências dos alunos a diferentes níveis, sendo, por isso, estabelecidos vários objetivos específicos. Por forma a clarificar o modo de organização do teste aplicado apresentam-se, em seguida, as respetivas informações.

“Aplicando a Vírgula”		
Questão	Objetivos específicos	Descrição
1	- Identificar frases corretamente pontuadas com a vírgula.	Nesta questão foram apresentadas 12 frases (5 corretamente pontuadas e 7 incorretamente pontuadas com a vírgula). A pontuação das frases efetuou-se de acordo com as regras que seriam exploradas ao longo da

	- Detetar frases que apresentam usos indevidos da vírgula.	intervenção didática por forma a detetar os erros mais frequentes, as situações de maior dificuldade, mas também aquelas em que os alunos se sentiam mais confortáveis. Assim sendo, os alunos deveriam assinalar com um (X) as frases que consideravam corretamente pontuadas com a vírgula.
<b>2</b>	- Pontuar frases com a vírgula.	Similarmente à anterior, a segunda questão era constituída por um conjunto de 11 frases, contudo, sem pontuação. Deste modo, após a análise das frases, os alunos teriam que pontuá-las com a vírgula. Esta questão surge como complemento da anterior na medida em que se apuram os conhecimentos dos alunos relativamente à correta e incorreta utilização da vírgula.
<b>3</b>	- Explicitar situações de uso da vírgula;	A terceira questão apresenta um breve diálogo entre dois amigos a propósito dos usos da vírgula. Tendo por referência o diálogo apresentado, solicitou-se que os alunos descrevessem em que situações se utiliza a vírgula, evidenciando-se, através disso, as suas conceções.
<b>4</b>	- Usar a vírgula em produção textual;	Na quarta questão apresenta-se a imagem de um quarto. Nesta imagem, os alunos poderiam observar os diferentes elementos que lhe eram característicos para que, num segundo momento, procedessem com a descrição do observado. Nesta questão, não se mencionou o uso da pontuação para não condicionar a resposta dos alunos. Assim sendo, procurou-se descobrir qual a operacionalização que os alunos fazem da vírgula nos momentos de produção textual.
<b>5</b>	- Pontuar com vírgulas um texto em banda desenhada;	A última questão apresenta uma banda desenhada com ausência de vírgulas, sendo objetivo que os alunos as coloquem nos sítios adequados. Mais uma vez, são colocadas em evidência as competências dos alunos relativamente aos diferentes contextos de uso da vírgula.

**Quadro 10** - Organização do Teste Inicial

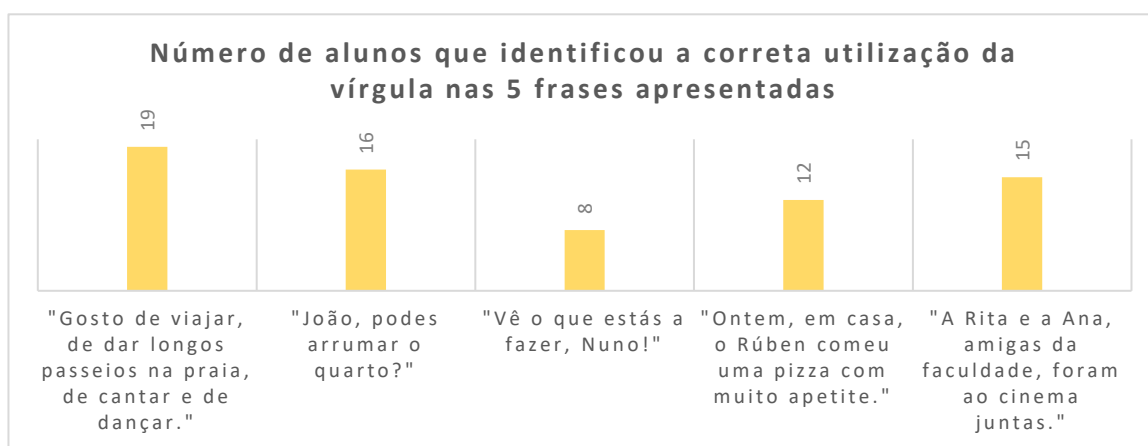
### **Análise do Teste Inicial (TI)**

Findada a descrição detalhada do TI passar-se-á à análise dos respetivos dados recolhidos, tendo por base as diferentes categorias de análise estabelecidas. As quatro categorias definidas decorreram de uma das questões de investigação que orientaram este estudo, mas também das questões que compuseram o TI pelo que a apresentação dos dados se efetuará categoria a categoria.

### **Categoria A: Identificação correta/incorrecta da vírgula**

A presente categoria diz respeito à primeira questão do TI. Das doze frases apresentadas apenas dois alunos conseguiram assinalar as cinco frases corretamente pontuadas com a vírgula na totalidade, sendo que os restantes participantes (dezassete) revelaram dificuldades na consecução desta tarefa com o êxito pretendido. Esta primeira informação indica-nos que, no geral, existem dúvidas no que respeita às regras para uma correta utilização deste sinal de pontuação.

Nas frases corretamente pontuadas estavam em evidência três regras, a saber: separar palavras numa enumeração, separar o vocativo (início e fim de frase) e a separar duas ou mais ideias dentro de uma frase. As diferentes frases utilizadas são visíveis no gráfico 1, assim como o número de alunos que assinalou a respetiva frase enquanto corretamente pontuada.

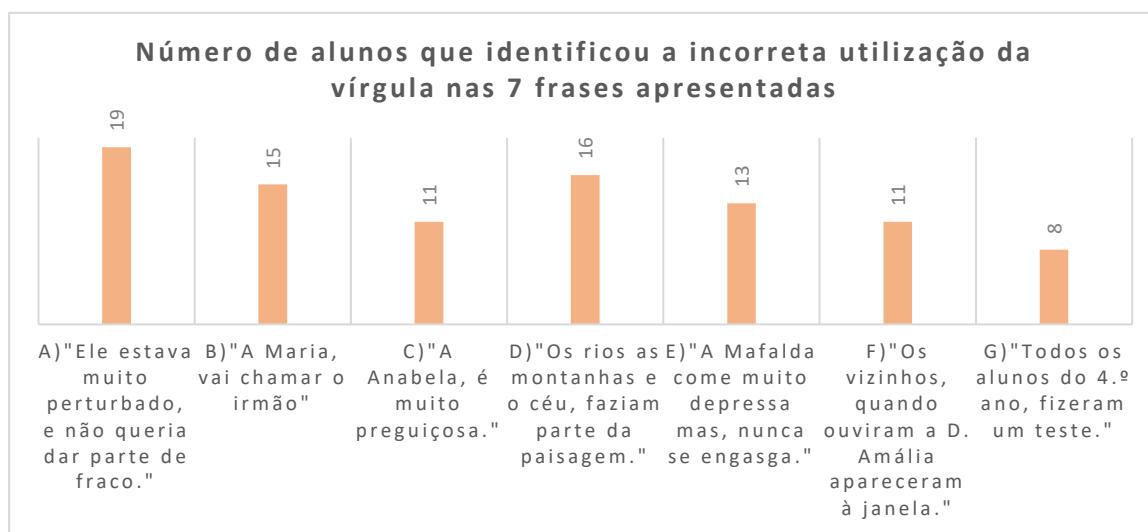


**Gráfico 1** - Número de alunos que identificou a correta utilização da vírgula nas 5 frases apresentadas

Do apuramento efetuado consta-se que dezanove alunos – totalidade dos participantes – conseguiu identificar a correta utilização da vírgula na enumeração de palavras na frase, o que nos leva a concluir que esta regra já era do conhecimento de todos. No que respeita ao isolamento do vocativo verifica-se alguma disparidade. Apesar de dezasseis alunos considerarem correta a utilização da vírgula a separar o vocativo no início da frase, somente oito partilharam da mesma opinião no que concerne ao isolamento do vocativo no fim da frase. Finalmente, comprova-se que mais de metade dos participantes considerou correta a utilização da vírgula a separar duas ou mais ideias dentro da frase, sendo mais evidente para alguns a última frase apresentada no gráfico, com cerca de quinze alunos a assinalá-la corretamente.

Além das cinco frases corretamente pontuadas foram também apresentadas sete frases incorretamente pontuadas com a vírgula em situações de separação do sujeito do predicado, a separar a conjunção “e”, depois da conjunção adversativa “mas” e também a separar a oração principal da oração subordinada adverbial temporal.

O gráfico 2 ilustra as diferentes frases utilizadas e o respetivo número de alunos que as assinalou enquanto incorretamente pontuadas com a vírgula.



**Gráfico 2** - Número de alunos que identificou a incorreta utilização da vírgula nas 7 frases apresentadas.

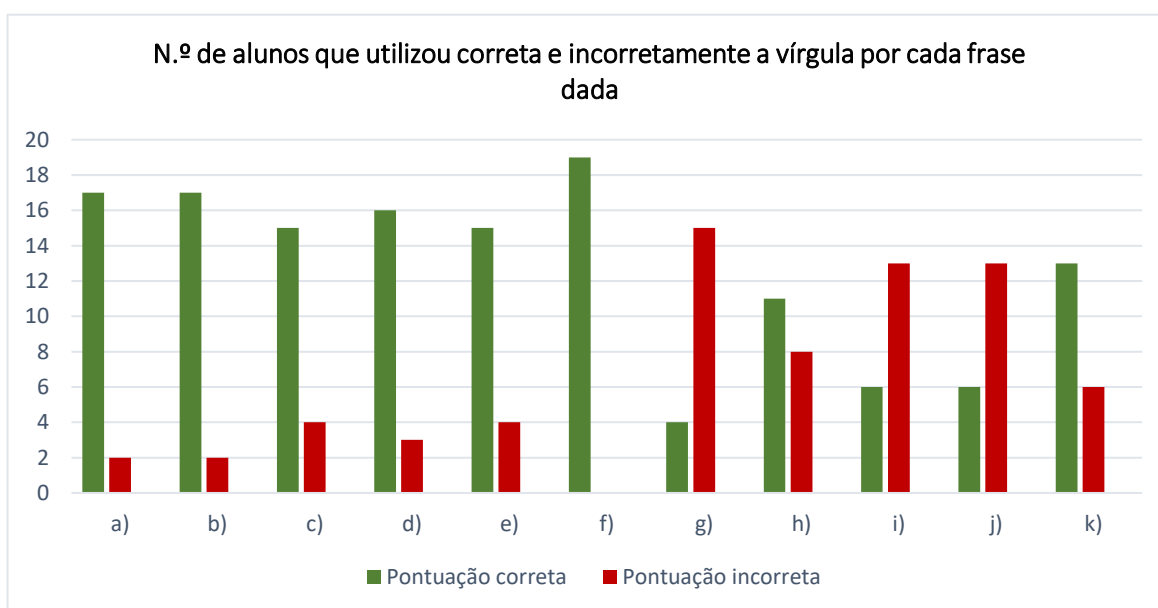
Os dados apresentados mostram que todos os participantes identificaram a incorreta utilização da vírgula antes da conjunção “e” (frase A) pelo que se considera que esta regra é familiar para os alunos. No entanto, verifica-se que, entre os participantes, há incorreções sobretudo no que respeita à utilização da vírgula a separar o sujeito do predicado (frases B, C, D e G). Da leitura do gráfico 2 constata-se que, apesar de uma grande parte dos alunos reconhecer como incorreta a utilização da vírgula nestas circunstâncias, há ainda quem não identifique qualquer tipo de erro na pontuação das respetivas frases, destacando-se a frase D com apenas oito alunos (menos de metade dos participantes) a detetar a falha. Estes resultados poderão justificar-se com a conceção generalizada de que “a vírgula assinala a pausa para respirar” (Gorgulho & Teixeira, 2016; Perroni, 2015). Os dados recolhidos indicam ainda que apenas treze alunos identificaram como incorreta a utilização da vírgula depois da conjunção adversativa “mas” (frase E), sendo também este um conteúdo a ser aprofundado numa fase posterior. Continuando a leitura do gráfico, percebe-se que a frase F também causou dúvidas a alguns alunos, levando a concluir que as situações de isolamento de informação entre vírgulas também deverão ser alvo de análise.

Os dados recolhidos na primeira categoria de análise permitem concluir que, apesar de grande parte dos participantes conseguir identificar frases corretamente pontuadas com a vírgula, existem, ainda, fragilidades no que respeita à sua utilização, reforçando-se a ideia da necessidade de aprofundamento do conteúdo numa segunda etapa.

### Categoria B: Utilização da vírgula em frases dadas

Esta categoria de análise aplica-se a duas das questões do TI (2 e 5). Na questão 2 apresentaram-se onze frases sem pontuação para que os alunos as pontuassem com a vírgula. Nas frases expostas enfatizaram-se algumas regras concernentes a uma correta utilização da vírgula, com destaque para as seguintes: enumeração de palavras numa frase; isolar o vocativo (início e fim de frase); separar duas ou mais ideias dentro de uma frase e separar a expressão “por favor” do resto da frase. O gráfico 3 sintetiza os resultados obtidos em cada uma das frases apresentadas.

**Gráfico 3** – Número de alunos que utilizaram correta e incorretamente a vírgula por cada frase dada.



**Nota:** por forma a simplificar a organização das informações no gráfico optou-se por colocar somente a letra que identificou cada frase pelo que o respetivo conteúdo poderá consultar-se no anexo 2.

Nesta questão apenas um aluno conseguiu pontuar corretamente todas as frases dadas, detetando-se incorreções nas resoluções dos restantes participantes. Numa primeira análise aos dados presentes no gráfico, constata-se que houve oito situações em que o número de alunos que utilizou corretamente a vírgula foi superior ao número de alunos que a utilizou incorretamente. Porém, salientam-se ainda três situações em que o número de alunos a pontuar incorretamente as frases suplantou o número de alunos que as pontuaram corretamente. As frases b) e f) representam situações de isolamento do vocativo no início da frase. Apesar de todos os alunos conseguirem pontuar corretamente a frase f), houve dois deles que não chegaram a pontuar a frase b), desconhecendo-se o motivo. Já as frases a), c), e) e h) representam situações de enumeração de palavras. Contrariamente ao resultado apurado na categoria A, em que todos os alunos conseguiram identificar a correta utilização da vírgula aquando da enumeração de palavras, não se verificou a mesma segurança no momento de aplicação deste sinal de pontuação. Neste sentido,

constata-se que alguns alunos revelam certas dificuldades quando têm que utilizar a vírgula, pelo que, nas respetivas situações de enumeração, houve cinco alunos que a aplicaram a separar a conjunção “e”, seis alunos que separaram a conjunção “ou” e ainda três alunos que separaram o sujeito do predicado.

Relativamente à frase d), observa-se que dezasseis alunos colocaram corretamente a vírgula antes da conjunção adversativa “mas”. As três incorreções detetadas a este nível assinalam-se por diferentes motivos, nomeadamente o aluno AG que não pontuou a frase, a AA colocou a vírgula a separar o termo “chocolate, em pó” e a CG utilizou a vírgula depois da conjunção “mas”. A propósito da incorreção cometida pela aluna CG constata-se que, apesar de seis alunos considerarem este modo de pontuar correto na categoria de análise anterior, apenas um aluno pontuou dessa forma na presente categoria, o que se revela um aspeto positivo.

As frases que revelaram maior número de incorreções ao nível da utilização da vírgula abordavam três regras distintas, sendo que as falhas cometidas pelos alunos se evidenciaram da seguinte forma:

ALÍNEA	PONTUAÇÃO EFETUADA	ALUNOS
g)	“Marta, por favor importas-te de fechar a janela?”	13
	“Marta por favor, importas-te de fechar a janela?”	2
i)	“Eu e o Rui, na semana passada fomos a casa dos meus avós.”	6
	“Eu e o Rui na semana passada, fomos a casa dos meus avós.”	2
	“Eu e o Rui, na semana passada fomos, a casa dos meus avós.”	5
j)	“A tua mãe, está à tua espera Rita.”	12
	“A tua mãe, está à tua espera, Rita.”	1

**Quadro 11** - Erros de pontuação evidenciados nas frases g), i) e j) do TI

As informações do quadro 11 mostram que foram vários os alunos a pontuar indevidamente as frases apresentadas, destacando-se um exemplo da frase g) e um da frase j). Pode observar-se que treze alunos pontuaram a frase g) apenas a isolar o vocativo o que nos leva a pensar que poderão ter sido influenciados por exemplos anteriores em que apenas se aplica esta regra. Uma das situações mais preocupantes e que se tem verificado nos diferentes exercícios, é a utilização da vírgula a separar o sujeito do predicado. Tal constata-se na frase j) do TI de doze alunos. Esta situação poderá justificar-se novamente pela errada associação da vírgula à pausa na oralidade cuja falha mais comum se repercute na separação do sujeito do predicado (Pereira & Azevedo, 2005).

A última frase utilizada, frase k), representou uma situação em que a vírgula deveria utilizar-se na separação da conjunção conclusiva “portanto”. Os dados recolhidos indicam que as principais

falhas se devem pelo facto de quatro alunos colocarem a vírgula a separar o sujeito do predicado e um aluno colocar a vírgula após a conjunção.

A presente categoria de análise aplicou-se também à questão 5 do TI. Neste exercício foi apresentada uma banda desenhada com a ausência de vírgulas para que os alunos executassem a respetiva tarefa. Similarmente à questão anterior, apenas um aluno conseguiu realizar esta tarefa com o sucesso esperado. A banda desenhada apresentada era composta por seis balões de fala, contudo, somente as frases contidas em três balões necessitavam de ser pontuadas com a vírgula. Os registos obtidos comprovam que esta ideia não foi percecionada pela maioria dos alunos, sendo que dez deles utilizaram o sinal de pontuação em todos os balões e, em alguns casos, de modo exagerado. O seguinte quadro ilustra o número de alunos que aplicou e que não aplicou a vírgula nas diferentes situações das frases em que o respetivo sinal deveria ser utilizado.

Situações de correta utilização da vírgula	Nº de alunos que aplicou	Nº de alunos que não aplicou
“Onde estás tu, miolos de peluche pulguento e imbecil?”	16	3
“Onde estás tu miolos de peluche, pulguento e imbecil?”	7	12
“Volta para dentro, Calvin!”	9	10
“Bem, devias ter pensado nisso antes de escurecer.”	8	11
“Talvez te sirva de lição, hmmm?”	9	10

**Quadro 12** - Número de alunos que aplicou e não aplicou a vírgula nas frases destinadas para o efeito da questão 5 do TI

À exceção da primeira situação, em que a vírgula surge a isolar o vocativo, todas as restantes apresentaram um número superior de alunos a não conseguir executar a tarefa com êxito. Curiosamente, conforme registado anteriormente, a vírgula foi exageradamente aplicada pela maioria dos alunos em determinadas situações, sendo algumas delas comuns entre os dados de alguns alunos. Regista-se que dois alunos colocaram a vírgula antes da conjunção “e”: “*Onde estás tu, miolos de peluche pulguento, e imbecil?*”; onze alunos colocaram a vírgula a separar elementos essenciais de uma oração “*...não era bem isso, que eu queria dizer*”, verificando-se a mesma situação, cometida por seis alunos, numa segunda frase: “*Não posso deixar o Hobbes, passar a noite sozinho no boque!*”. Finalmente, registou-se que três alunos atribuíram um novo e não pretendido sentido à frase pela pontuação efetuada: “*Não, julguei que se perdesse.*”

### **Categoria C: Explicitação dos usos da vírgula**

A presente categoria recai sobre as respostas dadas pelos alunos relativamente a situações de uso da vírgula. Todos os alunos responderam à questão e, apesar da diversidade de opiniões,



encontraram-se algumas ideias comuns. Das respostas analisadas, constatou-se que dez alunos consideraram que a vírgula é utilizada na enumeração de elementos na frase, pelo que se confirma que é um conhecimento já adquirido.

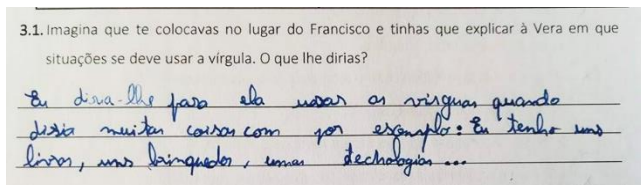


Figura 2 - Explicação dos usos da vírgula pelo aluno PQ

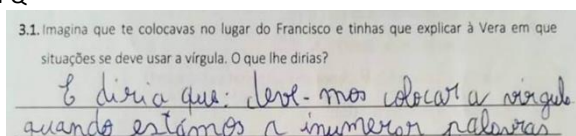


Figura 3 - Explicação dos usos da vírgula pela aluna CG

Verificou-se também que este sinal de pontuação, para nove alunos da turma, se associa à pausa ou à “necessidade de respirar” durante “1 ou 2 segundos”.

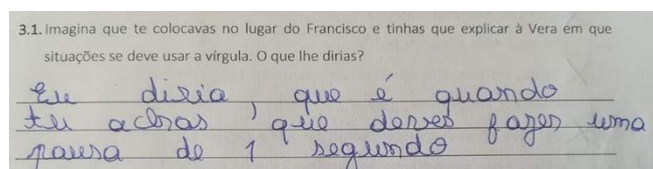


Figura 4 - Explicação dos usos da vírgula pelo aluno RO

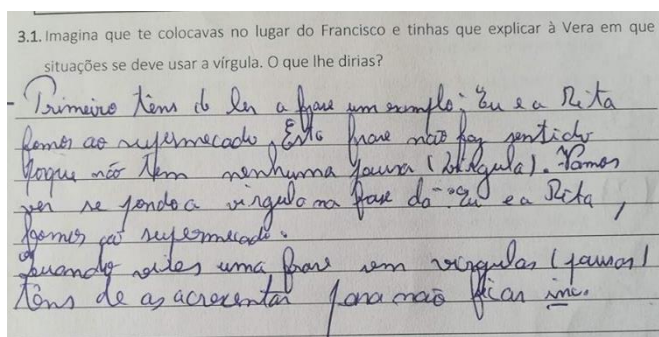


Figura 5 - Explicação dos usos da vírgula pela aluna AA

A resposta da aluna AA (figura 5) reflete claramente a errada conceção de que a vírgula se utiliza nos momentos em que há necessidade de fazer uma “pausa na oralidade” para dar “sentido à frase”, de tal forma que acaba por apresentar como exemplo uma frase que não carece de qualquer vírgula, mas devido à pausa na oralidade que tendencialmente se efetua, aplica erradamente uma vírgula a separar o sujeito do predicado – “Eu e a Rita, fomos ao supermercado.” Os dados recolhidos apontam, ainda, que dois dos alunos mencionaram que a vírgula se utiliza também para separar um assunto do outro; um aluno referiu que se utiliza antes do “mas” e do “portanto” e, por último, dois alunos salientaram que a vírgula não se utiliza antes do “e”.

### **Categoria D: Utilização da vírgula em texto livre**

No que concerne à utilização da vírgula em texto livre verificaram-se alguns aspetos comuns entre as diferentes descrições analisadas. No geral, os alunos utilizam frases muito curtas e recorrem poucas vezes à pontuação, servindo-se, na maioria das vezes, apenas do ponto final. Observou-se que oito alunos conseguiram utilizar corretamente a vírgula na enumeração de elementos, contudo, também se verificaram incorreções na utilização do respetivo sinal de pontuação. Constatou-se que quatro alunos realizaram a descrição da imagem apenas numa frase bastante extensa, pelo que a vírgula foi utilizada sucessivas vezes nos lugares em que se deveria aplicar um ponto final. Nas descrições de cinco alunos não se observou a presença de qualquer vírgula, destacando-se o caso de uma aluna que, nas enumerações, ao invés da vírgula utilizou repetidamente a conjunção “e”. Além do mencionado, registaram-se ainda algumas incorreções, presentes no seguinte quadro:

<b>TRANSCRIÇÕES DA UTILIZAÇÃO INCORRETA DA VÍRGULA EM SITUAÇÃO DE TEXTO LIVRE</b>	
AC: “Ao lado da cama, está um armário para pôr as roupas, todo aberto.”	LV: “Esta imagem, tem o quarto da menina desarrumado.”
CQ: “Ao centro vejo, uma cama com uma menina a organizar a sua mochila.”	SV: “Do lado direito da cama vejo um guarda-vestidos, uma planta, e um relógio.”
IS: “...um cobertor vermelho, com desenhos.”	RO: “Em cima da cama, está um casaco e um lápis.”

**Quadro 13** - Transcrições da utilização incorreta da vírgula em situações de texto livre

As transcrições presentes no quadro 13 reforçam algumas das ilações retiradas no decorrer da análise ao TI. A vírgula é, de facto, um sinal de pontuação que provoca algumas inseguranças no momento da sua utilização o que conduz, na grande maioria das vezes, a uma utilização indevida que se verifica, em casos mais graves e frequentes, na separação do sujeito e predicado. Face aos resultados obtidos, reuniram-se as condições necessárias ao combate das dificuldades verificadas, à explicitação de novas regras e ao reforço das aprendizagens já adquiridas.

### **Fase B – Plano de Intervenção Didática**

Após a verificação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática em estudo, procedeu-se com a execução do plano de intervenção didática. Tendo por base os diferentes conteúdos enfatizados no TI estruturou-se o plano em quatro atividades distintas: 1- “Perceber a pontuação...”; 2- “Virgular corretamente”; 3- “Vírgulas Proibidas”; 4- “Vamos recordar...”. Durante o processo de planificação e estruturação do plano de atividades tornou-se objetivo primordial elaborar uma sequência articulada e coerente que se desenvolvesse em função do modelo da abordagem pela descoberta, enquanto meio facilitador de aprendizagens significativas. A vírgula

constitui um marcador sintático de grande importância, sendo várias as situações e regras associadas ao uso deste sinal de pontuação. No entanto, face ao tempo disponível para o desenvolvimento do estudo, o ciclo de escolaridade em que este se aplicou e as pesquisas efetuadas nas gramáticas de referência, efetuou-se uma seleção criteriosa das regras que seriam exploradas, no sentido de garantir a adequabilidade do estudo e da intervenção.

Numa tentativa de estabelecer uma relação de mediação entre a motivação, o fator surpresa e a vontade de aprender, resolver e superar desafios, surge um elemento condutor e estimulador das diferentes atividades: D. Vírgula (DV).

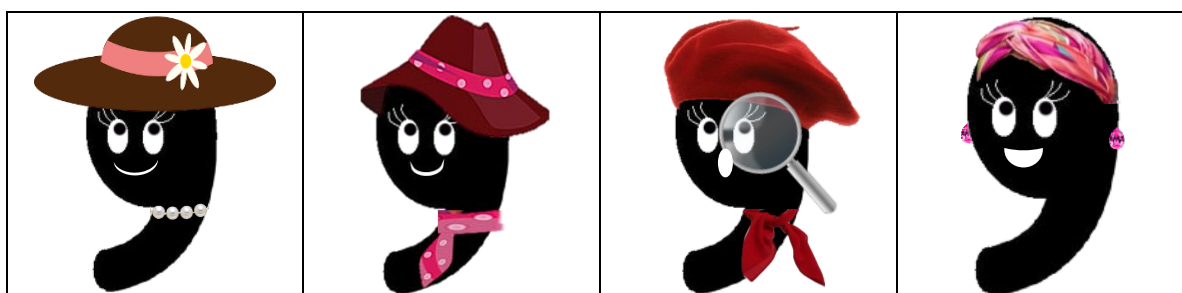


Figura 6 - Personagem D. Vírgula nas diferentes etapas da Fase B

Conforme ilustrado na figura 6, a DV é uma personagem virtual que se apresentou na primeira atividade desenvolvida e acompanhou todo o percurso de intervenção educativa. Assim, foi através dela que surgiram os variados desafios, que confirmaram ou refutaram hipóteses e esclareceram os conteúdos em análise. A interação entre a personagem e os alunos estabelecia-se através da projeção de diapositivos do programa PowerPoint, sendo a professora-investigadora (PI), o elemento intermediário da interação.



Figura 7 – Interação DV-PI-Aluno

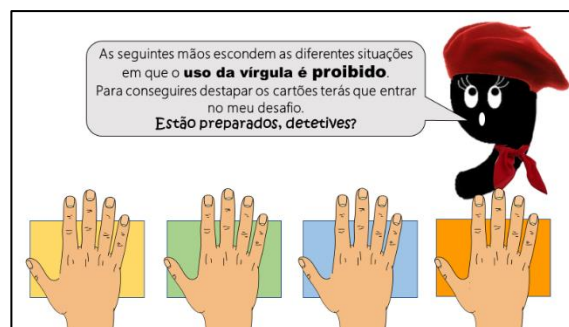


Figura 8 – Desafio da DV

Conforme já mencionado, a DV criou um elo unificador entre as diferentes propostas desenvolvidas, revisitando, no início da atividade, conteúdos explorados na sessão anterior e antecipando, no fim da atividade, o seu regresso e o de novos desafios. Incentivou-se, em todas as etapas, a realização de cada tarefa, sendo o reforço positivo uma constante.

### **ATIVIDADE 1: “Perceber a pontuação...”**

A primeira atividade do plano de intervenção didática (Fase B) englobou duas tarefas distintas (TA1 e TA2). Cada tarefa será apresentada numa breve descrição seguindo-se a respetiva análise. No final de ambas as tarefas analisadas refletir-se-á sobre os procedimentos adotados e os resultados obtidos atendendo aos diferentes itens de análise estabelecidos.

**Objetivo geral:** reconhecer a importância da pontuação num texto escrito.

**Tarefa: TA1 – Com ou sem sentido?**

#### **Descrição da TA1**

Esta tarefa marcou o início do plano de intervenção didática. Deste modo, estabeleceu-se o primeiro contacto entre a personagem DV e os alunos. Contudo, num primeiro momento, esta surge de modo oculto com o seguinte desafio: *“Olá, amigos! Como podem observar a minha identidade não está a ser revelada. Para descobrirem quem sou terão que acompanhar-me ao longo deste desafio. Preparados?”*. O desafio foi imediatamente aceite e logo surge uma frase projetada no quadro que, aparentemente, não apresenta qualquer sentido. As pistas são lançadas e o desafio dos alunos passa por colocar a pontuação nos sítios adequados, por forma a dar-lhe sentido. É de salientar que os alunos tinham acesso ao nome do sinal (ponto final ou vírgula) e o número de vezes que deveria ser utilizado. A discussão em torno desta tarefa efetuou-se em grande grupo e, após a sua concretização, procedeu-se com a confrontação de hipóteses através da comparação com a versão corrigida.

Os alunos foram desafiados a pontuar três frases e, no final, em conjunto, efetuou-se um diálogo sobre a tarefa realizada no qual tiveram oportunidade de expor as dificuldades sentidas e as conclusões que tinham retirado da realização da tarefa, salientando-se a importância da pontuação nas frases e, por consequência, nos textos escritos (anexo 3), sendo a respetiva informação registada no caderno diário dos alunos.

Observem-se, em seguida, as frases utilizadas na tarefa:

<b>Frases <u>sem</u> pontuação</b>	<b>Pista</b>	<b>Frases <u>com</u> pontuação</b>
<b>1. Enquanto o padre pasta o burro reza.</b>	Para a frase fazer sentido debes utilizar: - Uma vírgula (,)	Enquanto o padre pasta o burro, reza.
<b>2. Maria toma banho porque sua mãe disse ela dê-me a toalha.</b>	Para a frase fazer sentido debes utilizar: - Um ponto final (.) - Duas vírgulas (,)	Maria toma banho porque sua Mãe, disse ela, dê-me a toalha.
<b>3. O caçador tem um cão e a mãe do caçador também é o pai do cão.</b>	Para a frase fazer sentido debes utilizar: - Um ponto final (.) - Uma vírgula (,)	O caçador tem um cão e a mãe. Do caçador, também é o pai do cão.

**Quadro 14** - Frases utilizadas na TA1

## Análise da TA1

A implementação iniciou-se com a projeção do slide de apresentação da personagem DV que, tal como referido, surgiu de modo oculto, sendo apenas nítida a mensagem que queria transmitir aos alunos. Neste sentido, enquanto elemento intermediário, a PI introduziu os alunos para a “aventura” que se aproximava e que esta seria composta por variados desafios. Após a leitura em voz alta da mensagem da DV, por um dos alunos, instala-se o entusiasmo na turma.

Aluno RN – Quem será que está escondido?

Aluno AA – Parece ter um chapéu e um colar...

Aluno AP – Temos que descobrir!

Todo o mistério que envolveu a introdução da tarefa provocou uma saudável agitação entre os alunos, conduzidos pela motivação e a curiosidade de desvendar a identidade oculta. Seguiu-se a projeção da primeira frase (sem pontuação) e sem qualquer indicação dos sinais que deveriam ser utilizados, por forma a avaliar as primeiras reações dos alunos. Alguns deles manifestaram-se de imediato, aludindo à falta de coerência verificada na frase. Face a isto, estimulou-se o desenvolvimento do pensamento no sentido de compreender o problema apresentado.

Aluno ES – Para fazer sentido tenho que trocar a ordem de duas palavras: “Enquanto o padre reza o burro pasta.”

PI – Tens razão, ES! Assim já faria sentido. Porém, neste desafio, não podemos trocar a ordem das palavras. Haverá forma de dar sentido à frase sem trocar a ordem das palavras?

Aluno ES – Ui, eu acho que não!

Aluno PQ – Já sei!! (exclama entusiasmado) “Enquanto o padre (vírgula) pasta o burro (vírgula) reza! Temos que acrescentar vírgulas!

Os alunos mostraram-se imediatamente envolvidos na procura de soluções até que o aluno PQ se apercebe da necessidade de acrescentar pontuação para transformar o sentido da frase. O seu raciocínio é acompanhado pelos restantes participantes e a PI confirma a necessidade de pontuarmos a frase, projetando uma pista que indicava a necessidade de aplicar uma vírgula para a frase ter sentido. Os alunos são convidados a pensar na forma como o PQ pontuou a frase e a refletir sobre o respetivo sentido que esta transmite, oralizando os seus pensamentos.

Aluno AC – Enquanto o padre pasta (vírgula) o burro reza!

Aluno HC – Não! Assim tem o mesmo sentido.

A PI questiona os alunos sobre qual o sentido da frase sem pontuação alertando para a pista fornecida.

Aluno LV – Já sei! Enquanto o padre pasta o burro (vírgula) reza!

PI – Qual o sentido da frase com a vírgula colocada nesse espaço?

Aluno LV – Enquanto o padre está a pastar o burro, também está a rezar.

Encontrada a solução, projetou-se a frase corretamente pontuada no quadro para que se discutisse o processo que envolvera aquele primeiro momento. Os alunos demonstraram

compreender a necessidade da utilização da vírgula, evidenciando o seu poder na transformação do sentido da frase. Avança-se para a apresentação da segunda frase, que despoleta nos alunos algum conflito mental:

Aluno AA – Ui! Está mal! Não faz sentido!

Aluno AP – Que confusão! Esta frase não faz mesmo sentido!

As reações dos alunos demonstraram que a frase sem pontuação os deixara confusos proferindo, simultaneamente, alguns comentários entre eles sobre o que observavam. Após a apresentação da pista (um ponto final e duas vírgulas), logo começaram a procurar a solução, comprovando que a dinâmica da tarefa já estava a interiorizar-se. A frase em questão apresentava um grau de dificuldade superior à anterior, contudo, em nada desmotivou os alunos. Observou-se que o envolvimento era maior e as interações entre eles também, numa lógica de trabalho e crescimento conjunto. À medida que o diálogo se processava a PI procurava reforçar e orientar as interações através do questionamento, no sentido de facilitar o alcance da meta (Vieira & Vieira, 2005).

Aluno RN – Maria (vírgula) toma banho porque sua mãe disse (ponto final). Ela dê-me a toalha.

Aluno EG – Temos que pôr a vírgula depois do “disse”!

Aluno DR – Maria (vírgula) toma banho (ponto final). Porque sua mãe disse (vírgula) ela dê-me a toalha. Não, não pode ser assim...

PI – Estejam atentos à pista que vos foi fornecida e observem bem as frases que estão a criar.

Os alunos testaram diferentes hipóteses, porém, surgiu a necessidade de abrir um novo caminho que passava pela análise das palavras que compunham a frase. As opiniões surgiam, mas afastavam-se da resposta correta pelo que se questionou a razão pela qual a “Maria tomava banho”, sendo que as respostas dos alunos eram diretas e unânimes – “porque a sua mãe disse!” – ao que lhes foi respondado que a verdadeira razão não era essa e estava explícita na frase. Apesar de alguma indignação sentida entre os alunos estes continuavam resilientes e com vontade de superar o desafio que lhes tinha sido proposto, conseguindo-o com sucesso.

Aluno EG – Maria toma banho porque sua. É o verbo suar!!

Aluno RN – Não acredito! (exclama entre gargalhadas). Maria toma banho porque está suada!

PI – É isso mesmo! Assim sendo, onde colocamos os respetivos sinais?

Aluno RN – Maria toma banho porque sua (ponto final). Mãe (vírgula) disse ela (vírgula) dê-me a toalha.

A importância da pontuação foi novamente referida pelos alunos salientando-se a alteração que provocou no significado da palavra “sua” num primeiro momento classificada como determinante e posteriormente como um verbo. A discussão desenvolvida em torno da frase em questão permitiu envolver os alunos na aprendizagem através da procura pela compreensão e superação do desafio, desafio esse que, com os estímulos fornecidos e as constantes interações

entre o grupo, levou a que os alunos estivessem intrinsecamente motivados e, em consequência, autodeterminados para a conclusão da tarefa (Lieury & Fenouillet, 1996).

Finalmente, projetou-se a terceira e última frase desta tarefa, acompanhada da respetiva pista (um ponto final e uma vírgula). Surgem as primeiras tentativas:

Aluno ML – O caçador tem um cão (ponto final). E a mãe do caçador é também o pai do cão.

PI – Será isso? A mãe do caçador é o pai do cão?

Aluno HC – O caçador tem um cão (vírgula) e a mãe do caçador também (ponto final). É o pai do cão.

Aluno ES – Antes do “e” não se coloca vírgula, por isso não pode ser assim!

Aluno DR – O caçador tem um cão e a mãe (vírgula) do caçador também é o pai do cão.

PI – Estás no bom caminho! Só tens que pensar bem nos sinais indicados na pista.

Apesar da frase apresentada ser de interpretação mais difícil verificou-se uma aproximação mais rápida dos alunos à solução, o que nos leva a concluir que tiveram em consideração as diferentes observações e aspetos evidenciados nas trocas de ideias, comprovando, em consequência, o seu crescente envolvimento no próprio processo de aprendizagem. A este propósito Lieury & Fenouillet (1996) defendem que o desempenho escolar dos alunos é, em grande parte, influenciado pelo nível de exigência das tarefas colocadas, sendo que a objetivos mais difíceis correspondem melhores desempenhos. Da leitura do diálogo depreende-se, igualmente, a atenção dada pelos alunos às afirmações proferidas como é o caso da aluna ES que rapidamente se apercebeu que o modo de pontuar do colega HC não respeitava as regras que definem a boa utilização da vírgula, neste caso específico, a má colocação da vírgula antes da conjunção “e”. Simultaneamente, constata-se a mobilização de conhecimentos já adquiridos, o que se revela um fator bastante positivo.

Aluno AP – Eu coloco o ponto final depois da palavra mãe.

PI – Desenvolve a tua ideia, AP.

Aluno AP – O caçador tem o cão e mãe (ponto final). Do caçador também é o pai do cão. Ah, falta-me colocar a vírgula!

Aluno HC – É fácil! Colocas depois de caçador.

A interação entre os alunos afirmou-se um forte indicador na construção da aprendizagem. Em conjunto, facilmente superaram o desafio. Depois da frase pontuada foi solicitado que se explicitasse oralmente o raciocínio.

Aluno AP – O caçador tem um cão e a mãe também...

Aluno HC – Não é isso! O caçador tem um cão e a mãe do cão também!

PI – Quantos cães tem, afinal, o caçador?

Todos – Tem 3!

Aluno HC – Tem a mãe, o pai e o filho.

Depois de analisadas as três frases, abriu-se um breve momento reflexivo com o intuito de compreender as dificuldades e as aprendizagens dos alunos. Em conversa, explicitaram que o facto

das frases serem, inicialmente, difíceis de interpretar, permitiram uma melhor compreensão da importância da pontuação num texto, reforçando que, para as frases fazerem sentido é importante aplicar os sinais corretamente. Desta forma, percebeu-se que os exemplos práticos utilizados resultaram numa boa forma de sensibilizar os alunos para o objetivo estabelecido. A tarefa terminou com o registo individual no caderno diário da importância dos sinais de pontuação.

### Tarefa: TB1 – O poder da vírgula!

#### Descrição da TB1

No seguimento da tarefa anterior, após a constatação da importância dos sinais de pontuação num texto, centrou-se a atenção dos alunos para o uso concreto da vírgula. Deste modo, apresentaram-se cinco situações diferentes, sendo que em cada situação havia duas frases com diferenças na pontuação. Face a isto, o desafio dos alunos passava pela análise das frases apresentadas e a descoberta das diferenças existentes. Para tal, num primeiro momento, projetavam-se as frases e as respetivas imagens para que, num segundo momento, se respondessem às questões lançadas no sentido de compreender as diferenças: *“Que diferenças encontras?”*, *“Detetas algum erro?”*, *“Alguma das frases se encontra incorretamente pontuada?”*



Figura 9 - Imagem A da 1ª situação



Figura 10 - Imagem B da 1ª situação

Em cada situação foram apresentadas duas frases constituídas pelas mesmas palavras, no entanto, com alterações na pontuação, sendo que uma não apresentava qualquer vírgula e a outra, contrariamente, sim. Perante as frases apresentadas, a reflexão final centrou-se no poder que a vírgula exerce nas frases, podendo alterar-lhes o sentido, sendo, por isso, um marcador importante para desfazer a ambiguidade das frases escritas. Findado o desafio, a personagem DV, ainda com a identidade por revelar, pergunta aos alunos se a conseguiram identificar através da realização do desafio, apresentando-se de seguida.

#### Análise da TB1

Conforme descrito, a presente tarefa centrou-se na análise das frases apresentadas em cada uma das cinco situações evidenciadas com o intuito de descobrir “o poder da vírgula” na



alteração do sentido das frases. A exploração das diferentes situações realizou-se, uma vez mais, em grande grupo, pelo que a partilha de opiniões permitiu uma melhor perceção das dúvidas existentes e uma consequente ação no sentido da sua colmatação.

Na 1ª situação a PI começou por projetar isoladamente cada imagem e a respetiva frase colocando-as, posteriormente, lado a lado.



Figura 11 - Imagem A da 1ª situação



Figura 12 - Imagem B da 1ª situação

Nesta situação, os alunos aperceberam-se facilmente que a cada frase correspondia uma solicitação diferente afirmando, com fincada segurança, que na imagem A os alunos não queriam intervalo e os da imagem B, contrariamente, já desejavam ter intervalo.

PI – Há alguma diferença entre as imagens?

Aluno PQ – Sim. Na A os alunos não querem intervalo e na B já querem.

PI – Mas as frases têm as mesmas palavras. Por que é que afirmam que são diferentes?

Aluno RO – Com a vírgula muda o sentido.

Aluno LV – Uma vírgula muda tudo!

As respostas dos alunos foram claras e rapidamente perceberam que, apesar das frases serem constituídas pelas mesmas palavras, a aplicação de uma vírgula deu-lhes um novo sentido. Todavia, a 2ª situação (figuras 13 e 14) não foi tão clara para a maioria dos alunos o que de certa forma se associa e justifica com parte dos resultados obtidos no TI. Percebeu-se que a identificação do vocativo no final da frase representava uma das grandes dificuldades dos alunos, sendo raros os casos em que se verificara a utilização da vírgula nesta situação. O mesmo se constatou no desenvolvimento desta tarefa pelo facto de nem todos os alunos conseguirem identificar com facilidade de quem se tratava a personagem chamada “Pedro”. Tendo por base a análise dos conhecimentos prévios dos alunos houve uma preocupação em tentar, através de algum questionamento, clarificar conceções e reforçar a compreensão (Néreci, 1991 citado por Vieira & Veira, 2005).



Figura 13 - Imagem A da 2ª situação



Figura 14 - Imagem B da 2ª situação

Depois de projetadas as imagens com as respetivas frases nem todos os rostos dos alunos espelharam entendimento sobre o que observavam. Por um lado, o aluno AP revelou não ter dúvidas, afirmando com convicção que não detetava erros nas frases, pelo que na imagem A há uma referência ao padre chamado Pedro e na imagem B, Pedro, é o nome da pessoa para quem se está a falar. Por outro lado, esta afirmação não parecera clara para outros alunos como o caso da aluna SV:

PI – SV, na tua opinião, alguma das frases se encontra incorretamente pontuada?

Aluna SV – Não. Estão as duas certas...

PI – O que há de diferente entre elas?

Aluna SV – Uma tem vírgula e outra não...

PI – Certo. E o que é que a vírgula mudou naquelas frases?

(A aluna SV não responde à questão).

Percebeu-se que a alteração causada pela vírgula não era clara, pelo que se sentiu necessidade de recorrer a novas estratégias. Após a leitura, pela aluna SV, das frases em voz alta foi-lhe questionado sobre quem se denominava de Pedro em cada uma das situações. Na ausência de qualquer resposta, apresentaram-se duas imagens distintas (de um padre e da pessoa a quem estava a ser dirigida a pergunta nas imagens anteriormente utilizadas). Neste sentido, procedeu-se a uma nova análise das frases, focando-se a posição da vírgula e tendo sempre por base as últimas imagens referidas. Esta estratégia facilitou a compreensão do sentido das frases sendo-lhes depois explicado que, na frase B, o nome Pedro se encontrava isolado porque se estava a referir à pessoa para quem se estava a falar (vocativo) (Fernandes, 2005). Para reforçar a ideia, a PI criou um novo exemplo prático, questionando os alunos sobre em que situações utilizamos ou não a vírgula, ao que responderam sem dificuldades. A situação descrita ilustra a importância de ter em atenção os alunos mais tímidos, incentivando a sua participação e a exposição das suas dúvidas (Vieira & Vieira, 2005), sendo igualmente importante para o professor estar munido de diferentes estratégias que auxiliem a aprendizagem dos seus alunos.

Na 3ª situação voltaram a apresentar-se duas novas imagens, porém, as frases utilizadas não descreviam, propositadamente, a respetiva imagem a que estavam associadas o que foi facilmente detetado pelos alunos.



Figura 15 - Imagem A da 3ª situação



Figura 16 - Imagem B da 3ª situação

Aluno LV – Está trocado!

Aluna SG – Na frase A devia ter uma vírgula depois de “José” porque na imagem aparecem duas pessoas e um cãozinho. Na frase B devíamos tirar a vírgula porque só aparece uma pessoa e um cãozinho.

PI – Alguém tem uma opinião diferente?

Todos – Não!

RF – A vírgula voltou a mudar o sentido da frase.

A troca entre as frases foi facilmente identificada pelos alunos que revelaram estar bastante envolvidos e atentos à tarefa. Rapidamente perceberam que o número de pessoas identificado em cada uma das frases não correspondia ao da respetiva imagem, sendo que, para ficarem corretas bastava efetuar uma troca entre as imagens ou frases. Efetuada a respetiva correção, a PI questionou os alunos se havia alguma incorreção nas frases, no que respeitava ao emprego da vírgula, ao que responderam unanimemente que não, pelo que esta tinha alterado apenas o sentido.

Na 4ª situação procedeu-se com a apresentação de mais uma imagem, sendo que um dos alunos rapidamente antecipou o conteúdo da segunda imagem, comprovando que o objetivo da tarefa estava a ser cumprido.

RN – Na próxima imagem vai pedir para ter piedade, por isso não vai ter vírgula.



Figura 17 - Imagem A da 4ª situação



Figura 18 - Imagem B da 4ª situação

A presente situação assemelhou-se à primeira podendo justificar-se neste fator a rápida facilidade com que os alunos conseguiram decifrar o conteúdo de cada frase. Por forma a certificar que os alunos tinham compreendido cada um dos exemplos dados, questionou-se a alguns deles sobre qual das frases deveriam utilizar, num momento de produção escrita, caso a intenção fosse atacar o lobo e vice-versa. Em todos os casos a resposta foi correta e sem hesitações.

Por último, a 5ª situação, exigiu um novo aprofundamento na sua exploração. Nesta situação, inicialmente, apenas se apresentou uma imagem, pelo que esta continha as duas frases, por forma a não induzir de imediato os respetivos significados.



Figura 19 - Imagem A da 5ª situação

PI – Há algum erro nestas frases?

Aluna ML – Eu acho que a primeira frase está errada e a segunda está certa.

PI – Explica a tua ideia...

Aluna ML – Está errada porque não devemos colocar a vírgula depois de “banco”.

PI – O que significa para ti a primeira frase?

Aluna ML – Não sei bem...

Com base no diálogo desenvolvido procedeu-se com a análise individualizada de cada uma das frases para que se percebesse, primeiramente, se havia, de facto, alguma incorreção. Neste momento, um dos alunos apercebeu-se que ambas estavam corretas, sendo que apenas se referiam a pessoas diferentes. O seu raciocínio foi acompanhado pelos restantes colegas. Desta forma, depois de percecionado que se tratavam de pessoas diferentes, projetaram-se novamente as frases e duas imagens (de um gerente e do homem da imagem anteriormente visualizada) para que se efetuasse a respetiva correspondência. Neste momento, lembrou-se a frase utilizada na 2ª situação da presente tarefa – “Viste o padre, Pedro?” – no que respeita ao isolamento do vocativo, sendo que sempre que se refere o nome da pessoa para quem se está a falar, deverá isolar-se com vírgulas do resto da frase (Fernandes, 2005). A este propósito, os alunos foram informados que o assunto seria retomado numa fase posterior através da exploração de novos exemplos. Relativamente à primeira frase, os alunos compreenderam que a segunda vírgula era necessária para indicar que Francisco era o nome do gerente do banco. Caso contrário, a interpretação obtida seria a mesma em ambas as frases.

Apresentadas as cinco situações procurou-se lembrar juntamente com os alunos as aprendizagens apreendidas.

PI – O que podemos concluir com a realização deste desafio?

Aluno HC – A frase pode ser a mesma, mas com a vírgula altera o sentido.

PI – E o que é que aprendemos em relação à pontuação?

Aluno CQ – É muito importante para dar sentido às frases...

Aluno RN – Mas temos que usá-la corretamente!

Este diálogo final tornou-se bastante enriquecedor pela partilha de ideias efetuada. A motivação e o envolvimento nas tarefas evidenciou-se nas respostas dos alunos que demonstraram atingir com sucesso o objetivo desta primeira atividade. As respetivas conclusões foram registadas por cada aluno nos seus cadernos diários seguindo-se, num momento posterior, a apresentação da personagem oculta já adivinhada pela maioria dos participantes, que exclamavam entusiasmados: “Só pode ser a vírgula!”

### **Reflexão Final: ATIVIDADE 1 (TA1 e TB1)**

Face aos resultados obtidos da análise do TI aplicado aos alunos, considerou-se que a primeira abordagem ao uso da vírgula deveria surgir contextualizada para que os alunos compreendessem, num primeiro momento, através de exemplos práticos, a importância da pontuação na atribuição de coerência ao texto e também na compreensão do que se lê. Na mesma linha de pensamento, a segunda tarefa desenvolvida (TB1) procurou continuar a sensibilizar os alunos para essa importância, contudo, com total incidência sobre o caso específico da vírgula.

Da análise efetuada, depreende-se que os objetivos estabelecidos foram cumpridos, verificando-se uma participação ativa e um grande envolvimento dos alunos nos diferentes momentos que constituíram as tarefas da atividade 1. Ultrapassando a metodologia que opta pela aquisição mecanizada de conteúdos, procurou-se que os alunos construíssem o próprio conhecimento num processo de crescente motivação e reflexão conjunta dos procedimentos que envolveram as diferentes etapas de aprendizagem (Beber, Silva & Bonfiglio, 2014; Fernández, 1987). Neste sentido, tornou-se preponderante a diversificação de estratégias de ensino, tendo em atenção o tipo de questionamento colocado em prática e o modo de organização e apresentação das tarefas. A estes contributos corresponderam as diferentes reações e participações dos alunos. Neste sentido, a presente reflexão incidirá, essencialmente, na análise geral dos resultados anteriormente apresentados procurando evidenciar as relações entre os respetivos dados.

As tarefas que constituíram a atividade 1 suportaram-se em inúmeros exemplos apresentados através do programa *PowerPoint*. O recurso utilizado construiu-se com o intuito de apelar à ludicidade sem descurar a vertente pedagógica pretendida. No que respeita ao item de

análise 1.a) **fator motivacional introduzido pela D. Vírgula**, constatou-se que a curiosidade dos alunos foi imediatamente despertada pela forma como foram desafiados. O facto de desconhecerem quem os desafiara aumentou o nível de motivação e a vontade de envolver-se na resolução e superação dos respetivos desafios por forma a conseguirem revelar a identidade oculta, o que se comprovou através das reações e comentários entusiásticos dos alunos: *“Quem será que está escondido?”*, *“Temos que descobrir!”*. O investimento em imagens ilustrativas das diferentes frases apresentadas foi igualmente um fator positivo na medida em que auxiliou os alunos na interpretação e compreensão das diferenças expostas. Ressalva-se o facto de a utilização das imagens ser pensada de modo a não influenciar as respostas dos alunos, mas sim no esclarecimento de possíveis dúvidas ou somente para a confirmação de hipóteses. Esta confirmação era também apoiada por símbolos (v/X) que surgiam de modo interativo e cativavam ainda mais os alunos: *“Yes, está certo!”*, *“Estas imagens são engraçadas!”*. Conforme verificado na análise das diferentes tarefas, os diálogos estabelecidos foram uma constante, contribuindo para isso a colocação de questões que proporcionassem a mais ativa participação dos alunos. No que concerne ao item **1.b) questionamento do professor** procurou-se que as questões fossem concebidas com a finalidade de verificar a presença ou a ausência de conhecimentos, mas também para orientar a reflexão dos alunos sobre o próprio pensamento, assegurando a sua atividade mental (Vieira & Vieira, 2005). Além das questões, objetivou-se que as diferentes intervenções da PI no decorrer dos diálogos estabelecidos se efetuassem no sentido de não desvalorizar as participações dos alunos, mesmo que não representassem a resposta pretendida: *“Tens razão, assim faria sentido! Mas neste desafio...”* ou *“pensa nas frases que estás a criar. Não desistas, estás no bom caminho!”*. Procurou-se, igualmente, que os alunos explicitassem os seus pensamentos: *“Desenvolve a tua ideia”*, *“O que significa para ti...?”*, *“Explica a tua ideia”*, *“O que podemos concluir?”*, evitando induzir as suas respostas. Neste percurso, sempre que se verificava um distanciamento dos alunos, houve uma preocupação em captar a sua atenção e orientar o seu raciocínio de acordo com os dados/pistas fornecidos: *“observem as frases dadas”*, *“estejam atentos a esta informação”*, sem nunca desistir dos objetivos/competências de aprendizagem definidos. Conforme mencionado por Vieira & Vieira (2005) *“é essencial que o professor oiça cuidadosamente cada intervenção na discussão”* (p.50) e tente compreender o ponto de vista do aluno, sendo que esta se revelou das maiores dificuldades sentidas. Nem sempre se revelou fácil escutar as variadas intervenções e contornar eficazmente as dúvidas sentidas pelos alunos, reconduzindo, posteriormente, a momentos de avaliação individual sobre as implementações para que se refletisse sobre as questões respondidas e as que ainda permaneciam por resolver, numa ótica de melhoria da aprendizagem. Face às intervenções da PI

surgiam as **1.c) respostas dos alunos** que comprovaram uma grande atenção e o **1.d) envolvimento reflexivo** nas tarefas. A participação na decifração do desafio foi geral, sendo vários os contributos recebidos pelos alunos. À medida que se apresentavam as frases/exemplos para análise, rapidamente surgiam os primeiros palpites ao que não se verificou grande timidez na participação. Aos alunos mais introvertidos procurou-se incentivar uma intervenção mais ativa. Apesar do receio sentido pela complexidade do tema, os alunos demonstravam-se bastante empenhados e interessados na aprendizagem, apresentando diversas hipóteses para a resolução do problema. Tornou-se bastante gratificante perceber que as diferentes participações eram acompanhadas pelos alunos, que rapidamente confirmavam ou refutavam as respostas dos colegas: *“Está certo!”*, *“Não, assim tem o mesmo sentido!”*, *“Antes do “e” não se coloca vírgula, por isso não pode ser assim!”*. Foi notório o entusiasmo depositado pelos alunos na resolução das tarefas e o modo como cooperavam entre si na construção do conhecimento.

#### **ATIVIDADE 2: “Virgular corretamente!”**

A segunda atividade do plano de intervenção didática (Fase B) englobou três tarefas distintas (TA2, TB2 e TC2) pelo que a sua apresentação seguirá os mesmos moldes da anterior.

**Objetivo geral:** apreender regras de correta utilização da vírgula.

**Tarefa: TA2 – Ouvir e pontuar: D. Vírgula em ação!**

#### **Descrição da TA2**

Nesta tarefa, a PI distribuiu a cada aluno um excerto adaptado do texto “História de um papagaio” de António Torrado (anexo 4). Este excerto não apresentava qualquer vírgula. Para a concretização da tarefa criaram-se três momentos: (1) audição do excerto; (2) audição e pontuação do excerto com vírgulas; (3) audição para confirmação e/ou retificação. No fim do texto estar pontuado, cada aluno, na própria folha, respondeu a duas questões



**Figura 20** - Realização da TA2

que lhe eram colocadas e que se referiam às dificuldades sentidas na execução da tarefa e à sua opinião na relação entre a utilização da vírgula e a pausa na oralidade. Posteriormente, os alunos efetuaram a troca de folhas entre si e projetou-se o excerto com a pontuação devidamente colocada. Ao comparar os dois textos deveriam sublinhar a verde, as vírgulas devidamente utilizadas e a vermelho as incorretamente colocadas, sublinhando igualmente com a mesma cor os espaços onde a sua presença se justificava e não constava.

## Análise da TA2

A atividade 2 teve como principal objetivo, no decorrer das diferentes tarefas que a compuseram (TA2, TB2 e TC2), a exploração de quatro regras que definem uma correta utilização da vírgula e cujos critérios de seleção se encontram justificados na descrição que introduz a Fase B deste estudo. Neste sentido, estipulou-se que as regras a explorar seriam as seguintes: (i) separar as palavras numa enumeração; (ii) separar duas ou mais ideias dentro de uma frase; (iii) separar o nome da pessoa para quem se fala (vocativo) e (iv) separar a expressão “por favor” do resto da frase.

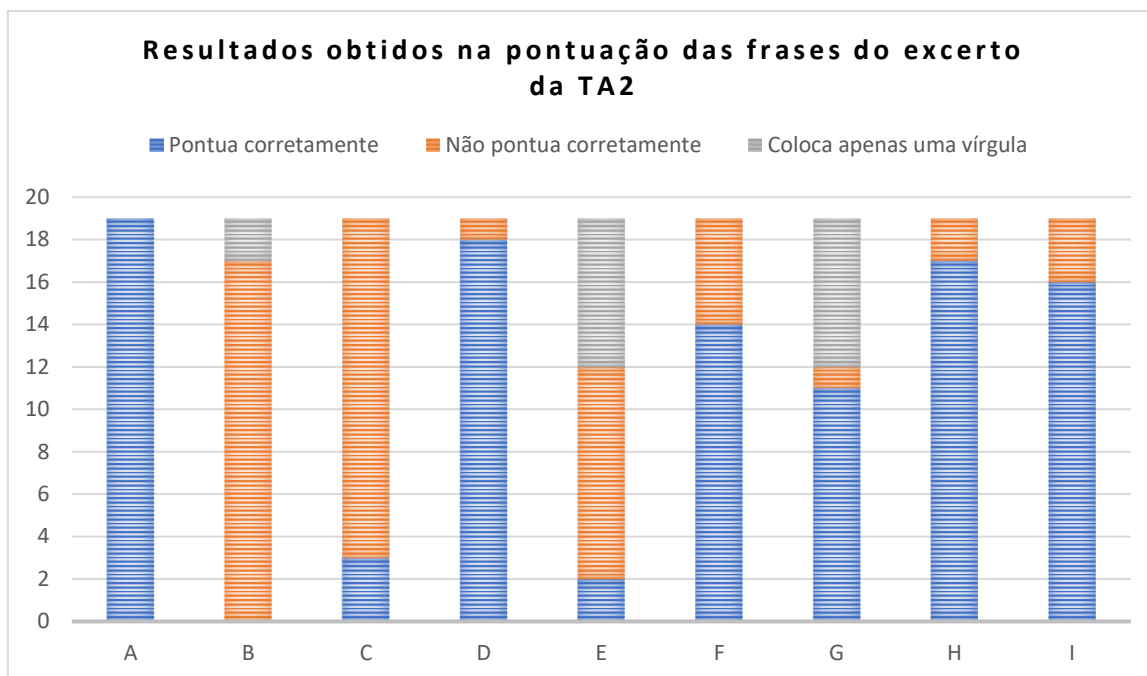
A TA2 iniciou com a audição de um excerto por mim adaptado da “História de um Papagaio” de António Torrado para que os alunos se familiarizassem com o respetivo conteúdo. Após a audição, foi-lhes entregue, em formato papel, o excerto da história inicialmente ouvido, porém, com a ausência de vírgulas. Assim, surge a personagem DV a desafiar os alunos para a tarefa que se seguia e que consistia numa nova audição do excerto e na sua pontuação com vírgulas. Esta pequena tarefa permitiu continuar a perceber quais os conhecimentos dos alunos no que respeitava à utilização da vírgula, através do tipo de relação que estabeleceram entre a inserção da pontuação e a leitura oral (anexo 5). Note-se que a adaptação efetuada no excerto se criou com intuito de colocar em evidência somente as quatro regras que definem a correta utilização da vírgula previamente estabelecidas. Para facilitar a análise desta tarefa, criou-se inicialmente o quadro 15 que reúne a identificação das frases correspondentes às diferentes situações nas quais deveria(m) ser utilizada(s) a(s) vírgula(s), assim como a respetiva regra em evidência.

	FRASE	REGRA EM EVIDÊNCIA
A	- Professora, pode (...)	Separar o vocativo
B	(...) pode, por favor, falar-nos mais sobre o papagaio?	Separar a expressão “por favor” do resto da frase
C	- Claro que sim, João.	Separar o vocativo
D	(...) falar mais sobre o papagaio, mas têm que estar com atenção.	Separar duas ou mais ideias dentro da frase
E	(...) de cem anos e, regra geral, forma um casal para toda a vida.	Separar duas ou mais ideias dentro da frase
F	Os papagaios têm, como características principais, o bico curvo e as penas de diferentes cores.	Separar duas ou mais ideias dentro da frase
G	Os papagaios, no seu ambiente natural, têm à sua disposição (...)	Separar duas ou mais ideias dentro da frase
H	(...) grande variedade de nutrientes como folhas, flores, frutos e sementes.	Separar palavras numa enumeração
I	Este animal é também conhecido como louro, ajeru, ajaru, jeru e juru.	Separar palavras numa enumeração

**Quadro 15** - Identificação das frases a pontuar com as vírgulas e a respetiva regra em evidência. TA2.



Os dados obtidos na análise das diferentes frases foram bastante díspares entre si, contudo, encontraram-se algumas regularidades nos resultados de determinadas situações, conforme ilustrado no gráfico 4.



**Gráfico 4** – Resultados obtidos na pontuação das frases do excerto da TA2

Nota: O critério “coloca apenas uma vírgula” é válido apenas nas situações em que a informação da frase deveria organizar-se entre vírgulas.

Da leitura do gráfico constata-se que houve quatro situações (A, D, H e I) em que praticamente todos os alunos da turma conseguiram pontuar corretamente as frases em questão, sendo que a totalidade dos participantes utilizou adequadamente a vírgula a separar o vocativo no início da frase (frase A), o que leva a concluir que esta regra tem vindo a tornar-se, de forma implícita, interiorizada pelos alunos. Relativamente à frase D, observa-se que dezoito alunos conseguiram aplicar corretamente a vírgula numa situação de separação de duas ou mais ideias dentro da frase com a particularidade de que, neste caso, a vírgula antecedia a conjunção adversativa “mas”, pelo que o resultado em questão vai ao encontro do apurado na categoria B do TI. Finalmente, as frases H e I representaram situações de enumeração de elementos na frase ao que praticamente todos os alunos utilizaram a vírgula de forma correta. Ainda nestas frases, constatou-se que as falhas ocorridas foram comuns, correspondendo a situações em que se verificou a utilização da vírgula antes da conjunção “e”. Curiosamente, dois desses registos, em cada uma das frases (H e I), corresponderam aos mesmos alunos, o que se pressupõe que seja uma prática que ocorra com alguma frequência e que deverá ser ultrapassada.

Similarmente à frase D, as frases E, F e G representaram situações em que se evidenciava a regra de utilização da vírgula a separar duas ou mais ideias dentro de uma frase. Todavia, nas três últimas frases mencionadas, a informação deveria isolar-se entre vírgulas o que representou, ainda, uma dificuldade para uma parte considerável dos participantes. Finalmente, as frases B e C resultaram nas situações com maior número de falhas detetadas. Relativamente à frase B percebe-se que nenhum aluno delimitou com vírgulas a expressão “por favor” do resto da frase e apenas dois deles utilizaram uma vírgula aquando da pontuação, sendo que nos registos dos restantes alunos se verificou a ausência de qualquer sinal nesta situação. A frase C revelou igualmente um facto interessante, pelo que se averigua que a situação de isolamento do vocativo no fim da frase persiste enquanto dificuldade da maioria dos elementos da turma. Numa análise geral, depreende-se que algumas regras já faziam parte do conhecimento dos alunos, assim como havia outras praticamente desconhecidas para alguns deles.

Além das situações evidenciadas no gráfico anteriormente apresentado, verificaram-se outras incorreções nas pontuações de todos os alunos, sendo a grande maioria detetada a separar o sujeito e o predicado (em mais do que uma frase), antes da conjunção “e” (para além da situação de enumeração) e em situações de separação indevida de orações. Presume-se, da análise efetuada, que os alunos foram fortemente influenciados pela audição do excerto, o que nos leva a concluir da necessidade urgente em clarificar conceitos e agir no sentido de melhorar a utilização que os alunos fazem da vírgula.

Após a pontuação do excerto foi solicitado aos alunos que respondessem a duas das questões presentes na mesma folha entregue.

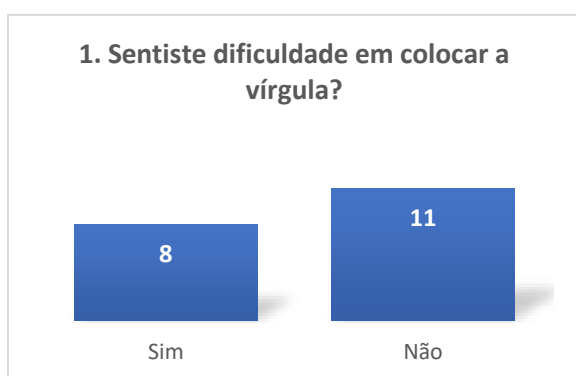


Gráfico 5 - Resultados da questão 1 do TA2

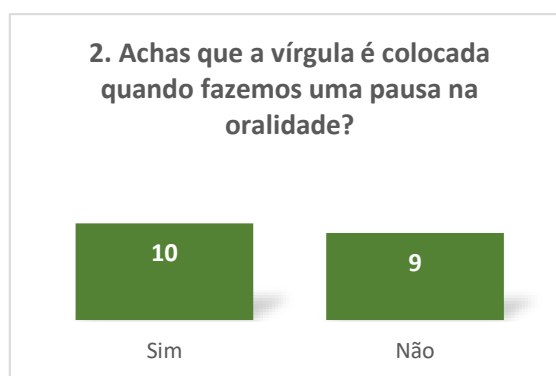


Gráfico 6 - Resultados da questão 2 do TA2

Na primeira questão pretendia-se perceber a opinião dos participantes em relação às dificuldades sentidas na execução da tarefa. Dos dados apurados, oito alunos afirmaram sentir dificuldades em colocar a vírgula, sendo que os restantes onze indicaram não sentir dificuldades

nesta tarefa. No que concerne às justificações dos alunos que afirmaram sentir dificuldades, constatou-se que a maioria confessou não ter conhecimento das regras que orientam uma correta utilização da vírgula, sendo-lhes difícil detetar com facilidade os locais adequados para esse efeito.

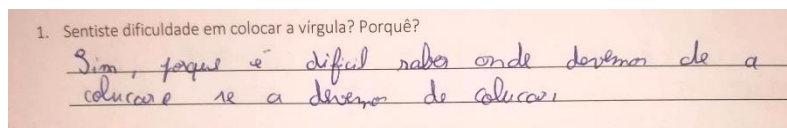


Figura 21 - Resposta à questão 1 do TA2 do aluno PQ

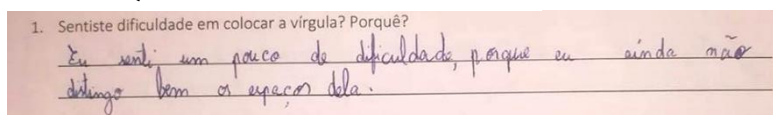


Figura 22 - Resposta à questão 1 do TA2 do aluno HC

Simultaneamente, as respostas recolhidas permitiram concluir que, entre esses alunos, havia a consciência da necessidade de existência de regras que regulam a adequada utilização da vírgula, sendo que o facto de não as conhecerem lhes dificultara a realização do exercício sem dificuldades. As justificações dos restantes onze alunos foram igualmente muito semelhantes, na medida em que afirmaram não sentir dificuldades em pontuar o excerto pelo facto de associarem as pausas breves, que se assinalaram na gravação, à colocação de uma vírgula. Esta informação vem corroborar algumas das conclusões já retiradas que fundamentam a forte relação que os alunos estabelecem entre a utilização das vírgulas e as pausas na oralidade, auxiliando-se inteiramente na gravação para a concretização desta tarefa. A segunda questão colocada veio reforçar esta ideia uma vez que, conforme os dados obtidos no gráfico 6, dez alunos consideraram que a vírgula se utiliza nos momentos de pausa na oralidade, sendo apenas nove os que negaram esta afirmação. Das respostas em que se considera a relação entre a utilização da vírgula e a pausa na oralidade os alunos fundamentam com o facto de haver necessidade de “respirar” e, nesse sentido, sentir-se a urgência de sinalizar esse ato através das vírgulas. Nos alunos que responderam “não”, apesar de alguns deles assumirem consciência de que nem sempre à pausa na oralidade representa a inserção de uma vírgula, também se constatou, em algumas respostas, que a resposta à questão foi negativa pelo facto de considerarem que à pausa na oralidade corresponde não só a presença da vírgula como a do ponto final, comprovando-se a errada conceção. Esta situação é abordada por Pereira e Azevedo (2005) enquanto a origem de muitos erros de pontuação, na medida em que, por vezes, se confundem as pausas que efetivamente se realizam na linguagem oral com os momentos da localização da vírgula na escrita.

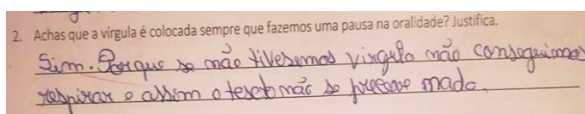


Figura 23 - Resposta à questão 2 da TA2 da aluna IS

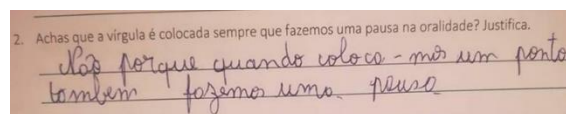


Figura 24 - Resposta à questão 2 da TA2 da aluna CG

Face aos resultados depreendidos, urge a necessidade de trabalhar com maior rigor e frequência os usos da vírgula em sala de aula, no sentido de desmistificar este tipo de concepções. Importa salientar que, para o sucesso da aprendizagem, não basta a mera exposição de regras (Vasconcelos, 2010) pelo que se apela, cada vez mais, a uma metodologia de trabalho apoiada no ensino pela descoberta.

A tarefa em questão terminou com a troca de folhas entre os alunos para que se procedesse à respetiva correção através da confrontação de resultados. Para tal, a PI projetou a versão do excerto corretamente pontuado com vírgulas ao que os alunos reagiram de imediato em relação às situações em que a sua pontuação tinha sido acertada e vice-versa, mostrando curiosidade em compreender algumas das situações em que a vírgula tinha sido aplicada. Neste momento foi-lhes explicado que as dúvidas seriam exploradas numa altura posterior, uma vez que a resposta naquele momento condicionaria a execução da tarefa seguinte, a TB2.

#### **Tarefa: TB2 – Em que situações devemos utilizar a vírgula?**

##### **Descrição da TB2**

A PI questionou os alunos no sentido de apurar as suas concepções relativamente à associação do uso da vírgula conforme as pausas que se efetuam na oralidade. Após o debate de ideias, expuseram-se alguns exemplos práticos, no sentido de desconstruir a ideia pré-concebida de que a vírgula se utiliza para marcar a respiração correspondente ao discurso oral.



**Figura 25** - Diapositivo utilizado na TB2

Seguidamente, os alunos organizaram-se em pares e a PI distribuiu a cada elemento uma nova folha (anexo 6) com o excerto, devidamente pontuado, que se explorou na TA2. Posto isto, os alunos foram novamente desafiados pela DV a explorar e descobrir, a partir das frases do excerto, em que situações é que a vírgula é utilizada. Para facilitar a interpretação da tarefa apresentou-se, imediatamente abaixo do excerto “História de um Papagaio”, uma tabela constituída por três colunas. A primeira coluna identificava o número correspondente à ordem da vírgula presente no excerto, a segunda coluna apresentava o respetivo excerto em que a vírgula se verificava e na terceira coluna abria-se um espaço para os alunos escreverem, de acordo com o analisado, a razão pela qual consideravam ter(em) sido utilizada(s) a(s) vírgula(s) em questão.

A título exemplificativo, apresenta-se, em seguida, uma versão incompleta da tabela explorada pelos alunos. A versão original encontra-se disponível no anexo 6.

**Tabela 3** – Versão incompleta da tabela utilizada na TB2 – Em que situações devemos utilizar a vírgula?

Vírgula(s)	Frase	A vírgula foi utilizada porque...
1	- Professora, pode (...)	Para separar a pessoa para quem se fala. Vocativo.
2 e 3	- (...) pode, por favor, falar-nos mais sobre o papagaio?	
4	- Claro que sim, João!	
5	- (...) falar mais sobre o papagaio, mas têm que estar com atenção.	

### Análise da TB2

Por forma a apurar as conceções dos alunos relativamente à utilização da vírgula projetou-se a questão – “*Será que a vírgula é colocada sempre que fazemos uma pausa na oralidade?*” – para que se iniciasse a discussão de ideias.

Aluno AG – Eu acho que quando se faz uma pausa se coloca uma vírgula.

PI – Quem concorda com o AG?

Aluna ES – Eu concordo. Se nós não tivermos vírgulas só conseguimos respirar quando tiver um ponto final. Assim, se tiver vírgulas, já podemos respirar.

As primeiras respostas dadas pelos alunos confirmaram a presença da conceção generalizada de que à pausa na oralidade corresponde a inserção de uma vírgula. Neste sentido, procurou-se refletir sobre a questão e tentar perceber a opinião de outros elementos da turma que aguardavam ansiosos pela sua vez de participar.

Aluno LV – Eu acho que a resposta é não. Às vezes quando fazemos uma pausa estamos só a descansar um bocadinho para não estarmos a ler tudo seguido.

Aluno HC – Também acho!

Aluna CG – Quando fazemos pausa também pode ser um ponto final...

PI – E em relação ao uso da vírgula?

Aluna CG – A pausa da vírgula é curtinha e a do ponto final é mais longa.

Os alunos LV e HC demonstraram não partilhar da mesma opinião que os colegas, revelando algum conhecimento de que a pausa na oralidade nem sempre se efetua devido à presença da vírgula. Aquando do diálogo, depreende-se igualmente que há, de facto, algumas dificuldades na interpretação da questão (já verificadas nas respostas escritas dos alunos, expostas e analisadas na TA2), uma vez que se faz sentir alguma confusão entre as pausas da linguagem oral e os momentos de utilização da vírgula na escrita (Pereira & Azevedo, 2005). Neste sentido, efetuou-se um breve esclarecimento para que os alunos compreendessem que a questão colocada se referia aos momentos em que surge a necessidade de utilizar a vírgula aquando da produção escrita. Seguidamente, a PI projetou a resposta à questão inicialmente apresentada que se fez acompanhar de uma imagem da vírgula a “desabafar” os seus tormentos numa consulta de psicologia (figura

25). Como era previsível, os alunos reagiram com alguma brincadeira à imagem observada, confirmando as suas dificuldades em alguns momentos de utilização deste sinal de pontuação.

Seguiu-se a projeção de duas frases presentes no excerto da “História de um Papagaio”, utilizada na TA2, ao que a PI procedeu com a sua leitura, efetuando, propositadamente, uma pausa breve entre o sujeito e o predicado.

Aluno CQ – A professora fez uma pausa a ler, mas não tem vírgula.

PI – Devemos, então, colocar uma vírgula?

Aluno CQ – Sim (afirma com alguma insegurança na resposta).

Aluna ML – Eu penso que as frases não precisam de vírgula. Nós podemos ler mais devagar e fazer pausas, mas não significa que seja preciso colocar vírgulas.

Face ao exposto, explicou-se aos alunos o intuito da apresentação e leitura das frases utilizadas, já percebido pela aluna ML. Por vezes, na leitura ou expressão oral das frases, pode existir uma inflexão de entoação semelhante a uma pequena pausa, porém, a aplicação da vírgula é indevida (Costa, 1994) porque, naqueles casos concretos se encontra a separar o sujeito e o predicado. Foi igualmente explicado aos alunos que o assunto seria retomado numa fase posterior.

PI – O que podemos concluir com este breve exemplo?

Aluna EG – Não usamos a vírgula sempre que paramos um bocadinho.

PI – E de que forma sabemos quando utilizar a vírgula corretamente?

Aluno HC – Precisamos de saber as regras da vírgula.

PI – Exatamente. A DV “está farta de ir às consultas no psicólogo” e a melhor forma de ajudá-la é passar a colocá-la nos sítios certos.

Neste sentido, a PI projetou a imagem da DV a questionar os alunos sobre quais as situações em que deve ser utilizada, sendo o seu novo visual alvo de atenção por parte dos alunos:

Aluna AA – Que gira!

Aluno RN – Que engraçada a DV! Tem outro chapéu.

PI – A DV mudou de visual porque chegou a altura de um novo desafio! A descoberta das regras para uma correta utilização da vírgula.

O trabalho em pares agradou bastante os alunos, pelo que a respetiva organização se efetuou rapidamente. Deste modo, cada aluno recebeu uma folha com o excerto adaptado da “História de um papagaio” explorado na tarefa anterior, com a particularidade de já se encontrar corretamente pontuado com vírgulas. Tal como defendido por Baptista, Viana, & Barbeiro (2011), o ensino da pontuação deverá partir da descoberta da regra, sendo esse o objetivo definido para esta tarefa. Por forma a facilitar a compreensão, por parte dos alunos, organizaram-se as diferentes frases/situações de uso da vírgula do excerto explorado numa tabela (anexo 6). Face a isto, o desafio da DV passava pela análise das situações apresentadas, por forma a tentar perceber as diferentes razões pelas quais a(s) vírgula(s) tinha(m) sido aplicada(s), registando a respetiva

informação na terceira coluna. Com propósito de clarificar o objetivo do desafio aos alunos, apresentou-se-lhes a primeira regra, referente à primeira vírgula aplicada no excerto em análise.

A dinâmica estabelecida entre os pares foi bastante positiva pelo que se encontravam envolvidos e interessados na resolução da tarefa, discutindo entre si as possíveis hipóteses que justificavam o uso da vírgula nas situações apresentadas. No que respeita às respostas apuradas, constatou-se que estas foram bastante semelhantes entre os grupos, descobrindo com facilidade algumas regras e revelando mais dificuldade na descodificação de outras, conforme visível no quadro 16.

**Legenda da tabela:**

Resposta dada    Descobre a regra    Não responde    Dificuldades na descoberta

Situações Grupos	A	B	C	D	E	F	G	H	I
AC e AA	Resposta dada	Descobre a regra	Descobre a regra	Dificuldades na descoberta	Dificuldades na descoberta	Dificuldades na descoberta	Dificuldades na descoberta	Descobre a regra	Descobre a regra
CQ e DR	Resposta dada	Descobre a regra	Descobre a regra	Dificuldades na descoberta	Dificuldades na descoberta	Não responde	Dificuldades na descoberta	Descobre a regra	Descobre a regra
AP e AG	Resposta dada	Descobre a regra	Descobre a regra	Não responde	Dificuldades na descoberta	Dificuldades na descoberta	Dificuldades na descoberta	Descobre a regra	Descobre a regra
SV e PQ	Resposta dada	Descobre a regra	Descobre a regra	Não responde	Dificuldades na descoberta	Dificuldades na descoberta	Dificuldades na descoberta	Descobre a regra	Descobre a regra
HC e LV	Resposta dada	Descobre a regra	Descobre a regra	Descobre a regra	Dificuldades na descoberta	Não responde	Não responde	Descobre a regra	Descobre a regra
RO e SG	Resposta dada	Não responde	Descobre a regra	Não responde	Dificuldades na descoberta	Dificuldades na descoberta	Dificuldades na descoberta	Descobre a regra	Descobre a regra
EG e IS	Resposta dada	Descobre a regra	Descobre a regra	Dificuldades na descoberta	Dificuldades na descoberta	Não responde	Não responde	Descobre a regra	Descobre a regra
CG e ES	Resposta dada	Descobre a regra	Descobre a regra	Descobre a regra	Dificuldades na descoberta	Dificuldades na descoberta	Dificuldades na descoberta	Descobre a regra	Descobre a regra
ML, RN e RF	Resposta dada	Descobre a regra	Descobre a regra	Descobre a regra	Dificuldades na descoberta	Dificuldades na descoberta	Dificuldades na descoberta	Descobre a regra	Descobre a regra

**Quadro 16** - Relação entre as respostas dos pares por cada situação de uso da vírgula da TB2

**Nota:** O critério “resposta dada” corresponde à situação previamente apresentada pela PI e já registada na folha de respostas dos alunos.

A frase B representava uma situação de separação da expressão “por favor” do resto da frase ao que praticamente todos os grupos indicaram com clareza a razão pela qual as vírgulas se encontravam presentes naquela situação. Resultado contrastante com o apurado na TA2 em que nenhum aluno colocara a vírgula a isolar esta expressão. Face a isto, depreende-se que esta exploração os ajudara a descobrir a regra e a melhor compreender a situação. A regra que definia a utilização da vírgula na frase C foi igualmente de fácil interpretação, ao que todos responderam acertadamente que se encontrava “a separar a pessoa para quem se fala”. Presume-se que este resultado tenha sido influenciado pela explicitação efetuada relativamente à frase A, contudo, foi positivo o progresso verificado nos resultados dos alunos, na medida em conseguiram identificar o vocativo no final da frase. Apesar de apenas dois grupos conseguirem referir o termo “enumerar”,

todos demonstraram compreender a regra inerente às frases H e I, sendo uma situação à qual os alunos nunca revelaram muitas dificuldades. Finalmente, as frases D, E, F e G revelaram-se as de mais difícil compreensão para os alunos, representando todas situações em que “se separavam duas ou mais ideias dentro da frase”. Relativamente à frase D, houve três grupos que indicaram que “a vírgula se utiliza antes do “mas”” pelo que se depreende que os alunos já conheciam que a vírgula se utiliza nestas circunstâncias. Contudo, as respostas nas restantes situações (E, F e G) foram muito vagas e em alguns casos inexistentes, sendo ainda difícil para os alunos compreender que as vírgulas se encontravam a isolar informação adicional.

Pela análise geral dos resultados, constata-se que a realização da tarefa auxiliou na compreensão de determinados usos da vírgula, porém, sente-se a necessidade de aprofundar a sua exploração, sobretudo no que respeita à regra que define a separação de duas ou mais ideias dentro da frase. Em diálogo com os alunos, estes revelaram sentir algumas dificuldades na explicitação da situação analisada, contudo, consideraram cativante o modo de exploração colocado em prática.

PI – O que acharam do desafio da DV?

Aluno LV – Foi engraçado sermos nós a descobrir as regras da vírgula, mas às vezes foi um pouco difícil.

PI – O que achaste mais difícil, LV?

Aluno LV – Às vezes conseguimos perceber o que é, mas não sabemos explicar muito bem.

Aluno RN – Eu gostei deste desafio. Ao olharmos para aquelas frases percebíamos com mais pormenor quando as vírgulas tinham sido usadas.

## **Tarefa: TC2 – Concluindo...**

### **Descrição da TC2**

Para concluir a tarefa, após o preenchimento da tabela, a PI recolheu as folhas e explorou com os alunos as quatro regras para uma correta utilização da vírgula, implícitas nas frases apresentadas: (1) separar a pessoa para quem se fala/vocativo; (2) separar duas ou mais ideias dentro de uma frase; (3) separar as palavras numa enumeração; (4) separar a expressão “por favor” do resto da frase. No fim da explicação, as frases foram novamente expostas, através de uma apresentação PowerPoint, para que os alunos identificassem a respetiva regra novamente. À medida que os alunos



Figura 26 - Despedida da DV da atividade

enunciavam a sua opinião, a resposta correta era projetada para que, simultaneamente, pudessem comparar os resultados apresentados no decorrer de toda a tarefa. Para ficarem com o registo no caderno diário ofereceu-se uma folha a cada aluno com as respetivas regras exploradas (anexo 7).



## Análise da TC2

O momento de exploração das regras que definem a correta utilização da vírgula foi igualmente enriquecedor. As quatro regras foram projetadas individualmente para que se fizesse uma breve exploração de cada uma. Para ajudar na sua compreensão, apresentaram-se, para cada situação, dois exemplos em que a respetiva regra se verificava.

A primeira regra apresentada referia-se à separação das palavras numa enumeração:

Aluno RN – Esta é muito fácil! Enumeração é enumerar palavras numa frase. Por exemplo: O Ricardo, a Lara e a Sara tiveram boas notas nos testes.

PI – E em que parte utilizas a vírgula nessa frase?

Aluno RN – Entre Ricardo e Lara porque depois já vem o “e”.

Conforme já percecionado, a regra anteriormente apresentada era de fácil compreensão para os alunos, na medida em que corresponde a uma das primeiras situações de uso da vírgula exploradas no Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015). A par da análise da regra, solicitou-se aos alunos que apresentassem oralmente novos exemplos em que a respetiva regra se aplicava ao que responderam sem dificuldade.

Relativamente à segunda regra apresentada – “separar duas ou mais ideias dentro da frase” – deu-se a necessidade de recorrer a uma análise minuciosa das frases apresentadas, por forma a que os alunos efetuassem uma interpretação literal da regra. Apesar de revelar-se menos evidente, conseguiram assimilá-la rapidamente, identificando as “duas ideias” contidas em cada frase apresentada. Também a regra referente ao isolamento do vocativo foi de fácil compreensão, frisando-se a ideia de que se refere à pessoa para quem se fala. Aquando da exploração, houve particular atenção em alertar os alunos para a posição deste constituinte, que poderá localizar-se no início, meio ou final da frase. No decorrer da exploração das regras recordaram-se oralmente as frases analisadas na tarefa anterior, fazendo-se analogias entre as situações.

PI – Falta descobrirmos uma regra! Lembram-se qual é?

AP – Sim!! É aquela de separar o “por favor” com vírgulas...

A explicitação da quarta e última regra não criou grandes dúvidas nos alunos. Apesar de alguns deles admitirem que desconheciam a utilização da vírgula nesta situação, conseguiram assimilá-la sem grandes dificuldades.

A presente tarefa terminou com a realização de um exercício interativo efetuado através do programa *PowerPoint*. As frases exploradas na tarefa TB2 foram novamente projetadas, individualmente e de forma aleatória. À medida que eram apresentadas, a PI selecionava um aluno para identificar qual a regra respeitada em cada situação, pelo que esta se projetava somente após as respostas dadas pelos alunos. Denotou-se um grande envolvimento da turma neste momento final, sendo imensa a vontade de partilhar e pôr em prática os conhecimentos adquiridos.

### Reflexão Final: ATIVIDADE 2 (TA2, TB2 e TC2)

Na atividade 2 iniciou-se a exploração das regras de uso da vírgula, neste caso, as que definem a sua correta utilização. A operacionalização do objetivo geral estabelecido definiu-se por três tarefas distintas (TA2, TB2 e TC2) cujas ações variaram entre si, com momentos de reflexão mais individualizada e momentos de maior partilha e interação entre todos. De acordo com Vieira & Vieira (2005) as estratégias de ensino/aprendizagem assumem um forte papel no processo educativo, pela crescente preocupação em proporcionar a realização de aprendizagens cada vez mais profícuas. Neste sentido, acredita-se que as escolhas efetuadas deverão permitir e propiciar o envolvimento ativo dos alunos nas tarefas apresentadas. Neste caso específico, ao invés da mera exposição das normas que regulam a correta utilização da vírgula procurou-se a implementação de atividades que promovessem a descoberta gradual da regra. Deste modo, iniciou-se a implementação (TA2) com um trabalho mais individualizado, apelando à concentração dos alunos na audição, análise e pontuação do excerto apresentado. Esta tarefa colocou os participantes perante um texto com total ausência de vírgulas, exigindo uma interpretação da gravação ouvida e uma reflexão individual sobre os momentos que necessitavam da aplicação do sinal de pontuação em questão. Este primeiro momento levou a concluir que, apesar de alguns alunos se basearem exclusivamente na gravação, os restantes conseguiram entender que nem todas as “pausas breves” efetuadas correspondiam à inserção da vírgula, facto constatado nas respostas redigidas no momento que sucedeu a pontuação do excerto. Na TB2 houve oportunidade para uma breve discussão de ideias, neste caso, sobre o cerne da questão que mais dúvidas coloca quando nos referimos ao uso concreto da vírgula: *“será que a vírgula é colocada sempre que fazemos uma pausa na oralidade?”*. Além disso, os alunos foram novamente desafiados a olhar atentamente para o excerto, desta vez já pontuado com vírgulas, por forma a tentarem perceber o motivo pelo qual se tinham aplicado as diferentes vírgulas. Com base neste trabalho, procedeu-se, numa fase posterior, a uma nova discussão de ideias, apresentando-se as quatro regras que definiram a utilização da vírgula no excerto em questão.

Refletindo sobre os itens de análise que orientaram esta implementação, confirma-se que o item **1.a) fator motivacional introduzido pela D. Vírgula** foi novamente importante no aumento da predisposição para as tarefas. Embora num registo diferente da atividade realizada anteriormente, a palavra “desafio” continuou com um diferente “sabor” para os alunos, sempre atentos ao que estaria por vir. Nesta atividade, a DV surgira com um novo visual, facto que despertou de imediato a curiosidade dos alunos: *“ai que gira!”*, *“que engraçada a DV! Tem outro chapéu.”*. Além de se familiarizarem com a presença da personagem, começaram a perceber que os desafios colocados

partiam dela: *“O que será que a DV tem para nós desta vez...”*. A curiosidade espelhada nos rostos dos alunos começava a tornar-se um facto incontestável, comprovando as vantagens da adoção desta estratégia. A variedade de momentos criados, assim como as diferentes metodologias de trabalho colocadas em prática (trabalho individual, pares e grande grupo) consistiu, igualmente, num aspeto positivo da intervenção. O trabalho em diferentes perspetivas aumentou a motivação dos alunos, demonstrando-se mais empenhados na resolução das tarefas. Esta diversificação constitui-se, conforme defendido por Beber, Silva & Bonfligio (2014), o caminho ideal para o crescente envolvimento cognitivo dos alunos.

Apesar de menos presente na primeira tarefa, o **1.b) questionamento do professor** foi igualmente um fator importante no desenvolvimento desta atividade. As questões colocadas procuraram orientar o pensamento dos alunos em direção a uma maior compreensão – *“De que forma sabemos quando utilizar a vírgula?”*, *“Em que partes utilizas a vírgula nessas frases?”*, *“O que podemos concluir com este breve exemplo?”*, *“Devemos, então, colocar uma vírgula?”*. Ao refletirem sobre as suas próprias afirmações, os alunos assumiam uma maior consciência sobre as suas respostas, percebendo quando estavam próximos ou afastados da ideia pretendida. Durante o processo, procurou-se também incitar a participação oral de todos, chamando a atenção dos alunos para as diferentes intervenções: *“Quem concorda com o AG?”*, *“Alguém tem uma opinião diferente?”*. No final das tarefas houve o cuidado de perceber a opinião dos alunos em relação ao implementado - *“O que acharam do desafio da DV?”*, *“O que foi mais difícil para ti?”* – numa perspetiva de melhoria das intervenções seguintes. Esta procura pela tomada de consciência do próprio pensamento refletiu-se em momentos de maior envolvimento dos alunos, evidenciado nas discussões/partilhas de ideias entre os pares, assim como na crescente vontade de expor oralmente os conhecimentos adquiridos. Assim sendo, as **1.c) respostas dos alunos** tornaram-se um forte contributo na perceção da eficácia das tarefas colocadas em prática. Além de revelarem as aprendizagens já consolidadas permitiram igualmente perceber onde residiam as suas maiores dificuldades. Aos poucos, os alunos demonstraram cada vez mais vontade em participar e partilhar as suas opiniões sem receio – *“Eu acho que quando se faz pausa se coloca uma vírgula.”*, *“Eu concordo. Se não tivermos vírgulas só respiramos quando tiver um ponto final (...)”*, *“Eu acho que a resposta é não (...)”* – o que se torna uma observação bastante positiva que comprova um maior conforto sentido pelos alunos e um progressivo **1.d) envolvimento reflexivo**. Este envolvimento evidenciou-se nas diferentes observações atentas dos alunos *“A professora fez uma pausa a ler, mas não tem vírgula (...) Nós podemos ler mais devagar e fazer pausas, mas não significa que seja preciso colocar vírgulas.”*, que acompanhavam a explicitação dos exemplos e procuravam a sua

compreensão integral - “Esta é muito fácil! Enumeração é enumerar palavras numa frase. Por exemplo: O Ricardo, a Iara e a Sara tiveram boas notas nos testes.”. Os momentos de discussão/partilha em grande grupo revelaram-se, uma vez mais, excelentes oportunidades para clarificar e aprofundar ideias pelo que os alunos expunham os seus pensamentos, avaliavam alternativas e começavam a suportar as suas escolhas através de exemplos práticos (Vieira & Vieira, 2005).

### **ATIVIDADE 3: “Vírgulas Proibidas”**

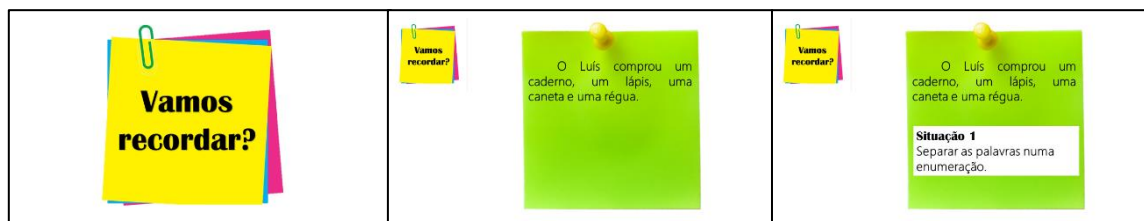
A terceira atividade do plano de intervenção didática (Fase B) englobou novamente três tarefas distintas (TA3, TB3 e TC3) pelo que a sua apresentação efetuar-se-á da mesma forma que as anteriores.

**Objetivo geral:** identificar diferentes situações de usos indevidos da vírgula.

**Tarefa: TA3 – Revê: quando colocar a vírgula?**

#### **Descrição da TA3**

A sessão iniciou com um momento de revisão dos conteúdos explorados na etapa anterior. Para tal, a PI projetou diferentes frases e, em grande grupo, conforme solicitado, os alunos identificavam a regra inerente à frase em análise mencionando-a em voz alta. Posteriormente, projetava-se a respetiva solução, conforme ilustrado na figura 27.



**Figura 27** - Exemplicação do modo de exploração das situações de uso da vírgula da TA3

#### **Análise da TA3**

Como habitual, a DV foi, uma vez mais, a grande responsável pela apresentação dos desafios e o desenvolvimento das diferentes tarefas. Neste sentido, a PI preparou os alunos para o início de uma nova aventura:

PI – Hoje vamos receber uma visita! Conseguem imaginar quem possa ser?

Aluno RN – Acho que sei! É a D. Vírgula!

Aluno PQ – Sim!! Ela disse que ia voltar...

A visita desta personagem passou a ser entusiasticamente aguardada pelos alunos, que se apercebiam facilmente da sua chegada. Confirmada a identidade da visita aguardada, os alunos

foram questionados sobre o assunto explorado na última sessão com a DV, ao que responderam, sem grandes dúvidas, que se tinham analisado as regras de um uso correto da vírgula. Neste sentido, a partir de uma apresentação *PowerPoint*, a DV convidou os alunos a recordar as situações exploradas, através da análise de algumas frases. Neste momento, foi possível perceber que, apesar da tarefa não apresentar grandes dificuldades para determinados alunos, havia também quem não considerasse a identificação de algumas regras uma tarefa fácil, contudo, a cooperação verificada entre os alunos era notória, assim como todo o envolvimento depositado na realização da tarefa.

Aluno DR – A vírgula está a separar várias palavras, mas já não me estou a lembrar bem do nome...

Aluno RN – É fácil...estão-se a enumerar palavras...

Alunos DR – Ah, está a separar palavras na enumeração!

Na análise das frases, as respostas dadas pelos alunos foram sempre reforçadas para que todos pudessem compreender se se justificava a aplicação da regra em questão, procurando-se, uma vez mais, o envolvimento reflexivo de todos:

PI – Qual a regra presente nesta frase?

Aluno RO – A vírgula está a separar duas ideias dentro da frase...

PI – É isso mesmo! E que ideias estão representadas nesta frase?

Aluno RO – Está a dizer que a Marta é bonita e a outra ideia é que ela também é antipática.

### Tarefa: TB3 – Detetives das Vírgulas Proibidas.

#### Descrição da TB3

A elaboração da presente tarefa apoiou-se nos resultados obtidos no TI, mas também num exemplo prático presente do Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico (Costa, Cabral, Santiago, & Viegas, 2011). A análise efetuada permitiu aferir quais as regras que seriam exploradas neste contexto: (1) Não separar com vírgula o sujeito do predicado; (2) Não separar com vírgula o verbo do complemento; (3) Não separar os verbos ser e estar das palavras que o acompanham; (4) Numa enumeração, não separar com vírgula a conjunção “e”.

Após a revisão das regras apreendidas na tarefa anterior, referentes à utilização correta da vírgula, a DV questiona os alunos: “Será que há vírgulas proibidas?”, “Em que situações é que não devo ser utilizada?”. Neste momento, os alunos foram convidados a desempenhar a função de detetives da vírgula proibida. Para tal, digitalmente, surgiram quatro

**Pista 1**

Para a primeira regra consegues acertar, repara na vírgula e no que esta está a separar!

- Analisa as seguintes frases tendo em atenção a pista fornecida pela D. Vírgula.
  - A Ana e a Paula, foram de carro para a escola.
  - Os três rapazes, são meus alunos.
  - As crianças, brincavam despreocupadas.
  - Ela, estudou para o teste.
  - Todos nós, gostamos dela.
  - As andorinhas, voltaram.
- Tendo em conta a análise que realizaste, completa a primeira regra sobre vírgulas proibidas.

**Vírgulas Proibidas – Regra número 1**

Não podemos separar com vírgula o \_\_\_\_\_

**Figura 28** - Folha fornecida aos alunos referente à regra nº1 dos usos proibidos da vírgula.



### Análise da TB3

A PI inicia um diálogo com os alunos a respeito das situações anteriormente exploradas sobre o uso da vírgula, orientando o discurso para os momentos em que o seu uso é indevido.

PI - Como temos vindo a falar, a vírgula, por vezes, dá-nos “algumas dores de cabeça” porque não sabemos bem quando aplicá-la. E, por vezes, nesses momentos de dúvida, acabamos por aplicá-la de forma inconsciente, gerando erros de pontuação. Será que há vírgulas proibidas?

À medida que a PI falava, surgiam projetadas algumas imagens da DV a questionar os alunos sobre a existência ou não de vírgulas proibidas, assim como as situações em que deve e não deve ser utilizada, conduzindo-os para um novo desafio:



Figura 29- Imagens introdutórias às situações de uso indevido da vírgula

Aluno HC – A DV está com um novo visual, por isso, tem um novo desafio para nós!

PI – É isso mesmo, HC! A DV tem passado por cá nestes últimos tempos e tem-nos ensinado as situações em que a sua utilização é correta. Agora, como já perceberam, chegou o momento de um novo desafio! Seremos detetives da vírgula proibida! O que será que isto significa?

Aluno PQ – Se há vírgulas proibidas....

PI – Sim! Mas, por outras palavras, o que é que achas que iremos descobrir?

Aluno PQ – Em que casos não devemos pôr as vírgulas...

Nesta fase da intervenção, confirma-se a atenção depositada pelos alunos no desenvolvimento das tarefas implementadas, facto evidenciado, por exemplo, no comentário do aluno HC que, das experiências já vivenciadas, associou de imediato o novo visual da DV a um novo desafio. Desta forma, seguiu-se a explicitação do exercício:



Figura 30 - Apresentação do desafio "Detetives da Vírgula Proibida"

No sentido de alertar os alunos para algumas das falhas mais cometidas no que respeita ao uso da vírgula, esta tarefa destinou-se à correção desta prática através da exploração de alguns exemplos elucidativos. Tal como na atividade 2, a metodologia adotada procurou envolver os

alunos na descoberta das situações, ao assumirem, neste caso, o papel de “detetives da vírgula proibida”. A personagem DV foi desde sempre bem-recebida pelos alunos, tal como as tarefas por ela apresentadas. Neste caso particular, o elevado grau de motivação era evidente assim como a vontade de assumir o desejado papel, originando, em consequência, uma maior determinação na realização das tarefas (Lieury & Fenouillet, 1996).

Aluno RN – Boa, vamos ser detetives!

PI – E o que é que os detetives normalmente procuram?

Aluna EG – Pistas!

Aluno AC – Vão à procura de pistas que os ajudem a descobrir mais informação!

Neste sentido, foi entregue uma folha a cada aluno com a **primeira pista**, nomeadamente: “*para a primeira regra consegues acertar, repara na vírgula e no que está a separar!*” (anexo 8). Associado à pista apresentaram-se seis frases com a vírgula a separar o sujeito do predicado. Analisadas as respostas dos alunos, apuraram-se os seguintes resultados:

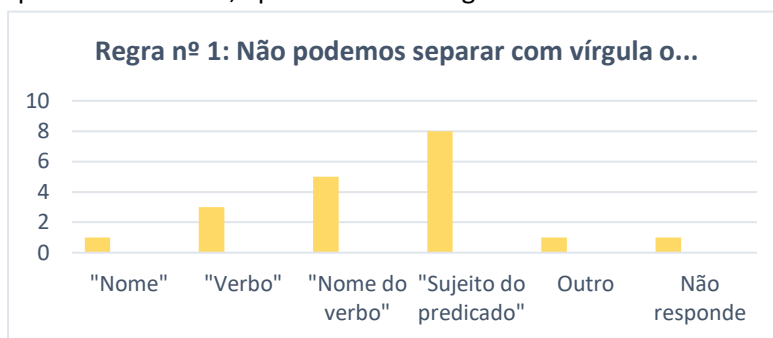


Gráfico 7 - Resposta dos alunos à primeira situação de vírgulas proibidas. TB3

De acordo com as informações apresentadas no gráfico 7, verifica-se que oito alunos conseguiram identificar corretamente a primeira situação referente ao uso indevido da vírgula “*Não podemos separar com vírgula o sujeito do predicado*”, fazendo uma correta interpretação da pista e das frases apresentadas. Este resultado poderá associar-se à explicitação efetuada na TB2, pela breve referência à errada utilização da vírgula a separar estes dois elementos, podendo ter ficado na memória de alguns alunos. Verifica-se, também, que cinco alunos redigiram que a vírgula não se utiliza a separar “o nome do verbo”. Desta situação poderá inferir-se que o seu raciocínio se tenha aproximado da resposta pretendida, tendo identificado que a vírgula se encontrava entre um nome e a forma verbal. Contudo, não identificaram as funções sintáticas em destaque. Nos restantes casos, as respostas estiveram bastante afastadas da pretendida, pelo que se conclui que seis alunos não conseguiram compreender a razão pela qual as frases continham “vírgulas proibidas”.

Recolhidas as primeiras respostas dos alunos, com recurso à sequência preparada em *PowerPoint* (quadro 17), procedeu-se à exploração da situação em grande grupo, iniciando com a



descodificação da informação apresentada na pista, ao que todos perceberam que deveriam observar a vírgula e no que esta estava a separar.

PI – O que é que a pista nos diz? O que devemos ter em atenção nestas frases?

Aluna IS – Temos que reparar na vírgula e no que ela está a separar...

Aluna AA – A vírgula está a dividir a frase em duas partes...

PI – Muito bem! E o que representam cada uma dessas frases?

Aluno DR – A “Ana e a Paula” é o sujeito e “foram de carro para a escola” é o predicado.

Para confirmar a resposta do DR, a informação correta surgira projetada e destacada com duas cores diferentes. Por forma a verificar se se repetia com as restantes frases, estas foram novamente visualizadas, sendo que os alunos detetaram sem dificuldade o sujeito e o predicado de cada uma delas, assimilando rapidamente que o uso da vírgula naquelas situações era indevido.

PI – As frases estão corretamente pontuadas com a vírgula? Porquê?

Aluna EG – Não, porque a vírgula está a separar o sujeito e o predicado.

PI – E de que forma ficam corretamente pontuadas?

Aluna EG – Sem a vírgula.

PI – Então, Srs. Detetives, qual é a primeira regra descoberta?

Todos – Não se usa a vírgula a separar o sujeito do predicado.

Superado o primeiro desafio, destapou-se o cartão para que se revelasse a respetiva regra. Apesar da confirmação de que a situação em análise representa uma falha cometida pela grande maioria dos alunos, foi bastante gratificante perceber a facilidade com que assimilaram a regra. Tal poderá justificar-se com facto de o conteúdo gramatical referente às funções sintáticas já ser do conhecimento dos alunos e, neste sentido, tornar-se mais facilmente mobilizado na exploração do uso da vírgula. Tal como sustentado na revisão de literatura, o trabalho em torno da gramática deverá consistir num “conjunto de saberes a que os alunos possam recorrer em contextos de usos diversificados”. (Costa, Cabral, Santiago, & Viegas, 2011, p. 11).

Findada a explicação, “os detetives” passaram à exploração de uma nova situação, tendo por base a **segunda pista**: “*Para a segunda regra consegues encontrar, no complemento do verbo te deves concentrar!*” (anexo 9). Associado à pista apresentaram-se novamente seis frases com a vírgula a separar o verbo do complemento. As respostas obtidas foram as seguintes:

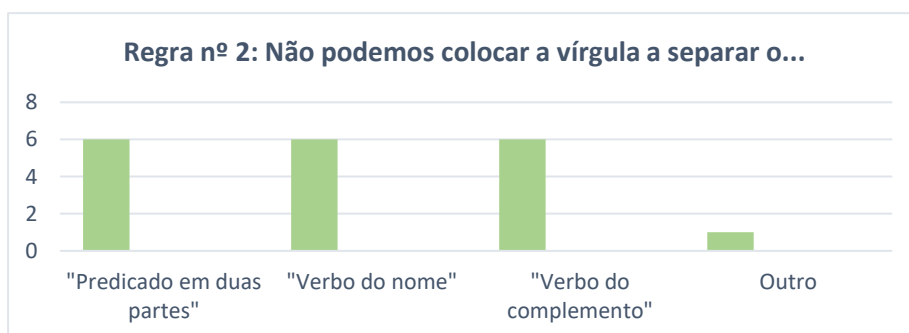


Gráfico 9 - Respostas dos alunos à segunda situação de vírgulas proibidas. TB3

Os dados obtidos são bastante curiosos, na medida em que se registou o mesmo número de alunos a enunciar cada uma das três primeiras respostas apuradas. Neste exercício, a atenção dos alunos voltou-se para o predicado e no que estava a ser separado pela vírgula. Seis alunos referiram que a vírgula não pode separar “*o predicado em duas partes*”, contudo, não conseguiram identificar em que consistiam essas partes (verbo e complemento). Outros seis alunos perceberam que a vírgula estava a separar o verbo de outro constituinte, afirmando-o erradamente como um “nome”. Dos resultados obtidos, apenas seis alunos registaram acertadamente que não podemos colocar a vírgula a separar “o verbo do complemento”, compreendendo, neste sentido, que depois da forma verbal se segue o complemento.

O momento da análise em grande grupo exigiu uma atenção específica, uma vez que alguns alunos evidenciavam dificuldades na identificação do “complemento do verbo”, confundindo-o com o predicado. Neste sentido, inicialmente, partiu-se para a identificação do sujeito e o predicado de cada uma das frases, focando posteriormente a atenção somente no predicado. Com este foco, a explicitação baseou-se na identificação do verbo e no que o estava a “complementar”, sendo este modo de exploração mais acessível para os alunos.

PI – Qual o verbo da frase?

Aluna AA – “entreguei”

PI – E o que é que o está a complementar? Qual a informação adicional?

Aluna CG – “o livro”. Ah, então “o livro” é o complemento.

PI – Exatamente! Quando fazemos a expansão das frases, por exemplo, adicionamos complementos ao verbo.

Aluno AP – Pois, é a informação que vem depois do verbo.

Percebe-se que uma das maiores dificuldades dos alunos se prende com a interpretação, condicionando, em grande parte das vezes, a resolução da tarefa. O facto de se efetuar a analogia com um dos conteúdos já explorados, nomeadamente a “expansão de frases” facilitou a compreensão, revelando-se uma boa estratégia.

Posto isto, os alunos foram questionados sobre qual a regra em evidência ao que responderam com maior segurança que a vírgula não pode ser utilizada a separar o verbo do seu complemento. Superado mais um desafio, destacou-se o segundo cartão.

Seguiu-se a entrega da **terceira pista**: “*para a terceira regra descobrir, repara nos verbos que se estão a repetir*” (anexo 10) com mais um conjunto de frases para analisar cuja vírgula se encontrava a separar os verbos “ser” e “estar” das palavras que os acompanham. Apesar da complexidade do tema, os alunos sempre se demonstraram com vontade de aprender, sendo evidente o empenho depositado em cada tarefa. Contrariamente às regras anteriores, a descoberta

da terceira regra revelou-se mais fácil para os alunos. Tal informação constatou-se nos resultados apurados:

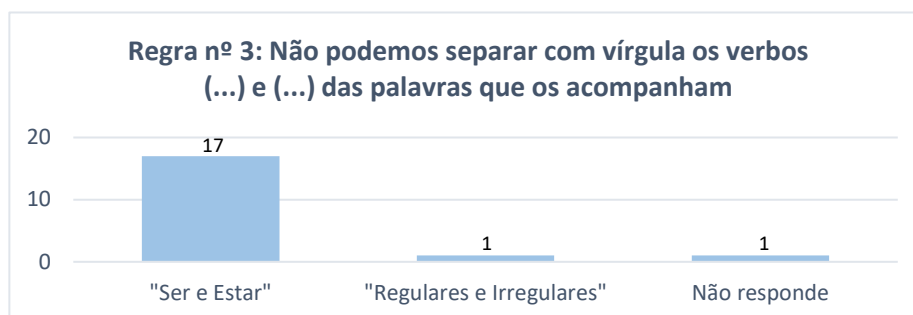


Gráfico 10 - Respostas dadas pelos alunos à terceira situação de vírgulas proibidas. TB3.

Neste desafio, denotou-se uma grande evolução nos resultados, com dezassete alunos a conseguir completar a regra com os termos adequados e apenas dois alunos a revelar dificuldades nessa descoberta. Estes dados comprovam a correta interpretação das informações dadas na pista fornecida, ao que a maioria dos alunos conseguiu identificar o aspeto comum entre as formas verbais das frases apresentadas. Deste modo, apercebendo-se que se tratavam dos verbos “ser” e “estar” compreenderam rapidamente o sentido da regra em questão. A exploração em grande grupo seguiu os mesmos moldes das anteriores, no entanto, sentiu-se uma maior segurança nos alunos, que afirmavam com convicção quais os verbos em evidência. Tal poderá justificar-se com os resultados apresentados no gráfico 10. Contrariamente à situação anterior, houve uma maior facilidade na interpretação da informação dada, resultando numa melhor assimilação da regra.

Finalmente, avançou-se com a exploração da **quarta pista**: “Repara na enumeração, agora que estamos a terminar. Tem uma vírgula a mais, será que a consegues encontrar?” (anexo 11), seguindo a mesma tipologia das anteriores. Neste caso, a vírgula encontrava-se a separar a conjunção “e” e este processo de descoberta foi o que evidenciou melhores resultados:

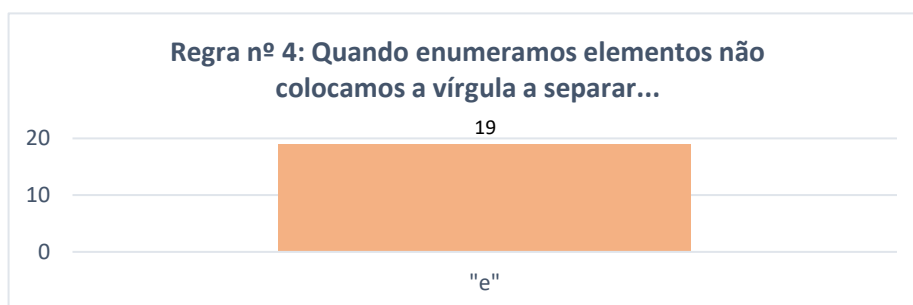


Gráfico 12 - Respostas dos alunos à quarta situação de vírgulas proibidas. TB3.

Os resultados apurados foram muito positivos, pelo que todos os participantes conseguiram identificar a lacuna, presente em cada frase, relativamente ao uso da vírgula,

registrando corretamente que a vírgula, na enumeração, não poderá aplicar-se a separar a conjunção “e”.

No momento da explicitação em grande grupo, procurou-se, tal como nas regras anteriores, esmiuçar a informação dada na pista, transpondo-a literalmente para os exemplos/frases dadas.

PI – Estas frases apresentam enumerações. O que têm a dizer sobre as vírgulas colocadas?

Aluna ES – Todas estão certas menos a última vírgula em cada frase.

PI – Porquê?

Aluno AP – Porque não se separa o “e” numa enumeração.

PI – Exatamente, AP! O “e” representa uma conjunção e ao olharmos para estas frases podemos pensar nas vírgulas como se fossem um “e”. Desta forma, como faríamos a respetiva leitura?

Todos – Vou comparar arroz e farinha e feijão e ovos e e fermento.

Aluno RN – Pois, não faz sentido termos dois “e”, por isso é que não podemos pôr a vírgula antes do “e”.

Apesar dos resultados obtidos até ao momento evidenciarem uma má utilização da vírgula, por parte de alguns alunos, relativamente a esta situação, o respetivo uso indevido foi acertadamente reconhecido por todos na presente tarefa, pelo que demonstraram não sentir grandes dúvidas na respetiva análise, identificando corretamente “o intruso” e reconhecendo com eficácia as razões pela qual a vírgula em evidência se encontrava mal colocada.

A tarefa terminou com a felicitação aos alunos, por parte da DV, por mais um desafio concluído com sucesso, lembrando-se, sinteticamente, as quatro situações exploradas de “uso proibido”.

### **Tarefa: TC3 – Concluindo...**

#### **Descrição da TC3**

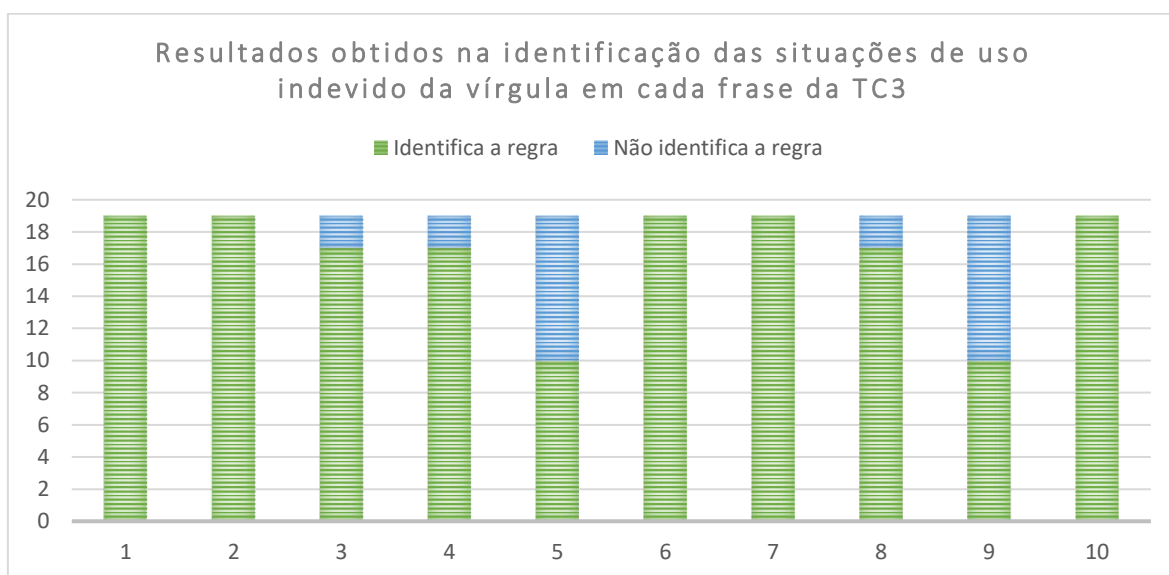
Para concluir, a PI distribuiu a cada aluno uma folha com dez frases incorretamente pontuadas (anexo 12). Baseando-se nos conhecimentos apreendidos ao longo da atividade, os alunos deveriam analisar cada uma das frases e identificar a regra, escrevendo-a na linha imediatamente abaixo. No final, procedeu-se com a correção em *PowerPoint* através do efeito *flashcards*<sup>3</sup>. Para ficarem com o registo no caderno diário ofereceu-se uma folha a cada aluno com as respetivas regras exploradas (anexo 13).

---

<sup>3</sup> Flash=rápido/instantâneo e card=cartão. Na área educacional traduz-se o termo flashcard como um termo de aprendizagem rápida, através da repetição, associação e memorização.

### Análise da TC3

A tarefa desenvolvida em torno das “vírgulas proibidas” revelou-se muito interessante em todo o seu procedimento, sendo prova que a adoção de uma metodologia de aprendizagem pela descoberta poderá produzir resultados mais positivos e significativos. Por forma a aferir os conhecimentos dos alunos relativamente à identificação dos usos indevidos da vírgula, distribuiu-se a cada um, uma folha com dez frases incorretamente pontuadas com a vírgula de acordo com as regras anteriormente exploradas. Os resultados obtidos foram bastante positivos, comprovando o forte envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.



**Gráfico 13** - Resultados obtidos na identificação das situações de uso indevido da vírgula da TC3

As frases 1, 3, 7 e 10 representavam situações em que a vírgula se encontrava a separar o sujeito do predicado. Dos resultados obtidos, depreende-se que os alunos assimilaram sem dificuldades a situação em questão, uma vez que todos a identificaram nas diferentes frases apresentadas, à exceção da frase três, com apenas dois alunos a revelar dificuldades nesta situação. Do mesmo modo, as frases 2 e 6 não se demonstraram de difícil interpretação para os alunos, pelo que todos mencionaram corretamente que a vírgula não poderá utilizar-se a separar a conjunção “e”. Estes resultados vão ao encontro dos apurados ao longo de toda a intervenção, na medida em que sempre se verificaram poucas falhas no que respeita a esta situação.

As maiores lacunas dos alunos residiram nas restantes duas regras exploradas, sobretudo na que defende que a vírgula não poderá utilizar-se “a separar os verbos “ser” e “estar” da palavra que os acompanham”, presentes nas frases 5 e 9. Em cada uma destas, houve nove alunos a referir que a regra em questão se referia à “incorreta separação do verbo do complemento”. Infere-se, destes resultados, que houve uma aproximação das respostas pretendidas dada a semelhança

entre as regras. Contudo, a diferença entre as situações revelou-se, ainda, uma dificuldade para alguns alunos.

Finalmente, nas frases 4 e 8, praticamente todos os participantes identificaram corretamente que a vírgula estava a separar, indevidamente, o verbo do complemento. Contudo, houve dois alunos a registar que, naquelas frases, a vírgula se encontrava a separar o sujeito do predicado levando a concluir que poderão, ainda, residir dúvidas para estes alunos na identificação das funções sintáticas em questão.

Comumente às diferentes atividades desenvolvidas, os resultados comprovam que, apesar de uma grande parte dos alunos revelar progressos nas aprendizagens das situações em evidência, é natural que surjam momentos de indecisão e maior dúvida, pelo que importa não limitar o ensino destas regras a uma sessão, realçando-se o assunto com alguma regularidade.

Após a realização do exercício, recolheram-se as folhas dos alunos e procedeu-se à concretização da mesma tarefa em grande grupo, porém com recurso a flashcards construídos em *Powerpoint*.



**Figura 31** - Exemplificação dos flashcards da TC3

Conforme ilustrado na figura 31, projetava-se, primeiramente, um cartão com a frase para que se procedesse com a sua exploração. Neste momento, os alunos eram questionados sobre o erro de pontuação em evidência, procurando-se, sempre, certificar que a regra em questão se encontrava verdadeiramente assimilada.

PI – Qual a regra referente a esta frase?

Aluno RF – Não podemos separar com a vírgula o sujeito do predicado.

PI – Vamos confirmar a hipótese. Qual o sujeito da frase? E o predicado?

Aluno RF – “A Maria” é o sujeito e “estuda todos os dias” o predicado.

PI – Concordam?

Todos – Sim!

Depois de mencionada a regra, a resposta correta surgia projetada num outro cartão. Este modo de exploração foi comum a todas as frases apresentadas, havendo novamente um reforço na explicitação de cada regra. Os resultados no desenvolvimento desta tarefa em grande grupo foram semelhantes aos apurados na tarefa individual, sendo que as maiores dificuldades detetadas foram, indubitavelmente, no que respeita à regra de não separação com vírgula os verbos “ser” e

“estar” das palavras que os acompanham. Face a isto, procurou-se esclarecer novamente os alunos neste sentido, para que melhor compreendessem a diferença existente entre as regras.

O contacto com a tecnologia sempre se revelou altamente apelativo para os alunos, que demonstravam uma grande satisfação no modo como as informações eram apresentadas. Esta satisfação sobressaía em alguns comentários proferidos e na própria motivação demonstrada, o que, conseqüentemente, resultava num nível de atenção acrescido. Nas palavras de Lieury & Fenouillet (1996) “quanto mais se está motivado maior é a atividade e mais persistente” (p.9), facto comprovado no decorrer das sessões implementadas.

### **Reflexão Final: ATIVIDADE 3 (TA3, TB3 e TC3)**

De acordo com García (1994), uma das principais causas das dificuldades de aprendizagem sentidas pelos alunos não se remete à sua falta de capacidade, mas sim ao facto de poucos se preocuparem em ensinar-lhes a aprender. Numa tentativa de combater esta prática, procurou-se potencializar a aprendizagem tendo em conta as necessidades e motivações dos alunos.

As tarefas desenvolvidas no decorrer da atividade 3 tencionaram, uma vez mais, a participação ativa de todos na sua resolução, incidindo sobre uma metodologia de aprendizagem pela descoberta. Conforme apresentado, na TA3 procurou-se visitar os conteúdos explorados na sessão anterior para que, lembradas as regras que definem a correta utilização da vírgula, os alunos fossem confrontados com a possibilidade de existirem normas sobre os usos indevidos do sinal de pontuação em questão. Neste sentido, nas TB3 e TC3 partiu-se para a descoberta das *regras fundamentais sobre a não utilização da vírgula*, num processo que evidenciou um forte envolvimento dos alunos e uma motivação acrescida nas diferentes tarefas, cujos resultados se revelaram bastante positivos. Para uma efetiva concretização das aprendizagens, tornou-se fundamental a mobilização dos conhecimentos de natureza sintática já adquiridos, a fim de uma melhor elucidação das regras.

Do ponto de vista do **1.a) fator motivacional introduzido pela D. Vírgula** constatou-se, uma vez mais, que a personagem em questão era intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvido, pelo que os alunos ansiavam a sua chegada e já compreendiam o mecanismo das atividades – “*A DV está com um novo visual, por isso, tem um novo desafio para nós!*” –. À mudança de visual da personagem associavam, corretamente, a apresentação de um novo desafio.

Também o *PowerPoint* consistiu, novamente, numa importante ferramenta de apoio, e os efeitos utilizados através de imagens e animações em muito contribuíram para cativar os alunos, que reagiram com agrado ao observado. O efeito surpresa causado pela mencionada ferramenta

resultou positivamente, em grande parte favorecido pela dinâmica que envolveu toda a atividade. Para a descoberta dos usos indevidos da vírgula propôs-se aos alunos que assumissem o papel de “detetives da virgula proibida”, cujas reações ao desafio foram imediatas e de grande contentamento – *“Boa, vamos ser detetives!”*, *“Isto é fixe!”* –. Conforme mencionado no início da presente reflexão, procurou-se ir ao encontro das motivações e das necessidades dos alunos, a fim de favorecer todo o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, as tarefas em evidência resultaram em mais um exemplo dessa intenção, pelo constante estímulo oferecido pela DV e a preocupação em promover nos participantes a tomada de consciência sobre o próprio processo de aprendizagem, através da decifração das pistas apresentadas, a interpretação das frases dadas e a posterior percepção e formulação da regra em evidência. Todo o processo de investigação e descoberta das regras, simbolizado pelas pistas e o papel de detetive, tornou a resolução da tarefa mais motivante para os alunos e ajudou na construção do respetivo conhecimento. Apesar das naturais dificuldades iniciais, os resultados revelaram-se, na grande generalidade, bastante positivos.

Além dos momentos de reflexão mais individual, também as análises em grande grupo foram uma importante componente de algumas tarefas, sendo o **1.b) questionamento do professor** essencial na monitorização do processo de aprendizagem. Procurou-se que as questões fossem claras e objetivas, conduzindo os alunos a refletirem sobre o assunto - *“será que há vírgulas proibidas?”*, *“o que significa a expressão?”* – e a interpretarem corretamente as informações apresentadas - *“o que é que a pista nos diz?”*, *“o que devemos ter em atenção nestas frases?”* –. Neste processo de interação houve uma constante preocupação em clarificar as situações em análise e verificar se estas eram da compreensão dos alunos - *“por outras palavras, o que achas que vamos descobrir?”*, *“as frases estão corretamente pontuadas? Porquê?”*, *“de que forma ficam corretamente pontuadas?”*, *“qual a regra referente a esta frase?”*. Este tipo de questões foi fundamental porque auxiliou, em grande medida, a PI na verificação da eficácia do exercício aplicado e a melhorar, conseqüentemente, o respetivo conhecimento nos alunos. Nos casos em que se detetava alguma dificuldade acrescida formulavam-se novas questões - *“Verifiquemos... Qual o sujeito da frase? E o predicado?”*, no sentido de clarificar a percepção dos alunos. Nestes momentos, surgiu também a necessidade de recorrer a outro tipo de conceitos já adquiridos pelos alunos como o caso da “expansão das frases”, que em muito simplificou a efetiva compreensão da regra em evidência.

É de salientar a preocupação em estimular a participação de todos e o reforço positivo fornecido - *“Exatamente, AP!”*, *“Muito bem, detetives!”*, *“Estão a fazer um ótimo trabalho!”*. Este



modo de questionamento seguiu uma estrutura comum no decorrer de toda a intervenção didática, cujos resultados se demonstraram bastante benéficos pela participação ativa dos alunos, um elevado grau de concretização e um maior interesse no desenvolvimento das atividades (Vieira & Vieira, 2005).

No que concerne às **1.c) respostas dos alunos**, verificou-se que algumas regras foram mais rapidamente assimiladas do que outras, contudo, os resultados finais foram bastante positivos. Os momentos de análise em grande grupo permitiram perceber as situações em que os alunos se sentiam mais confortáveis e aquelas que mais dúvidas suscitavam, o que em muito influenciou a ação da PI. Uma das principais dificuldades verificadas prendeu-se com a interpretação dos enunciados dados, o que influenciou a resposta dada pelos alunos. Nestes casos, sentiu-se necessidade de recorrer a outros exemplos ou a analisar a informação por partes. A discussão em grande grupo auxiliou os alunos na decifração dos conteúdos, cujas respostas comprovavam a análise correta das informações - *“a vírgula está a dividir a frase em duas partes!”*, *“a “Ana e a Paula” é o sujeito e “foram de carro para a escola” o predicado”*. O modo de exploração colocado em prática foi evidenciando, seguramente, um crescente **1.c) envolvimento reflexivo** nas diferentes tarefas. Percebeu-se que as participações dos alunos eram mais refletidas e seguras - *“porque não se separa o “e” numa enumeração”* -, demonstrando igualmente uma compreensão clara de algumas regras em análise - *“não, porque a vírgula está a separar o sujeito do predicado!”*, *“pois, não faz sentido termos dois “e”, por isso, é que não podemos pôr a vírgula antes do “e”*”. O apoio demonstrado entre os alunos esteve novamente presente, sendo um dos aspetos positivos que marcaram a intervenção. Nos diálogos em grande grupo, verificou-se que um dos alunos reconhecia a regra em evidência, mas não se lembrava da designação correta - *“A vírgula está a separar várias palavras, mas não me lembro do nome...”* - ao que de imediato surgiu um reforço por um dos colegas - *“é fácil...estão-se a enumerar palavras...”* - para que o aluno percebesse a frase e a designação correta da regra em questão.

#### **ATIVIDADE 4: “Vamos recordar...”**

**Objetivo geral:** consolidar aprendizagens apreendidas referentes ao uso da vírgula.

**Tarefa:** TA4 – Aplicando conhecimento...

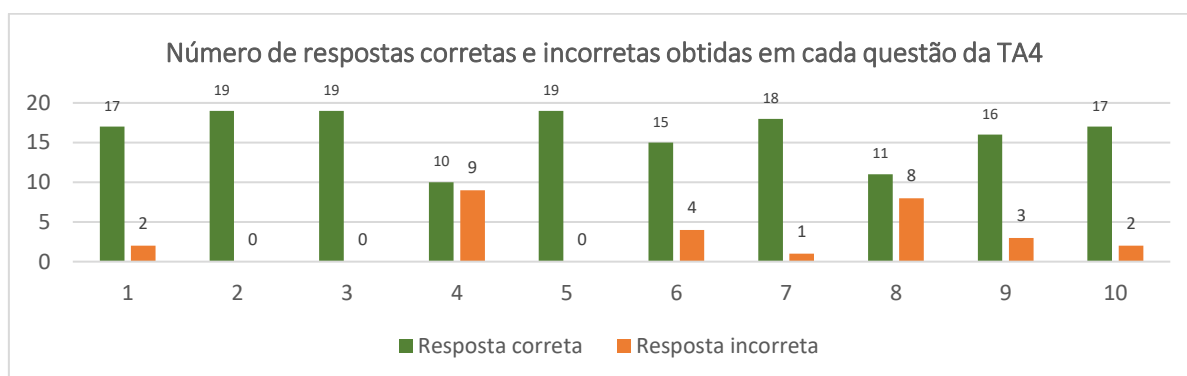
#### **Descrição da TA4**

Por forma a consolidar as aprendizagens adquiridas ao longo de todo o percurso de intervenção didática aplicou-se uma ficha de trabalho constituída por dez questões de escolha múltipla nas quais se contemplaram os diversos conteúdos trabalhados (anexo 14).

## Análise da TA4

Conforme enunciado na descrição da presente tarefa, as questões da ficha de trabalho entregue aos alunos enfatizaram os diferentes conteúdos explorados até ao momento como: a (in)utilização da vírgula na mudança de sentido da frase, as regras para uma correta aplicação da vírgula e as situações que representam usos indevidos do mesmo sinal de pontuação.

Os resultados obtidos em cada questão foram diversificados, permitindo reforçar algumas deduções retiradas no decorrer de toda a análise de dados e que serão especificadas posteriormente. Apresentam-se, em seguida, os respetivos resultados:



**Gráfico 14** - Nº de respostas corretas e incorretas obtidas em cada questão da TA4

A análise efetuada permitiu adquirir uma visão mais abrangente de quais os conteúdos já apreendidos pelos alunos bem como os que ainda suscitavam algumas dúvidas, detetando-se curiosidades entre os dados. De um modo geral, os resultados obtidos foram bastante positivos com um número de respostas corretas superior ao de incorretas em todas as questões colocadas. As questões 2, 3 e 5 não apresentaram qualquer dúvida para os participantes, pelo que todos assinalaram a hipótese correta. A questão 2 representava a utilização da vírgula numa enumeração ao que todos, sem exceção, assinalaram a regra correspondente. Concluiu-se, também, que os alunos conseguiram identificar o vocativo na frase da questão 3 e a expressão “por favor” na frase da questão 5, fazendo-lhes associar a respetiva regra. Do mesmo modo, na questão 7, houve dezoito alunos a identificar corretamente a frase cuja ausência da vírgula apresentada não alterava o seu sentido, percebendo, simultaneamente, o efeito inverso nas restantes frases.

As regras evidenciadas nas questões 1, 9 e 10 foram, também, de fácil interpretação para a maioria dos alunos dado o reduzido número de lapsos verificados em cada situação. Estes resultados fazem jus aos aferidos nas tarefas anteriores relativamente à crescente facilidade sentida pelos alunos na identificação da correta utilização da vírgula numa enumeração, na separação da conjunção “mas” e no isolamento do vocativo. Além disso, demonstraram

compreender a incorreta utilização da vírgula a separar o sujeito e o predicado, assim como a separar o verbo do complemento.

Contrariamente às já analisadas, nas questões 4, 6 e 8 ressaltaram incertezas num maior número de alunos ao que, curiosamente, corresponderam as regras de lhes mais difícil compreensão no decorrer deste percurso pedagógico. Os resultados revelaram que continuavam a sentir-se dificuldades na identificação da regra “*não separar com vírgula os verbos “ser” e “estar” das palavras que os acompanham*”, fazendo-se confusão com a regra “*não separar com vírgula o complemento*”. Dadas as circunstâncias, presume-se que a razão para este engano se justifica, em grande parte, pela similaridade entre as regras. Do mesmo modo, a regra que define a correta utilização da vírgula na “*separação de duas ou mais ideias dentro da frase*” continua a revelar-se de difícil interpretação para alguns alunos, que não reconhecem como corretamente pontuadas as frases com a respetiva regra explícita. Saliente-se que a respetiva dificuldade apenas sobressai nos momentos de isolamento de informação entre vírgulas.

#### **Tarefa: TB4 – QUIZ: o que sei sobre a D. Vírgula?**

##### **Descrição da TB4**

Para a realização do Quiz, a turma foi organizada em pares pelo que todos tiveram oportunidade de responder a pelo menos uma questão. As questões e as respetivas hipóteses foram apresentadas através de um *PowerPoint* (anexo 15) e, depois do par selecionado ter dado a sua resposta, os restantes pares também tinham oportunidade de participar, enunciando e justificando qual a alínea que selecionariam. No final, a resposta certa surgia assinalada a verde. Note-se que as questões colocadas foram as utilizadas na tarefa anterior para que se procedesse à clarificação, em grande grupo, da(s) regra(s) em questão.

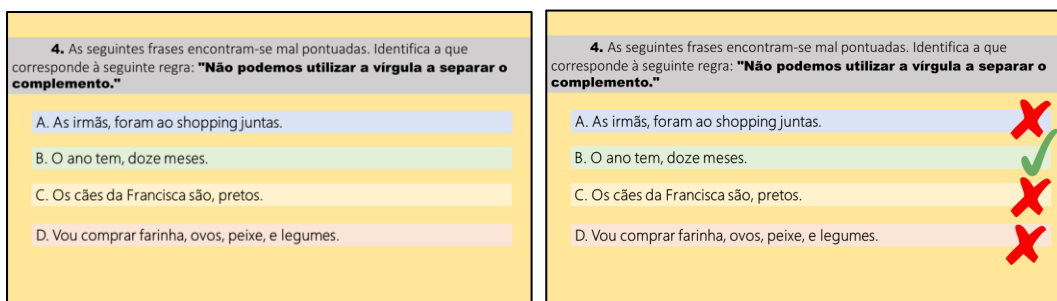


**Figura 32** - Desafio da DV para o Quiz

##### **Análise da TB4**

Como habitual, a DV, muito vaidosa, convida os alunos para um último desafio, criando um misto de sensações. Apesar de entusiasmados pela realização de uma nova tarefa, invadiu-os, igualmente, um sentimento de tristeza pelo facto de se aproximar o fim das visitas da personagem.

Após a divisão em pares, procedeu-se com a apresentação da primeira pergunta ao primeiro par em jogo. A questão era lida em voz alta e as respostas debatidas em grande grupo para que, no final, fossem confirmadas:



**Figura 33** - Etapas da apresentação de cada questão da TB4

Nesta tarefa, verificou-se uma grande predisposição para a realização do Quiz e uma boa dinâmica entre os diferentes pares, o que favoreceu todo o procedimento. Também nesta tarefa foi possível confirmar a interpretação dos dados da TA4, evidenciando-se claramente as questões de fácil resposta e as que desencadeavam maior incerteza entre a maioria dos participantes.

Partindo de um exemplo prático, com base nos resultados da TA4, na questão 3, todos assinalaram corretamente a alínea correspondente, sendo que a ausência de dificuldades se confirmou no debate em grande grupo desta tarefa. De salientar que esta convicção nas respostas se afirmou em diferentes questões.

A aluna EG lê a questão em voz alta.

Par EG e RF – É a resposta A.

PI – Concordam? Alguém tem uma opinião diferente?

Todos – Sim, concordamos! A vírgula está a separar o vocativo!

PI – Identifiquem-me o vocativo na frase apresentada.

Todos – “Bruna”.

PI – Exatamente! Vocativo é o mesmo que dizer a pessoa para quem se fala.

A confirmação da resposta surge projetada e todos manifestaram um grande contentamento.

No que concerne ao modo de exploração da tarefa, este seguiu os mesmos princípios das tarefas já realizadas. Procurou-se a participação da maioria dos elementos da turma, agindo na procura de uma efetiva compreensão das regras enfatizadas. Para tal, houve uma preocupação em perceber a opinião de todos, introduzindo, no diálogo, novas questões aos alunos que facilitassem esse objetivo.

Como era previsível, a questão 4 refletiu as dificuldades sentidas por alguns alunos, exigindo uma atenção redobrada na explicitação da regra em evidência.

A aluna SG lê a questão em voz alta.

Par SG e SV – Resposta “C”.

PI – Concordam? Alguém tem uma opinião diferente?

Neste momento, as opiniões dos alunos dividiram-se entre as hipóteses B e C.

Aluno PQ – Não é a “C”. Eu acho que é a “B”.

Aluno HC – Nós achamos que é a “C” porque “são” é o verbo e “pretos” o complemento.

Aluno LV – Pois, mas na “C” também está a acontecer isso!

PI – É verdade. De facto, as frases “B” e “C” são muito semelhantes. Será que ambas representam a mesma regra?

Aluno PQ – Não! Na “C” a regra é diferente. É a regra “não separar com vírgula os verbos “ser” e estar” das palavras que o acompanham”. Na “B” é que está a separar o complemento.

PI – Concordam com o raciocínio do PQ?

Aluno DR – Ahhh, pois é, temos que estar mesmo atentos...

Aos poucos, as pequenas discussões desenvolvidas com os alunos espelhavam um envolvimento mais significativo. Estes, não recebiam a sua participação e mostravam-se com uma grande vontade de aprender. Por forma a fortificar a aprendizagem, adotou-se como estratégia a exploração individual de cada hipótese dada, relembrando, simultaneamente, outras regras exploradas.

Um dos aspetos que se tentou evitar em toda a intervenção dizia respeito à indução das respostas, sendo que, por vezes, se aplicavam algumas questões “rasteiras” para avaliar o efetivo conhecimento dos alunos. Tal foi o caso da questão 6:

PI – Qual das frases se encontra mal pontuada?

Par AA e AG – A “D”.

PI – Muito bem! E há forma de a colocarmos corretamente pontuada?

Aluna AA – Tirando a vírgula!

PI – De certeza? Não podemos antes colocar esta vírgula entre “Margarida” e “estava”?

Todos – Não!

PI – Porquê?

Todos – Assim está a separar o sujeito do predicado!

PI – Boa, estavam atentos! Qual é, então, a regra associada à frase “D”?

Aluna IS – Não se separa os verbos “ser” e “estar” das palavras que os acompanham.

Apesar de em algumas questões não se verificar uma unanimidade entre as respostas iniciais dos diferentes pares de alunos, tornou-se gratificante assistir à colaboração entre eles e ao interesse na partilha de conhecimento. Nos diferentes momentos, a intervenção da PI efetuou-se sempre no sentido de fortalecer a aprendizagem. Analise-se um dos momentos relativos à análise da questão 8:

Par ES e IS – Nós não sabemos bem se a frase “C” está bem ou mal...

PI – Alguém quer ajudar a ES e a IS?

Aluna CG – Está certa porque está a separar duas ou mais ideias dentro da frase.

PI – É isso mesmo! Queres explicar melhor aos teus colegas que ideias estão apresentadas e separadas na frase?

Aluna CG – “são jogadores de futebol” é uma ideia e “venceram o campeonato” é outra ideia.

PI – Muito bem. A parte entre vírgulas está a dar-nos mais informação sobre os irmãos Saraiva, por isso, está entre vírgulas. Caso a retirássemos, a frase continuava a fazer sentido. Experimentem fazer este exercício!

Findada a exploração das diferentes questões, a DV apresentou-se novamente aos alunos, agradecendo a caminhada que efetuaram juntos e lançando-lhes um desafio final: “Agora que já me conheces um pouco melhor, vamos lá “virgular” corretamente!”

### **Reflexão Final: ATIVIDADE 4 (TA4 e TB4)**

A fase B deste estudo – Plano de Intervenção Didática – terminou com a realização de duas tarefas de revisão e consolidação dos conteúdos explorados no âmbito desta investigação. A primeira tarefa (TA4), de execução e reflexão mais individualizada e a segunda tarefa (TB4) de análise e discussão em grande grupo. Conforme explanado no decorrer da análise, os resultados obtidos consistiram num complemento essencial e um importante suporte às pequenas conclusões apuradas ao longo da intervenção.

Na atividade 4, o papel desempenhado pela DV foi menos preponderante, mas nem por isso menos significativo. Suscitar e manter a motivação dos alunos desde sempre se revelou um dos objetivos de ensino estabelecidos, partindo das necessidades emergentes, desenvolvendo competências e promovendo experiências encorajadoras. À medida que a prática decorria, o envolvimento aumentava e a participação nas tarefas também. Consciente de que o tema em estudo poderia, com grande facilidade, desmotivar os alunos, tornou-se gratificante perceber e assistir ao entusiasmo por eles manifestado a cada sessão desenvolvida. Relativamente ao **1.a) fator motivacional introduzido pela D. Vírgula**, este afirmou-se, fundamentalmente, na TB4, pelo desafio em pares (metodologia de trabalho já adotada e novamente solicitada pelos alunos) e através do jogo interativo (Quiz). Tal como nas tarefas anteriores, todos os desafios eram introduzidos e finalizados pela DV, despoletando nos alunos uma motivação acrescida. No entanto, com o final da intervenção didática anunciava-se a despedida da personagem, deixando os alunos entristecidos. A presença da DV e a respetiva condução das diferentes tarefas desenvolvidas consistiram numa importante componente desta intervenção, pelo efeito surpresa causado, o desafio, o estímulo e o fator lúdico fornecido. Tal comprovou-se pelas agradáveis reações transmitidas pelos alunos ao longo das atividades, assim como o desânimo sentido no momento da despedida final.

Tal como defendido por Vieira e Vieira (2005), o **1.b) questionamento do professor**, enquanto estratégia de ensino aprendizagem, assume uma função proeminente no desenvolvimento e construção do saber. Nesta atividade, o questionamento verbalizado prevaleceu na TB4 e foi, mais uma vez, essencial na clarificação de conceitos e na construção do conhecimento. As questões da TA4 foram entregues aos alunos em papel, sendo que cada uma dispunha de quatro alternativas para que os alunos selecionassem a correta. Face a isto, foi na tarefa posterior que residiu a partilha de conhecimentos em grande grupo e o questionamento oral assumiu uma função mais determinante. Tal como apontam os resultados provenientes da análise das tarefas aqui evidenciadas, verificou-se que, na TA4, havia regras que continuavam a suscitar dúvidas a uma considerável percentagem de alunos pelo que, na discussão desenvolvida na TB4, houve a tentativa

de colmatação dessas dificuldades através de uma exploração minuciosa das questões em que as respetivas incertezas sobressaíam.

Vieira e Vieira (2005) afirmam que o professor “deve estar preparado para que o conjunto das respostas do grupo de melhores alunos não constitua a medida de progresso de todos os alunos da turma” (p.55), sendo que o estímulo à participação de todos constituiu, desde sempre, um dos objetivos primordiais de todo o percurso de intervenção. A cada tarefa, procurou-se que a construção de conhecimento partisse dos alunos, fazendo com que refletissem sobre a situação em análise – *“É verdade. As frases “B” e “C” são muito semelhantes. Será que têm a mesma regra? Porquê?”*; *“Qual das frases se encontra mal pontuada?”*; *“Há forma de a colocarmos corretamente pontuada?”*; *“De certeza? Não podemos antes colocar esta vírgula entre “Margarida” e “estava”?”*. Tentou-se, igualmente, evitar questões de resposta «sim/não», com vista à efetiva construção de conhecimento – *“Identifiquem-me o vocativo na frase apresentada”*; *“Qual é, então, a regra associada à frase “D”?”*; *“Porquê?”* – que, embora muito apoiada nas respostas dadas pelos alunos, era também complementada pela PI – *“Vocativo é o mesmo que dizer a pessoa para quem se fala.”*; *“A parte entre vírgulas está a dar-nos mais informação sobre os irmãos Saraiva, por isso, está entre vírgulas. Caso a retirássemos, a frase continuava a fazer sentido”*.

O reforço positivo foi, também, um importante mobilizador de todo o processo de ensino aprendizagem – *“Exatamente!”*; *“Muito bem!”*; *“Boa, estavam atentos!”*; *“É isso mesmo! Queres explicar melhor aos teus colegas que ideias estão apresentadas e separadas na frase?”*.

Ao questionamento dado surgem as diferentes **1.c) respostas dos alunos** que, nestas tarefas, originaram diferentes conclusões. Os resultados iniciais demonstraram que duas das regras exploradas ainda não estavam consolidadas por uma parte considerável de alunos. Neste sentido, na TB4 procurou-se uma exploração mais minuciosa que permitisse clarificar as dúvidas sentidas. Todavia, sendo esta a última atividade do plano de intervenção didática, reconhece-se que o trabalho em torno dessas regras não foi suficientemente claro para alguns alunos, sendo, portanto, uma das falhas deste percurso. Face a isto, recomendar-se-ia um trabalho mais persistente com recurso a novas estratégias, no sentido de colmatação das dificuldades. Apesar disso, denotou-se uma crescente evolução dos alunos no percurso de aprendizagem. As suas respostas comprovavam o interesse pelo tema e a preocupação em compreender as situações em análise.

De acordo com Legendre (1993, citado por Lafortune & Saint-Pierre, 1996) a discussão em grupo traduz-se num importante “método de ensino pelo qual a informação transmitida provém mais dos próprios participantes do que do professor” (p.64). De facto, as respostas dos alunos enriqueciam esses momentos e influenciavam o desenvolvimento das tarefas. Percebia-se a

ausência de dúvidas através da assertividade das respostas dadas pelos alunos – *“Sim, concordamos. A vírgula está a separar o vocativo”*; *“Não! Na “C” a regra é diferente. É a regra “não separar com vírgula os verbos “ser” e estar” das palavras que o acompanham”*. Na “B” é que está a separar o complemento” – mas também as situações de resposta menos evidente e cujo conteúdo suscitava dúvidas – *“Nós não sabemos bem se a frase “C” está bem ou mal”*.

Um dos aspetos que marcou positivamente esta intervenção revelou-se nas atitudes dos alunos perante o desafio, em parte demonstrado pela crescente segurança nas respostas dadas – *“Nós achamos que é a “C” porque “são” é o verbo e “pretos” o complemento”*; *“Pois, mas na “C” também está a acontecer isso”*; *“Não é a “C”. Eu acho que é a “B””*. O sentimento de partilha e cooperação voltou a destacar-se, não somente entre os elementos de cada par como entre o grande grupo. Apesar de nem sempre as respostas coincidirem entre os pares, partia-se para a partilha de opiniões e explicitação de ideias, no sentido de um crescimento conjunto, o que, em certa parte, comprovava o **1.d) envolvimento reflexivo** nas tarefas. Conforme já sustentado na revisão teórica do presente relatório, as atividades de envolvimento metacognitivo devem promover nos alunos a valorização do pensamento autónomo, a reflexão e o sentido crítico, aspetos evidenciados em diferentes momentos da intervenção didática quer nas respostas mais refletidas, quer na partilha de opiniões pessoais, a cooperação entre os alunos e a genuína vontade de aprender. Nas palavras de Lafortune & Saint-Pierre (1996), gerir a atividade mental implica um conjunto de reflexões sucessivas que acompanham a atividade cognitiva, sendo exemplo das respetivas reflexões o acompanhamento atento que cada par depositava a cada resposta dada, com vista à confirmação – *“Sim, concordamos! A vírgula está a separar o vocativo!”*; *“Ahhh, pois é, temos que estar mesmo atentos...”*; *“Está certa porque está a separar duas ou mais ideias dentro da frase”* – ou à refutação de hipóteses – *“Não é a “C”. Eu acho que é a “B””*; *“Não! Na “C” a regra é diferente. É a regra “não separar com vírgula os verbos “ser” e estar” das palavras que o acompanham”*; *“Não! Assim está a separar o sujeito do predicado!”*, construindo, a par e passo, o seu próprio conhecimento.



## Fase C – Eficácia do Plano de Intervenção Didática

**Objetivo geral:** aferir os conhecimentos dos alunos referentes aos conteúdos abordados.

**Tarefa:** aplicação do teste final (TF) aos alunos participantes do estudo.

### Descrição da atividade

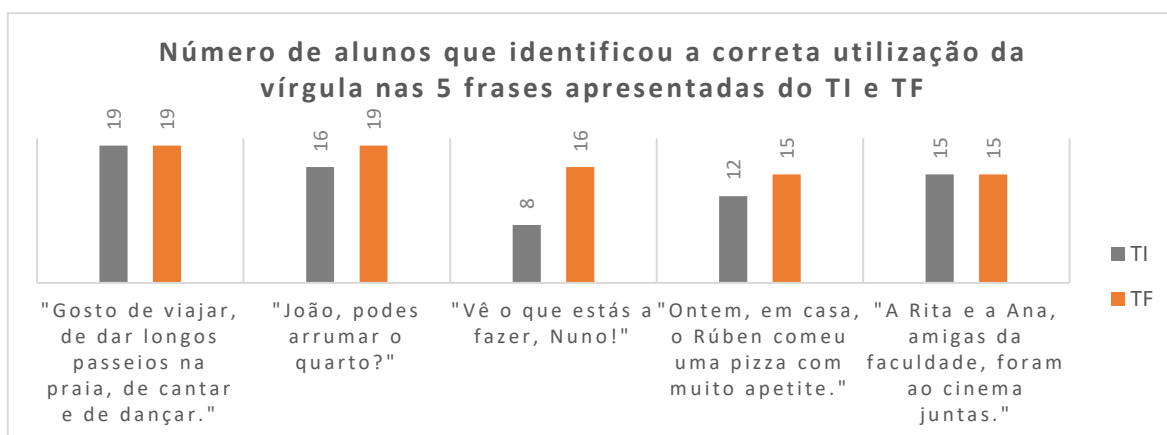
A última fase deste estudo efetuou-se com o principal intuito de, após a implementação do plano de intervenção didática, reavaliar os conhecimentos e as competências dos alunos relativamente aos diferentes contextos de uso da vírgula. Assim sendo, aplicou-se um TF exatamente igual ao TI (anexo 2), por forma a facilitar a análise e a verificar a existência ou não de progressos a este nível, com questões a incidir sobre os diferentes aspetos explorados ao longo do período de intervenção: i) importância de pontuar; ii) virgular para respirar? iii) regras para uma correta utilização da vírgula; iv) vírgulas proibidas.

### Análise do Teste Final (TF)

Uma vez que os testes aplicados (TI e TF) eram iguais, a análise do TF terá como linha orientadora as mesmas categorias de análise utilizadas no TI. Contudo, nesta etapa, além da apresentação dos dados apurados em cada questão do TF, ir-se-á contrapor-los com os obtidos no diagnóstico, por forma a facilitar a aferição da eficácia do plano de intervenção didática.

#### Categoria A: Identificação correta/incorrecta da vírgula

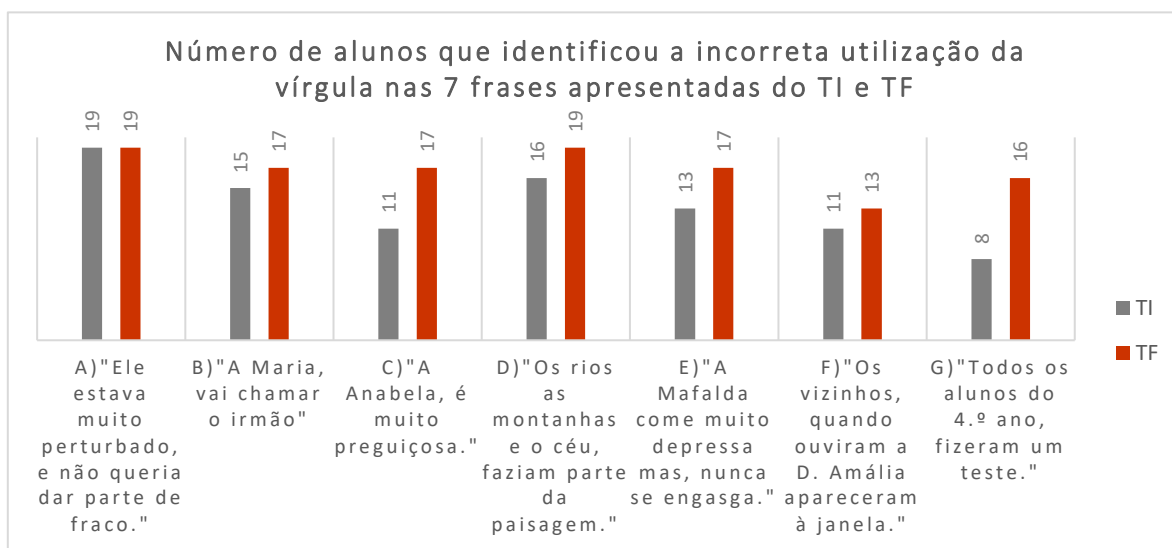
Tal como no TI, a presente categoria de análise diz respeito à primeira questão do teste agora aplicado. Em comparação com os dados obtidos no TI, depreende-se que, nesta fase do percurso, a grande generalidade dos alunos já identifica, com maior clareza, diferentes situações de utilização correta e incorreta da vírgula. Observe-se, em seguida, o número de alunos que identificou a sua correta utilização nas 5 frases apresentadas do TI e do TF.



**Gráfico 15** - N.º de alunos que identificou a correta utilização da vírgula nas 5 frases apresentadas do TI e TF

Assegurando as inferências retiradas ao longo de toda a análise de dados, comprova-se que a utilização da vírgula a separar palavras numa enumeração é uma regra do conhecimento de todos, sendo, de acordo com os princípios homologados nas Metas Curriculares de Português, uma situação a ser explorada logo no 2º ano de escolaridade (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015). Apesar de, no TI, uma grande parte dos alunos (dezasseis) ter identificado como correta a utilização da vírgula a isolar o vocativo no início da frase, os resultados foram inteiramente superados no TF, com a totalidade dos participantes a identificar como correta a respetiva situação. No entanto, considera-se que o grande progresso se obteve na situação de isolamento do vocativo no fim da frase com o dobro dos alunos a sinalizar a situação como correta, comprovando-se a importância do plano de intervenção didática desenvolvido. No que respeita às duas últimas situações, os resultados do TI e do TF foram muito semelhantes. Ambas as frases evidenciavam o uso da vírgula a separar duas ou mais ideias dentro da frase, sendo que, em ambas as situações, quinze alunos as identificaram como corretas. Ressalve-se que a regra em questão foi uma das que mais dúvidas causou nos alunos.

Os progressos também se verificaram na identificação das frases incorretamente pontuadas com a vírgula, apurando-se o seguinte:



**Gráfico 16** - N.º de alunos que identificou a incorreta utilização da vírgula nas 7 frases apresentadas do TI e TF

Mais uma vez, os resultados obtidos no TF superaram os do TI com um maior número de alunos a detetar situações de uso indevido da vírgula, como é o caso da sua utilização antes da conjunção “e” (frase A), com a totalidade dos participantes a assinalá-la como incorreta. À medida que decorria o plano de intervenção didática, constatou-se que a regra que define a incorreta utilização da vírgula entre o sujeito e o predicado foi de fácil assimilação para a grande generalidade dos alunos, obtendo-se resultados bastante positivos. O mesmo se verificou no TF, sendo os

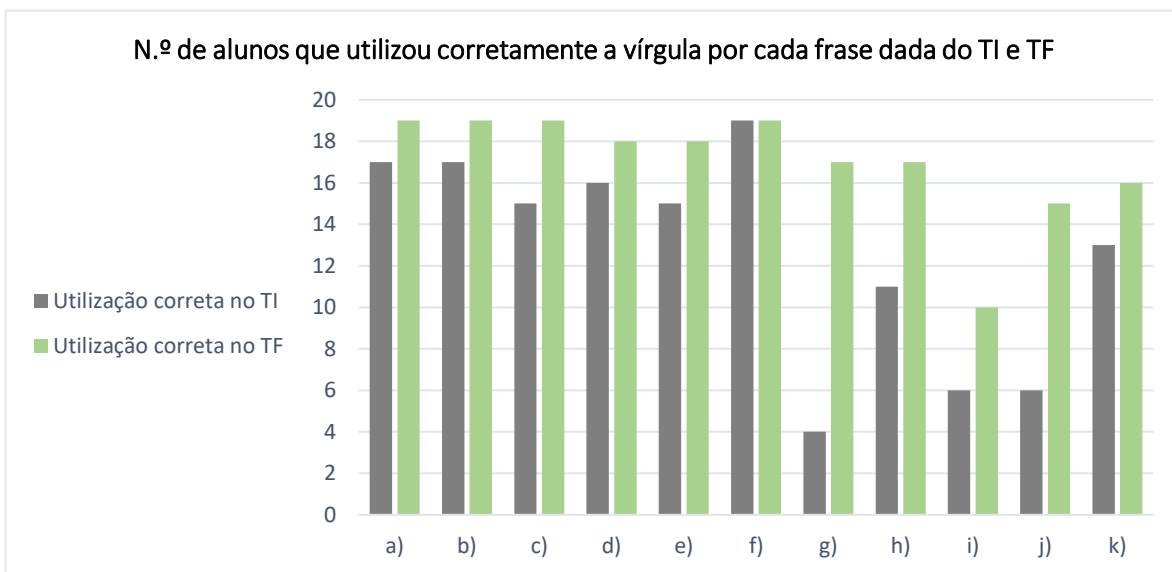
resultados das frases B), C), D) e G) reflexo disso. O destaque recai sobre a frase G) pelo que, em comparação com o TI, houve o dobro dos alunos a reconhecer a má aplicação da vírgula no contexto em análise.

A incorreta utilização da vírgula após a conjunção adversativa “mas” foi detetada por dezassete alunos, registando-se somente dois deles a assinalá-la como correta. De todas as situações apresentadas, constata-se que a frase F reuniu o maior número de alunos a não identificar a incorreta pontuação, pelo que se conclui que é-lhes ainda difícil reconhecer a informação das frases a isolar entre vírgulas.

Refletindo sobre os aspetos salientados nesta primeira categoria de análise, conclui-se que há uma evolução nas aprendizagens dos alunos, a qual se reproduz nos seus resultados. Apesar de nem todas as situações serem facilmente reconhecidas por todos, os conhecimentos sobre a utilização (in)correta da vírgula ganharam uma base mais sustentada que poderá influenciar positivamente a aplicação deste sinal de pontuação nas produções escritas dos alunos.

### **Categoria B: Utilização da vírgula em frases dadas**

Esta categoria de análise aplica-se a duas das questões do TF (2 e 5), na medida em que ambas apresentaram frases para os alunos pontuarem com a vírgula. Relativamente à questão 2, os resultados obtidos também surpreenderam pela positiva. Percebe-se que o trabalho desenvolvido em função das regras sobre a vírgula permitiu que se superassem algumas das dificuldades mais vincadas, mas também que se reforçassem as já adquiridas. O gráfico 17 fornece uma visão global do antes (TI) e o após (TF) relativamente à utilização correta da vírgula por cada frase dada.



**Gráfico 17** - N.º de alunos que utilizou corretamente a vírgula por cada frase dada do TI e TF.

Pela leitura do gráfico anterior, percebe-se que o modo como os participantes utilizam a vírgula melhorou em todas as situações apresentadas, sendo, em alguns casos, um progresso bastante significativo. As primeiras seis frases, desde sempre apresentaram resultados muito positivos, sendo ainda ultrapassados neste TF, com um maior número de alunos a demonstrar uma melhor compreensão das regras inerentes. Todos os participantes revelaram identificar com facilidade o vocativo no início da frase, aplicando corretamente a vírgula a isolá-lo, tal como comprovam os resultados das frases b) e f). Relativamente à utilização da vírgula a separar palavras numa enumeração, frases a), c), e) e h), os dados obtidos no TI evidenciaram que oito alunos cometeram algumas falhas pela aplicação da vírgula antes das conjunções “e”, “ou” e também entre o sujeito e o predicado. Já no TF, as falhas resumiram-se a três com um registo de utilização da vírgula antes da conjunção “e” e os restantes dois, de uso do mesmo sinal de pontuação antes da conjunção “ou”, não se verificando a incorreção entre o sujeito e o predicado. Os resultados do TI mostraram que a maioria dos alunos aplicava adequadamente a vírgula antes da conjunção adversativa “mas” (frase d)), contudo, o resultado conseguiu melhorar ainda mais no TF com apenas um aluno a utilizar a vírgula após a conjunção.

Filtrando a atenção para as situações nas quais sobressaíram as maiores dificuldades dos alunos no TI, destacam-se as frases g), i) e j), pelo menor número de respostas corretas. Apesar de não se atingirem os mesmos valores que nas frases anteriormente analisadas, considera-se que, no TF, os progressos mais significativos se visualizam nas frases agora em destaque, uma vez que se verifica uma grande discrepância entre os resultados dos dois testes. A maior diferença acentua-se na frase g), sendo que, inicialmente, poucos conheciam que a expressão “por favor” se separa entre vírgulas do resto da frase, e com a intervenção didática, passou a ser uma regra aplicada por praticamente todos os alunos. Logo de seguida surge a frase j), passando de seis para quinze alunos a pontuá-la corretamente, pelo que as quatro incorreções se verificaram em dois alunos que aplicaram a vírgula entre o sujeito e o predicado e outros dois que não colocaram qualquer vírgula, desconhecendo-se o motivo. Deste conjunto de frases, foi na i) que permaneceram dúvidas num maior grupo de alunos. Constata-se que foi difícil, para alguns deles, detetar informação na frase a isolar entre vírgulas, concluindo-se que a exploração da respetiva regra não foi suficientemente esclarecedora.

Por último, na frase k), verificou-se um caso de utilização da vírgula entre o sujeito e o predicado e dois casos em que a vírgula fora aplicada depois da conjunção conclusiva “portanto”, sendo que os restantes dezasseis alunos utilizaram a pontuação corretamente.

A presente categoria de análise também se aplicou à questão 5 do TF, uma vez que os alunos deveriam pontuar com a vírgula algumas frases de uma banda desenhada apresentada. De todas as questões analisadas no TI, constatou-se que as maiores dificuldades se evidenciaram na resposta à quinta pergunta. Os alunos sentiram muitas dificuldades na identificação das situações que exigem a utilização da vírgula e, em algumas frases, utilizaram-na indevida e exageradamente. Os respetivos resultados melhoraram consideravelmente no TF. Por forma a melhor compreender a evolução apresenta-se, no quadro 18, o número de alunos que aplicou e que não aplicou a vírgula nas diferentes situações das frases em que o respetivo sinal deveria ser utilizado, quer no TI quer no TF.

Situações de correta utilização da vírgula	TESTE INICIAL		TESTE FINAL	
	Nº de alunos que aplicou	Nº de alunos que não aplicou	Nº de alunos que aplicou	Nº de alunos que não aplicou
a) “Onde estás tu, miolos de peluche pulguento e imbecil?”	16	3	16	3
b) “Onde estás tu miolos de peluche, pulguento e imbecil?”	7	12	14	5
c) “Volta para dentro, Calvin!”	9	10	15	4
d) “Bem, devias ter pensado nisso antes de escurecer.”	8	11	13	6
e) “Talvez te sirva de lição, hmmm?”	9	10	11	8

**Quadro 18** - Nº de alunos que aplicou e não aplicou a vírgula na questão 5 do TI e do TF

Pelos resultados apresentados, comprova-se a eficácia do plano de intervenção didática desenvolvido com os alunos, marcado, desde logo, pela diferença entre o número de alunos que aplicou a vírgula em cada um dos testes, sendo bastante superior no TF. Neste sentido, considera-se que os participantes analisaram as frases com maior atenção, refletindo sobre as diferentes situações e aplicando os novos conhecimentos adquiridos. Tal comprova-se não somente pelo aumentado número de alunos que utilizou corretamente a vírgula nas diferentes situações, mas também pela ausência de algumas das falhas cometidas no TI, como a aplicação da vírgula antes da conjunção “e” ou a separar, indevidamente, o advérbio de negação “não” do resto da frase. No entanto, apesar de menos verificado, houve alunos que continuaram a utilizar a vírgula indevidamente, corroborando-se a ideia que o trabalho em torno das regras deverá ser continuado. Os dados revelam que alguns alunos utilizaram a vírgula a separar indevidamente elementos essenciais da frase “não era bem isso, que eu queria dizer” e “não posso deixar o Hobbes, passar a noite sozinho no bosque!”. Todavia, compreende-se que a complexidade sintática das frases

utilizadas não facilitou o processo de interpretação, sendo a utilização destas repensada numa intervenção futura.

### Categoria C: Explicitação dos usos da vírgula

Após as diferentes partilhas e os variados momentos de reflexão que constituíram a fase B do presente estudo, constatou-se que as respostas dos alunos, no que respeita à explicitação dos usos da vírgula, foram bastante mais consistentes, revelando um conhecimento das regras exploradas ao longo da intervenção. Da análise à questão 3 do TF, percebeu-se, de imediato, que todos os participantes responderam, identificando pelo menos uma situação relativa ao uso da vírgula. Introduzida com um diálogo entre dois personagens, na questão em análise, solicitava-se aos alunos que explicitassem à personagem Vera em que situações se deve usar a vírgula, pelo que oito das respostas obtidas apresentavam as quatro regras que definem uma correta utilização da vírgula, exploradas na fase B do percurso.

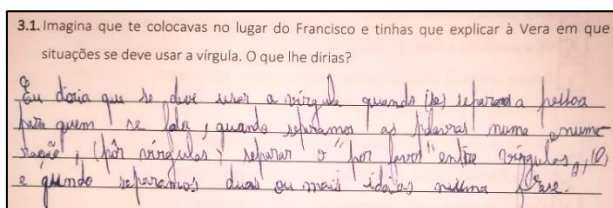


Figura 34 - Explicitação dos usos da vírgula pelo aluno AP

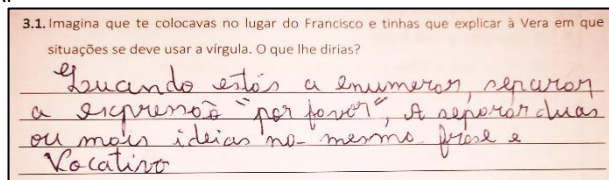


Figura 35 - Explicitação dos usos da vírgula pela aluna CG

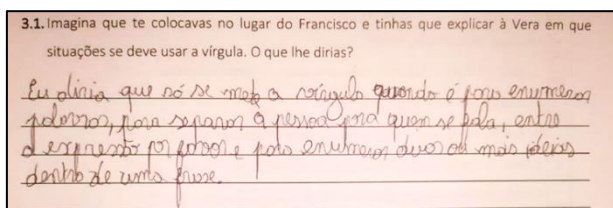


Figura 36 - Explicitação dos usos da vírgula pelo aluno AC

Nas restantes respostas, apurou-se que quatro alunos identificaram três das regras para uma correta utilização da vírgula exploradas, dois alunos identificaram duas regras e outros dois alunos identificaram somente uma regra. É de referir que, apesar de se solicitar a explicitação das situações em que devemos aplicar a vírgula registaram-se três casos de alunos que evidenciaram as situações inversas, ou seja, os momentos em que o seu uso é indevido.

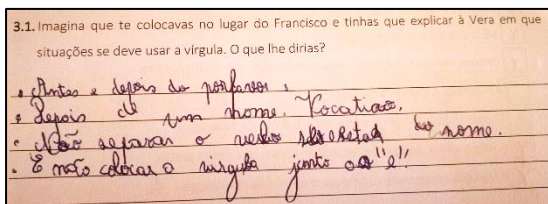


Figura 37 - Explicitação dos usos da vírgula pela aluna ES

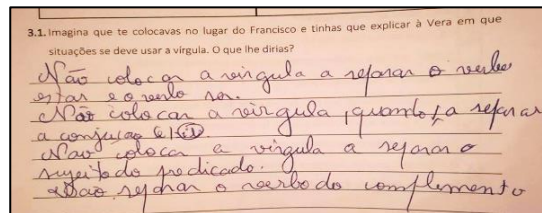


Figura 38 - Explicitação dos usos da vírgula pela aluna AA

Contrariamente aos resultados aferidos no TI, comprova-se que os alunos possuem uma noção mais clara de alguns contextos de uso da vírgula. Além da referência à utilização do sinal de pontuação em enumerações (conhecimento desde sempre adquirido), verificou-se que o leque de aprendizagem alargou, ao evidenciar-se, em mais do que uma resposta, referências a outras situações de uso da vírgula. Findada a análise, reconhece-se como aspeto eminentemente positivo destes resultados, a ausência de qualquer referência ou incorreta associação da vírgula à pausa/“necessidade de respirar”, subentendendo-se o já constatado conhecimento das regras.

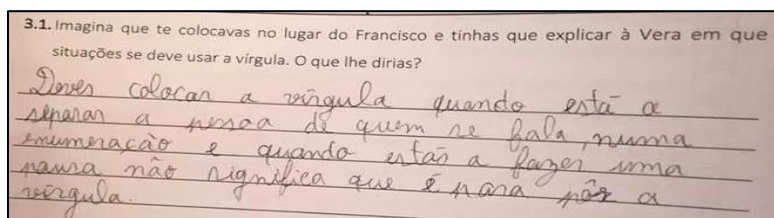


Figura 39 - Explicitação dos usos da vírgula pelo aluno LV

A este propósito, sobressai a resposta do aluno LV (figura 39) com a breve e importante indicação de que à pausa na oralidade nem sempre corresponde a inserção de uma vírgula.

#### **Categoria D: Utilização da vírgula em texto livre**

A análise efetuada à utilização da vírgula em texto livre permitiu retirar diferentes ilações. Embora não praticado por todos, verificou-se um progresso na estrutura do texto de vários alunos, que tiveram o cuidado de organizar melhor as frases e recorrer à vírgula sempre que a sua presença se justificava. Tratando-se da descrição de uma imagem, a regra que mais se evidenciou foi, indubitavelmente, a da utilização da vírgula a separar palavras numa enumeração. Constatou-se que o sinal de pontuação foi bem utilizado nas enumerações presentes nas descrições de dezasseis alunos. Verificou-se igualmente a correta utilização da vírgula antes da conjunção adversativa “mas”. Como referido, apesar de se verificarem algumas descrições melhor estruturadas, houve cinco alunos que as efetuaram somente numa frase muito extensa, enumerando os diferentes elementos que observavam na imagem. De todos os participantes, houve três a não utilizar a vírgula nas suas descrições. Um desses casos porque apenas escreveu uma frase que não exigia a aplicação

da vírgula e os restantes dois casos porque, ao invés de inserirem a vírgula, aplicaram sucessivos “e”.

Algumas das incorreções verificadas surgiram, curiosamente, nas mesmas situações (quadro 19), desconhecendo-se o motivo.

TRANSCRIÇÕES DA UTILIZAÇÃO INCORRETA DA VÍRGULA EM SITUAÇÃO DE TEXTO LIVRE
AC: “Vejo o quarto, com brinquedos no chão.”
SG: “A Vera tem no quarto um móvel, com livros.”
CG: “Vejo um móvel amarelo, com brinquedos”

**Quadro 19** - Transcrições da utilização da vírgula em situação de texto livre -TF

Um dos aspetos positivos realça-se na ausência da aplicação da vírgula entre o sujeito e o predicado, contrariando o verificado no TI. Embora esta reflexão se baseie num exemplo prático muito simples, face aos resultados apurados, depreende-se que a implementação do plano de intervenção didática surtiu efeitos positivos no modo como o sinal de pontuação é agora utilizado, pelo que o conhecimento dos alunos passou a ser mais contextualizado e refletido. Tal evidencia-se na ausência de algumas incorreções verificadas no TI e a utilização mais consciente deste sinal de pontuação.



## CONCLUSÕES

A presente secção destina-se à apresentação das conclusões do estudo, no sentido de dar resposta à questão-problema e às respetivas questões de investigação que orientaram todo o percurso investigativo. São, também, indicadas algumas limitações deste estudo e recomendações para projetos e/ou investigações futuras, resultantes das constantes reflexões efetuadas pela professora-investigadora ao longo da prática.

### Conclusões do estudo

Ultimada a descrição e a análise meticulosa dos dados, urge a necessidade de olhar de forma integrada para os resultados obtidos, tendo, também, como referência a base teórica considerada. Neste sentido, estão reunidas as informações necessárias para responder às questões que definiram e orientaram todo o projeto de investigação, que teve como principal intuito perceber: ***de que modo um percurso pedagógico centrado em atividades de envolvimento metacognitivo ajuda os alunos a melhores usos da vírgula?***

A formulação do problema partiu de duas questões inicialmente definidas e originou o desdobramento em duas novas questões de investigação, cujas respostas se apresentarão em seguida.

#### 1. Quais as dificuldades refletidas no uso da vírgula nas produções escritas dos alunos?

A vírgula é um sinal de pontuação que suscita alguma dubiedade nos momentos da sua aplicação, sendo bastante frequentes as falhas relacionadas com o seu uso. Foi no sentido do combate à prática deste tipo de incorreções que se desenvolveu o plano de intervenção didática, pelo que, numa fase inicial, imperou a necessidade de diagnosticar os conhecimentos e as dificuldades refletidas no uso da vírgula. Para tal, através da aplicação de um teste inicial, reuniram-se os elementos pretendidos no que respeita à utilização do sinal de pontuação.

Como exposto na revisão teórica, a correta aplicação da vírgula exige um conhecimento das diferentes regras que definem essa utilização. Ao analisarmos as gramáticas de referência, temos acesso ao extenso número de normas que nos orientam nesse sentido, todavia, a seleção e exploração das diferentes situações diversifica-se consoante os aprendizados (Costa, 1994). Por conseguinte, procurando a adequabilidade do percurso interventivo a desenvolver, selecionaram-se, previamente, as situações passíveis de uma futura exploração com os alunos, pelo que as dificuldades aqui apresentadas são respeitantes às respetivas situações.

Os dados recolhidos apontaram para a existência de regularidades entre as respostas dos alunos, evidenciaram as regras desconhecidas pela grande maioria e apresentaram, ainda,

situações mais específicas que se revelaram conhecidas por uns e não aplicadas por outros. Assim, quando questionados sobre as situações que implicam o uso da vírgula, as respostas de uma parte considerável dos alunos inquiridos remeteram para a associação do uso às pausas que se efetuam na oralidade, refletindo-se, com isto, a errada conceção enraizada na maioria das pessoas e o consequente desconhecimento das regras sintáticas que ajudam à sua correta utilização (Gorgulho & Teixeira, 2016; Perroni, 2015). Previsivelmente, este tipo de pensamento resulta numa incorreta utilização da vírgula no que respeita aos momentos de produção escrita, facto evidenciado nos dados recolhidos. Já defendido por Pereira e Azevedo (2005), uma das falhas mais comuns, verificava-se na separação do sujeito do predicado com vírgula, sendo, de facto, uma das principais dificuldades detetadas na maioria dos alunos.

Uma das curiosidades verificadas aquando da análise de dados, incidiu na identificação do vocativo e no respetivo isolamento com vírgula dos restantes elementos da frase. No que respeita à presença do vocativo no início da frase, a grande maioria dos participantes isolou-o com a vírgula, levando-nos a concluir que, dada a ausência do respetivo conhecimento sintático, os alunos foram movidos por conceções prévias. O mesmo não se verificou nas situações em que o vocativo surgia no fim da frase, ao que os alunos não aplicaram a vírgula, resultando, portanto, numa outra dificuldade detetada. Além disso, não só verificado no início do estudo como durante todo o percurso, percebeu-se que é-lhes ainda difícil selecionar a informação adicional de uma frase a isolar entre vírgulas. Compreende-se que esta tarefa exige um conhecimento sintático mais aprofundado e que é trabalhado ao longo da escolaridade, daí as naturais dificuldades evidenciadas. No entanto, o desenvolvimento de um trabalho contextualizado permitiu despertar nos alunos a sensibilidade para olhar a frase e as palavras que a constituem de modo mais cuidadoso, interiorizando-se, aos poucos, as regras inerentes. Uma outra dificuldade revelada na etapa de diagnóstico, assinalou-se no desconhecimento geral de que a expressão “por favor”, no meio da frase, deverá surgir entre vírgulas, porém, tornou-se facilmente assimilada e colocada em prática desde o primeiro esclarecimento.

Além das dificuldades generalizáveis à maioria dos participantes, salientaram-se algumas particularidades que, embora conhecidas por uns, eram erros praticados por outros como é o caso da inadequada utilização da vírgula a separar as conjunções “e” e “ou” nas enumerações, assim como a aplicação da vírgula após a conjunção adversativa “mas”.

As observações iniciais e o apuramento das dificuldades refletidas no uso da vírgula, foram essenciais à organização e desenvolvimento do percurso de intervenção educativa, caminhando na

procura de uma aprendizagem mais clara e uma utilização mais consciente deste sinal de pontuação.

## 2. Como pode o professor contribuir para os alunos aprenderem a pontuar?

Face às eminentes dificuldades que se assumem no que respeita a usos da vírgula, colocam-se as questões: por que é que é tão difícil pontuar? Como pode o professor contribuir para os alunos aprenderem a pontuar?

A partir do momento que o professor se consciencializa da dificuldade que constitui a tarefa de pontuar para os alunos, sobretudo no que respeita à vírgula, importa que este compreenda o tipo de abordagem a evitar e que situações deve explorar, não se deixando desmotivar pela complexidade deste domínio. Conforme referenciado na revisão teórica, aponta-se que a existência de tantas falhas no que ao uso da pontuação diz respeito, deve-se a constantes lacunas que marcam o processo de ensino e aprendizagem, baseado, muitas vezes, na mera exposição de regras (Vasconcelos, 2010). Neste sentido, para uma efetiva aprendizagem das normas de pontuação, muito contribuem os ensinamentos do professor e o tipo de abordagem que se coloca em prática. Citando Vieira & Vieira (2005) “o que é exigível aos professores é que estes não se limitem a fornecer informação aos alunos, mas levá-los a pensar criticamente” (p 93), envolvendo-os ativamente na aprendizagem. Foi com este propósito que se procurou desenvolver o trabalho interventivo, incitando a aprendizagem pela descoberta, sendo que o seu desenvolvimento partia das observações, explorações e respostas dos alunos, num crescente processo de construção do próprio conhecimento. Por conseguinte, importa que o professor desenvolva um trabalho atento e próximo dos alunos, no sentido de elucidá-los relativamente aos erros e estimulá-los na procura do saber, fomentando a motivação, a curiosidade e a sua autoestima (Lieury & Fenouillet, 1996). Revela-se igualmente essencial atender às diferentes comunicações dos alunos e identificar as ideias essenciais, conduzindo-os a uma compreensão mais aprofundada das situações em evidência, sem perder de vista os objetivos delineados.

Afigurou-se uma preocupação na ação pedagógica ter em atenção as conceções erradas e as dificuldades sentidas pelos alunos de modo a que as intervenções seguintes permitissem uma exploração e posterior esclarecimento das diferentes situações. Ao invés da mecanizada apresentação das regras, apresentaram-se frases, imagens, pistas numa lógica de superação de desafios. Esta dinâmica de trabalho, permite que os alunos se sintam mais motivados e predispostos para a aprendizagem, numa construção gradual e contextualizada das regras de pontuação. A fim de concretizar este objetivo, importa que o professor assegure a atividade mental

dos seus alunos, incentivando a sua participação num ambiente de partilha e de superação conjunta das dificuldades e estimulando o envolvimento reflexivo nas diferentes propostas apresentadas.

Revela-se, também, um forte contributo a diversificação na metodologia respeitante à organização da turma nas diferentes tarefas. Preconiza-se o incentivo a momentos de exploração mais individualizada ou em pequenos grupos, sendo amplamente favorecedor o debate de ideias em grande grupo a fim de maximizar, através do diálogo e da partilha de opiniões, as potencialidades da abordagem ativa pela descoberta. A este propósito, evidencia-se a importância do tipo de questionamento do professor, cujas características remetem para a utilização de uma linguagem clara, o evitar respostas com uma só palavra e a não indução da própria resposta (Vieira & Vieira, 2005). Pretende-se, efetivamente, que o professor procure estimular a exploração do assunto através das questões colocadas e, através disso, provoque nos alunos uma saudável inquietação e o seu envolvimento reflexivo nas tarefas.

Salienta-se a importância da mobilização de conhecimentos já trabalhados, sempre que se considere pertinente, e da criação de momentos para a consolidação das aprendizagens, em que os alunos possam expressar os conhecimentos apreendidos.

A adoção destes princípios repercutir-se-á, consideravelmente, numa mais valia para o ensino da pontuação, reforçando, fortalecendo e melhorando a aprendizagem e o uso da pontuação.

### 3. O que caracteriza as atividades implementadas?

A resposta a esta questão traduz-se na linha de pensamento anteriormente apresentada. De acordo com García (1994), a eficácia de um determinado modelo didático depende da finalidade atribuída de modo que, face à natureza do conteúdo a explorar e às dificuldades verificadas, procurou-se por uma metodologia de trabalho diferente, que enfatizasse atividades pautadas pela descoberta do saber. Acima de tudo, espera-se que o professor crie tarefas e materiais pedagógicos que envolvam os alunos na superação das suas dificuldades e na efetiva compreensão dos conteúdos explorados.

Evitando o modelo que se rege pela mera exposição de regras, considerou-se pertinente integrar o ensino do conteúdo de forma contextualizada e progressiva, abrindo espaço para a análise e interpretação das informações fornecidas, numa construção gradual do respetivo conhecimento. Assim sendo, procurou-se desenvolver uma planificação articulada, mas também diversificada nas tarefas apresentadas, sem nunca perder de vista os objetivos estabelecidos. As atividades implementadas caracterizaram-se pela oferta de elementos que desafiassem os alunos

numa incessante descoberta, através da apresentação de frases, textos, imagens, áudios, (...), sempre acompanhados por pistas e lançados sob a forma de desafio. Assim, abre-se espaço para que os alunos estejam implicados na resolução do proposto e adquiram, neste caso particular, uma maior consciência das normas associadas ao uso da vírgula. A corroborar esta informação surgem as palavras de LaFortune & Saint-Pierre (1996) ao defenderem que “a participação ativa dos alunos é muito importante para a tomada de consciência dos seus processos cognitivos” (p.266).

Acredita-se que o sucesso na aprendizagem depende consideravelmente do grau de motivação dos alunos nas atividades, sendo um outro princípio a ter em consideração nesta intervenção. Por forma a responder às motivações dos alunos, recorreu-se à utilização de equipamento tecnológico como base das diferentes explorações, introduzindo uma personagem virtual (D. Vírgula) na monitorização das várias propostas. Ao promover atividades que incluíssem a discussão em grupo, a partilha de ideias, a explicação dos raciocínios e a reflexão sobre os acontecimentos tornou o processo de aprendizagem mais desafiante e motivador, comprovado nas reações entusiastas dos alunos. A fim de tornar a aprendizagem mais sólida, acresce-se a importância das atividades de sistematização do aprendido.

Importa salientar que, através das atividades implementadas, vários foram os elementos que tornaram a avaliação mais consistente desde as respostas dos alunos, o trabalho colaborativo, as atitudes perante a tarefa e o próprio envolvimento reflexivo, recolhendo-se, assim, os dados necessários ao apuramento da eficácia do plano de intervenção didática colocado em prática.

#### 4. Que respostas e melhorias apresentam os alunos?

A resposta a esta questão revelou-se em evidências recolhidas não só durante a fase C deste estudo, mas também em todo o processo de intervenção didática. À medida que a implementação das atividades decorria, havia um reconhecimento do efeito positivo que a ação pedagógica desenvolvida surtia nas aprendizagens dos alunos. Essa perceção foi fortificada com a análise dos dados recolhidos, cujos resultados evidenciaram uma utilização mais consciente da vírgula e a desconstrução de erradas concepções relativamente ao seu uso.

Durante o percurso interventivo, as respostas dos alunos revelavam com clareza as situações de mais difícil interpretação assim com as de mais fácil assimilação, ajudando, substancialmente, a PI na monitorização das sessões em função do que ia recolhendo dos alunos. Essas mesmas respostas assinalaram uma linha de aprendizagem evolutiva, marcada não somente pela consistência do próprio conteúdo das respostas como no aumento do grau de motivação, a audição atenta das partilhas orais dos diferentes colegas e a evidente preocupação em

compreender o aprendido. De atividade para atividade, denotava-se uma maior segurança no desenvolvimento das respetivas tarefas, obtendo-se resposta às diferentes questões colocadas que, por sinal, eram cada mais refletidas e demonstravam um grande empenho na aprendizagem. Concentrando-nos nas situações que desde a fase de diagnóstico se revelaram impraticadas, desconhecidas ou incorretamente evidenciadas nas produções escritas da maioria dos alunos, percebemos que, pelas respostas dadas ao longo das explorações, se deu uma interiorização das diferentes situações, sendo que, nas avaliações finais, o número de respostas corretas ultrapassou consideravelmente o de incorretas.

As inferências depreendidas ao longo da análise e sumariadas nas reflexões apresentadas, foram constatadas nos resultados do TF aplicado. A certificar as melhorias respeitantes à utilização do sinal de pontuação em estudo, surgiram os resultados contrapostos entre os testes aplicados. Em concreto, confirma-se que a evolução mais significativa se deu nos casos de *isolamento da expressão “por favor” com vírgula*, na identificação e aplicação da *vírgula a separar o vocativo em final de frase*, a *não aplicação do sinal antes da conjunção “e”* e também *entre o sujeito e o predicado*, comprovando-se a eficácia do plano didático desenvolvido. São, também, de salientar as situações que desde o início se revelaram do conhecimento dos alunos e cujo respetivo reforço conduziu à totalidade dos participantes a utilizá-la corretamente, como aquando da *enumeração de palavras* ou no *vocativo em início de frase*. Embora não visível num número tão alargado de respostas como nos casos anteriormente mencionados, as restantes regras exploradas foram também corretamente aplicadas nos exemplos dados, sendo visível a evolução das respostas. Acredita-se que, num período de tempo mais alargado e o recurso a estratégias mais específicas de aprendizagem, conseguir-se-ia melhorar a compreensão dos alunos relativamente às regras que suscitaram mais dificuldades e assim, obter-se resultados mais positivos. Apesar de tudo, tendo por base os resultados apurados, ficou claro que a aposta numa metodologia de trabalho que se rege numa abordagem pela descoberta favoreceu o envolvimento dos alunos nas diferentes tarefas e conduziu-os a uma efetiva reflexão sobre os usos da vírgula que, em consequência, propiciou efeitos positivos nos momentos da sua aplicação. Este modelo de aprendizagem contextualizado reveste-se de extrema importância pela riqueza dos momentos que promove através da partilha, discussão e descoberta progressiva dos conteúdos, num ambiente motivador e interativo em que o aluno constrói o seu próprio saber e desempenha o papel principal no processo de ensino aprendizagem. Em suma, conclui-se que estes aspetos constituem os pilares facilitadores de aprendizagens significativas, que se esperam duradouras e reveladoras de resultados profícuos.

### **Limitações do estudo e recomendações para futuras investigações**

Dada a pertinência da temática e a multiplicidade de situações respeitantes ao uso da vírgula, certo será afirmar que este processo não se encontra concluído. Dada a sua complexidade, surge, indubitavelmente, a necessidade de retomá-lo e aperfeiçoá-lo num caminho que visa o seu enriquecimento. Todavia, considerando a etapa da escolaridade na qual se desenvolveu o estudo, pensa-se que a intervenção lançou um forte contributo na modificação de algumas práticas indevidas e na utilização melhorada e mais consciente da vírgula. Considera-se que a proposta de trabalho implementada proporcionou o desenvolvimento dos objetivos traçados no início do estudo, porém, surgiram algumas limitações, em parte coadunadas com a própria organização da PES. Aponta-se como constrangimento deste estudo a limitação temporal, já que a prática de ensino supervisionada ocorre num curto intervalo de tempo e é repartida com outra professora-estagiária e com a própria professora titular de turma. O tempo disponível não se revelou suficiente ao apuramento mais aprofundado dos conhecimentos dos alunos a respeito do tema assim como à verificação da efetiva consolidação das competências estabelecidas. Com o alargamento do tempo de intervenção, proceder-se-ia com uma abordagem mais especificada, na procura de resultados mais significativos. A este facto, associa-se a ausência de um tratamento aprofundado das diferentes situações que se frisaram, ao longo da análise de dados, de mais difícil compreensão para os alunos.

Não querendo apontá-la como limitação, reconhece-se que o estudo seria enriquecido com a verificação do uso que os alunos fazem da vírgula em diferentes momentos de produção escrita, nos quais estariam patentes as dificuldades ainda existentes e as regras consolidadas. Ainda associado à limitação temporal, reconhece-se a dificuldade em fornecer um apoio mais personalizado às necessidades individuais de cada aluno o que, de certa forma, determinaria a obtenção de resultados mais positivos.

Pelas pesquisas efetuadas em função do tema trabalhado, considera-se que o número de estudos produzidos é ainda muito reduzido, de tal forma que a amostra com a qual se trabalhou não permite uma generalização dos resultados. No entanto, espera-se que o trabalho desenvolvido inspire futuras reflexões e novas intervenções, às quais se apresentarão, em seguida, algumas recomendações advindas do plano didático colocado em prática. Face às constantes incorreções e indecisões verificadas numa boa parte dos utilizadores, confirma-se a necessidade de trabalhar a pontuação em sala de aula, daí a sugestão de aprofundar a exploração nos diferentes anos de escolaridade, adaptando-se as situações/normas ao ciclo de escolaridade em que se desenvolverá. Dada a vantagem dos resultados obtidos, preconiza-se o desenvolvimento de uma abordagem pela

descoberta, adaptada às necessidades e motivações dos alunos em questão. Se possível, aconselha-se a exploração didática num período de tempo mais alargado para se que possam introduzir exercícios mais variados e analisar com mais pormenor as situações mais adversas.

Deverão valorizar-se e incentivar-se os momentos de discussão e partilha em grande grupo, uma vez que se revelam fortes indicadores de aprendizagem e fomentam, desde que bem orientado, um crescente envolvimento reflexivo.

Apela-se, sobretudo, ao reconhecimento da pertinência do estudo da temática e à sua exploração melhorada em sala de aula, no sentido de diminuir as dificuldades e favorecer a utilização adequada dos sinais de pontuação.



### CAPÍTULO III - REFLEXÃO FINAL DA PES

“... sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me  
insere na busca, não aprendo nem ensino.”  
(Freire, 1996)

É hora de recuar e sorrir. Hora de reviver emoções. Hora de olhar retrospectivamente. Hora de refletir. Hora de sobrevoar a Prática de Ensino Supervisionada.

O estágio revelou-se, efetivamente, um período de crescimento contínuo, de partilha de saberes e experiências, de desenvolvimento de aprendizagens, de transmissão de atitudes e valores e de um grande enriquecimento humano. A prática não se dissocia da teoria, resultando numa boa complementaridade. Neste sentido, a PES veio acrescentar à primeira etapa do percurso académico, mais teórica, o contacto com a realidade educativa, a partilha dos saberes teóricos e o experienciar dos desafios atravessados por um profissional de educação. Durante um ano letivo, foi-me concedido, em cada semestre, o privilégio de integrar dois níveis de ensino distintos – o Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico – para os quais estarei habilitada a trabalhar. Deste modo, a exposição que se segue reflete, genericamente, os aspetos da prática pedagógica que considero mais pertinentes, incluindo as vivências resultantes do contacto com um grupo de crianças dos 3 aos 6 anos de idade e, posteriormente, com uma turma de alunos a frequentar o 4º ano de escolaridade. O distanciamento entre os grupos etários com os quais interagi tornou-se, aparentemente, num desafio de grandes proporções, contudo, foi gratificamente superado, revelando-se uma mais-valia à minha formação, pela oferta de experiências tão diversificadas, mas igualmente basilares neste que se afirma um caminho de aprendizagem e crescimento contínuo.

O trabalho em educação exige um olhar atento, um grande sentido de responsabilidade e a prática de uma ação estruturada e significativa (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), que ultrapassa qualquer mera transmissão de conhecimentos. O ato educativo deverá ser contínuo e progressivo e responder às várias exigências que se lhe são colocadas. Consciente da multiplicidade de desafios e contrariedades que a prática educativa pode oferecer, desde cedo projetei no meu futuro profissional esta área que tanto me fascina e orgulha. Acredito que as crianças são seres inspiradores e que, a cada dia de trabalho com elas, surgirão momentos inigualáveis que promoverão um crescimento recíproco. Nas palavras de Roldão (2008) “a formação inicial e as perspetivas do exercício profissional futuro, nomeadamente as experiências docentes ou da pré-docência, constituem-se como momentos de consolidação ou de aprofundamento das motivações para abraçar a profissão e de compreensão do que envolve ser professor” (p.33). A certificar a veracidade das palavras supracitadas surgiu o contacto em contexto educativo, promovido através

da PES, pois confirmou e fortaleceu as minhas deduções, assim como o sentimento nutrido por tudo o que integra a área da educação. O percurso percorrido em cada contexto nem sempre se revelou fácil, pois foi lá, perante o grupo, que surgiram as necessidades e os anseios de cada criança e de cada aluno. Foi lá que senti a singularidade que caracterizava cada ser. Foi lá que me desafiei verdadeiramente.

Ao entrar em cada uma das salas, nas quais se desenvolveu esta jornada de emoções, ressaltaram as mesmas questões: *estarei à altura do desafio? conseguirei identificar e atender às suas necessidades e motivações? Proporcionar-lhes-ei um autêntico contexto de aprendizagem? Cresceremos juntos?* As respetivas respostas foram surgindo a cada momento vivido e os receios dissipando de intervenção para intervenção, conseguindo adotar uma postura mais confiante. Todavia, vários foram os desafios que se colocaram, desde o saber lidar com alguns comportamentos mais desajustados, o dar resposta a diferentes ritmos de aprendizagem, a seleção das estratégias de ensino mais adequadas ao grupo/turma, a tentativa de cruzamento dos conteúdos explorados nas diferentes áreas. Estes aspetos eram tidos em atenção a cada planificação e intervenção, numa tentativa de desenvolver propostas motivadoras que não descurassem a intencionalidade pedagógica definida e não afetassem o trabalho já desenvolvido quer pela educadora quer pela professora cooperante. Para o cumprimento dos objetivos propostos e o trilhar de um caminho mais seguro e de aprendizagens mais significativas, muito contribuíram os fortes alicerces que me acompanharam nesta etapa, junto dos quais pude esclarecer dúvidas, desabafar preocupações e anseios e recolher os diversos ensinamentos e orientações. Tal como defendido por Costa (2010) “a aprendizagem ocorre nas relações sociais e a educação, por se tratar de uma constante relação interpessoal, não se diferencia em nada disso” (p.11). Agradeço profundamente às docentes cooperantes, a todos os professores da PES, às colegas de turma e à companheira de todas as horas com quem partilhei esta fantástica expedição.

Apesar da diversidade de cada contexto, ambos despertaram em mim a inquietação, a curiosidade e a vontade de responder eficazmente às exigências que despontavam, caminhando no sentido do desenvolvimento integral das crianças e alunos. A cada intervenção, houve a preocupação em criar um ambiente de aprendizagem harmonioso que motivasse os intervenientes na procura do saber, no desenvolvimento das suas competências e na construção de valores e atitudes indispensáveis à formação de cidadãos mais conscientes (Ministério da Educação, 2004). A ação educativa atravessa diferentes fases que passam pela observação, planificação, intervenção e posterior reflexão, que, na minha perspetiva, se traduzem em componentes indispensáveis da prática docente. Estas fases compuseram o ciclo de trabalho semanal desenvolvido em cada

contexto. Embora a adaptação inicial não tenha sido imediata, percebi que cada fase consistia numa peça fundamental à construção do puzzle que constituiu este percurso de aprendizagem. As primeiras três semanas em contexto destinavam-se, essencialmente, à observação, sendo esta de cariz participante, pois aqui surgiram as primeiras interações com o grupo e o restante meio envolvente. Neste período, juntamente com o meu par de estágio, analisamos as características do grupo, percecionamos rotinas de trabalho, identificamos estratégias e metodologias de ensino das docentes cooperantes, no sentido de reunir os elementos essenciais ao planeamento de um ambiente estimulante e promotor de aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuíssem para uma maior igualdade de oportunidades (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Não obstante, esta componente fez, inevitavelmente, parte de todo o percurso pedagógico, revelando-se um importante suporte ao planeamento. Apesar de facilitar, de certo modo, a preparação das atividades e a respetiva organização, aos poucos, o conhecimento sobre o observado foi-se tornando mais aprofundado e crítico pelo que questionava com maior frequência a influência das minhas ações nas crianças e alunos, pois queria superar-me e continuar a aliciar o grupo na aventura iniciada. Esta atitude de “constante insatisfação” repercutia-se numa procura incessante por propostas de trabalho criativas que atendessem às variadas necessidades e motivações. Estou consciente que, apesar de toda a preocupação depositada, nem sempre se selecionaram as estratégias ou desenvolveram as atividades mais adequadas, todavia, na minha perspetiva, a ambição que caracterizou o meu percurso ajudou-me a desenvolver um olhar mais atento e a melhorar o processo de ensino e aprendizagem de intervenção para intervenção.

Com a PES atribuí um novo valor à planificação, que se revelou uma essencial e útil ferramenta de apoio. Todo o trabalho prévio subjacente, desde a seleção dos objetivos de aprendizagem, a estruturação das atividades, a articulação entre as diferentes áreas do saber, a escolha dos materiais, o tipo de questionamento, a gestão do tempo, a organização do grupo/turma e a avaliação dos diferentes momentos estiveram presentes a cada plano elaborado. A partir daqui, pensava e repensava a minha ação, antecipava possíveis dúvidas das crianças/alunos e adquiria uma visão ampliada daquele que seria o plano de trabalho semanal. O dia a dia de um contexto educativo é feito de novidades e imprevistos que, por vezes, condicionam a planificação preparada, porém, é nesses momentos que nos desafiámos, na procura do contorno da situação e redireccionamento do foco de aprendizagem, recolhendo, ao máximo, as potencialidades dos momentos não planeados. A capacidade de gerir situações imprevistas implica, então, uma boa preparação didática e pedagógica para responder da forma mais adequada às situações com que somos confrontados. No meu caso, nem sempre se revelou fácil agir com prontidão e segurança

face ao imprevisto, o que de certa forma se justifica com a inexperiência ainda característica. No entanto, estes momentos enriqueceram o meu percurso, obrigando-me a tomar uma posição mais reflexiva sobre a intervenção. Tal como afirmado por Formosinho, Machado, & Oliveira-Formosinho (2010) “a reflexão parece ser um processo mediador da teoria e da prática e um mecanismo regulador entre as crenças, as teorias dos professores e as evidências das práticas” (p.79), daí destacar a importância de incuti-la como hábito na prática docente. Perante as evidências emergentes, adquire-se uma maior consciência sobre a intencionalidade educativa atribuída a cada tarefa, bem como o modo como é explorada, o que, ao adotar uma postura de melhoria, em muito contribui para o ajustamento do processo de ensino aprendizagem ao grupo ou turma.

Agora, ainda que genericamente, mencionarei algumas especificidades de cada contexto que marcaram esta minha caminhada, iniciada num Jardim de Infância de um meio rural. Ao relembrar os primeiros dias neste contexto educativo, ressalta o deslumbramento sentido relativamente ao que presenciava, o acolhimento extraordinário e a inspiradora metodologia de trabalho colocada em prática pela educadora cooperante que não regia o seu trabalho apenas por um modelo curricular, mas sim por um cruzamento entre eles, recolhendo, de cada um, aquilo que considerava mais relevante. Deste modo, pude observar de perto de que forma se reconhece a criança como centro do processo educativo, “o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9). Face a isto, senti a exigência de dar continuidade ao excelente trabalho que era desenvolvido, o que implicou uma grande sensibilidade e envolvimento com o grupo, no sentido de compreender e dar resposta às solicitações de cada criança. Saber o que fazer, porque fazer, quando fazer e como fazer eram elementos de uma reflexão diária efetuada conjuntamente com a minha parceira de estágio e a educadora. Observamos, planificamos, idealizamos e construímos juntas, determinadas a propiciar aprendizagens profícuas, em que cada criança tivesse oportunidade de expressar a sua singularidade, desenvolver a sua autonomia e construir a sua identidade, num ambiente de amor, cumplicidade, partilha, respeito, tolerância e crescimento conjunto.

A educação pré-escolar permite uma maior flexibilidade na construção articulada do saber, denotando-se uma maior facilidade em integrar, transversalmente, as diferentes áreas de conteúdo. Face a isto, nesta primeira etapa, senti mais fluidez na organização da ação pedagógica, que se fez tendo por base diferentes temáticas. Construímos uma grande diversidade de materiais didáticos que despertaram a curiosidade e estimularam os interesses das crianças. De facto, ao interagirem com os diferentes recursos realçava-se o envolvimento, a concentração, a crescente

desinibição, o desenvolvimento da personalidade e o lado mais criativo de cada um. Tal era conseguido através da atividade mais natural de cada criança: o brincar. Nesta etapa, apercebi-me da riqueza destes momentos e a importância de integrá-los na prática educativa. É a brincar que as crianças compreendem fenómenos e constroem a sua compreensão do mundo. É a brincar que se desenvolve um maior clima de proximidade entre o educador e a criança (Hohmann & Weikart, 1997; Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Cada recurso didático construído foi colocado na sala do jardim de infância, para que todos pudessem usufruir destes. No final da PES, continuavam a ser utilizados por todos nas suas brincadeiras, em novas explorações e descobertas, surgindo, através deles, novas histórias e diferentes personagens que, por vezes, davam lugar ao aprofundamento de novos conceitos. Estes momentos eram verdadeiramente ricos, uma vez que se articulavam as iniciativas das crianças e as propostas do educador. A este respeito, saliento a importância de apelar a atividades lúdicas no processo de ensino aprendizagem, pois, tal como preconizado por Teixeira (1995) estimulam e proporcionam nas crianças um maior desejo de aprender.

O facto do início da PES coincidir com o romper do ano letivo, tornou possível acompanhar de perto a integração das crianças e a sua adaptação ao grupo, sendo, para algumas, a primeira vez que interagiam com diferentes crianças no mesmo espaço e durante um período de tempo prolongado. Neste sentido, procurou-se desenvolver um trabalho atento que valorizasse a relação com o outro, através de atitudes de cooperação, partilha e respeito, fazendo com que perdurassem nas diferentes interações. A este propósito, confirmei a importância que a relação escola-família tem no desempenho da criança. É fundamental que os familiares se sintam interessados em envolver-se no percurso educativo dos seus educandos, mas também que os professores incitem esse envolvimento. Nesta primeira experiência, a presença da família era uma constante, começando, desde logo, pelo acolhimento a cada manhã ou a despedida no final de cada dia. Esta proximidade com o meio educativo e a participação nos mais variados projetos consistiu numa excelente forma de alargar as interações e de enriquecer o processo educativo (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). A diferença entre o envolvimento das famílias e a escola fez-se sentir entre as duas experiências, verificando-se uma maior proximidade no primeiro contexto, talvez pelas características da educação pré-escolar e a maior facilidade em promover a participação dos familiares nos diferentes projetos. Além dos pequenos projetos promovidos pela escola, a colaboração da família foi essencial na evolução do projeto de empreendedorismo desenvolvido: Sonhar, Criar e Representar. Com este projeto, as crianças viram a concretização de um sonho, percebendo que, para isso, era essencial o envolvimento de todos e o desenvolvimento de inúmeras competências que tanto caracterizam o espírito de um verdadeiro empreendedor.

A passagem pelo pré-escolar ajudou-me a perceber de perto a rotina de trabalho que envolve um contexto educativo e a desenvolver a atenção sobre a criança, sobre os seus comportamentos e as diferentes manifestações. Apesar das distintas exigências entre os níveis de ensino, esta primeira experiência acalmou o meu lado mais inseguro, permitindo que encarasse a segunda experiência de estágio, desenvolvida no 1º Ciclo, com uma nova confiança. Também ela situada num meio rural, a escola na qual se deu continuidade à aventura iniciada abriu portas a novos desafios e experiências, desta vez, com alunos do 4º ano de escolaridade. De imediato percebi que, embora houvesse aspetos comuns, este, era um nível de ensino que exigia uma postura e uma dinâmica de trabalho diferente da desenvolvida no pré-escolar. Aqui, senti uma nova responsabilidade que passou pela exigência de um currículo a cumprir que, naturalmente, não se processa pelo debitar de conteúdos, mas sim pela sua efetiva exploração com os alunos rumo à verdadeira apreensão e consolidação. Neste ciclo, há uma grande tendência em assumir as áreas como estanques, porém, a articulação entre elas, embora nem sempre fácil de conseguir, possibilita uma abordagem mais integradora e uma nova forma de olhar os conteúdos, pelas diferentes explorações que possam vir a ser efetuadas. Esta procura por uma prática interligada exigiu uma pesquisa redobrada, um novo olhar sobre os conteúdos e a adoção de novas estratégias que, por exemplo, se fixaram na seleção da área de Estudo do Meio enquanto ponto de partida da abordagem articulada. Embora mais exigente do ponto de vista da planificação, confirmei o efeito positivo que este modo de trabalho tem no processo de ensino de aprendizagem, pois permite manter o foco num tema e especificá-lo nas diferentes vertentes.

Ser professora no 1º CEB implica um amplo domínio dos conteúdos de todas as áreas disciplinares, mas também uma proximidade com os seus alunos, no sentido de compreender as suas características e adaptar o ensino às diferentes necessidades e anseios que se impõem. Deste modo, nas primeiras sessões, o objetivo passou por inteirar-me dos conteúdos, das metodologias de trabalho e da organização das rotinas. Não menos importante foram os diálogos com os alunos e o conquistar da sua confiança, que foi conseguida até mesmo com os mais introvertidos. Neste processo de adaptação, assim como no decorrer de toda a prática, muito contribuiu o apoio da professora cooperante e as reflexões conjuntas que realizámos sobre o nosso desempenho enquanto professoras estagiárias, o tipo de exploração e as perspetivas de remediação em intervenções futuras. No sentido de enriquecer a nossa experiência, foi-nos dada, pela docente cooperante, a oportunidade de analisar e avaliar quantitativamente as respostas dos alunos em fichas ou outros registos para avaliação, no entanto, é de salientar que a verdadeira correção e respetiva cotação competiram à professora titular, sendo, para nós, somente uma experiência de

aprendizagem. Com esta tarefa apercebi-me da dificuldade associada aos momentos avaliativos, que passam pela correta e justa aplicação dos critérios de correção e a conseqüente necessidade de nos distanciarmos para não influenciarmos a decisão. Perante a diversidade de respostas, recorri inúmeras vezes à voz da experiência, no sentido de me elucidar sobre as opções a tomar. Concluí que estes momentos exigem bastante concentração e um conhecimento efetivo sobre o que estamos a avaliar.

Com o decorrer das sessões, percebemos que eram alunos bastante participativos, mas também conversadores, levando a que se dispersassem do assunto da aula. Deprendemos, igualmente, que existiam diferentes ritmos de trabalho e nem todos os alunos se sentiam motivados na realização de determinadas tarefas. Deste modo, procurou-se colmatar este efeito negativo, introduzindo atividades que captassem a atenção dos alunos e os tornassem mais motivados, porque alunos motivados tornam o ambiente de aprendizagem mais natural e empolgante, sendo que, nas palavras de LaFortune & Saint-Pierre (1996) “é preciso ter em conta as necessidades dos alunos, ter em conta emoções, desenvolver competências e utilizar o reforço” (p.35). Procurei introduzir os conteúdos partindo dos seus conhecimentos prévios e valorizando a prática de sucessivos diálogos que incentivassem a participação de todos e o envolvimento reflexivo nas tarefas com vista à melhor compreensão e apreensão dos conteúdos. Foi nesta linha de pensamento que se desenvolveu o meu projeto de investigação. Detetadas as dificuldades no uso da vírgula e consciente de que é um tema que não agrada a todos, senti o desafio de incentivar uma utilização mais consciente do mencionado sinal de pontuação sendo que, para isso, era essencial a prática de uma abordagem que motivasse os alunos na descoberta das regras. O objetivo foi cumprido e a experiência compensadora. A consecução deste projeto comprovou que é possível manter os alunos motivados e genuinamente envolvidos na aprendizagem, mesmo que esta nos possa parecer mais maçadora ou complexa. Para intervir positivamente sobre a motivação é importante, tal como referido, atender aos gostos e necessidades dos alunos, contudo, em muito contribui a empatia sentida pelo professor, a clareza dos objetivos delineados e o entusiasmo depositado na matéria ensinada (Lafortune & Saint-Pierre, 1996).

Termino esta reflexão com um olhar no passado e outro no futuro. Agradecida por este ciclo de ensinamentos, descobertas e aprendizagens que tanto contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. Esperançosa que o futuro me abra novas portas e através delas continue a experienciar a realidade educativa, abraçando novos projetos e aventuras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, S. (2012). *Ensino da pontuação no 3º ano: uma experiência pedagógica*. Coimbra : Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação .
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (2ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Andrade, M., & Coudry, M. (2013). E a pontuação? A escrita de crianças do Ensino Fundamental (Ciclo II). *Leitura: Teoria & Prática, Campinas, 31*, pp. 29-45.
- Araújo-Chiuchi, A. C. (mai-ago de 2011). O uso de vírgulas: evidências da heterogeneidade da escrita. *Estudos Linguísticos, 40*, pp. 488-497.
- Assis, C. (2011). A pontuação na produção do texto escrito no 1º ciclo. Em M. Teixeira, I. Silva, & L. Santos, *Novos Desafios no Ensino do Português* (pp. 128-138). Santarém: Escola Superior de Educação.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular .
- Barros, L. (2014). *A Leitura como projeto: Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3º CEB*. Tropelias & Companhia.
- Beber, B., Silva, E., & Bonfiglio, S. U. (2014). Metacognição como processo da aprendizagem. *Revista Psicopedagogia, 31*, pp. 144-151.
- Bechara, E. (2001). *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.
- Boavida, A. M., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., Pimentel, T., & Serra, I. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico: Programa de formação contínua em matemática para professores dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. (M. J. Alvarez, S. B. Santos, & T. Baptista, Trads.) Porto: Porto Editora.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Governo de Portugal: Ministério da Educação e Ciência.



- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Lisboa : Universidade Aberta.
- Cassany, D. (1999). Puntuación: Investigaciones, Concepciones y Didáctica. *Revista del CILLAB [Centro de investigaciones lingüísticas y literarias Andrés Bello de la UPEL-Caracas]*, 59, pp. 21-54.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Costa, E. S. (2010). *A importância da reflexão na formação de professores*. Três Cachoeiras : Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Faculdade de Educação.
- Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: conhecimento explícito da língua* . Ministério da Educação: Direção-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Costa, M. R. (1994). *A Pontuação*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Cuesta, P. V., & Luz, M. A. (1971). *Gramática da Língua Portuguesa*. (A. M. Brito, & G. Matos, Trans.) Lisboa: Edições 70.
- Cunha, C., & Cintra, L. (1990). *Nova Gramática do Português Contemporâneo* . Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Cunha, C., & Cintra, L. (1992). *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (9ª ed.). Lisboa: João Sá da Costa.
- Dahlet, V. (jan./jun. de 2002). A pontuação e sua metalinguagem gramatical. *Revista de Estudos da Linguagem*, pp. 29-41.
- Damião, D. (2010). *Oficina de pontuação para o 3ºCiclo do Ensino Básico: contextos de uso da vírgula* . Lisboa: Universidade de Lisboa .
- Fernandes, A. (2005). *Gramática da língua portuguesa : uma nova abordagem*. Porto: Caixotim.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, pp. 563-572.

- Fernández, S. (1987). *Didáctica de la Gramática: Teorías Lingüísticas - Sistema de la Lengua* (2ª ed.). Madrid: Narcea, S.A.
- Ferreira, G. (2011). A escrita escolar no 1º CEB. Da reflexão metalinguística às estratégias metacognitivas. Em M. Teixeira, I. Silva, & L. Santos, *Novos Desafios no Ensino do Português* (pp. 117-127). Santarém: Escola Superior de Educação.
- Figueira, A. P. (2003). Metacognição e seus contornos. *Revista Iberoamericana de Educação*, pp. 1-15. Obtido de <http://www.rioei.org/deloslectores/446Couceiro.pdf>
- Figueiredo, O. M. (2006). *Funcionamento da Língua: Pragmática e Linguística Textual; Semântica lexical e frásica; Sintaxe*. Obtido em 19 de setembro de 2017, de [http://area.dge.mec.pt/gramatica/didactica\\_tl\\_OFigui.htm](http://area.dge.mec.pt/gramatica/didactica_tl_OFigui.htm)
- Figueiredo, O. M., & Bizarro, R. P. (1995). *Da palavra ao texto : gramática da língua portuguesa* (1ª ed.). Rio Tinto: Edições ASA.
- Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (25ª ed.). São Paulo: Paz e Terra: Coleção Leitura.
- Gaitas, S., & Silva, J. C. (2010). *"Bons Professores" e "Boas Práticas Pedagógicas": A Visão de professores e alunos dos 2º e 3º ciclos*. Universidade do Minho.
- García, S. M. (1994). Desarrollo de Estrategias Cognitivas. Em Ó. S. Barrio, *Didáctica General: Un enfoque curricular* (pp. 321-340). Alcoy : Editorial Marfil.
- Gomes, A. V. (2003). *Módulo Metodologia de investigação : Área: Ciências da Educação* . Cabo Verde: MEVRH-IP : Fundação Calouste Gulbenkian : UNICEF, 2004.
- Gomes, A., Fernandes, A., Cavacas, F., Gonçalves, J., Gonçalves, M., Ribeiro, M. A., . . . Grilo, M. J. (1991). *Guia do Professor de Língua Portuguesa* . Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gorgulho, A. R., & Teixeira, M. (dezembro de 2016). A importância da aprendizagem da Gramática e da Escrita - o uso do laboratório gramatical. *Exedra - Revista Científica*, pp. 145-168. Obtido de <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2017/06/08-MADALENA-TEIXEIRA-e-ANA-RITA-G.pdf>

- Grendene, M. V. (2007). *Metacognição: Uma teoria em busca de validação*. Porto Alegre: Faculdade de Psicologia : Pontifícia Universidade Católica do Grande Rio do Sul .
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. (H. Á. Marujo, & L. M. Neto, Trads.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jimeno, P. (Junio de 2004). La cohesión textual en la enseñanza de la lengua. *In Didáctica de la Lengua y la literatura: Resumen*, 37, p. 2. Obtido de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/gramatica/lareflexionsobrelalengua.pdf>
- Justicia, F. J. (1999). Estrategias cognitivas y metacognitivas en el proceso de enseñanza. Em J. d. Arias, *Formación de formadores para la mejora de las estrategias de aprendizaje y estudio de los alumnos* (pp. 47-60). España.
- Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. (C. A. Brito, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget.
- Lafortune, L., & Saint-Pierre, L. (1996). *A Afectividade e a Metacognição na sala de aula*. (J. Chaves, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas* (2.ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (1996). *Motivação e Sucesso Escolar* (1ª ed.). (A. Patrão, Trad.) Lisboa: Editorial Presença.
- Lima, M. B. (2003). *O uso e a compreensão das marcas de pontuação por crianças*. Universidade Federal de Pernambuco\_Centro de Filosofia e Ciências Humanas.
- Lima, R. (1986). *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* (27ª ed.). Rio de Janeiro: José Olympio Editora.
- Machado, E. (2015). *A pontuação no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro Departamento de Educação .
- Martins, M. E., & Sá, C. (2008). Ser leitor no Século XXI - Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. *Gulbenkian - Casa da Leitura*.

- Mateus, M. H., Brito, A. M., Duarte, I., Frota, S., Matos, G., Oliveira, F., . . . Villalva, A. (2004). *Gramática da língua portuguesa* (6ª ed.). Lisboa: Caminho.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry* (7ª edição ed.). Boston: Pearson.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology : integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods* (3ª ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Ministério da Educação, P. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Nascimento, R. F. (2013). *A importância dos sinais de pontuação na fluência da língua portuguesa*. Obtido em 18 de setembro de 2017, de <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-dos-sinais-de-pontuacao-na-fluencia-da-lingua-portuguesa/103844/>
- Pereira, A. (2016). *A utilização do conhecimento linguístico: uma questão de conhecimento linguístico ou de prosódia?*. Setúbal : Instituto Politécnico de Setúbal: Escola Superior de Educação.
- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças Como fazer bons leitores e escritores: Para crianças dos 0 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Areal Editores.
- Perroni, P. (2015). *A origem e o uso da pontuação na gramática de língua portuguesa*. Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Obtido de <http://hdl.handle.net/10183/117578>
- Pink, S. (2004). Visual methods. Em Seale, Clive, G. Gobo, J. F. Gubrium, & D. Silverman, *Qualitative Research Practice* (pp. 391-393). London: Sage Publications.
- Pinto, J. M., & Parreira, M. (1990). *Prontuário Ortográfico Moderno*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em ciências sociais* (4ª ed.). (G. Valente, Ed., J. Marques, M. Mendes, & M. Carvalho, Trads.) Gradiva.
- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, pp. 109-116.

- Roldão, M. d. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências : as questões dos professores* (5ª ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Sampiere, R. H., Collad, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa* (3ª ed.). (F. C. Murad, M. Kassner, & S. C. Ladeira, Trads.) São Paulo: McGrawHill.
- Sereno, M. (2014). *Uso da vírgula na frase complexa: estratégias para melhorar a escrita* . Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Silva, A. (jan./jul de 2013). Prescrições sobre o Ensino da Pontuação: Um estudo crítico-reflexivo. *RevLet - Revista Virtual de Letras*, 05, pp. 24-42.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a Linguagem, Aprender a Língua. Em A. D. Carvalho, *Novas Metodologias em Educação* (pp. 197-226). Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, LDA.
- Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, C. (1995). *A Iudicidade na escola*. São Paulo: Loyola.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação e Educação* (3ª ed.). (A. R. Lopes, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, I. (2004). Algumas notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática - O estudo de caso. Em *Revista da Escola Superior de Educação* (p. 193). Viana do Castelo: Escola Superior de Educação.
- Vasconcelos, S. I. (2010). A vírgula em subordinadas adverbiais causais. *Palavras*, pp. 67-82.
- Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem: O questionamento promotor do pensamento crítico* . Lisboa: Instituto Piaget.
- Vilela, M. (1999). *Gramática da língua portuguesa : Gramática da palavra, gramática da frase, gramática do texto/discurso* (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso : planejamento e métodos* (4ª edição ed.). Porto Alegre: Bookman.

## **ANEXOS**

Anexo 1 – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e da minha integração no estágio que realizo com o grupo de alunos em que o seu educando se encontra, pretendo realizar uma investigação centrada na área curricular de Português. Para a concretização da investigação será necessário proceder à recolha de dados através de diferentes meios, entre eles os registos fotográficos, áudio e vídeo das atividades referentes ao estudo. Estes registos serão confidenciais e utilizados exclusivamente na realização desta investigação. Todos os dados serão devidamente codificados garantindo, assim, o anonimato das fontes quando publicado.

Venho por este meio solicitar a sua autorização para que o seu educando participe neste estudo, permitindo a recolha dos dados acima mencionados. Caso seja necessário algum esclarecimento adicional estarei disponível para esse fim.

Agradeço desde já a sua disponibilidade.

Viana do Castelo, 13 de março de 2017

A mestranda

---

(Sara Moreira Rodrigues)

-----

Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado(a) de Educação do(a) \_\_\_\_\_, declaro que autorizo a participação do meu educando no estudo acima referido e a recolha de dados necessária.

Assinatura \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

Obs.:

---

---

## “Aplicando a Vírgula”

1. Assinala com uma (X) a(s) frase(s) corretamente pontuada(s) com a vírgula.

- Gosto de viajar, de dar longos passeios na praia, de cantar e de dançar.
- Ele estava muito perturbado, e não queria dar parte de fraco.
- A Maria, vai chamar o irmão.
- João, podes arrumar o quarto?
- Vê o que estás a fazer, Nuno!
- Ontem, em casa, o Rúben comeu uma pizza com muito apetite.
- A Anabela, é muito preguiçosa.
- Os rios as montanhas e o céu, faziam parte da paisagem.
- A Rita e a Ana, amigas da faculdade, foram ao cinema juntas.
- A Mafalda come muito depressa mas, nunca se engasga.
- Os vizinhos, quando ouviram a D. Amália apareceram à janela.
- Todos os alunos do 4º ano, fizeram um teste.

2. Lê as frases e coloca a vírgula onde te parece que falta:

- a) Preciso de comprar leite ovos pão fruta e legumes.
- b) Rita nós vamos ao cinema. Queres vir?
- c) O cão o gato o peixe e o periquito vivem com eles.
- d) Quis comprar chocolate em pó mas não havia no supermercado.
- e) O meu tio é professor jornalista e escritor.
- f) Margarida presta atenção!
- g) Marta por favor importas-te de fechar a janela?
- h) Ele oferecer-lhe-á um CD um relógio ou um livro.
- i) Eu e o Rui na semana passada fomos a casa dos meus avós.
- j) A tua mãe está à tua espera Rita.
- k) Ele deita-se sempre tardíssimo portanto está desconcentrado nas aulas.



### 3. Encontro entre amigos



3.1. Imagina que te colocavas no lugar do Francisco e tinhas que explicar à Vera em que situações se deve usar a vírgula. O que lhe dirias?

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Observa atentamente a imagem e descreve-a.



---

---

---

---

---

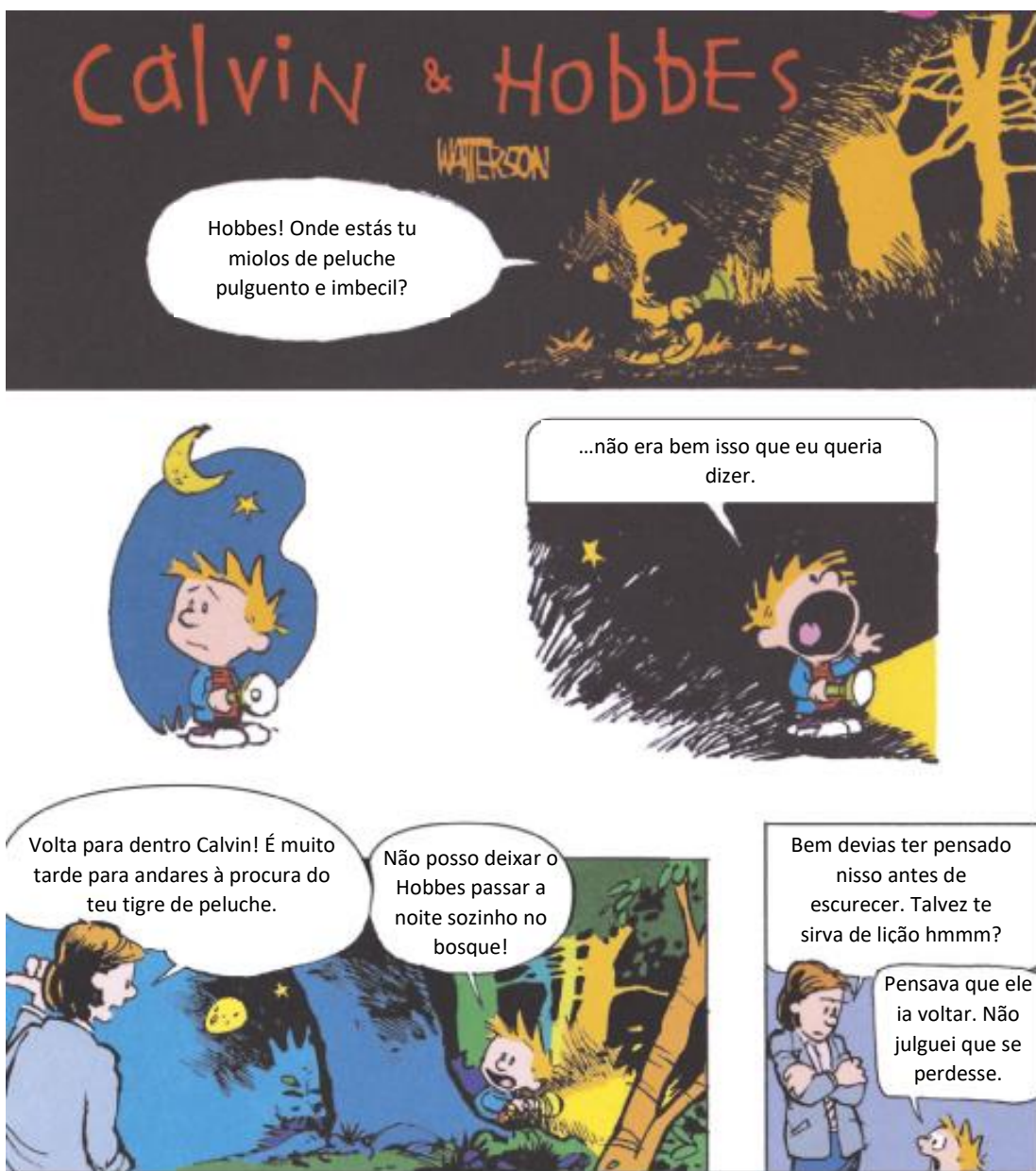
---

---

---

---

5. Observa a banda desenhada seguinte. Lê as frases e coloca a vírgula nos locais que consideras mais adequados para o efeito.



Bill Watterson, Calvin & Hobbes, Gradiva, 2010

Anexo 3 – Frases utilizadas em PowerPoint na TA1

Enquanto o padre pasta o burro reza.

Para a frase fazer sentido debes utilizar:

- Uma vírgula (,)



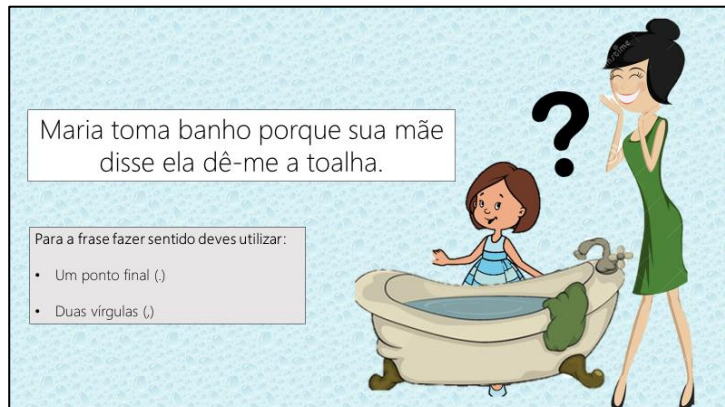
Enquanto o padre pasta o burro, reza.



Maria toma banho porque sua mãe disse ela dê-me a toalha.

Para a frase fazer sentido debes utilizar:

- Um ponto final (.)
- Duas vírgulas (,)




Maria toma banho porque sua Mãe, disse ela, dê-me a toalha.



O caçador tem um cão e a mãe do caçador também é o pai do cão.

Para a frase fazer sentido deves utilizar:

- Um ponto final (.)
- Uma vírgula (,)



O caçador tem o cão e a mãe. Do caçador, também é o pai do cão.



Os sinais de pontuação facilitam a leitura de um texto e são essenciais à sua organização e compreensão.

Um texto mal pontuado torna-se confuso e, por vezes, impercetível.



Anexo 4 – Excerto adaptado da “História de um Papagaio” de António Torrado

- Professora, pode, por favor, falar-nos mais sobre o papagaio?

- Claro que sim, João. Eu não me importo de vos falar mais sobre o papagaio, mas têm que estar com atenção.

O papagaio é uma ave que pode viver cerca de cem anos e, regra geral, forma um casal para toda a vida. Os papagaios têm, como características principais, o bico curvo e as penas de diferentes cores.

Os papagaios, no seu ambiente natural, têm à sua disposição uma grande variedade de nutrientes como folhas, flores, frutos e sementes.

O dono de um papagaio em cativeiro deve dar-lhe um ou dois tipos de verduras por dia e não apenas sementes porque contêm muita gordura.

Este animal é também conhecido como louro, ajeru, ajaru, jeru e juru.

As araras e os periquitos são aves da família dos papagaios.

## D. Vírgula em ação!



A seguinte adaptação (Texto A), corresponde à leitura do texto que acabaste de ouvir. Apesar de já se encontrar com alguma pontuação ainda não está completo.

Ouve novamente a audição e pontua o texto, usando apenas **vírgulas**.

### TEXTO A

- Professora pode por favor falar-nos mais sobre o papagaio?

- Claro que sim João. Eu não me importo de vos falar mais sobre o papagaio mas têm que estar com atenção.

O papagaio é uma ave que pode viver cerca de cem anos e regra geral forma um casal para toda a vida. Os papagaios têm como características principais o bico curvo e as penas de diferentes cores.

Os papagaios no seu ambiente natural têm à sua disposição uma grande variedade de nutrientes como folhas flores frutos e sementes.

O dono de um papagaio em cativeiro deve dar-lhe um ou dois tipos de verduras por dia e não apenas sementes porque contêm muita gordura.

Este animal é também conhecido como louro ajeru ajaru jeru e juru.

As araras e os periquitos são aves da família dos papagaios.

“História de um papagaio” (adaptação), António Torrado

1. Sentiste dificuldade em colocar a vírgula? Porquê?

---

---

---

2. Achas que a vírgula é colocada sempre que fazemos uma pausa na oralidade? Justifica.

---

---

---

## Anexo 6 – Tarefa de descoberta das situações em que a vírgula é utilizada

### “História de um papagaio”

- Professora, pode, por favor, falar-nos mais sobre o papagaio?  
- Claro que sim, João. Eu não me importo de vos falar mais sobre o papagaio, mas têm que estar com atenção.

O papagaio é uma ave que pode viver cerca de cem anos e, regra geral, forma um casal para toda a vida. Os papagaios têm, como características principais, o bico curvo e as penas de diferentes cores.

Os papagaios, no seu ambiente natural, têm à sua disposição uma grande variedade de nutrientes como folhas, flores, frutos e sementes.

O dono de um papagaio em cativeiro deve dar-lhe um ou dois tipos de verduras por dia e não apenas sementes porque contêm muita gordura.

Este animal é também conhecido como louro, ajeru, ajaru, jeru e juru.

As araras e os periquitos são aves da família dos papagaios.

Adaptação do texto “História de um papagaio”, António Torrado

Chegou o momento de investigares em que **situações é que devo ser utilizada!** Observa as informações da tabela, abaixo representada, e completa.



Vírgula(s)	Frase	A vírgula foi utilizada porque...
1	- Professora, pode (...)	Está a separar a pessoa para quem se fala. Vocativo.
2 e 3	(...) pode, por favor, falar-nos mais sobre o papagaio?	
4	- Claro que sim, João.	
5	(...) falar mais sobre o papagaio, mas têm que estar com atenção.	
6 e 7	(...) de cem anos e, regra geral, forma um casal para toda a vida.	
8 e 9	Os papagaios têm, como características principais, o bico curvo e as penas de diferentes cores.	
10 e 11	Os papagaios, no seu ambiente natural, têm à sua disposição (...)	

12 e 13	(...) grande variedade de nutrientes como folhas, flores, frutos e sementes.	
14, 15 e 16	Este animal é também conhecido como louro, ajeru, ajaru, jeru e juru.	



Anexo 7 – Exemplar entregue aos alunos com as quatro regras exploradas de uma correta utilização da vírgula.

Em que situações se utiliza a **vírgula**?

Nas sequências de palavras e de ideias a vírgula usa-se para:

1. Separar as palavras numa enumeração.

**Exemplo:** O Luís comprou um caderno, um lápis, uma caneta e uma régua.

2. Separar duas ou mais ideias dentro de uma frase.

**Exemplo:** A Marta é muito bonita, mas é um pouquinho antipática.

O Jorge, que tocava piano, vivia em Tomar.

A vírgula usa-se também para realçar partes da frase:

3. Para separar o nome da pessoa para quem se fala/Vocativo.

**Exemplo:** Margarida, presta atenção!


Vê o que estás a fazer, Nuno!

4. Para separar a expressão “por favor” do resto da frase.

**Exemplo:** Marta, por favor, importas-te de fechar a janela?



**Anexo 8 – 1ª pista utilizada na TB3**

 **Pista 1** Para a primeira regra consegues acertar, repara na vírgula e no que esta está a separar!

1. Analisa as seguintes frases tendo em atenção a pista fornecida pela D. Vírgula.


- A) A Ana e a Paula, foram de carro para a escola.
- B) Os três rapazes, são meus alunos.
- C) As crianças, brincavam despreocupadas.
- D) Ela, estudou para o teste.
- E) Todos nós, gostamos dela.
- F) As andorinhas, voltaram.

2. Tendo em conta a análise que realizaste, completa a primeira regra sobre vírgulas proibidas.

**Vírgulas Proibidas – Regra número 1**

Não podemos separar com vírgula o \_\_\_\_\_.

**Anexo 9 – 2ª pista utilizada na TB3**

 **Pista 2** Para a segunda regra consegues encontrar, no complemento do verbo te deves concentrar!

1. Analisa as seguintes frases tendo em atenção a pista fornecida pela D. Vírgula.


- A) Eu entreguei, o livro.
- B) A Ana gosta, de maracujá.
- C) O ano tem, doze meses.
- D) Nós fomos visitar, o Museu do Azulejo.
- E) O João tem, boas notas.
- F) A Maria partiu, um prato.

2. Tendo em conta a análise que realizaste, completa a segunda regra sobre vírgulas proibidas.

**Vírgulas Proibidas – Regra número 2**

Não podemos colocar a vírgula a separar o \_\_\_\_\_.

### Anexo 10– 3ª pista utilizada na TB3


 **Pista 3** Para a terceira regra descobrir, repara nos verbos que se estão a repetir.

1. Analisa as seguintes frases tendo em atenção a pista fornecida pela D. Vírgula.
  - A) O Pedro está, cansado.
  - B) A Marta é, simpática.
  - C) Eles são, atenciosos.
  - D) Em abril estive, doente.
  - E) Os rapazes estão, famintos.
  - F) Ela é, fantástica.
2. Tendo em conta a análise que realizaste, completa a terceira regra sobre vírgulas proibidas.

**Vírgulas Proibidas – Regra número 3**

Não podemos separar com vírgula os verbos \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ das palavras que os acompanham.

### Anexo 11– 4ª pista utilizada na TB3

 **Pista 4** Repara na enumeração, agora que estamos a terminar. Tem uma vírgula a mais, será que a consegues encontrar?

1. Analisa as seguintes frases tendo em atenção a pista fornecida pela D. Vírgula.
  - A) Vou comprar arroz, farinha, feijão, ovos, e fermento.
  - B) No colégio estudamos História, Geografia, Filosofia, Informática, e Inglês.
  - C) A minha irmã encontrou dentro do bolso um fio, um botão, e um rebuçado.
  - D) Os rios, as montanhas, as nuvens, e o céu faziam parte da paisagem.
2. Tendo em conta a análise que realizaste, completa a quarta regra sobre vírgulas proibidas.

**Vírgulas Proibidas – Regra número 4**

Quando enumeramos elementos não colocamos a vírgula a separar\_\_\_\_\_.

### Detetives da Vírgula Proibida!

Observa as seguintes frases. Identifica a vírgula proibida e escreve a respetiva regra no espaço destinado para o efeito.



1. A Maria, estuda todos os dias.

---

2. Preciso de comprar fita, papel de embrulho, e cola.

---

3. O João e a Marta, foram ao cinema juntos.

---

4. Ela comeu, um rebuçado de caramelo.

---

5. A Margarida é, boa aluna.

---

6. Comi salada com alface, tomate, milho, e cebola.

---

7. Nós, viajamos para o Gerês.

---

8. O António comprou, um automóvel.

---

9. O Diogo está, aflito.

---

10. Todos os alunos do 4º ano, fizeram um teste.

---

Anexo 13– Exemplos entregues aos alunos com as quatro regras exploradas de uma incorreta utilização da vírgula.

## Vírgulas Proibidas...

**Regra 1:** Não se coloca a vírgula a separar o sujeito do predicado.

**Exemplo:** A Ana e a Paula, foram de carro para a escola.

**Regra 2:** Não podemos colocar a vírgula a separar o complemento.

**Exemplo:** Eu entreguei, o livro.

**Regra 3:** Não podemos separar com vírgula os verbos ser e estar das palavras que os acompanham.

**Exemplo:** O Pedro está, cansado. Ou A Marta é, simpática.

**Regra 4:** Quando enumeramos não colocamos a vírgula a separar a conjunção “e”.

**Exemplo:** Vou comprar arroz, farinha, feijão, ovos, e fermento.





**Aplica os teus conhecimentos!**

Assinala com um  a hipótese que consideras correta.

**1. Assinala a frase que se encontra corretamente pontuada com a vírgula.**

- A. A Joana queria comprar chocolates mas, não encontrou nenhuns na mercearia. Decidiu levar barras de cereais gomas e gelados para saciar a sua vontade por doces mas, também não os encontrou.
- B. A Joana queria comprar chocolates, mas não encontrou nenhuns na mercearia. Decidiu levar barras de cereais, gomas, e gelados para saciar a sua vontade por doces, mas também não os encontrou.
- C. A Joana queria comprar chocolates, mas não encontrou nenhuns na mercearia. Decidiu levar barras de cereais, gomas e gelados para saciar a sua vontade por doces, mas também não os encontrou.
- D. A Joana, queria comprar chocolates, mas não encontrou nenhuns na mercearia. Decidiu levar barras de cereais, gomas e gelados para saciar a sua vontade por doces, mas também não os encontrou.

**2. "Ontem vesti um casaco, uma camisola de lã, um cachecol e um gorro." Utilizamos a vírgula nesta frase porque:**

- A. É necessário parar para respirar.
- B. Está a separar duas ou mais ideias dentro de uma frase.
- C. Está a separar palavras numa enumeração.
- D. Nenhuma das hipóteses anteriores.

**3. "Não te esqueças do guarda-chuva, Bruna!". Por que razão colocamos a vírgula na frase anterior?**

- A. Está a separar a pessoa para quem se fala. Vocativo.
- B. Está a separar duas ou mais ideias dentro da frase.
- C. Está a separar palavras numa enumeração.
- D. Nenhuma das hipóteses anteriores.

**4. As seguintes frases encontram-se mal pontuadas. Identifica a que corresponde à seguinte regra: "Não podemos utilizar a vírgula a separar o complemento."**

- A. As irmãs, foram ao shopping juntas
- B. O ano tem, doze meses.
- C. Os cães da Francisca são, pretos.
- D. Vou comprar farinha, ovos, peixe, e legumes.

**5. "Mafalda, por favor, desliga a televisão!". Utilizamos as vírgulas nesta frase porque...**

- A. Estão a separar palavras numa enumeração.
- B. Estão a separar a expressão "por favor" na frase.
- C. Estão a separar duas ou mais ideias dentro da frase.

D. Estão a separar a pessoa para quem se fala. Vocativo.

**6. Assinala a frase que se encontra incorretamente pontuada.**

A. André, não te esqueças de escrever o recado!

B. Nós, que adoramos ver filmes, fomos ao cinema.

C. Bernardo, por favor, arruma os brinquedos.

D. A Margarida estava, felicíssima!

**7. Assinala a alternativa em que, ao retirarmos as vírgulas, o sentido da frase não se altera.**

A. A Marta caminhava pela rua, calma.

B. Não, queremos almoçar fora.

C. O lixo acumulava-se na cidade, e o Presidente da Câmara nada resolvia.

D. Maria, Gabriela e Joana foram ao parque infantil.

**8. Qual das frases se encontra corretamente pontuada com a vírgula?**

A. Já viajei de carro, de mota, de comboio, e de avião.

B. A Joana é bonita mas, muito antipática.

C. Os irmãos Saraiva, jogadores de futebol, venceram o campeonato.

D. A Sara, adora chocolate.

**9. Identifica a hipótese com as regras de cada uma das seguintes frases. Frase A: "A chuva, estava tão forte que inundou a rua." Frase B: "Faz os trabalhos de casa, Rui!"**

A. Frase A: Não podemos colocar a vírgula a separar o sujeito do predicado. Frase B: Colocamos a vírgula a separar o vocativo.

B. Frase A: Não podemos colocar a vírgula a separar o sujeito do predicado. Frase B: Colocamos a vírgula a separar duas ou mais ideias dentro da frase.

C. Frase A: Colocamos a vírgula a separar o vocativo. Frase B: Não podemos colocar a vírgula a separar o sujeito do predicado.

D. Frase A: Não podemos colocar a vírgula a separar o complemento. Frase B: Colocamos a vírgula a separar o vocativo.

**10. Assinala a regra que se aplica à seguinte frase: "A mãe do Rodrigo preparou, o cozinhado."**

A. Não se coloca a vírgula a separar a conjunção "e".

B. Não se coloca a vírgula a separar os verbos "ser" e "estar" das palavras que o acompanham.

C. Não se coloca a vírgula a separar o sujeito do predicado.

D. Não se coloca a vírgula a separar o complemento.

Anexo 15– QUIZ: o que sei sobre a D. Vírgula?

**A viagem está quase a terminar...**

*Preparado para um último desafio?*



**1. Assinala a frase que se encontra corretamente pontuada com a vírgula.**

A. A Joana queria comprar chocolates mas, não encontrou nenhuns na mercearia. Decidiu levar barras de cereais gomas e gelados para saciar a sua vontade por doces mas, também não os encontrou. **X**

B. A Joana queria comprar chocolates, mas não encontrou nenhuns na mercearia. Decidiu levar barras de cereais, gomas, e gelados para saciar a sua vontade por doces, mas também não os encontrou. **X**

C. A Joana queria comprar chocolates, mas não encontrou nenhuns na mercearia. Decidiu levar barras de cereais, gomas e gelados para saciar a sua vontade por doces, mas também não os encontrou. **✓**

D. A Joana, queria comprar chocolates, mas não encontrou nenhuns na mercearia. Decidiu levar barras de cereais, gomas e gelados para saciar a sua vontade por doces, mas também não os encontrou. **X**

**2. "Ontem vesti um casaco, uma camisola de lã, um cachecol e um gorro." Utilizamos a vírgula nesta frase porque:**

A. É necessário parar para respirar. **X**

B. Está a separar duas ou mais ideias dentro de uma frase. **X**

C. Está a separar palavras numa enumeração. **✓**

D. Nenhuma das hipóteses anteriores. **X**

**3. "Não te esqueças do guarda-chuva, Bruna!". Por que razão colocamos a vírgula na frase anterior?**

A. Está a separar a pessoa para quem se fala. Vocativo. **✓**

B. Está a separar duas ou mais ideias dentro da frase. **X**

C. Está a separar palavras numa enumeração. **X**

D. Nenhuma das hipóteses anteriores. **X**

**4. As seguintes frases encontram-se mal pontuadas. Identifica a que corresponde à seguinte regra: "Não podemos utilizar a vírgula a separar o complemento."**

A. As irmãs, foram ao shopping juntas. **X**

B. O ano tem, doze meses. **✓**

C. Os cães da Francisca são, pretos. **X**

D. Vou comprar farinha, ovos, peixe, e legumes. **X**

**5. "Mafalda, por favor, desliga a televisão!". Utilizamos as vírgulas nesta frase porque...**

A. Estão a separar palavras numa enumeração. **X**

B. Estão a separar a expressão "por favor" na frase. **✓**

C. Estão a separar duas ou mais ideias dentro da frase. **X**

D. Estão a separar a pessoa para quem se fala. Vocativo. **X**

**6. Assinala a frase que se encontra incorretamente pontuada.**

A. André, não te esqueças de escrever o recado! **X**

B. Nós, que adoramos ver filmes, fomos ao cinema. **X**

C. Bernardo, por favor, arruma os brinquedos. **X**

D. A Margarida estava, felicíssima! **✓**

**7. Assinala a alternativa em que, ao retirarmos as vírgulas, o sentido da frase não se altera.**

A. A Marta caminhava pela rua, calma. **X**

B. Não, queremos almoçar fora. **X**

C. O lixo acumulava-se na cidade, e o presidente da Câmara nada resolvia. **✓**

D. Maria, Gabriela e Joana foram ao parque infantil. **X**

**8. Qual das frases se encontra corretamente pontuada com a vírgula?**

A. Já viajei de carro, de mota, de comboio, e de avião. **X**

B. A Joana é bonita mas, muito antipática. **X**

C. Os irmãos Saraiva, jogadores de futebol, venceram o campeonato. **✓**

D. A Sara, adora chocolate. **X**

**9. Identifica a hipótese com as regras de cada uma das seguintes frases.**

A. "A chuva, estava tão forte que inundou a rua." B. "Faz os trabalhos de casa, Rui!"

A. Frase A: Não podemos colocar a vírgula a separar o sujeito do predicado. Frase B: Colocamos a vírgula a separar o vocativo. **✓**

B. Frase A: Não podemos colocar a vírgula a separar o sujeito do predicado. Frase B: Colocamos a vírgula a separar duas ou mais ideias dentro da frase. **X**

C. Frase A: Colocamos a vírgula a separar o vocativo. Frase B: Não podemos colocar a vírgula a separar o sujeito do predicado. **X**

D. Frase A: Não podemos colocar a vírgula a separar o complemento. Frase B: Colocamos a vírgula a separar o vocativo. **X**



**10. Assinala a regra que se aplica à seguinte frase: "A mãe do Rodrigo preparou, o cozinhado."**

- A. Não se coloca a vírgula a separar a conjunção "e".
- B. Não se coloca a vírgula a separar os verbos "ser" e "estar" das palavras que o acompanham.
- C. Não se coloca a vírgula a separar o sujeito do predicado.
- D. Não se coloca a vírgula a separar o complemento.



**Agora que já me conheces  
um pouco melhor, vamos lá  
"virgular"...corretamente!**