



Andreia Sofia Rodrigues Pereira

Nº de estudante: 100144010

Relatório do projeto de Investigação

A utilização da vírgula: uma questão de conhecimento linguístico ou de prosódia?

Dissertação de Mestrado em

Ensino do 1º e do 2º ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professor Doutor Luciano Pereira

(Janeiro,2016)

Agradecimentos

A realização deste mestrado foi, para mim, algo complicada e que não teria sido possível sem alguns apoios. Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aos meus pais, por todo o suporte e apoio que me deram, não só na realização do Mestrado mas também na educação do Gabriel.

Em segundo lugar, gostaria de agradecer ao meu filho, Gabriel, por no final do dia, me mostrar sempre um sorriso que me deu sempre força e ânimo para não desistir.

Em seguida, gostaria de agradecer ao meu companheiro de tantos anos. Obrigada por não me deixares desistir e por me aturares mesmo quando o cansaço era mais que muito e a paciência não abundava.

Profissionalmente, gostaria de agradecer à professora Ana Maria Boavida, por ter conseguido um novo orientador para a minha tese e por todas as palavras de encorajamento ao longo do mestrado.

Gostaria também de agradecer ao professor Luciano Pereira, por ter aceite ser o meu orientador quando “o barco já ia a meio” e por me ter dado a oportunidade de acabar este ciclo de estudos.

Um obrigada geral, a todos aqueles que de uma forma ou de outra contribuíram para que o meu percurso universitário fosse possível, mas principalmente à minha colega Anabela Vieira que sempre me acompanhou na prática pedagógica e fez com que esta se tornasse uma experiência ainda mais enriquecedora.

Resumo

A língua portuguesa é a nossa língua materna, como tal, é necessário que o ensino da mesma seja uma prioridade nas nossas escolas, não só por ser transversal e importante em todas as outras áreas de conhecimento, mas também porque é com ela que comunicamos com os nossos pares.

Uma grande parte deste ensino e desta comunicação assenta numa boa aprendizagem do conhecimento explícito, pois só o uso correto do mesmo permitirá que a comunicação se faça de forma correta. É sabido que o bom uso da pontuação, nomeadamente da vírgula, pode alterar completamente o sentido de uma frase e assim perturbar a comunicação entre os indivíduos. Com esta investigação pretende-se perceber o porquê dos erros dos alunos no uso da vírgula e o que pode ser feito para minorar esses erros.

Este estudo, do ponto de vista da metodologia, utiliza o paradigma interpretativo, uma metodologia qualificativa e a investigação-ação. Os dados foram recolhidos em contexto de prática pedagógica, através da observação e da realização de fichas de trabalho com objetivos diferentes.

Conclui-se que um bom nível de conhecimento explícito da língua ajuda os alunos na pontuação de textos e que é importante discutir e sistematizar as regras de utilização dos sinais de pontuação.

Palavras-chave: Conhecimento Explícito da Língua; Sinais de pontuação; Vírgula; 2º ciclo do Ensino Básico; Língua Portuguesa

Abstract

The Portuguese language is our mother tongue, as such, it is necessary that the teaching thereof is a priority in our schools, not only for being transversal and important in all other areas of knowledge, but also because with it we communicate with our peers.

Much of this teaching and this communication relies on a sound learning of explicit knowledge, because only the correct use of it will allow the communication is done correctly. It is known that the proper use of punctuation, including the decimal point, can completely change the meaning of a sentence and thus disrupting communication between individuals. With this research we intend to realize the students the mistakes of why the use of the comma and what can be done to minimize these errors.

This study, from the point of view of the methodology, uses the interpretation paradigm, and a qualifying action research methodology. Data were collected in the context of teaching practice, through observation and fulfillment of worksheets with different goals.

We conclude that a good level of explicit knowledge of the language helps students in scores of texts and it is important to discuss and systematize the rules for the use of punctuation marks.

Keywords: Explicit Knowledge of Language; Punctuation marks; Comma; 2nd cycle of basic education; Portuguese language

Índice

Agradecimentos	1
Resumo	2
Abstract	3
Índice	4
Capítulo I - Introdução	6
Capítulo II – Enquadramento Teórico	10
1. <i>De que se fala quando se fala em conhecimento explícito da língua</i>	11
2. <i>Importância de trabalhar conhecimento explícito da língua em sala de aula</i>	13
3. <i>O conhecimento explícito da língua no programa de português do 2º ciclo do Ensino Básico</i>	16
4. <i>Pontuação</i>	19
5. <i>A vírgula</i>	21
Capítulo III – Metodologia	25
1. <i>Opções metodológicas gerais</i>	25
2. <i>Contexto de estudo</i>	28
a. <i>Caracterização da Instituição</i>	29
b. <i>Caracterização dos alunos</i>	29
3. <i>Recolha de dados</i>	30
a. <i>Observação participante</i>	30
b. <i>Teste de avaliação diagnóstica</i>	31
c. <i>Pesquisa documental</i>	32
4. <i>Análise de dados</i>	32
a. <i>Organização dos dados</i>	33
Capítulo IV – Apresentação e Análise de Dados	35
1. <i>Teste de avaliação diagnóstica</i>	35
Texto para pontuar	45
a. <i>Análise do texto pontuado antes da análise das regras</i>	46
b. <i>Análise do texto pontuado após análise e sistematização das regras</i>	56
c. <i>Comparação dos resultados obtidos</i>	64
Capítulo V – Considerações Finais	71

Referências Bibliográficas	76
Anexos.....	79
Índice de anexos	80
<i>Anexo 1 – Teste de avaliação diagnóstica</i>	<i>81</i>
<i>Anexo 2 – Texto para pontuar</i>	<i>86</i>

Capítulo I - Introdução

Este relatório tem como objeto de estudo o uso da vírgula e as suas regras em alunos do 5º ano de escolaridade e pretende-se com ele compreender quais os problemas existentes na utilização correta da vírgula.

Nos últimos anos, muito se tem discutido sobre o papel do conhecimento explícito da língua no ensino da Língua Portuguesa. O principal obstáculo ao estudo desta competência é o seu propósito, ou seja, deve-se estudar gramática isoladamente, ou pelo contrário, deve-se estudar gramática tendo sempre como objetivo a comunicação em língua portuguesa. Como nos dizem Lobo & Feytor-Pinto (2001, p.92) não se ensina gramática aos nossos alunos para que eles saibam simplesmente classificar as palavras, mas sim para que estes consigam aperfeiçoar a sua linguagem e para que consigam reflectir sobre o funcionamento da sua língua. Duarte (1997, in Pereira (2000) diz-nos ainda que se ao longo da escolaridade estudamos coisas triviais como o caracol ou os continentes, não devemos deixar de estudar a nossa gramática, algo que nos acompanha no nosso quotidiano e a qual usamos para comunicar diariamente.

Se observarmos o Novo Programa de Português do Ensino Básico (2009) reparamos que são enumerados dois resultados esperados no desenvolvimento da competência do conhecimento explícito da língua, que comprovam que os conteúdos gramaticais devem ser estudados, tendo em conta a comunicação/produção escrita:

“i) Mobilizar os conhecimentos adquiridos para aperfeiçoar o desempenho pessoal na produção e recepção de enunciados orais e escritos; ii) Relacionar diferentes registos de língua com os contextos em que devem ser usados e distinguir marcas específicas da linguagem oral e escrita” (p. 77).

Este mesmo documento (2009, p.15) refere ainda que são as competências linguístico-comunicativas que permitem que um indivíduo tenha as ferramentas necessárias para comunicar quer como produtor quer como recetor.

A minha motivação para a escolha deste tema foi não só pessoal mas também profissional. No âmbito pessoal, a gramática sempre foi a área da nossa língua que mais interesse me despertou. No âmbito profissional, a forma como se estuda a mesma é uma questão que tem causado alguma discussão. Assim sendo, resolvi analisar a utilização da pontuação, focando o meu trabalho na utilização da vírgula, recorrendo a textos para os alunos pontuarem.

O uso correto dos sinais de pontuação é um dos principais problemas dos alunos do Ensino Básico em Portugal, pois embora estes conheçam os sinais de pontuação existentes, é comum que as regras de utilização dos mesmos sejam pouco divulgadas ou valorizadas. Além disto, existe ainda a perturbação causada por alguns “mitos”, como por exemplo, o facto de durante muitos anos se ter preconizado que a vírgula se utilizava apenas para marcar uma pequena pausa na leitura.

Ora, para pontuar um texto corretamente é necessário que se faça uma articulação entre os sinais de pontuação e as funções sintáticas presentes no texto que está a ser objeto de estudo. Assim sendo, a problemática que vai ser objeto de estudo neste relatório é: *A utilização da vírgula: uma questão de conhecimento linguístico ou de prosódia?*

A realização deste estudo tem uma componente teórica e uma componente prática. Assim sendo, os objetivos teóricos que pretendo alcançar com a realização deste estudo são: i) Investigar a relação entre o conhecimento explícito da língua e as competências de escritas, em particular o uso da vírgula; ii) Identificar as diferenças entre as regras de utilização da vírgula e as questões relacionadas com a leitura; iii) Explicitar a importância do conhecimento explícito da língua na produção escrita. E os objetivos práticos que pretendo alcançar são: i) Identificar o nível de conhecimento linguístico formal dos alunos a quando do início da prática pedagógica; ii) Identificar e analisar os problemas de utilização da vírgula nos alunos de 5º ano, antes de serem estudadas as regras da sua utilização; iii) Identificar e analisar os problemas de utilização da vírgula nos alunos de 5º ano depois de serem

estudas as regras da sua utilização; iv) Comparar e retirar conclusões entre os textos pontuados antes e depois do estudo das regras de utilização da vírgula.

Para iniciar uma investigação é necessário realizar questões, que servem de base ao estudo realizado, e que devem ser respondidas ao longo do trabalho, para que se possam tirar as respetivas conclusões. Desta forma, as perguntas guia deste trabalho de investigação são: i) Qual a importância de se estudar o conhecimento explícito da língua em sala de aula?; ii) É importante estudar as funções sintáticas de uma frase para se utilizar bem a vírgula?; iii) Qual o papel da vírgula numa produção textual?; iv) Em que casos os alunos fazem um utilização incorreta da vírgula?; vi) O nível de conhecimento explícito da língua influencia a correta utilização da vírgula na produção textual e na pontuação de um texto?;

Relativamente à organização deste trabalho, este encontra-se dividido em 5 capítulos. No primeiro capítulo – **Introdução** – estão referidas as questões problemáticas, as motivações para a realização do estudo e os objetivos propostos para a realização do mesmo.

No segundo capítulo – **Enquadramento teórico** – é apresentada uma revisão teórica, onde são abordados os seguintes temas: i) De que se fala, quando se fala em conhecimento explícito da língua; ii) A importância de trabalhar o conhecimento explícito da língua em sala de aula iii) O conhecimento explícito da língua no Programa de Português do Ensino Básico; iv) A pontuação; v) A vírgula

No terceiro capítulo – **Metodologia** – é apresentada a metodologia utilizada nesta investigação. Para organizá-lo, está dividido nos seguintes tópicos: i) Opções metodológicas gerais; ii) Contexto de Estudo; iii) Recolha de dados; iv) Análise de dados.

No quarto capítulo – **Apresentação e análise de dados** - serão apresentados os resultados e a análise dos dados recolhidos.

No quinto capítulo – **Considerações finais** – apresentam-se as conclusões finais a que esta investigação permitiu chegar, bem como são referidas as limitações e sugestões futuras de investigação desta temática.

Para terminar são apresentadas as referências bibliográficas e em seguida os anexos.

“A essência gramatical da criatividade humana, aquilo que lhe dá o seu poder expressivo praticamente infinito, é a capacidade que os falantes têm em construir um número ilimitado de frases, a partir da combinação das palavras que formam o léxico” (Raposo et al, s/d, p. 303)

Capítulo II – Enquadramento Teórico

Neste capítulo, apresenta-se uma sucinta revisão de literatura, onde são abordados conceitos e onde se esclarecem algumas ideias relacionadas com o tema em estudo. Costa (s/d) diz-nos que todos os seres vivos comunicam entre si através de um conjunto de sinais, no entanto, como seria de esperar, o ser humano é o único que, segundo Costa (2008) utiliza e domina uma gramática.

Assim sendo, e considerando esta ideia como válida, é necessário estudar a nossa gramática, pois para que possamos ser considerados leitores, falantes e escritores eficientes é necessário que o conhecimento seja apreendido de forma a que o consigamos utilizar quando comunicamos. Para tal, é necessário, como nos diz Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997 in Duarte (2008), que exista um estudo sistematizado, rigoroso e cuidado das regras gramaticais da nossa língua

Todo o conhecimento adquirido é utilizado pelo Homem para comunicar, tal como nos dizer Florido & Silva (2004) a essência do ser humano é comunicar através da linguagem. É utilizando a linguagem que os homens conseguem estabelecer relações entre si e, conseqüentemente, conseguem viver em sociedade.

De forma a organizar este capítulo, dividi-o em cinco tópicos: 1. De que se fala quando se fala em conhecimento explícito da língua 2. A importância de

trabalhar o conhecimento explícito da língua em sala de aula; 3. O conhecimento explícito da língua no programa de português do ensino básico; 4. Pontuação; 5. Regras de utilização da vírgula;

1. De que se fala quando se fala em conhecimento explícito da língua

Serve este tópico para clarificar e esclarecer alguns conceitos essenciais neste trabalho de investigação. Os conceitos que são tratados neste tópico são: gramática, gramática de frase, gramática implícita, linguística, consciência linguística e conhecimento explícito da língua.

Segundo Raposo (1992, p.15), gramática é o “sistema computacional existente na mente de qualquer falante adulto de uma dada língua”. O mesmo autor refere ainda que a gramática determina o modo como os sistemas conceptuais da nossa mente se articulam.

Faria et al (1996, p.14) diz-nos que a “a gramática é concebida como um modelo de conhecimento da língua do falante-ouvinte representativo de uma dada comunidade linguística.”

O mesmo autor refere ainda que a gramática tem várias componentes correspondentes aos diferentes saberes linguísticos que cada falante tem intuitivamente.

Este autor acrescenta que a gramática tem quatro componentes: lexical, sintática, fonológica e semântica. A componente lexical é responsável pelos processos utilizados para formar palavras; a componente sintática é responsável pela combinação de palavras; a componente fonológica transforma as sequências de símbolos em segmentos fónicos, dando-lhes uma determinada entoação e um determinado ritmo; a componente semântica é responsável pela interpretação que um individuo dá a cada sequência de símbolos.

Para Duarte (2008, p.17), gramática é o “estudo do conhecimento intuitivo da língua que têm os falantes de uma dada comunidade”. A mesma autora refere ainda que o termo gramática também diz respeito, ao conjunto de regras e princípios que utilizamos para transpor esse conhecimento intuitivo para a oralidade e para a escrita.

Tendo em conta as definições dadas por estes autores, podemos concluir que a gramática está intimamente relacionada com o conhecimento intuitivo que cada falante tem da sua língua e com as regras que este utiliza para transpor esse conhecimento para a escrita e para a oralidade.

Tendo já a noção de gramática, no seu sentido mais amplo, esclarecida, é necessário agora esclarecer dois “tipos” de gramática. São eles: gramática de frase e gramática implícita. Segundo Xavier (1992) a gramática de frase explicita as regras relacionadas com a formação das frases de uma língua e a gramática implícita é o sistema linguístico implícito mental de cada falante/ouvinte de um língua.

Em seguida, definiremos o conceito de linguística e faremos a ponte com o conceito de consciência linguística. Costa & Xavier (1999, p.15) dizem que “a linguística é a ciência que estuda a linguagem apreendida através da diversidade das suas manifestações nas diferentes línguas naturais.”¹ Fonseca & Fonseca (s/d) acrescentam ainda que a capacidade linguística é sobretudo comunicativa.

Para Duarte (2008, p.18), consciência linguística é o “estádio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização.” Xavier & Mateus (1992) acrescentam ainda que se considera que um falante/ouvinte tem consciência linguística, quando este consegue produzir e compreender um número infinito de enunciados e consegue também identificar erros e ambiguidades.

¹ Línguas Humanas

Por último, temos aquele que é para esta investigação o conceito mais importante: conhecimento explícito da língua. Duarte (1994) diz-nos que o conhecimento de uma língua é a capacidade que temos de a falar e compreender. Já para conhecimento explícito, Duarte (2008, p.17) dá-nos a seguinte definição “conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema.”

Esta autora refere ainda que um individuo se encontra neste estágio de conhecimento, quando consegue identificar e nomear as unidades da língua, caracteriza as suas propriedades e utiliza as regras de combinação. Também se caracteriza pela capacidade de seleccionar as unidades e estruturas mais adequadas às diversas situações. Já o programa de português do ensino básico (2009, p.16) diz-nos que conhecimento explícito da língua é “a reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correção do erro; o *conhecimento explícito da língua* assenta na instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos.”

Podemos então concluir que até atingir o conhecimento explícito da sua língua, um individuo passa por dois estádios. Primeiro, a gramática, estágio no qual o conhecimento é intuitivo e implícito e em seguida a consciência linguística, estágio no qual o individuo já é capaz de identificar erros e de construir um número infinito de enunciados. Só depois destes estádios os alunos alcançam o conhecimento explícito da língua e conseguem refletir sobre as regras e os processos gramaticais que apreendeu.

2. Importância de trabalhar conhecimento explícito da língua em sala de aula

O conhecimento explícito da língua é uma competência da disciplina de Língua Portuguesa e, como tal, tem que ser trabalhado em sala de aula. Como nos dizem Fonseca & Fonseca (s/d, p.99) “(...)a aula de Português é antes de tudo e sempre aula de língua. Trata-se pois de adquirir linguagem, isto é,

desenvolver e estruturar plenamente a competência comunicativa do aluno.”. Os mesmos autores referem ainda que um professor de português tem que o ser no sentido amplo, pois tem de ter consciência da importância que a língua tem pois na sua aula ensina tendo em conta a integração dos seus alunos na sociedade.

Assim sendo, um professor de português não deve ensinar gramática pela gramática, mas sim ensinar a utilizar corretamente a gramática. Como nos diz Hub de Faria (1996 in Pereira 2000) saber de cor as preposições, não implica nem significa que o aluno saiba utilizá-las corretamente enquanto comunica com os seus pares.

Surge então a pergunta: deve aprender-se conhecimento explícito da língua “apenas” para comunicar, ou a aprendizagem desta competência tem implicações na aprendizagem de outras competências?

Duarte (2008, p.9) responde a essa pergunta dizendo que grande parte das aprendizagens escolares se faz através da leitura e da escrita e que o conhecimento explícito contribui para o sucesso destas duas competências. Logo o domínio do conhecimento explícito vai favorecer, ainda que indiretamente, o sucesso escolar noutras áreas. A mesma autora refere ainda que a aprendizagem do conhecimento explícito não é só um factor de sucesso na aprendizagem da escrita e da leitura, mas também e sobretudo uma pré-condição.

Tendo isto em conta, o papel da escola é fundamental no desenvolvimento comunicativo e social do aluno. É, então, papel da escola aumentar o conhecimento linguístico que cada criança já tem e elevá-lo a níveis superiores. Para tal, e segundo Duarte (2008), a escola tem que proporcionar aos alunos actividades que lhes permitam um uso correto e diversificado da sua língua.

É o conhecimento aprofundado da língua que vai possibilitar que o aluno conheça as variedades estilísticas da sua língua e que as saiba utilizar em diversos contextos.

Como nos diz Sim-Sim (2006) o ensino da gramática torna-se mais complicado, quando é tão mal-amado pelos alunos, uma vez que estes estão habituados ao ensino por repetição, não tendo assim qualquer interesse para os mesmos. Por outro lado, para Barbosa & Silva (1999) a forma como se aborda a gramática em sala de aula também faz com que os alunos se sintam desmotivados, pois ou se estuda gramática a propósito de um texto ou se só o conteúdo gramatical, não se estudando também o contexto em que este se aplica.

Podemos, então, concluir que, tal como nos diz Pereira (2000, p.280), “A cultura gramatical não é, pois, encarada como algo a construir disciplinarmente, mas algo fruto do acaso, pelo que o mandato da gramática torna-se, deste modo, um “mandato oculto”.”

Para o mesmo autor, cabe então, aos professores alterar as situações em cima descritas. Como tal, é necessário que existam dois momentos distintos nas aulas de Língua Portuguesa, um em que se pratique a língua – ação- e outro em que se estude a língua – reflexão. Isto é reforçado pela ideia de que na aula de Língua Portuguesa, a língua não é só o meio de expressão e comunicação mas também o objeto de estudo.

Assim sendo, é necessário, segundo Pereira (2000, p.271)

“Atribuir ao ensino da gramática uma dupla função: a) de base de apoio ou ponto de partida para a formação de uma consciência crítica sobre o fenómeno da linguagem, entendida como actividade manifestativa e cognoscitiva, e sobre a estrutura e os mecanismos de funcionamento da língua, o que pressupõe considerar a língua um objecto de estudo com estatuto semelhante ao dos conteúdos das diferentes disciplinas (...) b) de ponte de passagem para o desenvolvimento da competência de comunicação, não porque a gramática em si (...) se situe no plano concreto da comunicação e da enunciação, mas porque toda a comunicação verbal pressupõe competência linguística básica.”

Concluindo, é desejável que o ensino/aprendizagem da gramática seja reflexivo. É necessário que os alunos observem, explorem e assim construam conhecimento, contudo, é o professor que tem que estimular o aluno para que isto aconteça, pois os alunos não o farão por si só. Os autores Barbosa & Silva (1999) acrescentam ainda que a reflexão deve ser conjunta, pois esta

discussão coletiva faz com que os alunos construam conceitos e se apercebam da utilidade do que estão a aprender.

Pereira (2000) diz-nos que não se pode trabalhar gramática, somente, quando os problemas surgem nas tarefas realizadas pelos alunos, tem que se atribuir uma “racionalidade própria” ao estudo da gramática. Barbosa & Silva (1999) defendem que o ensino da gramática deve ter em conta o saber, mas também o saber-fazer.

Duarte (1997, p. 70) acrescenta ainda que

“É objectivo central da disciplina de língua materna levar todos os alunos a aceder e a dominar o Português padrão. Conhecido que é o domínio da variedade padrão como uma condição de sucesso escolar, social e profissional, é dever da escola promover esse domínio, já que é direito inalienável de cada aluno ter oportunidades de a adquirir.”

A mesma autora diz que o ensino da língua materna, neste caso o português, tem que ter como objetivo que os alunos sejam capazes de utilizar a sua língua na perfeição e que o façam de maneira diferenciada, consoante o contexto em que estão. Para que tal aconteça é necessário que os alunos tenham um elevado conhecimento explícito da sua língua.

3. O conhecimento explícito da língua no programa de português do 2º ciclo do Ensino Básico

Como nos diz o programa de português do ensino básico “o ensino e a aprendizagem do português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros” (Reis, 2009, p.6)

O mesmo programa diz-nos ainda que a relação que a criança estabelece com o mundo é condicionada e favorecida pela aprendizagem que esta fez/faz da língua, pois é esta aprendizagem que dá à criança

competências comunicativas e procedimentos cognitivos que lhe permite viver em sociedade.

Tendo isto em conta, o programa de português do ensino básico (2009) sentiu necessidade de acentuar a reflexão sobre o funcionamento da nossa língua, usando para tal processos de conhecimento explícito.

No que ao conhecimento explícito diz respeito devem ser trabalhados, segundo o programa, dois grandes eixos: o da *comunicação linguística* e o do *conhecimento linguístico*. O primeiro preocupa-se com as interações do sujeito linguístico com os outros, seja uma interação escrita seja uma interação oral. O segundo está centrado na utilização proficiente e continuada da língua. É neste eixo que se trabalham as regras gramaticais que fazem com que o sujeito linguístico tenha um elevado conhecimento sobre o funcionamento da sua língua.

Como esta investigação tem como público-alvo alunos do 2º ciclo do ensino básico, vamos agora centrar o discurso nesse ciclo de ensino. É esperado que neste ciclo exista “Uma criteriosa actividade de descoberta, reflexão, explicitação e sistematização de conhecimentos sobre a língua, (...) de modo a configurar um mapa de conceitos coerente. O conhecimento explícito da língua é reinvestido na melhoria dos desempenhos nas outras competências.” (Reis, 2009, p. 74)

É também neste ciclo que se consolidam as relações existentes entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, e que se estabelece a diferença entre a língua falada e a língua escrita. No que ao conhecimento explícito da língua diz respeito é neste ciclo que se realiza uma sistematização de aspetos essenciais do mesmo.

Como já foi referido, o domínio do conhecimento explícito da língua influencia o desempenho dos alunos nas outras competências específicas, nomeadamente na escrita. Como nos diz o programa é esperado que no 2º ciclo o aluno seja capaz de produzir textos coesos e coerentes em português

padrão e que utilize clara e corretamente a ortografia e a pontuação e que seja capaz de demarcar corretamente os parágrafos.

No que diz respeito ao conhecimento explícito da língua, os resultados esperados no 2º ciclo do ensino básico são os seguintes:

- *“Descobrir regularidades na estrutura e no uso da língua, com base em práticas de experimentação;*
- *Identificar e classificar unidades utilizando a terminologia adequada; explicitar regras e treinar procedimentos do uso da língua nos diferentes planos;*
- *Mobilizar os conhecimentos adquiridos para aperfeiçoar o desempenho pessoal na produção e recepção de enunciados orais e escritos;*
- *Relacionar diferentes registos de língua com os contextos em que devem ser usados e distinguir marcas específicas da linguagem oral e escrita;*
- *Respeitar e valorizar as diferentes variedades do português, reconhecendo o português padrão como a norma.” (Reis, 2009, p. 77)*

É agora altura de explicitar quais os descritores de desempenho existentes no programa que dizem respeito ao uso da pontuação em geral e da vírgula em particular. Observemos então a seguinte tabela:

Competência específica	Escrita	Conhecimento explícito da língua
Descritor de desempenho	“Redigir o texto: respeitar as regras de utilização da pontuação.” (p. 88)	“Explicitar regras de uso de sinais de pontuação para: - delimitar constituintes da frase; (p.99) - representar tipos de frases.” ² (p. 99) “Aplicar regras de uso de sinais auxiliares de escrita.” (p.99)

Analisando a tabela anterior podemos concluir que deve existir no 2º ciclo um trabalho intenso no que ao uso correto da pontuação diz respeito,

² Este trabalho deve ser feito, por exemplo, tendo em conta a não colocação da vírgula entre o sujeito e o predicado, entre os verbos e os seus complementos, a utilização da vírgula para delimitar orações subordinadas adverbiais e a utilização da vírgula para separar o vocativo do resto da oração.

dando especial atenção ao uso da vírgula, o sinal de pontuação que mais dúvidas suscita aos alunos.

Para que estes objetivos sejam alcançados, o professor deve criar situações de aprendizagem que sejam significativas para os alunos e que garantam o alargamento do conhecimento nas cinco competências específicas (leitura, escrita, conhecimento explícito da língua, compreensão do oral e expressão do oral). Estas aprendizagens são significativas, se o aluno conseguir integrar saberes declarativos, processuais e atitudinais, que os levem a desenvolver a sua integração na sociedade. É também papel do professor aproveitar as outras áreas disciplinares para trabalhar a língua padrão (transversalidade).

4. Pontuação

Agora que já definimos conceitos e já enquadrámos o conhecimento explícito da língua no programa e na aula de Língua Portuguesa, torna-se necessário falar da pontuação em geral.

Costa (s/d) diz-nos que a pontuação é formada por um conjunto de sinais, que quando acrescentados às palavras fazem com que o texto se torne mais claro. Este autor diz-nos ainda que a pontuação não ocorre só no discurso escrito, mas também no discurso oral, dando-lhe coesão e coerência, e refletindo a sua expressividade. A pontuação indica-nos, ainda, o ritmo com que devemos ler.

Nunes (2006) acrescenta ainda que é a pontuação que marca a mudança de tonalidade e que esta pode ser utilizada simplesmente para chamar a atenção.

A utilização da pontuação obedece a regras, no entanto, e como nos diz Sousa (1997), a forma como a utiliza é muitas vezes uma escolha do escritor, o que faz com que entre em contradição com as regras. Não se deve, então, ensinar as regras da pontuação na escola? Como nos diz o mesmo autor, o ensino das regras de pontuação não deve ser excluído no processo de

ensino/aprendizagem, no entanto, o professor deve ter em consideração o tipo de texto e a mensagem que o escritor (aluno) pretende transmitir. Este ensino deve ser capaz de sensibilizar os alunos quanto ao papel e às funções que a pontuação desempenha nos textos e fazê-los perceber que uma correta utilização da pontuação facilita a compreensão dos mesmos.

Clarificando esta ideia, Pinto (2000, p.251) diz-nos que “a pontuação estará intrinsecamente ligada ao conteúdo que se quer exprimir. Se por um lado pode existir – e existe – o estilo de quem escreve, por outro não nos podemos abstrair daquilo que no momento se exprime, que é o conteúdo.”

O mesmo autor refere ainda que as regras não são “taxativas”, e que, em última instância, é quem escreve que deve saber o que quer transmitir ao leitor com aquele texto. No entanto, e tal como nos diz Bergström (1989) é necessário ter um cuidado extremo com o uso da pontuação, uma vez que uma má utilização dos sinais de pontuação, pode alterar o sentido da frase.

Costa (s/d, p.24) diz-nos “A descoberta da pontuação tem sido movida pela necessidade de exprimir mais e melhor, isto é, de tornar a escrita cada vez mais significativa.”

Aceitando esta ideia como válida e tendo também em mente que, como nos diz Pinto (2000), o primeiro objetivo de quem escreve tem de ser fazê-lo com clareza, utilizando, para tal, a pontuação, é necessário e obrigatório falar e explicitar dois conceitos que estão intimamente ligados com a clareza dos textos: a coesão e a coerência textual.

Como nos diz Lopes & Rio-Torto (2007, p.72) “a linguística contemporânea tem defendido que há propriedades caracterizadoras de um texto. No conjunto dessas propriedades, duas têm suscitado uma reflexão mais aprofundada: são elas a coesão e a coerência.”

Começemos então pela coerência. Para Lopes & Rio-Torto (2007, p.86), coerência é uma “representação mental de um texto como um todo unificado de significação/uma continuidade de sentido.” (p.86). Os mesmos autores

referem ainda que a coerência envolve também a sequência dos atos discursivos de um texto.

Koch & Travaglia (1993) dizem-nos ainda que a coerência é o que dá sentido ao texto. É a coerência que ajuda o leitor a interpretar corretamente o texto que está a ler, uma vez que está intimamente ligada à relação que se estabelece entre quem produziu o texto e quem o está a tentar compreender.

Por outro lado Holliday & Hasan (1976 in Koch 2002, p. 16) dizem-nos que “a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro”. Com a correta utilização da vírgula é possível interpretar e compreender o texto no seu todo, por permite separar a informação essencial da acessória e permite que se estabeleçam relações entre os elementos do texto. É a coesão, através de marcas linguísticas como a vírgula, que nos vai transmitir corretamente o modo como as frases se relacionam de forma a que o texto tenha desenvolvimento. (Koch & Travaglia, 2002)

Falemos agora de sinais de pontuação. Costa (s/d) diz-nos que podemos dividir a pontuação em dois grandes grupos – pontuação interfrásica e pontuação intrafrásica. Como o próprio nome indica, a pontuação interfrásica é aquela que separa as frases dentro de um parágrafo, incluindo-se, por isso, neste grupo os sinais de final de frase (ponto final ponto de interrogação, ponto de exclamação, etc.). A pontuação intrafrásica é a pontuação que se utiliza “dentro” de uma frase. Deste grupo fazem parte a maior parte dos sinais (dois pontos, vírgula, ponto e vírgula, etc.).

5. A vírgula

Como já foi referido anteriormente, a vírgula insere-se nos sinais de pontuação intrafrásica, pois utiliza-se dentro de uma frase para separar elementos de oração. Cunha e Cintra (2002) dão-nos outra divisão – sinais pausais e sinais melódicos. Para estes autores, a vírgula insere-se nos sinais pausais pois representa um momento de silêncio no discurso.

Como foi escrito no subcapítulo da pontuação, existem regras para utilizar os sinais de pontuação, mas, por vezes, os escritores utilizam-nos sem respeitar as regras para conseguirem dar mais expressividade ao texto. Como nos diz Costa (s/d), a vírgula é o sinal de pontuação que mais incorretamente se utiliza, pois podemos distinguir duas funções para o seu uso que muitas vezes entram em “confronto” – a função expressiva e a função gramatical. Costa (s/d, p. 69) acrescenta ainda que “na sua função gramatical segue regras convencionais e o seu emprego é obrigatório; na sua função expressiva, segue escolhas individuais do escritor, sendo o seu uso opcional.”

No que diz respeito à função expressiva Vasconcelos (2010) diz-nos que um dos grandes argumentos utilizados para justificar a utilização da vírgula está relacionado com a prosódia, no entanto, se seguirmos apenas a prosódia corremos o risco de numa frase utilizar a vírgula em excesso e de a colocar em sítios onde o seu uso é proibido, pois utilizaríamos a vírgula cada vez que na leitura realizássemos uma pausa. O mesmo autor adverte-nos ainda para a subjetividade da prosódia, pois cada indivíduo lê e fala de forma diferente.

Já no que diz respeito à sua função gramatical, Vasconcelos (2010) diz-nos que em contexto de sala de aula, a vírgula é dos aspetos menos trabalhados, embora seja o sinal de pontuação que mais utilizado.

Sobre este aspeto podemos concluir que um correto uso da vírgula pressupõe uma estreita relação correlação entre a prosódia e as regras gramaticais. Sobre este assunto Nunes (2006, p.3) acrescenta que

“O ensino do uso da vírgula é frequentemente limitado à enumeração das suas funções prosódicas, principalmente e de marcadora de uma pausa breve. As relações com o que de sintático e semântico a vírgula pode ter não são aprofundadas, sendo essas as que se estabeleceu convencionalmente se sobrepõem à prosódia, na eventualidade da existência de conflitos entre essas áreas linguísticas, como é o caso do erro de inserção de vírgula depois de um sujeito, especialmente, um sujeito longo.”

Tendo este estudo como foco principal o uso da vírgula, é necessário definir as regras de utilização da mesma. Segundo Estrela, Soares & Leitão (2003) o papel principal da vírgula numa produção escrita é marcar uma breve

pausa e separar elementos de orações dentro do mesmo período. No entanto, é necessário realçar que nem sempre que se faz uma pausa na leitura se utiliza uma vírgula na escrita. Como nos diz Costa (s/d) existem elementos de uma oração que não podem ser separados por vírgulas, como é o caso do sujeito e do verbo, do sujeito e do seu predicado e do verbo e dos seus complementos.

A vírgula é o sinal de pontuação que se utiliza mais vezes e a sua utilização vai-se complexificando à medida que o texto se torna, também, mais complexo (Vasconcelos, 2010). Quais são então as regras gramaticais de utilização da vírgula? Estrela, Soares & Leitão (2003, p. 151) fazem a seguinte listagem:

1. *“Os elementos principais de uma oração – sujeito, predicado, predicativo do sujeito, complemento directo, complemento indirecto, predicativo do complemento directo – não podem ser separados por vírgulas, quando se encontram seguidos;*
2. *O aposto e o vocativo são sempre separados por vírgulas;*
3. *Separam-se por vírgulas todos os elementos de uma oração com idêntica natureza e função sintáctica, quando não estão ligados por conjunção;*
4. *Coloca-se a vírgula depois de sim e não, quando estes advérbios estão no início de uma oração e se referem a uma oração anterior;*
5. *Separam-se por vírgulas palavras ou expressões intercaladas na oração, tais como: além disso, a meu ver, com efeito, etc;*
6. *Separam-se por vírgulas os elementos secundários da oração como, por exemplo, os complementos circunstanciais, quando precedem ou estão entre os principais;*
7. *Também se separa por vírgulas a oração relativa explicativa;*
8. *As orações subordinadas adverbiais, sobretudo quando precedem a subordinante, separam-se por vírgulas;*
9. *As orações coordenadas separam-se geralmente por vírgulas, quando são introduzidas por mas, nem, ou logo, etc., e, obrigatoriamente, as que não são ligadas por conjunção (assindéticas);*
10. *O gerúndio e o particípio passado, equivalendo a orações, separam-se por vírgulas;*
11. *A vírgula separa o nome do lugar, quando se data um documento;*
12. *Geralmente usa-se a vírgula (mas também dois pontos) no vocativo com que se iniciam cartas, requerimentos, ofícios, etc.”*

Torna-se, neste momento, importante referir quais das regras acima referidas os alunos do 5º ano participantes no estudo conheciam. No que diz respeito às funções sintáticas, as que foram leccionadas e que se espera que os alunos tenham presentes são: o sujeito, o predicado, o complemento direto e o complemento indirecto. No que diz respeito às orações, os alunos já sabiam

diferenciar e classificar as seguintes orações: oração coordenada copulativa, oração coordenada disjuntiva e oração coordenada adversativa.

Como nos diz Rebelo (1957) muitos alunos completam o ensino básico e até o secundário sem saberem pontuar corretamente as produções que realizam, o que faz com que mais tarde quando chegam ao ensino superior produzam artigos com deficiências graves ao nível da pontuação. Rebelo (1957, p.7) diz-nos ainda que “a pontuação escrita serve, acima de tudo, a clareza da frase, e, conseqüentemente, a melhor compreensão do texto”.

Pereira (2000) diz-nos que a produção escrita mobiliza um conjunto grande de conhecimentos da língua relacionados não só com a ortografia da palavra, mas, também, com a organização do discurso. É neste aspecto que se enquadra a pontuação e em particular a vírgula. Pinto (2000) acrescenta ainda que é a pontuação que nos diz como devemos ler um texto. É ela que nos indica as pausas e o período de duração das mesmas, e é, também, ela que nos indicia a ênfase que devemos dar a cada frase.

Capítulo III – Metodologia

O principal objetivo deste capítulo é referir qual o paradigma metodológico adoptado nesta investigação. Segundo Bogdan & Biklen (1994), o paradigma metodológico é constituído pelas ferramentas que o investigador utiliza, de forma a reconhecer o que é importante para si e para a sua investigação. Os mesmos autores referem ainda que “um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento da investigação” (p.52). Coutinho (2005 in Coutinho 2011, p.9) refere ainda que um paradigma de investigação é “um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico”

Esta investigação tem como principal objetivo perceber quais as principais dificuldades dos alunos na correta utilização da vírgula. Como tal, optou-se por uma metodologia mista, ou seja qualitativa e quantitativa.

Como nos diz Afonso (2003, p. 14) esta metodologia é muitas vezes utilizada na área da educação, pois este tem como base “a recolha de informação fiável e sistemática sobre os aspectos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade”.

1. Opções metodológicas gerais

Para escolher uma metodologia de investigação, o mais correta possível, é necessário ter em conta que o problema do estudo e quais os objetivos pretendidos com a realização do mesmo. Um investigador que pretenda usar a metodologia qualitativa na sua investigação, tem que respeitar as características da mesma. Bogdan & Biklen (1994) defendem que existem 5 características essenciais, a serem respeitadas, para que uma investigação possa ser considerada qualitativa, a saber: 1) a fonte directa de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal – nesta investigação

os dados foram recolhidos em contexto de ensino/aprendizagem, dentro da sala de aula e com tarefas realizadas no decorrer das aulas. Como tal, o meu papel foi ao mesmo tempo o de professora e o de investigador; 2) a investigação qualitativa é descritiva – todos os dados recolhidos são documentos realizados pelos alunos e tudo o que os alunos fizeram será tido em conta para a análise; 3) o processo é mais importante que o produto – nesta investigação, importa não só a última tarefa realizada pelos alunos, mas também, e acima de tudo, a sua evolução e a forma como estes conseguiram transpor para a comunicação escrita os resultados do trabalho realizado sobre o conhecimento explícito da língua; 4) Os investigadores qualitativos analisam os dados de forma indutiva – a análise de dados será feita, não para testar e comprovar uma hipótese, mas sim para comparar o trabalho realizado pelos alunos e intuir sobre a sua evolução; 5) o significado tem uma grande importância na abordagem qualitativa – nesta investigação é importante não só verificar se os alunos colocaram as vírgulas no sítio correto, mas também tentar perceber porque as colocaram num sítio incorreto.

Tuckman (2000, p.508) refere que neste tipo de investigação

“o investigador tenta identificar as questões principais sentidas pelos vários participantes e audiências, e avaliar o mérito, o valor ou o significado dos fenómenos para os participantes. Para concretizar este objectivo, o investigador deve determinar os efeitos que a situação, os participantes e os fenómenos observados provocaram entre eles.”

Walsh, Tobin & Graue (2010, p. 1038) dizem que quando se utiliza uma metodologia qualitativa “a investigação é orientada num cenário natural; é enfatizada a compreensão das perspectivas das participantes; e as questões e os métodos emergem do trabalho de tempo desenvolvidos”. Graue e Walsh (2003) referem ainda que o investigador tem que ter no início da sua investigação conhecimento teórico que lhe permita avançar com a mesma. Tuckman (2000, p.508) reforça esta ideia, dizendo que “neste processo (metodologia qualitativa) metodológico, o investigador visita um local ou situação de campo para observar – talvez como observador-participante – os fenómenos ocorridos nessa situação.”

Ocorrendo no ambiente natural (sala de aula) e com o objetivo de interpretar os dados, esta investigação é naturalista e interpretativa. Isto só foi possível, pois a investigação e a recolha de dados aconteceram em contexto de prática pedagógica.

Sendo uma investigação que tem por base a prática pedagógica, o investigador faz o duplo papel de *professor-investigador*. Para Ponte (2002) a investigação sobre a prática profissional é, a par da participação do professor no desenvolvimento curricular, um elemento, decisivo da sua identidade profissional. Cada vez mais, é importante que um professor tenha uma atitude reflexiva e investigativa no que à sua prática diz respeito, pois como nos diz Ponte (2002, p.6) “(...) a investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem activamente.”

Ocorrendo em contexto de prática pedagógica, esta investigação utilizou uma prática comum em investigação em educação, a investigação-ação. Esta prática foi utilizada, pois, não só permite investigar, mas também permite intervir e mudar e/ou melhorar as práticas educativas utilizadas. Segundo os autores Bogdan & Biklen (1994, p.292) “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais”. Os mesmos autores referem ainda que neste tipo de investigação o investigador envolve-se ativamente na causa da investigação. Na investigação-ação, os dados são recolhidos com o objetivo de alterar práticas vigentes (Bogdan & Biklen, 1994).

Como nos diz Esteves (2008), a preocupação da investigação-ação são os problemas reais e as pessoas, pois só tendo por base estes problemas reais se podem melhorar as práticas.

O investigador que utiliza a investigação ação, segundo Monteiro (1998), tem três tarefas: investigar, intervir e formar. Coutinho et al (2009, p. 375) referem ainda que:

“A investigação-acção é uma das metodologias que mais pode contribuir para a melhoria das práticas educativas, exactamente por que aproxima as partes envolvidas na investigação, colocando-as no mesmo eixo horizontal; favorece e implica o diálogo, enriquecendo o processo ao fazer emergir a verdade; desenvolve-se em ambientes de colaboração e partilha, retirando o fardo da solidão ao investigador; valoriza a subjectividade, ao ter sempre mais em conta as idiosincrasias dos sujeitos envolvidos, mas, por outro lado, proporciona o alcance da objectividade e a capacidade de distanciamento ao estimular a reflexão crítica”

Com mais pormenor, Monteiro (1998 in Gonçalves 2012, p. 29), refere que as características da investigação-ação são:

1. Trata-se de um processo de longa duração e não de uma intervenção pontual;
2. Desenvolve-se em colaboração com grupos inseridos no seu contexto e não com indivíduos socialmente isolados;
3. A sua finalidade, os seus objectivos e as suas orientações são discutidas e negociadas entre o grupo e o(s) investigador(es);
4. A definição da problemática específica e dos objectivos de pesquisa não se faz a partir de teorias e hipóteses prévias que importa confirmar ou infirmar, mas em função de uma situação ou prática social concretas;
5. Os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando enquanto elementos de um processo em mudança social;
6. O objecto da investigação-acção é uma situação social situada num conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto;
7. O investigador abandona, pelo menos provisoriamente o papel de observador, em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito e sujeitos com outros parceiros;
8. O grupo é pré-existente ao investigador e é geralmente o solicitador da intervenção. O grupo manifesta-se como portador de uma vontade de controlo, de participação face à sua situação;
9. A investigação-acção surge como uma estratégia de investigação, intervenção e formação em simultâneo;
10. É um processo circular, funciona numa lógica espiral mais do que linear;
11. Finalmente, exige o empenhamento intelectual e afectivo de cada participante, uma abertura à crítica e a capacidade de fazer evoluir as suas concepções, a sua prática e as suas relações interpessoais em função do desenvolvimento de um projecto.

2. Contexto de estudo

Importa agora, caraterizar o contexto escolar em que esta investigação foi realizada. O nome dos estudantes e da docente que nela participaram ficará no anonimato. Esta investigação foi realizada numa escola em Pinhal de Frades.

a. Caracterização da Instituição

Esta escola pertence ao Agrupamento de Escolas de Pinhal de Frades. Este agrupamento é formado por quatro escolas, situadas nas freguesias de Arrentela e Fernão Ferro, concelho do Seixal, distrito de Setúbal. O número total de alunos do agrupamento é 1812, sendo que destes 980 frequentam a escola onde decorreu a investigação. Esta escola iniciou a sua actividade em 1995 e é constituída por três edifícios, tendo capacidade para acolher trinta turmas.

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento (2010, p. 3), este agrupamento rege-se pelos seguintes princípios:

Visão: “Ser o Agrupamento de referência para as crianças e jovens que o frequentam e respectivas famílias, pela formação cívica e sucesso académico dos alunos e pela qualidade do serviço prestado à comunidade.”

Missão: “Dotar todas as crianças e jovens do Agrupamento das competências e conhecimentos que lhes permitam aceder ao ciclo de escolaridade seguinte, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País como cidadãos dignos e portadores de valores estruturantes como a solidariedade, a tolerância, a responsabilidade, a justiça, a disciplina e o respeito por si e pelos outros.”

No que aos recursos humanos diz respeito, o agrupamento dispõe de cento e cinquenta e dois docentes e trinta e nove não docentes. Como este mestrado pressupõe o ensino em quatro áreas – Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal, Matemática e Ciências da Natureza –, a prática pedagógica foi realizada com três professoras distintas, sendo que a de Língua Portuguesa era a mesma de História e Geografia de Portugal.

b. Caracterização dos alunos

Esta investigação foi realizada com alunos do 5º ano, da turma D, do ano escolar 2011/2012. Esta turma é constituída por vinte e dois alunos, mas, por decisão pessoal, apenas vinte alunos fazem parte do estudo, pois dois alunos apresentam Necessidades Educativas Especiais.

Os 20 alunos que integram esta investigação estão divididos em oito raparigas e doze rapazes, com idades compreendidas entre os dez e os onze anos. Destes vinte alunos, três já ficaram retidos no seu percurso escolar, sendo que estas retenções se verificaram no 1º ciclo do Ensino Básico.

3. Recolha de dados

Antes de iniciar a explicação de como foi feita a recolha de dados para esta investigação, é necessário definir o que são dados numa investigação. Bogdan & Biklen (1994), dizem-nos que dados são os materiais que o investigador recolhe no ambiente em que a investigação está a ser feita. Estes autores referem ainda que são estes dados que formam a base da análise. Nesta investigação privilegiaram-se três tipos de instrumentos/procedimentos: observação participante, teste de avaliação diagnóstica e pesquisa documental.

a. Observação participante

Pressupõe-se que seja o investigador a deslocar-se ao ambiente natural que pretende estudar, para que possa observar os intervenientes no estudo sem constrangimentos. Como nos dizem Bogdan & Biklen (1994, p.125) “nos primeiros dias de observação participante (...), o investigador fica regra geral um pouco de fora esperando que o observem e aceitem”. A esta ideia Tuckman (2000) acrescenta que na observação participante, o papel do investigador é muitas vezes ocupar um lugar em sala de aula e lá permanecer o mais discretamente possível, limitando-se muitas vezes a observar os professores e os alunos.

Como nos diz Aires (2011, p.25) “a observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático através do contacto direto com situações específicas”. Para que a observação seja rentável, deve ser planeada e ter em conta os objetivos pretendidos em cada investigação e deve seguir algumas etapas, a saber: selecção de cenários, recolha de informação e tratamento de protocolos recolhidos (Colás 1992 in Aires 2011).

Como nos diz Estrela (1987, p.129) “A observação de situações educativas continua a ser um dos pilares de formação de professores.”. Isto porque, como refere Estrela (1987, p. 130), ajuda o professor a:

1. *“Reconhecer e identificar fenómenos;*
2. *Apreender relações sequenciais e causais;*
3. *Ser sensível às reacções dos alunos;*
4. *Pôr problemas e verificar soluções;*
5. *Recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la;*
6. *Situar-se criticamente face aos modelos existentes;*
7. *Realizar a síntese entre teoria e prática.”*

As investigações em Educação privilegiam a observação participante pois permite que o investigador recolha os dados tal como estes acontecem (Bogdan & Biklen, 1994). Para facilitar a observação e torná-la mais eficaz optou-se por tirar notas de campo, pois como nos dizem Bogdan & Biklen (1994, p. 150) “o resultado bem sucedido de um estudo de observação participante (...), baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas”

Estas notas de campo foram retiradas durante oito aulas de noventa minutos, em que a professora cooperante e a turma foram observadas e, quando necessário, no final da aula existia uma pequena conversa informal, para que esclarecer e clarificar algumas situações.

b. Teste de avaliação diagnóstica

A realização do teste de avaliação diagnóstica foi o primeiro contacto que eu tive com a turma como professora estagiária. Este teste de avaliação diagnóstica foi entregue aos alunos em forma de ficha de trabalho. Senti necessidade de realizar este teste pois, precisava de saber qual o nível de conhecimento explícito da língua dos alunos. Segundo Almeida & Pinto, (1990, p.190)

“A técnica dos testes visa o conhecimento tendencialmente quantificado e directo do comportamento do sujeito testado em face de uma prova a que é submetido numa situação determinada, por referência ao comportamento de um grupo definido de outros sujeitos colocados na mesma situação e submetidos à mesma prova”

c. Pesquisa documental

A pesquisa documental está relacionada com a análise de documentos de modo a “obter dados relevantes para responder às questões investigativas” (Afonso, 2005, p. 88). Giddens (1997, p.655) diz-nos ainda que, esta pesquisa documental “pode fornecer fontes materiais aprofundadas bem como uma informação sobre grandes conjuntos – de acordo com o tipo de documentos”.

Tendo em conta que esta investigação tem como principal base os trabalhos produzidos pelos alunos, é obrigatório que esses trabalhos sejam analisados. Como nos diz Máximo-Esteves (2008. P.92), esta análise é fundamental “quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos”. A mesma autora refere ainda que através dessa análise, o professor, aprende muito sobre a sua forma de ensino e pode ainda reflectir sobre como ajudar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades.

Bell (1987, p.90) diz ainda que “a análise documental serve para complementar a informação obtida por outros métodos, noutros constituirá o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo”. Nesta investigação, a análise dos trabalhos realizados pelos alunos é o método de pesquisa exclusivo, uma vez que as conclusões tiradas se baseiam exclusivamente na evolução que os alunos demonstraram ao longo da investigação e nos documentos que orientam o ensino da Língua Portuguesa.

4. Análise de dados

Nenhuma investigação desta natureza está completa, sem que os dados recolhidos sejam analisados e sem que dessa análise se retirem as conclusões necessárias. Como nos diz Afonso (2005, p.111),

“A recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico. A efectiva caracterização da pesquisa (a produção de conhecimento científico) decorre com a organização e o tratamento desses dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação.”

É através desta análise que um investigador encontra as respostas para as suas perguntas de partida. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a análise de

dados é o processo através do qual se organizam os dados, tendo como objetivo aumentar a compreensão do investigador sobre os mesmos e para que seja possível apresentar a outras pessoas as conclusões a que se chegou.

a. Organização dos dados

Numa investigação desta natureza é fundamental que o investigador organize os seus dados de forma a que a sua análise seja feita de forma correta e sem que nenhuma informação se perca. Assim sendo, recorri a alguma tabelas para organizar o estudo. Como nos diz Boavida (2005) as tabelas servem para uma observação exploratória dos dados, articulá-los e gizar percursos de análise. Boavida (2005, p.220) acrescenta ainda que “a sua construção resultou da necessidade de encontrar formas que me permitissem lidar com o elevado número de páginas do conjunto de documentos escritos oriundos do trabalho de campo”

Tendo isto em conta, realizei tabelas para melhor organizar o trabalho e para facilitar a leitura, análise e interpretação dos dados. Como já referi realizei três tarefas, assim sendo, e para identificá-las na análise recorri ao seguinte sistema de codificação:

Designação da tarefa	Codificação
Teste de avaliação diagnóstica	T1
Texto para pontuar antes das regras	T2
Texto para pontuar depois das regras	T3

Cada uma destas tarefas foi realizada por 20 alunos³, e, como já referi, estes alunos ficarão no anonimato. Como tal, organizei-os da seguinte forma:

³ Como já foi referido, os alunos que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE) e como tal os números não se encontram seguidos.

Nº do aluno	Codificação
1	A1
2	A2
3	A3
4	A4
5	A5
6	A6
7	A7
9	A9
10	A10
12	A12
13	A13
14	A14
15	A15
16	A16
17	A17
19	A19
20	A20

“O desenvolvimento das competências de leitura e de escrita supõe a consciencialização e sistematização dos códigos de transposição do oral para o escrito compilados na ortografia e na pontuação.” (Duarte, 2008, p. 13)

Capítulo IV – Apresentação e Análise de Dados

Neste capítulo do projeto de investigação são apresentados os resultados e a análise dos dados recolhidos na prática pedagógica. Esta apresentação e análise está dividida em dois subcapítulos.

No primeiro subcapítulo apresentam-se os resultados do teste de avaliação diagnóstica e analisam-se as principais dificuldades que os alunos apresentaram na realização do mesmo.

No segundo subcapítulo apresenta-se o texto proposto aos alunos. Este texto foi apresentado duas vezes. Na primeira vez, os alunos deveriam pontuá-lo sem que as regras de pontuação tivessem sido leccionadas e na segunda vez os alunos deveriam pontuá-lo depois das regras terem sido aprendidas. Para terminar este subcapítulo é feita uma análise comparativa entre os resultados obtidos.

1. Teste de avaliação diagnóstica

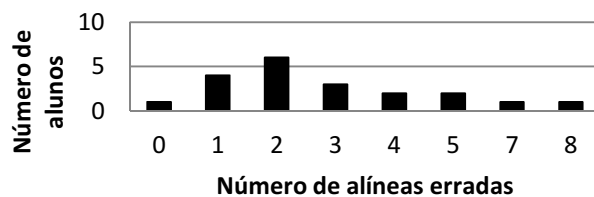
A realização do teste de avaliação diagnóstica teve como principal objetivo aferir sobre o nível de conhecimento explícito da língua dos participantes no estudo. Este teste de avaliação diagnóstica é constituído por onze exercícios e nele estão presentes os seguintes temas do conhecimento explícito da língua:

- a) Divisão silábica;
- b) Classificação das palavras quanto à acentuação;
- c) Classes e subclasses dos nomes;
- d) Grau dos nomes;
- e) Conjugação verbal;
- f) Funções sintáticas: sujeito, predicado e complemento indireto;
- g) Pronomes pessoais.

A análise deste texto é feita exercício a exercício. Em cada um deles é apresentado um gráfico com os resultados e, em seguida, é feita a sua análise. Para terminar este subcapítulo é feita uma análise final e conclusiva.

➤ Exercício 1

O tema deste exercício é a divisão silábica. Neste exercício os alunos deveriam fazer a divisão silábica de 12 palavras. Os resultados obtidos foram os seguintes:

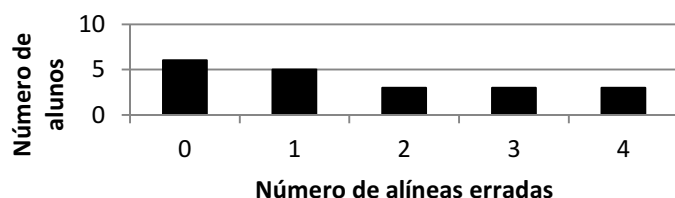


Podemos observar que apenas um aluno conseguiu realizar o exercício sem erros, conseguindo realizar corretamente a divisão silábica de todas as palavras e que a maior parte dos alunos (seis) errou duas alíneas. As palavras que suscitaram mais dúvidas e erros aos alunos foram assombro, classificação e juízo. Nas duas primeiras palavras (assombro e classificação), muitos alunos procederam à sua translineação, em vez de realizarem a divisão silábica. No caso de juízo, muitos alunos dividiram esta palavra em apenas duas sílabas (juí-zo).

Este assunto é tratado desde o primeiro ano de escolaridade do ensino básico, e embora tenha suscitado algumas dúvidas, a grande maioria dos alunos conseguiu obter resultados positivos no mesmo, notando-se, ainda assim, alguma confusão entre a translineação e a divisão silábica e entre os ditongos e os hiatos.

➤ Exercício 2

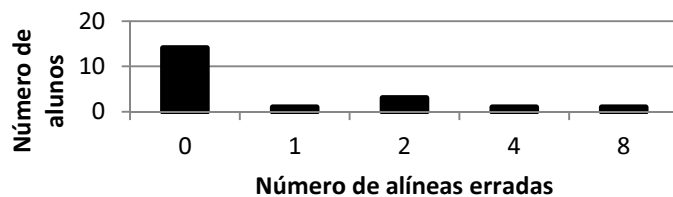
O tema deste exercício é a classificação das palavras quanto à sua acentuação. Nele os alunos tinham que preencher o quadro, dizendo se as três palavras apresentadas eram graves, agudas ou esdrúxulas. Os resultados obtidos foram os seguintes:



Podemos observar que dos 20 alunos participantes no estudo, seis conseguiram realizá-lo sem qualquer erro e que três ou não o realizaram ou fizeram-no totalmente errado. A palavra que mais erros suscitou foi silêncio, pois uma parte dos alunos classificou-a como esdrúxula, pois dividiu o ditongo em duas sílabas.

➤ Exercício 3

Neste exercício, os alunos deveriam agrupar os doze nomes apresentados nas três subclasses (próprios, comuns e coletivos). Os nomes presentes neste exercício eram: arquipélago, pessoa, pinhal, aluno, multidão, Portugal, Europa, ilha, Tejo, turma, Pedro e pinheiro. Os resultados obtidos neste exercício foram os seguintes:



Como podemos observar neste gráfico, grande parte da turma conseguiu resolver o exercício sem grandes dificuldades e sem apresentar qualquer erro (14).

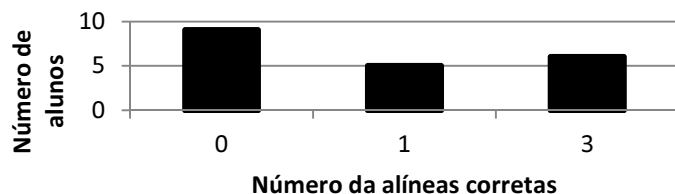
➤ Exercício 4

Neste exercício os alunos tinham que assinalar o único nome próprio presente na lista que lhes era dada. Essa lista era constituída pelos seguintes nomes: barreira, avenida, parede, mesa, carinho, ambiente, casa, Lisboa e carta. Neste exercício, apenas um aluno não conseguiu identificar o nome próprio.

➤ Exercício 5

Neste exercício os alunos tinham que assinalar os três nomes comuns abstratos presentes na lista que lhes era fornecida. Dessa lista faziam partes os seguintes nomes: inteligência, músico, praça, liberdade, lâmpada, caderno, filme, rei, amor, montanha. No decorrer de ficha, os alunos demonstraram algumas dificuldades em perceber o que era um nome abstracto, mas como o objetivo desta ficha era saber qual o nível de conhecimento explícito da língua que os alunos tinham antes da intervenção pedagógica, não foi prestado qualquer esclarecimento aos alunos, apenas lhes foi dito que pensassem no conceito abstracto e que, tendo em conta a lista que lhes era apresentada, tentassem chegar a uma conclusão. As conclusões a que os alunos chegaram, bem como a explicação do que é um nome abstracto foram dadas depois de os

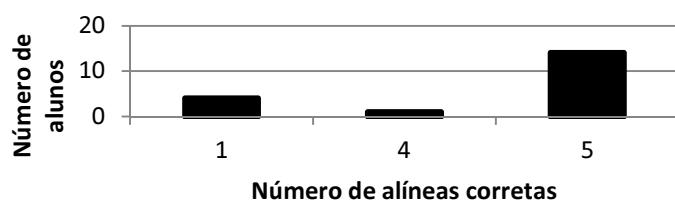
alunos terem terminado e entregue e ficha. Os resultados alcançados foram os seguintes:



Como podemos constatar através da observação do gráfico, nove alunos não conseguiram identificar corretamente qualquer nome abstracto e apenas seis conseguiram identificar corretamente todos os nomes abstractos presentes na lista que lhes era dada. No final, e depois de apresentada a explicação sobre o que eram os nomes abstracto, um número significativo de alunos comentou que tinha errado e que os nomes que deveria ter assinalado eram inteligência, liberdade e amor,

➤ Exercício 6

Para realizar corretamente este exercício, os alunos deveriam identificar corretamente quais os cinco nomes colectivos presentes na seguinte lista: alcateia, estrada, miséria, bolo, loja, matilha, multidão, ninhada, pomar e quarto. Os resultados obtidos foram os seguintes:

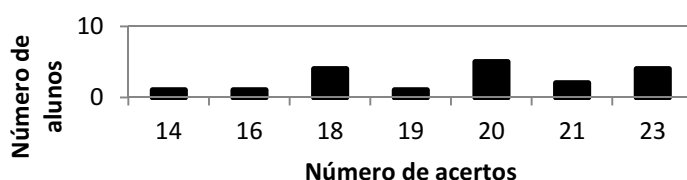


Neste exercício, e como podemos observar, catorze alunos identificaram corretamente os cinco nomes colectivos. Tendo em conta estes resultados,

podemos concluir que este exercício não foi, para a maioria dos alunos, problemático.

➤ Exercício 7

Neste exercício, os alunos deveriam preencher um quadro com vinte e quatro espaços vazios. Com a realização do mesmo, pretendia-se inferir sobre o conhecimento que os alunos tinham sobre o grau dos nomes (diminutivo, normal e aumentativo). Os alunos deveriam preencher os dois graus em falta para cada uma das palavras. Os resultados obtidos foram os seguintes:

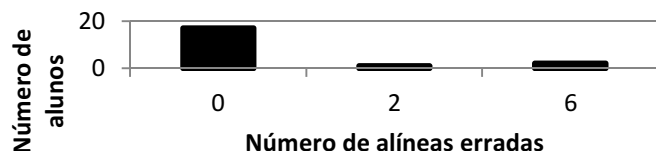


Como podemos observar, nenhum aluno conseguiu completar o exercício corretamente. Os nomes que suscitaram mais dúvidas foram:

- Vozinha – Voz – Vozeirão
- Garrafinha – Garrafa – Garrafão
- Muro – Murinho – Muralha

➤ Exercício 8

Neste exercício, os alunos deveriam ser capazes de organizar seis verbos (saber, esquecer, tentar, partir, dormir e apagar), na conjugação correta (1ª, 2ª ou 3ª). Os resultados obtidos neste exercício foram os seguintes:



Como podemos observar, dezassete alunos conseguiram completar o exercício corretamente, um aluno falhou dois verbos e dois alunos não conseguiram ter nenhum acerto.

➤ Exercício 9

Neste exercício, foi dada aos alunos a seguinte tabela:

1. O meu irmão	a. gostam muito de ler
2. A Teresa e a avó	b. pratica natação
3. Tu	c. estragou-se
4. Nós	d. vieram à minha casa
5. O meu material	e. foste ao supermercado
6. O Alexandre e o Rúben	f. visitámos Paris

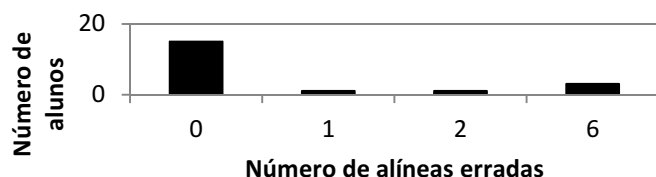
Os alunos teriam que associar corretamente os sujeitos aos predicados respeitando as regras de concordância (pessoa e número) e construindo frases coerentes. Em seguida, os alunos deveriam escreve-las.

Assim sendo, as frases esperadas seriam:

- O meu irmão pratica natação.
- A Teresa e a avó gostam muito de ler/ vieram à minha casa,
- Tu foste ao supermercado.
- Nós visitámos Paris.
- O meu material estragou-se.

➤ O Alexandre e o Rúben gostam muito de ler/ vieram à minha casa.

Os resultados obtidos na realização deste exercício foram os seguintes:



Como podemos observar, a maioria dos alunos (15) conseguiu realizar o exercício sem qualquer erro. Um aluno teve uma frase errada pois apenas escreveu o sujeito. Um aluno teve duas erradas, pois embora o sujeito e o predicado concordassem em número e em pessoa, a frase construída não tinha sentido (O meu irmão estragou-se e O meu material pratica natação), e três alunos não tiveram qualquer acerto pois ou não realizaram o exercício, ou inventaram as suas próprias frases, ou apenas ligaram os sujeitos aos predicados não escrevendo as frases.

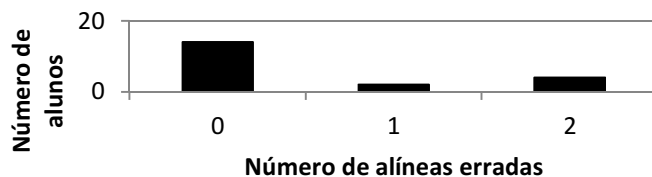
➤ Exercício 10

No exercício 10, os alunos tinham duas frases nas quais deveriam substituir o sujeito pelo pronome pessoal correspondente. As frases dadas e os resultados esperados eram os seguintes:

➤ A Joana fez os trabalhos de casa → Ela fez os trabalhos de casa.

➤ O comerciante fez um desconto → Ele fez um desconto.

Os resultados obtidos com a realização deste exercício foram os seguintes:



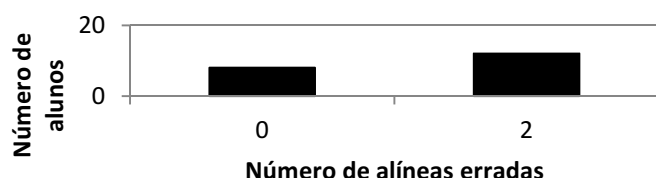
Como podemos observar, catorze alunos conseguiram realizar o exercício sem qualquer erro, dois alunos acertaram uma frase e quatro alunos não conseguiram acertar nenhuma das duas frases.

➤ Exercício 11

No último exercício desta ficha de avaliação diagnóstica, os alunos deveriam reescrever duas frases, substituindo o complemento indireto pelos pronomes pessoais correspondentes (lhe ou lhes). As frases dadas e os resultados esperados eram os seguintes:

- Ele indicou o caminho aos turistas. → Ele indicou-lhes o caminho.
- Eu solicitei um documento ao funcionário. → Eu solicitei-lhe um documento.

Os resultados obtidos neste exercício foram os seguintes:



Neste exercício a maioria dos alunos (12) errou as duas alíneas, não conseguindo construir nenhuma das frases corretamente. Desses doze alunos, oito utilizaram o pronome pessoal no local correto, no entanto, não efectuaram a substituição do complemento indireto e obtiveram as seguintes frases:

- Ele indicou-lhes o caminho aos turistas.

- Eu solicitei-lhe um documento ao funcionário.

Podemos concluir que os alunos embora saibam onde se colocam os pronomes pessoais, não conseguem identificar os complementos numa frase.

Esta ficha de avaliação diagnóstica foi posteriormente avaliada e os resultados obtidos ficaram num intervalo entre 35% (Insuficiente) e 97% (Muito Bom). A seguinte tabela organiza os resultados.

Tabela de resultados Teste de avaliação diagnóstica		
Número do aluno	Resultado quantitativo	Resultado qualitativo
A1	66%	Suficiente
A2	92%	Muito Bom
A3	68%	Suficiente
A4	93%	Muito Bom
A5	84%	Bom
A6	92%	Muito Bom
A7	76%	Bom
A9	87%	Bom
A10	72%	Bom
A12	97%	Muito Bom
A13	87%	Bom
A14	35%	Insuficiente
A15	67%	Suficiente
A16	73%	Bom
A17	74%	Bom
A19	75%	Bom
A20	88%	Bom
A21	90%	Muito Bom
A22	81%	Bom
A23	77%	Bom

Conseguimos observar que apenas um aluno conclui a ficha com apreciação de insuficiente, que três alunos concluíram a ficha com a apreciação de suficiente, que onze alunos terminaram com apreciação de bom e que cinco alunos terminaram com apreciação de muito bom.

Podemos assim concluir que a maioria dos alunos possui um bom conhecimento gramatical da sua língua, quando esta se encontra desligada de qualquer contexto e sem ser enquadrada num texto.

O exercício que suscitou mais problemas aos alunos e onde existe uma maior percentagem de erros é o exercício 11 (pronomes pessoais do complemento indireto), o que poderá querer dizer que quando lhes é pedido algo mais específico e que implica não só conhecimento gramatical mas também conhecimento explícito os alunos têm mais dificuldade em dar uma resposta correta.

Texto para pontuar

Como já foi referido neste trabalho de investigação, o principal instrumento de análise é o texto pontuado pelos alunos. O texto foi pontuado duas vezes, a primeira antes da análise das regras de utilização da vírgula e a segunda vez depois da análise das mesmas. O texto apresentado aos alunos foi o seguinte:

Um dia sete anos depois de a minha avó ter morrido a minha mãe serviu-nos de sobremesa o que nós achamos ser “o bicudo problema do meu avô Henrique” Na verdade o meu avô já não tem idade para viver sozinho Toda a gente que o conhece bem e mora perto dele sabe que ele se esquece de coisas importantes e deixa muitas vezes o fogão ligado antes de ir dormir
Depois de muitas conversações a minha mãe conseguiu convencer o meu avô a passar uns dias em nossa casa A ideia era sem lhe dizer claramente isso habituá-lo muito devagar a viver connosco e a deixar de uma vez por todas a aldeia onde sempre tinha vivido O meu pai não se manifestava mas eu acho que a decisão não lhe agradava muito Como ele não tinha coragem para dizer claramente o que pensava a minha mãe acabou por decidir sozinha e

num domingo de verão fomos todos buscar o meu avô a Torna-Ó-Rego que é assim que se chama a aldeia onde ele morava

António Torrado, Casa das Bengalas (adaptado)

Como podemos observar neste texto não existe discurso direto e não existe qualquer pontuação. Assim sendo foi dito aos alunos que só poderiam utilizar dois sinais de pontuação, a vírgula e o ponto final. Foi-lhes também dito que deveriam realizar parágrafos sempre que achassem necessário.

Assim sendo o resultado esperado é o seguinte:

Um dia, sete anos depois de a minha avó ter morrido, a minha mãe serviu-nos de sobremesa o que nós achamos ser “o bicudo problema do meu avô Henrique”. Na verdade, o meu avô já não tem idade para viver sozinho. Toda a gente que o conhece bem e mora perto dele sabe que ele se esquece de coisas importantes e deixa muitas vezes o fogão ligado antes de ir dormir.

Depois de muitas conversações, a minha mãe conseguiu convencer o meu avô a passar uns dias em nossa casa. A ideia era, sem lhe dizer claramente isso, habituá-lo, muito devagar, a viver connosco e a deixar, de uma vez por todas, a aldeia onde sempre tinha vivido. O meu pai não se manifestava, mas eu acho que a decisão não lhe agradava muito. Como ele não tinha coragem para dizer claramente o que pensava, a minha mãe acabou por decidir sozinha e, num domingo de verão, fomos todos buscar o meu avô a Torna-Ó-Rego, que é assim que se chama a aldeia onde ele morava.

a. Análise do texto pontuado antes da análise das regras

Para iniciar a análise deste texto, apresentarei um quadro dos resultados gerais dos alunos. Serve este quadro para nos transmitir a ideia do uso dos pontos finais e das vírgulas, não nos permitindo averiguar onde os alunos utilizaram correta e incorretamente cada um destes sinais. Essa análise será apresentada depois da análise do quadro.

Quadro antes da análise das regras

Código do aluno	Vírgulas corretas	Vírgulas incorretas	Vírgulas omitidas	Pontos finais corretos	Pontos finais incorretos	Pontos finais omitidos	Parágrafos corretos	Parágrafos incorretos
A1	4	1	11	4	2	0	2	2
A2	4	3	11	6	1	0	2	1
A3	8	2	7	7	0	0	2	0
A4	6	2	9	7	0	0	2	2
A5*	2	3	12	5	0	0	2	1
A6	10	0	5	7	0	0	2	0
A7*	3	5	6	4	0	2	2	1
A9	9	4	6	7	0	0	2	0
A10	3	3	12	7	0	0	2	0
A12	7	1	8	7	0	0	2	0
A13	4	1	11	6	0	0	2	2
A14	2	3	13	5	1	2	1	2
A15	2	3	13	6	0	0	2	1
A16*	4	1	7	6	0	0	2	2
A17	7	6	8	6	0	1	2	2
A19	4	1	11	6	0	1	2	1
A20	8	4	7	7	1	0	2	2
A21	4	6	11	7	0	0	2	0
A22	8	8	7	7	0	0	2	2
A23	3	0	12	7	0	0	2	2

*Estes alunos omitiram algumas frases no seu texto ou não o terminaram.

Fazendo uma análise geral aos resultados é possível constatar que nenhum aluno conseguiu colocar as quinze vírgulas no local correto. O aluno A6 foi aquele que mais se aproximou, conseguindo alcançar um total de onze vírgulas corretamente. Os alunos A5, A14 e A15 foram aqueles que menos vírgulas corretas conseguiram colocar, pois conseguiram apenas colocar duas vírgulas nos sítios pretendidos.

No que diz respeito às vírgulas mal colocadas, os alunos A6 e 23 não colocaram nenhuma vírgula num local onde esta não fosse necessária ou não pudesse ser colocada. Por outro lado, o aluno A22 colocou erradamente oito vírgulas e os alunos A17 e A21 colocaram erradamente sete vírgulas.

É necessário analisar em que situações cada aluno colocou incorretamente vírgulas de forma a podemos apresentar os principais problemas desta turma.

O aluno A1 colocou uma vírgula num local em que esta não poderia aparecer. Este aluno coloca a vírgula no final de uma frase onde deveria ter colocado um ponto final.

O aluno A2 coloca três vírgulas em locais onde estas não poderiam aparecer. No primeiro episódio coloca uma vírgula no final de uma frase onde deveria ter colocado um ponto final. No segundo episódio coloca uma vírgula antes da conjunção e. No terceiro episódio coloca a vírgula entre o sujeito e o predicado.

O aluno A3 coloca duas vírgulas em locais onde estas não poderiam aparecer. No primeiro episódio coloca uma vírgula entre o verbo e os seus complementos. No segundo episódio coloca a vírgula antes da conjunção e.

O aluno A4 coloca duas vírgulas em locais onde estas não poderiam aparecer. No primeiro e no segundo episódio coloca vírgula entre dois complementos do mesmo verbo.

O aluno A5 coloca três vírgulas em locais onde estas não poderiam aparecer. No primeiro episódio coloca vírgula antes da conjunção e. No segundo episódio coloca uma vírgula antes da conjunção e quando esta necessária depois. No terceiro episódio coloca uma vírgula entre dois complementos do mesmo verbo.

O aluno A6 não coloca qualquer vírgula em locais onde esta não pudesse aparecer.

O Aluno A7 coloca cinco vírgulas onde estas não poderiam aparecer. No primeiro episódio coloca uma vírgula antes da conjunção e. No segundo episódio coloca uma vírgula entre o verbo e os seus complementos. No terceiro caso coloca uma vírgula entre dois complementos do mesmo verbo. No quarto episódio coloca uma vírgula entre o sujeito e o predicado. No quinto caso coloca uma vírgula entre dois complementos do mesmo verbo.

O aluno A9 coloca quatro vírgulas em locais onde estas não poderiam aparecer. No primeiro episódio coloca uma vírgula entre o sujeito e o predicado. No segundo episódio coloca uma vírgula no meio do sujeito. No terceiro episódio coloca uma vírgula entre o sujeito e o predicado. No quarto episódio coloca uma vírgula antes da conjunção e quando estas deveria aparecer depois.

O aluno A10 coloca três vírgulas em locais onde estas não poderiam aparecer. No primeiro episódio coloca uma vírgula pois repetiu erradamente a mesma expressão. No segundo episódio coloca uma vírgula entre o sujeito e o predicado. No terceiro episódio coloca uma vírgula entre dois complementos do mesmo verbo.

O aluno A12 coloca uma vírgula num local onde esta não poderia aparecer. Este aluno coloca a vírgula entre dois complementos do mesmo verbo.

O aluno A13 coloca uma vírgula num local onde esta não poderia aparecer. Este aluno coloca a vírgula entre dois complementos do mesmo verbo.

O aluno A14 coloca três vírgulas em locais onde estas não poderiam aparecer. No primeiro episódio coloca a vírgula no final de uma frase onde deveria ter colocado um ponto final. No segundo episódio coloca a vírgula antes da conjunção e. No terceiro episódio coloca uma vírgula entre o pronome pessoal e o verbo de uma frase negativa.

O aluno A15 coloca três vírgulas em locais onde estas não poderiam aparecer. No primeiro episódio coloca uma vírgula entre o sujeito e o predicado. No segundo episódio coloca uma vírgula antes da conjunção e. No terceiro episódio coloca uma vírgula entre complementos do mesmo verbo.

O aluno A16 coloca uma vírgula num local onde esta não poderia aparecer. Este aluno coloca a vírgula entre dois complementos do mesmo verbo.

O aluno A17 coloca seis vírgulas em locais onde estas não poderiam aparecer. No primeiro episódio coloca uma vírgula entre dois complementos do mesmo verbo. No segundo episódio coloca uma vírgula no final de uma frase onde deveria ter colocado um ponto final. No terceiro episódio coloca uma vírgula no meio de um modificador. No quarto episódio coloca uma vírgula entre dois complementos do mesmo verbo. No quinto episódio coloca uma vírgula entre dois complementos do mesmo verbo. No sexto episódio coloca uma vírgula entre o sujeito e o predicado.

O aluno A19 coloca uma vírgula num local onde esta não poderia aparecer. Este aluno coloca a vírgula entre o sujeito e o predicado.

O aluno A20 coloca quatro vírgulas em locais onde estas não poderiam aparecer. No primeiro episódio coloca uma vírgula entre o sujeito e o predicado. No segundo episódio coloca uma vírgula entre dois complementos

do mesmo verbo. No terceiro episódio coloca uma vírgula entre o sujeito e o predicado.

O aluno A21 coloca seis vírgulas em locais onde estas não poderiam acontecer. No primeiro episódio coloca uma vírgula entre dois complementos do mesmo verbo. No segundo e terceiro episódio utiliza duas vírgulas para isolar uma parte do sujeito essencial para a frase. No quarto episódio coloca uma vírgula entre o sujeito e o predicado. No quinto episódio coloca uma vírgula antes da conjunção e. No sexto episódio coloca uma vírgula entre dois complementos do mesmo verbo.

O aluno A22 coloca oito vírgulas em locais onde estas não poderiam aparecer. No primeiro episódio coloca uma vírgula no meio de um complemento. No segundo episódio coloca uma vírgula entre o verbo e o seu complemento. No terceiro episódio coloca uma vírgula entre dois complementos do mesmo verbo. No quarto episódio coloca uma vírgula no meio de um modificador. No quinto episódio coloca uma vírgula antes da conjunção e. No sexto episódio coloca uma vírgula entre o verbo e o seu complemento. No sétimo episódio coloca uma vírgula entre o verbo e o seu complemento. No oitavo episódio coloca uma vírgula no meio de um complemento.

O aluno A23 não coloca qualquer vírgula em locais onde esta não pudesse aparecer.

Podemos concluir que os locais onde os alunos mais colocam vírgulas erradamente são entre o sujeito e o predicado e entre o verbo e os seus complementos.

Na omissão das vírgulas, os alunos A10 e A15 foram aqueles que mais omitiram vírgulas, alcançando um total de doze vírgulas omitidas, por outro lado o aluno A6 volta a ser o aluno que alcança um melhor resultado, pois omitiu apenas um total de quatro vírgulas.

Do ponto de vista das vírgulas, podemos retirar uma primeira conclusão: o aluno A6 é aquele que menos erros comete e que tem uma melhor noção do uso correto das vírgulas.

No que diz respeito aos pontos finais, dez alunos colocaram corretamente os sete pontos finais exigidos (A3, A4, A6, A9, A10, A12, A20, A21, A22 e A23), no entanto destes dez alunos, houve um aluno (A20) que colocou um ponto final num local onde este não era pedido. É ainda importante realçar que existiram apenas quatro alunos a omitir pontos finais (A7, A14, A17 e A19).

Este texto tinha apenas dois parágrafos e apenas um aluno não os conseguiu identificar, no entanto só seis alunos (A3, A6, A9, A10, A12 e A21) assinalaram apenas os parágrafos pretendidos de forma correta.

No geral, podemos afirmar que, como já era esperado no início deste estudo, a vírgula é o sinal de pontuação mais problemático para os alunos.

É então necessário fazer um estudo mais pormenorizado para tentar perceber em que casos é que os alunos utilizam corretamente a vírgula e em que casos esta é omitida.

De forma a organizar o estudo apresentarei em seguida um quadro em que estão presentes todos os casos em que os alunos deveriam utilizar corretamente a vírgula, bem como o número e a percentagem de alunos que o fez.

Número do caso	Expressão	Número de alunos	Percentagem
1	Um dia, sete anos depois de a minha avó....	15	75%
2	....a minha avó ter morrido, a minha mãe serviu-nos....	17	85%
3	Na verdade, o meu avô já não tem idade....	5	25%
4	Depois de muitas conversações, a minha mãe...	11	55%
5	A ideia era, sem lhe dizer....	1	5%

6	...sem lhe dizer claramente isso, habituá-lo...	10	50%
7	...habituá-lo, muito devagar...	0	0%
8	...muito devagar, a viver connosco...	2	10%
9	....a viver connosco e a deixar, de uma vez por todas...	6	30%
10	...de uma vez por todas, a aldeia onde sempre viveu.	3	15%
11	O meu pai não se manifestava, mas eu acho que....	13	65%
12	....claramente o que pensava, a minha mãe...	13	65%
13	....acabou por decidir sozinha e, num domingo de verão...	1	5%
14	...num domingo de verão, fomos buscar o meu avô....	6	30%
15	...o meu avô a Torna-Ó-Rego, que é assim que se chama...	7	35%

Numa primeira observação podemos constatar que o caso que menos dúvida suscitou aos alunos foi o caso número dois (85% colocaram corretamente a vírgula). No entanto, é necessário realçar que esta vírgula só poderia ter sido colocada se o tivessem também feito no caso número um, uma vez que aqui a vírgula servia para isolar uma informação do texto, pois esta não é essencial para que o todo seja compreendido.

Por outro lado, o caso que mais dúvida suscitou aos alunos foi o caso número sete em que 0% dos alunos colocou corretamente a vírgula. É também importante realçar que este caso só poderia existir se a vírgula tivesse também sido colocada no caso número oito.

Fazendo agora uma análise caso a caso, no caso número um 15 alunos (75%) colocaram corretamente a vírgula, no entanto, e como já foi referido anteriormente, esta vírgula só poderia ser utilizada se também o tivesse sido no caso número dois. Assim sendo, destes 15 alunos, apenas 12 colocaram a vírgula corretamente em ambos os casos.

O caso número três foi corretamente pontuado por apenas 5 alunos (25%), o que significa que 75% dos alunos consideraram que a expressão “na

verdade” era essencial na frase e /ou não poderia ser eliminada ou colocada noutra local.

O uso da vírgula no caso número quatro é em tudo semelhante ao caso anterior, mas suscitou menos dúvidas aos alunos, uma vez que dos 20 alunos que realizaram o exercício, 11 (55%) utilizaram corretamente a vírgula.

Fazendo uma análise a estes dois casos em conjunto podemos afirmar que os 5 alunos que colocaram a vírgula no caso número três o fizeram também no caso número quatro, que 6 alunos colocaram a vírgula apenas no caso quatro e que nove alunos não colocaram a vírgula em nenhum dos dois casos.

Passando agora para o caso número cinco, é necessário fazer a sua análise em conjunto com o caso número seis, uma vez que a vírgula é corretamente aplicada se for utilizada nos dois casos. Como podemos verificar pelos números apresentados no quadro, foi mais fácil para os alunos colocar uma vírgula no caso número seis (50%) do que no caso número cinco, onde apenas um aluno o fez. Este aluno (A6) foi aquele que menos erros cometeu em todo o texto e nestes casos em específico, uma vez que utiliza corretamente a vírgula para isolar a expressão “sem lhe dizer claramente isso”.

O caso número sete foi, como já referi, aquele que mais dúvidas suscitou nos, pois nenhum destes colocou a vírgula no local correto. Tal como já aconteceu anteriormente, ao analisar os resultados alcançados neste caso é necessário fazê-lo em conjunto com o caso número oito. No caso número oito apenas dois alunos (10%) colocaram a vírgula no local correto. Nestes dois casos os alunos deveriam ter isolado a expressão “ muito devagar”, uma vez que esta não é necessária para que a informação presente no texto seja totalmente compreendida, ou seja, se esta expressão fosse retirada do texto este continuaria a ter sentido e a sua coerência e coesão não seriam afectadas.

Os casos número nove e número dez também têm de ser analisados em conjunto, pois demonstram, mais uma vez, que em alguns casos a vírgula só

pode ser utilizada quando o é em conjunto com outra. Nestes dois casos em particular os alunos deveriam ter colocado entre vírgulas a expressão “de uma vez por todas”, pois esta tem na frase apenas uma função acessória. No caso número nove, seis alunos colocaram a vírgula corretamente, enquanto que no caso número dez apenas três alunos o fizeram. Olhando atentamente para o texto pontuado pelos seis alunos que utilizaram a vírgula no caso número nove é interessante perceber que nenhum destes pontuou corretamente também o caso número dez, quer isto dizer que dos 20 alunos que realizaram o exercício nenhum pontuou corretamente estes dois casos.

O caso número onze não suscitou muitas dúvidas aos alunos, uma vez que 13 conseguiram pontuá-lo corretamente. Neste caso a vírgula tem a função de separar a oração coordenada adversativa antecedida por mas.

Tal como aconteceu no caso anterior, também o caso número doze não suscitou grandes dúvidas aos alunos, uma vez que 65% colocaram corretamente a vírgula.

Os casos número treze e número catorze voltam a demonstrar que em alguns momentos do texto a vírgula só pode aparecer se estiver acompanhada por outra vírgula. Nestes casos a vírgula servia para isolar da restante frases a expressão “num domingo de verão”, que embora nos dê a informação temporal, não é essencial para o entendimento do texto. No caso número treze apenas um aluno colocou corretamente a vírgula, enquanto que no caso número catorze seis alunos o fizeram. É também importante realçar que volta a ser o aluno A6 o único a colocar as duas vírgulas e, por consequência, a pontuar corretamente este segmento da frase.

Para terminar esta análise caso a caso temos o caso número quinze. Este caso suscitou algumas dúvidas aos alunos, uma vez que apenas 35% colocou corretamente a vírgula que é utilizada neste caso para separar a oração subordinada adjectiva relativa explicativa.

Depois da análise caso a caso, podemos concluir que nesta altura da investigação os alunos, na sua grande maioria, não sabia utilizar corretamente a vírgula.

Após ter sido feito este exercício com os alunos, foi necessário sistematizar com os alunos alguns conceitos que eles já tinham estudado (sujeito, predicado, complemento direto e complemento indireto) e relembrar aos alunos quais as regras da utilização da vírgula que estes deveriam ter em conta quando estivessem a pontuar e/ou a escrever um texto.

Para que tenhamos consciência se este trabalho realizado produziu ou não os resultados esperados, o mesmo texto foi novamente entregue aos alunos e estes tinham como objetivo voltar a pontuá-lo.

b. Análise do texto pontuado após análise e sistematização das regras

Tal como foi na análise dos textos pontuados antes das regras, comecei por realizar uma quadro geral que nos dá a noção do número de vírgulas, pontos finais e parágrafos que os alunos colocaram corretamente, que omitiram ou que colocaram incorretamente.

Quadro após a análise e sistematização das regras

Código do aluno	Número de vírgulas corretas	Número de vírgulas incorretas	Número de vírgulas omitidas	Número de pontos finais corretos	Número de pontos finais incorretos	Número de pontos finais omitidos	Número de parágrafos corretos	Número de parágrafos incorretos
A1	4	0	11	7	0	0	2	1
A2	4	5	11	4	0	3	2	1
A3	7	2	8	7	0	0	2	0
A4	9	3	6	7	0	0	2	0
A5	2	0	13	7	0	0	2	2
A6	14	0	1	7	0	0	2	0
A7	6	2	9	7	0	0	2	1
A9	10	4	5	6	1	0	2	0
A10	5	2	10	5	0	2	2	0
A12	10	1	5	7	0	0	2	0
A13	3	1	12	7	0	0	2	2
A14	4	3	11	7	0	0	1	1
A15	4	3	11	7	0	0	2	0
A16	5	1	6	7	0	0	2	0
A17	9	6	6	6	0	1	2	1
A19	5	1	10	6	0	1	2	1
A20	7	4	8	7	0	0	2	4
A21	10	6	5	7	0	0	2	0
A22	7	8	8	7	0	0	2	4
A23	5	0	10	7	0	0	2	2

Olhando para este quadro podemos constatar que o aluno A6 coloca corretamente 14 das 15 vírgulas que eram pedidas e que os alunos A9, A12 e A21 colocam 10 vírgulas das 15 que eram necessárias. Por outro lado, o aluno A5 é aquele que menos vírgulas corretas coloca, uma vez que das 15 vírgulas necessárias 2 e o aluno A13 coloca apenas 3.

No que diz respeito às vírgulas mal colocadas os alunos A1, A5, A6 e A23 não colocam qualquer vírgula em locais onde estas não são permitidas. Por outro lado, os alunos A17 e A21 colocam 6 vírgulas em locais onde estas não são permitidas e o aluno A22 coloca 8.

Tal como aconteceu na análise de dados feita antes das regras, é necessário sintetizar em que casos os alunos colocaram vírgulas incorretamente.

O aluno A1 não coloca qualquer vírgula em locais onde esta não possa aparecer.

O aluno A2 coloca cinco vírgulas em locais onde estas não poderiam aparecer. No primeiro e segundo episódios coloca uma vírgula no final de uma frase onde deveria ter colocado um ponto final. No terceiro episódio coloca uma vírgula antes da conjunção e. No quarto episódio coloca uma vírgula no final de uma frase onde deveria ter colocado um ponto final. No quinto episódio coloca uma vírgula antes da conjunção e.

O aluno A3 coloca duas vírgulas em locais onde estas não poderiam aparecer. No primeiro episódio coloca uma vírgula entre o verbo e os seus complementos. No segundo episódio coloca a vírgula antes da conjunção e.

O aluno A4 coloca três vírgulas em locais onde estas não poderiam aparecer. No primeiro episódio coloca uma vírgula entre o sujeito e o predicado. No segundo e terceiro episódios coloca uma vírgula antes da conjunção e.

Os alunos A5 e A6 não colocam qualquer vírgula em locais onde esta não possa aparecer.

O Aluno A7 coloca duas vírgulas onde estas não poderiam aparecer. No primeiro episódio coloca uma vírgula antes da conjunção e. No segundo episódio coloca uma vírgula entre o verbo e os seus complementos.

O aluno A9 coloca quatro vírgulas em locais onde estas não poderiam aparecer. No primeiro episódio coloca uma vírgula entre o sujeito e o predicado. No segundo episódio coloca uma vírgula no meio do sujeito e do predicado.

O aluno A10 coloca duas vírgulas em locais onde estas não poderiam aparecer. No primeiro episódio coloca uma vírgula antes da conjunção e. No segundo episódio coloca uma vírgula entre o sujeito e o predicado.

O aluno A12 coloca uma vírgula num local onde esta não poderia aparecer. Este aluno coloca a vírgula entre dois complementos do mesmo verbo.

O aluno A13 coloca uma vírgula num local onde esta não poderia aparecer. Este aluno coloca a vírgula entre dois complementos do mesmo verbo.

O aluno A14 coloca três vírgulas em locais onde estas não poderiam aparecer. No primeiro episódio coloca a vírgula no final de uma frase onde deveria ter colocado um ponto final. No segundo episódio coloca a vírgula antes da conjunção e. No terceiro episódio coloca uma vírgula entre o pronome pessoal e o verbo de uma frase negativa.

O aluno A15 coloca três vírgulas em locais onde estas não poderiam aparecer. No primeiro episódio coloca uma vírgula entre o sujeito e o predicado. No segundo episódio coloca uma vírgula antes da conjunção e. No terceiro episódio coloca uma vírgula entre complementos do mesmo verbo.

O aluno A16 coloca uma vírgula num local onde esta não poderia aparecer. Este aluno coloca a vírgula entre dois complementos do mesmo verbo.

O aluno A17 coloca seis vírgulas em locais onde estas não poderiam aparecer. No primeiro episódio coloca uma vírgula entre dois complementos do mesmo verbo. No segundo episódio coloca uma vírgula no final de uma frase onde deveria ter colocado um ponto final. No terceiro episódio coloca uma vírgula no meio de um modificador. No quarto episódio coloca uma vírgula entre dois complementos do mesmo verbo. No quinto episódio coloca uma vírgula entre dois complementos do mesmo verbo. No sexto episódio coloca uma vírgula entre o sujeito e o predicado.

O aluno A19 coloca uma vírgula num local onde esta não poderia aparecer. Este aluno coloca a vírgula entre o sujeito e o predicado.

O aluno A20 coloca quatro vírgulas em locais onde estas não poderiam aparecer. No primeiro episódio coloca uma vírgula entre o sujeito e o predicado. No segundo episódio coloca uma vírgula entre dois complementos do mesmo verbo. No terceiro episódio coloca uma vírgula entre o sujeito e o predicado.

O aluno A21 coloca seis vírgulas em locais onde estas não poderiam acontecer. No primeiro episódio coloca uma vírgula entre dois complementos do mesmo verbo. No segundo e terceiro episódio utiliza duas vírgulas para isolar uma parte do sujeito essencial para a frase. No quarto episódio coloca uma vírgula entre o sujeito e o predicado. No quinto episódio coloca uma vírgula antes da conjunção e. No sexto episódio coloca uma vírgula entre dois complementos do mesmo verbo.

O aluno A22 coloca oito vírgulas em locais onde estas não poderiam aparecer. No primeiro episódio coloca uma vírgula no meio de um complemento. No segundo episódio coloca uma vírgula entre o verbo e o seu complemento. No terceiro episódio coloca uma vírgula entre dois complementos do mesmo verbo. No quarto episódio coloca uma vírgula no

meio de um modificador. No quinto episódio coloca uma vírgula antes da conjunção e. No sexto episódio coloca uma vírgula entre o verbo e o seu complemento. No sétimo episódio coloca uma vírgula entre o verbo e o seu complemento. No oitavo episódio coloca uma vírgula no meio de um complemento.

O aluno A23 não coloca qualquer vírgula em locais onde esta não pudesse aparecer.

Na omissão das vírgulas, o aluno A6 omite 1 vírgula, os alunos A9, A12 e A21 omitem 5, sendo por isso os alunos que menos vírgulas omitiram, enquanto que os alunos A1, A2, A14 e A15 são aqueles que mais vírgulas omitem, 11 vírgulas cada um.

Tal como já tinha acontecido com a realização do exercício antes das regras o aluno A6 volta a ser aquele que mais se destaca pela positiva, pois é aquele que menos erros comete ao longo de todo o texto.

No que diz respeito aos pontos finais, existem 15 alunos que colocam os 7 pontos finais exigidos. São eles os alunos A1, A3, A4, A5, A6, A7, A12, A13, A14, A15, A16, A20, A21, A22 e A23. Os alunos A9, A17 e A19 colocam seis pontos finais, o aluno A10 coloca 5 e o aluno A2 coloca quatro.

Este texto tinha apenas dois parágrafos e com excepção do aluno A14 todos os identificaram corretamente.

Podemos afirmar que a vírgula continua a ser o sinal de pontuação que mais problemas suscita aos alunos, embora em alguns casos já se note alguma evolução e um uso mais correto deste sinal de pontuação.

É então necessário realizar um estudo mais pormenorizado para tentar perceber em que casos os alunos continuam a não utilizar a vírgula quando esta é necessária.

De forma a organizar o estudo, apresentarei em seguida um quadro em que estão presentes todos os casos em que os alunos deveriam utilizar uma vírgula, bem como o número e a percentagem de alunos que o fez.

Número do caso	Expressão	Número de alunos	Percentagem
1	Um dia, sete anos depois de a minha avó....	17	85%
2	....a minha avó ter morrido, a minha mãe serviu-nos....	18	90%
3	Na verdade, o meu avô já não tem idade....	9	45%
4	Depois de muitas conversações, a minha mãe...	13	65%
5	A ideia era, sem lhe dizer....	4	20%
6	...sem lhe dizer claramente isso, habituá-lo...	10	50%
7	....habituá-lo, muito devagar...	3	15%
8	...muito devagar, a viver connosco...	5	25%
9	....a viver connosco e a deixar, de uma vez por todas...	2	10%
10	...de uma vez por todas, a aldeia onde sempre viveu.	4	20%
11	O meu pai não se manifestava, mas eu acho que....	11	55%
12	....claramente o que pensava, a minha mãe...	11	55%
13	....acabou por decidir sozinha e, num domingo de verão...	4	20%
14	...num domingo de verão, fomos buscar o meu avô....	7	35%
15	...o meu avô a Torna-Ó-Rego, que é assim que se chama...	12	60%

Numa primeira observação podemos constatar que o caso que menos dúvida suscitou aos alunos voltou a ser o caso número dois (90% colocaram corretamente a vírgula) e que o caso que mais dúvidas suscitou deixou de ser o caso número sete e passou a ser o caso número nove (10% colocaram a vírgula corretamente).

Fazendo uma análise caso a caso, no caso número um 17 alunos (85%) colocaram corretamente a vírgula, no entanto, e como já foi referido anteriormente, esta vírgula só poderia ser utilizada se também o tivesse sido no caso número dois. Assim sendo, destes 17 alunos existiram 15 que colocaram a vírgula em ambos os casos e 2 que apenas a colocaram no caso número um. Existe ainda um aluno que apenas coloca a vírgula no caso número dois.

O caso número três foi corretamente pontuado por 9 alunos (45%), o que significa que mais alunos compreenderam a necessidade de isolar do resto da frase a expressão “na verdade...”

Como já foi referido anteriormente, o uso da vírgula no caso número quatro é igual ao uso da vírgula no caso número três, no entanto, neste caso existiram mais alunos a colocar corretamente a vírgula (65%).

Torna-se então necessário analisar, se os 9 alunos que colocaram a vírgula no caso número três, também o fizeram no caso número quatro. Analisando os textos dos alunos podemos verificar que dos 9 alunos que colocaram uma vírgula no caso número três, 8 a colocaram também no caso número quatro e que 6 alunos não colocaram uma vírgula em nenhum dos casos.

Tal como já aconteceu com o caso número um e número dois, também o caso número cinco e número seis precisam de ser analisados em conjunto. Para começar é necessário referir que apenas 4 alunos pontuaram o caso número cinco e que apenas 10 pontuaram o caso número seis. Como já referi só pode existir uma vírgula se também existir a outra, assim sendo, é necessário verificar se os quatro alunos que pontuaram o caso número cinco o fizeram também no caso número seis. Analisando os textos dos alunos, podemos constatar que isso aconteceu o que significa que dos 20 alunos estudados, apenas quatro compreenderam nestes casos a correta utilização da vírgula.

Ao contrário do que tinha acontecido na primeira vez que os alunos pontuaram este texto, o caso número sete não foi aquele que mais dúvidas

suscitou aos alunos, pois foi pontuado por 3 alunos. Este caso tem também que ser analisado em conjunto com o caso número oito. No caso número oito apenas 5 alunos (25%) colocaram a vírgula no local correto. É importante referir que os 3 alunos que pontuaram o caso número sete também o fizeram no caso número oito.

Os casos número nove e número dez também têm de ser analisados em conjunto. No caso número nove, 3 alunos colocaram a vírgula corretamente, enquanto que no caso número dez alunos o fizeram. Olhando atentamente para o texto pontuado pelos 3 alunos que pontuaram o caso número nove é importante referir que esses alunos também pontuaram corretamente o caso número dez.

O caso número onze e o caso número doze são casos que têm que ser analisados individualmente. Ambos os casos foram pontuados corretamente por 11 alunos.

Os casos número treze e número catorze têm que ser analisado em conjunto. No caso número treze apenas 4 alunos colocaram corretamente a vírgula, enquanto que no caso número catorze 7 alunos o fizeram. É também importante realçar que os quatro alunos que pontuaram corretamente o caso número treze também o fizeram no caso número catorze.

Por fim temos o caso número quinze. Neste caso, 12 alunos colocaram corretamente a vírgula.

c. Comparação dos resultados obtidos

Como já foi dito anteriormente, esta investigação insere-se numa metodologia muito usada em educação, a investigação ação. Assim sendo, é necessário comparar os resultados que obtidos antes da ação com os resultados obtidos depois da ação, para que seja possível analisar a evolução dos alunos e também para que se possam tirar algumas conclusões em relação à intervenção.

Visto que o sinal de pontuação que mais interessa nesta investigação é a vírgula, vou só comparar os resultados obtidos na mesma. Para tal organizei uma tabela, na qual é possível observar os resultados obtidos pelos alunos no texto antes da análise e sistematização das regras e os resultados obtidos após esse trabalho.

Aluno	Número de vírgulas corretas		Número de vírgulas incorretas		Número de vírgulas omitidas	
	Pré-regras	Pós-Regras	Pré-regras	Pós-regras	Pré-regras	Pós-regras
A1	4	4	1	0	11	11
A2	4	4	3	5	11	11
A3	8	7	2	2	7	8
A4	6	9	2	3	9	6
A5	2	2	3	0	13	13
A6	10	14	0	0	5	1
A7	3	6	5	2	12	9
A9	9	10	4	4	6	5
A10	3	5	3	2	12	10
A12	7	10	1	1	8	5
A13	4	3	1	1	11	12
A14	2	4	3	3	13	11
A15	2	4	3	3	13	11
A16	4	5	1	1	11	6
A17	7	9	6	6	8	6
A19	4	5	1	1	11	10
A20	8	7	4	4	7	8
A21	4	10	6	6	11	5
A22	8	7	8	8	7	8
A23	3	5	0	0	12	10
Total	102	130	57	52	198	170

Fazendo uma análise geral, é possível constatar que o número de vírgulas utilizadas corretamente subiu de 102 para 130, que o número de vírgulas utilizadas incorretamente desceu de 57 para 52 e que o número de vírgulas omitidas desceu de 198 para 170. Tendo apenas este aspecto em conta, podemos afirmar que a prática pedagógica que serviu de suporte a esta investigação foi bem-sucedida, uma vez que, pelo que se pode observar, a generalidade dos alunos conseguiu apropriar-se das regras de utilização da vírgula, de forma a utilizá-la corretamente na pontuação de um texto.

No entanto, é necessário olhar para os alunos que mais evoluíram e para os que menos evoluíram e tentar perceber o porquê. Para tal, utilizaremos também os resultados obtidos pelos alunos na ficha de avaliação diagnóstica realizada no início da intervenção. Desta forma, poderemos analisar se os alunos que melhoram utilizam a vírgula são também aqueles que melhores resultados alcançaram na ficha.

Iniciaremos a análise desta comparação pelas vírgulas colocadas corretamente. Por um lado temos cinco alunos que se destacaram pela positiva. São eles os alunos A4, A7 e A12 que colocaram mais 3 vírgulas corretamente, o aluno A6 que coloca mais 4 e o aluno A21 que coloca mais 6. Por outro lado temos os alunos A3, A13, A20 e A22 em que o número de vírgulas colocadas corretamente diminuiu. Todos estes alunos colocam menos uma vírgula corretamente na segunda vez que pontuam o texto.

Começaremos pelo aluno que mais se destacou na colocação correta das vírgulas, o aluno A21. No texto para pontuar antes das regras, este aluno teve um mau desempenho, uma vez que, das 15 vírgulas que lhe eram pedidas ele apenas coloca 4 corretamente, no entanto no texto pós regras, é um dos alunos que mais vírgulas coloca corretamente (10), destacando-se desta vez pela positiva. Pegando agora no resultado alcançado por este aluno no teste de avaliação diagnóstica, podemos afirmar que o problema deste aluno era que não sabia as regras e não um problema gramatical, uma vez que ele alcançou uma pontuação de 90% no teste e quando lhes foram explicadas as regras gramaticais da utilização da vírgula, este mostrou uma grande evolução.

Em seguida falaremos do aluno A6. Este aluno tem-se vindo a destacar em toda a investigação, uma vez que tanto no texto pré-regras como no texto pós-regras, foi sempre aquele que menos erros cometeu. Na pontuação do texto pré-regras este aluno tinha conseguido colocar corretamente 10 vírgulas, enquanto no texto pós-regras conseguiu colocar 14. No teste de avaliação diagnóstica o aluno alcançou a pontuação de 92%. Tendo em conta todos estes dados podemos afirmar que este aluno já tinha uma boa consciência do uso da vírgula, mas que ao longo da investigação conseguiu evoluir e esclarecer algumas dúvidas que lhe restavam.

O aluno A4 conseguiu colocar mais 3 vírgulas corretas no texto pós-regras do que o que tinha feito no texto pré-regras, passando assim de 6 vírgulas para 9 vírgulas. No teste de avaliação diagnóstica este aluno alcançou a pontuação de 93. Tendo todos estes factores em conta, podemos afirmar que o conhecimento gramatical por si só não chega, é necessária que esse conhecimento exista, mas é também necessário saber utilizá-lo enquanto comunicamos, escrita ou oralmente.

Tal como o aluno anterior, também o aluno A7 conseguiu colocar mais três vírgulas corretamente, passando assim de 3 vírgulas para 6. Embora ainda não seja um bom resultado, é necessário referir a evolução feita por este aluno. No teste de avaliação diagnóstica este aluno alcançou a pontuação de 76%. Embora seja uma boa classificação, podemos afirmar que este aluno não tem um conhecimento gramatical tão aprofundado como alunos referidos anteriormente. Assim sendo, podemos afirmar que este aluno precisaria de duas coisas para melhorar a forma como pontua os seus textos. Por um lado precisaria de melhorar o seu conhecimento gramatical da língua portuguesa e, por outro lado, precisaria de melhorar a aplicação desse conhecimento na escrita.

Para terminar temos o aluno A12. Este aluno já tinha alcançado um bom registo antes da exploração das regras de utilização da vírgula, mas conseguiu melhorar ainda mais esse registo após essa exploração. Este foi o aluno que atingiu um melhor resultado no teste de avaliação diagnóstica, tendo alcançado

um resultado de 97%. Estamos perante um caso claro de um aluno que tendo um bom conhecimento explícito da língua portuguesa não o sabe utilizar, na totalidade, para comunicar, cometendo por isso erros na pontuação do texto.

No que diz respeito aos quatro alunos (A3, A13, A20 e A22) que se destacaram pela negativa, pois colocaram mais vírgulas corretas na primeira vez que pontuaram o texto, podemos afirmar que o estudo das regras, tal como foi feito, não surtiu qualquer efeito. Se observámos o resultado que estes alunos obtiveram no teste de avaliação diagnóstica, podemos concluir que no caso do aluno A3 a sua dificuldade está no conhecimento explícito da língua, uma vez que este aluno alcança neste teste a pontuação de 68%. Os outros três alunos alcançam pontuações entre os 81% e os 88%.

Tendo isto em conta, podemos constatar que o problema na pontuação reside, principalmente em dois aspectos, a falta de conhecimento linguístico que os alunos têm e a não coordenação destes conhecimentos com as outras competências, neste caso com a escrita.

Existiram ainda três alunos que mantiveram exactamente o mesmo número de vírgulas corretas. São eles o A1, o A2 e o A5.

No que diz respeito à incorreta utilização deste sinal de pontuação podemos verificar que a maioria dos alunos continua a colocar incorretamente o mesmo número de vírgulas. Dos 20 alunos que realizaram este exercício, 14 mantiveram, neste parâmetro, o resultado que já tinham alcançado.

Por outro lado, temos 4 alunos que conseguiram melhor o resultado que tinham alcançado. Destes 4 alunos, destacam-se os A5 e A7 que colocaram menos 3 vírgulas incorretamente, passando respectivamente de 3 para 0 e de 5 para 2. Os outros dois alunos colocaram menos três vírgulas incorretas. O aluno A1 passa de uma vírgula incorreta para 0 e o aluno A10 passa de 3 para 2.

Temos ainda dois alunos que colocaram mais vírgulas incorretamente na segunda vez que realizaram o exercício. São eles o aluno A2 que coloca mais duas vírgulas incorretamente e o aluno A4 que coloca mais 1 vírgula incorreta.

Para terminar temos os resultados obtidos no que diz respeito à omissão de vírgulas. Neste parâmetro destacam-se os alunos A6, A16 e A21 como aqueles que mais diminuíram o número de vírgulas omitidas, os alunos A3, A13, A20 e A22 como os únicos em que o número de vírgulas omitidas aumentou e os alunos A1, A2 e A5 em que o número de vírgulas omitidas se mantém igual.

Podemos assim concluir que, embora nem todos os alunos tenham conseguido melhorar os seus resultados, o estudo das regras de utilização da vírgula mostrou ser proveitoso para a maioria dos alunos, mostrando assim que a utilização deste sinal de pontuação deve ser estudada nas escolas e que deve acompanhar todas as competências da Língua Portuguesa.

Capítulo V – Considerações Finais

Nesta fase deste trabalho de investigação é importante retomar as perguntas que serviram de ponto de partida para esta investigação, para que possamos perceber se todas ficaram respondidas ou se ainda existem algumas sem respostas e, neste caso, tentar perceber o que mais pode ser feito para responder às mesmas.

- **Qual a importância de se estudar o conhecimento explícito da língua em sala de aula?**

Como já foi referido ao longo de toda a investigação, o conhecimento explícito da língua é uma das competências a serem trabalhadas numa aula de língua portuguesa, não só para ser dominado mas também porque ajuda no melhoramento das outras competências, nomeadamente na escrita e na leitura. Tendo em conta que esta investigação se centra no estudo da vírgula, o conhecimento explícito ajuda a desenvolver a leitura e a escrita pois, como nos diz Duarte (2008, 13), este desenvolvimento “supõe a consciencialização e sistematização dos códigos de transposição do oral para o escrito compilados na ortografia e na escrita.

Com esta investigação verificou-se que o estudo de algumas funções sintáticas e das regras de utilização da vírgula ajudou os alunos a cometerem menos erros, pois estes esclareceram algumas dúvidas tanto no que diz respeito à obrigatoriedade de utilizar a vírgula em alguns casos, como na sua proibição noutros. Quer isto dizer que os alunos não só aprenderam onde devem utilizar a vírgula, mas também aprenderam onde não a devem utilizar.

Torna-se então fundamental que o estudo do conhecimento explícito da língua de escolarização seja não só importante, mas também fundamental para os alunos. No entanto, é necessário realçar que este estudo não deve aparecer sozinho e desprovido de contexto, uma vez que não existe qualquer utilidade em estudar gramática, se não existe um objetivo e se os alunos não compreendem quais os fundamentos para este estudo.

- **É importante estudar as funções sintáticas de uma frase para se utilizar bem a vírgula?**

Como todos sabemos, uma das principais regras de utilização da vírgula é que esta nunca pode separar o sujeito do predicado, nem o verbo dos seus complementos. Logo, é importante que os alunos sejam num primeiro momento capazes de segmentar as frases, e em seguida sejam capazes de identificar as diferentes funções sintáticas que nela estão presentes.

Ora, tal como observámos nesta investigação, um dos principais erros dos alunos aquando da primeira vez que pontuaram o texto foi exactamente o de separar a sujeito do predicado, principalmente quando o primeiro é demasiado longo e estes ao lerem toda a frase sentiram que precisavam de fazer uma pausa no meio ou no final do mesmo.

Com a explicitação desta regra e aquando da segunda vez que pontuaram o texto, os alunos ainda cometeram este erro, mas em muito menos quantidade. Nesta segunda vez, a maior parte dos alunos foi capaz de segmentar as frases, de identificar corretamente o sujeito e o predicado e de não colocar uma vírgula entre ambos.

Assim sendo, é imprescindível que as funções sintáticas sejam estudadas em sala de aula e que a sua sistematização seja feita pelos alunos. Os alunos devem saber não só quais são as funções sintáticas existentes, mas também saber identifica-las em qualquer contexto.

- **Qual o papel da vírgula numa produção textual?**

Uma incorreta utilização da vírgula pode muitas vezes levar a uma interpretação errada do que se está a ler. Quando estamos a ler um texto não nos é possível, na maioria das vezes, perguntar ao autor do mesmo se a nossa interpretação é a correta e se nos estamos a apropriar corretamente da ideia que o autor quer transmitir.

Um dos grandes auxiliares para que não surjam estas dúvidas é uma correta utilização da vírgula. Se esta for bem utilizada não existe lugar a outras interpretações e a ideia do autor passa com clareza para os leitores.

Um texto é a única forma de comunicação entre um autor e um leitor. Assim sendo, é primordial que o autor tenha plena consciência que a forma como vai pontuar o seu texto, vai influenciar a forma como os outros os vão entender e interpretar. Podemos assim concluir que a vírgula tem um papel fundamental e primordial na produção textual.

- **Em que casos os alunos fazem uma utilização incorreta da vírgula?;**

Esta questão foi uma das questões que não ficou respondida na totalidade, uma vez que é impossível apontar todos os casos em que todos os alunos utilizam incorretamente a vírgula. No entanto, podemos afirmar que nesta faixa etária os casos em que os alunos mais vezes utilizam a vírgula incorretamente a vírgula estão relacionadas com as funções sintáticas e com as questões relacionadas com a leitura.

É natural que os alunos ao lerem um texto não estejam a pensar nas funções sintáticas de cada frase e que por vezes sintam necessidade de fazer pausas para respirar. Tal como já foi dito anteriormente, um dos principais problemas da vírgula é que a sua utilização foi durante muito tempo associada a uma pequena pausa na leitura, o que leva a que muitas vezes os alunos a utilizem sempre um sujeito ou um predicado sejam demasiado longos.

Por outro lado, o seu uso vai-se tornando cada vez mais intuitivo conforme vai aumentando o nível de conhecimento explícito da língua e a experiência como leitor e como escritor. Seria impensável pensar que autores de grandes obras literárias, estiveram a analisar frase a frase, para as pontuarem corretamente. Em vez disso, o seu estágio de desenvolvimento do conhecimento explícito da sua língua é tão grande, que lhes permite pontuar as suas obras recorrendo, quase exclusivamente, à sua intuição. É este desenvolvimento que deve ser incutido e trabalhado em sala de aula com os alunos, para que cada vez mais tenhamos escritores e leitores competentes.

- **O nível de conhecimento explícito da língua influencia a correta utilização da vírgula na pontuação de um texto?**

Esta é, na minha opinião, a questão chave de toda esta investigação. Embora não seja factor único, o nível de conhecimento explícito da língua influencia em muito a boa pontuação de um texto. Se tivermos em conta tudo o que já foi demonstrado com esta investigação, podemos assegurar que quanto maior for o nível de conhecimento explícito que um aluno tem da sua língua, melhor será utilizada a vírgula.

Podemos assim concluir duas coisas. Primeiro o nível de conhecimento explícito da língua influencia a leitura e a escrita e, por consequência, todas as outras áreas disciplinares e em segundo influencia a forma como os alunos pontuam um texto.

Limitações da investigação

Uma das grandes limitações da investigação foi o factor tempo. Todo o trabalho desenvolvido na prática pedagógica teve que ser feito em apenas duas semanas, o que condicionou não só o trabalho desenvolvido com as funções sintáticas, mas também a forma como as regras foram ensinadas e sistematizadas em sala de aula.

Sendo o factor tempo algo decisivo as aulas foram mais expositivas do que participativas, o que na minha opinião, veio comprometer alguns objetivos a que esta investigação se propunha.

Outra das grandes limitações foi o facto de os alunos ainda se encontrarem no 5º ano de escolaridade, o que fez com que algumas regras essenciais da utilização da vírgula não lhes pudessem ser transmitidas, como é o caso das orações coordenadas e das orações subordinadas. Por isso mesmo, é tão focada nesta investigação a regra que diz respeito ao sujeito, predicado e aos seus complementos.

Penso que se a prática pedagógica fosse mais prolongada e se eu tivesse a oportunidade de trabalhar estas questões de pontuação ao longo de mais tempo, os alunos tinham evoluído ainda mais e os resultados seriam melhores.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: ASA.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1990). *A investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Presença.
- Barbosa, E. M., & Silva, M. V. (outubro de 1999). Saber escrever... com gramática. *Palavras*, 81-83.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Bergström, M., & Reis, N. (1989). *Prontuário ortográfico e guia da língua portuguesa*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Camara Jr, J. M. (1995). *Dicionário de linguística e Gramática*. Petrópolis: Vozes.
- Costa, M. H., & Xavier, M. F. (1991). *Sintaxe e semântica do português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, M. R. (s/d). *A pontuação*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Viera, S. (2009). *Psicologia, Educação e Cultura*.
- Cunha, C., & Cintra, L. (2002). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

- Duarte, I. (1997). Ensinar gramática: para quê e como? *Palavras* n°11, 67-74.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: DGIDC
- Estrela, A. (1987). A observação como estratégia de formação de professores. In A. Névoa, *Investigação Educacional* (pp. 126-132). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Estrela, E., Soares, M. A., & Leitão, M. J. (2003). *Saber escrever saber falar - Um guia completo para usar correctamente a língua portuguesa*. Lisboa: Dom Quixote.
- Faria, I. H., Pedro, E. R., Duarte, I., & Gouveia, C. A. (1996). *Introdução à linguística - Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Ferreira, J. L. (1997). A propósito da gramática. In Botelho (org.). *Metodologia do ensino das línguas I - Antologia de textos* (pp. 15-21). Setúbal: Escola Superior de Educação.
- Florido, M. B., & Silva, M. E. (2004). *Gramática Básica da língua portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, F. I., & Fonseca, J. (s/d). *Pragmática linguística e ensino do português*. Coimbra: Almedina.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e éticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lobo, A. S., & Feytor-Pinto, P (coord.). (2001). *Professores de português: Quem somos? Quem podemos ser?* Lisboa: Associação de Professores de Português
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação acção*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, A. (1994). Investigação-acção: uma postura inovadores perante o conhecimento e a intervenção social. *Educação de Infância*, 14-17.

- Organização: Xavier, M. F., & Mateus, M. H. (1992). *Dicionário de termos linguísticos* (Vol. II). Lisboa: Edições Cosmos.
- Pereira, M. L. (2000). *Escrever em português - Didáticas e práticas*. Porto: ASA.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa prática - reflectir e investigar sobre a prática profissional. *GTI*, pp. 5-28.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Edições Gradiva.
- Raposo, E. B., Nascimento, M. F., Mota, M. A., Segura, L., & Mendes, A. (s/d). *Gramática do Português* (Vol. I). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Raposo, E. P. (1992). *Teoria da Gramática. A faculdade da linguagem*. Lisboa: Caminho.
- Rebelo, J. (1957). *Pontuação e análise sintática*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Reis, C. (coord.) (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC
- Sim-Sim, I. (coord.) (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: ASA.
- Sousa, M. V. (1997). O papel da pontuação: ambiguidades. *Palavras* nº12, 47-49.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, S. I. (2010). A vírgula em subordinadas adverbiais causais. *Palavras* nº37, 67-82.

Anexos

Índice de anexos

Anexo 1 – Teste de avaliação diagnóstica

Anexo 2 – Texto para pontuar

3. Agrupa os seguintes nomes, de acordo com a subclasse a que pertencem.

arquipélago	pessoa	pinhal	aluno
multidão	Portugal	Europa	ilha
Tejo	turma	Pedro	pinheiro

Nomes próprios

Nomes comuns

Nomes coletivos

4. Dos nomes apresentados, apenas um é próprio. Assinala-o:

Barreira	Avenida	Parede	Mesa	Carinho
Ambiente	Casa	Ambiente	Lisboa	Carta

5. Dos nomes apresentados, apenas três são abstratos. Assinala-os:

Inteligência	Músico	Praça	Liberdade	Lâmpada
Caderno	Filme	Rei	Amor	Montanha

6. Dos nomes apresentados, apenas quatro são coletivos. Assinala-os:

alcateia	estrada	miséria	bolo	loja
matilha	multidão	ninhada	pomar	quarto

7. Completa a grelha:

Grau normal	Grau diminutivo	Grau aumentativo
Casaco		
		garrafão
Carro		
		Gatarrão
	Dedinho	
Calçada		
	Cãozinho	
		Muralha
	Passarinho	
Voz		
		Rapagão
Papel		

8. Distribui corretamente os verbos seguintes no quadro:

Saber
Esquecer

Tentar
Partir

Dormir
Apagar

1ª Conjugação

2ª Conjugação

3ª Conjugação

9. Associa os sujeitos aos predicados e escreve as frases obtidas:

7.	O meu irmão	g.	gostam muito de ler
8.	A Teresa e a avó	h.	pratica natação
9.	Tu	i.	estragou-se
10.	Nós	j.	vieram à minha casa
11.	O meu material	k.	foste ao
12.	O Alexandre e o		supermercado
	Rúben	l.	visitámos Paris

Frase 1

Frase 2

Frase 3

Frase 4

Frase 5

Frase 6

10. Reescreve as frases substituindo o sujeito por um pronome pessoal.

a) A Joana fez os trabalhos de casa.

b) O comerciante fez um desconto.

11. Reescreve as frases substituindo o complemento indireto por lhe ou lhes.

a) Ele indicou o caminho aos turistas.

b) Eu solicitei um documento ao funcionário.

Bom Trabalho,

Andreia Pereira

