



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Bruna Daniela Craveiro Silva

2º Ciclo de Estudos em Didática das Línguas Materna ou Estrangeiras e
Supervisão Pedagógica em Línguas

Usos sintáticos da Vírgula: estratégias de ensino – relato de uma experiência
didática

2012

Orientador: Isabel Margarida Duarte

Versão definitiva

Docendo discimus.

Agradecimentos

À Professora Doutora Isabel Margarida Duarte, orientadora desta dissertação, por toda a disponibilidade, pelas palavras de incentivo, pelos sábios comentários, pelas sugestões e orientações constantes e por toda a ajuda desde o primeiro dia.

À Professora Doutora Rosa Bizarro, diretora do Mestrado em Didática das Línguas Materna e Estrangeiras e Supervisão Pedagógica, pela ajuda em todo o processo, pelo apoio e por toda a disponibilidade, desde a fase de candidatura e inscrição até ao momento da preparação da dissertação.

Aos meus Pais e à minha Irmã pelo apoio, pela preocupação com o trabalho, pelas palavras de incentivo, pela compreensão e pela paciência com que me ouviram falar das atividades aqui apresentadas.

A todos os meus amigos que me acompanharam neste percurso, pela preocupação e incentivo.

Aos meus colegas pelo incentivo, pelas dicas sobre a organização deste trabalho e pelos conselhos.

Bem hajam!

Resumo

Esta dissertação incide sobre o ensino dos usos sintáticos da vírgula para isolar constituintes sintáticos com função de modificador e orações subordinadas adjetivas relativas explicativas. Ao mesmo tempo, porque não poderia deixar de ser, contemplamos o uso semântico da vírgula nos contextos referidos.

Apresentamos duas sequências didáticas dedicadas ao estudo dos conteúdos sintáticos supracitados, em formato de laboratório gramatical, aplicadas a duas turmas de nono ano, para que os alunos descobrissem em que situações é obrigatório usar a vírgula e quais as consequências semânticas da ausência do referido sinal de pontuação, por exemplo com as orações subordinadas adjetivas relativas. Antes de aplicados os laboratórios gramaticais, realizámos um teste diagnóstico para aferir as situações de uso da vírgula em que os alunos demonstravam mais dificuldade. Já no final do ano e sem aviso prévio, pedimos aos alunos que realizassem novamente alguns exercícios do teste diagnóstico.

A análise dos resultados mostra que, apesar das melhorias, os alunos ainda evidenciam dificuldades na aplicação da vírgula, por vezes por não conseguirem distinguir os modificadores e os complementos ou as orações subordinadas adjetivas relativas restritivas das explicativas. Estes resultados confirmam a necessidade de trabalhar a pontuação, sobretudo a vírgula, ao longo dos diferentes anos escolar e em diferentes momentos do ano letivo, de forma progressiva e em articulação com os vários domínios do saber, em prol do bom desempenho dos alunos ao nível da compreensão, interpretação e produção escritas.

Résumé

Cette mémoire porte sur l'enseignement des utilisations syntactiques et sémantiques de la virgule avec les groupes syntactiques qui modifient les verbes, les propositions ou les noms et dans les propositions subordonnées relatives.

On présente deux séquences didactiques, en forme de laboratoire de grammaire, sur les contenus grammaticaux annoncés mises en œuvre dans deux classes de *9º ano do Ensino Básico* pour que les élèves découvrent les moments de l'applications obligatoires de la virgule et les conséquences sémantiques de l'absence de virgule, par exemple, dans les propositions relatives. Avant l'intervention didactique, on a appliqué un test diagnostique pour découvrir les difficultés des élèves. À la fin de l'année scolaire, on a appliqué un autre test avec quelques exercices du test diagnostique.

L'analyse des résultats révèle que, malgré quelques progrès, il y a encore des difficultés dans les applications syntactiques de la virgule. Ces résultats démontrent qu'il faut travailler l'application de la virgule de façon progressive et en articulation avec les autres domaines du savoir tout au long du parcours scolaire afin de surmonter les difficultés des élèves.

Índice

Introdução	7
Capítulo I – Objeto de estudo.....	10
1. Problematização e objeto de estudo	11
1.1 Como ensinar a usar a vírgula?	11
2. Motivação e objetivos do estudo	14
2.1 Porque pontuar bem é fundamental.....	14
Capítulo II – Enquadramento teórico	17
1. Ensino da gramática	18
1.2. Importância do ensino e treino da gramática	18
1.3. Métodos de ensino da Gramática	21
1.3.1. «Lista de aspectos a considerar na construção de uma actividade para construção de conhecimento gramatical» ¹	23
1.4. Pedagogia do erro	25
2. Gramática e pontuação	27
2.1. Pontuação	27
2.2. Um caso particular de pontuação - a vírgula.....	27
2.2.1. A vírgula nos recursos didáticos	27
2.2.1.1. <i>A vírgula nos dicionários</i>	28
2.2.1.2. <i>A vírgula em gramáticas e prontuários</i>	28
2.2.1.3. <i>A vírgula nos manuais escolares</i>	29
2.2.2. A vírgula nos Exames Nacionais do terceiro ciclo do Ensino Básico	32
2.2.3. Algumas conclusões	33
2.2.4. Contextos de uso da vírgula	34
2.2.5. A sintaxe e a vírgula.....	36
2.2.5.1. Funções sintáticas – os modificadores	36
2.2.5.1.1. <i>Modificador de nome</i>	36
2.2.5.1.2. <i>Modificador do grupo verbal</i>	38
2.2.5.1.3. <i>Modificador de frase</i>	38
2.2.5.2. Subordinação – as orações subordinadas adjetivas relativas	39

¹ Este subtítulo corresponde a um subtítulo de um excerto do *Guião de Implementação do Programa de Português para o Ensino Básico* sobre o CEL que citamos.

2.2.5.2.1. Orações subordinadas adjetivas relativas restritivas	40
2.2.5.2.2. Orações subordinadas adjetivas relativas explicativas	40
2.2.5.2.3. Orações subordinadas e a vírgula	40
3. Ensinar a pontuar – papel docente	42
3.1. Como costuma ensinar a pontuar?	43
Capítulo III – Estudo de caso	44
1. Contextualização	45
1.1 A Escola	45
1.2 As Turmas-alvo	45
2. Metodologia de investigação	47
2.1 Investigação-ação	47
3. Descrição do estudo	49
3.1. Diagnose	49
3.1.1. Recolha de dados	49
3.1.2. Descrição e análise crítica do teste diagnóstico (anexo A)	50
3.1.2.1. Exercício 1	50
3.1.2.2. Exercício 2	52
3.1.2.3. Exercício 3	52
3.1.2.4. Exercício 4	53
3.1.2.5. Exercício 5	53
3.1.2.6. Exercício 6	54
3.2. Sequências didáticas	56
3.2.1. Sequência 1 – Laboratório Gramatical: Modificadores e uso da vírgula (anexo B)	56
3.2.1.1. Exercício A	58
3.2.1.2. Exercício B	59
3.2.1.3. Treino	59
3.2.1.4. Análise do desempenho dos alunos	59
3.2.2. Sequência 2 – Laboratório Gramatical: Modificador de nome e a colocação da vírgula (anexo C)	61
3.2.2.1. Etapa 1	62
3.2.2.2. Etapa 2	63
3.2.2.3. Treino	64

3.2.2.3.1. Análise dos resultados dos exercícios de treino	64
3.3. Exercícios de aplicação	66
3.3.1. Análise sintática (anexo D)	66
3.3.2. Escrita compositiva (anexo E)	67
3.3.3. Ditados.....	68
3.3.4. Análise crítica de textos no âmbito da colocação da vírgula (anexo F) .	68
3.3.4.1. Texto A	69
3.3.4.2. Texto B	69
3.3.4.3. Texto C	70
3.3.4.4. Análise do desempenho dos alunos	71
3.4. Teste de conhecimento explícito da língua (anexo G)	73
3.4.1. Exercício 1	73
3.4.2. Exercício 2	74
3.4.3. Exercício 3	74
3.4.4. Exercício 4	74
3.4.5. Análise quantitativa e comparativa do desempenho final por turma	75
3.4.5.1. Exercício 1A (frases com modificador do nome)	76
3.4.5.2. Exercício 1B (frases com orações subordinadas adjetivas relativas)	76
3.4.5.3. Exercício 2 (identificar erros de colocação da vírgula)	79
3.4.5.3.1. Análise comparativa da turma D	80
3.4.5.3.2. Análise comparativa da turma E	80
3.4.5.4. Exercício 3 (identificação de frases corretamente pontuadas)	81
3.4.5.4.1. Resultados da Turma D	82
3.4.5.4.2. Resultados da Turma E	82
3.4.5.5. Exercício 4 (colocação de vírgulas em falta)	83
3.4.5.5.1. Resultados da Turma D	84
3.4.5.5.2. Resultados da Turma E	84
3.4.5.6. Conclusões finais sobre o desempenho dos alunos	85
Capítulo IV – Considerações finais	86
Bibliografia	90
Anexos.....	97

Introdução

,
Quando estou mal disposta
(e estou-o muitas vezes...)
Mudo o sentido às frases,
Complico tudo...

Alexandre O'Neill,
Abandono Vigiado, (1960)

A presente dissertação consiste no relato de uma experiência didática sobre o ensino dos usos sintáticos e, conseqüentemente, semânticos da vírgula, desenvolvida em duas turmas de nono ano, apresentando-se, assim, como um método de investigação em ensino.

A investigação-ação levada a cabo surgiu do desejo de promover o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos nossos alunos e, por isso, teve como ponto de partida a experiência pedagógica enquanto docente de Língua Portuguesa do Ensino Básico.

Sabendo que os nossos alunos apresentam muitas dificuldades ao nível da interpretação e da produção escritas, nomeadamente no que à aplicação sintática e semântica da vírgula diz respeito, que os recursos didáticos disponíveis, por mais atividades de escrita que proponham, não vão totalmente ao encontro das necessidades dos alunos, por apresentarem os conteúdos individualmente, e que os professores não têm tempo para produzir materiais didáticos que relacionem os diferentes conhecimentos que têm de ser ativados durante o processo de escrita, pensámos realizar um trabalho prático que promova a reflexão sobre as metodologias de ensino da Gramática, da Escrita e da Leitura, suscite a alteração de práticas e ajude na preparação de materiais e na planificação de sequências didáticas com vista ao sucesso escolar e ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

Assim, ao longo do trabalho, depois de um capítulo inicial em que definimos o nosso objeto de estudo e os nossos objetivos, refletimos sobre a importância de ensinar Gramática; analisamos metodologias de ensino da Gramática e propomos o desenvolvimento de uma avaliação formativa e a abordagem positiva do erro como

metodologias a integrar no processo de ensino-aprendizagem; apresentamos a importância da pontuação e, em particular, o valor sintático e semântico da vírgula; e descrevemos os principais contextos de uso obrigatório da vírgula, particularmente aqueles em que os alunos demonstram mais dificuldades (grupos sintáticos com função de modificador e orações subordinadas adjetivas relativas). Já na parte final deste estudo de caso, descrevemos o trabalho prático desenvolvido em cada turma, apresentando os materiais utilizados (testes, laboratórios gramaticais) e analisando os resultados e a progressão dos alunos ao longo do ano letivo em que decorreu o estudo.

Com este relato de experiência didática não pretendemos apresentar uma receita para resolver os problemas de escrita e de colocação da vírgula dos nossos alunos. Pretendemos partilhar experiências de ensino, promover a reflexão e incentivar a alteração de práticas didáticas em função das necessidades de cada turma no sentido de ajudar os alunos a usar a vírgula corretamente e de forma natural, sem ter de estar sempre a pensar na função sintática de um constituinte ou no sentido, restritivo ou explicativo, que quer transmitir com determinada frase.

Porque os alunos não são todos iguais, os materiais de estudo também não podem ser sempre os mesmos e os exercícios práticos têm de fomentar o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos de modo a que estes consigam atuar em diversas situações quotidianas no presente e no futuro.

Para que o sucesso dos nossos alunos, e o nosso, seja possível, cabe a cada professor ser também investigador e selecionar os métodos, os exercícios, as estratégias que considerar mais adequadas a cada realidade escolar e da sala de aula. Este estudo é apenas um guia, um ponto de partida para o desenvolvimento didático.

Capítulo I – Objeto de estudio

1. Problematização e objeto de estudo

1.1 Como ensinar a usar a vírgula?

Os desafios diários da sala de aula exigem a presença de um professor atento, crítico e reflexivo que seja capaz de diagnosticar e compreender as dificuldades dos alunos e de atuar em função das necessidades específicas de cada um.

Efetivamente, o processo de ensino-aprendizagem de uma língua, sobretudo da língua materna, é uma tarefa complexa. Os alunos não aprendem todos ao mesmo ritmo e os professores não chegam a todos os alunos da mesma forma.

Neste processo, o professor tem um papel fundamental na orientação e na preparação das diferentes tarefas de aprendizagem, não só para transmissão de novos conhecimentos, mas também para aplicação e treino de conteúdos estudados. Desta forma, o aluno aperfeiçoa as suas competências linguísticas, corrige eventuais falhas e completa lacunas motivadoras de erros, nomeadamente, para o caso que nos ocupa, sintáticos e de pontuação. De qualquer modo, só se adquire conhecimento participando ativamente no processo de ensino-aprendizagem e compreendendo os conteúdos estudados através da análise do certo e do errado e da consequente reflexão sobre as conclusões retiradas.

Como professora de Língua Portuguesa, das minhas experiências letivas e da minha convicção da necessidade de fomentar práticas reflexivas sobre o ensino-aprendizagem da escrita, sobretudo no que à aplicação de regras de colocação da vírgula diz respeito, resultou a ideia de desenvolver este estudo.

A minha experiência enquanto docente de Língua Portuguesa do Ensino Básico tem-me permitido constatar a existência de problemas ao nível da expressão escrita, nomeadamente no uso de sinais de pontuação, em particular da vírgula, e na aplicação de regras de sintaxe nos momentos que implicam a relação dos dois conteúdos gramaticais supracitados.

Além disso, o facto de trabalhar com os mesmos alunos há dois anos permite perceber que o ensino da pontuação é um trabalho árduo, complexo e exigente. Por mais exercícios de pontuação que se façam e por mais que se repitam as regras, os alunos

continuam a resolver bem exercícios isolados, mas a colocar mal as vírgulas em produções complexas, como nas respostas aos questionários de interpretação textual onde há frequentemente sujeitos separados dos predicados e verbos separados dos complementos, denunciando um uso em função das pausas prosódicas.

A verdade é que o ensino da pontuação é uma área da Gramática relegada para segundo plano. Ainda que os professores se deparem diariamente com erros de pontuação nos textos produzidos pelos alunos e os corrijam, no momento destinado ao ensino-aprendizagem da pontuação e das suas regras, limitam-se a solicitar a resolução de exercícios propostos pelos manuais que apenas consistem em preencher espaços com os sinais de pontuação adequados ou em selecionar a alínea corretamente pontuada, sem incentivar a reflexão, por exemplo, sobre os contextos de uso obrigatório da vírgula que promovam uma boa aplicação das regras em momentos de produção de enunciados escritos.

Por outro lado, a avaliação formativa não é usada para reformulação de práticas e/ou de sequências didáticas e à correção feita pelo professor não se segue um *feedback* ou uma revisão orientada da resposta para que o aluno possa refletir sobre as falhas e seja capaz de perceber onde e porque errou e, conseqüentemente, corrigir e adquirir o conhecimento em falta para não voltar a cometer o mesmo erro, como normalmente se verifica.

Por este motivo e porque é imperioso e crucial para o desenvolvimento da escrita, procurou abordar-se de uma forma didática as regras de colocação da vírgula numa perspetiva sintática em conjunto com outros conteúdos gramaticais, como funções sintáticas, coordenação e subordinação, mormente as orações subordinadas relativas, e classes de palavras, nomeadamente advérbios de frase e advérbios conetivos.

Assim, é nosso intuito partilhar experiências do ensino da sintaxe aliado às regras de colocação da vírgula e contribuir para o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas, fomentando uma atitude reflexiva perante as dificuldades e os erros dos alunos e as metodologias didáticas adotadas em cada sequência de ensino-aprendizagem de conteúdos gramaticais.

E porque “dubitando ad ueritatem peruenimus”, pretende-se mostrar diferentes etapas do processo de ensino-aprendizagem e apresentar propostas de trabalho no domínio do Conhecimento Explícito da Língua² que garantam uma aprendizagem consciente do uso/aplicação da vírgula a partir dos erros dos alunos e de tarefas segundo o método da descoberta (laboratório gramatical) que suscitem dúvida e reflexão até à formulação de conclusões pelo aluno, com alguma orientação do professor.

Tendo em conta o tema *Usos sintáticos da vírgula*, é importante que os professores tenham consciência das dificuldades dos alunos no uso da pontuação e que deixem de associar a vírgula à marcação de uma pausa breve, como tradicionalmente se ensina, e realcem a natureza sintática do seu uso, bem como o seu carácter essencial para a boa compreensão de um texto escrito.

Em suma, procuramos a melhoria do ensino da Língua Portuguesa, nomeadamente ao nível da expressão escrita, defendendo um ensino crítico e reflexivo sobre a língua e a necessidade de alteração das práticas pedagógicas. Neste sentido, as questões orientadoras do estudo são:

- qual a importância do ensino da gramática?
- será que as metodologias tradicionalmente utilizadas garantem um ensino rigoroso e a aprendizagem efetiva?
- que estratégias usar para ensinar a colocar corretamente a vírgula?

² A partir deste ponto, este domínio será designado por CEL.

2. Motivação e objetivos do estudo

2.1 Porque pontuar bem é fundamental

Embora na Antiguidade Clássica os textos não apresentassem pontuação, hoje a escrita rege-se por um código de pontuação que facilita a leitura e a compreensão de enunciados escritos. Contudo, muitos são os que não o sabem utilizar corretamente e, com a troca de uma vírgula, por exemplo, dizem exatamente o contrário, como se percebe pelas respostas R (o aluno pretende que o professor não apague o quadro) e R₁ (o aluno diz ao professor que pode apagar o quadro) à pergunta P:

P – *Posso apagar o quadro?*

R – *Não, espere, Sr. Professor!*

R₁ – *Não espere, Sr. Professor!*

O interesse pelo tema surge num momento crucial para o ensino da Língua Portuguesa, num ano de mudanças: entrada em vigor do novo Acordo Ortográfico, do novo *Programa de Português do Ensino Básico de 2009*³ e, conseqüentemente, do Dicionário Terminológico⁴ (DT), que incentivam a proliferação de materiais didáticos e de apoio educativo, mas criam alguma insegurança nos docentes, provocada, principalmente, pela formação inicial já distante e pelas lacunas ou erros científicos frequentes em gramáticas, manuais escolares ou livros de apoio ao estudo que são apenas uma reimpressão, sem a conveniente revisão linguística.

Enquanto professora de Língua Portuguesa do Ensino Básico, o facto de estar em contacto direto com as dificuldades de textualização, nomeadamente no cumprimento

³ O novo *Programa de Português do Ensino Básico* é o novo documento orientador do ensino do Português desde o primeiro ao terceiro ciclo. Este documento vem substituir o Programa de 1991 e o Currículo Nacional de 2001 e apresenta um conjunto de metas a alcançar por ciclo de ensino, permitindo uma maior liberdade das escolas na organização do currículo escolar dos alunos.

⁴ O DT, resultante da revisão da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS), é uma ferramenta eletrónica de consulta que apresenta um conjunto de termos linguísticos e gramaticais que devem ser usados pelos docentes; o documento pretende evitar a deriva terminológica e pode ser consultado em <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>.

de regras de sintaxe e no uso correto de vírgulas, foi um dos motivos deste trabalho que se pretende, também, um auxiliar didático, para alunos e professores, com exercícios diversificados que promovam a aquisição de conhecimentos de forma progressiva e consciente, a partir da reflexão sobre cada conteúdo sintático.

A escolha do tema prende-se, por um lado, com as dificuldades dos alunos do terceiro ciclo e secundário em reconhecer constituintes frásicos e, conseqüentemente, em usar corretamente e de forma intuitiva, mas consciente, a vírgula; por outro lado, com a falta de recursos didáticos e de materiais de apoio pedagógico para alunos e professores com explicações cientificamente corretas sobre o conteúdo aqui abordado, o uso da vírgula, e com exercícios diversificados e adequados, organizados por ciclos de ensino, que permitam uma aprendizagem progressiva e efetiva por parte dos alunos, de modo a saberem colocar a vírgula em qualquer situação de escrita e não apenas nos exercícios comuns de pontuação apresentados nas gramáticas ou nos manuais escolares. A tipologia de exercícios de pontuação é muito redutora e limitativa, pois os alunos colocam, simplesmente, vírgulas, ou outros sinais de pontuação, ao acaso, seguindo essencialmente um critério prosódico porque nunca foram incentivados a refletir sobre a importância da pontuação nem sobre as situações de uso obrigatório da vírgula.

Porque a pontuação é importante e é fundamental saber usá-la corretamente; porque os professores têm dificuldade em ensinar a usar corretamente a vírgula, por mais vezes que se repitam as regras; porque muitos alunos sabem aplicar as regras de uso da vírgula em exercícios específicos de pontuação e em frases isoladas, mas não são capazes de as aplicar em momentos de escrita compositiva que implicam relacionamento de conteúdos (parece que se esquecem das regras de pontuação que memorizaram e perdem pontos na correção linguística), propomos uma abordagem prática, didática, que possa ajudar no ensino-aprendizagem do uso sintático da vírgula e fomente o desenvolvimento da consciência linguística dos falantes e, conseqüentemente, das competências de expressão e compreensão escritas.

Diante das principais preocupações, pretendemos contribuir de alguma forma para a mudança de atitude dos professores, sobretudo no que concerne ao ensino da expressão escrita. Assim, para a conceção deste trabalho, delineámos alguns objetivos:

- identificar as dificuldades dos alunos no uso da vírgula;

- transmitir aos professores que o erro não é algo negativo no processo, mas deve ser visto como meio de aprendizagem;
- promover estratégias de remediação, de prevenção do erro e de autonomia ao nível da autocorreção;
- contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas no ensino da Gramática (CEL);
- proporcionar material de apoio para intervenções didáticas futuras que sirva de suporte a reflexões e a uma mudança de atitude por parte dos docentes.

Capítulo II – Enquadramento teórico

Sendo o nosso estudo centrado numa questão linguística que implica um conhecimento gramatical, nomeadamente sintático, que tem de ser apreendido para posteriormente ser aplicado a situações diárias de uso da língua, urge refletir sobre a importância do ensino e treino da gramática. Além disso, importa também refletir sobre metodologias didáticas aplicadas na sala de aula e o seu contributo para uma aprendizagem efetiva dos diversos conteúdos e para o desenvolvimento de competências linguísticas, antes de nos centrarmos nos conteúdos sintáticos específicos desta investigação.

1. Ensino da gramática

Segundo Ana Maria Brito (2010:5), no Ensino Básico, por um lado, “há que articular a reflexão gramatical com a aprendizagem da escrita e da leitura; por outro lado, a aula de língua materna deve estar aberta a todos os níveis de funcionamento e de uso da língua”, logo a autora tem defendido que “a noção de gramática que importa invocar na aula de Língua Materna deve ser abrangente” (*idem, ibidem*).

A mesma autora aduz que “A reflexão gramatical a esses níveis ajuda ao desenvolvimento do raciocínio abstracto, traduz-se em avanços ao nível das diferentes competências (ouvir, falar, ler, escrever), favorece uma atitude descritiva e tolerante perante a variação e ajuda a adquirir uma metalinguagem útil na aprendizagem de línguas estrangeiras.” (*idem, ibidem*). No entanto, coloca, entre outras, uma questão que procuramos responder nesta dissertação: “Como articular a reflexão gramatical com a escrita e a leitura?” (*idem, ibidem*).

1.2. Importância do ensino e treino da gramática

Quando as crianças chegam à escola, compreendem e usam a língua materna de modo intuitivo. Contudo, cometem erros e evidenciam dificuldades na aplicação e adequação da língua em virtude de não terem ainda desenvolvido a sua consciência linguística. Ou seja, ainda não têm um conhecimento consciente e explícito das estruturas, regras e potencialidades da língua materna para a poderem usar corretamente.

De facto, tornar esse conhecimento implícito num conhecimento linguístico explícito e consciente permitirá, tal como afirma Inês Duarte na brochura *O Conhecimento da*

Língua: Desenvolver a Consciência Linguística (2008), “um nível elevado de desempenho na competência de escrita” (p.9) e “um nível elevado de desempenho na compreensão de leitura” (*ibidem*). Para que isto seja possível, tem um papel preponderante o professor de língua materna, a quem cabe proporcionar o estudo e a reflexão sobre a estrutura da língua e as suas diversas realizações.

Assim, o professor de Língua Portuguesa deve fomentar atividades que permitam desenvolver a competência linguística das crianças desde os primeiros anos de modo a garantir o aperfeiçoamento do uso da língua nas diferentes realizações a fim de melhorar as competências de leitura (compreensão e interpretação), escrita e oralidade.

Por outro lado, só um conhecimento profundo e consciente da língua materna potencia a cada falante a seleção de estruturas adequadas a cada situação de comunicação, oral ou escrita, e a diversificação do uso da língua.

Note-se ainda que a avaliação escolar se baseia em enunciados escritos que os alunos têm de compreender, interpretar e/ou produzir, o que só se consegue com a promoção do desenvolvimento da competência/consciência linguística e com um trabalho sistemático sobre a língua.

É também de destacar a apresentação do CEL como competência nuclear e autónoma a trabalhar e a desenvolver de acordo com o novo *Programa de Português do Ensino Básico*⁵ (2009), tal como as outras competências. Analisando o documento oficial que orienta o trabalho do professor, percebemos que o que importa não é ensinar como funciona a nossa língua, mas levar o aluno a compreender as diferentes potencialidades da língua que já conhece e usa diariamente e a saber usá-la conscientemente em diferentes contextos situacionais e em função da intencionalidade.

Independentemente das metodologias adotadas, de acordo com o referido no PPEB, o aluno tem de “descobrir regularidades na estrutura e no uso da língua, com base em práticas de experimentação” (p.77) e “explicitar regras e treinar procedimentos do uso da língua nos diferentes planos” (*ibidem*).

⁵ A partir deste ponto, o documento programático orientador será designado PPEB.

Centrando-nos no domínio da pontuação, segundo o PPEB, no final do segundo ciclo, o aluno tem de “explicitar regras de uso de sinais de pontuação para delimitar constituintes da frase” e “representar tipos de frase” (p.99). Neste sentido, os autores do documento sugerem o “trabalho sobre a não colocação da vírgula entre o sujeito e o predicado”, bem como entre o verbo e os seus complementos, e ainda a “utilização da vírgula para delimitar subordinadas adverbiais ou sequências encaixadas e para separar o vocativo” (*idem, ibidem*).

Já no que ao terceiro ciclo diz respeito, o documento orientador sugere a sistematização dos “processos de articulação de grupos frásicos e de frases” em “articulação com regras de uso da vírgula” (PPEB:132). Além do referido, os discentes têm de saber usar os sinais de pontuação “para delimitar constituintes de frase” e para “veicular valores discursivos” (*idem*:135). Assim, sugere-se que o trabalho a desenvolver na sala de aula no plano gramatical deve articular-se com as atividades de leitura e escrita (*idem, ibidem*).

Face ao exposto, os objetivos delineados para o presente estudo vão ao encontro do enunciado no PPEB, pois visamos “o reforço do estudo sistematizado sobre a língua” (PPEB:114) através de “práticas oficinais concebidas de modo a que o reinvestimento de conhecimentos permita um aperfeiçoamento dos desempenhos nos modos oral e escrito” (*idem, ibidem*) a fim de garantir que o discente aprofunde, progressivamente, “mediante uma reflexão sistemática”, (*idem*:150) a sua consciência linguística.

Assim, e segundo o *Guião de Implementação do PPEB* sobre o CEL (2010), ensinar gramática “é tornar explícito o conhecimento implícito dos alunos” (p.10), sem esquecer os diferentes domínios com os quais o CEL deve ser articulado para proporcionar uma aprendizagem efetiva e o desenvolvimento de competências. Ou seja, pretende-se a mobilização dos conhecimentos adquiridos e a sua aplicação quer na compreensão quer na produção escritas, bem como a progressiva autonomia na identificação e na correção do erro.

Em suma, o ensino da Gramática⁶ não pode basear-se na imposição de um conjunto de regras que se ensinam isoladamente. O conhecimento gramatical deve resultar de uma reflexão com base nos problemas linguísticos, orais e escritos, dos alunos no sentido de os solucionar.

Mas como ensinar Gramática?

1.3. Métodos de ensino da Gramática

Podemos realizar exercícios de escrita regularmente, corrigir a pontuação, alertar para os usos errados das vírgulas e partir desses erros para explicar, novamente, as situações em que se tem de colocar a vírgula ou onde é proibido usá-la, mas são poucos os alunos que atentam nessa correção e se esforçam por não cometer os mesmos erros em produções posteriores, questionando a correção do professor a fim de perceber as suas lacunas e poder superar e colmatar as debilidades reveladas.

A verdade é que, na aula de Português, os conteúdos gramaticais são trabalhados individualmente e de forma descontextualizada e os exercícios de aplicação/treino são específicos para cada conteúdo e nem sempre realizados com a regularidade necessária devido à diversidade de conteúdos que têm de ser estudados. Por isso, quando os alunos têm de relacionar os diferentes conhecimentos linguísticos nos seus enunciados escritos, sentem dificuldade e nota-se que a aprendizagem do conteúdo não se fez de forma efetiva.

Segundo Sónia Rodrigues (2001:1), “O trabalho sobre a língua resume-se frequentemente à enunciação de definições e regras num discurso mais declarativo do que reflexivo, mais expositivo do que explicativo (...)”. Por isso, urge refletir sobre as dificuldades, gerais e específicas, dos alunos e sobre os métodos de trabalho na sala de aula, alterar as práticas de ensino da língua mais comuns e desenvolver um ensino mais prático e reflexivo, que implique o relacionamento dos diferentes conteúdos e uma participação mais ativa dos alunos na enunciação das regras e na explicação dos temas,

⁶ No final do ano letivo 2011-2012, durante o qual se realizou esta dissertação, foi apresentado um novo documento orientador que entrará em vigor já no ano letivo 2012-2013, “Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico”, que designa o domínio relativo ao estudo da língua por “Gramática”. Note-se, como referido no início, a deriva terminológica logo nos documentos orientadores.

a fim de garantir a aprendizagem efetiva da gramática e o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos indivíduos que formamos.

De acordo com o *Programa de Língua Portuguesa* para o terceiro ciclo do Ensino Básico, em vigor desde 1991, atualmente apenas para os oitavo e nono anos de escolaridade⁷,

Qualquer falante revela um conhecimento implícito de regras gramaticais da sua língua. Não é impondo um conjunto de comportamentos linguísticos e de regras independentes e ensináveis isoladamente que os alunos desenvolvem a sua capacidade discursiva. (p.48)

Perante isto, é fundamental o ensino dos diferentes conteúdos gramaticais, como funções sintáticas e coordenação e subordinação, associado à pontuação, mormente à vírgula, e baseado na reflexão linguística através de uma metodologia oficial/laboratorial que parta do conhecimento intuitivo para o conhecimento explícito e consciente das regras da língua, tal como preconiza o novo *Programa de Português do Ensino Básico* (2009), na sequência das estratégias didáticas delineadas já no documento oficial anterior.

Em vez da tradicional exposição de regras seguida de aplicação prática, deve optar-se por partir da análise de enunciados e, centrando o processo de ensino-aprendizagem no aluno, levá-lo a refletir sobre as produções escritas e sobre os erros para formular e apreender as regras e, *a posteriori*, incentivá-lo a produzir textos, mais ou menos orientados, e a corrigir produções escritas próprias ou de colegas (fase de revisão de texto de uma oficina de escrita, por exemplo) para aplicar e sistematizar as regras.

A metodologia de trabalho sugerida no parágrafo anterior segue o modelo de oficina gramatical proposto por Inês Duarte (1992). Seguindo o método pela descoberta, primeiro, o aluno tem acesso aos dados; depois, analisa e problematiza-os, formulando hipóteses e conclusões; em terceiro lugar, realiza exercícios de treino; e, finalmente, procede-se à avaliação da aprendizagem realizada.

⁷ No presente ano letivo, 2011-2012, entrou em vigor para os primeiro, quinto e sétimo anos de escolaridade o novo Programa de Português para o Ensino Básico, homologados em 2009.

Para que o discente possa alcançar as metas pretendidas e seja capaz de detetar problemas e de os corrigir, cabe ao professor preparar e disponibilizar materiais linguísticos diversificados que completem as produções escritas dos alunos a fim de eles manusearem todo o tipo de estruturas, desde as mais simples às mais complexas, direccionadas para o contexto em que estão integradas; só assim os conteúdos estudados fazem sentido para os alunos e são apreendidos por estes porque conseguem aplicá-los nos seus próprios textos.

Incluímos, por nos parecer uma mais-valia para o trabalho de planificação didáctica do professor, visto que pretendemos apresentar estratégias e metodologias facilitadoras do ensino da gramática, uma sequência de questões a ter em conta no momento de preparar qualquer atividade retirada do *Guião de Implementação do PPEB* sobre o CEL (p.36).

1.3.1. Lista de aspectos a considerar na construção de uma actividade para construção de conhecimento gramatical:

1. Qual é o tipo de actividade?

- Construção de conhecimento?

- Treino?

- Avaliação?

- Mobilização de conhecimento gramatical para outras competências?

2. O que se pretende com a actividade?

- A actividade tem como meta que descriptor(es) de desempenho do programa?

- É colocada aos alunos uma questão específica que constitua um desafio interessante para a prossecução da actividade?

3. Há identificação clara dos conhecimentos pressupostos?

- São dadas instruções claras aos alunos sobre quais os conhecimentos que se pressupõe que eles já dominam e como podem revê-los ou recuperá-los?

4. Dados.

- Qual a origem dos dados?

a) Produções dos alunos?

b) Texto oral ou escrito fornecido pelo professor?

c) Texto oral ou escrito recolhido pelos alunos?

- *É tirado partido do conhecimento gramatical implícito dos alunos?*
- *Em caso afirmativo, estamos seguros de que as construções que se pretende que os alunos manipulem são casos em que há conhecimento implícito?*
- *Os dados fornecidos são os necessários?*
- *Os dados fornecidos são suficientes?*
- *Os dados fornecidos são simples ou contêm informação que dispersa atenção?*
- *Os dados fornecidos permitem uma hierarquização da informação a partir dos casos mais simples para os mais complexos e a constituição de pares mínimos?*
- 5. *A actividade é construída de tal forma que os alunos possam tirar conclusões em pequenos passos?*
- 6. *Os alunos têm oportunidade de construir hipóteses e verificar a sua validade mediante a apresentação de novos dados?*
- 7. *Há momentos de treino?*
- 8. *Há reinvestimento do conhecimento construído em diferentes contextos de uso?*

Pensamos, efetivamente, que cada um dos docentes deve ter presentes estes e outros aspetos relacionados com a especificidade das suas turmas no momento de planificação de cada sequência didática, uma vez que são questões que nos ajudam a preparar as aulas e os materiais necessários à concretização das tarefas e, conseqüentemente, proporcionam o desenvolvimento de competências, o saber-fazer, bem como a aprendizagem, porque previmos uma aplicação posterior relacionada com outro(s) conteúdo(s) quer posterior quer anteriormente lecionado(s).

Concluindo, o estudo da Gramática deverá ser essencialmente prático, centrado na descoberta de semelhanças pelo aluno, preferencialmente em situações de uso, e não meramente expositivo, seguido de uma aplicação descontextualizada.

1.4. Pedagogia do erro

No processo de ensino-aprendizagem, uma das tarefas diárias do professor é corrigir as produções orais e escritas dos alunos. Esta tarefa de detetar e corrigir erros deve ter como principal objetivo ajudar os discentes a aperfeiçoar os seus trabalhos de forma consciente e cada vez mais autónoma.

Para que isto seja possível, o docente não pode limitar-se a assinalar o erro e/ou apresentar a solução ao aluno. Convém, primeiro, identificar as tipologias de erros (de sistematização, construtivos ou sistemáticos), refletir sobre os diferentes tipos de erros da turma e de cada aluno e analisar as metodologias de ensino no sentido de garantir a aprendizagem efetiva dos conteúdos e o desenvolvimento das competências de expressão oral e escrita. Posteriormente, já na sala de aula, deve indicar o erro ao aluno e levá-lo a compreender porque errou, de modo a que seja o próprio a corrigir e aperfeiçoar o seu trabalho.

Note-se que a simples correção do professor, sem que se peça ao aluno que analise e explique as correções, não surte qualquer efeito em exercícios seguintes e os professores sentem-se, por vezes, desmotivados porque veem novamente os mesmos erros. Será que já tentaram perceber por que razão isto acontece? Terá sido o aluno que não quis aprender, afinal tinha acesso à correção, ou o professor que não o estimulou a aprender e a corrigir-se?

Manuela Cabral (1994:113) alerta para a necessidade de alterar as práticas pedagógicas do ensino da escrita e sugere o recurso à avaliação formativa, que deve ser integrada no percurso de aprendizagem, a fim de evitar que o aluno guarde o texto corrigido “sem ter lido sequer com atenção as anotações ou correções do professor” (*idem*:112).

Então, porque não partir dos erros dos alunos e propor-lhes a tarefa de correção de produções escritas, próprias ou alheias, proporcionando a reflexão sobre a estrutura da língua e a explicação dos erros?

A presente dissertação não se prende com práticas de correção. Contudo, esta breve reflexão enquadra-se nos nossos objetivos uma vez que se pretende fomentar práticas reflexivas sobre o ensino-aprendizagem da escrita e partilhar algumas experiências

didáticas sobre o ensino da gramática, em particular, sobre a colocação sintática da vírgula, e o desenvolvimento da competência de escrita.

Assim, sugere-se como metodologia didática complementar ao ensino da gramática pelo método da descoberta o trabalho a partir dos erros dos próprios alunos, uma vez que tem um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem:

❖ para o professor:

- facultar informação sobre o progresso do aluno;
- ajuda a seleccionar estratégias.

❖ para o aluno:

- permite tomar consciência das dificuldades;
- ajuda a superar dificuldades;
- proporciona uma aprendizagem efetiva.

Com isto, seguimos o preconizado por Helena Couto Lopes no artigo “Da linguística ao ensino da gramática: para uma reflexão sobre a coordenação e a subordinação” (Brito e Lopes, 2001:51):

As próprias opções programáticas deveriam ter como suporte um estudo sistemático do «erro», ao longo de todas as fases de aprendizagem. Esse estudo deveria determinar, em grande parte, a escolha dos conteúdos, da sua articulação e do modo como devem ser trabalhados.

Efetivamente, este método de ensino-aprendizagem promove a prática da reflexão e favorece a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas de forma consciente. De facto, “ao ensinar a pensar sobre o erro, o professor, ao mesmo tempo que aumenta alguns conhecimentos, solidifica outros, mas sobretudo conduz os seus alunos para uma progressiva autonomização” (Rodrigues, 2001:4).

Concluindo, e citando Leonor Santos (2002:3), “O objectivo é que o aluno seja ele próprio capaz de fazer a sua autocorreção”, pois “Quando o próprio consegue identificar o erro e corrigi-lo, acontece aprendizagem.”, e é esta a nossa meta enquanto professores.

2. Gramática e pontuação

2.1. Pontuação

A origem da pontuação está associada aos sinais que os escribas, gregos e romanos, usavam, já na Antiguidade Clássica⁸, para separar as palavras e marcar formas de recitar versos ou de pronunciar palavras. O código usado prender-se-ia, também, na época, com questões de legibilidade e de sentido dos enunciados para auxiliar o escriba e o leitor/orador. Mais tarde percebeu-se que tal notificação ajudava o leitor e, especialmente, os oradores, que, formados em retórica, defendiam o uso da pontuação para clarificar o sentido do texto e torná-lo mais expressivo (*commovere*). Na Idade Média, já se defendiam as funções semântica e prosódica da pontuação.

Efetivamente, a noção atual de pontuação vai ao encontro do preconizado pelos oradores clássicos, e ninguém põe em causa o facto de os diferentes sinais facilitarem ou condicionarem a leitura e compreensão dos enunciados escritos.

2.2. Um caso particular de pontuação - a vírgula

2.2.1. A vírgula nos recursos didáticos

As dificuldades no uso da vírgula prendem-se, em primeiro lugar, com o próprio conceito de vírgula. Perante isto, convém analisar algumas definições de “vírgula” em dicionários, gramáticas e manuais, uma vez que são os materiais de apoio ao estudo utilizados pelos alunos. E só depois de compreendermos as possíveis razões para a utilização incorreta da vírgula, poderemos partir para o que é o nosso objetivo: apresentar estratégias de ensino das regras de colocação da vírgula.

De acordo com João Costa (2008:1),

A muitos de nós, a escola apenas disse que a vírgula é “uma pausa pequena”, ignorando o facto de haver pausas que fazemos na oralidade que não podem ser assinaladas com vírgula (como entre o sujeito e o predicado) e vírgulas que nem sempre correspondem a uma pausa natural.

⁸ O primeiro sistema de marcação de pausas e de delimitação de fronteiras entre palavras, frases ou parágrafos, semelhante à pontuação, terá surgido em Alexandria no século II a.C.

2.2.1.1. A vírgula nos dicionários

Segundo o *Dicionário online de Português*, a vírgula é um “sinal gráfico que marca a menor de todas as pausas prosódicas”. A *Infopédia* define vírgula como “sinal de pontuação indicativo de pausa ligeira”. De acordo com o *Dicionário Verbo da Língua Portuguesa*, vírgula é um “sinal de pontuação que serve para separar constituintes de uma frase, ou para ligar frases, e que marca uma ligeira pausa.”

Como se pode verificar, está sempre presente uma noção prosódica na definição do sinal de pontuação em estudo, à qual se tem dado primazia no momento de explicitar e ensinar os sinais de pontuação aos alunos. A importância sintática da vírgula não tem sido tida em conta pelos agentes educativos, o que condiciona a produção textual dos discentes, originando graves erros ao nível da expressão escrita, como por exemplo a separação entre sujeito e predicado quando o sujeito é muito extenso ou integra uma oração subordinada adjetiva relativa (há tendência para colocar uma vírgula coincidente com uma pausa no discurso oral, sem se ter em atenção o sentido do enunciado ou as questões sintáticas subjacentes).

2.2.1.2. A vírgula em gramáticas e prontuários

Atentemos agora na informação de algumas gramáticas sobre pontuação em geral e vírgula em particular.

Segundo a *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra, a pontuação serve para “reconstruir aproximadamente o movimento vivo da elocução oral” (p.639). Assim, divide os sinais de pontuação em dois grupos: os que se destinam a marcar pausas e os que marcam a entoação, colocando a vírgula no primeiro grupo. De acordo com estes autores, “A vírgula marca uma pausa de pequena duração.” e “Emprega-se não só para separar elementos de uma oração, mas também orações de um só período.” (p.640).

A *Gramática da Língua Portuguesa* para terceiro ciclo e secundário da Areal Editores define pontuação como “o conjunto de sinais gráficos que servem para organizar as partes da frase e/ou texto, de modo a facilitar a sua compreensão.” (p.301). Além disto, acrescenta que “os sinais de pontuação têm como função tornar a frase mais expressiva,

marcando a entoação, delimitar elementos constituintes da frase, representar tipos de frase ou transmitir valores discursivos.” (*ibidem*). Quanto à vírgula, diz que “marca uma pausa breve” e enumera as diferentes situações de uso do referido sinal (p.302).

Um outro auxiliar de estudo é o *Prontuário da Língua Portuguesa* da Porto Editora. Este recurso didático refere que “os sinais de pontuação são utilizados para indicar a entoação das frases ou para separar as partes das mesmas”, aduzindo que “a pontuação incorrecta pode levar a interpretações diferentes daquela que é pretendida” (p.53). Quanto à vírgula, também este livro menciona que “assinala uma pausa breve no discurso” (*ibidem*).

2.2.1.3. A vírgula nos manuais escolares

Por outro lado, os erros na aplicação deste sinal de pontuação prendem-se, possivelmente, com a informação veiculada pelos manuais adotados nas escolas, que apresentam uma breve definição de “vírgula” e indicam alguns contextos de uso, exemplificando as regras enumeradas com frases isoladas e descontextualizadas, por vezes extraídas de obras literárias (não nos podemos esquecer do estilo do autor que nem sempre segue as regras), sem apelarem a uma reflexão por parte do aluno para que este possa compreender efetivamente as diversas situações da sua aplicação.

Além disso, apresentam exercícios de aplicação esporádicos que solicitam apenas a colocação dos diferentes sinais de pontuação que o aluno conhece. O que se verifica é que o aluno recorre a uma espécie de “totobola” e lá vai acertando um ou outro sinal. No caso da vírgula, os erros devem-se ao facto de o aluno não saber as regras ou, se até as memorizou, como não refletiu sobre os contextos de uso, de não ser capaz de relacionar os diferentes conhecimentos para explicar, por exemplo, porque tem de isolar determinado constituinte com vírgula.

Tomemos como exemplo alguns dos novos manuais de Português do Ensino Básico.

O manual de quinto ano *Diálogos*, da Porto Editora, não define vírgula, apenas diz “utiliza-se em vários contextos.” e menciona duas situações de uso: para separar elementos de uma enumeração e o vocativo (*Diálogos*: 219), apresentando, posteriormente, quando sistematiza as funções sintáticas, um quadro com vírgulas

proibidas (*Diálogos*: 245). Ao longo do manual, surgem quatro exercícios sobre o uso da vírgula, sendo dois para pontuar corretamente (ainda que um dos exercícios não seja exclusivamente sobre a vírgula) e dois que permitem a enunciação das regras de uso da vírgula (um deles para explicitar o motivo da má aplicação da vírgula nas frases).

Já o manual *Dito e Feito*, da mesma editora e para o mesmo nível de escolaridade, refere que a vírgula “indica uma pausa breve e utiliza-se sempre no interior da frase” (*Dito e Feito*: 245), enunciando, depois, algumas situações de uso. Este manual não integra exercícios sobre a vírgula, apenas pede ao aluno, logo na unidade de diagnóstico, que indique o valor dos diferentes sinais de pontuação que surgem no texto, e apresenta, ao longo de todo o manual, apenas dois textos para pontuar, sem pedir qualquer reflexão e sem proporcionar momentos de aprendizagem do conteúdo, que tão importante é para desenvolver a expressão e a compreensão escritas.

O manual *P5*, da Texto Editores, também para o quinto ano de escolaridade, enuncia, em quadro, alguns contextos de uso da vírgula, e dedica uma página ao seu estudo, intitulada “Cuidado com a vírgula!” (p.253), onde procura explicar a importância e a aplicação sintática (e semântica) deste sinal de pontuação, referindo ainda as situações proibidas e sugerindo exercícios de aplicação e reflexão. Uma das questões propostas é “Pontua uma das frases com a vírgula em falta.”, pedindo de seguida para explicar “por que razão a outra frase não pode ter nenhuma vírgula” (*P5*: 253). Este manual integra, ainda, uma oficina gramatical intitulada “Como devo usar os sinais de pontuação e sinais auxiliares de escrita?” (p.77) que, com orientação do professor, permitirá ao aluno compreender quando e porquê usar a pontuação. Além do já referido, na unidade de diagnóstico, apresenta um breve texto para pontuar, indicando o número de vezes que cada sinal se utiliza.

Analisando os manuais da Texto Editores para os níveis de escolaridade seguintes, encontramos sempre a página “Cuidado com a vírgula”, com regras e exercícios, e ainda diferentes oficinas de reflexão: “A pontuação que usamos no texto escrito relaciona-se sempre com as nossas intenções num discurso oral?” (manual do sexto ano), que direciona o aluno para o uso sintático da vírgula (“Usaste a vírgula para marcar a entoação num discurso oral ou para respeitar regras relacionadas com a construção das frases?”); “As pausas na entoação correspondem sempre a uma pausa na pontuação?”

(manual do sétimo ano); e “ Consigo relacionar o uso da pontuação com diferentes questões sintáticas?” (manual do oitavo ano).

Como podemos verificar, neste manual, há uma progressão no ensino-aprendizagem deste conteúdo; no entanto, apresenta apenas uma oficina de pontuação por manual e mais um ou outro exercício esporádico para justificar o uso das vírgulas. Apesar de ser um ótimo apoio para a didática da pontuação, o professor tem de proporcionar outros momentos de reflexão e de treino sobre o uso da pontuação para garantir que o discente saberá aplicá-la progressiva e naturalmente.

Já os dois manuais da Porto Editora para o sétimo ano apresentam apenas exercícios para aplicação dos diferentes sinais de pontuação (*Diálogos*, três exercícios; e *(Para)Textos*, apenas um). Convém, ainda, destacar que o manual *(Para)Textos* para o sétimo ano não apresenta qualquer sistematização dos sinais de pontuação; já para o oitavo, ainda que continue sem apresentar sistematização sobre pontuação, o manual *(Para)Textos* inclui um exercício que relaciona vírgula e funções sintáticas (p.103). Quanto ao *Diálogos* de oitavo, oferece uma sistematização sobre os usos da vírgula e um exercício para inserir as vírgulas em falta e indicar a regra aplicada. Encontramos, também, um exercício sobre o advérbio conetivo que, no final, destaca, com a indicação de conteúdo novo, uma regra de colocação obrigatória da vírgula, seguida de exercício de aplicação. Aduza-se que não é o aluno a retirar a conclusão sobre o uso da vírgula com advérbios conetivos, pelo contrário, a regra é anunciada sem qualquer orientação para uma nova aprendizagem, o que não é, a nosso ver, a metodologia mais adequada. Neste manual podemos encontrar mais alguns exercícios de aplicação (pontuar textos ou justificar vírgulas utilizadas), o que é uma mais-valia para o trabalho sobre pontuação, sintaxe e semântica, mas não facilita a aquisição de conhecimentos para um uso consciente e interiorizado que proporcione uma melhoria significativa ao nível da expressão escrita.

2.2.2. A vírgula nos Exames Nacionais do terceiro ciclo do ensino básico

Terminado o ensino obrigatório, o terceiro ciclo do ensino básico, os alunos têm de realizar uma prova final de avaliação externa que avalia os domínios de escrita, de leitura e de funcionamento da língua (conhecimento explícito da língua).

No grupo referente ao domínio do CEL, as questões predominantes são sobre funções sintáticas e orações. Embora as questões sobre regras de pontuação, particularmente de aplicação da vírgula, sejam raras, apenas três exercícios num espaço de sete anos (o Exame Nacional de nono ano começou a ser realizado em 2005), o conhecimento das regras de colocação da vírgula pode ser importante quer na realização dos exercícios gramaticais específicos apresentados quer ao longo de toda a prova ora para interpretação ora para escrita de enunciados.

Analisemos as questões de exame sobre o uso da vírgula. Na segunda fase do Exame Nacional de Língua Portuguesa do terceiro ciclo do Ensino Básico de 2009, os alunos tinham de completar as afirmações referindo a função sintática desempenhada por cada um dos constituintes isolados por vírgula (vocativo e modificador de nome apositivo, respetivamente); no entanto, era necessário conhecer as regras de aplicação da vírgula.

4. Lê a abertura de um discurso de apelo à protecção de espécies marinhas, proferido numa associação ambientalista.⁹

*Companheiros e companheiras,
A Terra, o planeta azul, conserva ainda maravilhas naturais nos seus mares...*

Completa as frases que se seguem, para justificares a pontuação utilizada na abertura do discurso.

Escreve o número do item, a alínea e a função sintáctica correspondente.

*Na primeira linha, usa-se a vírgula para assinalar a expressão com a função sintáctica de **a**).*

⁹ Exercício extraído do Exame Nacional do terceiro ciclo de Língua Portuguesa de 2009, 2ª fase.

*Na segunda linha, as vírgulas delimitam a expressão que desempenha a função sintática de **b**).*

Na segunda fase do Exame Nacional de Língua Portuguesa do terceiro ciclo de 2011, os discentes tinham, mais uma vez, de relacionar a regra de aplicação da vírgula com a função sintática desempenhada pelo constituinte destacado, neste caso um vocativo.

*4. Explicita a regra que torna obrigatório o uso da vírgula na frase seguinte, indicando a função sintática da expressão «Ó Pedro».*¹⁰

Ó Pedro, queres ir acampar na floresta?

O terceiro exercício apresentado em exame, já na segunda fase do Exame Nacional de Língua Portuguesa do terceiro ciclo de 2012, volta a solicitar a relação entre função sintática e regra de uso da vírgula, neste caso para isolar um modificador de nome apositivo.

*Explicita a regra que torna obrigatório o uso de vírgulas na frase seguinte, indicando a função sintática da expressão «ciência que estuda rochas e minerais».*¹¹

A Geologia, ciência que estuda rochas e minerais, interessa a muitos alunos.

Perante isto, ainda que não seja uma pergunta frequente na avaliação externa, torna-se pertinente o ensino das regras de pontuação, essencialmente de colocação da vírgula, em simultâneo com o ensino das funções sintáticas, tal como se apresentará no presente trabalho.

2.2.3. Algumas conclusões

Após a análise sucinta de recursos didáticos para alunos e professores, constatamos que é dada primazia a uma noção essencialmente entoacional e prosódica da vírgula, em vez de sintática, como questionada nos exercícios de avaliação externa, e semântica,

¹⁰ Exercício extraído do Exame Nacional do terceiro ciclo de Língua Portuguesa de 2011, 2ª fase.

¹¹ Exercício extraído do Exame Nacional do terceiro ciclo de Língua Portuguesa de 2012, 2ª fase.

essencial para o desenvolvimento das competências de leitura (compreensão e interpretação).

Perante o cenário descrito, podemos concluir, embora com as devidas cautelas, que as dificuldades ao nível da escrita e da leitura interpretativa que os alunos apresentam à saída do Ensino Básico se devem a um ensino deficitário, lacunar, que se baseia na aplicação isolada de conhecimentos sem se preocupar primeiro com a sua transmissão, compreensão, aquisição e relação.

Assim, é possível compreender as frequentes falhas e dúvidas na aplicação deste “marcador sintático”, como a designam os autores do guia prático *Com ou sem vírgula?*, da Porto Editora. Será que faz sentido insistir, todos os anos escolares, na resolução da mesma tipologia de exercícios sem começar por ensinar a usar corretamente os sinais de pontuação? Ou até assinalar o erro nas produções escritas dos alunos e não os levar a perceber por que motivo erraram, esperando que eles numa produção posterior já não falhem?

Tal como qualquer conhecimento científico, literário, matemático, o uso consciente da pontuação, nomeadamente da vírgula, só se adquire se for ensinado e objeto de treino sistemático, para mais tarde ser aplicado intuitivamente, ou seja, sem que a pessoa que pretende pontuar qualquer tipo de texto esteja a pensar, de cada vez e em cada caso particular, se tem um sujeito, ou um modificador anteposto, ou uma oração subordinada relativa explicativa.

Mas, afinal, quando se deve usar a vírgula? Quando é que é obrigatória?

2.2.4. Contextos de uso da vírgula

Antes de analisarmos os erros de colocação ou omissão de vírgulas mais frequentes e de propormos diversas atividades para o seu ensino, é importante enunciar as regras de uso deste sinal.

Em primeiro lugar, em que situações é expressamente proibido colocar vírgula?

- Entre o sujeito e o predicado;

- entre o verbo e os seus complementos, sejam eles direto, indireto, oblíquo, agente da passiva ou predicativo do complemento direto, em forma de oração, grupo nominal ou grupo preposicional.

Em segundo, em que casos é obrigatório utilizar a vírgula?

- Para separar elementos de uma enumeração;
- para isolar o vocativo;
- para isolar o nome do local nas datas;
- para isolar o modificador de frase, quer seja um advérbio, um grupo preposicional ou uma oração (subordinada condicional ou concessiva);
- para isolar o modificador do grupo verbal quando é inserido no início da oração ou entre os seus constituintes principais (entre sujeito e predicado ou entre verbo e complementos), seja em forma de oração (subordinada adverbial temporal, causal ou final), de grupo preposicional ou de grupo adverbial;
- para isolar o modificador de nome apositivo (grupo nominal, grupo adjetival ou oração subordinada adjetiva relativa explicativa);
- para indicar que uma palavra foi suprimida na frase;
- para isolar advérbios conetivos ou expressões com o mesmo valor adverbial;
- para separar orações não finitas de gerúndio, particípio passado ou infinitivo;
- para isolar orações intercaladas;
- antes da conjunção coordenativa adversativa *mas* (ou palavra de sentido equivalente *porém, contudo, todavia*);
- antes das conjunções coordenativas conclusivas.

2.2.5. A sintaxe e a vírgula

Como já vimos, a vírgula não é um sinal prosódico ou entoacional; ela é um elemento textual e discursivo fundamental para a organização e interpretação dos enunciados, desde que bem utilizada. Analisemos, agora, duas situações da aplicação sintática deste sinal de pontuação, que, em algumas situações, pode implicar também uma função semântica.

2.2.5.1. Funções sintáticas – os modificadores

A Sintaxe “analisa e descreve o modo como as palavras se combinam”¹² para formar frases. Assim, consoante as relações que se estabelecem entre os elementos frásicos, as palavras formam unidades sintáticas (grupos) que, por sua vez, desempenham diferentes funções na frase – as funções sintáticas.

Para este estudo, importa definir as unidades com função sintática de modificador. Estas unidades:

- podem ser um grupo nominal, adjetival, preposicional ou adverbial;
- podem ser uma oração subordinada;
- podem ligar-se a um nome (modificador de nome), a um verbo (modificador do grupo verbal), ou a toda a frase (modificador de frase);
- não são exigidos por nenhum elemento do grupo sintático a que pertencem, ao contrário dos complementos, logo podem ser retirados sem afetar a gramaticalidade da frase.

2.2.5.1.1. Modificador de nome

O constituinte que desempenha esta função sintática pode restringir/especificar o nome a que se liga ou, simplesmente, acrescentar um esclarecimento sobre esse nome.

¹² *O que há de novo na gramática*, coleção «Guias práticos», Porto Editora, s.d., pág. 25.

Deste modo, na frase *Os alunos da turma C foram ao cinema.*, o grupo sublinhado especifica o nome “alunos”, é um modificador de nome restritivo. Este pode apresentar a forma de:

- grupo adjetival;
- grupo preposicional;
- oração subordinada adjetiva relativa restritiva.

Já na frase *Luís de Camões, autor de Os Lusíadas, viveu em Macau.*, o grupo sublinhado apenas adiciona uma informação sobre o nome a que se refere, é um modificador de nome apositivo. Este pode ser:

- um grupo nominal;
- um grupo adjetival;
- uma oração subordinada adjetiva relativa explicativa.

Como podemos verificar, a vírgula relaciona-se com estes constituintes sintáticos:

- o modificador de nome restritivo não é isolado com vírgulas;
- o modificador de nome apositivo é sempre isolado com vírgulas.

Vejam os a seguinte frase:

(1) *Os alunos aplicados e atentos tiveram boas notas.*

Esta frase contém um modificador de nome restritivo, “aplicados e atentos”, logo significa que só os alunos aplicados e atentos obtiveram boas notas.

Contudo, podemos isolar o modificador de nome:

(2) *Os alunos, aplicados e atentos, tiveram boas notas.*

O que acontece se isolarmos o constituinte “aplicados e atentos”?

Neste caso, passamos a ter um modificador de nome apositivo, ou seja, estamos apenas a adicionar informação sobre os alunos; assim, a frase significa que todos os alunos tiveram boas notas porque são aplicados e atentos.

Como podemos concluir, a vírgula não tem só um papel sintático. A alteração da pontuação condiciona semanticamente o enunciado. Comprovamos, assim, a importância sintática, semântica e discursiva deste sinal de pontuação.

2.2.5.1.2. Modificador do grupo verbal

Este constituinte pertence ao predicado, mas não é selecionado pelo verbo, logo não é um constituinte obrigatório. Apresenta mobilidade na frase e pode ser:

- um grupo adverbial – *Ontem fui ao cinema.*;
- um grupo preposicional – *Leu o texto com atenção.*;
- uma oração subordinada adverbial (temporal, causal ou final) – *Como não leu o texto, não soube responder às questões.*

Quanto ao uso da vírgula com o modificador de GV, sempre que este grupo sintático se encontra em posição inicial ou intercalar, é obrigatório isolá-lo com vírgulas.

2.2.5.1.3. Modificador de frase

Este constituinte, tal como o modificador do GV, também não é obrigatório e apresenta mobilidade na frase, mas exprime a atitude/opinião do emissor face ao enunciado. Pode ser:

- um grupo adverbial (advérbio de frase) – *O avião, felizmente, chegou a horas!*;
- um grupo preposicional – *Responderá, com certeza, ao professor.*;
- uma oração subordinada adverbial (concessiva ou condicional) – *Embora estivesse doente, fez o exame.*

Com esta unidade sintática, o uso da vírgula é obrigatório.

2.2.5.2. Subordinação – as orações subordinadas adjetivas relativas

De acordo com a nova terminologia linguística (DT), uma oração é o conjunto dos constituintes frásicos coordenados ou subordinados inseridos em frases complexas e organizados em torno de um verbo principal.

Uma oração subordinada é um constituinte de uma frase complexa que desempenha uma função sintática nessa frase complexa; pode ser finita (apresenta um verbo conjugado) ou não finita (o verbo encontra-se na forma de infinitivo, gerúndio ou particípio) e equivale a um nome, adjetivo ou advérbio. Assim, designam-se respetivamente orações subordinadas substantivas, adjetivas ou adverbiais e podem desempenhar funções de:

- sujeito – *Quem semeia ventos* (oração subordinada substantiva relativa sem antecedente) *colhe tempestades.*;
- predicativo do sujeito – *Ele não é quem parece.* (oração subordinada substantiva relativa sem antecedente);
- complemento direto – *O professor disse que a aula seguinte seria no laboratório.* (oração subordinada substantiva completiva);
- complemento indireto – *O João contou a história a quem o quis ouvir.* (oração subordinada substantiva relativa sem antecedente);
- complemento oblíquo – *Esforçou-se por chegar a horas ao exame.* (oração subordinada substantiva completiva);
- modificador do GV (orações subordinadas adverbiais com valor de tempo, causa ou fim) – *Quando cheguei a casa, o João estava a estudar.* / *O João não foi à escola porque estava doente.* / *Comprou o livro para estudar para o exame.*;
- modificador do nome (orações subordinadas adjetivas relativas) – *A história que o João contou foi um sucesso.*;

- modificador de frase (orações subordinadas adverbiais concessivas ou condicionais) – *Foi à escola, embora estivesse doente. Se não chover, visitaremos a Feira Romana.*

As que importam para o presente trabalho são as orações subordinadas adjetivas. Estas equivalem a um adjetivo e, desse modo, desempenham a função sintática de modificador do nome. São introduzidas por um pronome relativo, que substitui e recupera o nome que o antecede, e podem especificar o referente/antecedente ou limitar-se a adicionar informação sobre ele; por isto, designam-se orações subordinadas adjetivas relativas.

2.2.5.2.1. Orações subordinadas adjetivas relativas restritivas

Se especificam o antecedente, desempenham a função de modificador do nome restritivo, logo designam-se orações subordinadas adjetivas relativas restritivas e não se isolam com vírgulas:

(3) *Os escuteiros que também ajudam velhinhas são bons rapazes.*

2.2.5.2.2. Orações subordinadas adjetivas relativas explicativas

Se adicionam informação sobre o referente, desempenham a função de modificador do nome apositivo, logo encontram-se entre vírgulas e designam-se orações subordinadas adjetivas relativas explicativas:

(4) *Os escuteiros, que também ajudam velhinhas, são bons rapazes.*

2.2.5.2.3. Orações subordinadas e a vírgula

Tal como vimos no ponto anterior sobre os modificadores do nome, ao analisarmos semanticamente as frases (3) e (4) constituídas por orações subordinadas adjetivas relativas, percebemos que a primeira significa que somente os escuteiros que, além de realizarem outras atividades, ajudam velhinhas são bons rapazes, os outros não; e que a segunda frase significa que todos os escuteiros são bons rapazes e que uma das suas tarefas consiste em ajudar velhinhas.

Nestas situações, a vírgula tem um contributo semântico essencial e pode resolver ambiguidades suscitadas pela oralidade.

Nas orações subordinadas adverbiais, as regras de colocação da vírgula seguem o já referido no ponto anterior sobre os constituintes sintáticos com função de modificador do GV e de modificador de frase.

3. Ensinar a pontuar – papel docente

Referidas as regras que todos devemos saber e as situações gramaticais em que este projeto se centra, urge refletir sobre o trabalho desenvolvido e a promover na sala de aula para ensinar e tornar intuitiva e automática a relação vírgula-sintaxe-semântica.

Obviamente, o nosso interesse enquanto docentes não é ter alunos a debitar, *de cor e salteado*, a lista de regras acima apresentada. O que, efetivamente, pretendemos é desenvolver as competências de compreensão e expressão escritas. Neste sentido, é fundamental que os discentes saibam quando e porquê utilizar a pontuação, nomeadamente a vírgula, e apliquem esses conhecimentos quer nas suas produções textuais, a fim de transmitirem com exatidão a mensagem pretendida, quer nos momentos de leitura do dia a dia (texto de aula, notícia de jornal, leitura autónoma, texto instrucional ou informativo), para que, numa fase posterior da sua vida (adulta, profissional), não tenham dificuldade em atuar nas diferentes situações discursivas quotidianas.

Assim, e partindo da breve reflexão sobre a importância do ensino da gramática e sobre as diversas práticas pedagógicas que proporcionam a sua aprendizagem, visto que o aluno, se não souber, por exemplo, identificar os constituintes frásicos, não saberá colocar a vírgula, mesmo que tenha memorizado e saiba enunciar *ipsis verbis* todas as regras, apresentamos algumas propostas didáticas, bem como as nossas análises críticas sobre as metodologias aplicadas durante esta investigação, esperando que suscitem alguma reflexão sobre o trabalho docente e proporcionem a alteração das práticas pedagógicas com vista ao sucesso escolar.

Antes, propomos um pequeno teste sobre metodologias e práticas de ensino-aprendizagem, em particular sobre a planificação das sequências didáticas para o conteúdo “Pontuação”. A análise efetuada poderá ser o ponto de partida para a alteração metodológica e didática.

3.1. Como costuma ensinar a pontuar?¹³

- Preocupa-se com a memorização das regras?
- Repreende os alunos pelos erros em vez de refletir sobre os métodos de ensino?
- Ensina a pontuação isoladamente?
- Ensina a pontuação como regras impostas pela gramática ou como um código auxiliar da compreensão?
- Tem conversas sobre pontuação com os alunos?
- Cria oportunidade para praticar a pontuação em contextos de escrita?
- Escreve à frente dos alunos e comenta a pontuação que usa?
- Sente-se obrigado a corrigir cada linha, marcando o que está errado e esperando que os alunos fixem a correção?
- Avalia o trabalho dos alunos frequentemente e usa a avaliação para orientar a prática pedagógica?
- Escreve com os alunos sínteses ou breves conclusões que refletem a aprendizagem sobre pontuação?
- Procura tornar os alunos conscientes da importância da pontuação, refletindo sobre o uso dos sinais de pontuação na construção do sentido do texto?
- Questiona os alunos sobre as suas decisões de pontuação?

Tomando estas questões como base para o trabalho, será, sem dúvida, mais fácil definir e planificar estratégias de ensino específicas bem como construir exercícios de complexidade crescente para aplicar ao longo do ano, porque não se aprende a pontuar de uma aula para outra.

¹³ Adaptação para português do questionário “How do you currently teach punctuation in your classroom?” incluído no guia de estudo para ensinar a pontuar de Angelillo, Janet (2006), *A Study Guide for A Fresh Approach to Teaching Punctuation*, Scholastic.

Capítulo III – Estudo de Caso

1. Contextualização

1.1 A Escola

A escolha da escola não foi intencional, apenas aproveitei a minha situação profissional. O estabelecimento de ensino onde decorreu este estudo é um colégio de ensino particular situado no Concelho de Braga, que ministra todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar ao secundário. É um Colégio do Seminário Conciliar de Braga, com mais de sessenta anos de vida dedicados ao ensino, cuja comunidade discente é muito diversificada, congregando alunos de diversas regiões do país e do mundo; além disso, a instituição acolhe alguns alunos do sexo masculino em regime de internato.

1.2 As Turmas-alvo

Em relação às turmas nas quais se realizou o estudo, a escolha foi intencional e teve em vista esta investigação. Assim, das três turmas de Língua Portuguesa pelas quais a investigadora é responsável, optou-se pelas duas turmas de nono ano por dominarem a maior parte dos conteúdos gramaticais e evidenciarem, ainda, muitas lacunas ao nível do uso dos sinais de pontuação, especialmente das regras de colocação da vírgula, na fase final de um ciclo de ensino fundamental.

Cada turma é constituída por um total de vinte e oito alunos, com idades compreendidas entre os treze e os quinze anos. Na turma D, catorze alunos são do sexo masculino, os outros catorze são do sexo feminino. Em geral, a turma já se conhecia de anos anteriores, mas há a destacar a entrada de dois alunos, um do sexo masculino e outro do sexo feminino, no início do presente ano letivo, tendo o rapaz saído na segunda semana de aulas do primeiro período, e a entrada de uma outra aluna no terceiro período (as atividades desenvolvidas por estes dois alunos não foram tidas em consideração na análise dos resultados visto não terem participado em todas as tarefas desenvolvidas ao longo do presente estudo). Na turma E, dez alunos são do sexo masculino, e dezoito, do sexo feminino. Há a destacar três alunos, um do sexo masculino e dois do sexo feminino, que integraram a turma no início do nono ano.

Em geral, são alunos de nível quatro (a média dos testes escritos ronda os 71% na Turma D e os 75% na Turma E), sendo as classificações escritas fortemente

influenciadas pelas debilidades a nível da expressão escrita, particularmente na aplicação e relação de regras de sintaxe (regências) e de pontuação, seguindo, essencialmente, critérios prosódicos para uso de vírgulas, por exemplo, separando sujeito e predicado ou verbo e respetivos complementos. Há, todavia, que destacar a Turma E por apresentar um grau de proficiência ao nível da compreensão e da interpretação escritas superior ao da Turma D.

A recolha de dados neste estudo foi exclusivamente feita pelo investigador e no contexto escolar, baseando-se fundamentalmente: (1) nas observações diretas na sala de aula; (2) na análise de documentos vários (fichas de trabalho, laboratórios gramaticais, testes de avaliação, exercícios de expressão escrita).

As observações constantes do professor/investigador no contexto de sala de aula contribuíram muito para a compreensão das ações espontâneas levadas a cabo aquando da realização das tarefas, para a identificação de dificuldades e problemas dos discentes e até para perceber a necessidade de reformular exercícios que colocaram maior dificuldade de compreensão.

O estudo foi enquadrado nas aulas de Língua Portuguesa e as atividades desenvolvidas relacionavam-se com os conteúdos gramaticais programáticos. Além disso, as tarefas estavam de acordo com as estratégias apresentadas nas reuniões e nas atas dos respetivos Conselhos de Turma e incluídas no Projeto Curricular de Turma como medida de superação das dificuldades diagnosticadas ao nível do domínio da língua materna.

2. Metodologia de investigação

2.1 Investigação-ação

Em investigação-acção os sujeitos partem com uma preocupação inicial ou uma ideia geral de que há uma necessidade de mudança ou de melhoria de uma realidade, a seguir é necessário planificar, agir, observar e reflectir para dar conta do seguimento da mudança e das melhorias produzidas.
(Craveiro:218)

Recuando um pouco, o tema deste trabalho surgiu precisamente da experiência didáctica levada a cabo pela docente-investigadora ao longo dos dois anos letivos anteriores nas turmas-alvo, pois constatou que algumas questões linguísticas fundamentais para um uso correto da língua na sua forma escrita não estavam, ainda, apreendidas, o que exigia uma metodologia didáctica diferente, centrada nesses conteúdos que os alunos continuavam a errar frequentemente.

Desta forma, procurámos um método que permitisse dar resposta aos diferentes problemas que nos iam surgindo, mas que facilitasse a diagnose para que a atuação fosse rápida, adequada e eficaz, e optámos, por nos parecer o mais adequado às finalidades do estudo, pelo método da investigação-ação. Buscamos, pois, uma melhoria das práticas letivas com vista ao sucesso escolar e, tal como afirma R. Arends (1997), citado por Arménio Martins Fernandes (2006:70), “A Investigação-acção é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula”.

Uma vez que este método de trabalho permite recolher dados, analisá-los e, depois de refletir sobre os resultados da análise, alterar as práticas em função das necessidades educativas de cada turma/aluno, procurámos, ao longo do ano letivo, no âmbito da investigação, compreender os motivos dos erros dos discentes ao nível da pontuação e, no âmbito da ação, promover atividades que ajudassem à resolução do problema, alterando as metodologias didáticas comuns nas aulas de língua materna e perpetuadas pelos manuais escolares, que continuam a ser a base do trabalho docente. Deste modo, seguindo o modelo de Kemmis (1988), citado por Coutinho *et al.* (2009:368), desenvolvemos um trabalho contínuo organizado em quatro fases: planificação, após

diagnose, ação (aplicação), observação e reflexão/interpretação que, com base nos resultados/efeitos da aplicação, facilitou a recolha de informações e a reorganização das tarefas posteriores.

Perante o que ficou dito, consideramos que, desta forma, sendo a investigação-ação, segundo Lomax (1990), citado por Coutinho *et al.* (2009:360), “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria”, o professor/educador é capaz de aperfeiçoar e desenvolver estratégias e métodos mais adequados às suas turmas e melhorar a sua prática educativa. Por isso, porque todos trabalhamos no mesmo sentido e ansiamos pelo sucesso escolar, o estudo desenvolvido visa, também, promover a reflexão de todos os docentes sobre as suas práticas educativas para que tomem consciência dos problemas relativos à aula e assumam uma atitude dinâmica semelhante à apresentada, agindo quer como educadores, quer como investigadores. Assim, certamente, a atividade docente será motivadora, construtiva e mais eficaz.

No presente estudo, começámos por realizar um teste de diagnóstico sobre o conhecimento implícito/intuitivo da língua, em particular sobre os usos da vírgula (anexo A). Analisados os resultados, foram promovidos, através de oficinas gramaticais (anexos B e C), exercícios de escrita (anexo D), exercícios de aplicação de conhecimentos (nomeadamente de justificação do uso da vírgula ou pequenos ditados), diversos momentos de aprendizagem dos conteúdos que suscitaram mais dúvidas ou onde os alunos obtiveram piores resultados.

No final do ano, sem aviso prévio, foi pedido aos alunos que resolvessem um teste de aferição de conhecimentos (anexo G) que continha apenas os exercícios do teste diagnóstico em que os alunos obtiveram resultados mais fracos, para verificar a aquisição efetiva de conhecimentos. Se os alunos fossem avisados, estudariam antes e não saberíamos se tinham realmente progredido e colmatado algumas das lacunas iniciais. Assim, como não se prepararam para o teste, os resultados refletiram a aprendizagem realizada ao longo do ano, permitindo perceber que já adquiriram alguma consciência linguística e naturalidade no uso da vírgula.

Concluindo, apresentamos não uma metodologia de investigação, mas “uma forma de investigar para a educação”, tal como afirma Coutinho *et al.* (2009:376).

3. Descrição do estudo

3.1. Diagnose

3.1.1. Recolha de dados

O primeiro momento de recolha de dados foi proporcionado logo no início do ano letivo aquando da realização do exercício de avaliação diagnóstica que consistiu num exercício de escrita compositiva. Esta tarefa permitiu aferir as principais dificuldades e lacunas, nomeadamente dos alunos novos, uma vez que a docente já trabalhara com as turmas-alvo nos dois anos anteriores.

Analisadas as produções escritas, concluímos que as falhas mais frequentes se encontravam ao nível da estrutura sintática e da articulação das ideias (fraco domínio das regências verbais e das regras de pontuação e dificuldade na identificação de constituintes frásicos e respetivas funções sintáticas em produções escritas autónomas e complexas que exigem a relação de todos os conhecimentos linguísticos e textuais estudados), o que condicionava a compreensão da mensagem, gerando ambiguidades ou criando sentidos contrários aos pretendidos pelo enunciador, e levava, em alguns casos, à frequente perda de inteligibilidade.

Esta reflexão inicial motivou a planificação de atividades específicas sobre constituintes frásicos e regras de pontuação, particularmente sobre a aplicação sintática da vírgula, no sentido de promover o sucesso escolar, a autonomia e a melhoria da autoestima de cada aluno ao criar meios que facilitem a estruturação do pensamento e, conseqüentemente, a articulação de ideias ao nível da produção escrita para que os discentes sejam efetivamente compreendidos e não tenham receio de comunicar.

Uma vez que teríamos de trabalhar com os alunos a nova terminologia gramatical (DT), pareceu-nos fundamental e adequado planificar sequências didáticas sobre as funções sintáticas em articulação com as regras de aplicação da vírgula como se os alunos não tivessem qualquer conhecimento explícito sobre estes conteúdos. Efetivamente, percebemos que o uso dos sinais de pontuação, essencialmente da vírgula, era feito intuitivamente, porque “soava bem” (como comentavam alguns na sala de aula) e seguindo uma noção prosódica, como se nunca tivessem estudado as regras de

pontuação. Podemos concluir que as metodologias anteriormente desenvolvidas não foram totalmente eficazes.

Perante este diagnóstico, optámos por aferir o conhecimento linguístico dos discentes, nomeadamente ao nível da compreensão de enunciados pontuados de formas diferentes e ao nível dos usos da vírgula. Assim, num segundo momento, aplicámos um teste de aferição do conhecimento intuitivo sobre a colocação sintática da vírgula e as suas aplicações semânticas (anexo A). Este exercício permitiu recolher informações específicas sobre as dificuldades gramaticais de cada discente e funcionou como base para a planificação das sequências didáticas, em formato oficial, sobre os conteúdos sintáticos já referidos (anexos B e C).

3.1.2. Descrição e análise crítica do teste diagnóstico (anexo A)

Com o teste realizado no segundo momento de diagnose, esperávamos, em primeiro lugar, perceber o estágio de conhecimento ao nível da aplicação correta da vírgula (colocação de vírgula e identificação de erros quer por falta quer por excesso de vírgulas); depois, verificar o nível de compreensão de enunciados pontuados de forma diferente (se o aluno era capaz de identificar o importância semântica da vírgula); e, por fim, aferir o domínio das regras de colocação da vírgula e o seu valor sintático.

3.1.2.1. Exercício 1

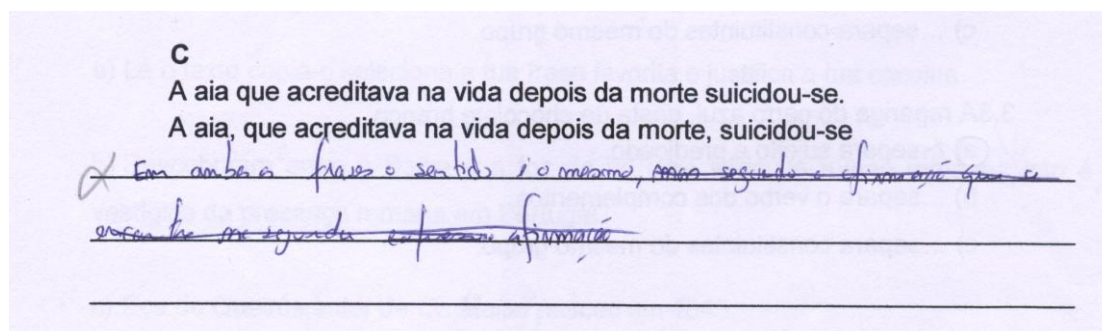
1. A vírgula faz a diferença...

1.1 Explica a diferença entre as frases que constituem cada um dos pares seguintes:

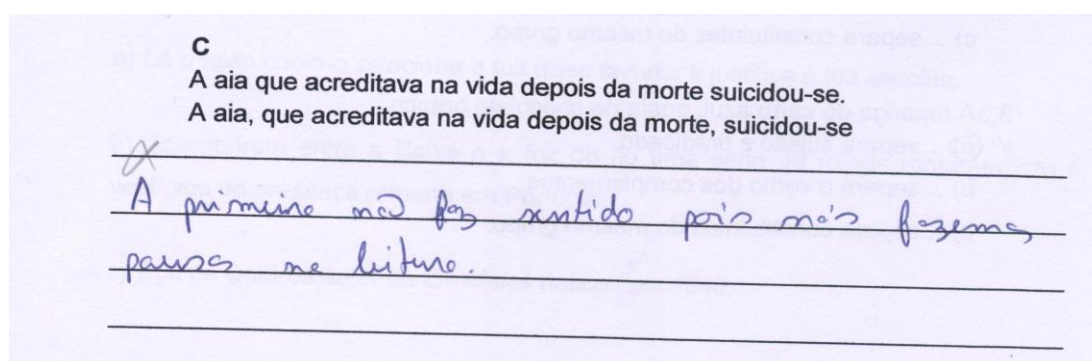
Com o primeiro exercício, pretendíamos perceber a noção de vírgula apreendida pelos alunos nos anos anteriores e verificar se identificavam a sua função sintática e semântica.

Dos três pares de frases apresentados que os alunos tinham de explicar por palavras suas, clarificando as diferenças semânticas provocadas pela existência ou não de vírgulas num mesmo enunciado, o par que suscitou mais dúvidas e em que os alunos obtiveram um pior desempenho foi o C, cujas frases integravam orações subordinadas adjetivas relativas. Vejamos algumas respostas ao exercício 1:

Resposta 1

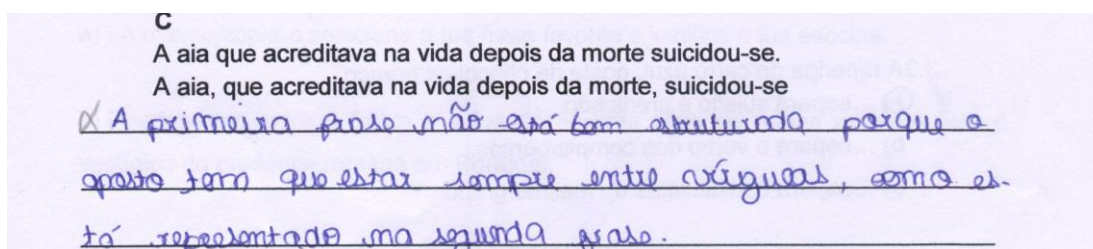


Resposta 2



Perante estas respostas, percebemos que persistiam dificuldades de interpretação associadas ao uso da vírgula. Notou-se, também, que muitos alunos entendiam a vírgula como marcador prosódico e reconheciam a sua importância para marcar as pausas que, de acordo com a segunda resposta, influenciam o sentido da frase, mas, em geral, os discentes não conseguem verbalizar a diferença semântica.

Resposta 3



Com esta resposta, verificamos que o aluno domina alguns conhecimentos sintáticos e consegue relacionar conteúdos (sabe que se usam as vírgulas para isolar o

aposto/modificador do nome apositivo). Contudo, também não consegue esclarecer as diferenças semânticas, julgando que a primeira frase apresenta um erro de pontuação.

3.1.2.2. Exercício 2

No exercício dois, “Certo ou errado?”, os discentes teriam de usar os seus conhecimentos sintáticos e relacioná-los de forma indireta com as regras de aplicação da vírgula ao assinalar as frases em que havia pelo menos uma vírgula mal colocada.

A frase com mais respostas erradas foi a frase j) *Porque faltaste ao jantar, Pedro?*, que integrava um vocativo em posição final (dezassete alunos consideraram que a vírgula colocada antes do constituinte com função sintática de vocativo estava errada).

Nesta questão, os alunos da turma D tiveram um desempenho mais fraco, principalmente nas frases com modificador de nome apositivo (c - *A menina, feliz com a notícia pulou de alegria.*), oração subordinada adjetiva relativa (e - *O meu primo, que é Biólogo vive em Albufeira.*) e oração subordinada substantiva completiva (f- *Caros colegas, peço-vos, que me ouçam até ao fim.*), o que indicia a não apreensão das regras de colocação da vírgula estudadas nos anos anteriores.

3.1.2.3. Exercício 3

3. A frase está mal pontuada porque a vírgula...

3.1 Descobre o erro e assinala, com um círculo, a opção que completa a afirmação anterior.

Esta questão implicava alguns conhecimentos sintáticos, sobretudo a noção de grupo frásico, de sujeito, de predicado e de complemento, e pretendia avaliar o domínio de algumas regras sobre a proibição de uso da vírgula. Ainda que tenham demonstrado alguma resistência inicial porque, tendo identificado o erro de colocação da vírgula, não conseguiam assinalar a opção que o explicitava, depois de uma breve explicação do exercício por parte da docente, os alunos resolveram-no, em geral, corretamente.

3.1.2.4. Exercício 4

Quanto à quarta questão, os discentes tinham de assinalar a frase corretamente pontuada em cada um dos oito pares. A dificuldade do exercício estava logo na instrução, uma vez que os alunos estão habituados a identificar os erros; portanto, uma leitura menos atenta, ou mesmo uma não leitura, do enunciado levaria a responder erradamente a tudo.

Os pares em que os alunos obtiveram um desempenho mais fraco foram:

B (integrava um modificador do grupo verbal)

- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Durante a viagem parei para beber café, comprar água e descansar.2. Durante a viagem, parei para beber café, comprar água e descansar. | ; |
|--|---|

D (apresentava um advérbio conetivo intercalado)

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. O trabalho correu bem, o grupo, portanto, mantém-se.2. O trabalho correu bem, o grupo portanto mantém-se. | ; |
|---|---|

G (continha uma oração subordinada relativa no predicativo do sujeito em posição inicial)

- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Tudo o que quero é ser feliz!2. Tudo o que quero, é ser feliz! | e |
|--|---|

H (iniciava com uma oração subordinada substantiva relativa com função de sujeito)

- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Quem semeia ventos colhe tempestades.2. Quem semeia ventos, colhe tempestades. | . |
|--|---|

3.1.2.5. Exercício 5

Identificadas as frases corretamente pontuadas, em que, implicitamente, era exigida a aplicação de regras de colocação da vírgula, os alunos encontravam um exercício para

pontuar, apenas com vírgulas, várias frases de diferente extensão e com constituintes diversificados.

Constatámos que seguiam, principalmente, um critério prosódico, tendo demonstrado maiores dificuldades nas frases mais extensas e/ou com estruturas que não seguiam a ordem sintática canónica (SVO):

b) *Descobriram entre a Baixa e a foz do rio uma série de ruínas romanas isto é vestígios da presença romana em Portugal.;*

e) *Ouviu o súbdito e entregando-lhe um cartão de visita deu-lhe o que pedia.;*

g) *Naquela tarde enquanto caminhava pelo jardim Pedro jovem e ambicioso médico decidiu aceitar a proposta de trabalho que o seu melhor amigo lhe fizera esperando mudar a sua vida para sempre.*

Na frase b), a principal falha foi na identificação do modificador de grupo verbal em posição intermédia; na frase e), a oração de gerúndio inserida na oração coordenada copulativa foi a causa de erros de pontuação; na alínea g), a maior dificuldade foi isolar o modificador de nome apositivo “jovem e ambicioso médico”.

3.1.2.6. Exercício 6

6. Regras de colocação da vírgula.	
6.1 Estabelece a correspondência entre cada coluna de modo a obteres afirmações verdadeiras.	
a) A vírgula existente em <i>Fecha a porta, Maria.</i>	1. isolam a oração adjetiva relativa explicativa.
b) As vírgulas presentes na frase <i>A Elsa, que nasceu em Évora, conhece bem a cultura alentejana.</i>	2. <i>Ontem comprei arroz, massa, leite e alguns enlatados para ajudar na campanha de solidariedade.</i>
c) As vírgulas isolam o modificador apositivo na frase	3. <i>O Tiago, durante as férias, visitou várias cidades portuguesas.</i>
d) O uso de vírgulas em <i>A Fátima, enquanto dava o seu passeio matinal, encontrou 5€.</i>	4. pretende isolar a oração subordinada adverbial temporal.
e) As vírgulas isolam o modificador do grupo verbal na frase	5. separam as orações coordenadas.
f) A vírgula foi usada para separar elementos de uma enumeração na frase	6. <i>O Vítor, irmão do João, adora jogar futebol à chuva.</i>
	7. isola o vocativo.

Propositadamente, colocámos o exercício sobre regras de colocação da vírgula no final para não influenciar a realização das questões de colocação de vírgulas e de identificação de erros na aplicação do referido sinal de pontuação. Notámos que os alunos realizaram o teste e não voltaram atrás para efetuar qualquer alteração, mesmo depois de resolverem, na sua maioria corretamente, o último exercício. Ao analisar as respostas a esta última questão, verificámos que, efetivamente, as principais lacunas se prendiam com a identificação de orações subordinadas adjetivas relativas e de constituintes frásicos com a função de modificador de nome apositivo e/ou de modificador de grupo verbal, com os usos sintáticos da vírgula e com a necessidade de relacionar os diferentes conteúdos. As alíneas b), c) e e) foram as que apresentaram um nível de desempenho mais baixo.

Concluída a análise dos resultados obtidos por cada aluno/turma neste teste diagnóstico, considerou-se pertinente a planificação de sequências didáticas específicas sobre os conteúdos em que os alunos evidenciaram um fraco nível de proficiência, bem como a reorganização da planificação inicial para a adequar às necessidades destas turmas em concreto, tendo sido estipulado o desenvolvimento de atividades regulares de aprendizagem, treino/aplicação e avaliação, escritas e orais, ao longo dos diferentes períodos letivos.

3.2. Sequências didáticas

As sequências didáticas apresentadas e aplicadas às duas turmas de nono ano podem ser aplicadas ao sétimo ou ao oitavo anos, quer se trate de uma primeira abordagem dos conteúdos, quer de uma revisão, uma vez que estão de acordo com a nova terminologia linguística que, como referido anteriormente, iria ser introduzida no nível de ensino das turmas-alvo.

3.2.1. Sequência 1 – Laboratório Gramatical: Modificadores e uso da vírgula (anexo B)

Não há dúvida que um aluno que não domine a estrutura sintática básica (SVO), ou seja, que não é capaz de identificar as funções sintáticas dos constituintes nucleares, tem dificuldade em produzir e compreender enunciados mais complexos, por não distinguir o essencial do acessório, por exemplo. Portanto, perante as lacunas diagnosticadas, importava trabalhar (rever e consolidar), em primeiro lugar, a sintaxe da frase simples, essencialmente as funções sintáticas nucleares, bem como a sua importância semântica e gramatical para a compreensão da informação veiculada pelo enunciador, antes de partir para a função sintática de elementos acessórios ou para questões de subordinação.

Assim, preparámos um primeiro laboratório gramatical, aplicado no início do segundo período, direcionado para o ensino-aprendizagem da função sintática de modificador, que exigia o domínio da estrutura SVO e a noção de complemento. Por conseguinte, ao longo do primeiro período letivo, foram proporcionadas sessões de revisão das classes e subclasses de palavras e das funções sintáticas de sujeito, predicado e complemento (direto, indireto e oblíquo¹⁴) como preparação para a introdução da noção de modificador.

Para a realização desta sequência de aprendizagem, programámos dois blocos letivos de 90 minutos, um para a realização do laboratório gramatical, outro para a correção oral das tarefas e esclarecimento de dúvidas. No entanto, optámos por aplicar uma

¹⁴ O complemento oblíquo foi estudado pela primeira vez e não alvo de revisão, uma vez que é um termo do DT que estava a ser introduzido no nono ano de escolaridade e era fundamental para que os alunos conseguissem, depois, distinguir complemento de modificador.

metodologia diferente em cada turma para testar a eficácia do método laboratorial no ensino da Gramática e para verificar a predisposição e motivação dos alunos para a autoaprendizagem.

A Turma D realizou o laboratório gramatical numa aula de Língua Portuguesa, tendo os alunos trabalhado a pares e usufruído do apoio da professora ao longo do processo de aprendizagem pela descoberta a que não estavam habituados.

A Turma E, visto ter um desempenho escolar ligeiramente superior e ter alunos que demonstram gosto pelo saber e pela investigação, realizou a tarefa nos quarenta e cinco minutos finais de uma aula de outra disciplina¹⁵, logo com um professor que não dominava o conteúdo do laboratório gramatical e que apenas distribuiu as fichas e solicitou a sua realização até ao final da aula para depois as recolher e entregar à professora-investigadora, como previamente combinado entre os dois docentes.

Seguindo o modelo oficial proposto por Inês Duarte (1998) e preconizado pelos autores do novo Programa de Português para o Ensino Básico (2009), preparámos dois exercícios de aprendizagem que orientavam os discentes para a análise crítica de dados, a formulação de hipóteses e a apresentação de conclusões sobre o referido conteúdo gramatical. As questões apresentadas permitiam uma aprendizagem gradual e progressiva do objeto de estudo consoante o ritmo de cada aluno.

No final do laboratório, garantia-se a aplicação das aprendizagens realizadas no exercício de treino, que funcionou como um momento de avaliação formativa, pois foi recolhido pela docente-investigadora, favorecendo uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido no primeiro bloco da sequência didática, bastante útil para reprogramar o segundo bloco (correção oral dos exercícios e discussão em grande grupo sobre as conclusões), visto que permitiu identificar as principais dificuldades e reservar um momento para a reflexão oral em sala de aula e para o esclarecimento de dúvidas. Além disso, esta avaliação formativa ajudou a preparar outros exercícios de treino que fossem ao encontro das lacunas dos discentes a fim de as colmatar.

¹⁵ No Terceiro Ciclo do Ensino Básico, o currículo escolar português apresenta um conjunto de disciplinas (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira I e II, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas, Educação Visual, Educação Física) que se distribuem ao longo da semana em blocos de 45 ou 90 minutos, sendo cada uma das disciplinas lecionada por um docente específico.

3.2.1.1. Exercício A

Neste exercício, os alunos foram levados a perceber que os constituintes do GV com valor de modo, tempo e lugar não selecionados pelo verbo podem ocupar diferentes posições na frase ou ser mesmo retirados que o enunciado continua gramatical e semanticamente correto e aprenderam a identificar, com recurso à nova terminologia gramatical, o modificador do GV e a justificar a aplicação sintática da vírgula neste contexto, explicitando regras.

Para isso, foi constituído um *corpus* de seis frases simples, integrando todas um modificador do GV em posição final (ordem canónica), e solicitava-se aos alunos que verificassem a gramaticalidade de cada frase sem esse constituinte, que se encontrava sublinhado.

De seguida, apresentavam-se as mesmas frases, mas com os modificadores de GV em posição inicial ou intermédia, também para os alunos verificarem a gramaticalidade dos enunciados com alteração da ordem comum. Posteriormente, tinham de completar uma conclusão com o termo gramatical que designava a função sintática dos constituintes com mobilidade e sem carácter obrigatório na frase. Para esta conclusão, foi necessária a orientação da professora porque os alunos estavam habituados à designação “complemento circunstancial” e revelavam alguma dificuldade em distinguir as estruturas exigidas pelo verbo para que este faça sentido (complementos) das estruturas que acrescentam informação importante para a compreensão do que se diz sobre o sujeito, mas que não são exigidas para completar o sentido do verbo (modificador).

A terminar o exercício, acrescentou-se uma questão sobre pontuação que tinha como objetivo levar os alunos a compreenderem o uso sintático da vírgula, ao identificarem as situações em que se usava o referido sinal e ao explicitarem a regra da sua colocação obrigatória quando a ordem sintática comum é alterada.

Em sala de aula, aquando da correção oral, os alunos foram questionados sobre a informação semântica de cada um dos grupos sublinhados (valor de modo, tempo e lugar) a fim de reconhecerem mais facilmente os constituintes frásicos que podiam desempenhar a função sintática de modificador do GV.

3.2.1.2. Exercício B

Já o segundo exercício orientava o aluno para a distinção entre os diferentes modificadores.

Depois de apreendida a noção de modificador, o discente, observando criticamente outro *corpus*, tinha de concluir que há diferentes modificadores, consoante a palavra/expressão com que esse constituinte se liga e ao qual acrescenta informação.

A situação que gerou mais dúvidas diz respeito não à identificação das expressões com função de modificador (essa tarefa foi bastante fácil), mas à compreensão da noção de modificador de frase e à distinção entre modificador de frase e modificador do GV, por ser, talvez, uma situação mais abstrata (diz respeito ao emissor e refere-se a toda a frase e não a um grupo, nominal ou verbal, concreto).

No final, os alunos tinham de, novamente, relacionar a colocação da vírgula com a posição frásica dos constituintes acessórios e enunciar as regras de colocação obrigatória do referido sinal de pontuação, o que implicava a identificação das funções sintáticas dos constituintes.

3.2.1.3. Treino

O Laboratório Gramatical terminava com um exercício de treino, como já referido, em que os alunos tinham de colocar as vírgulas em falta nas diferentes frases e explicitar a(s) regra(s) seguida(s) em cada alínea.

3.2.1.4. Análise do desempenho dos alunos

Na turma E, provavelmente, o facto de a tarefa não dizer respeito à disciplina em que se encontravam e apresentar uma metodologia de trabalho diferente da habitual e de os alunos não terem um professor a quem solicitar apoio para a compreensão das atividades fez com que doze alunos não resolvessem qualquer questão. Dos dezasseis que procuraram concretizar a atividade, apenas quatro alunos (25%) realizaram na totalidade o laboratório gramatical (etapas de aprendizagem e treino), possivelmente por uma questão de tempo, uma vez que os alunos não têm todos o mesmo ritmo de trabalho

e de aprendizagem. Quanto ao exercício de treino, foi resolvido somente por oito alunos, dos quais quatro (50%), embora não tenham explicitado as regras, pontuaram corretamente todas as frases; os que enunciaram regras revelaram dificuldade na distinção dos modificadores.

Já na turma D, dos vinte e seis que realizaram o laboratório gramatical na íntegra, sete alunos (27%) pontuaram corretamente todas as frases do exercício de treino. Quanto às regras, procuraram apresentá-las, mas demonstraram dificuldade na distinção dos modificadores. Um aluno não resolveu o exercício de treino.

Como constatámos, grande parte dos discentes não explicitou as regras, ainda que tenha pontuado, em geral, corretamente. As principais falhas de pontuação prendem-se com a colocação de uma única vírgula no início ou no fim do constituinte que deveria ficar isolado, o que comprova a necessidade de um trabalho frequente nesta área. Isto pode indicar um uso intuitivo ou prosódico, porque “soava bem”, e não um uso linguístico (sintático, semântico, discursivo) consciente do sinal de pontuação em apreço.

Se compararmos o número de alunos das duas turmas que resolveu o exercício de treino e pontuou corretamente todas as alíneas, percebemos que a presença da professora de Língua Portuguesa na aula da Turma D durante a realização do laboratório gramatical não influenciou a aprendizagem proporcionada pelos exercícios iniciais destinados à reflexão e formulação de conclusões:

Turma	Número de alunos que realizaram o exercício de treino.	Número de alunos que pontuaram corretamente todas as alíneas.	Percentagem de alunos que pontuaram corretamente todas as alíneas.
D	26	7	27%
E	8	4	50%

Tabela 1 – Alunos que pontuaram corretamente as frases com modificadores

De facto, os alunos realizaram uma aprendizagem autónoma. Como tinham de ser eles a retirar as conclusões e, em alguns casos, falharam ou não relacionaram toda a informação desde o início da atividade laboratorial, continuaram a evidenciar lacunas e dificuldades ao nível da relação entre funções sintáticas e usos da vírgula.

Aduza-se que os alunos estão habituados a ouvir as regras, as explicações e a colocar dúvidas perante os exemplos apresentados, ouvindo novamente a explicação até compreenderem e aplicarem corretamente, e não a ter de encontrar regularidades e apresentar conclusões a partir de exemplos que suscitam as dúvidas. Além disso, como estes exercícios implicam um bom nível de leitura interpretativa, muitos alunos têm um fraco desempenho não por não dominarem as regras gramaticais e de uso da vírgula, mas por não interpretarem corretamente os enunciados e não compreenderem as instruções devido às dificuldades de interpretação.

Por outro lado, percebemos que os alunos resolveram o exercício de treino como costumavam realizar as diferentes tarefas de pontuação apresentadas nos manuais nos anos anteriores, sem grande preocupação gramatical e/ou textual e sem a reflexão que era exigida para a formulação da regra de colocação da vírgula aplicada a cada situação, tal como tinham sido incentivados a fazer nos exercícios anteriores.

Concluindo, estes resultados comprovam a complexidade dos conteúdos em estudo e a necessidade de organizar outras atividades para reflexão orientada em grande grupo sobre a estrutura da língua portuguesa e treino destes conteúdos (modificadores e regras de uso da vírgula), mostrando que é conveniente diversificar as metodologias de ensino que desenvolvam a autonomia, o espírito de reflexão e as competências de leitura (compreensão e interpretação).

3.2.2. Sequência 2 – Laboratório Gramatical: Modificador de nome e a colocação da vírgula (anexo C)

Esta sequência decorreu em dois blocos de quarenta e cinco minutos. No primeiro bloco, os alunos realizaram, a pares, as tarefas apresentadas. No segundo, foi feita a correção oral em grande grupo. Esta metodologia proporcionou, primeiro, a perceção das maiores dificuldades dos alunos, porque andávamos pela sala e acorríamos às solicitações feitas; depois, possibilitou uma reflexão conjunta sobre modificadores e orações subordinadas adjetivas relativas. Tal reflexão permitiu recuperar conhecimentos anteriores sobre os referidos conteúdos e facilitou a relação desses conteúdos no que diz respeito, sobretudo, à identificação da função sintática das orações subordinadas adjetivas relativas e à aplicação sintática e semântica da vírgula.

Com este laboratório gramatical, pretendia-se que os alunos aprendessem a identificar os modificadores do nome e fossem capazes de atribuir essa propriedade sintática às orações subordinadas adjetivas relativas, ao verificarem as semelhanças entre as duas unidades sintáticas.

Por outro lado, era nossa finalidade ajudar os alunos a distinguir o modificador do nome restritivo do modificador do nome apositivo, bem como a oração subordinada adjetiva relativa restritiva da sua congénere explicativa.

Além do exposto, o nosso objetivo primordial desde o início era fomentar a aprendizagem das regras de colocação da vírgula de modo a saber aplicá-las naturalmente, como andar ou respirar. Ou seja, pretendíamos, como já foi dito, que os alunos não estivessem sempre a pensar na regra que teriam de aplicar para transmitir determinado sentido ao seu enunciado (*E agora?... quero dizer que todos trabalham bem...como faço?, devo colocar entre vírgulas?...*). Portanto, nada melhor do que trabalhar e treinar questões sintáticas e semânticas em simultâneo, porque, deste modo, a aprendizagem faz muito mais sentido para o aluno, uma vez que percebe a razão de ser das regras que o fazemos constantemente memorizar e debitar.

Assim, procurámos mostrar aos alunos o valor sintático e semântico da vírgula. Para o operacionalizar, planificámos duas etapas com tarefas de complexidade crescente, desde simples exercícios de identificação de classes de palavras até exercícios que implicavam a relação de diferentes conteúdos sintáticos, que culminavam numa atividade de treino que englobava a aplicação de conhecimentos sintáticos e semânticos.

3.2.2.1. Etapa 1

Em primeiro lugar, os alunos observavam um *corpus* constituído por cinco frases que os levava a distinguir os modificadores do nome e a estabelecer uma relação entre estas unidades sintáticas e o uso da vírgula.

No final desta etapa, os alunos tinham de reconhecer que a vírgula é obrigatória para isolar o modificador do nome apositivo e registar a regra enunciada, tarefa em que evidenciaram algumas dificuldades.

3.2.2.2. Etapa 2

Num segundo momento, analisavam um *corpus* cujas cinco frases eram uma adaptação das da etapa 1, residindo a diferença na unidade sintática com função de modificador do nome. Nestas frases, os grupos nominais, adjetivais ou preposicionais com função de modificadores de nome nas frases da etapa 1 foram transformados em orações subordinadas adjetivas relativas.

De seguida, realizavam testes para verificar o tipo de oração subordinada, a função sintática dessas orações subordinadas e as semelhanças entre as orações e os grupos sintáticos destacados na etapa 1, isto é, os que desempenhavam a função sintática de modificadores.

No final, teriam de distinguir os dois tipos de orações subordinadas adjetivas relativas e relacionar o uso da vírgula com cada uma das situações. Também esta etapa terminava com a enunciação de regras de uso da vírgula e, uma vez mais, os discentes tinham de reconhecer o carácter obrigatório da vírgula com o modificador de nome apositivo, agora também na forma de oração subordinada adjetiva relativa explicativa.

As maiores dificuldades registaram-se na realização do exercício 3.1.1.:

3. Compara as frases da etapa 2 com as da **etapa 1**.

3.1 O que concluis sobre as orações sublinhadas na **etapa 2**?

3.1.1 Coloca um X na coluna respetiva e descobre as diferenças.

As orações sublinhadas...	SIM	NÃO
...podem ser retiradas?		
...completam o sentido do nome que as antecede?		
...modificam o sentido do nome que as antecede?		

☺ **Conclusão 3**

As orações subordinadas relativas têm o mesmo comportamento das estruturas sintáticas da **etapa 1**, logo desempenham a função sintática de **complemento/modificador** (risca o que não interessa) do nome.

Os discentes consideraram que as orações subordinadas relativas “completam o sentido do nome que as antecede” e, por isso, não compreenderam a relação de proximidade entre estas orações subordinadas e os constituintes com função de modificador do nome.

Com a realização deste exercício, verificámos que ainda persistiam dúvidas sobre as noções de complemento e de modificador e tivemos de proceder a nova explicação oral sobre as funções sintáticas referidas. Para eles, o constituinte que permite compreender melhor, por exemplo, o que aconteceu ao sujeito ou quem é uma entidade é fundamental, logo um complemento.

3.2.2.3. Treino

O laboratório gramatical terminava com exercícios de treino sobre os conteúdos linguísticos abordados.

O primeiro exercício consistia em pontuar frases, colocando corretamente as vírgulas em falta. Depois, num segundo exercício, os discentes tinham de justificar a pontuação efetuada em cada alínea, enunciado a regra de uso obrigatório da vírgula que tinham aplicado em cada situação.

O terceiro exercício apelava a uma reflexão sintático-semântica. Nesta atividade, os alunos deveriam identificar as diferenças existentes entre cada frase dos dois pares apresentados. Contudo, não pretendíamos apenas diferenças sintáticas, ou seja, não buscávamos somente a identificação dos constituintes com função de modificador de nome e a distinção entre restritivo ou apositivo, quer fosse uma oração ou um grupo adjetival. Esperávamos, fundamentalmente, que os alunos explicitassem o sentido de cada frase e demonstrassem compreender a importância das vírgulas na alteração semântica dos enunciados.

3.2.2.3.1. Análise dos resultados dos exercícios de treino

Quanto aos resultados, o último exercício foi o que apresentou um nível de desempenho mais fraco, não na análise sintática, mas na interpretação de cada frase.

Na Turma E, os exercícios foram apenas corrigidos oralmente em grande grupo e, no geral, não se verificaram dúvidas quanto às vírgulas a aplicar nem quanto às regras

usadas em cada situação (os alunos tinham de dizer se usavam vírgulas, onde as colocavam e por que razão as colocavam, ou seja, enunciar a regra, o que decorreu muitíssimo bem). Já no exercício 3.,

3. Indica a diferença entre:

- 3.1 “Os escuteiros que ajudam velhinhas são bons rapazes.”
“Os escuteiros, que ajudam velhinhas, são bons rapazes.”
- 3.2 “Os alunos aplicados e estudiosos têm boas notas.”
“Os alunos, aplicados e estudiosos, têm boas notas.”

os alunos identificavam as unidades sintáticas com função de modificador do nome, mas evidenciavam dificuldade em explicitar as diferenças semânticas, principalmente quando estavam diante de uma oração subordinada relativa (3.2). Estas dificuldades foram registadas durante a fase de resolução desta atividade, uma vez que a ajuda da docente-investigadora era continuamente solicitada.

Na turma D, recolhemos os exercícios para uma análise mais completa das dificuldades antes da correção oral da tarefa e concluímos que as principais falhas residiam ao nível da distinção semântica das orações subordinadas adjetivas relativas. Logo no exercício 1, que consistia em pontuar frases colocando as vírgulas necessárias, os alunos demonstraram dificuldade em perceber que o nome próprio já especificava/particularizava o elemento/referente e, portanto, não era necessário isolar a oração subordinada adjetiva relativa.

Quantitativamente, apenas quinze alunos, em vinte e oito que realizaram esta atividade laboratorial, enunciaram as regras seguidas em cada alínea do primeiro exercício e, mesmo assim, de forma incompleta. No que diz respeito ao exercício 3 (*vide supra*), dos vinte e oito alunos, apenas dezanove o realizaram. Destes, somente seis explicitaram corretamente a diferença semântica entre as frases de cada par, e quatro apresentaram uma resposta parcialmente correta. Aduza-se que os alunos solicitaram com regularidade o apoio docente para realizar as tarefas, essencialmente a de interpretação.

Em suma, comprovámos que as orações subordinadas relativas são um conteúdo complexo, sobretudo a nível semântico. Portanto, sugerimos um trabalho conjunto de sintaxe e semântica, sem esquecer a pontuação, aquando da sua didatização, que deve

iniciar-se o mais cedo possível e ser trabalhada regularmente para garantir uma aprendizagem progressiva, uma vez que condiciona os momentos de leitura e interpretação de textos, base de todo o trabalho de uma aula de língua.

3.3. Exercícios de aplicação

3.3.1. Análise sintática (anexo D)

Algumas aulas depois da aplicação do primeiro laboratório gramatical, cerca de três semanas depois, aplicámos um exercício de análise sintática cujo objetivo era aferir o grau de conhecimento e proficiência dos alunos sobre os conteúdos gramaticais mais recentemente estudados.

Na turma D, recolhemos a resolução do exercício, para uma avaliação formativa, antes de proceder à sua correção em aula, e verificámos que as principais falhas continuavam a relacionar-se com a distinção entre modificador de GV e modificador de frase. Embora a atividade incluísse constituintes com a função de modificador de nome restritivo, como ainda não havia sido efetivamente estudado, não tomámos em consideração essas respostas. Porém, encontrámos exercícios muito incompletos, apenas com a identificação das funções sintáticas nucleares.

Já na turma E, fizemos apenas a correção oral na sala de aula e constatámos que os alunos apresentavam menos dificuldades que os da outra turma, ainda que alguns tenham evidenciado dificuldade em identificar o modificador de frase.

Durante a correção oral do exercício foram recordadas, em ambas as turmas, as regras de colocação obrigatória da vírgula nas situações apresentadas, bem como as regras em que é totalmente proibido colocá-la, explicitando, novamente, as questões semânticas associadas a cada situação (por exemplo a distinção entre vocativo e sujeito).

3.3.2. Escrita compositiva (anexo E)

Outra atividade para treino das regras de aplicação da vírgula consistiu na redação de um texto de opinião, mais concretamente uma apreciação crítica de um livro que os alunos tinham de ler no âmbito do projeto «Eu leio, e tu?»¹⁶.

Este trabalho foi realizado cerca de quinze dias após a execução do exercício acima descrito e, para auxiliar a concretização da tarefa, elaborámos um guião de escrita com indicação de alguns parâmetros da avaliação. Estes parâmetros diziam respeito a questões de conteúdo/informação pertinente a integrar no texto e a questões linguísticas, sobretudo sintáticas, estudadas recentemente que implicavam o domínio das funções sintáticas e das regras de colocação da vírgula em contextos específicos, bem como a capacidade de relação dos diferentes conhecimentos.

Durante a redação do texto, os discentes mostraram alguma resistência na aplicação dos elementos linguísticos referidos, provavelmente por não estarem habituados a indicações deste nível; todavia, no final, o balanço foi bastante positivo.

Verificámos que, em geral, integraram os constituintes exigidos e apresentaram melhorias significativas quer na articulação sintática dos constituintes quer no domínio das regras de seleção verbal e de colocação das vírgulas, produzindo enunciados com menor grau de ambiguidade.

Embora a principal falha detetada se relacione com a pontuação e se tenham encontrado erros sintáticos graves provocados pela má colocação da vírgula, o certo é que os discentes reduziram o uso deste sinal e demonstraram alguma preocupação sobre os seus contextos de aplicação durante a realização da tarefa, questionando com frequência a professora. O facto de fazerem perguntas pode significar a progressiva consciência do papel sintático e semântico da vírgula bem como a consciencialização da importância da pontuação, de tal modo que têm algum receio na sua aplicação errada, pois pode condicionar ou até alterar o sentido da mensagem que pretendiam transmitir.

¹⁶ Projeto de leitura desenvolvido nos segundo e terceiro ciclos que consiste na leitura e apresentação oral de um livro; além disso, pode solicitar-se a entrega de uma ficha de leitura ou de um texto de apreciação crítica.

Cabe referir que as principais dúvidas e falhas se verificaram na turma D e que na turma E encontramos um texto sem qualquer vírgula.

Lidos os textos criticamente, constatámos, mais uma vez, a necessidade de implementar mais tarefas de reflexão sobre as regras de colocação obrigatória da vírgula que promovam, também, o desenvolvimento da competência leitora.

3.3.3. Ditados

Outra atividade consistia em ditar pequenos textos, normalmente as respostas a questionários de interpretação, invertendo a ordem comum dos constituintes e/ou usando articuladores discursivos diversificados ou orações subordinadas encaixadas, e parar em locais estratégicos, normalmente onde faltava uma vírgula, e deixar os alunos indicarem, por vezes em forma de questão/dúvida, a necessidade de colocar o referido sinal. Tratou-se de breves exercícios de reflexão sintática e de aplicação de regras em contexto de uso da língua e não em situação específica de trabalho sobre a língua, o que se tornava mais motivador e fomentava discussões interessantes na tentativa de descobrirem quem estava certo.

Perante isto, podemos concluir que um ensino assente na reflexão oral em grande grupo, em que cada aluno participa ativamente na formulação de hipóteses e obtém gradualmente a conclusão, essencialmente se o estudo dos conteúdos se fundamentar em situações em contexto, com base real, é mais motivador e eficaz do que um ensino centrado na exposição de regras e/ou definições ou na análise de estruturas típicas (modelos de uso por vezes forjados e que, em grande parte das vezes, não são utilizados nos diferentes contextos do dia a dia).

3.3.4. Análise crítica de textos no âmbito da colocação da vírgula (anexo F)

Já no final do ano letivo, fomos mais ambiciosos e procurámos testar o nível dos nossos alunos quanto ao domínio das regras de aplicação da vírgula e à capacidade de identificação de erros no uso do referido sinal em produções escritas alheias.

Para isso, complicámos o trabalho dos nossos alunos e colocámo-los no papel de professores-corretores. Preparámos um *corpus* de pequenos textos, excertos da imprensa

escrita, e, como todos eles apresentavam incorreções no uso do sinal de pontuação em estudo, solicitámos a identificação das vírgulas incorretas e a fundamentação da resposta (anexo F). Esta fundamentação deveria consistir na enunciação da regra de colocação da vírgula que não havia sido cumprida.

3.3.4.1. Texto A

Neste texto (anexo F), tinham de identificar o uso incorreto da vírgula na primeira linha do primeiro parágrafo que separava o particípio verbal do seu complemento preposicional (obliquo), «acusado, de se apoderar...», e na última linha do último parágrafo onde o sujeito composto estava separado do predicado:

...o coletivo presidido pela juíza Beatriz Correia e o procurador Arménio Simões (MP), bem esperaram por ele.

3.3.4.2. Texto B

Já no segundo texto (anexo F), os discentes tinham de assinalar duas vírgulas no segundo período do primeiro parágrafo. Este período é muito extenso e as vírgulas dão uma ideia de colocação prosódica (figura 1), para marcar uma breve pausa, e revelam o desconhecimento da função sintática e semântica do referido sinal.

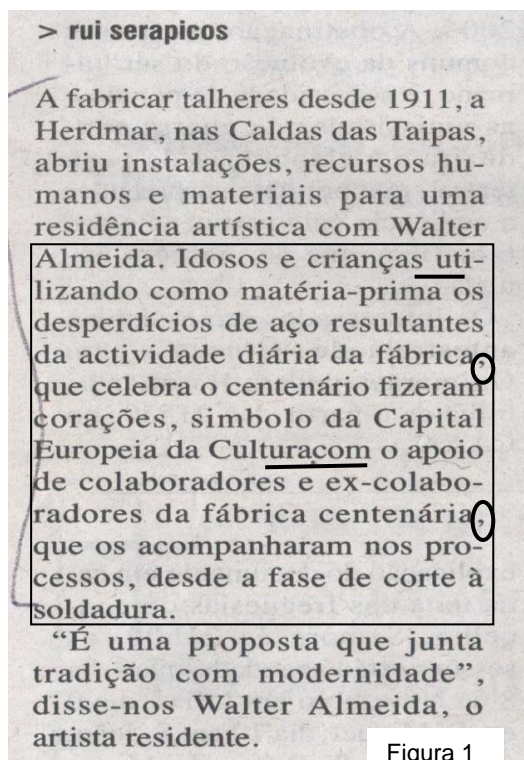


Figura 1

No entanto, o primeiro sinal encontrado neste período até poderá ter uma razão de ser, pois está antes de um pronome relativo e podemos prever a intenção de isolar a oração subordinada adjetiva relativa, tornando-a numa explicativa. Mas a verdade é que não foi colocado qualquer sinal no final da supracitada oração, o que originou a separação do sujeito do seu predicado. Outra justificação para a colocação desta vírgula prende-se com o facto de estar no final de uma oração não finita de gerúndio encaixada entre o sujeito e o predicado, mas, mais uma vez, não foi inserida a outra vírgula, neste caso no início, que garantia o isolamento do constituinte oracional.

A segunda vírgula incorretamente colocada (figura 1) também tem alguma razão de ser. Foi inserida antes do modificador de nome apositivo, todavia, mais uma vez, o constituinte não foi isolado como previsto:

...fizeram corações, simbolo [sic] da Capital Europeia da Culturacom [sic] o apoio de colaboradores...

3.3.4.3 Texto C

Já no último texto, deveriam identificar a incorreção presente no segundo período do primeiro parágrafo onde a vírgula separa o sujeito do predicado:

Mais de 1120 cães e gatos, disputam ao longo de dois dias os tão desejados títulos internacionais.

Refira-se que os alunos ainda corrigiram a pontuação no sentido de isolar o modificador do GV, «ao longo de dois dias», intercalado entre o verbo e o complemento direto.

Deveriam detetar, já no segundo parágrafo (figura 2),

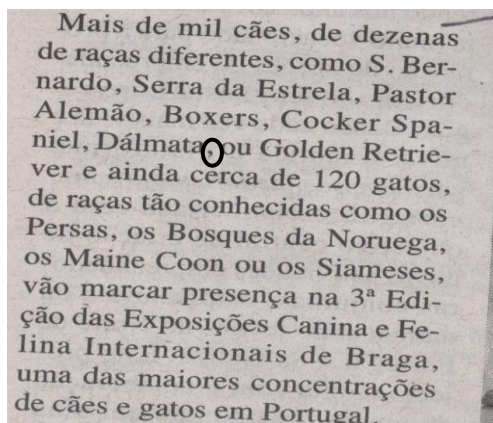


Figura 2

a vírgula colocada antes da conjunção “ou” que não só não isolava a enumeração intercalada no sujeito composto como cortava a ligação entre os elementos deste grupo nominal. Note-se que o autor do texto não segue o mesmo critério, pois volta a fazer uma enumeração semelhante no mesmo parágrafo, agora sobre o segundo elemento do sujeito, e não coloca vírgula antes da conjunção, mas isola a enumeração, inserindo vírgula na fronteira deste constituinte com o predicado.

Analisados os excertos, verificámos que os textos B e C apresentam parágrafos muito extensos e complexos que causam dificuldades a quem não domina as regras de uso da vírgula, provocando ambiguidades e a frequente perda de inteligibilidade. O facto de querer transmitir muita informação prejudicou o trabalho textual do jornalista e, numa segunda instância, muito provavelmente, o dos leitores, em particular dos que têm um baixo nível de proficiência de leitura. Nestes casos, conseguimos reter a informação essencial; noutras situações, podemos ser levados a apreender um sentido contrário ao pretendido.

Preparado o *corpus* textual, solicitámos aos alunos, num primeiro momento, a identificação e justificação das incorreções a nível da pontuação presentes em cada um dos três textos.

Estava previsto um segundo momento de trabalho que consistia na sugestão de correções a nível da pontuação por parte de cada aluno, mas, como percebemos as dificuldades dos alunos na concretização da primeira instrução ao solicitarem com frequência a orientação da professora para a execução da tarefa, permitimos a realização simultânea dos dois momentos da atividade, até porque revelaram maior facilidade no exercício de pontuar texto (talvez por ser uma atividade mais comum).

3.3.4.4. Análise do desempenho dos alunos

Em geral, os discentes detetaram facilmente as situações em que a vírgula separava o sujeito do predicado ou o verbo do complemento. Contudo, devido à extensão de alguns parágrafos mal pontuados, não conseguiram explicitar os problemas criados com a colocação de determinadas vírgulas (texto B, anexo F). Talvez mais por uma questão prosódica e de extensão de texto do que por questões sintáticas e/ou semânticas, a

verdade é que perceberam a necessidade de colocar mais vírgulas, nomeadamente para isolar modificadores do GV e modificadores de nome apositivo.

Depois de analisadas as respostas de todos os alunos, concluímos que foi uma tarefa ambiciosa e difícil para alunos de nono ano. De facto, a maioria dos alunos optou por sugerir uma correção dos textos a nível da pontuação, identificando alguns casos de uso incorreto da vírgula, mas sem fundamentar as respostas.

Todavia, aquando da correção oral em grande grupo, percebemos que os alunos já dominavam a nova terminologia gramatical e eram capazes de enunciar e aplicar as regras de colocação da vírgula em contexto. Contudo, sobretudo para os parágrafos mais longos e complexos, foi necessária uma orientação da docente durante a reflexão em grande grupo para conseguirem justificar as falhas encontradas e as suas propostas de correção.

Podemos, talvez, atribuir o baixo nível de desempenho à falta de experiência na realização deste tipo de exercícios e à falta de autonomia e autoconfiança no desempenho de determinadas tarefas por terem medo de errar e não corresponder às expectativas dos docentes. Estes alunos, sendo bons ou muito bons, gostam de se sentir seguros dos resultados que apresentam, portanto, quando a hipótese de erro é mais elevada, quer pela complexidade da tarefa, quer pela alteração da tipologia de exercício, resistem à atividade e solicitam frequentemente o apoio docente para terem a certeza de que estão a seguir o caminho pretendido pelo professor.

Não obstante a dificuldade em identificar os usos incorretos da vírgula, os discentes reconheceram outros erros, de natureza sintática (1) e ortográfica (2), nos excertos jornalísticos:

(1) *...desempregado acusado, de se apoderar e falsificar de vales...* (texto A, anexo F);

(2) *...símbolo da Capital Europeia da Culturacom o apoio...* (texto B, anexo F).

Concluindo, a realização desta tarefa mostrou a progressão linguística e o desenvolvimento gradual das capacidades reflexiva e crítica dos alunos, desde que estimulados e orientados até alcançarem a autoconfiança e a autonomia necessárias para enfrentar novos desafios, por exemplo jornalísticos.

3.4. Teste de conhecimento explícito da língua (anexo G)

No final do ano, e sem aviso prévio para não influenciar os resultados da investigação, solicitámos aos alunos a resolução de um teste de aferição de conhecimentos.

Pretendíamos verificar a evolução linguística dos nossos alunos, essencialmente a nível do domínio de regras de colocação da vírgula e do reconhecimento da importância sintática e semântica, mais do que prosódica, do referido sinal de pontuação.

Assim, preparámos um teste semelhante ao que tínhamos feito no início do ano (segundo momento de diagnóstico) e, fazendo algumas alterações para ir ao encontro do estudado nas aulas, essencialmente dos conteúdos das duas sequências didáticas apresentadas, e dos nossos objetivos, mantivemos, com ligeiras alterações, os exercícios em que os níveis de desempenho tinham sido mais baixos e retirámos aqueles em que a percentagem de acerto fora quase total.

3.4.1. Exercício 1

1. A vírgula faz a diferença...

1.1 Explica a diferença entre as frases que constituem cada um dos pares seguintes:

A

Os alunos aplicados e atentos têm boas notas.

Os alunos, aplicados e atentos, têm boas notas.

B

A aia que acreditava na vida depois da morte suicidou-se.

A aia, que acreditava na vida depois da morte, suicidou-se.

Este exercício era composto por dois pares de frases que diferiam ao nível do uso das vírgulas na delimitação do constituinte com função de modificador do nome (anexo G).

No primeiro par, as frases incluíam um grupo adjetival com a referida função sintática; já no segundo, os enunciados apresentavam uma oração subordinada adjetiva relativa também com a função de modificador do nome.

A finalidade da tarefa consistia em explicitar as diferenças entre as frases de cada par, à semelhança do que tinham feito no último exercício de treino do laboratório gramatical

da segunda sequência didática (anexo C). Pretendíamos aferir as capacidades sintáticas, na identificação e distinção das unidades linguísticas com função de modificador do nome, quer na forma de adjetivo quer na forma de oração, e semânticas, na explicação do significado de cada frase com base na análise sintática e nas regras de aplicação das vírgulas (que deveriam explicitar), evidenciando a importância deste sinal de pontuação para a construção do sentido.

3.4.2. Exercício 2

Era o mesmo do teste de diagnóstico (anexo A) e consistia em assinalar as frases em que se verificavam incorreções ao nível da utilização da vírgula.

3.4.3. Exercício 3

Este correspondia ao exercício 4 do teste diagnóstico (anexo A), embora com ligeiras alterações. Mantivemos apenas seis pares de frases do referido exercício e solicitávamos, novamente, que assinalassem a única frase de cada par em que as vírgulas tinham sido corretamente utilizadas, a fim de avaliar o nível de proficiência na identificação de diferentes situações de uso correto e obrigatório da vírgula. De uma forma indireta, avaliávamos o domínio de regras de uso da vírgula.

3.4.4. Exercício 4

O teste finalizava com uma atividade de colocação de vírgulas. À exceção da última alínea, todas as frases pertenciam ao exercício 5 do teste diagnóstico (anexo A).

A inserção de uma nova alínea prende-se com o trabalho realizado ao longo do ano, sobretudo no último laboratório gramatical, sobre as orações subordinadas adjetivas relativas e, como não podia deixar de ser, com os objetivos da nossa investigação.

Uma vez que só uma alínea apresentava uma oração subordinada adjetiva relativa, decidimos construir um enunciado em que estivessem presentes os dois tipos desta oração subordinada, a fim de verificar a capacidade de distinção entre informação restritiva, mas fundamental para a identificação do referente, e adicional sobre um determinado referente:

j) *Esta manhã a turma que ganhou o campeonato de vela no passado sábado foi recebida pelo Presidente da República que entregou o merecido prémio.*

Embora a frase supracitada não fosse muito extensa, era muito mais complexa, pois incluía uma oração subordinada adjetiva relativa restritiva na unidade com função sintática de sujeito e uma oração subordinada adjetiva relativa explicativa no grupo com função de complemento agente da passiva, cujo nome a que se refere o pronome relativo individualiza uma entidade (“Presidente da República”).

Aplicado o teste e analisados os resultados, verificámos uma ligeira melhoria do desempenho a nível sintático e semântico (leitura – compreensão – interpretação de enunciados), a nível do domínio de regras de uso da vírgula e a nível da produção escrita (coesão frásica e textual e aplicação dos sinais de pontuação na construção do sentido do discurso).

Contudo, para que este tipo de trabalho seja eficaz e se reflita no futuro, quando os alunos já não tiverem um professor a corrigir os erros, é necessário desenvolvê-lo ao longo dos diferentes anos escolares, dando continuidade ao trabalho do ano anterior, para que a evolução gradual seja realmente notória e os alunos percebam que os seus esforços foram úteis.

De facto, e para concluir, somente promovendo atividades progressivamente mais complexas e cada vez mais centradas no contexto de uso, asseguramos um completo domínio das regras de pontuação aqui enunciadas, bem como o desenvolvimento crescente das competências linguísticas, discursivas e reflexivas/críticas, tão importantes na formação individual.

3.4.5. Análise quantitativa e comparativa do desempenho final por turma

Nos gráficos seguintes podemos observar o número de respostas erradas em cada questão do teste final (anexo G) por turma e, em simultâneo, comparar as duas turmas relativamente aos resultados apresentados. Mas, para termos uma melhor perceção do desempenho e da evolução linguística dos alunos, apresentamos também uma outra análise que compara os resultados por turma no teste diagnóstico com os resultados por

turma no teste final, permitindo, deste modo, avaliar a evolução dos alunos ao longo de um ano letivo.

Assim, para comprovar e justificar a importância das metodologias implementadas bem como a necessidade de desenvolver este tipo de trabalho didático desde os primeiros anos de escolaridade e de forma progressiva, inserimos e analisamos gráficos que colocam lado a lado o número de erros de cada turma em cada questão no teste diagnóstico e no teste final, comentando os resultados do teste final em relação aos resultados do teste diagnóstico nas situações em que os exercícios se mantiveram.

3.4.5.1. Exercício 1A (frases com modificador do nome)

Este gráfico apresenta o desempenho de cada turma ao nível da interpretação de frases que apresentam um modificador de nome, permitindo uma comparação entre o grau de desempenho das duas turmas em estudo. Note-se que o teste final foi realizado por 27 alunos da turma D e por 25 da turma E, o que não proporciona uma equitativa comparação. Todavia, constatamos que a turma D apresenta um desempenho ligeiramente superior à turma E, provavelmente por se recordarem das frases que constituíam o par A, uma vez que haviam sido analisadas em aula.

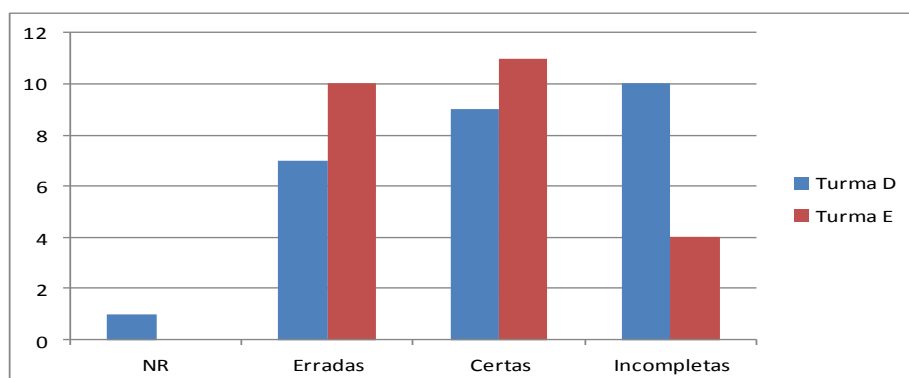


Gráfico 1- Interpretação de frases com modificadores do nome

3.4.5.2. Exercício 1B (frases com orações subordinadas adjetivas relativas)

Quanto ao par B, perante o gráfico seguinte, percebemos que o grau de desempenho da turma E é ligeiramente superior ao da turma D. Contudo, para que se verifique realmente uma evolução, é conveniente dar continuidade ao trabalho de análise e interpretação de estruturas lexicalmente iguais mas com pontuação diferente. O facto de

se parar este tipo de trabalho poderá condicionar situações de interpretação futuras porque não houve uma sistematização nem um reforço prático dos conteúdos em que ainda há grandes dificuldades.

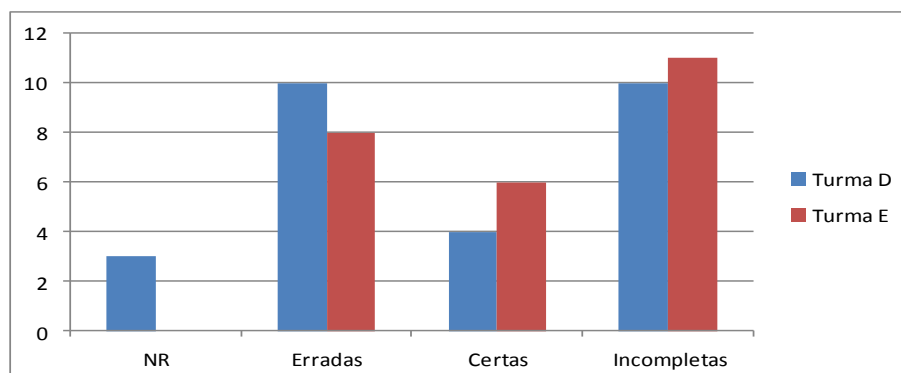


Gráfico 2 - Interpretação de frases com orações subordinadas adjetivas relativas

Cabe ainda acrescentar que as respostas erradas apresentam, em geral, a reflexão sintática e semântica pretendida, o que mostra já a identificação de diferenças a nível do sentido dos enunciados motivadas pela alteração da pontuação, neste caso específico, motivadas pelo uso da vírgula; contudo, os alunos têm ainda sérias dificuldades na relação das vírgulas com a intenção comunicativa/interpretação.

O par de frases do **exercício 1B** do teste final era composto pelas mesmas frases do **exercício 1C** do teste diagnóstico, o que permitiu verificar uma evolução ao nível do conhecimento gramatical, ainda que ligeira.

Como constatamos pela análise do gráfico seguinte, as respostas erradas desceram, tendo aumentado o número de respostas incompletas, o que evidencia uma pequena evolução ao nível do reconhecimento do valor sintático e semântico da vírgula, visto que distinguem funções sintáticas, desempenhadas por um grupo sintático ou por uma oração, e explicitam as diferenças de sentido consoante a pontuação e/ou função sintática utilizada. O número de respostas certas apresenta também uma ligeira subida.

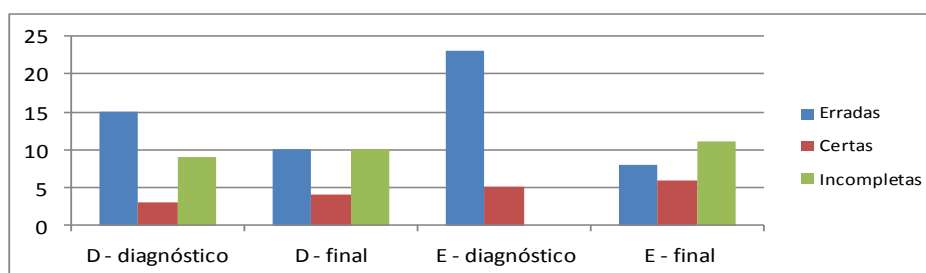
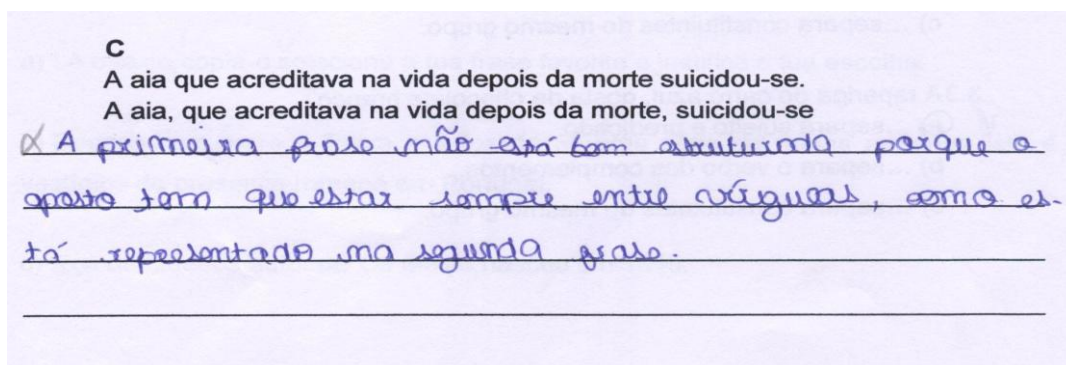


Gráfico 3 - Análise comparativa da interpretação de frases com orações subordinadas adjetivas relativas

Esta evolução é visível, por exemplo, na análise das respostas de uma aluna da Turma E.

Resposta no teste diagnóstico



Resposta no teste final

Na primeira frase a expressão “que acreditava na vida depois da morte” não está entre vírgulas, estando, por isso, a especificar a aia, sendo uma oração subordinada relativa restritiva. Na segunda frase, a expressão “que acreditava na vida depois da morte” está entre vírgulas e, por isso, está apenas a caracterizar o sujeito, tendo uma função de modificador de nome apositivo e formando uma oração subordinada explicativa.

Nota-se uma evolução bastante significativa, pois a aluna não só consegue identificar as estruturas oracionais, como identifica a função sintática desempenhada pela oração e relaciona o uso da vírgula com a sintaxe e a semântica, ainda que não explicita a diferença semântica entre as duas frases.

3.4.5.3. Exercício 2 (identificar erros de colocação da vírgula)

Analisemos agora o desempenho das duas turmas na resolução do exercício 2 do teste final. Os resultados apresentados dizem apenas respeito às respostas erradas na identificação de frases com erros de colocação da vírgula.

Podemos constatar que o nível de desempenho é muito semelhante; na turma D, encontramos 20 respostas erradas na totalidade do exercício e, na turma E, o total de respostas erradas é 17. É possível, também, verificar que as dificuldades das duas turmas são as mesmas. Ambas apresentam mais respostas erradas na identificação de frases com modificador de nome (e) e com vocativos (f; j). Os erros de colocação de vírgula para isolar o vocativo podem explicar-se, talvez, por os alunos confundirem vocativo com sujeito.

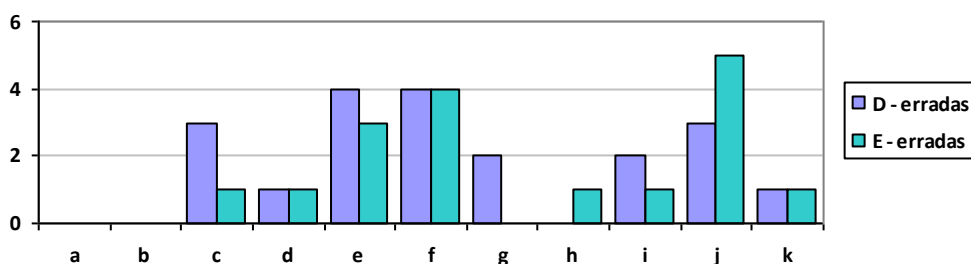


Gráfico 4 - Identificação de erros de colocação da vírgula

Como era o mesmo exercício do teste diagnóstico, podemos efetuar uma análise comparativa dos desempenhos inicial e final. Todavia, é importante referir que o teste final foi apenas realizado por 25 alunos na turma E, enquanto o teste diagnóstico foi realizado pelos 28 alunos da turma, o que não garante uma total fiabilidade ao nível da progressão.

3.4.5.3.1. Análise comparativa da turma D

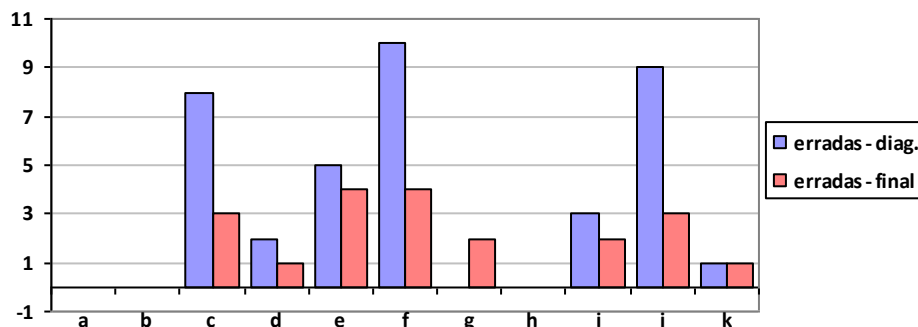


Gráfico 5 - Identificação de erros de colocação da vírgula por turma

Como é notório, principalmente nas alíneas em que apresentavam maior dificuldade (frases com modificadores de nome – c; e – e vocativos – f; j), houve uma melhoria bastante significativa. O resultado final da frase g) pode dever-se a uma leitura rápida e pouco atenta. Aduza-se que 14 alunos, metade da turma, não erraram nenhuma alínea.

3.4.5.3.2. Análise comparativa da turma E

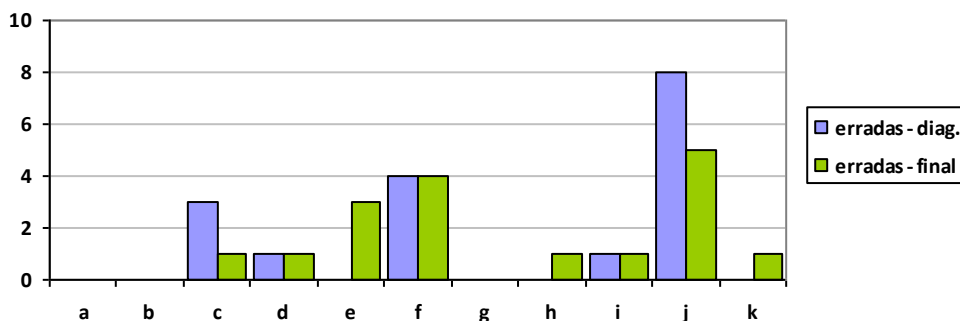


Gráfico 6 - Identificação de erros de colocação da vírgula por turma

Perante estes resultados, podemos verificar que as principais dificuldades da turma se prendem com a identificação do vocativo e a necessidade de uso da vírgula para isolar o constituinte com tal função sintática (f; j). Possivelmente, uma leitura pouco atenta terá motivado as falhas em e), h) e k). Aduza-se que 13 alunos, dos 25 que realizaram o teste, acertaram o exercício na íntegra.

3.4.5.4. Exercício 3 (identificação de frases corretamente pontuadas)

Analisemos agora o desempenho das duas turmas na identificação de frases corretamente pontuadas.

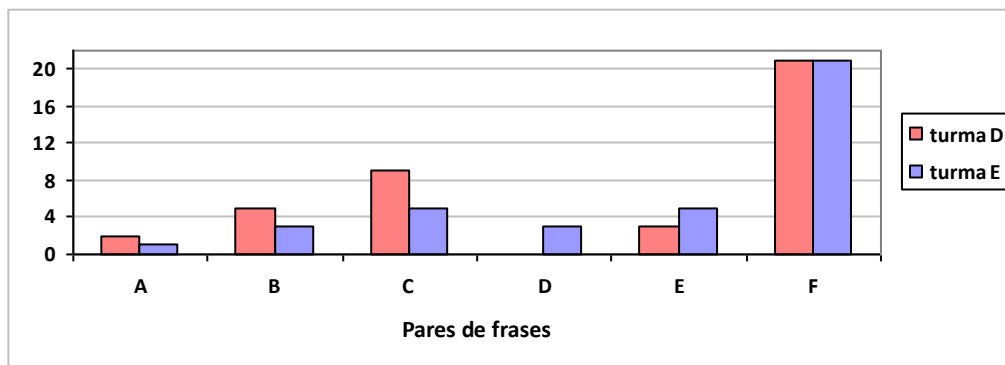


Gráfico 7 – Erros na identificação de frases corretamente pontuadas.

Como podemos verificar, o número de respostas erradas é muito semelhante, refletindo o grau de proximidade que existe entre as duas turmas quanto ao desempenho escolar; na turma D são 40 respostas erradas no total e, na turma E, encontramos 38. Como já foi referido, o número de alunos não é igual, logo constatamos que o grau de desempenho da turma D é ligeiramente superior ao da turma E.

Visto que as duas turmas têm um desempenho escolar muito semelhante, concluímos que há conteúdos gramaticais, em particular as orações subordinadas substantivas relativas com função de sujeito (par F), provavelmente por serem enunciados mais complexos e extensos, que suscitam dúvida e os alunos necessitam de mais tempo para interiorizarem e sistematizarem os conhecimentos. Embora os alunos saibam que não se separa o sujeito do predicado, continuam a seguir um critério de pontuação prosódico e, como as frases cujo sujeito é uma oração relativa são mais extensas e na oralidade há uma tendência para fazer pausas, usam a vírgula para marcar essas pausas.

Comparemos os resultados do teste final com os do exercício 4 do teste diagnóstico (alguns pares de frases do teste diagnóstico não foram incluídos no exercício 3 do teste final por não suscitarem grandes dúvidas).

3.4.5.4.1 Resultados da Turma D

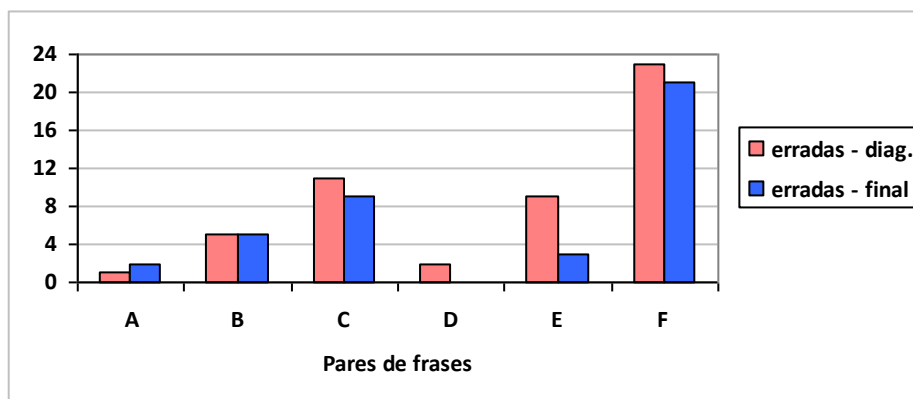


Gráfico 8 – Erros na identificação de frases corretamente pontuadas por turma.

Convém referir que um aluno da turma D não respondeu ao par A no teste diagnóstico.

3.4.5.4.2. Resultados da Turma E

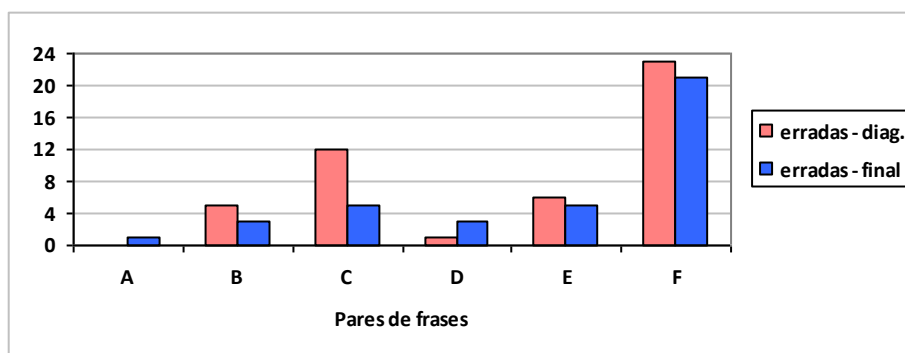


Gráfico 9 - Erros na identificação de frases corretamente pontuadas por turma.

Como se percebe, há uma pequena evolução nas duas turmas. O par de frases F, talvez por se tratar de um provérbio cujo sujeito é uma oração subordinada substantiva relativa sem antecedente, que geralmente aparece separada do predicado com vírgula, é o que apresenta maior número de respostas erradas, uma vez que os alunos não fazem a análise sintática no momento de pontuar ou, neste caso, de identificar a situação gramaticalmente correta e são levados pelo conhecimento implícito ou pela função prosódica da vírgula, relacionada com a extensão dos constituintes frásicos.

Por outro lado, a própria instrução, *Rodeia a frase corretamente pontuada em cada par*, pode motivar os erros, pois os alunos são constantemente chamados a assinalar o que está incorreto e, não lendo atentamente as instruções, podem ter sido induzidos em erro.

Cabe ainda referir que, dos 25 alunos da turma E, 12 apenas erraram a resposta ao par F e 3 apresentaram o exercício totalmente correto. Já na turma D, dos 27 alunos, um aluno não respondeu ao par F e 4 resolveram corretamente todo o exercício (no teste diagnóstico tinham sido 3). No que diz respeito aos resultados da turma E, a análise comparativa é condicionada pelo facto de o número de alunos que realizou o teste diagnóstico não ser o mesmo que resolveu o teste final.

3.4.5.5. Exercício 4 (colocação de vírgulas em falta)

O quadro seguinte apresenta o número de respostas erradas por turma em cada alínea ao nível da colocação de vírgulas, significando que os alunos não cumpriram as regras de uso obrigatório da vírgula.

Frase	Regras de uso da vírgula	Turma D	Turma E
a)	Delimitar enumeração.	0	1
b)	1) Isolar modificador GV (locativo) intercalado.	10	7
	2) Isolar expressão explicativa.	5	3
c)	Delimitar modificador de nome apositivo.	2	1
d)	Isolar oração participial no início.	2	1
e)	Isolar oração gerundiva intercalar.	19	9
f)	Delimitar oração subordinada concessiva inicial.	0	1
g)	1) Delimitar modificador GV (temporal) inicial.	2	0
	2) Isolar oração subordinada temporal intercalar.	1	1
	3) Isolar modificador nome apositivo.	9	2
	4) Isolar oração gerundiva final.	5	0
h)	Isolar oração subordinada causal intercalar.	6	1
i)	Separar oração coordenada adversativa.	1	1
j)	Delimitar modificador GV (temporal) inicial.	2	1
	Isolar oração subordinada relativa explicativa.	11	9

Tabela 2 – Regras de uso da vírgula não respeitadas no exercício de pontuação

Podemos constatar que as principais falhas são ao nível da identificação de constituintes intercalados. Ainda que os reconheçam, os alunos usam apenas uma vírgula, ou no início ou no fim do constituinte, acabando por separar o sujeito do predicado ou os complementos do verbo.

Apresentamos agora dois gráficos que permitem comparar o desempenho de cada turma no teste diagnóstico e no teste final, confrontando o número de respostas erradas. A frase j) não se apresenta uma vez que não estava presente no exercício 5 do teste diagnóstico (anexo A).

3.4.5.5.1. Resultados da Turma D

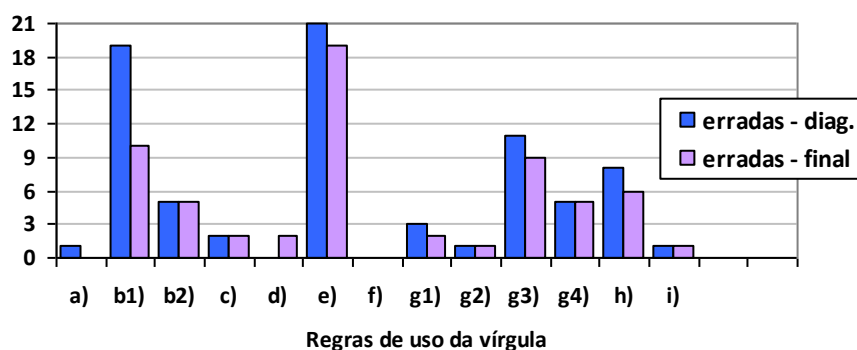


Gráfico 10 - Erros na colocação da vírgula por turma.

3.4.5.5.2. Resultados da Turma E

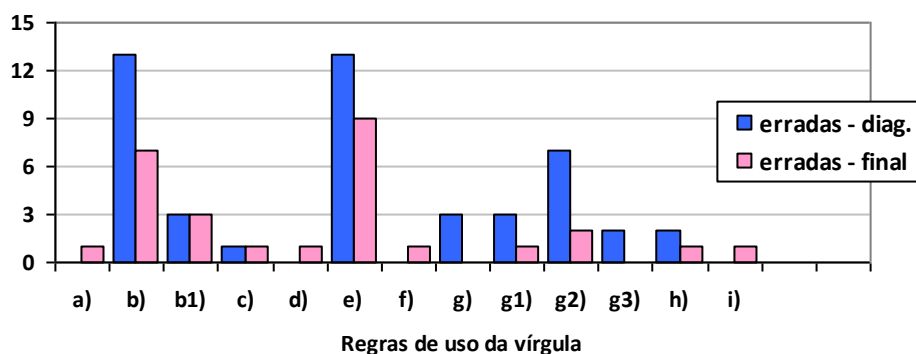


Gráfico 11 - Erros na colocação da vírgula por turma.

Em síntese, ambas as turmas apresentam uma evolução, ainda que ligeira. Constatamos que houve uma aprendizagem das regras de uso obrigatório da vírgula para isolar constituintes sintáticos intercalados com função de modificadores de GV (b1) e de modificadores do nome apositivo (g3), que foram os conteúdos estudados ao longo do

ano e objeto de treino sistemático, visto serem esses os conteúdos em que os discentes revelavam mais dificuldades no início do ano letivo, quer na identificação da função sintática desses grupos frásicos, quer na aplicação da vírgula com esses constituintes sintáticos.

Percebemos, ainda, pela análise dos gráficos, que a Turma E apresenta um desempenho superior à Turma D em ambos os testes, o que está de acordo com o nível de proficiência das turmas. Como já referido, a Turma E apresenta um rendimento escolar ligeiramente superior à Turma D e as dificuldades ao nível da compreensão, interpretação e expressão escritas são menores, logo o desempenho apresentado e a progressão verificada evidenciam o desenvolvimento gradual da consciência linguística e das diferentes competências de leitura e escrita e estão de acordo com o nível de proficiência de cada turma. A título de exemplo, no teste final, 72% dos alunos da Turma E que resolveram o teste acertaram a regra b1); na turma D, a percentagem de alunos que acertou a regra b1) foi de 63%.

O facto de pelo menos um aluno da Turma E falhar em certas alíneas que não apresentaram incorreções no teste diagnóstico pode dever-se a uma leitura rápida de cada alínea ou a uma resolução despreocupada por ser o final do ano.

3.4.5.6. Conclusões finais sobre o desempenho dos alunos

Concluindo, para uma progressão efetiva ou mais significativa, é necessário desenvolver um trabalho contínuo ao longo dos diferentes anos de escolaridade, não podemos restringir-nos a um ano letivo, pois as aprendizagens significativas, nas línguas, exigem tempo, treino, persistência e paciência.

Deste modo, para confirmar os resultados do teste final e verificar as aprendizagens efetuadas ou as lacunas ainda existentes, seria conveniente realizar exercícios num momento posterior sem qualquer aviso ou treino, de preferência num ano escolar diferente e, se possível, apresentar os mesmos exercícios. Só assim poderíamos verificar a pertinência, a eficácia e a adequação didática das diferentes metodologias aplicadas e aqui apresentadas como sugestões para o ensino da gramática.

Capítulo IV – Considerações Finais

Concluindo

Com a investigação-ação desenvolvida ao longo de um ano letivo experimentámos diferentes metodologias para tornar o uso da pontuação, em particular da vírgula, tão natural e espontâneo como respirar.

Sabíamos, à partida, que as turmas tinham alunos que apresentavam lacunas ao nível da compreensão, interpretação e produção escritas e que, obviamente, não seria em alguns meses que aprenderiam a aplicar a vírgula corretamente em todas as situações, principalmente em contextos em que o referido sinal condiciona o sentido da frase, restritivo ou explicativo, podendo resolver ambiguidades mas também alterar o sentido do enunciado que se pretende transmitir.

Trabalhámos, na sala de aula, os contextos de uso da vírgula em que os alunos apresentavam mais dificuldade, os constituintes com função de modificador e as orações subordinadas adjetivas relativas, relacionando sempre questões sintáticas e semânticas. As outras situações de uso foram esclarecidas e repetidas sempre que se verificavam falhas ou dúvidas, mas o tempo foi escasso para aplicar exercícios específicos à semelhança dos aqui apresentados para os supracitados conteúdos.

Tal como analisado, verificou-se uma progressão, mas para que a evolução registada se confirme e se transforme em conhecimento efetivo, o trabalho didático de um ano tem de ser continuado em anos subsequentes de forma cada vez mais complexa. Só assim será possível aferir a pertinência e a eficácia das metodologias, para saber se devem ser mantidas ou alteradas.

Consideramos que uma metodologia diversificada, com base nos erros dos alunos e centrada no aluno, que é envolvido em todo o processo e responsabilizado pela sua aprendizagem, é a forma mais eficaz de conduzir os discentes ao sucesso, garantindo a aquisição de conhecimentos para aplicação futura.

Verificámos que a aprendizagem pela descoberta é vantajosa, mas os conteúdos estudados nos laboratórios gramaticais têm de ser objeto de treino regular em atividade que promovam a reflexão sobre a língua, de modo a desenvolver a consciência

linguística e, progressivamente, as competências nos domínios da leitura e da escrita. Note-se que se um aluno tem dificuldades de interpretação e tem de resolver sozinho uma oficina gramatical, certamente vai deixar parte das tarefas em branco e a aprendizagem esperada não se concretiza. Portanto, o ensino teórico, a explicação do professor, tem de ser encaixado na atividade pela descoberta em que o aluno, à partida, trabalharia de forma autónoma.

Se o ensino da gramática for articulado com os diferentes domínios do saber e se, em particular, o ensino da pontuação, mormente da vírgula, for feito a par dos exercícios de leitura e escrita em contexto, ou seja, em situações de uso da língua, desde os primeiros anos de escolaridade, os resultados escolares serão, provavelmente, superiores aos que se têm verificado.

Em suma, com um ensino articulado, os alunos desenvolvem as competências de compreensão, interpretação e expressão escritas gradualmente porque têm de relacionar sempre os diferentes conteúdos que, como sabemos, são progressivamente mais complexos e não chegam ao final do Ensino Básico ou, mais grave, à Faculdade sem saber ler nem escrever corretamente. Portanto, é importante refletir sobre as práticas pedagógicas e o ensino da Gramática em prol do aluno e da Língua Portuguesa.

Importa referir que o facto de a investigação-ação ter decorrido em turmas que se encontravam em final de ciclo com uma avaliação externa no final do ano letivo e apenas durante um ano condicionou o nosso estudo. Em primeiro lugar, porque os alunos necessitam de tempo para assimilar os conteúdos e para realizar diferentes exercícios de treino que permitam desenvolver o conhecimento explícito da língua e consolidar esse conhecimento e nós tínhamos um Programa Curricular a cumprir e tínhamos de preparar os alunos para o Exame de Língua Portuguesa, procurando colmatar as diversas dificuldades das turmas nos diferentes domínios, em particular na leitura e na escrita. Em segundo lugar, porque não conseguimos aferir se houve aprendizagem efetiva e se seria possível avançar para outras situações de uso obrigatório da vírgula ou se ainda teríamos de reforçar o treino dos conteúdos abordados nas sequências didáticas aqui apresentadas.

Além do referido, a presente dissertação baseia-se apenas num contexto sintático de uso da vírgula. As propostas apresentadas estão todas relacionadas com a função sintática de

modificador e incidem, maioritariamente, nos constituintes com função de modificador do nome. Apesar de ser um aspeto limitado, cremos que só assim é possível controlar as propostas e os respetivos resultados em profundidade.

Entendemos que as reflexões realizadas sobre a importância da pontuação, sobre a centralidade do ensino da Gramática e sobre os métodos de ensino da Gramática bem como os exemplos didáticos apresentados são uma mais-valia para a prática docente, auxiliando a preparação de sequências didáticas para o ensino da Gramática e, em particular, das regras de colocação da vírgula, que permitam a aplicação correta e natural deste sinal de pontuação em qualquer situação de uso da língua.

Por fim, consideramos que também seria interessante desenvolver um trabalho semelhante para o ensino de outros contextos de aplicação da vírgula, nomeadamente para isolar as orações subordinadas adverbiais, relacionando com o modificador de frase e com o modificador do GV, e para distinguir os grupos nominais com função sintática de sujeito dos grupos nominais com função sintática de vocativo, uma vez que os alunos revelam muitas dificuldades quando as frases têm constituintes extensos com função de sujeito. Poderíamos, também, adotar uma outra estratégia de ensino como, por exemplo, selecionar excertos de produções escritas dos alunos e pedir-lhes que assumissem o papel do professor e corrigissem os trabalhos dos pares, preferencialmente sem saberem a quem pertencia o enunciado/texto para não causar constrangimentos. Há, portanto, muitos outros caminhos próximos deste que é possível trilhar.

Bibliografia

Amorim, Clara e Sousa, Catarina (2009), *Gramática da Língua Portuguesa*, Porto: Areal Editores.

Angelillo, Janet (2006), *A Study Guide for A Fresh Approach to Teaching Punctuation*, Scholastic.

Brito, Ana Maria (2010), “Da ‘Arte’ à Ciência: o caminho da Gramática”, in Brito, Ana Maria (org.), *Gramática: História, Teorias, Aplicações*. Porto: Fundação Universidade do Porto, Faculdade de Letras, pp. 1-10.

Brito, Ana Maria e Lopes, Helena Couto (2001), “Da linguística ao ensino da gramática: para uma reflexão sobre a coordenação e a subordinação”, in *Actas de Conferência Nacional*, Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras, pp.49-63.

Cabral, Manuela (1994), “Avaliação e Escrita: um processo integrado”, in Fonseca, Fernanda Irene (org.), *Pedagogia da escrita: perspectivas*, Porto: Porto Editora, pp.107 – 125.

Com ou sem vírgula?, coleção «Guias Práticos», Porto: Porto Editora, 2012.

Costa, João (2007), “Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade.”, in Reis, Carlos (org.), *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, pp. 149-165.

Costa, João (2008), “Estudar gramática: (des)interesse e (in)utilidade”, in http://www.dgidec.min-edu.pt/TLEBS/GramaTICa/joaocosta_estudargramatica_19mar08.html.

Costa, Maria Armada (1992), “O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico”, in Delgado-Martins *et al.*, *Para a didáctica do Português. Seis estudos de linguística*, Lisboa: Edições Colibri, 2005, pp. 75 – 111.

Coutinho *et al.* (2009), “Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas”, in *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIII, n.º2, PPCMCM – Colégio Internato dos Carvalhos, pp. 355-376.

Craveiro, Maria Clara de Faria Guedes Vaz (2007), *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância. Tese de doutoramento em Estudos da Criança*, Braga: Universidade do Minho.

Cunha, Celso e Cintra, Lindley (2002), *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, 17ª Ed., Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Damião, Diana (2010), *Oficina de Pontuação para o 3.º Ciclo do Ensino Básico: contextos de uso da vírgula. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada*, Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.

Duarte, Inês (1992), “Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo”, in Delgado-Martins, Raquel *et al.*, *Para a didáctica do Português. Seis estudos de linguística*, Lisboa: Edições Colibri, 2005, pp. 165 – 177.

Duarte, Inês (1998), “Algumas boas razões para aprender gramática”, in *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender. Homenagem a Eugénio de Andrade, Actas do 2º Encontro de Professores de Português*, Porto: Areal Editores, 110-123.

Duarte, Inês (2008), *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*, Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.

Fernandes, Arménio Martins (2006), “A investigação-acção como metodologia”, in *Projecto SER MAIS – Educação para a Sexualidade Online. Dissertação de Mestrado*, Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Ciências

Ferraz, Maria José (2007), *Ensino da língua materna*, colecção O Essencial sobre Língua Portuguesa, Lisboa: Editorial Caminho.

Ferreira, Adriana dos Reis Araújo (2008), “Os ‘sinais de pontuação’ são marcas constitutivas de sentido?” in *Crátilo: Revista de Estudos Linguísticos e Literários*, Ano 1, UNIPAM, pp. 151-164.

Figueiredo, Olívia (2005), *Didáctica do Português Língua Materna. Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*, colecção Horizontes da Didáctica, Lisboa: Edições ASA, pp. 104 – 118.

Jamberci, Ivonete Pirolo (2009), *O erro como ponto de partida*, Paraná: Secretaria de Estado da Educação, UENP – Campus de Cornélio Procópio.

Leal, Telma Ferraz e Guimarães, Gilda Lisbôa (2002), “Por que é tão difícil ensinar a pontuar?”, in *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol. 15, número 001, Braga: Universidade do Minho, pp. 129-146.

Lima, Ana Paula de Sena Pereira (2010), *Tratamento do Erro na Produção Escrita: Análise das Estratégias de Correção de Erros. Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa*, Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.

Nunes, Nádia (2011), *As orações relativas com antecedente no contexto pedagógico-didático: relato de duas experiências de ensino-aprendizagem com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Dissertação de Mestrado em Ensino do Português e Línguas Clássicas*, Porto: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.

O que há de novo na Gramática?, coleção «Guias Práticos», Porto: Porto Editora, 2012.

Pinto, Jorge (2011), “O ensino/aprendizagem da gramática do Português L2 – um estudo de caso”, in *Revista eletrónica de Português Língua Estrangeira, Português Língua Segunda e Português Língua Não Materna*, Associação de Professores de Português (APP), n.º2, inverno 2011, ISSN -1647-7401, disponível a partir de www.revple.net.

Programa de Língua Portuguesa – plano de Organização do Ensino Aprendizagem do Ensino Básico 3º ciclo, (2000), Volume II, 7ª Ed., Lisboa: Ministério da Educação.

Reis, Carlos (org.), (2009), *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Rodrigues, Sónia (2001), “A Consciencialização linguística como componente fundamental na formação inicial do professor de português”, in *Actas do Colóquio «A linguística na formação do professor de português»*, Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras, pp. 1-11.

Rodrigues, Sónia Valente (2007), “Os grandes problemas do ensino do Português. Reflexão suscitada pela *Conferência Internacional sobre o ensino do Português*”, in Fiéis, Alexandra e Coutinho, Maria Antónia (org.) (2009), *XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística – textos selecionados – Braga 2008*, Lisboa: Edições Associação Portuguesa de Linguística, pp.437 – 451.

Santiago, (2009), *Conhecimento Explícito da Língua. Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*, Lisboa: Ministério da Educação.

Santos, Leonor (2002), *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?*, Lisboa: Ministério da Educação. Departamento do Ensino Básico.

Silva, António Carvalho da (2006), *Configurações do Ensino da Gramática em Manuais Escolares de Português: Funções, organização, conteúdos, pedagogias. Tese de Doutoramento em Educação*, Braga: Universidade do Minho.

Silva, António Carvalho da (2011), “Autonomia e Aprendizagem pela Descoberta: o caso das Gramáticas Escolares da TLEBS”, in *Pedagogia para a Autonomia. Actas do Congresso Ibérico, 5º Encontro do GT-PA*, Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, pp. 523-533.

Silva, Inês Maria Lopes da (2005), *Contributos para o ensino da escrita. A materialidade da escrita em textos de alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico*, colecção Cadernos CRIAP, Lisboa: Edições ASA.

Silva, Maria Cristina Vieira da (2010), “Para uma didáctica da gramática: a aula de língua portuguesa como um laboratório de língua”, in *Textos Seleccionados, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Porto: APL, pp.717-732.

Silva, Rosângela Pereira Lima e Pilati, Eloisa Silva, *Proposta de atividade didática para o ensino de vírgula em séries finais do ensino fundamental e ensino médio*, Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Português, s.d.

Silvano, Purificação e Rodrigues, Sónia Valente (2010), “A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática: uma proposta de articulação” in Brito, Ana Maria (org.), *Gramática: História, Teorias, Aplicações*, Porto: Fundação Universidade do Porto, Faculdade de Letras, pp. 275-286.

Sim-Sim, Inês, Duarte, Inês e Ferraz, Maria José (1997), *A língua materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*, Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Tenani, Luciani e Soncin, Geovana (2010), “O emprego de vírgulas: evidências de relações entre enunciados falados e escritos”, in Marçal, Maria João *et al.* (eds.), *Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*, Évora: Universidade de Évora, pp. 44-51.

Manuais escolares

Costa, Fernanda e Mendonça, Luísa (2011), *Diálogos. Língua Portuguesa 5º ano*, Porto: Porto Editora.

Costa, Fernanda e Mendonça, Luísa (2011), *Diálogos. Língua Portuguesa 7º ano*, Porto: Porto Editora.

Costa, Fernanda e Mendonça, Luísa (2012), *Diálogos. Língua Portuguesa 6º ano*, Porto: Porto Editora.

Costa, Fernanda e Mendonça, Luísa (2012), *Diálogos. Língua Portuguesa 8º ano*, Porto: Porto Editora.

Paiva, Ana Miguel de *et al.* (2011), *(Para)Textos. Língua Portuguesa 7º ano*, Porto: Porto Editora.

Paiva, Ana Miguel de *et al.* (2012), *(Para)Textos. Língua Portuguesa 8º ano*, Porto: Porto Editora.

Santiago, Ana e Paixão, Sofia (2011), *P5 – Português 5º ano*, Lisboa: Texto Editores.

Santiago, Ana e Paixão, Sofia (2011), *P7 – Português 7º ano*, Lisboa: Texto Editores.

Santiago, Ana e Paixão, Sofia (2012), *P6 – Português 6º ano*, Lisboa: Texto Editores.

Santiago, Ana e Paixão, Sofia (2012), *P8 – Português 8º ano*, Lisboa: Texto Editores.

Silva, Pedro *et al.* (2011), *Dito e Feito. Língua Portuguesa 5º ano*, Porto: Porto Editora.

Silva, Pedro *et al.* (2012), *Dito e Feito. Língua Portuguesa 6º ano*, Porto: Porto Editora.

Recursos lexicográficos

Dicionário online do Português, <http://www.dicio.com.br/virgula/> (última consulta em 18-09-2012).

Infoédia. Enciclopédia e Dicionários Porto Editora, <http://www.infopedia.pt/> (última consulta em 18-09-2012).

Prontuário da Língua Portuguesa, Porto: Porto Editora, 2010

Vaza, Aldina Rocha e Amor, Emília Maria Marçal (2008), *Dicionário Verbo da Língua Portuguesa*, s. l., Editorial Verbo, 2ª edição.

Anexos

ANEXO A

Nome: _____ n.º _____ Turma: _____ Ano: _____

O que sabes sobre a tua língua?

A pontuação é muito importante. O uso incorreto de vírgulas, por exemplo, pode alterar o sentido de um enunciado. Será que sabes usá-las convenientemente?

Testa o teu conhecimento intuitivo e mostra o que sabes sobre a colocação da vírgula.

1. A vírgula faz a diferença...

1.1 Explica a diferença entre as frases que constituem cada um dos pares seguintes:

A

Não vou aceitar este cargo.

Não, vou aceitar este cargo.

B

Não sei a resposta.

Não, sei a resposta.

C

A aia que acreditava na vida depois da morte suicidou-se.

A aia, que acreditava na vida depois da morte, suicidou-se.

2. Certo ou errado?

2.1 Assinala, com uma cruz (X), os enunciados em que as vírgulas estão mal colocadas.

- a) Lucas, um rapaz de baixa estatura, aproximou-se de Joana. _____
- b) No mercado comprámos, fruta pão farinha peixe e iogurtes. _____
- c) A menina, feliz com a notícia pulou de alegria. _____
- d) O Pedro, embora estivesse cansado, aceitou o convite da Joana. _____
- e) O meu primo, que é Biólogo vive em Albufeira. _____
- f) Caros colegas, peço-vos, que me ouçam até ao fim. _____
- g) Quando chegou ao aeroporto a Elsa encontrou, a sua melhor amiga. _____
- h) Gostaria de ver televisão, mas tenho de estudar. _____
- i) Terminado o trabalho as crianças, foram brincar. _____
- j) Porque faltaste ao jantar, Pedro? _____
- k) Leiria 31, de outubro de 2009 _____

3. A frase está mal pontuada porque a vírgula...

3.1 Descobre o erro e assinala, com um círculo, a opção que completa a afirmação anterior.

3.1.1 Podes trazer-me esse, caderno Maria?

- a) ...separa sujeito e predicado.
- b) ...separa o verbo dos complementos.
- c) ...separa constituintes do mesmo grupo.

3.1.2 Entornei água e molhei, a toalha e o chão.

- a) ...separa sujeito e predicado.
- b) ...separa o verbo dos complementos.
- c) ...separa constituintes do mesmo grupo.

3.1.3 A rapariga do carro azul, gosta de chocolate branco.

- a) ...separa sujeito e predicado.
- b) ...separa o verbo dos complementos.
- c) ...separa constituintes do mesmo grupo.

4. Indica a frase corretamente pontuada em cada par.

A

1. A aia, que acreditava na vida depois da morte suicidou-se.
2. A aia, que acreditava na vida depois da morte, suicidou-se.

B

1. Durante a viagem parei para beber café, comprar água e descansar.
2. Durante a viagem, parei para beber café, comprar água e descansar.

C

1. O Pedro e a Joana quando saem cedo, vão ao cinema.
2. O Pedro e a Joana, quando saem cedo, vão ao cinema.

D

1. O trabalho correu bem, o grupo, portanto, mantém-se.
2. O trabalho correu bem, o grupo portanto mantém-se.

E

1. Penso, que o grupo atua no domingo, mas não tenho a certeza.
2. Penso que o grupo atua no domingo, mas não tenho a certeza.

F

1. Cátia, desliga a televisão.
2. Desliga a televisão Cátia.

G

1. Tudo o que quero é ser feliz!
2. Tudo o que quero, é ser feliz!

H

1. Quem semeia ventos colhe tempestades.
2. Quem semeia ventos, colhe tempestades.

5. Coloca as vírgulas que faltam em cada frase.

a) Lê o texto copia-o seleciona a tua frase favorita e justifica a tua escolha.

b) Descobriram entre a Baixa e a foz do rio uma série de ruínas romanas isto é vestígios da presença romana em Portugal.

c) Eça de Queirós autor de *Os Maias* nasceu em 1845.

d) Acabada a leitura deitaram-se e adormeceram.

e) Ouviu o súbdito e entregando-lhe um cartão de visita deu-lhe o que pedia.

f) Embora esteja cansada aceito jantar contigo.

g) Naquela tarde enquanto caminhava pelo jardim Pedro jovem e ambicioso médico decidiu aceitar a proposta de trabalho que o seu melhor amigo lhe fizera esperando mudar a sua vida para sempre.

h) O Pedro como não sabia o que tinha de fazer ligou ao chefe de turno.

i) O tempo não estava nada agradável mas fui à praia.

6. Regras de colocação da vírgula.

6.1 Estabelece a correspondência entre cada coluna de modo a obteres afirmações verdadeiras.

a) A vírgula existente em <i>Fecha a porta, Maria.</i>
b) As vírgulas presentes na frase <i>A Elsa, que nasceu em Évora, conhece bem a cultura alentejana.</i>
c) As vírgulas isolam o modificador apositivo na frase
d) O uso de vírgulas em <i>A Fátima, enquanto dava o seu passeio matinal, encontrou 5€.</i>
e) As vírgulas isolam o modificador do grupo verbal na frase
f) A vírgula foi usada para separar elementos de uma enumeração na frase

1. isolam a oração adjetiva relativa explicativa.
2. <i>Ontem comprei arroz, massa, leite e alguns enlatados para ajudar na campanha de solidariedade.</i>
3. <i>O Tiago, durante as férias, visitou várias cidades portuguesas.</i>
4. pretende isolar a oração subordinada adverbial temporal.
5. separam as orações coordenadas.
6. <i>O Vítor, irmão do João, adora jogar futebol à chuva.</i>
7. isola o vocativo.

a) _____ b) _____ c) _____ d) _____ e) _____ f) _____

ANEXO B

LABORATÓRIO GRAMATICAL: Modificadores e o uso da vírgula

Objetivos:

- Distinguir informação acessória de essencial;
- Identificar funções sintáticas;
- Distinguir modificador do grupo verbal de modificador de frase e de modificador de nome;
- Usar corretamente as vírgulas com os modificadores;
- Justificar o uso das vírgulas;
- Enunciar regras de colocação da vírgula.

Conhecimentos prévios:

- Reconhecer grupos frásicos;
- Identificar funções sintáticas básicas: sujeito, predicado e complementos.

Exercício A

1. Considera as frases que se seguem.

A – Roma foi fundada por Rómulo e Remo em 753 a.C..

B – Júlio César foi assassinado por senadores em 44 a.C..

C – Recebi a tua encomenda à tarde.

D – Os povos antigos construíram muitos templos em Roma.

E – O professor romano castigava os alunos severamente.

F – Lê o texto com atenção.

1.1 Reescreve as frases sem as expressões sublinhadas. O que concluis?

Conclusão 1 😊

Se eliminar as expressões sublinhadas, continuo a ter frases gramaticais, logo são elementos **acessórios/essenciais** (risca o que não interessa) à frase.

1.2 As frases do exercício 1 foram alteradas:

A1 – Em 753 a.C., Roma foi fundada por Rómulo e Remo.

B1 – Júlio César, em 44 a.C., foi assassinado por senadores.

C1 – Recebi, à tarde, a tua encomenda.

D1 – Em Roma, os povos antigos construíram muitos templos.

E1 – O professor romano castigava severamente os alunos.

F1 – Lê, com atenção, o texto.

1.2.1 Identifica as alterações efetuadas quanto à posição dos elementos sublinhados.

Conclusão 2 ☺

Os elementos sublinhados **podem/não podem** (riscar o que está errado) ocupar outra posição nas frases sem as tornar agramaticais e modificam a informação dada pelo verbo, logo desempenham a função sintática de _____.

1.2.2 Indica as alterações quanto à pontuação utilizada em cada frase.

Conclusão 3 ☺

Quando o modificador do grupo verbal vem no **início/fim** (riscar o que está errado) da frase ou em posição intercalar (entre sujeito e predicado ou verbo e complementos) **é/ não é** (riscar o que está errado) separado por vírgulas.

Nota: quando o modificador do GV é constituído por uma única palavra, as vírgulas são facultativas.

Exercício B

2. Lê as frases com atenção.

A – Júlio César, general romano, conquistou as Gálias.

B – O aluno respondeu ao professor naturalmente.

C – Felizmente, todos sabiam a resposta.

D – Os estudantes de grego visitaram Atenas, cidade grega.

E – O aluno respondeu ao professor, naturalmente.

F – Cícero foi, certamente, o melhor orador romano.

2.1 Sublinha a palavra ou expressão que pode ser eliminada em cada frase sem a tornar agramatical.

Conclusão 1 ☺

Os elementos que sublinhei são **acessórios/essenciais** (risca o que está errado) e **completam/modificam** (risca o que está errado) o sentido do nome, do verbo ou da frase.

2.2 As expressões sublinhadas desempenham todas a mesma função sintática?

2.2.1 Completa o quadro e descobre a função sintática de cada uma das expressões.

Expressão que...	...acrescenta informação sobre o nome.	...modifica o grupo verbal.	...mostra a opinião do emissor.
Frase(s)	A		
Função sintática	Modificador de nome apositivo	Modificador do Grupo Verbal	Modificador de frase

2.3 Em que situações se usou a vírgula?

Conclusão 2 ☺

- O modificador de nome apositivo **é sempre/nunca é** (risca o que está errado) isolado por vírgulas.
- Com o modificador de frase, a vírgula é **facultativa/obrigatória** (risca o que está errado).

Treino

- Coloca as vírgulas necessárias e justifica o seu uso, enunciando a regra que aplicaste.

1. Na sexta-feira o Pedro e o Luís faltaram às aulas.

2. Luís de Camões autor de *Os Lusíadas* viveu em Macau.

3. Gil Vicente nos seus autos criticou severamente os vícios da sociedade portuguesa quinhentista.

4. Obviamente ninguém esperava que a Maria falhasse a última questão.

5. Todos os alunos participaram alegremente na festa de Natal.

6. Os alunos do sexto ano durante as férias de Natal fizeram um trabalho sobre os Descobrimentos.

7. No domingo entre as 9h e as 12h o Museu da Cidade oferece a entrada a todos os visitantes.

LABORATÓRIO GRAMATICAL: Modificador de nome e a colocação da vírgula

Objetivos:

- Distinguir modificador de nome restritivo de modificador de nome apositivo.
- Relacionar o modificador de nome com a oração subordinada adjetiva relativa.
- Explicitar a diferença entre oração subordinada relativa restritiva e explicativa.
- Explicar regras de utilização da vírgula.

Conhecimentos prévios:

- Identificar modificadores e complementos.
- Reconhecer o pronome relativo.
- Identificar orações subordinadas relativas.

Etapa 1

Atenta nas frases que se seguem:

1. O sismo do ano passado destruiu toda a cidade.
2. O rei responsável pela plantação do pinhal de Leiria recebeu o cognome de “o Lavrador”.
3. José Saramago, escritor português, recebeu o Prémio Nobel da Literatura em 1998.
4. As expressões sublinhadas são fundamentais para a compreensão do texto.
5. Hans, sonhador e destemido, vagueou pelas ruas do Porto durante dias.

1.1 Rodeia a palavra a que se refere cada uma das expressões sublinhadas.

1.2 Indica a classe de palavras dos vocábulos que rodeaste.

1.3 Organiza os elementos sublinhados em cada frase de acordo com as indicações seguintes:

Grupo adjetival	Grupo nominal	Grupo preposicional

1.4 Reescreve as frases anteriores sem as expressões sublinhadas. O que concluis quanto à gramaticalidade de cada frase que escreveste?

☺ Conclusão 1

Os elementos sublinhados ligam-se a **nomes/ verbos** (risca o que está errado) e **podem/ não podem** (risca o que está errado) ser retirados sem afetar a gramaticalidade da frase, logo desempenham a função sintática de **complementos/ modificadores de nome/predicado**. (risca o que está errado)

São os modificadores de nome todos iguais?

1.5 Organiza as frases da **etapa 1** de acordo com a função do modificador sublinhado e descobre.

Frases	Função do modificador
	Especifica o elemento a que se liga, particularizando-o.
	Acrescenta informação sobre o elemento a que se liga.

☺ Conclusão 2

- Quando o elemento restringe o sentido do nome, designa-se por modificador de nome **apositivo/restritivo**. (risca o que está errado)
- Quando o elemento adiciona informação sobre o nome, designa-se por modificador de nome **restritivo/apositivo**. (risca o que está errado)

Uso da vírgula

- Volta a ler as frases e relaciona o uso das vírgulas com o tipo de modificador de nome.

☺ Regista as tuas conclusões:

Etapa 2

As frases da etapa 1 foram alteradas. Lê-as atentamente.

6. O sismo que ocorreu o ano passado destruiu toda a cidade.
7. O rei que foi responsável pela plantação do pinhal de Leiria recebeu o cognome de “o Lavrador”.
8. José Saramago, que foi um escritor português, recebeu o Prémio Nobel da Literatura em 1998.
9. As expressões que sublinhei são fundamentais para a compreensão do texto.
10. Hans, que era sonhador e destemido, vagueou pelas ruas do Porto durante dias.

2.1 Rodeia o vocábulo que inicia cada uma das expressões sublinhadas.

2.2 Atenta nos pares de frases simples que se seguem:

A – O sismo destruiu toda a cidade.

A1 – O sismo ocorreu o ano passado.

B – José Saramago recebeu o Prémio Nobel da Literatura em 1998.

B1 – José Saramago foi um escritor português.

2.2.1 Sublinha os grupos nominais que se repetem em cada par.

2.2.2 Verifica que o vocábulo rodeado nas frases 6 e 8 substitui o grupo nominal repetido em cada par de frases simples.

- Indica a classe e subclasse de palavras a que pertence o vocábulo rodeado.
- _____

2.2.3 Verifica que as expressões sublinhadas em 6 e 8 correspondem às frases A1 e B1 respetivamente e completa:

☺ As expressões sublinhadas são introduzidas por um _____, estão relacionadas com o nome que as antecede e correspondem a frases simples, logo designam-se por orações subordinadas _____.

3. Compara as frases da etapa 2 com as da **etapa 1**.

3.1 O que concluis sobre as orações sublinhadas na **etapa 2**?

3.1.1 Coloca um X na coluna respetiva e descobre as diferenças.

As orações sublinhadas...	SIM	NÃO
...podem ser retiradas?		
...completam o sentido do nome que as antecede?		
...modificam o sentido do nome que as antecede?		

☺ Conclusão 3

As orações subordinadas relativas têm o mesmo comportamento das estruturas sintáticas da **etapa 1**, logo desempenham a função sintática de **complemento/modificador** (risca o que não interessa) do nome.

São as orações subordinadas relativas todas iguais?

4. Organiza as frases da **etapa 2** de acordo com a função de cada oração sublinhada.

Frases	Função da oração subordinada relativa
	Especifica o nome a que se liga, particularizando-o.
	Acrescenta informação sobre o nome a que se liga.

☺ Conclusão 4

- As orações subordinadas relativas que especificam o nome que as antecede designam-se por orações subordinadas relativas **explicativas/restritivas**. (risca o que está errado)

- As orações subordinadas relativas que acrescentam informação sobre o nome que as antecede designam-se por orações subordinadas relativas **explicativas/restritivas**. (risca o que está errado)

5. Reflete sobre o uso da vírgula com as orações subordinadas relativas.

☺ **Usos da vírgula** (risca o que está errado em cada afirmação)

- A vírgula é obrigatória para isolar o modificador de nome **apositivo/restritivo**.
- A oração subordinada relativa restritiva **isola-se/não se isola** com vírgulas.
- É **obrigatório/facultativo** isolar a oração subordinada relativa **restritiva/explicativa** com vírgulas.

Treino

1. Coloca as vírgulas em falta.

A – O Diogo o artista da turma venceu o concurso de caricaturas. **

B – A Lua que é um pequeno planeta do sistema solar foi pisada pelo homem em 1969. **

C – A rapariga que eu vi no teatro não era a tua amiga. *

D – Encontrei os alunos que frequentam a turma A no cinema.

E – Os alunos aplicados e estudiosos têm boas notas.

F – D. Manuel I o Venturoso mandou construir o Mosteiro dos Jerónimos e a Torre de Belém. **

G – O António que era um rapaz muito desleixado tornou-se muito responsável. **

H – Os escuteiros que ajudam velhinhas são bons rapazes. *

2. Justifica as vírgulas que colocaste.

3. Indica a diferença entre:

3.1 “Os escuteiros que ajudam velhinhas são bons rapazes.”*

“Os escuteiros, que ajudam velhinhas, são bons rapazes.”*

3.2 “Os alunos aplicados e estudiosos têm boas notas.”

“Os alunos, aplicados e estudiosos, têm boas notas.”

* As frases apresentadas foram retiradas da oficina gramatical “Subordinação e pontuação” da autoria de Ana Lúcia Santos (Departamento de Linguística Geral e Românica da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa) e Ana Luísa Costa (Agrupamento de Escolas Lima de Freitas – Setúbal).

** As frases apresentadas foram retiradas de um exercício de pontuação da autoria de António Alves publicado em <http://linguaportuguesa8ano.blogspot.com>.

ANEXO D

Nome: _____ nº _____ turma: _____

Faz a análise sintática das frases seguintes.

1. Os críticos portugueses consideram Camões e Gil Vicente autores intemporais.
2. Eu, o Pedro e a Sofia lemos as suas obras.
3. No século XVI, em Portugal, Luís Vaz de Camões ofereceu, efetivamente, uma obra genial à humanidade.
4. João, o livro é fantástico!
5. Felizmente, o traje académico foi oferecido à Maria pela avó no início do ano.
6. O bibliotecário colocou *Os Lusíadas*, obra de Camões, na sua secretária.

ANEXO E

Nome: _____ nº _____ turma _____ Data: ___/___/_____

Texto de opinião - Avaliação crítica

Redige um texto de opinião, com um mínimo de 120 e um máximo de 200 palavras, sobre o livro que leste este período.

O teu texto deve incluir:

- **apresentação do livro:**
 - indicação do título e do autor;
 - um breve resumo da obra – protagonista e ação central.
- **impressões de leitura da obra:**
 - momento marcante/favorito;
 - aspetos que menos te agradaram (estilo do escritor, ação, organização, apresentação);
 - apreciação global do livro lido.

A nível linguístico, debes incluir obrigatoriamente:

- **um modificador de nome apositivo;**
- **dois modificadores de predicado:** um em início de frase e outro em posição intercalar;
- pelo menos **três articuladores do discurso** (por um lado, porém; em suma, concluindo; primeiro, em seguida, por fim; nomeadamente, sobretudo, particularmente; contrariamente; assim, melhor, isto é...);
- **dois modificadores de frase.**

ANEXO F

Assinala as vírgulas incorretas em cada Texto apresentado, justificando a tua resposta. (Se encontrares outros erros, deves assinalá-los também.)

Um indivíduo de 35 anos, desempregado acusado, de se apoderar e falsificar de vales de correio da Segurança Social para pagamento de reformas, voltou ontem a faltar ao seu julgamento na Vara Mista. Foi julgado à revelia.

Texto A

Com um passado criminal relacionado com furtos, F. Alves foi acusado de ter cometido um crime de burla e um outro por falsificação de documento, em consequência de um inquérito levado a cabo pelo Ministério Público (MP), concluído em Abril último.

Posteriormente, marcada a data de julgamento na Vara Mista, o arguido não compareceu às audiências. Ontem, o colectivo presidido pela juíza Beatriz Correia e o procurador Américo Simões (MP), bem esperaram por ele.

Texto B

> rui serapicos

A fabricar talheres desde 1911, a Herdmar, nas Caldas das Taipas, abriu instalações, recursos humanos e materiais para uma residência artística com Walter Almeida. Idosos e crianças utilizando como matéria-prima os desperdícios de aço resultantes da actividade diária da fábrica, que celebra o centenário fizeram corações, simbolo da Capital Europeia da Cultura com o apoio de colaboradores e ex-colaboradores da fábrica centenária, que os acompanharam nos processos, desde a fase de corte à soldadura.

“É uma proposta que junta tradição com modernidade”, disse-nos Walter Almeida, o artista residente.

Texto C

A 12 e 13 de Novembro, Braga transforma-se na capital do animal. Mais de 1120 cães e gatos, disputam ao longo de dois dias os tão desejados títulos internacionais.

Mais de mil cães, de dezenas de raças diferentes, como S. Bernardo, Serra da Estrela, Pastor Alemão, Boxers, Cocker Spaniel, Dálmata, ou Golden Retriever e ainda cerca de 120 gatos, de raças tão conhecidas como os Persas, os Bosques da Noruega, os Maine Coon ou os Siameses, vão marcar presença na 3ª Edição das Exposições Canina e Felina Internacionais de Braga, uma das maiores concentrações de cães e gatos em Portugal.

O certame propõe, ainda, actividades paralelas como demonstrações de busca e salvamento. Ed

ANEXO G

Nome: _____ n.º _____ Turma: _____ Ano: _____

Teste de Conhecimento Explícito da Língua
Uso da vírgula

Depois de vários exercícios sobre o uso das vírgulas, será que já sabes usá-la corretamente?

1. A vírgula faz a diferença...

1.1 Explica a diferença entre as frases que constituem cada um dos pares seguintes:

A

Os alunos aplicados e atentos têm boas notas.

Os alunos, aplicados e atentos, têm boas notas.

B

A aia que acreditava na vida depois da morte suicidou-se.

A aia, que acreditava na vida depois da morte, suicidou-se.

2. Certo ou errado?

2.1 Assinala, com uma cruz (X), os enunciados em que as vírgulas estão mal colocadas.

- l) Lucas, um rapaz de baixa estatura, aproximou-se de Joana. _____
- m) No mercado comprámos, fruta pão farinha peixe e iogurtes. _____
- n) A menina, feliz com a notícia pulou de alegria. _____
- o) O Pedro, embora estivesse cansado, aceitou o convite da Joana. _____
- p) O meu primo, que é Biólogo vive em Albufeira. _____
- q) Caros colegas, peço-vos, que me ouçam até ao fim. _____
- r) Quando chegou ao aeroporto a Elsa encontrou, a sua melhor amiga. _____
- s) Gostaria de ver televisão, mas tenho de estudar. _____
- t) Terminado o trabalho as crianças, foram brincar. _____
- u) Porque faltaste ao jantar, Pedro? _____
- v) Leiria 31, de outubro de 2009 _____

3. Rodeia a frase corretamente pontuada em cada par.

A

1. A aia, que acreditava na vida depois da morte suicidou-se.
2. A aia, que acreditava na vida depois da morte, suicidou-se

B

1. O Pedro e a Joana quando saem cedo, vão ao cinema.
2. O Pedro e a Joana, quando saem cedo, vão ao cinema.

C

1. O trabalho correu bem, o grupo, portanto, mantém-se.
2. O trabalho correu bem, o grupo portanto mantém-se.

D

1. Penso, que o grupo atua no domingo, mas não tenho a certeza.
2. Penso que o grupo atua no domingo, mas não tenho a certeza.

E

1. Tudo o que quero é ser feliz!
2. Tudo o que quero, é ser feliz!

F

1. Quem semeia ventos colhe tempestades.
2. Quem semeia ventos, colhe tempestades.

4. Coloca as vírgulas que faltam em cada frase.

- a) Lê o texto copia-o seleciona a tua frase favorita e justifica a tua escolha.
- b) Descobriram entre a Baixa e a foz do rio uma série de ruínas romanas isto é vestígios da presença romana em Portugal.
- c) Eça de Queirós autor de *Os Maias* nasceu em 1845.
- d) Acabada a leitura deitaram-se e adormeceram.
- e) Ouvia o súbdito e entregando-lhe um cartão-de-visita deu-lhe o que pedia.
- f) Embora esteja cansada aceito jantar contigo.
- g) Naquela tarde enquanto caminhava pelo jardim Pedro jovem e ambicioso médico decidiu aceitar a proposta de trabalho que o seu melhor amigo lhe fizera esperando mudar a sua vida para sempre.
- h) O Pedro como não sabia o que tinha de fazer ligou ao chefe de turno.
- i) O tempo não estava nada agradável mas fui à praia.
- j) Esta manhã a turma que ganhou o campeonato de vela no passado sábado foi recebida pelo Presidente da República que entregou o merecido prémio.